

Gerd Meyer, Ulrich Dovermann,
Siegfried Frech, Günther Gugel (Hrsg.)

Zivilcourage lernen

Analysen – Modelle – Arbeitshilfen

Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2004
ISBN 3-89331-537-3
www.bpb.de

Buchhandelsausgabe:
Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.
Tübingen 2004
ISBN 3-932444-13-2
www.friedenspaedagogik.de

ERGEBNISSE EINER EMPIRISCHEN STUDIE

Der Schaffner behandelt einen ausländischen Fahrgast herablassend und beleidigend; drei junge Männer belästigen im Bus ein jüngeres Mädchen; ein autoritärer Schuldirektor lässt im Lehrerkollegium andere nicht zu Wort kommen und kann keine Kritik vertragen – Alltagssituationen, die jedem so oder ähnlich widerfahren können. Dann steht man als Betroffener beziehungsweise Beobachter vor der Entscheidung, sich zu wehren, einzugreifen, zu helfen. Was aber macht es häufig so schwer, öffentlich für andere und auch für sich selbst einzutreten? Warum handeln manche Menschen mutig und mit Zivilcourage, andere dagegen nicht?

1. ABSICHT UND ANLAGE DER STUDIE

Am Beispiel von Berufsschüler/-innen untersuchten die beiden Autoren und 15 Studierende der Politikwissenschaft in den Jahren 1996 bis 1998 **Voraussetzungen, Motive, Chancen und Hindernisse sozial mutigen Verhaltens im Alltag von Jugendlichen**. Wir interessierten uns für ihre Bereitschaft, sich öffentlich für andere Menschen, für humane und demokratische Werte oder legitime Interessen einzusetzen, auch wenn sie in einer unterlegenen Position waren und ihnen Nachteile für ihren Einsatz drohten. Die exemplarische Analyse der Aussagen dieser Gruppe zielte darauf ab, Bedingungen und innere Dynamik zivilcouragierten Handelns in unserer Gesellschaft besser zu verstehen. Die **zentralen Fragen** unserer Studie lauteten daher: Was fördert und was hindert zivilcouragiertes Handeln? Was geht in einer Person vor, wie verläuft die Interaktion mit anderen, und wie kommt es dann zu einer Entscheidung (nicht) zu handeln? Welche Erfahrungen und Lernprozesse, welche Motive und Werte bewegen Menschen, Zivilcourage zu zeigen? Gibt es spezifische Unterschiede im Verhalten einer Person je nach sozialem Ort und Öffentlichkeit?

Unsere **qualitative Pilotstudie** strebt – auf der Basis einer präzisen Definition des Begriffs Zivilcourage – erste Befunde, Interpretationen und einzelne theoretische Aussagen sowie die Erprobung bestimmter analytischer Konzepte an (vgl. **Gerd Meyer/Angela Hermann: „... normaler-**



weise hätt' da schon jemand eingreifen müssen. Zivilcourage im Alltag von Berufsschülerinnen. Eine Pilotstudie. Schwalbach/Ts. 1999). Die **empirische Grundlage** unserer Pilotstudie bilden erlebte Situationen, in denen sozial mutiges Handeln gefragt war und die uns aus der Erinnerung geschildert wurden. Dazu haben wir im Frühjahr 1997 30 Berufsschüler/-innen an zwei Berufsschulen in der Universitätsstadt Tübingen (Elektrohandwerker und Arzthelferinnen) und in der Industriestadt Reutlingen (Industrie- und Bankkaufleute) befragt. Dies geschah in je 1½-stündigen Gesprächen auf der Basis eines Leitfadens.

EINE DEFINITION VON ZIVILCOURAGE (BÜRGERMUT, SOZIALER MUT)

Was kennzeichnet Situationen, Verhaltensweisen und Motive, die charakteristisch sind für zivilcouragiertes Handeln? Nicht jedes mutige Handeln ist Zivilcourage oder, wie wir im Blick auf das alltägliche soziale Geschehen **gleichbedeutend** auch sagen, **sozialer Mut**. Der Begriff „Bürgermut“ hebt dagegen eher auf das staatsbürgerlich-politische Handeln ab.

Was fördert, was hindert Zivilcourage?



Wir stellen nun die wichtigsten Ergebnisse unserer Studie unter der Fragestellung vor: Was ist förderlich, was ist hinderlich für zivilcouragiertes oder sozial mutiges Handeln? Bedeutsam sind personale, soziale und biographische Faktoren sowie generelle Orientierungsmuster. Zu den personalen Einflussfaktoren gehören: Moralische Überzeugungen und Gefühle, die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, und andere soziale Kompetenzen. Soziale Faktoren sind: Soziale Orte und Öffentlichkeiten, die eigene Position innerhalb eines sozialen Systems sowie gesamtgesellschaftlich vermittelte Faktoren. Zu den biographischen Einflussfaktoren zählen die familiäre Sozialisation und die hier erlebten Autoritätsbeziehungen, außerdem Erfahrungen mit ungerechter, benachteiligender und abwertender Behandlung. Wichtigstes Orientierungsmuster ist das Maß, inwieweit eine eher (non-)konformistische Haltung dominiert.

Ein komplexes Verständnis von Zivilcourage wird zu Beginn dieses Teils des Buches von G. Meyer erläutert.

EIN SPEZIFISCHER TYPUS SOZIALEN HANDELNS

Zivilcourage ist ein **spezifischer Typus sozialen Handelns**, das sich

- ▮ in spezifischen **Situationen**
- ▮ in unterschiedlichen sozialen **Kontexten** und **Öffentlichkeiten** vollzieht, indem eine Person (seltener eine kleine Gruppe) freiwillig eintritt
- ▮ für die legitimen, primär **nicht-materiellen Interessen und die personale Integrität vor allem anderer Personen**, aber auch des Handelnden selbst und sich dabei an **humanen und demokratischen Prinzipien** orientiert.

ZIVILCOURAGIERTES HANDELN

Zivilcouragiertes Handeln geschieht in **Situationen**, die charakterisiert sind durch:

- ▮ ein Geschehen, das **zentrale Wertüberzeugungen oder die Integrität** einer Person **verletzt**;
- ▮ einen daraus resultierenden **Konflikt** mit anderen;
- ▮ Handlungsdruck, aber auch **Handlungsspielraum**;
- ▮ **Öffentlichkeit** (in der Regel sind mehr als zwei Personen anwesend);
- ▮ ein reales oder subjektiv wahrgenommenes **Machtungleichgewicht** zuungunsten dessen, der mutig handeln will, etwa in einer Minderheits-/Mehrheitssituation in Gruppen oder als Verhältnis der Über-/Unterordnung beziehungsweise Abhängigkeit, oft verbunden mit Anpassungsdruck;
- ▮ **Risiken**, das heißt der Erfolg zivilcouragierten Handelns ist unsicher und der Handelnde ist bereit, mögliche Nachteile auf sich zu nehmen.

DREI ARTEN DES HANDELNS

Wir können drei Arten des (Nicht-)Handelns mit Zivilcourage unterscheiden:

- ▮ **Eingreifen**
zugunsten anderer, meist in unvorhergesehenen Situationen, in die man hineingerät und schnell entscheiden muss, was man tut.
- ▮ **Sich-Einsetzen**
– meist ohne akuten Handlungsdruck – für allgemeine Werte, für das Recht oder für legitime Interessen anderer, vor allem in organisierten Kontexten und Institutionen.
- ▮ **Sich-Wehren**
Nicht selten verbindet sich das Eintreten für andere mit dem legitimen eigenen Interesse, sich couragiert zu wehren gegen akute Zumutungen und Angriffe, besonders auch gewaltsamer Art.

DER ANALYTISCHE ANSATZ

1. Unser Verständnis von Zivilcourage oder sozialem Mut ist **alltagsbezogen, lebensweltlich und gesellschaftsorientiert**, das heißt nicht beschränkt auf im engeren Sinne staatsbürgerliches Handeln. Zivilcourage ist in vielen **sozialen** Bereichen gefragt, nicht nur in den Beziehungen der Bürger/-innen zu gesellschaftlichen Institutionen oder in der politischen Öffentlichkeit. Zivilcouragiertes Handeln verbindet gerade individuelle und soziale Verantwortung, das Private und das Öffentliche, gesellschaftliche Verkehrsformen und politische Kultur.

2. Unser Ansatz ist **handlungsorientiert**, das heißt wir verstehen Zivilcourage als eine von Subjekten bewusst oder unbewusst mit Sinn erfüllte Handlungsweise, als Interaktion und Konflikt von Personen in bestimmten Situationen. Wir verstehen Zivilcourage oder sozialen Mut nicht als Persönlichkeitsmerkmal, sondern als demokratischen Handlungstypus und als öffentliche Tugend. Wir fragen danach, inwieweit eine Handlungsweise **subjektiv funktional** ist, welche individuellen Bedürfnisse und Interessen, aber auch welche gesamtgesellschaftlich vermittelten Momente in sie eingehen. Handlungs- und Erlebnisweisen sind nicht immer konsistent und verändern sich in verschiedenen Lebensphasen, es gibt Widersprüche und Brüche.

3. Anders als in den meisten Analysen zur Zivilcourage, die vor allem individual- oder sozialpsychologisch ausgerichtet sind, betonen wir aus einer soziologisch-politologischen Perspektive heraus die **Bedeutung sozialer Orte und ihrer spezifischen Öffentlichkeiten**. Der jeweilige Handlungskontext ist zunächst allgemein vorstrukturiert. Dies gilt besonders für formell organisierte Kontexte (Betrieb, Vereine, Verbände) und Institutionen (zum Beispiel Schulen). Innerhalb eines sozialen Ortes entwickeln sich dann spezifische Situationen, Konstellationen und Handlungsabläufe. Unter sozialen Orten verstehen wir hier sozial und physisch definierte Räume, in denen Menschen miteinander kommunizieren. Als kommunikative Räume sind sie öffentliche Räume. Es gilt also, die **objektiven und subjektiven Handlungsspielräume** auszuloten, denn sie erklären zu einem erheblichen Teil, warum in einigen Bereichen mehr, in anderen weniger Zivilcourage gezeigt wird. Stärker als in psychologisch orientierten Studien betonen wir auch die

Bedeutung gesamtgesellschaftlich vermittelter Bestimmungsfaktoren für sozialen Mut.

4. Unsere Analyse ist **situationsorientiert**, das heißt sie bezieht sich auf Handeln in spezifischen Situationen, die bestimmte allgemeine Charakteristika aufweisen (s.o.). Die Konstellation von Akteuren und ihr Kräfteverhältnis bestimmen ebenso wie ihre Wahrnehmung durch die Akteure selbst wesentlich die Erfolgchancen sozial mutigen Handelns.

5. Wir betrachten Zivilcourage auch in einer **biografischen Perspektive**. Deshalb haben wir nach den Sozialisierungseinflüssen vor allem des Elternhauses und den lebensgeschichtlichen Erfahrungen der jungen Erwachsenen gefragt (zur Anlage und zum methodischen Vorgehen vgl. Meyer/Herrmann 1998, Kap. C).

2. ZWEI FALLBEISPIELE IM KONTRAST

Wir stellen zunächst zwei Fallbeispiele vor, die das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren veranschaulichen. Die beiden Personen – Sven und Pia – verkörpern typische Einstellungs- und Verhaltensmuster und zeigen im Kontrast auf, wie sich eine eher konformistische und eine eher non-konformistische Grundhaltung auf zivilcouragiertes Handeln auswirken.

Sven ist 19 Jahre alt und besucht im Rahmen der Ausbildung zum Industriekaufmann eine Berufsschule. Für seine Freunde weiß er sich sehr wohl einzusetzen; in institutionalisierten Kontexten wie Schule oder Ausbildungsbetrieb dagegen bleibt er Zuschauer, wenn andere schlecht behandelt werden. **Pia** ist 21 Jahre alt. Sie besuchte zunächst ein staatliches Gymnasium und wechselte dann in eine Waldorfschule, wo sie auch Abitur gemacht hat. Nach ihrer Ausbildung als Industriekauffrau in einem Betrieb, in dem auch ihr Vater als Exportleiter beschäftigt ist, möchte sie studieren. Die Mutter ist selbstständige Handelsvertreterin. Pia lebt mit ihrem Freund zusammen in einer eigenen kleinen Wohnung. Sie ist eine Person, die sich wehrt und die eingreift, wenn ihr oder anderen Unrecht geschieht. Im Folgenden werden zunächst vier typische „Sven-“ und drei typische „Pia-Situationen“ geschildert, ehe das Handeln beider Berufsschüler miteinander verglichen wird.

SVEN HILFT EINEM FREUND IN EINER GASTSTÄTTE

Sven berichtet, er habe **eingegriffen**, als „ein Kumpel“ andere Leute im betrunkenen Zustand auf der Straße oder in einer Gaststätte provozierte. Sven handelt, bevor es zu einer körperlichen Auseinandersetzung kommt. Er erklärt den provozierten Jugendlichen beschwichtigend, dass sein Freund „besoffen“ sei. Daraufhin trennt er die Gegner und weist den Freund zurecht: „Das muss jetzt nicht sein (...) Du solltest dich echt beherrschen.“ Er betrachtet sein Eingreifen für den „Kumpel“ als selbstverständlich. Seine Deeskalationsversuche sind für ihn aber nicht nur Hilfe für den Freund, sondern auch Selbstschutz: Sven nimmt an, die Situation hätte ohne sein Eingreifen in eine gewaltsame Auseinandersetzung umschlagen können. Dann wäre auch er von Gewalt betroffen gewesen, weil er in jedem Fall dem Freund beigestanden hätte.

SVEN SCHÜTZT EINE BEKANNTE VOR „ANMACHE“

Sven wird Zeuge, wie ein Betrunkenener eine Freundin seiner Partnerin in der Disco belästigt. Zunächst weist er den Betrunkenen verbal zurecht, dann greift er körperlich ein: Er nimmt die Hand des Mannes von seiner Bekannten weg. Dann hat er die Frau „geschnappt“ und ist „gegangen“. Um sich in einer solchen Situation nicht zu blamieren, ist es für Sven wichtig zu wissen, dass die Frau wirklich Hilfe will und braucht, da er annimmt, dass es „Frauen gibt, denen gefällt es dann auch noch, wenn sie angemacht werden, und wenn ich ihnen dann helfe, dann ist es ihnen im Prinzip ja auch unrecht“.

SVENS KLASSENKAMERAD WIRD AUSGEGRENZT

Sven erlebt während seiner Realschulzeit, wie ein Schüler, den er als „Außenseiter“ beschreibt, von der ganzen Klasse immer wieder gekränkt, gehänselt und ausgegrenzt wird: „Man hat zum Beispiel immer über ihn gelästert oder ja, wenn es um irgendwas ging, wo man sich verabredet hat, da wurde er einfach weggelassen.“ Dies geschah – so Sven – „wegen allem Möglichen (...) alles, was einem eigentlich gerade so eingefallen ist“. Die Hänseleien, an denen Sven sich beteiligt hat, bezeichnet er als „Kleinigkeiten“, die allen eine gewisse Lust bereitet haben. Einerseits wertet er diese als „ziemlich schlimm“, und räumt ein, dass „das Hänseeln irgendwo dann übertrieben worden

ist“. Die Gegenwehr des Opfers wertet er als eskalationsfördernde Handlung: „Der hat das Hänseeln halt mitgemacht. Oder nicht mitgemacht, sondern er hat sich da dagegen (...), er hat sich halt gewehrt, und dann macht man halt weiter.“ Andererseits entlastet er sich und die anderen: „Aber bevor es dann wirklich an die Nerven gegangen ist, dass er heulend rausgelaufen wäre oder so, da hat dann die Gruppe schon aufgehört.“ Wenn Sven den Eindruck hatte „für mich reicht’s“, hat er „nichts gesagt“ und war „dann still“. Sven handelt nicht autonom, sondern hebt hervor, so wie die anderen gehandelt und die Grenze der Hänseleien erkannt zu haben: „Dann [hat] eigentlich die ganze Gruppe gemerkt, dass es zuviel ist.“ Er argumentiert häufig damit, dass er nur das tut, was alle tun.

SVENS MITARBEITER IM AUSBILDUNGSBETRIEB WIRD AUSGEGRENZT

Sven erlebt mit, wie ein Mitarbeiter in seinem jetzigen Betrieb ausgegrenzt wird: „In einer Abteilung (war) einer, der ja, wie soll man sagen, von der Abteilung schon ausgestoßen war. (...) also mir hat er dann auch nicht gepasst und dann hab ich die Ausstoßerei praktisch auch mitgemacht.“ Der Mitarbeiter wurde vor allem von gemeinsamen Aktivitäten und Kontakten ausgeschlossen beziehungsweise ignoriert: „Wenn man zum Essen gegangen ist, hat man ihn nicht mitgenommen, wenn man überhaupt sonst Gespräche gerührt hat, hat man ihn nicht mitgenommen, oder nicht mit einbezogen.“ Sven verhält sich wie die anderen Mitarbeiter, er setzt sich nicht für den ausgegrenzten Kollegen ein. Sich selbst entlastend hebt er hervor, dass die Ausgrenzung bereits bestand, als er selbst in die Abteilung kam. Er habe sich nur angeschlossen. Sven betont, dass der Mitarbeiter durch seine „Art“ das ausgrenzende Verhalten provozierte: „Einfach die Art, wie er mit allen Leuten geredet hat (...) das lässt sich auch wieder so schlecht beschreiben, einfach unangenehm, es hat ihn eigentlich niemand leiden können.“

PIA KRITISIERT IN DER SCHULE UNVERSTÄNDLICHE HAUSAUFGABEN

Vor dem Mathematikunterricht an der Waldorfschule schrieben Pias Mitschüler/-innen Hausaufgaben ab, die über die Hälfte der Klasse nicht verstanden hatte. Pia beteiligte sich nicht daran, sondern bat den Lehrer, den Stoff noch einmal zu erklären. Sie

machte sich so zur Sprecherin für alle: „Ich dachte, wenn ich sag, dass ich’s nicht geblickt hab, dass es dann nicht so schlimm ist.“ Ihre geachtete Position in der Klasse, ihre guten Noten, das positive Klima an der Waldorfschule ermutigten sie dazu, ihr Recht auf verständlichen Unterricht einzufordern und sich für gemeinsame Interessen einzusetzen. Doch der Lehrer fand ihr Verhalten „furchtbar“ und hielt Pia „für ziemlich dämlich“. Pia erwartete Unterstützung, erlebte aber, dass sich außer ihr niemand äußerte und die anderen vorgaben, die Aufgaben „kapiert“ zu haben. Pia warf ihnen später vor, sie hätten sie „ins Messer“ laufen lassen.

PIA SETZT SICH FÜR DIE EINHALTUNG DER AUSBILDUNGSPFLICHT EIN

Pia setzte sich in ihrem Ausbildungsbetrieb für sich und ihre Mitlehrlinge ein, pochte auf ihr Recht als Auszubildende und versuchte, die Ausbildungssituation zu verbessern: Pia und die anderen Lehrlinge waren Monate lang nur im Lager des Betriebs beschäftigt. Das Betriebsklima war überdies sehr schlecht, es gab „Druck von überall her“. Die Mitlehrlinge hatten nach Pias Eindruck allesamt „schon resigniert“. Es war für sie „ganz klar“, dass auf den Missstand reagiert werden müsse. Daraufhin ergriff sie als „Leithammel“ die Initiative. Nun hätten sich „alle zusammen zur Wehr gesetzt, weil wir gefunden haben, unserer Ausbildungspflicht wird nicht nachgekommen“. Jedoch erschienen zum vereinbarten Gesprächstermin jene zwei von den sechs nicht, „die es eigentlich am meisten betroffen hätte“. Im Chefzimmer war sie dann die einzige, die etwas sagte, die anderen Auszubildenden schwiegen. Als mögliche negative Konsequenzen kalkulierte sie ein, dass sie danach „dann irgendwie doof da stehe“. Wichtiger war ihr jedoch, „das jetzt irgendwie hin(zu)bekommen, dass das einigermaßen so wird, (...) wie wir es uns vorstellen“.

PIA WEHRT SICH GEGEN ZUMUTUNGEN DER CHEFSEKRETÄRIN

Es ist in Pias Lehrbetrieb üblich, dass die Lehrlinge die neuen Warenkataloge der Firma innerhalb eines Tages verpacken und versenden. So wird von den Lehrlingen verlangt, Überstunden zu machen. Pia ist damit grundsätzlich einverstanden, kritisiert aber, dass die Lehrlinge erst am Morgen des „Katalogtages“ informiert werden, obwohl der Chefsekretärin das Datum der Anlieferung seit einer Woche

bekannt war. „Und dann haben wir gesagt, also heute machen wir das echt nicht, dass wir dann total länger bleiben, weil wir sehen das echt nicht ein, dass man das nicht vorher sagen kann.“ Pia informierte nun die Chefsekretärin über diese Entscheidung. „Und dann kam die also an und (...) hat uns zur Sau gemacht (...) und was wir uns überhaupt zu unterstehen hätten und (...) hat da herum gebrüllt und (...) also das war echt filmreif.“ Pia meint: „Wenn man Leuten was sachlich erklärt, dann muss es doch (...) erhört werden“. Und so ergriff sie dann auch als einzige das Wort und versuchte die Sekretärin zu beruhigen: „Ganz normal, ganz ruhig“, was „auch echt funktioniert“ hat. Auch hier erfuhr Pia in der Situation selbst keine Unterstützung, sondern erhielt erst Anerkennung, als die Situation bereinigt war: „Dann hieß es halt: Klasse, das war echt cool, dass du das gesagt hast“.

BEWEGGRÜNDE UND BESTIMMUNGSFAKTOREN DES HANDELNS: SVEN UND PIA IM VERGLEICH

Sven greift in institutionellen Kontexten nicht ein. Zwar nimmt er Ausgrenzung und Diskriminierung durchaus wahr, er konstruiert jedoch häufig ein **Selbstverschulden** bei den Betroffenen und führt dies als Grund an, warum er Unterstützung verweigert. Der Mitschüler ist aus Svens Sicht mitschuldig an seiner Ausgrenzung, da er durch seine Verteidigungshaltung dazu beiträgt, dass die »Hänseleien fortgesetzt werden. Der Mitarbeiter seiner Ausbildungsfirma verschuldet seine Ausgrenzung durch sein ‚unangemessenes‘ Verhalten und unsympathisches Auftreten. Sven übernimmt nur dann **Verantwortung** und greift nur dann ein, wenn er Freunde oder nähere Bekannte in Gefahr sieht. In diesen Fällen ist es unwichtig, ob die Personen an der gefährlichen Situation selbst mit Schuld haben.

Pia zeigt sich **moralisch empört**, wenn sie und andere ungerecht behandelt werden. Sie wehrt sich – hier im institutionellen Kontext des Betriebs – gegen Ungerechtigkeiten, die von Autoritätspersonen (Lehrer, Chef, Chefsekretärin) ausgehen. Sie sieht sich in allen drei Situationen im Recht und möchte sich selbst und ihre Rechte behaupten, auch wenn sie dabei von anderen nicht unterstützt wird. Die **Verantwortung**, die Pia für andere fühlt und übernimmt, basiert insofern auf sozialer und emotionaler Nähe, als ihr die Menschen, für die sie eintritt, „im Großen und Ganzen“ alle sympathisch

sind. Wichtiger ist jedoch, dass sie selbst auch von dem Unrecht betroffen ist und somit auch im Eigeninteresse handelt.

Pia vertritt eine eher **non-konformistische Haltung**. Sie ist der Auffassung: „das beweist ja (...) auch keine Persönlichkeit (...), wenn man immer Ja sagt und das macht, was die anderen wollen.“ Sie handelt oft im Alleingang und tritt aus der Gruppe hervor. Es reicht ihr aus, wenn sie um die mentale Unterstützung der Gruppe weiß. Sie zeigt sich selbstsicher und ist in der Lage, **besondere Rollen und Positionen** einzunehmen wie beispielsweise formell die der Klassensprecherin oder informell die des „Leithammels“. Ihre gewachsene **Selbstsicherheit** führt sie vor allem zurück auf ihre positiven Erfahrungen nach dem Wechsel an die Waldorfschule, der ihr mehr persönliche Anerkennung gebracht habe: „Die Lehrer waren (...) begeistert“ von ihr und sie fühlte sich insgesamt wohl. Zudem sah sie sich durch gute Noten nun in einer „gewisse(n) Position“, aus der sie ableitete, dass sie sich „auch mehr erlauben“ konnte. Ihr mutiges Verhalten führt sie auf ihre **Kompetenz** zurück, sich verbal gut ausdrücken zu können.

Pia tritt nicht nur aus der jeweiligen Gruppe heraus, sie muss dies auch weitgehend ohne tatkräftige **Unterstützung** tun, obwohl die Mitschüler/-innen wie die anderen Auszubildenden Pias Initiativen für richtig und notwendig halten. Pia bleibt als einzige Unterstützung das Wissen, dass die anderen Betroffenen „das schon gut finden, was ich mache. (...) O. K. in der Situation haben sie nichts gesagt, aber zumindest rein vom Denken her – dass die mich da unterstützen“. Sie erklärt sich das passive Verhalten der Mitschülerinnen mit der **Angst vor Nachteilen**: die Angst vor schlechten Noten und die Gefahr, „im Unterricht (...) das schwarze Schaf zu sein.“ Sie bezieht hier ihre **eigene Erfahrung** in die Argumentation mit ein: Sie selbst hatte auf dem staatlichen Gymnasium schlechte Noten und die Lehrer dort hätten „auf ihr herum gehackt“. Sie hat sich dort „nicht getraut, irgendwas zu sagen“.

Auch für die fehlende Unterstützung im Betrieb versucht Pia, eine Erklärung zu finden: Die anderen Auszubildenden hätten bereits erlebt, welche **Nachteile** Pia nach einer ihrer Interventionen hatte: „Also, die haben ja auch gesehen, dass

ich es mächtig abbekomme, wo ich etwas gesagt habe.“ Gravierender aber erscheinen ihr Nachteile hinsichtlich einer Übernahme im Betrieb nach der Ausbildung: „Bei den anderen ging es halt überall darum, dass (...) die irgendwie eine Arbeit (...) bekommen“. Für Pia dagegen sind diese Nachteile nicht bedeutsam. Sie möchte nicht vom Betrieb übernommen werden, sondern nach ihrer Lehre studieren: „Und von daher, was kann mir schon Schlimmes passieren, außer dass mich einer zusammenscheißt.“ Jedoch konnte sich ihre Intervention auch auf den im gleichen Betrieb beschäftigten Vater auswirken. Doch Pia relativiert: „Der fand das ganz gut. Und er hat nur gesagt, ja hoffen wir es, dass es auch einen Wert hat.“ Unklar bleibt, wie Pia sich verhalten würde, wenn ihr selbst erhebliche Nachteile drohen.

Sven bemüht sich durchgängig um eine **unauffällig integrierte Position** in Gruppen. Es ist für ihn von zentraler Bedeutung, nicht aus einer Gruppe beziehungsweise einer Mehrheit heraustreten zu müssen. Gruppenkonformes Verhalten – so zu handeln, so zu fühlen und Gegebenheiten so einzuschätzen wie alle anderen auch – ist für ihn, weil er sich integriert fühlen will, ein wichtiger positiver Wert. Damit lässt sich erklären, dass er sich nicht als Einzelner für jemanden einsetzt, wenn er zu diesem Zweck aus einer Gruppe heraustreten oder sich gar gegen sie stellen müsste. Der starke Wunsch, sich als „Gleicher“ integriert zu fühlen, lässt sich aus seiner **Erfahrung mit Diskriminierung** in der Schule wegen seiner roten Haare erklären. Diese Erfahrung hat er nicht verbalisiert oder verarbeitet. Er erhielt in dieser Situation keine Unterstützung, auch, weil er sie nicht erbeten hat. Daran scheinen ihn sowohl Scham, als auch die Schwierigkeit, psychische Vorgänge zu verbalisieren, gehindert zu haben. Er bewältigt dies nun so, dass er solche Angriffe ignoriert und von anderen ein ähnliches Verhalten fordert. Sein Wunsch, als „unauffällig“ zu gelten, als einer, der sich „wie alle“ verhält, lassen sich ebenfalls aus seiner **biografischen Erfahrung** ableiten: Er fiel in seiner Kindheit selbst als aggressiv und gewalttätig auf. Dies führte zu Kritik und deutlichen Sanktionen vor allem von Seiten des Vaters, was er rückblickend aber als gerechtfertigt und als Form positiver Grenzsetzung interpretiert.

Die Beziehung zum Vater und dessen Verhalten, das Sven insgesamt als eher autoritär bezeichnet,

hat Svens Verhältnis zu **Autoritäten** stark geprägt: Prinzipiell akzeptiert Sven formale Autoritäten und wertet deren Richtung gebendes Verhalten positiv. Für ihn tragen Autoritäten, die Grenzen setzen, zu gesellschaftlich akzeptablem Verhalten bei. Darunter versteht er kontrolliertes, selbstbeherrschtes und konformes Verhalten. Deshalb würde er auch nicht zugunsten von Personen eingreifen, die Normen verletzen, sondern diese für ihre Situation selbst verantwortlich machen. Hier zeigt sich insgesamt eine Parallele zum autoritären Verhalten seines Vaters, der zugleich ein berufliches Vorbild für ihn ist: Er möchte selbst auch eine eigene Firma aufbauen und wie der Vater „viel verdienen“. Gegen Autoritäten würde er sich nur dann für andere einsetzen, wenn er annimmt, dass diese formal oder

willkürlich Unrecht begangen haben. Jedoch würde er dies nur im Schutz der „Masse“ tun und nur dann, wenn er selbst keine Nachteile zu erwarten hätte.

Pia erfährt durch **Autoritätspersonen** eher persönliche Stärkung. Ihre Bereitschaft, sich zur Wehr zu setzen und Verantwortung zu übernehmen wird von ihrer Mutter unterstützt. Sie hat Pia „beigebracht, dass man immer den Mund aufmacht, wenn einem was nicht passt (...) also, dass man sich zwar irgendwie versuchen soll, ins rechte Licht zu rücken, aber sich nicht alles gefallen lassen muss“. Der Vater ist ebenfalls der Meinung, „dass man sich nicht alles gefallen lassen soll“. Obwohl sie ihn als eher „ängstlichen Typ“ beschreibt, zweifelt sie

SVENS HANDLUNGSWEISEN IM ÜBERBLICK

Förderliche Einflussfaktoren für ein Eingreifen im öffentlichen Raum	Eingreifen im öffentlichen Raum	Nicht eingreifen im institutionellen Raum	Hinderliche Einflussfaktoren für ein Eingreifen in institutionellen Kontexten
<p>Einschätzung der Stärke des Opfers beziehungsweise von dessen Hilfsbedürftigkeit</p>	<p>Eingreifen bei einer Provokation</p>	<p>Nicht eingreifen für einen Klassenkameraden, der ausgegrenzt wird</p>	<p>Konformität Er will wie alle sein und handeln; er will integriert sein und persönliche Nachteile vermeiden Zukunftsperspektiven „aufsteigen und wie der Vater viel verdienen“</p>
<p>Selbstbild Sich mit allen verstehen wollen, mit niemandem Streit haben, Freunde unterstützen</p>	<p>Hilfe für einen Freund; für eine Bekannte: in der Disco vor Anmachern schützen</p>	<p>Nicht eingreifen zugunsten eines Mitarbeiters, der ausgegrenzt wird</p>	<p>Biografische Erfahrungen War in der Kindheit aggressiv-auffällig; wurde als Schüler selbst ausgegrenzt; Erfahrungen bleiben unreflektiert</p>
			<p>Autoritäre Erziehung Vater sagt, was zu tun ist, verlangt Unterordnung; wird daher rückblickend positiv gewertet Weltbild „Jeder ist für sich selbst verantwortlich“</p>

nicht daran, dass er ihr beistehen würde, wenn ihr Unrecht geschieht.

Pias **Weltbild** ist geprägt von der Vorstellung: „Es wäre nett, wenn immer jemand für einen da wäre.“ Sven dagegen ist der Auffassung: „Wenn es um mich geht, dann bin ich mir selbst der Nächste. Und da kann man dann Abstriche machen, wenn es dann um nähere Bekannte geht. Und sonst komm ich zuerst.“

In der Gegenüberstellung von Sven und Pia wurden sehr unterschiedliche Handlungsweisen und Motive deutlich. Wie sind diese zu erklären? Wir wollen daher anhand der Ergebnisse der Gesamtstudie erneut die Frage aufgreifen: Was ist förderlich oder

hinderlich für zivilcouragiertes oder sozial mutiges Handeln? Das Schaubild auf S. 78 vermittelt zunächst eine Übersicht über die wichtigsten Bestimmungsfaktoren und Beweggründe für Zivilcourage im Alltag der hier untersuchten Jugendlichen.

3. PERSONALE EINFLUSSFAKTOREN

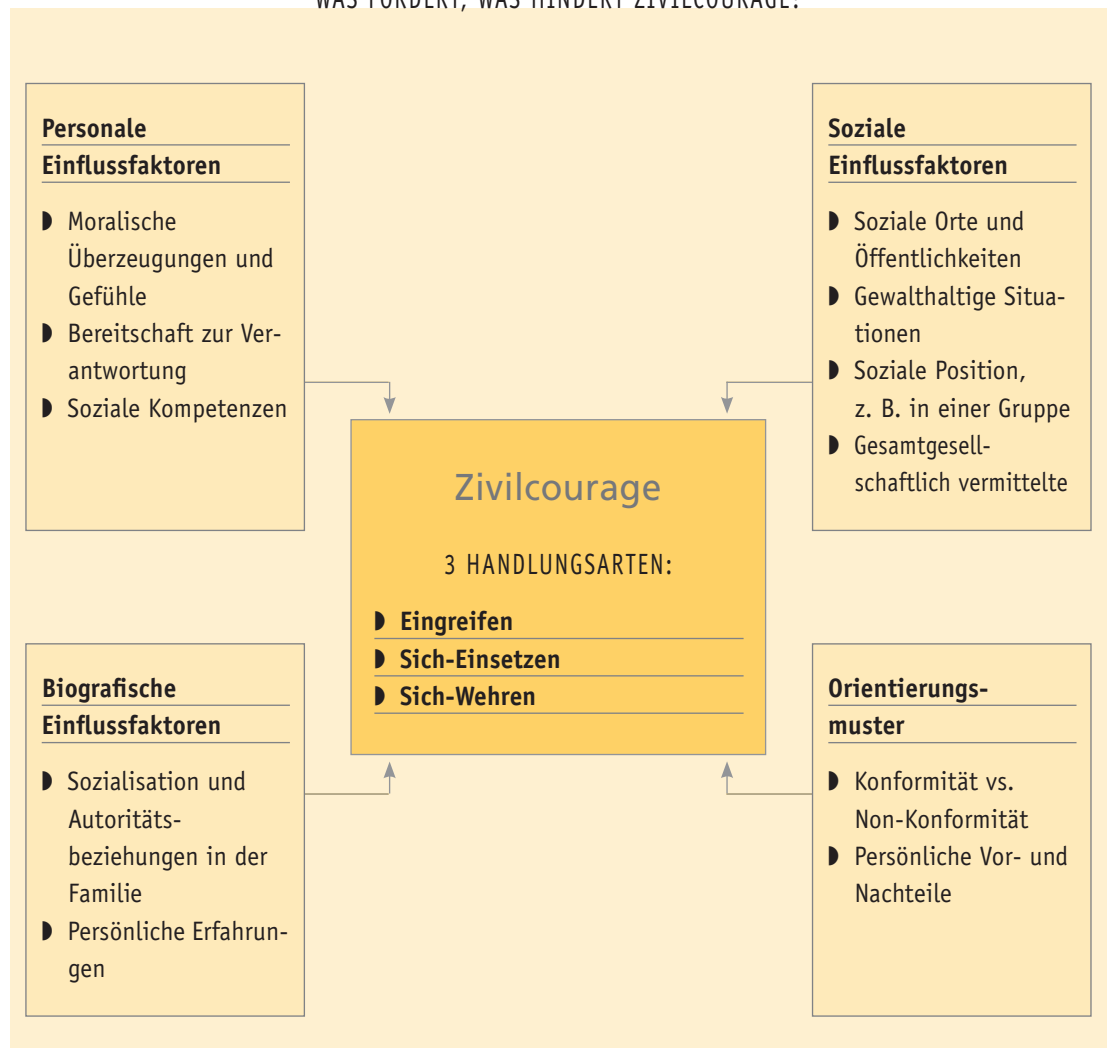
MORALISCHE VORSTELLUNGEN

Wenn Personen sich für andere einsetzen oder sich wehren, zeigt sich eine Bindung an moralische Werte: Das Wert- oder Gerechtigkeitsempfinden wird verletzt. Dies äußert sich in moralischen Gefühlen wie Empörung oder in Schuldvorwürfen gegen andere, in Schamgefühlen als Schuldvorwurf

PIAS HANDLUNGSWEISEN IM ÜBERBLICK

Förderliche Einflussfaktoren für ein Eingreifen im institutionellen Raum	Eingreifen im institutionellen Raum	Förderliche Einflussfaktoren für ein Eingreifen im institutionellen Raum
<p>Fehlende bzw. nur mentale Unterstützung Wird bei anderen entschuldigt mit Angst vor Nachteilen, die Pia wegen anderer Zukunftsperspektiven nicht zu erwarten hat</p>	<p>Sich einsetzen wegen unverständlicher Hausaufgaben im Fach Mathematik</p>	<p>Non-Konformität Kann aus der Gruppe heraustreten, will Stärke und Persönlichkeit beweisen</p>
<p>Personale Kompetenz Gut argumentieren können</p>	<p>Sich einsetzen für die Einhaltung der Ausbildungspflicht des Betriebs</p>	<p>Zukunftsperspektiven Will ein Studium beginnen und daher nicht vom Ausbildungsbetrieb übernommen werden</p>
<p>Selbstbild Sich trauen, den Mund aufzumachen, wo andere still sind</p>	<p>Sich wehren gegen Zumutungen der Chefsekretärin</p>	<p>Weltbild Sich für andere mitverantwortlich fühlen, aber es wäre auch „nett, wenn immer jemand für einen da wäre“</p> <p>Biografische Erfahrungen Reflektierte eigene Schulerfahrungen mit Abwertung und Minderwertigkeitsgefühlen</p> <p>Unterstützender Erziehungsstil Wurde darin bestärkt, sich nicht alles gefallen zu lassen und zu protestieren</p>

WAS FÖRDERT, WAS HINDERT ZIVILCOURAGE?



an sich selbst, in der Bewunderung für eine als moralisch richtig erachtete Handlung anderer oder in der Befriedigung im Blick auf einen „gerechten Ausgleich“ oder eine „gerechte Strafe“. Natürlich spielt auch die kognitive Einschätzung der Situation oder einer Handlung eine Rolle: **Kognition und Emotion beeinflussen sich gegenseitig.**

In fast allen uns geschilderten Situationen ging es – mit Ausnahme des Einsatzes für einen Freund – um **Ungerechtigkeit** als moralisches Problem. Sie wurde beschrieben als:

- „Unfares“ Verhalten oder „unfaire“ Verhältnisse, zum Beispiel wenn ein Machtungleichgewicht zwischen Tätern und Opfern wahrgenommen wird.
- „Unangemessene“ Reaktionen in Konfliktsituationen, zum Beispiel wenn jemand eine Rüge oder Strafe verdient hat, aber dadurch zum Opfer wird, dass Dauer oder Härte der Sanktion eine legitime

Grenze überschreiten und so moralisch Unrecht geschieht.

- Diskriminierung von Ausländern oder Homosexuellen. Als ein Homosexueller provoziert wird, sagt eine der Befragten: „Ich hätt auf alle Fälle geholfen, egal ob das ein Freund ist oder nicht. (...) das geht sie nichts an, wer jetzt schwul ist oder sonst irgendwas“.

Eine entscheidende Rolle spielt wahrgenommene oder zugeschriebene **Schuld oder Unschuld** bei unterstützungsbedürftigen Personen. Hält man sie für unschuldig an ihrer Notsituation, so ist die Bereitschaft für sie einzutreten, deutlich größer als bei Personen, bei denen Selbstverschulden angenommen wird – oder womöglich nur konstruiert wird, denn der Entschluss nicht einzugreifen stand schon vorher fest.

Empörung zeigen die Befragten auch, wenn sie **offenes Unrecht** feststellen oder Normen sozialen Verhaltens nicht beachtet werden, zum Beispiel wenn jemand andere provoziert, gewalttätig wird oder das Eigentum anderer beschädigt. Als Unrecht gilt auch, wenn jemand eine formelle Machtposition ausnutzt und dabei Rechte und Pflichten verletzt. So geht ein Interviewpartner in der Funktion als Schulsprecher ebenso empört („so geht es nicht mehr weiter“) wie erfolgreich gegen das Verhalten eines Lehrers vor, der Schülerinnen „betatscht“ hat.

VERANTWORTUNG, SOZIALE UND EMOTIONALE NÄHE

Wenn Personen einen moralischen Wert verletzt sehen, so kommt es jedoch nur dann zu zivilcouragiertem Handeln, wenn zur Empörung über Ungerechtigkeiten auch eine „**fürsorgemoralische**“ **Hal-tung** hinzukommt. Sie zeigt sich in der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, wenn es um Hilfe oder Unterstützung geht. Diese Verantwortung wird vor allem dann abgelehnt, wenn dem Opfer Selbstverschulden für seine missliche Lage zugeschrieben wird; oder wenn die Verantwortung für die Situation bei anderen gesehen wird; oder wenn Konflikte der Privatsphäre von Personen zugerechnet werden, in die man sich nicht einmischen darf. Umgekehrt steigt die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, wenn jemand eine formelle oder informelle Zuständigkeit, Rolle oder Position innehat.

Verantwortung übernehmen die Befragten aber vor allem, wenn eine **Nähe zur Person** vorhanden ist, das heißt es gibt eine emotionale oder enge soziale Verbindung zu der Person, die in einer Notlage ist und Unterstützung braucht. Alle Interviewpartner/-innen würden immer dann eingreifen, wenn Menschen aus der eigenen, sehr nahen Bezugsgruppe (Freund/-innen/Clique/Familie) bedroht oder in Not sind: „Wenn es dann um meine Familie geht oder um meine Freundin, dann denk ich mir, da muss ich schon helfen, (...) aber sonst denk ich mir, jeder ist für sich selber verantwortlich.“ Die Unterstützung für einen Freund/eine Freundin gilt als selbstverständlich. Dies gehört bei den männlichen Befragten zu einer Art Ehrenkodex, der zum Eingreifen verpflichtet: „Also bei Kumpels würde ich mich auf jeden Fall stellen, also dem Konflikt gegenüber-treten. Aber bei Leuten, die ich gar nicht kenne und nie was mit denen zu tun hatte (...)

da wäre ich nicht so sicher, was ich mache“. Während Männer in Gewaltsituationen oft „ohne groß nachzudenken“ körperlich eingreifen, agieren die jungen Frauen meist verbal (und oft recht erfolgreich). Im Notfall, so betonen sie, würden sie sich auch körperlich für eine Freundin einsetzen.

Hier gibt es einige interessante **geschlechtsspe-zifische Unterschiede** (die im übrigen bemerkenswert gering waren). Männer verweisen häufig auf allgemeine moralische Werte; daraus folgt jedoch nicht unbedingt, dass sie sich auch tatsächlich für andere Menschen einsetzen. Frauen erklären dagegen eher im Nachhinein ihr couragiertes Handeln mit moralischen Überzeugungen. Sie setzen sich nicht für einen „abstrakten Wert“ an sich ein, sondern stellen eine Verbindung zwischen einem verletztem Wert und einer in Not befindlichen Person her. Bei jungen Männern erklärt auch die Zugehörigkeit zu einer Clique und der Wunsch nach Anerkennung in einer wichtigen Bezugsgruppe den Einsatz für Freunde. Die Angst, ihre Stellung in der Clique zu verlieren, lässt sie ein hohes Maß an Konformität zeigen und kann sie leicht daran hindern, mit Zivilcourage zu handeln.

Auch die subjektive **Nähe zum Problem** begünstigt die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und einzugreifen. Aufgrund dieser Nähe stellen die Jugendlichen eine Verbindung her zwischen dem aktuellen und einem vergleichbaren Problem, von dem sie selbst betroffen waren beziehungsweise sind (oder sein könnten): „Ja, weil ich einfach mich mal in meine Kindheit zurückversetzt hab (...) also ich wär' auch froh gewesen, wenn mir jemand geholfen hätt.“

Gehört es zum **moralischen Selbstkonzept**, sich mutig zu wehren oder für andere einzutreten, so fördert dies indirekt Zivilcourage. Hält sich zum Beispiel eine Person für jemand, der hilfsbereit ist, der offensiv gegen Diskriminierung vorgeht oder für bestimmte Werte eintritt, so widerspricht es seinem Gewissen und seinem Selbstbild, nicht mutig dafür einzutreten. Einem der Befragten sind zum Beispiel Sekundärtugenden und gewaltfreies Verhalten sehr wichtig. Er setzt sich für diese Werte ein; denn für ihn gilt „der unbedingte Anspruch, sich die Selbstachtung zu bewahren (...) sich selber ins Gesicht sehen zu können.“

SOZIALE KOMPETENZEN, ANGST UND SELBSTSICHERHEIT

Soziale Kompetenzen, welche die Befragten in eine Situation „mitbringen“, tragen entscheidend dazu bei, ob jemand mutig für sich oder andere eintritt. Dazu gehören insbesondere:

► **Sachkompetenz**, das heißt hier neben Wissen und Kenntnis von Rechten, Pflichten, Regeln und Verfahrensweisen auch Kenntnisse über Strukturen, Machtverhältnisse und Partizipationsmöglichkeiten in Institutionen. Solche Sachkompetenz vermittelt Sicherheit und Stärke, die wiederum mutiges Handeln begünstigen. („Ich glaube. Stärke kriegt man, wenn man von etwas ziemlich Ahnung hat.“).

► **Personale oder Ich-Kompetenzen** fördern zivilcouragiertes Handeln. Dazu gehört zunächst **Selbstsicherheit**, also die Fähigkeit, die eigene Meinung offen auszusprechen und sie gegebenenfalls auch gegen eine Mehrheit oder in einer Hierarchie gegenüber Mächtigeren zu vertreten, ohne starke Angst zu empfinden oder sich innerlich abhängig zu fühlen.

► **Handlungsfähigkeit und Entscheidungssicherheit** („Ich war einfach überzeugt von dem, was ich gemacht habe“) sowie die Fähigkeit zu schnellen und klaren Reaktionen in bedrohlichen Situationen („sonst ist es zu spät“) fördern Zivilcourage. Die Einschätzung der eigenen körperlichen Stärke und Geschicklichkeit im Verhältnis zum Gegenüber sind vor allem in gewalthaltigen Situationen von Bedeutung.

► **Artikulations- und Argumentationsfähigkeit**
Wer sich selbst so einschätzt, dass er „gut reden“ und argumentieren kann, wird eher bereit sein, sich zu wehren oder sich für andere einzusetzen („Dass ich mit meinem Mundwerk eher in der Lage war, Dinge auszurichten als mit Brachialgewalt“). Durch solche Fähigkeiten wird eine Person häufig zum (in-)formellen Sprecher der Gruppe.

► Die **Reflexion eigener Erfahrungen** mit Benachteiligung, Ausgrenzung oder Gewalt fördert sozial mutiges Verhalten in einer aktuellen Situation, wenn man sich mit Gefühlen auseinandergesetzt hat, die man durchlebte, als man keine Hilfe erhielt, und „positive“ Schlüsse für das künftige eigene Handeln zu ziehen vermag.

► **Umgang mit Angst**: Jemand wird innerlich sicherer, wenn er **Angst** zulassen und bewusst damit umgehen kann und sich nicht überfordert. Angst (zum Beispiel vor körperlicher Gewalt, vor Konflikt-

eskalation, vor Isolation in der Gruppe, vor Verlust der Selbstkontrolle oder vor beruflichen Nachteilen) behindert zivilcouragiertes Handeln, aber Angst allein verhindert es auch nicht.

► Zu den **sozialen Kompetenzen** gehört zunächst die Fähigkeit zur **Empathie**, also **Einfühlungsvermögen und Mitgefühl** („Weil ich halt jetzt unbedingt der Frau helfen wollt, weil die mir halt so leid getan hat in dem Moment“). Sodann die Fähigkeit zum **Perspektivwechsel**, das heißt jemand kann sich in die Lage eines anderen versetzen und die Dinge auch aus dessen Sicht sehen. Perspektivwechsel ist aber auch für den Umgang mit eigenen Erfahrungen hilfreich: Wer sich nicht an früher erlebte Gefühle im Zusammenhang mit eigener Diskriminierung oder Gewalterfahrung erinnert, distanziert sich emotional eher von einem Opfer und zeigt keine Empathie für dessen Situation.

► Die Fähigkeit und Bereitschaft, **Konflikte konstruktiv** und möglichst gewaltfrei auszutragen sowie mit anderen zu kooperieren fördert sozialen Mut und **solidarisches Verhalten**, ob als verbale oder non-verbale Unterstützung oder als konkrete tatkräftige Hilfe.

4. SOZIALE EINFLUSSFAKTOREN

SOZIALE ORTE UND ÖFFENTLICHKEITEN: HANDLUNGSSPIELRÄUME UND EINFLUSSCHANCEN

Wer zivilcouragiertes Handeln verstehen will, muss den spezifischen Kontext berücksichtigen, der zum einen durch die Art des sozialen Ortes **vorstrukturiert**, zum anderen durch die jeweiligen Personen und deren Interaktionen **situativ** eine bestimmte **Konstellation** aufweist. Handlungsbestimmend ist vor allem die subjektive Wahrnehmung dieser sozialen Kontexte und Interaktionen durch die Beteiligten. Die wichtigsten sozialen Orte in der Lebenswelt unserer Interviewpartnerinnen waren: der öffentliche Raum (Straße, Bus, Disco), als institutionalisierte Orte die Schule (allgemeinbildende Schulen, Berufsschule) und der Ausbildungsbetrieb sowie die private Sphäre (Elternhaus, eigene Wohnung). Geht es um Handlungsspielräume, kommt außerdem der **Grenze zwischen privater und öffentlicher Sphäre** besondere Bedeutung zu: In die privaten Angelegenheiten anderer greift man in der Regel nicht ein. Für drei soziale Orte soll verdeutlicht werden, wie sich die unterschiedliche Art ihrer

Vorstrukturierung auf (potenzielles oder reales) zivilcouragiertes Handeln auswirkt.

Der öffentliche Raum ist weniger durch Normen, feste Rollenerwartungen oder Machtverhältnisse vorstrukturiert. Soziale Beziehungen sind kaum strukturell, sondern eher durch die Situation geprägt. Außerdem existiert häufig eine relativ große Öffentlichkeit: Viele Menschen beobachten ein Geschehen und **könnten** eingreifen. Aufgrund der größeren Anonymität ist es aber auch leichter, Verantwortung für ein Geschehen abzulehnen. Die Befragten machten hier ihr Eingreifen vor allem davon abhängig, wie sie ihre eigene Stärke und die Kräfteverhältnisse um sich herum einschätzen. Das Handeln ist hier umso eher subjektiv klar und entschieden, wenn er/sie erstens sich nicht im Vorhinein unterlegen oder zu schwach fühlt, zweitens sich moralisch und/oder juristisch im Recht weiß, drittens von Freund/-innen unterstützt wird und viertens annimmt, eine reelle Erfolgchance zu haben. Geschieht ein Unrecht an einem öffentlichen Ort, zu dem ein persönlicher Bezug besteht („unsere Bushaltestelle“, „direkt vor meinem Fenster“), so steigt die Bereitschaft, sich verantwortlich zu fühlen und zu handeln.

Die **Schule** ist eine rechtlich durchgestaltete staatliche Institution mit klaren formellen Hierarchien, Kompetenzen und Regeln. Daneben entwickeln sich aber auch vielfältige informelle Beziehungen zwischen Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitung. Lehrer/-innen und Schulleitung haben eine starke Machtposition, aber auch große Spielräume und nutzen diese unterschiedlich. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Einschätzung von Handlungsspielräumen und Einflusschancen für zivilcouragiertes Handeln bei den Befragten stark variiert. Für Gelingen oder Scheitern ihres Bemühens wird vorrangig die Art der Machtausübung durch die Lehrer/-innen und das Maß solidarischer Unterstützung durch Mitschüler/-innen verantwortlich gemacht. Dabei wird ein Eingreifen oder Sich-Wehren als Handeln „in aller Öffentlichkeit“ erlebt. Das wirkt sich dann hinderlich aus, wenn ein Herausreten aus dem Schutz der Klasse angstbesetzt ist, oder aber es ist forderlich, wenn die Klasse beim Handeln als Schutz und Unterstützung erlebt wird.

Etliche Beispiele aus den **Ausbildungsbetrieben** zeigen eine im Vergleich zu den Schulen deutlich

geringere Bandbreite von Handlungsspielräumen und Einflusschancen. Die Handlungsbedingungen im Betrieb werden ganz überwiegend als sehr restriktiv und hinderlich für Zivilcourage eingeschätzt. Dabei spielen Betriebsgröße und Branche kaum eine Rolle. Im Blick auf sozial mutiges Handeln werden von den Jugendlichen überwiegend das Betriebsklima, die Reaktionen von Vorgesetzten auf Kritik und deren Verhalten im Konfliktfall als ausschlaggebend gewertet. So kritisiert ein Jugendlicher, er könne im Betrieb nicht frei seine Meinung sagen, mit Kritik hätten er und andere schlechte Erfahrungen gemacht, der Meister schlage häufig einen üblen Kommandoton an, Selbständigkeit werde kaum gefördert. Er selbst zieht daraus die Konsequenz: „Ja, was (der) Chef sagt, das macht man“. Erst in zweiter Linie führen sie Unterstützung und Zusammenhalt unter Kolleg/-innen oder die Effizienz von Betriebsräten an. Allerdings scheint die Funktion eines Jugend- und Ausbildungsvertreters durchaus Sicherheit zu geben. Und ein Interviewpartner hebt hervor, in seinem Betrieb gebe es im Konfliktfall viele Vertrauenspersonen, an die man sich wenden könne: „Da würde ich mich auch nicht scheuen, dahin zu gehen und was zu sagen.“

Beim **Handeln in hierarchischen institutionellen Kontexten** – hier Schule und Betrieb – wird von den Jugendlichen genau wahrgenommen, wie Lehrer/-innen, Auszubildende und Vorgesetzte mit ihrer Macht umgehen. Das eigene Handeln wird nicht zuletzt danach ausgerichtet. Kann man die Autoritätsperson gut einschätzen und erscheint sie prinzipiell bereit zum Gespräch oder sogar zur Unterstützung eines Anliegens, so fördert dies die Bereitschaft, sich zu wehren oder sich für andere einzusetzen. Geht die Autoritätsperson mit ihrer Macht eher restriktiv oder gar willkürlich um, so wirkt sich dies hinderlich auf sozial mutiges Handeln aus. Sozial mutiges Handeln wird also entscheidend gefördert durch ein offenes, tolerantes „Binnenklima“ des Betriebs oder der Schule.

Eine kulturell oder individuell definierte **Privatsphäre** in Abgrenzung zur Öffentlichkeit wirkt sich eindeutig hinderlich auf zivilcouragiertes Handeln aus. Elternhaus, private Wohnung, familiäre und freundschaftliche Beziehungen werden fast immer als private Lebenswelten definiert, in die man in der Regel auch dann nicht eingreift, wenn weithin

akzeptierte Werte und Normen wie zum Beispiel körperliche Unversehrtheit, Menschenwürde oder soziale Gerechtigkeit verletzt werden.

DIE SOZIALE POSITION

Starken Einfluss auf die Bereitschaft zu zivilcouragiertem Handeln haben die jeweilige Position, die eine Person einnimmt, also die **Stellung** innerhalb eines sozialen Gefüges und der damit verbundene Status. Die subjektive Bewertung der eigenen Position im Blick auf Opfer und Täter beeinflusst stark, ob und wie die betreffende Person eingreift oder sich zur Wehr setzt, in informellen Gruppen (wie zum Beispiel unter peers) wie auch in formellen hierarchischen Strukturen. Die Befragten sind eher bereit, mit Zivilcourage zu handeln, wenn sie sich sowohl gegenüber Opfern wie Tätern in einer **überlegenen Position** sehen, also zum Beispiel größer, kräftiger oder gewandter im Auftreten sind. So fühlen sie sich sicherer als andere und übernehmen eine gewisse Verantwortung gegenüber jenen Opfern, die sich offensichtlich nicht selbst helfen können. Sehen sich die Befragten in Gruppen oder Institutionen in einer überlegenen Position, weil sie über bestimmte **Fähigkeiten** verfügen (zum Beispiel gut reden und argumentieren können), so sind sie eher bereit, sich für andere einzusetzen und eine Art Anwaltsfunktion zu übernehmen.

Positiv wirkt sich auch aus, wenn jemand eine besondere **informelle Rolle** zum Beispiel als „Problem-anlaufstelle“ oder „Leithammel“ in einer Gruppe wahrnimmt und sich deshalb besonders legitimiert fühlt zum Einsatz für andere. Noch stärker berechtigt und verpflichtet sehen sich **Inhaber formeller Rollen**, sich zum Beispiel als Klassensprecher für andere oder kollektive Interessen einzutreten. Die „offizielle“ Rolle vermittelt hier Sicherheit nach innen wie Legitimation nach außen und begünstigt so zivilcouragiertes Auftreten.

Generell gilt: Nehmen die Interviewpartner/-innen ihre **Position als gefestigt und gesichert** wahr, so sind sie in Gruppen innerhalb wie außerhalb von Institutionen eher bereit, eine eigene Meinung zu äußern oder sich für andere oder eine gute Sache einzusetzen. Entscheidend für die Absicherung einer Position sind dabei Zustimmung und Anerkennung innerhalb der Peer Group, institutionellen Kontexten und aufgrund von Leistung. Wenn

die Befragten ihre Stellung in einer für sie wichtigen Wir-Gruppe als machtlos oder gefährdet sehen – also zum Beispiel Konflikte, Sanktionen und Statusverlust bis hin zum Ausschluss aus der Gruppe befürchten – wirkt sich eine solche Unsicherheit hinderlich für zivilcouragiertes Handeln aus. Die Befragten zeigten umso eher Zivilcourage, wenn sie sicher waren, auch „danach“ noch ein gut integriertes Mitglied in ihrer Clique, ihrer Klasse oder im Freundeskreis zu sein. Sehen die Befragten **zukünftige** Positionen gefährdet, befürchten sie insbesondere, in ihren Ausbildungsbetrieben nicht übernommen zu werden, wenn sie sich nicht „angemessen“ oder „angepasst“ verhalten, so zeigen sie sich kaum bereit, sozialen Mut zu beweisen.

Förderlich für Zivilcourage ist selbstverständlich auch die verbale oder non-verbale **Unterstützung** durch andere, durch konkrete tatkräftige Hilfe, durch beispielhaftes Verhalten oder auch durch ein allgemein **soziales Klima**, das Kritik, Widerspruch und solidarisches Handeln fördert. Auch das Empfinden, die anderen zumindest mental hinter sich zu wissen, wirkt sich positiv aus. Mangelnde Unterstützung kann eine Person daran hindern, mit Zivilcourage zu handeln, insbesondere wenn sie sich davon innerlich abhängig oder zum Beispiel körperlich so unterlegen fühlt, dass sie ein Eingreifen ohne Unterstützung für chancenlos hält.

GESAMTGESELLSCHAFTLICH VERMITTELTE FAKTOREN

Handeln mit oder ohne Zivilcourage wird nicht zuletzt bestimmt von gesamtgesellschaftlich wirksamen Faktoren und Verhaltensanforderungen. Sie sind präsent in Strukturen und Interaktionen ebenso wie in der Alltagskommunikation, unterschiedlich je nach sozialem Ort und der Art der Öffentlichkeit. Wert- und Handlungsorientierungen werden vermittelt durch die Medien, in Sozialisationsprozessen, durch gesellschaftliche Vorbilder und Praktiken. Chancen und Hindernisse für Zivilcourage werden auch bestimmt von politischen Rahmenbedingungen und stehen im Kontext der politischen Kultur unserer Gesellschaft. Die Wirkung dieser Faktoren konnten wir plausibel machen und seien hier nur stichwortartig genannt. Wir sehen sie in der Situation am Arbeitsmarkt und den oft schlechten Berufsaussichten für junge Leute. Wir finden sie in allgemeinen moralischen Überzeugun-

gen und Vorstellungen von Gerechtigkeit, in etablierten Machtstrukturen, in den Autoritätsbeziehungen in der Schule und am Arbeitsplatz und dem damit verbundenen Konformitätsdruck sowie in den dort wirksamen Mechanismen der Leistungsbewertung und sozialen Selektion. Wir sehen sie nicht zuletzt in der Gegenwart von Gewalt als Alltagsphänomen in der Lebenswelt der Befragten.

5. BIOGRAFISCHE EINFLUSSFAKTOREN

AUTORITÄTSBEZIEHUNGEN UND SOZIALISATION IN DER FAMILIE

Unterordnung unter personale oder anonyme Autoritäten hindert Zivilcourage. Im Mittelpunkt stehen hier die Beziehungen zu konkreten Personen, zu **Eltern, Lehrer/-innen und Vorgesetzten** im Betrieb. Wir können zunächst allgemein feststellen, dass die Bereitschaft und Fähigkeit, sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren und mutig für andere einzutreten, gestärkt wird, wenn die Jugendlichen als Kinder ernst genommen wurden. Vertrauen zu mindestens einem Elternteil entwickelten und ihre Meinung frei sagen und Kritik üben konnten. Nicht weniger wichtig ist, ob sie genug Freiheit hatten, selbständig und eigenverantwortlich zu handeln, ob sie lernten, sich zu wehren und Unterstützung erhielten, wenn sie ungerecht behandelt wurden.

Eine große Rolle spielt schließlich auch, ob sie **Konflikte** im Elternhaus offen austragen konnten, ihnen nicht auswichen oder sich zurückzogen. Wurden dagegen Kritik und Konflikte eher unterdrückt oder mussten sich die Kinder in Konflikten zurücknehmen, so haben sie nicht gelernt, sich einem Konflikt zu stellen und ihn produktiv zu bewältigen. Sie haben später wenig Handlungssicherheit in Konfliktsituationen. Es entsteht dann leicht Angst und die Neigung, dem gewohnten Vermeidungs- oder Rückzugsmuster zu folgen, sich also nicht zu wehren oder zugunsten anderer einzugreifen. Autoritär erlebte Entscheidungsstrukturen in der Familie begünstigen eher ein Gefühl der Machtlosigkeit, das dazu führt, dass solche Personen machtorientiert handeln und früh „höhere Instanzen“ einschalten. Dies wird noch verstärkt, wenn eine autoritäre Erziehung rückblickend positiv bewertet wird und die Autoritätspersonen zu Vorbildern geworden sind.

ERFAHRUNGEN MIT DISKRIMINIERUNG, GEWALT UND SOLIDARITÄT

Bedeutsam für zivilcouragiertes Handeln ist die Reflexion eigener biografischer Erfahrungen mit Diskriminierung, Gewalt und Mangel an Solidarität. Dabei bewirkt das bloße Erleben an sich noch nicht, dass sich jemand in einer ähnlichen Situation für andere einsetzt. Entscheidend ist, ob das frühere emotionale Erleben erneut zugelassen und reflektiert wird, und so dem Opfer ähnliche Gefühle und Bedürfnisse zugesprochen werden. Umgekehrt setzt sich jemand nicht für andere ein, wenn er/sie sich nicht mehr mit einer selbst erlebten Opfersituation in Verbindung gebracht werden will. Hat jemand eine schwierige Situation ohne fremde Hilfe bewältigt, so führt dies eher zu der Einstellung „Jeder muss selbst zurecht kommen“. Wird die Enttäuschung über mangelnde Hilfe dagegen reflektiert oder erlebte Hilfe in einer problematischen Situation positiv bewertet, so erhöht dies die Bereitschaft, einzugreifen oder sich für andere einzusetzen.

6. ORIENTIERUNGSMUSTER: KONFORMITÄT UND DIE BEWERTUNG POTENZIELLER NACHTEILE

In unserer Studie zeigte sich: Personen, die eine stark **konformistische Orientierung** aufweisen, sind deutlich weniger bereit, sich mutig für sich und andere einzusetzen. Unter Konformität verstehen wir nicht jede Form von Anpassung, sondern die überwiegende Bereitschaft einer Person, das eigene Verhalten, die eigene Einstellung oder Meinung an Standards der Bezugsgruppe (wie zum Beispiel der eigenen Schulklasse oder peer group) zu orientieren und sich anzupassen. Diese Anpassung wird dann auch von anderen Menschen gefordert.

Im institutionellen Kontext sind dabei vor allem **zwei Orientierungspunkte** wirksam: die institutionell vorgegebenen Verhaltensanforderungen und die Orientierung an den Standards der informellen Gruppe, der sich eine Person zuordnet. **Institutionell geprägte Konformität** führt dann vor allem dazu, sich gegenüber Autoritäten angepasst zu verhalten, um bei diesen gut angesehen zu sein und um Nachteile in Schule oder Beruf zu vermeiden: „Wenn das jetzt einen Tag vor der Notengebung ist, (...) dann wäre das schon ein Grund, dass ich (...) länger still bin. Weil ich dann genau weiß, also

wenn ich jetzt einen großen Streit anfangen, dann habe ich morgen statt einem Dreier einen Vierer, und ja da ist mir dann im Prinzip meine Note wichtiger wie der Mitschüler.“ Oder: „Also bei uns jetzt im Betrieb, da halt ich mich eher zurück, weil man will sich auch keine Feinde schaffen. Man muss mit denen, mit denen man lebt, auskommen. Allein schon, weil es beim Arbeitsplatz schwierig ist, was zu kriegen.“ **Informell geprägte Konformität** ist dagegen auf die Mitglieder der eigenen Bezugsgruppe, insbesondere die peer group ausgerichtet. Wer sich vor allem in Gruppen integriert fühlen und mit allen verstehen will, wer wie „alle“ sein will, ist, so unser Befund, bereit, sich im hohem Maße dem anzupassen, was in einer Gruppe dominiert, selbst dann, wenn das Gruppenverhalten den eigenen Moralvorstellungen widerspricht.

Personen, die kaum oder **keine Konformität** zeigen, sind dagegen eher bereit, mutig für sich oder andere einzutreten. Sie sind in der Lage, aus einer Gruppe auszuscheren und äußern abweichende, „unpopuläre“ Meinungen in Peer Groups oder in Institutionen. Dafür gibt es mehrere Gründe. Zum einen sind sie der festen Überzeugung, dass es legitim ist, gegen Unrecht vorzugehen; zum anderen wollen sie durch ihr Verhalten Anerkennung erhalten oder sie sehen sich selbst als positive Abweichler/-innen. Insgesamt ist die Bereitschaft wesentlich, eine Gruppenzugehörigkeit nicht um jeden Preis aufrecht erhalten zu wollen.

Die Bereitschaft zur (Non-)Konformität hängt vor allem in den institutionellen Kontexten von Schule und Betrieb eng mit der Angst vor **Nachteilen** zusammen. Nicht überraschend ist der allgemeine Befund: Die Interviewpartner/-innen sind dann eher bereit, einzugreifen oder sich einzusetzen, wenn sie keine oder nur geringe Nachteile aus ihrem Handeln befürchten, oder wenn die Vorteile zivilcouragierten Handelns die Nachteile überwiegen. Dies gilt vor allem für langfristig wirksame Nachteile, insbesondere in der Schule und im Beruf sowie für die Integration in Bezugsgruppen.

Wir waren überrascht, in welchem Ausmaß uns die Befragten im Zusammenhang mit Zivilcourage auch von Gewaltsituationen berichteten. Grundsätzlich hindert **Gewalt** Personen daran, mutig einzugreifen; die Hemmschwelle liegt umso höher, je mas-

siver die reale oder drohende Gewalt ist. Gewalt stellt allerdings vor allem für männliche Jugendliche dann kein Hindernis für ein Eingreifen dar, wenn die von Gewalt betroffenen Personen zum eigenen Freundeskreis gehören. Mutiges Eingreifen unterbleibt besonders dann, wenn **Fremde** von Gewalt betroffen sind, die wiederum von Fremden ausgeübt wird. Dies gilt vor allem für den **öffentlichen Raum**, in dem Anonymität vorherrscht und sich nur wenige füreinander verantwortlich fühlen. Nur **Frauen** haben uns davon berichtet, dass sie sich gegen Gewalt zur Wehr setzen mussten. Doch geschah dies nicht immer, vor allem dann, wenn es eine persönliche Nähe zum „Täter“ gab. Es fällt den Frauen dann schwer, zum Beispiel „Freunde“ als Täter anzusehen. Gehören die Täter dagegen nicht zum Bekanntenkreis, fällt es ihnen sichtlich leichter, gegen sie vorzugehen.

Unsere Studie hat im Blick auf Bestimmungsfaktoren und Beweggründe zivilcouragierten Handelns gezeigt, wo zugleich Ansatzpunkte für die politische Bildung liegen könnten, um sozial mutiges Handeln zu fördern. Wie dies geschehen kann, ist insgesamt das Anliegen dieses Bandes. Hier ging es darum, bewusst zu machen, was uns hindert, vor allem aber was uns darin bestärken kann, mutig für uns selbst und vor allem für andere einzutreten.

Eine Zusammenfassung der Studie findet sich in: Gerd Meyer / Angela Hermann:

Zivilcourage im Alltag – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Aus Parlament und Zeitgeschichte B 7-8/2000 v. 11.2.2000. S. 1–13.

