



Gunhild Korfes

Zur Jugendgewalt

in den neuen Bundesländern

Ergebnisse soziologischer Forschung

*Zur Jugendgewalt in den neuen
Bundesländern – Ergebnisse
soziologischer Forschung*

**von
Gunhild Korfes**

**Rosa-Luxemburg-Verein e.V.
Leipzig 1994**

TEXTE ZUR POLITISCHEN BILDUNG

**Im Auftrag des Rosa-Luxemburg-Vereins herausgegeben
von Lutz Höll und Manfred Neuhaus**

Heft 9

© ROSA-LUXEMBURG-VEREIN e. V.
Rosa-Luxemburg-Straße 19-21
04103 Leipzig

Umschlaggestaltung: Daniel Neuhaus und Hans Rossmannit
Redaktion: Manfred Neuhaus
Titelfotografie von Martin Jenichen
Korrektur: Ursula Albert und Gerhild Schwendler
Satz: Daniel Neuhaus und Giesela Neuhaus
Herstellung: GNN Gesellschaft für Nachrichtenerfassung
und Nachrichtenverbreitung, Verlagsgesellschaft in Sachsen m.b.H.
Badeweg 1, 04435 Schkeuditz
ISBN 3-929994-11-9

Inhalt

Vorbemerkung.....	5
1. Zur sozialwissenschaftlichen Diskussion der Gewaltproblematik.....	11
2. Ostdeutsche Jugend im Umbruch – Situation und Einstellungsentwicklung.....	16
3. Zur sozialen Charakteristik von gewalttätigen Jugendlichen.....	6
2	
4. Institution, Kontrolle und Verhalten: eine Skizze zum Phänomen Gewalt in der Schule.....	37
4.1. Subjektive Einschätzung der Veränderungen im Schulbereich zwischen 1990 und 1991 durch Schüler und Lehrer.....	9
3	
4.2. Die Umstrukturierung der Schulen – Entwicklung und Probleme aus der Sicht von Schülern und Lehrern.....	46
4.3. Das Gewaltpotential unter den Schülern.....	55
5. Schlußbemerkungen.....	66
6. Fallbeispiele.....	68
7. Literaturverzeichnis.....	81
Weitere Veröffentlichungen des Rosa-Luxemburg-Vereins e.V.	87

Zur Jugendgewalt in den neuen Bundesländern – Ergebnisse soziologischer Forschung

von Gunhild Korfes

Vorbemerkung

In diesem Beitrag geht es um das Thema Jugendgewalt, um Hintergründe des Phänomens und auch um Einstellungen und Einstellungs-wandel der beteiligten Akteure. Es ist somit ein weiterer Beitrag zu einem Phänomen, das wohl wie keines in den letzten zwei Jahren in Medien und Publikationen Aufmerksamkeit fand, um nicht zu sagen: geradezu inflationär thematisiert wurde.

Schon dieser Sachverhalt weist auf ein Problem hin, das m.E. als erstes angesprochen werden muß, will man sich heute zum Thema Jugendgewalt und auch politisch motivierte Gewalt äußern. Es geht um die Frage, warum die Diskussion um Jugendgewalt heute eine derartige Aufmerksamkeit findet. Liegt es daran, daß die Gewalt, die durch Jugendliche verübt wird, wirklich so gravierend zugenommen hat, daß sie zu einem der wesentlichen gesellschaftlichen Probleme geworden ist, oder ist es mehr die öffentliche, vor allem mediale Darstellung, die die Wahrnehmung des Gewaltphänomens selbst verändert hat? Und es geht zum anderen darum, welche Probleme mit der Gewaltdiskussion bewegt, welche verschleiert werden, welche politischen und staatlichen Konsequenzen eingeleitet werden und damit um die Frage, ob es die sind, die zum Absinken der Gewalt führen werden.

Betrachtet man die Entwicklung der letzten Jahre seit der »Wende« in der DDR und der staatlichen Vereinigung der beiden deutschen Staaten, ist eine Zunahme an Gewalttätigkeiten, die vor allem durch Jugendliche begangen werden, unübersehbar. Während es in den Jahren 1990 und 1991 noch so schien, als würde sich diese Zunahme vor allem auf die neuen Bundesländer konzentrieren, ist es heute längst ein gesamtdeutsches Problem. Das bestätigen nicht zuletzt die Statistiken des Bundeskriminalamtes (im folgenden BKA) zu fremdenfeindlichen Straftaten, d.h. die Zählung der bekannt gewordenen Delikte, die eine dramatische Zunahme dieser Straf- und Gewalttaten von 2427 im Jahr 1991 auf 6336 im Jahr 1992 in allen Bundesländern registrieren. (Siehe BKA 1992.)

Doch nicht nur eine Zunahme an Gewalttaten ist zu verzeichnen. Auch die Qualität hat sich verändert. Während 1990 in den Großstädten der DDR die gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen linken und rechten Jugendkulturen dominierten, nimmt im Laufe des Jahres 1991 vor allem die Gewalt gegen ausländische Bürger in rasantem Maße zu. Seit Herbst 1991 herrscht die fremdenfeindliche Gewalt vor und wird immer stärker nicht nur von Skingruppen getragen, sondern es sind bereits 10-13jährige Kinder ebenso beteiligt wie Jugendliche, die nicht unbedingt in rechte Gruppenkulturen eingebunden sind.

Diese sehr grobe Periodisierung wirft die Frage auf, welche Faktoren bei den Veränderungen in der Jugendgewalt eine Rolle spielten. In gewisser Hinsicht scheint sie sich analog zu dominanten politischen Prozessen zu entwickeln. So kam es im Vorfeld der Vereinigung beider deutscher Staaten zu einer Polarisierung von linken und rechten Strömungen in der DDR. Die Jugendlichen, die in die Entscheidungsprozesse über das Ob und Wie der Vereinigung nicht einbezogen waren, scheinen diese Konflikte untereinander, d.h. in einem selbstgeschaffenen Aktionsfeld, auszutragen. Der spätestens seit Sommer 1991 zu verzeichnende Anstieg an fremdenfeindlicher Gewalt geht nicht nur einher mit einer verstärkten sozialen Verunsicherung, sondern auch mit der zunehmenden Thematisierung des »Asylproblems« durch Politiker und Medien.

Diese Überlegungen lassen die Annahme berechtigt erscheinen, daß ein Teil der Jugendlichen politische Auseinandersetzungen in der

Gesellschaft aufgreift und gewalttätig ausagiert. Sie verweisen darauf, daß politische und soziale Rahmenbedingungen für die Gewaltentwicklung eine Rolle spielen können, erklären aber noch nicht, warum Teile der Jugendlichen in der Gegenwart so reagieren.¹ Als gesichertes Erkenntnis gilt jedoch, daß »mit dem Übergang in die neunziger Jahre sich die Gewalttoleranz und die Bereitschaft zur Beteiligung an Demonstrationen mit möglicher Gewaltanwendung insgesamt in Deutschland deutlich erhöht hat« (WILLEMS 1993b. S. 79). Allerdings zeigen auch die jüngeren Untersuchungen über diese Entwicklung in der Gewaltakzeptanz, die besonders bei den Jugendlichen nachweisbar ist, daß die Kluft zwischen Gewaltbereitschaft und tatsächlichem Begehen von Gewalthandlungen nach wie vor groß ist. So bekundeten z.B. 1992 im Osten Deutschlands zwar 12,4 % und im Westen 6,9 % unter den Jugendlichen ihre Bereitschaft, auch Gewalt gegen Personen anzuwenden, tatsächlich beteiligt waren aber jeweils nur 2,9 % bzw. 1 %. (Siehe WILLEMS 1993b. S. 81).

Mit dem Nachweis über eine vor allem unter den Jugendlichen höhere Gewaltbereitschaft, aber auch über das Ansteigen von Gewalttätigkeiten seit Anfang der 90er Jahre stellt sich die Frage, welche Einflüsse eine solche tendenzielle Einstellungsänderung hervorbringt, d.h., ob Veränderungen in den politischen Prozessen und sozialen Konfliktlagen eine solche Entwicklung sozusagen aus der gesellschaftlichen Mitte heraus produzieren.²

Diese Überlegungen lenken die Aufmerksamkeit auf die zweite der eingangs gestellten Frage: Welche Probleme werden mittels der Gewaltdiskussion erörtert? Ist es vor allem die Jugend, ihre Sozialisation,

1 Auch der Hinweis auf die Ausbreitung rechtsextremen Gedankenguts erklärt wiederum nur den Zusammenhang zwischen politischer Handlungsmotivation und -legitimation, nicht aber die Ursachen einer solchen Entwicklung. Zudem birgt die – vorrangig praktizierte – Erklärung des gegenwärtigen Gewaltphänomens aus rechtsextremen Motivationslagen auch die Gefahr, das Gewaltpotential lediglich als ein Phänomen des extremen politischen Rands zu identifizieren.

2 Hier wird auch die Frage berührt, inwieweit politische und gesellschaftliche Machtverhältnisse, d.h. die sogenannte »strukturelle Gewalt«, individuelle oder Gruppengewalt befördern. Siehe zu dieser Diskussion ALBRECHT/BACKES 1990, QUENSEL 1992 und RICHTER 1990.

ihre Einstellungen und politische Motivation, die im Zentrum des Diskurses stehen müssen? Oder steht die Gewaltdiskussion im Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen und politischen Problemen, die, will man auch dem Gewaltphänomen entgegenwirken, vor allem benannt werden müssen?

Zuerst ist da der Begriff der Gewalt selber zu nennen. Er erfährt in der Gegenwart nicht nur einen geradezu inflationären Gebrauch, sondern verzichtet weitgehend auf eine Differenzierung und somit auf die Bestimmung, über welche Erscheinung gerade gesprochen wird. Gewalt gegen Fremde, Gewalt auf dem Fußballfeld, Gewalt in der Schule, politisch motivierte Gewalt – all das wird unter dem Oberbegriff »Zunahme von Gewalt« subsumiert und häufig in einen gemeinsamen Ursachen- und Erklärungszusammenhang gestellt. Kann es sich aber nicht um sehr verschiedene Konfliktfelder, Bedingungsgefüge und Interaktionen handeln, die gerade, um aggressiven Bewältigungsformen entgegenzuwirken, auch differenziert betrachtet und erklärt werden müssen?³

Verfolgt man die Diskussion über diese verschiedenen Gewaltphänomene, so wird die Gefahr einer generalisierenden Betrachtung sehr deutlich, denn völlig diametrale Erklärungsansätze führen häufig zum gleichen Ergebnis. Sieht man aus westlicher Perspektive die Ursachen von Gewalt in den neuen Bundesländern vor allem in der autoritären Erziehung der Jugend in der DDR, so wird in bezug auf die Gewaltursachen in den alten Bundesländern, zumindest durch konservative Kräfte, zunehmend auf die Folgen einer antiautoritären Erziehung verwiesen. Die Schlußfolgerung aber ist, ob konservativ oder links, fast immer die gleiche: Die Jugendlichen im Osten können nur, eben weil sie autoritär strukturiert sind, durch den Ausbau von sozialer und strafrechtlicher Kontrolle und scharfe Sanktion zur Raison gebracht werden. Für die Jugendlichen im Westen verspricht die gleiche Reaktion Erfolg. Für konservative Kräfte, weil die Jugendlichen Normen und Autorität kennenlernen müssen; für linke Kräfte, weil sie die Ursachen in einer rechten Gesinnung sehen, die nur mit Mitteln der strafrechtlichen Sanktion zu bekämpfen ist.

3 Zum Gewaltbegriff siehe u.a. KÜHNEL (1993b) und WILLEMS (1993a).

Die Ursachen von Gewalt scheinen für die verschiedenen Diskussionsgruppen also mehr dort zu liegen, womit man selber nichts zu tun zu haben scheint. Ohne Zweifel birgt das die Gefahr, daß zentrale Konfliktfelder und damit die Frage außer acht geraten, inwieweit das Phänomen Gewalt aus der sozialen Normalität kommt und möglicherweise auch eine Reaktion auf strukturelle Gewalt ist. (Siehe SACK 1990.) Und zum andern kann die generalisierende Erklärung von gewalttätigem Handeln mit links- oder rechtsextremen Einstellungen für die jugendlichen Akteure durchaus eine Legitimationsfunktion erhalten: Ich handle so und so, weil ich rechts, weil ich links bin.

Betrachtet man die gegenwärtige Diskussion zum Gewaltphänomen, so fällt auf, daß sie in einer Zeit stattfindet, in der die ökonomischen und politischen Probleme der deutschen Vereinigung und der Veränderungen des Ostblocks immer spürbarer werden. Das kann zwar ein Hinweis sein, daß sich die Jugendgewalt in eben diesem Kontext sozialer Umbrüche entwickelt, kann darüber hinaus aber auch auf einen Zusammenhang zu weiterreichenden Dimensionen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung hinweisen. In diesem Sinne formuliert EWALD: »Der aktuelle Gewaltdiskurs signalisiert komplexe Kommunikations- und Steuerungsprobleme der Gesellschaft sowie der Verhaltensorientierung des Einzelnen.«(EWALD 1993. S. 24.)

Diese Überlegungen weisen darauf hin, daß es sich bei dem Problem Gewalt um ein komplexes Phänomen handelt. Eine Gewaltdiskussion, die sich vor allem auf die Sozialisation, Einstellung und soziale Integration der Heranwachsenden und auf Fragen der Gegenreaktion beschränkt⁴, wird somit zu kurz greifen. Wenn auch anzunehmen ist, daß sich in Ost und West derzeit spezifische Bedingungsgefüge als

4 Besonders bedenklich bei diesem letztgenannten Aspekt ist, daß in Ost und West die Stimmen dominieren, die eine effektive Gegenreaktion vor allem in einer Strafrechtsreform, d.h. letztlich im Sinne von einem Mehr an »law and order« sehen. In diesem Punkt findet man linke und konservative Kräfte gegenwärtig in einem weitgehenden Konsens. Selbstverständlich muß bei der Begehung von Straftaten eine entsprechende Reaktion erfolgen. Aber die Forderung nach Verschärfung des Strafrechts macht glauben, daß mit einem Mehr an repressiver Gewalt durch den Staat die gewalttätigen Jugendlichen »immunisiert« würden, so daß die tiefer liegenden Ursachen von Gewalthandeln nicht mehr zum Tragen kommen.

Hintergrund des zunehmenden Gewalthandelns von Teilen der Jugendlichen finden lassen, so können die eigentlichen Ursachen doch tiefer liegen bzw. kaum in monokausalen Wirkungen zu finden sein.

Auch dieser Beitrag wird in nur eingegrenzter Perspektive und auf sehr empirische Weise am Beispiel von Gewalt in der Schule und der Gewalt gegen Fremde auf die Entwicklung des Gewaltphänomens in den neuen Bundesländern eingehen. Vor allem am Problemkreis Gewalt in der Schule bzw. Gewalt durch Schüler soll versucht werden, die Entwicklung dieser Erscheinungen im Kontext gegenwärtiger Umbruchsprozesse darzustellen. Am Beispiel des Bereichs Schule, d.h. eines zentralen Lebensbereichs der Heranwachsenden, sollen die Veränderungen sowohl in institutionellen Strukturen als auch in Interaktionsprozessen und in der Verarbeitung durch die Beteiligten, also durch Schüler und Lehrer, illustriert werden, um an Hand dieses Beispiels zu fragen, ob sich Faktoren finden lassen, die Gewalthandeln potentieren können.

Insgesamt versucht die Darstellung ihre Aufmerksamkeit auf die Frage zu richten, inwieweit aus der DDR überkommene Probleme und gegenwärtige Konfliktlagen Gewalt und Gewaltbereitschaft als jugendliche Reaktionsweise fördern, das heißt auf die Frage, ob Jugendgewalt ihren Ursprung mehr in der sozialen Normalität denn in extremen Randgruppen hat.

Den Ausführungen wird ein kurzer Exkurs über die sozialwissenschaftliche Diskussion vorangestellt, um so zumindest auf gegenwärtige theoretische Erklärungsmodelle zu verweisen und die Fragestellungen der eigenen empirischen Studie hier einzuordnen.

1. Zur sozialwissenschaftlichen Diskussion der Gewaltproblematik

Die folgenden Ausführungen sind lediglich ein knapper Überblick über Haupttendenzen der soziologischen und politologischen Diskussion und zielen keineswegs auf Vollständigkeit.

Im Beitrag der Soziologie zur Erklärung des Gewaltphänomens dominiert die Modernisierungsdiskussion. Im Rückgriff auf BECK (1986) werden vor allem die Folgen struktureller Veränderungen in der Gesellschaft auf die Lebenswelt der Heranwachsenden befragt. Dabei steht der Einfluß der mit der Entwicklung moderner Gesellschaften verbundenen Individualisierungstendenzen auf die Herausbildung von Gewaltpotentialen unter der Jugend im Zentrum des Interesses. (Siehe KÜHNEL 1993.) Insbesondere HEITMEYER problematisiert dabei das ambivalente Verhältnis von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, die einerseits freiheitsfördernd sind und als Gewinn erfahren werden und andererseits Desintegrationstendenzen beinhalten können, die von einer Labilisierung der Sozialintegration und Vereinzelung der Heranwachsenden begleitet sein können. (Siehe HEITMEYER 1992.) »Um vor dem Hintergrund dieses Verständnisses diese Annahme weiter auszuleuchten, geht es nun darum, daß Desintegrationspotentiale aufgezeigt werden, die sich in Desintegrationserfahrungen niederschlagen können und *subjektiv verarbeitet* werden, um daraus *Handlungskonsequenzen* zu ziehen, die auch verschiedene Gewaltformen enthalten können.« (Ebenda. S. 77.) Desintegrationspotentiale sieht er dabei sowohl in der Veränderung von Mikromilieus, die für die soziale Integration der Heranwachsenden eine entscheidende Rolle spielen, so in der Familie, den Nachbarschaften und dem sozialen Nahraum, in der Pluralisierung von Wertvorstellungen, die über das Anwachsen von kollektiven Verständigungsverlusten zur Ursache von Vereinzelungserfahrungen werden können, und in der abnehmenden Integration in gesellschaftliche Institutionen (z.B. berufliche und politische Integration), die die faktische Partizipation mindern und die gesellschaftliche Anerkennung von Nützlichkeit und damit das Selbstwertgefühl beeinträchtigen. (Siehe HEITMEYER 1992.)

Dieser Ansatz findet in der soziologischen Forschung zum Problem der Jugendgewalt breite Verwendung. Die Kritik an diesem Ansatz konzentriert sich im wesentlichen auf zwei Aspekte. Zum einen wird darauf verwiesen, daß soziale Konflikte und anomische Situationen von den Individuen unterschiedlich verarbeitet und beantwortet werden, Gewalt somit nicht unmittelbar aus desintegrativen Tendenzen erklärt werden kann. Andererseits verweisen soziologische Studien darauf, daß bei den jugendlichen Gewalttätern nur zum Teil Desintegrationserfahrungen feststellbar sind, so daß diffuse Ängste in bezug auf Zukunftssicherung und relative Deprivation eher eine Rolle zu spielen scheinen. (Siehe WILLEMS/WÜRTZ/ECKERT 1993.)

Der Hinweis auf diese gruppenspezifisch und individuell unterschiedliche Verarbeitung gesellschaftlicher Konfliktfelder rückt – wenn man die Gewaltentwicklung in den neuen Bundesländern betrachtet – m.E. die Frage nach der Relevanz des sozialen Umbruchs und seiner politischen Verarbeitung für die Gewaltproblematik in den Blickpunkt. Dabei sind im Hinblick auf den Osten Deutschlands zumindest drei Problemkreise zu berücksichtigen: die völlige Veränderung der Lebenssituation für die gesamte Bevölkerung, die Regulierung dieser Verhältnisse mittels des per Einigungsvertrag implementierten Institutionensystems der BRD und die sozialpsychische Verarbeitung dieser Umbrüche durch die Individuen selbst.

Will man derzeitige Umbruchsprozesse in den neuen Bundesländern in ihrer Bedeutung für destruktive Reaktionen bzw. Verarbeitungsformen, wie sie Gewalt, aber auch Nationalismus und Rechtsextremismus darstellen, analysieren, sind im Grunde genommen alle diese drei Problemkreise kaum getrennt zu betrachten. Denn die sehr schnelle Veränderung der Existenzbedingungen der Individuen ist zutiefst verbunden mit der veränderten institutionellen Struktur und ihr entsprechenden rechtlichen Regelungen und erfordert eine völlige Neuorientierung der Bevölkerung, um die individuelle Existenz zu sichern. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit die institutionellen Strukturen und Regelungen »westlicher Provenienz« der Regulierung von sozialen Konfliktfeldern einer in einem anderen historischen Kontext gewachsenen und im Umbruch befindlichen Gesellschaft adäquat sind

und welche mentalen Reibungen damit verbunden sind. Die Transformation erfaßt somit gleichermaßen makro- und mikrosoziale Bereiche wie die Persönlichkeit in ihren Tiefenstrukturen.

Dieses Verhältnis von Institution und mentalen und habituellen Strukturen der Individuen findet in der sozialwissenschaftlichen Umbruchsfor- schung zunehmendes Interesse. »Jedes institutionelle Gefüge fundiert je- doch ein Unterbau informeller sozialer und kultureller Strukturen, deren Konstitution und Stabilisierung gerade *nicht kurzfristig* zu erreichen ist; die hierzu notwendigen Habitualisierungsprozesse laufen (biographisch wie kollektiv) langsam ab [...] Wenn Institutionen die ihnen zugeordneten Funktionen erfüllen sollen, setzt das voraus, daß ihre gesellschaftliche Ba- sis sie als sinnvolle und zweckmäßige Einrichtungen (an)erkennen.« (MERTEN/OTTO 1993. S. 22.) Da im Osten Deutschlands die institutio- nelle Reorganisation über eine Implementation westdeutscher Strukturen erfolgte, sind die notwendigen habituellen Lernprozesse sozusagen in der Nachfolge zu erbringen, so daß eine längerfristige Kollision mit den Ge- wohnheits- und Erwartungsstrukturen der Bevölkerung fast zwangsläufig ist. Die Beeinträchtigung der sozial- integrativen Funktion institutioneller Prozesse dürfte sich schon deshalb verstärken, weil die Übernahme westdeutscher Strukturen in gewissem Sinne ein »Akteursdefizit« mit sich bringt, da eben eigene Reformen und damit entsprechende soziale Lernprozesse in diese Transformation nicht einbezogen waren. (Siehe u.a. OFFE 1991 und WINKLER 1993.)

Es ist unschwer zu sehen, wie sehr hier makrostrukturelle Prozesse in mikrosoziale Bereiche eingreifen und sie verändern. Wenn diese Prozesse sozusagen partizipationsarm verlaufen, können sie durchaus als fremdbestimmt erlebt werden. Das aber heißt, daß die Veränderung der eigenen Lebensprozesse und damit auch der unmittelbaren Interaktionen im sozia- len Nahraum der eigenen Einwirkung entzogen erlebt werden kann. Die Schlußfolgerung liegt nicht fern, daß diesem Erleben, in dem sich notwen- dige demokratische Lernprozesse sozusagen als passives Erlernen fremder Verhaltensregulative gestalten, mit Reaktionen begegnet wird, die zumindest kurzzeitig das Gefühl verleihen, »Beherrscher« der Situation zu sein. Gerade gewalttätiges Handeln dürfte dabei ein verlockendes Ver- satzstück sein.

Im Kontext dieser Überlegungen würde auch Fremdenfeindlichkeit und das Aufgreifen rechtsextremer Leitbilder, d.h. von Erscheinungen, die insbesondere bei den Jugendlichen nachweisbar sind, eine Erklärung erhalten. Denn auch gewalttätiges Agieren braucht eine Legitimation. Fremdenfeindlichkeit und rechtsextreme Parolen bieten sich hier aus mehreren Gründen an: Zum einen sind sie – international – in aktuellen Entwicklungen gewaltaffiner Jugendkulturen vorhanden und legitimieren Gewalt durch ideologisch »begründete« Überlegenheit, und zum anderen existieren sie sozusagen als historisches Reservoir, zumal linke Leitbilder diskreditiert sind⁵ und demokratische Leitbilder aufgrund der aktuellen Probleme bei der Umgestaltung der neuen Bundesländer für viele an Attraktivität eingebüßt haben dürften.

An dieser Stelle soll zumindest auf Beiträge der politologischen Forschung zur Diskussion um Rechtsextremismus und Jugendgewalt hingewiesen werden, die in diesem Zusammenhang vor allem Fragen zur Gestaltung des Vereinigungsprozesses thematisieren. Dabei wird sowohl im Hinblick auf die Geschichte des deutschen Nationalstaates die Spezifik deutschen Nationalbewußtseins befragt, als auch der Einfluß der Art und Weise der Vereinigung auf das Wiederaufleben nationalistischer Potentiale problematisiert. Auf diese Diskussion kann hier nur exemplifizierend eingegangen werden.

So schreibt HABERMAS im Zusammenhang mit der Asyldebatte und Fremdenfeindlichkeit: »In Frankreich hat sich das Nationalbewußtsein im Rahmen eines Territorialstaates ausbilden können, während es sich in Deutschland zunächst mit der romantisch inspirierten und bildungsbürgerlichen Idee einer ›Kulturnation‹ verbunden hat. Diese stellte eine imaginäre Einheit dar, die damals in den Gemeinsamkeiten der Sprache, der Tradition und der Abstammung Halt suchen mußte, um über die Realität der bestehenden Kleinstaaten hinausgreifen zu

5 Hier sei auf die Tatsache verwiesen, daß sich bereits in der DDR, als Reaktion auf Bevormundung und Ausgrenzung von Jugendgruppen, die bewußt wie unbewußt einen eigenen, selbstbestimmten Aktions- und Gestaltungsraum beanspruchten, rechtsextreme Leitbilder als attraktiv erwiesen und besonders geeignet waren, Protest und Verweigerung zu dokumentieren. (Siehe dazu u.a. KORFES 1992; KÜHNEL 1993b.)

können.« (HABERMAS 1993.) Im wieder aufflammenden Rechtsradikalismus sieht er Veranlassung zur Frage, ob sich im vereinten Deutschland das »alte Sonderbewußtsein« in anderer Gestalt erneuert.

Während diese Überlegungen zur Spezifik des wiederaufgelebten deutschen Nationalbewußtseins auf eine Erklärung aus seinen historischen Traditionen zielen, wird durch FUNKE hier eher ein Ahistorismus vermerkt, der die Vereinigung begleitet und auch das nationalistische Bewußtsein prägt. (Siehe FUNKE 1991.) Die in der öffentlichen Meinung thematisierte »Rückkehr zur deutsch-deutschen Identität« sieht er von einem Paradoxon begleitet: Grundlage sei die deutsche Geschichte und zugleich die Abwendung von ihr, zumindest von allen problembeladenen Inhalten. (Siehe ebenda. S. 20.) So charakterisiert er das wieder aufgeflamnte nationalistische Bewußtsein als einen »fragmentarischen Abwehrnationalismus«, der darauf verweist, »daß die Identifizierung mit der Bezugsgruppe ›Nation‹ nicht bzw. kaum in der Kenntnis und affektiven Zustimmung zu Geschichte und Zukunft des deutschen National- und Machtstaates gründet, sondern einen z.T. zufälligen und vorübergehenden Charakter hat, weil sie sich funktional aus dem Bedürfnis nach psychischer Stabilisierung herleitet.« (Ebenda. S. 8.)

Die Relevanz der hier vorgestellten, unterschiedlich akzentuierten Standpunkte (siehe zu dieser Debatte u.a. auch KÜHNLE 1990, BUTTERWEGGE/JÄGER 1992 und LEGGEWIE 1993) für die Diskussion um die Ursachen von Gewalt nach der Vereinigung ist unverkennbar. Haben wir es in der Gegenwart mehr mit einer aus der Abwehr akuter Problemlagen gespeisten Protestkultur zu tun oder eher mit dem Wiederaufleben eines nationalistischen Bewußtseins, dessen spezifische kulturell-ethnische Begründung in Deutschland im Nationalsozialismus mündete? Ist für Gewalterscheinungen im Osten Deutschlands mehr der Zusammenprall von – durch die Sozialisation in der DDR geprägten – Mentalitäten mit gegenwärtigen Umbruchs- bzw. Modernisierungsprozessen verantwortlich oder die Art und Weise der Vereinigung, die gerade deshalb, weil sie ohne die Debatte um Vergangenheit und Zukunft des geeinten Deutschlands verlief, Nichtbewältigtes reaktiviert?

Diese Fragen sind schon deshalb nicht trivial, weil sie in starkem Maße öffentliche Reaktion und Gegenstrategie bestimmen und damit entscheidenden Einfluß auf die Entwicklung von Gewalt und Rechtsextremismus haben werden. Ein Verkennen der wesentlichen oder möglicherweise unterschiedlichen Ursachen der gegenwärtigen Gewaltphänomene birgt die Gefahr einer falschen, weil einseitigen Reaktion, die durchaus eine stabilisierende Wirkung auf das eigentlich Bekämpfte haben kann.

Allerdings kann dieser Beitrag diese außerordentlich komplexe Problematik auch nicht annähernd umfassend diskutieren. Hier soll in der Konzentration auf den sozialen Wandel in den neuen Bundesländern und die in diesem Prozeß deutlich werdenden Schwierigkeiten und Probleme die Frage gestellt werden, inwieweit spezifische, aus der DDR-Sozialisation herrührende Mentalitäten oder habituelle Konstitutionen die Verarbeitung umbruchsspezifischer Konfliktlagen mit prägen. Dabei spielt auch eine Rolle, welche Relevanz das umbruchsbedingte Wegbrechen bzw. Auflösen von bisher vertrauten Formen und Medien der Konfliktbewältigung (z.B. Institutionen, Mikromilieus) für die Ausbildung von Gewaltbereitschaft und -tätigkeit, aber auch welche Wirkung die öffentliche Debatte und geforderte oder praktizierte Gegenstrategien für die Entwicklung dieses Phänomens haben.

2. Ostdeutsche Jugend im Umbruch – Situation und Einstellungsentwicklung

Die Erfahrung des gesellschaftlichen Umbruchs in den neuen Bundesländern verbleibt für die Heranwachsenden keineswegs auf der Ebene des Politischen. Die Veränderungen greifen vor allem auch in den Lebensalltag ein und verändern subtil, aber dennoch in rasantem Tempo, den sozialen Nahraum und das gesamte Beziehungsgefüge. Dafür sprechen nicht nur eine bis dato unbekannte soziale Mobilität, wie die weiterhin hohen Zahlen der Abwanderung von Arbeitskräften aus den neuen Bundesländern und der nach wie vor hohe Anteil an Pendlern, die häufig die ganze Woche getrennt von ihren Familien in den alten

Bundesländern arbeiten. Ebenso verändern beruflicher Neueinstieg oder Umschulung sowie der größere Aufwand, der zur Sicherung der individuellen Reproduktion notwendig ist, das Zeitbudget der Familien. Allein diese genannten Prozesse greifen in die bisher gewohnten Formen sozialer Interaktion ein und beeinflussen und verändern die in der DDR existenten Formen kommunikativer und sozialer Beziehungen und Bindungen.

Mit diesen Veränderungen, die erst einmal Ausdruck allgemeiner Modernisierungsverläufe sind, werden allerdings in den neuen Bundesländern tiefgreifende und – aufgrund des schnellen Verlaufs – abrupte Prozesse sozialen Wandels in Gang gesetzt. Denn die Interaktionsbeziehungen in der DDR waren stark auf kollektive Mechanismen orientiert. In ihrer Ambivalenz von Kontrolle und informeller oder »zweiter« Kultur (siehe u.a. MEUSCHEL 1992) haben sie auch den Habitus der Bürger der DDR geprägt.

Diesen Sachverhalt spiegeln z.B. auch die Ergebnisse von vergleichenden jugendsoziologischen Untersuchungen wieder. So wurden in der DDR Werte der Konformität, wie Gehorsam, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit und Ordnung, als Erziehungsziele in Familien und staatlichen Sozialisationsinstanzen wesentlich bedeutsamer eingeschätzt als im Westen, wo Eltern und Schulen stärker auf Selbstbewußtsein, Selbständigkeit und Kritikfähigkeit orientierten. (Siehe STURZBECHER/KALB 1993.) Mit der Veränderung des mikrosozialen Beziehungsgefüges, das alle unmittelbaren Lebensbereiche betrifft – die Familie, den Betrieb, das Arbeitskollektiv, Freundes- und Nachbarschaftsbeziehungen – ist somit auch eine Entwertung bisheriger Orientierungen verbunden und eine Verweisung der mehr kollektiven Muster der Konfliktverarbeitung in familieninterne und individuelle Bereiche.

Auch in einer im Sommer 1991 in Ostberlin durchgeführten Schülerbefragung zu Entwicklungen in den Lebensbereichen Schule, Familie und Freizeit seit der Wende wurden diese Veränderungen und ihre Folgen und Herausforderungen bereits sichtbar. (Siehe KORFES/THIEL 1992⁶.) Schon zu diesem Zeitpunkt lebten 15% der Befragten

6 In dieser Befragung wurden im Sommer 1991 200 Ostberliner Schüler mittels Fragebogen befragt. Im Frühherbst 1992 wurde diese Untersuchung mittels Interviews

in Familien, wo ein oder beide Elternteile arbeitslos oder in Kurzarbeit waren. Etwa ein Fünftel der 200 Schüler verwies auf eine Verschlechterung der familiären Atmosphäre seit der Wende, wobei als Gründe Geldprobleme, weniger Zeit und stärkere Spannungen angegeben wurden. Ein Drittel der Gesamtpopulation erlebte darüber hinaus auch in der Schule eine Zunahme von Aggressivität, Gewalt und Cliquesbildung.

Allein diese wenigen, hier nur skizzierten Faktoren, charakterisieren eine schnelle Veränderung von strukturellen Bedingungen und Mikromilieus für die Heranwachsenden. Diese Entwicklung scheint von einem Teil der Jugendlichen, egal, ob sie noch Schüler sind oder schon eine Berufsausbildung absolviert haben, in hohem Maße fremdbestimmt erlebt zu werden. (Siehe dazu die Fallbeispiele sowie KRÜGER 1993.) Nicht zuletzt deshalb, weil alte Leitbilder weggebrochen sind, ein neuer Sinnbezug aber noch nicht vorhanden ist, scheint sich die Verarbeitung der dabei aufbrechenden Konfliktfelder für diese Jugendlichen offensichtlich sehr kompliziert zu gestalten.

So stehen auf der Ebene individueller Lebensführung als Gegenangebot oder neue Option die mit der Individualisierung verbundenen Entwicklungsmöglichkeiten, neue berufliche Karrieremuster und die ungleich größeren Möglichkeiten der Befriedigung konsumtiver Bedürfnisse. Hypothetisch ist anzunehmen, daß in der oben skizzierten Umbruchssituation diese Angebote jedoch vielen Jugendlichen gefährdet erscheinen oder aber auch (noch) keine hinreichende neue Sinngebung sind, so daß sie den Wegfall bisheriger sozialer Beziehungsgefüge nicht ohne weiteres kompensieren können.⁷

von Schülern, Lehrern und älteren Jugendlichen fortgesetzt. Die Ergebnisse der Befragung sind in einem von der Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern (KSPW) geförderten Projekts aufbereitet worden. (Siehe KORFES/THIEL 1992.)

7 Zu dieser Problematik äußert HRADIL: »Auch vor dieser Art von Normativität [mentale Lebensentwürfe, normative Modelle usw.] erweisen die derzeitigen Verhältnisse in Ostdeutschland ihren Problemcharakter. Wer nicht weiß, ob er im Juli 91 [...] noch einen Arbeitsplatz hat, ob er im Herbst, nach Vollzug der allgemeinen Mieterhöhung noch seine Wohnung bezahlen kann, ob Manchestertum und Ellbogengesellschaft wirklich die einzigen Alternativen zu den Leitbildern der ehemaligen DDR darstellen, kann sein Leben nicht »führen.« (HRADIL 1992.)

Zur Steuerung der Umstrukturierung und Angleichung der ostdeutschen Gesellschaft an die alte BRD sind auf der staatlichen Ebene nicht nur reorganisierte, sondern zum überwiegenden Teil für die Bevölkerung völlig fremde Institutionen entstanden. Daß ein solcher Prozeß, sowohl durch die Übernahme bundesdeutscher Gesetze, als auch durch die Probleme einer noch in der Umstrukturierung und im Aufbau befindlichen Verwaltung und durch personelle Probleme mit funktionalen Reibungen verbunden ist, ist mehr als selbstverständlich. Hinzu kommen auf der Seite der Bevölkerung normative Irritationen, so daß der Prozeß der Umstrukturierung vom Entstehen verschiedenster anomischer Situationen begleitet sein dürfte. Daß auf dieser neuen bzw. weitgehend unbekanntem strukturellen, institutionellen und normativen Folie die ebenfalls neuen Konfliktlagen zu bewältigen sind, dürfte für die Erklärung von sozialer Verunsicherung und Orientierungssuche von Jugendlichen wie Erwachsenen von zentraler Bedeutung sein.⁸

Die Ergebnisse aus verschiedenen jugendsoziologischen Studien bestätigen eine solche Annahme. Hier wird – m.E. nicht zuletzt als Reflex der Verunsicherung – eine relativ stark ausgeprägte Skepsis gegenüber staatlichen und politischen Institutionen sichtbar und gipfelt derzeit in einer wachsenden Negativbewertung der »Wessis«.⁹ So geben Jugendliche, häufiger noch als Erwachsene, an, daß sie in Polizei, Justiz, politische Parteien u.a.m. wenig oder kein Vertrauen haben und bejahen

8 Für den Bereich des Rechts macht JABEL z.B. darauf aufmerksam, daß die Umstrukturierung des Kontrollsystems eine starke Formalisierung der Konfliktverarbeitung mit sich bringen wird, die den neuen Bundesbürgern nicht unproblematisch erscheinen dürfte. »Bei allem ist eines nicht zu übersehen. Die neue Rechtsordnung ist vergleichsweise kompliziert, bietet zwar mehr Rechtssicherheit, aber weniger Transparenz. Der deshalb bestehenden Gefahr einer Nichtakzeptanz ist durch Überzeugungsarbeit und Tatkraft entgegenzuwirken.« (JABEL 1993. S. 115.)

9 Bezüglich dieses neuen Feindbildes ist m. E. die Überlegung von STURZBECHER zu berücksichtigen, der auf die Tatsache verweist, daß leitende Positionen von westdeutschen Beamten und Fachkräften eingenommen werden, auch als Sperre für eigene Aufstiegschancen wahrgenommen wird. (STURZBECHER/DIETRICH 1993. S. 37.) Darüber hinaus dürfte aber von einiger Relevanz sein, daß diese Fachkräfte eben deshalb auch die Leiter der Umstrukturierung sind, Ostdeutsche sich also als Geleitete und Lernende erleben.

mit fast 60% die Aussage, daß »die Wessis die Ossis bescheißen«. (Siehe GFaJ 1993. S. 6 und STURZBECHER/DIETRICH 1993. S. 37.)

Trotz dieser Skepsis gegenüber den neuen Institutionen und den politischen wie sozialen Verhältnissen beantworten große Teile der ostdeutschen Jugend – in signifikantem Unterschied zu westdeutschen Jugendlichen – die Erfahrungen des Umbruchs mit einem verstärkten Bedürfnis nach einem Mehr an staatlicher Regulierung und der Forderung nach Sicherheit und Ordnung. So bejahen z.B. 85,4% von in Brandenburg befragten Jugendlichen die Aussage: »Man muß in Deutschland wieder Ordnung und Sicherheit schaffen«, und nur 32,2% stimmen der Aussage zu, daß »die Demokratie die beste Staatsform« ist. (KÜHN 1993. S. 271.) Angesichts dieser Aussagen nimmt es nicht wunder, daß ostdeutsche Jugendliche zu 74,2% (gegenüber 60,1% der westdeutschen) einem scharfen Durchgreifen der Polizei in Konfliktsituationen zustimmen und daß sie diese Position – in starkem Kontrast zu ihrer westdeutschen Altersgruppe – auch bei linken Orientierungen mehrheitlich vertreten. (Siehe DIJ-Jugendsurvey. Zitiert in WILLEMS 1993b.)

Diese widersprüchlichen Tendenzen von einerseits großer Skepsis gegenüber den neuen staatlichen Institutionen und andererseits der Forderung nach mehr staatlicher Einmischung und Regulierung verweisen auf autoritäre Orientierungen, die mit großer Wahrscheinlichkeit sowohl habituell verankert als auch durch aktuelle Irritationen hervorgerufen sind. Diese Annahmen bestätigen auch die Daten der Ostberliner Schülerbefragung (KORFES/THIEL 1992), allerdings mit wichtigen Differenzierungen, auf die im nachfolgenden noch eingegangen wird.¹⁰

10 Der Begriff »autoritäre Orientierung« steht hier für das Einverständnis und die Erwartung, daß Konflikte vor allem mittels staatlicher, d.h. letztlich repressiver Gewalt gelöst werden, und dafür, daß diese Erwartung höher bewertet wird als (basis)demokratische oder informelle Konfliktlösung. Die geringe Bewertung von Demokratie und hohe Wertschätzung von Sicherheit und Ordnung, d.h. auch die Bejahung eines Ausbaus der staatlichen Repressivgewalt und von klarer staatlicher, letztlich auch politischer Führung, wären somit wichtige Bestandteile eines solchen Einstellungsbildes.

Im Fragebogen der Schülerbefragung wurden zum Komplex Orientierungen und Meinungen insgesamt sieben Fragen gestellt. Die ersten sechs Fragen bezogen sich auf Einstellungen zur Regulierung sozialer Konflikte, d.h., ob Konflikte vor allem durch staatliche Eingriffe (Polizei, Gesetz, Sanktion) bewältigt werden sollten. Die siebte Frage im Meinungskomplex bezog sich unmittelbar auf ein Merkmal für eine autoritäre Orientierung.¹¹

Die Jugendlichen stimmten den vorgegebenen Meinungsäußerungen in folgender Rangfolge zu (stimme mehr und stimme völlig zu sind hier zusammgezogen): Gegen Radikale sollte die Polizei härter durchgreifen (71,5%); Ausländer sollten per Gesetz zur Anpassung an die landesüblichen Sitten verpflichtet werden (62%); gegen Rechtsradikalismus kann nur mittels Strafgesetz vorgegangen werden (61,6%); in der Öffentlichkeit ist zu wenig Polizei zu sehen (55,1%); gegen Hausbesetzer müsse massiv vorgegangen werden (36,0%); Disziplinverstöße in der Schule sollten strenger geahndet werden (20,9%).

Nimmt man die auf Rangplatz 1 stehende Meinung, die von 106 Schülern zustimmend beantwortet wurde, so scheint sie in hohem Maße mit einer starken Angst vor Kriminalität verbunden: 60,4% dieser Schüler geben an, daß sie viel Angst haben, Opfer eines Verbrechens zu werden.¹² Noch größer ist unter diesen 106 Schülern der Anteil, der fordert, daß gegen Rechtsradikale mittels Strafgesetz vorgegangen werden solle (73,6%) und der meint, daß in der Öffentlichkeit zu wenig Polizei zu sehen sei (67,3%).

Hier zeigt sich eine starke Orientierung auf das Eingreifen staatlicher Instanzen bei der Regulierung von Konfliktlagen, die jedoch

11 Die Frage lautet: »Es ist besser, wenn klare Orientierungen da sind, so daß man weiß, was man zu machen hat.«

12 Im Fragebogen wurden die Schüler nach der Furcht vor Kriminalität und vor Drogenabhängigkeit gefragt. Dominant war dabei die Kriminalitätsfurcht mit 69,6%. Weitaus weniger Jugendliche (44,6%) waren besorgt, daß sie einmal drogenabhängig werden könnten. In beiden Fällen, besonders aber bei der Kriminalitätsfurcht, ist die Angst bei den Mädchen wesentlich stärker ausgeprägt. Diese Relation stimmt weitgehend mit der Kriminalitätsfurcht in der Bevölkerungsbefragung überein. Dennoch lag die Furcht der Jugendlichen generell unter der der älteren Bevölkerungsgruppen. (Siehe DFG-Projekt 1992.)

weder vorrangig durch die Angst vor Gewalt, Radikalismus und Kriminalität noch allein durch autoritäre Einstellungen zu erklären ist.¹³ So wird zwar in der nachfolgenden Tabelle sichtbar, daß bei einem beträchtlichen Teil der befragten Jugendlichen die Erwartungshaltung im Hinblick auf staatliches Handeln zugleich mit einer autoritären Orientierung verbunden ist, doch ist der Anteil an Zustimmung zu einer vor allem staatlich verantworteten Konfliktlösung auch unter denen sehr hoch, bei denen ansonsten dieses autoritäre Meinungsbild nicht sichtbar wird.

Klare Orientierung	Polizei soll härter durchgreifen		gesamt
	stimme nicht zu	stimme zu	
stimme nicht zu	24 61,5%	15 38,5%	39
stimme zu	42 40,4%	62 59,6%	104

Der in der Tabelle ausgewiesene Zusammenhang verweist darauf, daß zwar unter den Jugendlichen, die klare Handlungsorientierungen für erwünscht halten, die Zustimmung zu einer Konfliktregulierung mit staatlichen Machtmitteln in der Tendenz höher ist als bei den Jugendlichen, die eine autoritäre Handlungsvorgabe ablehnen. Aber auch diese Letztgenannten bejahen ein solches Vorgehen mit 40%.

13 Hier ist darauf hinzuweisen, daß der Indikator einer allgemeinen Kriminalitätsfurcht offensichtlich in stärkerem Maße ein allgemeines und diffuses Bedrohungsgefühl wieder spiegelt, denn Ausdruck konkreter Angst vor kriminell bedrohlichen Situationen ist. So bleibt in allen Befragungen die Angst, Opfer eines bestimmten Verbrechens (z. B. Körperverletzung, Raub u.a.m.) zu werden, weit hinter der allgemeinen Kriminalitätsfurcht zurück. (Siehe BOERS 1991.) Ähnliches gilt auch in bezug auf Angst vor Gewalt. »Die Befunde lassen darauf schließen, daß es vor dem Hintergrund allgemeiner Verunsicherung zu einer besonderen Bedeutungszuschreibung im Sinne von Bedrohlichkeit für bestimmte Risiken im Alltag kommt und so eben auch für Erscheinungen der Gewalt.« (EWALD 1993. S. 25.)

Die Verbreitung von Intoleranz und autoritären Orientierungsmustern bei den befragten Jugendlichen beschränkt sich somit keinesfalls auf ein rechtsextremes Sympathiespektrum. Diese Einstellungsstrukturen sind offensichtlich im Alltagsdenken der Heranwachsenden verankert und dürften nicht zuletzt ein Reflex der in der Sozialisation in der DDR erworbenen Wertorientierungen und sozialen Mentalitäten sein. Es ist anzunehmen, daß es sich hierbei um relativ konstante und beharrende Einstellungsstrukturen handelt, die sich möglicherweise mit zunehmender sozialer Verunsicherung potenzieren.¹⁴

Dennoch – und auf diesen Sachverhalt soll hier nachdrücklich aufmerksam gemacht werden – ist die Dominanz und Geschlossenheit der autoritären Orientierungsmuster nur auf einer sehr allgemeinen Einstellungsebene vorhanden. Sie differenzieren sich in beachtlicher Weise bei der Einschätzung von unterschiedlichen Kontrollinstanzen und bei den Sanktionseinstellungen der Jugendlichen. Das zeigte sich z.B. daran, daß – obwohl die Schüler verstärkt Aggressivität und Gewalt im Schulalltag erleben –, eine Konfliktregulierung durch stärkeres disziplinarisches Eingreifen (die Formulierung lautete: »Disziplinverstöße in der Schule sollten strenger geahndet werden.«) nur bei 20% der Schüler Zustimmung fand.

In einer 1991 in den neuen Bundesländern durchgeführten repräsentativen Bevölkerungsbefragung zeigte sich das Meinungsbild der Schüler ebenfalls stark differenziert. (Siehe DFG 1992.) Hier wurde konkret nach Sanktionseinstellungen bei bestimmten Delikten und ebenfalls nach der Einschätzung verschiedener Kontrollinstanzen gefragt. Dabei zeigte sich zuerst, daß die 16- bis 18jährigen Schüler im Vergleich zu den Erwachsenen durchgehend ein geringeres Sanktionsmaß forderten. Sie plädierten überwiegend für Verwarnung und Geldstrafe oder gar keine Reaktion und forderten nur in zwei Fällen häufiger die Freiheitsstrafe: bei Drogenverkauf und bei Umweltdelikten.

14 Diese soziale Verunsicherung ist nicht allein auf die von uns befragten Sachverhalte wie Arbeitslosigkeit und sozialen Abstieg beschränkt. Nach dem Zusammenbruch der DDR und durch den nachfolgenden Umbruch aller gesellschaftlichen Lebensgrundlagen dürfte sie ebenso im Hinblick auf Wertorientierungen, Weltbilder und Lebensperspektiven existieren.

In Übereinstimmung zu den bereits erwähnten Instanzeneinstellungen war auch hier – im deutlichen Unterschied zu den Erwachsenen – die Skepsis bei der Einschätzung verschiedener Kontrollinstanzen deutlich sichtbar. So war es z.B. für fast 60% der Schüler typisch, in die Polizei (Erwachsene 35%) und für ca. 40% in Gericht oder Staatsanwaltschaft (Erwachsene 27%) wenig oder gar kein Vertrauen zu haben. Befragt nach dem konkreten Beitrag der Justiz und Polizei zur Konfliktregulierung, zeigte sich, daß ein Anteil der Jugendlichen von etwa 40% einer Hilfe der Justiz bei der Lösung von Konflikten skeptisch gegenübersteht und eine rechtmäßige Behandlung durch die Polizei in Zweifel zieht.

Angesichts der Tatsache, daß die Schüler gerade bei Hausbesetzungen (eine eigentlich nur von Jugendlichen begangene Handlung!) und in der Schule Sanktionen nur in geringem Maße zustimmen und auch bei der Forderung nach Sanktionierung von deliktischen Handlungen in der Regel zurückhaltend bleiben, scheint die ansonsten auf staatliche Konfliktregulierung orientierte Meinung genau dann differenziert zu werden, wenn es sich um die Regulierung jugendspezifischer Konfliktlagen handelt, bzw. wenn es eine staatliche Einmischung in den Lebensalltag der Jugendlichen mit sich bringen würde. Somit scheinen sich hinter der ansonsten ausgeprägten Forderung nach staatlicher Konfliktregulierung differenziertere Erfahrungen und Vorstellungen zu verbergen, als auf der allgemeinen Einstellungsebene sichtbar werden. Die Forderung nach staatlichem Eingreifen scheint stärker auf antizipierte Problemlagen und auf allgemeine, diffuse Verunsicherungen bezogen als auf konkrete, ebenfalls konflikthafte Lebensbereiche, in denen die Jugendlichen aber offensichtlich selbstbestimmt agieren und Probleme lösen wollen.¹⁵

Dieser Sachverhalt verweist m.E. einerseits darauf, daß die Jugendlichen in ihren Lebensbereichen und bei ihrer Lebensgestaltung in

15 An dieser Stelle kann nur darauf verwiesen werden, daß Indikatoren der sozialen Verunsicherung in allen Jugendbefragungen sehr hoch ausgeprägt sind. Sie verweisen darauf, daß soziale Sicherheit einen enormen Stellenwert auch für die Heranwachsenden hat. Inwieweit die Nichtbefriedigung dieses Bedürfnisses handlungsrelevant oder sogar für destruktives Verhalten, wie es z.B. Gewalttätigkeit darstellt, motivierend ist, wird im folgenden Abschnitt geprüft.

hohem Maße Selbständigkeit beanspruchen und Einmischung und Bevormundung ablehnen. Insofern ist die Annahme berechtigt, daß in der geäußerten Skepsis der Jugendlichen gegenüber den neuen Kontrollinstitutionen zum Teil noch ihre negativen Erfahrungen bezüglich starker Fremdregulierung in der DDR aufscheinen (siehe KORFES 1992), daß aber andererseits die Lösung allgemeiner sozialer Probleme und Konfliktlagen vor allem von staatlichen Instanzen erwartet wird. Hinter diesem ambivalenten Bild dürfte mit großer Wahrscheinlichkeit stehen, daß die Jugendlichen keine Erfahrungen im selbständigen und selbstorganisierten Umgang mit Interessenkonflikten haben und somit ihre – durch Vertreter von Parteien und Staat nicht wahrgenommenen – Interessen und Zukunftsängste als fehlende staatliche Regulierung und Betreuung erleben. Die weitgehend negative Bewertung einer demokratischen Staatsform dürfte hier ihre Erklärung finden.

STURZBECHER faßt diese Beobachtungen resignierend zusammen: »Insgesamt deutet sich bei den Jugendlichen Widerstand gegen die derzeitige gesellschaftliche Entwicklung an. Dieser wird u.a. dadurch genährt, daß die Jugend durch spezielle sozialpolitische Maßnahmen in der Vergangenheit gegenüber anderen Altersgruppen wie Senioren deutlich bevorzugt wurde und deshalb die jetzige Zurücksetzung besonders deutlich empfindet. Und so entwickelt sich diese ›Wendegeneration‹ Jugendlicher teilweise zu provokanten ›Wendeverlierern‹ – zu einer ›verlorenen‹ Generation mit unzeitgemäßen Idealen und unrealistischen Wünschen« (STURZBECHER/DIETRICH 1993. S. 37).

Die Frage, die sich an dieser Stelle stellt, ist nun, ob sich aus der einerseits relativ hohen Erwartung an staatliche Versorgung und Konfliktregulierung und angesichts der fehlenden Erfahrung demokratischer (d.h. auch reibungsvoller) Interessendurchsetzung und der andererseits deutlich gewordenen Skepsis gegenüber dem konkreten Eingreifen von Kontrollinstanzen eine Diskrepanz ergibt, die einen Teil der Jugendlichen zur einer Selbstregulierung von Konflikten veranlaßt, die eben aufgrund dieser Disposition destruktiv verläuft bzw. auch gewalttätig ausgetragen wird.¹⁶

16 Die Schwierigkeit, allein aus verbreiteten Einstellungen auf Gewaltbereitschaft, -akzeptanz oder gar Gewalttätigkeit zu schließen, wird häufig übersehen.

Ausgehend von dieser Überlegung sollen deshalb in den nachfolgenden Abschnitten noch zwei weitere Problemkreise angerissen werden. Zum einen ist es von Interesse, ob die gewalttätigen Jugendlichen eine spezifische soziale Charakteristik aufweisen oder ob sie – angesichts des weitverbreiteten ambivalenten Einstellungsspektrums – eher dem Durchschnitt entsprechen, so daß Gewalttätigkeit von Jugendlichen weniger aus extremen Randlagen, sondern vor allem aus der sozialen Normalität erklärt werden muß. Und zum anderen soll an einem konkreten Lebensbereich der Heranwachsenden, in diesem Fall der Schule, die Reaktion der Jugendlichen im Kontext veränderter Institutionen und Kontrollmechanismen illustriert werden, um zu sehen, ob die auf der Einstellungsebene festgestellten Ambivalenzen auch hier, in einem konkreten Lebensbereich verhaltenswirksam sind.

3. Zur sozialen Charakteristik von gewalttätigen Jugendlichen

In diesem Abschnitt geht es vor allem um Gewalttätigkeit von Jugendlichen, die sich gegen Fremde richtet. Dabei stellt sich die Frage, ob die oben bereits charakterisierten intoleranten und autoritären Einstellungsmuster hier – im Falle der Fremdenfeindlichkeit – durch rechtsextreme Orientierungen verstärkt sind und handlungsmotivierend wirken oder ob vor allem Erscheinungen sozialer Desintegration (siehe Abschnitt 1) bei dieser Gruppe verstärkt auftreten und damit für die Erklärung gewalttätigen Handelns besondere Relevanz erhalten.

Es wurde bereits darauf verwiesen, daß sich immerhin 62% der befragten Ostberliner Schüler für eine gesetzlich verfügte Anpassung von Ausländern an die deutschen Lebensgewohnheiten aussprachen. Fast die Hälfte der Befragten zeigte sich besorgt über den weiteren Zuzug

Angesichts der hier aufgeführten autoritären Orientierungsmuster hieße eine solche kurz-sichtige Schlußfolgerung, daß eigentlich die Mehrheit der ostdeutschen Jugendlichen zumindest gewaltbereit sein müßte. Das Gegenteil aber ist der Fall. Es bedarf somit des Auffindens vermittelnder (makro- wie mikrosozialer) Faktoren, die in ihrer Bündelung bei einer Minderheit sozusagen die Folie einer spezifischen, d.h. gewaltorientierten, Reaktionsweise abgeben. Eine solche Skizze wird vor allem im Abschnitt 4 versucht.

von ausländischen Bürgern. Betrachtet man diesen letztgenannten Indikatoren, so läßt sich allerdings keine Abhängigkeit zwischen der Ablehnung des weiteren Zuzugs und den sozialen Ängsten der Jugendlichen, wie Angst vor Arbeitslosigkeit, Wohnungsprobleme usw. nachweisen, wohl aber zur intoleranten Meinung gegenüber anderen Lebenskulturen. Wenngleich auch bei einem beträchtlichen Teil von denen, die durch einen weiteren Zuzug nicht besorgt sind, eine solche Intoleranz deutlich wird, so erweisen sich die Unterschiede zwischen beiden Gruppen dennoch als typisch.

Angst vor Zuzug	Ausländer per Gesetz anpassen ¹⁷		S
	stimme nicht zu	stimme zu	
keine Angst	42 61% 2,2	33 44,0% -1,8	75
viel Angst	16 22,5% -2,3	55 77,5% 1,9	71

Da nur sehr wenige der befragten Schüler mit ausländischen Bürgern in Kontakt gekommen waren, handelt es sich bei der Haltung zum Problem des Zuzugs und der Integration von Ausländern somit weniger um eine Reaktion auf konkrete Erfahrungen, sondern hier werden Meinungsbilder sichtbar, die auf eine relativ starke Verbreitung derartiger Intoleranzen verweisen. WILLEMS (1993b) spricht angesichts dieser von ihm ebenfalls festgestellten Zusammenhänge von einem Einstellungssyndrom. Diese Bündelungen von Einstellungen und Meinungen waren zudem in starkem Maße signifikant, wohingegen ein Merkmal

¹⁷ Die in der jeweiligen Zeile unten angegebenen Werte weisen signifikante Zellenwerte aus. Bei einem Wert über 1,8 oder -1,8 ist der Merkmalszusammenhang in der Zelle signifikant und beschreibt sozusagen einen typischen (über 1,8) oder untypischen (mehr als -1,8) Zusammenhang.

wie Arbeitslosigkeit, das eher auf soziale Desintegration als Ursache von Fremdenfeindlichkeit verweisen würde, nur geringen Einfluß erhielt.¹⁸ Im Resümee seiner Analyse faßt er zusammen: »Meinungen zu Minoritäten sind Teil eines Bündels von Einstellungen, Teil einer subjektiven Weltansicht und Weltinterpretation, die mit anderen sozio-politischen Vorstellungen systematisch kovariieren. Nach den hier vorliegenden Befunden sind ethnozentristische Personen auch eher ›frauenfeindlich‹ bzw. eher ›Vertreter eines chauvinistischen Weltverständnisses‹ und durch einen Hang zur ›law and order‹-Ideologie gekennzeichnet. Sie zeigen durchaus Ähnlichkeit zum Idealtypus der ›autoritären Persönlichkeit‹.« (WILLEMS 1993b, S. 59.)

Bei der Befragung der Schuljünglichen zeigte sich, daß die Fremdenfeindlichkeit zwar häufig mit autoritären Orientierungen, jedoch nur bei einem Teil von ihnen mit einer rechtsradikalen Orientierung verbunden war. Dieser Sachverhalt wurde in den Interviews noch deutlicher. Darüber hinaus wurde hier ein weiterer wichtiger Sachverhalt sichtbar, der darauf verweist, wie die gegenwärtigen Diskussionen die vorhandenen, häufig diffusen Orientierungsmuster der Heranwachsenden »politisiert«: nämlich der, daß die Jugendlichen entlang der Asyldebatte und der mit ihr verbundenen Rechts-Links-Zuordnungen ihre eigene politische Selbsteinordnung vornehmen. (Siehe auch KÜHNEL 1993b, S. 245.) So begründete ein Schüler seine Haltung als »mehr rechts« folgendermaßen: »Na, ick habe mehr rechte Ansichten, weil ick meine, daß Scheinasylanten sich hier verziehen solln, denn hier einfach herkommen und denken, denn können se ne schnelle Mark machen, dit kann nich sein. Und sonst an sich is nischt weiter.«

Eine Schülerin bestätigt dieses Kriterium einer Rechts-Links-Einordnung, das sich auf die Frage des Zugangs von Asylanten beschränkt. Schülerin: »Ick kenn viele junge Leute, die sagen, sie sind rechts. Wobei die meinen bloß, ja, die Ausländer nehmen uns die Arbeit weg. Und

18 So zeigte sich zwar, daß bei aktueller Arbeitslosigkeit die Ablehnung des Zuzugs von Fremden etwas stärker vorhanden war, daß jedoch Personen, die in den letzten 10 Jahren nicht arbeitslos gewesen sind, ebenfalls dieser Tendenz folgten und zwar stärker als die Gruppen, die schon Erfahrung mit Arbeitslosigkeit gemacht hatten. (Siehe WILLEMS 1993b, S. 61.)

da denk ick mir, na is doch Quatsch, wenn dit deine einzige Aussage is, dann kannst du niemals richtig rechts sein.«

Diese Wahrnehmung einer Rechts-Links-Einordnung wird auch von den Lehrern bestätigt und selbst praktiziert und mit der Bereitschaft zu Gewalt in Verbindung gebracht.

»Also, es kommt ja nun immer darauf an, gegen wen es geht. Sag ich jetzt mal so. Wenn ich jetzt auch mal die als rechts bezeichne, die erst einmal nur gegen Ausländer sind und das auch per Gewalt zeigen würden, dann ist das schon eine große Gruppe. Dann ist das keine kleine Gruppe mehr.«

In Zusammenfassung der quantitativen und qualitativen Erhebung schält sich somit als eine Begründung der Fremdenfeindlichkeit unter den Jugendlichen weniger ein geschlossenes rechtsextrêmes Weltbild heraus, als vielmehr Einstellungen, die durch Intoleranz und die öffentlich verbreitete Stigmatisierung von Fremden getragen bzw. potenziert werden. Im Kontext der Asyldebatte erfolgt bei einem Teil der Jugendlichen eine Aktualisierung und Politisierung und scheint fremdenfeindliche Haltungen und Handlungen sozusagen im Nachvollzug zu legitimieren.

Angesichts des bereits charakterisierten Einstellungssyndroms, daß ungleich weiter verbreitet ist als die Gewaltbereitschaft oder reale Gewalttätigkeit gegen Fremde¹⁹, stellt sich jedoch die Frage, welche Faktoren denn nun konkret zur Ausübung von Gewalt führen.

In der Befragung der 200 Ostberliner Schüler gaben insgesamt 14 Jugendliche an, daß sie sich an Gewalt gegen Personen beteiligt haben. Insgesamt wurde eine Beteiligung an Gewalt gegen Ausländer zehnmal, an Gewalt gegen andere Jugendgruppen/Jugendliche sechsmal und an Gewalt gegen andere Bürger viermal angegeben.²⁰

19 Hier sei nochmals darauf hingewiesen, daß Gewaltbereitschaft immer weitaus verbreiteter ist als reales Gewalthandeln und nicht damit identisch gesetzt werden darf.

20 Interessant war bei den Fragen nach Gewalt gegen Personen, daß hier die Antwortverweigerung im Gegensatz zur Beantwortung von Fragen zu anderen deliktischen Handlungen mit fast 25% prozentual am höchsten lag (sonst verweigerten zwischen 11% und 17% die Antwort).

Was bei der Suche nach weiteren Merkmalen der gewalttätigen Schuljugendlichen auffiel, war der hochsignifikante Zusammenhang zwischen Gewalttätigkeit und Gruppenzugehörigkeit. Während 10 von 14 der gewalttätigen Jugendlichen (71,4%) einer Gruppe angehören, trifft dies nur für 43,3% der Gewaltbereiten zu. Die Frage, welcher Gruppierung sie angehören, beantworten 11 der 14 gewalttätigen Schüler. Dabei dominieren mehr rechtslastige Jugendkulturen (vier Hooligans; ein Skinhead; eine sonstige rechte Gruppe). Ein Jugendlicher zählt sich zu den Autonomen, ein weiterer zu einer ebenfalls linken Gruppierung. Zwei Jugendliche machten keine genaueren Angaben.

Sympathie mit Jugendgruppen	Gewalt gegen ausländische Bürger ²¹				S
	keine Antwort	nicht vorstellbar	vorstellbar	schon gemacht	
mit sonstigen	–	8	1	3 2,0	12
mehr mit rechten	1	5 -2,3	7 2,4	6 3,5	19
mehr mit linken	–	5	1	–	6
keine Sympathien	1	70	10	1 -2,2	82

Der signifikante Zusammenhang zwischen Zugehörigkeit zu einer Jugendgruppe und Gewalttätigkeit ist auch in repräsentativen Untersuchungen sichtbar. Gewalttätigkeit Jugendlicher, auch Gewalt gegen Fremde, ist eine Handlung, die typischerweise in Gruppen begangen wird. Es scheinen somit innerhalb des breiten Spektrums von Jugendgruppierungen besonders gewaltaffine Gruppen zu existieren. Gewalt hat dabei vielfältige Funktionen. Sie reichen von einfachem Spaß über die Bestätigung der Gruppenidentität (Abgrenzung von anderen und

²¹ In der Tabelle wird aufgrund der kleinen Zellenbelegung auf die Angabe von Prozentwerten verzichtet. Es werden nur die absoluten Zahlen und die signifikanten Zellenwerte ausgewiesen.

Bekräftigung der »solidarischen« Beziehungen) bis hin zur »Herrschaftssicherung« innerhalb des sozialen Nahraums der Gruppe. Bei all dem und darüber hinaus bieten somit Jugendgruppierungen den Heranwachsenden einen sozialen Raum, in dem sie in spezifischer Art eine Konfliktlösung versuchen.

Allerdings bedeutet die (Selbst)Zuordnung zu einer mehr als rechts oder links bezeichneten Gruppe noch nicht, daß darüber auch entsprechende politische Orientierungen in der Parteienlandschaft gesucht würden oder vorhanden sind. So sympathisierte nur etwa die Hälfte der Jugendlichen, die einer rechten Jugendkultur angehörten, auch mit einer rechten politischen Partei. Für Mitglieder mehr linker Jugendgruppen war dagegen mit 77,8% eine stärkere Orientierung am linken Parteienspektrum charakteristisch.²² Bei Nichtmitgliedern und Nichtsympathisanten von Jugendgruppen (ca. 106 Jugendliche) dominierte allerdings mit 66% noch stärker die Antwort, kein Interesse an politischen Parteien zu haben. Sympathien mit linken Parteien gaben 27,3% der Nichtmitglieder an, während sich 9,1% mehr an rechten Parteien orientierten. Damit ist, zumindest für den Teil der befragten Schüler, der sich zu diesem Fragenkomplex äußerte, ein deutliches Übergewicht von Jugendlichen nachweisbar, die entweder politisch desinteressiert sind oder aber in der gegenwärtigen Parteienlandschaft keine adäquate Widerspiegelung ihrer Interessen sehen. In diesem Kontext scheint die Zugehörigkeit zu einer Jugendkultur für einen Teil der Heranwachsenden somit stärker eine Möglichkeit selbstbestimmten Agierens darzustellen. Eine entsprechende politische Orientierung muß damit aber nicht zwangsläufig verbunden sein.

In diesem Kontext kann man somit schlußfolgern, daß zwar Gewalttätigkeit eine an bestimmte jugendkulturelle Gruppen gebundene Handlungsorientierung ist, die Politisierung dieser Gruppen aber sehr unterschiedlich ist oder teilweise auf fremdenfeindliche Einstellungen

22 Die Charakteristik »rechter« und »linker« Jugendgruppen erfolgte erst bei der Analyse der Befragungsdaten. Unter der Kategorie »rechte« Jugendgruppen wurden die Hooligans, Skinheads und die Angabe »Zugehörigkeit« oder »Sympathie« mit rechter Gruppe, unter der Kategorie »linke« die Autonomen und die Angabe »Zugehörigkeit« oder »Sympathie« mit linker Gruppe zusammengefaßt.

beschränkt bleibt. Betrachtet man die Ergebnisse der von WILLEMS/WÜRTZ/ECKERT durchgeführten Analyse zu fremdenfeindlicher Gewalt, so stellt sich auch hier das Merkmal der Zugehörigkeit zu Jugendgruppen und gruppenförmiger Tatbegehung als charakteristisch heraus, während die politische Motivierung sehr unterschiedlich ausgeprägt oder gar nicht nachweisbar ist.²³ Neben der Feststellung von Tätern, die aus rechtsextremen Gruppen heraus handeln, werden lokale Skinheadgruppen und andere gewaltaffine Gruppen wie Hooligans und Heavy-metals usw. identifiziert. »Darüber hinaus rekrutieren sich die Gewalttäter sowohl aus kriminellen Banden und delinquenten Jugendgangs, als auch aus eher informellen und unauffälligen jugendlichen Freizeit-, Quartiers- und Musikcliquen.« (Ebenda 1993. S. 13.7) Ebenso konnte festgestellt werden, daß es zwischen den Gruppen keine überlokalen Netzwerke gab, so daß die Gemeinsamkeiten zwischen diesen sehr unterschiedlichen Gruppen sich überwiegend auf eine allgemeine Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit beschränkten.

Wer sind nun diese Jugendlichen, die bereits Gewalttaten begangen oder Gewaltbereitschaft signalisiert haben? Gibt es hier – außer dem Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und Fremdenfeindlichkeit – weitere charakteristische Besonderheiten, die diese Form der Handlungsorientierung als spezifische Variante von Konfliktverhalten erklären?

Einige Besonderheiten waren festzustellen. So wurde in der 1991 durchgeführten Schülerbefragung das Erleben von Veränderungsprozessen in der Schule von den jugendlichen Gewalttätern häufiger als vom Durchschnitt der Befragten als dem eigenen Einfluß entzogen bewertet. 84,6% der Gewalttäter sahen, gegenüber 59,1% der Gesamtpopulation, keine Möglichkeiten, die Gestaltung des Schuljahres zu beeinflussen. Ebenso meinte der überwiegende Teil der Gewalttäter, ein Ansteigen von Cliquenbildung unter den Schülern sowie eine Zunahme an aggressiven Auseinandersetzungen zwischen Schülercliquen wahrzunehmen und maß der stärkeren politischen Differenzierung zwischen

23 Diese Untersuchung wurde a.H. von Polizei- und Gerichtsakten aus den neuen und alten Bundesländern durchgeführt und enthält eine Analyse von Täter- und Gruppenstrukturen sowie der justiziellen Reaktion auf fremdenfeindliche Gewaltstraftaten.

den Schülern ein größeres Gewicht zu als der Durchschnitt (50% gegenüber 26,3% der Gesamtpopulation).²⁴

Schüler	Auseinandersetzungen zwischen Cliquen aggressiver		S
	nein	ja	
nicht gewalttätig	107 73,7%	50 26,3%	157
gewalttätig	5 35,7%	9 64,3%	14

Als weiterer signifikanter Zusammenhang kristallisierte sich in der Befragung 1991 heraus, daß gewalttätige Jugendliche weniger Ängste haben.

Angst, Opfer eines Verbrechens zu werden	Schüler		
	nicht gewalttätig	gewaltbereit	gewalttätig
keine Angst	20 17,2%	11 37,9%	8 61,5%
viel Angst	96 82,8%	18 62,1%	5 38,5%
(gesamt)	116	29	13

Diese Differenzierungen erwiesen sich ebenfalls bei den Merkmalen Angst vor starkem Zuzug von Ausländern als signifikant, bei den Merkmalen Angst vor Arbeitslosigkeit und sozialem Abstieg zumindest als typisch. So geben im Durchschnitt 50% der gewalttätigen Jugendlichen im deutlichen Unterschied zu den anderen an, daß sie *keine* Angst vor diesen Entwicklungen haben.

²⁴ Sowohl die gewaltbereiten als auch die gewalttätigen Jugendlichen geben mit über 70% (gegenüber 49% in der Gesamtpopulation) wesentlich häufiger an, daß sie sich an politischen Auseinandersetzungen unter den Jugendlichen selbst aktiv beteiligen.

Wenngleich damit zwar bei der anderen Hälfte der Gewalttäter soziale Ängste vorhanden waren und möglicherweise auch handlungsmotivierende bzw. legitimierende Wirkung haben, ist dieses Ergebnis dennoch außerordentlich wichtig. Zeigt es doch, daß es einem Teil der jugendlichen Gewalttäter gelingt, durch diese Form des Agierens soziale Ängste zu bewältigen. U.E. könnte dies ein Hinweis sein, daß diese Jugendlichen über gewalttätiges Handeln das Gefühl haben, ihre Existenzbedingungen und mögliche Bedrohungen zu kontrollieren. Eine solche Form von »Realitätskontrolle« könnte möglicherweise eine Reaktion auf eine – durch den sozialen Umbruch – fremd und unsicher empfundene Umwelt sein. Ohne Vertrauen in die und zugleich in Ablehnung einer Regulierung eigener Handlungsräume durch staatliche Kontrollinstanzen übernimmt man selbst die Kontrolle.²⁵

Eine solche Annahme wird in gewisser Weise durch das Antwortverhalten der Gewalttäter im Hinblick auf mögliche Formen der Konfliktlösung bestätigt. So ist es für über die Hälfte von ihnen typisch, daß sie das Vorgehen gegen Radikale durch die Polizei oder mittels Strafgesetz ebenso ablehnen wie eine stärkere Präsenz der Polizei in der Öffentlichkeit. Nur in bezug auf die Anpassung ausländischer Bürger mittels Zwang plädieren rechtsorientierte Gewalttäter auf einen stärkeren Einsatz staatlicher Macht, wobei sie sich jedoch in tendenzieller Übereinstimmung mit der Gesamtpopulation befinden. Dies wiederholt sich bei dem Wunsch nach klaren Handlungsvorgaben (klare Orientierungen, damit man weiß, was man zu machen hat), wobei auch hier der Anteil an Zustimmung bei den Gewalttätern nicht höher liegt als in der Gesamtheit der Befragten.²⁶

Hier wird eine Tendenz sichtbar, die auch von WILLEMS bemerkt und vorsichtig als mögliche »Trendwende« interpretiert wird. So war in

25 Da ein großer Teil von Gewalthandlungen Jugendlicher, auch der gegen Fremde gerichteten Straftaten, im sozialen Nahraum begangen wird, ist diese Überlegung berechtigt, denn hier könnte wieder die weiter oben bereits sichtbar gewordene Ablehnung von Fremdbestimmung und Einmischung in eigene Handlungsräume relevant sein.

26 Hier werden Differenzierungen zwischen rechts- und linksorientierten Jugendlichen deutlich. Siehe dazu Abschnitt 3.2.

den achtziger Jahren – bei einer insgesamt abnehmenden Repressionsbilligung in der Bevölkerung in der alten Bundesrepublik – die Zustimmung der Befragten zu einem harten Durchgreifen des Staates zur Aufrechterhaltung von Ordnung und Sicherheit vor allem an die Selbsteinordnung als »rechts« oder »mehr rechts« gebunden. In den in den 90er Jahren durchgeführten Befragungen bleibt zwar der Ruf nach einem starken Staat ebenfalls stärker an rechtsorientierte Befragte gebunden, doch nahm gerade im Osten die Zustimmung der Rechtsorientierten z.B. zum harten Durchgreifen der Polizei eher ab. »Die Rechten wollen nicht mehr in gleichem Maße wie zuvor, daß der Staat hart gegen Demonstranten und Straftäter durchgreift. Hier deutet sich möglicherweise einer neuer Trend an, indem nunmehr auch ein wachsender Anteil der Anhänger der äußersten ›Rechten‹ das Recht auf Durchsetzung von Bürgerinteressen durch direkte Aktionen höher bewertet als die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung durch die Polizei.« (WILLEMS 1993b, S. 87.)

Betrachtet man all die aufgeführten Faktoren, die als Merkmale und Einflüsse fremdenfeindlicher Gewalt durch Jugendliche sichtbar wurden, so kann kaum einer als die wesentliche Ursache festgestellt werden. Selbst entsprechende rechtsextreme politische Orientierungen waren nur bei einem Teil der Gruppen als manifeste Handlungsmotivation nachweisbar. Somit scheint eine Kombination vieler Faktoren die Gewalthandlungen gegen Fremde hervorzubringen. Betrachtet man dieses Problem in bezug auf die neuen Bundesländer, so lassen sich zum Teil – offensichtlich mit der Sozialisation in der DDR verbundene – Einstellungskonstellationen, wie die Ambivalenz zwischen autoritärer Orientierung und Bedürfnis nach Selbstbestimmung, als befördernde Faktoren nachweisen. Da diese Einstellungen unter den Jugendlichen im Osten jedoch relativ weitverbreitet sind, Gewalthandlungen aber nur von einer Minderheit begangen werden, können sie keine hinreichende Erklärung bilden. Als relevant erweist sich die Zugehörigkeit zu gewaltaffinen Gruppen, wobei für die Eskalation der Gewalt gegen Fremde, neben der allgemeinen Asyldebatte und den »lokalen Spannungen und Konflikten zwischen Asylbewerbern, einheimischer Bevölkerung und Verwaltung [...] von entscheidender Bedeutung (war), daß

die großen politischen Parteien trotz der bekannten Probleme und Spannungen in den Kommunen nicht in der Lage waren, sich schnell auf Konzepte, wenigstens hinsichtlich der Asylverfahrenspraxis, zu verständigen.« (WILLEMS/WÜRTZ/ECKERT 1993. S. 136.)

Auch hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft und eigenen sozialen Stellungen blieben die Mitglieder gewaltaffiner Gruppen soweit heterogen, daß sich in der Mehrheit keine Desintegrationserfahrungen nachweisen ließen. Arbeitslose Jugendliche waren mit 18% an Gewalttaten beteiligt. Den Hauptteil aber bildeten Schüler (20%) und Lehrlinge (34,9%), gefolgt von jungen Erwerbstätigen mit 23,4%. »Nicht eigene Deklassierungs- und Desintegrationserfahrungen, sondern eher die Vorstellung von Verteilungs-Ungerechtigkeiten und einer als illegitim wahrgenommenen ›Privilegierung‹ ausländischer Bevölkerungsgruppen spielen daher bei der Erklärung von Gewalt eine wichtige Rolle.« (Ebenda. S. 134.)

Diese mehr diffusen Deprivationsängste können besonders im Osten Deutschlands in der Situation eines sozialen Umbruchs, der sich sowohl auf makro- als auch auf mikrosozialer Ebene vollzieht und die Jugendlichen mit einer bis dato unbekanntenen Konkurrenzsituation und damit mit der Suche nach Neuorientierung konfrontiert, große Relevanz erhalten. Sie können hier mit einiger Wahrscheinlichkeit besondere Wirkung erlangen, da sich die wesentlichen Sozialisations- und Kontrollinstanzen selber im Umbruch befinden, alte Verhaltensnormative fragwürdig geworden sind und neue Normative in den sich ebenfalls im Wandel befindlichen Interaktionsprozessen noch keine regulierende Wirkung erhalten haben.

Im folgenden soll deshalb am Bereich der Schule eine Skizze dieser Umbrüche, in die Heranwachsende wie Erwachsene involviert sind, versucht werden. Es geht um die Frage, inwieweit in einer solchen Situation gewaltpotenzierende Momente enthalten sind, so daß sich hier ein Erklärungshintergrund für das Phänomen von Gewalt in der Schule bzw. für Gewalt durch Schüler finden läßt.

4. Institution, Kontrolle und Verhalten: eine Skizze zum Phänomen Gewalt in der Schule

Der Bereich Schule bzw. Volksbildung war nach der Wende ein in der Öffentlichkeit häufig thematisierter und kritisierter Bereich. Es ging vor allem um das Problem der politischen Indoktrination der Schüler in der DDR, der Erziehung zur Doppelzüngigkeit und Unterordnung, aber auch um Lerninhalte, Unterrichtsführung und die Frage danach, ob die Lehrerschaft der DDR geeignet sei, an der Reform des Schulwesens teilzunehmen. Es war klar, daß es zur Entlassung von Lehrern kommen würde, weniger klar aber, wer davon betroffen sein würde.

Hier interessiert, wie diese damalige Situation von Schülern und Lehrern erlebt und wie die Schüler auf eine solche Kritik an der Rolle des Lehrers und des bisherigen Schulwesens reagiert haben. Es ist anzunehmen, daß die Schüler die Lehrer in starkem Maße in Frage stellten und sich gegenüber dem Unterricht weitgehend ablehnend verhielten. Die öffentliche Kritik am Schulwesen und an den Lehrern dürfte durchaus zu anomischen Situationen im Schulalltag geführt haben.

Das Infragestellen der bisherigen Erziehungsziele und Verhaltensnormative ist Teil eines solchen Prozesses und muß sich auch auf die Interaktion von Lehrern und Schülern auswirken. Das läßt erwarten, daß die bis dato akzeptierte Kontrolle des Schülerverhaltens durch die Lehrer zumindest zur Disposition gestellt wurde, wenn es nicht gar völlige Ablehnung zur Folge hatte. Im Kontext derartiger normativer und interaktiver Veränderungen dürften, zumindest in der Wende- und Nachwendzeit, normative Freiräume entstanden sein, die möglicherweise bei den Heranwachsenden zu Verhaltensirritationen und damit auch zu einer Zunahme »abweichenden« Verhaltens bzw. destruktiver Reaktion geführt haben können. Somit müßte gerade in diesem Zeitraum auch Gewalt in der Schule zu einem Problem geworden sein. Die Überlegung von KÜHNEL beschreibt treffend diesen Prozeß. »So führte die Erosion bislang geltender sozialer Kontrollagenturen und -regelungen zu Situationen der Unbestimmtheit in den Sanktionspraktiken und Handlungsfolgen.« Für die Jugendlichen entstehe eine »Unvorhersehbarkeit in den Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen«, so

daß sich hier die Frage stellt, »wie Jugendliche mit einer Situation eingeschränkter Optionen bei gleichzeitig reduzierter sozialer Normierung umgehen« (KÜHNEL 1993b. S. 244).

In bezug auf die Lehrer ist in einer solchen Situation eine starke Verunsicherung zu erwarten, die sich nicht zuletzt auf den Umgang mit den Schülern ausgewirkt haben dürfte. Ob sie sich dadurch auch jeglicher Einflußnahme auf das Verhalten der Schüler enthielten, so daß auf abweichendes Verhalten bis hin zur Gewalt keinerlei Reaktion erfolgte, wird zu prüfen sein. Eine solche Annahme unterstellt vor allem einen positiven Zusammenhang zwischen Kontrolle und Verhalten und blendet andere stabilisierende Faktoren, wie z.B. Kontinuität oder Stabilität personeller und kommunikativer Prozesse, weitgehend aus.²⁷

Die Summierung dieser Faktoren – öffentliche Kritik, Erosion von Verhaltensnormativen und Kontrolle sowie Änderung der Interaktionsbeziehungen – muß eigentlich die Autorität und Akzeptanz der Institution Schule für alle Beteiligten so beeinträchtigt haben, daß dann die – in den meisten neuen Bundesländern und in Ostberlin – 1992 vollzogene Reform des Schulwesens von den Schülern wie Lehrern positiv aufgenommen und erlebt wurde.

Diesen Frage soll im folgenden anhand mehrerer Untersuchungen nachgegangen werden, die in den letzten zwei Jahren, d. h. zwischen 1991 und 1993, im Bereich Schule durchgeführt wurden. Wesentliche Veränderungen im Lebensalltag der Schüler außerhalb des Schulbereichs werden in diesem Abschnitt vernachlässigt.

27 An dieser Stelle ist zudem auf das Problem aufmerksam zu machen, daß ein Übermaß an Kontrolle und Reaktion bzw. Sanktion durchaus dazu beitragen kann, daß sich über Ausgrenzung und Stigmatisierung Formen abweichenden Verhaltens verfestigen.

4.1. Subjektive Einschätzung der Veränderungen im Schulbereich zwischen 1990 und 1991 durch Schüler und Lehrer

Die Untersuchungsergebnisse, die hier herangezogen werden, basieren auf der mittels Fragebogen durchgeführten Befragung von 200 Schülern der 10. Klasse in Ostberlin im Sommer 1991. (Siehe KORFES/THIEL 1992.) D.h., die Untersuchung wurde kurz vor der Umstrukturierung des Schulwesens durchgeführt. Diese Untersuchung wurde ergänzt durch Interviews mit Lehrern und Schülern, die allerdings erst 1992 bzw. 1993 zu diesem Zeitabschnitt befragt wurden.²⁸

Uns interessierte, wie die Beteiligten, d.h. Lehrer wie Schüler, die Veränderungen des Unterrichts, der Beziehung Lehrer-Schüler und der Schüler-Beziehungen seit der Wende einschätzen bzw. was sie an Veränderungen wahrgenommen haben.

Zuerst war anhand der Ergebnisse festzustellen, daß zumindest für die Zeit zwischen Wende und Sommer 1991 eine gute Hälfte der Schüler in vielen Punkten Kontinuität betonte und daß, soweit Veränderungen von ihnen angegeben wurden, hier häufig positive Bewertungen vorherrschten.

Zwar nahmen die Jugendlichen den Verlauf des Schuljahres 1990/1991 unterschiedlich wahr. 24% hoben die gute Vorbereitung auf die neuen Möglichkeiten und Probleme hervor, und weitere 34,5% wählten die Antwort, das Schuljahr hätte ihren Vorstellungen entsprochen. Eher negativ bewerteten 39,2% der Schüler das Schuljahr, indem sie es vor allem als chaotisch einschätzten.

Die Schüler haben diese unterschiedlichen Einschätzungen als Alternativen behandelt (Mehrfachantworten waren möglich, wurden aber nicht in Anspruch genommen). Dabei war die Bewertung des

²⁸ Im Jahre 1992 wurden drei Lehrerinnen in Ostberlin, im Sommer und Herbst 1993 je vier Lehrer in Sachsen und Brandenburg zu den Veränderungen im Bereich Schule seit der »Wende« interviewt. Teilweise sind Ergebnisse der 1992 durchgeführten Interviews ebenfalls in der KSPW-Studie enthalten (siehe KORFES/THIEL 1992), teilweise werden sie erst im Rahmen eines von der DFG geförderten Projekts zum Thema »Wandel der Instanzen sozialer und strafrechtlicher Kontrolle« aufbereitet. (Siehe DFG 1993.)

Schuljahres als den eigenen Vorstellungen entsprechend mit einer recht positiven Beurteilung weiterer Faktoren verbunden. So dominierte hier das Erleben einer unveränderten oder verbesserten Beziehung zu den Lehrern und das Gefühl, sich den neuen Leistungsanforderungen gewachsen zu fühlen. Dagegen trafen die Schüler, die das Schuljahr als »chaotisch« bewerteten, eher eine kritische Einschätzung. Sie stellten vor allem die Vorbereitung auf neue Möglichkeiten und Anforderungen in Frage und bezeichneten es als den eigenen Vorstellungen entgegengesetzt. Weitere Gründe für diese unterschiedliche Wertung waren auf der Basis des Fragebogens nicht auszumachen.

Daß sich die Leistungsanforderungen verändert haben, bejahten im Schuljahr 1990/1991 40% der befragten Schüler. Während sich das für die eine Hälfte mehr mit positiven Veränderungen verband (Bewältigung neuer Anforderungen bereitet Freude; gute Vorbereitung auf die Zukunft usw.), sah die andere Hälfte Probleme in bezug auf die Bewältigung neuer Anforderungen oder hat das Gefühl, daß die Bewertung gleicher Leistung heute strenger ausfällt. Hinter dieser Einschätzung standen offensichtlich wirkliche Leistungsprobleme. So mußte die Mehrzahl dieser Schüler sich mehr als zehnmal um einen Ausbildungsplatz bewerben und gab überwiegend an, daß sie eine Berufsausbildung beginnen würden, an der sie wenig Interesse hätten.

Zum Zeitpunkt der Befragung schätzten 45% der Schüler ein, daß ihre Beziehung zu den Lehrern besser geworden oder unverändert geblieben sei (45,6%), wobei auch letztere Einschätzung in ganz wenigen Fällen eine kritische Bewertung implizierte.²⁹ Eine Verschlechterung der Beziehung zu den Lehrern wurde nur von einer sehr kleinen Schülerzahl genannt. Es waren Schüler, die das letzte Schuljahr als sinnlos (sechs Schüler) und den Abschluß der 10. Klasse als unwichtig ansahen (zwei Schüler).

Insgesamt zeigte sich in diesen Ergebnissen, daß die Schüler offensichtlich keine tiefgreifenden Probleme mit den Lehrern hatten, was

29 Auch in der von DETTENBORN/LAUTSCH (1992) durchgeführten Untersuchung zeigte sich, daß die Schüler zu über 80% ihre Lehrer als Gesprächspartner akzeptieren. (Siehe benda. S. 764.)

zum Zeitpunkt der Untersuchung im deutlichen Kontrast zum in der Öffentlichkeit thematisierten »Lehrerproblem« stand.³⁰ Als gravierender scheinen sich dagegen für einen Teil der Schüler die Veränderungen in den Schülerbeziehungen selbst dargestellt zu haben. Dies ist möglicherweise ein Hinweis darauf, daß die Konflikte und Probleme der Heranwachsenden in der Zeit nach der Wende stärker in der Interaktion der Jugendlichen selbst ausgetragen wurden, das Beziehungsgefüge zwischen Lehrern und Schülern aber nicht grundlegend veränderten. (Siehe dazu auch KRÜGER 1993.)

Zwar bewertet die Hälfte der befragten Schüler die Entwicklung der Schülerbeziehungen als unverändert, doch verwies ein Teil von ihnen auf eine Zunahme von aggressiven Auseinandersetzungen zwischen Cliquen und politischen differenzierten Gruppen. Eine Zunahme an aggressiven und gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Cliquen wurde insgesamt von 34,5% der Schüler wahrgenommen. Dieser Eindruck war zum überwiegenden Teil eine Fremdwahrnehmung, denn an Gewalttätigkeiten waren nur 8,2% der Befragten selbst beteiligt. Weitere 26% empfanden, daß nunmehr nach der »Wende« politische Differenzierungen stärker zum Tragen kommen. Doch war mit diesen Antworten noch keineswegs ein Hinweis auf eine generelle Entsolidarisierung verbunden.³¹

Bedenklich war, daß gerade die bereits genannte Gruppe der Schüler, die Probleme bei der Bewältigung der neuen Leistungsanforderungen hatte, in stärkerem Maße eine Veränderung in den Schülerbeziehungen erlebte und überwiegend auf zunehmende Aggressivität und

30 Es wurde hier zwar nicht nach der unterschiedlichen Bewertung von Fachlehrern gefragt, aber da nur zehn Schülerangaben, die Schüler-Lehrer-Beziehung nicht generell einschätzen zu können, scheinen sich nur für sehr wenige irgendwelche stärkeren Probleme ergeben zu haben. Dieses Antwortverhalten läßt zumindest vermuten, daß die häufig thematisierten »Altlasten« und »autoritären« Pädagogen die Lehrer-Schüler-Beziehung in diesem Zeitraum nicht grundlegend beeinträchtigten, bzw. daß eine adäquate Form des Umgangs miteinander gefunden wurde. Inwieweit dies bereits tiefgreifende Veränderungen implizierte, läßt sich auch hier nur partiell rekonstruieren.

31 So betrachten nur sieben Schüler die Aussage »die Konkurrenz unter uns hat zugenommen« als zutreffend.

Gewalttätigkeit verwies. Möglicherweise ist das ein erster Hinweis auf eine – in der Zeit nach der Wende einsetzende – Entsolidarisierung gegenüber leistungsschwächeren Schülern.

Daß gerade von der Gruppe der Schüler, die Leistungsprobleme hatten, Konfliktbeziehungen und Entsolidarisierungen stärker wahrgenommen wurden als von der Mehrzahl der Schüler, ist als Hinweis auf eine höhere Belastung leistungsschwacher Jugendlicher im gegenwärtigen Umbruchprozeß zu werten.

Die 1992 und 1993 interviewten Lehrer scheinen die Veränderungen etwas problematischer erlebt zu haben. Wenn auch hier wiederholt betont wurde, daß mit der Wende ein Druck gewichen sei, den auch sie als befreiend empfanden und der ihnen Spielräume für neue Formen der Lehrer-Schüler-Beziehung und Unterrichtsführung eröffnete, so waren dennoch Unsicherheit und Irritation über das Wegbrechen von Normativen und Kontrolle unübersehbar.

So schildert eine Lehrerin dieses ambivalente Gefühl zwischen positiver Veränderung und Verunsicherung folgendermaßen: »und habe das also wirklich genossen, kann ich nicht anders sagen so 'ne Klasse, die so aufgeschlossen war, und die [...] diese ganze Wende nicht so negativ erlebt hat, sondern eigentlich so ein bißchen auch befreiend, weil sich ja an der Schule dieser Druck vermindert hat [...] Allerdings auch manchmal so verringert hat, daß es nicht so sehr erfreulich war [...] Durch diese ganze Unsicherheit, die auch entstanden ist, was darf man noch, was sind jetzt Rechte der Eltern, was sind Rechte der Schüler, dieses Vakuum, von dem man immer spricht, nein, das war ein bißchen problematisch, weil sie auch manchmal zuviel Freiheit hatten und diese natürlich nicht nutzen konnten.«

Noch deutlicher beschreibt ein Lehrer das Gefühl der eigenen Verunsicherung und sieht hier problematische Wirkungen auf die Verhaltensentwicklung der Schüler in dieser Zeit.

»Und jetzt kam diese Unsicherheit der Lehrer dazu. Was dürfen wir noch, was dürfen wir nicht? Das war zwei Jahre der Fall. Und einer macht es so und kriegt einen Rüffel, und der andere macht es so und kriegte auch bloß 'nen Rüffel. Hinzu kam die Existenzangst der Lehrer, auf die Straße zu fliegen [...] Das ging bis zur Liebedienerei, daß also

der Lehrer versucht hat, beim Schüler ein gutes Wort für sich zu erreichen. Auch das hat es gegeben. Also diese Unsicherheit war da, die Schüler spürten das auch und wurden langsam lauter im Unterricht, probierten auch draußen mehr aus und lernten in den letzten drei Jahren, selbst wenn sie schlimme Sachen machen, passiert auch nichts.«

In beiden Äußerungen wird mehr oder minder stark auf den Zusammenhang des Wegfalls von steuernder Einflußnahme und Verhaltensentwicklung von Schülern verwiesen. Dennoch wird im letztgenannten Zitat in bezug auf das Verhalten der Schüler in der Schule lediglich auf weniger Disziplin im Unterricht verwiesen, das Ausprobieren »schlimmer Sachen« aber mehr »draußen«, d.h. im außerschulischen Bereich, gesehen. Das läßt – in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Schülerbefragung – annehmen, daß sich Verhaltensprobleme in der Schule selbst noch relativ gedämpft entwickelten. Möglicherweise spielt dabei die Weiterexistenz eines zumindest personell relativ konstanten Beziehungsgefüges eine Rolle. Andererseits aber scheinen sich insgesamt die Handlungsbedingungen im inner- und außerschulischen Bereich für die Lehrer so verändert zu haben, daß sie vor einer Reaktion auf abweichendes Verhalten zurückschreckten.

Welche Faktoren waren es, die dieser Verunsicherung und Zurückhaltung zugrunde lagen? Das folgende Zitat beschreibt die Organisation einer komplexen Reaktion auf abweichendes Verhalten aus der Zeit vor der Wende, in die die Schule neben anderen staatlichen und gesellschaftlichen Kräften eingebunden war.

»Das war also undenkbar sowas. Auto mausen gab es nicht. Erstens gab es keine Autos zu mausen, die es gab, standen von drei Mann bewacht und zwei Familien, die sich das Auto geteilt haben, auf der Straße, wenn es auf der Straße stand und wurde Tag und Nacht beobachtet, da ging das gar nicht, und wenn einer überhaupt mal dran gegriffen hatte, na da marschierte [...] das gesamte Revier [...] los. So habe ich das selbst erlebt an meiner Schule. Beim Kaufhallendiebstahl griff der ABV *mindestens* ein. Da wurden die vorgeladen, da wurden die Eltern, die Schule, kriegte die Information, obwohl es uns gar nichts anging als Schule nachmittags. Der hat doch in seiner Freizeit gemaust, war das Kind seiner Eltern, trotzdem waren wir mit dran. Pädagogisch

einwirken auf den Schüler, wie kann denn der nur. Da routierten die Mühlen, die es gab, aber auch. Und das ist vollkommen weg jetzt.«³²

Von diesen Bedingungen einer komplexen Verhaltenskontrolle war nach der Wende kaum noch etwas vorhanden und entsprechende Reaktionen wurden nunmehr weitgehend negativ bewertet. Obwohl die Schule in dieser Zeit personell und strukturell noch unverändert war, war dennoch der bisherige Kontext – strukturell wie normativ – des Kontrollverhaltens völlig verändert. Umso bemerkenswerter ist die Tatsache, daß abweichende Verhaltensweisen zum damaligen Zeitpunkt offensichtlich nicht eskalierten.

Mit dem Wegbrechen einer Kontrolle, die von vielen staatlichen und gesellschaftlichen Kräften getragen wurde, hat sich somit nicht nur das Bedingungsgefüge der Verhaltenskontrolle verändert, sondern auch bisher geltende Kontrollnormative standen zur Disposition. Dieser Wandel ist mit einer tiefgreifenden Selbstbefragung und Verunsicherung der Lehrer verbunden. Die folgenden Zitate geben wieder, welche Schwierigkeiten, Zweifel und Skepsis, aber auch selbstkritische Auseinandersetzungen diese Veränderungen begleiten.

»Im ersten Jahr sind wir alle nach drüben gefahren. Gucken, gucken, gucken, und war Z. da schockiert, was er an einigen Klassen gesehen hat, das kann nicht sein, die Kollegen, daß die überhaupt sowas zulassen. Die Kollegen drüben sagten, was wollt ihr denn, ist doch ordentlich, das ist doch gut [...] Unmöglich, dachte ich. Das habe ich in den ersten zwei Jahren ziemlich schnell gelernt, daß auch ein Kind mal eben doch mal was in den Papierkorb bringt. Das sowas geht. Bin ich schon ganz stolz auf mich, daß ich ja nun die ganzen vielen Dinge akzeptiere, wenn es in dem Rahmen bleibt und vernünftig ist [...] und nicht irgend so ein anarchisches Handeln.«

»Das sind also Dinge, wie gesagt, die ich nicht gewohnt war, die mir sehr, sehr schwer fallen, damit selber fertig zu werden, umzulernen auch, irgendwo mehr Toleranz zu zeigen. Ja, was man darunter verstehen mag, also, ich ich muß einfach lernen, daß achtundzwanzig Kinder

32 Die Kursivierungen in den wörtlichen Zitaten aus den Interviews geben die starke Betonung einzelner Passagen wieder.

achtundzwanzig verschiedene Charaktere sind und nicht nach einer Linie unterrichtet werden können.«

»Ja also, es ist mir eigentlich jetzt nicht so bewußt, daß ich so früher anderen Druck ausgeübt habe, aber ich glaube, daß der Stellenwert der Schule, diese Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus und die Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus, Patenbrigade soll man nicht unterschätzen, war mir damals überhaupt nicht bewußt [...] aber es war ein Druck, der da war. Es bestätigen mir Schüler *heute* [...] also daß dieser Druck, den wir so kollektiv ausgewirkt haben [...], daß der Betrieb einen Brief bekam, wenn der Schüler schlecht war, und Mutter dann da angerufen wurde, doch, das hat Druck auf die Schüler ausgeübt. Und ich habe damit auch Druck ausgeübt, muß ich schon so sagen.«

An dieser letzten Äußerung ist interessant, daß die Lehrerin durch die Schüler (in diesem Fall Schüler einer 10. Klasse) auf den früher ausgeübten Druck aufmerksam gemacht wird. »Es ist mir eigentlich jetzt nicht so bewußt« kann doch nur heißen, daß die Heranwachsenden und die Lehrer die durch das Zusammenwirken verschiedener Kräfte getragene Erziehung in der Zeit vor der Wende sehr unterschiedlich erlebten und bewerteten.

Zum völligen Wandel der Verhaltensbewertung und des Umlernens der Lehrer selbst lassen diese Äußerungen vermuten, daß sich auch für die Pädagogen neue Vorstellungen und Normative der Einflußnahme auf die Schüler erst allmählich, d.h. in einem längeren Prozeß, der auch von Zweifeln und Irritationen begleitet wird, herausbilden. Die Unsicherheit und kritische Umbewertung des früher selbstverständlichen Verhaltens, die hier in den Äußerungen der Lehrer spürbar werden, lassen die Tiefe der Veränderungen ahnen, in die die Lehrer sich gestellt sehen, lassen aber auch den Prozeß des Umorientierens und die Suche nach neuen Formen der Beziehung von Lehrer und Schüler deutlich werden. Angesichts dieser Ergebnisse ist es umso erstaunlicher, daß es trotz dieses – aus der Sicht von Schülern und Lehrern – gravierenden normativen Bruchs in der Zeit zwischen Wende und Umstrukturierung nicht zu einer extremen Zunahme von Aggressivität und Gewalt in der Schule gekommen zu sein scheint, auch wenn anomische Situationen

durchaus benannt werden und die Äußerungen der Lehrer zeigen, daß sie aus Unsicherheit über geltende Normen und Befugnisse verändert und offensichtlich nur zögernd reagierten.

Es scheint somit, trotz der Infragestellung von Erziehungszielen und Verhaltensnormativen und des Wegfalls einer komplex organisierten Verhaltenskontrolle, stabilisierende Momente im Schulalltag gegeben zu haben, die eine Eskalation von Disziplinlosigkeit und Abweichung verhindern. Hier kann nur vermutet werden, daß dabei die gewohnte Interaktion von Lehrern und Schülern eine Rolle spielte. M. E. kann aber darüber hinaus die in der Nachwendezeit – auch in den Schulen selbst – einsetzende Auseinandersetzung um Unterrichtsinhalte, um das Miteinander von Lehrern und Schülern und die Suche nach Formen der Schüler-Mitbestimmung nicht nur deeskalierend gewirkt, sondern die Verarbeitung anomischer Situationen produktiv begleitet haben.

Insgesamt scheinen Aggressivität und Gewalt in der Schule erst nach der Umstrukturierung als ein wirklich gravierendes Problem wahrgenommen zu werden. Diese Veränderungen werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

4.2. Die Umstrukturierung der Schulen – Entwicklung und Probleme aus der Sicht von Schülern und Lehrern

Mit der Umstrukturierung der Institutionen in den neuen Bundesländern allgemein und der Schulen im besonderen rückt das Verhältnis von strukturellen und subjektiven Faktoren als entscheidende Determinanten institutioneller Prozesse mit einer Schärfe in den Blickpunkt, wie das wohl nur in Umbruchszeiten geschieht. Während strukturelle Gegebenheiten relativ schnell zu ändern sind, liegt die Kompliziertheit und Widersprüchlichkeit derartiger Umbrüche darin begründet, daß sich auf der Basis veränderter Strukturen auch Interaktionsprozesse verändern, die nicht zuletzt für das Handeln der Individuen völlig neue Bedingungen schaffen. Hier vollzieht sich ein Prozeß, den BERGER in bezug auf die neuen Bundesländer als »Umkehrung der zeitlichen Verhältnisse« charakterisiert, »da sich (überpersönliche) institutionelle

Verhältnisse und soziale Strukturen nun in vielen Bereichen erheblich schneller verändern als diejenigen (personengebundenen) ›Merkmale‹, die den Individuen in Form von ›Kompetenz-Inkompetenz-Bündelungen‹, aber auch Wertorientierungen, Einstellungen und Mentalitäten zugeschrieben werden können.« (BERGER 1992. S. 143.) Dieser Prozeß, der sozusagen die »nichtinstitutionellen Voraussetzungen von Institutionen« (OFFE 1991. S. 81) betrifft, dürfte auch für die Vorgänge in den Schulen, für die Interaktion von Lehrern und Schülern und für die Bewältigung von in diesem Prozeß auftretenden Konfliktfeldern entscheidend sein.

Die Umstrukturierung der Schulen im September 1991, die nicht nur mit der Schaffung neuer Schultypen verbunden war, sondern auch das Zusammenführen von neuen Klassen und Lehrerkollegien mit sich brachte, wird von den Beteiligten als deutliche Zäsur erlebt. Die Lehrer heben übereinstimmend die schlechte Vorbereitung dieses Übergangs hervor. So fehlten nicht nur notwendige Schulbücher und Lehrmaterialien für eine kontinuierliche Unterrichtsführung, sondern die Lehrer selbst sahen sich auf die neuen Anforderungen schlecht vorbereitet.³³

»Wir wußten zwar alle, was eine Realschule, was eine Gesamtschule, was eine Hauptschule ist. Waren auch rüber gefahren, hatten uns angeguckt, wie diese Schultypen funktionieren, es war aber auch im Prinzip unser eigenes Engagement, da war nichts irgendwie organisiert oder so. Wie gesagt, wir wußten es ein bißchen, weil wir uns belesen hatten. Was wir aber vermißt haben, war Weiterbildung. So gab es im Prinzip im ganzen Stadtbezirk eine einzige Weiterbildung für Gesamtschulen. Es wurde aber nur ein Lehrgang gemacht, und es konnte dann von unserer Schule nur einer zur Weiterbildung.«

»Wir hatten die erste Gesamtkonferenz gleich noch am Ende des vergangenen Schuljahres, also bevor das neue anlief. Das war aber mehr oder minder wirklich nur eine ganz kurze Informationssache. Wo wir dann die allerwichtigsten Sachen gesagt bekamen, Punktsystem

33 Die Interviews mit Lehrern und Schülern wurden nur in Gesamtschulen und in Sachsen in Mittelschulen durchgeführt. Die folgenden Aussagen sind nur auf diese Schultypen zu beziehen. Die Situation an Gymnasien und Realschulen kann sich davon grundlegend unterscheiden.

und Kurssystem und dann im Prinzip reingeworfen worden, und keiner hat von irgendwas eine Ahnung gehabt. Gerademaal die Schulleitung, denn die hatte Gott sei Dank die Weiterbildung gemacht, [...] aber auch die wußten längst noch nicht alles.«

Diese Schilderung der Ostberliner LehrerInnen über das Chaos des Neubeginns nach der Umbildung der Schulen illustriert in adäquater Weise die Äußerung eines Lehrers aus Sachsen.³⁴

»Der Unterricht ging ja los am 20. August. Am 13. haben wir im Briefkasten gefunden, daß wir dieser oder jener Schule zugeteilt wurden. Konkret am 13. und nicht mal alle Kollegen an diesem Tag. Das kam ja mit der Post. Da fand aber schon die Dienstberatung statt. Am 14., das war der Donnerstag, habe ich es im Kasten gehabt, und Freitag war die Dienstberatung an der Schule. Hatten wir den Lehrplan noch nicht.«

Die Schüler selbst, die im Herbst 1992 ebenfalls zu diesen Fragen interviewt wurden³⁵, bewerteten im Unterschied dazu weniger die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der Umstrukturierung. In ihrer Schilderung bildete der Sachverhalt, ob sie in der neuen Schule ehemalige Mitschüler und bekannte Lehrer wiederfanden, den Schwerpunkt der Bewertung. Nach diesen Kriterien differenziert sich die jeweilige Darstellung des Schulbeginns in einer neuen Schule.

Schülerin: »Na, dis is 'n bißchen dumm gewesen, weil, ick kannte überhaupt keinen in der Schule. Naja, und ich stand denn da, und mir war total schlecht. Naja, und wir wurden dann aufgeteilt. Mit der Zeit hat man sich dann in der Klasse verstanden. Aber nicht so, wie es in der alten Klasse war, damals bei uns.«

Schüler: »Naja, erstmal die neuen Gesichter. Aber sonst hab ich mich ganz gut eingelebt. Ich kannte schon Leute aus meiner alten Schule, mit denen hab ich mich auch ganz gut verstanden. Also, große Anpassungsprobleme hab ich nicht gehabt.«

34 Hier wurde die neue Schulstruktur erst im August 1992 eingeführt. Dieser spätere Zeitpunkt scheint dennoch das »Übergangschao«, wie es ein Jahr zuvor in den anderen neuen Bundesländern erlebt wurde, nicht verhindert zu haben.

35 Es wurden elf Berliner und vier Jugendliche, die in anderen Orten leben, interviewt. (Siehe KORFES/ THIEL 1992.)

Das Erleben dieses Übergangs verlief bei einigen Schülern noch wesentlich extremer und war in starkem Maße mit dem Gefühl der Fremdbestimmung verbunden. (Siehe dazu unter 6. Fallbeispiele: Ines und Ralf). Ein Schüler faßte seine Meinung zur Umstrukturierung kurz und knapp zusammen:

Schüler: »Ick find dieses Schulsystem 'n bißchen blöde. Da war dit zu Ostzeiten besser gewesen.«

Die Zitate illustrieren, daß sich die Schüler von der Umgestaltung des für sie zentralen Lebensbereiches Schule überrollt und in ihrer Meinung nicht gefragt erlebten. Diese Tatsache ist deshalb von Relevanz, da nach dem Zusammenbruch des DDR-Systems neue Sinnstrukturen entwickelt werden müssen. Durch das als fremdbestimmt erlebte Verändern zentraler Lebensbereiche der Heranwachsenden und das gleichzeitige Wegbrechen bisheriger Sicherheiten droht jedoch – auf dem Hintergrund der auch in dieser Untersuchung sichtbaren autoritären Orientierungsmuster – die Gefahr, daß sich die Akzeptanz von Gewalt als Handlungsalternative entwickelt und auch die Herausbildung von extremen politischen Orientierungen befördert.

Eine Lehrerin aus Brandenburg bestätigt, daß die Schüler noch heute, also zwei Jahre nach der Umstrukturierung, über diese Zäsur, die die Umstrukturierung für sie darstellte, reden.

»Also, davon sprechen sie zum Beispiel *immer noch*, daß sie, als sie das am letzten Schultag erfahren haben, daß die Klassenzusammensetzung neu ist, daß sie da nach Hause gegangen sind, daß sie da geheult haben, also, das sagen mir immer noch einige Mädchen und auch einige Jungen wären darüber ganz traurig gewesen, und die [...] waren [...] wütend und hätten auch geweint und wollten nicht mehr zur Schule gehen unter diesen Bedingungen und so. Also, das hat sie schon ganz schön mitgenommen, dieses Auseinanderreißen, und dann sagen sie ja auch immer wieder: Und man hatte uns versprochen, daß wir gefragt werden beim Zusammenlegen der Klassen und daß Freundschaften zusammenbleiben würden, und dann sind doch Freundschaften auseinandergerissen worden. Also, das kommt oft.«

Neben der Veränderung der Klasse wird der mit der Neubildung der Schulen verbundene Wechsel von Lehrern bzw. die neue Zusammensetzung

des Lehrerkollegium in den Interviews ebenfalls thematisiert und von Lehrern und Schülern als problematisch dargestellt. Offensichtlich versuchte man in den Schulen, die Auswirkungen ein wenig zu dämpfen. Eine Lehrerin schildert:

»[...] in der letzten Ferienwoche [...] haben wir uns hingesetzt, jeder hat sich die Schüler herausgesucht, die er kannte. Ja, also ich habe mir in meine Klasse sehr viele [...] geholt, die ich schon vorher kannte und hat man auch gemerkt, als wir dann am ersten Schultag in der Aula standen, die Klassenlisten aufgerufen wurden [...] und die hörten, wer so mit wem zusammenkommt, also, es ging ein Raunen durch die Reihen [...] Gott sei Dank. Ja also [...], die haben sich schon sehr gefreut, daß sie in meine Klasse kamen und daß sie sich auch untereinander kannten. Da kamen auch Fremde mit dazu. Wir konnten es ja nicht nur mit Schülern bestücken, die wir kannten, aber darauf haben wir eigentlich geachtet.«

Ein Ostberliner Schüler, der in der neuen Schule niemanden kannte, sieht zumindest einen Trost darin, daß er weiter von Ost-Lehrern unterrichtet wird.

Schüler: »Na, ick würd sagen, für uns sind die Ostler besser. Weil, dis ehemalige Ostsystem haben sie noch so'n bißchen mit rüber genommen und machen deshalb noch so'n bißchen anders als drüben. Und dit find ich och ganz gut so, weil, dit Westschulsystem kannste ja im Prinzip vergessen.«

Offensichtlich wird hier das Verbleiben der aus dem Osten kommenden Lehrer als eines der wenigen verbleibenden Momente von Kontinuität erlebt. Die gleichzeitige kritische Distanzierung vom neuen, d.h. fremden Schulsystem macht deutlich, daß die Schüler die Veränderung nicht nur als fremdbestimmt erlebten, sondern auch noch nach einem Jahr an ihrer Sinnhaftigkeit zweifelten.

Diese Distanz wird mit großer Wahrscheinlichkeit auch durch die Vielzahl völlig veränderter Lernbedingungen verstärkt. So entsteht auch in bezug auf die veränderten Leistungsanforderungen mit der Umstrukturierung vor allem im Hinblick auf die Leistungsbewertung eine völlig neue Situation, mit der die Lehrer wie die Schüler anfangs nur schwer umgehen können.

Lehrerin: »Also, das heißt ja jetzt alles neu. Zum Beispiel, wo muß jetzt mal eine Lernerfolgskontrolle, was früher eine Kurzarbeit war, durchgeführt werden. Wann finden Tests oder wann eine Normarbeit statt. Also, Normarbeit war früher die Klassenarbeit, und die haben ja dann auch alle verschiedene Wertigkeiten, und das mußten wir dann auch erstmal kennenlernen.«

Lehrerin: »Ja, dann mußten die wissen, wieviel Punkte brauche ich für den Hauptschulabschluß. Den Hauptschulabschluß kriegen sie ja alle normal, wenn sie versetzt werden. Wieviel Punkte brauche ich für den Real-schulabschluß? Wieviel Punkte brauche ich, wenn ich weiter gehen möchte zum Gymnasium. Ja, es war ein einziges Chaos. Man konnte es ihnen zwar immer wieder erklären, aber, es ist ja klar, wir hatten ja schon große Schwierigkeiten, da soll es ein kleiner Schüler verstehen; ja, sie haben dann völlig resigniert die erste Zeit, alles hingeschmissen.«

Die Irritation aufgrund der veränderten Leistungsbewertung wird auch durch die Schüler thematisiert. Darüber hinaus wird die völlig neue Situation, die mit der Einteilung in Leistungs- und Kerngruppen verbunden ist, angesprochen, die zwar nicht in erster Linie als Konkurrenz, wohl aber als Verlust fester Bindungen erlebt wird.

Schüler: »Mit der ganzen Einteilung wird nur Unruhe in die Klassen gebracht. Daß die da auseinandergerissen werden, die Klassen, und da hast denn mal *so* einen Lehrer, mal *so* einen Lehrer. Dit bringt nischt, würd ich sagen. Vorher hast du deine Klassenkameraden in jeder Stunde gesehen, hast mit denen allen möglichen Schnulli gemacht, hast deine Lehrer alle gut gekannt. Zu DDR-Zeiten hab ich mich mit der Klasse bombig verstanden. Und jetze...?«

Der Verlust an Kollektivität zählt für alle befragten Jugendlichen, scheint aber wiederum vor allem von denen als gravierend erlebt zu werden, die Leistungsprobleme haben. So spricht eine Schülerin, die im Schuljahr 1990/1991 nicht versetzt wurde, von einer Dreiteilung der Klasse: die, die sich schon vorher kannten; die, die »leistungsgel« sind; die, die Probleme mit den neuen Anforderungen haben. Daß gerade diese Schülerin die Differenzierung so besonders betont, kann ein Hinweis darauf sein, daß die bereits formulierte Annahme des stärkeren

Erlebens von Entsolidarisierung durch die leistungsschwächeren Schüler im Umbruchsprozeß anhaltend ist und gerade von ihnen in besonderer Weise wahrgenommen wird.

Daß diese Veränderungen, hier aus der Perspektive der Schüler vorge-tragen, wirklich mit neuen Konsequenzen für die Heranwachsenden ver-bunden sind, machen insbesondere die Schilderungen der Lehrer sichtbar. Mit der Bildung der neuen Schultypen, die ja für eine frühzeitige Vertei-lung unterschiedlicher Leistungsgruppen auf verschiedene Bildungswege sorgt, scheint sich eine Dynamik zu entwickeln, die gerade in den Schulty-pen, in denen noch Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen zusammengefaßt sind, zu besonderen Problemen führen.³⁶

Eine Lehrerin aus Ostberlin schildert ihre Erfahrungen nach einem Schuljahr folgendermaßen:

»Also, mir ist erstmal aufgefallen, daß es zu wenig Hauptschulplätze gab. Also Hauptschulklassen, so daß dann eben sehr viele an der Gesamt-schule landeten [...] Damit ist das ganze Niveau runtergedrückt worden, auch die, die wollten, kamen nicht richtig zum Zuge, und dann waren die Klassen viel zu voll. Also, zu Anfang hatten wir so 28 Schüler in einer Klasse. Da waren eben leistungsschwache und disziplinauffällige bis hin zu verhaltensgestörten Schülern mit in den Klassen.« Frage: »Aber das hatte man doch früher auch, diese Mischung.« Antwort: »Na, das fand ich auch ideal früher. Denn die leistungsstarken Schüler sind ja im Klassen-verband geblieben. Aber heute sind die doch am Gymnasium oder an den Realschulen, was bleibt dann für die Gesamtschule.«

Hier wird ganz deutlich, daß sich mit der Ablösung des Schultyps der DDR die Entwicklungsbedingungen für die Schüler grundlegend verändern. Da das Gros der leistungsstärkeren Schüler nach der Um-strukturierung die Chance nutzte, ein Gymnasium zu besuchen, ent-stand in den Gesamtschulen eine Zusammensetzung, die offensichtlich

36 Während in fast allen neuen Bundesländern der Übergang in die verschiedenen Schultypen mit der siebten Klasse erfolgt, beginnt das in Sachsen bereits nach der vierten Klasse. Während es hier die profilorientierte Mittelschule ist, scheinen sich in Brandenburg und Ostberlin die Probleme vor allem an Gesamtschulen zu konzentrieren.

– trotz des Unterrichts in Aufbau- und Förderkursen – zu gravierenden Problemen führte. So nimmt es nicht Wunder, daß in Ostberlin nach einem Jahr die Zahl der Hauptschulplätze erweitert und besonders verhaltensauffällige Schüler dorthin umgelenkt wurden.

»Alle, die jetzt in der letzten 7. Klasse sitzengeblieben sind, also das waren auch sehr, sehr viele Problemschüler, die haben wir versucht, in die Hauptschule abzuschieben. Sag ich jetzt mal. Wir haben dann irgendwo die Eltern davon überzeugt, daß es vielleicht besser wäre. Die sind dann eben an eine andere Schule gegangen, weil wir keine neue Siebente aufgemacht haben. Na ja, dann hat sich auch vieles von alleine erledigt. Das Problem wurde unter Umständen zwar nur verlagert, aber es hat sich doch einiges von alleine erledigt.«

Diese Erfahrungen werden nicht nur in Ostberlin gemacht. Auch in Brandenburg, wo es derzeit noch keine Hauptschulen gibt, kommen Lehrer der Gesamtschulen zu gleichen Überlegungen.

»Es sind viele Dinge, die mir [...] an der Schulstruktur und so weiter nicht gefallen, ganz knallhart. Also, zum Beispiel meine ich, daß es einfach Schmu ist, 'ne Gesamtschule. Das ist Schmu. Das muß hier eine Hauptschule werden, dann weiß ich, woran ich bin, dann weiß ich, was ich für Schüler habe, und dann weiß ich ganz konkret, wie ich mit den Schülern umgehen muß und was für einen Unterricht ich eben machen muß. Aber [...] so [...] damit kann ich nichts anfangen, mit diesem Schulsystem. Und ich meine, das ist keine Diskriminierung für die Schüler, wenn das eine Hauptschule wäre, sondern es wäre einfach besser für sie.«

Interessant ist, daß Lehrer aus Sachsen, die keine Erfahrung mit den Gesamtschulen haben, in diesem Schultyp eine Chance sähen, um die Probleme der profilorientierten Mittelschule auszugleichen.

»Zumal in Sachsen. Wir haben offiziell Orientierungsstufen, ist doch aber eine Lüge, denn sie findet am Gymnasium statt, und sie findet hier statt. Und wer dort ist, ist am Gymnasium, wer hier ist, ist hier, und er geht kaputt, und der hat die lichte Zukunft vor sich, wenn er es kann. *Alles* andere ist Geschwätz, das läßt sich aber *jeden* Tag bitter nachweisen, leider... Wer hier einmal sitzt, hat fast keine Chance mehr, auf's Gymnasium zu kommen, denn er ist ja in einem ganz anderen Klima

drin von vornherein. Hat von vornherein andere Anforderungen, obwohl der Lehrplan der gleiche ist [...] Jedenfalls wollte ich, wollten wir Gesamtschule gern haben, wurde verboten, Thema vom Tisch, wir sind die beste Mittelstufe der Welt, hier in Sachsen erfunden, nun seht zu.«

Die sozusagen abrupten Veränderungen und das Bedürfnis der Eltern, die neuen Chancen eines gymnasialen Bildungsweges für ihre Kinder zu nutzen, hatten offensichtlich zur Folge, daß in den Gesamtschulen bzw. der sächsischen Mittelschule eine Konzentration von leistungsschwachen und verhaltensauffälligen Schülern entstand. Es ist anzunehmen, daß diese Tendenz dadurch verstärkt wurde, daß man in den neuen Bundesländern vermeiden wollte, eine spezifische soziale Selektion zu schaffen, indem man auf die Bildung von Hauptschulen verzichtete. Möglicherweise sind sie aber im jetzt geschaffenen Bildungssystem eine notwendige Konsequenz.

Mit der Umorganisation des Schulwesens ist somit ein Bedingungsgefüge entstanden, das über die Veränderung struktureller Bedingungen zu einer wesentlich schärferen Differenzierung der Schülergruppen führt und damit einen Prozeß stärkerer sozialer Selektion einleitet. Zugleich wird die Veränderung von Strukturen von einer tiefgreifenden Veränderung der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Beziehung der Schüler untereinander begleitet, deren produktive Möglichkeiten im Augenblick aufgrund der defizitären materiellen, organisatorischen und subjektiven Voraussetzungen von den Beteiligten erst allmählich wahrgenommen werden dürften.

Die hier mehr illustrativ vorgenommene Darstellung gibt zumindest ein grobes Bild von den Problemen, die die Umbildung der Schulen für alle Beteiligten mit sich brachten. Dennoch zeigte sich in eindeutiger Weise, daß anomische Situationen, die mit dem Zusammenbruch der DDR auch im Schulsystem entstanden, in den Anfängen der Umstrukturierung des Schulwesens fortwirken und sich zumindest in dieser Übergangsperiode sogar verstärkten.

Im folgenden Abschnitt geht es um die Frage, ob sich – angesichts der sehr komplexen Ursachen der anomischen Erscheinungen in den Schulen und der von Unsicherheit und Abwehr begleiteten Reaktion der Schüler – ein Bedingungsgefüge feststellen läßt, das zu einer

Zunahme von Verhaltensabweichungen bis hin zur Gewalt führt. Zuerst soll im folgenden geprüft werden, ob eine solche Entwicklung stattgefunden hat, um dann nach den Reaktionen auf derartige Probleme zu fragen.

4.3. Das Gewaltpotential unter den Schülern

Im folgenden wird auf die Untersuchungsergebnisse zur Gewaltproblematik aus der Erhebung im Frühjahr 1992 (siehe DETTENBORN/LAUTSCH 1992) und aus den Interviews mit Lehrern Bezug genommen. Darüber hinaus sei vor allem auf die kurzen biographischen Darstellungen im Anhang verwiesen, in denen Jugendliche, die entweder selber gewalttätig sind oder waren bzw. zu gewalttätigen Jugendgruppen gehören, ihre Erfahrungen thematisieren.

Vorausschickend sei nochmals auf das Ergebnis der im Sommer 1991 durchgeführten Schülerbefragung hingewiesen (siehe KORFES/THIEL 1992), das für die Frage nach möglichen Ursachen von Gewalthandlungen durch Schüler relevant erschien. Es bezog sich darauf, daß bei den Schülern, die angaben, sich bereits an Gewalthandlungen beteiligt zu haben, das Konflikterleben dieser Jugendlichen besonders stark ausgeprägt war und die Veränderungsprozesse in der Schule von den jugendlichen Gewalttätern häufiger als vom Durchschnitt der Befragten als dem eigenen Einfluß entzogen bewertet wurden. (Siehe Abschnitt 3.)

Anhand der Ergebnisse der 1991 durchgeführten Befragung formulierten wir damals folgende Annahme: Wenn ein Zusammenhang besteht zwischen einem starken Konflikterleben und dem Gefühl der Fremdbestimmtheit einerseits und Gewalttätigkeit andererseits, so ist in Verbindung mit den Umstrukturierungen der Schule eine Zunahme von Aggressivität und Gewalt unter den Schülern zu erwarten.

Die Ergebnisse der 1992, d.h. nach der Umstrukturierung der Ostberliner Schulen, von DETTENBORN/LAUTSCH durchgeführte Befragung von Ost- und Westberliner Schülern scheint diese Annahme zu bestätigen. Bei dieser Untersuchung wurde, ebenso wie in der 1991

durchgeführten, danach gefragt, ob die Schüler seit der Wende eine Zunahme an aggressivem Geschehen und Gewalthandeln in der Schule beobachteten. Der Anteil der Schüler, der eine Zunahme beobachtete, betrug in dieser Befragung in bezug auf Gewaltanwendung allgemein 56% (1991: 34,5%). Daraus kann man nicht ohne weiteres auf eine Zunahme realer Gewalthandlungen in der Schule schließen, eindeutig aber ist, daß Gewalt in der Schule 1992 deutlich mehr wahrgenommen wird, wobei dies für Ostberliner Schüler in stärkerem Maße zutrifft als für Westberliner.³⁷

Interessant ist, daß auch hier die Schüler, die selber Gewalthandlungen begingen, die Zunahme an Gewaltanwendung ebenso wie Gewaltandrohung und Gruppengewalt stärker wahrnehmen. Das trifft auch auf die Schüler zu, die bereits Opfer von Gewalthandlungen wurden. In bezug auf diese beiden Gruppen brachte die Untersuchung ein weiteres wichtiges Ergebnis: Der Anteil von Tätern und Opfern war mit 27% gleich hoch.³⁸ 12% der Gesamtstichprobe waren beides zugleich. Dieses überraschende Ergebnis kommentieren die Autoren wie folgt: »Die Gleichläufigkeit in der Zunahmebeurteilung, in den Gegenwehrvorsätzen, im Schutzhandeln und in der Kommunikationsbereitschaft bei ›Opfern‹ und ›Tätern‹ ist in diesem Maße nicht erwartet worden.« Nachdem die Autoren auf die Dominanz von Gemeinsamkeiten in den Problemlagen und Bedrohungsgefühlen sowie auf die fast identischen Reaktionsmuster dieser beiden Gruppen verweisen, fahren sie fort: »Wir meinen, daß die Gleichläufigkeiten dafür sprechen, Aggression als Bestandteil und Folge von Interaktionsprozessen zwischen Personen zu verstehen, die zunehmend konflikthaft und kommunikationsbehindert sind und zu aggressiven Kreisprozessen führen, nicht

37 Diese stärkere Wahrnehmung von Gewalt trifft ebenso zu für Schüler von Gesamt- und Hauptschulen. Schüler von Realschulen und von Gymnasien nehmen sie dagegen weitaus weniger wahr.

38 In der 1991 durchgeführten Untersuchung wurde nicht nach der Opferwerdung gefragt. Der Täteranteil war hier jedoch mit 8,7% weitaus geringer. Da allerdings bei dieser Frage der Anteil an Antwortverweigerung besonders hoch war, bleibt es unsicher, ob sich im Vergleich der beiden Befragungen ein realer Zuwachs an Gewalttätigkeit durch Schüler festmachen läßt.

aber einseitig Merkmal bestimmter Personen oder Gruppen.« (DETTENBORN/LAUTSCH 1992. S. 769.)

Es existiert somit bei Schülern, die an Gewalthandlungen beteiligt sind, ein wesentlich stärkeres Konflikterleben, das im Zusammenhang mit offensichtlich kommunikationsarmen Interaktionen die Bereitschaft zu gewalttätiger Konfliktbewältigung fördert.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob die Umstrukturierung der Schulen begleitet wird von einer verstärkten Wahrnehmung bzw. Potentierung von Konfliktlagen bei gleichzeitiger Abnahme von Kommunikation, so daß hier Faktoren vorhanden sind, die die Zunahme an gewalttätiger Interaktion zwischen Schülern erklären. Ein solche Fragestellung ist schon deshalb problematisch, weil ja immer nur eine Minderheit von Schülern in Gewalthandlungen involviert ist, andere Schüler also die Konflikte anders erleben oder verarbeiten. Es kann hier somit nur um die Beschreibung von allgemeinen Konfliktfeldern gehen und darum, ob Lehrer und Schüler im Zusammenhang mit der Umstrukturierung eine Zunahme aggressiver Reaktionen verstärkt wahrgenommen haben.³⁹

Es wurden bereits die Schwierigkeiten illustriert, die Lehrer und Schüler bei der Einführung des neuen Schulsystems erlebten. In diesem Zusammenhang schilderten die Lehrer auch eine Zunahme an aggressivem Verhalten.

»Sagen wir mal, es klingelt, und normalerweise war man gewohnt, daß man sich dann vorstellt und allmählich zum Unterricht übergehen kann. Das war nicht möglich, und das dauerte Wochen. Es war laut, da blieb keiner auf seinem Stuhl sitzen. Die hatten einfach Null Bock. [...] Wir waren ja völlig neu zusammengewürfelt aus den unterschiedlichsten Schulen. Da gab es eben schon vorgefaßte Meinungen, und die von der Schule, die sind ja total bescheuert. Und dann stand man eben da

39 In bezug auf die folgenden Schilderungen sei nochmals nachdrücklich darauf hingewiesen, daß die Interviews mit Lehrern in Ostberlin und Brandenburg an Gesamtschulen, in Sachsen an Mittelschulen durchgeführt wurden. Die Erfahrungen z.B. an einem Gymnasium dürften sich von den Erfahrungen, die hier vorgetragen werden, zum Teil wesentlich unterscheiden.

vorne, und man kannte ja die Schüler nicht, und man konnte sie noch nicht einmal mit Namen ansprechen. Das waren eigentlich erstmal so die Reibungspunkte am Anfang. Und dies wurde dann eben alles mit Lautstärke ausgetragen oder auch mit Gewalt. Also mit Prügeln und Arm umdrehen und Boxen und Schlagen.«

»Es war jeden Tag etwas anderes. Es war so absolut chaotisch. [...] Man kam immer rein in die Klasse, das war für mich immer der Alptraum. Man ist reingekommen in die Klasse, und es machte jeder, was er wollte. Der Lehrer da vorn hat überhaupt nicht interessiert. Die gingen über Tisch und Bänke. [...] Es war jede Stunde [...] ein Überlebenskampf, wer bleibt Sieger. Jede Stunde. Dann war natürlich, wie gesagt, auch dieses Gewaltpotential. Dauernd – in irgendeiner Ecke – wurde sich dauernd geprügelt. Wir hatten eine Woche – an die denke ich nur noch mit Grausen – da haben wir nur die Polizei geholt.«

Diese Beobachtungen könnte man beliebig fortsetzen. Sie finden sich in fast allen Interviews mit den Lehrern und beschreiben übereinstimmend den Beginn und auch Verlauf des ersten Schuljahrs nach der Neubildung der Schulen. Die Phänomene werden durch die Lehrer relativ übereinstimmend geschildert: Gereiztheit der Schüler, schnelles Losschlagen auch bei Kleinigkeiten, Zerstörungswut, in diversen Fällen auch Hakenkreuzschmierereien und die Zunahme von rechten Orientierungen unter den Schülern. Als Faktoren, die bei dieser Aggressivität eine Rolle spielen könnten, nennen die Lehrer sowohl schulinterne Einflüsse, wie die mangelhaften materiellen Voraussetzungen für die Unterrichtsführung und das Fehlen von Verhaltensnormativen (z.B. einer Schulordnung). Aber auch äußere Bedingungen werden als gravierend benannt, allen voran die häufig veränderte Situation in den Elternfamilien, die eben über Anspannung und Gereiztsein der Heranwachsenden auch in die Schule hineinwirken. (Siehe Abschnitt 2.) Darüber hinaus scheint das Zusammenwürfeln von Schülern aus verschiedenen Schulen zu Konflikten geführt zu haben, die innerhalb und außerhalb der Schule ausgetragen werden.

»Also, und die Cliques dann außerhalb der Schule, da werden auch Verbindungen zu den ehemaligen Klassenkameraden gehalten, die jetzt in anderen Schulen sind, und zwischen den Cliques kommt es dann zu

harten Auseinandersetzungen, also bis hin zu brutalen oder gewalttätigen Sachen.«

Es sind ebenfalls die verschiedensten Konflikte des Umfeldes, die auch in die Schule hinein wirken. Eine Ostberliner Lehrerin schildert so einen Fall. »[...] das war vor allem im Zusammenhang mit den besetzten Häusern. Da sollte irgendein Haus geräumt werden, und die Leute hatten natürlich auch unter den Schülern Sympathisanten. Zum Teil haben auch Schüler bei den Hausbesetzern gewohnt. Und dann haben die dann natürlich versucht, ihr selbstgebasteltes Werkzeug irgendwo in der Schule zu deponieren. Wo wir dann unter anderem auch mal so'ne Kiste mit selbstgebastelten Molotowcocktails gefunden haben.«

Es wäre jedoch eine zu enge Perspektive, wollte man nur bei den Schülern und den Interaktionen zwischen den Jugendlichen nach den Ursachen von Aggressivität und Gewalt suchen. U.E. sind ebenso die Lehrer und ihre Problemlagen in der ersten Phase nach der Umstrukturierung als mögliche Einflußfaktoren mit in die Betrachtung einzubeziehen. Denn auch die Lehrer selbst sind in Konflikte involviert, die zumindest in dieser Phase nach der Schulumbildung relevant gewesen sein werden. So werden in den Schilderungen der Lehrer Anomien sichtbar, die im Spannungsfeld zwischen verändertem Lehrauftrag und Selbstverständnis der Lehrer und den realen Lehrbedingungen entstehen und die nicht ohne Einfluß auf ihr Verhalten geblieben sein dürften.

»Na ja, in erster Linie geht es heute um Bildung. Ich kann ja keinen Schüler so weit disziplinieren, daß er zuhören muß. Er muß dann nur zu den mündlichen oder schriftlichen Kontrollen, muß er die Leistung bringen. In der Zwischenzeit, also, ob der liest oder sich mit seinem Nachbarn unterhält, ist sein Bier, entscheidend ist, ob er dann die Leistung bringt. Das ist eben meine Aufgabe heute, egal, mit welcher Methodik, die Schüler so zu motivieren, daß sie zuhören. Aber wenn ich daran denke, an unsere Startbedingungen ein halbes Jahr ohne Lehrbücher, ohne Lehrmaterial, also, das war schwierig. Also, das war in allen Schulen so«.

Dieser neue Lehrauftrag muß in der bereits geschilderten veränderten Situation, d.h. in einer Konfrontation mit einem stark veränderten Schülerverhalten, realisiert werden. In Verbindung mit den ebenfalls

neuen Verhaltensregeln für den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Schülern entsteht dabei offensichtlich eine Situation, die manche Lehrer als ein Form der Nichtreaktion erleben.

»[...] ich behaupte einfach aufgrund meiner Erfahrungen [...], die wurden durch die Truppe so diszipliniert, daß die gar nicht ausbrechen konnten. Sie mußten ihre Arbeit machen, ob es ihnen gefallen hat oder nicht. Wehe, einer fehlte 'ne Stunde unentschuldigt. Da stand die Schule stramm. Das *ging* gar nicht. Der wurde *rangeschleift*. Und das ist nicht mehr. Das mag in einigen schon früher drin gewesen sein, jetzt kann es offen herauskommen, weil die Schüler die Erfahrung machen, es passiert ja doch nichts.«

Diese Schilderungen führen zwangsläufig zu der Frage, ob die tiefgreifenden Veränderungen in der Reaktion auf Verhaltensauffälligkeiten dazu führten, daß die Lehrer der schwierigen Situation hilflos und unsicher gegenüberstanden, so daß letztlich gar nicht reagiert wurde, da die jetzigen Normative für die Lehrer in starkem Gegensatz zu ihren früheren Erfahrungen und Reaktionen zu stehen scheinen.

In erster Linie scheint durch die Lehrer das Gespräch mit den Schülern gesucht worden zu sein, obwohl es offensichtlich nicht immer leicht fiel. »Es ist also eigentlich immer ein Bemühen da und immer auch ein Bemühen von unserer Seite, auf die Schüler zuzugehen, obwohl, also manchmal kann ich nicht mehr, also, daß ich mich hier belegen lassen mußte, anders kann man es ja gar nicht sagen [...] Manchmal ist es wirklich so, daß man völlig hilflos ist, ja so überhaupt nicht mehr weiter weiß.«

»Wir haben versucht, das mit ganz viel Geduld, muß ich mal sagen, haben immer wieder mit den Schülern gesprochen, jeder einzelne [...] Lehrer, der da drin war in der Klasse, [...] laß Deutsch Deutsch sein, du mußt jetzt mit denen darüber reden, und die wollten das auch, die waren dankbar dafür. Also, ich erinnere mich an die ersten Deutschstunden, das war im ersten halben Jahr, [...] da konnte ich meine Satzlehre in die Ecke legen und mußte mit denen sprechen, aber es war [...] doch so wichtig, und ich bin auch heute der Meinung, daß wir damit etwas erreicht haben.«

Ob diese Reaktion immer ausreichend war und ob hier nicht auch eine Zurückhaltung eine Rolle spielte, die eben aus der, auch für die Lehrer veränderten Situation, der möglichen Angst, bei falschem Verhalten den Arbeitsplatz zu verlieren und nicht zuletzt eigener Irritation entstanden sein kann, ist hier nicht zu klären. Deutlich aber wurde, daß die Lehrer sich bei ihrem Mühen, der Aggressivität der Schüler entgegenzuwirken, sehr allein gelassen fühlten. Dies bezieht sich sowohl auf das Fehlen rechtlich geregelter Verhaltensnormative als auch auf die geringe Unterstützung durch andere Institutionen.

»Es gibt noch keine Schulordnung [...] was wir machen, ist meistens Bluff. Wir haben zwar ein sogenanntes Schulgesetz, wo ein paar Dinge drinstehen, aber wir erfinden immer noch viele Sachen, ich jedenfalls [l a c h e n d], was ich denen noch androhe, die gibts gar nicht. Aber bis sich das rumspricht, [...] hat es gewirkt. Trotzdem ist es schlimm, um einen Schüler wirklich gleich in einer vernünftigen Schulordnung behandeln zu können, muß sie erstmal da sein, und dann muß sie durchgesetzt werden können.«

»Und das macht mich rasend. Also damit werde ich nicht fertig, weil ich das Gefühl habe, daß das bei uns expandiert [...] in 'ner für mich relativ gesetzlosen Zeit. Die Polizei ist total unterbesetzt, selbst wenn sie besetzt wäre, sind diese Handlungsrichtlinien meiner Meinung nicht in Ordnung. [...] es wird angekündigt, hier kommen welche, wollen nachmittags ein paar Leute aufmischen, [...] wir wissens, daß die kommen, rufen wir an. [...] und dann kann es passieren, daß jemand kommt, wenn Blut geflossen ist. Präventiv kommt keiner. Es muß Blut geflossen sein. Sind es unter zehn, kommt sowieso keiner, dann gibt es keinen Grund. So passiert mir das laufend.«

Während in diesen beiden Äußerungen mehr auf eine Krisenintervention durch kontrollierende Maßnahmen orientiert wird, ist zugleich auch die Suche nach anderen Formen zu spüren, die mehr auf Jugendarbeit orientiert sind. Das aber scheint auch für die Lehrer mit einem längeren Lernprozeß verbunden, in dem auch sie erst die neuen Möglichkeiten und Träger der Jugendarbeit kennenlernen.

»Aber durch [...] die Informationen, die ich nun inzwischen erhalten habe, habe ich doch das Gefühl, daß es mehr Möglichkeiten gibt, auf

Devianz zu reagieren. Mehr Möglichkeiten auch, um den Jugendlichen zu helfen. Dieses Spektrum scheint mir schon sehr breit, aber ob es was nützt in der ganzen Situation, das ist die andere Frage. Zum Beispiel die Jugendhilfe ist total überlastet, und da werden wirklich nur Extremfälle in die Betreuung aufgenommen.«

Hier wird teilweise ein Konflikt sichtbar, der sich in einer schwierigen Situation besonders gravierend darstellt. Einerseits sind die tradierten Reaktionsweisen, die im wesentlichen im Rahmen einer komplexen Verhaltenskontrolle funktionierten, in Frage gestellt und nicht mehr praktikierbar, andererseits werden neue Alternativen erst im Laufe der Zeit bewußt und als alternative Möglichkeiten der Reaktion empfunden. Sie scheinen aber derzeit, da häufig noch die strukturellen Voraussetzungen für eine mehr offene Jugendarbeit fehlen, nur begrenzt praktikabel.

In verschiedenen Schulen, in denen die Untersuchungen durchgeführt wurden, war festzustellen, daß etwa nach dem ersten halben Jahr verstärkt Strategien entwickelt wurden, um den Problemen entgegenzuwirken. So wurden z.B. Projektstage zum Thema Gewalt durchgeführt, in denen die Schüler mit Vertretern der Jugendhilfe, der Polizei oder auch freien Trägern sprechen konnten. Oder es wurden Möglichkeiten gesucht, den Schülern auch außerhalb des Unterrichts in der Schule Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen, die allerdings nur zögernd angenommen wurden.

Dennoch schälten sich in der Analyse der Interviews im wesentlichen zwei Faktoren heraus, die in gewissem Sinne auf Hilflosigkeit und Resignation der Lehrer hinwiesen. Zum einen war es das Gefühl, daß sich Verhaltensnormen und damit auch die Wahrnehmung von Gewalt unter den Schülern verändert haben und damit eine gemeinsame Sprache über das Problem nur schwer möglich ist. Und zum anderen wurde eine deutlich empfundene Hilflosigkeit gegenüber einem Phänomen sichtbar, das sich zwar im Verhalten in der Schule äußert, aber komplexe soziale Ursachen hat.

»[...] der also überhaupt nicht weiß, was [...] richtig und was falsch ist, was gut und böse, also [...] diese Normen haben sich total verschoben. [Es] sind auch Schüler ganz doll mißhandelt worden, und die

Schüler sagen, ach, die Lehrerin spinnt doch, die das behauptet, daß der Schüler mißhandelt worden [...] ist, na ja, den haben wir versucht, da mal ein Sack üben Kopf zu ziehen und haben ihn ein bißchen umhergeschupst. [...] Also dieses [...] total das Maß verloren haben, was kann man mit 'nem Menschen noch machen, was kann man eben nicht mit ihm machen, und sie, auch wenn sie es selber erleben, und das ist jetzt das nächste, ich dachte immer, wenn ihnen das selber passiert, dann würden sie irgendwo lernen daraus.«

Diese Äußerung ist ein Hinweis darauf, daß die Wahrnehmung von Handlungssituationen bei Schülern und Lehrern zumindest partiell auseinandergehen, so daß anzunehmen ist, daß eine Verständigung über das Problem Gewalthandeln schwierig sein wird. Ein solcher Sachverhalt kann durchaus Kommunikationsprobleme signalisieren.

Diese Veränderung im Verhalten und in der Bewertung von Handlungen zumindest durch einen Teil der Schüler stellen die Lehrer in den Kontext der allgemeinen Veränderung sozialer Existenzbedingungen. Eine Lehrerin wählt die Bezeichnung »Wendeknick«, um diese Veränderungen zu erklären.

»Ich glaube, das ist so ein Wendeknick. Dieses große Verdienen, um den Arbeitsplatz kämpfen, und so [...] sind sie auch kämpfenderweise in die Schule gekommen. Sie kämpfen hier auch, sie wissen noch nicht so genau, wofür und wie, aber für sie ist Leben auch Kampf. Und der, der eben nicht so gut ist, der überlebt nicht, der sinkt ab, und so kämpfen sie also auch in der Schule gegenseitig, obwohl sie ja eigentlich gar nicht wissen, wofür und wogegen und ob das nicht besser ihr Freund wäre und daß es etwas besseres wäre, miteinander gut auszukommen«.

Die Heranwachsenden sind in fast allen Lebensbereichen mit neuen Situationen und Erfahrungen konfrontiert, auf die sie aufgrund ihrer Sozialisation nicht vorbereitet sind, deren Bewältigung aber von ihnen verlangt wird. Aggressive Haltung bzw. Abwehr scheint eine mögliche Variante zu sein, um auf diese Überforderung zu reagieren. »Also einerseits wird von ihnen unheimlich viel Selbständigkeit gefordert, ohne diese Selbständigkeit aber irgendwo begleitend erzogen zu haben. Die werden immer so *reingeschmissen* in alles, und sie wissen selber nicht mehr, ob sie das schon können müssen oder ob sie es noch nicht können

müssen und wie sie es machen und wie sie es nicht machen, und dann machen sie es einfach [...] immer urst mit Gebrumm [...] und viel Tramborium immer laut und immer mit auftrumpfen [...] also, je weniger selbstbewußt [sie] sind, desto doller treten sie nach Außen hin auf.«

Erschwerend bei dem Versuch, den Schülern bei der Bewältigung der neuen Erfahrungen und bei der Suche nach anderen Formen der Konfliktverarbeitung zu helfen, erscheint den Lehrern, daß sich die Kontakte und die Art der Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern verändert haben. Übereinstimmend schilderten sie, daß die neue Form der Elternvertretung so gut wie gar nicht wahrgenommen und genutzt würde, so daß sie häufig nur auf dem Papier stand. Und auch die Elternversammlungen selber verliefen in ihrer Wahrnehmung wesentlich anders.

»Ja, das war alles so fremd, so total fremd. Ich kann es nicht erklären. Das war so, als wenn eine riesengroße Glaswand dazwischen war. So etwas kenne ich eigentlich nicht. Ich glaube auch nicht, daß es an meiner Person gelegen hat, das haben auch viele erzählt, es hat unheimlich lange gedauert, bis irgendetwas passiert ist. Also, eine Elternversammlung nützt überhaupt nichts. [...] Was wir machen, wir laden uns die Eltern einzeln ein, die sind dann viel mutiger und viel gesprächsbereiter als in dem ganzen Gremium Elternversammlung.«

Aus der Sicht der Lehrer sind somit eigentlich alle Bedingungen, unter denen sie den Unterricht und die Arbeit mit den Schülern zu gewährleisten haben, einer komplexen Veränderung unterworfen. Diesen Wandel, der sich sowohl als Abbruch und als Neubeginn gestaltet, müssen auch die Lehrer selber erst bewältigen. Zugleich sehen sie sich mit einem – bis dato in dieser Offenheit und Häufigkeit – unbekanntem aggressiven Verhalten der Schüler konfrontiert, auf das sie – selber verunsichert – unter den neuen rechtlichen Bedingungen und in einem veränderten sozialen Umfeld offenbar erst allmählich und nach dem richtigen Verhalten suchend reagieren.

In der Zusammenschau der hier angeführten Sachverhalte kann in bezug auf das Phänomen Gewalt in der Schule festgestellt werden, daß sich Aggressivität und Gewalttätigkeit von Schülern durchaus als eine destruktive Reaktion auf diese komplexen, alle Alltagslebensbereiche umfassenden Veränderungen interpretieren lassen. Zum einen ist

die institutionelle Umstrukturierung, d.h. die Schaffung einer für die neuen Bundesländer unbekanntem Schulstruktur, mit veränderten Anforderungen an Unterrichtsführung und Lerninhalte verbunden, ohne daß die notwendigen materiellen Voraussetzungen in der ersten Phase gewährleistet schienen. Andererseits war diesem Umbruch der bisherigen Tätigkeitsbedingungen zugleich auch die Interaktion von Lehrern und Schülern unterworfen, wobei das Zusammentreffen solcher subjektiver Faktoren, wie die neue personelle Zusammensetzung von Lehrerkollegien und Klassen, die konflikthafte Reaktion der Schüler und der schwierige, teilweise ambivalent verlaufende Prozeß des Umorientierens durch die Lehrer, zu einer offensichtlich krisenhaften Konstellation führte. Diese Situation wurde dadurch potentiert, daß auch alle gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Wandel begriffen waren, so daß sich eben nicht nur die Bedingungen von Reaktion und Kontrolle verändert hatten, sondern die strukturellen Voraussetzungen einer alternativen Reaktion vorerst nur partiell existieren.

Daß die Lehrer in einer solchen Situation vor allem auf das Gespräch mit den Schülern orientieren, ist m.E. eine sinnvolle Reaktion, auch wenn viele Äußerungen der Interviewten darauf hinweisen, daß diese Verhaltensweise mehr resignativ, d.h. in Verunsicherung und aufgrund des Fehlens anderer Varianten gewählt wird. In diesem Umbruchsprozeß wird zwar deutlich, daß es einigen der Lehrer durchaus problematisch erscheint, daß auf eine komplexe Verhaltenskontrolle verzichtet werden muß, dennoch beginnt über die Suche nach und durch das Kennenlernen von neuen Reaktionsmöglichkeiten zugleich ein – wenn auch mühseliger und schwieriger – Prozeß des Umorientierens, in den Schüler wie Lehrer einbezogen sind.

Der Überblick über die gravierenden und vielzähligen Veränderungen, die allein im Bereich Schule auch von den Heranwachsenden zu bewältigen waren, macht u.E. sichtbar, daß eine Untersuchung, die sich im wesentlichen nur auf Einstellungsveränderungen der Schüler und Jugendlichen konzentriert, Gefahr läuft, eine einseitige Perspektive einzunehmen und weitere wichtige soziale Faktoren aus dem Blick zu verlieren, die aber in die Suche nach Reaktion und Gegenstrategie zu Gewalt und Aggressivität unbedingt einzubeziehen sind.

Angesichts der an dieser Skizze eines Lebensbereiches deutlich gewordenen komplexen Veränderungen, mit denen die Heranwachsenden konfrontiert sind, erscheinen Kontrolle und Sanktion wirklich nur als *ein* Moment, das der Entwicklung destruktiven Verhaltens entgegengesetzt werden kann. In wesentlich stärkerem Maße geht es wohl darum, Kommunikationsfähigkeit und Sinnorientierung zu vermitteln bzw. zu fördern. Hier haben sich das Bedürfnis der Jugendlichen nach Selbstbestimmung und die offensichtlich zentrale Stellung ihrer Interaktionsbeziehungen als wichtige Ansatzpunkte erwiesen, so daß – bei einer Schaffung von Gestaltungsräumen – die Jugendlichen bei entsprechender Begleitung die eigenen konflikthaften Erfahrungen verarbeiten und alternative Handlungsstrategien entwickeln können. Allerdings dürften heute, nach den Erfahrungen der Fremdbestimmung in der DDR und bei der Reform des Schulwesens, Mißtrauen und Ablehnung bei den Jugendlichen zumindest in den Anfängen sehr schwer zu überwinden sein.

5. Schlußbemerkungen

Die Analyse von gewaltbereiten und gewalttätigen Jugendlichen zeigte, daß sich aus soziologischer Sicht keine spezifischen Persönlichkeitseigenschaften finden ließen, die ein solches Verhalten erstlinig als individuelle Verhaltensdisposition ausweisen würden. Zwar wurden autoritäre und intolerante bzw. fremdenfeindliche Einstellungsmuster bei jugendlichen Gewalttätern offenbar, doch zeigten sie sich zugleich wesentlich weiter verbreitet, als daß darüber eine hinreichende Erklärung für derart destruktives Verhalten zu gewinnen sei. Erst in einer Bündelung von makro- und mikrostrukturellen Faktoren scheint eine latent gewaltfördernde Konstellation zu entstehen, die – in Verbindung mit der Integration Jugendlicher in zwar gewaltaffine, aber weltanschaulich und kulturell heterogene Jugendkulturen und Cliques – die Orientierung auf Gewalthandeln potentiert. Insofern kann die derzeitige Jugendgewalt kaum als ein Problem des extremen sozialen Rands interpretiert werden, sondern entwickelt sich aus zentralen sozialen

Konfliktlagen, die sich im Osten Deutschlands teilweise durch den gesellschaftlichen Umbruch krisenhaft verschärfen. Eine sinn- und wirkungsvolle Gegenstrategie zur Gewalt kann deshalb kaum partiell erfolgen.

Selbstverständlich spielt in diesem Rahmen auch Kontrolle und Sanktion eine Rolle. Was hier am Beispiel der Schule illustriert wurde – nämlich die Unsicherheit der Lehrer bei der Reaktion auf abweichendes Verhalten, fehlende (gesetzlich legitimierte) Verhaltensnormative und defizitäre Bedingungen einer effektiven Gegenreaktion –, dürfte auch die Situation der im Umbruch befindlichen anderen Kontrollinstanzen charakterisiert haben oder teilweise noch charakterisieren. (Siehe dazu WILLEMS/WÜRTZ/ERCKERT 1993.)

Dennoch kann auch eine effektivere soziale und strafrechtliche Kontrolle nur eine begrenzte Wirkung haben, ist sie doch immer eine Reaktion auf bereits erfolgte Abweichung, löst darüber hinaus aber keine der dringend notwendigen integrativen Aufgaben.

Gerade das bei den Jugendlichen deutlich gewordene Bedürfnis nach Selbstbestimmung und -gestaltung verweist zudem darauf, daß Kontrolle und Sanktion hier kaum produktiv ansetzen können, sondern mehr als – dann aber passive – Akzeptanz repressiver Gegenwirkung Erfolg haben würden. Wenn es auch bei Teilen dieser Generation der Jugendlichen, die ihre wesentliche Entwicklungsphase in einer krisenhaften DDR, der »Wende« und dem Umbruch durchliefen, schwer sein dürfte, das Bedürfnis nach Selbstbestimmung wieder konstruktiv auszurichten, so scheint doch gerade hier ein wichtiger Ansatz zu liegen. Hier allerdings sind politische wie staatliche Kräfte gefordert, um entsprechende Angebote zu schaffen. Dabei wird es nicht zuletzt darauf ankommen, inwieweit es gelingt, »sich von der Kategorie Fürsorge zu lösen und mehr auf aktive Beteiligungsformen zu setzen« (KRÜGER 1993. S. 412).

6. Fallbeispiele

Ines

Ines ist 16 Jahre alt. Sie ist die Jüngste von fünf Geschwistern und lebt inzwischen allein bei ihrer Mutter. Ihr Vater wohnt in einem anderen Stadtbezirk. Sehr häufig hält sie sich auch bei ihm auf.

Ines fiel der Wechsel in die Gesamtschule außerordentlich schwer. »Na ja, also das fand ich nicht so ganz toll, weil, ick hab mich mit meiner alten Klasse einwandfrei verstanden. Und dann, ich hab gedacht, an meiner alten Schule kann ich alt werden, also bis zur 10. Klasse. Und dann kam es so, daß wir hier rüber mußten. Dann bin ich hierher und, naja, zu Anfang hatte ich überhaupt gar keine Freunde, ich bin hier nur rumgerannt, als Einzelgänger und so. So nach und nach hab ich dann paar Freunde gefunden. Na ja, und irgendwie hab ich alles nicht verkraftet, weil, ich bin dann auch sitzengeblieben. Also in meiner alten Schule noch.«

Die Trennung von der alten Klasse fiel ihr sehr schwer. »Also, wir haben uns so richtig gut verstanden. Wir waren alle zusammen, wir haben alle zusammengehalten, und wir haben alle das bedauert, sogar die Jungs. Den letzten Schultag haben wir alle geheult wie die Schloßhunde und so.«

Sie erzählt, daß sie aus Angst vor dem Verlust dieser Klasse nichts anderes mehr gemacht habe, als mit den Klassenkameraden zusammenzuhängen, so daß sie in der Schule versagte. Ihre Probleme bespricht sie lieber mit den Freunden, ihren Eltern fühlt sie sich nicht so stark verbunden. Auch jetzt, wo sie in der neuen Schule ist, trifft sie sich sehr häufig mit den alten Schulfreunden. »Also, wir treffen uns regelmäßig unten auf so 'nem Hof, und wenn man mal ein paar Tage nicht dagewesen ist, kommen alle an. Ja, warum bist Du nicht dagewesen und so.«

Da Ines zwischen Vater und Mutter hin und her pendelt, hat sie in beiden Stadtbezirken einen Freundeskreis. Hier erlebt sie in unterschiedlicher Weise Gewalt. Während der Kreis aus der alten Schule eher von anderen Gruppen angegriffen wird, ist die Clique im anderen

Stadtbezirk selber gewalttätig. »Also, da haben wir mal so dagestanden und wurden von den anderen zusammengeschlagen. Das fand ich nicht in Ordnung. Wenn wir früher mit denen halt in der Schule waren, und jetzt auf einmal kriegen die so einen Anfall, und dann kommen die da an und verkloppen uns, wobei unsere Jungs dran waren. Finde ich irgendwie nicht in Ordnung.«

Die Gruppe im anderen Stadtbezirk ist selber gewalttätig, zumindest dann, wenn es um Ausländer geht. »In dem anderen Stadtbezirk, da sind fast nur Rechte. Und wenn da mal so ein Ausländer die Straße langmarschiert... ich meine, wenn er jetzt so ne doofe Bemerkung von sich gibt oder so, dann ist es schon sehr schädlich für ihn.«

Ines hat dafür Verständnis, weil sie selber auch ein bißchen rechts sei. »Will sagen, daß ich rechts angehaucht bin. Also, nicht so, daß ich hier mit Hitler was am Hut habe. Also ich halte davon nichts, wenn jetzt irgendwelche auf der Straße stehen und irgendwelche Typen sofort zusammenschlagen und so. Aber irgendwie bin ich dafür, daß ein großer Teil Ausländer weg kann. Die Rumänen oder so, die auf der Straße liegen und dann, ein bißchen Kleingeld und so. Finde ich nicht in Ordnung.«

In ihrer unmittelbaren Umwelt sind seit der Wende viele Veränderungen eingetreten. Der Vater ist in Vorrente, die Mutter arbeitslos, die neue Schule ist ihr fremd. Ines ist ein Tiernarr. Vor der Wende war sie häufig in der Nachbarschaft des Vaters zum Reiten, inzwischen mußte der Besitzer die zu teuer gewordenen Pferde verkaufen. So scheint sie sich vor allem auf das Zusammensein mit den Freunden zu konzentrieren. Die Zukunft, der sie beunruhigt entgegenseht, mißt sie am Bild einer geborgenen Vergangenheit. »Ja, ich selber finde es schlimm, wenn ich mir vorstelle, später, wenn ich dann da irgendwie eine Arbeit haben will und dann bist schon mal sitzengeblieben, tschüs und so, da fand ich es irgendwo früher besser, wenn man da gleich eine Arbeitsstelle gekriegt hat und so. Da ist nicht so oft irgendeiner rausgeflogen. Obwohl die Betriebe katastrophal aussahen. Ich war hier von Vergaser- und Filterwerke PA machen [Unterricht in der Produktion in der DDR-Schule] und so, da war es relativ dreckig. Ich habe mich da trotzdem wohlgeföhlt.«

Offensichtlich erscheinen ihr angesichts dieser Bedrohungsgefühle die jetzigen Möglichkeiten nicht sehr bedeutsam. »Na ja, irgendwo von wegen Reisen und so, wir haben damals eine Umfrage in Gesellschaftskunde gemacht, warum die Grenzen aufgemacht, was besser wäre und was dann besser sein wird, na ja, da haben alle gesagt ›Reisen und so‹. Mein Vater, meine Mutter, wir sind da in Österreich, im Schwarzwald gewesen und so, na ja, alles fein und gut, aber ich weiß nicht, viel geändert hat sich eigentlich nicht. Außer, daß man jetzt vielleicht eine Cola irgendwo kriegt, die man früher im Shop gekriegt hat. Na ja, da hat man sich tierisch gefreut und so. Heutzutage mit einer Tafel Schokolade ist nicht fein. Früher war das so: Oh guck mal ›Ritter Sport‹. Haben sich alle gefreut und so, kamen alle an, gibst mir mal ein Stück. Und jetzt, jetzt freuen sich welche, wenn es was gibt, was früher aus dem Osten gekommen ist, wenn du so etwas jetzt mitbringst oder so.«

Auf diese Sinnkrise, in der sie sich befindet, reagiert sie mit Passivität. »Also, ich mach alles mit, was hier gesagt wird, wenn hier einer sagt, jetzt gehen wir einen Job suchen, okay, dann gehe ich mit. Oder Praktikum, was wir nächstes Jahr machen müssen, okay, dann gehe ich mir ein Praktikum suchen, aber irgendwo interessiert mich das gar nicht. Ich muß jetzt auf den Kaufhof, da arbeiten, drei Wochen so, okay, das mache ich halt mit.«

Sie erzählt, daß sie vielleicht Koch lernen wird, einfach deshalb, weil eine ihrer älteren Schwestern Lehrlinge in diesem Beruf ausbildet. Aber eigentlich weiß sie bei allem nicht, wozu. »Manchmal habe ich richtig Angst, daß mir das über den Kopf steigt. Hier das von wegen gleichgültig und alles. Habe ich richtig Angst. Ja, daß das alles an mir vorbeigeht. Hier, wenn Wahlen sind, interessiert mich irgendwo nicht, ich habe absolut keine Ahnung davon. Wenn dann irgend jemand versucht, mir das zu erklären, toll, mach mal weiter, aber verstehen tue ich überhaupt nichts.«

Ralf

Ralf ist heute 17 Jahre alt und Punk. Kurz nach der »Wende«, im Frühjahr 1990, zog er mit Einverständnis seiner Eltern in ein besetztes Haus in dem Stadtbezirk, in dem sie bis dahin wohnten. Als einige Zeit darauf Probleme mit seinen schulischen Leistungen auftraten, holten ihn die Eltern, die inzwischen in ein Berliner Neubaugebiet verzogen waren, wieder zu sich, so daß er das Schuljahr 1990/91 in einer für ihn neuen Schulumgebung absolvieren mußte. Hier fühlte er sich fremd und als Punker von rechten Jugendlichen in seiner Umgebung bedroht. Er ging deshalb 1991 mit der Umstrukturierung der Schulen in seinen alten Stadtbezirk zurück und besucht dort seitdem eine Gesamtschule. Dieses Schuljahr verläuft für ihn von Anfang an konflikthaft. Er berichtet, daß er sich am Umwerfen und Demolieren von Autos beteiligt und daß er dabei war, als eine Tränengasgranate hochgejagt wurde.

»Das war eben Provokation, das hat sich nicht gegen die Schule gerichtet, aber gegen das System hier, gegen den Staat. Also gegen das komische korrupte System hier und so. Wollten wir einfach mal zeigen, ne, das verstehen wir sowieso noch nicht. Wir sind gegen das hier, wollten wir einfach mal zeigen. Daß wir och noch da sind und daß wir och noch wat zu sagen haben.«

Im allgemeinen ist Ralf froh, daß er wieder in seinem alten Stadtbezirk ist und hier auch alte Kumpels wieder trifft. Aber die neuen Bedingungen erscheinen ihm fremd und stimmen ihn aggressiv. Als z.B. durch den Schulrat eine Klassenfahrt nicht genehmigt wird, muß er hinterher Autos demolieren. »Ja, ick wes nicht, ick habe irgendwo meine Aggression abgesehen so. Mich 'n bißchen befreit. Na ick meine, ick bin ja ein Typ, der son bißchen die Gewalt haßt, aber bei solchen Sachen, da bin ich sofort dabei. Ehe ick auf der Straße jemanden zusammenschlage, demoliere ich lieber ein Auto.«

Das Ganze führt dazu, daß Ralf mehrfach von der Schule suspendiert wird, damit einen mehrwöchigen Lernausfall hat und somit das 10. Schuljahr noch einmal wiederholen muß. Ralf war bei den meisten Aktionen dabei, die im Herbst 1991 in der neugebildeten Gesamtschule abliefen. Die Schule bat damals, in Reaktion auf diese Ereignisse, um

Polizeischutz. Gegen diese Polizei­präsenz rebellierten wiederum einige Schüler, Ralf beteiligte sich. Etwa 20, 30 Jugendliche zogen los und besetzten ein Polizeirevier. In den darauf folgenden Gesprächen zwischen Polizei und Jugendlichen wurde eine Verständigung erzielt, daß die Polizei ihre Präsenz von der Schule abzog und die Schüler sich zu weniger aggressivem Verhalten verpflichteten.

Neben seinem Frust über die Schule scheinen ihn noch weitere Erfahrungen, die er nach der Wende machte, zutiefst aggressiv zu stimmen. Da sind einmal ehemalige Schulkameraden, mit denen er sich früher gut verstand, die ihm heute aber teilweise als Faschos und Skinheads gegenüberstehen und ihn bedrohen. Dann wird Ralf auf einem S-Bahnhof von ihm unbekanntem Faschos so zusammengeschlagen, daß er für einige Tage im Krankenhaus liegt. Hinzu kommt, daß sich das Verhältnis zu seinem Vater in der letzten Zeit enorm verschlechtert hat. Ralf schildert das wie folgt: »Mein Vater ist vielleicht faschistisch irgendwo. Fängt er am Abendbrotisch immer an zu quatschen, ah, endlich haben sie wieder ein Ausländerheim geräumt, wieder einen Kanacken zusammengeschlagen – gehts am Abendbrottisch los dann. Ist manchmal zuviel bei dem Typen.«

Ralf erzählt, daß er dann lieber jeden Abend das Elternhaus verläßt, um seinem Vater aus dem Weg zu gehen. Anlaufpunkt und Halt ist ihm dann die Punkerguppe, der er sich zugehörig fühlt. Er hat auch in dem Neubaugebiet inzwischen gleichgesinnte Freunde gefunden, mit denen er zusammen eine Punk-Band gegründet hat. Sie können sich abends in einem Jugendklub aufhalten, wo sie Musik machen. Allerdings dürfen sie hier nicht auftreten, da in dem Klub auch rechte Jugendliche verkehren, die das dann als Provokation betrachten. So fahren sie ab und an herum und spielen in besetzten Häusern oder in Klubs, wo ihnen das Spielen ermöglicht wird. »Irgendwie halten wir alle zusammen. Wir sind eben so eine Clique, wie man det so sieht. Wir haben alle dieselbe Einstellung, hören dieselbe Musik irgendwie, machen die meisten Sachen zusammen und so, na halten eben zusammen und teilen uns unseren letzten Pfennig.«

Trotz dieses Zugehörigkeits­gefühls bleibt Ralf in einer gewissen Hinsicht auch hier allein. »Also, wir quatschen viel über Politik und

Musik, und übers Bier quatschen wir. Aber über die Probleme, die jeder einzelne so hat, reden wir eigentlich nicht so. Ich freß sowat in mich rin. Weiß nicht, mit den Problemen muß ich allene fertig werden. Det geht niemand wat an.«

Nachdem Ralf von den Faschos zusammengeschlagen wurde, trägt er immer Reizgas und ab und an auch eine Gaspistole bei sich. »Ich muß sagen, ich hab eigentlich regelrecht Angst seitdem. Wenn ich zum Proberaum fahre, denn muß ich immer an sonem Klub vorbei, da sind die Faschos drinne, und denn kann das schon passieren, daß mir ein Stein hinterhergeflogen kommt. Also, ick muß sagen, wenn ick denn durch das Neubaugebiet lofe, dann krieg ich manchmal richtig zitternde Pfofen.«

Er will dennoch weiter als Punker kenntlich bleiben, weil er, wie er sagt, damit zum Ausdruck bringen will, daß es Leute gibt, die anders sind und die Ausländer verteidigen. Vielleicht könne er damit jemanden dazu bringen, ein bißchen nachzudenken. Wenn Ralf auf die letzten drei Jahre zurückblickt, die Jahre seit der Wende, sagt er, daß er es zu Anfang eigentlich ganz gut fand, z. B., daß er Döner essen konnte. Inzwischen ist er unsicher in seinem Urteil: »Aber ick muß sagen, mit der Zeit vermisse ich eigentlich die alte DDR. Weil jetzt, seitdem die Wende ist, kommt der Faschismus immer höher. Ich meine, wenn es jetzt auch schon solche Parteien gibt, die herumkandidieren und so. Ick weiß nicht, dann lieber die alte DDR wieder zurück.«

Ralf erzählt auch, daß es ihn beschäftigt, daß Menschen auf der Straße liegen und viele arbeitslos sind und daß er es gut fand, daß das in der DDR nicht so war. Aber er hat sich jetzt ein Ziel gesetzt. Er will Krankenpfleger werden. Deshalb will er sich in diesem Schuljahr, das für ihn, da er ja nicht versetzt wurde, das 11. Schuljahr ist, wirklich anstrengen, um seinen Berufswunsch erfüllen zu können. »Weil ick anderen Leuten helfen möchte. Weil ick mich in die Situation der alten Leute versetzen kann. Det is det einzige, was für mich einen Sinn hat. Ich würde niemals auf den Bau gehen, oder sowas. Weil, Häuser sind ja genug da. Aber ein Krankenpfleger ist wat anderes. Des ist irgendwo mein Lebensziel. Wenn ick det erreicht habe, ick wes nicht. Denn ist alles jut bei mir, denn hab ick erst mal jute Laune.«

Anett

Anett stammt aus einer Arbeiterfamilie. Die Mutter arbeitet in einem Chemiewerk, das für die Stadt und die Umgebung strukturbestimmend ist, der Vater ist Monteur. Als junges Mädchen gehört sie fest zu einer Clique, die durch Mopedfahrei und Treffs auf der Straße Anstoß erregt und ab und an Ordnungsstrafen erhält. Sie beginnt mit 16 Jahren im Chemiewerk zu arbeiten, wo sie die ersten anderthalb Jahre an einem körperlich und psychisch beanspruchenden Arbeitsplatz verbringt. Dann gelingt es ihr, eine Beschäftigung in einem Betriebsteil zu erhalten, wo sie sich sehr wohl fühlt. Hier erlebt sie auch die »Wende«, und hier nimmt sie auch die ersten Veränderungen wahr, die ihr erst allmählich bewußt werden.

Für sie ist in der Rückschau die Grenzöffnung das Ereignis, mit dem die allmählichen Veränderungen in ihrem Alltag beginnen. So schildert sie, daß die Meister, die früher immer ein »Schwätzchen« mit den Kollegen machten, sich plötzlich distanziert verhalten hätten. Auch in ihren Schilderungen über das allmähliche Auseinanderfallen ihrer Clique wird die Grenzöffnung als Ursache thematisiert. »Und ick möchte auch sagen, wenn die die Grenzen damals nicht so uffjemacht hätten, wär die Clique och noch heute noch irgendwie fester zusammen, wie's damals immer war, wir ham ja jeden Tag zusammengehangen mit den janzen Leuten und so. Aber dadurch, daß die Grenze, dadurch sind ja denn och viele drüben von uns und ham och gar kene Zeit mehr dazu, ham och alle ihr Auto, und denn fahrn se mal dahin und mal dahin. Ach, dit bricht allet ausnander so irgendwie, find ick, dadurch, daß jeder denn andre Interessen hat.«

Im Februar 1991 verliert Anett ihren Arbeitsplatz. »Ick meine, det war irgendwie wat Neues bei uns in der Zone, und irgendwie haste dich och, irgendwie, na nich gefreut, aber du hast eben Geld gekriegt und brauchtest nich arbeiten gehen und konntest halt mal auch richtig ausspannen. Bloß dann mit der Zeit da bist dir erstmal bewußt geworden, daß de dich erstmal kümmern muß und daß de erstmal damit klar werden muß, daß de überhaupt arbeitslos bist. Und ick meine, dir steckt ja keiner mehr was inn Arsch, du muß dich ja selber drum kümmern. So

wie et früher... früher biste wohin gegangen, mein Gott, des is Sozialismus, da haste eben Arbeit gekriegt.«

Auf der Suche nach einem Arbeitsplatz, geht sie für einige Zeit mit ihrem Freund nach Braunschweig. In der fremden Umgebung scheitert die Beziehung. Anett geht in ihre Heimatstadt zurück und versucht zusammen mit einer Freundin, in Hamburg Arbeit zu finden, wagt aber letztlich doch nicht den Sprung in die fremde Großstadt, weil es ihr, wie sie erzählt, zu teuer gewesen sei, weil sie Angst vor der Kriminalität dort habe und die »Wessis« ihr »alle so unnahbar« erschienen. Danach bleibt sie in der ihr vertrauten Welt der Kleinstadt. »Aber hier hab ick noch immer meine Eltern, und wenn dir wirklich mal wat an Geld fehlt, dann stecken die dir eben wat zu. [...] Und ick hab hier auch alle meine Freunde, und die nur am Wochenende zu sehen, dit is och irgendwie hart fürn Menschen. Und ick bin immer so 'n anhänglicher Typ, und ick kann mich immer schlecht von irgendwat trennen, und deswegen hab ick die janze Sache och gelassen. Deshalb versuch ick och hier in ner Gegend irgendne Arbeit zu kriegen.«

Die Schilderungen in bezug auf den Freundeskreis bleiben widersprüchlich. Immer wieder schildert Anett sein Auseinanderfallen und gleichzeitig ihre Bindung an diesen Kontaktkreis. Nach einem Jahr Arbeitslosigkeit und vielen gescheiterten Versuchen, wieder Arbeit zu finden, ist Anett depressiv. »Da kommste dir vor, als ob die ganze Welt, als ob dir keiner Hilfe anbietet, oder [...] daß dir keener hilft. Du denkst dann, det jeht überhaupt nich mehr weiter, oder wie soll det weitergehen, manchmal kann ick gar nich schlafen oder so. Bin ick totmüde, aber du liegst noch ewig lang im Bett oder wach im Bett, weil da so viele Dinge inn Kopp. [...] Naja, und denn gibts mal ne Woche oder drei, vier Tage, da biste eben allene zuhause, und denn haste eben zu nischt Bock, und denn sagste dir öfters mal, jetzt machste hier nen Schlußstrich oder so ja. [...] Oft denk ick, dat es das beste is, was de machen kannst, daß de dir irgendwie det Leben nimmst«.

Anett erscheint das Leben, das sie früher führte, besser. Sie hatte Arbeit, verdiente gut und fühlte sich unabhängiger und konnte sich »Klamotten« kaufen. Ihre Gegenwart stellt sich ihr fremdbestimmter und bedrohlicher dar.

»Klar, du mußt irgendwie det allet schlimmer sehen, also wie et allet [...] also du hast det damals leichter genommen, und jetzt mußt de eben halt mehr druf achten, wat de machst und wat de sagst und so, ne [...] wenn de heute sagst, dir is es egal, ob de gekündigt wirst oder nich, na dann schmeißen se dich eben raus, aber damals ham se denn ihre Leute gebraucht, damals. [...] Damals mußttest de, dit einzigste, wo de hier uffpassen mußtest, war eben mit Politik und so, naja, da durftest überhaupt nischt sagen, aber dit andre war eigentlich. [...] da hat sich doch weiter keener 'n Kopp gemacht. Aber damals nich und heute nich, det interessiert mich überhaupt nich, mit Politik.. Na klar ist dit heute schwerer.«

Ihr politisches Desinteresse mag mit ein Faktor sein, daß sie nach der »Wende« keinerlei Möglichkeiten kennenlernte, sich zu wehren. Sie steht ihrer Situation hilflos gegenüber. In ihrem Freundeskreis sind einige der jungen Männer inzwischen Skins geworden. Auf ihrer Suche nach Halt und Orientierung findet offensichtlich auch Anett in der Skinkultur einen äquivalenten Ausdruck ihres derzeitigen Lebensgefühls. »Aber am liebsten hör ick die Skinmusik, weil eben die Texte manchmal deutsch sind und mir die Texte gut gefallen und die Musik och einwandfrei ist und so [...] Weil die genau die Probleme ansprechen, wies och wirklich ist [...] Det is [...] genau uff die Realität. Det war jetzt hier mit de ganzen Ausländer, da ham die denn son Lied gemacht mit sonem Türken, und det fand ick eben gut. Ick meine, ick bin nich für Gewalt, überhaupt nich. Aber ick finde, daß [...] sone Musik muß irgendwie sein, daß det eben die Leute direkt anspricht. Ick finde, dit müßtten sich noch viel mehr Leute anhörn, die och gegen Ausländer sind oder überhaupt gegen die ganzen Leute und so, gegen den Staat oder so.«

Frank

Frank ist 18, wohnt in Berlin in einem Neubaugebiet. Hier ist er aufgewachsen und fühlt sich heimisch. Kurz nach Beendigung der Lehrzeit ist er arbeitslos geworden. Damit gingen auch die Kontakte zu seinen ehemaligen Freunden aus der Berufsschule verloren, so daß sich sein

Kontaktkreis nunmehr auf die Hooligan-Gruppe beschränkt, der er seit ca. drei Jahren angehört. Diese Gruppe hält sich – abgesehen von Fußballspielen – vor allem im Wohnumfeld bzw. Stadtbezirk auf. Hier findet er die Zugehörigkeit, die er braucht. »Auf Kameradschaft, auf sowas muß man sich grad hier im Stadtbezirk echt verlassen können. Weil [...] also, ich seh als Kamerad echt nur enen, der, weiß ick wat, wenn drei Leute auf mich zukommen und mir wat uff die Schnauze haun, daß der echt mit ruff geht.«

Motivierend für dieses Erleben der Gruppensolidarität ist die gemeinsame Feindschaft gegenüber den Punks, den Autonomen und den Hausbesetzern. Allerdings begegnet er ihnen zu seinem großen Bedauern nie im Stadtbezirk, sondern nur bei inzwischen offensichtlich rar gewordenen Anlässen, wie einer Demo der Hools oder einem direkten Angriff auf besetzte Häuser. Aber das gehöre inzwischen der Vergangenheit an.

Die Bindung der Gruppe besteht in starkem Maße über das gemeinsame Fußballerleben. Das verlangt den ganzen Einsatz und eine gewisse Disziplin, z.B. keine Freundin zu den Veranstaltungen mitzunehmen. »Wenns da los geht, naja, oder ick meine, oder es wird mal jeder Mann gebraucht, dann müßte man sich um seine Freundin kümmern, daß er die da raus kriegt. Und dit is schon wieder mal n Mann weniger [...] Und vor allem, dit gibt och Verletzungen da. Und wenn denn ener ausrastet und z.B., meinem Mädal wat mit 'nem Knüppel übern Kopp haut [...] na, ick weiß nich. Ick würd mich da och irgendwie schämen, also dit wär total blöde.«

Solche Kämpfe werden jedoch nicht nur im Fußballstadion ausgetragen, sondern auch im Stadtbezirk, z.B., wenn die Gruppe nicht in einen der außerordentlich rar gewordenen Jugendclubs eingelassen wird. Das gemeinsame Herumziehen im Stadtbezirk ist zu einer der wesentlichen Beschäftigungen geworden, weil in der Gruppe mehrere arbeitslos sind.

Franks Schilderung macht deutlich, daß die Gewalttätigkeiten der Gruppe einerseits einfach »Fun« oder Action sind, um der Langeweile und dem Ausgeschlossen sein etwas entgegenzusetzen. Andererseits sind sie ein wichtiges Mittel, sich des Zusammenhalts und der

Kameradschaft zu versichern und die Gruppenidentität in aggressiver Abgrenzung von anderen Jugendkulturen zu stärken. Dazu gehören auch die gemeinsamen Feindbilder gegen Ausländer, z.B. gegen die Polen (»die klauen hier Autos«).

Frank bezeichnet sich als rechter Sympathisant. Zu dieser Positionsbestimmung gehört auch das Bild, »stolz, ein Deutscher zu sein«. Frank interpretiert das u.a. so: »Na, arbeiten mußst du nun mal für den Geld, und insofern kannst du doch hier glücklich und zufrieden sein.«

Mit dieser Überlegung scheint sich der arbeitslose Frank selbst zu motivieren. Da er in Berlin in seinem Beruf keine Arbeit findet, wird er nach München zu einem Verwandten gehen, um dort das Kellnern zu lernen. Er hofft, daß ihm die Möglichkeit, Geld zu verdienen, den Verlust der Gruppe ersetzt. Das Bild von »arbeitsscheuen« Punks und vom faulen Polen dürfte dabei ebenfalls hilfreich sein. Er verhält sich eben wie ein richtiger Deutscher.

Brigitte

Brigitte war, als die Wende kam, gerade Schülerin einer 12. Klasse in einer Kreisstadt im Norden der DDR. In der 11. Klasse war sie aus der FDJ ausgeschlossen worden und hat sich von ihrem langjährigen Studienwunsch verabschieden müssen. Die Wende wurde durch die vielen Kränkungen, die sich für sie mit diesen Erlebnissen verbanden, »so richtig so innere Befreiung«.

Mit der »Wende« stürzt sie sich in politische Aktivitäten, geht zu Demos und wird Mitbegründerin der SDP in ihrer Stadt. Sie ist voller Hoffnung, daß eine Reformierung der DDR möglich ist. Die Maueröffnung erlebt sie weder euphorisch noch ablehnend. Erst als sie mitbekommt, daß allmählich der Kurs auf Wiedervereinigung geht, ist sie irritiert. Als die SDP diesen Kurs immer stärker mitträgt, beginnt sie nach einer neuen politischen Heimat zu suchen. Sie geht auch zu PDS-Veranstaltungen und versucht, ihren Frust gegen die alten Genossen zu unterdrücken, die vor der Wende ihr Verhalten so streng sanktionierten. Durch Zufall bekommt sie in dieser Zeit, kurz vor der Vereinigung,

Kontakt zu den Autonomen ihrer Stadt. Am 3. Oktober 1990 pendelt sie mehrfach zwischen verschiedenen Veranstaltungen der Parteien, um dann bei den Autonomen zu bleiben.

»3. Oktober war dann so wahrscheinlich der endgültige Einstieg in diese Szene. Da ham wir dann ziemlich Randle gemacht nachts in der Stadt, so richtig den Frust abgelassen. [...] Da gab es dann noch Auseinandersetzungen mit Rechtsradikalen in der Nacht, die wurden noch nie so hart geführt. Und daran hast du das gemerkt, diese eigene Betroffenheit, damit können wir nicht umgehen, also, auf der einen Seite hat ihnen die DDR nicht gefallen, und auf der andren Seite gefällt ihnen das, was sie jetzt kriegen, aber auch nicht. Naja, und von da an war ich dann vollwertiges Mitglied dieser Gruppe. [...] das ganze Leben spielte sich dann nur noch auf Randle ab.«

Sie findet hier »Vergessen der ganzen Probleme« und beteiligt sich an nächtlicher Randle, an gewalttätigen Konfrontationen mit den Skins und an verschiedenen Aktionen. Die Randle hilft der ganzen Gruppe, mit den unbewältigten Problemen zurechtzukommen, sie nach außen zu tragen. Dieses Mittel scheint notwendig für den Zusammenhalt der Gruppe, denn die jungen Menschen schaffen es nicht, das, was sie so auswegslos belastet, in der Gruppe zu bewältigen. »Du hast ja in dem Kreise [...] du hast ja nicht deine Probleme besprochen, das ist ja nicht so, daß irgendwie du da deinen Frust ablassen konntest, [...] du hast ihn ja immer noch weiter angestaut in dieser Gruppe, du hast ihn in Form von Randle rausgelassen. Du konntest dich eben noch gegenseitig anfrusten über das, was hier so passiert. [...] Alle warn sich einig, daß sie diesen Staat nicht wollten [...], aber über die innersten Probleme, da hat sich niemand unterhalten, also wie jeder innerlich sich fühlt. Dazu hatten wir ja Alkohol und Drogen.«

Nach etwa einem Jahr wird Brigitte klar, daß sie an Alkohol und dem Konsum weicher Drogen kaputtgeht, wenn sie sich nicht aus der Gruppe löst. Jetzt hilft ihr, daß sie in dieser Zeit Kontakt zur PDS gehalten hat. Sie geht in eine andere Stadt und macht für die PDS Jugendarbeit, so daß sie wenigstens einen Halt hat. Denn einen neuen Lebenssinn hat sie nicht gefunden. Mit der Vereinigung verbindet sich für Brigitte – und das zum zweiten Mal in ihrem Leben – das Erlebnis,

nichts beeinflussen zu können. Sie weiß inzwischen nur, Gewalt ist kein Mittel, um etwas zu verändern. Und: »Da ich nun mal in diesem Scheißleben bin, muß ich wenigstens auch was Sinnvolles tun, und dann will ich wenigstens anderen Menschen helfen.«

7. Literaturverzeichnis

ALBRECHT, Peter-Alexis/Otto BACKES (Hrsg.) (1990): Verdeckte Gewalt. Plädoyers für eine »Innere Abrüstung«. Frankfurt am Main 1990. 263 S.

BERGER, Peter A. (1992): »Was früher starr war, ist nun in Bewegung« – oder : von der eindeutigen zur unbestimmten Gesellschaft. In: Thomas Hanf (Hrsg.): Abbruch und Aufbruch. Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß. Berlin 1992. S. 128-150.

BOERS, Klaus (1991): Kriminalitätsfurcht. In: Hamburger Studien zur Kriminologie Bd. 12. Pfaffenweiler 1990. 393 S.

BUNDESKRIMINALAMT. Abteilung Staatsschutz (1993): Lagebericht 1992 – Rechtsextremismus, Rechtsterrorismus und fremdenfeindlich motivierte Straftaten im Jahr 1992. Meckenheim 1993.

BUTTERWEGGE, Christoph/Siegfried JÄGER (Hrsg.) (1992): Rassismus in Europa. Köln 1992. 190 S.

DETTENBORN, Harry/Erwin LAUTSCH (1993): Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993)5. S. 745-774.

DFG-Projekt (1992): Sozialer Umbruch und Kriminalitätsentwicklung in der früheren DDR. Berlin, Tübingen, Hamburg 1992. 180 S. [unveröffentlichter Arbeitsbericht].

DFG-Projekt (1993): Sozialer Umbruch und Kriminalitätsentwicklung auf dem Gebiet der ehemaligen DDR mit Blick auf die Auswirkungen auf Deutschland als Ganzes. Berlin, Hamburg, Tübingen 1993 [unveröffentlichter Arbeitsbericht].

EWALD, Uwe (1993): Gewalt und Gewaltdiskurs nach der Vereinigung als Symptome eines »Steuerungsproblems« der Gesellschaft? In: Widersprüche 47(1993) S. 21 bis 27.

FUNKE, Hajo (1991): Jetzt sind wir dran. Nationalismus im geeinten Deutschland. Berlin 1991. 196 S.

GFaJ (1993): Gesellschaft zur Förderung anerkannter Jugendforschung. Berlin 1993. 36 S.

HABERMAS, Jürgen (1993): Die Festung Europa und das neue Deutschland. In: »Die Zeit«. Hamburg vom 28. Mai 1993. S.

HEITMEYER, Wilhelm (1992): Soziale Desintegration und Gewalt – Lebenswelten und -perspektiven von Jugendlichen. In: DVJJ (1992)1-2. S. 76-84.

HRADIL, Stefan (1992): »Lebensführung« im Umbruch. Zur Rekonstruktion einer soziologischen Kategorie. In: Michael Thomas (Hrsg.): Abbruch und Aufbruch. Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß. Berlin 1992. S. 183-197.

JABEL, Hans-Peter (1993): Der Aufbau der Strafrechtspflege in den neuen Bundesländern. Strukturen, Erwartungen und Realitäten. In: Politisch-gesellschaftlicher Umbruch, Kriminalität, Strafrechtspflege. Hrsg. von G. Kaiser/J.-M. Jehle. Heidelberg 1993. S. 103-115.

KORFES, Gunhild (1992): Zur Entwicklung des Rechtsextremismus in der DDR. In: Kriminologisches Journal (1992)1. S. 50-64.

KORFES, Gunhild/Knuth THIEL (1992): Sozialer Umbruch – Aggressivität und Gewalt Jugendlicher. Untersuchungen zum Zusammenhang von Veränderungen in den Lebensprozessen Jugendlicher und der Entwicklung von Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit. Halle 1992. 48 S. (KSPW-Studien 503.)

KÜGER, Thomas (1993): Jugend und Jugendprobleme im gesellschaftlichen Umbruch. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn 1993. S. 407-414.

KÜHN, Horst (1993): Jugendgewalt und Rechtsextremismus in Brandenburg. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn 1993. S. 267-276.

KÜHNEL, Wolfgang (1993a): Jugend in den neuen Bundesländern: Veränderte Bedingungen des Aufwachsens, Gewalt und politischer Radikalismus. In: Berliner Journal für Soziologie (1993)3. S. 385-408.

KÜHNEL, Wolfgang (1993b): Gewalt durch Jugendliche im Osten Deutschlands. Versuch einer Ursachen- und Bedingungsanalyse. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn 1993. S. 237-246.

KÜHNL, Reinhard (1990): Besonderheiten des deutschen Nationalismus. In: Christoph Butterwegge/Horst Isola (Hrsg.): Rechtsextremismus im vereinten Deutschland. Bremen 1990. S. 36-40.

LEGGEWIE, Claus (1993): Druck von rechts. Wohin treibt die Bundesrepublik? München 1993.

MERTEN, Roland/Hans-Uwe OTTO (1993): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im Kontext von Gewalt, Rassismus und Rechtsextremismus. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn 1993. S. 13-33.

MEUSCHEL, Sigrid (1992): Legitimation und Parteiherrschaft. Zum Paradox von Stabilität und Revolution in der DDR 1945-1989. Frankfurt am Main 1992. 499 S.

OFFE, Claus (1991): Die deutsche Vereinigung als »natürliches Experiment«. In: B. Giesen/Claus Leggewie (Hrsg.): Experiment Vereinigung. Ein sozialer Großversuch. Berlin 1991. S. 77-86.

QUENSEL, Stephan (1992): Ansichten und Diskurse über Gewalt. In: MschrKrim (1992)5. S. 249-260.

RICHTER, H.orst-Eberhard (1990): Defensive Aggression, ein unterschätztes Gewaltmotiv. In: Peter-Alexis Albrecht/Otto Backes (Hrsg.): Verdeckte Gewalt. Frankfurt am Main 1990. S. 83-90.

SACK, Fritz (1990): Die Eskalation von Gewalt: Die Transformation politischer in gewaltbesetzte Konflikte. In: Peter-Alexis Albrecht/Otto Backes (Hrsg.): Verdeckte Gewalt. Frankfurt am Main. S. 111-137.

SCHUBARTH, Wilfried (1992): Rechtsextremismus – subjektive Verarbeitung des Umbruchs? In: Karl-Heinz Heinemann/ Wilfried Schubarth (Hrsg.): Der antifaschistische Staat entläßt seine Kinder. Köln 1992. S. 78-99.

STURZBECHER, Dietrich/Peter DIETRICH (1993): Jugendliche in Brandenburg – Signale einer unverständenen Generation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament« vom 8. Januar 1993. S. 33-43 (B 2-3/1993).

STURZBECHER, Dietrich/Klaus KALB (1993): Vergleichende Analyse elterlicher Erziehungsstile in der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 40(1993).

WILLEMS, Helmut (1993a): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn 1993. S. 88-108.

WILLEMS, Helmut (1993b): Fremdenfeindliche Gewalt. Einstellungen, Täter, Konflikteskalation. Opladen 1993. 293 S.

WILLEMS, Helmut/Stephanie WÜRTZ/Roland ECKERT (1993): Fremdenfeindliche Gewalt: Eine Analyse von Täterstrukturen und Eskalationsprozessen. Universität Trier 1993. 150 S. [Unveröffentlichter Forschungsbericht].

WINKLER, Gunnar (Hrsg.) (1993): Sozialreport 1992. Daten und Fakten zur sozialen Lage in den neuen Bundesländern. Berlin 1993. 301 S.



Dr. phil. Gunhild Korfes, geboren 1949 in Potsdam, studierte in Berlin Soziologie. 1987 promovierte sie mit einer soziologischen Studie »Zu den Ursachen krimineller Gefährdung aus soziologischer Sicht« an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bis 1991 an der Humboldt-Universität und seitdem in einer Forschungsstelle für Kriminologie tätig, beschäftigt sie sich mit jugendsoziologischer Forschung, wobei die Schwerpunkte vor allem auf Fragen jugendkultureller Entwicklungen, Jugendgewalt und Rechtsextremismus gerichtet sind. Seit 1991 arbeitet sie zudem im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts (Berlin, Hamburg, Tübingen) zum Problemkreis der Umstrukturierung sozialer und strafrechtlicher Kontrollinstanzen in den neuen Bundesländern.

Veröffentlichungen u.a.: Rechtsextreme Bewegungen und rechtslastige Jugendkulturen in den neuen Bundesländern. In: *Rassismus in Europa*. Hrsg. von Ch. Butterwegge/S. Jäger. Köln 1992. S. 71-85. – »Seitdem habe ich einen dermaßenen Haß« Rechtsextremistische Jugendliche vor und nach der »Wende« – exemplarische Biographien. In: *Der antifaschistische Staat entläßt seine Kinder. Jugend und Rechtsextremismus in Ostdeutschland*. Hrsg. von K.-H. Heinemann/Wilfried Schubarth. Berlin 1992. S. 47-63. – Zur Entwicklung des Rechtsextremismus in der DDR. In: *Kriminologisches Journal* 1(1992)1. S. 50-64. – Soziologische Untersuchung von Ursachen sozialer Gefährdung bei Jugendlichen im Lehrlingsalter. In: *Berliner Journal für Soziologie* (1992)3/4. S. 367-373. – Vorbeugung und Resozialisierung im Bereich der Jugenddelinquenz – Versuch einer Situationsanalyse und Überlegungen zum Ausbau des ambulanten Bereichs. In: Helmut Kury (Hrsg.): *Gesellschaftliche Umwälzung, Kriminalitätserfahrungen, Straffälligkeit und soziale Kontrolle*. Freiburg im Breisgau 1992. S. 479-485.

Weitere Veröffentlichungen des Rosa-Luxemburg-Vereins e. V.

»Mitteilungen«

Heft 1. Leipzig 1991. 28 S. [Enthält: Gustav Seeber: Vorbemerkung. S. 3-5. – Juliane Krummsdorf/Volker Külow/Walter Markov/Helmut Seidel: Einladung zur Konstituierung der Rosa-Luxemburg-Stiftung. S. 6-8. – Helmut Seidel: Prinzip Hoffnung am Ende? S. 9-15. – Satzung des Vereins zur Förderung einer Rosa-Luxemburg-Stiftung. Eingereicht beim Registriergericht am 3. Mai 1991. S. 16-24. – Erste Presseresonanz. S. 25-28.] – *Heft 2. Leipzig 1991. 35 S.* [Enthält: Helmut Meier: Geschichtsbewußtsein als Identitätsfaktor. Reflektionen über Ergebnisse zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins in der DDR. S. 5-17. – Jürgen Hofmann: Konfliktreiche Transformation zum Bundesbürger. Bemerkungen zu Ergebnissen soziologischer Erhebungen in ostdeutschen Ländern. S. 18-27. – Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchungen der Projektgruppe Identitätswandel, Berlin. S. 28-32. – Informationen des Vorstandes. S. 33-35.] – *Heft 3. Leipzig 1991. 33 S.* [Enthält: Kurt Pätzold: Faschismus- und Antifaschismusforschung in der DDR. Ein kritischer Rückblick. S. 3-16. – Werner Bramke: Carl Goerdelers Weg in den Widerstand. S. 17-30. – Informationen des Vorstandes. S. 31-33.] – *Heft 4. Leipzig 1991. 34 S.* [Enthält: Frank Schumann: Der wilde Osten oder: Warum Scheiben in Hoyerswerda im deutschen Blätterwald lauter klirren als etwa die in Neumünster. S. 3-10. – Manfred Behrend: Ursachen für Entstehung und Auftrieb des Rechtsextremismus im Anschlußgebiet. S. 11-19. – Wilfried Schubarth: Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit unter Jugendlichen in den neuen Bundesländern. S. 20-31. – Informationen des Vorstandes. S. 32-34.] – *Heft 5. Leipzig 1991. 45 S.* [Enthält: Karl Bönninger: Landesverfassungen für die ostdeutschen Bundesländer. S. 5-16. – Karl-Heinz Schöneburg: Verfassungsfortschritt in »Teutschland«? S. 17-35. – Annelies Laschitzka: Rosa Luxemburg – jetzt erst recht! Bericht über das Internationale Rosa-Luxemburg-Symposium vom 2. bis 4. November 1991 in Tokio. S. 36-44. – Informationen des Vorstandes. S. 45.] – *Heft 6. Leipzig 1992. 47 S.* [Enthält: Vorbemerkung. S. 3. – Wolfgang Schröder: Die Genossenschaftsbuchdruckerei zu Leipzig 1872-1881. Ein Lehrstück in sechs Akten. S. 5-46. – Inhalt. S. 47.] – *Heft 7. Leipzig 1992. 54 S.* [Enthält: Joachim S. Hohmann: Verfolgte ohne Heimat. Zigeuner in Deutschland. S. 5-34. – Reimar Gilsenbach: Wer wußte was? Wer will nichts wissen? Wie die Deutschen ihre Verbrechen gegen Sinti und Roma, insbesondere den Völkermord von Auschwitz-Birkenau, aus ihrem Erinnern verdrängt haben. S. 35-50. – Reimar Gilsenbach: Meine Mühen zum Gedenken der Opfer des »Zigeunerlagers« in Berlin-Marzahn. S. 51-52. – Autoren dieses Heftes. S. 53. – Informationen des Vorstandes. S. 54.] – *Heft 8. Leipzig 1992. 24 S.* [Enthält: Annelies Laschitzka: Rosa Luxemburg in der Verbannung? Gedanken zur gegenwärtigen und zur künftigen Rosa-Luxemburg-Rezeption. Festvortrag auf dem 1. Stiftungsfest des Rosa-Luxemburg-Vereins e.V. Leipzig am 28. März 1992.] – *Heft 9. Leipzig 1993. 52 S.* [Enthält: Ausgaben des »Kommunistischen Manifest«. Eine Ausstellung zum 175. Geburtstag von Karl Marx. – Heinrich Gemkow: Zum Geleit. S. 5-9. – Verzeichnis der ausgestellten Ausgaben. S. 11-16. – Faksimiles. S. 17-36. – Helmut Seidel: Über den Umgang mit Karl Marx. Zu seinem

175. Geburtstag. S. 37-40. – Personalia. S. 41-47. – Chronik September 1992 bis März 1993. S. 47-51. – Weitere Veröffentlichungen des Rosa-Luxemburg-Vereins e. V. S. 51-52.] – *Heft 10. Leipzig 1993. 68 S.* [Enthält: In memoriam Prof. Dr. sc. phil. Gustav Seeber 23. August 1933 bis 16. Juni 1992. – Kondolenzschreiben des Rosa-Luxemburg-Vereins, 17. Juni 1992. S. 5. – Trauerrede von Prof. Dr. Wolfgang Küttler auf dem Leipziger Südfriedhof, 25. Juni 1992. S. 7-11. – Trauerrede von Prof. em. Dr. Hans Jürgen Friederici auf dem Leipziger Südfriedhof, 25. Juni 1992. S. 11-13. – In memoriam Prof. Dr. Gustav Seeber und Prof. Dr. Wilfried Adling (Außerordentliche Vollversammlung des Rosa-Luxemburg-Vereins, 10. Oktober 1992). S. 13-14. – Heinz Wolter: Zwischen Bebel und Bismarck. Gustav Seeber verstorben. S. 15-16. – Gustav Seeber: Die historische Stellung der Reichsgründung und das nationale Selbstverständnis der Klassen und Schichten. S. 17-39. – Verzeichnis der wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Gustav Seeber. S. 41-55. – Weitere Veröffentlichungen des Rosa-Luxemburg-Vereins e. V. S. 57-58.] – *Heft 11. Leipzig 1993. 48 S.* [Enthält: Eva Müller: Die Planwirtschaft als Wirtschaftsordnung.] – *Heft 12. Leipzig 1993. 82 S.* [Enthält: Waltraud Seidel-Höppner: Wilhelm Weitling. Leben und politisches Wirken.] – *Heft 13. Leipzig 1993. 54 S.* [Enthält: Eberhart Schulz: Vorwort. S. 5. – Rolf Badstübner: Die Entstehung der DDR in ihrer Historizität und Legitimität. S. 7-14. – Siegfried Prokop: Die führende Rolle der SED als Problem der DDR. S. 15-26. – Dieter Schulz: Der 17. Juni 1953 – Die DDR und das erste Aufbegehren gegen den Stalinismus im sowjetischen Herrschaftsbereich. S. 27-40. – Eberhart Schulz: Weitgespannte Entwürfe – großzügige Ansätze – repressive Maßnahmen. Zur Kulturpolitik der DDR. S. 41-48. – Rezension zu Siegfried Prokop: »Unternehmen ›Chinese Wall‹. Die DDR im Zwielficht der Mauer« (Eberhart Schulz). S. 49-50. – Personalia. S. 51-52. – Weitere Veröffentlichungen des Rosa-Luxemburg-Vereins e. V. S. 53-54.]

»*Texte zur politischen Bildung*«

Heft 1: Frauen in Sachsen. Zwischen Betroffenheit und Hoffnung. Recherchiert und kommentiert von Birgit Bütow, Helga Heidrich, Brigitte Lindert und Elke Neuke unter Mitarbeit von Brunhilde Krone und Helga Liebecke. Leipzig 1992. 48 S. (2. Aufl.) – *Heft 2:* Reimar Gilsenbach/Joachim S. Hohmann: Verfolgte ohne Heimat. Beiträge zur Geschichte der Sinti und Roma. Mit einem Titelfoto von Christiane Eisler und einer Besprechung von Ulrich Heinemann. Leipzig 1992. 51 S. – *Heft 3:* Manfred Kossok: Das Jahr 1492. Wege und Irrwege in die Moderne. Festvortrag auf der außerordentlichen Vollversammlung des Rosa-Luxemburg-Vereins e. V. Leipzig am 10. Oktober 1992. Leipzig 1992. 44 S. – *Heft 4:* Bärbel Bergmann: Arbeitsunsicherheit. Erleben und Bewältigen. Eine Studie aus dem Raum Dresden. Leipzig 1993. 44 S. – *Heft 5:* Uta Schlegel: Politische Einstellungen ostdeutscher Frauen im Wandel. Leipzig 1993. 60 S. – *Heft 6:* Walter Poeggel: Deutsch-polnische Nachbarschaft. Leipzig 1993. 74 S. – *Heft 7:* Ernstgert Kalbe: Aktuelles und Historisches zum jugoslawischen Konflikt. Leipzig 1993. 50 S. – *Heft 8:* Landwirtschaft in den neuen Bundesländern. Leipzig 1994. 58 S. [Enthält: Otto Rosenkranz: Die Landwirtschaft in den neuen Bundesländern. Was war – was ist – was wird sein?. S. 5-38. – Gerhard Müller: Die Strukturkrise in der Landwirtschaft Westeuropas und die Chancen für die Landwirtschaft in den neuen Bundesländern. S. 39-52. – Zu den Autoren dieses Heftes. S. 53 bis 55. – Weitere Veröffentlichungen des Rosa-Luxemburg-Vereins e. V. S. 57-58.]