

Modernisierung, Erziehung und Gewalt

Walter Herzog

Der folgende Text ist 1995 zur Vorbereitung eines Forschungsgesuches entstanden, das ich im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Gewalt im Alltag und organisierte Kriminalität» (NFP 40) beim Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) eingereicht habe. Das Gesuch wurde nicht bewilligt, im Wesentlichen weil das Forschungsdesign die Gutachter nicht zu überzeugen vermochte. Rückblickend muss ich sagen, dass es mir tatsächlich nicht gelungen war, die vergleichsweise komplexen theoretischen Überlegungen zur Genese von Gewalt in pädagogischen Settings in verlässliche empirische Operationen umzusetzen. Weil ich grundsätzlich auch heute noch hinter den theoretischen Überlegungen stehe, stelle ich den Text zur Verfügung. Er wurde inhaltlich nicht verändert, jedoch formal leicht redigiert.

[W.H., 12.07.2020]

1. Einleitung

Die Wirksamkeit menschlichen Handelns wird von einem «Gesetz der Heterogenie der Zwecke» (Wundt, 1914, S. 404f.) beschränkt. Menschen können sich der praktischen Verfügbarkeit ihrer Zielsetzungen nicht gewiss sein. In die Wirkung ihres Handelns gehen stets Nebeneffekte ein, die in den Zweckvorstellungen nicht mitgedacht waren. Das gilt nicht zuletzt für die Erziehung. Deren «Tragik» liegt weit weniger darin, dass pädagogische Situationen ausserordentlich komplex sind, als in einer erheblichen Eigenständigkeit der Adressaten erzieherischen Handelns, deren Verhalten nicht berechenbar ist.

Naturgemäss ziehen *negative* (unerwünschte) Nebenwirkungen menschlichen Handelns die stärkste Aufmerksamkeit auf sich. Demgemäss steht die Soziologie «immer wieder vor der Aufgabe ..., ungewollte und oft *unerwünschte* soziale Folgen menschlichen Handelns zu erklären» (Popper, 1972, S. 120 – eigene Hervorh.). Wiederum ist es gerade die soziologische Analyse von *Erziehungssystemen*, die auf unerwünschte «paradoxe Effekte» (Boudon) stösst, d.h. auf Effekte, «die man spontan als Pervertierungen der handlungsleitenden Intentionen charakterisieren würde» (Boudon, 1979, S. 62). Auf die unerwünschten Nebenwirkungen der Erziehung hatte

sich schon Spranger (1969) in seiner einschlägigen Untersuchung konzentriert.¹

Besteht somit ein Konsens, dass menschliches Handeln nur angemessen verstanden werden kann, wenn dessen nicht-intendierte Nebenwirkungen beachtet werden, dann muss die Analyse der Wirksamkeit pädagogischen Handelns, sei es in der Familie, sei es in der Schule, dessen unbeabsichtigte Folgen mit ins Auge fassen. Systemtheoretisch gesehen, liegt der ausschlaggebende Vorgang, der schulische Erziehung ermöglicht, «in der Ausdifferenzierung eines besonderen Interaktionssystems für Unterricht» (Luhmann & Schorr, 1981, S. 47) und nicht in den Bemühungen eines singulären Lehrers um einen singulären Schüler. Vergleichbares gilt für die Erziehung in der Familie. Pädagogische Prozesse laufen in sozialen Kontexten ab und unterliegen der Dynamik von sozialen Systemen. Was an Handlung in das System eingebracht wird, determiniert das Geschehen im System nicht. Vielmehr wird es gebrochen vom System und ist daher nur beschränkt kalkulierbar. In diesem Sinne kann Gewalt durch die soziale Dynamik eines pädagogischen Systems ausgelöst werden, auch wenn die im System verantwortlich Handelnden dies nicht beabsichtigt haben.

Von dieser sowohl theoretischen als auch methodologischen Voraussetzung gehen die folgenden Überlegungen aus. Gewalt unter Schülern hat in der Schweiz in letzter Zeit vermehrt Aufmerksamkeit gefunden und starke Betroffenheit ausgelöst. Fragen nach der Verbreitung von Gewalt an Schulen, nach ihren Äusserungsformen und nach Möglichkeiten ihrer Einschränkung und Prävention sind jedoch weitgehend unbeantwortet. Die Hilflosigkeit, mit der dem Phänomen oft begegnet wird, verweist auf einen dringlichen Forschungs- und Handlungsbedarf.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern Gewalt in pädagogischen Handlungskontexten als *unbeabsichtigte und unerwünschte Folge gesellschaftlicher Modernisierung* verstanden werden kann. Der theoretische Rahmen ist multidisziplinär angelegt und umfasst soziologische, psychologische und kulturphilosophische Ansätze. Gewalt wird als Funktion von sozialen Interaktionen und ihrer Dynamik in sozialen Kontexten verstanden (vgl. Eckert et al., 1990; Lösel et al., 1990; Mummendey, 1984;

¹ Wie Wundt (1914) sprach auch Spranger (1969) von einem *Gesetz* – vom «Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung».

Mummendey et al., 1982). Operational wird Gewalt als angedrohte oder mit Absicht ausgeführte Verletzung der körperlichen Integrität einer anderen Person bzw. als willkürliche und unerlaubte Beschädigung fremder Sachen begriffen.

2. Theoretische Grundlagen

(a) Soziologie: Modernisierungstheorie. Wird die Neuzeit (Moderne) historisch als Epoche der Entkoppelung von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont begriffen (vgl. Koselleck, 1984, S. 359ff.), stellt sich deren Grundlage als Verlust von Tradition in ihrer Bedeutung als Orientierungshilfe für menschliches Handeln dar. Der moderne Mensch ist «Schöpfer der Geschichte» (Eliade, 1986, S. 153), der nicht mehr glaubt, dem «Schrecken der Geschichte» (ebd., S. 161ff.) durch Mythisierung seiner Lebensverhältnisse ausweichen zu müssen. «Modern» meint die Bereitschaft, sich ständig auf Neues einzustellen, ohne dass dem Bedürfnis nach metaphysischer Annullierung der Zeit nachgegeben wird (vgl. Kaufmann, 1986).

Modernes Bewusstsein wird daher erst dort freigesetzt, wo auch die säkularisierte Hoffnung auf ein Endziel der Geschichte² aufgegeben wird. Modernisierung meint einen «Doppelprozess der Kontingenzerweiterung und Traditionsvernichtung» (Offe, 1986, S. 99). Sie beruht auf der Umpolung menschlichen Verhaltens von traditionellen Vorgaben auf Selbstbestimmung. An die Stelle verhaltenssteuernder Institutionen tritt – im Extremfall – das individualisierte Subjekt (vgl. Beck, 1986; Gehlen, 1957, S. 57ff.).

Die Freisetzung des Individuums von Zwängen der Vergangenheit erfordert als Kompensation eine Stärkung der Subjektivität. Die soziale Inklusion des Einzelnen in die verschiedenen Subsysteme der modernen Gesellschaft verlangt nach erweiterten Handlungskompetenzen, und zwar nicht nur, weil der Entscheidungsdruck für den Einzelnen zunimmt, sondern auch, weil Konventionen zur Steuerung des Sozialverhaltens in einer funktional differenzierten Gesellschaft nicht mehr ausreichen. Inwiefern moderne Gesellschaften solche erweiterten Handlungskompetenzen (z.B. im Bereich post-konventioneller Moral) tatsächlich vermitteln, ist jedoch ungewiss, insbesondere deshalb, weil mit der Auflösung traditionaler Strukturen eine Ausweitung zweckrationalen («ökonomischen») Denkens einhergeht.

² Zum Beispiel in Form eines «Projekts der Moderne» (vgl. Habermas, 1981a).

Als zentrales Movens des Modernisierungsprozesses verweist die marktwirtschaftliche («kapitalistische») Ökonomie auf die kulturelle Innovationschwäche der Moderne. Insofern die Prinzipien der Marktgesellschaft wesentlich ökonomischer Natur sind, zehrt sie in kultureller Hinsicht von prämodernen Institutionen und Werten (vgl. Dubiel, 1986, S. 269ff.; Heintz, 1968, S. 140ff.; Hoffmann-Nowotny, 1988). Diese scheinen jedoch mit dem Voranschreiten der Modernisierung langsam aufgebraucht zu werden (vgl. Claessens, 1972, S. 52f.; Claessens & Claessens, 1979, S. 133ff.).

Das Prinzip des Eigennutzes, das unter anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen eine förderliche und effiziente Verwirklichung erfahren konnte, wird in einer Gesellschaft, die ihr Erbe an sozialem und moralisch-religiösem Ethos aufbraucht und nicht zu ersetzen vermag, dysfunktional (vgl. Hirsch, 1980, Kap. 8). Die Ausweitung des Marktethos auf andere gesellschaftliche Bereiche zerstört – als nicht-intendierte Folge – die präkapitalistischen Fundamente des ökonomischen Systems. Das Ergebnis ist – so die drastische Diagnose von Christopher Lasch (1979) – eine *Kultur des Narzissmus*.

Davon betroffen ist zum Beispiel die Familie, die auf der einen Seite ein erhöhtes Mass an erzieherischen Leistungen (Stärkung von postkonventioneller Subjektivität) erbringen soll, auf der anderen Seite aber in den Sog des Modernisierungsprozesses geraten ist, d.h. von den Mechanismen der Individualisierung und Rationalisierung der Lebensverhältnisse miterfasst wird (vgl. Meyer, 1993). Die zur Zeit beobachtbare Auflösung der traditionellen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und die Etablierung neuer Geschlechtsrollen entspricht im Wesentlichen der Kompensation eines Modernisierungsrückstandes der Frauen und ist gleichbedeutend mit einem Abbau an feudalen Strukturen im bisher gesellschaftsfreien (privaten) Raum der Familie.

In der Frühphase der gesellschaftlichen Modernisierung waren es nicht zuletzt die Frauen, die die Tradierung von Solidarwerten garantierten.³ Die Differenz der Geschlechtscharaktere, wie sie wesentlich im 18. und 19. Jahrhundert entstanden ist (vgl. Frevert, 1995; Hausen, 1976), hatte zur

³ Die «Naturalisierung» einer spezifisch weiblichen Moralität (Fürsorglichkeit) – wie aus gewissen Äusserungen von Gilligan (1982) herausgelesen werden könnte – ist wenig überzeugend, da (auch) die Moralität der Frauen sozial bestimmt wird (vgl. Herzog, 1991a, S. 396ff.).

Folge, dass sich die Familie im *Gegenzug* und als *Gegenstruktur* zur Welt der Erwerbsarbeit formierte (vgl. Rosenbaum, 1973). Mit den gesellschaftlichen Veränderungen, wie sie seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts beobachtbar sind, Veränderungen, die vor allem von Frauen ausgehen und eine Angleichung der weiblichen an die männlichen Lebensentwürfe zur Folge haben, wird auch die Familie vom Modernisierungsprozess erfasst. Ein (unbeabsichtigtes) Ergebnis der Modernisierung der weiblichen Biographie könnte sein, dass bisher vom weiblichen Geschlecht verkörperte traditionale Werte – die zugleich Funktionsbedingungen der kapitalistischen Marktgesellschaft sind – abgebaut werden. Die Vergesellschaftung der Familie könnte deren Auslieferung an die ökonomische Rationalität der modernen (kapitalistischen) Gesellschaft zur Folge haben, was ihre erzieherische Kraft schwächen würde.

Es ist möglich, dass durch den Verschleiss prämoderner, konventioneller Werte und deren fehlenden oder mangelhaften Ersatz durch postkonventionelle Orientierungen instrumentelle Denk- und Handlungsweisen überhandnehmen. Gegenüber Normen wird eine kalkulatorische Haltung eingenommen. Moralische Ansprüche verlieren an Verbindlichkeit und werden zu Alternativen, deren Bejahung oder Verneinung von Opportunitätserwägungen abhängt. Das (ökonomische) Modell rationaler Entscheidung («Rational Choice Theory») wird ubiquitär anwendbar. Damit verlieren auch Aggression und Gewalt ihre moralische Ächtung und erscheinen unter der Perspektive ihres potentiellen Nutzens oder Schadens für die Durchsetzung persönlicher (egoistischer) Ziele als legitim oder legitimierbar.

Die beiden zentralen Dimensionen des Modernisierungsprozesses – Rationalisierung und Individualisierung – erwirken eine Loslösung des Einzelnen aus Traditionen und Institutionen und eine Ausweitung der Logik zweckrationalen Handelns auf letztlich sämtliche Lebensbereiche. Ohne die Stärkung individueller Subjektivität durch universalistische Handlungsorientierungen kognitiver und moralischer Art führt die Auflösung prämoderner Sozialformen zu einer Archaisierung menschlicher Verhaltenspotentiale und zur Bereitschaft, Gewalt als Mittel sozialer Problemlösung einzusetzen. In diesem Sinn lässt sich Gewalt – verstanden als gesellschaftlich nicht-sanktionierte Anwendung von Gewalt – als *Modernisierungsrisiko* bezeichnen (vgl. Blinkert, 1988). Das Gefühl, in ein Gesellschaftssystem eingebunden zu sein, das Sinnerwartungen weckt, die sich nicht einlösen lassen, setzt

ein Gewaltpotential frei, das dem Zivilisationsprozess, der dank vermehrter Selbstkontrolle zur inneren Befriedung staatlich organisierter Gesellschaften führte, entgegenläuft (vgl. Elias, 1981, S. 116ff.).⁴

Diese Erklärungsskizze kann auch für die Analyse von Gewalt in schulischen Kontexten beigezogen werden. Auch wenn pädagogisches Handeln nicht angemessen verstanden wird, wenn lediglich auf dessen kommunikative («dialogische») Dimension fokussiert wird (denn kommunikatives Handeln *allein* macht Erziehungsprozesse nicht verständlich), bleibt richtig, dass die Bürokratisierung und Justizialisierung von Bildungseinrichtungen deren erzieherische Wirksamkeit gefährdet. Die mit dem emphatischen Begriff der Bildung bezeichnete Weitergabe kultureller Traditionen im Erziehungsprozess erfährt durch die Verzahnung von Schule und Beschäftigungssystem einen radikalen Bedeutungswandel. Bildung wird nicht mehr im humanistischen Sinn als zweckfreie ästhetisch-moralische Selbstformung des Individuums verstanden, sondern als arbeitsmarktrelevante Akkumulation von kulturellem Kapital. Zweckrational-ökonomisches Denken greift auf Bildungsprozesse über. «Die administrative Verstörung der Schule» (Rumpf, 1966) durch gesellschaftliche Steuerungsmedien wie Macht und Recht unterläuft die erzieherischen Absichten der an Schulen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen. Die Schule ist in Gefahr, zum bedrückenden Ort eines marktförmigen Austauschs von Lernleistungen gegen Zensuren zu verkommen.

Zwar mag die Ankoppelung des Bildungssystems an das Beschäftigungssystem unter der Perspektive ökonomischer Effektivität sinnvoll sein, jedoch ist mit unbeabsichtigten Nebeneffekten zu rechnen, die den gesellschaftlichen Nutzen der Schule durch die Produktion von abweichendem bzw. gewalttätigem Verhalten aufhebt. Insofern die Schule immer mehr die Funktion der Zuteilung von Berufs- und Lebenschancen übernimmt, ist zu fragen, ob sie nicht wesentlich zur zunehmenden Gewalt unter Kindern und Jugendlichen beiträgt.

⁴ Modernisierung kann daher nicht gleichgesetzt werden mit Zivilisierung im Sinne eines Abbaus von Barbarei. Vielmehr enthält die Moderne ihre eigenen Bedingungen zur Produktion von Gewalt und Destruktivität. So sieht Zygmunt Bauman (1992) im Holocaust ein Ereignis, das es ohne die moderne Zivilisation und ihre wichtigsten Errungenschaften nicht gegeben hätte.

In der Perspektive gesellschaftlicher Modernisierung stellt sich Gewalt als (ungewollte) Folge der Strapazierung der *sozialen* Grenzen ökonomischen Wachstums dar (vgl. Hirsch, 1980). In struktureller Hinsicht kann Wachstum nicht als blosses Mittel zur (besseren) Befriedigung individueller Bedürfnisse verstanden werden. Der private Nutzen eines (positionalen) Gutes wird begrenzt durch die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Nutzbarkeit. Schulische Bildung verliert ihren persönlichen Wert in dem Masse wie Bildung Zugang zu Lebenschancen verschafft *und* die Zahl derjenigen, die über ein hohes Bildungsniveau verfügen, steigt.

Das zeigt die Tatsache, dass die Öffnung höherer Bildungseinrichtungen für Frauen die Attraktivität der betreffenden Bildungsabschlüsse für Männer reduziert (wie im Falle des Lehrerberufs). Insofern erzeugt das Bildungssystem nicht nur Erwartungen, sondern sorgt zugleich auch für deren Frustration. Die mit solcher Frustration gegebenen *verdeckten Kosten* von Bildung lassen sich als nicht-intendierte Folgen der Vergesellschaftung von Schule deuten.

Mit etwas anderem Akzent kann gar von einer *Modernisierungsfalle* gesprochen werden. Klaus Wahl (1989) meint damit die Diskrepanz zwischen den «Verheissungen» der Moderne, die dem Einzelnen Autonomie, Selbstbewusstsein, Macht und ein glückliches Leben versprechen, und einer ökonomisch bestimmten gesellschaftlichen Wirklichkeit, die es verhindert, dass die Verheissungen von jedermann eingelöst werden können. Gefangen in der «Falle zwischen Mythos und Realität der Moderne» (ebd., S. 17), kann der Einzelne versucht sein, sich mittels Gewalt sein (vermeintliches) Recht auf (mehr) Autonomie einzufordern.

Die Wirksamkeit von Schule erweist sich so gesehen als ambivalent. Auf der einen Seite vermindert die Steigerung der pädagogischen Qualität von Schule – ein reformpädagogisches Anliegen, das die selektionsfreie Schule intendiert – deren Qualität als Instrument der Auslese der Begabten und Leistungsfähigen. Je enger Bildungs- und Beschäftigungssystem verknüpft werden, desto eher führt die Pädagogisierung der Schule zum Verschleiss des «Handlungswertes» von Bildung und in der Folge zur Nachfrage nach noch mehr Bildung (vgl. Bornschiefer & Aebi, 1992, S. 551ff.). Auf der anderen Seite führt die Unterwerfung des Bildungssystems unter das krude Leistungsprinzip zur Erosion von sozialem Kapital, zur Entwertung von verständigungsorientiertem Handeln und zur Demotivierung der Schülerinnen

und Schüler. Die «Kolonialisierung» der Schule als gemeinschaftliche Lebensform durch das meritokratische Leistungsprinzip⁵ verdrängt traditionale Solidarwerte durch ein berechnendes Denken, das ausschliesslich zweckrational gebunden ist. Gewalt ist zumindest latent zu erwarten, wo die schulisch legitimen Mittel zur Erreichung der institutionell vorgegebenen Ziele (wie Zensuren, Zertifikate, Diplome u.ä.) individuell nicht ausreichen. Die Verstopfung der sozialen Aufstiegskanäle aufgrund einer übermässigen Nachfrage nach Bildungszertifikaten führt zu (relativer) Deprivation und Frustration und – fehlen entsprechende moralische Ressourcen oder eine das schulische Versagen «therapeutisch» auffangende Familie – zu anomischen Reaktionen (vgl. Mansel, 1995; Mansel & Hurrelmann, 1991).⁶

(b) Psychologie: Anerkennungstheorie. Die soziologische Analyse kann das Phänomen der schulischen Gewalt nur partiell erfassen. Sie verweist auf mögliche gesellschaftliche Bedingungen für Gewalt. Zu *manifest* Gewalt braucht es deshalb aber nicht zu kommen. Gewalt ist nur dort zu erwarten, wo die persönlichen Ressourcen eines Individuums nicht ausreichen, um die Erfahrung von (relativer) Deprivation zu bewältigen. Diese persönlichen Ressourcen lassen sich als individuelles «Kapital» verstehen, das in Sozialisations- und Erziehungsprozessen erworben und in Identitätsformationen eingelagert wird.

Gerade ein Schulsystem, das zunehmend Selektions- und Allokationsfunktionen wahrnimmt, ist in seiner erzieherischen Wirksamkeit wesentlich auf die Familie angewiesen. Erbringt die Familie – aus welchen Gründen auch immer – die Leistung der Primärsozialisation (die aber wesentlich *Erziehung* sein muss und längst nicht mehr nur den Primärbereich betrifft) nicht oder nicht ausreichend, d.h. unterstützt sie den Prozess der Subjektwerdung unangemessen, ist das Individuum auf die Auseinandersetzung mit der schulischen Wertestruktur und die Bewältigung schulischer Frustrationen ungenügend vorbereitet.

⁵ Der Verschleiss an prämodernen kulturellen Ressourcen kann generell als «Kolonialisierung» lebensweltlicher Kontexte durch Prinzipien zweckrationaler und bürokratischer Organisation verstanden werden (vgl. Habermas, 1981b, Kap. VIII).

⁶ Dass die Schule das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen massgeblich prägt, zeigt eine Reihe von Studien (z.B. Bloom, 1976; Fend, 1981; Kifer, 1975). Die grosse Bedeutung von Schulerfolg für künftigen beruflichen und gesellschaftlichen Status ist im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler deutlich präsent (vgl. Engel & Hurrelmann, 1989, S. 38ff.; Fend & Prester, 1985, S. 55ff.).

Das gilt insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Schlechte Leistungen und schulisches Versagen können nur schwer bewältigt werden, wenn kein familiales Netzwerk verfügbar ist, das die schulischen Frustrationen abzufangen vermag (vgl. Engel & Hurrelmann, 1989; Rosenberg, 1965). Die Erklärung schulischer Gewalt muss daher über den Rahmen der Schule hinausgreifen. Dabei werden die erzieherischen Leistungen der Familie als Beitrag zur Genese des Selbst ebenso sichtbar, wie sich die Bedingungen der Entstehung von Aggressivität und Gewaltbereitschaft aufdecken lassen.

Die *destruktiven* Formen menschlicher Aggression lassen sich als Ersatzhandlungen für ein Defizit an Selbstwert und Selbstbewusstsein verstehen (vgl. Herzog, 1988, 1993a, 1993b). Es ist nicht zu bestreiten, dass Aggressionen zur evolutionären und damit zur «natürlichen» Ausstattung des Menschen gehören. Jedoch ist dies nicht im Sinne eines sich selbst erneuernden Aggressionstriebes zu verstehen, sondern als biologisch angelegte Form des Selbstschutzes und der Selbstverteidigung. Die *Reaktivität* der Aggression wird von verschiedenen psychologischen Theorien betont, so u.a. von der frühen Psychoanalyse⁷, der Frustrations-Aggressions-Theorie, Fromm (1977), Berkowitz (1962, 1978) und – mit Einschränkungen – Bandura (1979). Die reaktive Aggression kann als eine Sonderform der instrumentellen Aggression begriffen werden, da sie den Schutz der Integrität des eigenen Lebens bezweckt.

Das Problem der *menschlichen* Aggression scheint im Wesentlichen darin zu liegen, dass aus einer biologisch sinnvollen Reaktion ein Verhalten resultiert, das destruktiv und – aus einer sozialen oder moralischen Perspektive gesehen – *sinnlos* ist. Es scheint, dass nur Menschen in der Lage sind, ihresgleichen zu erniedrigen, zu quälen, zu hassen, zu verhöhnen etc. und dabei Lust zu empfinden. Da Tiere zu solchem Verhalten nicht fähig sind, hat die Erklärung menschlicher Gewalttätigkeit die Differenzen zwischen

⁷ In seiner ursprünglichen Triebtheorie unterschied Freud zwischen Sexual- und Ich- bzw. Selbsterhaltungstrieben. Die Aggression wurde als Äusserungsform *beider* Triebe verstanden, später jedoch den Selbsterhaltungstrieben zugeordnet. Mit der revidierten Triebtheorie, die zwischen Lebens- und Todestrieben unterscheidet, wurde die Aggression zum «Abkömmling» der Letzteren. Bekanntlich gingen die Begründer der Frustrations-Aggressions-Theorie davon aus, dass Freud zu ihren Vorläufern gehört: «It is in the work of Freud ... that the most systematic and extensive use of the frustration-aggression hypothesis has been made» (Dollard et al, 1968, S. 21).

Mensch und Tier, d.h. insbesondere das Moment der Reflexivität menschlichen Bewusstseins und Verhaltens, zu berücksichtigen.

Menschen stehen in Beziehung zu sich selbst, und diese Beziehung ist genauso der persönlichen Gestaltung zugänglich wie ihre Beziehung zur Ausen- bzw. Umwelt (vgl. Tugendhat, 1979). Wollen wir die Frage «Wie wird aus ‹gutartiger› reaktiver Aggression ‹böartige› feindselige Aggression?» beantworten, dürfte daher eine selbsttheoretische Analyse im Rahmen einer sozial- und kulturpsychologischen Betrachtungsweise fruchtbar sein.

Als Verbindungsglied zwischen der natürlichen reaktiven Aggressivität des Menschen und seiner Fähigkeit zu destruktivem Verhalten fungiert die Annahme, dass ursprünglich instrumentelle Aggressionen im Verlaufe der Entwicklung eines Individuums in dessen Selbststruktur eingebunden und zu einem stabilen Motivsystem werden können (vgl. Feshbach, 1971). Eine vergleichbare Position nimmt ein behavioristisch orientierter Autor wie Patterson (1982) ein, der davon ausgeht, dass aus ursprünglich «harmlosen» *aversiven* Verhaltensweisen, deren Funktion die Kontrolle des Verhaltens eines Familienmitglieds ist, im Rahmen eskalierender «Zwangsprozesse» eine aggressive Bereitschaft entstehen kann, die Veränderungsversuchen gegenüber äusserst resistent ist. Patterson übergeht jedoch die «inneren» (motivationalen und kognitiven) Prozesse des aggressiven Verhaltens. Ebenso klammert er das Selbst und das Selbstwertgefühl als Regulationsysteme aggressiven Verhaltens aus.⁸

Die Ebene der Erklärung menschlicher Aggressivität, Destruktivität und Gewaltbereitschaft wird also durch die These erreicht, dass der Mensch zu sich selbst in einem Verhältnis steht, dass er dieses Verhältnis aktiv gestalten muss, wobei er dabei sozialisatorisch und erzieherisch unterstützt wird, und dass die Gestaltung dieses Selbstverhältnisses gleichsam den Umfang dessen bestimmt, was einem menschlichen Individuum als bedrohlich erscheint. Destruktive Formen von Aggression lassen sich als Resultat einer fehlverlaufenen Entwicklung des Selbst verstehen.

Der Prozess der Individuierung (Identitätsfindung) des Einzelnen, dem in der modernen Gesellschaft hohe Bedeutung zukommt, ist keine «Selbst-

⁸ Das Selbst kann als *motivationales* Konstrukt verstanden werden (vgl. Herzog, 1991a, S. 321ff.). Es bildet eine Art Regelmechanismus zweiter Ordnung, der unser Verhalten auf einer höheren Ebene steuert (vgl. Gardner, 1994, S. 251).

verwirklichung» (Maslow, Rogers), sondern ein *Bildungsprozess*, der im Horizont einer kulturell geprägten Sozietät erfolgt. Das Subjekt ist kein autarkes, immaterielles Zentrum des Bewusstseins, sondern ein verkörpertes Wesen, das im sozialen Austausch Individualität artikuliert und durch diese Artikulation zu einer persönlichen Gestalt findet (vgl. Mead, 1934). Es besteht eine Kontinuität zwischen Leben und Bewusstsein, ein Gedanke, der in der Entwicklungspsychologie wohl am vehementesten von Piaget vertreten wurde (vgl. Herzog, 1991a, S. 186f., 1991b).

Der Mensch ist nicht als Tier zu verstehen, dem im Verlaufe der Evolution bestimmte Merkmale (wie Vernunft und Sprache) *addiert* wurden; vielmehr ist die Lebensform Mensch in ihrer Ganzheit von differentem Charakter (vgl. Geertz, 1973; Gould, 1977; Montagu, 1984; Plessner, 1981; Portmann, 1969; Taylor, 1979). Die Reflexivität der menschlichen Lebensform lässt die «tierischen» Merkmale des Menschen nicht unverändert. Als sich selbst interpretierende Lebewesen («self-interpreting animals»; vgl. Taylor, 1985, Kap. 2) sind Menschen darauf angelegt, ihre «Innerlichkeit» zum Ausdruck zu bringen. Ausdruck bedeutet Klärung dessen, was das Individuum ist, was aber nicht zum Vorneherein gewusst werden kann, so dass der Artikulations- zugleich ein *Konstitutionsprozess* ist.

In dem Masse, wie das Individuum in dem, was es ausdrückt, auf Anerkennung stösst, wird es in seiner Subjektivität geformt («gebildet»). Die Anerkennung durch Andere ist das in psychologischer Hinsicht entscheidende Medium, durch das in sozialen Beziehungen Individualität bzw. ein Selbst entstehen kann (vgl. Herzog, 1993b, S. 128ff.). Die menschliche Selbstinterpretation und die menschliche Selbstgestaltung gehen so gesehen Hand in Hand. Identität wird über den Weg gegenseitiger Anerkennung gewonnen (vgl. Benjamin, 1990; Honneth, 1992; Mead, 1934; Ritsert, 1980, 1981; Taylor, 1989, 1995). In pädagogischer Hinsicht ist die gegenseitige Anerkennung ein Gut, das von der Erziehung *vorausgesetzt* werden muss und zugleich – im Hinblick auf die Auflösung des pädagogischen Verhältnisses – zu vermehren ist (vgl. Herzog, 1991c).

Menschen begegnen sich mit Anerkennungserwartungen, an denen die Bedingungen ihrer psychischen Integrität haften. Die Enttäuschung dieser Erwartungen kann zu fehlgeleiteten Prozessen der Bildung von Selbststruktur führen, zum Beispiel zu dispositioneller Aggressivität (vgl. Benjamin, 1990). Individuelle Gewalt kann als der verzweifelte Versuch verstan-

den werden, den Anderen oder die Andere zur Anerkennung des eigenen Selbst zu veranlassen. Da das Unterfangen – insofern es illegitim ist, da es die Norm der Reziprozität verletzt (vgl. Gouldner, 1984), d.h. seinerseits der anderen Person die Anerkennung verweigert – nicht zum erwünschten Ziel führt, bleibt ein ungestillter Bedarf an Anerkennung des eigenen Selbst zurück, der sich als Gefühl der «inneren Leere» äussert und eventuell durch *Phantasien* kompensiert wird.

Solche Phantasien können einerseits darin bestehen, dass die (soziale) Welt als bedrohlich wahrgenommen wird, die Absichten anderer missdeutet werden (vgl. Dodge, 1980; Dodge & Crick, 1990; Dodge & Frame, 1982; Dodge & Newman, 1981) und sich eine feindselige (misanthropische) Haltung ausbildet. Andererseits können sie dazu führen, dass die eigene Identität über stereotype Muster, wie sie über Massenmedien und die Kulturindustrie verbreitet werden, geformt wird. Da solche medial vermittelten Identitätsangebote bestenfalls in marginalen Gruppen Anerkennung gewährleisten, wird auch auf diese Weise ein schwaches Selbst aufgebaut, das nur punktuell als real erlebt werden kann. Das Subjekt erscheint in seiner Individualität abhängig von fragilen «Selbst-Objekten» (vgl. Kohut, 1973).

Insofern die Individuation des Menschen ein sozial vermittelter Prozess ist, bilden die kulturellen Ressourcen einer Gesellschaft den wesentlichen Bestand, mittels dessen Selbststruktur aufgebaut und inhaltlich geformt wird (vgl. Moscovici, 1984). Die von einer Gesellschaft zur Verfügung gestellten kulturellen Schemata (z.B. von Männlichkeit und Weiblichkeit) bestimmen den Prozess des Aufwachsens und beeinflussen Artikulation und Bildung von Subjektivität.⁹ Da Gewalt in der Regel sozial *nicht* akzeptiert ist, müssen Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit durch Selbstschutzmechanismen («mechanisms of moral disengagement») neutralisiert bzw. pseudolegitimiert werden (vgl. Bandura, 1979, S. 235ff., 1990; Herzog, 1991a, S. 353ff.; Kelman, 1973). Dazu gehören auch politische Ideologien.

Damit stellt sich die Frage, inwiefern die kulturellen Ressourcen einer Gesellschaft den Prozess der Individuierung des Einzelnen erleichtern oder

⁹ Kulturelle Geschlechterstereotype vermitteln zwischen latenter Gewaltbereitschaft und manifestem gewalttätigem Verhalten. Die bei Mädchen und Knaben gleichsinnig ablaufenden Prozesse der Frustration von Selbstwert werden mittels unterschiedlicher Copingstrategien zu bewältigen versucht: eher autoaggressiv bei Mädchen, eher heteroaggressiv bei Jungen (vgl. Engel & Hurrelmann, 1989).

erschweren. Insofern dem Einzelnen beim Prozess der Identitätsfindung in gesellschaftlich modernen Kontexten mehr Eigenleistung abverlangt wird, scheint der Prozess des Aufwachsens in einer individualisierten, funktional differenzierten Gesellschaft gefährdeter zu sein als unter traditionellen (prä-modernen) Verhältnissen. Gewalt kann als Problemlöseverhalten begriffen werden, d.h. als Versuch der Bewältigung von fehlender sozialer Anerkennung oder drohendem bzw. realem familiär oder schulisch bedingtem Verlust an Selbstwert.

In soziologischer Hinsicht bedeutet die «Modernisierungsfalle» (Wahl), verstanden als Diskrepanz zwischen den Autonomieversprechungen der Gesellschaft und den Chancen auf deren Einlösung¹⁰, Anfälligkeit für verkürzte Lösungen der gesellschaftlich geforderten Aufgabe der Selbstfindung. Das als autonom und solitär gedachte («cartesianische») Subjekt ist ein formaler Punkt, der sich selbst Gestalt geben soll (vgl. Herzog, 1991d). Doch wie soll sich das Individuum selbst eine unverwechselbare Form geben, wenn der Vorgang der Individuierung ein sozialer, auf gegenseitiger Anerkennung beruhender Prozess ist? Wie Charles Taylor (1979) betont, ist der Begriff des souveränen Subjekts leer: «... absolute freedom by itself is empty and cannot offer the focus of identity» (S. 116). Mehr noch: Als absolutes gedacht, wird das Subjekt zum Zentrum des Terrors.¹¹

Wo der (soziale) Prozess der Selbstfindung (der in pädagogischer Hinsicht ein Bildungsprozess ist) durch kulturelle Ideale oder Ideologien absoluter Freiheit und Autarkie falsch unterstützt wird, da kann eine Pathologie der Subjektivität eingeleitet werden.¹² Der «Mythos der Moderne» (Wahl) nistet

¹⁰ Der Prozess der Modernisierung wird von einem (männlichen) Mythos der Subjektivität begleitet, der das autarke, souveräne und sich selbst genügende («coole») Individuum zum Ideal stilisiert (vgl. Wahl, 1989).

¹¹ Das kann das Vorwort, das Jean-Paul Sartre (1969) zu Frantz Fanons *Die Verdammten dieser Erde* geschrieben hat, zeigen, in dem die Anwendung von Gewalt nicht nur als Mittel zur Verwirklichung einer historischen Aufgabe gerechtfertigt, sondern auch als Medium zur Eliminierung von Gewalt gepriesen wird. Gewalt könne, «wie die Lanze des Achill, die Wunden vernarben lassen, die sie geschlagen hat» (ebd., S. 25). Eine haarsträubende Logik!

¹² Ich glaube allerdings nicht – wie Gruen (1986) anzunehmen scheint –, dass die Verminderung von Autonomie (im Sinne ungehinderten Erlebens eigener Wahrnehmungen, Gefühle und Bedürfnisse) bereits *als solche* zu aggressiven Reaktionen führt, sondern nur vermittelt über eine Gesellschaft, in der die individuelle Autonomie kulturell mit einem hohem Wert belegt wird *und* das Individuum die Erfahrung macht, in seinem Stre-

sich – vermittelt über vielfältige Prozesse – in einer sprachlich schwer zugänglichen Schicht des menschlichen Bewusstseins ein und lenkt den Prozess der individuellen Selbstfindung. Zu dieser mythischen Bewusstseinschicht gehören Bilder autarker, mächtiger und selbstbewusster Subjektivität, wie sie zeitgenössische Idole fiktiver und realer Art verkörpern. Der Mythos des heroischen Subjekts stabilisiert eine defekte psychische Struktur und bietet dem in seinem Selbst irritierten Individuum eine Identifikationsmöglichkeit (ein kompensatorisches idealisiertes «Selbst-Objekt» im Sinne von Kohut, 1979). Er leitet als orientierendes Ideal den Prozess der Selbstwerdung und verstärkt zugleich das «Leiden am Selbst» (Grunert, 1981), d.h. die schmerzhaft erlebte Unerreichbarkeit absoluter Freiheit und autarker Subjektivität.

Insofern durch Mythen Geschichte in Natur verwandelt wird (vgl. Barthes, 1980, S. 113), entlasten sie vom Druck der Willensfreiheit und von der Irritation durch Kontingenzerfahrung. Sie schaffen Sicherheit in einer Welt voller Unsicherheit und bieten dem schwachen Ich eine scheinhafte Stabilität. Sie ermöglichen die Reduktion von Komplexität in einer Gesellschaft, die mit ihren gesteigerten Anforderungen an die individuelle Lebensgestaltung und ihrem Zwang zu biographischen Entscheidungen leicht zur Überforderung werden kann (vgl. Beck, 1986; Kohli, 1986). Deshalb sind bei erzieherisch vernachlässigten Menschen mythische Denkstrukturen zu erwarten. Ein «leeres» Selbst macht anfällig für Identifikationen mit partikularistischen Weltbildern und gewalttätigen (pseudoheroischen) Vorbildern. Wenn es – in den Worten von Erik Erikson (1981) – «im sozialen Dschungel der menschlichen Existenz ... ohne ein Gefühl der Identität ... kein Gefühl (gibt), lebendig zu sein» (S. 133), dann scheint es alleweil weniger belastend zu sein, sich für eine «negative Identität» (Erikson) zu entscheiden, als über gar keine Identität zu verfügen.

Eine bloss negativ und nicht (auch) positiv definierte Identität macht anfällig für Gewalt (vgl. Taylor, 1979, S. 118ff.). Das Verlangen nach absoluter, bedingungsloser Freiheit ist zerstörerisch. Da es jegliche Zugehörigkeit als

ben nach Autonomie nicht anerkannt zu werden. [Ergänzung 2020: Inzwischen bin ich mit den Arbeiten von Roy Baumeister zu bedrohtem Selbstwert («threatened egotism») bekanntgeworden. Wenn auch seine Argumentation nicht völlig mit meiner übereinstimmt, sehe ich eine weitgehende Übereinstimmung mit meiner Position. Vgl. Baumeister, Bushman & Campbell (2000), Baumeister, Smart & Boden (1996), Bushman & Baumeister (1998), Bushman et al., 2009).]

heteronom diskreditiert, selbst aber ohne Inhalt ist, kann es dem Identitätsgefühl keine Nahrung geben. Die ohnmächtige Reaktion des beschädigten Selbstbewusstseins ist Gewalttätigkeit. Das ist allerdings nicht als generelle Aussage gemeint. Die Feststellung nimmt Bezug auf eine historische Konstellation: diejenige der Moderne¹³ und ihres Mythos vom souveränen, sich selbst genügenden Subjekt und gilt vermutlich in erster Linie für die *männliche* Reaktion auf eine defekte Entwicklung des Selbst.

Feindseligkeit, Bösartigkeit und Sadismus sind das Resultat eines nach Grösse trachtenden und in seiner Schwäche verwundbaren Selbst. Die Zufügung physischer Schmerzen und die körperliche Verletzung anderer werden als weniger gravierend empfunden als das psychische Leiden am eigenen, als nichtig und wertlos empfundenen Selbst. Die Gewalt gegen Andere erscheint relativ zum Gefühl der empfundenen Erniedrigung als bedeutungslos.

Verhängnisvoll an der Psychodynamik des defekten Selbst ist die Tatsache, dass die Aggressivität gegenüber Anderen zur Quelle des Gefühls eigener Lebendigkeit wird. Aggression und Gewalttätigkeit helfen, die innere Leere zu überwinden, indem sie dem Selbst Stimulation verschaffen und dessen Realität verbürgen. Des Weiteren ermöglicht die Missdeutung und Rechtfertigung der eigenen Gewalt als *Reaktion* auf die Bedrohung oder Kränkung durch Andere, deren Moralisation und damit die Neutralisierung von Schuldgefühlen und Unrechtsbewusstsein.

(c) Zusammenfassung. Die Erklärung menschlicher Gewaltbereitschaft basiert also auf einer entwicklungspsychologisch orientierten Theorie der Genese von Individualität (Selbst), einer soziologisch orientierten Theorie der Modernität und einer kulturphilosophisch orientierten Theorie der Identitätsangebote (insbesondere der Bilder, Muster und Stereotype von Männlichkeit und Weiblichkeit). Gewalt erscheint in psychologischer Perspektive wesentlich als Ergebnis von Selbstwertproblemen, d.h. als ohnmächtige Reaktion auf ein im Rahmen von fehlgeleiteten Entwicklungsprozessen beschädigtes Selbstbewusstsein. In soziologischer Perspektive werden die besonderen Probleme der Genese von Selbststruktur (Individualität) in einer (radikal) modernen Gesellschaft sichtbar. Die kulturphilosophische Per-

¹³ Bzw. einer sich falsch verstehenden Moderne. Für alternative Theorien der Moderne vgl. Beck (1986), Giddens (1990, 1991), Luhmann (1992).

spektive fokussiert die förderlichen und hinderlichen kulturellen Angebote zur Formung von Individualität. Methodisch wird die Analyse von Gewalt auf die Rekonstruktion der lebensgeschichtlichen Genese von Gewaltbereitschaft verwiesen.

Um die Argumentation wenigstens in einem Punkt noch etwas zu vertiefen, sei kurz auf das Moment der Körperlichkeit (als Aspekt von Individualität, mit dem sich das Individuum in ein Verhältnis bringen muss) eingegangen. Es geht dabei um die Verbindung zwischen der kulturphilosophischen und der entwicklungspsychologischen Perspektive auf das Thema Gewalt. Da der Körper Träger und Symbol des Geschlechts und der Geschlechterdifferenz ist, kommt ihm beim Prozess der Entstehung von dispositioneller Aggressivität eine wichtige Rolle zu. Die Geschlechtszugehörigkeit muss verkörpert werden, d.h. körpersprachlich und verhaltensmässig zur Darstellung gebracht werden (vgl. Goffman, 1977; Hagemann-White, 1984, S. 8ff.; Hirschauer, 1989; Tyrell, 1986; West & Zimmerman, 1987).

Was die körperliche Sozialisation von Jungen anbelangt, so bildet das Ideal des «Muskelmannes» – im wörtlichen Sinn – ein kulturelles Muster von (männlicher) Autonomie, Macht, Stärke, Aktivität, Dominanz, Selbstsicherheit, Freiheit etc., während das Körperideal der Frau Passivität, Zartheit und Schwäche zur Darstellung bringt. Die Zunahme von Anorexia nervosa (insbesondere bei Mädchen zwischen 12 und 18 Jahren) in den letzten Jahrzehnten in unserer Gesellschaft kann wenigstens teilweise mit (körperlichen) Idealen von Weiblichkeit erklärt werden (vgl. Vandereycken, van Deth & Meermann, 1992). Wie immer man die Psychodynamik der Mager sucht verstehen will, der körperliche Bezug der Krankheit ist offensichtlich (vgl. Bruch, 1986). Männlichkeit und Weiblichkeit werden körperlich *symbolisiert*, der Körper ist als Zeichen der Geschlechtermetaphysik in einer individualisierten Gesellschaft verwendbar.

Manifeste Formen von Gewalt dürften bei männlichen Jugendlichen durch kulturelle Muster, die einen starken Körperbezug haben, erleichtert werden. So etwa von der sowohl philosophie- wie kulturgeschichtlich nachweisbaren Gleichsetzung von «Menschlichkeit» und «Männlichkeit» in der westlichen Welt, bei der die Gewalt geradezu anthropologische Bedeutung erhält. So wird die menschliche Existenz beispielsweise bei Simone de Beauvoir (1990) als Wagnis des Lebens verstanden und mit physischer Selbst-

gefährdung gleichgesetzt.¹⁴ Die Gefährdung des (eigenen) Lebens erweist sich jedoch als ausgesprochen männliche Strategie der Selbstartikulation, wie die Beispiele von Risikosport, S-Bahn- und Lift-Surfen, Horror-Videos u.ä. zeigen. Auch die Gewalttätigkeit männlicher Jugendlicher lässt sich in dieses kulturelle Muster einfügen. «Action», Nervenkitzel und das Erleben von «thrill» (Angstlust) schaffen Erregung in einer erregungsarmen und doch auf Erlebnis angelegten Gesellschaft (vgl. Balint, 1972; Elias & Dunning, 1970; Schulze, 1992).¹⁵ Die Selbststimulierung kann funktional sein, um Gefühle der Öde und Langeweile («innere Leere») zu überdecken und scheinbaren Lebenssinn zu produzieren.

3. Fragestellung

Auf dem Hintergrund der skizzierten theoretischen Überlegungen soll in einem dreistufigen Forschungsprozess der Frage nachgegangen werden, inwiefern edukative Systeme (Familie und Schule) als unbeabsichtigte Nebenwirkung zu Gewaltbereitschaft beitragen. Es wird davon ausgegangen, dass pädagogische Wirksamkeit nicht determinierbar ist, da erzieherische Handlungen mit Risiken verbunden sind, die sich in Form von unerwünschten Handlungskonsequenzen äussern können. Das gilt auch auf institutioneller Ebene, da Institutionen als Kontexte regelgeleiteten und normorientierten Handelns verstanden werden können. Wie soziologische Analysen zeigen, können Institutionen *latente* Funktionen haben, die dem intentionalen Handeln verborgen bleiben und gegebenenfalls dessen Absichten zuwiderlaufen (vgl. Boudon, 1979; Dreeben, 1980; Luhmann & Schorr, 1981; Merton, 1957). Langfristige soziale Prozesse – wozu auch die Erziehung zählt – lassen sich kaum verstehen, wenn nicht auf deren nicht-intendierte Folgen geachtet wird. *Gewalt* kann eine solche nicht-intendierte Folge von Erziehungs- und Bildungsprozessen sein.

¹⁴ Der Einfluss von Sartre auf de Beauvoir ist offensichtlich und verschiedentlich schon kritisch aufgezeigt worden (vgl. Butler, 1991, S. 31f.; Lloyd, 1985, S. 128ff.).

¹⁵ Wie wichtig die körperliche Selbstwahrnehmung ist, zeigt die Äusserung eines Jugendlichen aus einer 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).

Literaturverzeichnis

- Balint, M. (1972). *Angstlust und Regression. Beitrag zur psychoanalytischen Typenlehre*. Reinbek: Rowohlt.
- Bandura, A. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1990). Mechanisms of Moral Disengagement. In W. Reich (Ed.), *Origins of Terrorism. Psychologies, Ideologies, Theologies, States of Mind* (S. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1980). *Mythen des Alltags* (5. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (1992). *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- de Beauvoir, S. (1990). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek: Rowohlt.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Frankfurt: Stroemfeld/Roter Stern.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression. A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1978). Whatever Happened to the Frustration-Aggression Hypothesis? *American Behavioral Scientist*, 21, 691-708
- Blinkert, B. (1988). Kriminalität als Modernisierungsrisiko? *Soziale Welt*, 39, 397-412.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bornschiefer, V. & Aebi, D. (1992). Rolle und Expansion der Bildung in der modernen Gesellschaft. Von der Pflichtschule bis zur Weiterbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 19, 539-567.
- Boudon, R. (1979). *Widersprüche sozialen Handelns*. Darmstadt: Luchterhand.
- Bruch, H. (1986). *Der goldene Käfig. Das Rätsel der Magersucht*. Frankfurt: Fischer.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Claessens, D. (1972). *Familie und Wertsystem. Eine Studie zur «zweiten, sozio-kulturellen Geburt» des Menschen und der Belastbarkeit der «Kernfamilie»*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Claessens, D. & Claessens, K. (1979). *Kapitalismus als Kultur. Entstehung und Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dodge, K. A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, 51, 162-170.

-
- Dodge, K. A. & Crick, N. R. (1990). Social Information-Processing Biases of Aggressive Behavior in Children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 8-22.
- Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K. A. & Newman, J. P. (1981). Biased Decision-Making Processes in Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 375-379.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1968). *Frustration and Aggression* (5. Aufl.). New Haven: Yale University Press.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dubiel, H. (1986). Autonomie oder Anomie. In J. Berger (Ed.), *Die Moderne. Kontinuitäten und Zäsuren* (S. 263-281). Göttingen: Schwartz.
- Eckert, R., Kaase, M., Neidhardt, F., unter Mitarbeit von H. Willems (1990). Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus soziologischer Sicht. In H.-D. Schwind et al. (Eds.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. II: Erstgutachten der Unterkommissionen* (S. 293-414). Berlin: Duncker & Humblot.
- Eliade, M. (1986). *Kosmos und Geschichte. Der Mythos der ewigen Wiederkehr*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Elias, N. (1981). Zivilisation und Gewalt. Über das Staatsmonopol der körperlichen Gewalt und seine Durchbrechungen. In J. Matthes (Ed.), *Lebenswelt und soziale Probleme* (S. 98-122). Frankfurt: Campus.
- Elias, N. & Dunning, E. (1970). The Quest for Excitement in Unexciting Societies. In G. Lüschen (Ed.), *The Cross-Cultural Analysis of Sport and Games* (S. 31-51). Champaign, Ill.: Stipes Publishing Company.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter.
- Erikson, E. H. (1981). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Frankfurt: Ullstein.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. & Prester, H. G. (1985). Jugend in den 70er und 80er Jahren: Wertwandel, Bewusstseinswandel und potentielle Arbeitslosigkeit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5, 43-70.
- Feshbach, S. (1971). Dynamics and Morality of Violence and Aggression. Some Psychological Considerations. *American Psychologist*, 26, 281-292.
- Frevert, U. (1995). *«Mann und Weib, und Weib und Mann»*. *Geschlechter-Differenzen in der Moderne*. München: C. H. Beck.
- Fromm, E. (1977). *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Reinbek: Rowohlt.

-
- Gardner, H. (1994). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gehlen, A. (1957). *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Grundlagen der industriellen Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1977). The Arrangement between the Sexes. *Theory and Society*, 4, 301-331.
- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and Phylogeny*. Cambridge: The Belknap Press.
- Gouldner, A. W. (1984). *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gruen, A. (1986). *Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Grunert, J. (Ed.) (1982). *Das Leiden am Selbst. Zum Phänomen des Masochismus*. München: Kindler.
- Habermas, J. (1981a). Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In Ders., *Kleine Politische Schriften I-IV* (S. 444-464). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der «Geschlechtscharaktere». Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Ed.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (S. 363–393). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heintz, P. (1968). *Einführung in die soziologische Theorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Herzog, W. (1988). Kinder und Jugendliche zwischen Aggression und Moral. In J. Eigenmann (Ed.), *Aggressionen im Kinder- und Jugendheim* (S. 13-29). Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Herzog, W. (1991a). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.

-
- Herzog, W. (1991b). Piaget im Lichte der Phänomenologie. Eine pädagogische Erkundung. In M. Herzog & C. F. Graumann (Eds.), *Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften* (S. 288-312). Heidelberg: Asanger.
- Herzog, W. (1991c). Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 41-64.
- Herzog, W. (1991d). Feministische Wissenschaft – auch ein Thema für Männer? In W. Herzog & E. Violi (Eds.), *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik* (S. 9-27). Grösch: Rüegger.
- Herzog, W. (1993a). *Aggression und Gewalt in pädagogisch-psychologischer Sicht, Teil 1*. Skript der Vorlesung im Wintersemester 1992/93. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, W. (1993b). *Aggression und Gewalt in pädagogisch-psychologischer Sicht, Teil 2*. Skript der Vorlesung im Sommersemester 1993. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Hirsch, F. (1980). *Die sozialen Grenzen des Wachstums. Eine ökonomische Analyse der Wachstumskrise*. Reinbek: Rowohlt.
- Hirschauer, S. (1989). Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 18, 100-118.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1988). Gesamtgesellschaftliche Determinanten des Individualisierungsprozesses. *Zeitschrift für Sozialreform*, 34, 659-670.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kaufmann, F.-X. (1986). Religion und Modernität. In J. Berger (Ed.), *Die Moderne. Kontinuitäten und Zäsuren* (S. 283-307). Göttingen: Schwartz.
- Kelman, H. C. (1973). Violence without Moral Restraint. Reflections on the Dehumanization of Victims and Victimiziers. *Journal of Social Issues*, 29, 25-61.
- Kifer, E. (1975). Relationships between Academic Achievement and Personality Characteristics: A Quasi-longitudinal Study. *American Educational Research Journal*, 12, 191-210.
- Kohli, M. (1986). Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In J. Berger (Ed.), *Die Moderne. Kontinuitäten und Zäsuren* (S. 183-208). Göttingen: Schwartz.
- Kohut, H. (1973). *Narzissmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (1984). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

-
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Warner Books.
- Lloyd, G. (1985). *Das Patriarchat der Vernunft. «Männlich» und «weiblich» in der westlichen Philosophie*. Bielefeld: Daedalus.
- Lösel, F., Selg, H., Schneider, U., unter Mitarbeit von E. Müller-Luckmann (1990). Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus psychologischer Sicht. In H.-D. Schwind et al. (Eds.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. II: Erstgutachten der Unterkommissionen* (S. 1-156). Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (1992). *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1981). Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, 37-54.
- Mansel, J. (1995). Quantitative Entwicklung von Gewalthandlungen Jugendlicher und ihrer offiziellen Registrierung. Ansätze schulischer Prävention zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15, 101-121.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1991). Aussen- und innengerichtete Formen der Problemverarbeitung Jugendlicher. Aggressivität und psychosomatische Beschwerden. *Soziale Welt*, 45, 147-179.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure* (2. Aufl.). Glencoe: The Free Press.
- Meyer, T. (1993). Der Monopolverlust der Familie. Vom Teilsystem Familie zum Teilsystem privater Lebensformen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 45, 23-40.
- Montagu, A. (1984). *Zum Kind reifen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representation. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.). *Social Representations* (S. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mummendey, A. (Ed.). (1984). *Social Psychology of Aggression. From Individual Behavior to Social Interaction*. Berlin: Springer.
- Mummendey, A., Bornewasser, M., Löschper, G., & Linneweber, V. (1982). Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 177-193.

-
- Offe, C. (1986). Die Utopie der Null-Option. Modernität und Modernisierung als politische Gütekriterien. In J. Berger (Ed.), *Die Moderne. Kontinuitäten und Zäsuren* (S. 97-117). Göttingen: Schwartz.
- Patterson, G. (1982). *Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Plessner, H. (1981). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Popper, K. R. (1972). Die Logik der Sozialwissenschaften. In T. W. Adorno et al., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 103-123). Neuwied: Luchterhand.
- Portmann, A. (1969). *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen* (3. Aufl.). Basel: Schwabe.
- Ritsert, J. (1980). Die gesellschaftliche Basis des Selbst. Entwurf einer Argumentationslinie im Anschluss an Mead. *Soziale Welt*, 31, 288-310.
- Ritsert, J. (1981). Anerkennung, Selbst und Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Subjektivität in Hegels «Jenaer Realphilosophie». *Soziale Welt*, 32, 275-311.
- Rosenbaum, H. (1973). *Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie*. Stuttgart: Enke.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rumpf, H. (1966). *Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Sartre, J.-P. (1969). Vorwort. In F. Fanon, *Die Verdammten dieser Erde* (S. 7-25). Reinbek: Rowohlt.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt: Campus.
- Spranger, E. (1969). Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. 1* (S. 348-405). Hrsg. von G. Bräuer und A. Flitner. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Steiner, G. & Lips, E. (1989). *Jugendgewalt in Basel. Eine Untersuchung der Persönlichkeitsstruktur von Mitgliedern einer Basler Jugendbande und einer Vergleichsgruppe*. Basel: Institut für Psychologie.
- Taylor, C. (1979). *Hegel and Modern Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1985). *Philosophical Papers, Vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1995). *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tugendhat, E. (1979). *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tyrell, H. (1986). Geschlechtliche Differenzierung und Geschlechterklassifikation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38, 450-589.

Vandereycken, W., van Deth, R. & Meermann, R. (1992). *Hungerkünstler, Fastenwunder, Magersucht. Eine Kulturgeschichte der Essstörungen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Wahl, K. (1989). *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewusstsein und Gewalt*. Frankfurt: Suhrkamp.

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1, 125-151.

Wundt, W. (1914). *Grundriss der Psychologie* (12. Aufl.). Leipzig: Kröner.

Ergänzung 2020

Baumeister, R. F., Bushman, B. J. & Campbell, W. K. (2000). Self-Esteem, Narcissism, and Aggression. Does Violence Result From Low Self-Esteem or From Threatened Egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26-29.

Baumeister, R. F., Smart, L. & Boden, J. M. (1996). Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression. The Dark Side of High Self-Esteem. *Psychological Review*, 103, 5–33.

Bushman, B. J. & Baumeister, R. F. (1998). Threatened Egotism, Narcissism, Self-Esteem, and Direct and Displaced Aggression. Does Self-Love or Self-Hate Lead to Violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219–229.

Bushman, B. J., Baumeister, R. F., Thomaes, S., Ryu, E., Begeer, S. & West, S. G. (2009). Looking Again, and Harder, for a Link Between Low Self-Esteem and Aggression. *Journal of Personality*, 77, 427-446.