

Jugendliche und die narrative Konstruktion ihrer (Ohn)Macht

Der vorliegende Beitrag enthält die Ergebnisse einer Einzelfallstudie eines von der VW-Stiftung geförderten qualitativen Forschungsprojektes zur Ethnisierung von Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit. Sie basiert auf der Auswertung von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Jugendlichen an einem Jugendzentrum sowie Expertengesprächen mit lokalen Vertretern, Beobachtungen vor Ort und der Analyse von Dokumenten. Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Analyse von Schimpfklatsch einer Gruppe jugendlicher Außenseiter, die sich gegenüber einer Fremdgruppe abgrenzen.

Die hier vorgenommene Vorkategorisierung „Außenseiter“ lehnt an die Figurationstheorie der Etablierten-Außenseiter nach Elias und Scotson (1990) an. Der Begriff „Außenseiter“ hat zwei Verweisungszusammenhänge. Er deutet zunächst auf das kollektive Deutungsmuster der Etablierten, deren Innensicht hier nicht aufgezeigt wird. Diese Perspektive wird indirekt vermittelt, indem das lokale Feld, in das die jugendlichen Hauptakteure eingebunden sind, beschrieben wird.

Im Vordergrund der Betrachtung steht aber die Perspektive der jugendlichen Außenseiter, d. h. die Art ihrer Verarbeitung von Erfahrungen in Form von Schimpfklatsch. Aufgezeigt wird, in welcher Weise sich die Jugendlichen in ihren Erzählungen von einer Gruppe statushöherer Jugendliche abgrenzen: Sie stellen eine Verschiebung der realen Machtverhältnisse her, indem sie ein Bild der Unterlegenheit der Fremdgruppe und ein Bild der Überlegenheit der Eigengruppe konstruieren. Aus dieser Sichtweise erfährt der Begriff „Außenseiter“ eine Umdeutung.

1. Gruppenbildung und Abgrenzungsdynamiken im Jugendalter

Das Jugendalter gilt aus *entwicklungspsychologischer* Perspektive als das Alter der Identitätsfindung. Experimentieren, Erproben und Su-

che nach Bewältigungsformen und Sinnangeboten machen diesen Prozess aus. Allerdings kann heute immer weniger von einem „Schonraum“ gesprochen werden. Vielmehr müssen sich Jugendliche heute mit den Ambivalenzen der Moderne auseinandersetzen: einerseits erhöhte Chancen des erweiterten Handlungsspielraums, andererseits Zwänge der Entscheidungsfindung und Risiken der Überforderung. Insbesondere „Modernisierungsverlierer“ müssen zunehmend ihr „Versagen“ individuell verarbeiten (Beck 1986). So ist es kein Wunder, dass Jugendliche sich immer mehr in die Clique, in die peer-group flüchten, deren Funktionen, so wie Zeitgenossenschaft, Schutz und Ausgleichsfunktion, Heimatersatz, kurzum eine emotionale Stütze, hinlänglich beschrieben worden sind (Machwirth 1999, 248-269). Die zentrale Bedeutung der Gruppe für die Identitätsarbeit der Jugendlichen ist somit unbestritten.

Aus *sozialpsychologischer* Sicht ist soziale Identität der „Teil des Selbstkonzepts eines Individuums (...), der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“ (Tajfel 1982, 102). Allerdings kann die „soziale Identität eines Individuums, sein Wissen darum, dass es zu bestimmten sozialen Gruppen gehört, und die emotionale und wertbezogene Bedeutung, die es dieser Mitgliedschaft zumisst, nur durch die Wirkung der sozialen Kategorisierung definiert werden, die seine soziale Umwelt in eigene und fremde Gruppen einteilt“ (ebd., 107), d. h. Informationen über seine soziale Identität gewinnt das Individuum nur über Vergleiche der eigenen Gruppe mit einer anderen Gruppen. Da jedes Individuum bestrebt ist, eine positive Identität zu erlangen, geht dieser Vergleich oft mit einer negativen Abwertung anderer relevanter Gruppen einher. „Gruppenkonstitution wird so zu einer Frage von Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung, zu einem Prozess, der sich weniger im Innern der Gruppe selbst vollzieht als vielmehr in der Begegnung möglicher Mitglieder mit Nicht-Mitgliedern“ (Schwitalla/Streeck 1989, 236).

Auch aus *figurationssoziologischer* Sicht wird der Bezug der Identitätsbildung zur Gruppe hervorgehoben (vgl. Elias/Scotson 1990, 44). Elias hebt den Aspekt der Abgrenzung hervor. Ihn interessiert insbesondere, warum andere Gruppen ausgeschlossen werden: „Die Frage ist, wie und warum Menschen sich als zur selben Gruppe gehörig betrachten und einander in die

Gruppengrenzen einschließen, die sie aufrichten, wenn sie das Wort Wir gebrauchen, während sie gleichzeitig andere Menschen als einer anderen Gruppe zugehörig ausschließen, zu der sie kollektiv Sie sagen" (Elias/Scotson 1990, 36). Im Hinblick auf die Figuration der Etablierten-Außenseiter sieht er die Funktion dieses Ausschlusses in der Sicherung der Machtüberlegenheit, die von den Außenseitern bedroht werde. Den Kern dieses Ausschlusses bilde die Demütigung der anderen: „Konfrontiert mit einer Gruppe, die sie als eine Bedrohung ihrer Machtüberlegenheit (im Sinne der Kohäsion und der monopolistischen Verfügung über lokale Ämter und Freizeiteinrichtungen) und damit auch ihrer menschlichen Höherwertigkeit, ihres Gruppencharismas empfindet, sieht sich die Etabliertengruppe zum Gegenschlag gezwungen, den sie mittels einer permanenten Ablehnung und Demütigung der anderen führt. Ein Strom von Schimpfklatsch und ein beschmutztes Sie-Bild der Außenseiter können als regelmäßige Merkmale von Figurationen dieser Art gelten.“ (Ebd., 48f)

Wie dargestellt, stehen Gruppenbildung und Machtphänomene in einer engen Verbindung zueinander. Abgrenzungen im Sinne von Aushandeln von Macht verlaufen in vielfältigen kommunikativen und aktionalen Formen: in Selbstdarstellungen, Kontaktvermeidung, Konflikten, Lästern, Klatsch, Provokationen etc. (vgl. auch Deppermann/Schmidt 2003, 26). Im Folgenden geht es um verbale Formen der Machtaustragung, die mit fortschreitender Selbstdisziplin heute wichtiger denn je erscheinen. Mit zunehmender Rationalisierung aller Lebensbereiche in unserer hochkomplexen und hochdifferenzierten Gesellschaft dürfte sich die „Selbstkontrollapparatur“ (Elias 1992, 320) zwangsläufig steigern und damit rationale Formen der Auseinandersetzung begünstigen.

2. Narrative Konstruktionen von Abgrenzungen

„*Erzählen* ist eine Grundform sprachlicher Darstellung, die in unterschiedlichen Formen und Kontexten und mit unterschiedlichen Zielen stattfindet“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 19). Erzählungen „bilden die Welt nicht ab, sondern sind kreative Modelle oder mimetische Darstellungen unseres Verständnisses von ihr auf

dem Hintergrund unserer Erwartungen, Erfahrungen und Bedürfnisse“ (ebd., 29).

Die Funktion von Erzählungen liegt dabei vor allem in der Gewinnung von Identität, indem Erfahrungen mit sich selbst und mit anderen gedeutet und verarbeitet werden. „Sie sind Instrumente zur Strukturierung und Interpretation von Erfahrungen mit sich selbst und anderen und bringen Verhältnisse von Zugehörigkeit und Abgrenzung, von Sympathie und Achtungsentzug zum Ausdruck“ (Deppermann/Schmidt 2003, 30). Der Erzähler kategorisiert und bewertet die Welt, in der er lebt, entsprechend seiner Relevanzen. Soziale Grenzen und ihre Eigenschaften sind aber nicht einfach nur in den Köpfen als Wissensvorrat (Berger/Luckmann 2001) präsent. Vielmehr ist davon auszugehen, dass dieser Wissensvorrat „in unterschiedlicher Schärfe, in unterschiedlicher Modalität und hinsichtlich unterschiedlicher sozialer Kategorien und deren normativen Kriterien“ aktiviert wird (Schwitalla/Streeck 1989, 249).

Die *Kategorisierung* selber kann als sprachlicher Prozess gefasst werden. Als ein wesentliches Element der Deskription bezieht sich Kategorisierung immer auf die Frage der Zuordnung einer Person oder Handlung. Im Hinblick auf die Personenkategorisierung werden Eigenschaften attribuiert. Dies impliziert Status und soziale Rolle, die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Milieus und psychologische Merkmale. So unterscheidet Schwitalla im Hinblick auf soziale Kategorien zwischen Rollen-, Status- und moralischen Kategorien:

- a) „Statuskategorien nach der vertikalen Schichtung einer Gesellschaft und der Selbstverortung einer Person oder Gruppe
- b) Rollenkategorien nach Anforderungen, Rechten und Pflichten bestimmter sozialer Rollen
- c) Moralische Kategorien nach den für eine Gruppe wesentlichen Normen des sozialen Verhaltens“ (Schwitalla 1995, 262).

Generell werden Kategorisierungen, die Typisierungen sind, von Dichotomisierungen und Stereotypisierungen begleitet. Dichotomisierungen ziehen Grenzen, Stereotypisierungen sind mit einer sehr engen und selektiven, verallgemeinernden und verzerrten Wahrnehmung von Eigenschaften der Kategorienmitglieder verbunden (vgl. Deppermann/Schmidt 2003, 31f).

3. Methodologische Implikationen

Die Analyse von Narrationen, hier Schimpfklatsch, ist dem breiten Feld der qualitativen Forschung zuzuordnen. Dargestellt und rekonstruiert wird somit Alltagspraxis von Jugendlichen. Methodologisch betrachtet, orientiert sich dieses Vorhaben an der Lebensweltanalyse in der Ethnographie und an der Ethnomethodologie.

Die *qualitative Lebensweltanalyse* in der *Ethnographie* zielt darauf „dichte Beschreibungen als Forschungsprogramm, die Wissensstrukturen, die Deutungsschemata untersuchter Kulturfelder, (...) die so etwas wie ein Bedeutungsgewebe (...) semantischer Felder bilden, zu entdecken und herauszuarbeiten“ (Honer 2000, 196). Demgegenüber fordert die *Ethnomethodologie* entschieden, dass „die objektive Wirklichkeit sozialer Tatsachen als eine fortwährende Hervorbringung und Leistung der gemeinsamen Tätigkeiten des Alltagslebens“ (Bergmann 2000, 121; Garfinkel 1967, VIII) analysiert wird. Die Ethnomethodologie zielt also nicht auf die Rekonstruktion von Sinnverstehens ab, sondern im Vordergrund steht eine Analyse der Alltagspraxis. „Wenn ich von accountable spreche (...) meine ich damit beobachtbar-und-mittelbar, d. h. verfügbar für die Gesellschaftsmitglieder als situierte Praktiken des Schauens-und-Erzählens“ (Garfinkel 1967, 1).

Die Rekonstruktion von Alltagspraxis hat vor allem in der Jugendforschung an Bedeutung gewonnen (vgl. z. B. Bohnsack/Loos 1995; Eckert/Wetzstein 2000). Allerdings, so kritisieren Neumann-Braun und Deppermann an einer Reihe von Studien: „Untersucht werden rekonstruierende Darstellungen von Alltagspraxis, nicht jedoch die Alltagspraxis selbst und auch nicht die Praxis des Darstellens“ (1998, 242). Problematisch erscheint ihnen vor allem dabei, dass diese Daten, die ja Ergebnisse sekundärer Sinnbildungsprozesse sind (Bergmann 1985, 306f), als Alltagspraxis wiedergeben werden. „Ihre kommunikative Konstitutivität und Ubiquität rechtfertigt es jedoch keineswegs, sie auf (...) die Ebene des faktischen Geschehens, über welches berichtet wird, zurück zu projizieren“ (Neumann-Braun/Deppermann 1998, 243).

Steht die Rekonstruktion von Erzählungen als Alltagspraxis im Vordergrund, ist es umso wichtiger, „methodisch kontrolliert durch den oberflächlichen Informationsgehalt des Textes hindurch zu stoßen zu tiefer liegenden Sinn- und Bedeutungsschichten und

dabei diesen Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen" (Hitzler/Honer 1997, 23). Im Gegensatz zu Verfahren, in denen „eine Bedeutungsäquivalenz der vom Textproduzenten verwendeten und der vom Analytiker gebrauchten Begrifflichkeiten" (ebd., 23) unterstellt wird, wird hier das Verstehen des Verstehens problematisiert. Dies impliziert Zweifel über den Verstehensprozess anstelle dem heute oft üblichen kategorialen Schnell-Sortieren. „Durch künstliche Dummheit und Langsamkeit verfremdet sozialwissenschaftliche Hermeneutik also absichtsvoll das zum größten Teil kulturell hochgradig routinisierte, auf die pragmatischen Belange des gelebten Lebens abgestellte und ständig vielfältige Vorab-Gewissheiten applizierende Alltags-Verstehen" (ebd., 24f).

4. Falldarstellung

Die im Folgenden dargestellte Einzelfallstudie zu narrativen Konstruktionen von Macht einer jugendlichen Gruppe ist im Rahmen eines im Zeitraum 1999-2002 von der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojekts zur Ethnisierung von Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit entstanden.¹ Sie basiert auf der Auswertung von elf Interviews mit Jugendlichen (türkischer, russischer und deutscher Herkunft), zwei Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, drei Expertengesprächen mit der Leiterin des Jugendzentrums sowie auf Beobachtungen vor Ort und der Analyse von Dokumenten. Die Erhebung schloss jeweils mit Gesprächen mit lokalen Experten: VertreterInnen des Jugendamts und der Stadtteilarbeit, Jugendbeauftragter der Polizei u. a.

Im Folgenden wird zunächst das Feld beschrieben, in das die jugendlichen Akteure eingebunden sind. Anschließend werden Erzählungen dieser Gruppe und der Leiterin des Jugendzentrums, die in Interviewsituationen entstanden sind, analysiert und rekonstruiert. Bei diesen Erzählungen handelt es sich um Schimpfklatsch.

¹ Aktenzeichen: II/74856

4.1 Hintergrund

4.1.1 Gemeinde A

Die Kleinstadt A. ist eine Verbandsgemeinde und hat 23 Ortsgemeinden. Sie liegt inmitten von Wäldern und hat dörflichen Charakter. Wirtschaftlich gesehen handelt es sich um ein strukturschwaches Gebiet. Es ist von Landwirtschaft und Fremdenverkehr geprägt, es gibt kaum Industrie. Lehrstellen in der VGA fehlen, was insbesondere für Jugendliche eine erhöhte berufliche Mobilität erfordert.

Die *Zusammensetzung der Bevölkerung* verweist auf ein latentes Konfliktpotential. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hat A. 4600 Einwohner, davon entfallen 6% auf Ausländer und ca. 22% auf Aussiedler, die um 1995 angesiedelt wurden (Gemeindestatistik 1999, 3).

Nahe des Jugendzentrums liegt der soziale Brennpunkt, wo die sozial benachteiligten Einwohner wohnen („Diskussionspapier zur Stadtteilentwicklung“ des Arbeitskreises Jugendarbeit in der Verbandsgemeinde R. 2000, 12): Der Ausländeranteil (inklusive eines geringeren Anteils von Aussiedlern) ist in diesem Gebiet dreimal so hoch wie im restlichen Stadtgebiet. Jeder dritte Haushalt ist einkommensschwach. Das Wohnumfeld ist triste: keine Begrünung, die Spielplätze sind marode und nicht bespielbar, es gibt viele Zerstörungen.

Die Konflikte, die sich aus dieser spannungsreichen Zusammensetzung ergeben, werden laut Gesprächen vor Ort in negativen Zuschreibungen von Seiten der einheimischen Bevölkerung gegenüber den Bewohnern des sozial benachteiligten Gebietes sowie gegenüber den Aussiedlern sichtbar. Was die Aussiedler anbetrifft, so stelle insbesondere diese Gruppe für die Mehrheit der Bevölkerung eine bevorzugte Teilgruppe dar, da sie im Übermaß staatliche Ressourcen zugewiesen bekomme. Insbesondere die Tatsache, dass ein Teil der Aussiedler Häuser gekauft oder gebaut habe, verstärke die Abwehrhaltung (INT² 6.3., S. 39; INT 6.1., S. 29; INT 6.12., S. 14). Hier geht es also nicht allein um Auseinandersetzungen um knappe Ressourcen, sondern der Häuserkauf

² INT = Interview

bzw. Häuserbau der Aussiedler – diese nehmen Anspruch auf räumlichen Besitz – verändert auch die Rangordnung, das Statusgefüge in der Stadt. Mit dem Erwerben von Wohnungen oder Häusern verändert sich der Status der Aussiedler. Die Verflechtung von Ressourcenkonflikt und Rangordnungskonflikt deutet sich hier offensichtlich an. (vgl. auch Hüttermann 2000, 514).

Das *Freizeitangebot* in der Stadt stellt sich aus der Sicht der Jugendlichen als sehr defizitär dar: Die Jugendlichen beklagen vor allem, dass die wenigen bestehenden Angebote (Bolzplatz, Grillplatz) verwüstet worden seien. Um eine abwechslungsreiche Freizeit verbringen zu können, sei Mobilität notwendig, was aber natürlich wiederum Ressourcen erfordert (INT 6.4, S. 22; INT 6.9, S. 1; INT 6.7, S. 6; INT 6.13, S. 14; INT 6.5, S. 23).

Die Jugendkriminalität (Gewalt, Diebstahl, Drogengebrauch) ist nach statistischen Angaben sehr hoch (Diskussionspapier zur Stadtentwicklung, S. 10). Danach gibt es eine steigende Anzahl von Rauschgiftdelikten und Gewalttaten. Auch der Anteil rechtsradikaler Jugendlicher ist laut Gesprächen vor Ort in der Kleinstadt außergewöhnlich hoch (INT 6.3., S. 29; INT 6.1., S. 16; INT 6.11., S. 33; INT 6.12., S. 24).

Was *Gewalt* anbetrifft, so finden regelmäßig am Wochenende Kämpfe zwischen jugendlichen Gruppen statt. Dabei werden in der Regel öffentliche Bühnen als Kampfschauplatz gesucht. Darüber hinaus erschließen sich dem Beobachter auch Abgrenzungen in Form von *Rivalitäten* jugendlicher Teilgruppen um *Orte und Räume* in der Kleinstadt, was wiederum zur Verunsicherung der einheimischen Bevölkerung beitragen dürfte. Hier werden Konflikte zwischen jugendlichen Teilgruppen, der ethnisch-gemischten Gruppe (die im Folgenden Außenseiter genannt wird), die vorwiegend aus dem sozial benachteiligten Wohngebiet kommt, und den rechtsextremistisch orientierten, statushöheren Jugendlichen ausgetragen. So dienen z. B. als Treffpunkt der Außenseiter zwei Bänke vor einem Drogeriemarkt im Zentrum des Ortes, die direkt an der Hauptdurchfahrtsstraße gelegen sind. Ein anderer konfliktärer Ort ist eine Kneipe in der Stadt. Dieser Ort wird hingegen von einem Teil der „rechten“ Jugendlichen besetzt.

Eine knappe Ressource stellt vor allem das *Jugendzentrum*, ein in besonderer Weise „identitätsaffirmativer“ Raum dar. Identitätsaffirmative Räume unterstützen die Identitätsarbeit, „indem sie emo-

tional verbundenen sozialen Akteuren und Lebensstil-Gruppen eine Perspektive, ein Hier-und-Jetzt zurückspiegelt“ (Hüttermann 2000, 500). Dieses wird momentan von der ethnisch-gemischten Gruppe, die aus Jugendlichen russischer und türkischer Herkunft sowie lediglich aus zwei Jugendlichen deutsch-einheimischer Herkunft zusammengesetzt ist, besetzt.

4.1.2 Lebenssituation der Gruppe der Außenseiter

Für die Gruppe der Außenseiter ist die gemeinsame Biographie ein wesentliches Kriterium. Dabei spielt der Kindergarten, die Schule, aber auch die Kindergruppe im Jugendzentrum eine wesentliche Rolle (INT 6.10., S. 5). Insbesondere in der Kleinstadt, in der wenig Optionen zur Kontaktaufnahme bestehen, ist die gemeinsame Biographie von zentraler Bedeutung für die Herstellung der Gruppenwirklichkeit.

Gemeinsamkeiten in der Biographie lassen sich am Beispiel der Familiensituation und der schulischen Situation ausmachen:

Was die *Familiensituation* der befragten Jugendlichen anbetrifft, so ist zunächst auf sozialstruktureller Basis festzuhalten, dass die Jugendlichen durchweg einen niedrigen sozialen Herkunftstatus haben, womit sich aufgrund der Mittelschichtorientierung der Schulen schlechtere Schulchancen und damit weniger Status und Prestige verbinden dürfte (Hradil 2001, 148f).

Was die Beziehungsqualität innerhalb der Familie anbetrifft, eine wesentliche Voraussetzung für ein positives oder negatives Selbstwertgefühl, Vertrauen und Geborgenheit, bleibt unklar, wie diese konkret aussieht. Die Jugendlichen geben darüber wenig Auskunft. Auffallend ist, dass die Jugendlichen eher sehr kurz und ausweichend antworten, was zeigt, dass sie darüber nicht sprechen wollen.

Die *Bildungssituation* der hier befragten Jugendlichen stellt sich insgesamt eher schlecht dar:

Der Großteil der Jugendlichen besucht die Hauptschule, wobei die Schulkarrieren von Diskontinuität und drohendem Nicht-Abschluss geprägt sind. Zwei Jugendliche besuchen eine Sonderschule, zwei Jugendliche haben keinen Abschluss. Einer davon ist arbeitslos, einer befindet sich in der Ausbildung.

Insgesamt dürfte sich mit der Bildungssituation mangelnde Anerkennung verbinden. Erfolg in Schule und Beruf ist eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit. Zwar sind Qualifikationen heute keine Garantie mehr für den Einstieg in den Beruf und für beruflichen Erfolg, aber eine notwendige Voraussetzung, zumal Hauptschulabschlüsse heute bereits als Ausgrenzungskriterium gelten (Beck 1986, 220f). Ohne Abschluss besteht das Risiko der Negativkarriere und eines Abdriftens ins Abseits.

4.2 Schimpfklatz der jugendlichen Außenseiter

Im Gegensatz zu bewertungsneutralen Alltagserzählungen können *Klatzchinteraktionen* als Genres verstanden werden, innerhalb derer gruppenspezifische Standards reflektiert werden. „Der Klatzch lebt (...) von einer impliziten oder expliziten Kontrastierung zwischen der Sichtweise der Erzählenden auf der einen und dem Verhalten oder der Einstellung der Protagonisten der Erzählung auf der anderen Seite. Die wertenden Kommentare haben dabei zumeist einen moralischen Anspruch.“ (Keppler 1994, 80; vgl. insgesamt zu Klatzch auch Bergmann 1987) Elias betrachtet den Klatzch als „mehr oder weniger herabsetzende Informationen über Dritte, die zwei oder mehr Personen einander mitteilen“ (Elias/Scotson 1990, 166). Er differenziert dabei zwischen dem Schimpfklatzch, der sich auf Außenseiter bezieht, und dem Lobklatzch, der der „Erhöhung der eigenen Person und Gruppe“ (ebd., 168) dient. Der *Schimpfklatzch* habe die „Tendenz zur stereotypen Herabsetzung“, der Lobklatzch die „Tendenz zur Idealisierung“ (ebd., 185).

Insgesamt geht Elias davon aus, dass der Schimpfklatzch gleichsam die Struktur der Beziehungen in einer Gemeinde widerspiegelt „Der Klatzch hat freilich immer zwei Pole – Menschen, die klatschen, und andere, über die sie klatschen. Wo seine Subjekte und seine Objekte verschiedenen Gruppen angehören, ist der Bezugsrahmen nicht nur die Gruppe der Klatzcher selbst, sondern die Lage und Struktur beider Gruppen und deren Verhältnis zueinander“ (Elias/Scotson 1990, 181).

Bei der Analyse des im Folgenden aufgezeigten Schimpfklatzches der jugendlichen Außenseiter wird von folgenden Annahmen ausgegangen:

- a) In den Erzählungen werden milieuspezifische Sinnzuschreibungen und Orientierungen präsentiert und aktualisiert. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese in unterschiedlicher Modalität produziert werden, d. h. je nach Situationsdefinition werden diese betont oder herunter gespielt.
- b) Der Schimpfklatz vollzieht sich über Kategorisierung und Stereotypisierung (verzerrte Wahrnehmung, Generalisierung, Dichotomisierung)
- c) Der Schimpfklatz spiegelt gleichsam die Struktur der Beziehungen in einer Gemeinde wider.

4.2.1 Kollektives Selbstverständnis und Abgrenzung der Gruppe

Der Gruppenzusammenhalt bzw. das Wir-Gefühl steht in einem engen Zusammenhang mit den von der jugendlichen Gruppe vorgenommenen „mentalen“ Abgrenzungen. Über diese Abgrenzungen wird das Wir-Gefühl gestärkt und somit auch kollektive Identität hergestellt.

Im kollektiven Selbstverständnis der Jugendlichen als Gruppe treten zunächst die Bildungszugehörigkeit und das Ausländer-Sein als gemeinsame Merkmale hervor:³

I1: Und wer gehört jetzt alles so dazu zu dieser Gruppe Einrichtung A?

P2: Ja alle unsre Freunde.

P1: Die auch vielleicht auch auf Hauptschul sind oder waren/auf Hauptschule sind ja meistens nur Ausländer dass ist/die halten auch am meisten eigentlich zusammen.

P2: Wenn du bei uns rein willst musst du Ausländer werden (INT 6.5., S. 19).

Diesen Sachverhalt konkretisieren sie:

³ Die Zitate stehen jeweils stellvertretend für die Mehrzahl der Gruppenmitglieder.

P1: Früher auf der Grundschule waren wir alle noch Freunde und so da hatten die jetzt noch nichts gegen Ausländer gehabt nur Realschule trennt sich das son bisschen ab Hauptschule Ausländer und Realschule alles nur Deutsche und so das sagen die immer schon Scheiß-Kanake oder irgendwas.

P2: Scheiß-Hauptschüler =

P1: Wo die Realschule gekommen sind viele die jetzt rechts sind – das trennt sich immer so ab ey Haupt- und Realschule – (INT 6.5., S. 19).

In dieser Erzählung thematisieren die Jugendlichen die Kategorien „Hauptschüler/Ausländer“ und „Realschüler/Deutsche“. Diese Kategorisierung impliziert Status und Zugehörigkeit zu einem Kollektiv. Eine zweifache Dichotomisierung wird hier sichtbar: hier die Welt der Ausländer (nicht dazu gehörig) und Hauptschüler (untere Bildungsschicht) und auf der anderen Seite Deutsche (Mehrheitsgesellschaft) und Realschüler (höhere Bildungsschicht). Diese zwei Welten werden aber von der in-group nicht nur einfach gegenüber gestellt, sondern auch bewertet, indem der out-group entwertende Handlungsweisen zugeschrieben werden: Beleidigungen in Form von Kategorien wie Scheiß-Hauptschüler, Scheiß-Kanake. Interessant ist hier die Verschränkung der Perspektiven: die Out-group, vorher als Deutsche und Realschüler benannt, wird nun teilweise auch als Rechte, eine ideologische Kategorie, bezeichnet.

An anderer Stelle wird die Kategorie Realschüler elaboriert:

P1: Die sitzen den ganzen Tag zu Hause – die bleiben lieber zu Hause mit der Mutti unter dem Rock und lesen lieber ein Buch also weißt du paar Briefchen schreiben oder so das machen die dann da sitzen die lieber.

P2: Die sitzen/die meisten sitzen zu Hause – die ham ihr Matheheft Mathebuch unnn das wars und sie lernen – unnn wenn ich weiß dass ich morgen Mathe hab ah do also wir schreiben da en Test ich lern/ich sitz nich zuhaus und lern – ich geh einfach in die Schule ich schreib ne vier oder drei oder sonst was – unnn das wars ich lerne (BETONT) nich zuhause – son Scheiß.

P1: Einmal durchgucken morgens – da hat man schon im Kopf (INT 6.7., S.28).

Im Vordergrund steht hier zunächst die generalisierte Beschreibung von Verhaltensweisen der „Realschüler“: „zu Hause bleiben mit der Mutti unter dem Rock“, „lieber ein Buch lesen“, „paar Briefchen schreiben“ und „lernen“. Hier wird das Bild eines Schwächlings oder Muttersöhnchens sowie eines angepassten Strebers vermittelt. Dass sich die Jugendlichen davon abgrenzen, wird darin deutlich, dass sie diesen Verhaltensweisen ihr eigenes Handeln gegenüber stellen: „ich sitz nich zuhaus“, „ich lern nich“, „einmal durchgucken morgens“. In diesen Beschreibungen drückt sich nicht nur eine Abweichung des Handelns der out-group vom eigenen normativ-moralischen Verhalten und eine Abwertung aus, sondern implizit geht damit auch eine Aufwertung des eigenen Handeln einher, was sich insbesondere darin überspitzt darstellt, dass das viele Lernen ja nicht nötig sei. Hier zeigt sich möglicherweise eine Kritik am Typ „Streber“ schlechthin. Die Eigengruppe stilisiert sich hingegen als „intelligent“ und kehrt somit für einen Moment die Machtverhältnisse in der Bildungswelt um.

Eine abwertende Zuschreibung von Verhaltensweisen gegenüber den Realschülern zeigt sich auch an anderer Stelle:

P1: Wir machen Spaß so die verstehen nicht so Spaß was mir mache die gehen dabei Realschule spielen Basketball und so was Quatsch ganze zwei drei Stunde nur Ball schießen oder das ist nicht normal.
P2: Ich sag mal so was die für uns/was die von uns denken is bestimmt auch nichts Positives nur ich weiß/ich weiß des aus eigener Erfahrung wenn die vor mir stehen sind die freundlich und grinsen und machen dir schöne Augen wenn du dich umdrehst dann lästern die so was von ab hinter deinem Rücken und des kann ich nicht leiden und deswegen ich hass/ich hass über neunzig Prozent was hier rumläuft (INT 6.9., S. 14-15).

Der Realschüler wird als jemand beschrieben, der eine andere Vorstellung von Spaß hat als die in-group. Begründet wird dies damit, dass sie an der Realschule „zwei drei Stunden nur Basketball spielen“. Hier wird die Abweichung vom eigenen normativ-moralischen Handeln mit dem Begriff „nicht normal“ ausgedrückt. Dieses enthält eine normative Bewertung.

Der zweite Jugendliche knüpft an den Vorredner an, indem eine weitere negative Zuschreibung vornimmt: „wenn die vor mir stehen

sind die freundlich (...), wenn du dich umdrehst dann lästern die.“ Hier wird das Bild von Unaufrichtigkeit und Falschheit vermittelt und damit der „Hass“ der in-group begründet. Auffallend ist die starke Emotionalisierung der Bewertung, mit der die Aussage des Jugendlichen endet, was auf die lebensweltliche Relevanz hindeutet.

Ein anderer Aspekt, der mit der Kategorie Realschüler verbunden wird, thematisiert ein Jugendlicher auf die Frage, warum die Realschüler nicht ins Jugendzentrum gehen:

P: Ja die Realschüler haben Besseres zu tun/die wolln/wolln mittags lernen was weiß ich unn machen gehen lieber Reiten oder so was – unn eeh – sinn sich halt irgendwo vielleicht auch zu schade hierher zu kommen um dann vielleicht eeh mit uns auf einer Stufe zu stehn oder so – die mein immer die wärn was Besseres (INT 6.10., S. 12).

Hier werden dem „Realschüler“ – neben dem bereits oben festgestellten streberhaften Verhalten – Eigenschaften zugeschrieben, die mit dem Status verbunden sind: „sind sich vielleicht zu schade hierher zu kommen um dann mit uns auf einer Stufe zu stehn; mein immer die wärn was Besseres“. Vor allem im letzten Satz verdeutlicht sich die negative Bewertung.

In der Wahrnehmung der Jugendlichen verwischen die Grenzen zwischen Realschülern und Rechten:

P1: Wir haben die Realschüler auch nich reingelassen.

P2: Was heißt wir hamm nich reingelassen – die hamm sich nicht getraut (Lauter).

P1: Ja hamm sich nich getraut.

P2: Die hamm/die hamm die Hosen voll gehabt – weil das warn solche/Realschüler warn immer so die hamm immer gedacht sie wärn besser unn sie wärn Pit-Bull-Träger unn wat weiß ich alles – unn hamm alle auf der Schule einen auf voll Rechts gemacht unn wenn se alleine getroffen hast nee nee ich hab doch nichts gegen Ausländer ich hab nur keine schwarzen Schnürsenkel mehr (LACHEN) (INT 6.10., S.22).

Ein Jugendlicher berichtet, dass sie die Realschüler nicht ins Jugendzentrum reingelassen haben. Der zweite Jugendliche problematisiert

dies und stellt richtig, dass diese sich nicht getraut hätten, was wiederum vom ersten Jugendlichen daraufhin bestätigt wird. Im Folgenden wird dieses „sich nicht getraut“ mit der Metapher „hamm die Hosen voll gehabt“ beschrieben. Dieses wird dann begründet: „Realschüler warn immer so, hamm gedacht sie wärn besser (...) wärn Pitbullträger“. Aber „wenn se allein getroffen hast (...) ich hab doch nichts gegen Ausländer“. Hier wird das Bild eines Jugendlichen vermittelt, der sich als höherwertig und der rechten Szene verbunden stilisiert, in Wirklichkeit aber ein Feigling sei. Die Abwertung, begleitet von einem Lachen, gipfelt dabei in dem Satz: „Ich hab nur keine schwarzen Schnürsenkel mehr“. Hier steckt eine implizite Aufwertung der in-group, indem die out-group lächerlich gemacht wird.

Weitere Kategorien, die hier eingeführt werden wie Pitbull-Träger (ein optisches Merkmal) und Ausländer (Gruppierung) werden hier nicht elaboriert, d. h. es liegt ein geteiltes Wissen vor. Auffallend ist auf jeden Fall die Gleichsetzung von Realschülern und rechten Jugendlichen, d. h. hier liegt eine verallgemeinernde und verzerrte Wahrnehmung vor.

In der Wahrnehmung der Jugendlichen verwischen nicht nur die Grenzen zwischen Realschülern und rechten Jugendlichen, sondern auch die Grenzen zwischen Deutschen und Rechten:

P2: Die Deutschen die gehen zu den andern Deutschen die Glätzköpfe sinn also die normalen Deutschen gehen zu den – Glatzköppen-Deutschen.

P1: Glatzköpp.

I1: Ja und dann?

P2: Ja unn dann werden die auch zu Glatzköppen weil die denken ach die Glatzköppe sinn so stark die hamm so ne fette Birne kloppen alles mit kaputt – weil wenn die sich kloppen die Glatzköppe da haun die immer mim Kopf drauf deswegen haben die Glatze weil die Haare verliern (LACHEN)/deswegen machen die sich ja immer Glatze – weil die verliern die Haare (INT 6.6., S.32).

Eingeführt wird hier der Begriff des „normalen Deutschen“, welcher zunächst auf eine ethnische Gruppenzugehörigkeit hindeutet. Elaboriert wird diese Kategorie „normale Deutsche“ nicht. Denen wird der „andere Deutsche“ als „Glatzkopp“ gegenüber gestellt. Damit

verbinden sich optische, aber auch ideologische Merkmale. Im Folgenden aber wird diese Dichotomie aufgehoben, indem darauf verwiesen wird, dass die „normalen Deutschen“ zu „Glatzköpfen“ werden. Dieses wird damit begründet, dass die „Deutschen denken, das die Glatzköpp stark seien: hamn ne fette Birne kloppen alles mit kaputt“. Schon in dieser Metapher drückt sich aus, dass eigentlich keine wirkliche Stärke vorliegt. Dieses Bild wird im Folgenden noch ausgeschmückt: „durch das Kloppen verliern die die Haare.“ In dieser Ausschmückung, die Lachen hervorruft, liegt insbesondere die starke Abwertung. Man macht die anderen lächerlich.

Eine weitere optische Beschreibung der Rechten erfolgt auch an anderer Stelle:

P1: Und wenn einer reinkomm würd – unn zum Beispiel egal wer das sieht – dass da auf den auf den sein T-Shirt – weiße Schnürsenkel also auf den Schuhen oder hier en Pit-Bull-Zeichen steht – das iss für uns schon aggressiv und wir verstehn so/so ein Spaß nicht also – so was tragen das ist also meine Meinung ist das/– der iss gegen uns – und dann wird man aggressiv dann will man sich schlagen gegen den.

P2: Dann ist er tot – also naja nich tot.

P1: Naja würd einer rein kommen mit Pitbullpullover und würd nur ein Wort sagen – ich würd sofort draufgehn (INT 6.12., S. 10).

Zur Beschreibung der Kategorie „Pitbull“ werden stilistische Merkmale heran gezogen: „weiße Schnürsenkel auf den Schuhen, Pit-Bull-Zeichen auf dem T-Shirt“. Diese äußeren Merkmale werden als Reiz wahrgenommen und als Gegnerschaft interpretiert (der is gegen uns), was letztlich zu aggressivem Verhalten führe: „dann is er tot“; „würd nur ein Wort sagen ich würd sofort draufgehen.“ Auffällig ist auch hier die starke Emotionalisierung, die auf die lebensweltliche Relevanz hindeutet.

Fast man die Inhalte der Kategorisierung der „Realschüler“ und der „Rechten“ von Seiten der jugendlichen Außenseiter zusammen, so wird deutlich, dass hier in generalisierter und verzerrter Weise ein Bild von angepasstem Strebertum und Schwächlingen (Muttersöhnchen) und Feigheit konstruiert wird. Letzten Endes konstruieren die jugendlichen Außenseiter hier eine Abwertung, die aber implizit eine Aufwertung der Eigengruppe beinhaltet.

4.2.2 Wahrnehmung der Perspektive der Öffentlichkeit

4.2.2.1 Wahrnehmung der in-group

Die Jugendlichen thematisieren in ihren Erzählungen auch ihre Wahrnehmung über die Perspektive der Öffentlichkeit der Gemeinde. Initiiert wird dieses durch die Frage, warum deutsch-einheimische Jugendliche das Jugendzentrum nicht besuchen:

P1: Nein – früher waren auch viele Deutsche da aber dann sin alle älter geworden die meisten sinn weggezogen oder die meisten kommen nicht in die Einrichtung A – des is meistens wegen den Eltern die von den Kindern – wenn sagen wir jetzt 15jährige ich hab welche in der Klasse die würden gerne in die Einrichtung A kommen und die Eltern meinen nein da sin Ausländer und dann werdet ihr hinterher auch so wie die un ich will das net ich will net dass mein Kind auch so werden wie die/also dass die abhängig werden von uns also dass die auch so wie soll ich sagen.

P2: Turkeys.

P1: Turkeys werden wie wir – wir sin nicht grad Junkies aber dass die auch so Idioten werden – für die Eltern sin wir so Idioten halt (INT 6.8., S. 11).

In der Argumentation der zwei Jugendlichen stehen die Eltern anderer Jugendlicher im Vordergrund. Für diese seien sie „Ausländer“ und „Idioten“ und „man wolle nicht, dass sie so werden wie die“.

Wenngleich insbesondere die wahrgenommene Fremdkategorie „Idiot“ eher diffus ist und der Zusammenhang zu Drogengebrauch unklar bleibt, verweist sie doch auf den niedrigen Status. Was die wahrgenommene Fremdkategorie „Ausländer“ anbetrifft, so ist auffällig, dass die in-group dieselbe Kategorie zur Beschreibung ihres eigenen Selbstverständnisses gebraucht hat. Sie greifen also hier auf den Diskurs der Gemeinde zurück. Inwieweit damit eine Umdeutung verbunden ist, bleibt an dieser Stelle unklar.

Ein anderer Jugendlicher thematisiert den Ruf des Jugendzentrums:

P: Und damit wars dass mir immer nur ne bestimmte Gruppe warn die hier im Jugendzentrum sich aufgehalten haben – dass is wohl dadurch gekommen weil – wir ziemlich – eeh ja en schlechten Ruf will ich nich sagen aber – dass es viele gab in unsrem Alter die Angst vor uns hatten durch weiß ich net durch Sachen wie – die sinn asozial oder die sinn eeh die prügeln sich nur oder die makiern den großen Mann (INT 6.10., S. 1).

Der Jugendliche begründet den Nicht-Besuch zunächst eher unsicher mit dem schlechten Ruf, relativiert dies aber im Anschluss, indem er darauf hinweist, dass andere Jugendliche Angst haben. Diese Angst begründet er mit der Fremdzuschreibung von „asozial, prügeln sich nur, großen Mann markiern.“

Dass diese von der „Außenwelt“ ausgehende negative Etikettierung der Gruppe von den jugendlichen Außenseitern zu einem Zeichen der „Auserwähltheit“ im Sinne des Verbreitens von Angst umgedeutet wird, zeigt die folgende Aussage:

P1:Weil die wissen/die haben schon Respekt vor uns – und deswegen die wissen wie wir uns schlagen – unn deswegen kommt keiner – die wissen schon was das ist – die wissen sofort auf die Fresse gibt's dann und – also die gehen lieber gradeaus – unn machen nix unn das wars – (INT 6.7., S. 23-24).

Die Hauptaussage gipfelt in dem Satz „die haben schon Respekt vor uns“. Begründet wird dieser „Respekt“ mit Stärke und Gewalt. Aus diesem Grund gebe es keine Revierkämpfe.

Setzt man diese Aussage in Beziehung zu den Inhalten der Kategorien „Realschüler“, die als Streber und Schwächlinge (Muttersöhnchen) und den Kategorien „Rechte“, die – unabhängig von unklaren Grenzziehungen zwischen Realschülern, Deutschen und rechten Jugendlichen – als Feiglinge dargestellt werden, zeigt sich deutlich die implizite Aufwertung der eigenen Gruppe durch die Stilisierung von Stärke und die Abwertung der anderen durch die Zuschreibung von Schwäche. Hier deutet sich letztlich eine Konstruktion von Macht- bzw. Statusverschiebung an.

4.2.2.2 Wahrnehmung der Leiterin des Jugendzentrums

Setzt man nun die Narrationen der Jugendlichen in Beziehung zu den Erzählungen der Leiterin des Jugendzentrums, so wird deutlich, dass die Erzählungen der Jugendlichen keine beliebigen Konstruktionen sind, sondern dass sie sozial verortet sind und gleichsam die sozialen Beziehungen in der Gemeinde widerspiegeln.

Die Leiterin des Jugendzentrums thematisiert in ihren Erzählungen die Perspektive der Öffentlichkeit bzw. der Gemeinde:

P: Aus der A-Straße – also diese in Anführungszeichen normalen Jugendlichen kommen in Kleinstadt A eh nicht in die Einrichtung A – die hat ne sehr schlechte Lobby/überhaupt der Ruf is ich weiß gar nit der is so weit unten wie's nur geht/die Leute reden eigentlich wenn überhaupt nur abfällig darüber – oder ich werd auch oft in meiner Person angegriffen dass ich nur mit den Assis arbeite – des is so hier das gängige Wort dafür in Kleinstadt A – das is son Assi Treff sagen viele da gehen nur Proleten hin Türken Treff Kanaken Treff/was weiß ich (INT 6.2., S. 9).

Die Leiterin des Jugendzentrums beschreibt zunächst, dass normale Jugendliche nicht in das Jugendzentrum kommen. Dieses „normal“ elaboriert sie jedoch nicht. Im Folgenden begründet sie die Ausgrenzung der Besucher des Jugendzentrums, indem sie das sehr schlechte Ansehen des Jugendzentrums beschreibt: „schlechte Lobby, Ruf so weit unten wies nur geht, Leute reden abfällig darüber.“ Aber nicht nur das Jugendzentrum sei ausgrenzt, auch sie selber sei davon betroffen, indem sie „angegriffen“ würde, weil sie mit „Assis arbeite“. Implizit enthält diese Aussage den Verweis darauf, dass sowohl die Jugendlichen als auch sie als untere proletarische Schicht etikettiert werden. Sie elaboriert den Begriff „Assi“, indem sie im Folgenden darauf verweist, dass diese Kategorie ein kollektives Deutungsmuster der Öffentlichkeit sei: ein „gängiges Wort.“ Eine weitere inhaltliche Ausschmückung nimmt sie vor, indem sie weitere Assoziationen zu dem Begriff Assi vornimmt: „Proleten, Türken-Treff, Kanaken-Treff.“

Als Deutungsmuster für die oben beschriebene Ausgrenzung dient ihr zunächst Fremdheit:

P: Also die ham eigentlich hier auch nix zu suchen die Leute in ihren Augen/das sin dann so die ersten Sprüche die da kommen – grad gegen die Aussiedler/dieses Denken die bekommen alles hinterhergeworfen und wir net/ja da sind die wirklich extrem hier – da sin die sehr stur (INT 6.2., S. 11).

Diese Fremdheit bezieht sie auf eine latente Aussiedlerfeindlichkeit: „Ham hier nix zu suchen die Leute, dieses Denken die bekommen alles hinter her geworfen und wir net“. Die Charakterisierung der Öffentlichkeit gipfelt in der Zuschreibung von „sehr stur“ und „extrem“, was auf eine harte Grenzziehung verweist und eine moralische Bewertung einschließt.

Als ein weiteres Deutungsmuster für die Ausgrenzung dient ihr der Bildungsstatus:

P: In Kleinstadt A gibt's ne Hauptschule und ne Realschule – die Realschule hat in meinen Augen n absolut falschen Ruf – nämlich wir sin Gymnasium so ungefähr also – dahin gehen dann die bessren Kinder von Kleinstadt A/und da wird auch großer Wert drauf gelegt/in die Hauptschule kommt der Ausschuss – und wat halt noch in meinen Augen dazukommt – was ganz krass is/die Hauptschule/also das is 'n Schulzentrum die sin anander gebaut und die Hauptschule hat ihren eigenen Schulhof und die Realschule hat ihren eigenen Schulhof (...) dann gibt's da nur zwei Türen und diese Türen sind tabu – kein Hauptschüler darf bei den Realschülern rein/das gibt n Verweis und umgedreht/also die fördern das noch dermaßen dieses Denken wir sind was Besseres/also es ist ganz furchtbar und ich denke dass is dann auch mal geschürt – du hast den Stempel auf der Stirn weil du A-Straße oder Sozialhilfeempfänger bist oder n Assi oder was auch immer – dann bist du auf der Hauptschule und siehst dann was da auf der Realschule abgeht – dann versteht man jetzt eher warum die ihren Raum verteidigen weil Realschüler habens in ihren Augen eh besser und sie ham halt nur den Raum – der nich ihr Raum is (INT 6.2., S. 14)

Zunächst dichotomisiert sie die zwei Schulen, die es in der Gemeinde gibt: die Hauptschule und die Realschule: Die Realschule habe den Ruf – den sie selber als falsch verurteilt –, etwas Besseres zu sein, nur die „besseren Kinder“ zu haben, „wir sind Gymnasium“,

während die Hauptschule nur den „Ausschuss“ habe. Diese Dichotomie sei dadurch verstärkt, dass die räumlichen Bereiche strikt getrennt seien: „Keiner darf bei den Realschülern rein, das gibt einen Verweis und umgedreht“. Schließlich bekräftigt sie noch einmal, dass dieses Denken in Dichotomien „geschürt würde.“ Die Folge sei: „du hast den Stempel auf der Stirn wenn du A-Straße oder Sozialhilfeempfänger oder 'n Assi bist.“ Auch die Abgrenzungen der jugendlichen Außenseiter bzw. die Revierverteidigung sei eine Folge dieses öffentlichen Diskurses.

5. Theoretische Schlussfolgerungen

Der dargestellte Fall ist als Beispiel der Abgrenzung einer jugendlichen Gruppe gegenüber einer out-group anzusehen. In diesen Grenzziehungen, die in Form von Klatschgeschichten verlaufen, wird narrativ Macht hergestellt.

Die Konstruktion von Macht von Seiten der jugendlichen Außenseiter verläuft einerseits über Kategorisierung und Stereotypisierung. Die Inhalte der Kategorie „Realschüler“ (angepasste Streber und Muttersöhnchen) und der Kategorie „Rechte“ (Feiglinge) verweisen deutlich auf die Abwertung der out-group. In generalisierter und verzerrter Weise wird hier ein Bild von angepassten Strebern, Muttersöhnchen und Feiglingen konstruiert und damit der Fremdgruppe letztlich Schwäche zugeschrieben, kurzum Unterlegenheit. Die Eigengruppe hingegen stilisiert sich als (in gewisser Weise) intelligent und körperlich stark und konstruiert damit eine Aufwertung der eigenen Gruppe durch die Stilisierung von Stärke, kurzum Überlegenheit, was aber eine Verschiebung der realen Machtverhältnisse darstellt. Hier erfolgt eine Grenzziehung der jugendlichen Außenseiter zum deutsch-bürgerlichen Milieu, eine Kontrastierung von zwei Bildungswelten, was unwillkürlich das Bild eines Klassenkampfes hervor ruft. Ohne Zweifel sind auch in unserer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft klassen- und schichtspezifische Strukturen noch sehr wirksam.

Andererseits erfolgt die Konstruktion von Macht der jugendlichen Außenseiter durch das narrative Aushandeln des örtlichen Grenzgefüges: Orte und Räume werden besetzt. „Dadurch, dass der Sozialraum nicht nur den räumlichen Strukturen, sondern auch den

Denkstrukturen, (...) eingeschrieben ist, ist der Raum auch der Ort, wo Macht sich behauptet und manifestiert (...)“ (Bourdieu 1998, 163). Eine Sonderstellung in den Erzählungen der jugendlichen Außenseiter nimmt hier das Jugendzentrum ein. Die Besetzung und Verteidigung dieses identitätsaffirmativen Raums verleiht den Jugendlichen eine Machtposition, die sie in der Gesellschaft nicht haben. Es scheint, als ob dies der Platz wäre, den ihnen die Gesellschaft verweigert.

Insgesamt ist davon aus zu gehen, dass die Erzählungen der Jugendlichen keine beliebigen Konstruktionen sind, sondern dass sie auf Erfahrungen mit sich selbst und mit Anderen gründen. In ihren Erzählungen verarbeiten die Jugendlichen einerseits ihre biographische Situation, die das Risiko der Negativkarriere und des Abdriftens ins Abseits birgt. Auf der anderen Seite sind die jugendlichen Außenseiter aber auch in eine lokale Figuration interdependenter Verflechtungen eingebunden, die auf dem Hintergrund spannungsreicher Beziehungen zwischen den Bevölkerungsgruppen auf Erfahrungen der Ausgrenzung und Stigmatisierung verweisen.

Literatur

- Arbeitskreis Jugendarbeit in der Verbandsgemeinde R. (Hrsg.) (2000): Diskussionspapier zur Stadtteilentwicklung (unveröffentlichtes Manuskript).
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (2001): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung der Wirklichkeit, in: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hrsg.): Entzauberte Wirklichkeit. Göttingen: Schwartz, S. 299-320.
- Bergmann, Jörg (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin/New York: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg (2000): Ethnomethodologie, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Hamburg: Rowohlt, S. 118-135.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Opladen: Leske und Budrich.
- Bourdieu, Pierre (Hrsg.) (1998): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK.
- Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2003): Vom Nutzen des Fremden für das Eigene – interaktive Praktiken der Konstitution von Gruppenidentität durch so-

- ziale Abgrenzung unter Jugendlichen, in: Merkens, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 25-56.
- Eckert, Roland/Wetzstein, Thomas (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Gruppen und Gruppengrenzen bei Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Elias, Norbert (1992): Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert/Scotson, John (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1997): Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute, in: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske und Budrich, S. 7-27.
- Honer, Anne (2000): Lebensweltanalyse in der Ethnographie, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Hamburg: Rowohlt, S. 194-204.
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.
- Hüttermann, Jörg (2000): Polizeiliche Alltagspraxis im Spannungsfeld von Etablierten und Außenseitern, in: Heitmeyer, Wilhelm/Anhut, Reimund (Hrsg.): Bedrohte Stadtgesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 257-306.
- Keupler, Angela (1994): Tischgespräche. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Opladen: Leske und Budrich.
- Machwirth, Eckart (1999): Die Gleichaltrigengruppe (peer-group) der Kinder und Jugendlichen, in: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie. Wiesbaden: Quelle und Meyer, S. 248-269.
- Neumann-Braun, Klaus/Deppermann, Arnulf (1998): Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher – Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups. Zeitschrift für Soziologie, 4, S. 239-255.
- Schwitalla, Johannes (1995): Kommunikation in der Stadt. Berlin: de Gruyter.
- Schwitalla, Johannes/Streeck, Jürgen (1989): Subversive Interaktionen. Sprachliche Verfahren der sozialen Abgrenzung in einer Jugendlichengruppe, in: Hinnenkamp, Volker/Selting, Margret (Hrsg.): Stil und Stilisierung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 229-251.
- Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil – Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern/Stuttgart/Wien: Hans Huber.

Die Autorin

Dr. Ulrike Pörnbacher, Universität Koblenz-Landau,
Campus Landau, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Soziologie,
Thomas-Nast-Str. 44, 76829 Landau,
poernbac@uni-landau.de

**Journal für Konflikt- und Gewaltforschung (JKG),
7. Jg., Heft 2/2005**

**Journal of Conflict and Violence Research,
Vol. 7, 2/2005**

Herausgeber:

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld (Vorstand: Günter Albrecht, Britta Bannenberg, Joachim Brüß, Rainer Dollase, Wilhelm Heitmeyer, Jürgen Mansel, Alexandra Kühn)

Wissenschaftlicher Beirat:

Jens Dangschat (Wien), Manuel Eisner (Cambridge), Hartmut Esser (Mannheim), Friedrich Heckmann (Bamberg), Hans-Gerd Jaschke (Münster), Wolfgang Kühnel (Berlin), Alf Lüdtke (Erfurt/Göttingen), Amélie Mummendey (Jena), Gertrud Nunner-Winkler (München), Karl F. Schumann (Bremen), Helmut Thome (Halle), Michael Vester (Hannover), Peter Waldmann (Augsburg)

Redaktion:

Wilhelm Heitmeyer, Peter Imbusch (Marburg), Beate Küpper, Kurt Salentin (verantwortlich), Peter Sitzer, Gisela Wiebke, Stefanie Würtz (München)

Cover:

Doris Voss, Audiovisuelles Zentrum der Universität Bielefeld

Gesamtherstellung:

Druckerei Hans Gieselmann,
Bielefeld

Aboverwaltung/Rechnungswesen:

Sabine Passon, Tel.: 0521/106-3163

Anschrift der Redaktion:

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, Tel.: 0521/106-3163; Fax: 0521/106-6415; E-Mail: ikg@uni-bielefeld.de

Erscheinungsweise:

Zweimal jährlich (15. April und 15. Oktober)

Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement: € 20 (ermäßigt für Studierende und Erwerbslose: € 15); Einzelhefte: € 12,50 (ermäßigt € 7,50). Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Schriftliche Bestellungen bitte an die Redaktionsanschrift oder an den Buchhandel (ISSN 1438-9444).

Das „Journal für Konflikt- und Gewaltforschung“ wird für folgende Referateorgane ausgewertet: SOLIS, Sociological Abstracts, Social Services Abstracts, Worldwide Political Science Abstracts und Linguistics and Language Behavior Abstracts.

Letter from the editors and call for papers	4
Analysen	
<i>Roland Eckert</i> Culture or Conflict? Escalation toward Terrorism	6
<i>Gideon Fishman and Gustavo Mesch</i> Acculturation, and Delinquency among Adolescent Immigrants from the Former Soviet Union (FSU) in Israel	14
<i>Thorsten Bonacker</i> Exklusion als Macht. Zu den Bedingungen der Konfliktr�chtigkeit sozialer Ausgrenzung	41
<i>Ulrike Pörnbacher</i> Jugendliche und die narrative Konstruktion ihrer (Ohn)Macht	68
<i>Nonna Mayer</i> Transformations in French anti-Semitism	91
<i>Beate Küpper, Andreas Zick und Alexandra Kühn</i> Sozialer Protest zwischen Deprivation und Populismus. Eine Untersuchung zu den Hartz IV-Demonstrationen	105
Summaries	141
Rezensionen	
Tore Bj�rge (Ed.): Root Causes of Terrorism. Myths, Reality and Ways Forward, London/New York: Routledge, 2005. (<i>Peter Imbusch</i>)	146
Karl Weilbach: Aktionsmacht Amok. Eine kriminologische Fallstudie, Münster: Lit, 2004. (<i>Peter Sitzer</i>)	151
Hinweise für Autorinnen und Autoren	156