

Wetzstein, Thomas; Erbedinger, Patricia; Hilgers, Judith; Eckert, Roland

## **Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques**

*Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 837-854*



Quellenangabe/ Reference:

Wetzstein, Thomas; Erbedinger, Patricia; Hilgers, Judith; Eckert, Roland: Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 837-854 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39068 - DOI: 10.25656/01:3906

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39068>

<https://doi.org/10.25656/01:3906>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Inhaltsverzeichnis**

*Essay*

*Roland Reichenbach*  
Pädagogischer Kitsch ..... 775

*Thementeil: Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen*

*Werner Helsper*  
Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen.  
Einleitung in den Thementeil ..... 790

*Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring*  
Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer  
Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen  
in Ost- und Westdeutschland ..... 797

*Detlef Oesterreich*  
Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung  
von Jugendlichen ..... 817

*Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert*  
Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques ..... 837

*Allgemeiner Teil*

*Achim Leschinsky*  
Das pädagogische „Schisma“. Wege zu einer Erklärung ..... 855

*Walter Hornstein*  
Was macht die Politik mit der Jugend? Über die nicht einlösbaren  
Versprechungen, mit denen die Politik die Jugend zu gewinnen sucht ..... 870

## *Diskussion*

*Werner Thole/Michael Galuske*

Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? ..... 885

## *Besprechungen*

*Thomas Fuhr*

Micha Brumlik: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden ..... 903

*Egbert Witte*

Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung  
Günther Holzapfel: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik ..... 905

*Alois Suter*

Gerhard de Haan/Tobias Rülcker (Hrsg.): Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch ..... 908

*Burkhard Müller*

Peter Dudek: Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges ..... 910

*Wolfgang Schröer*

Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik ..... 913

*Ludwig Liegle*

Jürgen Reyer: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne ..... 916

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 920

## Content

### Essay

<i>Roland Reichenbach</i> Pedagogical Kitsch .....	775
---	-----

### *Topic: Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents*

<i>Werner Helsper</i> Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents. An introduction .....	790
---	-----

<i>Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring</i> Right-Wing Political Orientation Among Students Within the Framework of School-Related Relationships of Mutual Recognition. First results of a study on adolescents in East and West Germany .....	797
---	-----

<i>Detlef Oesterreich</i> A Classroom Climate Allowing for Free Discussions and the Political Education of Adolescents .....	817
--	-----

<i>Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert</i> Self-Education and Violence in Adolescent Cliques .....	837
--	-----

### Articles

<i>Achim Leschinsky</i> The Pedagogical “Schism” – Ways towards a clarification .....	855
--	-----

<i>Walter Hornstein</i> What Is Politics Doing With Adolescents? On the unkeepable promises by which politics is trying to win over the young .....	870
---	-----

### Discussion

<i>Werner Thole/Michael Galuske</i> Social Education – “Contentary project” or a “case to be disposed of”? .....	885
---	-----

Book Reviews .....	903
--------------------	-----

New Books .....	920
-----------------	-----

Thomas Wetzstein/Patricia Erbedinger/Judith Hilgers/Roland Eckert

## Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques

**Zusammenfassung:** Freizeitcliques von Jugendlichen können als Orte von Selbstbildung i.S. eines selbstgesteuerten Lernens begriffen werden, indem Erfahrungen gemeinsam interpretiert und in Handlungen umgesetzt werden. Jugendliche entsprechen damit dem diffusen Auftrag, etwas „aus sich zu machen“, den sie von ihren Eltern und den Erziehungsinstitutionen erhalten haben. Im Folgenden werden zwei Typen von Cliquenzugehörigkeit herausgegriffen: „Prekäre Cliques“ ermöglichen ihren Mitgliedern nur eingeschränkt „Selbstbildung“. Gewalt kann für sie dann der Kristallisationspunkt einer besonderen „Kompetenz“ sein. In „interessenzentrierten Gruppen“ kann Selbstbildung zu Leistungs- und Kompetenzerfahrungen führen. Neben den verschiedensten medialen und jugendkulturellen Spezialisierungen können diese aber auch in Ideologien münden, die dann Gewalt legitimieren.

### 1. Selbstbildung Jugendlicher als Zeichen der Moderne

#### 1.1 Selbstbildung als unbestimmter Prozess

Jugendliche entwickeln (wie alle Menschen) Fragen nach dem, was sie selbst sind, und haben Wünsche, wie sie selbst gesehen werden wollen. Ihre Orientierung hat eine doppelte Richtung: Auf der einen Seite sind es die eigenen Gefühle, Wünsche und Kompetenzen, die sie zu entdecken suchen, auf der anderen Seite sind es die Chancen der Anerkennung, die sie für eben diese Bedürfnisse und Fähigkeiten zu finden hoffen. Ob die eigenen Gefühle und Fähigkeiten soziale Anerkennung finden, ob sie in einen gegebenen gesellschaftlichen Zusammenhang „passen“ oder als abweichend definiert werden, ist häufig unsicher und muss erst erkundet werden. Die Vorstellungen darüber, wer sie sind oder „eigentlich“ sein wollen, die persönlichen Identitäten also, können wechseln und in verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Schule und Clique ganz unterschiedlich sein, ohne dass eine Abstimmung zwischen einzelnen Teilen erfolgen müsste (wie es dem Identitätsbegriff der Subjektphilosophie entspräche). Unsicherheit und ambivalente Einschätzungen sowohl des eigenen „Ich“ als auch der sozialen „Passung“ sind die Regel. In den Aktionen und Interaktionen der Jugendlichen werden die Chancen der Anerkennung ausgetestet. Identitätsbildung Jugendlicher ist dabei nicht ein kontinuierlicher Prozess der Reifung, ebenso wenig ein auf eine „Adoleszenzkrise“ begrenzter Vorgang, sondern in den meisten Fällen ein offener und oftmals chaotischer Suchprozess, in dem „trial and error“ die Steuerung übernehmen, weil beide Bezugspunkte, die Emotionen und Kompetenzen des inneren Ichs einerseits und die sozialen Anerkennungschancen andererseits zunächst fremdes und unerforschtes Gelände sind. Unabgeschlossenheit und Prozesshaftigkeit sind Merkmale dieser „Identitätsarbeit“. „Mikropolitik“ um Identität, Anerkennung und Abgrenzung ist generell eine Dimension menschlichen Handelns, die einmal in den Vordergrund, einmal in den Hintergrund

treten kann, jedoch nur ganz selten völlig aus dem Bewusstsein der Handelnden verschwindet. Für Jugendliche aber steht sie ganz vorne, weil viele Sicherheiten, Selbstwertakkumulatoren wie Beruf und Schule, noch nicht aufgebaut sind. Im Unterschied zu anderen „Quellen“ des Selbstwerts (z.B. dem Status in Schule und Beruf) können Anerkennung und Respekt über eine Gruppe relativ einfach – und weitgehend unabhängig von den Erwachsenen – hergestellt werden. Anerkennung ist allerdings ein Gut, dessen Wert an die Freiwilligkeit seiner Vergabe geknüpft ist. So lässt sie sich kaum offen und direkt erstreben.

Dieser Prozess wird heute dadurch intensiviert, dass Kinder und Jugendliche von klein auf erfahren: sie „sind“ nicht einfach etwas, was vor ihnen schon die Eltern waren und neben ihnen die Nachbarn sind, sondern sie sollen „etwas“ aus sich machen, damit einmal „etwas“ aus ihnen wird. Es handelt sich um einen inhaltlich unbestimmten, aber gleichzeitig unbedingten Auftrag, der ihnen nicht nur von den Eltern, sondern von nahezu allen Institutionen der Gesellschaft erteilt wird. Die jugendliche Suche nach dem Eigenen als dem „Wesentlichen“ ist hier angelegt. Wählen-Können und Wählen-Müssen kumuliert heute im Jugendalter. Nachdem die verwandtschaftliche Organisation und die nachbarschaftliche Kontrolle persönlicher und intimer Beziehungen abgenommen hat, nachdem z.B. die traditionelle Tabuierung vorehelicher Sexualität zusammengebrochen ist, finden Jugendliche einen Freiraum vor, der freilich nicht nur persönliche Freiheit, sondern auch erhöhte interindividuelle Konkurrenz für sie bedeutet. Unter diesen Konkurrenzbedingungen wird die Stilisierung und Ausformung der eigenen Persönlichkeit zur vordringlichen Aufgabe. Das macht die Orientierung an Sport, Musikszenen und anderen Jugendkulturen attraktiv.

## 1.2 *Selbstsozialisation und Selbstbildung*

Cliquen sind für die Heranwachsenden einer der zentralen Lern- und Erfahrungsräume, in denen sie die „Sozialisation in eigener Regie“ (Tenbruck) betreiben. Gegen die „Macht der Cliques“ haben es andere Erziehungsinstitutionen (z.B. Familie, Schule) häufig schwer, ihre Aufgaben und Ziele durchzusetzen.

Die Jugendlichen sind gemäß der Formel von Hurrelmann (1983) „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“. Damit wird der eigenaktive Anteil des Individuums im Sozialisationsprozess betont. In diesem Kontext gewinnt in den letzten Jahren der Begriff der „Selbstsozialisation“ (Fromme u.a. 1999; Zinnecker 2000) an Bedeutung, der freilich umstritten ist.<sup>1</sup> Die Bedeutung des aktiven Individuums wird bereits seit Meads Unterscheidung von *I* und *Me* und der Theorie der kognitiven Entwicklung (Kohlberg) betont. Ihr steht nicht entgegen, dass das „Vorgefundene“, das sich für Jugendliche in spezifischen Herkunftslagen, in schulischen oder örtlichen Bedingungen manifestiert, einen mal mehr und mal weniger starken Einfluss auf die Jugendlichen hat und diese zu

1 Vgl. z.B. die kritische Diskussion in der „Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“ 22/2002.

Reaktionen stimuliert. Während unter Selbstsozialisation auch Lernprozesse gefasst sind, die „implizit“ (Perrig 1996) ablaufen, verstehen wir unter „Selbstbildung“ die von den Jugendlichen absichtsvoll herbeigeführten Lernprozesse – diese können freilich durchaus unbeabsichtigte Lernfolgen haben.

Im Vergleich zu institutionellen Settings sind Selbstbildungsprozesse zumeist in den Interaktionsformen und den Ergebnissen offen. Die Analyse ihrer Voraussetzungen und Charakteristika kann zur Aufhellung des „Lernraums Clique“ beitragen. Die Zuspitzung auf „Selbstbildung“ rückt die aktive Aneignung von spezifischen Themen durch die Jugendlichen in den Mittelpunkt und thematisiert die Aushandlungs- und Deutungsprozesse in den Cliques. In einer solchen Herangehensweise liegt einerseits eine Chance für die Erklärung von Gewalt oder die Hinwendung zu radikalen Ideologien. Andererseits können sich Hinweise auf friedliche und kreative Entwicklungen in Gruppen ergeben. Denn gerade hier findet ein besonders „nachhaltiges“ Lernen statt. Die intrinsische Motivation und die Beteiligungschancen, wie sie für Selbstbildung charakteristisch sind, sprechen jedenfalls für diese Möglichkeit.

### 1.3 *Autonomie als Merkmal des Lernsettings*

Bezeichnend für Selbstbildung generell ist die autonome Gestaltung des Lernsettings. Dies gilt für die Themenwahl, die angewendeten Strategien, die Lernpartner und die Zeitinvestition.

In der Clique verbringen Jugendliche ihre Zeit außerhalb angeleiteter Lernkontexte (z.B. in der Familie, der Schule oder in Jugendfreizeiteinrichtungen). Mit dem Bedeutungszuwachs von Peers nimmt auch der Anteil des selbstbestimmten Lernens zu. Es werden z.B. die Selbstbilder und Abgrenzungen der Gruppe entworfen, werden die offenen Situationen strukturiert. Selbstbestimmtes Lernen ist allerdings nicht immer bewusst und planvoll, sondern oft auch durch zufällige und beiläufige Erfahrungen gesteuert. Die jugendlichen Gruppen sind frei gewählt. Sympathie und Erotik können darum relativ frei ins Spiel kommen. Dissens ist durch Aushandlung oder durch Auflösung bzw. Spaltung der Gruppe lösbar. Die Themen sind selbstgesetzt und müssen von den einzelnen her aktiv strukturiert werden. Die gemeinschaftlich entwickelten Konzepte und Entwürfe sind zunächst von Konsequenzen entlastet. Sie repräsentieren Möglichkeiten, die nicht sofort auf die Urheber zurückschlagen. Insofern können hier die Schranken der bewährten Regel, der erprobten Funktionszusammenhänge überschritten und neue Lösungen gleichsam im Schonraum der Gruppe stabilisiert werden.

Wichtige Voraussetzung ist die Verfügung über Zeit. „Zeitsouveränität“ ermöglicht es, Selbstdefinitionen zwischen den beteiligten Personen auszuhandeln und sich von den vorgefertigten Rollendefinitionen abzulösen. Die persönlichen Bedürfnisse und Gefühle können so eher auf einen gemeinsamen Rhythmus gebracht werden. Verfügung über Zeit kann darüber hinaus den Aufbau einer gemeinsamen symbolischen Welt beschleunigen, die eine Verständigung ohne viel Worte ermöglicht. In kleinen Gruppen können Kommunikation und Entscheidung die Beiträge der einzelnen in sich aufneh-

men, Lernprozesse synchronisieren und so die Chance erhöhen, dass sich jeder im Ergebnis wiedererkennen kann. Unmittelbare Erfahrungen werden durch gemeinschaftliche Deutungen bestätigt, integriert und führen häufig zu gemeinsamen Handlungsentwürfen.

Leistung, Kompetenzerlebnisse und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sind zentrale Motive Jugendlicher (vgl. Erbdinger 2003). Ob sie diese Erfahrungen in den Cliques realisieren können, ist allerdings an Voraussetzungen gebunden. Für Selbstbildung brauchen die Beteiligten nämlich neben dem „Fachwissen“ und (möglicherweise angeborenen) individuellen Kompetenzen der Informationsverarbeitung vor allem auch soziale Basiskompetenzen. Dazu gehören z.B. die Fähigkeit mit anderen Deutungen auszuhandeln, Konflikte zu lösen und Solidarität zu üben (vgl. Keller 2001). Sie sind wichtige Voraussetzungen für die Organisation der Lernprozesse in Cliques. Ganz offenbar können diese aber nicht von allen Gruppen in gleichem Ausmaß hergestellt werden.

## 2. Unterschiede der Lernräume

Selbstbildung in Cliques ist höchst unterschiedlich, in ihren Voraussetzungen, ihren Lernwegen, ihren Themen und Spezialisierungen und schließlich auch in ihren Ergebnissen. Zunächst spielen biografische Bedingungen (z.B. Familie, Nachbarschaft, Schule) eine wichtige Rolle. Ob beispielsweise familiäre Konflikte und die in ihnen entstandenen Aggressionen in der Clique bearbeitet werden, ob Jugendliche Selbstvertrauen und internale Kontrollüberzeugung einbringen, ist maßgeblich für die Gruppenrealitäten, die in den Cliques erzeugt werden. Jugendliche lassen sich zudem unterschiedlich intensiv auf Cliques ein, wie noch zu zeigen sein wird.

In einer von uns durchgeführten repräsentativen Jugendbefragung (n = 1902) in der Stadt Trier und einigen ländlichen Verbandsgemeinden geben über 80 Prozent der Jugendlichen an, einer Clique anzugehören.<sup>2</sup> Die meisten dieser Cliques sind unauffällig, sowohl was ihren sozialen Hintergrund als auch ihre Verhaltensweisen anbelangt. Die weitaus größte Kategorie sind also die „Normalos“, deren Gruppenverhalten und Herkunftsbedingungen keine Auffälligkeiten aufweisen. Etwa 32% der befragten Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren rechnen sich einer bestimmten Szene und rund 17% mehreren Szenen zu. Bei den 15- bis 18-Jährigen steht eine einzelne Jugendkultur im Vordergrund, zwischen 19 und 21 Jahren werden zunehmend unterschiedliche Stilelemente kombiniert, mit 22 Jahren beginnt der Ausstieg. Die Festlegung auf eine bestimmte Szene ist eher Sache der Jungen. Jugendliche aus niedrigen Bildungsschichten sind dabei stärker beteiligt als andere. Am einflussreichsten ist gegenwärtig die HipHop-Szene mit einem Marktanteil von 29% gefolgt von unterschiedlichen Sportarten 20%

2 Die Untersuchung fand 2001 statt. Sie wurde von der Nikolaus Koch Stiftung (Trier), dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Berlin) sowie aus Mitteln des Forschungsfonds der Universität Trier finanziert. Eine Publikation ist in Vorbereitung; Wetzstein/Erbdinger/Hilgers/Eckert (2003)

und der Techno-Szene mit etwa 12%. Den verschiedensten Musikszenen rechnen sich insgesamt 18% zu, wobei die höchst ausdifferenzierten Musikrichtungen jeweils aber nur auf geringe Werte kommen. Rechte Jugendkulturen und Hooligans kommen im Trierer Raum nur auf marginale Werte. Dafür haben sich erstaunlicherweise in den ländlichen Gemeinden die Rocker/Motorradcliquen gehalten und bringen es auf knapp 6%.

Für die Frage nach den Selbstbildungsprozessen ist es sinnvoll, unterschiedliche Muster der Gruppenzugehörigkeit zu bilden. Auch wenn in der sozialen Realität eher Mischformen vorkommen, lassen sich vier Muster der Zugehörigkeit unterscheiden. Jugendliche mit „fluider Zugehörigkeit“ wechseln häufig ihren Freundeskreis bzw. ihre Clique. Sie bewerten es als positiv, gleichzeitig mehreren Cliques anzugehören. Diese Flaneure empfinden eine feste Clique als zu einschränkend. Ganz im Gegensatz dazu steht die „geborgenheitsorientierte Zugehörigkeit“. Diese Jugendlichen geben an, dass sie einer festen Clique angehören, in der „jeder jeden gut kennt“ und in der sie viel zusammen machen. Einen dauerhaften und festen Freundeskreis empfinden sie als wichtig für ihr Leben und vergleichen ihn mit einer Familie. Bei „interessenzentrierter Zugehörigkeit“ verbringen die Jugendlichen täglich ihre Zeit mit Freunden, die die gleichen Interessen haben wie sie selbst. Sie stimmen der Aussage zu, dass die Mitglieder ihrer Gruppe ein gemeinsames Ziel haben, das sie erreichen wollen (z.B. in einem Bereich wie Politik, Umweltschutz, Sport, Musik). „Prekäre Zugehörigkeit“ bezeichnet Jugendliche, die angeben, „überwiegend rumzuhängen“ und die zusammen sind, weil sie „sonst niemanden haben“. Sie sehen sich eher mit anderen Gruppen verfeindet. Diese Muster der Zugehörigkeit können nach den Merkmalen „spezifische“ vs. „unspezifische Gruppenleistungen“ und „Kompetenzerzeugung“ vs. „Defizitbewältigung“ geordnet werden. (vgl. die Übersicht auf S. 842)

Sowohl bei Gruppen, die Defizite bewältigen als auch bei Gruppen, die Kompetenzen erzeugen, gibt es in manchen Fällen Wege in die Gewalt. Im Falle der interessenzentrierten Zugehörigkeit hängt Gewaltbereitschaft mit der gewählten Spezialisierung und dem Engagement zusammen. Ergebnis der Gruppenleistung kann ein spezialisiertes Weltbild sein, das Gewalt legitimiert. Die fluide Zugehörigkeit ist ebenfalls mit Kompetenzerfahrungen verbunden. Diese Jugendlichen sind „Beziehungsvirtuosen“, die unspezifische Gruppenleistungen temporär in wechselnden Gruppen nachfragen. Zusammenhänge zu Gewaltbereitschaft lassen sich bei ihnen nicht nachweisen. Bei prekärer Zugehörigkeit geht Gewalt mit Defiziterfahrungen einher. Gewalt ist bei ihr ein unspezifisches Verhalten, um Stärke zu erfahren und den Respekt anderer zu erlangen. Defiziterfahrungen wirken auch bei geborgenheitsorientierter Zugehörigkeit. Die Gruppenleistung ist hier auf eine enge emotionale Bindung spezialisiert, die nach innen gerichtet ist. Möglicherweise erklärt die Innenorientierung, dass Gewalt bei diesen Cliques keine Rolle spielt. Im Mittelpunkt der folgenden Darstellung stehen „interessenzentrierte“ und „prekäre“ Zugehörigkeiten. Bei ihnen zeigen sich Zusammenhänge zu Gewalt und anderen Formen von Devianz.

Typologie der Gruppenzugehörigkeiten		
	Dominante Funktionen	
	Kompetenzerzeugung	Defizitbewältigung
spezifisch	<p><i>Interessenzentrierte Zugehörigkeit</i> (n = 123)</p> <p><i>Mitglieder:</i> jüngere Altersgruppen, eher mittlere und hohe Bildung, etwas mehr Jungen</p> <p><i>Erwartungen an die Gruppe:</i> gemeinsam ein Interesse verfolgen.</p> <p><i>Charakteristika:</i> Kompetenzen im Hinblick auf ihr „Thema“, Selbstbildung wichtig, spezialisieren sich in einer bestimmten Thematik.</p> <p><i>Devianz/Gewalt:</i> In vielen Gruppen stehen Kreativität und Spezialisierung in bestimmten Szenen und Jugendkulturen im Mittelpunkt. Dabei kann es auch zu Devianz kommen, z.B. Drogengebrauch, Sachbeschädigung durch Graffities. Bei ideologisch spezialisierten Cliques kann Gewalt Teil der Selbstdefinition sein (z.B. bei radikalen Tierrechtlern, rechte Cliques).</p>	<p><i>Geborgenheitsorientierte Zugehörigkeit</i> (n = 195)</p> <p><i>Mitglieder:</i> eher unter 18 Jahren, mittlere Bildung, etwas mehr Mädchen</p> <p><i>Erwartungen an die Gruppe:</i> emotionaler Halt, Gefühl der Sicherheit.</p> <p><i>Charakteristika:</i> Gefühle sind der „Kitt“ für die Gruppe. Bindungsverluste in der Biographie sind erkennbar: Konflikte in der Herkunftsfamilie, Verlust wichtiger Personen durch Tod.</p> <p><i>Devianz/Gewalt:</i> Es zeigen sich keine Zusammenhänge zu Gewalt und anderen Formen von Devianz.</p>
unspezifisch	<p><i>Fluide Zugehörigkeit</i> (n = 288)</p> <p><i>Mitglieder:</i> eher über 18, eher hohe Bildung, keine Geschlechtseffekte</p> <p><i>Erwartungen an die Gruppe:</i> Gruppe darf nicht einschränken, keine andauernden, spezifischen Interessen.</p> <p><i>Charakteristika:</i> Die Mitglieder wollen sich nicht eng und dauerhaft an eine Clique binden. Sie sind in vielen Cliques zu Hause. Sie können sich leicht in unterschiedlichen Gruppen einfügen, ohne dabei einer bestimmten Gruppe verpflichtet zu sein (zu wollen). Sie finden leicht Anschluss. Dies auch im Internet.</p> <p><i>Devianz/Gewalt:</i> Es zeigen sich keine Zusammenhänge zu Gewalt und anderen Formen von Devianz.</p>	<p><i>Prekäre Zugehörigkeit</i> (n = 201)</p> <p><i>Mitglieder:</i> eher jünger, eher niedrige Bildung, tendenziell eher Jungen</p> <p><i>Erwartungen an die Gruppe:</i> Da sie von anderen Jugendlichen abgelehnt bzw. mit diesen sogar verfeindet sind, können sie sich ihre Gruppe nicht auswählen. Die eigene Gruppe besteht aus „Schicksalsgenossen“.</p> <p><i>Charakteristika:</i> Aktivitäten sind rumhängen und langweilen. Die Gruppen sind labil, lösen sich häufig auf. Die Jugendlichen finden nur schwer Anschluss an andere Cliques. In ihren Herkunftslagen finden sich oft Ausgrenzungen in Schule, Familie und lokalen Kontexten.</p> <p><i>Devianz/Gewalt:</i> Gewalt und andere Formen der Devianz kommen bei diesem Gruppentyp am häufigsten vor.</p>

In die Darstellung der beiden ausgewählten Gruppentypen fließen Ergebnisse aus weiteren, von uns durchgeführten Untersuchungen (qualitativ und quantitativ) ein. Mit ihnen können die beiden ausgewählten Zugehörigkeitsformen genauer illustriert werden. Aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungspopulationen, Fragestellungen und Forschungsdesigns sind die einzelnen Ergebnisse aber nur aufgrund von Plausibilitätsüberlegungen aufeinander beziehbar. Nichtsdestoweniger können sie zur Hypothesen- und Fragegenerierung genutzt werden.

### 3. Fallbeispiele

#### 3.1 Selbstbildung bei interessenorientierten Gruppen

##### 3.1.1 Medien und Jugendkulturen als Fokus von Selbstbildung

Selbstbildung in jugendlichen Cliques wird besonders offenkundig im Zusammenhang mit jugendkultureller, sportlicher, musikalischer, technischer oder ideologischer Spezialisierung. Sowohl die Aufladung askriptiver Merkmale (ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, gemeinsame Herkunft, Alter) als auch die gewählte ästhetische Praxis (z.B. Surfen, Joggen, Fitness, Computer, Comics, Skaten, Techno, HipHop usw.) können zum Fokus der Selbstdefinition und damit der sozialen Identität der Cliquesmitglieder werden. Über Stile wird signalisiert, wer man ist – aber auch wer man nicht ist: Kleidung, Modellierung des Körpers haben eine besondere Bedeutung, weil sie eine mehr oder minder eindeutige Zugehörigkeitsbotschaft oder gar Selbststigmatisierung enthalten. Sportliche oder künstlerische Performance ermöglicht eine Rangordnung der Gruppen und der Individuen in ihnen. Weltanschauungen können Leiden legitimieren oder Suprematieansprüche begründen. Während die meisten Jugendlichen zunächst noch in den Ladenstraßen der Weltkultur flanieren und „ganz unverbindlich“ in die Spezialitätenläden eintreten, entdecken manche bereits hinter diesen Läden die Gewölbe, in denen Exerzitien und Initiationen auf sie harren, um die psychischen Transformationen zu bewirken, durch die sie sich als „Reals“ ausweisen. Sie haben dann klare Vorstellungen von Authentizität. Die Cliques sind Teil von Jugendkulturen. Die Jugendlichen erwerben dort ein Spezialwissen, das ihnen Erwachsene oder Schule nicht bieten können. Beispiel dafür sind technische Innovationen wie z.B. Computer, Internet, MP3 oder Mobiltelefon, aber auch Musik- und Tanzstile. So haben Jugendliche den Computer in ihren Cliques innovativ und subversiv genutzt, lange bevor er zum Alltagsmedium wurde (vgl. Eckert u.a. 1990, Wetzstein u.a. 1995, Baerenreiter u.a. 1990). Noch heute zeigen sich in Schulen digital gaps vor allem darin, dass die Jugendlichen PC und Internet bereits spielerisch beherrschen, während manche Lehrkräfte die Nutzung dieser Technologie immer noch ablehnen.

Jugendkulturen können als symbolisches Gewebe (eine Art „Text“ im Sinne von Geertz) verstanden werden. Solche „Texte“ sind allerdings – wie die cultural studies gezeigt haben – nicht geschlossen und einheitlich, sondern plural und polysem angelegt.

Sie werden in den Handlungen der Individuen (aus verschiedenen Kontexten und mit verschiedenen Ressourcen) unterschiedlich ausgelegt (vgl. Willis 1991). In ihnen erwerben die Jugendlichen ein teilweise beträchtliches Spezialwissen und Deutungskompetenzen.

### **Beispiel: Computerfreaks**

Sie sind in den Weiten der Cyberwelten zuhause. Ihnen geht es um das Computerspiel, die Programmierherausforderung oder das Leben in virtuellen „Communities“. Sie haben über viele Jahre hinweg ein umfassendes EDV-Wissen aufgebaut und versuchen sich in möglichst vielen Dingen der EDV-Welt auszukennen. Freaks sind die „gut informierten Bürger“ (Schütz 1972) der Netze.

Für die Freaks ist der Computer nicht bloß ein Werkzeug oder eine Wissensmaschine. Sie haben auch eine emotionale Bindung an den Computer. Die Trips auf den digitalen Pfaden haben immer auch expressiven Sinn, sind mit Gefühlen verknüpft und dienen der Selbstdarstellung. Der Rechner ist für sie kein Haushaltsgerät in einer langen Reihe selbstverständlich genutzter Alltagstechnik. Seine Multifunktionalität erlaubt Formen der Eigenaktivität, des Schöpferischen, wie sie in der habitualisierten und strukturierten Verwendung im Arbeitsbereich nicht – oder jedenfalls sehr viel seltener – möglich sind. Die Reise im virtuellen Raum lässt sie die technische Rationalität des Rechners zeitweilig vergessen und die Begegnung mit Gleichgesinnten gerät zu einem besonderen Erlebnis. ‚Selbstverwirklichung‘ und ‚Euphorie‘, ‚Macht‘ und ‚Herrschaft‘, die ‚Erfahrung neuer Welten‘ und ‚Kunst‘ sind Assoziationen, die die Freaks eher als alle anderen mit dem Computer in Verbindung bringt. Er baut also nicht nur eine sachliche und nüchterne Beziehung zum Rechner auf, sondern auch eine gefühlsbeladene und „romantische“. Die Tätigkeit am Computer wird zum Eintauchen in eine eigene Welt, zum „flow“. (Csikszentmihalyi 1987, S. 59). Angesichts der Faszination und der Intensität dieses Abgleitens in die Computerwelt bezeichnen sich die Freaks selbst sogar als süchtig. Assoziationen zu Zuständen von Rausch und Sucht sind nicht zufällig, aber weniger im Sinne einer krankhaften Abhängigkeit als eher eines Liebesabenteuers gemeint. Diese Metaphern symbolisieren die Funktion des Rechners zur Stimulation von außeralltäglichen Erlebnissen.

### **Erfahrung von Kompetenz und Leistung**

Solche Prozesse der Kreativität und Selbstbildung haben sich auch in vielen anderen Szenen etabliert. So hat sich z.B. in der Graffiti-Szene seit ihren Anfängen in den Siebzigerjahren eine vielschichtige Formensprache entwickelt. Während die Jugendlichen in diesen Bildern wie in Büchern lesen, sind die Erwachsenen in dieser Beziehung zumeist Analphabeten. In der Szene entwickeln sich Diskurse über Ästhetik, Ausdruck und Stile, die z.B. in Schriften wie „Theorie des Style“<sup>3</sup> dokumentiert sind. Die Ästhetik der Szene ist elaboriert und in ihren Normen keineswegs postmodern beliebig.

3 Hierbei handelt es sich um eine „Szene-Schrift“ aus dem Jahr 1996, die im Selbstverlag hergestellt und vertrieben wird.

In diesen Cliques findet „Selbstbildung“ zu ihren Themen statt. Welche Elemente des jugendkulturellen Bedeutungsarsenals der Szenen herangezogen und in die jeweilige Wirklichkeit eingebaut werden, entscheidet sich letztlich in der konkreten Gleichaltrigengruppe. Dort wird eine eigene, spezifische Bedeutung geschaffen, wird ein typischer (und bei näherem Hinsehen auch unverwechselbarer) Stil kreiert. So ist HipHop kein uniformes Handlungsprogramm, das in den Gruppen „abgespult“ wird, vielmehr wird eine gruppenspezifische „Lesart“ ausgehandelt und hergestellt (Androutsopoulos 2003; Wetzstein u.a. 2000). Auf diese Weise ist in vielen Cliques die Erfahrung von Kompetenz, Leistung und Selbstwirksamkeit möglich.

### 3.1.2 Selbstbildung in Gruppen mit radikalen Ideologien

Selbstbildungsprozesse, die zu radikalen Ideologien führen, stehen häufig im Gegensatz zu den Inhalten, mit denen Schule, Familie, Jugendarbeit etc. an die Jugendlichen herantreten. Die Themen dieser Ideologien sind unterschiedlich. So findet sich im „rechten Lager“ eine ganze Reihe von extremen Gruppierungen (z.B. Hammerskins), in denen Selbstbildung und das Erfahren von Leistung und Kompetenz möglich ist und keine Defiziterfahrungen im Hintergrund stehen. Ähnliche Muster zeigen sich auch am linken „Rand“: Autonome, Antifa-Gruppen, Castor-Gegner oder radikale Tierschützer sind Beispiele hierfür. Einige Hinweise auf diese Form von Selbstbildung gibt das Fallbeispiel „radikale Tierrechtler“ aus einer früheren Untersuchung (vgl. Eckert u.a. 2000).<sup>4</sup> An anderer Stelle (vgl. Kap. 3.2.3) zeigt ein Beispiel, wie sich eine zunächst prekäre Clique über ideologische (Selbst-)Schulung zu einer kompetenten und gewalttätig rassistischen Gruppe entwickelt hat.

#### Beispiel: Radikale Tierrechtler

Vorgängige Erfahrungen von erlittener oder drohender Benachteiligung lassen sich für diese Clique nur begrenzt ausmachen. Sie stammen aus dem bildungsbürgerlichen Milieu, alle haben Abitur oder machen es gerade und wollen studieren. Ihre Weltanschauung ist anschlussfähig an die Diskurse in Schule und Hochschule. Sie orientieren sich an einer radikalen Tierrecht-Ideologie. Die Jugendlichen entwickeln ihr Weltbild mehr oder weniger in eigener Regie und greifen auf spezialisierte Szenequellen in Internet und Printmedien zurück. Diese Texte werden aber nicht nur bloß gelesen, sondern über Aushandlungsprozesse in der Gruppe und der Szene interpretiert und zur eigenen Weltanschauung „weiterentwickelt“. Dabei gibt es Richtungsstreitereien und ideologische Grabenkämpfe – besonders mit den bereits etablierten „Ideologen“. Im Streit um das „bessere“ Weltbild entstehen Fronten und Lager. In der Auseinandersetzung mit ande-

4 Die Legitimation von Gewalt durch ein bestimmtes Weltbild ist nur ein beispielhaftes Muster unter anderen für Gewalt bei interessenorientierter Zugehörigkeit. Ähnlich zeigt sich dies bei Hooligans. Auch bei ihnen resultiert Gewalt nicht notwendigerweise aus „Defizitbewältigungen“. Typisch für sie und ihre Gruppen ist die gemeinsame Orientierung an Gewalt als „Spaß“ und „Kick“ und die planvolle Herstellung solcher „Events“.

ren und der sehr zeitaufwendigen gruppeninternen Deutungsarbeit hat die Gruppe hochmotiviert ein für sie selbst tragfähiges Weltbild der Solidarität mit Mensch und Tier ausgehandelt. Es legitimiert auch die Anwendung von Gewalt. Es ist die Vorstellung, kategorischen Imperativen folgen und stellvertretend für andere handeln zu müssen. Gewalt richtet sich in erster Linie gegen Sachen (Jagdsitze, Metzgereien, Pelzläden), im Zusammenhang mit Demonstrationen auch gegen andere Gruppierungen oder die Polizei. In der subjektiven Deutung der Jugendlichen ist dies durch ihren Kampf für eine bessere Zukunft legitimiert.

### *3.1.3 Selbstbildung und interessenzentrierte Gruppen*

Bei beiden Beispielen handelt es sich eher um kleine Gruppen, die sich um bestimmte Themen konzentrieren, so sehr sie sich auch als Avantgarde der Gesellschaft insgesamt fühlen mögen: Die Computerfreaks als Pioniere der virtuellen Zukunft, die Tierrechtler als Akteure einer gerechteren Beziehung zwischen Menschen, Tieren und Natur.

Die Bedeutung von Cliques wird in beiden Fällen deutlich. Gleichaltrige unter sich interagieren im Unterschied zu ihrem Verhältnis zu Erwachsenen als „Gleiche“ (Youniss 1994; Krappmann/Oswald 1995). Entsprechend müssen sie Absichten und Erwartungen koordinieren und Kompetenzen der interpersonalen Kooperation erlernen: „Altersgleiche sind in der Adoleszenz füreinander unentbehrliche Umwelten, um ein Selbstverständnis zu entwickeln, um sich vergleichen zu können, um die Ereignisgeschichte des Alltagslebens auf ihren Sinn hin durcharbeiten zu können [...], um zu wissen, was man kann, wen man mag, was man werden möchte, wie man sein möchte“ (Fend 2000, S. 307). Ähnlich argumentiert Keller (2001). Unsere Daten, insbesondere die qualitative Befragung von Hilgers (2002) legen nahe, dass soziale und moralische Kompetenzen nicht in allen Cliques gleichermaßen zustande kommen. Bei den „prekären Gruppen“ kommt es kaum zu einem Kompetenzbildungsprozess. Dort wo er stattfindet, sind Solidarität, wechselseitiger Respekt, Techniken des Aushandelns nicht notwendig Medium und Ergebnis, sondern können auch Ideologien der Ungleichwertigkeit, von Führung und Gefolgschaft und des Kampfes elaboriert werden. Schließlich können auch prinzipiell demokratische Verfahrensweisen und Selbstkonzepte über einen hohen moralischen Anspruch Gewalt legitimieren, wie das Beispiel der linksradikalen Tierrechtler zeigt. Auch sie üben Solidaritäten, wechselseitigen Respekt in der Gruppe, Techniken des Aushandelns etc. in ihrer Gruppe ein. Selbstbildung kann sowohl zu gesellschaftlich akzeptierten wie zu abweichenden Selbstdefinitionen führen.

### *3.2 Selbstbildung und Gewalt in prekären Gruppen*

Gewalt kann, wie das Beispiel der radikalen Tierrechtler zeigt, durchaus die Folge von Selbstbildung in Cliques sein. Sie ist bei ihnen wichtiger Teil eines „höheren“ Auftrags. Aber: Gewalt von Jugendlichen ist nicht immer ideologisch motiviert – dies dürfte eher die Ausnahme sein. In unseren Zugehörigkeitsmustern zeigt sie sich besonders häufig

bei den prekären Cliques.<sup>5</sup> In diesen finden sich hauptsächlich jüngere Befragte (15 bis 17 Jahre). Mädchen und Jungen sind überraschenderweise etwa gleich vertreten, wobei wir keine Aussagen über die Rolle der Mädchen in den Cliques machen können (z.B. Mitgliedschaft als Freundin eines der Jungen oder „aktive“ Gruppenrolle). In den Gruppen zeigen sich spezifische Interaktionsmuster und typische Erfahrungen von Ausgrenzung. Die Gruppe bildet einen „negativen Lernraum“, in dem Selbstbildung nur beschränkt möglich ist, weil elementare Voraussetzungen, wie die Fähigkeit zu Kooperation und Aushandlung, in den Gruppen nicht oder nur rudimentär gegeben sind. Mit Bezug auf die Theorie der kognitiven Entwicklung von Kohlberg stellt Oser (2001, S. 75) fest: „Die ‚progressive‘ Entwicklung [...] ist nur möglich, wenn Denken und Urteilen immer neu herausgefordert und reichhaltige Handlungserfahrungen eröffnet werden.“

### 3.2.1 Interaktionen in prekären Gruppen

Die Jugendlichen in diesen Cliques geben deutlich häufiger als die anderen Befragten an, sie seien zusammen, weil sie „sonst niemand haben“. Es ist weniger eine frei gewählte Clique, in denen über entsprechende Aushandlungsprozesse ein gemeinsames Selbstbild entwickelt wird, sondern eher „episodale Schicksalsgemeinschaften“ (vgl. Bohnsack u.a. 1995), die über Negativselektion und Ausgrenzung durch andere Jugendliche entstehen. Die fehlende gemeinsame Selbstdefinition zeigt sich auch in den Aktivitäten der Gruppe: Häufiger als die anderen Befragten geben die Jugendlichen an, dass sie „rumhängen“, sich langweilen oder sich betrinken. In den Persönlichkeitsmustern bestätigt sich diese passive Haltung: Typisch für die Jugendlichen ist eine externale Kontrollüberzeugung: Das Leben ist für sie mehr durch Zufälle bestimmt als durch eigene Leistung und ungünstige Umstände und Pech sind für Misserfolg verantwortlich. Sie geben an, ihre Probleme nicht selbstständig lösen zu können und für ihren Lebensweg nicht selbst verantwortlich zu sein. Sie fühlen sich anomisch verunsichert über das Leben in der Gesellschaft und ihre Zukunftserwartungen. Die Jugendlichen befürworten eher eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung, halten eine straffe Ordnung für sinnvoll und sind zumindest latent fremdenfeindlich.

Das Zusammenleben in der Gruppe wird widersprüchlich eingeschätzt: Die Jugendlichen sagen, dass sie häufiger die Gruppe wechseln, gleichzeitig geben sie an, dass sie immer mit den „gleichen“ zusammen sind. Dies deutet an, dass sich die Gruppen in einem permanenten Auflösungs- und Neubildungsprozess befinden, ohne dass stabile Interaktionsmuster entstehen können, in denen die Jugendlichen lernen, Erwartungen abzugleichen, Deutungen auszuhandeln etc. Diese Prozesse spielen sich immer unter den gleichen ab. Gestützt wird dies auch dadurch, dass es diesen Jugendlichen deutlich schwerer als den anderen Befragten fällt, überhaupt Anschluss an Cliques zu finden. Möglicherweise spiegelt sich hierin auch die Ablehnung durch andere Gleichaltrige, sei

5 Datengrundlage ist die bereits erwähnte Jugendbefragung in Trier und Umgebung. Die Jugendlichen wurden in einer zweiten Befragungsstufe (vgl. Hilgers 2002) mit qualitativen Leitfadenterviews befragt.

es, dass sie durch ihr aggressives Auftreten Ablehnung erzeugen, sei es, dass sie auf die Ablehnung durch andere mit Aggression reagieren (vgl. Hodges u.a. 2002, S. 627). Es handelt sich also bei diesen Cliques um labile soziale Gebilde von Individuen, die wenig Alternativen haben. Die Beurteilung des Zusammenhalts zeigt ähnliche Ambivalenzen: Die Jugendlichen geben an, die Gruppe sei für sie wie eine Familie. Gleichzeitig ist das Gefühl von den eigenen Gruppenmitgliedern anerkannt und akzeptiert zu sein, niedriger als bei allen anderen Jugendlichen in Cliques. Offenbar kann die Gruppe mit ihren Möglichkeiten das Bedürfnis der Mitglieder nach Anerkennung nicht aus sich heraus befriedigen. Solidarität und Beteiligung sind vermutlich eher eine Fiktion.

### 3.2.2 *Gewalt in prekären Gruppen*

Was aber tritt an die Stelle der Labilität und der Leere, die die Gruppen auszeichnet? Die Jugendlichen suchen nach stimulierenden Situationen, in denen sie Leistungserfahrungen machen können und gleichzeitig Anerkennung durch andere erfahren. Dabei merken sie auch, dass sie mit Gewalt erfolgreich sein können. In der qualitativen Nachbefragung (Hilgers 2002) zeigt sich, dass Schlägereien gezielt gesucht oder provoziert werden. Gewalt und Gewaltdrohung werden in der Clique kommunikativ bestätigt und legitimiert. Während die Jugendlichen – wie schon erwähnt – in der Eigengruppe nur wenig Respekt und Akzeptanz erfahren, geben sie mehr als alle anderen Befragten an, sie erhielten Respekt und Anerkennung von anderen Gruppen Jugendlicher. Es liegt aber nahe, dass sie Anerkennung durch andere mit deren Angst vor ihnen verwechseln. Diese Gruppen können ihren Mitgliedern keine verlässlichen Interaktionsmuster und Beziehungen bieten, ebenso sind gewaltfreie Kompetenz- und Leistungserfahrungen eher die Ausnahme.

### 3.2.3 *Ausgrenzung in den Herkunftslagen*

Diese besondere Situation liegt aber nicht nur in den Gruppen selbst begründet, vielmehr kommen in ihnen Defiziterfahrungen und Ausgrenzungen aus früheren Lebensabschnitten zum Ausdruck. Sie sind deutlich mehr Belastungen in Familie und Schule ausgesetzt als alle anderen Befragten.

#### **Ausgrenzungsfeld „Familie“**

Auffällig ist das angespannte Verhältnis zu den Eltern. Die Jugendlichen haben häufig Streit mit ihnen, können mit ihnen nicht über ihre Anliegen reden, Streit löst sich selten wieder rasch auf. In einer qualitativen Nachbefragung (vgl. Hilgers 2002) wird das Bild noch deutlicher: Oftmals haben die Jugendlichen die Grundstrategien einer kommunikativen Konfliktbearbeitung in der Familie nicht erlernt. Sie werden in familiäre Entscheidungsprozesse nicht einbezogen. Es wird ohne sie entschieden, selbst wenn es die eigene Person betrifft. Wie in der Schule sind die Teilhabechancen reduziert, ist Anerkennung oft verwehrt. Die Jugendlichen erleben zudem häufig inkonsistentes Erzie-

ungsverhalten. Regeln sind für sie nicht eindeutig erkennbar. Ambivalent-unsichere Bindungsmuster können Folge dieser Inkonsistenzen sein (Ainsworth u.a. 1978). Hinzu kommen Druck- und Zwangsmittel, zu denen auch elterliche Gewaltanwendung gehört. Offenbar werden in der Familie bestimmte soziale Basiskompetenzen nicht vermittelt. Dies macht sich in der Clique möglicherweise als Einengung des Handlungsspielraums bemerkbar.

#### Ausgrenzungsfeld „Schule“

Die Ergebnisse einer weiteren von uns durchgeführten Untersuchung<sup>6</sup> erlauben einen Einblick, wie Jugendliche bei prekären Zugehörigkeiten den schulischen Kontext wahrnehmen. Es handelt sich dabei um Jugendliche aus Hauptschulen, die von den schulischen Angeboten nur noch wenig erreicht werden ( $n = 260$ ). Es sind mehrheitlich Jungen, die Probleme in der Schule haben und dort nicht zurechtkommen. Sie fühlen sich ungerecht behandelt und ausgegrenzt. Ihre Beziehungen zu den Mitschülerinnen und -schülern sind ebenso wie die zu den Lehrkräften gestört, sie fühlen sich am Unterricht und dem schulischen Leben nicht beteiligt. In der Schule bedeuten antischulische Verhaltensmuster (regelmäßiges Schwänzen, Unterricht stören, Gewalt) für sie mehr als Schulleistungen. In ihren außerschulischen Cliques setzt sich dieses Verhalten fort. Sie sind öfters als die anderen Befragten in Schlägereien verwickelt und haben auch häufiger Ärger mit der Polizei. Das Konfliktthema Schule reicht bis in die Familie. Diese Jugendlichen haben wegen der Schule oft Streit mit ihren Eltern. Die Schule ist gerade für diese Jungen eher als für Mädchen ein Ort des Scheiterns und der Benachteiligung. Wie unsere Daten zeigen, verschärft sich diese Ablehnung mit zunehmendem Alter. Möglicherweise steht die Inszenierung „traditioneller Männlichkeit“ (vgl. Kersten 1998) – wie sie in vielen gewaltbereiten Cliques vorzufinden ist – damit in Zusammenhang. Sie bietet Leistungs- und Ansehenschancen jenseits schulischer Misserfolge und erschwert die schulische Anpassung.

#### 3.2.4 Selbstbildung und prekäre Gruppen

In prekären Cliques sind die Lernchancen aufgrund ihrer Unbeständigkeit und wechselnden Mitgliedschaft, der fehlenden Ziele und der Betonung der Befriedigung momentaner Bedürfnislagen allenfalls eingeschränkt möglich. Die Zugehörigkeit setzt weder besondere soziale Fähigkeiten voraus, noch werden diese gefördert. Wenn es zu Unstimmigkeiten kommt, kann man diese durch Verlassen der Clique „lösen“ oder sich ihr

6 Datengrundlage ist eine an fünf Hauptschulen in Rheinland-Pfalz durchgeführte Befragung (2002). Es handelt sich um eine standardisierte Befragung der Klassen 7. bis 9. bzw. 10 ( $N = 982$ ). Das Projekt wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Rheinland-Pfalz) sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Weil die Untersuchung nicht auf Cliquentypen hin ausgerichtet war, ist diese Gruppentyp hier nicht systematisch gebildet. Es gibt aber Hinweise auf ähnliche Muster in den Cliques: Rumhängen, Trinken und Langeweile sind typische Aktivitäten, die Mitglieder dieser Gruppen sind eher Außenseiter.

unterordnen. Es handelt sich eher um „near groups“ (Yablonski 1973), die ihren Mitgliedern nur marginalisierte Lernchancen bieten bzw. die Weichen in Richtung Gewalt und Devianz stellen. Ihre Solidaritäten beschränken sich auf ihre unmittelbare Gruppe – so lange diese eben besteht. Es finden sich kaum Spezialisierungen; Kompetenz, Leistung und Selbstwirksamkeit können nur beschränkt – in der Regel bei der Drohung mit und der Anwendung von Gewalt erfahren werden. Sie sind „desintegriert“ (vgl. Anhut/Heitmeyer 2000; Heitmeyer u.a. 1995) und in den Cliques verschärfen sich die Benachteiligungen, die in Familie und Schule erlebt werden.

Ein Beispiel für eine prekäre Clique, die ihren Mitgliedern nur eingeschränkte Lernchancen bietet, ist eine von uns qualitativ untersuchte Stadteilgruppe. In der Clique sind sowohl Mädchen als auch Jungen. Für die Jugendlichen kennzeichnend ist ihr niedriges Bildungs- und Ausbildungsniveau. Innerfamiliäre Konflikte bis hin zu Ausgrenzungserfahrungen in ihren Herkunftsfamilien sind häufig festzustellen. Ihre Chancen auf eine Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle bewerten die Jugendlichen niedrig, auch wenn sie betonen, viel dafür getan zu haben, um ihre Chancen zu erhöhen. Dies darf jedoch u.a. aufgrund ihrer häufigen schulischen Schwierigkeiten bezweifelt werden. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass sie die Verantwortung für das Gelingen ihrer beruflichen Zukunft bei anderen – nicht aber bei sich selbst – sehen. Die Jugendlichen teilen sich ihre allabendliche Langeweile. Diese wird lediglich mit gewaltverherrlichender Musik unterlegt. Das ereignisarme Wohngebiet bietet nur wenig Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, außer eben im Viertel „rumzuhängen“. Stilistisch gehören sie keiner spezifischen Szene an. In ihrem Stadtteil werden sie als delinquent und gewalttätig bezeichnet. Der Zusammenhalt dieser Gruppe war nur von begrenzter Dauer: Die Clique hat sich nur wenige Zeit nach der Erhebungsphase wieder aufgelöst und ist in Splittergruppen zerfallen. Als Gründe dafür wurden Streitereien, Interessenverlagerungen und der Wegzug einiger aus dem Viertel genannt.

Allerdings darf der Zusammenhang zwischen Ausgrenzung in den Herkunftslagen und prekären Gruppendifinitionen nicht deterministisch gedacht werden. Prekäre Cliques können sich „professionalisieren“ – wobei der Weg aus der Gewalt heraus oder noch tiefer in die Gewalt hinein führen kann. Zwei Beispiele belegen dies: Die Jugendlichen einer ethnisch heterogenen Gruppe (vgl. Eckert u.a. 2000) schaffen eine Karriere von einer prekären Gruppe zu einer interessenorientierten, kompetenzproduzierenden und schließlich gewaltarmen Clique. Sie leben in einem sozialen Brennpunkt, hatten erhebliche schulische Probleme und wurden von den Jugendzentren des Viertels mit Hausverbot belegt. Den Jugendlichen gelingt es aber, trotz dieser Verhältnisse über das Breakdancing eine erfolgreiche Selbstdefinition zu erarbeiten. Sie lernen, dass Leistung sie zu Erfolg führen und sie ihre Werdegänge selbstwirksam gestalten können. Diese Erfahrungen führen sie nicht nur aus der Gewalt, sondern auch aus der negativen schulischen Situation. Dies ist ein Beispiel dafür, wie Kompetenzen, die in den Cliques erworben wurden, schließlich sogar in fremdorganisierte Lernkontexte transferiert werden können. Einige haben mittlerweile sogar einen höheren Bildungsabschluss erreicht.

Ein Beispiel für die Entwicklung von einer prekären Clique hin zu einer interessenorientierten und gewaltaffinen Gruppe ist eine von uns untersuchte Skinheadclique (vgl.

Eckert u.a. 2000). Diese Gruppe haben wir ebenso wie die oben beschriebenen Breakdancer mehrere Jahre befolgt. Anfänglich war diese Gruppe eine Ansammlung von Jugendlichen, die herumhingen, viel tranken und sich gelegentlich Schlägereien mit ausländischen, aber auch mit einheimischen Jugendlichen lieferten. Die meisten von ihnen hatten Probleme in der Schule, teilweise auch in der Herkunftsfamilie. Mit der Zeit fand bei dieser Gruppe aber eine „Professionalisierung“ statt. Die vormals mehr diffuse und affektiv begründete Ablehnung von Ausländern wich einer ausformulierten Ideologie. Die Gruppe veränderte sich schrittweise zu einer interessenorientierten Gruppe. Das Betrinken und die darauf folgenden Schlägereien traten in den Hintergrund. An ihre Stelle rückten sorgfältig geplante Aktionen und Taktiken, die Selbstkontrolle in der Öffentlichkeit und die argumentative Verfeinerung der Ideologie. Ihre Gewalt koppelte sich schrittweise von der diffusen „Defizitbewältigung“ ab und wurde eine planvolle, ideologisch begründete Handlung. Über diese Veränderung büßte die Gruppe eine Reihe von Mitgliedern ein. Es handelt sich um Mitläufer, die die Radikalisierung des „harten Kerns“ nicht mittragen. Mittlerweile hat sich der „harte Kern“ einer rechtsradikalen Organisation angeschlossen, teilweise sitzen die Führungsköpfe im Gefängnis.

Was war bei diesen beiden Gruppen anders als bei den Gruppen, die nicht zu einem Selbstbildungsprogramm gelangten? Möglicherweise spielen die besonderen personellen Konstellationen innerhalb der Gruppe eine Rolle. Jeweils zwei Mitglieder haben eine charismatische Vorbildfunktion, die die anderen auch über Durststrecken „mitträgt“. Diese Konstellationen wurden nicht absichtsvoll herbeigeführt, sie haben sich zufällig ergeben.

#### **4. Zusammenfassung und Schlussthese**

##### *4.1 Zusammenfassung*

In einer repräsentativen Studie wurde die Cliquenzugehörigkeit von Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahre im Trierer Raum erforscht. Vier Typen, die etwa 40% der Jugendlichen erfassen, machen potenzielle Alternativen der Gruppenzugehörigkeit nach den Dimensionen der dominanten Gruppenfunktionen deutlich: Die Funktion der Bewältigung biografischer Defizite kann erleichtert werden, wenn sich die Gruppe auf die Herstellung eines verlässlichen emotionalen Binnenklimas konzentriert. Für solche „geborgenheitsorientierten Gruppen“ spielt Gewalt keine Rolle. Gelingt dies nicht und sind die Jugendlichen vor allem zusammen, weil sie sonst niemand haben, sprechen wir vom Typ der „prekären Zugehörigkeit“. Hier sind Gewalt und Devianz am wahrscheinlichsten. Auch die Gruppen, deren dominante Funktion die Erzeugung von persönlicher Kompetenz ist, existieren in doppelter Ausführung. Bei Gruppen mit „fluider Zugehörigkeit“ legen sich Jugendliche nicht auf eine Clique fest, sondern gehen in einer Vielzahl von unterschiedlichen Gruppen ihren Interessen nach. Gewalt ist hier kein Thema. Bei „interessenorientierter Zugehörigkeit“ läuft in einer einzelnen Clique ein intensives sportliches oder stilistisches Selbstbildungsprogramm ab. Bei entsprechenden Speziali-

sierungen kann es zu Devianz, bei ideologischer Spezialisierung zu politisch motivierter Gewalt kommen. Die entsprechenden Gruppenprozesse sind über eine qualitative Nachbefragung erhoben worden und wurden durch Kurzportraits aus qualitativen Cliquenstudien illustriert.

#### 4.2 *Selbstbildung als Zirkel von Erfahrung und Deutung*

Das Selbstbildungsprogramm Jugendlicher Cliquen lässt sich in acht Thesen zusammenfassen und theoretisch verorten:

- 1) Selbstbildung in jugendlichen Cliquen ist durch intentionales Handeln und die eigenaktive Themensetzung seitens der Jugendlichen gekennzeichnet. Diese entwickeln eigene Aneignungswege, um an spezialisiertes Wissen zu gelangen (z.B. über das Internet, Szene-Medien). In den Cliquen finden Aushandlungsprozesse statt, die zu spezifischen Deutungsmustern führen.
- 2) Selbstbildung ist Teil des inhaltlich unbestimmten Auftrags, „etwas aus sich zu machen“, der an Jugendliche herangetragen wird, nachdem traditionelle Sicherheiten abgenommen haben. Selbstbildung tritt aber auch dort auf, wo institutionelle Bildung die Jugendlichen nicht anspricht oder keine Angebote zu bestimmten Themen macht. Aber: nicht in allen jugendlichen Cliquen wird Selbstbildung in gleichem Maße betrieben.
- 3) Die Faszination von Selbstbildung in Cliquen beruht auf der Wählbarkeit von Thema, Zeit, Strategien und Lernpartnern. Diese ist in der Schule aufgrund der Synchronisierung „des Lehrplans“ nur bedingt möglich. Ebenso setzt Selbstbildung Beteiligung voraus, die generell Voraussetzung für nachhaltiges Lernen ist.
- 4) Lernthemen können jugendkulturelle Spezialisierungen, der Umgang mit Medien, Technik und Konsumwaren sein. Aber auch radikalisierte Ideologien und die mit ihnen verbundene Legitimation von Gewalt sind in einzelnen Gruppen Gegenstand des Lernens. Die Jugendlichen erleben in allen Fällen Leistung, Kompetenz und Selbstwirksamkeit. Im Falle radikaler und gewaltbejahender Ideologien erfolgt allerdings eine „Ächtung“ durch die Gesellschaft. Selbstbildung an sich ist aber ergebnisoffen: „neutral“ gegenüber diesen normativen Setzungen.
- 5) Selbstbildung in Cliquen Jugendlicher gelingt nicht ohne bestimmte, implizite Voraussetzungen. Dazu gehören beispielsweise Interaktionskompetenzen, die Fähigkeit zum wechselseitigen Aushandeln von Bedeutungen, interne Solidarität und Akzeptanz sowie Beteiligung und Anerkennung. Diese Voraussetzungen können die Cliquen nicht immer aus sich heraus gewährleisten, sie sind den Jugendlichen teilweise auch nicht bewusst. So glauben von uns befragte Computerfreaks, dass die Schule keinen Beitrag zu ihrer teilweise sehr hohen EDV-Qualifikation geleistet hat, sie sich alles autodidaktisch beigebracht haben. Gleichzeitig nutzen sie viele Problemlösungsstrategien, die sie z.B. im Mathematikunterricht erlernt haben.
- 6) Damit Selbstbildung in den Cliquen Jugendlichen möglich ist, brauchen manche von ihnen die Unterstützung und Anerkennung anderer Sozialisationsagenturen.

Die prekären Cliques zeigen, dass Gruppen nicht generell zu Selbstbildung fähig sind. Gewalt wird für sie zu einer einfach verfügbaren Alternative. Allerdings ist dies kein Determinismus, denn es zeigen sich auch Gegenbeispiele. Manche Cliques entwickeln unter den Bedingungen von Ausgrenzung im Gruppenprozess trotzdem erfolgreiche Selbstbildungsprozesse. Hier wäre zu untersuchen, was die „Erfolgsfaktoren“ dieser Cliques sind. Möglicherweise spielen besondere personelle Konstellationen eine wichtige Rolle.

- 7) Gewalt kommt von zwei Seiten ins Spiel. Einmal als nahezu einzige Ressource in prekären Cliques, ein andermal als Ergebnis einer spezifischen Kompetenzerzeugung, z.B. wenn Selbstbildung in eine Ideologie mündet, derzufolge ein gedachtes Kollektiv (eine Klasse, das Volk, die weiße Rasse, Mensch und Tier) gegen Angreifer verteidigt werden müsse.
- 8) Selbstbildung kann als ein dynamischer Zirkel von unmittelbarer Erfahrung und theoretischer Deutung begriffen werden. Bestimmte Erfahrungen werden in konkreten Ereignissen gemacht, über Deutungen expliziert und auf Dauer gestellt. In diesen Deutungsprozessen werden erfahrene soziale Kompetenzen verfestigt. Dieser Prozess kann pädagogisch genutzt werden.

## Literatur

- Ainsworth, M.D.S. u.a. (1978): *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Androutsopoulos J. (Hrsg.) (2003): *HipHop. Globale Kultur – lokale Praktiken*. Bielefeld: Transcript.
- Anhut, R./ Heitmeyer, W. (2000): *Desintegration, Konflikt und Ethnisierung. Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption*. In: Heitmeyer, W./Anhut, R. (Hrsg.): *Bedrohte Stadtgesellschaft*. Weinheim/München: Juventa, S. 17-98.
- Baerenreiter, H./Fuchs-Heinritz ; W./Kirchner, R. (1990): *Jugendliche Computer Fans: Stubenhocker oder Pioniere? Biografieverläufe und Interaktionsformen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städler, K./Wild, B. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliques*, Opladen: Leske + Budrich.
- Csikszentmihalyi, M. (1987): *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eckert, R./Vogelgesang, W./Wetzstein, T./Winter, R.: (1990): *Auf digitalen Pfaden. Die Kulturen von Hackern, Programmierern, Crackern und Spielern*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T.A. (2000): *„Ich will halt anders sein wie die anderen!“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher*. Opladen: Leske & Budrich.
- Erbeldinger, P. (2003): *Freizeit handeln Jugendlicher – Motive und Bedeutungen. Eine empirische Untersuchung zu Freizeitmotiven Jugendlicher*. Trier (Diss.).
- Fend, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*, Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J. (Hrsg.) (1999): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Medienutzung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Heitmeyer, W. u.a. (1995): *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim/München: Juventa.

- Hilgers, J. (2002): Konfliktlösungsstrategien unter Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung über die Bedeutung einer Cliquenintegration sowie familiären und schulischen Bedingungen für jugendliches Konfliktverhalten. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Trier.
- Hodges, V.E.E./Card, N.A./Isaacs, J. (2002): Das Erlernen von Aggression in Familie und Peergroup. In: Heitmeyer, W./Kagan, J. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 619-638.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3, S. 91-103.
- Keller, M. (2001): Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, S. 111-140
- Kersten, J. (1998): Sichtbarkeit und städtischer Raum. Jugendliche Selbstinszenierung, Männlichkeit und Kriminalität. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Stadt, Jugendkultur und Kriminalität. Bonn: Dietz, S. 112-129.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.
- Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, S. 63-89.
- Perrig, W.J. (1996): Implizites Lernen. In: Hoffmann, J./Kintsch, W. (Hrsg.): Lernen. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 203-234.
- Schütz, A. (1972): Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In: Ders: Gesammelte Aufsätze (Bd. II), Den Haag, S. 53-69.
- Wetzstein, T./Steinmetz, L./Dahm, H. (1995): Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Wetzstein, T./Reis, C./Eckert, R. (2000): Fame & Style, Poser & Reals. „Lesarten“ des Hiphop bei Jugendlichen. Drei Fallbeispiele. In: Göttlich, U./Winter, R. (Hrsg.): Politik des Vergnügens. Zur Diskussion der Populärkultur in den Cultural Studies. Köln: Herbert von Halem, S. 124-146.
- Wetzstein, T./Erbeldinger, P./Hilgers, J./Eckert, R. (2003): Cliquenorientierung Jugendlicher. Trier (in Vorbereitung).
- Willis, P. (1991): Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Hamburg: Argument.
- Yablonski, L. (1973): The Delinquent Gang as a near Group. In: Rubington, E./Weinberg, M.S. (Hrsg.): Deviance. The Interactionist Perspective. New York: Macmillan, S. 245-255.
- Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20, S. 272-290.

**Abstract:** *Leisure-time cliques of adolescents can be considered loci of self-education in the sense of self-controlled learning in which experiences are discussed with others and translated into action. Adolescents thus respond to the diffuse task of having to “make something of themselves” as expected by their parents and the institutions of education. In the following, two types of clique membership are singled out: “Precarious cliques” allow their members but a limited form of “self-education”. For these, violence can become the focal point of a special “competence”. In “interest-centered groups”, self-education can lead to experiences of competence and achievement. Besides the diverse specializations in media and adolescent culture, these may also lead to ideologies legitimizing violence.*

*Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Roland Eckert, Judith Hilgers (M.A.), FB IV - Abt. Soziologie, Universität Trier, 54286 Trier.

Dr. Thomas Wetzstein, Dipl. Kffr. Patricia Erbdinger, asw e.V., Universität Trier, 54286 Trier.