

# Gewalt in der Schule

## *Ein selbst- und kulturpsychologischer Erklärungsansatz*

Walter Herzog

«Und die Leere erzeugt Angst, die Angst Wut, und die Wut Aggression.»

*Arno Gruen*

In letzter Zeit häufen sich die Meldungen über zunehmende Gewalt in unserer Gesellschaft. Dabei ist es nicht nur das politisch sensible Thema der Gewalt gegenüber Asylsuchenden und Asylantenunterkünften, das aufschrecken lässt. Auch nicht nur die Gewalt von Erwachsenen gegenüber Kindern (Kindesmisshandlungen). Und auch nicht mehr allein die Gewalt von (erwachsenen) Männern gegenüber (erwachsenen) Frauen (Vergewaltigungen u.ä.). Ein für unsere Verhältnisse neues Problem stellt die Gewalttätigkeit von Jugendlichen, teilweise bereits von Kindern, dar. Dabei geht es sowohl um Gewalt unter (männlichen) Jugendlichen (Hooligans, Homeboys, Skinheads etc.) als auch um «sexistisch» motivierte Gewalt, das heisst Übergriffe von Knaben auf Mädchen.

Ein paar Zeitungsmeldungen aus dem letzten halben Jahr mögen die – zumindest in den Massenmedien repräsentierte – Tendenz zu zunehmender Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen illustrieren. Unter dem Titel «Faustrecht: Opfer sind die schwächsten Schüler» schreibt die *Berner Zeitung* vom 21.9.1991: «Schülerinnen und Schüler, die andere prügeln oder bedrohen, sind ein Problem, mit dem sich auch Lehrerschaft und Elternvereinigungen von Berner Schulen auseinandersetzen müssen. .... Jüngere oder schwächere Schüler oder Schülerinnen werden direkt bedroht oder beschimpft, andere lassen sich schon durch wildes und lautes Gebahren der Grösseren einschüchtern. So wird ein Junge gezwungen, den Älteren die Schuhe zu binden (<die haben halt einfach so blöd getan und gesagt, ich müsse es machen>), einem anderen werden ratenweise 500 Franken erpresst, und ein übergewichtiges Mädchen hat unter dem Spott seiner Mitschüler zu leiden» (S. 25).

In seiner Ausgabe vom 19.12.1991 schreibt der *Zürcher Tages Anzeiger*: «Gewalt und Bandenbildung unter Furttaler Schülern schockieren Schulpflegen, Lehrer und Eltern» (S. 23). Weiter heisst es in dem Artikel: «Eine Podiumsdiskussion in Dällikon erlebte einen noch nie dagewesenen Massenaufmarsch von über 200 schock-

kierten Eltern, Schülerinnen und Schülern. «Was uns alarmiert», sagt die Dälliker Primarschulpräsidentin Christine Hügli, «ist, dass jetzt auch die Primarschüler in den Strudel geraten sind, und dass die Eltern nicht wissen, was ihre Kinder treiben.» ... Zwar sind es Minderheiten, die randalieren und sich gegenseitig bedrohen. Aber der Kreis wächst, und die Hemmungen werden immer leichter aufgegeben. ... Der Eisberg der Gewalt zeigte seine Spitze in den letzten zehn Jahren immer wieder. Einmal taucht sie im Limmattal auf, dann wieder in Uster oder sonstwo. ... Diesmal kam der Schock übers Furttal» (ebd.).

Am 21.12.1991 – ein Tag nach dem Schulsilvester – schreibt der Winterthurer *Landbote*: «Zwei Schüler im Schulhaus von Jugendbande spitalreif geprügelt» (S. 11). Weiter heisst es: «Eine Bande von sechs Jugendlichen wollte, so ergaben die Ermittlungen, an einer Veranstaltung im Schulhaus [Heiligberg] teilnehmen, sie konnten oder wollten das bescheidene Eintrittsgeld nicht selber bezahlen und verlangten es deshalb von zwei Schülern. Als sie dies nicht bekamen, schlugen sie kurzerhand zu. Daraufhin flüchteten die Täter. ... Ausgeklinkte Gartentörchen gehören zur Tradition des Schulsilvesters. Dass an diesem Tag auch Jugendliche ausklinken und ihre jüngeren Kameraden dermassen brutal niederknüppeln, dass sie in Spitalpflege verbracht werden müssen, ist ein Novum, ein absolut bedenkliches allerdings» (ebd.). Beunruhigend ist auch eine Meldung des *Tages Anzeigers*, wonach während des letzten Schulsilvesters fast ein Drittel, nämlich 140 der rund 470 öffentlichen Telefonapparate in der Stadt Zürich beschädigt wurden (*Tages Anzeiger* vom 21.1.1992, S. 15).

In ihrer Ausgabe vom 15.2.1992 titelt die *Basler Zeitung*: «Im Fricktal greifen Jugendliche zu Gewalt» und schreibt: «Gewalttätige Übergriffe an den Schulen von Kaiseraugst und Rheinfelden verunsichern die Schüler, die Lehrerschaft und die Eltern: Schüler werden auf ihrem Schulweg bedroht und erpresst. In den Schulhäusern und auf den Pausenplätzen kommt es zu Schlägereien. Nicht nur die Fäuste werden eingesetzt. Eisenstangen und Kugeln aus einem Luftgewehr fliegen durch die Luft. Die jugendlichen «Krieger» tragen Klappmesser und selbstgefertigte Schlagringe auf sich» (S. 39). An einer Veranstaltung in Rheinfelden «drückte die Lehrerschaft ihre Hilflosigkeit gegenüber den gewalttätigen Vorfällen aus»; es «wurde festgehalten, dass wie in Basel das gewalttätige Verhalten unter Jugendlichen zunehme» (ebd.).

Am 29.2.1992 berichtete wiederum die *Basler Zeitung*, in Arlesheim hätten «Experten, Jugendliche und ein engagiertes Publikum über die Gewalt an und von Jugendlichen» diskutiert. Im Artikel heisst es: «Patentrezepte sollten an diesem Abend keine verteilt werden, zumal es solche ja auch nicht gibt. Was das Publikum in der bis auf den letzten Platz gefüllten «Trotte» zu Arlesheim zum Thema Jugendgewalt von Experten und Jugendlichen selbst zu hören bekam, war jedoch

als Information über die derzeitigen Probleme, in denen Jugendliche (sowie Betreuerinnen und Betreuer) stecken, durchaus von Interesse» (S. 39). Weiter ist davon die Rede, die Mittel, mit denen Gewalt ausgeübt werde, hätten geändert: die Bewaffnung von Jugendlichen (mit Stellmessern und «mehr») habe zugenommen.

Ähnliches berichtet eine Sekundarlehrerin aus Schwamendingen im *Tages Anzeiger* vom 21.9.1991: Zwar habe es Gewalt in der Schule schon immer gegeben. Neu aber sei, «dass Waffen, Messer, Baseballschläger und Schusswaffen nicht mehr bloss präsentiert, sondern auch eingesetzt werden» (S. 23).

Der *Blick* vom 6.4.1992 titelte: «Blutige Rache auf Schulhof: Schülerbande schlug Abwart zusammen». Im Text war zu lesen: «Soweit sind wir schon! Jetzt herrschen auch an Schweizer Schulen «Amerikanische Verhältnisse»: Abwart Fritz Kunkler (45) aus Kriens wurde auf dem Pausenplatz von sechs Halbwüchsigen brutal zusammengeschlagen – die Antwort der Jugendlichen auf eine Zurechtweisung!» (S. 1).

Schliesslich berichtete die *Sonntags Zeitung* vom 10.5.1992 über einen vor gut zwei Monaten bekannt gewordenen Fall eines Elektromonteur-Lehrlings: «Nach Rambos Vorbild zog er in den Krieg. Anfang März erschoss ein Lehrling im Zürcherischen Pfäffikon in voller Kampfuniform seinen Chef. Der Fall, so stellt sich jetzt heraus, zeigt in geradezu exemplarischer Weise, was gewaltverherrlichende Filme und Musik bei einem Jugendlichen auslösen können» (S. 4). Der Jugendliche, so meint der Autor des Artikels, sei vor seinen Alltagsproblemen in die Phantasiewelt eines Einzelkämpfers und Helden à la Rambo geflohen. In Kampfmontur mit Helm, Splitterweste, Tornister, Notproviant und einigen hundert Schuss Munition tötete er seinen Vorgesetzten, nachdem er einige Tage zuvor in einem Zürcher Geschäft eine Kalaschnikow-Maschinenpistole erworben hatte.

Zumindest im Bewusstsein der Öffentlichkeit gehen die berichteten Ereignisse auf Veränderungen der jüngsten Zeit zurück. Der *Bund* schreibt in seiner Ausgabe vom 27.5.1992: «Bedrohungen, Einschüchterungen und brutale Gewalt gehören auch in Bern häufig zum Schulalltag. Seit letztem Herbst ist eine massive Zunahme festzustellen. Nun reagiert die Schuldirektion in einem Informationsblatt» (S. 1 – Hervorhebung W.H.).

Inwiefern die zunehmende Aggressionsbereitschaft und Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen etwas mit der steigenden Kriminalitätsrate in der Schweiz zu tun hat, lässt sich schwer verbindlich sagen. Jedenfalls nehmen die polizeistatistisch erfassten kriminellen Handlungen in den letzten Jahren zu. 1990 stieg die Zahl der Delikte gesamtschweizerisch und gesamthaft um 7,1% (*Tages Anzeiger* vom 30.4.1991, S. 1). Markant nahmen die Vergehen gegen Leib und Leben zu. «Sicherheit, Ruhe und Ordnung werden immer brüchiger», sagte Bundesanwalt

Padrutt anlässlich der Präsentation der polizeilichen Kriminalstatistik (ebd.). Der Prozentanteil der Frauen unter den Delinquenten war nach wie vor relativ gering und machte 1990 17% aus.

1991 verweisen die Zahlen auf einen neuen Höchststand der Kriminalität in der Schweiz. Erneut stieg die Zahl der Straftaten um 7,1% (*Neue Zürcher Zeitung* vom 15.4.1992, S. 21). Bundesanwalt Padrutt stellte überdies «ein gewalttätigeres Klima in unserem Land» fest. «In der Schweiz wird alle fünf Minuten ein Fahrzeug entwendet, alle sieben Minuten eingebrochen, alle 50 Minuten betrogen. Alle zweieinhalb Stunden wird eine Körperverletzung begangen, alle drei Stunden ein Sittlichkeitsdelikt, alle vier Stunden ein Raub oder ein Entreisssdiebstahl und alle zwei Tage ein Mensch getötet» (ebd.). Der Prozentanteil der von Frauen begangenen kriminellen Handlungen liegt auch für 1991 bei 17%. Bei den Drogentoten (insgesamt 405, 125 mehr als 1990, vgl. *Tages Anzeiger* vom 15.4.1992, S. 1) liegt der Frauenanteil ebenfalls bei 17%.

Im Kanton Zürich stieg die Kriminalität 1991 um rund einen Achtel. Die polizeilich erfassten Straftaten nahmen im Vergleich zu 1990 um 12,7% zu. Bei den schweren Delikten gegen Leib und Leben ist eine Zunahme von 11,1% zu verzeichnen. Interessanterweise beläuft sich auch im Kanton Zürich und für das Jahr 1991 der Prozentanteil der weiblichen Delinquenten auf 17,1% (*Neue Zürcher Zeitung* vom 30./31.4.1992, S. 54).

Öffnen wir die Perspektive über die Schweiz hinaus, steigt die Kriminalität weltweit, insbesondere in den Städten. Dramatisch ist die Situation in den USA. Zwischen 1970 und 1990 hat sich die Anzahl der Gefangenen von 400'000 auf über eine Million erhöht, das sind 426 Gefangene pro 100'000 Einwohner (vgl. *Neue Zürcher Zeitung* vom 16./17.11.1991, S. 5; *Tages Anzeiger* vom 25.11.1991, S. 2).

Von zunehmender Aggressivität ist auch auf der Strasse die Rede. So schreibt die *Neue Zürcher Zeitung* in ihrer Ausgabe vom 22./23.2.1992 mit Bezug auf die Schweiz: «In der Fahrausbildung sind die jungen Leute nicht mehr so belastbar, und Konzentrationsschwierigkeiten sind fast Allgemeingut. Auf der Strasse nehmen die Aggressionen zu, die Akzeptanz der Regeln hat abgenommen, das partnerschaftliche Verhalten ist eine Ausnahme» (S. 23).

Auch wenn Kriminalfachleute vor einer Überinterpretation der Zahlen über die polizeilich erfassten Delikte warnen, kann die zunehmende Gewaltbereitschaft der Täter und die steigende Zahl von Diebstählen kaum übersehen werden. «Immer häufiger kommen Schusswaffen und Messer zum Einsatz», heisst es in einem Interview mit dem Chef der Kriminalpolizei der Stadt Zürich (*Neue Zürcher Zeitung* vom 3./4.8.1991, S. 37). Das bestätigt auch der Bundesanwalt: «Ein Trend zur Brutalisierung im Täterverhalten ist nicht zu übersehen» (*Neue Zürcher Zeitung*

vom 15.4.1992, S. 21). Die Schwelle zur Gewaltanwendung sinkt. Das erklärt wohl die verängstigte Reaktion der Bevölkerung.

Obwohl beispielsweise in der Stadt Bern die Zahl der angezeigten Verbrechen im Jahr 1991 nur leicht gestiegen ist, «hat die Angst vor der Kriminalität massiv zugenommen», schreibt der *Bund* vom 7.1.1992 (S. 15). Das wird durch eine im November 1991 durchgeführte repräsentative Umfrage im «Millionen-Zürich» (Stadt Zürich plus Agglomeration) bestätigt. Eine erdrückende Mehrheit (90%) der Befragten äusserte die Ansicht, die Gewalttätigkeit habe in letzter Zeit zugenommen (*Tages Anzeiger* vom 15.2.1992, S. 15). Für die nächste Zukunft erwarten 81% der Befragten eine weitere Zunahme der Gewalttätigkeit, 16% meinen, diese werde gleich bleiben, und nur gerade 2% rechnen mit einer Abnahme. Die Wahrnehmung der zunehmenden Gewalttätigkeit ist verbunden mit Gefühlen von Angst und Unsicherheit. Dass die Angst das Grundgefühl des modernen Menschen ist, wie die Existentialisten einst angenommen haben, scheint sich heute auf eine neue, unerwartete und beunruhigende Art zu bestätigen.

Über Gewalttätigkeit zwischen Kindern und Jugendlichen berichten mittlerweile auch wissenschaftliche Studien. Vor allem das Thema der Gewalt zwischen den Geschlechtern findet zunehmend Aufmerksamkeit. Interviews, die Barz und Maier-Störmer mit Schülerinnen und Schülern einer 6. Klasse machten, förderten verschiedene Formen aggressiver Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern zutage. Die beiden Autorinnen stellen fest: «Wir sehen in den Äusserungen der Jungen und Mädchen die Tendenz, dass Jungen schon bei Kleinigkeiten dazu neigen mit Gewalt zu reagieren, während Mädchen sich traditioneller Weise eher fügen» (Barz & Maier-Störmer 1982, S. 281). Mädchen werden von Knaben geschlagen, und zwar häufiger als umgekehrt (vgl. Barz 1985, S. 120). Auch Ärgern, Beschimpfen, Bedrohen und Anrempeln ist zwischen den Geschlechtern ungleich verteilt, wiederum zuungunsten der Mädchen.

Was die Frage der *zunehmenden* Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen anbelangt, zeigen deutsche Zahlen im längerfristigen Trend seit 1960 mehr Verurteilungen von Jugendlichen (14-18jährigen) durch Strafverfolgungsbehörden (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, S. 20). Dementsprechend die Reaktion im *Spiegel*: «... nie zuvor haben Kinder so erbarmungslos um sich geschlagen» (Nr. 42, S. 37).

Wie ist die zunehmende Bereitschaft zu Aggressivität und Gewalttätigkeit zu erklären? Eine monokausale Erklärung dürfte der Problematik kaum gerecht werden. Ich gehe davon aus, dass Aggression und Gewalt keine «natürlichen» menschlichen Bedürfnisse sind, sondern im wesentlichen als Ersatzhandlungen für ein Defizit an Selbststruktur, Selbstwert und Selbstbewusstsein zu verstehen sind (vgl. Herzog

1988). Darüber hinaus versuche ich, das Phänomen zunehmender Gewalttätigkeit in einer *kulturpsychologischen* Perspektive zu erschliessen. In die Argumentation einbezogen werden auch Überlegungen zu kognitiven Prozessen der Aggressionswahrnehmung und -attribution sowie Fragen irrationaler Denkprozesse bei aggressiven Individuen. Mitberücksichtigt werden schliesslich Fragen der schulischen Organisation von Lernprozessen.

### **1. Menschliche Subjektivität**

Die Aufklärungsphilosophie zeichnete den Menschen als Subjekt und Objekt einer vergegenständlichenden wissenschaftlichen Analyse – als «empirisch-transzendente Dublette» (Foucault). Als erkennendes Subjekt ist der Mensch nicht eigentlich von dieser Welt, sondern ein distanzierter Beobachter der Welt. Als zu erkennendes Objekt ist er Teil der Welt und kommt in ihr als ein naturhaftes Ding neben anderen Dingen vor. Gegen diese Zweiteilung des Menschen opponierten immer wieder «romantische» Bewegungen im Namen eines integrativen Verständnisses der menschlichen Art.

Die *objektivierende* Seite des Aufklärungsbildes vom Menschen liegt in der Festschreibung einer menschlichen Natur durch die wissenschaftliche Analyse. Der Mensch erscheint als «Subjekt» von egoistischen De-facto-Bedürfnissen und Zielen (wie Macht, Reichtum, Selbstliebe, Lust u.ä.). Diese natürlichen «Triebe» des Menschen können entweder durch Introspektion seines Bewusstseins oder durch Beobachtung seines Verhaltens erkannt werden. Die menschliche Motivation ist von kausaler Wirksamkeit. Vernünftig handelt der Mensch dann, wenn er in zweckrationaler Kalkulation die Befriedigung seiner (unveränderlichen) natürlichen Bedürfnisse angeht. Die *subjektivierende* Seite des Aufklärungsbildes vom Menschen liegt in der Absolutsetzung seiner Freiheit. Der Mensch ist reines Ich, das der Welt und sich selbst eine willkürliche Ordnung zu geben vermag – im Denken (Theorie) wie im Handeln (Praxis). Als souveränes Subjekt ist der Mensch ausschliesslich durch sich selbst, nicht durch etwas anderes, heisse dieses nun Gott, Gesellschaft oder Natur, bedingt. Auf das rein formale Cartesische *cogito ergo sum* ist die subjektivierende Seite des modernen Selbstverständnisses des Menschen gebaut, eine Basis, die keinerlei De-facto-Voraussetzungen menschlichen Seins anerkennt. Folglich scheint menschliche Subjektivität allein im Bereich der Transzendenz möglich zu sein.

Die Identität des modernen Menschen ist seit Descartes gespalten. Als Objekt von Wissenschaft ist er heteronom, als Subjekt von Wissenschaft in radikaler Weise autonom. Freiheit wird absolut gedacht: als Unabhängigkeit von externen Bedingungen. Sie ist «negative Freiheit»: Freiheit von Beschränkungen und Behinderun-

gen, Emanzipation von Unterdrückung und Tradition (vgl. Fromm 1983, passim; Taylor 1985). Darüber hinaus soll sich der Mensch in seiner Subjektivität selbst bestimmen können. Freiheit bedeutet, einem Gesetz zu folgen, das sich das rationale Ego auferlegt, womit es seine Souveränität gegenüber Gott, Natur und Gesellschaft unter Beweis stellt.

Gegen die Zweiteilung des Menschen in ein immanentes (empirisches) und ein transzendentes Wesen wandte sich seit dem späten 18. Jahrhundert die romantische Bewegung, die einen *expressiven* Individualismus vertrat (vgl. Taylor 1979). Die Ausdruckstheorie der Romantiker beruht nicht auf dem statischen Gegensatz von Innen und Aussen bzw. Geist und Körper. Vielmehr ist ihr Ansatz dynamisch und prozessual. Der Mensch, der sich ausdrückt, findet durch den Prozess des Sich-Ausdrückens allererst zu einer Form, d.h. zu sich selbst. Ausdruck ist Realisierung eines Seins, das nicht präformiert ist, sondern im Prozess des Ausdrucks entsteht.

Dieser Gedanke liegt am Anfang einer Argumentationslinie, die – ausgehend von Herder, Humboldt und Hegel – im 20. Jahrhundert bei George Herbert Mead, Tugendhat, Ritsert, Taylor u.a. zu einer alternativen Subjekttheorie führt. Die Ausdruckstheorie der Subjektivität ist in gewisser Hinsicht aristotelisch: Der Mensch realisiert eine bestimmte Form, allerdings nicht eine vorgegebene Form, da er durch den Prozess des Ausdrucks eine Form allererst findet. Der Prozess der (individuellen) Menschwerdung ist keine *«Selbstverwirklichung»*, sondern ein *Bildungsprozess*, der im Horizont einer kulturell geprägten Sozietät erfolgt. Das Subjekt ist kein autarkes (immaterielles) Zentrum des Bewusstseins, sondern ein *«verkörpertes»* Wesen. Als lebendiges *«Ding»* ist der Mensch ein *«Zentrum des Funktionierens»* (Piaget) bzw. eine *«funktionierende Einheit»* (Taylor). Daher besteht eine Kontinuität zwischen vitalen und mentalen Funktionen, zwischen Leben und Bewusstsein. *«On an expressivist view these [functions] cannot be separated out and attributed to two parts, or faculties, in man. Hegel agrees with Herder that we can never understand man as an animal with rationality added; on the contrary, he is a quite different kind of totality, in which the fact of reflective consciousness leaves nothing else unaltered ...»* (Taylor 1979, S. 19). Dies ist eine Folge der Betrachtungsweise von Lebewesen als *«systemischen»* Einheiten. Ausdruck bedeutet Klärung dessen, was das Subjekt *«ist»*, was aber nicht zum Vorneherein gewusst werden kann.

Die *«subversive»* romantisch inspirierte Tradition der Subjekttheorie hat das Selbst- und Weltverständnis des modernen Menschen weniger stark geprägt als das ursprüngliche aufklärungsphilosophische Bild des Menschen (vgl. Taylor 1989). Im wesentlichen in der Form einer Protestbewegung, eskapistischen Tendenzen und Gefühlen des Malaise vermag sich die Alternative der expressivistischen Selbst-

deutung des Menschen zu artikulieren. Das gilt noch für unsere Zeit (z.B. die 68er-Bewegung, die ‹Jugendbewegung› der 80er Jahre, teilweise die heutige Frauenbewegung).

Wo die Ideale der Aufklärung zu Formen der Institutionalisierung des menschlichen Zusammenlebens geführt haben, da zeigen sich die negativen Seiten der Transzendentalisierung des menschlichen ‹Seins›. Die Ideologie der Selbstbestimmung hat zur Auflösung gesellschaftlicher Differenzierungen und zu einer Homogenisierung der Gesellschaft geführt (vgl. Taylor 1979, S. 131f.). Damit kann Identität nicht mehr über Gruppensolidarität bzw. -identifikation gefunden werden. Die Gewinnung von Selbstbewusstsein wird zur gefährdeten Leistung des Einzelnen, die in der Spannung von heroischem Anspruch und drohendem Versagen zu erbringen ist. Wahl spricht von einer Falle, in die der moderne Mensch geraten ist, eine Falle ‹zwischen internalisierten Verheissungen von selbstbewusster Autonomie, Familienglück und gesellschaftlichem Fortschritt einerseits› und der Erfahrung ‹verweigerter Anerkennung, missachteter Menschenwürde und beschädigten Selbstbewusstseins in Familie und Gesellschaft andererseits. Dies wird besonders auch durch die Neigung zur Selbstzuschreibung der Verantwortung für ‹Misserfolge› im sozialen Leben nahegelegt. Diese *Falle zwischen Mythos und Realität der Moderne* bleibt nicht ohne Folgen für *Befindlichkeit* und *Verhalten* der Subjekte: Beispiele sind psychosomatische Störungen, problematisches Verhalten gegenüber Familienangehörigen (Neurotisierung, Gewalttätigkeit) oder suizidale Impulse› (Wahl 1989, S. 16). Die ‹Modernisierungsfalle› (Wahl) bedeutet Anfälligkeit für verkürzte Lösungen der gesellschaftlich geforderten Aufgabe der Selbstfindung. Das seiner Bindungen beraubte Subjekt ist leer, ein formaler Punkt, der sich selbst Gestalt geben muss. Als soziales Atom soll es Grundlage einer Gesellschaft sein, die sich ihre Verfassung und die Verfassung ihrer Welt (Natur) in einem Prozess kollektiven Handelns (Politik, Arbeit, Technik) erst gibt. Doch wie soll sich das Individuum selbst eine Form geben? Wie Taylor betont, ist der Begriff des souveränen Subjekts leer: ‹absolute freedom by itself is empty and cannot offer the focus of identity› (Taylor 1979, S. 116). Das leere Subjekt ist anfällig für partikularistische Identitätsangebote ethnozentrischer, nationalistischer, ideologischer Art.

Die Verbindung zur psychologischen Argumentation ergibt sich aus der Analogie der aufklärungsphilosophischen Bestimmung des Menschen mit dem psychoanalytischen Konzept des pathologischen Narzissmus (vgl. Herzog 1990). Dass die Selbstfindung des Menschen nicht nach dem Modell des souveränen Subjekts funktionieren kann, zeigt sich, sobald die *Genese* von Subjektivität in Betracht gezogen wird. Denn – so das extreme Beispiel – ein Säugling ist nicht in der Lage, sich selbst in absoluter Freiheit eine Form zu geben. Der Prozess der Selbstwerdung kann in psychologischer Hinsicht kaum anders als im Rahmen der alternati-



ven Subjekttheorie der ‹Romantiker› begriffen werden. Identität ist nur durch gegenseitige Anerkennung zu gewinnen (vgl. Mead 1972; Ritsert 1980, 1981). In pädagogischer Hinsicht ist die gegenseitige Anerkennung ein Gut, das die Erziehung *voraussetzen* muss und zugleich – im Hinblick auf die Auflösung des ‹pädagogischen Verhältnisses› - zu *vermehrten* hat (vgl. Herzog 1991a).

Wo der (soziale) Prozess der Selbstfindung (der in pädagogischer Hinsicht ein Bildungsprozess ist) durch Ideologien absoluter Freiheit falsch unterstützt wird, da kann eine Pathologie der Subjektivität eingeleitet werden. Der ‹Mythos der Moderne› (Wahl) nistet sich – vermittelt über vielfältige Prozesse – in einer sprachlich nicht leicht zugänglichen Schicht des menschlichen Bewusstseins ein und lenkt den Prozess der individuellen Selbstfindung. Zu dieser mythischen Bewusstseinssebene gehören Bilder autarker, mächtiger und selbstbewusster Subjektivität, wie sie zeitgenössische Idole fiktiver und realer Art verkörpern: James Bond, Superman, Knight Rider, Rambo, Rockmusiker, Politiker etc. (vgl. Schmidbauer 1981). Der Mythos des heroischen Subjekts stabilisiert eine narzisstisch defekte psychische Struktur und bietet dem in seinem Selbst irritierten Individuum eine Identifikationsmöglichkeit. Er leitet als orientierendes Ideal (Ich-Ideal) den Prozess der Selbstfindung und verstärkt zugleich das ‹Leiden am Selbst› (Grunert): die schmerzhaft erlebte Unerreichbarkeit der absoluten Freiheit autarker Subjektivität.

Mythisches Denken verwandelt Geschichte in Natur (vgl. Barthes 1964). Es entlastet vom Druck des Entscheidungszwanges, der Willensfreiheit und der Kontingenzerfahrung. Es schafft Sicherheit in einer Welt der Unsicherheit und bietet dem schwachen Ich eine scheinhafte Stabilität. Es ermöglicht Kontingenzbewältigung und Komplexitätsreduktion in einer hochindividualisierten Gesellschaft mit ihren gesteigerten Anforderungen an Lebensgestaltung und biographische Entscheidungen (vgl. Beck 1986). Deshalb sind bei selbstunsicheren Menschen mythische Denkstrukturen zu erwarten. Eine ‹leere› Identität macht anfällig für Identifikationen mit partikularistischen Denkweisen und Vorbildern. Schlimmer als eine ‹negative Identität› (Erikson) ist es, überhaupt keine Identität zu haben. Gibt es im sozialen Dschungel der menschlichen Existenz ohne ein Gefühl der Identität auch kein Gefühl, lebendig zu sein (vgl. Erikson 1981, S. 133), so steht das moderne Individuum unter dem Zwang, sich selbst und seiner Welt einen Sinn zu geben, wie pervers auch immer dieser Sinn sein mag. Unerträglich scheint das Chaos zu sein, der nackte Pluralismus, das Gefühl, alles könnte ganz anders sein.

Eine leere Identität macht anfällig für Gewalt. Die Idee der absoluten Freiheit gibt dem menschlichen Selbst keinen Halt. Eine bloss negativ definierte Freiheit führt zu Terror und Destruktivität (vgl. Taylor 1973, S. 118ff.). Das Verlangen nach absoluter Freiheit ist zerstörerisch. Da es jegliche Zugehörigkeit als heteronom dis-

kreditiert, selbst aber ohne Inhalt ist, kann es dem Identitätsgefühl keinen Halt bieten. Die (ohnmächtige) Reaktion des beschädigten Selbstbewusstseins ist Gewalt. Selbstwertprobleme münden in Gewalttätigkeit. Das ist nicht als universelle Aussage gemeint. Die Feststellung nimmt Bezug auf eine historische Konstellation: diejenige der Moderne und ihres Mythos des autonomen, autarken, souveränen, sich selbst genügenden Individuums und gilt (möglicherweise) in erster Linie für die männliche Reaktion auf ein defektes Selbst.

Jean-Paul Sartre hat diese perverse Logik der Selbstwerdung in seinem Vorwort zu Frantz Fanons «Die Verdammten dieser Erde» geradezu entlarvend auf den Punkt gebracht. Die Gewalt, die sich im Algerienkrieg gegen die Kolonialherren richtete, ist ihm «kein absurdes Unwetter, auch nicht das Wiederaufleben wilder Instinkte, ja nicht einmal die Wirkung eines Ressentiments: sie ist nichts weiter als der sich neu schaffende Mensch» (Sartre 1978, S. 18). Keine Sanftmut könne die Auswirkungen der Gewalt auslöschen, «nur die Gewalt selbst kann sie tilgen. Und der Kolonisierte heilt sich von der kolonialen Neurose, indem er den Kolonialherrn mit Waffengewalt davonjagt» (ebd.). Einen Europäer erschlagen, heisst daher «zwei Fliegen auf einmal treffen, nämlich gleichzeitig einen Unterdrücker und einen Unterdrückten aus der Welt schaffen. Was übrigbleibt, ist ein toter Mensch und ein freier Mensch» (ebd.). Die Gewalt ist nicht nur «Geburtshelferin der Geschichte» (Georges Sorel), sondern Medium der Selbstwerdung des Menschen.

Die Selbstwertproblematik per se vermag jedoch als ausreichende Basis für die Erklärung destruktiven Verhaltens nicht zu genügen. Selbstwertprobleme können sich auch in autoaggressive Handlungen umsetzen (Depressivität, aktiver oder passiver Suizid u.ä.). «Inner emptiness may be expressed in many ways, such as low self-esteem (the absence of a sense of personal worth), values confusion (the absence of a sense of personal convictions), eating disorders (the compulsion to fill the emptiness with food, or to embody the emptiness by refusing food), drug abuse (the compulsion to fill the emptiness with chemically induced emotional experiences), and chronic consumerism (the compulsion to fill the emptiness with consumer items and the experience of <receiving> something from the world). It may also take the form of an absence of personal meaning. This can manifest as a hunger for spiritual guidance, which sometimes takes the form of a wish to be filled up by the spirit of God, by religious <truth>, or the power and personality of a leader or guru» (Cushman 1990, S. 604). Zur Labilität des Selbst müssen kulturelle Muster, Vorbilder gewaltsamer Konfliktlösung, antizipierter Erfolg aggressiver Handlungen etc. dazukommen, soll Destruktivität erklärbar werden. Ein solches kulturelles Muster, das manifest aggressives Verhalten begünstigen kann, dürfte das Stereotyp der Männlichkeit und die damit verbundene Symbolik der Macht sein. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass das Menschenbild der Moderne im wesentlichen und

über lange Zeiten hinweg ein Bild des Menschen als Mann war.<sup>1</sup> Erst in neuester Zeit wird die Gleichsetzung von Mensch und Mann im philosophischen, anthropologischen und humanwissenschaftlichen Diskurs in Frage gestellt (vgl. Herzog & Violi 1991).

## **2. Männlichkeit**

Ein möglicher Zugang zum Stereotyp der Männlichkeit gibt die existentialistische Auffassung vom Menschen als ein seine leibliche Existenzform *transzendierendes* Wesen. Sartre erschliesst die Transzendenz des Menschen über eine Analyse des Blickverhaltens. Angeblickt zu werden bedeutet, in seinen Seinsmöglichkeiten vernichtet zu werden. Indem mich der Andere anschaut, macht er mich zum Gegenstand. Das Auge als Träger des Blicks verdinglicht sein Gegenüber. «Der Andere ist der heimliche Tod meiner Möglichkeiten» (Sartre 1966, S. 352). Und umgekehrt: «... die Leute, die ich sehe, lasse ich zu Objekten erstarren, ich bin in bezug auf sie wie ein Anderer in bezug auf mich; indem ich sie ansehe, ermesse ich meine Macht» (ebd., S. 354). Dabei ist der mich Anblickende der Welt entrückt: «... insoweit ich mich als erblickt empfinde, realisiert sich für mich eine Welt jenseitiger Gegenwart Anderer: nicht insofern er <inmitten> meiner Welt ist, erblickt mich der Andere, sondern insofern er auf die Welt und auf mich in seiner ganzen Transzendenz zukommt» (ebd., S. 358f.). Durch den Blick des Anderen mache ich überhaupt die Erfahrung, «dass es ein Jenseits der Welt gibt» (ebd., S. 359). Dieses Jenseits der Welt ist der eigentliche Ort menschlichen Seins. Menschsein besteht darin, seine leiblichen Beschränkungen zu übersteigen. Die Überwindung der immanenten Leiblichkeit und Lebensweltbezogenheit wird zum Signum des Menschen.

Simone de Beauvoir ist in ihrer Analyse des weiblichen Geschlechts der existentialistischen Bestimmung des Menschen gefolgt. Durch die Erfindung des Werkzeugs ist der Mann «Tätigkeit und Entwurf» geworden, «während die Frau durch die Mutterschaft an ihren Körper gebunden blieb wie das Tier» (de Beauvoir 1968, S. 73). Damit steht die Frau mehr als der Mann in Abhängigkeit von der Art. «Die männliche Aktivität hat ... über die verworrenen Kräfte des Lebens den Sieg davon getragen» (ebd.). Sie hat die Natur unterjocht und damit zugleich die Frau, die vom Mann in ihrer Natur festgehalten wird. Ist es das Merkmal des Menschen, das bloße Leben durch Existenz zu übersteigen, so ist es das Unglück der Frau, biolo-

---

<sup>1</sup> Das gilt grossenteils auch für die vormoderne Zeit. «Das herrschende Menschenbild des Abendlandes wurde seit der Antike über das christlich geprägte Mittelalter bis in die Neuzeit hinein vorwiegend von Männern gezeichnet» (Wahl 1989, S. 143).

gisch für die bloße Fortsetzung des Lebens bestimmt zu sein. Was die Frau daher beansprucht, ist, «mit gleichem Recht wie der Mann als Existierende anerkannt zu werden» (ebd.).

Transzendenz ist Überwindung blossen Lebens. Zu Recht meint Geneviève Lloyd, das Ideal der Transzendenz sei ein männliches Ideal. Es ist das Ideal des *Schauenden*, der die Grenzen seiner Körperlichkeit überschreitet. De Beauvoir übernimmt von Sartre die männliche Definition des Menschen und fordert die Angleichung des Schicksals der Frau an dasjenige des Mannes (vgl. Young 1989, S. 42ff.). Die Frau als die vom Mann Angeschauten und damit in ihren Möglichkeiten festgelegte, muss ebenfalls den Standpunkt des Blicks erlangen, will sie sich befreien. Liegt das menschlich Wesentliche in der Selbstüberschreitung, so erscheint die Frau als minderwertiger Mensch. Denn Gebären und Stillen sind keine Aktivitäten, sondern leibliche Funktionen. Aus der häuslichen Tätigkeit, die im wesentlichen Wiederholung und Immanenz ist, geht nichts Neues hervor (vgl. de Beauvoir 1968, S. 71). «Der schlimmste Fluch, der auf der Frau lastet, ist, dass sie von den kriegerischen Unternehmungen ausgeschlossen ist; nicht indem er sein Leben hergibt, sondern indem er es wagt, erhebt der Mensch sich über das Tier» (ebd., S. 72). Das Leben aufs Spiel zu setzen und zu *töten*, erscheint in der Perspektive von Sartre und de Beauvoir als das wesentliche Merkmal des Menschseins, sollte aber besser als Charakteristikum des typisch männlichen Selbstverständnisses verstanden werden. Es scheint, als würde der Neid auf die den Männern zugestandene grössere Aktivität (‹Penisneid›) de Beauvoir daran hindern, die Kehrseite der Medaille zu sehen: die Fatalität männlicher Werte angesichts einer Natur, die, unter den zerstörerischen Folgen einer manipulativen Logik leidend, das Überleben der Menschheit gefährdet.

Die existentialistische Bestimmung des Menschen trägt die Zeichen der Polarisierung der Geschlechtscharaktere, wie sie im 18. und 19. Jahrhundert erfolgte. Es sei hier nur kurz auf das Moment der Gewalt als «natürlichem» Attribut des Mannes eingegangen. Im *Brockhaus* von 1815 ist zu lesen, in der Form des Mannes offenbare sich mehr die Idee der Kraft, in der Form des Weibes mehr die Idee der Schönheit. «Der Geist des Mannes ist mehr schaffend, aus sich heraus in das Weite hinwirkend, zu Anstrengungen, zur Verarbeitung abstracter Gegenstände, zu weit-aussehenden Plänen geneigter; unter den Leidenschaften und Affecten gehören die raschen, ausbrechenden dem Manne, die langsamen, heimlich in sich selbst gekehrten dem Weibe an. Aus dem Manne stürmt die laute Begierde; in dem Weibe siedelt sich die stille Sehnsucht an. Das Weib ist auf einen kleinen Kreis beschränkt, den es aber klarer überschaut; es hat mehr Geduld und Ausdauer in kleinen Arbeiten. Der Mann muss erwerben, das Weib sucht zu erhalten; der Mann mit *Gewalt*, das Weib mit Güte oder List. Jener gehört dem geräuschvollen öffentli-

chen Leben, dieses dem stillen häuslichen Cirkel» (zit. nach Hausen 1976, S. 366 – Hervorhebung W.H.). Im *Meyer* von 1848 wird das Männliche das «relativ vorzugsweise Individuelle», das Weibliche das «relativ vorzugsweise Universelle» genannt, wobei Individualität durch Selbständigkeit, Kraft und Energie, Universalität durch Abhängigkeit, Hingebung und Sympathie charakterisiert werden. «Gemäss der Universalität ist beim Weibe die Sympathie, die Liebe vorherrschend, beim Manne hingegen, wegen vorwaltender Individualität, der Antagonismus, der *Hass*, – und so ist denn jenes mitleidiger, mildthätiger, es ist sittlicher und religiöser, als der mehr rauhe, oft hartherzige, Alles vorzugsweise nach seinem Ich zu bemessen geneigte Mann» (zit. nach ebd., S. 367 – Hervorhebung W.H.). Immer wieder werden als zentrale Merkmale beim Mann Aktivität und Rationalität, bei der Frau Passivität und Emotionalität hervorgehoben.

Was sich in der Literatur zu den Geschlechtcharakteren findet, ist wie eine Vorwegnahme des Sartreschen Verständnisses des Menschen, das insgeheim den Mann meint, und der Auflehnung Simone de Beauvoirs gegen die Festlegung der Frau durch den Mann. Die Frau wird primär biologisch, nach ihrem Fortpflanzungszweck bestimmt, der Mann nach seinem Kulturzweck. «Derartige Charakterschemata, die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an Überzeugungskraft verlieren, werden im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts <erfunden>. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts bleiben die einmal eingeführten Zuordnungsprinzipien konstant und werden nicht zuletzt durch Medizin, Anthropologie, Psychologie und schliesslich Psychoanalyse <wissenschaftlich> fundiert» (Hausen 1976, S. 369). Das Neue an dieser Polarisierung der Geschlechter ist nicht die Polarisierung als solche, sondern die Tatsache, dass ihr eine natürliche Grundlage unterschoben wird. Auch hier findet eine Umwandlung von Kultur in Natur, das heisst eine *Mythisierung* von Mann und Frau statt.

Auf diese Weise war es möglich, den Individualisierungsschub, den die bürgerlichen Revolutionen mit sich brachten (Menschenrechte als Individualrechte), auf die Männer zu beschränken und die Frauen im Status unselbständiger <Anhängsel> männlicher Lebensentwürfe zu belassen. Das bedeutete etwa, dass im Bereich von Ehe und Familie bis weit ins 20. Jahrhundert hinein kollektivistische Vorstellungen die Gesetzgebung und die Alltagsrealität beherrschten (vgl. Gugerli 1991; Huber 1991). Erst seit kurzem ist in westlichen Gesellschaften ein weiterer Individualisierungsschub zu verzeichnen, der im wesentlichen auf das Konto der Frauen geht, die nun ebenfalls Individualität für sich beanspruchen.

Zwei Dinge bleiben, diesen kulturtheoretischen Abschnitt abschliessend, festzuhalten. *Erstens* geht die Polarisierung der Geschlechtsmerkmale zumeist mit einer Idealisierung der Frauen einher. Als dem Leben und der Natur näherstehend, wird das Bild der Frau mit einer regressiven Symbolik überzogen, die verspricht, die

Sehnsüchte des Menschen/Mannes nach Harmonie, Einfachheit und Schonung vor den Frustrationen des öffentlichen Daseins zu erfüllen. Die Naturalisierung der Frau geht zusammen mit der Naturalisierung des Kindes und der Naturalisierung der Familie. Familie wird zum Schonraum und zur Gegenwelt der Gesellschaft. *Zweitens* stellt sich mit der Zurückweisung der heteronomen Bestimmung der Frau durch den Mann das Problem der inhaltlichen Neubestimmung der Geschlechtsmerkmale. Die Übertragung des Modells abstrakter Subjektivität, wie es die Aufklärungsphilosophie propagierte, auf Mann *und* Frau, konfrontiert die Geschlechter mit der Frage, wie sie sich eine geschlechtsbezogene Identität überhaupt geben können. Wenn es keine substantielle Männlichkeit und Weiblichkeit (mehr) gibt, was kann dann männliche und weibliche Identität heissen und wie können sie inhaltlich gewonnen werden? Das Problem, sich auf dem Hintergrund einer rein formalen menschlichen Gleichheit selbst zu finden, stellt sich heute in Form einer oft irritierenden Herausforderung des Geschlechterverhältnisses (vgl. Herzog 1991b).

### **3. Schulische Interaktion**

Versuchen wir nun, auf dem Hintergrund der kulturtheoretischen Ausführungen, eine erste Annäherung an das Problem der Erklärung menschlicher Gewalttätigkeit. Die Stilisierung des Mannes als wesensmässig aktiv, die so weit geht, auch Gewalt und Hass als Merkmale von Männlichkeit zuzulassen, verweist auf ein kulturelles Muster, das aggressive Handlungen im Falle von Schülern und männlichen Jugendlichen eher erwarten lässt als im Falle von Schülerinnen und weiblichen Jugendlichen. Trotzdem sind die Gründe für das zunehmend aggressiver und destruktiver werdende Verhalten von Knaben und (männlichen) Jugendlichen unklar. Die einfachste Erklärung wäre, im Verhalten der Knaben eine unumstössliche entwicklungspsychologische Tatsache zu sehen: «Die Vorliebe der Geschlechter, getrennte Wege zu gehen, setzt in den späten Vorschuljahren ein und erreicht im Alter von etwa zehn Jahren ein Maximum. ... Die Verfestigung der Kluft zwischen den Geschlechtern, wobei man sich öffentlich zur Abwertung des anderen Geschlechts bekennen muss, deutet darauf hin, dass die Kinder hier ebenso wie bei ihrer Unabhängigkeitserklärung gegenüber Erwachsenen bis zum äussersten gehen müssen, um ihre Knabenhaftigkeit oder Mädchenhaftigkeit zu beweisen» (Stone & Church 1978, Bd. 2, S. 153). Ähnlich argumentiert Allan Guggenbühl, wenn er die Gründe für Gewalt und Aggressionen in der Schule mit dem Bedürfnis nach Bandenerfahrung der sieben- bis zwölfjährigen Kinder in Beziehung setzt. «Fast bei allen Kindern ist der Unterricht subjektiv von sekundärer Bedeutung. Die Kinder geniessen es, einer Gleichaltrigengruppe anzugehören, und werden durch die Dy-

namik und die Themen fasziniert, die in der Gruppe vorherrschen» (Guggenbühl 1991, S. 83).

Barz nennt als hauptsächliches Motiv für die Aggressivität der Knaben das Gefühl der (leistungsmässigen) Unterlegenheit der Schüler gegenüber den Schülerinnen. Die Stärke der Mädchen stellt die gesellschaftliche Ideologie der männlichen Überlegenheit in Frage. Die Unterlegenheit der Knaben trifft einen zentralen Punkt des (männlichen) Selbstbewusstseins, was die Reaktion der irrationalen Attacken auf Mädchen erkläre (vgl. Barz 1984, S. 123). Knaben würden ihre Vormachtstellung notfalls mit Gewalt verteidigen, wofür ihnen die Gesellschaft genügend Vorbilder liefere. Die Plausibilität dieser Erklärung ist jedoch fraglich. Zwar zeigen Untersuchungen, dass Mädchen in gewissen schulischen Leistungsbereichen den Knaben tatsächlich überlegen sind. Jedoch gilt dies vorwiegend für die unteren Stufen des Schulsystems, und auch da nur in einem geringen Ausmass. «Selbst die grössten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet werden, sind ohne Zweifel weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts» (Hagemann-White 1984, S. 13).

Generell ist darauf hinzuweisen, dass Differenzen zwischen den Geschlechtern im psychischen und Leistungsbereich allenfalls als Tendenzen vorliegen. Mädchen können daher auch nicht generell Fähigkeiten oder Interessen abgesprochen werden. Gemäss Hagemann-White bietet der Forschungsstand «... keine Unterstützung für die Ansichten ..., dass Mädchen geringeres Leistungsbestreben oder weniger Neugier hätten, dass ihr Selbstwertgefühl (zumindest bis zur Pubertät) allgemein geringer wäre, dass Mädchen abhängiger wären oder stärker an Personen interessiert, bzw. dass Mädchen insgesamt geselliger oder mehr an Beziehungen zu anderen orientiert wären als Jungen; auch Untersuchungen von Einfühlungsvermögen und von Hilfsbereitschaft ergeben im grossen und ganzen keinen Unterschied nach Geschlecht» (ebd., S. 20). Dieses Urteil gilt weitgehend auch für den kognitiven Bereich. Die empirische Forschung liefert insgesamt keine Belege für eindeutige, klar ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. ebd., S. 42). Dabei ist allerdings anzumerken, dass das Geschlecht in der Literatur bisher üblicherweise als biologische Kategorie behandelt wird, und dies nicht nur in der Psychologie, sondern auch in der Soziologie (vgl. Streckeisen 1991). Es kann damit nicht ausgeschlossen werden, dass es sehr wohl Unterschiede im Erleben und Verhalten von weiblichen und männlichen Personen gibt (wobei «weiblich» und «männlich» nicht im biologischen Sinne gemeint wären). Wenigstens im Bereich der psychologischen Androgynie-Forschung wird dieser Ansatz verfolgt (vgl. Bierhoff-Alfermann 1989).

Bei aller Zurückhaltung, die gegenüber Aussagen über geschlechtsdifferenzierte psychische Merkmale geboten ist, zeigt die Forschungslage im Falle aggressiver

Verhaltensweise jedoch eine grosse Eindeutigkeit. Aggression ist bei männlichen Individuen aller Altersstufen stärker ausgeprägt als bei weiblichen (vgl. Degenhardt 1979, S. 27; Hagemann-White 1984, S. 18ff.; Maccoby & Jacklin 1974, S. 227ff., 1980; Meyer-Bahlburg 1980). Der Sachverhalt als solcher ist allerdings noch keine Erklärung. Biologische Faktoren dürften eine Rolle spielen (vgl. Bischof-Köhler 1990; Meyer-Bahlburg 1980), genügen jedoch nicht, um die Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu fassen. Im vorliegenden Kontext interessiert insbesondere die Frage, inwiefern die Schule als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz zur unterschiedlichen Aggressivität von Knaben und Mädchen beiträgt.

Wie amerikanische und englische Studien zeigen, werden Knaben von Lehrpersonen mehr beachtet, häufiger angesprochen und haben mehr Kontakt mit diesen als Mädchen. Sie werden häufiger gelobt, aber auch mehr getadelt und verwahrt als Mädchen (vgl. Brophy & Good 1976, S. 21f.; Enders-Drägässer & Fuchs 1989, S. 24-34; Hagemann-White 1984, S. 64f.; Spender 1985, Kap. 4). Vergleichbare Ergebnisse zeigen Untersuchungen aus Deutschland (vgl. Brehmer 1991; Enders-Drägässer & Fuchs 1989; Fräsch & Wagner 1982). Knaben werden häufiger aufgerufen, wenn sie sich melden und auch, wenn sie sich nicht melden. Sie werden öfter gelobt als Mädchen und häufiger wegen ihres Betragens und ihrer mangelnden Disziplin getadelt. Wiederum ist auch der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schülern häufiger als zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen, und zwar beidseitig, sowohl im Falle von lehrerinitiierten wie im Falle von schülerinitiiertem Kontakt (bei Einzel- oder Gruppenarbeiten). Geschlechtsspezifische Unterschiede auf Lehrerseite gibt es kaum, das heisst sowohl Lehrer wie Lehrerinnen zeigen das entsprechende Verhalten.

Was erklärt die Tatsache, dass Mädchen von Lehrpersonen weniger Aufmerksamkeit, Zuwendung und Rückmeldung erhalten als Knaben? Lässt sich daraus schliessen, «dass der Schulunterricht dazu beiträgt, das Selbstvertrauen der Mädchen zu unterminieren und ihre Selbstachtung zu verringern» (Spender 1985, S. 100)? Und dies allein deshalb, weil den Knaben mehr Zeit, Aufmerksamkeit und Lob zukommt, was den Mädchen das Gefühl der Minderwertigkeit gibt? Oder bedeutet die Tatsache der geringeren Beachtung von Mädchen, dass Lehrerinnen und Lehrer Knaben als «förderungswürdiger» betrachten als Mädchen, wie Fräsch und Wagner (1982) schliessen?

Zunächst müsste geklärt werden, ob sich das auf der Verhaltensebene beobachtbare Muster auch im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler wiederfindet. Was die Schülerinnen anbelangt, so scheinen sie zumindest *nicht* den Eindruck zu haben, von ihren Lehrpersonen abgelehnt zu werden. Vielmehr haben sie durchaus das Gefühl, für fähig gehalten und auch gemocht zu werden (vgl. Dweck & Goetz



1978, S. 164). Es könnte daher sehr wohl sein, dass die beobachteten Verhaltensunterschiede von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Mädchen und Knaben psychologisch bedeutungslos sind, da sie von den Lehrpersonen und den Schülerinnen gleichsinnig interpretiert werden, nämlich als Massnahmen, um die «natürlicherweise» schwierigeren Schüler in den Unterrichtsprozess einzubinden. Die höhere Bereitschaft von Knaben zu Aggressivität und Dominanz bedeutet, dass sie widerständiger sind als Mädchen und sich schwerer als diese sozial integrieren lassen. Mädchen zeigen – zumindest in jüngeren Jahren – eine grössere Bereitschaft, Anweisungen von Erwachsenen zu befolgen (vgl. Degenhardt 1979, S. 29f.). Dazu passt die gelegentlich berichtete stärkere prosoziale Orientierung von Mädchen (z.B. bei der Berufswahl: Mädchen entscheiden sich eher für «soziale» Berufe).<sup>2</sup> Die Aufrechterhaltung einer disziplinierten Atmosphäre in einer Schulklasse ist eine der wesentlichsten Voraussetzungen, damit Unterricht überhaupt geschehen kann. Dementsprechend problembeladen kann der Umgang mit Schülern für Junglehrer sein (vgl. Herzog 1989, S. 90f.). Disziplinstörungen sind jedoch vor allem von Schülern zu erwarten. Das zeigt sich nicht nur anhand der oben referierten Forschung, die eine erhöhte Quote disziplinierender Interventionen gegenüber Knaben aufzeigt, sondern auch anhand der Tatsache, dass Lehrer als Problemschüler vorwiegend Knaben nennen.<sup>3</sup> Die Gefahr, dass der Unterricht zusammenbricht, geht in der Wahrnehmung der Lehrpersonen im wesentlichen von den (männlichen) Schülern aus.

Die Mädchen sind die «Tragenden des Unterrichts», wie sich eine Lehrerin ausdrückt (vgl. Enders-Drägässer & Fuchs 19879, S. 72). «Sie sind diejenigen, die ein Stück stellvertretend für mich die andern zur Ruhe auffordern, zur Mitarbeit, die einen Arbeitsauftrag wiederholen, der nicht verstanden worden ist, die einfach so was wie Helferinnen da drin auch sind» (ebd.). Umgekehrt sagt eine andere Lehrerin: «Du kannst wirklich davon ausgehen, dass diejenigen, die dir das Leben schwer machen, in grosser Ausschliesslichkeit Jungen sind» (ebd., S. 81).

Sind es die Knaben, die die Klassenzimmerdisziplin stören und Radau machen (vgl. auch Spender 1985, S. 97), so kann es nicht erstaunen, dass ihnen mehr Aufmerksamkeit gezollt wird, dass sie strenger überwacht und mehr motiviert werden und dass sie mehr Feedback erhalten, um «bei der Stange» gehalten zu werden.

---

<sup>2</sup> Besonders deutlich ausgeprägt scheinen sich diese Unterschiede in der Adoleszenz zu äussern (vgl. Degenhardt 1979, S. 35f.), was sich in einer neueren Studie an Jugendlichen des Freiburger Sensebezirks bestätigt (vgl. Schwaller 1991).

<sup>3</sup> Auf die Tatsache, dass eher Knaben als Mädchen Problemschüler sind, lässt auch schliessen, dass an Sonderschulen vorwiegend Knaben anzutreffen sind. Im Kanton Zürich fallen auf 400 weibliche 700 männliche Sonderschüler (vgl. Die Schulen im Kanton Zürich 1989/90, hrsgg. von der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion, S. 4).

Und dies alles aufgrund einer vermutlich realistischen Wahrnehmung der Situation und nicht einer Bevorzugung der Knaben wegen. Die Knaben erhalten mehr Aufmerksamkeit aus dem einfachen und banalen Grund, dass sie wegen ihres der Schule geringer angepassten Verhaltens mehr Aufmerksamkeit erzwingen.

Sollten die Schülerinnen das Problem der Unterrichtsführung, das im wesentlichen von den Knaben ausgeht, genauso wahrnehmen wie die Lehrpersonen, dann ist nicht zu erwarten, dass sie von dem geschlechtsbezogenen unterschiedlichen Interaktionsverhalten ihrer Lehrerinnen bzw. Lehrer beeinflusst werden. Das (biologische) Geschlecht ist eine Kategorie zur Reduktion sozialer Komplexität. Insofern Erziehungs- und Unterrichtssituationen komplexe Situationen sind, kann nicht erstaunen, dass das Geschlecht von Lehrerinnen und Lehrern als Ordnungsgröße verwendet wird, um sich kognitiv zu entlasten (vgl. Clarricoates 1978). Bei aller Forderung nach Individualisierung des Unterrichts, ist eine totale Individualisierung schulischer Prozesse kaum realisierbar. So dürfte verständlich werden, wenn statistisch gesehen gering ausgeprägte Geschlechtsdifferenzen kognitiv überakzentuiert werden und zu ungleichem Verhalten gegenüber Mädchen und Knaben führen.

#### **4. Attribution von Leistung**

Damit ist keine Rechtfertigung für die einseitige Orientierung des Lehrerverhaltens an den Knaben formuliert, sondern eine letztlich behavioristische, da insgeheim mit dem Konzept der differentiellen Verstärkung operierende Erklärung, die die Selbstwertprobleme von Mädchen in direkter Weise auf deren unterschiedliche Behandlung im schulischen Kontext zurückführen will, problematisiert. Selbstwertprobleme müssen nicht schulbestimmt oder lehrerinduziert sein, sondern können kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen haben. Dafür scheint mir auch zu sprechen, dass die Selbstwertprobleme der Mädchen eher spät in ihrer schulischen Karriere auftreten, d.h. in der Adoleszenz. In dieser Entwicklungsphase steht die Orientierung am Erwachsenenleben im Vordergrund. Verschiedene Studien zeigen, dass Mädchen im Laufe der Schulzeit in geringerem Mass Selbstvertrauen erwerben als Knaben (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, S. 101, Tab. 4.1; Ewert 1984; Horstkemper 1987, 1989; Simmons & Blyth 1987) und dass sich im Verlaufe der Sekundarstufe deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen. Die Erfahrungen im Verlaufe der Schulzeit laufen auf eine Auseinanderentwicklung hinaus, bei der die Mädchen im Bereich des Selbstvertrauens schlechter abschneiden als die Knaben. Selbstwertprobleme stehen im Zusammenhang sowohl mit mangelhaften Schulleistungen als auch mit Marginalität in der Gleichaltrigengruppe (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, S. 107f.). Mädchen haben das Ge-

fühl, unwichtig zu sein, glauben, andere hielten sie für «überflüssig» und möchten gerne anders sein als sie sich erleben. Erklärbar sind diese Differenzen aber möglicherweise mit Bezug auf kulturelle Muster von weiblicher und männlicher Identität, denn in der Adoleszenz werden die Mädchen mit den kulturellen Idealen von Männlichkeit und Weiblichkeit konfrontiert.

Allerdings soll nicht der Eindruck erweckt werden, als wäre die Schule am Prozess der Verschlechterung des weiblichen Selbstbewusstseins unbeteiligt. Die Gründe für die zunehmende Diskrepanz zwischen männlichem und weiblichem Selbstvertrauen in der Adoleszenz dürften vielfältig sein. Auf der psychologischen Ebene spielen Leistungsangst und Attributionsmuster nachweislich eine Rolle. Unter der Perspektive einer schulisch produzierten Selbstwertproblematik der Mädchen sind diese Erklärungsansätze plausibler. Mädchen attribuieren schlechte Leistungen eher ihrer mangelnden Begabung, während Knaben eher ungenügende Anstrengung dafür anführen (vgl. Herzog 1989, S. 95). Sie haben weniger Vertrauen in die eigene Leistung. Trotz gleich guter Noten wie Knaben, glauben sie nicht an ihre Fähigkeiten. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Mädchen bei gleicher Leistung wie Knaben ein Defizit an Selbstvertrauen aufweisen (vgl. Horstkemper 1987, S. 168f.). Bei Misserfolg resignieren Mädchen daher eher als Knaben.

Einen Erklärungsansatz für diese Geschlechterdifferenz gibt das Konzept der gelernten Hilflosigkeit. Gelernte Hilflosigkeit in Leistungssituationen besteht dann, wenn ein Individuum glaubt, eigenes Versagen selbst nicht kontrollieren zu können. Grundlage dafür kann die Zurückführung des Versagens auf stabile, unbeeinflussbare Faktoren wie mangelnde Begabung sein. Die Folge ist ein vergleichsweise geringes Niveau der Leistungsmotivation. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass dieses leistungsbezogene Attributionsmuster bei Mädchen überwiegt (vgl. Dweck & Goetz 1978; Dweck, Davidson, Nelson & Enna 1978; Nichols 1975). Umgekehrt bedeutet die Attribution von Versagen an mangelnde Anstrengung, dass die ungenügende Leistung durch vermehrten Einsatz eigener Kräfte überwunden werden kann. Dieses Muster der Leistungsattribution dominiert eher bei Knaben.

Wie aber kommt es zu diesen geschlechtsdivergenten Attributionsstilen? Weshalb haben Mädchen, obwohl sie weniger kritisiert werden als Knaben, ein schlechteres Bild von ihren Fähigkeiten? Dweck meint, die Frage mit der besonderen Art des Interaktionsverhaltens beantworten zu können, das zwischen Lehrperson und Mädchen auf der einen Seite und Lehrperson und Knaben auf der anderen Seite beobachtet werden kann. Danach unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler nicht im Ausmass an Feedback, das sie auf intellektuelle Aspekte ihrer Arbeit erhalten. Jedoch bezieht sich das negative Feedback gegenüber Knaben – das grundsätzlich häufiger ist als gegenüber Mädchen – stärker auf mit Leistung verbunde-

nen, aber nicht die Leistung unmittelbar betreffenden Verhaltens- und Disziplinprobleme als im Falle der Mädchen (vgl. Dweck & Goetz 1978, S. 166; Dweck et al. 1978, S. 271f.; vgl. auch Enders-Drägässer & Fuchs 1989, S. 41). Nahezu die Hälfte der Kritik, die Knaben für ihre Leistungen erhalten, hat nichts mit deren intellektueller Angemessenheit zu tun. Sie bezieht sich eher auf deren Form als auf deren Inhalt. Des weiteren führen Lehrer das intellektuelle Versagen von Knaben achtmal häufiger als im Falle von Mädchen auf ungenügende Anstrengung zurück. Das heisst, dass Knaben die Reaktionen von Lehrpersonen auf ihr Leistungsverhalten leicht so interpretieren können, dass nicht ihre Begabung zur Diskussion steht, sondern «irrelevante» Aspekte ihres Leistungsverhaltens. Sie mögen sich sogar sagen, dass sie erfolgreich sind, *trotz* ihres Lehrers, der ihnen nicht wohlgesonnen ist.<sup>4</sup> Knaben vermögen ihre Leistungsdefizite in eine Benachteiligung durch die Lehrer/innen umzudeuten.

Anders als die Knaben erhalten die Mädchen (wohl weil sie ihrer prosozialen Einstellung wegen objektiv kaum Anlass dazu bieten) wenig Kritik für undiszipliniertes Verhalten, so dass die Mehrheit des negativen Feedbacks, das sie erhalten, unmittelbar die intellektuelle Seite ihres Leistungsverhaltens betrifft. Lehrerkritik kann daher von den Mädchen weniger leicht weggesteckt und als irrelevant abgetan werden. Dazu kommt, dass die Mädchen von den Lehrpersonen im allgemeinen als motiviert wahrgenommen werden, so dass ihre Kritik auch nicht auf mangelnde Anstrengung abzielt, sondern direkt die Begabung der Mädchen trifft. Des weiteren scheinen Mädchen das Wohlwollen, das ihnen die Lehrpersonen entgegenbringen, nicht für ein positives Selbstbild verwerten zu können, sondern als situativ günstige Bedingung (wie Zufall oder Glück) wahrzunehmen. Ihre Schulerfolge werden somit nicht internal attribuiert, was unmittelbar ihre Erfolgserwartung betrifft, da ihnen Erfolge äusserlich bedingt scheinen. Mädchen entwickeln ein Selbstbild, das stark auf situative Bedingungen ausgerichtet ist, während das Selbstbild von Knaben stärker auf personale, situativ invariante Faktoren bezogen ist.

Auch im Falle positiven Feedbacks unterscheiden sich Knaben und Mädchen. Knaben erhalten mehr positives Feedback, das gezielt deren Leistung betrifft, während das Feedback, das Mädchen erhalten, diffuser ist und stärker ihrem Wohlverhalten gilt. Mädchen erhalten Zustimmung für ein zurückhaltendes, passives Verhalten, für Ordentlichkeit und Anpassung (vgl. Enders-Drägässer & Fuchs 1989, S.

---

<sup>4</sup> Interessanterweise gilt dieses Muster nur bei erwachsenen Evaluatoren. Bei Gleichaltrigen kehrt es sich um: «When peers instead of adults delivered failure feedback, boys attributed the failure to a lack of ability and showed impaired problem solving; girls more often viewed the peer feedback as indicative of effort and showed improved performance» (Dweck et al. 1978, S. 269).

25). Damit wird die Tendenz der Mädchen verstärkt, die positive Haltung der Lehrperson nicht auf die eigene Leistungsfähigkeit, sondern auf ihre ‹Nettigkeit› zu beziehen.

Das unterschiedliche Lehrerverhalten, das – zumindest teilweise – durch unterschiedliches Schülerverhalten ausgelöst wird, kann als unmittelbare Bedingung für die unterschiedlichen Attributionsstile von Knaben und Mädchen und die grössere leistungsbezogene Hilflosigkeit der Mädchen interpretiert werden. Auf einen Nenner gebracht, werden die Mädchen als ‹fleissig› wahrgenommen, wenn sie besonders gute Leistungen erbringen, Knaben dagegen sind ‹begabt›, auch wenn sie schlechte Leistungen erbringen. Das mag wenigstens zum Teil auch erklären, dass das Versagen von Mädchen eher kumulative Wirkung auf ihren Selbstwert zeitigt als dasjenige von Knaben. Wenn Knaben ihre Leistungsprobleme eher der Lehrperson zuschreiben, die ihnen nicht wohlgesonnen scheint, dann hat ihr Versagen mit widrigen Umständen zu tun. Bei einem Klassen- oder Lehrerwechsel oder im Falle eines neuen Schulfaches können sie aufgrund des Vertrauens in ihre Leistungsfähigkeit früheres Versagen eher übergehen und mit neuem Elan beginnen, während Mädchen vergangene Erfolge nicht in die Zukunft projizieren können, da sie in ihrer Sicht dem Wohlwollen der schulischen Umwelt ausgeliefert sind (vgl. Dweck & Goetz 1978, S. 170ff.). Lehrer-, Schul- und Stoffwechsel kann für Mädchen leicht zur Bedrohung ihrer Leistungsfähigkeit werden, während Knaben daraus eher Hoffnung auf Besserung schlechter schulischer Leistungen schöpfen können.

Trotzdem bleibt es fraglich, ob die schulischen Bedingungen ausreichen, um die grösseren Selbstwertprobleme der Mädchen zu erklären. Bezeichnenderweise tritt der entscheidende Leistungsabfall in der Schule bei den Mädchen im Vergleich zu den Knaben erst in der Pubertät auf, während leistungsschwache Knaben bereits ab der 3. Klasse Schulschwierigkeiten entwickeln (vgl. Enders-Drägässer & Fuchs 1989, S. 31). Erst etwa um das 10. Lebensjahr herum kommt es zum Einbruch im Selbstwelterleben der Mädchen. Vorher unterscheiden sich Knaben und Mädchen nur wenig in ihrem Selbstbewusstsein (vgl. Nuber 1992, S. 69). Allerdings zeigen andere Untersuchungen bei Mädchen schon früh den Wunsch, eher dem anderen Geschlecht anzugehören, während Knaben diesen Wunsch offenbar selten äussern. Dabei scheint nicht nur das individuelle Selbst negativ bewertet zu werden, sondern das eigene Geschlecht generell. In einer Untersuchung von Demant (1955) äusserten Mädchen weit mehr negative Urteile über andere Mädchen als Knaben negativ über andere Knaben urteilten (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S. 47). Auch gesamthaft gesehen – wenn die Urteile von Knaben und Mädchen aufaddiert wurden – überwogen die negativen Urteile über Mädchen. Ein vergleichbares Ergebnis zeigt eine Studie von Valtin und Kopffleisch, deren auffälligstes Ergebnis darin

liegt, «dass Jungen viel häufiger positive Äusserungen über sich selbst machen als dies bei Mädchen der Fall ist» (zit. nach Faulstich-Wieland 1991, S. 61). Die positiven Urteile der Mädchen über die Knaben entsprechen dem, was auch die Knaben positiv an sich selbst finden: Grösse, Stärke, Schnelligkeit, gute sportliche Leistung, besseres technisches Verständnis sowie Durchsetzungsfähigkeit im sozialen Verhalten (vgl. ebd., S. 62). Gemäss Valtin und Kopffleisch empfinden sich die Knaben bereits mit 10 Jahren als das starke Geschlecht in Bezug auf den körperlichen, technischen und sozialen Bereich und sind offenbar zufrieden mit ihrer Rolle. «Mädchen sind eher konzentriert auf Attraktivität, Fürsorglichkeit und Hausfraulichkeit, wobei sie allerdings in starkem Masse auch unzufrieden sind mit den sozialen Beschränkungen, die ihnen ihre Rolle auferlegt» (zit. nach ebd., S. 62f.).

Hinter diesen Ergebnissen steht erneut das kulturelle Muster von Weiblichkeit und Männlichkeit. Interessanterweise zeigt die Androgynieforschung, dass Maskulinität in einer stärker positiven Beziehung zu Selbstwert steht als Feminität (vgl. Huston 1983, S. 410). Androgyne, die gleichzeitig eine maskuline *und* eine feminine Geschlechtsrollenorientierung aufweisen, zeigen sich als sozial besser angepasst und psychisch stabiler (vgl. Bierhoff-Alfermann 1989, S. 71ff.). Dem entsprechen sozialpsychologische Erkenntnisse: Fehlende soziale Anerkennung, relative soziale Isolierung und ökonomische Abhängigkeit werden in der empirischen Forschung als hausfrauentypische Gründe für ein schlechtes Selbstwertgefühl und depressive Tendenzen beschrieben (vgl. Orendi & Rückert 1982, S. 53f.). Umgekehrt weisen erwerbstätige Frauen höheren Selbstwert, weniger Angst und grössere Gesundheit auf als Hausfrauen (vgl. Coleman & Antonucci 1983). Dieser Tatbestand bedeutet für feminine bzw. traditionelle Frauen ein Dilemma. In ihrer Feminität entsprechen sie kulturellen Erwartungen, müssen aber geringeren Selbstwert in Kauf nehmen. Entwickeln sie maskuline Züge, verbessert sich zwar ihr Wohlbefinden, doch entstehen Anpassungsprobleme anderer Art, da sie nun dem kulturellen Muster von Weiblichkeit nicht mehr genügen.

Diesem Dilemma, dessen Wurzeln nicht in der Schule liegen, sind auch Schülerinnen ausgesetzt. Die schulischen Werte von Leistung und Konkurrenz stehen in Widerspruch zu weiblichen Werten wie Solidarität und Kooperativität. Mädchen geraten in eine Double-bind-Situation. Auf der einen Seite erhalten sie die Botschaft, sich der Hierarchie der schulischen Werte anzupassen, was zugleich bedeutet, in Konkurrenz zu den Knaben zu treten und *deren* (männliche) Situationsdefinition zu übernehmen, damit aber ihre Weiblichkeit aufs Spiel zu setzen. Auf der anderen Seite erhalten sie die Botschaft, die eigenen, auch kulturell tradierten Werte ihres Geschlechts hochzuhalten, damit aber im Kontext der Schule zu «versagen» bzw. zu akzeptieren, dass gute schulische Leistungen den Knaben vorbehalten

sind. Im zweiten Fall reproduzieren sie zugleich die Ideologie der weiblichen Minderwertigkeit (vgl. Skinningsrud 1984). Wie Double-bind-Situationen generell (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson 1972, S. 201f.), führt die schulische Doppelbindung der Mädchen zu Irritation, Inaktivität und Rückzug aus menschlichen Beziehungen.

Diese Überlegungen mögen plausibel machen, weshalb Mädchen in der Schule nicht manifest aggressiv, sondern eher mit körperlichen und psychosomatischen Symptomen reagieren (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, S. 80ff.). Sie erklären aber nicht, wie aggressive Reaktionen bei Knaben zustande kommen. Wir wenden uns daher einer weiteren Argumentationslinie zu.

### **5. Geschlechterspannung und Geschlechterneid**

Konsistent mit einem selbsttheoretischen Ansatz sind psychodynamische Erklärungsversuche aggressiven Verhaltens. Sie rücken die Geschlechtlichkeit des Menschen in den Vordergrund. Was Geschlecht bedeutet, kann hier nicht im Detail ausgeführt werden. Biologisch besteht keineswegs Eindeutigkeit, was <männlich> und <weiblich> ist (vgl. Bischof 1980, S. 28f.; Streckeisen 1991, S. 158, Anm. 7; Wickler & Seibt 1990). In sozialer Hinsicht scheint das einzig gültige Merkmal biologischer Geschlechtlichkeit das Vorhandensein eines Penis bzw. einer Vagina zu sein. Beides sind Merkmale, die in der Regel nicht sichtbar sind, weshalb das Geschlecht im sozialen Kontext mittels Symbolen bzw. Zeichen dargestellt und erschlossen wird (vgl. Hirschauer 1989; West & Zimmerman 1987). Die Polarität der Geschlechter ist so gesehen ein soziales Konstrukt.

In psychoanalytischer Perspektive wird auf dem Weg vom sexuellen Organ zur sexuellen Gestalt (der Geschlechterbeziehung in einem kulturellen Kontext) Körperhaftes in *Symbolisches* transformiert (vgl. Reiche 1990, S. 27). Symbole bilden Realität weniger ab, als dass sie diese schaffen. Das Paradigma dafür ist die Transformation des Penis in den Phallus (vgl. ebd., S. 88f.).<sup>5</sup> Das aber ist psychoanalytisch gesehen der Prozess nicht nur der Schaffung von Realität schlechthin, sondern von psychischer Realität im besonderen. Das Selbst – als psychologische Größe – beruht im wesentlichen auf Symbolisierung von Wirklichkeitsbeziehungen.

Im Vordergrund der psychoanalytischen Betrachtung der Geschlechtlichkeit stehen die Geschlechterspannung und der Geschlechterneid. Über Geschlechtlichkeit bzw. den Dimorphismus *des* Geschlechts (vgl. Reiche 1990, S. 46) lässt sich nur

---

<sup>5</sup> Ihr entspricht die Transformation der Vagina zur Vulva.

relational denken, da keines der Geschlechter vom anderen getrennt vorstellbar ist. Weder *das* Männliche noch *das* Weibliche lassen sich für sich genommen verstehen. Die gesellschaftliche Erscheinungsform der Zweigeschlechtlichkeit ist daher die *Geschlechterspannung* (vgl. ebd., S. 176). Diese Spannung besteht sowohl zwischen den Geschlechtern als auch in den einzelnen Individuen. Frauen und Männer haben ein Bild sowohl des eigenen wie des anderen Geschlechts. Die inneren Bilder ermöglichen Projektionen und Introjektionen und damit Verschiebung von Selbstgrenzen. «Die Frau macht sich ein Bild vom Mann, und der Mann macht sich ein Bild von der Frau. Ihre Bilder beziehen ihre Spannung aus der lustvollen Entleerung/Projektion derjenigen unlustvollen <Inhalte> in das jeweils andere Geschlecht, die dem eigenen Geschlecht bei sich selbst unerträglich sind» (ebd., S. 180). Umgekehrt entfesseln die Bilder vom eigenen und vom anderen Geschlecht eine Dynamik des Neides. Das andere Geschlecht <hat> etwas, das dem eigenen vermeintlich fehlt. Aus dieser Konstellation ergibt sich die These vom «Penisneid» der Frau und vom «Gebärneid» des Mannes. Was allerdings im einzelnen den Neid der Geschlechter weckt, ist kulturell relativ. Die folgenden Überlegungen sind ein Versuch, den Neid der Geschlechter für unsere eigene Kultur aufzudecken. Dabei gehe ich davon aus, dass der «Penisneid» der Frauen im wesentlichen Neid auf das grössere Ausmass an Aktivität ist, das unsere Kultur den Männern einräumt (vgl. Herzog 1991c, S. 302, Anm. 22) und konzentriere mich auf eine Diskussion des bislang weit weniger gut verstandenen Neides der Männer auf die Frauen.

Bittner (1985) sieht den Neid der Männer daraus entstehen, dass Mädchen und Frauen für Männer Menschen repräsentieren, die in einer gleichsam kosmischen Harmonie mit sich und ihrer Umwelt stehen. Dazu gehört eine gewissenmässige Einheit, wie sie jene moralpsychologische Forschung zeigt, die den Frauen eine Ethik der Verbundenheit zuschreibt, wogegen die auf Gerechtigkeit versessenen Männer eine Ethik der Abgrenzung leben (vgl. z.B. Bennet-Vahle 1991; Gilligan 1982). Die Moralität der Frauen soll weniger rigide, situativ flexibler und auf Ausöhnung bedacht sein.<sup>6</sup> Dadurch scheinen die Mädchen/Frauen dem paradiesischen Zustand, dieser alten (regressiven) Sehnsucht der Menschheit, näher zu stehen. Davon zeugt auch die These von der grösseren Naturnähe der Frauen, wie sie nicht nur ideologisch in bürgerlichen «Anstandsbüchern», sondern auch in wissenschaftlichen und philosophischen Werken vertreten wird. Beispiele geben die Evolutionstheorie (vgl. Hubbard 1989), die Soziobiologie (vgl. Hubbard 1989; List 1991), aber auch die Soziologie (vgl. Jaggar & McBride 1989; Smith 1989), die Pädagogik (vgl. Jacobi 1991) und die Philosophie (vgl. Lloyd 1985).

---

<sup>6</sup> So lässt sich bereits Freud – trotz seiner ansonsten eher negativen Charakterisierung des weiblichen Über-Ichs – verstehen (vgl. die Freud-Zitate in Herzog 1991c, S. 115ff.).



Zur Illustration sei nochmals auf die Philosophie zurückgegriffen. Die ‹Naturalisierung› der Frau impliziert, dass sie dem Leben näher steht als der Mann. Das braucht keine falsche These zu sein, da Frauen offensichtlich von reproduktiven Funktionen stärker betroffen und beansprucht werden (Menstruation, Schwangerschaft, Geburt, Laktation). Ideologisch wird die These dann, wenn sie verbunden wird mit der Überzeugung, das spezifisch Menschliche liege in der Überwindung von Natur und Lebensnähe. Simone de Beauvoir hat diese Ansicht von Sartre übernommen (vgl. Abschnitt 2). Ihre Perspektive ist die Perspektive der existenzialistischen Ethik: ‹Jedes Subjekt setzt sich konkret durch Entwürfe hindurch als eine Transzendenz; es erfüllt seine Freiheit nur in einem unaufhörlichen Übersteigen zu anderen Freiheiten, es gibt keine andere Rechtfertigung der gegenwärtigen Existenz als ihre Ausweitung in eine unendlich geöffnete Zukunft. Jedesmal, wenn die Transzendenz in Immanenz verfällt, findet ein Absturz der Existenz in ein An-sich-sein statt, der Freiheit in Faktizität; dieser Absturz ist ein moralisches Vergehen, wenn er vom Subjekt bejaht wird; ist er ihm auferlegt, so nimmt er die Gestalt einer Entziehung und eines Druckes an; in beiden Fällen ist er ein absolutes Übel. Jedes Individuum, das die Sorge hat, seine Existenz zu rechtfertigen, empfindet diese als ein unendliches Bedürfnis, sich zu transzendieren. Was aber nun auf eine eigenartige Weise die Existenz der Frau begrenzt, ist, dass sie, obwohl wie jedes menschliche Wesen eine autonome Freiheit, sich entdeckt und sich wählt in einer Welt, in der die Männer ihr auferlegen, sich als das Andere zu sehen: man bemüht sich, sie zu einem Ding erstarren zu lassen und sie zur Immanenz zu verurteilen, da ja ihre Transzendenz unaufhörlich von einem anderen essentiellen und souveränen Bewusstsein überstiegen wird. Das Drama der Frau besteht in dem Konflikt zwischen dem fundamentalen Anspruch jedes Subjekts, das sich immer als das Wesentliche setzt, und den Anforderungen einer Situation, die sie als unwesentlich konstituiert› (de Beauvoir 1968, S. 21). Die Immanenz bzw. die Eingebundenheit ins blosse Leben verhindern die Emanzipation der Frau. Sie verschwindet gleichsam in der Versenkung des Lebens (vgl. Lloyd 1985, S. 133). Der weibliche Körper steht der Menschwerdung der Frau im Weg. Sie bleibt durch die Mutterschaft an ihren Körper gebunden ‹wie das Tier› (de Beauvoir 1968, S. 73). Indem der Mann die Existenz als Wert setzt, trägt er ‹über die verworrenen Kräfte des Lebens den Sieg davon[...]› (ebd.).

Durch diese Argumentation wird die grössere Nähe der Frau zur Natur und zum Leben zur Differenz gegenüber dem Mann. Körperlichkeit wird gleichgesetzt mit Kultur- und Geschichtslosigkeit: ‹Das Weib ist mit der Natur näher verwandt als der Mann und bleibt sich in allem Wesentlichen gleich› (Nietzsche 1978, S. 179). Darin liegt die Ideologisierung der ‹Naturnähe› der Frau, die von einer Feministin wie Simone de Beauvoir mitgemacht wird. Diese Ideologisierung – die Leugnung

der Tatsache, dass menschliche Natur immer schon Kultur ist (vgl. Herzog 1991c, S. 269ff.) – führt zum Neid der Männer auf die Frauen. Ihre Einpassung in eine unproblematische Natürlichkeit, ihr scheinbarer Mangel an Entfremdung durch zivilisatorische Ansprüche, wecken die Sehnsucht nach der paradiesischen Unbekümmertheit und Unmittelbarkeit. Die Geschlechterdifferenz symbolisiert eine Differenz von Natur und Kultur. Der Neid des einen Geschlechts (der Frauen) betrifft die Möglichkeit des anderen, Mensch zu sein und die naturhafte Bewusstlosigkeit des paradiesischen Zustandes zu überwinden. Freud setzte dafür die Metapher des «Penisneides» ein. Der Neid des anderen Geschlechts (der Männer) betrifft die fehlende Notwendigkeit des anderen, Mensch zu werden und im harmonischen Zustand der Undifferenziertheit verbleiben zu können.

Trotz des Sündenfalls Evas, scheinen die Frauen den höheren Mächten wohlgefälliger zu sein als die Männer. Sie «... befinden sich sozusagen stets im Einklang mit der göttlichen Weltordnung» (Bittner 1985, S. 126). Wie auch Freud anmerkt, sind Männer nicht zuletzt von Frauen fasziniert, die eine Selbstgenügsamkeit ausstrahlen, die ihnen selbst fehlt. «Solche Frauen üben den grössten Reiz auf die Männer aus, nicht nur aus ästhetischen Gründen, weil sie gewöhnlich die schönsten sind, sondern auch infolge interessanter psychologischer Konstellationen. Es erscheint nämlich deutlich erkennbar, dass der Narzissmus einer Person eine grosse Anziehung auf diejenigen anderen entfaltet, welche sich des vollen Ausmasses ihres eigenen Narzissmus begeben haben und sich in der Werbung um die Objektliebe befinden; der Reiz des Kindes beruht zum guten Teil auf dessen Narzissmus, seiner Selbstgenügsamkeit und Unzugänglichkeit, ebenso der Reiz gewisser Tiere, die sich um uns nicht zu kümmern scheinen, wie der Katzen und grossen Raubtiere, ja selbst der grosse Verbrecher und Humorist zwingen in der poetischen Darstellung unser Interesse durch die narzisstische Konsequenz, mit welcher sie alles ihr Ich Verkleinernde von ihm fernzuhalten wissen. Es ist so, als beneideten wir sie um die Erhaltung eines seligen psychischen Zustandes, einer unangreifbaren Libidoposition, die wir selbst seither aufgegeben haben» (Freud 1975, S. 55).

Die moralische Seite dieser Differenz der Geschlechter liegt im Gutheits-Ungleichgewicht, das die Harmonie der Frauen ausdrückt. In existentiell-ethischer Hinsicht ist die Gegenseitigkeit zwischen den Geschlechtern nicht gegeben, da Frauen in die Reproduktion der menschlichen Gattung mehr zu investieren scheinen als die Männer. Die Macht der Männer über die Frauen vermag ihre Schuld angesichts der ungleichen Verteilung von Geben und Nehmen nicht zu überdecken. Der Schuld der Männer in der Verdienstrechnung der Geschlechter entspricht die Unschuld der Frauen. Die Schwäche der Frauen in machttheoretischer Hinsicht ist ihre Stärke in existentiell-ethischer Hinsicht. «Indem sie [die Frau, W.H.] die existentielle Verpflichtung in härterer Währung bezahlen muss, als Männer es je

können, wird sie verhältnismässig immun gegen Schuld, und es wird ihr vergleichsweise leichter gemacht, bei Männern Schuldgefühle zu erwecken» (Boszormenyi-Nagy 1977, S. 7).

Das Ungleichgewicht der «Verdienstkonten» von Mann und Frau verstärkt sich, wenn Frauen in einer prinzipiell egalitären Gesellschaft zusätzliche, traditionell männliche Funktionen übernehmen (Erwerbstätigkeit, politisches Engagement etc.) und dadurch das Saldo zuungunsten der Männer verschlechtern. Für den Mann als physisch kraftvoller Beschützer, heroischer Kämpfer und geschickter Jäger ist heute kein Bedarf mehr. In körperlicher Hinsicht vermag der Mann sein Verdienstdefizit nicht (mehr) zu kompensieren.<sup>7</sup> Männer vermögen immer weniger reproduktive Beiträge zu erbringen, solange jedenfalls, wie sie nicht bereit sind, traditionelle weibliche Funktionen (wie Erziehung, Hausarbeit etc.) zu übernehmen. Zusammengefasst leiden die Männer in existentiell-ethischer Hinsicht unter Schuld «wegen ihres unbedeutenden Anteils an lebenswichtigen Funktionen der Fortpflanzung ... Andererseits leiden die Frauen unter ihrem Vorteil, gegen Schuld relativ immun zu sein und Männern relativ leicht Schuldgefühle einflössen zu können» (Boszormenyi-Nagy 1977, S. 9). Die Frauen sind gut durch ihren Lebensbezug. Demgegenüber erweisen sich die Männer als die Störenfriede der Natur. *Sie* sind es, die verantwortlich sind für den «Tod der Natur» (Merchant 1980). Bacon und Descartes forderten die Unterwerfung der Natur zum Zwecke ihrer Erkenntnis. Wie Horkheimer und Adorno feststellen, kennt der *Mann* der Wissenschaft die Dinge, insofern er sie *manipulieren* kann (vgl. Horkheimer & Adorno 1971, S. 12). Die grössere Gelassenheit und Kommunikativität der Frauen zeigt eine erhöhte Bereitschaft, die Natur zu befragen, sie zu belassen, wie sie ist, und sich ihr einzufügen (vgl. Herzog 1991d). Dass es sich dabei nicht um eine biologisch, sondern kulturell bedingte Haltung handelt, sei nochmals betont.

Ich meine, dass eine Erklärung der Gewalttätigkeit von Männern im Rahmen dieses psychodynamischen und kulturtheoretischen Ansatzes möglich ist. Die Feindschaft der Knaben mit den Mädchen ist der Ausdruck der ohnmächtigen Wut jener, die nach Ganzheit streben, aber immer nur Trennung bewirken. Bittner formuliert – ähnlich wie Boszormenyi-Nagy – als These: «Männer hassen Frauen, wenn sie sich an deren unerschütterlichem Gut-Sein stören und wundreiben» (Bittner 1985,

---

<sup>7</sup> Darin liegt vermutlich ein Grund dafür, dass männliche Gewalttätigkeit heute so stark auffällt. Physische Stärke ist funktionslos geworden in einer Dienstleistungsgesellschaft, die auf geistiger Leistung (Intelligenz) basiert und kaum mehr auf körperliche Kraft angewiesen ist. Die problematische Seite dieser Situation liegt darin, dass mittlerweile die Tendenz besteht, Männer generell als (potentielle) Gewalttäter hinzustellen, das heisst die Gewalt von Männern gegenüber Frauen zu «normalisieren». Mit dieser pauschalen Verdächtigung der Männer wird der Sache der Frauen kaum ein Dienst erwiesen, da sie die Schuldspirale um eine weitere Drehung anhebt.

S. 128). Frauen hassen Männer ihrer Macht und ihres Status wegen. Auf die Schule bezogen, heisst dies, dass die Knaben durch ihre grösseren Schwierigkeiten, sich der Schulkultur anzupassen, provoziert werden, wenn sie gleichzeitig sehen, dass den Mädchen die Einpassung in die normative Struktur der Schule weniger Mühe macht. Tatsächlich haben Mädchen weniger Probleme, sich in der Schule zurechtzufinden, sich den schulischen Normen zu unterwerfen und der Schulkultur anzupassen. Mädchen sind eher bereit, Kompromisse zugunsten einer bestehenden Gemeinschaft (wie der Schulklasse) einzugehen (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S. 54). In der Hessischen Interaktionsstudie zeigte sich, «dass Mädchen als Gruppe stärker auf Kooperation hin und Jungen als Gruppe stärker auf Konkurrenz hin orientiert sind» (Enders-Drägässer & Fuchs 1989, S. 148).<sup>8</sup>

Noch ist der selbstpsychologische Rahmen erst angedeutet, innerhalb dessen wir uns eine Erklärung schulischer Aggressionen erhoffen. Die nächsten Abschnitte sind daher der Ausarbeitung der Psychologie des Selbst in bezug auf aggressive Verhaltenstendenzen vorbehalten.

## **6. Selbstwerdung**

Die Unterscheidung in zwei Arten von Aggression – «gutartige» und «böartige» – von Erich Fromm kann den Gedankengang einleiten. Gutartig sind Aggressionen gemäss Fromm dann, wenn sie der Abwehr eines Angriffs auf die Integrität des eigenen Lebens dienen. «Die biologisch adaptive [gutartige, W.H.] Aggression ist eine Reaktion auf eine Bedrohung der vitalen Interessen; sie ist phylogenetisch programmiert; sie ist Tieren und Menschen gemeinsam; sie ist nicht spontan und steigert sich nicht von selbst, sondern sie ist reaktiv und defensiv; sie zielt darauf ab, die Bedrohung zu beseitigen, indem sie sie entweder vernichtet oder ihre Ursache beseitigt» (Fromm 1977, S. 209). Ähnlich wie Fromm meint Gruen, das Hasen habe seinen Ursprung im Verletztsein. «Wenn wir einem willkürlichen Willen ausgesetzt sind, der uns demütigt und uns in unserem Sein verletzt, steigt Aggression gegen den Aggressor in uns auf. Dadurch entwickelt sich der Hass gegen den, der uns unterdrücken und beherrschen möchte» (Gruen 1991, S. 25). Böartig sind Aggressionen, wenn sie aus nacktem Kalkül und mit dem einzigen Zweck der Verletzung des anderen vollzogen werden. Sie stellen keine Verteidigung gegen eine Bedrohung dar und sind biologisch schädlich (vgl. Fromm 1977, S. 209f.).

Hinter der Idee der Gutartigkeit von Aggressionen steht der Gedanke, dass die Verteidigung des Selbst moralisch legitim ist. Defensive Aggressivität folgt aus

---

<sup>8</sup> Für die leichtere Einpassung der Mädchen in die schulische Wertstruktur sprechen auch die grösseren Erfolge der Mädchen in den ersten Schuljahren (vgl. Hagemann-White 1984, S. 67f.).

verletztem Narzissmus. Wobei mit Narzissmus im psychoanalytischen Sinn in erster Linie eine affektive Selbstbeziehung gemeint ist (vgl. Herzog 1990).<sup>9</sup> Die Frage, was jeder als seinem Selbst zugehörig empfindet, ist individuell verschieden zu beantworten. Einfach gesagt, ist ein schwaches, unsicheres oder <leeres> Selbst leichter verletzlich und damit eher zu reaktiver (gutartiger) Aggression bereit als ein starkes, sicheres und innerlich reiches Selbst. Die Grenze zu bössartiger Aggression kann dann überschritten werden, wenn das Selbst, dessen Verletzung die aggressive Reaktion auslöst, über keine inneren Ressourcen verfügt, sondern von aussen gestützt werden muss. Allerdings ist die Unterscheidung in gutartige und bössartige Aggression in diesem Fall eine Unterscheidung in der Perspektive des Aussenstehenden. Das Fatale aggressiven Verhaltens liegt gerade darin, dass es in der Innenperspektive des Aggressors gutartig ist, da es vermeintlich als Reaktion auf eine Bedrohung erfolgt.

Trotzdem können wir festhalten, dass die Bereitschaft zu bössartigen aggressiven Reaktionen (Destruktivität, Grausamkeit, Hass etc.) in einer fehlverlaufenen Entwicklung des Selbst liegt. Mit Gruen gesprochen, liegen die Wurzeln des Bösen in der Blockierung der Autonomie im Entwicklungsprozess des Individuums. «Ein Selbst, das in Autonomie gründet, kann nicht mit Destruktivität leben. Das Zerstörerische im Menschen hat sich entwickelt. Es ist ihm nicht angeboren, sondern braucht im Gegenteil eine komplizierte Entwicklung, die um das Scheitern der Autonomie kreist. Was dem Zerstörerischen im Menschen zugrunde liegt, ist eine Spaltung in seiner Seele» (Gruen 1986, S. 145). Dabei versteht Gruen Autonomie nicht als Unabhängigkeit (Autarkie)<sup>10</sup>, sondern im Sinne eines ungehinderten Erlebens eigener Wahrnehmungen, Gefühle und Bedürfnisse. Autonomie entwickelt sich aus dem Zugang zu Gefühlen der Freude, des Leids, des Schmerzes, kurz der eigenen *Lebendigkeit* (vgl. ebd., S. 17f., 71). Nicht abstrakte Denkkompetenz und autarke Lebensbewältigung, sondern Übereinstimmung mit seinen Gefühlen definiert Autonomie im Sinne Gruens. In dem Masse wie die Entwicklung von Autonomie im definierten Sinn blockiert wird, kommt es zur Erzeugung eines Potentials an bössartiger aggressiver Bereitschaft. «Eine Fehlentwicklung der Autonomie wird ... zum Kern des Pathologischen und letzten Endes des Bösen im Menschen» (ebd., S. 11).

Pathologie der Selbst-Entwicklung bedeutet Ausgrenzung von Gefühlen aus dem Erlebnisbereich des Selbst aufgrund von Sozialisations- oder Erziehungsbedingun-

---

<sup>9</sup> Der Begriff wird hier ausdrücklich weiter als bei Fromm gefasst, der Narzissmus auf seine negativen (pathologischen) Formen eingrenzt.

<sup>10</sup> Wie dies die klassische entwicklungspsychologische Literatur tut, die damit einen einseitig <männlichen> Einschlag aufweist (vgl. Gilligan 1982).

gen, die den Ausdruck gewisser Gefühle nicht zulassen. Sich selbst zu werden, sein «wahres Selbst» (Winnicott) zu finden, wird verhindert. Die spezifische Art der eigenen Lebendigkeit kann nicht erfahren werden. Der Mensch wird sich selbst fremd, da ihn sein «ungelebtes Leben» (Fromm) von sich fernhält. Das unbekannte Innere wird zu einer Quelle der Angst. Da es sich nie hat ausdrücken können, hat es nie Resonanz gefunden und konnte weder erfahren noch benannt werden. Das «wahre Selbst» kann nicht empfunden werden, da es keine *Bildung* erfahren hat. «Der Mensch kann sein Eigenstes nicht erkennen, weil er sich seines eigenen Zentrums, seines Mittelpunktes, nicht bewusst ist» (Gruen 1986, S. 22). Die Integration des Selbst wird abhängig von äusserer Stützung, da die innere Sicherheit des emotionalen Gleichgewichts nicht hat gefunden werden können. Der Fremdheit seines Inneren wegen muss sich das Individuum an äussere Formen klammern, um sich doch eine Struktur geben zu können. Das eigene Selbst ruht somit auf einer Krücke. Das Individuum ist abhängig von denjenigen, die ihm die Krücke bereitstellen, und damit deren Macht ausgeliefert. Die eigene Lebendigkeit wird unheimlich, da sie verborgen im Dunkeln eines unartikulierten Selbst dem Selbst-Bewusstsein entzogen ist.

Die Abspaltung des «wahren Selbst» braucht die intellektuelle Entwicklung nicht notwendigerweise zu berühren. Wie Alice Miller (1979) gezeigt hat, können Leistungsbereitschaft und kognitive Brillanz auf genau dieser Basis eines defekten Selbst aufruhen. Die Fähigkeit zu formalem und abstraktem Denken ist sogar bestens dazu geeignet, eine defekte Selbststruktur zu konservieren, insofern sie Abwehrmöglichkeiten bereitstellt, die den Zugang zu den eigenen Gefühlen versperren und das eigene Selbst als «normal» darstellen (vg. Noam 1986, 1988; Noam & Kegan 1982). Die Intelligenz ermöglicht es dem innerlich defekten Individuum, sich ein gesellschaftlich hochbewertetes Selbstbild zu verschaffen und sich damit eine Fassade scheinbarer Normalität zu geben. Die Anfälligkeit für Abwehrmechanismen (wie Intellektualisierung, Rationalisierung, Projektion etc.) dürfte vor allem bei Männern besonders ausgeprägt sein, da sie dem kulturellen Stereotyp des gefühllosen Mannes entgegenkommt. So meint denn auch Gruen, dass vor allem Männer über sich selbst logisch und geordnet denken, «ohne zu bemerken, dass solche Begriffe ihre Spontaneität erdrücken, vor der sie sich fürchten. Das Leben ist nicht logisch und nicht ordnungsgemäss. Das was lebendig ist, ist chaotisch. Das beunruhigt vor allem jene Männer, welche Chaos mit Hilflosigkeit gleichstellen» (Gruen 1986, S. 92). Damit erzeugen sie die Situation, die sie schliesslich zum Neid auf die Frauen führt: Ausklammerung der Lebendigkeit und Kreativität aus dem Bild, das sie von sich selbst haben.

Die Kultur konvergiert mit einer pathologischen Entwicklung, wie auch Gruen deutlich macht: «In unserer Kultur haben die meisten Männer keine Chance, der

Notwendigkeit zu entweichen, ein Sein aufzubauen, das nicht von der Metaphysik des Erfolgs und der Leistung bestimmt wird. Und da sie uns zu einem scheinbar adäquaten Gefühlsbereich verhilft, wird sie zu unserem Bedürfnis. Für Frauen jedoch bietet sich eine andere Möglichkeit in ihrer Entwicklung. Indem es fast von Geburt an zum zentralen Thema für sie werden kann, ein *potentieller Träger des Lebens zu sein*, kann dieses *reale* Ziel der Entstehung eines Lebewesens – und damit der Möglichkeit, es offen zu genießen, an seinen Schmerzen, Leiden, Freuden und Ekstasen teilzunehmen – zum zentralen Punkt des eigenen Leitbildes werden. Auf diesem Weg können Gefühle, die mit realem Leben verbunden sind, zu einem Sinn des eigenen Seins beitragen, der nicht auf Abstraktionen beruht. Die meisten von uns Männern jedoch bauen, da wir nicht die Gnade einer vergleichbaren Determination fürs Leben und die Lebendigkeit haben, einen Lebenssinn auf, dessen Wege uns von der Freude, der Erwartung von Schmerz und Ekstase in der Erzeugung eines Lebens trennen» (Gruen 1986, S. 86). Die Ideologie der Männlichkeit beinhaltet Gefühllosigkeit und ist damit ein kulturelles Muster, das die Entwicklung eines falschen Selbst unterstützt. Gruen nennt den Penisneid eine den Männern selbst dienende Erfindung Freuds. «Sie tarnt *unseren* [der Männer, W.H.] Neid auf etwas, das sich uns entzogen hat und von dem wir glauben, dass Frauen es besitzen: Lebendigkeit und Kreativität. Und so müssen wir die Frauen besitzen, denen wir diese Kräfte *verleihen*, weil wir sie uns selbst nicht zugestehen können» (ebd., S. 92).

### **7. Männliche und weibliche Selbstwerdung**

Die Selbstwerdung des Knaben wird nicht nur durch kulturelle Muster von Männlichkeit angeleitet, sondern auch durch die in der «vaterlosen Gesellschaft» (Mitscherlich) fehlende Auseinandersetzung mit realen Vorbildern erschwert (vgl. van den Berg 1960; Mitscherlich 1973). Die Abwesenheit von Figuren konkreter Männlichkeit führt dazu, dass die Selbstwerdung von Knaben stärker durch Tendenzen der Abgrenzung vom Weiblichen/Mütterlichen und durch Orientierung an einer *fiktiven* Maskulinität bestimmt wird (vgl. Chodorow 1986). Wo der Vater als Person fehlt, um Identität in der Auseinandersetzung mit einem Geschlechtsgenossen auszuhandeln, kann männliche Selbstfindung nur per Negation der als dominant erfahrenen Mutter und ihrer Geschlechtsmerkmale erfolgen.<sup>11</sup> Um sein männliches Selbst zu erlangen, muss der Knabe die frühen Identifizierungen mit der Mutter weit radikaler auflösen als das Mädchen. Sein Individualisierungsprozess ist ein Prozess der Abgrenzung von der Mutter und der Abwertung des Weiblichen

---

<sup>11</sup> Diese auf Chodorow zurückgehende These ist zweifellos zu extrem und kann nur als idealtypische Aussage Gültigkeit beanspruchen.

in sich selbst. Dem Prozess der männlichen Selbstfindung dürfte sogar eine doppelte Negation zugrunde liegen. Denn Weiblichkeit wird in einer männlich dominierten Kultur in Abgrenzung von einer Männlichkeit definiert, die mit Menschlichkeit gleichgesetzt wird (vgl. Abschnitt 2). Das Weibliche erscheint als das Nicht-Männliche bzw. das Unvollkommen-Männliche. Die Abgrenzung des Knaben von der Mutter bedeutet somit Abgrenzung von einem Nicht-Mann, sein Geschlecht wird als *Nicht-Nicht-Mann* bestimmt (vgl. Hagemann-White 1984, S. 92). Männer sind sich wohl aus diesem Grund in ihrer Geschlechtsidentität weit unsicherer als Frauen und neigen stärker dazu, die einmal gewonnene Geschlechtsidentität gegenüber potentieller Bedrohung abzugrenzen.<sup>12</sup>

Andererseits ist der Prozess der Selbstfindung bei Mädchen eher durch Identifikation mit dem ursprünglich Mütterlichen charakterisiert. Weibliches Selbstsein beruht weniger auf Abgrenzung als auf einem diffusen Gefühl der Verbundenheit. Die Selbststruktur der Mädchen ist eher dialogisch, im Gegensatz zum monologischen Selbst der Knaben. Die unterschiedlichen Prozesse der männlichen und weiblichen Selbstfindung mögen wenigstens teilweise die Unterschiede in der Wirklichkeitsbeziehung und Anpassung von Mädchen und Knaben an die Situation der Schule erklären. Die Tendenz nach Abgrenzung und Selbständigkeit macht den Knaben Schwierigkeit, sich in ein Kollektiv einzufügen, während die Tendenz nach Bindung den Mädchen die Einpassung in den Klassenverband erleichtert. Vielleicht kann auch die dominante Beschäftigung von Knaben mit *Dingen* (statt Personen) im Lichte ihrer Selbstentwicklung gesehen werden, nämlich «als Distanzierung von abhängig machenden sozialen Interaktionen ..., ein Weg, der ihnen, nicht aber den Mädchen soziokulturell angeboten wird» (Bilden 1991, S. 283).

Die Unterschiede der männlichen und der weiblichen Selbstwerdung erklären geschlechtsdifferente Konflikte und Defizite. Liegen die Konflikte der weiblichen Entwicklung im Bereich von Separierung und Abgrenzung, so liegen diejenigen der männlichen Entwicklung im Bereich von Bindung und Hingabe. Der Neid auf das dem Selbst jeweils nicht Zugängliche oder gar aus dem Selbst Ausgegrenzte liegt bei den Frauen im Bereich von Aktivität und Distanzierung, bei den Männern im Bereich von Passivität und Verbundenheit. Die Sehnsüchte der Frauen sind Sehnsüchte nach Autonomie, Stärke und Selbstbehauptung. Die Sehnsüchte der Männer sind solche nach der Auflösung der Selbstgrenzen im «ozeanischen Gefühl» (Freud) der kosmischen Ichlosigkeit. Zugleich lösen die Sehnsüchte Ängste aus, da sie das (männliche) Ideal der Eigenständigkeit gefährden. Da die Frauen

---

<sup>12</sup> Möglicherweise ist auch die Tatsache, dass Homosexualität, sexuelle Perversionen und Transsexualität häufiger bei Männern als bei Frauen vorkommt, ein Beleg für diese These.



dem paradiesischen Zustand der ichlosen Einbindung in naturhafte Abläufe vermeintlich näherstehen, ist zu grosse Nähe zu den Frauen bedrohlich. Frauen wecken Angst vor Kontrollverlust (vgl. Baumann 1989, S. 272f.). «Viel länger als dem Jungen ist es dem Mädchen gestattet, durch körperliche Nähe Schutz, Trost und Bestätigung zu holen. Sie darf und kann die Körperlichkeit der Mutter noch in Anspruch nehmen, nachdem der Junge sich dies längst selbst verbietet, was ihm von der väterlichen Umwelt auch nahegelegt wird. Da unsere Kultur «männliche» Werte hochschätzt, auch wenn die Seele dabei zugrunde geht ..., wird jedes Abstreifen von Abhängigkeit als Entwicklungsfortschritt begrüsst. Übersehen wird dabei, was es den Jungen vielleicht kostet, den Trost nicht mehr holen zu können» (Hagemann-White 1984, S. 96).

Fehlen reale Figuren, die die Auseinandersetzung mit der eigenen Männlichkeit unterstützen, bleibt dem Knaben als Weg der Selbstfindung nebst der Negation real erlebter Weiblichkeit auch die Identifikation mit Stereotypen von Männlichkeit. Das Angebot an fiktiven Helden wird zum Instrument der Formung der eigenen Geschlechtlichkeit. Auch damit verstärkt sich die Bereitschaft der Knaben, kulturelle Muster von Männlichkeit zu übernehmen und weibliche Züge abzuwehren.

Wenn die Männlichkeit des Knaben auf der Abwehr von Weiblichkeit beruht, dann bedrohen Frauen (Mädchen) fundamental die männliche Identität, was für das Geschehen in der Schule von zentraler Bedeutung ist. Die doppelte Negation, auf der das männliche Selbst basiert, führt zu einem Überschuss an Leistungs- und Konkurrenzbedürfnissen. Die ständige Anwesenheit des anderen Geschlechts macht das Thema der eigenen Geschlechtsidentität ununterbrochen virulent. Es ist durchaus möglich, dass koedukativer Unterricht zur Polarisierung der Geschlechter eher beiträgt als dass er sie abbaut – jedenfalls solange, wie Geschlechtlichkeit nicht zum *Thema* von Unterricht gemacht wird. Darauf verweist die Tatsache, dass die Fächerwahl in koedukativen Schulen sehr viel stärker geschlechtsspezifisch erfolgt als in reinen Knaben- oder Mädchenschulen (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S. 57, 149ff.).

Die Psychodynamik der männlichen Selbstwerdung kann zur Abspaltung weiblicher Kompetenzen wie Empathie und Fürsorglichkeit führen. Damit kann auch die Fähigkeit, Leid, Schwäche, Schmerz, Versagen, Hilflosigkeit etc. zu empfinden, verloren gehen. Das Resultat ist eine Härte im sozialen Umgang, eine Insensitivität und ein Mangel an Mitgefühl, eine Sucht nach Macht und Herrschaft. Die Macht dient dazu, sich jene Reizzufuhr willkürlich zu beschaffen, die das Gefühl des Lebendigseins erzwingt. Das «falsche Selbst» braucht beständig Bestätigung von aussen, da es nicht im Kontakt zum «wahren Selbst» steht, das – dank seiner Lebendigkeit – allein ein Gefühl des inneren Haltes geben könnte. Die Zufuhr von äusse-

rer Stimulation schafft Abhängigkeit. «Wenn unsere Lebendigkeit von dem andauernden Zufluss äusserer Stimulation abhängig ist, können wir uns aus dieser Abhängigkeit nicht lösen. Im Gegenteil: Uns treibt die innere Unzufriedenheit, zu deren wahren Gründen wir den Zugang verloren haben, unmerklich in immer mehr Äusserlichkeiten» (Gruen 1986, S. 121). Äusserliche Stimulation löst aber nur blasse Reaktionen aus, niemals Kreativität. «Wenn dann ein solcher Mensch tatsächlich von den auf ihn zukommenden Reizen isoliert wird, fällt seine Reaktionsweise – also seine Persönlichkeit und innere Kohäsion – auseinander» (ebd., S. 123).

### **8. Selbstwerdung und Aggressivität**

Die Verbindung der defizienten Selbstentwicklung mit destruktiver Aggressivität eröffnet der folgende Satz Gruens: «Wenn die Entstehung hinlänglicher Autonomie verhindert wird, so wird das Grundgefühl der Wut – durch die Dissoziation der entstehenden Hilflosigkeit gefördert und verdeckt – den Rahmen der angehenden Entwicklung bilden» (Gruen 1986, S. 45). Die Wut ist eigentlich gegen die eigene Lebendigkeit gerichtet, da diese Anlass der unterdrückenden und ausgrenzenden Reaktion der Eltern war. Die Wut kann auf sich selbst – wodurch sie zu Selbsthass wird –, aber auch nach aussen gerichtet werden. Die Situation ist besonders für Knaben bzw. Männer bedrohlich, da für das Verhalten des Mannes in unserer Kultur die Angst vor Hilflosigkeit, Schwäche und Verwundbarkeit grundlegend ist. Seine «Metaphysik des Seins» zielt auf Heldentum, auch wenn er sie für sich selbst nicht für möglich hält. So sind Feindseligkeit, Bössartigkeit und SADMUS – wie Gruen mit Hinweis auf Tschechow meint – das Ergebnis von Hilflosigkeit und Selbstverachtung (vgl. ebd., S. 31). Die Zufügung physischer Schmerzen, die körperliche Verletzung anderer wird als weniger schwerwiegend empfunden als das psychische Leiden an der inneren Leere und am Gefühl der Wertlosigkeit. Die Gewalt gegen andere ist relativ zum Gefühl beschädigten Selbstwertes bedeutungslos.

Verhängnisvoll an der Psychodynamik eines defekten Selbst ist die Tatsache, dass die Aggressivität zu einer Quelle des Gefühls der Lebendigkeit wird. Aggression und Gewalttätigkeit überwinden die innere Leere, indem sie dem Selbst die benötigte Stimulation verschaffen, damit es sich lebendig fühlt. Eine Basler Studie vermag dies exemplarisch zu illustrieren. Die untersuchten aggressiv-delinquenten Jugendlichen zeigten ein niedrigeres Selbstwertgefühl als eine unauffällige Vergleichsgruppe. Die Wertschätzung durch andere war deutlich ungünstiger als bei der Vergleichsgruppe, wobei das schlechte Selbstkonzept vor allem auf Einflüsse der Familie, nicht aber auf Freunde zurückzuführen ist (vgl. Steiner & Lips 1989, S. 25). Insgesamt zeigt sich bei den aggressiv-delinquenten Jugendlichen eine ver-

gleichbar hohe Belastung im Bereich von Erziehung und Familie, wobei vor allem das Verhältnis zum Vater schlecht zu sein scheint (vgl. ebd., S. 18f.). Ihre Kontrollüberzeugungen sind external, ihre Haltung dem Leben gegenüber fatalistisch (vgl. ebd., S. 22f.). Es fehlt ihnen das Gefühl, ihr eigenes Leben kontrollieren zu können. Sie glauben, von mächtigen Personen abhängig zu sein. Interessanterweise entspricht das Attributionsverhalten der aggressiven Jugendlichen eher dem weiblichen Muster (vgl. Abschnitt 4). Es könnte durchaus sein, dass das aggressive und gewalttätige Verhalten der Jugendlichen als Abwehr gegen die von ihnen selbst wahrgenommene Femininität zu verstehen ist.

Auf Selbstwertprobleme verweist auch die geringe Frustrationstoleranz der untersuchten aggressiv-delinquenten Jugendlichen. In dieselbe Richtung weist ihre hohe Reaktanz, das heisst die Bereitschaft, auf bereits geringe Einschränkungen ihrer Freiheit mit Widerstand, Trotz etc. zu reagieren (vgl. Steiner & Lips 1989, S. 16). Des weiteren lassen die aggressiv-delinquenten Jugendlichen Verhaltensweisen erkennen, die vom Wunsch nach Stimulation zeugen; so suchen sie beispielsweise aktiv nach erregungsproduzierenden Situationen (vgl. ebd., S. 21). Sie sind in erhöhtem Mass zu riskanten Handlungen bereit, was sich in Form von gewalttätigen Auseinandersetzungen äussern kann. Damit scheinen Gefühle der Langeweile, die als unerträglich empfunden werden, kompensiert zu werden. Provokationen und Schlägereien machen Spass, «weil man nie weiss, was als nächstes passiert» (ebd., S. 39). Der Faktor Langeweile scheint auch insofern eine Rolle zu spielen, als die aggressiv-delinquenten Jugendlichen praktisch keinen geplanten Freizeitaktivitäten nachgehen (vgl. ebd., S. 33ff.). «Man trifft seine Kollegen ohne vorherige Vereinbarung in Lokalen in der Stadt, und je mehr Kollegen zusammen sind, umso mehr ist etwas los» (ebd., S. 34).

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dieser Basler Studie für eine selbsttheoretische Erklärung destruktiv-aggressiven Verhaltens von Jugendlichen. Nicht nur die bereits referierten Ergebnisse, auch das Gefühl, auf sich selbst gestellt zu sein, verweist auf eine narzisstische Problematik. Die aggressiv-delinquenten Jugendlichen sprechen davon, sich auf keinen verlassen zu können (vgl. Steiner & Lips 1989, S. 40). Nur im Kampf scheint Gemeinsamkeit erlebt zu werden, ansonsten ist sich jeder selbst der Nächste. Dem entspricht – trotz externaler Kontrollmeinung – die starke Überzeugung der Jugendlichen, ihre Probleme *allein* lösen zu können (vgl. ebd., S. 25). Auf eine pathologisch-narzisstische Selbststruktur verweist auch die Tatsache, dass sich die Aggressivität auf den Freizeitbereich beschränkt. Die von Steiner und Lips untersuchten abweichenden Jugendlichen verhalten sich am Arbeitsplatz konform, da sie offenbar Angst vor den Konsequenzen eines Fehlverhaltens haben (vgl. ebd., S. 38). Dies aber ist typisch für narzisstisch gestörte Indi-

viduen, die ihre Gewalt nur dann ausleben, wenn äussere Strukturen sie nicht daran hindern (vgl. Herzog 1990, S. 44ff.).

Die narzisstische Problematik mag der Grund dafür sein, dass destruktiv-aggressive Handlungen vorwiegend im Gruppenkontext ausgelebt werden, weil dadurch die Angst vor strafenden Konsequenzen – durch «Delegation» des «Über-Ichs» an den Gruppenführer – überwunden werden kann. Die psychisch bedingte Faszination vom Führertum dürfte die Anfälligkeit für neonazistische Gruppierungen erklärbar machen. Wie Steiner und Lips in ihrer Studie schreiben, ist das Wissen der untersuchten delinquenten Jugendlichen über den Nazismus gering. Die Faszination scheint von der *Symbolik* der Nazibewegung auszugehen (Nazi-Embleme, Hitler- und Goebbels-Reden, Zerstörung, Vernichtung, Krieg etc.), die (vermeintlich) Stärke repräsentiert.<sup>13</sup> Das Bedürfnis nach Selbstwert wird nicht im kulturell vorgesehenen Rahmen – durch rationales Handeln, argumentative Auseinandersetzung, Partizipation an anerkannten Formen des Wettkampfs (Sport, Musik, Kunst, Schule, Beruf etc.) – befriedigt, sondern durch Ersatzhandlungen ausgelebt, die Macht und Prestige symbolisieren, denen die kulturelle Legitimationsbasis jedoch fehlt. Die gesellschaftlichen Werte scheinen dabei hochgehalten, allein die Mittel abgelehnt zu werden.<sup>14</sup> Vor allem das Stereotyp der traditionellen Männlichkeit bleibt unangetastet: wer Gewalt ausübt, ist aktiv. Umgekehrt reproduziert der gegen Mädchen aggressive Knabe das Stereotyp des behüteten Mädchens und der passiven Frau, die lediglich das *Opfer* von Gewalt sein kann.

Devianz braucht nicht aus Ablehnung zentraler gesellschaftlicher Werte zu erwachsen, sondern kann gerade bei deren Zustimmung zustande kommen, dann nämlich, wenn über die *Mittel* der Zielerreichung nicht verfügt werden kann. Erfolg und Status werden anerkannt, als Mittel zur Zielerreichung kann jedoch nicht Leistung gewählt werden, da sie ungenügend verfügbar ist, also werden illegitime Methoden eingesetzt. Ist das Ziel, statusbezogenen Erfolg per Leistung zu erzielen, effektiv oder auch nur vermeintlich bedroht, stellen starke Affiliationen gegenüber der Leistungs- und Erfolgskultur eine günstige Voraussetzung dafür dar, diese kulturelle Identifikation nicht aufzugeben, sondern Bereitschaft dafür zu entwickeln, die eigenen statusbezogenen Ziele gegebenenfalls mit nicht-akzeptablen, il-

---

<sup>13</sup> Auch wenn die Gefahr der Verharmlosung bestehen mag, ist es fraglich, ob die ideologische Seite der Gewalttätigkeit von Jugendlichen (Rassismus, Neonazismus u.ä.) echter Überzeugung entspricht oder ob sie nicht eher symbolische Bedeutung hat. Damit wird jugendliche Gewalttätigkeit nicht entschuldigt, der Akzent der Erklärung wird lediglich von der kognitiven auf die psychodynamische Seite verschoben, das heisst die «eigentliche» Ursache wird im Defekt der Selbststruktur und nicht in Wissensdefiziten gesucht.

<sup>14</sup> Dies entspricht einem der vier von Robert Merton unterschiedenen Typen von sozialer Anomie.

legitimen Mitteln zu verfolgen. «Die weitgehende Akzeptanz einer Kultur, die Erfolg und Leistung als das Nonplusultra zeitgemässen Lebensstils sieht, begünstigt den Rückgriff auch auf illegitime Mittel in dem Masse, in dem die grundlegenden Ziele nicht auf den dafür vorgesehenen, institutionalisierten Wegen erreicht werden können bzw. erreichbar erscheinen» (Engel & Hurrelmann 1989, S. 117). Gewalt kann ein solches illegitimes Mittel sein.

In soziologischer Perspektive ist Gewalt als «Modernisierungsrisiko» zu sehen, welches dann bedrohlich wird, wenn das prämoderne Wertepolster aufgebraucht ist, das die Moderne in ihre Zeit hinübergerettet hat (vgl. Blinkert 1988). Die modernen, kapitalistischen Gesellschaften haben keine eigene Kultur entwickelt, sondern sind über die bloss strukturelle Organisation von im wesentlichen ökonomischen Prozessen entstanden. Das kulturelle Defizit wurde durch die Tradierung vorkapitalistischer Kultur kompensiert (vgl. Heintz 1968, S. 140ff.). Mit der fortschreitenden Verzehrung der traditionellen kulturellen Muster diffundiert das ökonomische Denken in Kategorien der Zweckrationalität auf im Prinzip sämtliche Lebensbereiche der modernen Gesellschaft. Illegitimes Verhalten gewinnt dadurch den Status einer rationalen Form der Konfliktlösung. Normen und die Verletzung von Normen kann in den Nutzenkalkül einbezogen werden, dem sämtliches Verhalten unterworfen wird. Moralischen Werten kommt die Bedeutung von Alternativen zu. Man kann sich für oder gegen sie entscheiden, je nach Opportunitätserwägung. Eine von zweckrationalen Prinzipien beherrschte Gesellschaft scheint Gewalt geradezu unvermeidlicherweise zu produzieren. Gemäss Coser ist mit destruktiven Aktivitäten vor allem dann zu rechnen, wenn Jugendlichen keine konstruktiven und sozial akzeptierten Wege offen stehen, sozialen Status zu erwerben, so dass sie versuchen, Status durch den demonstrativen Gebrauch von physischer Stärke und Gewalt zu erzielen (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, S. 153).

Die Studie von Engel und Hurrelmann zeigt, dass die Neigung zu delinquenten Handlungen bei Jugendlichen, die die Leistungskultur der Schule ablehnen, besonders hoch ist (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, S. 140f.). Die Werte sind aber auch hoch im Falle der Anerkennung der schulischen Wertstruktur und Abweichung von den Leistungserwartungen der Eltern nach unten. Abweichendes Verhalten kann auch dann erwartet werden, wenn die Wertstruktur der Schule anerkannt, die Bewertung der eigenen Leistung jedoch als unfair wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 146, 148f.). In dieser Situation scheinen sich eher Knaben als Mädchen zu befinden, da sie sich aufgrund der Lehrerrückmeldungen eher ungerecht behandelt fühlen, denn oft wird nicht ihre Leistung als solche beurteilt, sondern ihr damit verbundenes Verhalten. In allen Fällen ist wohl mit einem Bezugsgruppenwechsel zu rechnen, das heisst eine Orientierung der Jugendlichen an einer abweichenden Subkultur.

## 9. Kognition

Die narzisstische Problematik destruktiver Individuen erklärt deren geringe Fähigkeit, die eigene Person situativ zurückzunehmen und mit schwierigen Situationen spielerisch umzugehen. Eine permanent hohe Betroffenheit beschränkt den Zielhorizont sozialen Verhaltens, da praktisch alles Tun einen Selbstbezug aufweist. Tatsächlich verfügen aggressive Kinder und Jugendliche über wenig alternative soziale Strategien und verfolgen ein enges Spektrum persönlicher Ziele (vgl. Akthar & Bradley 1991, S. 630). Insofern die fehlende Fähigkeit, von sich selbst Distanz zu nehmen, permanent Ziele der ‹Selbsterhaltung› in den Vordergrund rückt, fehlt aggressiven Individuen auch weitgehend eine Perspektive der Veränderung und Entwicklung, das heisst die Bereitschaft, *Erfahrungen* zu machen und Neues zu lernen.

Es mag sein, dass hier ein Grund für die geringe schulische Leistungsfähigkeit, für niedrige Intelligenzwerte und rigide Denkschemata aggressiver Individuen liegt. Dass aggressives Verhalten mit Schulproblemen in Zusammenhang stehen kann, ist empirisch gut belegt (vgl. Hawkins & Lishner 1987). Auch zwischen Aggression und niederen Intelligenzwerten bzw. irrationalen Denken bestehen empirisch dokumentierte Zusammenhänge (vgl. Bhan 1984; Forman 1980; Huesman & Eron 1984).

Die Irrationalität aggressiver Individuen betrifft insbesondere den Bereich der sozialen Kognition. Der von Dodge vertretene Informationsverarbeitungsansatz unterscheidet fünf Schritte im Prozess der sozialen Informationsverarbeitung und Interaktion, die bei aggressiven Individuen entweder teilweise oder insgesamt defizitär sind (vgl. Akthar & Bradley 1991; Dodge 1986; Dodge & Crick 1990; Dodge, Bates & Pettit 1990; Gaugin & Conta 1986; vgl. auch May 1986): (1) Encodierung der relevanten Information (Aufmerksamkeit, Wahrnehmung), (2) Interpretation (Attribution), (3) soziale Problemlösung (Suche nach sozialen Strategien), (4) Entscheidung und (5) Verhalten (Perspektivenwechsel, Kommunikation etc.). Aggressive Kinder neigen dazu, weniger sozial relevante, dafür vorzugsweise aggressive Situations- und Verhaltensmerkmale zu beachten, anderen Individuen – vor allem in uneindeutigen Situationen – negative und böse Absichten zu unterstellen, bei anderen unfreundliche Reaktionen zu erwarten, kaum nach alternativen, nicht-aggressiven Lösungen für soziale Probleme zu suchen; sie zeigen weniger Empathie und scheinen falsche Vorstellungen von Aggression und ihren Wirkungen zu haben. Es ist denkbar, dass aggressives Verhalten dadurch einen positiven Wert gewinnt – als Strategie der Durchsetzung eigener Ansprüche und der Verfolgung persönlicher Ziele – und deren negative Seite weniger klar gesehen wird (vgl. Asarnow & Callan 1985; Crick & Dodge 1989; Perry, Perry & Rasmussen 1986). Allerdings zeigte sich in einer Untersuchung von Forman (1980), dass aggressive

Kinder sehr wohl die Konsequenzen ihres Tuns erkennen, diese für sich selber aber nicht negativ bewerten.

Gesamthaft gesehen, scheinen kognitive Defizite aggressives Verhalten zu erleichtern. Die Defizite können dazu beitragen, dass sich Aggressivität zu einem stabilen Verhaltensmuster verfestigt: «The more the child behaves aggressively, the more the child is exposed to aggressive scenarios to be encoded. The more scenarios the child has encoded, the more are available to be rehearsed. The more scenarios are rehearsed, the more likely are they to be retrieved when a social problem arises. The more likely aggressive strategies are to be retrieved, the less likely are other strategies to be retrieved. The child behaves aggressively, and the cycle continues» (Huesman & Eron 1984, S. 244). In der psychodynamischen Perspektive, die wir unseren Überlegungen zugrunde legen, ist der Kern der perennierenden Aggressivität die defekte Selbststruktur, die die Erklärung dafür gibt, dass aggressive Verhaltenszyklen schwer durchbrochen werden können (zur Stabilität aggressiver Reaktionen vgl. Huesman & Eron 1984, S. 246, Tab. I; Olweus 1979; Parker & Asher 1987).

Die kognitive Seite aggressiven Verhaltens ist insofern nicht zu unterschätzen, als destruktive Handlungen begründungspflichtig sind. Ein moralisches Bewusstsein und ein Unrechtsbewusstsein sind im Falle von gewalttätigen Handlungen generell vorauszusetzen, was allein schon die Tatsache zeigt, dass Menschen oft alles unternehmen, um böse Handlungen als gut darzustellen. Kaum jemand vermag sich als Monster, Killer oder Bösewicht zu sehen, das heisst sich eine «negative Identität» (Erikson) zu geben, da niemand wirklich in der Lage ist, sich die Rolle eines Gewalttäters oder Mörders konkret vorzustellen, das heisst – ohne entsprechende Anleitung – die Tätigkeit des Tötens zu phantasieren. Den Makel des Bösen scheinen selbst die schlechtesten Menschen von sich fernhalten zu wollen (vgl. Bandura 1979; Herzog 1991c, S. 353ff.). Umgekehrt erklärt gerade die Psychodynamik der Gewalt, weshalb aggressive Handlungen nicht als böse empfunden werden: Aggressionen erscheinen dem Aggressor als Reaktion auf eine reale oder vermeintliche Verletzung seines Selbst und sind damit in seiner Perspektive gutartig, das heisst gerechtfertigt. Im Falle von Kindsmisshandlungen ist dies eine erschütternde Erfahrung: «One of the great obstacles in dealing with a child-abusing parent is this feeling that the actions were justified» (Bakan 1988, S. 116). Man schlägt das Kind in bester Absicht und in der Überzeugung, nur Gutes zu tun.

Gewalttätige Handlungen müssen – ausser in pathologischen Fällen – legitimiert werden – durch welche Rabulistik auch immer. Dazu bedarf es der Argumente, das heisst kognitiver Ressourcen. Und dazu sind nazistische, rassistische, mysogyne etc. Ideologien willkommen. Psychologisch gesehen, verwenden gewalttätige Jugendliche solche Ideologien als Abwehrmechanismen, um sich vor Scham- oder

Schuldgefühlen, die ihr Verhalten in ihnen auslöst, zu entlasten. In der Perspektive unseres Bildungssystems ist davon auszugehen, dass die Bereitschaft, sich solcher Argumente zu bedienen, der Zielsetzung von schulischen Curricula und Erziehungszwecken zuwiderläuft. Die Frage stellt sich daher, weshalb Jugendliche bereit sind, solche Ideologien aufzugreifen. Denn es ist davon auszugehen, dass die Struktur dieser Ideologien irrational ist und eher einem magisch-mythischem als einem rational-aufgeklärten Denken entspricht.

## **10. Körperlichkeit**

Damit stellt sich die Frage nach der Struktur der Vernunft, wie sie in unseren Schulen vermittelt und vorausgesetzt wird. Auch hier kann eine kulturhistorische Betrachtungsweise weiteren Aufschluss geben. Das Denken, das die abendländische Philosophie und Wissenschaft favorisieren und entwickelt haben, ist ein Denken im Modus des *Sehens*. Das «Licht der Vernunft» (*lumen naturale*) erschliesst die Wirklichkeit aus der Distanz des Beobachters. Sein Ideal ist der Überblick über den Sachverhalt (das Tableau bzw. die Enzyklopädie) und dessen analytische Zerlegung. Dabei bleibt das «Andere der Vernunft» unartikuliert und der Verdrängung preisgegeben. Dieses Andere liegt in einer Vernunft, die nicht vom Auge – dem körperlosen Sinn *par excellence*<sup>15</sup> – ausgeht, sondern von Sinnen, deren Körperlichkeit schwer zu leugnen ist: vom Hören, Tasten, Schmecken und Riechen.

Im Verlaufe des europäischen Zivilisationsprozesses sind die Nahsinne verkümmert, während die Fernsinne, insbesondere das Auge, bevorzugt wurden (vgl. Herzog 1985). Simmel hat darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere die Stadt den visuellen Sinn strapaziert. Was wir von einem Menschen *sehen*, ist oft rätselhaft und bedarf der Interpretation durch das, was wir von ihm *hören*. Das Umgekehrte ist selten der Fall. «Deshalb ist der, der sieht, ohne zu hören, sehr viel verworrener, ratloser, beunruhigter, als der, der hört, ohne zu sehen. Hierin muss ein für die Soziologie der Grossstadt bedeutsames Moment liegen. Der Verkehr in ihr, verglichen mit dem in der Kleinstadt, zeigt ein unermessliches Übergewicht des Sehens über das Hören Anderer; und zwar nicht nur, weil die Begegnungen auf der Strasse in der kleinen Stadt eine relativ grosse Quote von Bekannten betreffen, mit denen man ein Wort wechselt oder deren Anblick uns die ganze, nicht [nur] die sichtbare Persönlichkeit reproduziert – sondern vor allem durch die öffentlichen Beförderungsmittel. Vor der Ausbildung der Omnibusse, Eisenbahnen und Stras-

---

<sup>15</sup> «Das eigentlich Materielle der Körperlichkeit ... geht uns beim Sehen ... nichts an. ... Wegen dieser Unabhängigkeit des Gesichts von der eigentlichen Körperlichkeit kann man dasselbe den edelsten Sinn nennen» (Hegel 1970, S. 104).



senbahnen im 19. Jahrhundert waren Menschen überhaupt nicht in der Lage, sich minuten- bis stundenlang gegenseitig anblicken zu können oder zu müssen, ohne mit einander zu sprechen. Der moderne Verkehr gibt, was den weit überwiegenden Teil aller sinnlichen Relationen zwischen Mensch und Mensch betrifft, diese in noch immer wachsendem Masse dem blossen Gesichtssinne anheim und muss damit die generellen soziologischen Gefühle auf ganz veränderte Voraussetzungen stellen. Die eben erwähnte grössere Rätselhaftigkeit des nur gesehenen gegenüber dem gehörten Menschen trägt, der erwähnten Verschiebung wegen, sicher zu der Problematik des modernen Lebensgefühls bei, zu dem Gefühl der Unorientiertheit in dem Gesamtleben, der Vereinsamung und dass man auf allen Seiten von verschlossenen Pforten umgeben ist" (Simmel 1992, S. 727). Heute ist zumindest die Vermutung naheliegend, dass die Dominanz des visuellen Sinnes durch eine Medienkultur gefördert wird, die stark auf das Auge ausgerichtet ist.<sup>16</sup> In das Programm der Verwirklichung der analytischen, ‹sehenden› Vernunft ist somit insgeheim eine Körperfeindlichkeit eingebaut, die im persönlichen Bereich der Identitätsfindung eine desorientierende Wirkung haben kann. Denn persönliche Identität ist immer partikuläre Identität, die das körperliche Dasein mit einschliesst.

Im Bereich des Körpererlebens scheinen sich wesentliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen zu lassen. Selbsterfahrung ist als körperliche Erfahrung möglich, da der Körper Teil des Selbst ist. Eine positive Beziehung zum eigenen Körper ist ein zentrales Moment von Selbstzufriedenheit. Das geringere Selbstwertgefühl von Mädchen (vgl. Abschnitt 4) kann somit auch das Ergebnis einer geringer ausgeprägten Zufriedenheit mit dem eigenen Körper sein, eine Beziehung, die empirisch relativ gut bestätigt ist (vgl. Paulus 1986, S. 112). Die körperlichen Veränderungen während der Pubertät machen vor allem die Mädchen auf ihren Körper aufmerksam. Die Menstruation wird oft als beschämend erlebt, zumindest erfordert sie Aufmerksamkeit, um nicht Situationen der Peinlichkeit herbeizuführen.

Die Zunahme von Anorexia nervosa (insbesondere bei Mädchen zwischen 12 und 18 Jahren) in den letzten Jahrzehnten in der abendländischen Welt ist wenigstens teilweise mit (körperlichen) Idealen der Weiblichkeit zu erklären (vgl. Vandereycken, Van Deth & Meermann 1992). Wie immer man die Psychodynamik der Magersüchtigen verstehen will – zum Beispiel als Wunsch, nicht erwachsen zu werden, oder als Ablehnung der (erwachsenen) Weiblichkeit und Sexualität –, der körperliche Bezug der Krankheit ist offensichtlich (vgl. Bruch 1982). Der Nährboden für das gehäufte Auftreten von Anorexia bildet das letzte Viertel des 19. Jahrhun-

---

<sup>16</sup> Erstaunlich ist allerdings die grosse Bedeutung, die dem Hören von Musik bei Jugendlichen eingeräumt wird (vgl. z.B. Engel & Hurrelmann 1989, S. 56, Tab. 2.7).

derts, wo sich weibliche Schönheit, Körperkultur und Selbstkontrolle zu einem neuen kulturellen Muster zusammengefügt haben (vgl. Vandereycken, Van Deth & Meermann 1992, S. 296).

Der Körper ist aber auch Träger und Symbol von Geschlechterdifferenz. Gerade die Geschlechtszugehörigkeit muss verkörpert, das heisst in einer geschlechtsdivergenten ‹Körpersprache› zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Hageman-White 1984, S. 8ff.; Hirschauer 1989; Tyrell 1986). Die körperliche ‹Sozialisation› von Knaben ist stärker auf Grobmotorik und Bewegungsintensität, diejenige von Mädchen stärker auf Feinmotorik und Attraktivität ausgerichtet (vgl. Bilden 1991, S. 284). Zumindest sind dies die dominierenden Normen der Formung männlicher und weiblicher Körperlichkeit. Das Ideal des ‹Muskelmannes› verkörpert – im wörtlichen Sinn – das kulturelle Ideal von (männlicher) Autonomie, Macht, Stärke, Aktivität, Dominanz, Selbstsicherheit etc. Während das Körperideal der Frau deren Passivität, Zartheit und Schwäche zur Darstellung bringt. Männlichkeit und Weiblichkeit werden auf diese Weise körperlich *symbolisiert*, der Körper zum Symbol einer Geschlechtermetaphysik. Der Körper und körperliche Funktionen können zu Momenten der Findung von Selbstbewusstsein und Selbstwert werden.

Mit Bezug auf die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen ist zu vermuten, dass manifeste Formen von Gewaltäusserung durch kulturelle Muster, die einen starken Körperbezug haben, erleichtert werden. Das ist so zu verstehen, dass die philosophie- und kulturgeschichtlich nachweisbare Gleichsetzung von Menschlichkeit und Männlichkeit eine Artikulationsmöglichkeit von menschlicher Existenz umfasst, die Gewalt favorisiert. Das zeigen die von Jean-Paul Sartre (vgl. Abschnitt 1) und Simone de Beauvoir (vgl. Abschnitt 2) gegebenen Zitate, etwa die Äusserung von Letzterer, der ‹schlimmste Fluch› der auf der Frau laste, sei ihr Ausschluss von kriegerischen Unternehmungen. Existenz im menschlichen Sinn ist Wagnis des Lebens. Das heisst, dass menschliche Existenz gleichgesetzt wird mit physischer Selbstgefährdung.

Ist dies aber nicht die ohnmächtige Reaktion von (männlichen) Jugendlichen, die ihre Existenz dadurch erlebbar zu machen versuchen, dass sie ihr Leben ‹riskieren›? Die unterentwickelte Vernunft der ‹übergangenen› Sinne sucht sich in der blossen Stimulation (durch Lärm, Discotheken, Risikosport, S-Bahn-Surfen, Horror-Videos etc.) Artikulationsmöglichkeiten. Die fehlende Kultivierung der körpernahen Sinne schafft einen Leerraum der gleichsam implodiert. Die Risikobereitschaft der Jugendlichen kann sich durch physische Gefährdung und Beteiligung an Schlägereien äussern (so etwa im Falle der Hooligans). Wie wichtig die körperliche Selbstwahrnehmung ist, zeigt die Äusserung eines Jugendlichen aus der Basler-Studie, der meinte, Schlägereien seien im Sommer ‹lustiger›, da man nur mit einem T-Shirt bekleidet sei und nicht durch eine dicke Jacke eingengt werde (vgl.

Steiner & Lips 1989, S. 39). «Action», Nervenkitzel und das Erleben von «thrill» schaffen Erregung in einer erregungsarmen Umwelt (vgl. Balint 1972; Elias & Dunning 1970). Die Selbststimulierung hat die Funktion, Gefühle der Öde und Langeweile zu überdecken und «Lebenssinn» zu produzieren.

Es wird hier die These formuliert, dass solche Verhaltensweisen nicht auf dem Hintergrund einer anthropologischen Argumentation (à la Sartre oder de Beauvoir) zu verstehen sind, sondern mit Bezug auf eine selbstpsychologische und kulturwissenschaftliche Betrachtungsweise. Die Suche nach (körperlicher) Stimulation ist im Lichte eines Selbst zu sehen, das über ungenügende innere Ressourcen verfügt. Die Stimulation wird gesucht, um sich psychisch lebendig zu fühlen. Diese Suche wird angeleitet von einem kulturellen Muster der Männlichkeit. Dass Gewalt und Hass als «natürlicher» Teil der männlichen Identität wahrgenommen werden, haben wir mit Bezug auf die Literatur zu den Geschlechtscharakteren des 19. Jahrhunderts deutlich gemacht (vgl. Abschnitt 2). In einer breiteren historischen Perspektive erscheint die Gewalt als zentrales Moment unserer christlichen Tradition (vgl. Bakan 1966). Die systematische Tötung von Kindern durch Herodes, das von Gott tolerierte Leiden und Sterben Christi, die Bereitschaft der Menschen zum Mit-Leid in der «Passion Christi», aber auch die Blutspuren der Inquisition und der Kreuzzüge verweisen auf eine Gewalttätigkeit, die ganz wesentlich mit unserer christlichen Vergangenheit im Zusammenhang steht.

## **11. Schule**

Es gilt nun, unsere Überlegungen noch etwas stärker auf den Kontext der Schule zu beziehen. Fördert die Schule vielleicht ungewollt die Bereitschaft zu gewalttätigen Handlungen?

Als Schulen können Organisationen bezeichnet werden, deren explizites Ziel die zweckrationale Gestaltung von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen ist. Thema von Erziehung und Unterricht ist die kulturelle Überlieferung, das heisst die Vermittlung von Vorstellungen, Werten, Normen, Einstellungen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen etc., die die symbolische Grundlage einer Gesellschaft bilden. Die für (schulischen) Unterricht und (schulische) Erziehung verbindlichen kulturellen Inhalte werden durch Bildungstheorien begründet und in Gesetzestexten, Lehrplänen, Schulbüchern etc. festgelegt. Wenn Bildung als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung definiert wird (vgl. Adorno 1975, S. 67), dann sind Schulsysteme Instanzen, in denen eine systematische Resubjektivierung kultureller Objektivierungen erfolgt (vgl. Meister 1947).

Die Vermittlung kultureller Inhalte erfolgt im Rahmen von Sozialformen, deren erzieherische Wirkung im allgemeinen nicht eigens thematisiert wird. Das soziale Arrangement der Schule – zum Beispiel das Prinzip der Jahrgangsklasse, das Fachlehrersystem oder die Dreigliedrigkeit der schulischen Oberstufe – gilt als organisatorischer Rahmen, der das intentionale, lehrplanorientierte Handeln der Lehrperson ermöglicht. Eine funktionalistische Analyse der Schule zeigt jedoch, dass auch die strukturellen Bedingungen der schulischen Organisation Sozialisationseffekte haben. Die schulischen Strukturen legen Situationen fest, die spezifische Erfahrungen ermöglichen und dadurch nicht-beabsichtigte Lerneffekte erzielen (vgl. Bernfeld 1976; Dreeben 1980). Nicht nur dem formellen, auch dem "heimlichen" Curriculum der Schule ist edukative Wirksamkeit zuzuschreiben. Schulische Bildung muss daher als "Summe" der beiden Einflussbereiche definiert werden.

Wollen wir Schulsysteme in ihren Auswirkungen auf die Adressaten pädagogischen Handelns untersuchen, ist daher auf zwei Aspekte zu achten: auf die explizit formulierten und veranstalteten Prozesse der Vermittlung von Kultur und auf die unbeabsichtigten Nebenwirkungen der Institutionalisierung von Erziehung und Unterricht (vgl. Fend 1981, S. 263). Im zweiten Fall ist zu bedenken, ob die schulische Organisation nicht gesellschaftlich *dysfunktionale* Wirkungen hat. Die Einübung von Normen wie Unabhängigkeit, Leistungsorientierung, Universalismus und Spezifität, wie sie Dreeben (1980) im Anschluss an Parsons als Wirkungen des «heimlichen Lehrplans» ansetzt, kann in jedem Fall gegenteilige Effekte haben. Dann nämlich, wenn ein Schüler oder eine Schülerin von der Anforderungsstruktur der Schule überfordert und in seinem/ihrer Selbstwert frustriert wird. Unabhängigkeit kann in Hilflosigkeit, Leistungsbereitschaft in Versagen und Apathie, Universalismus und Spezifität in Entfremdung umschlagen. Es liegt gleichsam in der Natur einer leistungsorientierten Schule, Versagen zu produzieren, da bei Begabungsunterschieden die Leistungsanforderungen gerade bei optimaler individueller Förderung nicht von allen Schülerinnen und Schülern gleichermassen erfüllt werden können.

In einer nüchternen Betrachtungsweise kann die Schule als Institution des Austausches von Leistung gegen Zensuren bezeichnet werden. Die Leidensgeschichte eines Schülers kann damit zusammenhängen, dass die schulischen Normen zwar internalisiert wurden, ihnen aber nicht entsprochen werden kann, wodurch ein kumulatives Defizit an Gratifikationen entsteht. Dies ist umso gravierender, als die Schule zur Schaffung von Loyalität mit dem Gefühl des Selbstwertes operiert. Da persönliche Bindungen an den Lehrer weniger leicht zustandekommen und unter Umständen auch nicht erwünscht sind, steht der Lehrer vor dem Problem der Bindung der Schüler an die Institution Schule. Die Bindung kann dadurch erreicht

werden, dass der Lehrer die durch die homogene Altersgruppierung der Schüler bedingte Gleichartigkeit auf Seiten der Schüler ausnutzt, die Schüler nach objektiven Kriterien der Leistung beurteilt und diese Beurteilung öffentlich macht. Dadurch erkennt der einzelne Schüler, wie gut oder schlecht er im Vergleich zu den anderen abgeschnitten hat. «Und (in einfacher Schlussfolgerung) wie gut oder schlecht er *ist*» (Dreeben 1980, S. 40). Der Appell an die Selbstachtung zum Zwecke der Loyalitätserzeugung bewirkt jedoch bei all jenen Schülerinnen und Schülern einen Selbstwertverlust, die von den schulischen Leistungsansprüchen permanent überfordert werden.

Dass diese Methode auch unter der Perspektive der schulischen Integration nicht ungefährlich ist, zeigt die Tatsache, dass Selbstachtung auch durch andere als die offiziellen schulischen Leistungsqualifikationen gewonnen oder verloren werden kann. Inoffizielle Leistungshierarchien können die offiziellen Werte der Schule konkurrenzieren, wenn nicht ausser Kraft setzen. Trotzdem bleibt richtig, dass Selbstwert ein universelles Medium ist, um das Verhalten von Schülern zu steuern. Jeder Schüler ist dem Urteil der erwachsenen Autorität oder derjenigen seiner Mitschüler ausgesetzt und dafür empfänglich. Dreeben ist «... überzeugt, dass die in der Schule angesprochenen Emotionen aus Vorgängen resultieren, bei denen die Selbstachtung des Schülers entweder gestützt oder bedroht wird, und dass die Schulklasse, indem sie die öffentliche Darstellung und Beurteilung von Leistungen an einem vernünftig festgelegten Bezugsrahmen (altersgemässe Aufgaben) ermöglicht, in der Weise organisiert ist, dass des Schülers Gefühl persönlicher Zulänglichkeit, oder seine Selbstachtung, Ansatzpunkt der Sanktionierung ist» (Dreeben 1980, S. 40).

Damit entsteht für all diejenigen Schüler ein psychologisch bedrängendes Problem, deren Selbstwert durch schlechte Leistungen untergraben wird. Die Schule selbst hat wenig Mittel, um die Selbstachtung eines Schülers im Falle von Versagen zu schützen. Abgesehen von der bereits erwähnten Möglichkeit, der offiziellen Leistungsbeurteilung durch Orientierung an Werten schulischer Subkultur zu entfliehen, kann auch die Familie ein bedrohtes Selbstwertgefühl unter Umständen kompensatorisch beeinflussen. Eine Studie von Rosenberg zeigt, dass die geringste Ausprägung des Selbstwertgefühls bei Jugendlichen zu finden ist, die die Reaktion ihrer Eltern auf schlechte Schulleistungen als «indifferent» bezeichnen (vgl. Rosenberg 1965, S. 138f.). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bezüglich einer Frage nach der Partizipation an Gesprächen beim gemeinsamen Essen in der Familie (vgl. ebd., S. 142f.). Das Interesse der Eltern am Kind ist ein wesentlicher Indikator seines Selbstwertgefühls. Elterliche Indifferenz gegenüber dem Kind ist mit tiefem Selbstwert verbunden und scheint in seinen Auswirkungen fataler zu sein als strafende Reaktionen. In Übereinstimmung mit der «alternativen» Subjekttheo-

rie der Romantiker schreibt Rosenberg: «The feeling that one is important to a significant other is probably essential to the development of a feeling of self-worth» (ebd., S. 146). Die Ergebnisse der Rosenberg-Studie werden im wesentlichen von anderen Untersuchungen bestätigt (vgl. Herzog 1991c, S. 409-423; Wahl 1989, S. 194f.).

Wo sowohl Orientierung an einer schulischen Subkultur als auch Unterstützung durch die Eltern als Coping-Möglichkeiten fehlen, kann ein Schüler in einen eigentlichen Teufelskreis geraten. Dies zeigt beispielsweise eine Untersuchung von Kifer (1975), der das Begabungsselbstbild von Schülern in der ersten und zweiten, vierten, sechsten und schliesslich in der achten Klasse erhoben hat. Dabei stellte er die Selbsteinschätzungen der Schüler im oberen und unteren Fünftel des Notenbereichs einander gegenüber. Die Ergebnisse zeigen deutlich, wie von Schuljahr zu Schuljahr die positiven Selbsteinschätzungen der weniger begabten Schüler sinken.<sup>17</sup>

In etwas anderer Formulierung kann man sagen, dass die Schule bezüglich des Selbstwertes ihrer Klientel ihrer *erzieherischen* Aufgabe nicht gerecht wird. Denn wesentliche Ziele der heutigen Schule liegen im Bereich der Stärkung autonomen Menschseins. Den Schüler zu einem eigenständigen, verantwortlichen, politisch handlungsfähigen und leistungsbereiten Menschen zu bilden, ist gängige Formulierung in den Präambeln von Schulgesetzen. Selbständigkeit ist aber nur lebbar, wenn sie motivational von Selbstwert (Selbstachtung, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit u.ä.) gestützt wird. Ein generalisiertes Kompetenzbewusstsein bzw. das Bewusstsein, Aufgaben und Anforderungen bewältigen zu können, ist eine der wichtigsten überfachlichen Wirkungen der Schule, eine Wirkung, die zugleich den Kern der Bereitschaft und Fähigkeit zur Bewältigung von Lebensaufgaben bildet (vgl. Fend 1981, S. 355). Die Zentralität des Selbstbewusstseins zeigt sich anhand von Beziehungen, die sich zu anderen Schülermerkmalen ergeben. So konnte Fend folgendes feststellen: «Selbstbewusste Schüler haben höhere Bildungs- und Berufserwartungen und ihre beruflichen Wertvorstellungen sind eher auf verantwortungsvolle Tätigkeiten, die einen persönlichen Einsatz verlangen, aber auch Risiko beinhalten, ausgerichtet. In ihrem sozialen Verhalten zeigen sie eine bessere Fähigkeit, vorhandene Spielräume der Mitbestimmung auszunutzen und eine aktivere

---

<sup>17</sup> Dass die Schule das Selbstbild wesentlich prägen kann, zeigt Bloom anhand einer Reihe von Untersuchungen (vgl. Bloom 1976, S. 252-256). Mit zunehmendem Schulbesuch wird der Zusammenhang von schulischer Beurteilung und Schülerselbstbild enger. «In den ersten Schuljahren beträgt die Korrelation zwischen Noten und Selbsteinschätzung um  $r = .30$  (Korrelationskoeffizient), um auf  $r = .50$  in den Klassen 5 bis 7 und schliesslich bis auf  $r = .70$  zum Ende der Pflichtschulzeit zu steigen» (Fend 1981, S. 359). Untersuchungen von Fend bei Schülern im neunten und zehnten Schuljahr ergaben Zusammenhänge zwischen Selbsteinschätzung und den Noten in einem Fach in der Grössenordnung von  $r = .52$  bis  $r = .61$  (vgl. ebd., S. 361).

Freizeitgestaltung zu organisieren. Sie sind häufiger in ausserschulischen Jugendverbänden und Vereinen organisiert, so dass man insgesamt davon sprechen könnte, dass Schüler mit höherem Selbstvertrauen ein aktiveres soziales Leben führen. Von grosser Bedeutung erscheint auch der Sachverhalt, dass Schüler mit höherem Selbstvertrauen aktivere und bessere Lerntugenden an den Tag legen und dass ihre Einstellung zum schulischen Kontext positiver ist. Eine hohe Selbstakzeptierung und ein hohes Kompetenzbewusstsein führen somit zu einem emotional positiv getönten Zugriff auf die Erfüllung schulischer Leistungsanforderungen» (ebd., S. 367). Fend meint aufgrund eigener Untersuchungen, dass die derzeitige Organisation des Bildungswesens «... bei fast einem Drittel aller Schüler zu einer stabilen Lernabneigung bis hin zu einer Lernneurose (führt). Für etwa 20% der Schüler impliziert der Schulbesuch eine langdauernde Leidensgeschichte mit Insuffizienzgefühlen und einer langen Kette von Bedrohungsereignissen» (ebd., S. 374f.).

Die empirische Literatur zeigt als wesentliche Antezedenzbedingung für Selbstwert: a) eine unbedingte und sichere Akzeptierung des Kindes (emotionale Wärme), b) klare Standards und Erwartungen an das Kind und c) Respekt für das Kind und Gewährung eines Verhaltensspielraums innerhalb klarer Grenzen (vgl. Fend 1981, S. 368ff.; Coopersmith 1967; McCandless & Evans 1973, S. 420). Es ist zu vermuten, dass bei schulisch marginalisierten Kindern insbesondere die zuletzt genannte Bedingung nicht erfüllt ist. Sie empfinden keinen Freiraum (mehr), da sie durch die Anforderungen der Schule in ihrem Bewusstsein und Verhalten drastisch eingeengt werden.

Es ist davon auszugehen, dass das Schicksal von Schulversagern nicht besser, sondern schlechter geworden ist. Denn die Schule hat als Institution der sozialen Positionszuweisung gesellschaftlich nicht weniger, sondern mehr Bedeutung gewonnen. Die Schule ist zum prototypischen Ort geworden, wo das Menschenbild der Moderne vermittelt und verwirklicht wird. Insbesondere verkörpert die Schule das Leistungsprinzip. Ihr Ideal ist das solitäre Individuum, das aufgrund seiner Begabung, gepaart mit Anstrengung, erfolgreich ist. Des weiteren vermittelt die Schule idealerweise die für westliche Kulturen zentrale Haltung der Rationalität. Rationalität ist verbunden mit «Entzauberung», wie Max Weber deutlich gemacht hat. Das wissenschaftliche Denken, das sich animistischer und metaphysischer Kategorien entledigt hat, soll wesentlich in der Schule eingeübt werden (vgl. Fend 1981, S. 338). Psychologisch gesehen scheint dieses Ergebnis nicht zuletzt durch die Literalität des schulischen Unterrichts, das heisst durch die schriftliche Sprachform zustandezukommen.

Die grosse Bedeutung der Schule und einer erfolgreichen schulischen Karriere scheint im Bewusstsein von Schülern (und Eltern) präsent zu sein. Darauf verwei-

sen die hohen Bildungsaspirationen von Jugendlichen (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, S. 38ff.). Dementsprechend hoch anzusetzen ist auch die subjektive Bedeutung schulischer Leistung (vgl. ebd., S. 41f.; Fend & Prester 1985, S. 63). Andererseits gibt es Zeichen eines Rückgangs der wahrgenommenen Leistungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft und einer negativer gewordenen Wahrnehmung der Offenheit des beruflichen Aufstiegssystems (vgl. Fend & Prester 1985, S. 55ff.). Das braucht an der Akzeptanz des Wertes Leistung nichts zu ändern, jedoch betrifft es die Wahrnehmung der Instrumentalität von Leistung für die Erreichung von sozialem Status.

Die Schule ist existenzsicherungsrelevant geworden. Die Entwicklung des Bildungssystems zu einem differenzierten Verteilungssystem, das, orientiert am Leistungsprofil eines Schülerjahrganges, diesen in unterschiedliche Schullaufbahnen und Berufskarrieren einweist, hat in den letzten zwanzig Jahren einen Höhepunkt erfahren. Damit hat sich eine widersprüchliche Situation ergeben. Als Feld der perfekten Organisation des Leistungsprinzips, der methodischen Ausbildung des Nachwuchses und dessen Allokation zu beruflichen Laufbahnen ist die Schule in ein Spannungsverhältnis zu modernen pädagogischen Zielen wie Förderung von Autonomie, Solidarität, Selbstentfaltung und Persönlichkeit geraten (vgl. Fend 1988, S. 152f.). Die Schule selbst wird zur potentiellen Bedrohung ihrer edukativen Zielsetzungen. Es kann nicht erstaunen, dass unter diesen Bedingungen die Schulunlust steigt (vgl. Allerbeck & Hoag 1985, S. 77ff.). Dabei leiden nicht nur die Schülerinnen und Schüler unter der Spannung von Selektion und Erziehung, sondern selbstredend auch die Lehrerinnen und Lehrer.<sup>18</sup>

Auf die Schüler bezogen, stellt sich die Frage, ob dem Einzelnen im Prozess der Selbstfindung genügend Anerkennung verfügbar ist und ob nicht bestimmte Schülergruppen mit Anerkennung systematisch unterversorgt werden. Weiter stellt sich die Frage, inwiefern Schüler, die durch Selbstwertbedrohung oder Selbstwertverlust marginalisiert werden, der leistungsbezogenen und rationalistischen Wertstruktur der Schule entfremdet werden. Weshalb die Zumutung des Sinnverlusts einer entzauberten Welt auf sich nehmen, wenn dies nicht durch einen Gewinn an Selbstwert wettgemacht werden kann? Ist daher das Denken schulisch marginalisierter Schülergruppen irrational, das heisst magisch, animistisch, mythisch u.ä.? Verfehlt die Schule eventuell im Unterrichtsbereich ihre Aufgabe, insofern sie bei einer bestimmten Gruppe von Schülern Formen des Denkens konserviert, die früheren Stufen der (kognitiven) Entwicklung entsprechen? Identität könnte bei dieser Gruppe über Aneignung mythischer Weltbilder gesucht werden.

---

<sup>18</sup> Was sich z.B. an den Widersprüchen der Zensurengebung ablesen lässt.



Wenn Aggression eine Reaktion auf die Verminderung von Autonomie ist, dann sind leistungsmässig marginalisierte Schüler anfällig für gewalttätige Handlungen. Allerdings gilt dies in erster Linie für jene Schüler, die das Ideal der autarken Existenz (den Mythos des Selbstseins) in besonderem Masse internalisiert haben, und das dürften eher (männliche) Schüler als (weibliche) Schülerinnen sein. Dafür verantwortlich ist eine defizitäre Individualentwicklung, die kompensatorisch durch Orientierung an Vorbildern heroischer Männlichkeit bewältigt wird. Dieser kompensatorische Mechanismus wird unterstützt durch eine Geschlechterspannung, welcher Gefühle des Neides zugrunde liegen, die von einer sexistischen Trivialkultur geschürt werden. Feindseligkeit, Bösartigkeit, Aggression und Sadismus erweisen sich als Resultat eines aufgrund seiner Schwäche verletzbaren Selbst. Die Gewalt gegen andere erscheint dem gewalttätigen Individuum relativ zum Gefühl beschädigten Selbstwertes subjektiv als bedeutungslos, ja als legitim.

### ***Literaturverzeichnis***

[Es existiert kein Literaturverzeichnis. Erg. W.H. vom 26.05.2015.]