

Bericht zum Forschungsprojekt

**EINSTELLUNGEN ZU MULTIKULTURALITÄT,
DEMOKRATIE UND GEWALT**

**Eine Pilotstudie über die 9. Jahrgangsstufe an acht Schulen
in Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf**

Projektleitung

Prof. Dr. Ulrike C. Nikutta-Wasmuht

PD. Dr. Bernd Overwien

Dr. Virginia Penrose

Prof. Hanns-Fred Rathenow

06/2005

Impressum

Projektleitung

Prof. Dr. Ulrike C. Nikutta-Wasmuht, PD Dr. Bernd Overwien, Dr. Virginia Penrose,
Prof. Hanns-Fred Rathenow

Statistik

Dr. Virginia Penrose

Tutorin und Tutoren

Christian Geißler-Jagodzinski, Torsten Schörner, Tanja Seider

Dateneingabe

Cornelia Blei, Cornelia Danz, Peggy Danckworth, Andrea Derwenskusz, Torben Kremer, Sebastian Larisch, Jana Mattuschka, Jürgen Sennhenn, Zemine Yilar

Durchführung der Datenerhebung

Clemens Bachhuber, Gerlinde Baumann, Cornelia Blei, Lars Böhme, Atthei Bremer, Anne Breuer, Sara Casini, Cornelia Danz, Andrea Derwenskusz, Franziska Faberski, Mandy Glanz, Cathleen Henschke, Rayk Herrlich, Gabriele Hoppe, Julia Klose, Joanna Krawiec, Torben Kremer, Stefan Kurrle, Sebastian Larisch, Jana Mattuschka, Tobias Mebert, Ulrike Medgyesy, Katja Meyer, Benjamin Meyer-Mintel, Ilkin Önel, Martin Oppermann, Thomas Risch, Christian Schneider, Robert Schneider, Anna Schütz, Torsten Schörner, Tanja Seider, Jürgen Sennhenn, Zemine Yilar, Karsten Wirths.

Diese Untersuchung wurde ermöglicht durch einen Zuschuss des Bezirksamtes Charlottenburg-Wilmersdorf und den Kooperationsverbund zwischen Lehrenden und Studierenden am Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung der TU-Berlin.

INHALT

1	Einleitung	5
	<i>Ulrike C. Nikutta-Wasmuht</i>	
2	Vortheoretische Überlegungen.....	6
	<i>Ulrike C. Nikutta-Wasmuht</i>	
3	Methode der Datenerhebung.....	10
	<i>Ulrike C. Nikutta-Wasmuht, Virginia Penrose</i>	
3.1	Forschungsleitende Fragestellung.....	10
3.2	Erhebungsinstrument: Teilstrukturierter Fragebogen	12
3.3	Stichprobe und Datenerhebung	13
3.3.1	Zur Datenerhebung.....	13
3.3.2	Zur Stichprobe	13
3.3.3	Zur Datenverarbeitung.....	15
3.4	Fazit: Chancen und Limitationen	16
4	„Fremden-Feindlichkeit“ – Einstellungen gegenüber dem „Anderen“	17
	<i>Christian Geißler-Jagodzinski, Tanja Seider</i>	
4.1	Selbstbeschreibungen der Jugendlichen oder: Wer bin ich?	18
4.2	Abgrenzung oder Rassismus?	25
4.3	Kulturalistisch motivierter Rassismus – die Ablehnung von Vielfalt und Differenz	32
4.4	Wohlstandschauvinismus und Leistungsdenken.....	40
4.5	Haltung gegenüber sozialen Minderheiten	46
4.6	Sexismus	47
4.7	Homophobie	49
4.8	Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung.....	52
4.9	Antisemitismus.....	53
4.10	Fazit	58
5	Demokratie und staatliche Ordnung.....	59
	<i>Virginia Penrose</i>	
5.1	Freiheitlich-demokratische Werte	59
5.2	Politisches Engagement.....	66

5.3	Engagement im schulischen Alltag	70
5.4	Fazit	73
6	Umgang mit Konflikten	75
	<i>Hanns-Fred Rathenow</i>	
6.1	Konfliktverhalten	75
6.2	Gewalt- und Konflikterfahrungen an den untersuchten Schulen.....	81
6.3	Gewaltpotenzial an den Schulen	85
6.4	Fazit	90
7	Einstellungen zur Autorität.....	91
	<i>Bernd Overwien, Torsten Schörner</i>	
7.1	Makroebene: Einstellungen zu gesamtgesellschaftlichen Grundsatzfragen.....	92
7.2	Mesoebene: Einstellung zu politischen Grundsatzfragen.....	96
7.3	Mikroebene: Einstellungen zur unmittelbaren Umwelt	97
7.4	Fazit	101
8	Zusammenfassung und Ausblick	103
	<i>Ulrike C. Nikutta-Wasmuht</i>	
	Literatur	108
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	111
	Anhang	115
	Liste der untersuchten Schulen.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Fragebogen.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.

1 Einleitung

Ende des Jahres 2002 forderte die Bezirksverordnetenversammlung Charlottenburg-Wilmersdorf das Bezirksamt auf „die Möglichkeiten einer Studie über rassistische und fremdenfeindliche Einstellungen und Potenziale“ an Schulen des Bezirks in Zusammenarbeit mit einer Universität“ zu prüfen. Daher beauftragte das Bezirksamt eine Projektgruppe des *Instituts für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung* der Technischen Universität Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Ulrike C. Nikutta-Wasmuht, PD Dr. Bernd Overwien, Dr. Virginia Penrose und Prof. Hanns-Fred Rathenow eine Befragung im Rahmen einer Pilotstudie an acht ausgewählten Schulen des Bezirks (siehe Anhang a) durchzuführen. Die dazu notwendige Befragung ist von der zuständigen Senatsverwaltung (SenBJS I D 13) am 6. Mai 2004 genehmigt worden. In Abstimmung mit dem Bezirksamt und der bezirklichen Schulaufsicht wurde für die Untersuchung ein teilweise strukturierter Fragebogen entwickelt und eingesetzt. Auch die zu befragenden Schulen wurden nach bezirksrelevanten Kriterien gesucht.

Im Rahmen dieses Auftrages lautete unsere forschungsleitende Fragestellung:

Welche Einstellungen zu Multikulturalität, Demokratie und staatlicher Ordnung sowie zur Anwendung von Gewalt als Konfliktaustragungsform sind in den Schulen des Bezirkes vorzufinden?

An dieser Stelle möchten wir uns sehr herzlich für die vielfältige Mitarbeit unterschiedlicher Stellen und Personen bedanken: Zunächst ein herzliches Dankeschön an die bezirkliche Schulaufsicht, die uns die Untersuchung und den dafür notwendigen Fragebogen schnell genehmigte. Ein besonderer Dank geht an die in die Untersuchung einbezogenen Schulen: die Schulleitungen, die Lehrer und Lehrerinnen der ausgewählten Klassen und vor allem an die Schüler und Schülerinnen, die bereitwillig den Fragebogen ausfüllten sowie deren Eltern, die diese Befragung genehmigt haben. Vielen Dank auch an die Studenten und Studentinnen im Fach Sozialkunde an der TU Berlin, die nicht nur die Befragung an den Schulen kompetent durchführten, sondern auch die Daten eingegeben haben und mit uns das Erhebungsinstrument sowie die Auswertung diskutierten und ausarbeiteten. Ein besonderer Dank geht an die beteiligte Tutorin Tanja Seider und die Tutoren Christian Geißler-Jagodzinski und Torsten Schörner, die sowohl inhaltlich als auch organisatorisch eine große Unterstützung waren.

2 Vortheoretische Überlegungen

Seit Ende der 1980er Jahre und vor allem Anfang der 1990er Jahre haben sich die Berichte über rechtsextremistisch motivierte Gewalttaten vermehrt und als Ergebnis zu einer Veränderung der öffentlichen Sensibilität geführt. Nicht nur haben nachweislich die Gewalttaten, Übergriffe und Ausschreitungen mit einem rassistischen bzw. rechtsradikalen Hintergrund in Deutschland drastisch zugenommen, sondern sie haben sich zudem auch qualitativ verändert: Die Gewaltformen sind vielfältiger und grausamer, die Tätergruppe jünger, die Opfergruppe heterogener geworden.

Diese beunruhigende Tatsache hat zu einer Reihe sozialwissenschaftlicher Untersuchungen geführt, die unterschiedliche Aspekte des genannten Problems erforschen (vgl. dazu z.B.: Heitmeyer 1992; Heitmeyer 1994; Schroeder 2003). Es wird festgestellt, dass die Affinität Deutscher zu rechtsextremem Gedankengut und die Bereitschaft für rechtsextrem motivierte Gewalt früh in den Köpfen zu entstehen beginnt. Rechtsextrem eingestellte Jugendliche heute hatten bereits in jungen Jahren ein Freund-Feind-Schema im Kopf, das die einen einbezieht, die anderen ausgrenzt – was auch immer unter dem jeweils „Anderen“ zu verstehen ist, das Nicht-Ich.

In der vorliegenden Untersuchung interessieren wir uns insbesondere für Vorstufen rechtsextremistischer Haltung: Es geht um Hinweise auf eine Unterscheidung des „Wir“ und „Ihr“ mit einer negativen Bewertung des Anderen, des Nicht-Ichs. Das rechtsextreme Gedankengut kann schließlich als das Ende eines Kontinuums verstanden werden, in dem das Ausgrenzen des „Anderen“ soweit reichen kann, dass zwischen „lebenswertem“ und „lebensunwertem“ Leben unterschieden wird, und – im Extremfall – mit Übergriffen mit tödlichem Ausgang endet. Problematisch für eine solche Studie ist zunächst die Erkennung und Differenzierung dieser Vorstufen. Wer sind die „Insider“ und die „Outsider“ in einer multikulturellen Gesellschaft, in z.B. Berliner Schulklassen, deren Schüler und Schülerinnen bis zu 80 Prozent einen Migrationshintergrund vorweisen? Wer ist „der Deutsche“, dem das Bewusstsein einer nationalen Identität unterstellt wird? Ist die Tatsache des deutschen Passes ausschlaggebend, die Tatsache des Geburtsortes, die Anzahl der Generationen, die hinter dem Tag der Einwanderung liegen, das perfekte Beherrschen der Sprache und der kulturellen Normen? Diese Fragen sind nicht nur schwierig zu beantworten für die Konstruktion eines „kulturneutralen“ Fragebogens, sondern auch für die Jugendlichen in ihrem schulischen Alltag selbst. Auch wenn sie ein nationalistisches Denken aufweisen, so werden sie aus genannten Gründen Schwierigkeiten haben, in ihrem alltäglichen Umfeld Menschen ein- und auszugrenzen. Dies führt unwei-

gerlich zu Ausgrenzungen, die auf willkürlich gewählten äußerlichen Merkmalen, wie Hautfarbe, Sprachkompetenz, Religionszugehörigkeit, Kleidung oder kulturellen Normen beruhen. Die durch negative Bewertungen des „Anders-Seins“ verursachten Ein- und Ausgrenzungen sind aber nicht rational zu begründen. Vielmehr sind es von den Beteiligten selten erforschte Emotionen und Gefühle, die ihre Entscheidungen und Verhalten leiten.

Mit dieser Problematik der Analyse deutlich vor Augen erfasst unsere Untersuchung einzelne Denkmuster und Einstellungen, die später Teil rechtsextremen Denkens werden können, aber nicht müssen, da rechtsextremes Denken umfassender als seine einzelnen Denkmuster ist. In Anlehnung an Schwagerl (1993) definieren wir Rechtsradikalismus als eine Denkweise,

- die die Ideologie von der unterschiedlich wertigen Ungleichheit der Menschen,
- die Ablehnung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung,
- die Lösung von Konflikten durch direkte und indirekte Gewaltandrohung und -anwendung sowie
- die Befürwortung von polizeilicher und militärischer Gewalt zur Durchsetzung politischer Ziele und Schaffung staatlicher „Ordnung“ umfasst.

Diese vier wichtigen Bereiche (vgl. dazu auch: Wasmuht 1996), die zu einem rechtsextrem affinen Denken gehören, bilden die Struktur unserer Untersuchung. Entlang dieser Vierteilung wurde unser Fragebogen konstruiert und die Kapitel unseres Berichtes benannt (siehe dazu Kap. 4): Einstellungen zum „Anderen“, Demokratie und staatliche Ordnung (Kap. 5), Umgang mit Konflikten (Kap. 6) sowie zur „Autorität“ (Kap. 7).

- **Die Ideologie von der unterschiedlich wertigen Ungleichheit der Menschen:** Aus der Prämisse über die Existenz "natürlicher" Hierarchien wird das Recht des Stärkeren abgeleitet, über den "Schwächeren" zu bestimmen: Der oder die "Schwächere", der oder die "Unterlegene" wird aufgrund einer biologistisch-rassistischen sowie einer geschlechtsspezifischen Hierarchisierung von dem bzw. der "Stärkeren" unterschieden. Ein solches totalitäres Normverständnis erzwingt die Ausgrenzung des "Andersseins", dessen logische Konsequenz die Trennung zwischen "wertem" und "unwertem" Leben ist.
- **Die Ablehnung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung:** Aufgrund der Unterscheidung zwischen "So-Sein" und "Anders-Sein" wird auch das zumindest formale gleiche Recht für alle mit Nachdruck abgelehnt. Nationalistische Überhöhungen und Abgrenzungen von anderen Staaten und Gesellschaften basieren auf der Betonung

des "völkisch-organisch" gewachsenen Staates, von dem der einzelne Mensch abhängig ist: Das Kollektiv steht über dem Einzelnen. Die Organisation des Staates durch Zentralismus und Führerprinzip soll durch Polizei nach innen und Militär nach außen autoritär gestützt und erhalten werden.

- **Die „Lösung“ von Konflikten durch direkte und indirekte Gewaltandrohung und -anwendung:** Hierzu gehört die Befürwortung gewaltsamer Konfliktaustragung. Es wird die Empathie, das Sich-Hinein-Versetzen-Können in den jeweils Anderen abgelehnt und die Information über die Konfliktparteien sowie die Entstehungsursachen, Dynamiken und Eskalationsstufen der Konflikte werden durch Stereotypen, durch Feindbilder, also Vorurteile mit Negativattributierungen, ersetzt.
- **Die Befürwortung polizeilicher und militärischer Gewalt zur Durchsetzung politischer Ziele und Schaffung staatlicher „Ordnung“:** Das ist die Betonung des alltäglichen Kampfes des und der Einzelnen sowie des Kollektivs als Staat um das Überleben, was durch ein starres, autoritäres Führerprinzip organisiert wird. Zu dieser "Überlebensstrategie" gehören autoritäre (innergesellschaftlich und innenpolitisch) sowie militärische (außenpolitisch und innerhalb internationaler Beziehungen) Umgangs- und Verkehrsformen.

Oft sind nicht alle diese Einstellungen manifest vorzufinden, sondern nur einzelne Teile. Aber wenn solche Vorstellungen vertreten werden, kann davon ausgegangen werden, dass auch andere dieser Meinungen zumindest latent vorhanden sind. Da jedoch auch die Voraussetzungen der Akteure und Akteurinnen unterschiedlich sind, gibt es auch keine einheitliche Haltung: Es ist ein Unterschied, ob sich gewaltaffine Jugendliche oder rechtsextreme Intellektuelle äußern. Alles in allem gibt es innerhalb von Denkmustern wie Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Fremdenfeindlichkeit unterschiedliche Ausprägungen. Es muss betont werden, dass diese vier Grundannahmen mehr oder weniger explizit rechtsextremes bzw. fremdenfeindliches Denken prägen und den Vertretern und Vertreterinnen dieser Denkmuster gewissermaßen eine "kollektive Identität" verleihen können, was in Peer-Groups von Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen kann.

Unterschiedliche Formen von Fremdenfeindlichkeit bis hin zu Rechtsextremismus gekoppelt mit Gewaltbereitschaft verlangen nach unterschiedlichen Einschätzungen und letztendlich auch unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Reaktionsweisen. Vorsicht ist ebenfalls mit politischen und wissenschaftlichen Etikettierungen geboten: Erstens ist nicht jeder und jede gewaltbereite Jugendliche automatisch "rechtsextrem". Vielmehr kann dieses Ver-

halten auch als Reaktion auf eine verfehlte Jugendpolitik interpretiert werden, als eine Art Hilferuf nach Aufmerksamkeit. Eine durch zu schnelle Etikettierung hervorgerufene gesellschaftliche Ausgrenzung würde die Situation eher verschärfen als auflösen. Zweitens kann die durch Etikettierung verursachte Sprachverwirrung zu einer Verwischung wirklicher Gefahren führen. Feine Unterschiede in Bezeichnungen erlauben die Bagatellisierung bestimmter Einstellungen. Ein Beispiel hiervon sehen wir bei der rechtlichen Differenzierung zwischen "rechtsextrem" und "rechtsradikal". In der deutschen Verfassungswirklichkeit ist Rechtsradikalismus erlaubt, Rechtsextremismus aber verboten, da er eine Gefahr für die freiheitlich-demokratische Grundordnung der Gesellschaft bedeutet. Hierbei handelt es sich um eine willkürliche Festsetzung, die 1973 von den deutschen Sicherheitsbehörden festgelegt wurde, als Politiker anfangen, sich öffentlich als "radikal" zu bezeichnen.

Nach der Civic-Education-Studie der *International Society for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* zählen unter den SchülerInnen der 27 untersuchten Nationen deutsche Schüler und Schülerinnen zu den fremdenfeindlichsten (Händle u.a. 1999). Zu Recht muss daher der Fremdenfeindlichkeit, der Ablehnung der Tatsache der Multikulturalität unserer Gesellschaft erhöhte politische und auch wissenschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet werden. Fremdenfeindlichkeit auch als Ergebnis mangelnder Integration? Um dieser hochaktuellen Frage, auch vor dem Hintergrund der zwar wenig überraschenden, aber deshalb nicht minder erschreckenden Ergebnisse von Pisa II, nachzugehen, gilt das Augenmerk dieser kleinen Pilotstudie vor allem der „Fremdenfeindlichkeit“, der „Ablehnung des jeweils Anderen“, antisemitischen Einstellungen und fremdenfeindlich motivierter Gewaltbereitschaft unter Berliner Schülern und Schülerinnen.

3 Methode der Datenerhebung

3.1 Forschungsleitende Fragestellung

Unsere forschungsleitende Fragestellung lautet:

Welche Einstellungen zu Multikulturalität, Demokratie und staatlicher Ordnung sowie zur Anwendung von Gewalt als Konfliktaustragungsform sind in den Schulen des Bezirkes vorzufinden?

Um diese komplexe Fragestellung zu vereinfachen, wurden Teilbereiche und Teilfragen untersucht. An den folgenden Fragen wollen wir unseren Zugang verdeutlichen, mit dem wir unsere Teilgebiete untersucht haben. Wie bereits oben erläutert, sind für uns z.B. Bereiche wie Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und die Bereitschaft zur Anwendung von Gewalt wichtig, um Einstellungen gegenüber dem „Anderen“ zu ermitteln:

- a. Fremdenfeindlichkeit:** Analog zur wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff „fremdenfeindlich“ nicht synonym mit Feindlichkeit gegen so genannte Ausländer verwendet. Vielmehr haben wir versucht mittels unterschiedlicher Kategorien wie der Selbst- und Fremdzuschreibung ethnischer, nationaler und religiöser Zugehörigkeiten oder der sexuellen Orientierung die Selbst- bzw. Fremdbilder und deren Bewertung seitens der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Vor diesem Hintergrund stellen sich folgende Fragen:
- Wie hoch ist der Grad der Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft?
 - Trifft es zu, dass Fremdenfeindlichkeit eher bei Hauptschülern zu finden ist oder sind Gymnasiasten genauso davon betroffen?
 - Gibt es eine Korrelation zwischen Bildungsnähe bzw. Bildungsferne und Fremdenfeindlichkeit?
 - Findet sich Fremdenfeindlichkeit auch unter ethnischen Minderheiten in unseren Schulen oder ist sie eher ein Ausdruck der Mehrheitsgesellschaft?
 - Gibt es unter muslimischen Jugendlichen Fremdenfeindlichkeit gegen Nicht-Moslems?
 - Finden wir fremdenfeindliche Jugendliche gleichmäßig verteilt unter weiblichen wie unter männlichen Jugendlichen?
 - Welche Teile der Bevölkerung werden von den Schülern als wichtig bzw. unwichtig für die Geschehnisse der Gesellschaft identifiziert? Ist diese Einstellung abhängig vom Bildungsstand, dem Geschlecht oder der ethnischen Zugehörigkeit?

b. Antisemitismus: Hierzu ergeben sich folgende Fragen:

- Sind muslimische Jugendliche überproportional für Antisemitismus anfällig (neuer Antisemitismus)?
- Wie hoch ist der Grad an Antisemitismus bei Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft?
- Trifft es zu, dass Antisemitismus eher bei Hauptschülern zu finden ist oder sind Gymnasiasten genauso davon betroffen?
- Gibt es eine Korrelation zwischen Bildungsnähe bzw. Bildungsferne und Antisemitismus?
- Finden wir antisemitische Jugendliche gleichmäßig verteilt unter weiblichen wie unter männlichen Jugendlichen?

c. Gewaltbereitschaft: Das Gewaltpotenzial sowie die Gewaltbereitschaft von SchülerInnen sind im Rahmen dieser Studie von großem Interesse. Zum einen wird häufig ein erhöhtes Gewaltpotenzial in multikultureller Umgebung erwartet, wie es an den Berliner Schulen gegeben ist. Zum anderen wird, wie bereits oben erwähnt, Gewaltbereitschaft als bedeutsamer Bestandteil rechtsradikaler Einstellung betrachtet. Wichtig ist bei der Analyse von Gewalt, zwischen dem engeren und dem erweiterten Gewaltbegriff zu differenzieren (vgl. Galtung 1975), denn Gewalt umfasst viel mehr als nur die direkte, die tätliche Gewalt. Zusätzlich muss in der Einschätzung von Gewaltpotenzial in der Schule bzw. im schulischen Umfeld unterschieden werden zwischen unbedachten Meinungen und Äußerungen, erklärter Gewaltbereitschaft, aber auch rechtsextrem motivierter Fremdenfeindlichkeit, dem Engagement in einer gewaltaffinen oder gewaltbereiten Gruppe oder gar tatsächlicher Gewalthandlung (siehe dazu Wasmuht 1996). Es ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Ist Gewaltbereitschaft verbunden mit ethnischen Gruppierungen?
- Hängen die Formen der Gewalt mit den Schultypen zusammen?
- Wie hoch ist der Grad der Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft?
- Gibt es eine Korrelation zwischen Bildungsnähe bzw. Bildungsferne und Gewaltbereitschaft?
- Finden wir gewaltbereite Jugendliche gleichmäßig verteilt unter weiblichen wie unter männlichen Jugendlichen?
- Ist Autoritätshörigkeit an einzelne ethnische, bildungsspezifische und/oder geschlechtliche Merkmale gekoppelt?

3.2 Erhebungsinstrument: Teilstrukturierter Fragebogen

Innerhalb des Forschungsteams wurden die Chancen und Grenzen unterschiedlicher Erhebungsinstrumente diskutiert. Es musste eine geeignete Methode gefunden werden, ausreichende, sinnvolle Daten in einer Form so zu erfassen, dass die (elektronische) Eingabe dieser Daten in Vorbereitung auf die Auswertung auch in einem vertretbaren Zeitrahmen erledigt werden konnte. Gleichzeitig bestand die Notwendigkeit auch Raum für das Unerwartete, Unbekannte zu erlauben. Am sinnvollsten erwies sich daher ein teilstrukturierter Fragebogen (siehe Anhang b). Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu garantieren, mussten die Fragen und die standardisierten Antworten schülergerecht didaktisch aufbereitet werden. Wichtig war auch, dass die Länge des Fragebogens keine Überforderung der Schüler und Schülerinnen darstellte. Weiterhin war es notwendig die Fragestellungen so zu formulieren, dass sie dem Wissensstand der Befragten entsprachen. Aus diesen Gründen führten wir in einer neunten Hauptschulklasse des Bezirks Reinickendorf einen Pretest durch.

Die Anonymisierung der Daten, so dass Dritte einzelne Befragte trotz der Angabe verschiedener für die Auswertung wichtiger, sozialer und familialer Daten nicht herausfiltern können, war der Forschungsgruppe ebenfalls von Bedeutung. Darauf war auch ein entsprechender Hinweis im Genehmigungsschreiben ausgerichtet. Damit wurde dem Datenschutz Rechnung getragen.

Der entstandene Fragebogen umfasst insgesamt 69 Fragen, die teilweise als Multiple-Choice-Fragen gestellt wurden, mit zum Teil einer, aber auch mehreren Antwortmöglichkeiten. 20 dieser Fragen waren entweder als offene bzw. als geschlossene Frage mit einer offenen Antwortmöglichkeit formuliert. In Anschluss an einleitende Fragen ist der Fragebogen – entlang unserer vortheoretischen Überlegungen – in vier inhaltliche Hauptteile aufgeteilt und schließt mit (demographischen) Fragen zur Person ab. Die vier themenbezogenen Abschnitte umfassen: a. Einstellungen und Verhalten gegenüber dem „Anderen“, b. Einstellungen zu Demokratie und Partizipation in Staat, Gesellschaft, Familie, Schule und Peer-Group, c. Einstellungen zum Umgang mit Konflikten und deren Lösung sowie d. Einstellungen zu Autorität, staatlicher und schulischer Ordnung und zu Gewalt. Um auch die Meinungen der SchülerInnen zu gesellschaftlichen wichtigen Themen zu hören, Einstellungen und Trends unter den SchülerInnen, die nicht selbstverständlich alle „vom Schreibtisch aus“ zu erfassen sind, enthält jeder Abschnitt einige Fragen mit offener Antwortmöglichkeit.

Eine besondere Schwierigkeit bestand darin, einen „kulturneutralen“ Fragebogen zu entwickeln.

3.3 Stichprobe und Datenerhebung

3.3.1 Zur Datenerhebung

Acht Schulen im Bezirk Charlottenburg-Wilmersdorf wurden in Abstimmung mit Bezirksamt und bezirklicher Schulaufsicht für die Befragung ausgewählt (siehe die Liste der untersuchten Schulen im Anhang a): zwei Hauptschulen, zwei Realschulen, zwei Gymnasien und zwei Gesamtschulen. In diesen Schulen wurden ausschließlich die Schüler und Schülerinnen der 9. Jahrgangsstufen befragt. Passende Termine für die insgesamt 34 Klassen, die in den Schulablauf zu integrieren waren, mussten mit der jeweiligen Schulleitung vereinbart werden. Ferner konnten wir die Befragung nicht den Lehrkräften in den Schulen überlassen. Um einen reibungslosen Ablauf der Befragung zu garantieren, mussten Mitglieder der Forschungsteams in jeder Klasse während des Ausfüllens des Fragebogens anwesend sein, um Erklärungen abzugeben und Fragen zu beantworten. Ohne die aktive Unterstützung durch die Studierenden des Instituts für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung hätte diese Studie nicht realisiert werden können: Der Forschungsgruppe ist es gelungen in mehreren Seminaren, die von Prof. Dr. Ulrike C. Nikutta-Wasmuht, Prof. Hanns-Fred Rathenow und PD Dr. Bernd Overwien geleitet wurden, Studentinnen und Studenten für ein Engagement in unserem empirischen Projekt zu interessieren und für die Mitarbeit an dieser Umfrage zu begeistern. Für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dieser Seminare fand ein Workshop über die Methode der Fragebogenerhebung, den damit verbundenen Problemen und zu den Fragebögen selbst statt, bei dem Probleme zum Verständnis der Fragen geklärt werden konnten. Ferner boten die Dozenten und die Dozentin den Studierenden eine Einführung an, die sie auf die Arbeit in den Klassen vorbereitete.

Der Untersuchungszeitraum war relativ knapp bemessen: Zum einen war es wichtig, zusätzlich zu berücksichtigende Einflussvariablen, die durch unvorhergesehene soziale und politische Ereignisse auftauchen könnten, möglichst zu vermeiden. Zum anderen waren es nach dem Entwurf des Fragebogens und der Genehmigung durch die Schulbehörde nur noch ca. fünf Wochen bis zum Beginn der Sommerferien im Juni 2004. Aus diesen Gründen ergab sich ein Erhebungszeitraum von Anfang Mai bis Mitte Juni 2004.

3.3.2 Zur Stichprobe

Diese Studie wurde als Pilotstudie konzipiert. Das heißt, dass keine Repräsentativität für die Gesamtheit der Berliner Schulen beansprucht wird, auch nicht für die des Bezirks Charlottenburg-Wilmersdorf. Es handelt sich hier dennoch um eine Totalerhebung aller 9. Klassen der genannten acht Schulen. Betrachtet man die einzelnen Schulen als jeweilige Grundgesamtheit,

so ist eine verallgemeinernde Aussage über die Schüler und Schülerinnen ihrer jeweiligen 9. Klassen zulässig.

Von den insgesamt 914 Schülern und Schülerinnen, die zum Zeitpunkt unserer Erhebung die 9. Klassen besuchten, haben insgesamt 592 Schüler und Schülerinnen von insgesamt 18 Klassen der 9. Jahrgangsstufen unseren Fragebogen ausgefüllt. Damit betrug die Rücklaufquote 64,8 %, was für eine Befragung ungewöhnlich hoch ist.

Im Teil der Befragung zur Person haben wir Eckdaten zu Staatsangehörigkeit, Herkunft, Alter, Geschlecht und Religion erhoben. Geplant war, diese Information mit Daten zur Grundgesamtheit aller SchülerInnen der 9. Klassen in den acht Schulen zu vergleichen. Doch werden in den Schulen tatsächlich über die meisten dieser Merkmale keine Akten geführt bzw. erhielten wir aus Gründen des Datenschutzes zu den vorhandenen Daten keinen Einblick. Daher können wir leider nur wenig zur Repräsentativität unserer Stichprobe gegenüber der Grundgesamtheit sagen. Von den 592 erfassten Schülerinnen und Schülern waren 257 (44,1%) weiblich und 326 (55,9%) männlich (neun SchülerInnen haben keine Angaben zum Geschlecht gemacht). Hier kann sowohl in Bezug auf die Grundgesamtheit aller Schulen (ca. 47% Mädchen zu 53% Jungen) sowie auf die einzelnen Schulen eine leichte Verzerrung des Geschlechterverhältnisses in unserer Stichprobe zum Vorteil der Jungen festgestellt werden.

Das Alter der Befragten lag bei 92,73% der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zwischen 15 und 17 Jahren (15 Jahre: 53,9%, 16 Jahre: 30,16% und 17 Jahre: 8,67%). Das Durchschnittsalter beträgt 15,56 Jahre (Standardabweichung 0,803). Dies entspricht der Grundgesamtheit der Studie.

Tabelle 1: Schultypen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Hauptschule	117	19,8	19,8	19,8
	Realschule	108	18,2	18,2	38,0
	Gesamtschule	164	27,7	27,7	65,7
	Gymnasium	203	34,3	34,3	100,0
	Gesamt	592	100,0	100,0	

81,3% der befragten Schüler und Schülerinnen hatten die deutsche Staatsangehörigkeit. Ein oder beide Elternteil(e) von weiteren 127 dieser 481 deutschen Jugendlichen hatte(n) selbst keinen deutschen Pass. An den Schulen betrug der Anteil von Befragten nichtdeutscher Herkunft durchschnittlich 17,6%, dabei waren an den Hauptschulen 25,6%, den Realschulen 19,4%, den Gesamtschulen 23,8% und an den Gymnasien 6,9% ohne deutsche Staatsangehö-

rigkeit (sieben Befragte konnten hierzu keine Angaben machen). Da nur ein Teil der teilnehmenden Schulen Zahlen zur Herkunft ihrer Schüler vorlegen konnten, können wir diesbezüglich keine Aussagen zur Repräsentativität der Studie machen.

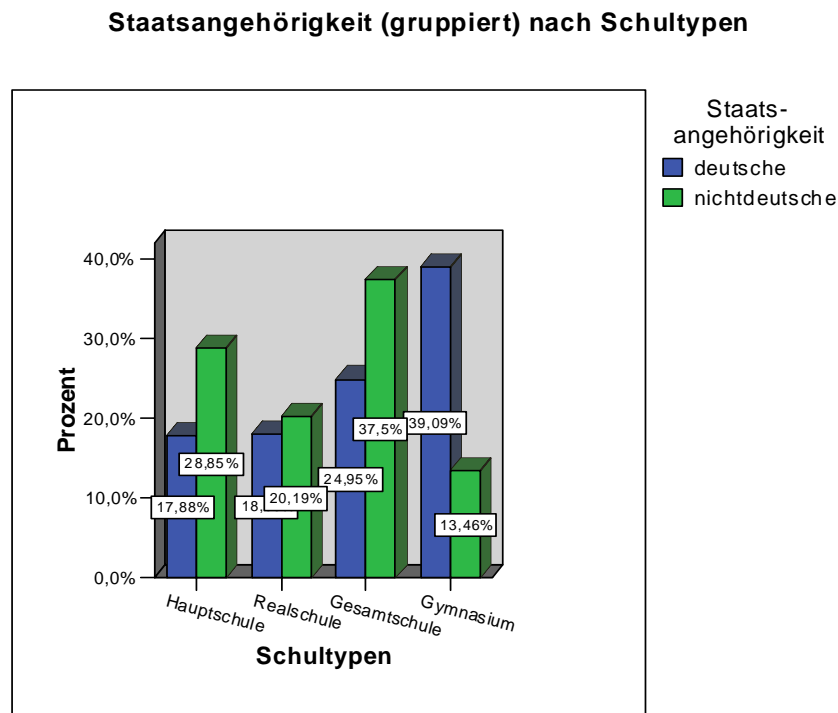


Abb. 1: Staatsangehörigkeit gruppiert nach Schultypen

3.3.3 Zur Datenverarbeitung

Die Daten dieser Pilotstudie wurden mit Hilfe von SPSS 12.0 ausgewertet. Bevor mit der eigentlichen Analyse begonnen werden konnte, mussten die in den Fragebögen erfassten Daten bearbeitet und in einen dafür geeigneten Datenträger eingegeben werden. Während die letzten Befragungen durchgeführt wurden, gaben acht Studierende des Institutes unter der Anleitung von Dr. Virginia Penrose zwischen Mitte Juni und Ende September 2004 die Daten der vorhandenen Fragebögen in einem uns vom Didaktischen Dienst des Instituts für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung zur Verfügung gestellten Rechner ein. Die Dateneingabe der geschlossenen Antworten konnten wir Ende August 2004 abschließen.

Von den insgesamt 69 gestellten Fragen waren 20 „offene“ Fragen: Die Schüler und Schülerinnen wurden hier aufgefordert, ihre Antworten frei zu formulieren. Da diese handgeschriebenen Antworten auch sehr vielfältig waren, mussten sie zuerst tabellarisch erfasst, dann kategorisiert und zuletzt entsprechend den festgelegten Kategorien in die Datenbank nachträglich eingegeben werden, bevor wir mit einer statistischen Auswertung beginnen konnten. Un-

ter der tatkräftigen Unterstützung von neun Studierenden wurde dieser Vorgang Mitte Oktober abgeschlossen.

3.4 Fazit: Chancen und Limitationen

Obwohl diese Studie als Pilotstudie zu betrachten ist, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, kann sie Trends aufzeigen bzw. widersprechen, die durch andere, bereits durchgeführte repräsentative Studien festgestellt wurden. Es bietet sich an, die Studie als Grundlage für ein umfangreicheres Projekt zu nehmen, in dem eine Zufallsauswahl von Schulen getroffen oder in einem Berliner Bezirk eine Gesamterhebung aller Schulen angestrebt wird.

An dieser Stelle muss allerdings ganz deutlich betont werden, dass Einstellungsuntersuchungen wie unsere Befragung grundsätzlich nur einen begrenzten Aussagewert haben: Sie spiegeln nur ein "Mosaiksteinchen" aus einem großen Ganzen wider. Ob Jugendliche, die in einer Befragungssituation groß tönen, rassistisch zu sein und jederzeit bereit zur Gewalt seien, tatsächlich rassistisch sind und gegebenenfalls auch gewalttätig werden, ist nicht gesagt. Einstellungen müssen immer als Teil eines gesamten Verhaltensrepertoires betrachtet werden, dessen weitere Facetten in dieser Untersuchung nicht analysiert wurden.

Ein Trend zeigt sich hier allerdings ganz deutlich: Mangelnde Integrationspolitik und letztendlich mangelnde Integrationsarbeit an Schulen und bereits in Kindergärten und Vorschulen resultiert nicht nur im Verlust wertvoller zukünftiger Arbeitskräfte, nämlich derjenigen, die keine Chancen bekommen ihre Begabungen unter Beweis zu stellen, sondern auch in einem niedrigen intellektuellen Niveau an deutschen Schulen, wie die internationale Vergleichsstudie PISA erneut zeigt. Das Problem, das sich in unserer Studie zeigt, ist, dass mit mangelnder Integration auch die Bereitschaft zur Bildung von Vorurteilen bis hin zu Fremdenfeindlichkeit und Befürwortung von Gewalt steigt.

4 „Fremden-Feindlichkeit“ – Einstellungen gegenüber dem „Anderen“

Ungeachtet aller wissenschaftlichen Kontroversen in der Erforschung und Beschreibung rechtsextremer und rassistischer Einstellungen besteht Einigkeit in der Charakterisierung eben dieser Einstellungen durch die Bejahung von Ungleichheit zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ (vgl. Heitmeyer 1997, Schwagerl 1993, Bitzan 2000, Minkenberg 1998). Minkenberg (1998) spricht von der Verschärfung spezifischer ethnischer, religiöser oder kultureller Abgrenzungskriterien zur Konstruktion von Zugehörigkeit bzw. Differenz.

„Fremde“ oder „Andere“ werden von der konstruierten Eigengruppe, dem „Wir“, unterschieden und zur Projektionsfläche für ungeliebte eigene Persönlichkeitsanteile, eigene Wünsche oder das Unbehagen gegenüber gesellschaftlichem Wandel, zum Ziel gewalttätiger Übergriffe oder zum Objekt der Selbstaufwertung der Diskriminierenden.

So können negative, ausgrenzende Einstellungen gegenüber „Anderen“ das Ergebnis individueller und kollektiver (gesellschaftlicher) nicht verarbeiteter Fremdheits- und Konkurrenzserlebnisse sein (Rommelspacher 2000). Die Begegnung mit „Fremden“ irritiert sicher Geglauhtes wie die feste Zugehörigkeit zu Orten oder Gemeinschaften bzw. die Permanenz der eigenen sozioökonomischen/soziokulturellen Position. Darüber hinaus wird sie von den Angehörigen der hegemonialen Dominanzkulturen als Bedrohung ihrer Privilegien erlebt (Rommelspacher 1995a). Mit der Anerkennung von Homosexuellen verlieren z.B. Heterosexuelle ihre privilegierende „Normalität“; Frauen als Konkurrentinnen auf dem Erwerbsarbeitsmarkt verunsichern männliche „Arbeitsplatzbesitzer“ in Zeiten weiterhin zunehmender Arbeitslosigkeit. In der Begegnung mit „Fremden“ werden „Wir“ mit der stillschweigenden Aufforderung konfrontiert, die als „normal“ oder „natürlich“ empfunden Regeln und Abläufe neu zu überdenken und – möglicherweise – zu modifizieren.

Die Ungleichheit anhand erfundener oder realer körperlicher oder so genannte kultureller Merkmale ist jedoch nicht nur Ideologie, sondern manifestiert sich in einer Praxis der Ausgrenzung, die bis zur Vernichtungsbereitschaft reicht (vgl. Bitzan 2000). Diese Praxis der Ausgrenzung – Rassismus, Antisemitismus, Wohlstandschauvinismus oder Sexismus – ist sowohl unter Jugendlichen (vgl. Sturzbecher u.a 1993; Sturzbecher/Freytag 2000) als auch unter Erwachsenen weit verbreitet (vgl. Stöss/Niedermayer 1998; Brähler/Niedermayer 2002; Dicke u.a. 2000).

Deshalb haben wir in der Untersuchung danach gefragt, wie die Jugendlichen sich selbst beschreiben und wie sie sich gegenüber jenen positionieren, die sie als „fremd“ wahrnehmen.

Dabei haben wir uns mit den Fragen nicht nur auf rassistische Fremdheitskonstruktionen bezogen, sondern auch antisemitisch, leistungsideologisch, sexistisch sowie homosexualitäts- und behindertenfeindlich motivierte Positionen in den Blick genommen.

Die im Folgenden nach diesen Einstellungen geordneten Positionen der Charlottenburg-Wilmersdorfer SchülerInnen müssen als Tendenzaussagen verstanden werden. Keinesfalls ist es möglich, mittels einer Befragung zu allen diesen Parametern der „Fremden-Feindlichkeit“ umfassende und differenzierende Ergebnisse zu erzielen.¹ Dennoch müssen die Ergebnisse, auch wenn sie in ihrer Gesamtheit beruhigen, in Teilen als politische und pädagogische Handlungsaufforderung verstanden werden.

4.1 Selbstbeschreibungen der Jugendlichen oder: Wer bin ich?

Um zu bestimmen, wer für die von uns befragten Jugendlichen „Fremde“ sind, waren die Jugendlichen aufgefordert, sich i. S. der Herkunft, der Religion, der sozioökonomischen Herkunft und des Geschlechts zu verorten.

Staatsangehörigkeit: 81,2% der befragten Jugendlichen besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft. Der Besitz eines Passes ist jedoch lediglich ein formales Kriterium für die Zugehörigkeit zur weißen deutschen Mehrheitsgesellschaft bzw. zu ethnisch oder national definierten Minderheiten. So geben 127 der 481 passdeutschen SchülerInnen an, dass ein Elternteil keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, in 26 Fällen haben beide Eltern keine deutsche Staatsbürgerschaft.

Die durch die äußere Zuschreibung durch andere bestimmte Zugehörigkeit prägt entscheidend die Erfahrungen mit rassistisch begründeten Ausgrenzungen. Deshalb haben wir die Jugendlichen danach befragt, wie sie sich selbst sehen, und wie sie von außen wahrgenommen werden:

¹ So wäre z.B. in Bezug auf antisemitische Einstellungen zwischen primärem Antisemitismus, sekundärem Antisemitismus, verstanden als Erinnerungs- und Schuldabwehr gegenüber den deutschen Verbrechen im Nationalsozialismus, und antiisraelischem Antisemitismus zu unterscheiden (vgl. die Untersuchung von Sturzbecher/Freytag 2000).

Wenn ich über mich nachdenke, fühle ich mich als...

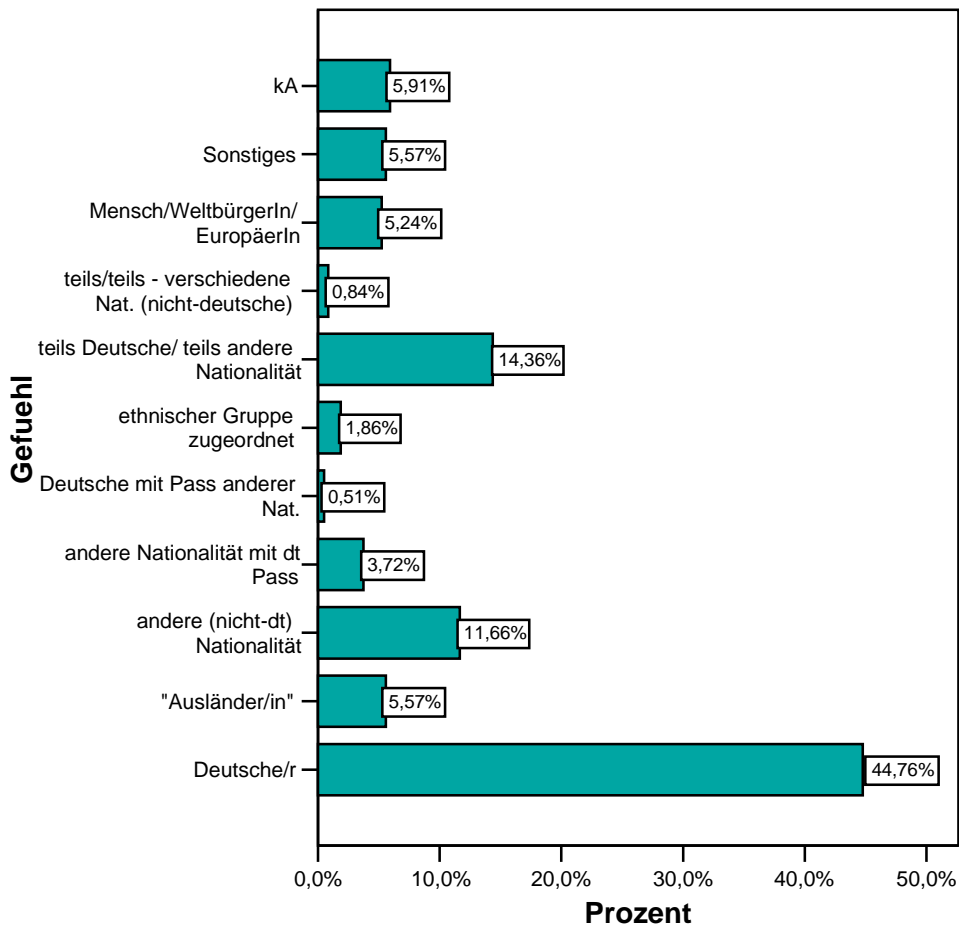


Abb. 2: Wenn ich über mich nachdenke, fühle ich mich als...

Die Vielfältigkeit der Selbstbeschreibungen zeigt, dass in Bezug auf die Frage nach der Herkunft nicht dichotom von autochthon Deutschen einerseits und so genannten AusländerInnen andererseits gesprochen werden kann. Diesen Kollektiven ordnen sich nur ca. 45% bzw. ca. 17% zu.

Die Heterogenität der Identitäten bzw. die Vielseitigkeit individueller Identität (türkische Deutsche, Deutsche polnischer Herkunft, BerlinerIn etc.) könnte neben einer altersspezifischen Inkonsistenz von Einstellungsmustern ein weiteres Erklärungsmoment für Inkonsistenz bei der Ausschließung von „anderen“ Gruppen sein.

Ich sehe mich als...

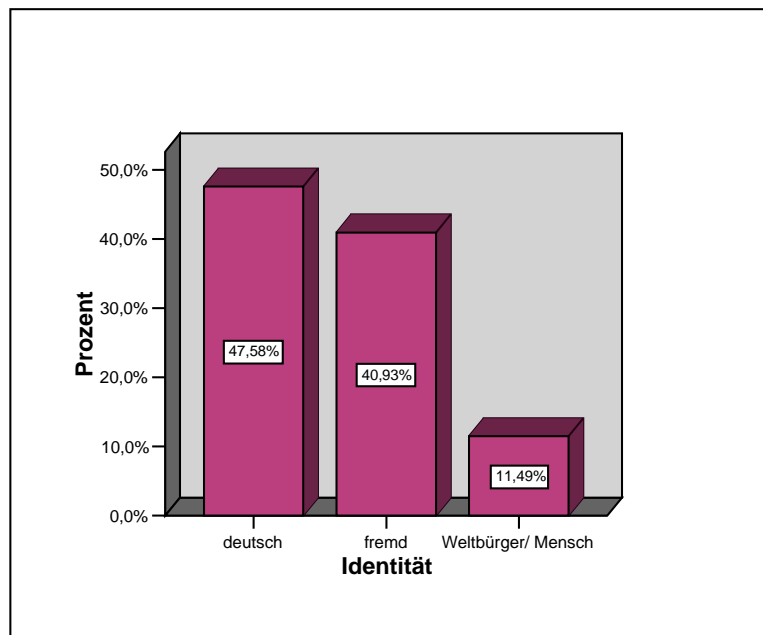


Abb. 3: Ich sehe mich als ...

Setzt man die Selbstbeschreibungen der Jugendlichen ins Verhältnis zu den Fremdzuschreibungen, die die Jugendlichen im Bezug auf sich wahrnehmen, so fällt auf, dass sich fast ein Drittel der SchülerInnen anders wahrgenommen fühlt, als sie sind.

Religion: Von den 481 deutschen Schülern und Schülerinnen gaben 51,2% an, christlichen, 12,8% muslimischen, 3,6% jüdischen Glaubens, 2,7% Angehörige anderer Religionen zu sein und 29,7 % keiner Religion anzugehören. Wichtig bzw. sehr wichtig ist der Glaube für 50% der SchülerInnen. In der Korrelation der Variablen Religionszugehörigkeit und Bedeutung der Religion ergibt sich folgendes Bild. Ob die Vielseitigkeit des eigenen Identitätsbildes einen positiven oder negativen Einfluss auf die Ausgrenzungsbereitschaft hat, lässt sich jedoch statistisch nicht nachweisen:

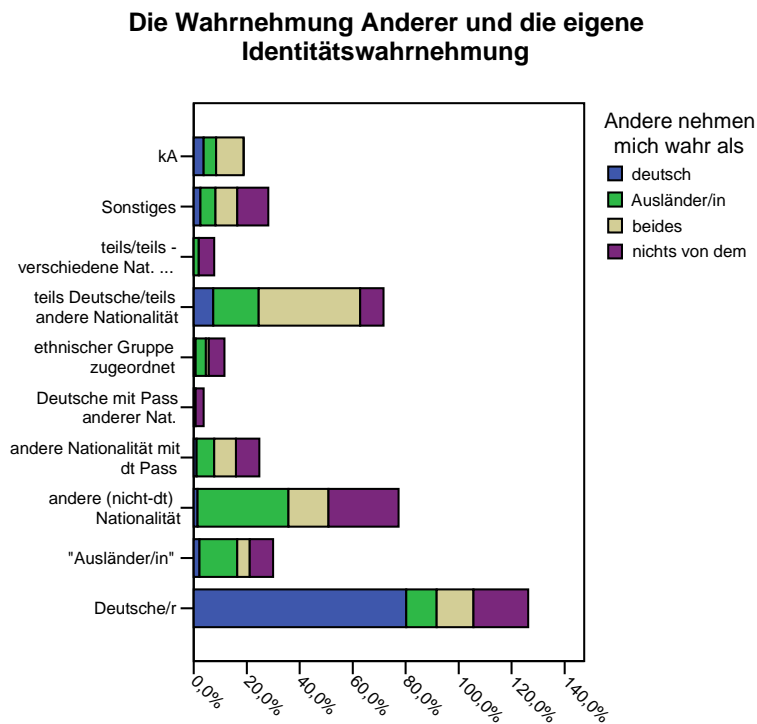


Abb. 4: Die Wahrnehmung Anderer und meine Identitätswahrnehmung

Die Beziehung zwischen Religionszugehörigkeit und der Bedeutung des Glaubens ergibt folgendes Bild:

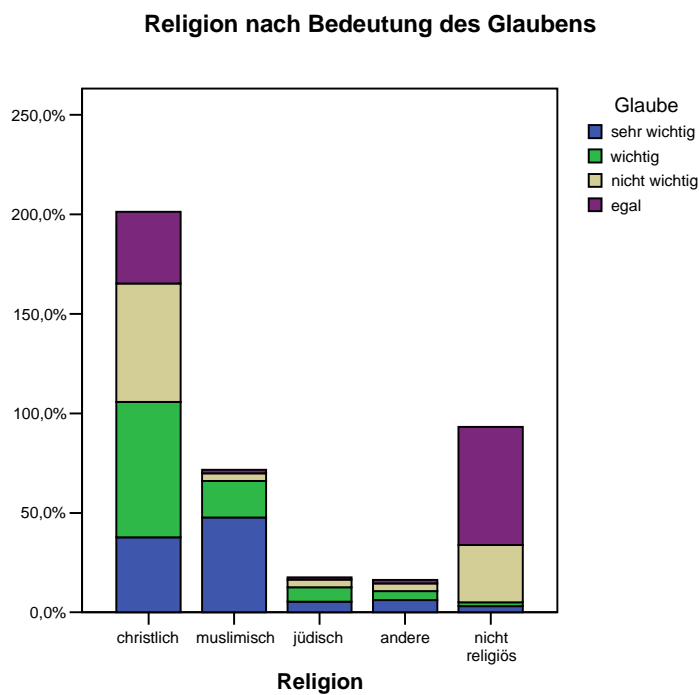


Abb. 5: Religion nach Bedeutung des Glaubens

Für die muslimischen und jüdischen SchülerInnen hat Religion eine höhere Bedeutung als für die christlichen SchülerInnen. Ob dies der Beziehung zwischen Mehrheits- und Minderheitsreligionen bzw. der Integration eines christlichen Wertgefüges in den Alltag der Bundesrepublik zuzuschreiben ist, die ein personales Engagement für die Aufrechterhaltung religiöser Traditionen weniger notwendig macht, oder dem Charakter der jeweiligen Religion geschuldet ist, kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Mit Religionszugehörigkeit und deren subjektiver Bedeutung hängen religionspezifische Ausprägungen antisemitischer (vgl. Abs. 4.9), antiislamischer (vgl. Abb. 11), sexistischer (vgl. Abb. 29) und homosexuellenfeindlicher (vgl. Abs. 4.7) Ausgrenzungsideologien zusammen.

Sozioökonomische Herkunft: Die Parameter für die sozioökonomische Herkunft der SchülerInnen zu bestimmen stellte für die Forschungsgruppe die größte Herausforderung im Rahmen der Bestimmung personenbezogener Daten dar. Gängige Parameter wie die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher (soziokulturelles Kapital) oder das Haushaltseinkommen (ökonomisches Kapital) wurden nicht abgefragt, da wir davon ausgingen, eine signifikante Gruppe der SchülerInnen sei, insbesondere über die letztgenannte Größe, nicht auskunftsfähig. Auch die Tätigkeit der Eltern konnte nur unspezifisch abgefragt werden, um die geforderte Anonymisierung des Fragebogens zu gewährleisten.

Zur Bestimmung der sozioökonomischen Herkunft wurde schließlich eine Beziehung aus der Berufstätigkeit beider Eltern sowie der im Haushalt lebenden Personen (Familiengröße) hergestellt.

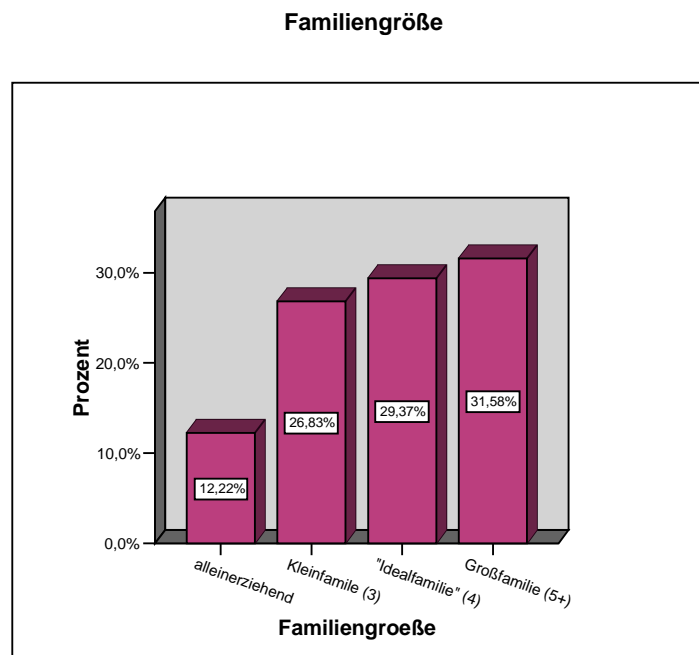


Abb. 6: Familiengröße²

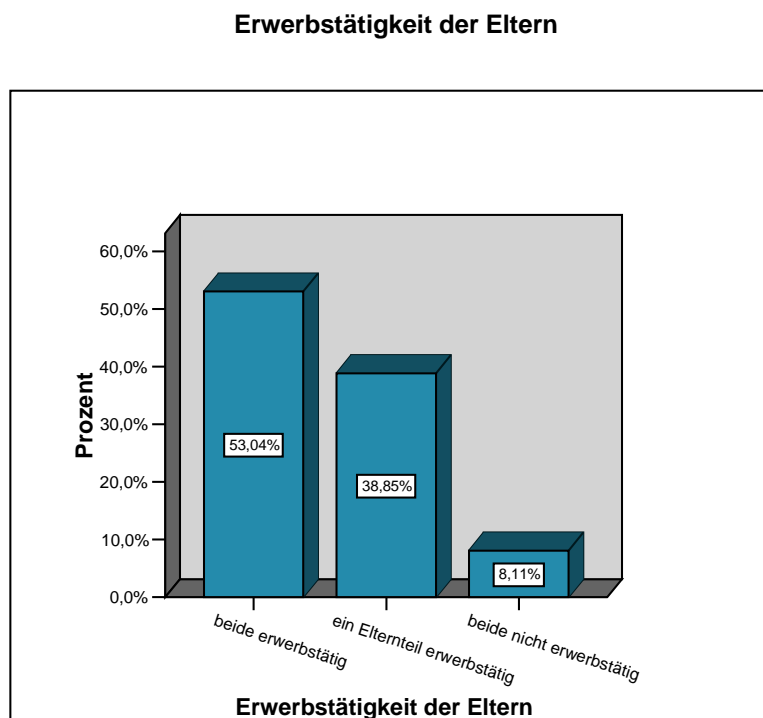


Abb. 7: Erwerbstätigkeit der Eltern

² „Alleinerziehend“ umfasst ein Elternteil mit einem oder mehreren Kindern, „Kleinfamilie“ beide Eltern und ein Kind, „Idealfamilie“ beide Eltern und zwei Kinder, und „Großfamilie“ beide Eltern und mindestens drei Kinder.

Setzt man dies ins Verhältnis mit den von den SchülerInnen angegebenen Berufen der Eltern, ergibt sich die folgende Grafik.

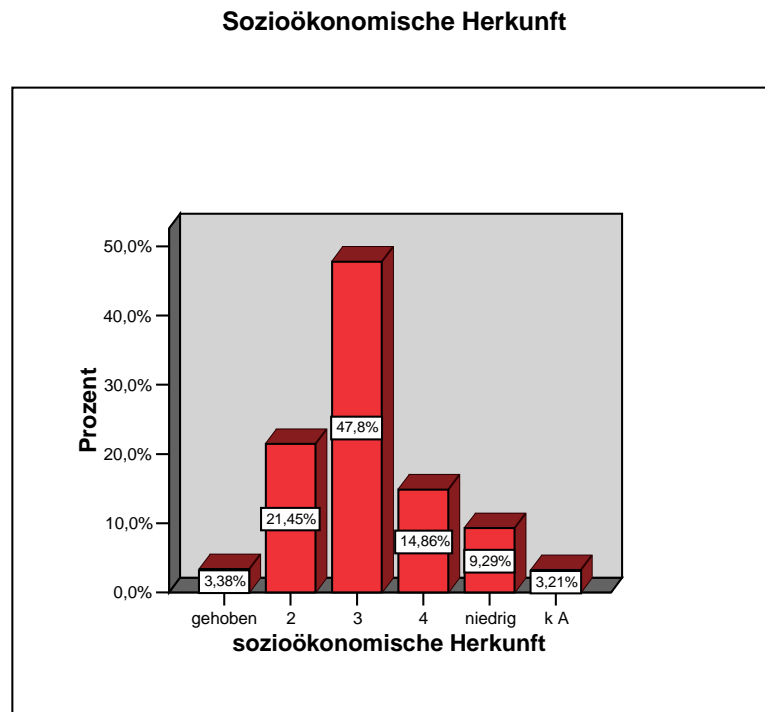


Abb. 8: Sozioökonomische Herkunft

Dieses Datenmaterial ist jedoch nur bedingt aussagefähig, da aus den Angaben der SchülerInnen wie „Angestellte bei Siemens“, „Beamter“ oder „Selbstständigkeit“ keine Verdiensthöhe geschlossen werden konnte.

Die sozioökonomische Herkunft der SchülerInnen war für die Forschungsgruppe insbesondere deshalb von Interesse, weil sich an diesen Parameter einander widersprechende Hypothesen innerhalb der fachwissenschaftlichen Diskussion anschließen. So finden sich bei Heitmeyer (1994) die minderprivilegierten VerliererInnen der Modernisierung als die Risikogruppe für rassistische und rechtsextreme Einstellungen, während Bibouche/Held (2002) darauf verweisen, dass es gerade die Nichtbenachteiligten sind, die aus ihrer Angst heraus, individuelle Absicherungen zu verlieren, rassistisch argumentieren.

Wertschätzung durch die Eltern: Bestandteil der Selbstbefragung der Jugendlichen war auch die Einschätzung der familiären Fürsorge, die sie erfahren. Die Frage nach dem Interesse der Eltern an ihren Kindern war für die Forschungsgruppe mit der Hypothese verbunden, das Desinteresse von Eltern korrespondiere mit der Radikalität der Ausgrenzungsideologie.

Tabelle 2: Interesse der Eltern

Interessieren sich deine Eltern für dich?	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
ja, sehr	195	32,9	33,6	33,6
meistens	205	34,6	35,3	69,0
manchmal	112	18,9	19,3	88,3
wenig	39	6,6	6,7	95,0
gar nicht	15	2,5	2,6	97,6
weiß ich nicht	14	2,4	2,4	100,0
Gesamt	580	98,0	100,0	
keine Angaben	12	2,0		
Gesamt	592	100,0		

Je integrierter und geschätzter sich ein Kind wahrnimmt, so die These, desto weniger wird es für Diskriminierung und Benachteiligung anderer plädieren. 69% der SchülerInnen erfahren nach Selbsteinschätzung diese Wertschätzung in ihrem familiären Umfeld.

4.2 Abgrenzung oder Rassismus?

Einleitend stellten wir den SchülerInnen mehrere Fragen über ihre Einstellungen zu „Anderen“ und zum Umgang mit ihnen. Hierbei übernahmen wir bestimmte sozialkulturelle Merkmale der Zugehörigkeit: Religion, Nationalität, Hautfarbe. Die Antworten der SchülerInnen müssen entsprechend ihrer Perspektive aus einer Minderheits- oder Mehrheitsposition heraus unterschiedlich interpretiert werden. Abgrenzungen und Ausgrenzungen der Mehrheitsgruppe resultieren aus dem Gefühl der Überlegenheit bzw. der Selbstverständlichkeit, die Normalität zu repräsentieren und sind damit als religiös, kulturell und/ oder biologisch motivierter Rassismus zu werten. Aus der Minderheitenposition können Abgrenzungen und Ausgrenzungen sowohl einem ähnlichen Überlegenheitsgefühl als auch einer Selbstethnisierung folgen, die einer dauerhaften Diskriminierungs- und Benachteiligungserfahrung geschuldet ist.

Diese Unterscheidung bedeutet nicht, die Ausgrenzungen der Minderheiten zu entschuldigen oder ihre Problematik zu unterschätzen. Im Sinne politischer und/ oder pädagogischer Konsequenzen bedürfen sie jedoch eines anderen Umgangs.

Rassistische Einstellungen bei den SchülerInnen der Mehrheitsgruppen müssen mit der Frage konfrontiert werden, welche Privilegien durch sie gesichert bzw. welche Aggressionen durch sie legitimiert werden (vgl. Memmi 1992). Rassistische Einstellungen in Minderheitengrup-

pen müssen darüber hinaus auch daraufhin untersucht werden, welche Diskriminierungserfahrungen mittels rassistischer Einstellungen kompensiert werden und welche anderen Strategien zum Diskriminierungsschutz und der Selbstaufwertung bestehen könnten.

Die SchülerInnen sollten die Frage nach einer homogenen oder heterogenen (i. S. multikulturellen) Prägung des Lebensalltags mittels einer Einschätzung über die Zusammensetzung ihres Freundeskreises beantworten (Frage Nr. 2).

Tabelle 3: In meinem Freundeskreis gibt es Leute, die eine ...

Schultypen	andere Religion als ich haben	andere Nationalität als ich haben	andere Hautfarbe als ich haben
Hauptschule	84	102	69
	71,8%	87,2%	19,9%
Realschule	88	96	69
	81,5%	88,9%	19,9%
Gesamtschule	125	132	88
	76,2%	80,5%	25,4%
Gymnasium	161	169	121
	79,3	83,3%	34,9%

Dass mehr als 75% der SchülerInnen FreundInnen anderer Religions- und Nationalitätszugehörigkeit haben, verweist auf die vom Bildungsstand unabhängige Multikulturalität im Stadtbezirk Charlottenburg-Wilmersdorf. Die Existenz von Parallelgesellschaften lässt sich aus den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen nicht bestätigen. Die geringere Anzahl von Freundeskreisen mit verschiedenen Hautfarben lässt sich nicht eindeutig interpretieren. Einerseits könnte Hautfarbe ein stärkeres Selektionsmerkmal für die Wahl von FreundInnen sein. Andererseits ist die Einschätzung dessen, was eine „andere“ Hautfarbe ist, höchst subjektiv. Somit könnte der Anteil von Menschen anderer Hautfarbe als der der Antwortenden als so gering wahrgenommen werden, dass quasi nur eine geringe Chance besteht, Menschen mit anderer Hautfarbe im Freundeskreis zu haben, da diese in der individuellen Umwelt kaum vorkommen.

Mit dieser „multikulturellen Realität“ korrespondiert die Offenheit der SchülerInnen gegenüber denen, die „anders“ sind (Frage Nr. 4).

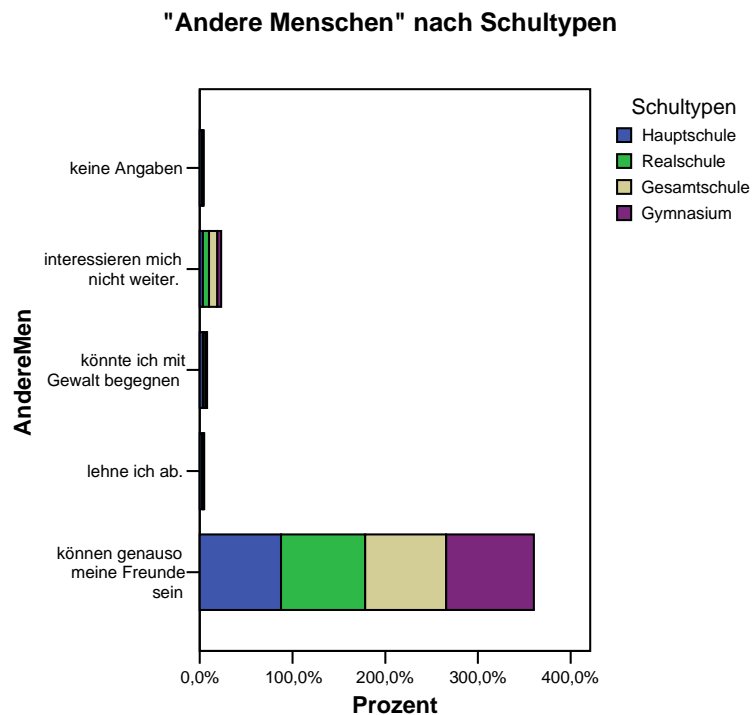


Abb. 9: Haltung gegenüber Menschen, die anders sind als ich und meine Clique

Unabhängig vom Bildungsstand beantworten nur ca. 10% die Frage nach der Abgrenzung des Freundeskreises gegenüber „Anderen“ positiv bzw. mit einer ignoranten Haltung. Nicht beantwortet werden kann in diesem Zusammenhang die Frage danach, was die Antwortenden eigentlich unter „anders“ verstehen.

Bedeutet die unspezifische Offenheit gegenüber „Anderen“ auch, sich vorstellen zu können mit Personen befreundet zu sein, die in der deutschen Gesellschaft als (unterschiedlich) stigmatisiert bezeichnet werden können? Dazu wurden die SchülerInnen befragt, ob es für sie vorstellbar sei, mit Schwarzen (Frage nach biologisch motiviertem Rassismus), Arabern (Frage nach kulturell motiviertem Rassismus/Antiislamismus) und Juden (Frage nach Antisemitismus) befreundet zu sein. Als Vergleichsgruppe wurden „Schweden“ bestimmt in der Annahme, dass diese durch kein Stigma belegt seien (Frage Nr. 16-19). Die im Vergleich zu anderen Angaben relativ hohe Ablehnung von SchwedInnen von 4% lässt sich dabei entweder in einer Ablehnung alles „Fremden“, mit der Unkenntnis dieser Personengruppe oder aber mit dem Sarkasmus der SchülerInnen erklären. So lässt sich aus manchen Fragebögen ersehen, dass sich einige, ob der Offensichtlichkeit des Kontrollcharakters der Frage, nicht ernst genommen fühlten und darauf in beschriebener Weise reagierten.

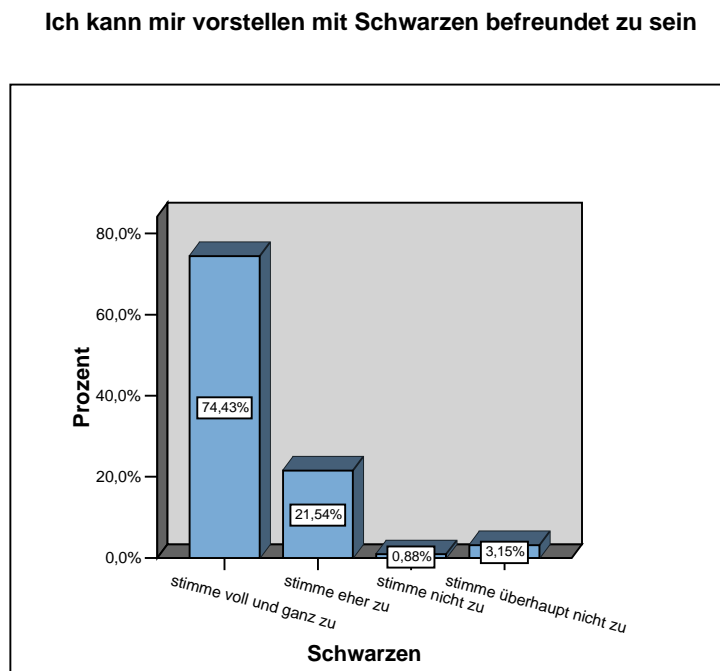


Abb. 10: Ich kann mir vorstellen mit Schwarzen befreundet zu sein

Die Ablehnung von Schwarzen ist mit 4% gering. Neben der faktischen Multikulturalität (vgl. Abb. 17), die oft verkürzt als ein Nebeneinander verschiedener Hautfarben dargestellt wird, können diese Ergebnisse, der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion in der Rassismusforschung folgend, als Beleg dafür gesehen werden, dass die biologisch argumentierende rassistische Position zugunsten der kulturell argumentierenden an Gewicht verloren hat (vgl. Balibar 1989). Während immer weniger Menschen glauben, dass biologisch bedingte unveränderliche positive oder negative Eigenschaften existieren, bleibt die Überzeugung von der Unveränderbarkeit von Traditionen/ Kulturen bestehen. Im Kontext der Vorurteile gegenüber schwarzen Deutschen/ Nichtdeutschen heißt das, „Die Schwarzen können gut tanzen – nicht, weil sie so geboren sind, sondern weil in ihrer Kultur so oft gesungen und getanzt wird“.

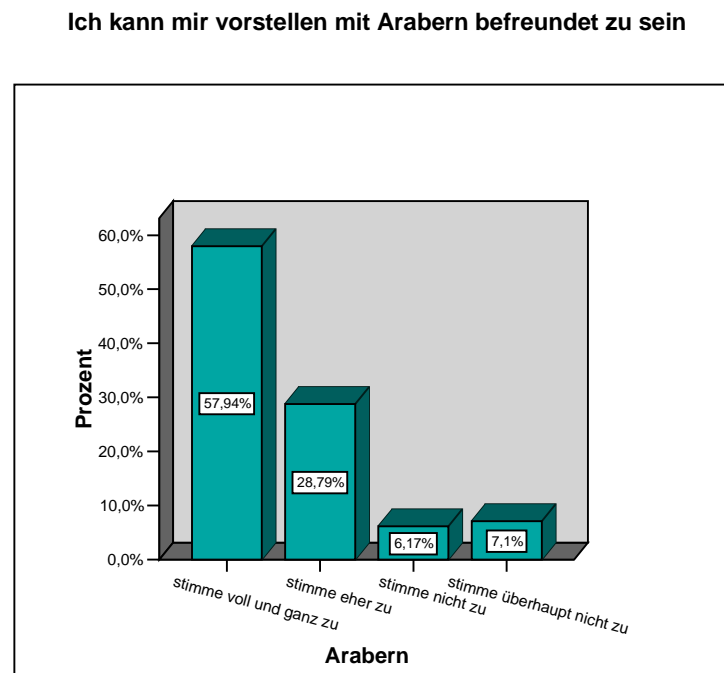


Abb. 11: Ich kann mir vorstellen mit Arabern befreundet zu sein

Bei den 12% derjenigen SchülerInnen, die glauben, mit Menschen arabischer Herkunft nicht befreundet sein zu können, finden wir dagegen überproportional viele deutsche und jüdische SchülerInnen.

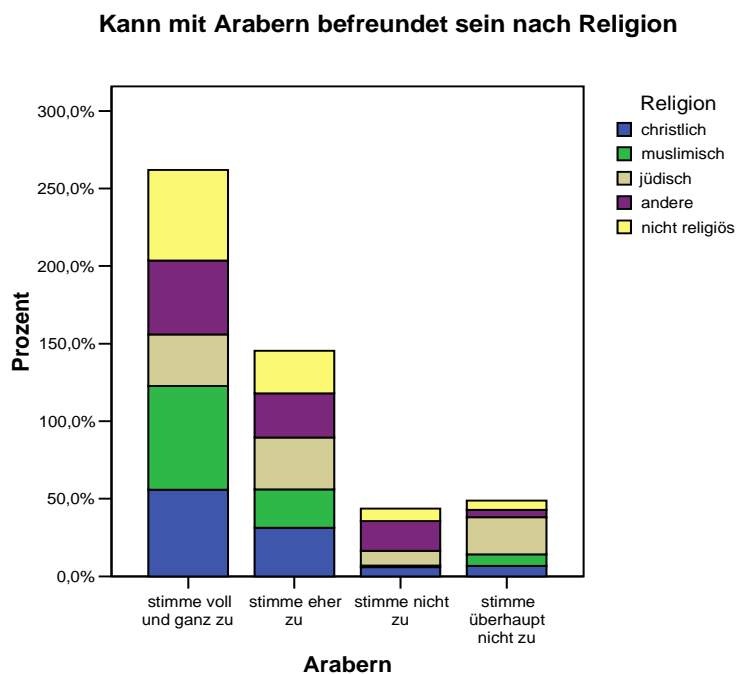


Abb. 12: Ich kann mir vorstellen mit Arabern befreundet zu sein nach Religion

Die Ablehnung letzterer ist möglicherweise der Rezeption des Nahost-Konflikts, antiarabischem Rassismus oder den Erfahrungen antisemitisch motivierter Ausgrenzung durch so genannte Araber/ arabische Jugendliche geschuldet. Die Ablehnung seitens deutscher Jugendlicher resultiert möglicherweise aus der mit dem 11.09.2001 einsetzenden Berichterstattung über islamistischen Fundamentalismus. Dieser wird an das Bild des Arabers gebunden (Herkunftsregion der Religion, Schriftsprache des Korans). Das undifferenzierte mediale Bild des Islam als Religion der Ehrenmorde, Zwangsverheiratungen, Frauenunterdrückung und des Terrorismus zeichnet ein Bild der Bedrohung für den sich als zivilisiert und aufgeklärt empfindenden Westen (Caglar 2002); Araber werden zur potenziellen Gefahr. Diese Interpretation stützt auch die hohe Zustimmung von 28% auf die Frage, ob es richtig sei, dass Araber eher des Terrorismus verdächtigt werden.

Ich finde es richtig, dass Araber eher des Terrorismus verdächtigt werden.

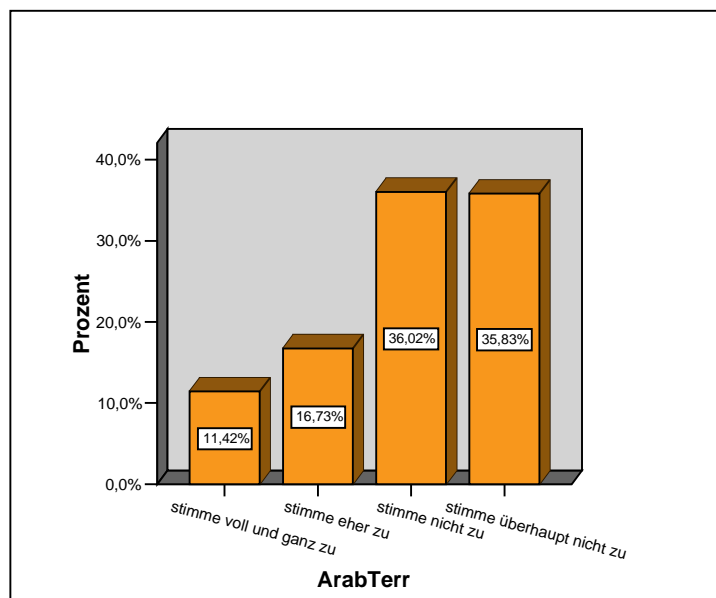


Abb. 13: Ich finde es richtig, dass Araber eher des Terrorismus verdächtigt werden

An dieser Stelle heißt es ansetzen mit Aufklärung darüber, was Terrorismus ist, woher dieser kommt und wer die Akteure sind, die den islamistischen Fundamentalismus unterstützen. Dagegen muss darüber aufgeklärt werden, dass von viel beachteten Einzelfällen nicht auf eine ganze Religion und Kultur geschlossen werden kann.

Ich kann mir vorstellen mit Juden befreundet zu sein

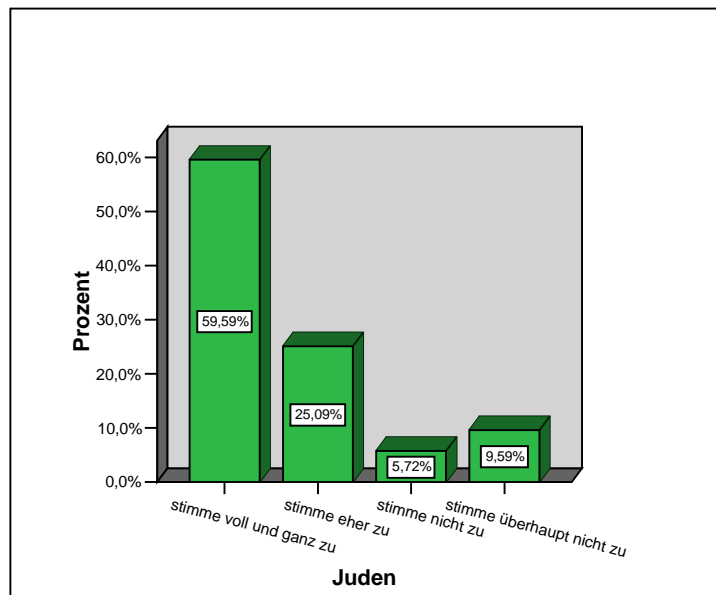


Abb. 14: Ich kann mir vorstellen mit Juden befreundet zu sein

15% der Befragten sagten aus, mit Juden/ Jüdinnen nicht befreundet sein zu können (gegenüber 4%, die Schwarze (Abb. 10) und 13%, die Araber (Abb. 11) ablehnten). Interessanterweise sind unter den Ablehnenden die deutschen SchülerInnen eher unterrepräsentiert; häufiger sind es SchülerInnen mit arabischer, aber auch westeuropäischer und asiatischer Staatsangehörigkeit, die eine freundschaftliche Beziehung mit Personen aus dieser Gruppe abschlagen. Ein Erklärungsansatz für diesen Unterschied wäre ein sich aus dem Nahostkonflikt generierender antiisraelischer Antisemitismus, der bei muslimischen SchülerInnen (Herkunft aus arabischen Staaten, Indonesien, Malaysia usw.) stärker ausgeprägt ist als bei weißen deutschen SchülerInnen (vgl. auch Abs. 4.9 zu antisemitischen Einstellungen).

Die generell hohe Zustimmung zwischen 86-96% zur Möglichkeit einer Freundschaft mit Personen aus stigmatisierten Gruppen ist erfreulich. Unbeantwortet bleibt die Frage, ob die hohe Zustimmung auch aus einer Orientierung der SchülerInnen an antizipierter sozialer Erwünschtheit resultiert. Um Letzteres beantworten zu können ist es sinnvoll, die Antworten der SchülerInnen auf die Frage, welche Ausschlusskriterien sie bei potenziellen PartnerInnen anlegen, zu beziehen.

Sich verlieben, die Vorstellung mit jemandem intim zu werden, PartnerInnen den Eltern vorzustellen etc. bedeutet, dass die Akzeptanz des „Andersseins“ der Partnerin/ des Partners sehr ausgeprägt sein muss.

Tabelle 4: Verlieben würde ich mich nur in jemanden...

	Zahl der Antworten	Prozent der Antworten
...der oder die die gleiche Religion hat.	106	18,2
...der oder die die gleiche Nationalität hat.	61	10,3
...der oder die die gleiche Hautfarbe hat.	64	10,8

Die Anzahl ausschließender Nennungen ist vergleichbar mit der Beschreibung der Freundeskreise der Jugendlichen bzw. Offenheit gegenüber anderen Religionen, Nationalitäten etc. (vgl. oben Tabelle 3). Die Frage religiöser Zugehörigkeit scheint jedoch bei der Auswahl von FreundInnen eine geringere Rolle zu spielen als bei der Wahl von PartnerInnen. 45,7% der muslimischen Schüler/innen, 18,3% der christlichen und 16,7% der jüdischen SchülerInnen meinen sich außerhalb ihrer Religion nicht verlieben zu können. 8,5% der deutschen im Vergleich zu 19,2% der nichtdeutschen SchülerInnen hätten Schwierigkeiten damit, sich in jemanden zu verlieben, die/der eine andere Nationalität hätte als sie selbst, 10,8% der deutschen gegenüber 10,2% der nichtdeutschen SchülerInnen meinen sich nicht in jemanden mit einer anderen Hautfarbe verlieben zu können.

Dass Minderheiten in dieser Frage stärker homogenitätserhaltende Vorstellungen äußern, könnte als eine Antwort auf Diskriminierungserfahrungen verstanden werden. Dies würde bedeuten, dass sich Minderheiten, weil sie Ausgrenzungen oder Abwertungen befürchten, bei der PartnerInnenwahl auf die „Eigengruppen“ beziehen. Jedoch könnte auch die Aufrechterhaltung als bedeutsam wahrgenommener religiöser Traditionen die Begründung für die Ablehnung anders oder nichtreligiöser PartnerInnen sein. Für die generelle Offenheit der SchülerInnen spricht, dass lediglich 16 Befragte (2,7%) allen drei Fragen zustimmten, also absolute Homogenität bei der Wahl ihrer PartnerInnen fordern.

4.3 Kulturalistisch motivierter Rassismus – die Ablehnung von Vielfalt und Differenz

Antirassistische Einstellungen, die für eine demokratische, multikulturelle Gesellschaft stehen, beruhen auf zwei Grundpfeilern: dem Eintreten für eine gesetzliche Gleichberechtigung aller in der Bundesrepublik lebenden Menschen einerseits sowie der Akzeptanz von Differenzen i. S. einer Toleranz gegenüber Vielfalt und Verschiedenheit andererseits.

Diese mehrperspektivische Sichtweise ist das Ergebnis der Kritik am Multikulturalismus der 80er Jahre, der im Wesentlichen nur für ein akzeptierendes Nebeneinander von „Kulturen“ plädierte und sich gegen die Ausgrenzung durch die weiße deutsche Mehrheitsgesellschaft wandte, dabei aber institutionelle Diskriminierungsmechanismen nicht in den Blick nahm. Ebenso versucht diese Sichtweise die Kritik an der Antirassismusbewegung der 80er und 90er aufzunehmen, die in ihrem Eintreten für die formale, gesetzliche Gleichberechtigung von MigrantInnen die Verschiedenheit der Erfahrungen von Weißen und Nichtweißen oder die Differenz in den Lebensentwürfen von Menschen verschiedenster Herkunft ignorierte.

Um die Position der SchülerInnen zu Anerkennung von Differenz zu erfragen, legten wir ihnen ein Plädoyer für Integration i. S. von Assimilation vor: Wer in Deutschland lebt, soll sich an die deutsche Kultur anpassen.

Wer in Deutschland lebt, soll sich an die deutsche Kultur anpassen.

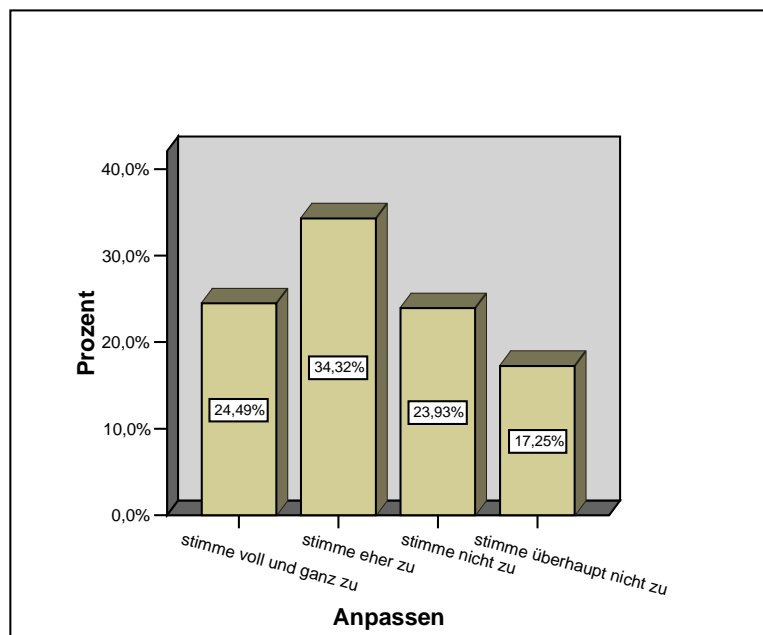


Abb. 15: Wer in Deutschland lebt, soll sich an die deutsche Kultur anpassen

Während ca. 59% dieser Aussage zumindest tendenziell zustimmen, wird diese von 41% abgelehnt. Die Polarisierung in der Gruppe der SchülerInnen scheint der polarisiert geführten, gesamtgesellschaftlichen Diskussion zur Integration so genannter AusländerInnen zu entsprechen. Schlussfolgerungen für die Frage der Ausprägung rassistischer Einstellungen können an dieser Stelle jedoch nicht gezogen werden. Bleibt doch die Frage offen, was die SchülerInnen unter „Anpassung“ und „deutscher Kultur“ verstehen. Plädieren sie für eine allgemein ver-

bindliche Anerkennung der im Grundgesetz festgelegten Rechtspositionen, für die Beherrschung der deutschen Sprache oder fordern sie gar eine Aufgabe von Traditionen? Bedeutet „Anpassung“ die Suche nach einer gemeinsamen Basis für das Zusammenleben oder die Eliminierung all dessen, was der Mehrheit als fremd erscheint? Eine Tendenzaussage ermöglicht die Korrelation der Anpassungsforderung mit der Staatsbürgerschaft sowie der Selbstbeschreibung der Jugendlichen. Es existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen Deutschen und Nichtdeutschen, den sich selbst als „Bindestrich-Deutschen“ oder als „WeltbürgerInnen“ Verstehenden in der Zustimmung bzw. der Ablehnung der Assimilationsforderung. Um die Haltungen zu dieser Frage i. S. rassistischer Einstellungen bewerten zu können, bedarf es einer Erforschung der Begründung sowie der Motivation der AssimilationsbefürworterInnen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht geleistet werden konnte.

Eindeutiger zu bewerten ist das Statement der Charlottenburg-Wilmersdorfer SchülerInnen zur Forderung nach gesetzlich geregelter Gleichberechtigung aller in Deutschland lebenden Menschen.

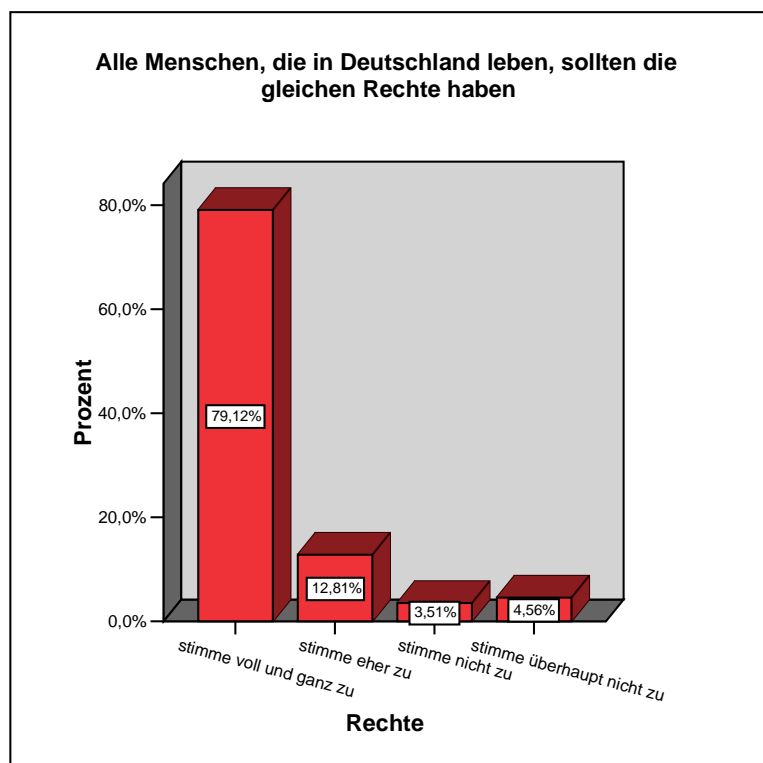


Abb. 16: Alle Menschen, die in Deutschland leben, sollten die gleichen Rechte haben.

Die Zustimmung von 92% der SchülerInnen ist überraschend hoch und stellt einen wichtigen Ansatz für die Arbeit gegen Diskriminierung, Benachteiligung und Gewalt dar. Bewertet man

diese Positionierung nicht als eine altersspezifisch unreflektierte und normativ überhöhte Aussage sondern als Zielvorstellung der Jugendlichen, so bietet sich im Rahmen dieser Einstellung die Möglichkeit, die Jugendlichen zu ihrem Beitrag für ein gleichberechtigtes Miteinander zu motivieren.

In einem dritten Fragekomplex befragten wir die Jugendlichen auf ihre Einstellung gegenüber dem Multikulturalismus.

Ich halte nichts von einem Land, in dem Menschen aus allen Teilen der Welt zusammenleben und ihre verschiedenen Kulturen pflegen

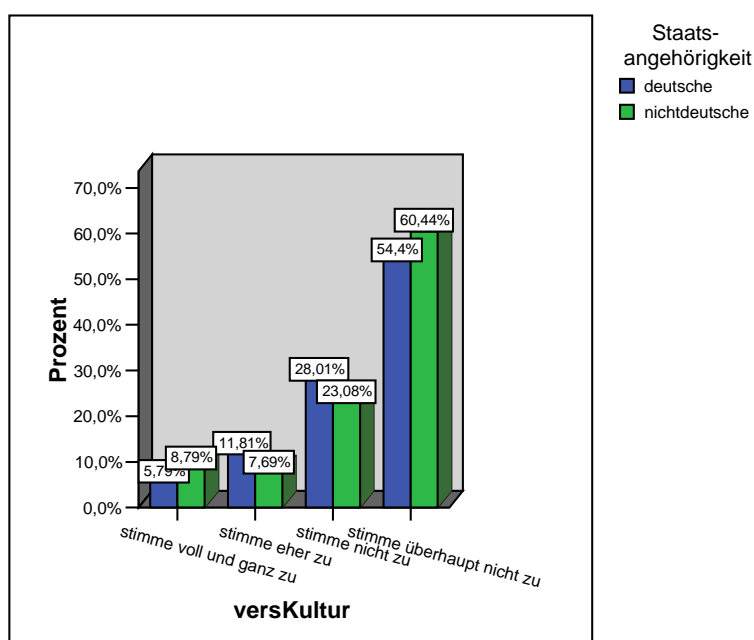


Abb. 17: Ich halte nichts von einem Land, in dem Menschen aus allen Teilen der Welt zusammenleben und ihre verschiedenen Kulturen pflegen

Auch in dieser Frage plädieren über 80% der SchülerInnen, unabhängig von ihrer StaatsbürgerInnenschaft, für ein multikulturelles Zusammenleben. Dennoch ergibt sich, zumindest auf den ersten Blick, ein Widerspruch zwischen der Bejahung des Multikulturalismus durch 80% und der Forderung nach Anpassung an die deutsche Kultur (vgl. Abb. 15) durch 50% der SchülerInnen. Erklären ließe sich dieser Widerspruch durch Schwierigkeiten beim Verständnis der Frage („Ich halte nichts von einem Zusammenleben...“ auf Grund der verneinenden Formulierung, die inhaltliche Unbestimmtheit dessen, was „Anpassung an die deutsche Kultur“ meint sowie eine generelle in der Studie aufzufindende Tendenz der SchülerInnen, in Bezug auf bestimmte Einstellungsmuster widersprüchliche Positionierungen einzunehmen. Das heißt, während einerseits über 90% für formale Gleichberechtigung plädieren, wollen

gleichzeitig 30% Arbeitsplätze nach dem Kriterium der StaatsbürgerInnenschaft vergeben. Der Widerspruch dieser Positionen bleibt unerkannt oder unreflektiert.

Als letzte Frage im Komplex „rassistische Einstellungen“ wurde eine „klassische“ Aussage zu deren Bestimmung gewählt. „Deutschland den Deutschen“ oder wie es im Fragebogen hieß: „Alle, die einen deutschen Pass haben, gehören hierher, die anderen sollen gehen.“ bejahten über 18% der SchülerInnen. Überraschend ist, dass dieser Position zwar überwiegend deutsche Schülerinnen (ca. 25% der Passdeutschen), aber auch 5% der SchülerInnen ohne deutschen Pass zustimmen.

"Alle, die einen deutschen Pass haben, gehören hierher, die anderen sollen gehen" nach Staatsangehörigkeit

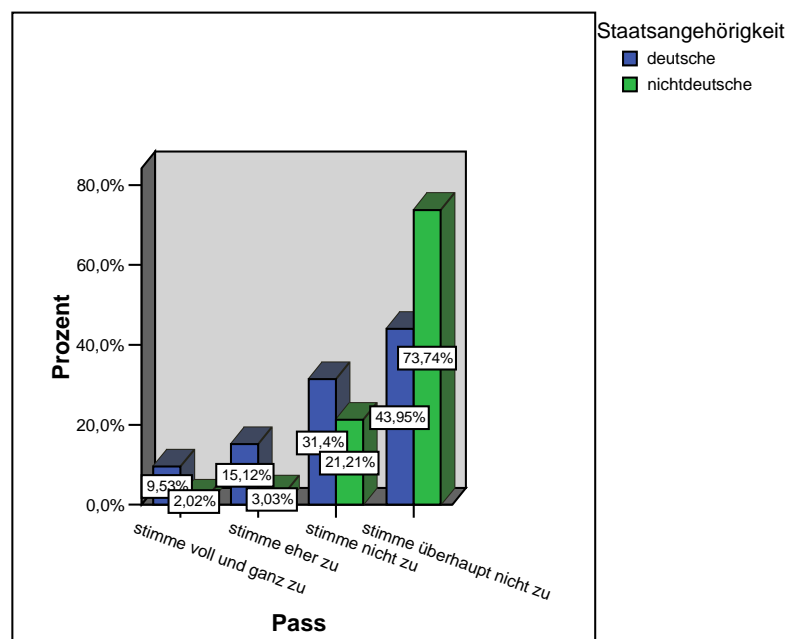


Abb. 18: „Alle, die einen deutschen Pass haben, gehören hierher, die anderen sollen gehen“ nach Staatsangehörigkeit

Ob dies einem ausgeprägten Ethnopluralismus entspricht (Deutschland den Deutschen, die Türkei den TürkInnen etc.), der von der eigenen Lebensrealität abstrahiert und vertreten wird oder einem „Selbsthass“, einer Annahme der durch die Mehrheitsgesellschaft erfahrenen Ausgrenzungen, entspricht, ließe sich nur durch eine weitergehende, qualitative Forschung herausfinden.

Eine Kreuztabelle zwischen der von uns erstellten komplexen Variable „Haltung gegenüber Nichtdeutschen“ und Schultypen zeigt zwar keine signifikante Korrelation auf, weist jedoch einen überraschenden Trend nach: Die SchülerInnen, die ausdrücklich oder in der Tendenz für ein ‚deutsches Deutschland‘ plädieren, sind hauptsächlich unter den GymnasiastInnen und

SchülerInnen der Gesamtschule zu finden, während diese Haltung unter den SchülerInnen der Haupt- und Realschule vergleichbar unterrepräsentiert ist.

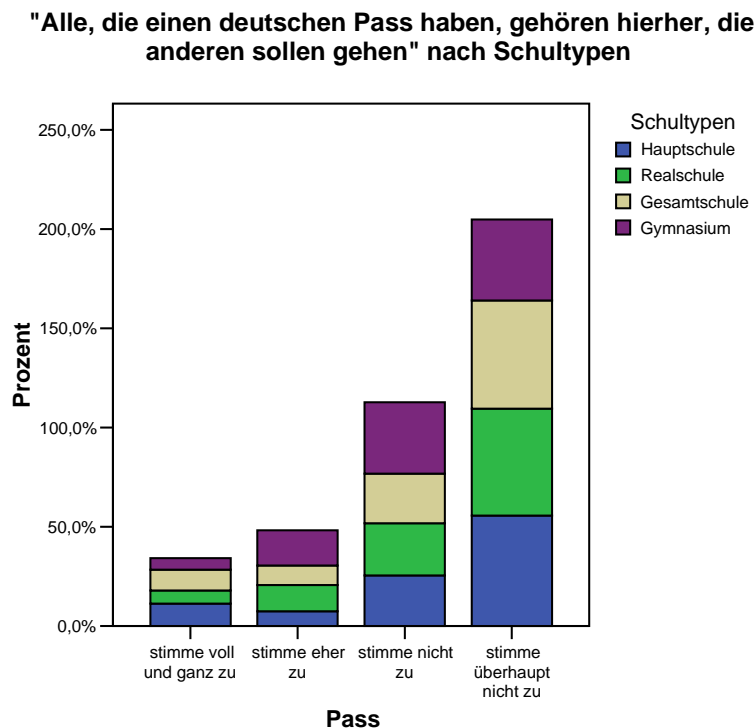


Abb. 19: „Alle, die einen deutschen Pass haben, gehören hierher, die anderen sollen gehen“ nach Schultyp

Dies bestätigt einen Trend innerhalb des Fragekomplexes zu rassistischen Einstellungen, welcher der Meinung entgegen steht, rassistische Einstellungen Jugendlicher seien abhängig von ihrer Bildungsferne bzw. -nähe. Vielmehr zeigt sich deutlich, dass rassistische Tendenzen unabhängig von Bildungsferne bzw. -nähe existieren.

Abschließend soll die Frage nach der Verbreitung kulturell-rassistisch argumentierender Einstellungsmuster beantwortet werden. Wie bereits erwähnt, lassen sich aus einzelnen Antworten keine gültigen Rückschlüsse ziehen. Deshalb bildeten wir eine komplexe Variable aus den Antworten zu den Fragen nach Anpassung an die deutsche Kultur (Abb. 16), zum Multikulturalismus (Abb. 17) und zum Recht Nichtdeutscher, sich in Deutschland aufzuhalten (Abb. 16). Anhand dieses Ensembles versuchten wir, eine Gruppe von Befragten zu isolieren, die die Idee eines eindeutig rein ethnischen Deutschlands vertreten, also ausdrücklich eine Anpassung an die deutsche Kultur fordern, Multikulturalismus grundsätzlich ablehnen und für die Abschiebung aller nichtdeutschen StaatsbürgerInnen aus der Bundesrepublik votieren.

Haltung gegenüber Nichtdeutschen

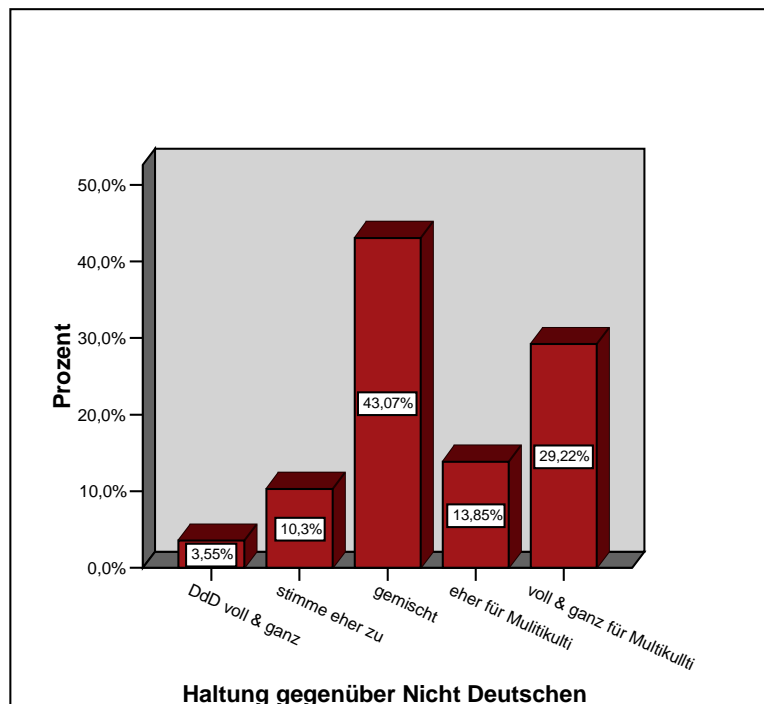


Abb. 20: Haltung gegenüber Nicht-Deutschen

Dies trifft auf 3,6% der befragten SchülerInnen zu, die somit als manifest rassistisch bezeichnet werden können. Eine weitere Gruppe von 10,3 % der SchülerInnen vertritt diese fremdenfeindliche Haltung mit etwas abgeschwächter Überzeugung. Das bedeutet, dass insgesamt 82 der befragten SchülerInnen eine Anpassung der EinwanderInnen an die ‚deutsche Kultur‘ erwarten und deutlich unterscheiden zwischen einer als homogen konstruierten Eigengruppe („Deutsche“) und einer als bedrohlich konstruierten homogenisierten Fremdgruppe („Ausländer“).

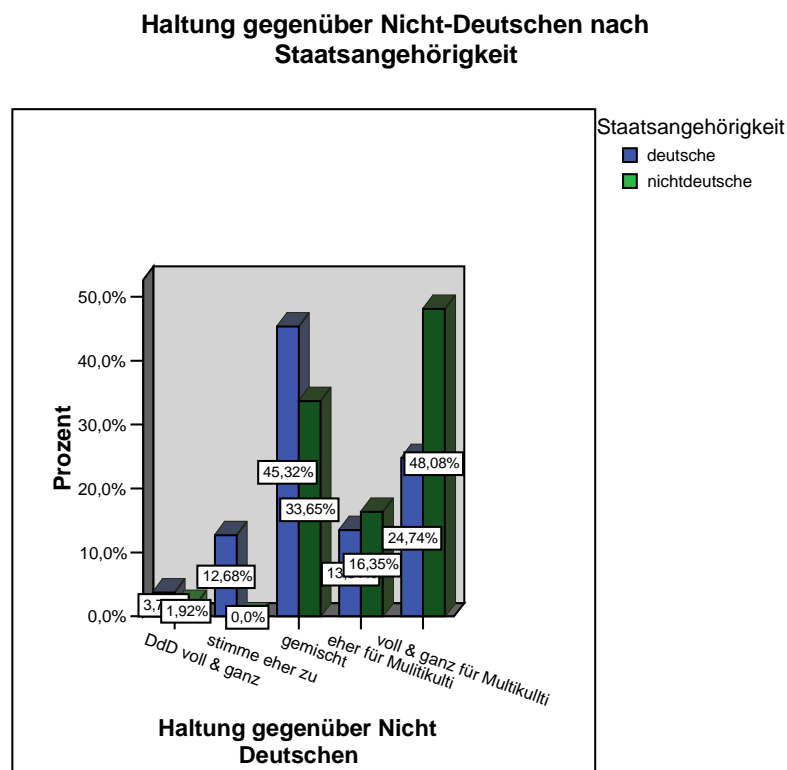


Abb. 21: Haltung gegenüber Nicht-Deutschen nach Staatsangehörigkeit

Diese manifest rassistische Ideologie wird mit wenigen Ausnahmen von ethnisch deutschen SchülerInnen vertreten, die sich entweder als christlich (59,5%) oder als nicht-religiös (35%) bezeichnen. Obwohl die Ergebnisse nicht signifikant sind, sind die jungen Männer etwas stärker als die Frauen in dieser Meinungsgruppe vertreten.

18% der Jugendlichen lehnen grundsätzlich oder in der Tendenz Multikulturalismus ab. Interessant ist, dass die hier möglicherweise implizit geäußerte Angst vor dem ‚Fremden‘ ein Phänomen ist, das sich nicht nur in der weißen deutschen Dominanzkultur/Residenzgesellschaft wieder findet (vgl. Item zu Homophobie und Antisemitismus). Dennoch weisen die SchülerInnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit signifikant geringere rassistische Einstellungen nach, wenn es um das Thema Multikulturalismus geht. Dieses Ergebnis vermag nicht zu überraschen, da SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft persönlich von den rassistischen Exklusionsdiskursen der Mehrheitsgesellschaft betroffen sind.

Die geringe Ausprägung rassistischer Einstellungen kann nicht beruhigen. Wenn ca. 54% der SchülerInnen unbedingt oder in der Tendenz für eine Anpassung aller in Deutschland lebenden Menschen an eine ‚deutsche Kultur‘ plädieren, ca. 20% der SchülerInnen Multikulturalismus und 18% Einwanderung ablehnen, 25% der Jugendlichen es richtig finden, dass ara-

bisch aussehende Menschen eher des Terrorismus verdächtigt werden als Menschen, denen diese Herkunft nicht zugeschrieben wird oder sich 12% sich nicht vorstellen können, mit Menschen arabischer Herkunft befreundet zu sein, belegt dies zumindest eine Offenheit für rassistisch argumentierende Ausgrenzungsideologien, die sich mit zunehmendem Alter verfestigen und an Stringenz gewinnen können.

4.4 Wohlstandschauvinismus und Leistungsdenken

Wohlstandschauvinismus stellt nach der Sozialwissenschaftlerin Birgit Rommelspacher einen Bestandteil von Dominanzkultur dar und äußert sich derart, dass ökonomische Überlegenheit mit einem politisch-kulturellen und persönlichen Vormachtsanspruch identifiziert wird. Sie vertritt unter Berufung auf empirische Erhebungen die These, dass gerade diejenigen Menschen, die gut situiert sind und sich mit deutschen Wirtschaftsinteressen stark identifizieren, sozialdarwinistische Einstellungen aufwiesen (vgl. auch Bibouche/ Held 2002).

Die Ergebnisse unserer Untersuchung widersprechen dieser These insofern, als ausgerechnet die SchülerInnen, die aufgrund ihrer weniger hohen Qualifizierung vermutlich persönliche Erfahrungen mit Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt machen werden, ein individuelles Scheitern auf dem freien Markt nicht in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang einbetten, sondern individuelle Unfähigkeiten dafür verantwortlich machen.

Um mögliche unterschiedliche Komponenten des Wohlstandschauvinismus bei den SchülerInnen zu erfassen, entwickelten wir drei Fragekategorien zum Thema Leistung, Arbeit und soziale Verantwortung des Staates. Während die Äußerungen von Frage Nr. 11 und 12 des Fragebogens wohlstandschauvinistische Denkstrukturen auf einer konkreteren („Wer es nicht schafft, es in einem so reichen Land wie Deutschland zu etwas zu bringen, ist selber schuld.“) bzw. abstrakteren Ebene („Nur wer etwas leistet, sollte auch etwas verdienen.“) abfragen sollen, versucht die Äußerung in Frage Nr. 9 („Menschen mit deutschem Pass sollten bevorzugt Arbeit bekommen.“) die rassistische Komponente von Wohlstandschauvinismus zu erfassen.

Wer es nicht schafft, es in einem so reichen Land wie Deutschland zu etwas zu bringen, ist selber schuld.

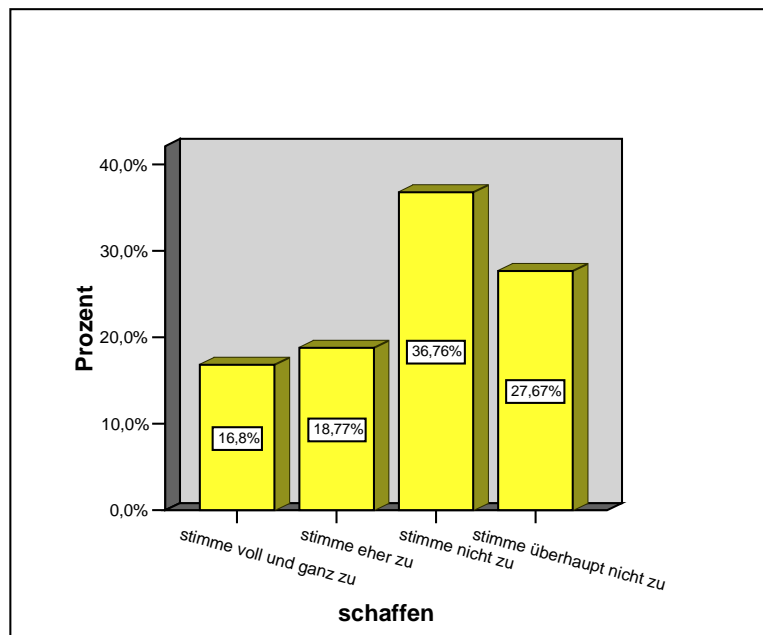


Abb. 22: Wer es nicht schafft, es in einem so reichen Land wie Deutschland zu etwas zu bringen, ist selber schuld

In einer allgemeinen Übersicht plädieren ca. 1/3 der SchülerInnen für die Selbstverantwortlichkeit des Einzelnen in der Gesellschaft, während 2/3 der SchülerInnen der Meinung sind, dass der gesellschaftliche Status nicht nur von individuellen Faktoren und den (Un-) Fähigkeiten der Einzelnen abhängt. Die Zustimmung bindet sich signifikant an den Bildungsgrad der SchülerInnen – die Formulierung wird von 46% der HauptschülerInnen im Vergleich zu 21% der GymnasistInnen gestützt.

Unsere Ergebnisse weisen interessanterweise eine Diskrepanz auf zwischen der abstrakt formulierten Forderung „Nur, wer etwas leistet, sollte auch etwas verdienen“ (Zustimmung 89% der Schüler/innen) und dem stärker an die individuelle Lebensrealität angebundenen Postulat „Wer es nicht schafft, es in einem so reichen Land wie Deutschland zu etwas zu bringen, ist selber schuld“ (Zustimmung nur 30%). Aus dem gesamten Sample der Befragten stimmten 163 SchülerInnen beiden Statements zu.

"Wer es nicht schafft, in einem so reichen Land ..." nach Schultypen

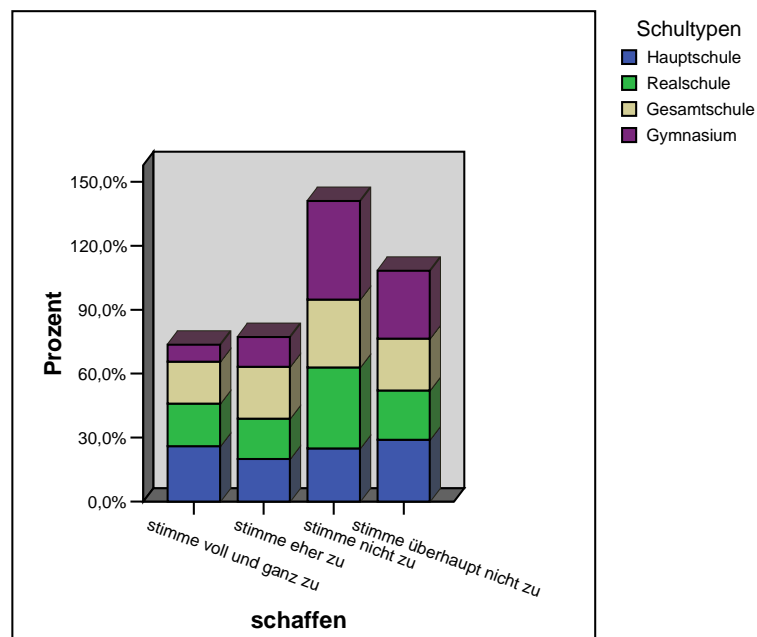


Abb. 23: Wer es nicht schafft, es in einem so reichen Land... nach Schultypen

Die Differenz zwischen den beiden Äußerungen gleichen Inhalts, aber unterschiedlicher abstrakter und konkreter Bestimmung, mag folgendermaßen zu erklären sein: Der Zustimmung zu leistungsorientiertem Denken und einer Idee von ‚Leistungsgerechtigkeit‘ steht ein aus der individuellen persönlichen Situation erwachsener Zweifel gegenüber. In diesem Zweifel manifestiert sich eine Unsicherheit darüber, ob Leistung – die als abstrakte Kategorie geschätzt wird – nur dem individuellen Verdienst geschuldet sein kann.

Der relativ hohen Zustimmung unter den SchülerInnen zu der abstrakten Idee des Wohlstandschauvinismus (vgl. Abb. 25) steht ein hohes soziales Bewusstsein für eine soziale Verantwortung des Staates gegenüber. 74% der SchülerInnen bejahen eine Unterstützung des Staates für obdachlose Menschen.

Der deutsche Staat soll Menschen unterstützen, die obdachlos sind

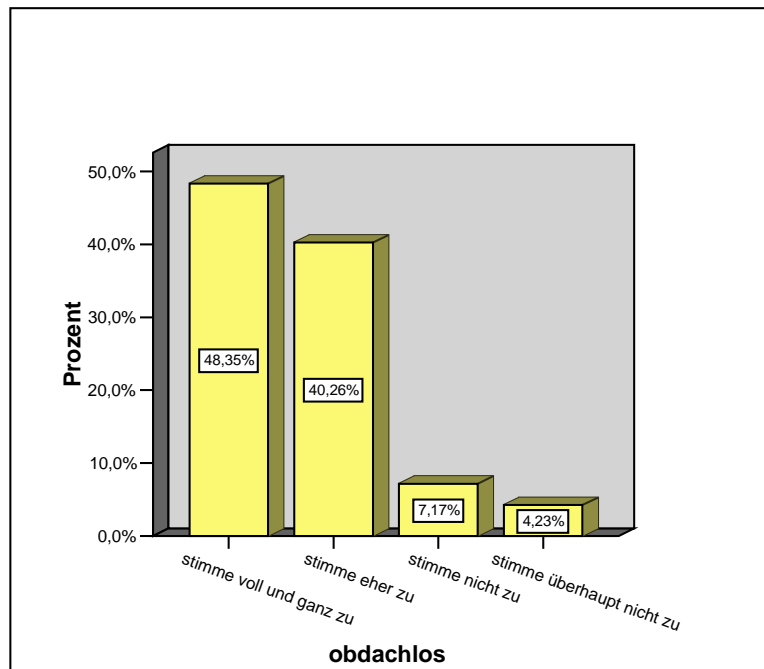


Abb. 24: Der deutsche Staat soll Menschen unterstützen, die obdachlos sind

Rassistisch motivierter Wohlstandschauvinismus: Eine aus diesen drei Merkmalen zusammengestellte Variable zeigt, dass 18,3% der SchülerInnen eine (unsolidarische) Leistungsgesellschaft befürworten, in der jeder/jede adäquat seiner/ihrer Leistung entlohnt und soziale Risiken privatisiert werden.

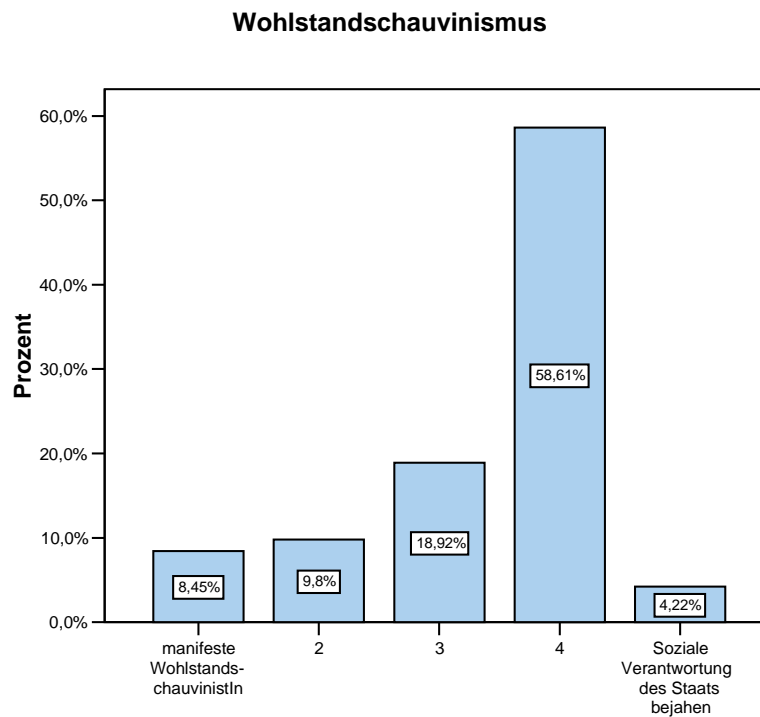


Abb. 25: Wohlstandschauvinismus unter den SchülerInnen

Der Widerspruch, der sich bereits zwischen der abstrakten und der persönlichen Ebene in den Antworten der SchülerInnen spiegelt, setzt sich auch in ihrem Antwortverhalten auf die Frage nach rassistisch motiviertem Wohlstandschauvinismus fort. Während immerhin 91,3% der SchülerInnen die Aussage befürworten, nach der „alle Menschen, die in Deutschland leben, [...] die gleichen Rechte haben sollten“ (Abb. 16), stimmen mehr als ein Drittel der Schülerinnen (31,25%) ebenfalls der Aussage zu, nach der „Menschen mit deutschem Pass [...] bevorzugt Arbeit bekommen sollten“ (Abb. 26).

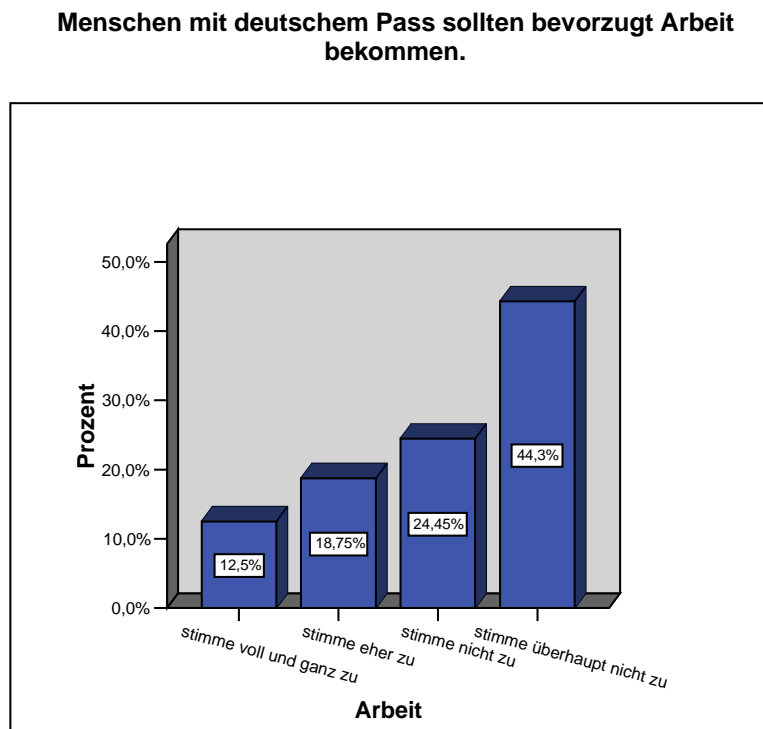


Abb. 26: Menschen mit deutschem Pass sollten bevorzugt Arbeit bekommen

Während fast alle SchülerInnen also die abstrakte humanistische Forderung nach einer Gleichberechtigung Aller jenseits von Zugehörigkeiten befürworten, ist zu vermuten, dass der konkrete Topos der Arbeitsplatzvergabe rassistische Ressentiments der BesitzerInnen eines deutschen Passes offenbart. Diese sind es, die dieser Position mit ca. 36% vollständig oder in der Tendenz zustimmen. Begründen ließe sich dies mit der Einstellung in einer Situation, in der die Gefahr des sozialen Abstiegs wahrgenommen wird, der Eigengruppe (den Deutschen) ein natürliches Anrecht und ein Vorrang gegenüber den „Fremden“ zuzugestehen (vgl. Stöss 2000).

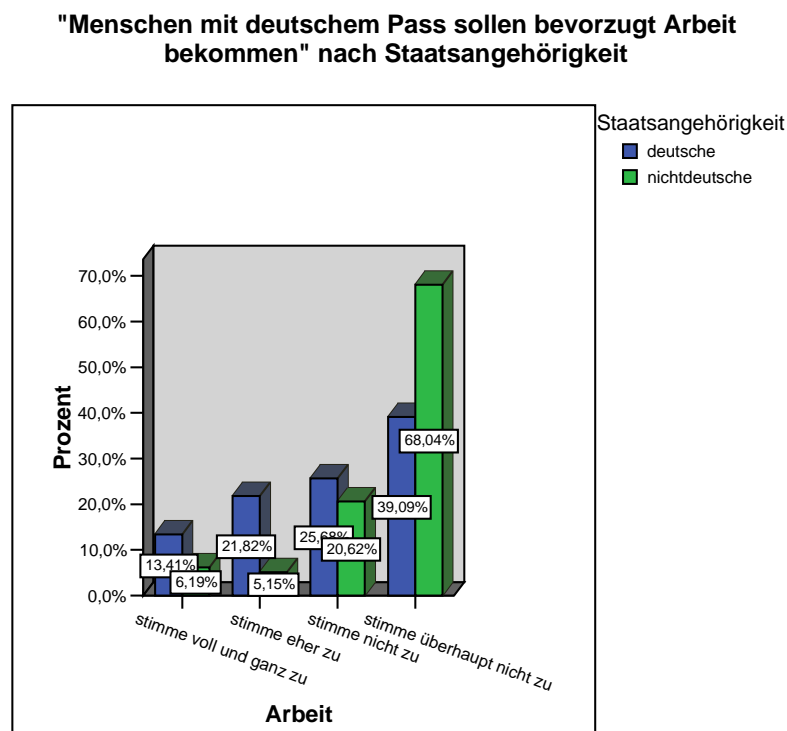


Abb. 27: „Menschen mit deutschem Pass sollten bevorzugt Arbeit bekommen“ nach Staatsangehörigkeit

Die 11% der Zustimmenden ohne deutschen Pass würden, so ist zu vermuten, der Aussage zustimmen, dass sich wegen der Herkunft aus der Residenzgesellschaft Vorteile ergeben sollten. Ob sie bewusst für ihre eigene Benachteiligung plädieren oder mit ihrer Antwort eher ein abstraktes Prinzip vertreten, lässt sich mit den erhobenen Daten nicht beantworten.

4.5 Haltung gegenüber sozialen Minderheiten

Wilhelm Heitmeyer diagnostiziert in den letzten Jahren eine steigende Bereitschaft zur Abwertung von Minoritäten, die sich in einer ‚gesenkten Hemmschwelle der politischen Eliten‘ äußert, vorhandene Stimmungen gegen Schwächere populistisch zu nutzen, und die auf eine Zustimmungsmentalität innerhalb der Bevölkerung stößt. Als Voraussetzung dafür bedarf es, so Heitmeyer, der Existenz eines klar erkennbaren Aggressionsobjektes in Gestalt schwacher, deutlich kenntlicher Gruppen (vgl. Heitmeyer 2003). Das Bedeutsame an diesem Phänomen sieht Heitmeyer darin, dass auf diese Weise die Grenzen der Normalität verschoben würden und sich allmählich eine ‚neue Normalität‘ bilde, deren hervor stechende Eigenschaft er als einen ‚Rassismus der Mitte‘ bezeichnet³.

³ In seiner im Jahre 2003 durchgeführten Umfrage findet sich, so Heitmeyer, bei 25% der deutschen Bevölkerung eine mentale Kombination von ‚Law and Order‘-Aggression gegen Außenseiter, Fremdenfeindlichkeit

Auch die Sozialwissenschaftlerin Birgit Rommelspacher definiert in ihrem Konzept der Dominanzkultur Rassismus, Rechtsextremismus und Diskriminierung von Minderheiten nicht als randständige gesellschaftliche Phänomene, sondern als Erscheinungen, die aus der Mitte der Gesellschaft kommen.

Wir haben uns deshalb entschlossen, in unserer Erhebung die SchülerInnen nicht nur zu ‚klassischem Rassismus‘⁴ zu befragen, sondern ein breiteres Spektrum von Dominanzdenken zu untersuchen. Denn im Rahmen dieser Herangehensweise lassen sich Unterdrückungsmechanismen jenseits der einfachen Struktur Täter-Opfer bzw. Mehrheits- vs. Minderheitsgesellschaft analysieren. Das Konzept der Dominanzkultur im Blick, befragten wir die SchülerInnen zu ihrer Einschätzung gegenüber vielfältigen subalternen Gruppen, die wir aufgrund ihrer Minoritätenposition bzw. ihrer Abweichung von der gesellschaftlichen ‚Norm‘⁵ in unserer Untersuchung als so genannte ‚Andere‘ bezeichnen.

4.6 Sexismus⁶

Sexismus weist viele Parallelen zum Rassismus auf. Beide Unterdrückungsmechanismen entstanden an der Schwelle der Neuzeit mit der Konstitution der bürgerlichen Gesellschaft. In beiden Bewegungen wird Ausgrenzung und Diskriminierung aus der Perspektive weißer Männer aufgrund eines bestimmten augenscheinlichen Merkmals – „Rasse“ oder „Geschlecht“ gerechtfertigt, nach dem homogene Gruppen konstruiert werden. In sexistischer Wahrnehmung wird der Gruppe der Frauen Kollektiveigenschaften zugeschrieben, auf die

und Antisemitismus. Auffällig daran ist, dass sich mehr als zwei Drittel dieser Kohorte selbst der politischen Mitte zuordnen (vgl. Heitmeyer 2003).

⁴ Es handelt sich bei Rassismus um ein vielschichtiges Phänomen, bei dem – vereinfacht dargestellt – Gruppen konstruiert werden anhand fiktiver oder realer (z. B. äußerlicher) Merkmale. Diesen Merkmalen wird eine scheinbar unveränderliche Bedeutung zugewiesen. Mit der Bedeutungszuweisung einher geht meistens eine Instrumentalisierung der Minorität durch Mehrheitsgesellschaft für deren Belange (z. B. ökonomische Zwecke). In den letzten Jahren hat eine Veränderung des Rassismus vom so genannten biologisch („rassisch“) argumentierenden Rassismus zum kulturell argumentierenden Rassismus („Neorassismus“) stattgefunden. Vgl. zur historischen Entwicklung von Rassismus: Hall (1994b); Miles (1991); Mosse (1995); Priester (2003) und zum kulturellen Rassismus: Balibar (1989).

⁵ Als Norm in der deutschen Gesellschaft gilt der weiße, christliche, heterosexuelle, mittelständische, nicht behinderte Mann. ‚Andersheit‘ stellt eine gesellschaftlich konstruierte Kategorie dar, die aber dennoch in der Realität wirkungsmächtig wird (z. B. in einem unterschiedlichen Zugang zu gesellschaftlichen Gütern und Machtpositionen).

⁶ Diese Spielart sozialer Feindlichkeit hat insofern einen Sonderstatus, als sie sich nicht gegen eine zahlenmäßige Minderheit richtet. Sexismus weist viele Parallelen zum Rassismus auf. Beide Unterdrückungsmechanismen entstanden an der Schwelle zur Neuzeit und begründeten Ausgrenzung und Diskriminierung aus der Perspektive weißer Männer. Aufgrund eines bestimmten augenscheinlichen Merkmals – „Rasse“ oder „Geschlecht“ – konstruierten sie homogene Gruppen. Die Individuen gelten dann lediglich als Teil der Gruppe und Träger von Kollektiveigenschaften.

diese reduziert werden. Eines der gängigsten diskriminierenden Wahrnehmungsmuster gegenüber Frauen stellt ihre Reduktion auf den familiären Bereich dar. Deshalb fragten wir nach der Meinung der SchülerInnen zu der Äußerung „*Familiäre Aufgaben sollen für Frauen wichtiger sein als ihr Beruf*“ (Abb. 28).

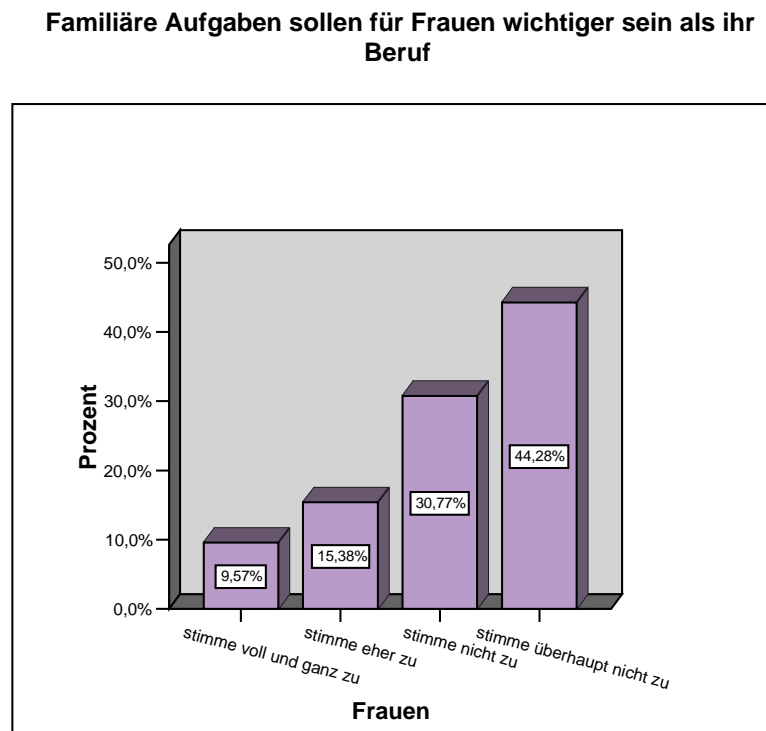


Abb. 28: Familiäre Aufgaben sollen für Frauen wichtiger sein als ihr Beruf

Ein Viertel der befragten SchülerInnen stimmten dieser Aussage zu (24,95%). Es überrascht nicht, dass diese Haltung mit dem Geschlecht stark korreliert ($\chi^2=0,000$): 75% der Schüler und 25% der Schülerinnen meinten, dass Frauen der Familie Vorrang geben sollen. Muslimische Schüler befürworteten überproportional die Reduzierung von Frauen auf den Reproduktionsbereich.

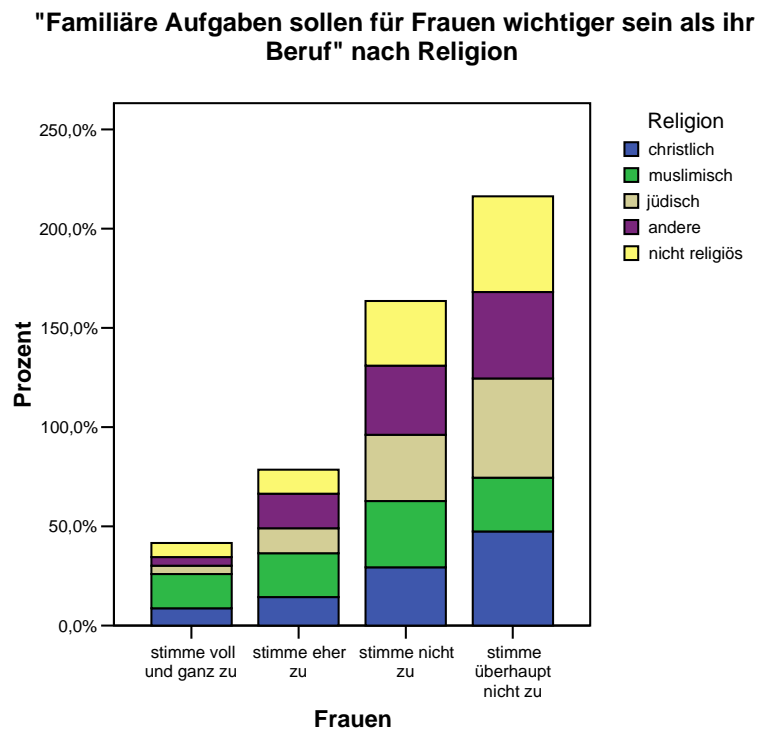


Abb. 29: „Familiäre Aufgaben sollen für Frauen wichtiger sein als ihr Beruf“ nach Religion

Überraschend ist, dass nur 10% der befragten SchülerInnen persönliche Achtung von der Geschlechtszugehörigkeit einer Person abhängig machen (Frage Nr. 27). Bei diesen 10% kann man eine sexistische Einstellung diagnostizieren, da diese SchülerInnen kundtun, dass sie ihren Respekt für Menschen von dessen Geschlecht abhängig machen. Um genauere Aussagen zu den 25% der SchülerInnen zu treffen, die Frauen eher ein Familien- denn ein Berufsleben zugestehen, müssten diese nochmals eingehender und differenzierter befragt werden, da sich in ihren Antworten eine gesellschaftlich weit verbreitete Wahrnehmung traditionalistischer Rollen- und Geschlechterbilder widerspiegeln („Sexismus der Mitte“), die keineswegs außergewöhnlich ist.

Vehementer Sexismus scheint – repräsentiert von einer Minderheit von 10% – in diesem Alter nicht vorherrschend zu sein. Inwieweit dies einer noch nicht bestehenden Konkurrenz- und Konfliktsituation (Erwerbsarbeitsmarkt und Verteilung der unbezahlten Reproduktionsarbeiten) geschuldet ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

4.7 Homophobie

Die Ablehnung und die meist subtile Abwertung von ‚Abweichenden‘ – hier von Schwulen und Lesben – stellt eine der Facetten ‚gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit‘ dar. Um die

Einstellungen der SchülerInnen zu Homosexualität zu erfahren, entschieden wir uns für zwei unterschiedliche Herangehensweisen an das Thema: In der Äußerung „*Ich finde es gut, dass ein Schwuler Bürgermeister werden kann*“ (Abb. 30) geht es darum, eine allgemeine Akzeptanz von Homosexualität im öffentlichen Raum abzufragen. Mit der in den persönlichen Bereich zielenden Äußerung „*Wenn meine Schwester lesbisch wäre, würde ich nichts mehr mit ihr zu tun haben wollen*“ (Abb. 31) wollten wir die Intensität einer Ablehnung von Homosexualität erfassen.

Ich finde es gut, dass ein Schwuler Bürgermeister werden kann

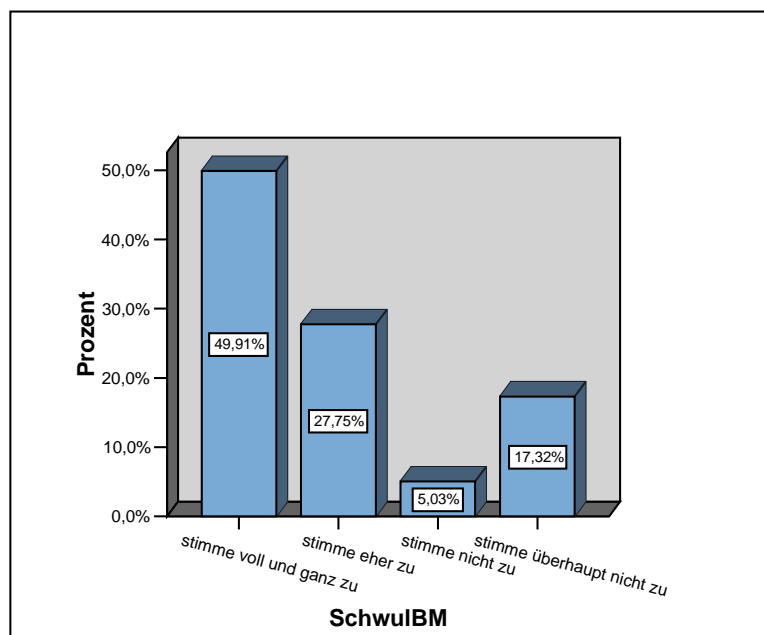


Abb. 30: Ich finde es gut, dass ein Schwuler Bürgermeister werden kann

Tatsächlich lehnt jede/r Fünfte (22,35%) der befragten SchülerInnen einen Homosexuellen in dem öffentlichen Amt des Bürgermeisters ab. Jede/r zehnte Jugendliche (11,09%) zeigt keine Bereitschaft, homosexuelle Familienmitglieder (hier eine lesbische Schwester) zu akzeptieren.

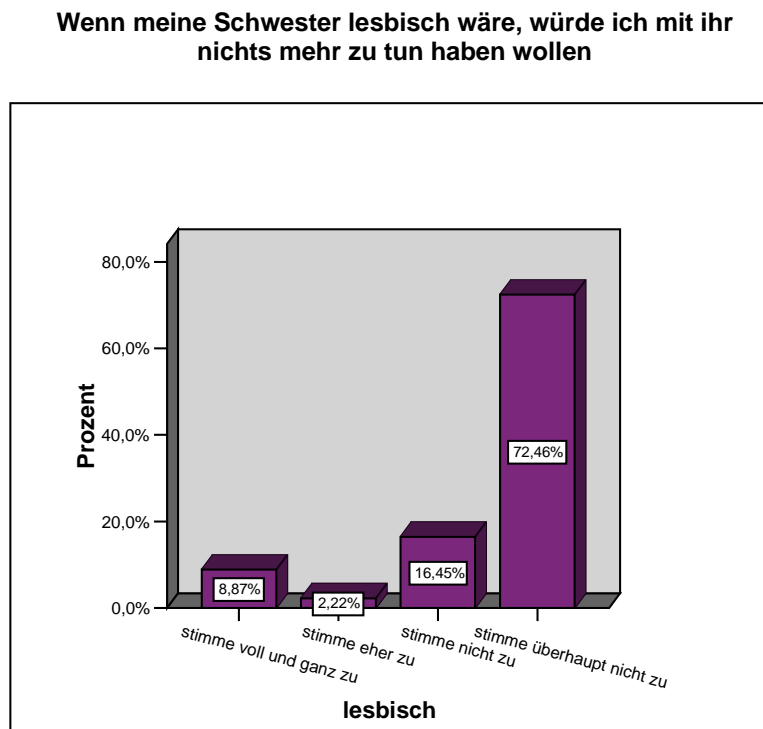


Abb. 31: Wenn meine Schwester lesbisch wäre, würde ich mit ihr nichts mehr zu tun haben wollen

Eine Korrelation von 6% der Jugendlichen ist beiden Repräsentationen von Homosexualität negativ gegenüber eingestellt. Diese SchülerInnen sind zu 75% männlich, nahezu ausschließlich gläubig (muslimisch oder christlich), messen ihrem Glauben eine wichtige Bedeutung bei und sind überproportional muslimischen Glaubens.

Unsere These ist, dass nicht nur diese Minderheit von 6% als homophob zu bezeichnen ist, sondern dass auch die 20% der Jugendlichen, die die Besetzung eines öffentlichen Amtes von der sexuellen Orientierung abhängig machen wollen, als deutlich feindlich gegenüber Homosexuellen eingestellt zu verorten sind.

Die relativ geringe Ablehnung einer (fiktiven) lesbischen Schwester mit ‚nur‘ 10% kann leider auch keinesfalls beruhigen. Denn nicht nur sind persönliche Familienbande vermutlich stärker als abstrakte Moral-/Toleranzvorstellungen, sondern es erscheint gerade deshalb umso erschreckender, dass immerhin jede/r Zehnte seine/ihre Schwester wegen ihrer sexuellen Orientierung verstoßen würde.

Die unter Jugendlichen nicht gering verbreitete Ablehnung von Menschen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung ist als deutliches Zeichen eines undemokratischen Einstellungspotenzials zu betrachten.

4.8 Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung

Menschen mit körperlicher und geistiger Behinderung sind in unserer Gesellschaft immer noch mit einem Menschenbild konfrontiert, das Behinderung als etwas Defizitäres vermittelt. Trotz aller Diskurse zum Thema Integration in der Schule bleibt die Wahrnehmung von Behinderung als etwas Anderes aber Gleichwertiges ein tabuisiertes Thema unter nicht behinderten Jugendlichen. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass 12% der SchülerInnen es als Störung empfinden, in eine Klasse gemeinsam mit einem behinderten Mitschüler bzw. einer Mitschülerin zu gehen (Frage Nr. 25).

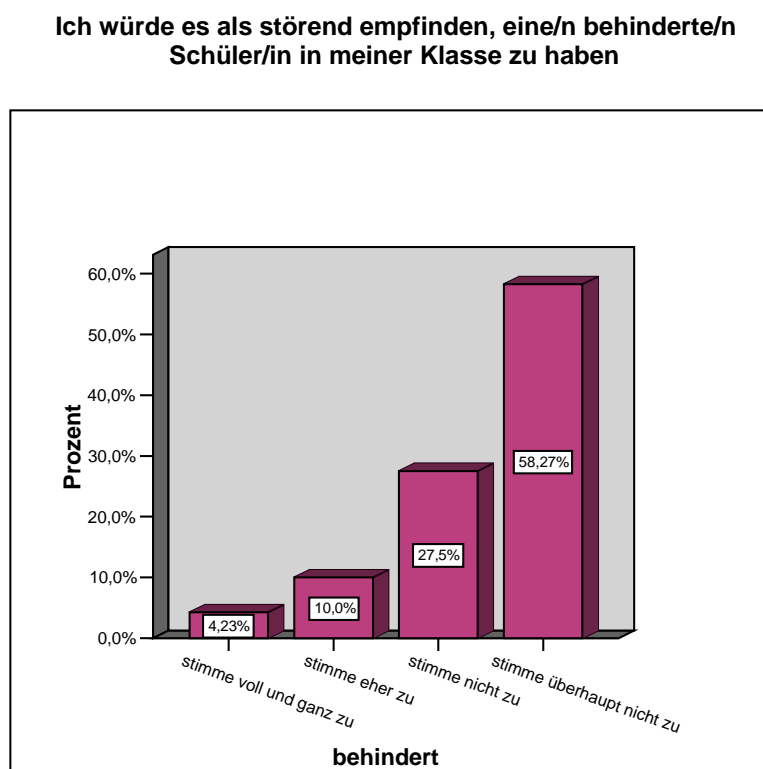


Abb. 32: Ich würde es als störend empfinden, eine/n behinderte/n Schüler/in in meiner Klasse zu haben

Diese Prozentzahl gilt schultypenübergreifend. Es fällt auf, dass sich ca. 16% der Gymnasias-tInnen zu dieser Frage nicht positionieren können oder wollen. Diese Unschlüssigkeit sich zu positionieren mag auf diesem Bildungsniveau weniger mit dem Nichtverstehen der Frage zu tun haben als damit, dass die SchülerInnen mit dem Wissen um sozial erwünschtes Antwortverhalten keine deutlich ablehnende Meinung kundtun wollten.

4.9 Antisemitismus

Antisemitismus hat eine lange Tradition in Deutschland und ist in zwei unterschiedliche Strömungen zu differenzieren: den primären Antisemitismus, der sich aus traditionellen religiösen und biologistischen Elementen speist (vgl. Priester 2003), und den sekundäre Antisemitismus nach 1945, der als ‚Antisemitismus nach bzw. wegen Auschwitz‘ u. a. aus dem Motiv der Schuldabwehr erwächst (vgl. Bergmann 1999 und Gerlich 2001). In der Realität treten meistens beide Ausprägungsformen nebeneinander auf.

Um die unterschiedlichen Komponenten des Komplexes Antisemitismus zumindest ansatzweise zu erfassen, fragen wir nach drei unterschiedlichen Komponenten.

Zunächst sollen die Jugendlichen auf der persönlichen, individuellen Ebene ihre Beziehung zu Menschen mit jüdischem Hintergrund zur Sprache bringen: *„Ich kann mir vorstellen, mit Juden befreundet zu sein.“* (Abb. 14). Das anschließende zu kommentierende Statement *„Juden haben zu viel Einfluss in der deutschen Politik.“* (Abb. 33), das eine klassische Fragekategorie in Erhebungen der Antisemitismusforschung darstellt, beschäftigt sich auf abstrakterer Ebene mit der Teilhabe der Jugendlichen an primär antisemitischen Stereotypen mit langer Tradition in christlich-abendländischen Gesellschaften. Um die Verortung der SchülerInnen innerhalb der spezifisch deutschen Diskurse zum Umgang mit der deutschen Geschichte zu erfassen, beschäftigt sich die Äußerung: *„Man sollte Schluss machen mit dem Gerede über die deutsche Schuld gegenüber den Juden.“* (Abb. 34) mit der Schuldabwehr im sekundären Antisemitismus.

Uns ist natürlich klar, dass eindeutige Aussagen zu Antisemitismus mit nur drei Fragen nicht möglich sind. Deshalb sehen wir unsere Aufgabe primär darin, Tendenzen aufzuzeigen und Vermutungen aufzustellen.

Antisemitismus auf konkreter persönlicher Ebene: Die Frage nach dem Wunsch nach bzw. der Ablehnung von persönlichem Kontakt zu Menschen mit jüdischem Hintergrund ergibt, dass 15,31% der SchülerInnen es sich nicht vorstellen können, mit Jüdinnen und Juden befreundet zu sein (9,59 % der SchülerInnen verneinen dies mit Nachdruck und weitere 5,72% äußern dieselbe Meinung, aber mit weniger Intensität (vgl. Abb. 14)). Es ist herauszustellen, dass die

heftig geäußerte Ablehnung von 10% der SchülerInnen gegenüber Menschen mit jüdischem Hintergrund Anlass zur Sorge gibt⁷.

Die Antworten korrelieren stark mit der Staatsangehörigkeit der Befragten. Interessanter Weise sind die SchülerInnen deutscher Herkunft in dieser Gruppe stark unterrepräsentiert. Im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe sind hier SchülerInnen mit arabischer, aber auch westeuropäischer und asiatischer Staatsangehörigkeit überproportional vertreten. Diese Tendenz eines sich verstärkenden muslimischen/arabischen Antisemitismus – der sich seit dem Beginn der zweiten Intifada verstärkte – findet sich auch deutschland- bzw. europa- weit wieder (vgl. Harms 2004).

Pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus sollten deshalb an die unterschiedlichen Res- sentiments der SchülerInnen der Mehr- und Minderheitsgesellschaften in Deutschland an- knüpfen.

Antisemitische Stereotype - Die Juden und ihre Macht: Wolfgang Benz benennt als ein zen- trales antisemitisches Stereotyp die Verbindung von Juden/Jüdinnen mit der Vorstellung, die- se würden einzeln und/oder als Kollektiv Macht besitzen, welche sie wahlweise zum Schef- feln von Reichtümern, zur Beherrschung der Welt (jüdische Weltverschwörung) oder zur Er- findung von Ideologien (Sozialismus, Kapitalismus, Kommunismus) nutzen (Benz 2004).

Dieses Stereotyp aufgreifend, wurden die SchülerInnen nach unangemessen großem Einfluss von Juden/Jüdinnen auf die Politik befragt. Immerhin 17% der SchülerInnen stimmen dieser Aussage zu (davon 7,8% voll und ganz; 9,5% eher).

Interessanterweise gibt es bei diesem Item/bei dieser Frage die größte Häufung von „weiß nicht“ im Antwortverhalten der gesamten Studie. Fast ein Drittel der Befragten (28% der deutschen und 40% der nichtdeutschen SchülerInnen) wollten sich nicht konkret zu dieser Frage äußern. Das lässt die Vermutung zu, dass es sich hier nicht um ein Nichtverstehen der

⁷ In der von Sturzbecher/Freytag (2000) in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen 1996 in 9. Klassen durchge- führten Studie gab es folgende Ergebnisse zu der Aussage „*Ich bin bereit, einen Juden/Jüdin als Freundin zu haben*“:

BRB		NRW
vollständige Zustimmung	28%	67,5%
teilweise Zustimmung	24,7%	17,6%
unter Umständen	15,3%	7,9%
überhaupt nicht	31,3%	7,0%

(vgl. Sturzbecher/Freytag 2000, S. 109).

Frage handelt⁸, sondern um eine Strategie, die gesellschaftlich nicht anerkannte antisemitische Positionen verschleiern soll.

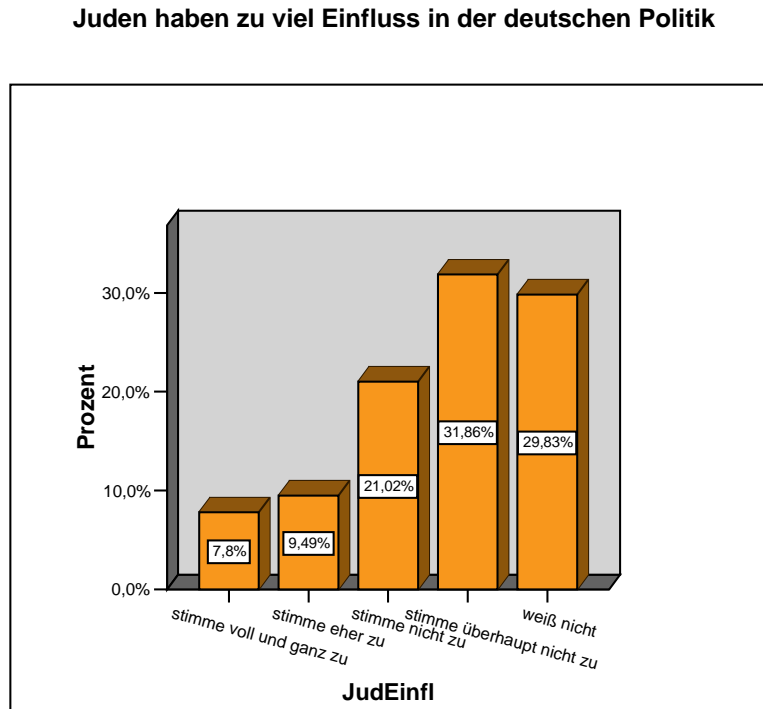


Abb. 33: Juden haben zu viel Einfluss in der deutschen Politik

Neben der offensichtlichen Feststellung, dass es vor allem SchülerInnen der Haupt- und Gesamtschule sind, die die Annahme vertreten, dass Juden zu viel Einfluss in diesem Lande haben, lässt sich auch die Vermutung aufstellen, dass diese Differenz zwischen den Bildungsniveaus vielleicht weniger auf eine größere Aufgeklärtheit der GymnasiastInnen zurückzuführen ist als auf ein bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten möglicherweise vorhandenes Wissen um die gesellschaftliche Ächtung antisemitischer Positionen und ein damit einhergehendes sozial kontrolliertes Antwortverhalten.

Antisemitismus als Bewältigungsstrategie der deutschen NS-Verbrechen: Die Aussage zur Beendigung der Debatte um ‚deutsche Schuld‘ steht deutlich im Zeichen der Verantwortungs-

⁸ In einer Erhebung, die mit Erwachsenen durchgeführt wird, wäre ein ‚weiß nicht‘ bei der Beantwortung dieser Frage als offensichtlich antisemitisch zu deuten. Jugendlichen kann man u. U. noch ein ferneres Verhältnis zu Politik unterstellen, das mit einem Mangel an Einschätzung dieses Feldes einhergeht.

abwehr der dritten Generation der Tätergesellschaft⁹. Mehr als 65% der befragten SchülerInnen sind der Meinung, dass es an der Zeit ist, „Schluss mit dem Gerede¹⁰ über die deutsche Schuld gegenüber den Juden“ zu machen¹¹.

Man sollte Schluss machen mit dem Gerede über die deutsche Schuld gegenüber den Juden

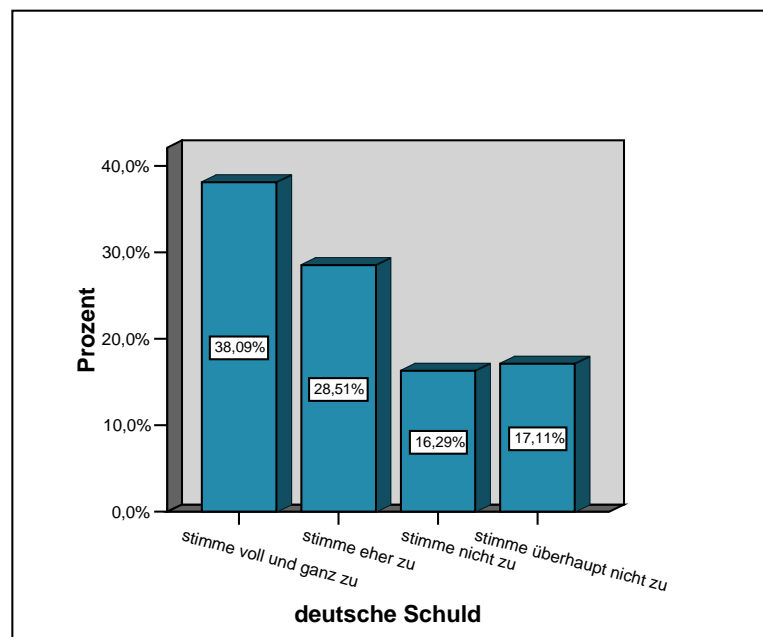


Abb. 34: Man sollte Schluss machen mit dem Gerede über die deutsche Schuld gegenüber den Juden

Es überrascht nicht, dass hauptsächlich SchülerInnen deutscher Herkunft der Meinung sind, dass die Diskussion abgeschlossen werden soll. Nichtdeutsche SchülerInnen äußern sich zurückhaltender. Die Antworten sind weitgehend schultypenunabhängig – lediglich die Vehemenz der Vergangenheitsabwehr sinkt mit der Bildungsnähe. So äußern sich eindeutig beja-

⁹ Horst-Peter Gerlich nennt als Motive des sekundären Antisemitismus *u. a. Schuldabwehr* (als Ablehnung der Verantwortung für die Schuld) und *Erinnerungsverweigerung* (Ablösung der Geschichte von einem Selbst, das Schweigen bzw. bezuglose Reden über die NS-Vergangenheit) und erklärt dieses Verhalten mit dem Wunsch nach dem positiven Selbstbild und einer positiven nationalen Identifikationsmöglichkeit. Da diese durch die Erinnerung an Nationalsozialismus und Shoah nicht möglich ist, fordern viele Deutsche einen ‚Schlussstrich unter die Vergangenheit‘.

¹⁰ Der negativ konnotierte Begriff ‚Gerede‘ wurde hier absichtlich gewählt, da er die Schulddiskussion moralisch desavouiert und dadurch Befragte u. U. bestärkt ihre Ressentiments preiszugeben.

¹¹ Eine von Sturzbecher/Freytag in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen 1996 in 9.Klassen durchgeführte Studie hatte folgende Ergebnisse zu derselben Aussage: Zustimmung BRB 73% (voll 34% teilweise 39%); NRW 61,7% (voll 23,1%, teilweise 38,6%). Sturzbecher/Freytag konstatierten, dass diejenigen, die sich durch die Korrelation mit anderen Fragen als Antisemiten auswiesen, alle klar für einen ‚Schlussstrich‘ plädieren (vgl. 2000: 120f.).

hend 13% der HauptschülerInnen im Vergleich zu 5% der Gymnasiastinnen und Gymnasias-ten.

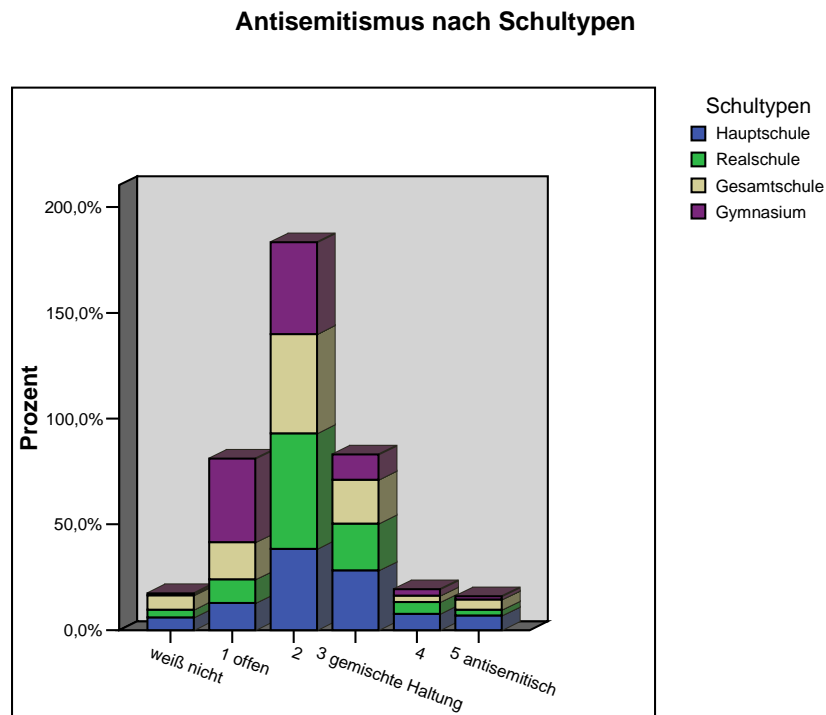


Abb. 35: Antisemitismus nach Schultypen

Obleich eine starke Abwehr der deutschen Schuld oft mit antisemitischen bzw. rechtsextremen Tendenzen einhergeht, muss allerdings betont werden, dass die positive Beantwortung dieser Frage die SchülerInnen nicht unbedingt als Antisemiten entlarvt, weil die SchülerInnen den Hintergrund ihrer Antwort nicht preisgeben müssen¹². Außerdem ist die Frage etwas unglücklich gestellt, da sie besonders bei interkulturell zusammengesetzten Befragten je unterschiedliche Assoziationen zulässt, abgesehen von einem impliziten Begriff der Nation, der enthalten ist. Deshalb lassen sich erst in der Korrelation mit den beiden anderen Aussagen zum Antisemitismus deutliche Tendenzen ausmachen. Durch eine Korrelation, in der die komplexe Variable „Antisemitismus“ mit den Antworten auf diese Frage in einer Kreuztabelle verglichen werden, ergibt sich das Ergebnis, dass zwei Drittel der SchülerInnen, die meinen, dass es an der Zeit ist, mit dem „Gerede“ um die deutsche Schuld aufzuhören, sich ansonsten in ihren Meinungen als positiv gegenüber Jüdinnen und Juden eingestellt erweisen.

¹² Eine betont positive Interpretation dieser Aussage könnte z. B. die Kritik an Formen der aktuellen ritualisierten Gedenkkultur zum Hintergrund haben.

Es ist allerdings nicht zu übersehen, dass es ein großes Potenzial gibt an SchülerInnen, die sich nicht konkret zu Antisemitismus verorten wollen, sondern diesem mit scheinbarer Indifferenz begegnen. Ob diese Indifferenz einem nicht verbalisierten Antisemitismus entspricht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Festgestellt werden kann allerdings, dass diese SchülerInnen keine ablehnende Haltung gegenüber Antisemitismus vertreten.

Hier liegt folgende Schlussfolgerung nahe: je geringer die Integration von Schülern und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache ist, desto höher kann eine Ablehnung des "Anderen", in diesem Falle der Menschen jüdischen Glaubens sein.

4.10 Fazit

Aus der Analyse geht hervor, dass ein Großteil der SchülerInnen sich zu den verschiedenen Themen wechselhaft positioniert. Sie stimmen einem Postulat zu, in dem Minoritäten ausgegrenzt werden, negieren dafür aber ein anderes. Diese große Gruppe der SchülerInnen ohne festes Weltbild erscheint sowohl für Ungleichheitsideologien als auch für demokratische Gleichheitspostulate offen, was eine typische Erscheinung ihres Alters darstellt. Diese Jugendlichen werden in ihrer momentanen Haltung gegenüber bestimmten Gruppen höchstwahrscheinlich vom sozialen Umfeld und individuellen Erfahrungen stark beeinflusst. Gerade mit ihnen, die sich oft selbst als „unpolitisch“ verstehen, sollte die Chance genutzt werden, ins Gespräch zu kommen und sie zu Reflexion, Meinungsbildung und Stellungnahme anzuhalten. Ihnen gilt es zu vermitteln, dass die schweigende Mehrheit diejenigen unterstützt, die sprechen oder handeln. Im negativen Fall heißt dies, Ausgrenzungen duldend zu unterstützen.

5 Demokratie und staatliche Ordnung

Eine radikale bis hin zu gewalttätiger Ablehnung von „Andersartigen“ umfasst eine Zurückweisung des freiheitlich-demokratischen Prinzips „gleiche Rechte für alle“. Wie bereits in der Einleitung besprochen, gründen nationalistische Haltungen mit ihrer gering schätzenden Ab- und Ausgrenzung anderer Kulturen auf dem Konzept des "völkisch-organisch" gewachsenen Staates, von dem der einzelne Mensch abhängig ist: Das Kollektiv steht über dem Einzelnen. Befürwortet werden eine zentralistische Organisation des Staates und das Führerprinzip, das durch Polizei von innen und Militär nach außen gestützt und erhalten werden soll. Die von uns in diesem Zusammenhang gestellten Fragen zu Demokratie und staatlicher Ordnung sollen uns einen Einblick in die Positionen der befragten Jugendlichen zu relevanten grundlegenden Problemen in Deutschland, aber auch zu grundlegenden politischen Wertorientierungen gewähren. Da die allgemeinen politischen Einstellungen der Wilmersdorfer und Charlottenburger SchülerInnen des 9. Jahrgangs nicht als zentrales Thema der Befragung konzipiert wurden, können die hier diskutierten Ergebnisse keinesfalls als umfassend betrachtet werden.¹³ Uns interessierte vor allem das vermittelte politische Verständnis der Jugendlichen vom Rechtsstaat, von der Notwendigkeit politischer Partizipation und vom Vertrauen in staatliche Institutionen.

5.1 Freiheitlich-demokratische Werte

Deutschlands demokratischer Verfassungsstaat beruht auf einer Rechtskultur. Die Rechte der BürgerInnen aber auch die Schranken staatlichen Handelns werden gesetzlich geregelt. Grundrechtlich geschützte Freiheitsbereiche individueller und gemeinschaftlicher Lebensführung dulden keine staatliche Bevormundung, sondern sind der Autonomie der Bürger überantwortet.

¹³ Wir haben z.B. keine Fragen zum politischen Interesse der Befragten gestellt, wie es in vielen aktuellen Studien üblich ist (Schneekloth 2002; Sturzbecher/Dietrich/Kohlstruck 1993: 95ff).

Die Interessen des einzelnen Menschen müssen hinter den Interessen des Volkes zurückstehen

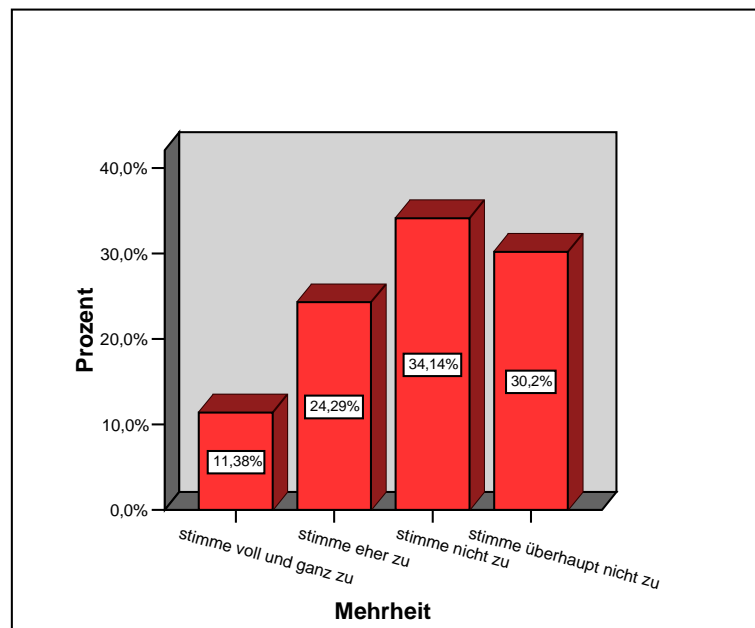


Abb. 36: Die Interessen des einzelnen Menschen müssen hinter den Interessen des Volkes zurückstehen

Indem die SchülerInnen ihre Meinung zu dem Statement „Die Interessen des einzelnen Menschen müssen hinter den Interessen des Volkes zurückstehen“ äußern sollten, wollten wir ihr Verständnis der rechtlichen Beziehung zwischen den Einzelnen und dem Kollektiv untersuchen. Von den 457 der Befragten, die eine klare Haltung zum Statement einnahmen, stimmten 35% (163) diesem Statement „voll und ganz“ bzw. „eher“ zu. Ein Viertel der insgesamt 592 befragten Jugendlichen folgt also einer Vorstellung von Demokratie, bei der individuelle Rechte hinter den Interessen der Mehrheit zurückstehen sollen. Mit anderen Worten: Diese SchülerInnen haben den wichtigen politischen Wert einer Mehrheitsentscheidung zwar verstanden, dessen in der Bundesrepublik geltendes Verhältnis zu individuellen Rechten jedoch noch nicht erfasst.

Bei näherer Betrachtung der Beziehungen dieser Antworten zu diversen unabhängigen Variablen fällt auf, dass es überwiegend Jungen sind, die dieses verzerrte Bild der Demokratie pflegen (69%). Die Variable „Schultyp“ korreliert auch mit den Antworten der SchülerInnen zu diesen Fragen; dies könnte sowohl am familiären Hintergrund und am sozialen Umfeld als auch an dem in den Schulen vermittelten Wissen liegen:

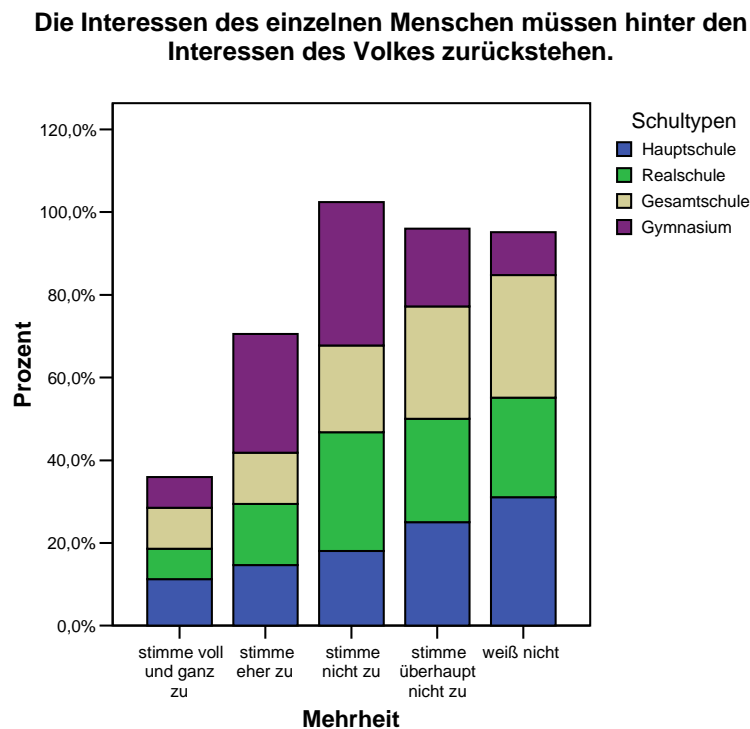


Abb. 37: „Die Interessen des einzelnen Menschen ...“ nach Schultypen

Wie aus der Grafik zu erkennen ist, garantiert allein die höhere Bildung eine erfolgreiche Vermittlung demokratischer Werte keinesfalls. 29 % der SchülerInnen, die „voll und ganz“ und sogar 52%, die „eher“ zustimmten, dass die Interessen des Kollektivs über die der Einzelnen zu stellen sind, waren GymnasiastInnen. Staatsangehörigkeit scheint keine Rolle bei dieser Haltung zu spielen, Religion und die Bedeutung des Glaubens für die Einzelnen dagegen doch insofern, als es vor allem die Nicht-Religiösen sowie Christen sind, denen ihre Religion „egal“ ist, die das Kollektiv vor die Rechte der Individuen stellen. Dennoch reichen die im Rahmen unserer Studie erhobenen Daten nicht aus, um diese Gründe für diesen Trend analysieren zu können.

Beunruhigend war der hohe Anteil von Schülern und Schülerinnen, die starke Männer in der Politik sehen möchten: 43,2% der 544 Befragten, die diese Frage beantworteten, stimmte dem Statement „voll und ganz“ oder „eher“ zu. Auch hier scheint das Geschlecht eine bestimmende Rolle in der Haltung der Befragten zu spielen: 82% der SchülerInnen, die „voll und ganz“ der Meinung waren, dass wir starke Männer in der Politik brauchen und 67% derjenigen, die diesem Statement „eher“ zugestimmt haben, waren männlich.

In der Politik brauchen wir, so wie im Sport, starke Männer, die sagen, wo es lang geht.

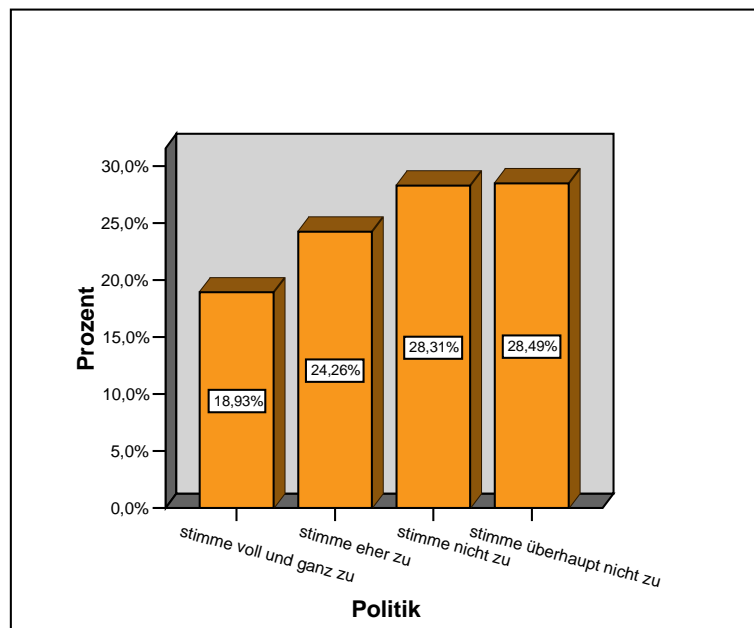


Abb. 38: In der Politik brauchen wir, so wie im Sport, starke Männer, die sagen, wo es lang geht

Auffallend ist ebenfalls, dass ein hoher Anteil von SchülerInnen (63%) für die Herstellung sozialer Ordnung durch ein großes Aufgebot von Polizei plädierte.

Es kann gar nicht genug Polizei geben, um für Ordnung zu sorgen.

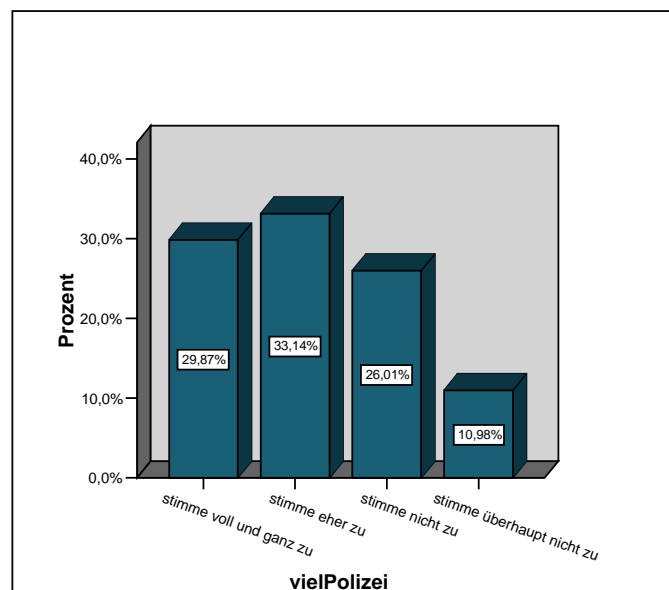


Abb. 39: Es kann gar nicht genug Polizei geben, um für Ordnung zu sorgen.

Auch hier sind die Jungen in dieser Meinung überproportional vertreten.

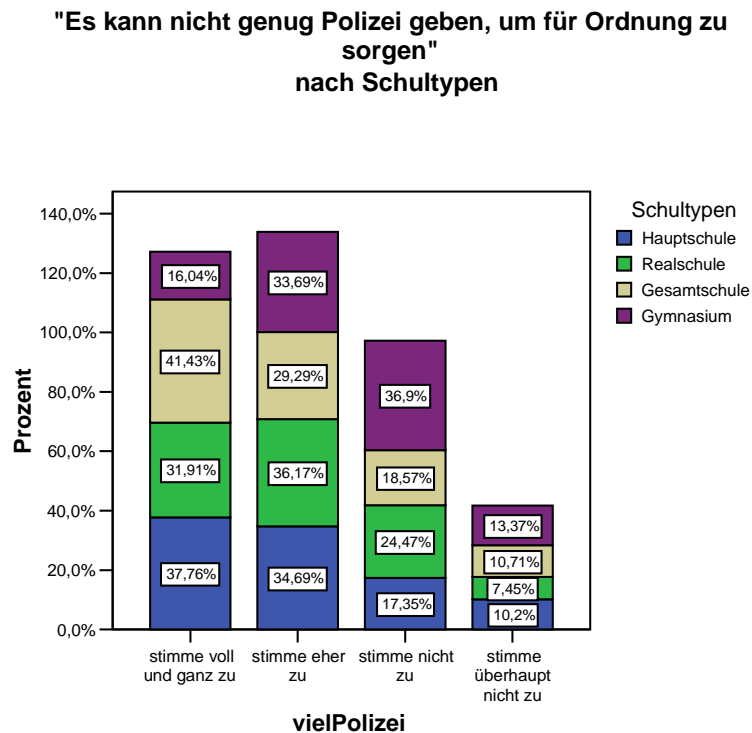
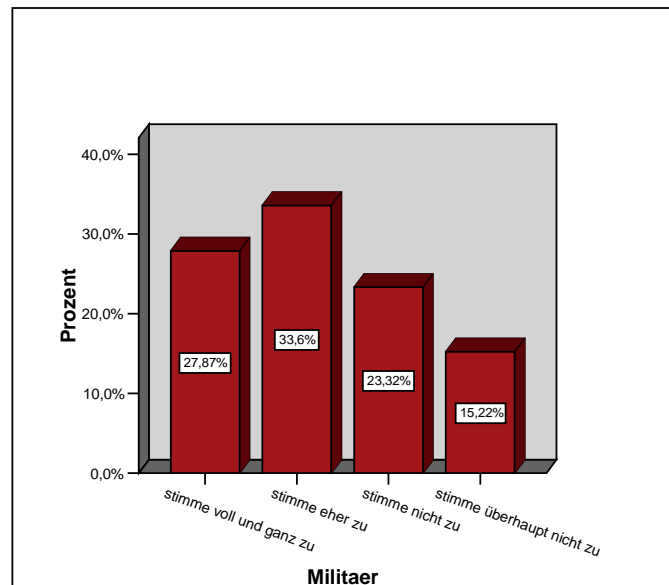


Abb. 40: „Es kann nicht genug Polizei geben...“ nach Schultypen

Es lässt sich fragen, ob der geäußerte Wunsch nach autoritätsfordernden Ordnungshütern und die damit implizierte Hilflosigkeit der SchülerInnen mit realer Gewalterfahrung zusammenhängen. Die höchst signifikante Korrelation zwischen dem Ruf nach Polizei und Schultyp scheint zunächst diese Vermutung zu bestätigen: Es sind überproportional SchülerInnen der erfassten Gesamt- und Realschulen, von denen die meisten Gewalterfahrungen berichtet werden, die hohe Polizeipräsenz fordern. Dennoch war keine signifikante Beziehung zwischen die Forderung nach Polizeipräsenz und berichteter Gewalterfahrung an den Schulen festzustellen. Daraus ist zu schließen, dass der Wunsch nach hoher Polizeipräsenz nicht allein aus Angst vor Gewalt an den Schulen herrührt, vielmehr scheinen andere soziale Faktoren hierbei eine Rolle zu spielen (vgl. Kap. 7). Zu bemerken ist ferner, dass die Meinung der SchülerInnen zur Polizei als Ordnungshüter nicht mit sozioökonomischer Herkunft korreliert. Eine signifikante Beziehung ist weder zu Staatsangehörigkeit noch zu Religion festzustellen, obwohl das Plädoyer für viel Polizei verstärkt unter muslimischen Nicht-Deutschen zu finden ist.

Militärische Stärke ist wichtig für unser Land**Abb. 41: Militärische Stärke ist wichtig für unser Land**

Ähnlich fallen auch die Antworten zur Bedeutung militärischer Stärke für Deutschland aus. Insgesamt 61,5% der Befragten betrachten militärische Stärke als wichtig für das Land. Die Ergebnisse beider Fragen können zumindest z.T. von der Erfahrung des 11. September 2001, die öffentliche Diskussion um den letzten Irak-Krieg sowie der wiederholten Androhung terroristischer Angriffe beeinflusst sein, die den Wunsch nach mehr sichtbarer Sicherheit unter der Bevölkerung im Allgemeinen hervorgerufen hat.

Militärische Stärke ist wichtig für unser Land nach Schultypen

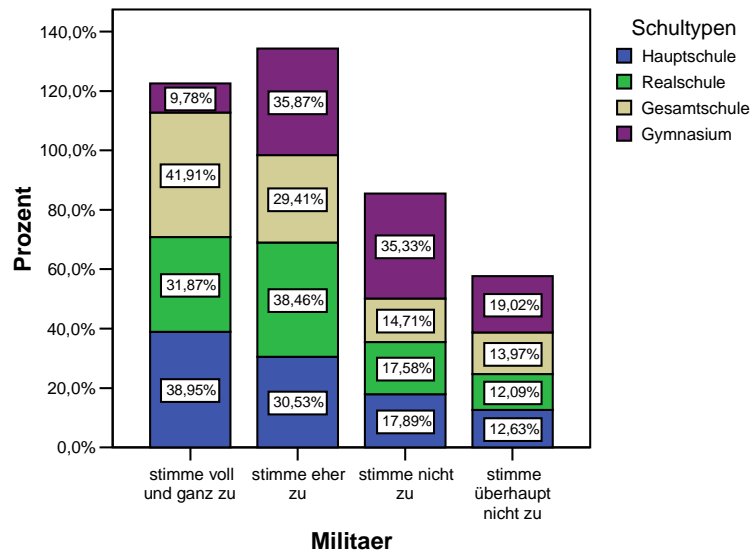


Abb. 42: „Militärische Stärke ist wichtig“ ... nach Schultypen

Die Befürwortung militärischer Stärke ist unter den GymnasiastInnen etwas weniger ausgeprägt als ihre Forderung nach viel Polizei (vgl. Abb. 40); hier kollidiert aber ein gängiges Selbstbild von GymnasiastInnen als eher anti-militärisch mit der durch aktuelle politische Ereignisse verursachten Verunsicherung der SchülerInnen. Die Haltung der SchülerInnen zur Militärstärke korreliert sowohl mit Staatsangehörigkeit als auch mit Religion, beides kulturbedingte Variablen. Es sind verstärkt die muslimischen Nichtdeutschen, die für ein starkes Militär im Lande plädieren.

Militärische Stärke ist wichtig für unser Land nach Staatsangehörigkeit

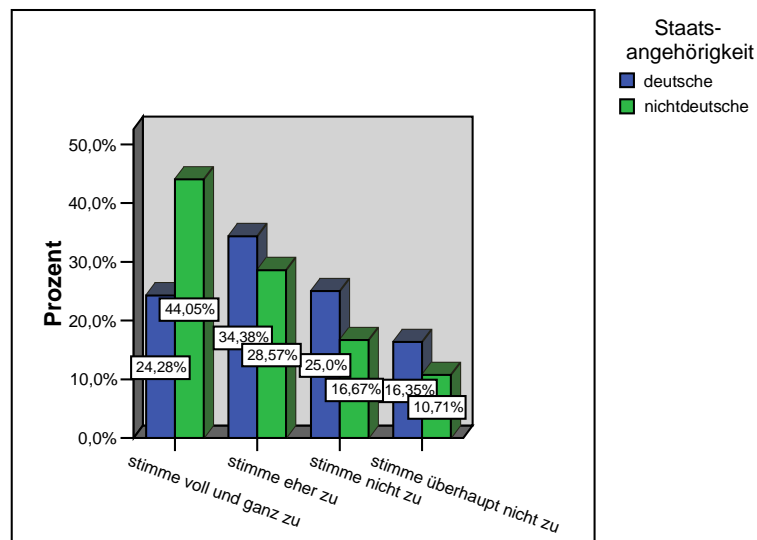
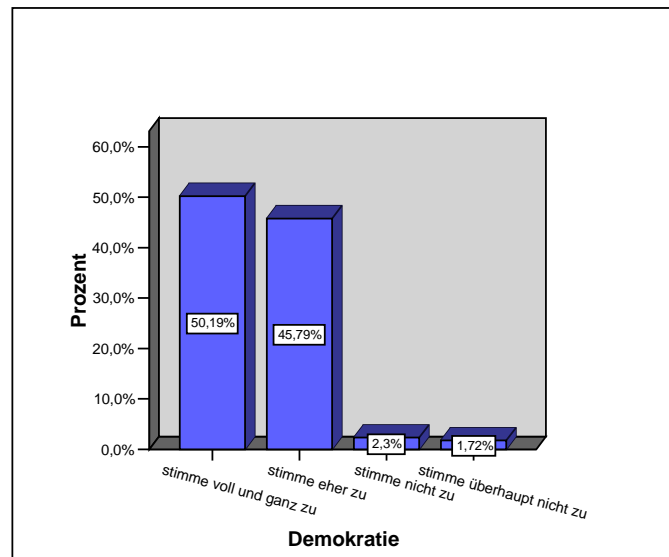


Abb. 43: „Militärische Stärke ist wichtig“ ... nach Staatsangehörigkeit

5.2 Politisches Engagement

Unser Rechtsstaat schützt individuelle Rechte einerseits, er unterstellt aber ebenfalls, dass Bürger ihre Pflichten kennen und auch verantwortlich ausüben (vgl. hierzu die Asymmetrie des Rechtsstaats, Tödt 1977: 106ff). Politische Stabilität setzt vor allem die Legimitation des politischen Systems voraus. Dies bedeutet nicht allein Akzeptanz, sondern auch die kritische, bedachtsame, aber auch wohlwollende Pflege der Institutionen- und Ämterordnung des Staates mündiger, aktiver Bürger (vgl. Dicke u.a 2000: 8f.).

Nach der Shell-Jugendstudie 2002 betrachtet die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland die Demokratie grundsätzlich als eine „gute Staatsform“. Diese grundsätzlich bejahende Haltung wird zum Teil mit dem Fehlen besserer Alternativen begründet. Viele (in den neuen Bundesländern immerhin 52%, in den alten 27% der Jugendlichen) kritisieren die demokratische Praxis, so wie sie in Deutschland besteht (vgl. Hauptergebnisse, Shell 2002). Eine solche direkte Frage haben wir den Charlottenburger/Wilmersdorfer SchülerInnen nicht gestellt, dennoch ist ihre positive Haltung zum politischen System zu erkennen.

Eine Demokratie braucht aktive Mitbürger**Abb. 44: Eine Demokratie braucht aktive Mitbürger**

Die große Mehrheit der befragten SchülerInnen (96%) scheint die Bedeutung des politischen Engagements der BürgerInnen im demokratischen Entscheidungsprozess im Allgemeinen anzuerkennen (vgl. Abb. 44).

Auch das Demonstrationsrecht wird von den jungen BürgerInnen sehr geschätzt, lediglich 5% der SchülerInnen scheint dieses bedeutende demokratische Prinzip zu verschmähen (Abb. 45). Interessant ist, dass die ablehnenden Stimmen fast ausschließlich männlich waren und sich unter diesen männlichen Befragten ein überproportionaler Anteil Nichtdeutscher befand.

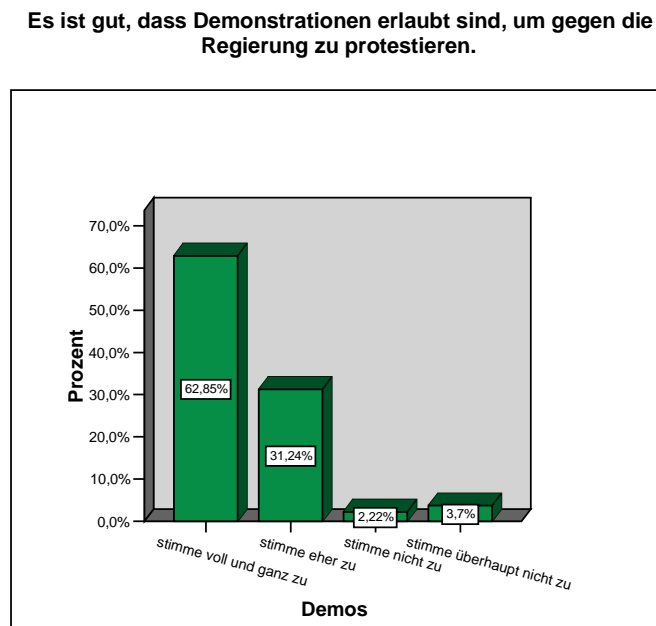


Abb. 45: Es ist gut, dass Demonstrationen erlaubt sind, um gegen die Regierung zu protestieren

Mit einem Blick auf die Frage des Vertrauens in die Funktionalität politischer Instrumentarien und Mechanismen (vgl. Sturzbecher/Dietrich/Kohlstruck 1993: 96)¹⁴ haben wir die Jugendlichen mit dem Statement „Durch Wahlen ändert sich nichts“ konfrontiert. Das Ergebnis, dass mehr als 45% der Befragten in Wahlen kein politisches Änderungspotenzial wahrnehmen (Abb. 46), kann als deutliche Kritik an den demokratischen Entscheidungsprozessen in Deutschland aufgefasst werden.

¹⁴ Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre dagegen konzentrierte sich das politologische Forschungsinteresse unter dem Schlagwort „Politikverdrossenheit“ mehr auf der Frage, inwiefern sich die Politik, die Politiker/innen, der Staat vom Bürger „entfremdet“ habe und ferner, wie weit ein solcher Prozess fortschreiten könne, ohne systemgefährdend zu sein. Vgl. hierzu u.a. Etzioni 1968; Rebenstorf/Weßels 1989; Herzog et. al 1990.

Durch Wahlen ändert sich nichts

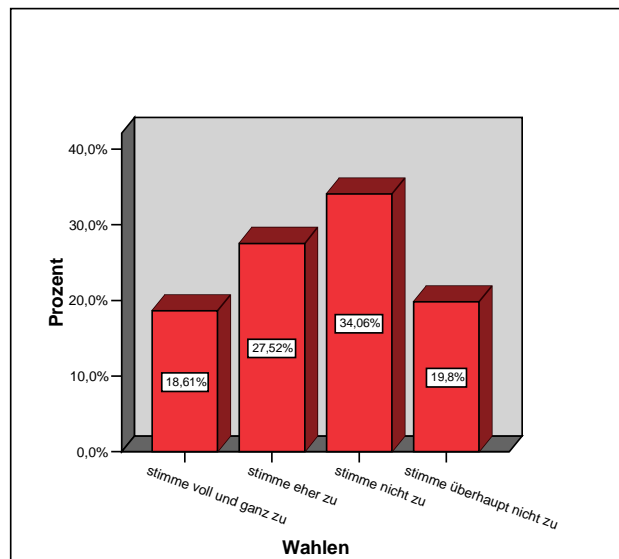


Abb. 46: Durch Wahlen ändert sich nichts

Besonders kritisch sind hierbei die Mädchen (50%; Jungen: 42,4%). Analysiert nach Schultypen wird ferner sichtbar, dass die größte Skepsis gegenüber deutschen Wahlen unter den Schülern und Schülerinnen der Gesamtschulen (64%) und der Hauptschulen (63%) gehegt wird.

Durch Wahlen ändert sich nichts

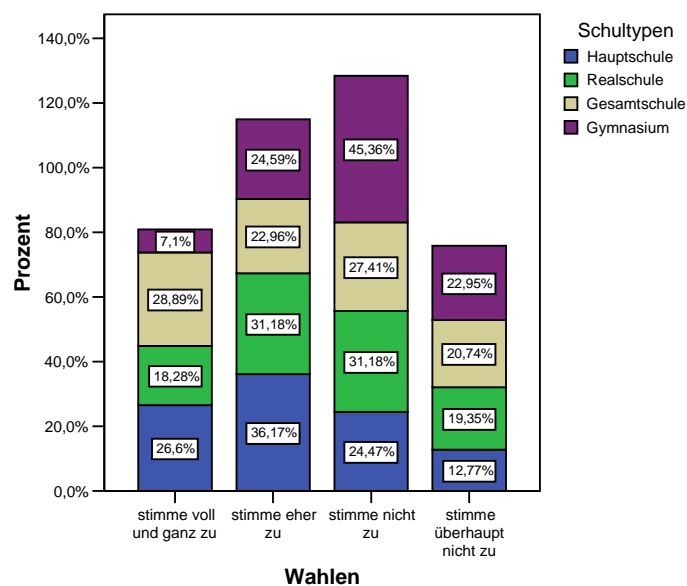


Abb. 47: Thema „Wahlen“ nach Schultypen

Ein direkter Vergleich verschiedener Studienergebnisse ist nicht möglich, da die Fragen auch unterschiedlich gestellt wurden¹⁵. Dennoch stimmen unsere Ergebnisse im generellen Trend mit den Erkenntnissen anderer aktueller Studien in Deutschland überein. Jugendliche sind bezüglich des Änderungspotenzials von Wahlen in einer Demokratie skeptisch. Die Wertschätzung von und die Beteiligung an Wahlen ist unter Jugendlichen keine Selbstverständlichkeit, vielmehr müssen sie erst für die Beteiligung an Wahlen gezielt gewonnen werden (Shell 2002, Hauptergebnisse; Schneekloth 2002: 106ff.).

5.3 Engagement im schulischen Alltag

Vom Allgemeinen zum Spezifischen wendend, fragten wir ebenfalls nach schulischen Entscheidungsprozessen und schulischer Partizipationsbereitschaft. Immerhin meinen ca. 20% der Befragten, es sei nicht wichtig, sich für mehr Schülerrechte in der eigenen Schule einzusetzen (Abb. 48).

Ich finde es wichtig, mich in der Schule für mehr Schülerrechte zu engagieren.

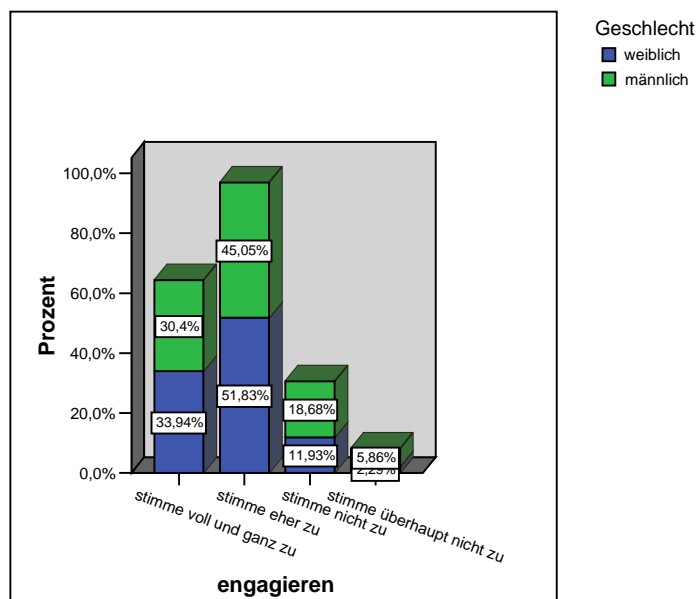


Abb. 48: „Ich finde es wichtig, mich in der Schule für mehr Schülerrechte zu engagieren“ nach Geschlecht

¹⁵ Sturzbecher et. al 1993 (S. 100ff.) fragten z.B. nach der „Bereitschaft zu legalem politischem Handeln. Shell 2002 untersucht u.a. die potenzielle Wahlbeteiligung, indem sie Jugendliche zwischen 12-15 Jahren fragten, ob sie bei der nächsten Bundestagswahl wählen würden, wenn sie wählen dürften (S. 106f.). Zum Thema Demokratiekonzept sollten die Befragten eine Stellungnahme u.a. zum Statement „In jeder Demokratie ist es die Pflicht jedes Bürgers, sich regelmäßig an Wahlen zu beteiligen“ (S. 108ff.) abgeben.

Möglich wäre, dass diese SchülerInnen einfach keinen oder nur wenig Bedarf an aktivem politischen Engagement an ihrer Schule sehen. Dennoch widerlegen Kommentare der inaktiven SchülerInnen zum Thema Ordnung an der Schule diese Vermutung weitgehend. Wahrscheinlicher ist die apolitische Haltung mit dem Unterschied zwischen allgemeinen verinnerlichteten Werten und persönlicher Realität zu erklären: Nach dem Motto, „man soll, ich aber muss doch nicht selbst tätig werden.“

Signifikant ist die Beziehung zwischen der Bereitschaft sich in der Schule zu engagieren und Geschlecht; verhältnismäßig mehr Mädchen als Jungen halten das persönliche, politische Engagement in der Schule für wichtig.

Ich bin in einem Verein, Jugendclub etc. aktiv

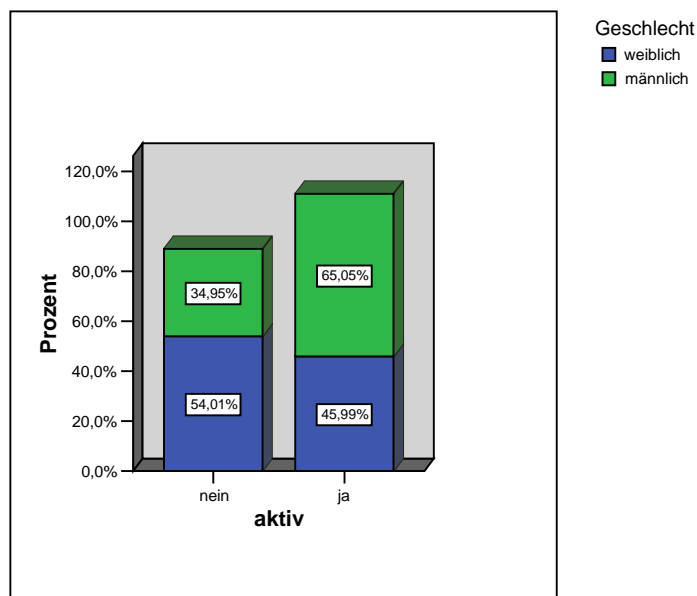


Abb. 49: Ich bin in einem Verein, Jugendclub etc. aktiv.

Dies entspricht allerdings nicht den Ergebnissen zur geschlechtsspezifischen Partizipationsbereitschaft unter Jugendlichen anderer Studien (Shell Jugendstudie 1997: 357; auch Richter 2001; Shell 2002). Eine Erklärung für diese Abweichung haben wir nicht.

Im Vergleich entsprachen die Antworten auf die Frage nach Engagement in (auch nichtpolitischen) Vereinen, Jugendclubs u.ä. eher Ergebnissen anderer Jugendstudien: Mehr Jungen als Mädchen interessieren sich für organisierte Aktivitäten. Dennoch sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede hier nicht übermäßig groß. Eine signifikante Beziehung zwischen den Aussagen zu schulischem Engagement und den Aktivitäten der SchülerInnen liegt ebenfalls nicht vor (auch nicht, wenn nach Geschlecht und nach Schultypen unterschieden wurde).

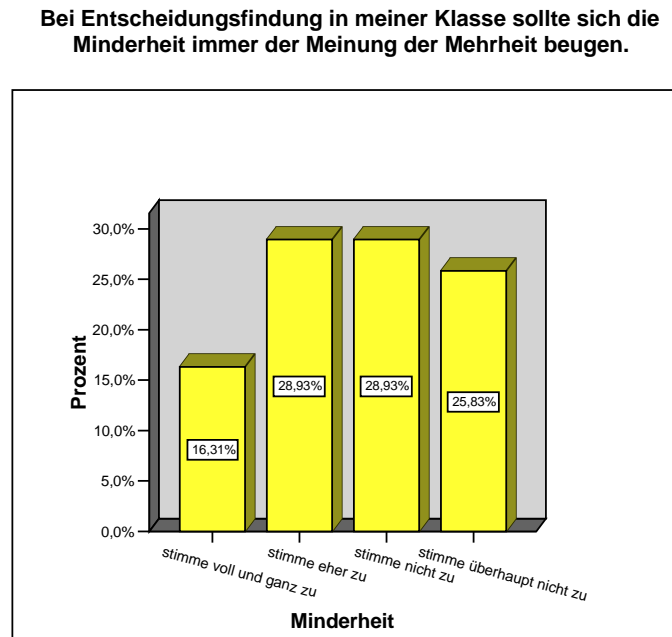


Abb. 50: Bei Entscheidungsfindung in meiner Klasse sollte sich die Minderheit immer der Meinung der Mehrheit beugen

Die Frage nach der Entscheidungsfindung spiegelt erneut das Verständnis demokratischer Prozesse von SchülerInnen wider (vgl. hierzu Abb. 36). Hier sprechen sich sogar 45% für Mehrheitsentscheidungen in der Klasse aus: Am stärksten ausgeprägt ist diese Haltung unter den Schülern und Schülerinnen der Hauptschulen (50,6% aller Hauptschulschüler/innen).

Bei einer Entscheidungsfindung in meiner Klasse sollte sich die Minderheit immer der Meinung der Mehrheit beugen.
nach Schultypen

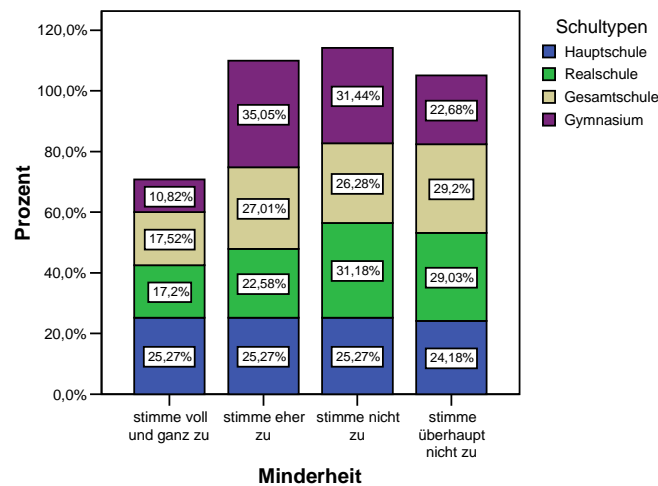


Abb. 51: „Bei einer Entscheidungsfindung in meiner Klasse sollte sich die Minderheit immer der Meinung der Mehrheit beugen“ nach Schultypen

5.4 Fazit

Demokratie in Kombination mit freier Marktwirtschaft stellt Höchstanforderungen an die Toleranz gegenüber anderen Meinungen und Interessen sowie

„...an das Ertragen von Kontingenz: von widerstreitenden Auffassungen und Interessen, von chaotisch anmutenden Verfahren ... von Schwankungen, Unsicherheiten und Überraschungen des Marktes und von anderen Unwägbarkeiten und Unsicherheiten, die das öffentliche Leben alltäglich hervorbringt“ (Dicke u.a. 2000: 11).

Der alltägliche „Stress“ des demokratischen Daseins wird in einem multikulturellen Umfeld wie den Schulen in Wilmersdorf/Charlottenburg, aber auch durch den näher rückenden Schulabschluss mit all seinen Konsequenzen für SchülerInnen sowie durch aktuelle politische Ereignisse weiter erhöht. Dies kann die gesteigerte Forderung der SchülerInnen nach sicht- und greifbaren Sicherheitsmaßnahmen (Polizei und Militär) zumindest teilweise erklären.

Ein stabiles, demokratisches System fordert mündige, kritische und aktive BürgerInnen. Nicht nur müssen junge Menschen Vertrauen in die demokratischen Institutionen haben, sie müssen auch überzeugt sein, dass das eigene Engagement tatsächlich sinnvoll ist, dass sie damit real auf politische Entscheidungen einwirken können. Wie jedoch im Rahmen dieser, aber auch anderer Studien belegt worden ist, ist weder ein klares Verständnis unserer politischen Rechte und Pflichten noch die Wertschätzung demokratischer Freiheiten oder individuelle Partizipationsbereitschaft unter den SchülerInnen eine Selbstverständlichkeit. Diese Ergebnisse zeigen

deutlich, dass politische Bildung in den Schulen heute keinesfalls obsolet ist. Vielmehr wird sie in Zeiten der Veränderung und wachsender Unsicherheit nötiger denn je.

6 Umgang mit Konflikten

Grundlage für die Beantwortung der Frage, wie die befragten SchülerInnen mit Konflikten – nicht nur in der Schule – umgehen und welches Verhältnis sie zu unterschiedlichen Konfliktlösungsstrategien haben, sind nach unserer Auffassung eigene Erfahrungen im Umgang mit Konflikten, die sie selbst in Schule und Gesellschaft erleben. Zahlreiche sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse, insbesondere aus der forensischen Psychiatrie bestätigen, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen Gewalterfahrungen in der Kindheit bzw. der frühen Sozialisation und der Einstellung zu und dem Verhalten in Konflikten im Erwachsenenalter.

6.1 Konfliktverhalten

Den dritten Abschnitt des Fragebogens, der sich zentral mit Konfliktverhalten beschäftigte, leiteten wir mit der Frage ein: „Wie, denkst du, sollte man mit Konflikten umgehen?“ Die SchülerInnen sollen sich zunächst zu ihrem eigenen Verhalten äußern, inwiefern sie zu passiven oder gewalttätigen Mitteln greifen, um entstandene Konflikte zu lösen:

Konflikte kann ich meist mit Reden erfolgreich bearbeiten.

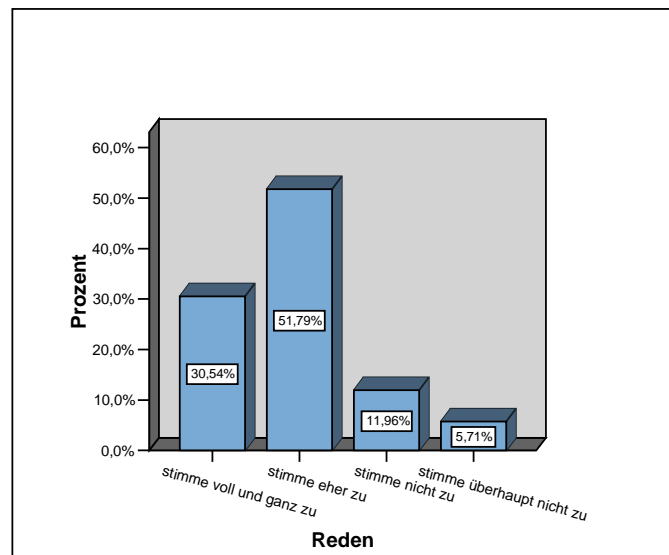


Abb. 52: Konflikte kann ich meist mit Reden erfolgreich bearbeiten

Wenn es etwas zu klären gibt, dann hilft eine Schlägerei oft mehr als Reden.

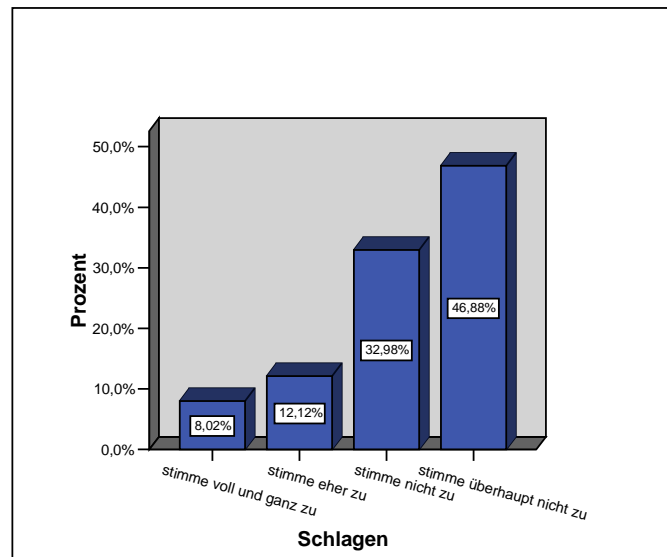


Abb. 53: Wenn es etwas zu klären gibt, dann hilft eine Schlägerei oft mehr als Reden

Anschließend erfragten wir, welches Verhältnis sie „grundsätzlich“ gegenüber Gewalt haben und welchen Stellenwert sie körperlichen Auseinandersetzungen einräumen, indem wir die Signalwörter „gewalttätig geworden“ und „einfach zuzuschlagen“ in den Vordergrund stellten. Weitere Fragen des Abschnitts stellten die Art der Entscheidungsfindung in der Klasse, das eigene Engagement „in der Schule für mehr Schülerrechte“, das Verhältnis zu Protestaktionen, wie etwa Demonstrationen, die Beziehung zur Ordnungsfunktion der Polizei oder die Bedeutung „militärischer Stärke“ in den Vordergrund (vgl. Anhang). Die genaue Beantwortung der Leitfrage dieses Kapitels nach dem Umgang mit Konflikten muss durch das Bild abgerundet werden, das sich aus dem zweiten Block des Fragebogens („Wie denkst du über Recht und Ordnung in der Gesellschaft?“) ergibt (s. Ergebnisse aus Kap. 5), in dem Leitvorstellungen der Befragten zur Demokratie thematisiert werden.

Wie an den ersten zwei Grafiken zu erkennen ist, meint die große Mehrheit (82%) der Befragten ihre Konflikte mit Reden lösen zu können und hält Reden für die erfolgreichere Konfliktlösungsstrategie. Interessanterweise sind dennoch einige SchülerInnen, die ihre Probleme meist mit Reden (442) lösen, der Meinung, dass eine Schlägerei bei manchen Konflikten besser helfen würde (50/11%). Die Haltung, die Gewalt als Lösung bejaht, korreliert besonders stark mit dem Geschlecht ($\chi^2 = 0,000$); es sind eindeutig die Schüler, die das Schlagen als „hilfreichere“ Lösung in Konflikten betrachten.

Wenn es etwas zu klären gibt, dann hilft eine Schlägerei oft mehr als Reden

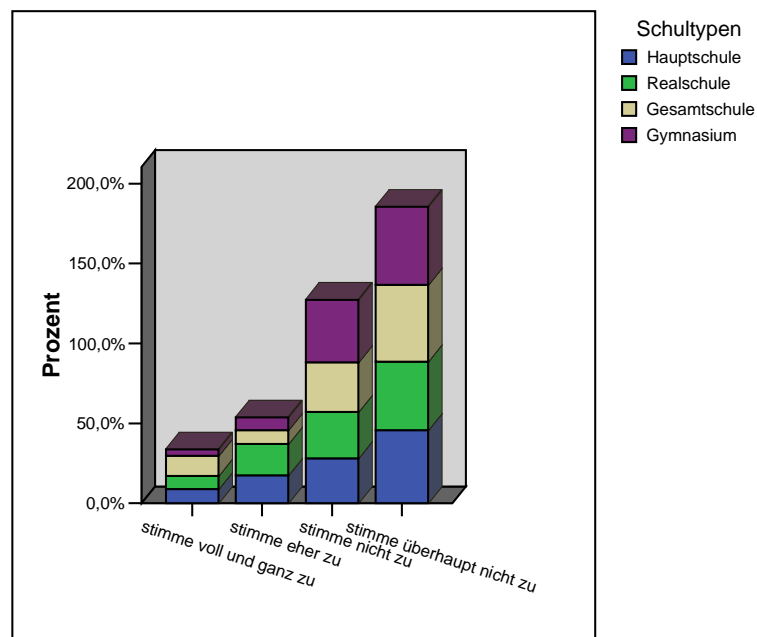


Abb. 54: „Schlägerei löst Konflikte besser“ nach Schultypen

Auch in Bezug auf Schultypen ist eine hoch signifikante Korrelation ($\chi^2 = 0,004$) erkennbar: SchülerInnen, die physische Gewalt zur Konfliktlösung bevorzugen, gibt es an allen Schultypen. Gleichwohl sind sie an den einzelnen Schulen unterschiedlich häufig vertreten. Während die Meinungen der Haupt- und RealschülerInnen in etwa ihren Verhältnissen in der Stichprobe entsprechen, erkennt man, dass GesamtschülerInnen unter denjenigen Schülern überproportional vertreten sind, die diesem Statement „voll und ganz“ zugestimmt (42,2%) haben. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben demgegenüber dieser Haltung am vehementesten widersprochen.

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass es keine signifikante Beziehung zwischen den Merkmalen „Schlagen“ und „Staatsangehörigkeit“ bzw. „Religion“ gibt. Damit ist auch eine gewisse Erwartungshaltung in Bezug auf das Gewaltpotenzial von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zunächst widerlegt.

Ich bin grundsätzlich gegen Gewalt

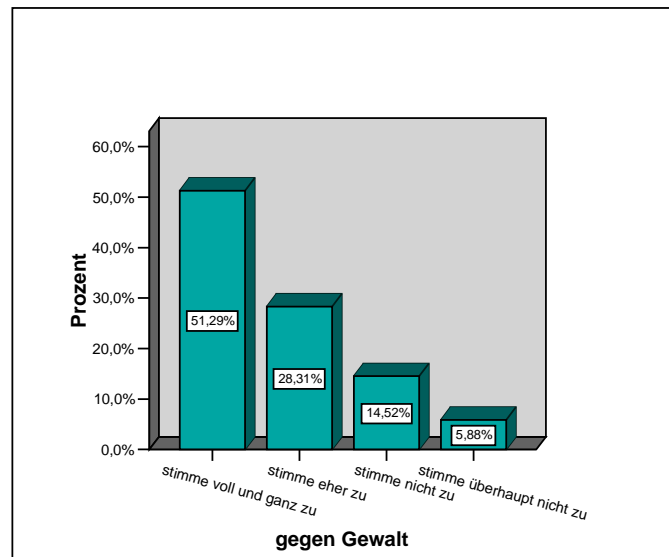


Abb. 55: Ich bin grundsätzlich gegen Gewalt

Grundsätzlich gegen Gewalt“ sprechen sich insgesamt rund 80,6 % der Befragten (N=544) aus. Dem steht eine Minderheit von rund 19 % gegenüber. Hinzu kommen 38 Schüler/innen, die die Frage mit „weiß nicht“ beantworteten und die in der oben stehenden Grafik nicht erfasst sind. Auffällig ist im Gegensatz dazu die Anzahl derjenigen, die „schon einmal richtig gewalttätig geworden“ sind.

Ich bin schon einmal richtig gewalttätig geworden.

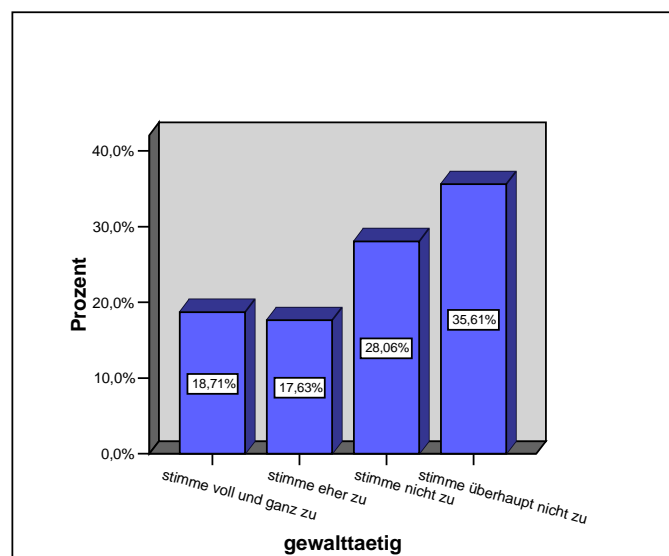


Abb. 56: Ich bin schon einmal richtig gewalttätig geworden

Ca. 6 % der SchülerInnen (36) haben keine Antwort auf diese Frage gegeben. Eher schockiert, dass bereits ein Drittel der Befragten schon einmal „richtig gewalttätig“ geworden ist. Das Ergebnis korreliert wieder mit Geschlecht ($\chi^2 = 0,000$) und Schultypen, nicht jedoch mit Staatsangehörigkeit, Religion oder TV-Gebrauch, wobei impliziert die These unterstellt wurde, TV-Gebrauch mache gewalttätig.

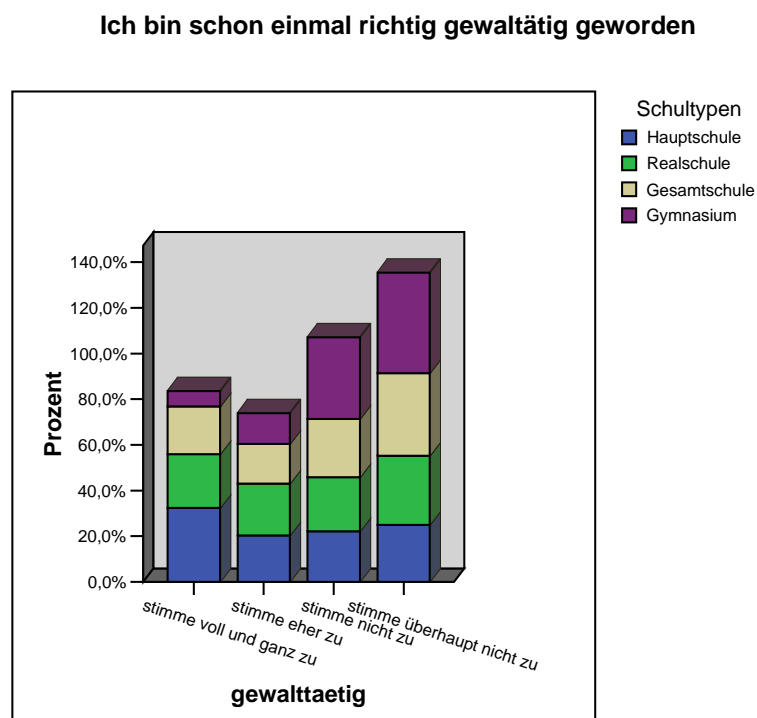


Abb. 57: Ich bin schon einmal richtig gewalttätig gewesen nach Schultypen

Die offensichtliche Trennung in der Aussage zwischen Haupt-, Real- und Gesamtschulen einerseits und Gymnasien andererseits muss nicht gänzlich der Realität entsprechen, sondern kann auch eine Spiegelung des Selbstbilds des jeweiligen schulischen Umfeldes sein. Um das zu erklären, seien hier zwei Stichwörter genannt: Selbstbild des (eher Gewalt bejahenden) Machos vs. Selbstbild des gewaltabstinenten Intellektuellen. Diese Selbstbilder mögen das Antwortverhalten in der Befragung im Sinne sozialer Kontrolle beeinflusst haben.

Ich bin schon einmal richtig gewalttätig geworden

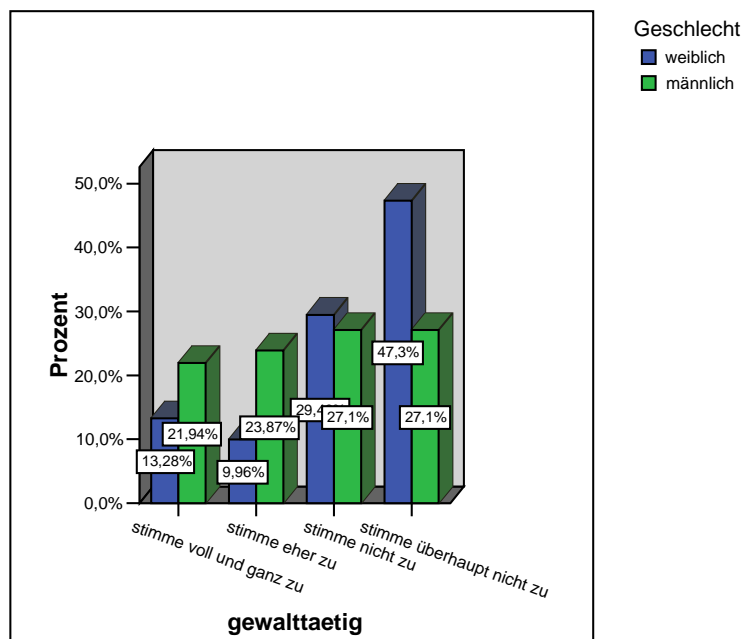


Abb. 58: Ich bin schon einmal richtig gewalttätig geworden nach Geschlecht

Wichtig ist nicht nur die individuelle Erfahrung, sondern auch die Frage persönlicher Beschränkungen; aus diesem Grund stellten wir ferner die Frage nach der „Lust zum Zuschlagen“.

Manchmal habe ich richtig Lust einfach zuzuschlagen.

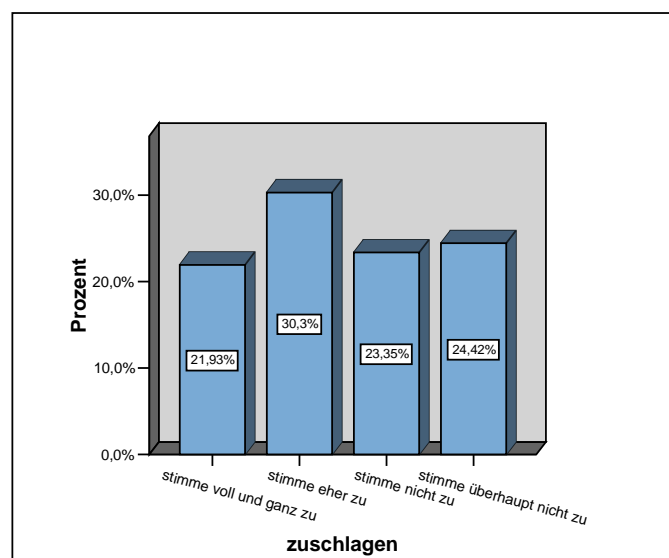


Abb. 59: Manchmal habe ich richtig Lust einfach zuzuschlagen

Die Zustimmung zu dieser Aussage ist mit insgesamt rund 49 % erstaunlich hoch, wenn man betrachtet, wie viele SchülerInnen sich gegen Gewalt aussprechen.

**"Schon einmal richtig gewalttätig geworden"
nach "Ich bin grundsätzlich gegen Gewalt"**

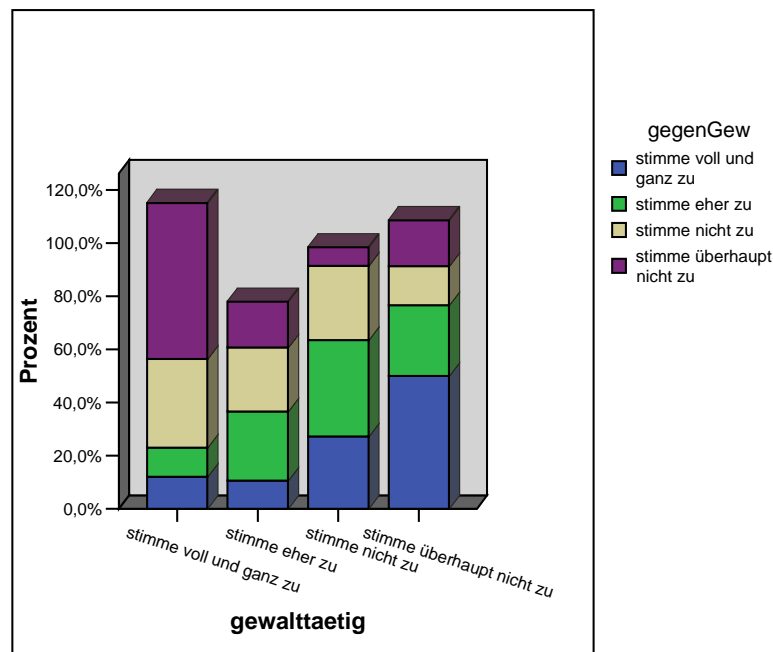


Abb. 60: „Mal richtig gewalttätig gewesen“ nach „grundsätzlich gegen Gewalt“

Dennoch korrelieren beide Variablen miteinander besonders stark ($\chi^2 = 0,000$) und aus der o.a. Tabelle ist zu erkennen, dass die Antworten der SchülerInnen tendenziell stimmig sein können. Es ist auch kein Widerspruch, dass eine Person, die bereits einmal „ausgetickt“ ist, gerade deswegen grundsätzlich gegen Gewalt ist.

6.2 Gewalt- und Konflikterfahrungen an den untersuchten Schulen

Besonders interessant für die Auftraggeber und für uns war die Frage, welche Gewalt- und Konflikterfahrungen die SchülerInnen in ihren jeweiligen Schulen machen. Um den SchülerInnen auch die Möglichkeit zu geben „Gewalt“ selbst zu definieren, haben wir dieses Thema als offene Frage konstruiert. Die SchülerInnen sollten zunächst nur mit „ja“ oder „nein“ antworten, ob es Gewalt an ihrer Schule gebe. Wenn ihre Antwort „ja“ war, sollten sie in freier Form diese Gewalt beschreiben. Die entstandene Liste von Gewaltformen haben wir anschließend kategorisiert. In unserer Befragung haben wir den Schülerinnen und Schülern ge-

genüber nicht definiert, was wir unter „Gewalt“ verstehen. Implizit jedoch verstehen wir darunter ausschließlich physische Gewalt, nicht jedoch Formen so genannter struktureller Gewalt.

Von den befragten 592 Schülerinnen und Schülern haben insgesamt 223 (38 %) angegeben, es gebe keine Gewalt an ihrer Schule, während 369 (62 %) angaben, es gebe Gewalt an ihrer Schule.

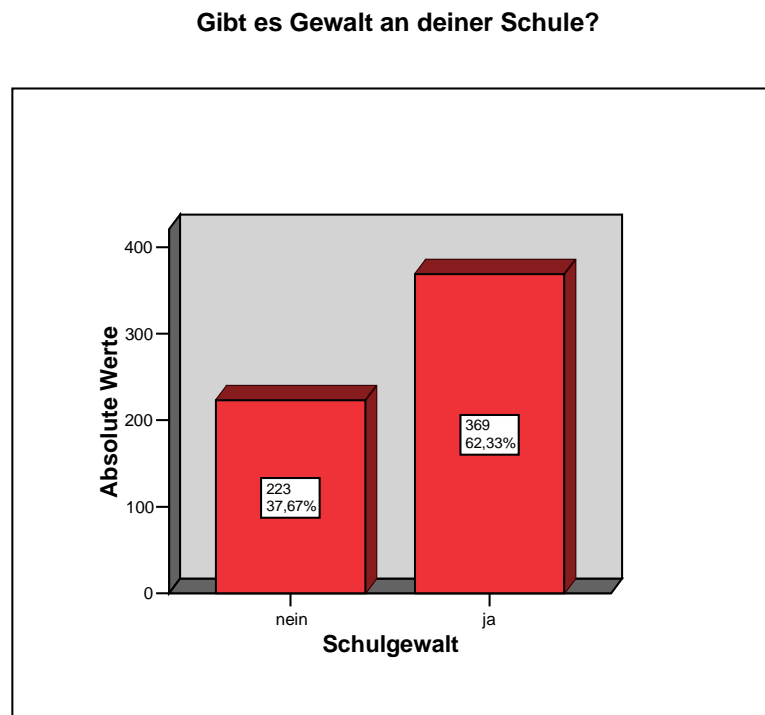


Abb. 61: Gewalt an den Schulen

11,7 % aller Befragten, die mit „ja“ geantwortet haben, gaben jedoch an, dass sie persönlich Gewalttaten an der Schule nie oder selten gesehen haben, also ihre Information vom Hörensagen haben. Im Hinblick auf die bis dahin analysierten Daten überraschte es nicht festzustellen, dass diese Information besonders stark mit Schultypen korreliert ($\chi^2 = 0,000$). Wie aus Abb. 62 unten zu erkennen ist, wird vermehrt von Gewalt an den Gesamt- und Hauptschulen berichtet. Dennoch: Gewalt scheint es tatsächlich an allen von uns befragten Schulen ohne Ausnahme zu geben.

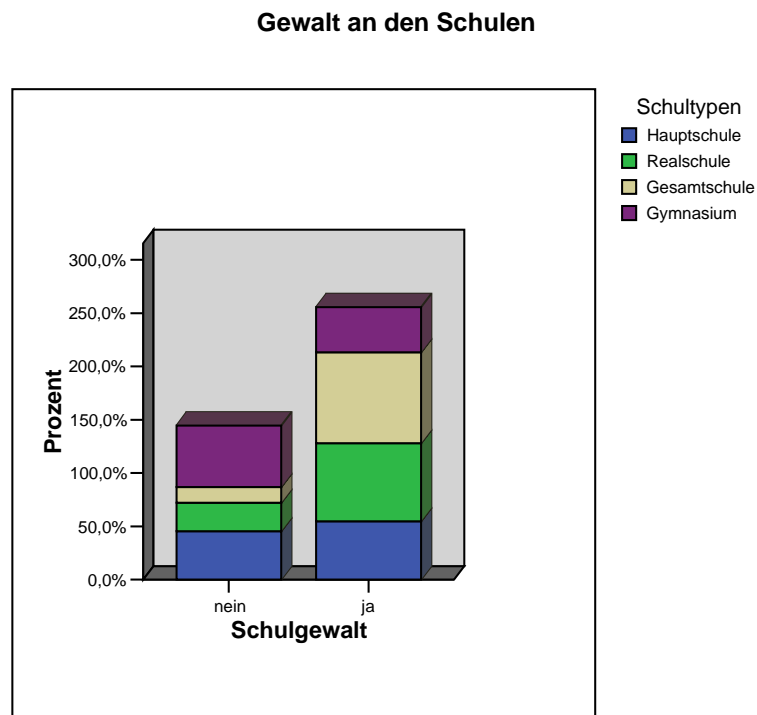


Abb. 62: Gewalt an den Schulen nach Schultypen

Während wir, wie oben angemerkt, in den standardisierten Fragen davon ausgingen, dass Gewalt immer physische Gewalt bedeutet, haben wir in der Frage zur „Gewalt an der Schule“ die Möglichkeit gegeben, die Gewaltformen frei zu formulieren. Dies hat uns zum einen Einblick in die Begrifflichkeit der SchülerInnen gegeben. Deutlich wurde, dass „Gewalt“ heute keinesfalls auf physische Taten begrenzt ist. Sehr bewusst ist den Betroffenen inzwischen geworden, dass psychischer Druck sowie verbale Übergriffe ebenso als „Gewalttat“ betrachtet werden können. Das Spektrum der beschriebenen Gewaltformen reichte von verbalen Angriffen über Mobbing und „Abziehen“ bis hin zu Gewalt mit einer Waffe. In einem Fall wurde auch „Vergewaltigung“ genannt. Viele SchülerInnen haben mehrere Formen von Gewalt aufgelistet.

Bei der Kategorisierung der beschriebenen Gewaltformen haben wir nach Galtung (1975) zwischen physischer und psychischer Gewalt unterschieden. Dies bot sich zum einem an, weil in den offenen Antworten auch deutlich zwischen einerseits physischer Gewalt und den Tatbeständen Erpressung, „Abziehen“, Diebstahl, dem Verursachen von Sachschäden und der Gewalt mit Waffen (die nur für eine einzige Schule benannt wurde) und andererseits Ausgrenzung, Diskriminierung nach Ethnie/Gruppe, Mobbing sowie „verbaler Gewalt“ unterschieden worden ist.

Tabelle 5: Beschriebene Gewaltformen an den Schulen (Mehrfachantworten)

		Gewaltformen		Gesamt
		1. Antwort	2. Antwort	
	nie/selten persönlich gesehen	47	3	50 9,3%
Gewaltform	verbale Angriffe	39	25	64 11,9%
	Ausschluss, Diskriminierung nach Ethnie/Gruppe, Mobbing	60	15	75 14,0%
	Erpressung, "Abziehen", Diebstahl, Sachschaden	6	10	16 3,0%
	physische Gewalt	191	43	234 43,7%
	Alles	17	1	18 3,4%
	Sonstiges	41	38	79 14,7%
Gesamt		401	135	536 100%

Unter „Sonstiges“ haben wir Äußerungen erfasst, die entweder unklar/vage (u.a. vage Beschwerden über Lehrer/innen) umschrieben wurden oder die in keine andere Kategorie passen (z.B. „Drogen“). Aus Tabelle 5 ist zu erkennen, dass mit ca. 44% über physische Gewalt am häufigsten berichtet wird, es folgen Diskriminierung und/oder Mobbing (14%) sowie verbale Angriffe (12%). Eine Aufteilung der genannten Gewaltformen nach Schultypen ergibt schulformtypische Unterschiede: So scheint z.B die physische Gewalt zwar in den Gymnasien seltener als in den anderen Schularten wahrgenommen zu sein (26% der genannten Gewaltformen), jedoch wurden die Fälle verschiedener Formen indirekter Gewalt (Ausschluss, Diskriminierung nach Ethnie/Gruppe, Mobbing) von GymnasiastInnen dagegen bei weitem am häufigsten (37%) genannt. Physische Gewalt wird an den Haupt- und Gesamtschulen am häufigsten wahrgenommen. Dies entspricht auch den Aussagen bezüglich größerer Gewaltbereitschaft und -erfahrungen, die oben diskutiert wurden (vgl. Abb. 59).

Beobachtete Gewaltformen an den Schulen nach Schultypen

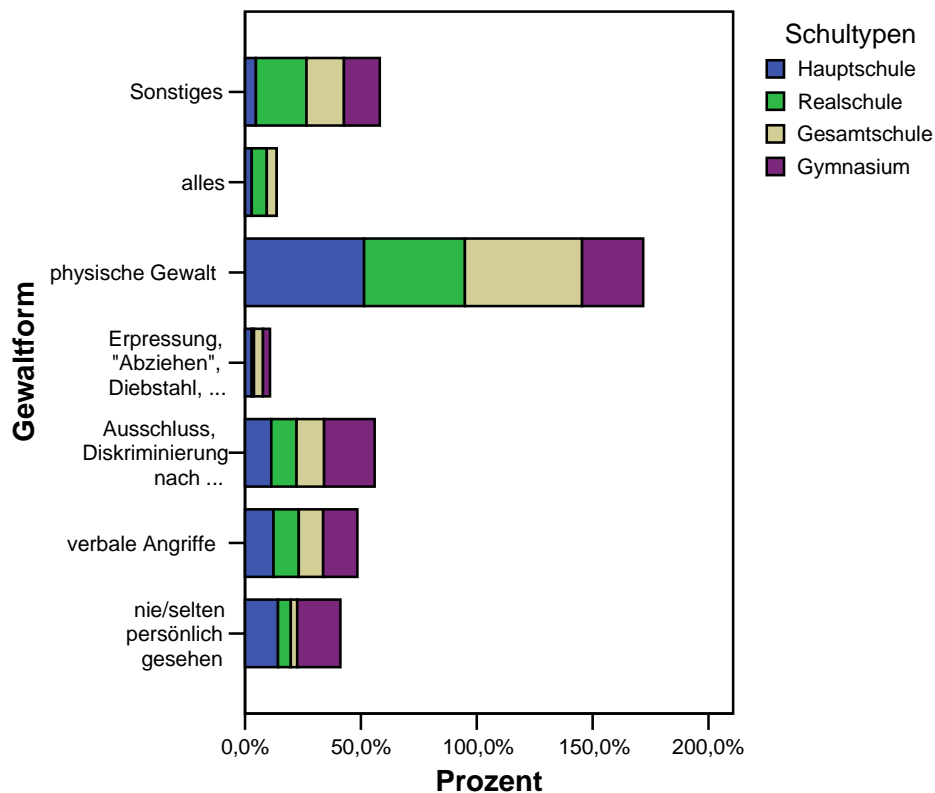


Abb. 63: Beschriebene Gewaltformen nach Schultypen

6.3 Gewaltpotenzial an den Schulen

Wir gehen davon aus, dass das „Gewaltpotenzial“ nicht an einer einzigen Variablen innerhalb der Studie zu messen ist. Daher haben wir mit einer Faktorenanalyse versucht, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen in diesem Abschnitt sichtbar zu machen.

Feststellen konnten wir, dass die Variablen „Schon einmal gewalttätig“, „Lust einfach zuzuschlagen“ und „eine Schlägerei hilft oft mehr als Reden“ gemeinsam mit den Antworten zu Frage „Militärische Stärke ist wichtig für unser Land.“ in einem engen Zusammenhang zueinander stehen. Daraufhin haben wir versucht, eine Merkmalskonstellation aus den ersten drei genannten Variablen zu bilden. Die entstandene neue Variable nannten wir „Gewaltpotenzial“. Anhand einer fünfstufigen Skala gibt uns diese Merkmalskonstellation einen Hinweis auf den Grad der Gewaltbereitschaft unter den von uns erfassten Schülerinnen und Schülern.

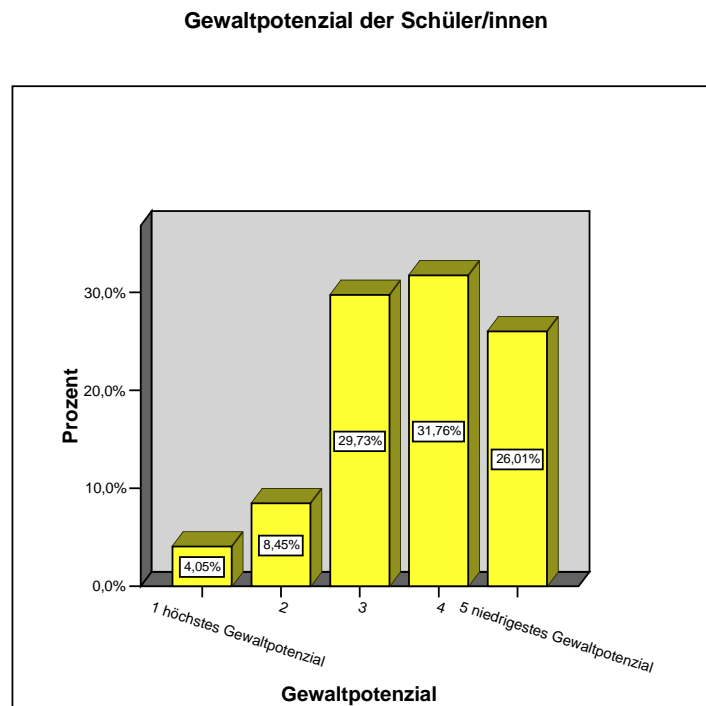
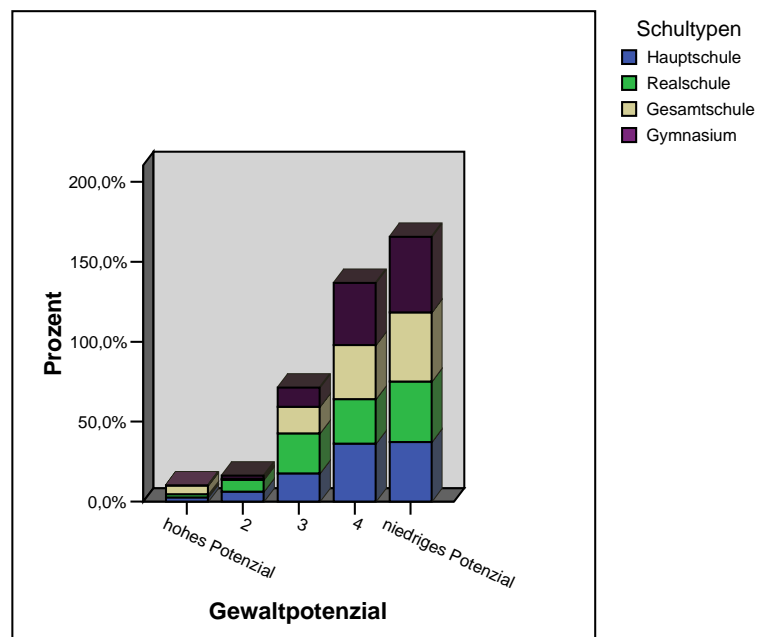


Abb. 64: Gewaltpotenzial der SchülerInnen

Im Hinblick auf die gesamte Stichprobe ist deutlich zu sehen, dass wir bei den Befragten insgesamt ein sehr niedriges Gewaltpotenzial vorfinden: 4% der SchülerInnen weisen sich durch ihre Aussagen als potenziell höchst gewalttätig aus, weitere 8,5% als potenziell gewalttätig. Es hat uns weiterhin interessiert, wer genau diese Personen sind. Aus diesem Grund haben wir nach Schultyp, Geschlecht, Religion, Staatsangehörigkeit gefiltert.

Gewaltpotenzial nach Schultypen

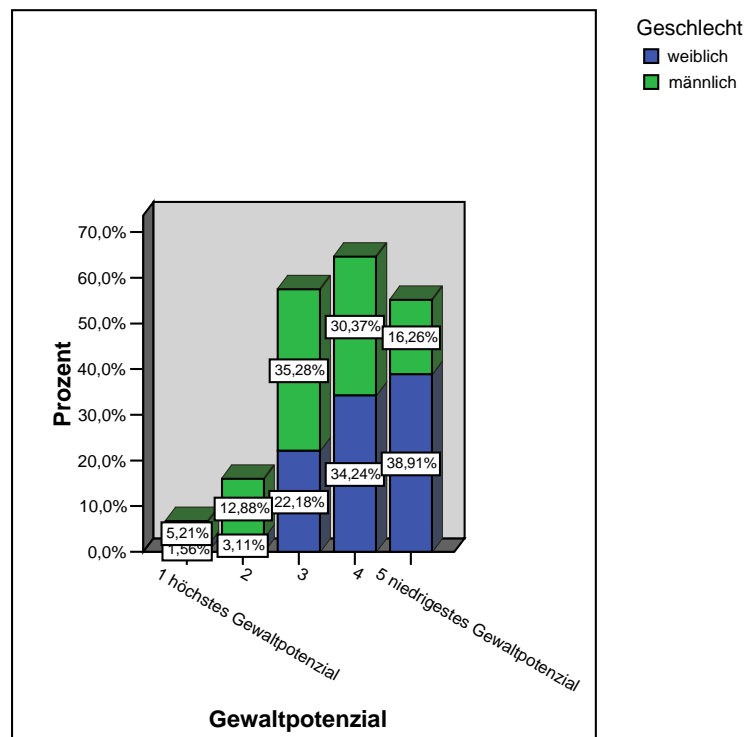


(Chi² = 0,000)

Abb. 65: Gewaltpotenzial * Schultypen

Die Analyse hat ergeben, dass die Variablen Schulen, Geschlecht und Staatsangehörigkeit hoch signifikante Korrelationen mit Gewaltpotenzial bilden. Im Trend sind potenziell eher gewaltbereitere SchülerInnen an den erfassten Gesamtschulen, dann an den Realschulen zu finden und interessanterweise nicht dort, wo die SchülerInnen selbst berichtet haben, sie erlebten ein hohes Ausmaß physischer Gewalt (Hauptschule). Wenn wir jedoch die Punkte 1 und 2 in der Skala betrachten, dann entspricht das Ergebnis auch den Berichten der Befragten.

Gewaltpotenzial nach Geschlecht

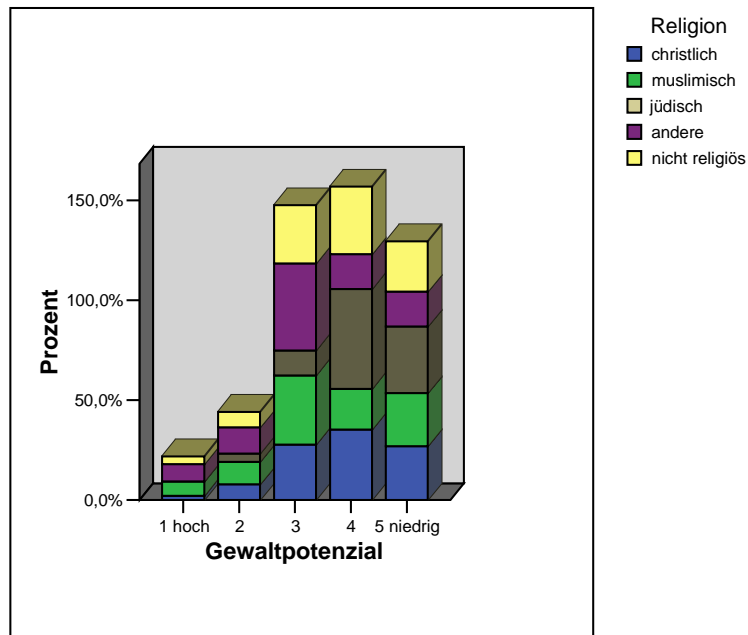


($\chi^2 = 0,000$)

Abb. 66: Gewaltpotenzial nach Geschlecht

Auch Religion korrelierte besonders stark mit Gewaltpotenzial. Ein besonders hohes Gewaltpotenzial zeigen nach unserer Analyse SchülerInnen muslimischen und „anderen“ Glaubens.

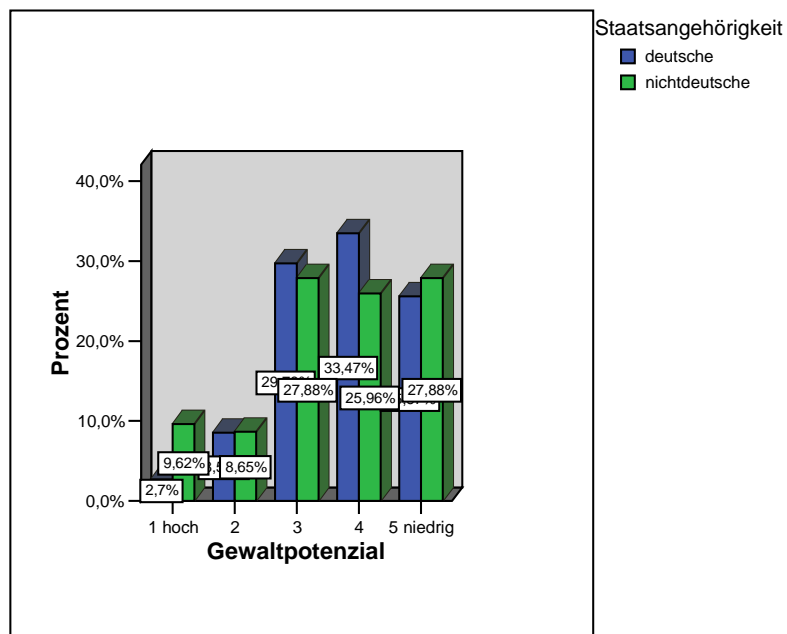
Gewaltpotenzial nach Religion



(Chi² = 0,000)

Abb. 67: Gewaltpotenzial nach Religion

Gewaltpotenzial nach Staatsangehörigkeit



(Chi² = 0,016)

Abb. 68: Gewaltpotenzial nach Staatsangehörigkeit

Auch Staatsangehörigkeit korreliert mit unserer Variable Gewaltpotenzial, wenn auch weniger ausgeprägt. Bezogen ausschließlich auf die Gruppe mit dem höchsten Gewaltpotenzial sind im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe deutlich mehr Nichtdeutsche als Deutsche zu finden. (9,6% aller Nichtdeutschen gegenüber 2,7% Deutschen).

6.4 Fazit

Zu den interessantesten Ergebnissen dieses Fragenblocks gehört die Feststellung, dass wir keine Belege für eine signifikante Beziehung zwischen den Merkmalen „Schlagen“ und „Staatsangehörigkeit“ bzw. „Religion“ finden. SchülerInnen, für die Schlagen ein hilfreicher Ersatz für friedliche Konfliktaustragung ist, finden wir unter allen religiösen Gruppierungen/Staatsangehörigkeiten gleichermaßen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind also unter den Befürwortern „schlagender Argumente“ nicht häufiger zu finden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Allerdings korrelierte das Gewaltpotenzial besonders stark mit der Zugehörigkeit zu muslimischer und „anderer“ Religion und weniger ausgeprägt mit Staatsangehörigkeit, wengleich das Gewaltpotenzial nichtdeutscher Jugendlicher größer als das deutscher Jugendlicher ist.

Aufschlussreich ist auch die Erkenntnis, dass unter den Formen von Gewalt, die an Schulen vorkommen, physische Gewalt an Hauptschulen überwiegt, dafür aber Formen indirekter Gewalt, wie etwa Diskriminierung oder Mobbing am häufigsten in Gymnasien zu finden war. Der Umgang mit Gewalt erscheint insgesamt widersprüchlich. Betrachtet man jedoch das Alter der Befragten, so wird zweifellos deutlich, dass Jugendliche in dieser Phase des körperlichen, geistigen und seelischen Wachstums in ihrem Verhalten noch nicht festgelegt und damit Bildungs- und Erziehungsversuchen seitens der Schule offen gegenüber sind. Insgesamt gilt auch hier – wie schon am Schluss des Kapitels 4 dargestellt – dass sich in dieser Offenheit gegenüber den unterschiedlichen Formen der Konfliktbearbeitung und –lösung Chancen für ein Einwirken seitens der Schule zeigen, deren Erziehungsauftrag hier besonders herausgefordert ist. Gefordert ist die Schule besonders in der Bearbeitung des Gewaltpotenzials nichtdeutscher muslimischer Jungen an Gesamtschulen, einer Population, die gesamtgesellschaftlich eher ausgegrenzt denn integriert erscheint.

7 Einstellungen zur Autorität

Der Konzeption des Fragebogens liegt eine These zugrunde, nach der bei gewaltbereiten Menschen Affinitäten zu autoritärem Verhalten vorzufinden seien (vgl. Dicke/Edinger/Schmitt 2000: 55). Als Mittel der Erfassung entsprechender Tendenzen und einer dann zu erarbeitenden ersten Analyse unterscheiden wir drei Dimensionen, innerhalb derer wir die Ergebnisse vorsichtig werten. Dabei geht es um eine Makroebene, eine Mesoebene und eine Mikroebene. Die Makroebene kennzeichnet den Bezug zur Gesellschaft und bei den Jugendlichen mehr oder weniger stark ausgeprägte Weltbilder. Die Mesoebene bezieht sich auf gesellschaftliche Institutionen und Strukturen sowie deren Wirkungen in das Bedingungs-feld der Jugendlichen hinein. Als Mikroebene ist der persönliche Bezug gemeint, das engere Umfeld und die persönlichen Verhaltensweisen und Prägungen der Jugendlichen, soweit man sich diesem Feld mit einer solchen Studie überhaupt nähern kann. Dieser Zugang stellt die Jugendlichen selbst in den Vordergrund und einige Aspekte ihres geäußerten Verhältnisses zur Autorität.

Um die o. g. These zu prüfen, sind folgende Fragen in den Fragebogen eingearbeitet worden.

Bezogen auf die Makroebene sollten folgende Aussagen bewertet werden:

- Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip. Es gilt in der Natur und muss auch unter Menschen gelten.
- Die Polizei verkörpert Recht und Ordnung, deshalb würde ich Polizisten immer gehorchen.
- Man sollte sich mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten.
- Gehorsam und Achtung sind die wichtigsten Tugenden, die alle Kinder lernen sollten.

Die Mesoebene wird durch folgende Fragen angesprochen:

- In der Politik brauchen wir, so wie im Sport, starke Männer, die sagen, wo es lang geht.
- Es kann gar nicht genug Polizei geben, um für Ordnung zu sorgen.

Für die Mikroebene sind die folgenden Fragen relevant:

- Was der Lehrer sagt, sollte gemacht werden, ohne darüber zu diskutieren.
- Ich finde es gut, wenn mir jemand sagt, was ich zu tun oder zu lassen habe.

Die Fragen sollen zu Aussagen über das Verhältnis der befragten Jugendlichen zu „Autoritätspersonen“ und entsprechenden Instanzen führen. Im Folgenden werden einige wichtige Ergebnisse zusammengefasst.

7.1 Makroebene: Einstellungen zu gesamtgesellschaftlichen Grundsatzfragen

Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip. Es gilt in der Natur und muss auch unter Menschen gelten.

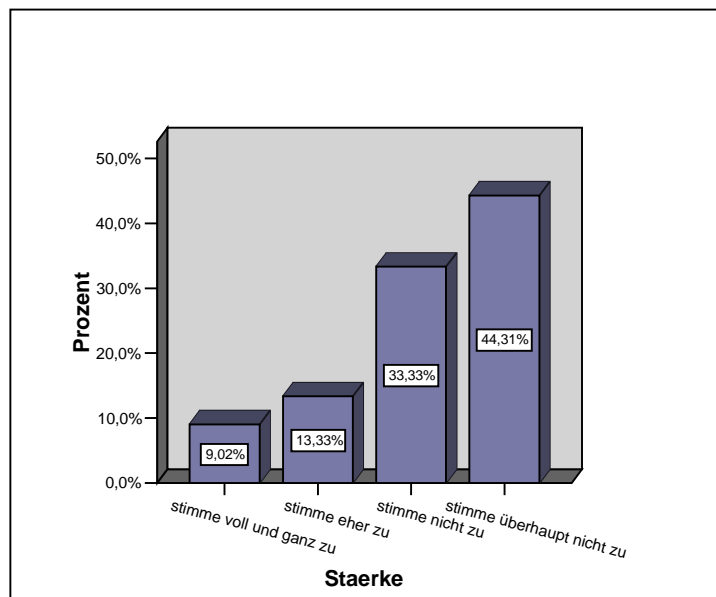
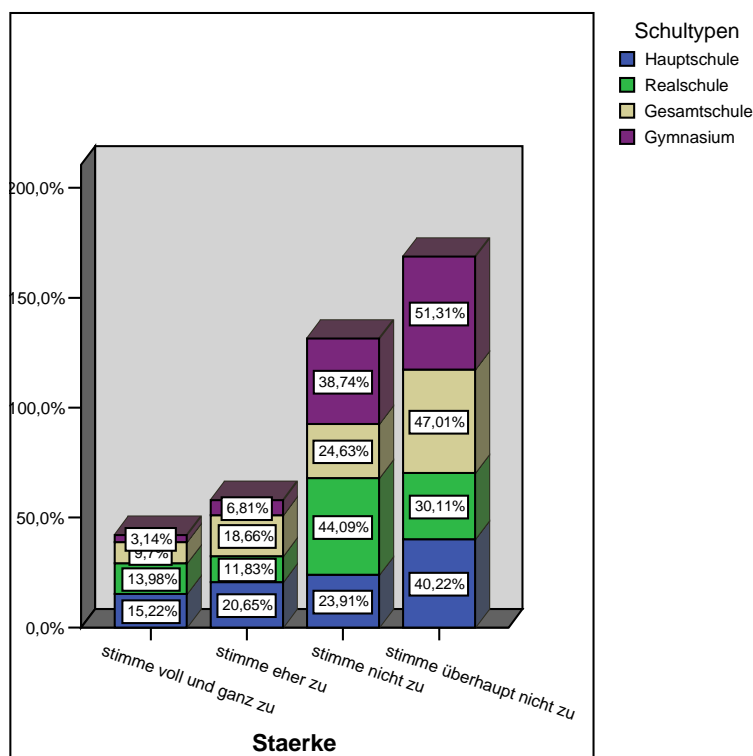


Abb. 69: Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip. Es gilt in der Natur und muss auch unter Menschen gelten.

Die Antworten zu der Aussage „Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip. Es gilt in der Natur und muss auch unter Menschen gelten!“ fallen in der Tendenz recht einheitlich ablehnend aus. Immerhin 22,3% der SchülerInnen stimmen der Aussage zu, wobei nur 85% der Befragten hier überhaupt antworten. Bedenklich ist, dass der Anteil der nichtdeutschen Schüler, die hier positiv antworten, bei den beiden zustimmenden Kategorien jeweils bedeutend höher liegt. Deutliche Hinweise ergeben sich auch aus dem Blick auf die Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler. Soweit diese einen muslimischen Hintergrund haben oder nicht weiter definierte „Andersgläubige“ sind, ist eine verstärkte Zustimmung zu der Aussage zu beobachten.

Obwohl die männlichen Jugendlichen etwas häufiger als die Mädchen diesem Statement „voll und ganz“ zustimmen, ist keine signifikante Beziehung zwischen diesem Merkmal und dem Geschlecht der Befragten festzustellen.

Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip nach Schultypen



(Chi²= 0,000)

Abb. 70: Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip ... nach Schultypen

Eine höchst signifikante Korrelation ist zwischen diesem Merkmal und Schultyp festzustellen. Die Abb. 70 zeigt, dass es vor allem die HauptschülerInnen und an zweiter Stelle, aber weniger ausgeprägt, die RealschülerInnen sind, die das „Recht des Stärkeren“ als Prinzip befürworten.

50% der Befragten stimmten dem Statement „Polizei verkörpert Recht und Ordnung und ich würde immer gehorchen“ (Merkmal „Polizei“) zu. Der Kernpunkt dieser Aussage liegt für die SchülerInnen wohl darin, die Verkörperung des Rechts durch die Polizei und „immer gehorchen“ als substantiell anzusehen. Im Erfahrungshorizont der Jugendlichen könnte dies deshalb relevant sein, so lässt sich vorsichtig vermuten, weil einige wahrscheinlich mit der Polizei als Ordnungsmacht mittelbar oder unmittelbar in Kontakt gekommen sind. Es bleibt dabei offen, ob sich die Jugendlichen nur verbal dergestalt äußern oder ob sie sich auch in ihren Handlungen an diese Aussage halten. Des Weiteren bleibt offen, ob die Polizei in der Erfahrungswelt und in der Realität der Jugendlichen „Recht und Ordnung“ in deren Verständnis verkörpert. Dies kann auch das relativ ausgewogene Verhältnis von 50% erklären und zu der

Interpretation führen, dass die Polizei im Erfahrungshorizont und damit auch der Bewertung durch die SchülerInnen zumindest eine ambivalente Rolle spielt.

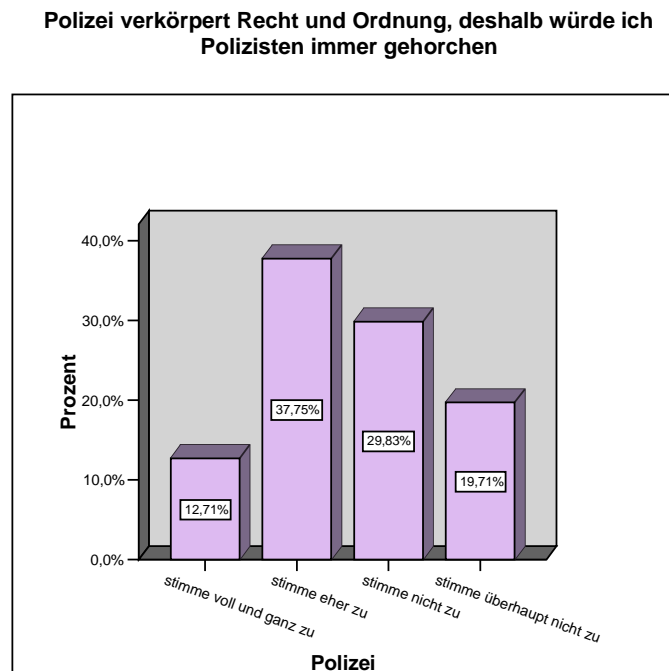


Abb. 71: Polizei verkörpert Recht und Ordnung, deshalb würde ich Polizisten immer gehorchen.

Diese Aussagen finden ihre Erweiterung in Antworten auf die Frage: „Es kann gar nicht genug Polizei geben, um für Recht und Ordnung zu sorgen.“ Hier ist eine starke Zustimmung zu verzeichnen, wobei sicher auch das persönliche Bedürfnis nach Sicherheit in die Reaktion auf die Frage einfließt (siehe hierzu Abb. 39). Es ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Präsenz von Polizei darauf beziehen.

Von unseren demographischen Variablen korreliert das Merkmal „Polizei“ einzig und allein mit Schultypen ($\chi^2 = 0,005$). Dabei sind es die Real- und GesamtschülerInnen, die diese Meinung stärker vertreten, die HauptschülerInnen und GymnasiastInnen, die die Aussage aber eher ablehnen.

Polizei verkörpert Recht und Ordnung nach Schultypen

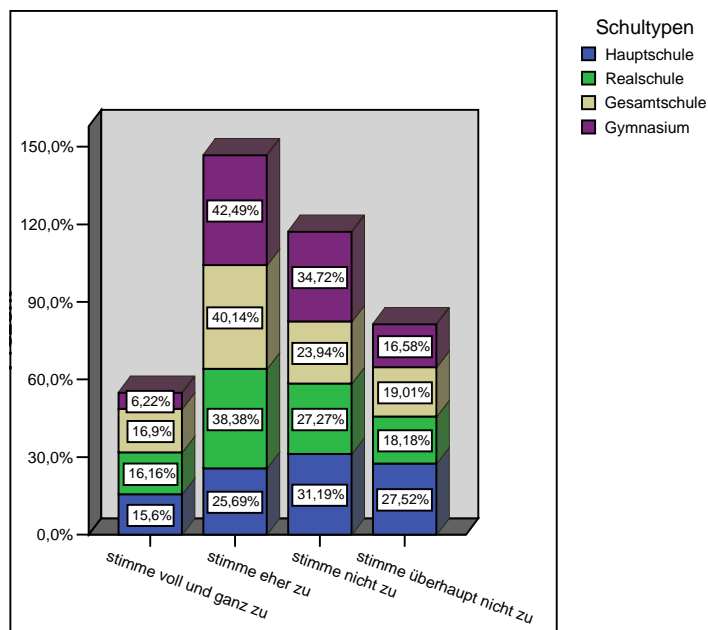


Abb. 72: „Polizei verkörpert Recht und Ordnung“ nach Schultypen

Man sollte sich wieder mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten.

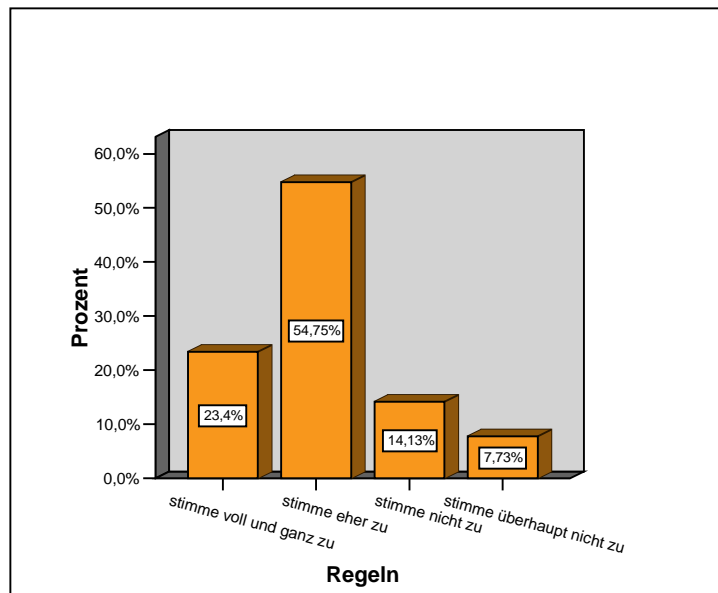


Abb. 73: Man sollte sich wieder mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten.

Die Aussage „Man sollte sich wieder mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten“ stößt bei vielen Befragten offenbar eher auf Verwirrung bzw. wird nicht richtig verstanden. Nur 453 SchülerInnen antworten hier mit einer klaren Zuordnung. 22,5% der Stich-

probe (133) beantwortete diese Frage mit „weiß nicht“. Dies kann Ausdruck dafür sein, dass „Regeln und Normen“ hier nicht weiter definiert wurden. Die Antworten auf diese Frage zeigen, dass die größte Verunsicherung unter Haupt- und GesamtschülerInnen zu finden ist, die überdurchschnittlich stark hier keine Stellung beziehen wollen.

7.2 Mesoebene: Einstellung zu politischen Grundsatzfragen

In der Politik brauchen wir starke Männer ...

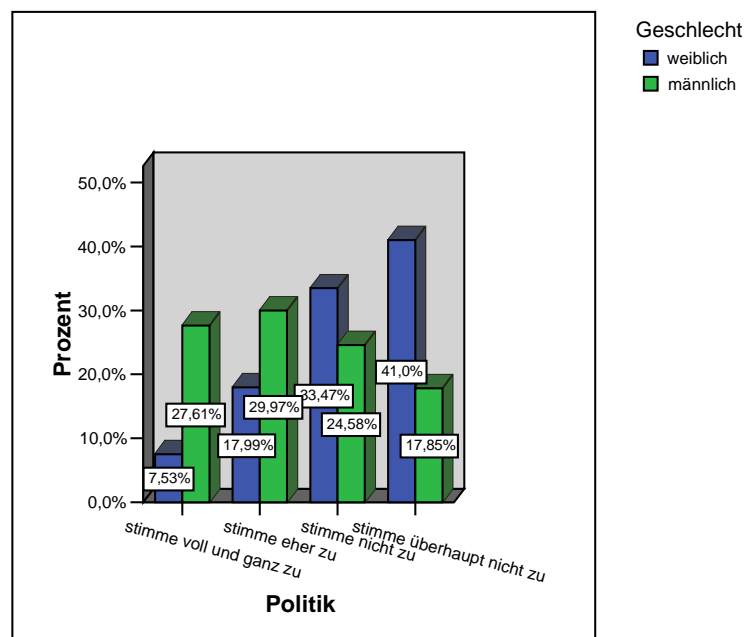


Abb. 74: In der Politik brauchen wir starke Männer ... nach Geschlecht

Auf die Frage, ob wir in der Politik starke Männer brauchen, antworteten „voll und ganz“ und „eher zustimmend“ insgesamt 44,2%. Unterscheidet man bei der Frage nach den „starken Männern in der Politik“ nach männlichen und weiblichen Antworten, lässt sich eine klare Tendenz festmachen. Männliche Befragte sind hier diejenigen, die in der Politik starke Personen sehen wollen. Es ist zu vermuten, dass dieses Resultat durch die Haltung der Befragten zu sozialen Rollen von Männern und Frauen beeinflusst wird. Die männlichen Jugendlichen scheinen sich mit einem eher konservativen Bild des Männlichen zu identifizieren. Männer müssen als stark und überlegen wahrgenommen werden, was auch mit Verhaltensmustern männlicher Jugendlicher in der Pubertät zu erklären wäre. Ausschlaggebend scheint aber eher in diesem Fall das Umfeld „Politik“ zu sein, ein sozialer Bereich, der traditionell in Deutschland Männern reserviert ist. Diese Vermutung wird untermauert, wenn diese Reaktionen mit den Antworten zu der Frage „Familäre Aufgaben sollen wichtiger sein als ihr Beruf.“ vergli-

chen wird. Auch hier ist eine geschlechtsspezifische Haltung deutlich zu erkennen. Nicht zu übersehen ist, dass der Begriff „Stärke“ hier synonym für Macht und Überlegenheit interpretiert werden kann. Es lässt sich fragen, ob die zustimmenden Jugendlichen im Alltag verunsichert sind, sich als „schwach“ betrachten und daher einem Ausgleich zumindest in der Politik erhoffen, damit sie sich einer bestimmten Gruppe als Zugehörige gegen andere Gruppen innerhalb der Gesellschaft durchsetzen können. Dagegen spricht allerdings, dass die Aussage „Politik braucht starke Männer“ weder mit den Merkmalen Schultypen noch mit Staatsangehörigkeit korreliert. Demnach lässt die Studie keine Aussage zu, nach der SchülerInnen aus „bildungsferneren“ Familien eher autoritäreren Politikern den Vorrang geben würden.

7.3 Mikroebene: Einstellungen zur unmittelbaren Umwelt

Was der Lehrer oder die Lehrerin sagt, sollte gemacht werden, ohne darüber zu diskutieren.

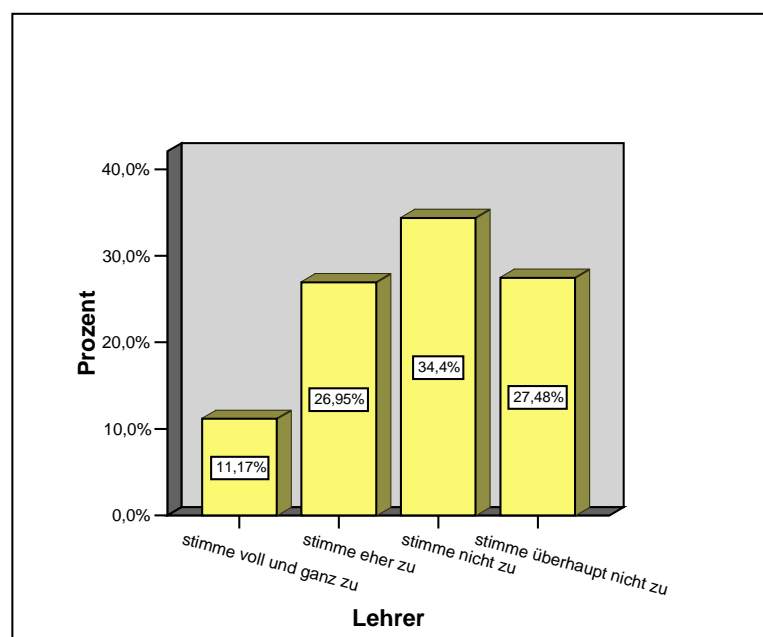


Abb. 75: Was der Lehrer oder die Lehrerin sagt, sollte gemacht werden, ohne darüber zu diskutieren

Die Befragung versucht auch Aussagen über das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler im alltäglichen schulischen Leben zu erhalten. Lehrer sind in der Lebenswelt der SchülerInnen nach wie vor wichtige Autoritätsfiguren. Auch hier wird ein zugespitztes Statement angeboten, das bewertet werden soll: „Was der Lehrer oder die Lehrerin sagt, sollte gemacht werden, ohne darüber zu diskutieren.“ Die Betonung liegt hier auf dem bedingungslosen Gehorchen einer Autoritätsperson. In der Abb. 75 ist zu erkennen, dass die Befragten dies tendenziell eher ablehnen. Hier kann die positiv demokratische Diskussionskultur innerhalb der Schulen

Ursache sein oder auch die mangelnde Autorität der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der befragten Klassen. Sicherlich spielt auch die Entwicklungsphase, in der sich die Jugendlichen befinden eine Rolle, bei der gerade in der 9. Klassenstufe der allgemeine Zweifel an Autoritäten vorhanden sein könnten. Um hier zu validen Aussagen zu kommen, wäre eine teilnehmende Beobachtung innerhalb der Schulklassen sinnvoll.

Lehrer und Lehrerinnen sind im täglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, neben den Eltern, die Personen, die sich in der direkten Auseinandersetzung befinden. Daher besteht die Möglichkeit, dass sie diese Personen als Autoritätspersonen ablehnen. Welche Interpretation hier der Realität nahe kommt, kann von unterschiedlichen weiteren Faktoren im Leben der SchülerInnen abhängen. Die höchst signifikante Korrelation zwischen den Merkmalen „Lehrer“ und „Schultypen“ ($\chi^2 = 0,000$) deutet darauf hin, dass das Schulumfeld die Haltung der SchülerInnen beeinflussen kann:

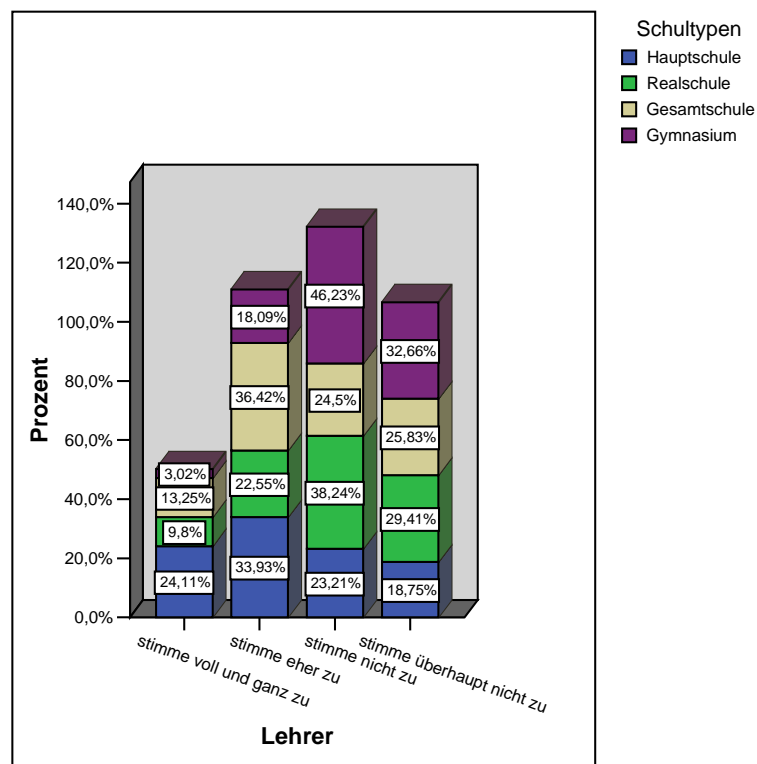


Abb. 76: „Was der Lehrer oder die Lehrerin sagt, sollte gemacht werden...“ nach Schultypen

Überproportional „autoritätsgläubig“ sind in diesem Fall die Haupt- und GesamtschülerInnen. Ob dies an den jeweiligen Schulen liegt und damit am Lehrpersonal oder ob es sich um eine allgemein vorhandene Tendenz handelt, lässt sich aus unserer Erhebung nicht eindeutig ableiten, auch schichtspezifische Erklärungsmuster könnten sich anbieten.

Die beiden Fragen: „Man sollte sich wieder mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten.“ (vgl. oben Abb. 73 und Abb. 77) sowie „Gehorsam und Achtung sind die wichtigsten Tugenden, die alle Kinder lernen sollten“ sollen Einblicke in Haltungen zum sozialen Verhalten deutlich werden lassen. Zum Ersten wird die Auffassung impliziert, es gebe in der Bundesrepublik Deutschland allgemeine Regeln und Normen, die festgeschrieben sind. Ferner wird in dem Statement unterstellt, dass „man“ sich nicht genug an die Regeln und Normen halte. Die Ergebnisse zeigen, dass die große Mehrheit der Befragten (78,2%) die in Deutschland als gültig betrachteten gesellschaftlichen Normen und Regeln wahrnimmt und grundsätzlich befürwortet. Eine signifikante Beziehung ist zwischen den Merkmalen „Regeln“ und Schultypen festzustellen. Hierbei ist festzustellen, dass im Gymnasium und in der Hauptschule eher zustimmende Antworten gegeben wurden.

Mögliche Erklärungsthese wäre hier, dass in der Hauptschule klare Regelvorgaben existieren, die allerdings nicht immer befolgt werden, was dazu führen könnte, dass die SchülerInnen tendenziell veranlasst werden, mehr Regeln und Gehorsam zu fordern.

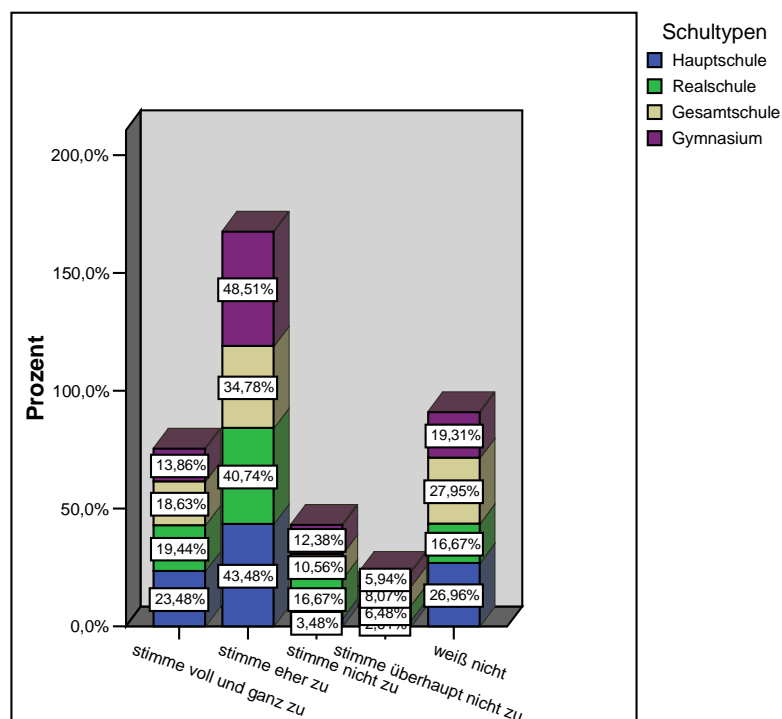


Abb. 77: Man sollte sich wieder mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten nach Schultypen

Für die Gymnasien ließe sich vermuten, dass auch dort, insbesondere im familiären Umfeld klare Regeln aufgestellt sind. Hier mag auch die These greifen, dass diese Jugendlichen ent-

sprechende Auffassungen in Schule und Elternhaus als selbstverständlicher kennen lernen. Dies lässt sich aber aufgrund unserer Datenlage nicht abschließend klären.

Die zweite Frage rückt die in Deutschland traditionell vorhandenen Schlagwörter „Gehorsam“ und „Achtung“ in den Vordergrund, bleibt aber, indem sie allgemein auf Kinder bezogen wird, relativ distanziert.

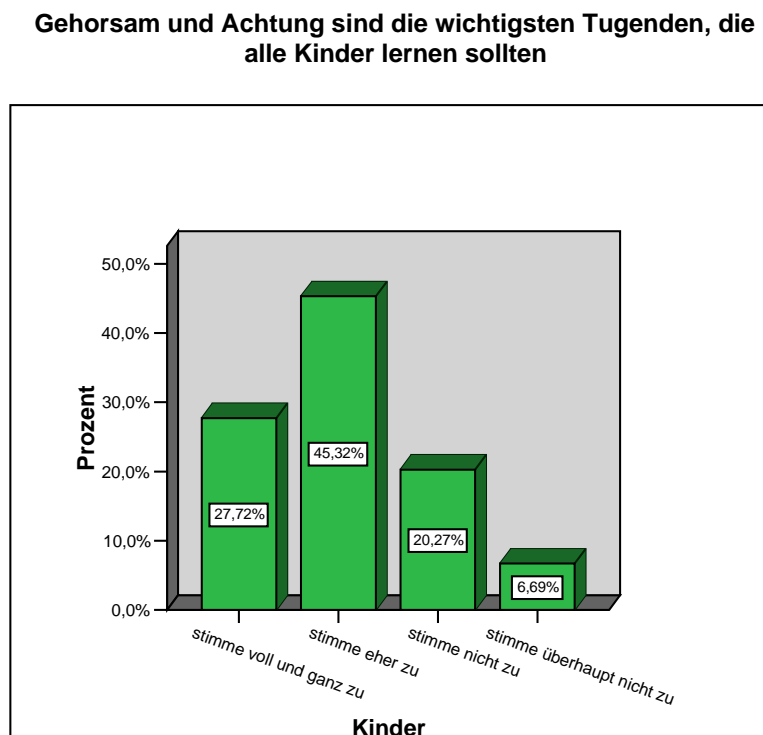


Abb. 78: Gehorsam und Achtung sind die wichtigsten Tugenden, die alle Kinder lernen sollten

Offenbar sind die hier angesprochenen Haltungen im Bewusstsein der Schüler wichtig, wobei selbstkritisch angemerkt werden soll, dass Gehorsam und Achtung sich durchaus unterscheidende Kategorien sind und vielleicht eher getrennt abgefragt werden sollten. 73% stimmen dem Statement zu, dass Gehorsam und Achtung die wichtigsten Tugenden für Kinder seien. Dabei ist zu beachten, dass deutlich mehr SchülerInnen eine eindeutige Stellung zu diesem Statement eingenommen haben (N= 523; 9,8% „weiß nicht“, 1,8% keine Angaben). Ob die Schülerinnen und Schüler sich selbst als Kinder sehen, die mehr Gehorsam und Achtung lernen sollen, kann hier nicht erörtert werden. Die Frage stellt sich, worauf die Befragten selbst den Schwerpunkt gelegt haben, auf „Gehorsam“ oder „Achtung“.

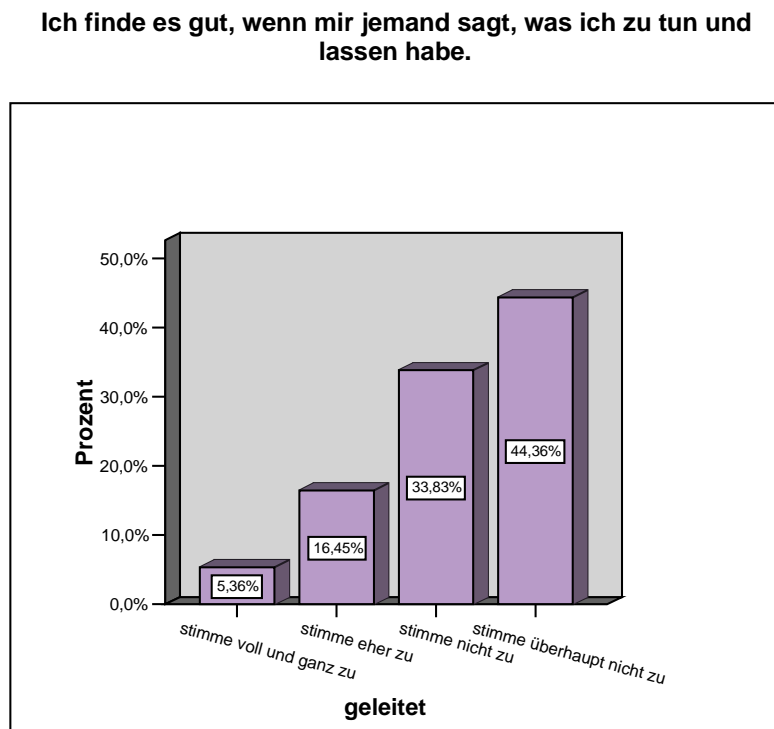


Abb. 79: Ich finde es gut, wenn mir jemand sagt, was ich zu tun und lassen habe

Zum Schluss stellten wir eine Frage, die sich direkt auf das eigene Verhältnis zur Autorität bezog. Trotz ihrer hohen Wertschätzung von „Gehorsam“ und „Achtung“ bei Kindern ist in Abb. 79 erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler es weniger gut finden, wenn ihnen jemand sagt, was sie „zu tun und zu lassen haben“. Fast 80% der Befragten lehnen dieses Statement ab, lediglich 34 SchülerInnen beantwortet die Frage mit „weiß nicht“.

Betrifft Autorität also die Befragten selbst, ändert sich ihr Verhältnis dazu deutlich. Eine andere Interpretation könnte hier lauten, dass die Schülerinnen und Schüler der befragten Schulen und Klassen für sich selbstbewusst auf eine Führung verzichten können. Dies spricht für eine individuell geprägte Sichtweise auf Gesellschaft, in der jeder seinen eigenen Weg geht und damit sich selbst diesen Weg auch nicht vorschreiben lassen möchte. Eine andere Erklärung der Ergebnisse der beiden letzten Fragen kann lauten, dass sie sich selbst ausklammern möchten, wenn es um Anweisungen zu bestimmten Verhaltensweisen geht, dieses Recht aber anderen nicht unbedingt zubilligen würden.

7.4 Fazit

Für den Bereich der Einstellungen zu Autorität lässt sich zusammenfassend feststellen, dass eine signifikante Korrelation zwischen Stärke und Politik vorhanden ist. Schüler, die das

„Recht des Starken“ als klares Prinzip anerkennen, antworten auch eher zustimmend auf die Frage nach Stärke in der Politik. Dies lässt aus unserer Sicht auf ein eher dominant verstandenes Bild von Politik schließen. Politik und politisches Verhalten als Austragungsform und Regulierungsform von Konflikten und unterschiedlichen Interessen wird hier in den Hintergrund gerückt und der Autorität der Vorrang gelassen.

Betrachtet man nun die eingangs des Kapitels vorgestellten drei Ebenen, kann man zu der Aussage kommen, dass die Makro- und die Mesoebene für die befragten Schülerinnen und Schüler eher autoritär organisiert sein sollte. Dies kann zum einen als Verlust von Vorbildern interpretiert werden und zum anderen auch an einer gewissen „Politikverdrossenheit“ liegen. Schülerinnen sind in die sie selbst betreffenden Entscheidungsprozesse nicht oder nur wenig eingebunden. Sie sehen, dass relevante gesellschaftliche Bereiche wie die Erwerbsarbeit, das Rechtssystem aber auch das Schulsystem hierarchisch gegliedert sind und sich somit demokratischer Entscheidungsfindungen zu guten Teilen entziehen. Die SchülerInnen könnten in diesem Zusammenhang die Konfliktlösungsmöglichkeiten, die durch demokratische Entscheidungsfindungen ermöglicht werden, als schwach begreifen und somit eine „starke Hand“ als positiv sehen, wird ihnen doch medial und gesellschaftlich vermittelt, dass es darum ginge, sich in einer individualisierten und globalisierten Welt durchzusetzen.

Da der Begriff der Autorität und der Begriff der Autoritätshörigkeit oft im Zusammenhang mit Rechtsradikalismus Verwendung findet, sei hier die Bemerkung erlaubt, dass es auch in entwickelten demokratischen Gesellschaften einer gewissen Autorität bedarf. Allerdings darf diese Autorität ihren Ausdruck nicht in Angst bzw. Befehl und Gehorsam finden, sondern sollte vielmehr auf Kompetenz, Vorbildverhalten und Verantwortungsübernahme gründen. Wird diese Form von Autorität nicht an die SchülerInnen herangetragen, ist es für sie vermeintlich einfacher nach Autoritäten auf der Grundlage von Gehorsam zu fragen und zu suchen. Da es auch den Personen, die Autorität auf der Grundlage von Gehorsam innehaben wollen (religiöser Fundamentalismus, radikale politische Strömungen etc.) leichter fällt, diese Form autoritärer Darstellungen ihrer Personen zu befördern, werden entsprechende Angebote von selbst nicht weniger werden. Diesen Menschen kann nur entgegen gewirkt werden, indem man zumindest den Versuch unternimmt auch die oben genannten politischen Bereiche zu demokratisieren und beim Auftreten von Schwierigkeiten nicht sofort nach der „starken Hand“ zu rufen, sondern vielmehr politische und gesellschaftliche Konflikte kommunikativ zu lösen bereit ist.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass kein akuter Anlass zur Sorge dahingehend besteht, dass in den 9. Klassen der untersuchten Schulen „rassistische Einstellungen“ das vorherrschende Merkmal oder aber das Gewaltniveau unerträglich sei. Vielmehr reihen sich die Ergebnisse unserer Untersuchungen im Wesentlichen in die Ergebnisse anderer Untersuchungen ein: Ein kleiner Prozentsatz der Befragten vertritt rassistische Einstellungen, ein sehr großer Prozentsatz der Befragten unterstützt die Ideale einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung, verbunden mit Achtung und Toleranz gegenüber dem „Anderen“.

Die geringe Ausprägung rassistischer Einstellungen kann jedoch nicht unbedingt beruhigen und zur Tatenlosigkeit auffordern. Vielmehr gibt die Studie ein Signal, dass Handlungsbedarf durchaus besteht: Warum? Circa 54% der Schüler und Schülerinnen plädieren unbedingt oder in der Tendenz für eine Anpassung aller in Deutschland lebenden Menschen an eine „deutsche Kultur“, rund 20% der Schüler und Schülerinnen lehnen Multikulturalismus und 18% Einwanderung generell ab, 25% der Jugendlichen finden es richtig, dass arabisch aussehende Menschen eher des Terrorismus verdächtigt werden als Menschen, denen diese Herkunft nicht zugeschrieben wird oder 12% der Befragten können sich nicht vorstellen, mit Menschen arabischer Herkunft befreundet zu sein. Diese Zahlen zeigen durchaus eine Offenheit für rassistische Ausgrenzungsideologien, die sich mit zunehmendem Alter verfestigen und an Stringenz gewinnen können. Diesen gilt es durch gezielte Aufklärung (bzw. pädagogische Interventionen) entgegenzuwirken zumal die Schüler und Schülerinnen in der untersuchten Altersgruppe in beide Richtungen hin – Toleranz versus Ausgrenzung – überzeugt werden können.

Zudem gibt es einige Merkmale, die Aufmerksamkeit verdienen: Wenn es unserer Auffassung nach als „antisemitisch“ zu bezeichnende Aussagen gibt, so kommen diese nicht primär aus dem Munde deutschstämmiger Schüler und Schülerinnen, sondern von einer muslimischen Minderheit. Diese wiederum erfährt (von einem kleinen Prozentsatz) Ablehnung seitens deutscher Jugendlicher, was auch mit der seit dem 11. September 2001 einsetzenden Berichterstattung über den islamistischen Fundamentalismus zusammenhängt. Das undifferenzierte mediale Bild vom Islam als Religion der Ehrenmorde, der Zwangsverheiratungen, der Frauenunterdrückung und vor allem des Terrorismus zeichnet ein Bild der Bedrohung für den sich als zivilisiert und aufgeklärt empfindenden Westen. Araber werden zur „potenziellen Gefahr“. Diese Interpretation stützt auch die hohe Zustimmung von 28% auf die Frage, ob es richtig sei, dass Araber eher des Terrorismus verdächtigt werden. An dieser Stelle heißt es einzusetzen mit Aufklärung darüber, was Terrorismus ist, woher dieser kommt und wer die Akteure sind,

die den islamistischen Fundamentalismus unterstützen. Dagegen muss darüber aufgeklärt werden, dass von viel beachteten, mit Sicherheit sehr dramatischen Einzelfällen nicht auf eine ganze Religion und Kultur geschlossen werden darf!

In unserer Studie wird darüber hinaus bestätigt, dass nationalistische Überhöhungen und Äußerungen nicht unbedingt an die Gruppe der Bildungsfernen und sozial Schwachen gebunden ist, wie ein immer wieder gerne aufgegriffenes Vorurteil glauben machen möchte. Wir stellten fest, dass die Gruppe, welche die Einstellung „Deutschland den Deutschen“ vertritt, eher im Gymnasium zu finden ist. Auch das Merkmal „Gewaltbereitschaft“ ist nicht unbedingt an die sozioökonomische Situation gebunden: Insgesamt ist es nur ein kleiner Prozentsatz der Befragten, der sich als wirklich gewalttätig bezeichnet, die große Mehrheit möchte Konflikte durch gewaltfreie Umgangsformen regeln. Doch fällt auf, dass Gewaltbereitschaft mit Herkunft und Religion verbunden ist, also zumindest teilweise kulturbedingt ist. Wieder ist hier ein kleiner Prozentanteil zu finden, der nicht deutscher Herkunft und in der Regel muslimisch ist. Was lehrt uns dies?

Auch hier werden die Ergebnisse und Debatten anderer Studien und Zusammenhänge bestätigt: Aus- und Abgrenzungsbereitschaften bis hin zur wirklichen Gewalttat sind mit Verunsicherung und dem Wunsch, „auch erfolgreich zu sein“ und Anerkennung zu erhalten, verbunden. Und Anerkennung von den Peers und „Allmachtsgefühle“ gegenüber dem „ohnmächtigen“ Opfer kann ein Weg sein, um die innere Verunsicherung zu kompensieren. Verunsicherung woher? Verunsicherung kommt – neben der, die im Elternhaus gefördert wird, die aber in unserem Zusammenhang allerdings nicht im Vordergrund steht – im schulischen Zusammenhang dann zustande, wenn z.B. die **sprachliche und/oder kulturelle Integration** nicht gelungen ist. Mangelnde sprachliche Kompetenzen sind ein Ausgrenzungskriterium unter Kindern und Jugendlichen. Mangelnde kulturelle Sensibilität für die kulturellen Eigenheiten der „Mehrheitsgesellschaft“ führt unweigerlich zu Ausgrenzung, gerade unter Kindern und Jugendlichen, die als erste soziale Orientierung nach dem „Mainstream“ sehen. Deshalb gilt es an erster Stelle, **sprachliche Kompetenzen** so früh wie möglich zu fördern, um die Integration unter Schülern und Schülerinnen zu fördern. Doch dies muss lange **vor dem Eintritt in die Grundschule** geschehen. Zudem gilt es, Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt zu fördern, Interesse zu wecken für das jeweils Spezifische des „Anderen“ und den gewaltfreien Diskurs zur Regelung von Konflikten zu lehren.

Diese Handlungsaufforderungen sind **nicht** an die einzelnen Schulleitungen oder gar die einzelnen Lehrer und Lehrerinnen gerichtet, denn dass diese ihren Part in der ganzen Kette er-

folgreich übernehmen, zeigt das Wissen der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler über demokratische Werte und deren mehrheitliche Ablehnung von Gewalt als Regelung von Konflikten.

Die Aufforderung zum Handeln ist vielmehr an die **Politik** gerichtet:

Erstens: Sparpolitik darf nicht in der Bildung angesetzt werden.

Zweitens: Sprachliche Kompetenz und kulturelle Integration müssen lange vor dem Schuleintritt gezielt gefördert werden, wenn erreicht werden soll, dass jedes einzelne Kind gleiche Rechte und Chancen für eine erfolgreiche Perspektive in unserer Gesellschaft hat. Doch diesem Postulat wirkt die Änderung des Kita-Gesetzes in Berlin zuwider: Die Verschärfung der Zugangsberechtigung wird diejenigen ins Abseits stellen, die gerade gezielte Förderung brauchen.

Drittens: Wenn Schulen die Aufgabe der „nachholenden Entwicklungsarbeit“ in Bezug auf Sprachförderung und kulturelle Integration übernehmen sollen, so ist dies personalintensiv. Für die zusätzliche Betreuung bedarf es zusätzlicher Kräfte, nicht die Schaffung zusätzlicher Aufgaben für das bereits vorhandene Lehrpersonal.

Viertens: Prävention von Gewalt an Schulen oder allgemeiner Jugendgewalt vollzieht sich nicht in der Verschärfung von Gesetzen oder in der Polizeipräsenz, sondern in der quantitativen Schaffung und qualitativen Verbesserung von Bildung, Ausbildung, sprachlicher Frühförderung und Förderung von sozialer und kultureller Kompetenz bereits im Kleinkindalter.

Politische Bildung, in Berlin dargestellt durch Fächer wie Sozialkunde, Weltkunde, Gesellschaftskunde oder Politische Wissenschaft, kann sicher nicht allein die durch die Befragung aufgeworfenen Probleme lösen. Sozialkunde auf der Sekundarstufe I teilt sich mit der Geschichte in der Regel bei einem zweistündigen Angebot pro Woche wie folgt: Bei 90 Minuten pro Woche für Geschichte/Sozialkunde entfallen rein rechnerisch 30 Minuten pro Woche auf das Fach Sozialkunde. Bei 40 Unterrichtswochen erhält die Sozialkunde damit pro Schuljahr nicht mehr als rund 25 Unterrichtsstunden. Damit ist die Sozialkunde das am schlechtesten ausgestattete Unterrichtsfach in der Berliner Schule, selbst wenn auf der Jahrgangsstufe 9/10 der Anteil auf 45 Min. pro Woche wächst. Demokratie lernen,

Demokratieerziehung im weitesten Sinne, d.h. die Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Gesellschaft vor dem Hintergrund der im Grundgesetz benannten Werte muss verstanden werden als aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit der ihn umgebenden sozialen, politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Lebenswirklichkeit. Damit würde sich eine solche Zielsetzung einreihen in die Diskussion um die Ziele von Global Citizenship Education, die seit einer Reihe von Jahren im angloamerikanischen Raum und insbesondere in der Bundesrepublik unter dem Stichwort Globalen Lernens geführt wird.

Unter der Überschrift „Öffnung der Schule in die Gesellschaft – Öffnung der Gesellschaft für die Schule“ sollten Praktika/außerschulische Lern- und Erfahrungsangebote im Sinne von Community Service/Service Learning integriert werden. Dabei sollte auf nordamerikanische und britische Erfahrungen zurückgegriffen werden, bei denen die tätige Mithilfe von Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung alltäglicher individueller und gesellschaftlicher Probleme und Aufgaben im Vordergrund steht. Das Prinzip Öffnung sieht auch die stärkere Einbeziehung politischer Aktivitäten im Sinne partizipatorischer politischer Bildung vor. Eine solche Öffnung geht automatisch mit der Vermittlung der in der Gesellschaft – hier etwa im GG – formulierten Werte einher. Politische Mündigkeit lässt sich nicht ausschließlich am „grünen Tisch“ der Schule, sondern im praktischen Vollzug im Feld zwischen schulischen und außerschulischen Aktivitäten erwerben.

Hier haben sich auch Aktivitäten aus dem Bereich jugendkultureller Arbeit als erfolgreich erwiesen (Theaterprojekte). Verzahnung zwischen Freizeitbereich und Schule, Einbeziehung von Vereinen, Betonung des Ehrenamtes sind hier nur Stichwörter. Wie erreichen wir Lust auf demokratisches (praktisches) politisches Engagement?

Konkrete Ansatzpunkte:

Im neuen Berliner Schulgesetz wurde ausdrücklich die Möglichkeit geschaffen, Schulen und außerschulische Partner (-organisationen) zur Zusammenarbeit zu bringen. Charlottenburg-Wilmersdorf könnte hier initiativ werden und zum Thema der Demokratieerziehung einen „runden Tisch“ veranstalten, an dem Schulen und außerschulische Träger über ihre Kooperationsmöglichkeiten reden und praktische Ansätze planen. Eine solche Initiative würde allgemein an demokratiepraktischen Fragen ansetzen und sich nicht stigmatisierend auf Migrantenkinder richten, eine Gruppe, der sich die Aufmerksamkeit zweifellos zuwenden muss.

In Berlin und anderen Bundesländern gibt es eine Reihe theaterpädagogischer Ansätze, die das Ziel einer antirassistischen und Demokratie fördernden Arbeit haben. Entsprechende Initiativen könnten Teil der o. g. Aktivität sein.

Im Rahmen der UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geht es auch um Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Der Bezirk könnte in Berlin besondere Akzente setzen, indem er die o.g. Aktivitäten in diesen Kontext stellt.

Das neue Berliner Schulgesetz sieht die Formulierung von Schulprogrammen und ihre Umsetzung vor. Ohne hier Namen nennen zu wollen, könnten sich einige der beteiligten Schulen vor dem Hintergrund der Befragung ein entsprechendes Profil in Richtung Demokratiepädagogik (Citizenship Education) geben.

Die sozialpädagogische Betreuung an den Schulen muss aufrechterhalten werden, um Schülerinnen und Schüler mit schwierigem Hintergrund aufzufangen. Schulstationen haben einen integrativen Auftrag, der in Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern verbessert umgesetzt werden kann.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (Hrsg.) (2003): Intervenieren, nicht resignieren. Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung, Schwalbach/Ts.
- Balibar, Etienne (1989): Gibt es einen ‚neuen Rassismus‘? In: Das Argument 175, Hamburg, S. 369-380
- Benz, Wolfgang (2004): Was ist Antisemitismus? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Bergmann, Werner (1999): Nationalsozialismus und Antisemitismus im vereinigten Deutschland. In: Alter, Peter u. a. (Hrsg.), Die Konstruktion der Nation gegen die Juden, München, S. 137-155
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1991): Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946 bis 1989. Opladen
- Bibouche, Seddik/ Held, Josef (2002): IG-Metall-Jugendstudie: Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen. Marburg
- Bitzan, Renate (2000): Selbstbilder rechter Frauen. Zwischen Antisexismus und völkischem Denken. Tübingen
- Brähler, Elmar/ Niedermayer, Oskar: Rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung im April 2002. Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum, Nr. 6 Berlin/Leipzig 2002. URL: <http://www.polwiss.fu-berlin.de/osz/doku-mente/PDF/BraeNied.pdf>
- Caglar, Gazi (2002): Der Mythos vom Krieg der Zivilisationen. Münster
- Dicke, Klaus u.a. (2002): Jugend und Politik. Ergebnisse von zwei repräsentativen Befragungen 2001. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung
- Dicke, Klaus, Edinger, Michael, Schmitt, Karl (2000): Politische Kultur im Freistaat Thüringen: Ergebnisse des Thüringen Monitor 2000, Thüringer Landtag
- Dicke, Klaus, Edinger, Michael, Schmitt, Karl (2002): Politische Kultur im Freistaat Thüringen: Ergebnisse des Thüringen Monitor 2002, Thüringer Landtag, <http://www.mdr.de/DL/1794852.pdf>
- Dicke, Klaus, Edinger, Michael, Schmitt, Karl (2004): Politische Kultur im Freistaat Thüringen: Gerechtigkeit und Eigenverantwortung. Einstellungen zur Reform des Sozialstaates. Ergebnisse des Thüringen Monitor 2004 <http://www.mdr.de/DL/1794852.pdf>
- Dicke, Klaus/ Edinger, Michael/ Hallermann, Andreas/ Schmitt, Karl (2003): Politische Kultur im Freistaat Thüringen: Einstellungen zur Demokratie. Ergebnisse des Thüringen Monitor 2003, Thüringer Landtag, <http://www.landesjugendring-thueringen.de/wDeutsch/download/landtag/jugend/2000/31106.pdf>
- Etzioni, Amitai (1968): The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes. London/New York
- Galtung, Johan (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg
- Gerlich, Horst Peter (2001): Sekundärer Antisemitismus in Deutschland nach 1989. „Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen“ (Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Technischen Universität Berlin im FB Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften)
- Hall, Stuart (1994a): Die Frage der kulturellen Identität. In: ders., Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg
- Hall, Stuart (1994b): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg
- Händle, Christa/ Oesterreich, Detlef/ Trommer, Luitgard (1999): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe 1. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen

- Harms, Susanna (2004): Aktueller Antisemitismus in Zahlen. Zur Verbreitung antisemitischer Straftaten und Einstellungen. In: „Vor Antisemitismus ist man nur auf dem Monde sicher“. Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland, hrsg. vom Zentrum Demokratische Kultur, Leipzig, S. 52-65
- Heitmeyer, Wilhelm (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher, Weinheim / München
- Heitmeyer, Wilhelm (1994b): Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim/ München
- Heitmeyer, Wilhelm (2003): Feindselige Normalität. In Deutschland breitet sich die Bereitschaft aus, Mitmenschen zu verachten – wenn sie anders sind. In: DIE ZEIT, 11. Dezember 2003, S. 19
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1994): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut (Hrsg.) (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a. M. (2. Aufl. 1997)
- Held, Josef / Bibouche, Seddik (2002): IG Metall Jugendstudie Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer Neue Orientierungen und Engagementformen, hrsg. von IG Metall
- Herzog, Dietrich/ Rebenstorf, Hilke/ Werner, Camilla/ Weßels, Bernhard (1990): Abgeordnete und Bürger, Opladen
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen, Opladen
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Jugendstudie. Frankfurt a.M. (Hauptergebnisse: http://www.shell-jugendstudie.de/he_08_demokratie.htm)
- Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A. /Tillmann, F. (2002): Jugend und Demokratie - Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine qualitative und quantitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen (<http://www.zsl.uni-halle.de/sachsen-anhalt-studie>)
- Memmi, Albert (1992): Rassismus. Frankfurt a. M.
- Miles, Robert (1991): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie des Begriffs, Hamburg
- Minkenberg, Michael (1998): Die neue radikale Rechte im Vergleich, Westdeutscher Verlag, Opladen
- Mosse, Georg L. (1995): Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt a. Main
- Niedermayer, Oskar/ Stöss, Richard (2002): Berlin- Brandenburg Bus 2002. Politische Einstellung in der Region Berlin-Brandenburg <http://www.polwiss.fu-berlin.de/osz/pdf/rechts2000.pdf>
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (2001): Rechtsextremismus und Gewalt. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung bei Jugendlichen. Studie der Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung - polis
- Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main 2000
- Priester, Karin (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte, Leipzig
- Rebenstorf, Hilke/ Weßels, Bernhard (1989): Wie wünschen sich Wähler ihre Abgeordneten? Ergebnisse einer repräsentativen Befragung zum Problem der sozialen Repräsentativität des Deutschen Bundestages", in: Zeitschrift für Parlamentsfragen, 3, 1989, S. 408-424

- Richter, Dagmar (2001): Hürdenlauf!? Politisches Lernen und geschlechterspezifische Aspekte, in: Gentner, Ulrike (Hrsg.): Geschlechtergerechte Visionen. Politik in Bildungs- und Jugendarbeit. Königstein; Taunus (Ulrike Helmer), S. 46-160
- Rommelspacher, Birgit (1995a): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin
- Rommelspacher, Birgit (1995b): Schuldlos – Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen, Hamburg
- Rommelspacher, Birgit (2000): Das Geschlechterverhältnis im Rechtsextremismus. in: Schubarth, Winfried/ Stöss, Richard (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz. Bonn
- Schneekloth, Ulrich (2002): Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik. In: Deutsche Shell (Hrsg.) Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, 91-137
- Schroeder, Klaus (2003): Rechtsextremismus und Jugendgewalt in Deutschland. Ein Ost-West-Vergleich, München
- Schwagerl, H. Joachim (1993): Rechtsextremes Denken. Merkmale und Methoden, Frankfurt am Main
- Selby, David, Rathenow, Hanns-Fred: Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003
- Shell Deutschland (Hrsg.) (2002): 50 Jahre Shell Jugendstudie. Von Fräuleinwundern bis zu neuen Machern
- Stöss, Richard (2000): Rechtsextremismus im vereinten Deutschland, Bonn (überarbeitete Neuauflage)
- Stöss, Richard / Niedermayer, Oskar (1998): Rechtsextremismus, politische Unzufriedenheit und das Wählerpotential rechtsextremer Parteien in der Bundesrepublik im Frühsommer 1998, Arbeitspapiere des Otto-Stammer-Zentrums, Nr. 1, Berlin 1998. (dasselbe als Stöss, Richard: Rechtsextremismus im vereinten Deutschland, Texte der Friedrich-Ebert Stiftung, Bonn 1999.)
<http://www.polwiss.fu-berlin.de/osz/dokumente/PDF/rex98ber.pdf>
- Sturzbecher, Dietmar/ Dietrich,, Peter/Kohlstruck, Michael (1993): Jugend in Brandenburg, hrsg. von Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung
- Sturzbecher, Dietmar/ Freytag, R. (2000): Antisemitismus unter Jugendlichen in Deutschland. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine, Göttingen: Hofgrefe
- Tödt, Heinz Ernst (1977): Menschenrechte. Perspektive einer menschlichen Welt. Stuttgart/Berlin
- Wasmuht, Ulrike C. (1996): Rechtsextremismus: Bilanz und Kritik sozialwissenschaftlicher Erklärungen, in: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, vol. 25(1)1997, S. 107-131
- Welzer, Harald/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall (2003): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, 4. Aufl., Frankfurt a. Main
- Wilmers, Nicola/Enzmann, Dirk/ Schaefer, Dagmar/ Herbers, Karin/ Greve, Werner /Wetzels, Peter (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet?, Baden-Baden

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tabelle 1: Schultypen.....	14
Tabelle 2: Interesse der Eltern.....	25
Tabelle 3: In meinem Freundeskreis gibt es Leute, die eine	26
Tabelle 4: Verlieben würde ich mit nur in jemanden.....	32
Tabelle 5: Beschriebene Gewaltformen an den Schulen (Mehrfachantworten).....	84

Abbildungen

Abb. 1: Staatsangehörigkeit gruppiert nach Schultypen	15
Abb. 2: Wenn ich über mich nachdenke, fühle ich mich als.....	19
Abb. 3: Ich sehe mich als	20
Abb. 4: Die Wahrnehmung Anderer und meine Identitätswahrnehmung.....	21
Abb. 5: Religion nach Bedeutung des Glaubens.....	21
Abb. 6: Familiengröße.....	23
Abb. 7: Erwerbstätigkeit der Eltern.....	23
Abb. 8: Sozioökonomische Herkunft	24
Abb. 9: Haltung gegenüber Menschen, die andere als ich und meine Clique.....	27
Abb. 10: Ich kann mir vorstellen mit Schwarzen befreundet zu sein	28
Abb. 11: Ich kann mir vorstellen mit Arabern befreundet zu sein.....	29
Abb. 12: Ich kann mir vorstellen mit Arabern befreundet zu sein nach Religion.....	29
Abb. 13: Ich finde es richtig, dass Araber eher des Terrorismus verdächtigt werden	30
Abb. 14: Ich kann mir vorstellen mit Juden befreundet zu sein.....	31
Abb. 15: Wer in Deutschland lebt, soll sich an die deutsche Kultur anpassen	33
Abb. 16: Alle Menschen, die in Deutschland leben, sollten die gleichen Rechte haben.	34

Abb. 17: Ich halte nichts von einem Land, in dem Menschen aus allen Teilen der Welt zusammenleben und ihre verschiedenen Kulturen pflegen.....	35
Abb. 18: „Alle, die einen deutschen Pass haben, gehören hierher, die anderen sollen gehen“ nach Staatsangehörigkeit	36
Abb. 19: „Alle, die einen deutschen Pass haben, gehören hierher, die anderen sollen gehen“ nach Schultyp.....	37
Abb. 20: Haltung gegenüber Nicht-Deutschen	38
Abb. 21: Haltung gegenüber Nicht-Deutschen nach Staatsangehörigkeit	39
Abb. 22: Wer es nicht schafft, es in einem so reichen Land wie Deutschland zu etwas zu bringen, ist selber schuld	41
Abb. 23: Wer es nicht schafft, es in einem so reichen Land... nach Schultypen	42
Abb. 24: Der deutsche Staat soll Menschen unterstützen, die obdachlos sind	43
Abb. 25: Wohlstandschauvinismus unter den SchülerInnen.....	44
Abb. 26: Menschen mit deutschem Pass sollten bevorzugt Arbeit bekommen	45
Abb. 27: „Menschen mit deutschem Pass sollten bevorzugt Arbeit bekommen“ nach Staatsangehörigkeit	46
Abb. 28: Familiäre Aufgaben sollen für Frauen wichtiger sein als ihr Beruf.....	48
Abb. 29: „Familiäre Aufgaben sollen für Frauen wichtiger sein als ihr Beruf“ nach Religion	49
Abb. 30: Ich finde es gut, dass ein Schwuler Bürgermeister werden kann.....	50
Abb. 31: Wenn meine Schwester lesbisch wäre, würde ich mit ihr nichts mehr zu tun haben wollen.....	51
Abb. 32: Ich würde es als störend empfinden, eine/n behinderte/n Schüler/in in meiner Klasse zu haben.....	52
Abb. 33: Juden haben zu viel Einfluss in der deutschen Politik	55
Abb. 34: Man sollte Schluss machen mit dem Gerede über die deutsche Schuld gegenüber den Juden.....	56
Abb. 35: Antisemitismus nach Schultypen	57
Abb. 36: Die Interessen des einzelnen Menschen müssen hinter den Interessen des Volkes zurückstehen.....	60
Abb. 37: „Die Interessen des einzelnen Menschen ...“ nach Schultypen.....	61
Abb. 38: In der Politik brauchen wir, so wie im Sport, starke Männer, die sagen, wo es lang geht.....	62
Abb. 39: Es kann gar nicht genug Polizei geben, um für Ordnung zu sorgen.	62
Abb. 40: „Es kann nicht genug Polizei geben...“ nach Schultypen.....	63

Abb. 41: Militärische Stärke ist wichtig für unser Land	64
Abb. 42: „Militärische Stärke ist wichtig“ ... nach Schultypen	65
Abb. 43: „Militärische Stärke ist wichtig“ ... nach Staatsangehörigkeit	66
Abb. 44: Eine Demokratie braucht aktive Mitbürger	67
Abb. 45: Es ist gut, dass Demonstrationen erlaubt sind, um gegen die Regierung zu protestieren	68
Abb. 46: Durch Wahlen ändert sich nichts	69
Abb. 47: Thema „Wahlen“ nach Schultypen	69
Abb. 48: „Ich finde es wichtig, mich in der Schule für mehr Schülerrechte zu engagieren“ nach Geschlecht	70
Abb. 49: Ich bin in einem Verein, Jugendclub etc. aktiv	71
Abb. 50: Bei Entscheidungsfindung in meiner Klasse sollte sich die Minderheit immer der Meinung der Mehrheit beugen	72
Abb. 51: „Bei einer Entscheidungsfindung in meiner Klasse sollte sich die Minderheit immer der Meinung der Mehrheit beugen“ nach Schultypen	73
Abb. 52: Konflikte kann ich meist mit Reden erfolgreich bearbeiten	75
Abb. 53: Wenn es etwas zu klären gibt, dann hilft eine Schlägerei oft mehr als Reden	76
Abb. 54: „Schlägerei löst Konflikte besser“ nach Schultypen	77
Abb. 55: Ich bin grundsätzlich gegen Gewalt	78
Abb. 56: Ich bin schon einmal richtig gewalttätig geworden	78
Abb. 57: Ich bin schon einmal richtig gewalttätig gewesen nach Schultypen	79
Abb. 58: Ich bin schon einmal richtig gewalttätig geworden nach Geschlecht	80
Abb. 59: Manchmal habe ich richtig Lust einfach zuzuschlagen	80
Abb. 60: „Mal richtig gewalttätig gewesen“ nach „grundsätzlich gegen Gewalt“	81
Abb. 61: Gewalt an den Schulen	82
Abb. 62: Gewalt an den Schulen nach Schultypen	83
Abb. 63: Beschriebene Gewaltformen nach Schultypen	85
Abb. 64: Gewaltpotenzial der SchülerInnen	86
Abb. 65: Gewaltpotenzial * Schultypen	87
Abb. 66: Gewaltpotenzial nach Geschlecht	88

Abb. 67: Gewaltpotenzial nach Religion	89
Abb. 68: Gewaltpotenzial nach Staatsangehörigkeit.....	89
Abb. 69: Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip. Es gilt in der Natur und muss auch unter Menschen gelten.	92
Abb. 70: Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip... nach Schultypen	93
Abb. 71: Polizei verkörpert Recht und Ordnung, deshalb würde ich einen Polizisten immer gehorchen.	94
Abb. 72: „Polizei verkörpert Recht und Ordnung“ nach Schultypen	95
Abb. 73: Man sollte sich wieder mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten.....	95
Abb. 74: In der Politik brauchen wir starke Männer ... nach Geschlecht	96
Abb. 75: Was der Lehrer oder die Lehrerin sagt, sollte gemacht werden, ohne darüber zu diskutieren	97
Abb. 76: „Was der Lehrer oder die Lehrerin sagt, sollte gemacht werden...“ nach Schultypen.....	98
Abb. 77: Man sollte sich wieder mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten nach Schultypen	99
Abb. 78: Gehorsam und Achtung sind die wichtigsten Tugenden, die alle Kinder lernen sollten	100
Abb. 79: Ich finde es gut, wenn mir jemand sagt, was ich zu tun und lassen habe	101

Anhang a: Liste der beteiligten Schulen

1. Rudolf-Diesel-Oberschule

Prinzregentenstr. 33-34, 10715 Berlin

(Hauptschule in Wilmersdorf, 4 Klassen der 9. Jahrgangsstufe)

2. Oppenheim-Oberschule

Schloßstr. 55A, 14059 Berlin

(Hauptschule in Charlottenburg, 4 Klassen der 9. Jahrgangsstufe)

3. Marienburg-Oberschule

Kranzer Str. 3, 14199 Berlin

(Realschule in Wilmersdorf, 3 Klassen)

4. Elisabeth-Oberschule

Kamminer Str. 17, 10589 Berlin

(Realschule in Charlottenburg, 3 Klassen)

5. Robert-Jungk-Oberschule

Sächsische Str. 58, 10707 Berlin

(Gesamtschule in Wilmersdorf, 4 Klassen)

6. Friedensburg-Oberschule

Goethestr. 8-9, 10623 Berlin

(Gesamtschule in Charlottenburg, 8 Klassen)

7. Walther-Rathenau-Oberschule

Herbertstr. 4, 14193 Berlin

(Gymnasium in Wilmersdorf, 3 Klassen)

8. Wald-Oberschule

Waldschulallee 95, 14055 Berlin

(Gymnasium in Charlottenburg, 5 Klassen)

Technische Universität Berlin



TU Berlin Fakultät I Sekr. FR 3-11 Franklinstraße 28/29 D-10587 Berlin

FAKULTÄT I
GEISTESWISSEN-
SCHAFTEN

Institut für Gesellschaftswis-
senschaften und
historisch-politische Bildung
c/o Prof. Dr. Ulrike C. Nikut-
ta-Wasmuht

FRAGEBOGEN

**„Untersuchung von Einstellungen bei Schülerinnen und Schülern der 9.
Jahrgangsstufe in Berlin Charlottenburg-Wilmersdorf“**

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Mit Unterstützung des Bezirksamts Charlottenburg-Wilmersdorf wollen wir herausfinden, was Jugendliche im Bezirk zum Zusammenleben von unterschiedlichen Menschen denken. Mit dem Ausfüllen des Fragebogens kannst du uns dabei helfen.

Die Beantwortung der Fragen ist **freiwillig**. Sie muss aber **allein und in Ruhe** geschehen! Alle Angaben sind **anonym**, das heißt, du musst keinen Namen auf den Fragebogen schreiben und deine Antworten werden streng vertraulich behandelt.

Lies dir die Fragen aufmerksam durch. Du kannst **meistens nur eine Antwort ankreuzen**. Wenn mehrere Antworten erlaubt sind, steht das direkt über der Frage.

Wenn du noch Fragen hast, wende dich bitte an deine Klassenlehrerin/ deinen Klassenlehrer oder die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen unseres Teams.

Vielen Dank für deine Mithilfe
die TU-Projektgruppe

		Lauf. Nr.	KA
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>1. Die Sommerferien stehen vor der Tür. Am liebsten möchte ich <i>Bitte kreuze an, was auf dich zutrifft!</i></p> <p>1 in Berlin bleiben, weil es dort am schönsten ist.</p> <p>2 in fremde Länder fahren, weil es dort interessant ist.</p> <p>3 Urlaub irgendwo in Deutschland machen.</p> <p>4 nach _____ fahren, weil _____</p> <p>_____</p>			
<p>2. In meinem Freundeskreis gibt es Leute, die <i>Es sind mehrere Antworten möglich!</i></p>			

<p>1 eine andere Religion haben als ich.</p> <p>2 eine andere Nationalität haben als ich.</p> <p>3 eine andere Hautfarbe haben als ich.</p> <p>4 hat sich bisher noch nicht ergeben.</p>													
<p>3. Verlieben würde ich mich nur in jemanden <i>Bitte kreuze je <u>eine</u> Antwort an!</i></p> <table> <thead> <tr> <th>ja</th> <th></th> <th>ist mir egal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>der oder die die gleiche Religion hat.</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>der oder die die gleiche Nationalität hat.</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>der oder die die gleiche Hautfarbe hat.</td> </tr> </tbody> </table>	ja		ist mir egal	1	2	der oder die die gleiche Religion hat.	1	2	der oder die die gleiche Nationalität hat.	1	2	der oder die die gleiche Hautfarbe hat.	
ja		ist mir egal											
1	2	der oder die die gleiche Religion hat.											
1	2	der oder die die gleiche Nationalität hat.											
1	2	der oder die die gleiche Hautfarbe hat.											
<p>4. Menschen, die anders sind als ich und meine Clique (z.B. andere Hautfarbe, behindert, andere Sprache, etc.), <i>Hier ist nur eine Antwort möglich!</i></p> <p>1 können genauso meine Freunde sein wie alle anderen auch.</p> <p>2 lehne ich ab.</p> <p>3 könnte ich mit Gewalt begegnen.</p> <p>4 interessieren mich nicht weiter.</p>													

Was denkst du über eine Gesellschaft, in der unterschiedliche Menschen leben?

Bitte kreuze bei jeder Frage die Antwort an, die am ehesten auf dich zutrifft!

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht	
5.	1	2	3	4	5	Wer in Deutschland lebt, soll sich an die deutsche Kultur anpassen.
6.	1	2	3	4	5	Alle Menschen, die in Deutschland leben, sollten die gleichen Rechte haben.
7.	1	2	3	4	5	Alle, die einen deutschen Pass haben, gehören hierher, die anderen sollen gehen.

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht	
8.	1	2	3	4	5	Ich halte nichts von einem Land, in dem Menschen aus allen Teilen der Welt zusammenleben und ihre verschiedenen Kulturen pflegen.
9.	1	2	3	4	5	Menschen mit deutschem Pass sollten bevorzugt Arbeit bekommen.
10.	1	2	3	4	5	Der deutsche Staat soll Menschen unterstützen, die obdachlos sind.
11.	1	2	3	4	5	Wer es nicht schafft, es in einem so reichen Land wie Deutschland zu etwas zu bringen, ist selber schuld.
12.	1	2	3	4	5	Nur wer etwas leistet, sollte auch etwas verdienen.
13. Wer sind deiner Meinung nach diejenigen, die nichts leisten?						
<i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i>						

14. Wer ist wichtig für unsere Gesellschaft?						
<i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i>						

15. Wer sollte bei uns zuerst Arbeit bekommen?						
<i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i>						

Wer zuletzt?						

--	--

Wie denkst du über die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen?

Bitte kreuze bei jeder Frage die Antwort an, die am ehesten auf dich zutrifft!

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht	
16.	1	2	3	4	5	Ich kann mir vorstellen, mit Arabern befreundet zu sein.
17.	1	2	3	4	5	Ich kann mir vorstellen, mit Juden befreundet zu sein.
18.	1	2	3	4	5	Ich kann mir vorstellen, mit Schwarzen befreundet zu sein.
19.	1	2	3	4	5	Ich kann mir vorstellen, mit Schweden befreundet zu sein.
20.	1	2	3	4	5	Ich finde es richtig, dass Araber eher des Terrorismus verdächtigt werden.
21.	1	2	3	4	5	Juden haben zu viel Einfluss in der deutschen Politik.
22.	1	2	3	4	5	Man sollte Schluss machen mit dem Gerede über die deutsche Schuld gegenüber den Juden.
23.	1	2	3	4	5	Ich finde es gut, dass ein Schwuler Bürgermeister werden kann.

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht	
24.	1	2	3	4	5	Wenn meine Schwester lesbisch wäre, würde ich mit ihr nichts mehr zu tun haben wollen.
25.	1	2	3	4	5	Ich würde es als störend empfinden, eine/n behinderte/n Schüler/in in meiner Klasse zu haben.
26.	1	2	3	4	5	Familiäre Aufgaben sollen für Frauen wichtiger sein als ihr Beruf.
27. Vor wem hast Du mehr Achtung?						
	1	2	3			
	1	vor Frauen				
	2	vor Männern				
	3	hängt von der Person ab				

II.

Wie denkst du über Recht und Ordnung in der Gesellschaft?

Bitte kreuze bei jeder Frage die Antwort an, die am ehesten auf dich zutrifft!

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht	
28.	1	2	3	4	5	Das Recht des Stärkeren ist ein klares Prinzip. Es gilt in der Natur und muss auch unter Menschen gelten.
29.	1	2	3	4	5	Was der Lehrer oder die Lehrerin sagt, sollte gemacht werden, ohne darüber zu diskutieren.

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht	
30.	1	2	3	4	5	In der Politik brauchen wir, so wie im Sport, starke Männer, die sagen, wo es lang geht.
31.	1	2	3	4	5	Die Polizei verkörpert Recht und Ordnung, deshalb würde ich Polizisten immer gehorchen.
32.	1	2	3	4	5	Man sollte sich wieder mehr nach den bei uns anerkannten Regeln und Normen richten.
33. Was in unserer Gesellschaft macht dir Angst? <i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i>						

34.	1	2	3	4	5	Gehorsam und Achtung sind die wichtigsten Tugenden, die alle Kinder lernen sollten.
35.	1	2	3	4	5	Ich finde es gut, wenn mir jemand sagt, was ich zu tun und zu lassen habe.
36. Wer sind deiner Meinung nach die Kriminellen in unserer Gesellschaft? <i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i>						

37. Gibt es Gewalt an deiner Schule? Wenn ja, welcher Art? <i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i>						

38. Was würdest du tun, um Ordnung in der Schule zu schaffen? <i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i> <hr/>	
39. Was würdest du tun, um Ordnung in Deutschland zu schaffen? <i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i> <hr/>	
40. Was würdest du tun, um weltweit Ordnung zu schaffen? <i>Bitte beantworte die Frage mit eigenen Worten!</i> <hr/>	

III.

Wie, denkst du, sollte man mit Konflikten umgehen?

Bitte kreuze bei jeder Frage die Antwort an, die am ehesten auf dich zutrifft!

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht	
41.	1	2	3	4	5	Konflikte kann ich meist mit Reden erfolgreich bearbeiten.
42.	1	2	3	4	5	Wenn es etwas zu klären gibt, dann hilft eine Schlägerei oft mehr als Reden.
43.	1	2	3	4	5	Bei einer Entscheidungsfindung in meiner Klasse sollte sich die Minderheit immer der Meinung der Mehrheit beugen.
44.	1	2	3	4	5	Die Interessen des einzelnen Menschen müssen hinter den Interessen des Volkes zurückstehen.

--	--

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	weiß nicht	
45.	1	2	3	4	5	Eine Demokratie braucht aktive Mitbürger.
46.	1	2	3	4	5	Ich finde es wichtig, mich in der Schule für mehr Schülerrechte zu Engagieren.
47.	1 ja 2 nein					Ich bin in einem Verein, Jugendclub etc. aktiv (z.B. Sport, Musik,...).
48.	1	2	3	4	5	Es ist gut, dass Demonstrationen erlaubt sind, um gegen die Regierung zu protestieren.
49.	1	2	3	4	5	Durch Wahlen ändert sich nichts.
50.	1	2	3	4	5	Es kann gar nicht genug Polizei geben, um für Ordnung zu sorgen.
51.	1	2	3	4	5	Ich bin grundsätzlich gegen Gewalt.
52.	1	2	3	4	5	Ich bin schon einmal richtig gewalttätig geworden.
53.	1	2	3	4	5	Manchmal habe ich richtig Lust einfach zuzuschlagen.
54.	1	2	3	4	5	Militärische Stärke ist

wichtig für unser Land.	
--------------------------------	--

Fragen zu deiner Person

55. Wie alt bist du? _____ Jahre	
56. Dein Geschlecht 1 weiblich 2 männlich	
57. Deine Religion 1 christlich 2 muslimisch 3 jüdisch 4 andere _____ 5 nicht religiös	
58. Dein religiöser Glaube ist für dich <i>Bitte die für dich am ehesten zutreffende Antwort ankreuzen!</i> 1 sehr wichtig 2 wichtig 3 nicht wichtig 4 egal	
59. Wenn du über dich nachdenkst, fühlst du dich als _____ <i>(Beispiele: Deutscher, Araberin, Deutsch-Türkin, Russe mit deutschem Pass etc.)</i>	
60. Andere betrachten dich als 1 Deutsche/ Deutschen 2 Ausländerin/ Ausländer 3 beides 4 nichts von dem, sondern _____ 5 weiß nicht	
61. Deine Staatsangehörigkeit ist _____	
62. Die Staatsangehörigkeit deiner Mutter ist _____	

<p>63. Die Staatsangehörigkeit deines Vaters ist</p> <p>_____</p>	
<p>64. Deine Mutter ist <i>Hier ist nur eine Antwort möglich!</i></p> <p>1 Hausfrau 2 erwerbsunfähig 3 arbeitslos 4 berufstätig, als _____</p>	
<p>65. Dein Vater ist <i>Hier ist nur eine Antwort möglich!</i></p> <p>1 Hausmann 2 erwerbsunfähig 3 arbeitslos 4 berufstätig, als _____</p>	
<p>66. Du lebst zusammen mit _____ Personen in einem Haushalt.</p>	
<p>67. Hast du ein eigenes Zimmer?</p> <p>1 ja 2 nein</p>	
<p>68. Deine Eltern interessieren sich für das, was du in deiner Freizeit nachmittags tust.</p> <p>1 ja, sehr 2 meistens 3 manchmal 4 wenig 5 gar nicht 6 weiß ich nicht</p>	
<p>69. Wie viel Zeit am Tag verbringst du normaler Weise vor dem Fernseher?</p> <p>1 bis zu einer Stunde 2 bis zu zwei Stunden 3 drei Stunden und mehr</p>	

Achtung! Diese Frage ist nur an diejenigen gerichtet, die nicht an der Befragung teilnehmen wollen:

Warum willst du nicht an der Befragung teilnehmen?
