



Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

Utopie und Freiheit Zivilcourage in der Schule Empirische Befunde, pädagogisches Handeln und „existentieller Mut“ (Erich Fromm)

Gerd Meyer und Angela Hermann

„Utopie und Freiheit. Zivilcourage in der Schule. Empirische Befunde, pädagogisches Handeln und ‚existentieller Mut‘ (Erich Fromm)“, in: J. Classen (Hg.), *Erich Fromm - Erziehung zwischen Haben und Sein*, Eitorf (Gata-Verlag) 2002, S. 192-214.

Copyright © 2002 and 2011 by Professor Dr. Gerd Meyer, Schellingstr. 4, D-72760 Reutlingen, E-Mail: gerd.meyer[at-symbol]uni-tuebingen.de.

Überall in unserer Gesellschaft wird inzwischen der Ruf nach mehr Zivilcourage laut. Im Mittelpunkt der gegenwärtigen Diskussion stehen Gewaltsituationen in der Schule und im öffentlichen Raum, meist verbunden mit der Frage, wie man mit „Tätern“ und „Opfern“ umgeht, wie man schnell und effektiv eingreifen kann. So wichtig und bedrückend die Zunahme von Gewalt als soziales Problem nicht nur in der Schule und unter Jugendlichen ist, so wenig sollte sich jedoch der Blick auf physische Gewalt verengen, wenn man nach den Chancen für mehr Zivilcourage in Schule und Gesellschaft fragt. Denn ein großer Teil unseres sozialen Lebens spielt sich ohne Gewalt und öffentliche Problematisierung in Primärgruppen (Familie, Freunde), in privaten Organisationen und öffentlichen Institutionen ab. In Betrieben und Verwaltungen, in sozialen und Bildungseinrichtungen entwickeln sich aber oft Machtstrukturen, Konflikte und Problemlagen, die womöglich eine gehörige Portion Zivilcourage verlangen, wenn man etwas verändern will. Wir fragten uns: Warum handeln bestimmte Menschen in vergleichbaren Situationen mit Zivilcourage, andere aber nicht? Welche Erfahrungen, Motive und Werte bewegen Menschen, Zivilcourage zu zeigen? Oder allgemeiner: *Was fördert und was hindert Zivilcourage?*

Wir stellen hier ausgewählte *Ergebnisse einer qualitativen empirischen Pilotstudie über Zivilcourage im Alltag von BerufsschülerInnen* vor, die für das Handeln in Institutionen wie der

Schule besonders relevant sind.¹ Wir interpretieren die Befunde im Kontext der Lebenswelt Jugendlicher und der Institution Schule; sodann skizzieren wir Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln und Veränderungen in der Schule; abschließend stellen wir einige Überlegungen Erich Fromms dar, die zu einem tiefenpsychologischen und philosophischen Verständnis einiger Kontexte zivilcouragierten Handelns beitragen können.

1. Ergebnisse einer empirischen Studie

In unserer Studie wollten wir Motive, Chancen und Hindernisse für Zivilcourage oder sozial mutiges Handeln im Alltag untersuchen. Die exemplarische Analyse einer Gruppe zielt darauf ab, Bedingungen und innere Dynamik zivilcouragierten Handelns in unserer Gesellschaft besser zu verstehen. Wir analysierten daher das Verhalten einzelner Akteure in akuten Situationen, fragten aber zugleich in systemischer Perspektive nach

¹ Gerd Meyer/Angela Hermann, 1999: „... normalerweise hätte da schon jemand eingreifen müssen.“ *Zivilcourage im Alltag von Berufsschülerinnen. Eine Pilotstudie*. Schwalbachtraunus: Wochenschau Verlag. (Zum Stand der Forschung und zum Ansatz unserer Studie vgl. a.a.O., S. 7-10.) Dieser Beitrag basiert zum Teil auf unserer früheren Veröffentlichung: „Zivilcourage in Institutionen: Das Beispiel der Schule“, in: Zeitschrift für Politische Psychologie, Jg. 8, 2000, Nr. 1, S. 9-26.



strukturellen Bestimmungsfaktoren ihres Handelns. Da bisher nur wenige Arbeiten zu diesem Thema vorliegen, galt es zunächst, in einer Pilotstudie einen eigenen Untersuchungsansatz zu entwickeln und den inzwischen inflationär gebrauchten Begriff Zivilcourage präzise zu definieren.²

Die *empirische Grundlage* unserer Studie bilden erlebte Situationen, in denen sozial mutiges Handeln gefragt war und die uns aus der Erinnerung geschildert wurden. Wir untersuchen also nicht Vorstellungen über Zivilcourage, sondern - im Bewusstsein der methodischen Beschränkungen retrospektiver Analyse - reale Situationen, Einstellungen und Handlungsweisen. Dazu haben wir im Frühjahr 1997 30 BerufsschülerInnen an zwei Berufsschulen in der Universitätsstadt Tübingen (Elektrohandwerker und Arzthelferinnen) und in der Industriestadt Reutlingen (Industrie- und Bankkaufleute) befragt. Uns interessierten ihre Erfahrungen und ihre Sozialisation im Elternhaus, in Schule, Freizeit und Beruf. Wir wählten neunzehn besonders aussagekräftige Interviews aus und erhielten so Berichte von insgesamt 41 Situationen. Unsere Studie analysiert vor allem jene Einflussfaktoren, die in den Gesprächen markant hervortraten. In unserem Buch haben wir als Beleg für die hier nur thesenartig vorgestellten Ergebnisse zahlreiche weitere Aspekte untersucht, viele Beispiele angeführt und prägnante Aussagen wörtlich zitiert (die sich z.T. auch gut als Unterrichtsmaterial eignen).

Was heißt Zivilcourage oder sozialer Mut im Alltag? Was verstehen wir nun genauer unter Zivilcourage? 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 allzu sehr auf die staatsbürgerlich-politische Rolle der Menschen ab.)

Zivilcourage ist eine Art prosozialen Handelns in bestimmten Situationen, die charakterisiert sind durch:

- ein Geschehen, das das subjektive Wert- oder Gerechtigkeitsempfinden einer Person verletzt;
- einen daraus resultierenden Konflikt mit anderen;
- Handlungsdruck, aber auch Handlungsspielraum;
- Öffentlichkeit (mehr als zwei Personen sind anwesend);
- ein reales oder subjektiv wahrgenommenes Machtungleichgewicht zum Nachteil dessen, der mutig handeln will, etwa in einer Minderheits-/ Mehrheitsituation in Gruppen oder als Verhältnis der Über-/Unterordnung zum Beispiel am Arbeitsplatz, oft verbunden mit Anpassungsdruck;
- Risiken, das heißt der Erfolg zivilcouragierten Handelns ist unsicher und es sind eher Nachteile zu erwarten.

Häufig, aber nicht notwendig, handelt es sich um eine „Täter-Opfer-Situation“. Hier geht es jedoch nicht nur um akute oder einmalige Situationen, die meist unerwartet ein schnelles Eingreifen erfordern. Es kann sich auch um ein Geschehen handeln, in dem sich zum Beispiel am Arbeitsplatz Unzufriedenheit und Handlungsdruck erst über längere Zeit hinweg aufbauen. In Institutionen sind so empfundene Situationen oft Ausdruck unzulänglicher Strukturen und Handlungsmuster, von ungelösten Problemen und schon länger schlummernden Konfliktpotentialen. Wer hier mutig etwas verändern will, wartet eher geeignete Situationen oder Zusammenkünfte ab, um diese Belange „zur rechten Zeit und am rechten Ort“ zu artikulieren - allein oder in der Gruppe, vielleicht mit Unterstützung „von außen“. Zivilcouragiert handeln vor allem, aber nicht nur einzelne Menschen. Auch Gruppen können Zivilcourage beweisen.

Zivilcourage folgt primär ideellen, *nicht-materiellen Motiven, Werten und Interessen*. Moralische Überzeugungen und ethische Prinzipien müssen jedoch nicht bewusst sein oder als solche formuliert werden. Sozial mutig handeln heißt freiwillig, sichtbar und aktiv für allgemeine humane und demokratische Werte, für die legitimen Interessen vor allem anderer Menschen (aber sekundär auch für eigene) eintreten. Wer Zivilcourage zeigt, fühlt sich nicht nur in seinem

² Zur Analyse verschiedener sozialer Orte ausführlicher a.a.O. (Anm.1), S.106-125.



Wert- oder Gerechtigkeitsempfinden verletzt, sondern übernimmt öffentlich sichtbar Verantwortung für andere wie für sich selbst. Nicht nur für die Gruppe der Jugendlichen ist es wichtig und angemessen, auch das mutige Eintreten für FreundInnen und KollegInnen einzubeziehen.

Wer sozialen Mut beweist, ist im Augenblick des Handelns entschieden und sicher, das Richtige zu tun. In vielen Situationen, in denen Zivilcourage gefragt ist, sind zuvor jedoch Angst oder andere innere Schwellen zu überwinden. Zivilcouragiertes Handeln kann spontan oder überlegt, eher rational oder eher intuitiv bzw. emotional bestimmt sein. Wer zivilcouragiert handelt, tut dies oft unabhängig von bestimmten Erfolgsaussichten oder externen Belohnungen (wie zum Beispiel soziale Anerkennung oder berufliche Vorteile).

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

1. Eingreifen vs. Nicht-Eingreifen zugunsten anderer, meist in unvorhergesehenen Situationen, in die man hineingerät und schnell entscheiden muss, was man tut.
2. Sich-Einsetzen vs. Sich-nicht-Einsetzen - meist ohne akuten Handlungsdruck -- für allgemeine Werte, für das Recht oder für die legitimen Interessen anderer, vor allem in organisierten Kontexten und Institutionen, häufig auch für eine größere Zahl zum Beispiel von KollegInnen oder Betroffenen.
3. Sich-Wehren vs. Sich-nicht-Wehren: in etlichen Fällen verbindet sich das Eintreten für allgemeine Werte oder die berechtigten Belange anderer mit eigenen legitimen Interessen der Handelnden. Meist geht es darum, sich couragiert zu wehren gegen 'akute' Zumutungen und Angriffe, auch gewaltvoller Art.

Die Schule als sozialer Ort: Handlungsspielräume und Autoritätsbeziehungen

Sehr viel stärker 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, ihrer spezifischen Strukturen und Öffentlichkeiten. Unter *sozialen Orten* verstehen wir sozial und physisch definierte Räume, in denen Menschen

miteinander kommunizieren. Als kommunikative Räume sind sie Öffentlichkeiten. Innerhalb eines sozialen Ortes entwickeln sich dann spezifische Situationen, Konstellationen und Handlungsabläufe. Je nach sozialem Ort und Öffentlichkeit werden Handlungsbedingungen und -optionen, werden Erfolgchancen und Hindernisse für zivilcouragiertes Handeln vorstrukturiert. Dies zeigte sich auch für eine Reihe anderer sozialer Orte, die wir neben der Schule untersucht haben: den öffentlichen Raum (Straße, Bus, Disco), den Arbeitsplatz und den privaten Raum (Elternhaus, eigene Wohnung).³ Auch in hochverregelten Institutionen wie zum Beispiel der Schule lassen sich große Unterschiede beobachten, wie die SchülerInnen Machtstrukturen, Risiken und Einflusschancen einschätzen und damit umgehen. Es gilt also, die *objektive Vorstrukturierung und die subjektive Wahrnehmung von Handlungsspielräumen* auszuloten, denn sie erklären zu einem erheblichen Teil, warum in bestimmten sozialen Bereichen mehr, in anderen weniger Zivilcourage gezeigt wird. Besondere Bedeutung kommt schließlich der sozio-kulturell und rechtlich definierten *Grenze zwischen privater und öffentlicher Sphäre* zu. In die privaten Angelegenheiten anderer (zum Beispiel Eltern-Kind-Beziehungen, Partnerschaft) greift man in der Regel nicht ein, auch wenn sie sich am Arbeitsplatz oder in der (partiellen) Öffentlichkeit einer Institution abspielen.

Die *Schule* ist eine rechtlich durchgestaltete staatliche Institution, mit klaren formellen Hierarchien, Kompetenzen und Regeln. Das lässt offen, wie LehrerInnen und Schulleitung ihre Machtposition faktisch gebrauchen und wie SchülerInnen sich gegen reales oder vermeintliches Unrecht wehren (können). Die Schule ist zugleich ein sozialer Lebensraum, in dem sich neben den formellen auch vielfältige informelle Beziehungen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Schulleitung entwickeln (zum Beispiel Leistungs- und Prestigehierarchien, Cliquen und Koalitionen, Sympathien und Gegnerschaften). Wir haben eine große Bandbreite beobachtet, wie Positionen und Rollen ausgefüllt, wie unter-

³ Witte, Erich H., 1987: „Konformität“, in: Frey, Dieter (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München Weinheim: Psychologie-Verlags-Union. S.209.



schiedlich bestimmte Personen(gruppen) - zum Beispiel Lehrerinnen und ihr Verhalten - subjektiv wahrgenommen und bewertet werden, wenn es darum geht, Zivilcourage zu zeigen. Etliche Beispiele aus unserer Studie zeigen, dass Handlungsspielräume und Einflusschancen, Strategien und Resultate zivilcouragierten Handelns in den Schulen sehr stark variieren, stärker noch als im Betrieb. Die Mehrzahl der Schülerinnen berichtet von überwiegend positiven Erfahrungen, einige aber von eher negativen, als sie versuchten, sich mutig zu wehren oder für andere einzutreten. Für Gelingen oder Scheitern ihres Bemühens machen sie gleichermaßen Mitschülerinnen und LehrerInnen verantwortlich, selten jedoch sich selbst oder ihr eigenes Vorgehen, auch nicht „die Schule an sich“ oder „unser Bildungssystem“.

Besonders förderlich bzw. hemmend wirkt sich die Ausgestaltung der *Autoritätsbeziehungen* in einer Institution wie der Schule aus. Wir meinen hier die Folgebereitschaft bzw. die faktische Unterordnung unter personale, in Institutionen zunächst formell-rechtlich begründete Autoritäten (LehrerInnen, Rektorin). Art und Ausmaß der Anerkennung einer formellen Autoritätsposition kann dann informell gestärkt oder geschwächt werden durch andere Gründe der Merknennung (zum Beispiel faktische Leistung, Persönlichkeit oder Charakter, besondere Fähigkeiten). Autoritätsbeziehungen entwickeln sich jedoch auch innerhalb von Gruppen (zum Beispiel der Schulklasse) etwa gegenüber einer Person, die als „AnführerIn“ anerkannt wird. Personale Autoritäten erweisen sich als besonders wirkmächtig, wenn sie nicht nur aus rationalen Gründen anerkannt, sondern auch emotional positiv „besetzt“ werden. Unsere Studie zeigt: Die Beziehungen der Jugendlichen zu Autoritätspersonen in Schule und Betrieb gestalten sich anders als in der Familie oder im Freundeskreis. Wer zum Beispiel gegenüber den Eltern Kritik üben kann oder von ihnen darin unterstützt wird, sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren, tut dies als Jugendlicher nicht automatisch auch in den institutionellen Kontexten von Schule und Betrieb.

Zunächst eine *allgemeine These* zu Handlungsspielräumen und Einflusschancen in den institutionellen Kontexten von Schule und Betrieb. Von den Jugendlichen wird genau wahrgenom-

men, wie in Hierarchien Mächtigere mit ihrer Macht umgehen, zum Beispiel wie sich Lehrerinnen und Schulleitung, Auszubildende und „Chefs“ am Arbeitsplatz gegenüber den nachgeordneten Jugendlichen verhalten. 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. Erscheint der Umgang der Autoritätspersonen mit ihrer Macht eher restriktiv oder gar willkürlich, so wirkt sich dies hinderlich auf sozial mutiges Handeln aus.

Wird jedoch das zu erwartende Verhalten von Autoritätspersonen so wahrgenommen, dass das eigene Handeln wahrscheinlich wirkungslos bleibt, dann erscheint eigenes Eingreifen als nicht lohnend bzw. sogar eventuell als schädlich und man verzichtet eher darauf. Ein solches Verhalten sollte nicht vorschnell moralisierend beurteilt werden, etwa als „feige Anpassung oder Unterordnung“. Vielmehr ist zunächst nach den Motiven, nach der *subjektiven Funktion* und der Rationalität des Handelns der Jugendlichen zu fragen. Es kann zum Beispiel subjektiv funktional und vernünftig sein, wenn sich ein Lehrling mit Kritik und in Konfliktfällen zurückhält, um seine Chancen auf gute Noten oder für eine spätere Übernahme im Betrieb nicht zu gefährden. Hier ist es für die Betroffenen oft schwierig, konkurrierende Ziele, Risiken und Bedürfnisse gegeneinander abzuwägen und für die Grenzen ihres Stillhaltens zu definieren.

Je weniger ein Jugendlicher die Möglichkeit sieht bzw. ihm/ihr das Risiko für sich selbst zu groß erscheint, mit Zivilcourage für andere einzutreten oder einem Missstand abzuweichen, desto eher werden *externe Autoritäten* (zum Beispiel Rektor, Ausbilder, Chef bzw. Polizei) bemüht. Real oder intentional wird Hilfe „von oben“ oder „von außen“ aber nur dann gesucht, wenn man diesen Autoritäten ein grundsätzlich positives Handeln zutraut. In einigen Fällen hatten eine solche „Anrufung“ und die Intervention einer höheren Instanz tatsächlich Erfolg.

Aufschlussreich ist auch ein Blick auf die *Art der Öffentlichkeit* in der Schule, die von den Schülerinnen sehr bewusst wahrgenommen wird: Wenn etwas vor der Klasse geschieht, so



geschieht dies „in aller Öffentlichkeit“. Je nach Situation und Art des Anliegens wird sie von einigen, die sich wehren oder für andere einsetzen wollen, als kommunikativer Raum genutzt, jedenfalls nicht gemieden. Von anderen dagegen wird sie bewusst abgelehnt oder eine direkte Konfrontation mit der Lehrperson „vor allen anderen“ vermieden. Diese Art von Öffentlichkeit kann also als hinderlich oder förderlich für Zivilcourage wahrgenommen werden. Förderlich für Zivilcourage wirkt sich hier auch aus, wenn die Schule und ihre unmittelbare Umgebung nicht als anonyme Öffentlichkeit, sondern als der „eigene“ Raum, als Teil der persönlichen Lebenswelt wahrgenommen werden, für den man sich verantwortlich fühlt.

Besonders aufschlussreich ist schließlich die Analyse der Beziehungen zu Autoritäten in Schule und Betrieb auf dem *Hintergrund familiärer Sozialisation*. Wir können zunächst allgemein annehmen, dass die Bereitschaft und Fähigkeit, sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren, mutig einzugreifen und sich für andere einzusetzen, dann gestärkt wurde, wenn die Jugendlichen als Kinder ernst genommen wurden, Vertrauen zu mindestens einem Elternteil entwickelten und ihre Meinung frei sagen oder Kritik üben konnten. Nicht weniger wichtig war, ob sie genug Freiheit hatten, selbständig und eigenverantwortlich zu handeln, ob sie lernten sich zu wehren und Unterstützung erhielten, wenn sie ungerecht behandelt wurden, und schließlich ob sie Konflikte offen austragen konnten, ihnen nicht auswichen oder sich zurückzogen.

Wurden dagegen Kritik und Konflikte im Elternhaus eher unterdrückt oder haben Eltern ihre Kinder dazu erzogen, sich in Konflikten eher zurückzunehmen, so konnten die Jugendlichen nur wenig Handlungssicherheit in Auseinandersetzungen entwickeln. Vor allem haben sie nicht gelernt, sich einem Konflikt unmittelbar zu stellen und ihn produktiv zu bewältigen. Später verhalten sie sich in Konfliktsituationen eher unterwürdig, vorsichtig oder unsicher. Es entsteht dann leicht Angst und die Neigung, dem bekannten Vermeidungs- oder Rückzugsmuster zu folgen, sich also nicht zu wehren oder zugunsten anderer einzugreifen. Überwiegend autoritäre Entscheidungsstrukturen und normative Vorgaben in der Familie, beeinflussen auch die Art und

Weise, wie eingegriffen wird.

Zum einen: Wird auf diesem Hintergrund früh im Leben Zurückhaltung in Konflikten geboten, so werden verbale, überlegte und z.T. geplante Strategien der Konfliktlösung bevorzugt. Vorsichtiges Abwägen und Selbstkontrolle, seltener spontanes Eingreifen kennzeichnen dann das Verhalten. Zum anderen: Wer sich, so sozialisiert, zunächst relativ machtlos fühlt, wird eher machtbewusst und macht-orientiert handeln und zum Beispiel „höhere Instanzen“ einschalten.

Die Bedeutung von Gruppen und Positionen

Ob sich eine Person in einer problematischen Situation für sich oder andere mutig einsetzt, hängt stark ab von ihrer Position und dem damit verbundenen sozialen Ansehen (Status) innerhalb eines sozialen Gefüges. Im schulischen Kontext sind generell *drei verschiedene Bezugssysteme* möglich, in denen soziale Positionen eingenommen werden können: die Position in informellen Gruppen (peers/ Freundschaftsbeziehungen), die Position in der Klasse als formell organisierter Gruppe und die Position in der Schulhierarchie.

Die hierarchische Struktur der Schule nehmen die Schülerinnen vor allem über das *Verhältnis Lehrerin-Schülerin* wahr, das von besonderen Machtmomenten geprägt ist. Vor allem die Leistungsbewertung wird als Machtbeziehung erlebt. Leistung - gemessen nach Noten -- bestimmt wesentlich die Position in der Klasse als institutioneller Gruppe wie in der Schulhierarchie insgesamt. In Konflikten zwischen LehrerInnen und Schülerinnen ist immer auch das institutionelle Machtverhältnis im Blick: die LehrerInnen „sitzen doch immer am längeren Hebel“, sagen die Schülerinnen. Ob dann jemand dennoch eingreift, hängt stark von der subjektiven Einordnung in der Leistungshierarchie ab: Hält jemand aufgrund schwacher schulischer Leistungen seine Position für schlecht und fühlt sich aufgrund dessen wenig anerkannt, so fehlt meist der Mut einzugreifen. Schreiben sich dagegen die Befragten aufgrund guter Leistungen einen höheren Status zu und fühlen sich deshalb sicher, so meinen sie, sie könnten sich „auch mehr erlauben“ und zeigen eher Zivilcourage. Dabei spielt auch eine Rolle, inwieweit Autoritätspersonen ihre Zuwendung oder Unterstüt-



zung für Jugendliche von deren Leistung abhängig machen.

Haben die Befragten eine *formelle Position* wie z. B. die des Klassen- oder Schulsprechers inne, so fühlen sie sich in der Regel verpflichtet und sind meist bereit, sich für andere innerhalb dieser Institution einzusetzen, auch wenn sie keine persönliche Nähe zu ihnen empfinden. Die formelle Position vermittelt ihnen Legitimation nach außen, Sicherheit nach innen sowie Anerkennung durch peers und Begünstigte. (Ähnliches gilt für Ausbildungsververtretungen.) Dabei ist immer noch offen, ob und wann jemand in einer solchen Rolle tatsächlich Zivilcourage zeigt.

In der *Schulklasse* dagegen stehen formelle und informelle Ordnungen nebeneinander. In den informellen Beziehungen einer Klasse spielt zwar u.U. auch die Leistungshierarchie eine Rolle, für Position und Status zählen hier als Kriterien aber vor allem Sympathie/ Beliebtheit und Tüchtigkeit bei der Bewältigung von Klassenproblemen. Steht zum Beispiel ein „Opfer“ auf der Beliebtheitskala weit unten oder wird gar häufig gehänselt, so sind die MitschülerInnen weniger bereit, sich für diese Person einzusetzen. Sehen sich dagegen die Befragten selbst aufgrund bestimmter Fähigkeiten (zum Beispiel „gut reden können“) in einer überlegenen Position, so sind sie eher bereit, eine Art Anwaltschaft für diejenigen zu übernehmen, die Unterstützung brauchen. Wichtig ist auch, inwieweit Personen ihre Position innerhalb der informellen Gruppe als gesichert ansehen. Ist dies der Fall, so sind sie eher bereit einzugreifen. Besonders positiv wirkt sich aus, wenn jemand eine dauerhaft positiv bewertete Position einnimmt wie zum Beispiel die der „Problemanlaufstelle“ oder des „Leithammels“. Aufgrund der Zustimmung und Anerkennung durch die Gruppe fühlen sich diese Personen informell legitimiert und so eher dazu verpflichtet, sich für andere einzusetzen.

Hinderlich für zivilcouragiertes Handeln wirkt sich dagegen aus, wenn die Befragten ihre Stellung in einer für sie wichtigen Wir-Gruppe als gefährdet sehen, wenn sie also zum Beispiel Konflikte, Sanktionen und Statusverlust bis hin zum Ausschluss aus der Gruppe befürchten. Die Befragten zeigten umso eher Zivilcourage, wenn sie sich sicher waren, auch „danach“ noch ihre Position als gut integriertes Mitglied in ihrer Cli-

que, ihrer Klasse oder im Freundeskreis zu haben.

Nähe zur Person und zum Problem

Einem zivilcouragierten Einsatz geht immer ein Handlungsimpuls voraus, der durch die *Verletzung eines moralischen Wertes* ausgelöst wird. Allerdings kommt es nur dann zum aktiven Handeln, wenn zur Empörung über Ungerechtigkeiten auch eine „fürsorgemoralische“ Haltung hinzukommt. Sie zeigt sich in der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, wenn es um Hilfe für andere bzw. die Lösung eines Konflikts oder Problems geht. Die Bereitschaft dazu wird zum einen durch die formelle und informelle Position in Gruppen und Institutionen beeinflusst, zum anderen durch die persönliche emotionale und / oder soziale Nähe zu einer unterstützungsbedürftigen Person, zum „Opfer“ (wenn nicht deutliches Selbstverschulden vorliegt). Alle Befragten würden immer dann eingreifen, wenn ein Mensch der eigenen sehr nahen Bezugsgruppe (Familie/ Freundinnen/ Freunde) bedroht oder in Not ist. Bei den männlichen Befragten gilt der Einsatz für einen Freund als strikte Regel und stellt eine Art Ehrenkodex dar.

Deutlich geringer ist dagegen die Bereitschaft, sich für *unbekannte Personen* einzusetzen oder für solche, mit denen man wenig zu tun hat. Vor allem deshalb würden sich Mitschülerinnen in einer Klasse nur für bestimmte Personen einsetzen. Die Zugehörigkeit zu einer Organisationseinheit in einer Institution wie der Schule oder dem Betrieb bringt nicht automatisch persönliche Beziehungen mit emotionaler Nähe mit sich. Auch wenn sich (wie in Berufsschulen) eine größere Gruppe über einen bestimmten Zeitraum hinweg in einem Raum aufhält und dort zusammen lernt oder arbeitet, entstehen emotionale Bindungen doch meist nur unter wenigen Personen.

Neben der emotionalen Nähe zu einer Person ist aber auch die Position von Bedeutung, die die Befragten zu einem moralischen Problem einnehmen, das zivilcouragiertes Handeln erfordert. Die *Nähe zum Problem* zeigt sich darin, dass jemand das dem Opfer Zugefügte selbst erlebt (hat) oder dass die Befragten das Gefühl haben, sie könnten eine solche Situation selbst



einmal erleben. Auf diese Weise steht eine Person, die sich in einer Notlage befindet, dann stellvertretend für das eigene Ich. Deshalb sind Personen, die selbst von ungerechter Behandlung, Gewalt o.ä. betroffen sind bzw. waren oder sich dies zumindest vorstellen können, eher bereit, in einer ähnlichen Situation einzugreifen.

Tatsächliches Eingreifen setzt jedoch außerdem die *Bereitschaft zur Reflexion* (Selbstreflexion) voraus. Das eigene Erleben in einer ähnlichen Situation muss reflektiert worden sein, eine aktuell erlebte Situation muss mit den eigenen Gefühlen aus der Vergangenheit oder gegenüber einem möglichen zukünftigen Erleben in Verbindung gebracht werden. Dies erhöht die Bereitschaft; einen Perspektivwechsel vorzunehmen, Fürsorge zu zeigen, Verantwortung zu übernehmen und womöglich zu handeln. Werden die eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung, Ausgrenzung oder Gewalt nicht reflektiert oder besteht die Tendenz, dass sich jemand nicht mehr daran erinnern will, wird in solchen Situationen keine Nähe zum Problem hergestellt; Empathie und Perspektivwechsel für die betroffene Person werden verhindert. Vielleicht möchte jemand vermeiden, sich mit den vergangenen Kränkungen auseinanderzusetzen, so wie einer der Befragten, der früher selbst einmal in einer Schulklasse ausgegrenzt wurde. Die Auswirkungen dieser Vermeidungsstrategie zeigten sich deutlich. Damals hatte er die Diskriminierung ignoriert und darauf verzichtet, sich anderen mitzuteilen oder Hilfe zu holen. Sein damaliges Verhalten machte er nun zum Maßstab und war in einer aktuellen Situation nicht bereit, sich für einen hilfsbedürftigen Mitschüler einzusetzen.

Konformität und mögliche Nachteile

Wir haben auch untersucht, in welcher Weise die Bereitschaft zur Konformität bzw. (non-)konformes Verhalten Einfluss darauf haben, ob jemand Zivilcourage zeigt oder nicht. Unter Konformität verstehen wir nicht jede Form von Anpassung, sondern die überwiegende Bereitschaft einer Person, das eigene Verhalten, die eigene Einstellung oder Meinung an Gruppenstandards zu orientieren. Ganz allgemein lässt sich Konformitätsverhalten verstehen „als das Ausmaß der Übereinstimmung mit dem Verhaltensstandard der Referenzgruppe und dem der

spezifischen Kleingruppe.“⁴ Mit der Referenzgruppe ist diejenige Gruppe gemeint, auf die sich eine Person allgemein bezieht, wie zum Beispiel die Gruppe der Schülerinnen. Eine spezifische Kleingruppe ist zum Beispiel die eigene Schulklasse, peer group oder Familie.

Bei unseren Befragten zeigte sich, dass eine *hohe Bereitschaft zur Konformität* Personen daran hindert, sich für andere einzusetzen oder eine eigene Meinung offensiv zu vertreten. Die Bereitschaft zur Konformität oder zur Non-Konformität ist außerdem eng verbunden mit erwarteten oder vermuteten Nachteilen und dem Umgang damit. *Nach- bzw. Vorteile* sind nicht nur solche, die in der Situation sogleich als möglicher Schaden erkennbar und eher kurzfristig wirksam sind, sondern auch jene, die sich längerfristig auswirken können. Nicht überraschend ist der allgemeine Befund: Die InterviewpartnerInnen sind dann eher bereit, einzugreifen oder sich einzusetzen, wenn sie keine Nachteile aus ihrem Handeln befürchten oder wenn die Vorteile, die sich aus zivilcouragiertem Handeln ergeben, die Nachteile überwiegen.

Im schulischen Kontext sind dabei vor allem *zwei Orientierungsmuster* für das eigene Handeln wirksam: zum einen die Ausrichtung an den institutionell gesetzten Verhaltensanforderungen, zum anderen die Orientierung an den Standards der informellen Gruppe, der sich eine Person zuordnet. Konformes Verhalten im Sinne der *institutionellen Anforderungen* bedeutet vor allem, sich gegenüber LehrerInnen angepasst zu verhalten, um bei diesen gut angesehen zu sein und Nachteile im Blick auf Noten zu vermeiden. Diese Nachteile werden als besonders gravierend erlebt, da Schulnoten über weitere Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen entscheiden. Sie bestimmen außerdem die innerinstitutionelle Wertigkeit der einzelnen SchülerInnen. Das legitime Ziel, in der Schule gute Noten zu erreichen, kann aber gelegentlich zu Konflikten führen, wenn Zivilcourage gefragt ist. Einer der Befrag-

⁴ Wir haben in unserer Studie eine weitaus größere Zahl von Faktoren und Aspekten untersucht, die wir in einem anderen Beitrag ausführlicher als hier zusammengefasst haben. Vgl. Gerd Meyer/ Angela Hermann: Zivilcourage im Alltag - Ergebnisse einer empirischen Studie, in: *Aus Parlament und Zeitgeschichte* B 7-812000 v. 11. 2.2000, S. 1-13.



ten berichtet, dass er sich „einen Tag vor der Notengebung“ eher abwartend verhalten würde, um Nachteile in seiner Leistungsbewertung zu vermeiden, da ihm seine Note wichtiger ist als der Mitschüler. Ein anderer würde eher dann eingreifen, wenn sich die ganze Klasse einsetzte. So wird die Unterstützung des Betroffenen zu einem kollektiven Verhalten, das eine individuelle Sanktionierung verhindert und dem/der einzelnen Schutz bietet.

Konformes Verhalten ist zum anderen ausgerichtet auf die Mitglieder der eigenen peer group und auf die für einen selbst wichtigen Personen im Klassenverband. Entscheidend ist hier vor allem der *Wunsch nach Zugehörigkeit*. Um sie nicht zu gefährden, fügen sich Personen u. U. den *Gruppenanforderungen* auch dann, wenn das Gruppenverhalten den eigenen Moralvorstellungen widerspricht. Aufgrund des Wunsches nach Zugehörigkeit zeigen die zur Konformität Bereiten nicht nur Meinungs-, sondern auch Verhaltenskonformität. Sie sind dann je nach „Gruppenmoral“ nicht bereit, durch ein von der Mehrheit der Bezugsgruppe abweichendes Verhalten aufzufallen - das aber könnte geschehen, wenn jemand zivilcouragiert handelt. Die Gefährdung ihrer Stellung in einer als wichtig erachteten Wir-Gruppe erscheint für die Befragten offensichtlich als längerfristiger Nachteil, da sie sich über einen längeren Zeitraum in den jeweiligen Gruppen aufhalten (Freundeskreise) oder gezwungen sind, dies zu tun wie zum Beispiel in Schulklassen oder im Betrieb während und nach der Ausbildung. Zu dieser Art von Nachteilen gehören insbesondere: ein Statusverlust in einer Wir-Gruppe bis hin zu einem möglichen Ausschluss; die Gefahr, von anderen nicht (mehr) zu einer Gruppe gerechnet zu werden, der man selbst gern angehören möchte; ferner Sanktionen oder drohende Konflikte, die man nicht in Kauf nehmen will. Wenn die Befragten solche Nachteile befürchten, wirkt sich dies deutlich hinderlich auf einen mutigen Einsatz für sich und andere aus.

Umgekehrt können Interviewpartnerinnen *Vorteile* erlangen bezüglich der Akzeptanz in einer Wir-Gruppe, wenn sie sich für andere oder „eine gute Sache“ einsetzen. Das Eingreifen für einen Freund/ eine Freundin kann auch dazu dienen, die eigene Gruppenzugehörigkeit abzu-

sichern. Wenn also der eigene Status in der Gruppe subjektiv nicht gefährdet erscheint, gar gestärkt oder verbessert werden kann, so scheint sich dies förderlich für Zivilcourage auszuwirken.

Personen, die kaum oder *keine Bereitschaft zur Konformität* zeigen, sind durchgängig eher bereit, sich mutig für sich oder andere einzusetzen. Sie sind bereit, aus einer Gruppe herauszutreten und äußern abweichende, „unpopuläre“ Meinungen in peer groups oder in Institutionen wie der Schule oder dem Ausbildungsbetrieb. Es gibt mehrere Gründe für dieses Verhalten. Zum einen haben sie eine klare Auffassung von dem, was grundsätzlich Recht und Unrecht ist. Sie sind der festen Überzeugung, dass es legitim ist, gegen Unrecht vorzugehen - in den eigenen Cliquen, in institutionellen Zusammenhängen wie auch im öffentlichen Raum. Zum anderen wollen sie durch ihr Verhalten Anerkennung erhalten bzw. sie sehen sich selbst als positive Abweichlerinnen. Wesentlich ist auch die Bereitschaft, eine Gruppenzugehörigkeit nicht um jeden Preis aufrechtzuerhalten, sondern diese einzuschränken oder aufzugeben, wenn die eigene Integrität durch das Verhalten der Gruppe gefährdet ist. Schließlich ist wichtig, ob die Befragten subjektiv den Eindruck haben, es „sich leisten“ zu können, aus einer Gruppe herauszutreten und Zivilcourage zu beweisen.

Es macht für die Befragten subjektiv Sinn, sich konform zu verhalten und nicht einzugreifen: Sie wollen so nicht nur ihre Position in Gruppen absichern, sondern auch ihre schulische und berufliche Zukunft nicht gefährden. Mögliche Nachteile für sich selbst wiegen dann für sie schwerer als der Wert, sich für jemand bzw. eine Sache einzusetzen. Umgekehrt ist es auch möglich, dass mögliche Nachteile in Schule und Ausbildung als nicht relevant eingeschätzt werden, zum Beispiel wenn jemand leistungsbedingt eine gute Position hat oder sowieso nicht vorn Ausbildungsbetrieb übernommen werden will. Dies fördert die Bereitschaft, zivilcouragiert zu handeln.

Soziale Kompetenzen in Institutionen

Unsere Studie zeigt, dass Kompetenzen, die die Befragten in eine Situation „mitbringen“, entscheidend dazu beitragen, ob jemand bereit und in der Lage ist, sich für sich oder andere einzusetzen oder nicht. Diese Kompetenzen lassen



sich nach Sach-, Personal- und Sozialkompetenzen differenzieren. Zu den *Sachkompetenzen* gehören hier neben dem Fachwissen auch Kenntnisse über Strukturen, Machtverhältnisse und Partizipationsmöglichkeiten in Institutionen. Sachkompetenz vermittelt Sicherheit und Stärke, die wiederum mutiges Handeln begünstigt, wie ein Schüler bestätigt: „Ich glaube, Stärke kriegt man, wenn man von etwas ziemlich Ahnung hat“.

Zur personalen oder *Ich-Kompetenz* für zivilcouragiertes Handeln in Institutionen gehört genügend *Selbstsicherheit*, die eigene Meinung offen auszusprechen und diese auch gegen eine Mehrheit zu vertreten. Hält sich jemand für selbstbewusst und kann seine Meinung öffentlich klar ausdrücken, ohne stärkere Angst zu empfinden oder sich innerlich abhängig zu fühlen, so fördert dies sozial mutiges Verhalten. Zivilcourage zeigt auch eher, wer selbstsicher gegenüber anderen auftritt, indem er/sie bei einer wohl begründeten Meinung oder Überzeugung bleibt, auch wenn er/sie damit in einer Gruppe allein ist oder sich in der Minderheit befindet oder in einer hierarchischen Struktur Mächtigeren gegenübersteht und ihnen widerspricht.

Außerdem sind *Artikulations- und Argumentationsfähigkeit* von Bedeutung: Wer sich selbst so einschätzt, dass er/sie „gut reden“ und argumentieren kann, der/die wird subjektiv und objektiv eher fähig und bereit sein, sich zu wehren oder sich für andere einzusetzen. Diese Fähigkeiten verleihen ein Gefühl persönlicher Kompetenz und Sicherheit. Sie begünstigen häufig auch, dass eine Person zum/r (in-) formellen SprecherIn der Gruppe wird. Außerhalb eines strukturierten Kontextes (z. B. auf der Straße / an öffentlichen Orten) zählen bei den Befragten eher auch andere Ich-Kompetenzen: Die Befragten greifen dann ein, wenn sie sich gegenüber Tätern und Opfern aufgrund körperlicher Stärke oder gewandterem Auftreten überlegen fühlen.

Wichtig ist auch die Fähigkeit, in Situationen mit akutem Handlungsdruck nach kurzer Lageanalyse *schnelle Entscheidungen* zu treffen und sich zuzutrauen entsprechend zu handeln. Zivilcourage wird aber auch gefördert durch die Fähigkeit zur *Reflexion* einer aktuellen Situation: Im Rückblick werden eigene Erfahrungen mit Benachteiligung, Ausgrenzung oder Gewalt

überdacht, um daraus Schlüsse für das eigene Handeln zu ziehen oder um sich auseinanderzusetzen mit Gefühlen, die sich verbinden mit früher gewährter oder unterlassener Hilfe. So wird eine schwierige Erfahrung produktiv verarbeitet und aktuell wächst die Bereitschaft zum sozialen Mut.

Zur *Sozialkompetenz* gehört zunächst die Fähigkeit zur *Empathie*, also Einfühlungsvermögen und Mitgefühl, sowie zum *Perspektivwechsel*. Dies bedeutet, sich in die Lage eines anderen versetzen und die Dinge auch aus seiner Sicht sehen können. Perspektivwechsel ist aber auch hinsichtlich der eigenen Erfahrung bedeutsam: InterviewpartnerInnen, die sich nicht an früher erlebte Gefühle erinnern, die im Zusammenhang mit eigener Diskriminierung, Ausgrenzung oder Gewalterfahrung stehen, distanzieren sich emotional eher von einem Opfer, verweigern einen Perspektivwechsel und somit auch Empathie für die aktuelle Situation eines Opfers.

Soziale Kompetenz zeigt sich im Blick auf zivilcouragiertes Handeln dann vor allem in der Fähigkeit und Bereitschaft, *Konflikte* konstruktiv und möglichst gewaltfrei auszutragen sowie mit anderen zu kooperieren und sich solidarisch zu verhalten. *Solidarisches Verhalten* ist förderlich für Zivilcourage als verbale oder non-verbale Unterstützung oder als konkrete tatkräftige Hilfe. Das Empfinden, die anderen zumindest mental hinter sich zu wissen, wirkt sich positiv aus. So geht eine der Befragten, die sich für die Interessen anderer Auszubildender einsetzt, davon aus, „dass sie das zwar selber nicht machen würden oder wollen, aber dass die das schon gut finden, was ich mache. Also, das habe ich schon gewusst, ... O.K. in der Situation haben sie nichts gesagt, aber zumindest rein vom Denken her - dass die mich da unterstützen.“ Dagegen kann mangelnde Unterstützung eine Person daran hindern, mit Zivilcourage zu handeln, insbesondere wenn sie sich innerlich davon abhängig oder zum Beispiel körperlich so unterlegen fühlt, dass er / sie ohne Unterstützung nicht handeln würde.

Wir haben bisher zentrale Ergebnisse unserer Studie zu den Beweggründen und Einflussfaktoren für zivilcouragiertes Handeln dargestellt, die sich auf Akteure und Strukturen, auf Normen und Verhaltensmuster vor allem in der Schule



Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

bezogen, aber auch für andere Institutionen relevant und übertragbar sind. Die Zahl der Faktoren und die Komplexität ihres Zusammenwirkens ist sicher noch größer als hier sichtbar ge-

worden ist. (Zu diesen Hinweisen vgl. a.a.O. (Anm. 1), S. 12-13) Auch müssen wir *im einzelnen* offenlassen, inwieweit die Befunde über diese Gruppe hinaus zu verallgemeinern sind.