

Mit Gewalt zur Anerkennung des Ich

Aus aktuellem Anlass: Anmerkungen zu „Jugendgewalt“ und
„School Shooting“

von Uwe Findeisen

Inhaltsverzeichnis

1. Gewalt soll nicht erklärbar sein

- *Gewalt wegen fehlender Motive S. 2*
- *Jugendgewalt, Gewaltspiele und Gewalt in den Medien S. 3*
- *Jugendgewalt – Bestrafung – Pflichtbewusstsein S. 4*
- *Gesellschaftliche Faktoren im Bündel S. 5*
- *Latente Gewaltbereitschaft oder bewusstes Handeln? S. 6*

2. Was wird als Sinn von Gewalt angegeben?

- *Leistungslernen – Notensystem – Geltungsbedürfnis S. 7*
- *Der Widerspruch des Leistungslernens S. 8*
- *Von Schülern nicht durchschaut: Die Zusammenhänge des Scheiterns S. 9*

3. Die doppelte Buchführung: Leistung und Selbstbehauptung

- *Anerkennung der Individualität und Kult der Selbstbehauptung S. 10*
- *Die Selbstdarstellung und ihre Varianten S. 11*

4. Die Ehrfrage – Mord und Selbstmord als letzter Identitätsbeweis S. 13

5. Was nun?

- *Die Leugnung der gesellschaftlichen Gründe – Amok als Krankheit S. 15*
- *Gewaltprävention S. 17*
- *Grenzen der Aufklärung – die Erwachsenen selbst sind gefragt S. 17*

1. Gewalt soll nicht erklärbar sein

Jugendgewalt wird in der Öffentlichkeit immer dann zum Thema, wenn sie spektakulär ausfällt, wenn Schüler z.B. zur Waffe greifen und gegen Mitschüler oder Lehrer vorgehen: Erfurt, Emsdetten, Winnenden, St. Augustin – und jetzt Ansbach. Dann wird Betroffenheit über die „unfassbare“ Tat inszeniert, wobei gleich der Widerspruch auffällt, dass die öffentliche Meinung mittlerweile fest mit solchen Taten rechnet und die Zuständigen sich mit Notfallplänen auf solche „Einzelfälle“ einstellen. Der Erziehungswissenschaftler Huisken hat in seinem Buch „z.B. Erfurt“ kritisiert, dass die gefühlsmäßige Betroffenheit bei Schock und Trauer stehenbleibt und die Tat als „nicht verstehbar“ im öffentlichen Bewusstsein implantiert wird (Huisken 2002). Die

Frage nach Gründen und Ursachen muss dagegen über den Standpunkt der persönlichen Betroffenheit hinausgehen.

Dass Klärungsversuche die Sache nicht gleich auf den Begriff bringen, sollte dabei nicht zu ihrer generellen Ablehnung führen, wie es in der öffentlichen Debatte geschieht. C. Schlüter schreibt etwa: „Jeder Amokläufer avanciert zum Objekt eines gesellschaftlichen Erklärungsbedürfnisses. Und was haben wir uns nicht alles anhören müssen: gewaltverherrlichende Videospiele, sensationsheischende Medien, verantwortungslose Schützenvereine, überforderte Schulbehörden oder Jugendämter, allgemeine Verrohung und zwischenmenschliche Gleichgültigkeit - all dies und noch einiges mehr sollte uns das gewalttätige Verhalten eines Menschen erklären.“ Und er folgert:

Gewalt findet mitten in unserer Gesellschaft statt!

„Das aber ist mitnichten der Fall. Keine der bisher in den Umlauf gebrachten Erklärungen hat irgendetwas erklärt. Keiner der bisher vorgeschlagenen Maßnahmen hat irgendetwas zum Besseren verändert. Gewalt lässt sich nicht verhindern, sie findet mitten in unserer Gesellschaft statt, und jeder Amoklauf ist ein Einzelfall, für den es keine generalisierten Erklärungen gibt.“ Hier zitiert der Autor – und ähnliche Statements finden sich ‚seit Erfurt‘ am laufenden Band – nur die Stichworte einzelner Erklärungsangebote, ohne zu sagen, worin die fehlerhafte Argumentation besteht. Ihn haben die Erklärungen nicht beeindruckt, und so bleibt als Resultat nur die Unerklärlichkeit: Ein Einzelfall lässt sich nicht erklären!

Das ist eine bemerkenswerte Argumentation. Das Faktum, dass Gewalt stattfindet, kann ja wohl kein Argument gegen eine Erklärung darstellen. Die Tat ist gerade der Ausgangspunkt für das Nachdenken über die Gründe und man müsste damit beginnen, die bislang vorliegenden Erklärungsangebote auf ihre Stimmigkeit zu prüfen, wenn man die Sache analysiert; im Endergebnis würden dann die fehlerhaften Versuche richtig gestellt, statt sie als verfehltes Unternehmen zu verwerfen. In diesem Sinne sollen im Folgenden gängige Erklärungsmuster diskutiert werden. Die Erklärung mit der Verhinderung gleichzusetzen, das tut der Theorie dann doch zu viel Ehre an.

>>Gewalt wegen fehlender Motive

Die beliebte Zurückführung der Gewalttaten auf Motive wie "Orientierungslosigkeit", "fehlenden Gemeinsinn", "mangelndes Unrechtsbewusstsein", "geringe Frustrationstoleranz", "fehlende Selbstkontrolle", „Desorientierung wegen der Komplexität der globalisierten Welt“, also auf das Fehlen einer Motivation, die eigentlich den Gewaltausbruch hätten verhindern sollen, erklärt nicht den Grund der Tat. Vielmehr vergleicht hier der Betrachter die Jugendlichen mit seinem Anspruch „normalen“, angepassten Verhaltens, ohne zu fragen, warum sich die Betroffenen nicht an die scheinbar selbstverständlichen Orientierungen und Toleranzschwellen gehalten haben. Diese Deutung zeugt daher nur von der Vergleichsleistung des Theoretikers, der seine eigenen Maßstäbe anlegt und so zum Schuldspruch wegen Regelverstoß kommt.

Die Behauptung, solche Taten seien aus dem Fehlen von etwas im Menschen entstanden (er macht das, weil er etwas anderes nicht macht), steht zudem im Gegensatz zur Einsicht, dass zu einer Tat ein Motiv gehört. Für politisierte Gewaltanwendung belegen das Gloel/Gützlaff in ihrem Buch „Gegen rechts argumentieren lernen“. Mord gilt als verwerflich, und dennoch kann jeder im Motiv den subjektiven Antrieb dazu nachvollziehen. Der Zusammenhang von Tat und



©Foto: Bredehorn Jens/www.pixelio.de

Motiv ist so fundamental, dass darauf eine ganze Abteilung des Unterhaltungsbetriebs beruht: Unser täglicher Fernsehkrimi und ähnliche Produkte widerlegen schlagend das zur Schau gestellte Unverständnis für eine blutrünstige Tat.

>>Jugendgewalt, Gewaltspiele und Gewalt in den Medien

Ein Verbot von Computerspielen findet immer mehr Befürworter. Nach dem Amoklauf von Winnenden wurde die öffentliche Debatte zu großen Teilen von solchen Forderungen bestimmt. Ist es sinnvoll, hier anzusetzen? Nein. Sogenannte „Killerspiele“ sind nicht der Grund für Taten wie die in Erfurt, Winnenden oder Ansbach. Spiele enthalten keine Aufforderung, zur Tat zu schreiten, sie nennen keinen Ort und keinen Schuldigen. Sie funktionieren nach dem Schema Gut und Böse, Held und Bösewicht, wie jeder Fernsehkrimi auch. Der Hass auf die Schule entspringt nicht aus einem Spiel, sondern aus dem, was Jugendliche im Schulalltag erfahren und wie sie es sich erklären. Es kommt schon auf die Entscheidung des Einzelnen an, in dem Spiel die Lehrer, die Schule oder die Mitschüler erkennen zu wollen. Es ist also ihre bewusste Übertragungs-

leistung, ihre sozialen Beziehungen mit all ihren Konflikten und Friktionen einem Schuldigen in die Schuhe zu schieben und in diesem moralischen Vorwurf andere als die Bösen zu denken, die man dann schon mal virtuell „abknallt“.

Es soll nicht bestritten werden, dass die Präsenz von Gewalt in den Massenmedien – weit über die Unterhaltungsabteilung hinaus, bei jeder Nachrichtensendung, Kommentierung usw. – bewusstseinsbildend wirkt. Was vermitteln Medien denn? Hier wird ja nicht Gewalt gegen Gewaltfreiheit gestellt. An erster Stelle geht es um den Unterschied zwischen verbotener und erlaubter Gewalt, wobei die erlaubte, gerechte Gewaltanwendung als Abwesenheit von Gewalt, als Recht und Ordnung, gilt. Deren Vertreter üben gerechtfertigt Gewalt aus und stellen mit ihren Taten die Ordnung her.

Wenn Kinder und Jugendliche über die Medien etwas lernen, dann die Legitimation von Gewalt.

Also bleibt als Fazit: Wenn Kinder und Jugendliche über die Medien etwas lernen, dann die Legitimation von Gewalt. Die normale Berichterstattung bewertet die Gewalt (und kritisiert sie nicht), die eigene Seite wird als Verteidigung, die andere als Angriff dargestellt. Dazu nur ein Streiflicht: Am 20.11.06,

kurz vor dem Amoklauf in Emsdetten, kam der Spiegel mit der Titelzeile „Die Deutschen müssen das Töten lernen“ auf den Markt und meinte damit die deutsche Beteiligung am Afghanistan-Konflikt.

>>Jugendgewalt – Bestrafung – Pflichtbewusstsein

Ursachenforschung ist in der Öffentlichkeit bei Jugendgewalt – siehe auch die spektakulären jüngsten Fälle in und bei München, bei denen Menschen schwer verletzt oder getötet wurden – kaum Thema, es geht gleich um Sicherheitsvorkehrungen und persönliche Verhaltensmaßnahmen, um juristische oder Überwachungsmaßnahmen, mit deren Hilfe man der Jugendgewalt Herr werden kann – exemplarisch in der BILD-Schlagzeile vom 15.9.09 zusammengefasst: „Warum sperren wir so ein Pack nicht für immer weg?“ Die Täter sind Abschaum, es besteht nur noch die Frage, wie man ihrer habhaft wird und wie man sie als Gefahrenquelle ausschaltet. Ihre Taten werden zirkulär mit einer inneren Gewaltbereitschaft erklärt, als wäre nicht auch bei Ihnen Gewalt Mittel zum Zweck – und dieser wäre zu klären.

Eine Position in der Debatte würdigt die verschärfte Bestrafung nicht nur als praktische Umgangsweise des Rechtsstaates, sondern nimmt sie theoretisch als Erklärung von Jugendgewalt ernst. „Aus theoretischer Sicht (des Lernens durch Bekräftigungen, U.F.) ist auch Bestrafung unter bestimmten Bedingungen geeignet, physisch aggressives Verhalten zu reduzieren und abzubauen. Dabei ist eine Intervention nur erfolversprechend, wenn die Aggressionen für den Akteur unmittelbare Konsequenzen nach sich zieht“ (Wagner/van Dick 2000). Welche Erklärung wird unterstellt, wenn man verschärfte Strafen als Therapie fordert? Abweichung wird damit erklärt, dass jemand sich nicht an die Gesetze gehalten hat. Warum hat er sich nicht daran gehal-

ten? Weil er nicht genug Angst vor der Strafe hatte. Und warum hatte er keine Angst? Weil er abweichen wollte. Es wird also der Zweck des puren Abweichens behauptet - ohne Berechnung und Motiv.

Aber stimmt denn das therapeutische Konzept: je härter die Strafe, desto weniger Verbrechen und Abweichung? Auch Juristen wissen, dass Strafen Verbrechen nicht verhindern. Zugleich handelt sich die Theorie von der Strafe als Bekräftigungslernen einen Widerspruch ein: "Gegen den Einsatz von Bestrafung, insbesondere solcher Formen von Bestrafung, die selbst Gewaltelemente beinhalten, spricht, dass der Strafende letztendlich damit selbst zum Modell dafür wird, dass der Einsatz physischer Gewalt erfolgreich zum Ziel führt" (ebd.). Das heißt, die Täter könnten aus der Strafe glatt das Gegenteil lernen, dass der Strafende der Gewaltanwender und damit der Sieger ist. Dieser Widerspruch widerlegt die Theorie des Bekräftigungslernens. Trotz des Widerspruchs wird die Sichtweise aber beibehalten und endet in der Forderung: „Eine Unkultur des Wegschauens ist nicht zu tolerieren. Gewalt muss zu Konsequenzen für den Täter führen, der potenzielle Täter muss dies wissen und voraussehen können“ (ebd.). Warum Jugendgewalt trotz der drohenden Folgen und Konsequenzen stattfindet, wird damit nicht erklärt. Es müssen schon Berechnungen der Täter vorliegen, die gerade nicht aus den Strafgesetzen folgen, sondern aus dem Lebenszusammenhang der Jugendlichen, aus den Gegensätzen, die in Familie, Schule, Arbeitswelt usw. existieren und die mit den Gesetzen nicht aus der Welt geschafft, sondern „geregelt“ werden.

Warum Jugendgewalt trotz drohender Folgen stattfindet, wird nicht erklärt.

>>Gesellschaftliche Faktoren im Bündel

Zentral für moderne Erklärungsversuche ist die Prämisse, die auch bei anderen sozialen Tatbeständen gilt, dass man nichts monokausal erklären darf, sondern immer Faktoren, an die andere Forscher dann mit ihren Ideen ‚andocken‘ können, auflisten muss. Die Theorie von den verschiedenen Faktoren der Jugendgewalt untersucht, welche Bedingungen im Sozialisationsprozess kriminogene Wirkung entfalten (können). Der erste periodische Sicherheitsbericht der Bundesregierung von 2001 nennt: schwierige familiäre Verhältnisse, Armut und Arbeitslosigkeit, Migrationshintergrund, ungünstige Wohnsituation und Wohnumfeld, Zugehörigkeit zu delinquenten Jugendgruppen, Tolerierung von Gewalt als Mittel zur Konfliktlösung, negative Medieneinflüsse (vgl. Raithel 2003).

Nehmen wir als Beispiel den Faktor Schule. Was ist hier die kriminogene Eigenschaft? In Stichworten: hoher Anpassungsdruck, negative Sozialbeziehungen, Desinteresse am Unterricht, Schulverdrossenheit, Misserfolgserlebnisse, Wut auf die Lehrkräfte, Unzufriedenheit mit den eigenen Schulleistungen, Konkurrenzorientiertheit unter den Schülern. „Diese schulischen Sozialisationserfahrungen werden primär über die Gewaltbereitschaft (!) vermittelt“ (ebd.). Da werden alle möglichen Phänomene des Schulalltags aufgeführt, und es ist schon beängstigend, wie viel an kriminogenen Momente zusammengetragen werden. Schaut man genauer hin, merkt

man, dass die Faktoretheorie am Ende eine Umkehrung der Sichtweise vornimmt. Ein Zitat zur Verdeutlichung: „Tatsächlich bilden geschlechtsspezifische Ursachen zusammen mit den desintegrierenden Folgen von sozialen und kulturellen Entwicklungen sowie zusätzlich mit situativen Anlässen ein *Bündel von Faktoren, das latente (!) Gewaltbereitschaft und Gewaltfaszination (!)* in tatsächliches Gewalthandeln gegen Mitmenschen umschlagen lässt“ (Kersten 2002). Aber welcher Faktor schafft die latente Bereitschaft? Warum lässt sich denn ein Jugendlicher von einem Faktor mehr und von einem anderen weniger antreiben? Wo liegt eigentlich die kriminogene Eigenschaft bei Leistungsanforderung, Unzufriedenheit mit der Schulleistung, Desinteresse am Unterricht? Daraus können als Handlungsalternativen auch vermehrte Anstrengung, Nachhilfe usw. folgen.

Diese Fragen werden nicht geklärt. Die Darstellung aller kriminogenen Faktoren aus Arbeits- und Lebenswelt, Migration, Wohnumfeld und Freizeit, Medien und Schule löst sich in einen vollendeten Zirkel auf: Das Individuum ist von den Faktoren bestimmt, die es selbst bestimmt. Krölls hat dies grundlegend in dem Buch „Kritik der Psychologie“ nachgewiesen. Die Verhältnisse sind nur dann kriminogen, wenn sie „über die *Gewaltbereitschaft und Gewaltfaszination* vermittelt sind“. Also muss man den Entschluss, die Kalkulation, das Bewusstsein von Schülern und Schülerinnen erklären, denn die Faktoren sind, wie eingestanden, gar nicht die Ursachen. Es kann nur vom jeweiligen Entschluss abhängen, ob man wegen Armut zum Dieb, wegen Selbstbehauptung zum Schläger oder wegen verletzter Ehre zum Amokläufer wird.



©Foto: RS/www.pixelio.de

>>Latente Gewaltbereitschaft oder bewusstes Handeln?

Außerdem: Würde man die Theorie der kriminogenen Faktoren ernst nehmen, wäre die Therapie einfach: „Das Risiko der Entstehung von Jugendgewalt erhöht sich drastisch, wenn mindestens zwei der folgenden drei Faktoren (familiäre Gewalt, soziale Benachteiligung, niedriges Bildungsniveau) zusammentreffen“ (Pfeiffer 1997). Man müsste zwei Faktoren verändern, z.B. familiäre Gewalt und Bildungsniveau, und die Jugendgewalt wäre so gut wie abgeschafft. Diese Schlussfolgerung findet man aber in keiner aktuellen Veröffentlichung!

Mit dem Hinweis, dass in bestimmten Lebensverhältnissen nicht alle Jugendlichen kriminell werden, erfolgt in Fortführung des Faktorfehlers statt dessen der Übergang zur Gewalt als rein

individuellem Problem, als Ausnahme und Sonderfall, für den es – siehe die vielen Faktoren, die nicht als Ursachen gelten – eigentlich keinen Grund und damit keine gesellschaftliche Erklärung geben kann. Huisken (2002) hat auf die Verschiebung der Fragestellung aufmerksam gemacht: An die Stelle von „Was hat er da gemacht?“ tritt die Frage „Warum hat gerade er das gemacht?“ So führt die Suche nach kriminogenen Faktoren in der sozialen Welt zu einem paradoxen Resultat: Alle gesellschaftlichen Bedingungen werden aufgeführt, um von ihnen abzulenken - und um höchstens die pädagogische Aufgabe nachzureichen, dass in Schule, Familie usw. besser aufgepasst werden soll, damit die durchs Schulsystem geschaffenen Verlierer nicht ausrasten. Der Standpunkt wissenschaftlicher Erklärung hat sich damit in einen Fahndungsstandpunkt verwandelt, der nur noch fragt: "Welche Menschen neigen zur Gewalt?" Das ist übrigens der Standpunkt der neueren Untersuchungen zum „School Shooting“ – es sollen Checklisten, Prüfverfahren, „Leaking“-Indizien etc. evaluiert werden, die helfen, den Täter vor der Tat dingfest zu machen. Somit wird jeder verdächtigt, bei dem einige Faktoren zusammenkommen, und unter Beobachtung gestellt; am besten wäre es, die Schülerschaft würde sich gleich selbst danach abklopfen, ob nicht bei ihnen schon gefährliche Faktoren zu finden sind.

2. Was wird als Sinn von Gewalt angegeben?

Die oben geschilderte Sichtweise erklärt die Willensentscheidung einer Person zum Reflex von Faktoren und wundert sich, wenn die Amokläufer ihre Tat bewusst geplant haben. Es gibt mittlerweile aber auch andere Positionen, die das Zielstrebige und Geplante nicht unterschlagen.

Man wundert sich, wenn Amokläufer die Tat bewusst geplant haben.

"Gewalt macht Sinn", sie ist nicht sinnlos, das wissen einige Jugendstudien. Gerade die Identifikation mit den Zielvorgaben und Werten der herrschenden Leistungs- und Erfolgskultur „kann abweichendes Verhalten in dem Maße erzeugen, in dem der wertgeschätzte Erfolg nicht auf konforme Weise, also mit legitimen, gesellschaftlich akzeptierten

Mitteln, erreicht werden kann“ (Engel/Hurrelmann 1993). Das aber ist erklärungsbedürftig. Wenn es um den Erfolg geht, warum wählen Jugendliche dann Gewalt als Mittel, also einen Weg, der den Erfolg im Leistungsvergleich gerade ausschließt? Was für Zwecke sind Geltungsbedürfnis, Selbstbehauptung und Ehre, dass Gewalt für sie eingesetzt wird?

>>Leistungslernen – Notensystem – Geltungsbedürfnis

Nehmen wir eine typische Situation von Jugendgewalt: Da schlägt einer zu und hört auch dann nicht auf, wenn das Opfer sich nicht mehr wehrt. Der Schläger findet sich echt cool, wenn er sich als Siegertyp aufführt. Diesem Jugendlichen geht es dabei offenkundig nicht ums Erreichen des Konkurrenzserfolges, er sucht seine Chance auf dem Gebiet der Selbstbehauptung. Das Ziel, Sieger zu sein, indem man Verlierer schafft, also jemanden verprügelt, ist der Konkurrenz abgeschaut und nimmt deren Methode ganz abstrakt in Anspruch. Die umständlichen Wege des Leistungsvergleichs, der modischen Anerkennungstouren usw., werden dabei übersprungen, man schafft gleich einen Verlierer und ist damit der erfolgreiche Sieger.

Sich durchsetzen, sich im Vergleich bewähren ist das Ziel, das sie in der Schule verfolgen müssen. Über diesen Anspruch schulischen Lernens besteht Einigkeit: „Unsere Kinder und Schüler müssen sich aneinander messen. Sie müssen lernen, Konkurrenz auszuhalten. Ohne Leistung, ohne Leistungsbereitschaft wäre jede Schule wirklichkeitsfremd. Immer muss aber klar sein, dass die Beurteilung einer Leistung kein Urteil über eine Person ist. Kein Schüler, kein Mensch ist ein hoffnungsloser Fall... Unsere eigene Selbstkontrolle ist aber noch wichtiger“ – so der damalige Bundespräsident Rau 2002 zum Amoklauf in Erfurt. (Die Rede des Bundespräsidenten ist dokumentiert bei Huisken 2002.) Es ist also anerkannt, dass Verlierer produziert werden. Man will aber, dass sie es aushalten. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer Lebenssituation, in der sie, sobald es Noten gibt, gegeneinander mit ihrer Leistung konkurrieren müssen und neben der Anerkennung in der Leistungsfähigkeit ihrer Person eine Anerkennung der Person aufbauen sollen – ein Selbstbewusstsein, das sich nicht von der wirklichen Leistungseinordnung abhängig macht, sondern zum davon getrennten Gefühl der Wichtigkeit der Person führt. Die Politik übersetzt das gleich in die erwünschte Funktion der Selbstkontrolle. Fakt ist, dass die Schüler und Schülerinnen neben der Konkurrenz um die Anerkennung ihrer Person und deren Leistungsfähigkeit – z. B. gegenüber den Schwächeren – zugleich eine Konkurrenz um ihre Anerkennung als Persönlichkeit betreiben.

>>Der Widerspruch des Leistungslernens

Das schulische Konkurrenzverhalten ist also eine widersprüchliche Angelegenheit, über dessen Härten in der Öffentlichkeit, zumal seit den PISA-Studien, freimütig berichtet wird. Das Prinzip



©Foto: WebWebWebber/www.pixelio.de

lautet: Jeder ist seines Glückes Schmied - gegen die anderen. In der Schul- oder Arbeitsmarktkonkurrenz werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene einem Vergleich unterworfen, den siegreich bestehen muss, wer zu etwas kommen will. Jeder strengt sich also an, besser als die anderen zu sein. Dieses Verhalten aber mit

der individuellen Leistung zu legitimieren, die dem Einzelnen entsprechen, unterschlägt, dass die Leistungsbedingungen nicht von denen, die konkurrieren, festgelegt werden, sondern vorgegeben sind. Der eigentliche Lehrplan des heutigen Bildungssystems besteht laut Nüberlin darin, dass die Schule die Schüler im Unterricht unter einen künstlichen Zeitdruck setzt, so dass unter ihnen notwendigerweise Leistungsunterschiede entstehen. Noten sind also keine qualitative Be-

urteilung, sondern eine „Leistungsabstandsmessung, die die Schüler in ein Rangordnung von Ziffernnoten einordnet“ (Nüberlin 2002).

Die Schüler aber betrachten die Noten anders, nämlich als persönliches Verdienst. Ihr Schulzeugnis ist für sie mehr als die Auflistung der Fachnoten. Es erscheint als „Wertigkeitszuschreibung“. – und der Grund dafür scheint allein in der Anstrengung und Begabung des Einzelnen zu liegen.

Leistungsdruck ist jedoch keine Selbstverständlichkeit von Lernprozessen. Lernen braucht Zeit, aber eine Durchschnittszeit fürs Lernen so festzulegen, dass immer einige nicht mitkommen, schafft erst den Leistungsdruck, an dem man scheitert. Aus der Wissensvermittlung folgt dieser selektive Umgang nicht, denn sie hätte ihr Maß am Verstehen des jeweiligen Inhalts - was mal länger, mal kürzer dauert. Wissen legt nicht fest, in welcher Zeit es verstanden werden will und muss. Dies erfahren in unserem Schulsystem nur die Schüler und Schülerinnen im Anfangsunterricht und das ist von den Lehrpersonen gewusst, wenn sie dann mit der realistischen Benotung beginnen, die sie leider nicht nur als gesetzliche Festlegung zur Sortierung, sondern als Hilfe zur Selbsteinschätzung des Kindes verstehen. Wissen in ein Pensum zu verwandeln macht die vorherrschende Form der Wissensaneignung erst zum Lerndruck. Lernen in einer vorher festgelegten Zeit hat nichts damit zu tun, dass jeder seine Fähigkeiten entwickelt. Es wird benutzt, um eine Verteilung von Berechtigungen für die Hierarchie der Berufswelt vorzunehmen. Für die Beteiligten erscheint dieser Zusammenhang in verkehrter Form – nicht so, dass er die individuelle Laufbahn bestimmt, sondern als zur Verfügung gestellte Bedingung für die Entwicklung der Lernenden. So werden die lernhemmenden Bedingungen im Gegensatz zu ihrer praktischen Zweckbestimmung als Angebote und Möglichkeiten verstanden, die man nun ergreifen muss, um weiter zu kommen. Und wo einer scheitert, da hat er eben die Chancen nicht wahrgenommen.

Wo einer scheitert, hat er eben die Chancen nicht wahrgenommen.

>>Von Schülern nicht durchschaut: Die Zusammenhänge des Scheiterns

Die Lehrkräfte und die Lernenden nehmen den Leistungsvergleich als Fall der Bewährung der eigenen Person. Dafür stehen für sie die Noten. Ein Kind hat die Anforderungen geschafft und kann stolz auf sich sein. Nicht gefragt wird, warum Lernen überhaupt als Anforderung organisiert ist, bei der man sich bewähren muss. Nimmt man das schulische Lernen als Bewährung der Persönlichkeit, dann erklärt man sich selbst auch zu dem allein Verantwortlichen für die Resultate des Leistungsvergleichs, der mit einem angestellt wird. Die Methode der Konkurrenz verlangt einerseits, dass alle sich anstrengen, und bewirkt andererseits notwendigerweise, dass ein Teil scheitert. Es scheint so, als wäre allein der Einzelne für die erreichten Erfolge oder Misserfolge verantwortlich. Das ist die zentrale Täuschung des Konkurrierens. Man sieht die vorausgesetzten Bedingungen als Chance für sich und hält auch bei Misserfolg an dem Gedanken fest, dass sie eigentlich für den eigenen Nutzen da sind bzw. dazusein hätten. Man idealisiert also die Bedingungen, obwohl die Erfahrung das Gegenteil lehrt. Zugleich steht der Erfolgreiche als

Beleg dafür, dass Chancen sich erfüllen können. Man möchte auf der Seite der Sieger sein und übersieht, dass die Methode des Konkurrierens immer *Sieger und Verlierer* schafft.

Schüler und Schülerinnen sind nun keine Analytiker der Institution Schule, sondern erst einmal auf das Funktionieren in dieser Pflichtveranstaltung festgelegt. Leider wird ihnen aber auch kaum kritisches Wissen zum herrschenden Betrieb vermittelt. Der institutionelle Druck der Schule wird aus der Schülerperspektive eher individualisierend wahrgenommen, z.B. als unfaires Verhalten einzelner Lehrer oder Mitschüler.

3. Die doppelte Buchführung: Leistung und Selbstbehauptung

In der Schule lernt man nicht, sondern man bewährt sich im Lernvergleich und entwickelt daher auch ein taktisches Verhalten zum Lernen. Man lernt für Noten und daher meist mit Desinteresse. Das hat zur Folge, dass die Lernenden eine Art „doppelte Buchführung“ (Huisken 1996) betreiben, die sich den Erfolg/Misserfolg zum Anschauungsmaterial für das Selbstbild nimmt. Die Gründe für den Misserfolg werden damit nicht gesucht, man beginnt vielmehr damit, sich sozu-

sagen in die Anerkennungsfrage des Selbstbildes und die dafür nötigen Belege und Beglaubigungen, die er von anderen dafür verlangt, zu verrennen. Die wirkliche soziale Einordnung erscheint ihm damit als bloße Nebenbedingung, wo in ihr gerade der Grund für die ideale Kompensation vorliegt - wäre sonst

Der gewalttätige Mitschüler will nicht den materiellen Erfolg, sondern die persönliche Anerkennung durchsetzen.

ein Selbstbild, das zu einer Selbstlüge wird, nötig? Und eine solche Verwechslung gilt als selbstverständlich. Der gewalttätige Jugendliche will nicht mehr den materiellen Erfolg, für den er sich anstrengen würde, sondern gegenüber den Mitschülern die persönliche Anerkennung durchsetzen. Er fordert Respekt.

Leicht hat man es, wenn sich Erfolg einstellt. Dann kann man sich einbilden, dass es allein an einem selbst gelegen hat - und man ist stolz auf sich. Der Erfolg bestätigt die Person. So stellt Nüberlin (2002) fest, dass Schüler ihre innerschulische Bewertung in eine „Bewertung ihres Personenwertes“ umdeuten, indem sie ihre „Leistungsranngplätze in ihr generelles Selbstwertgefühl“ als Person übersetzen. Schwieriger wird es bei der Niederlage. Man muss dann aber nicht auf ein Selbstbild verzichten. Die Varianten sind bekannt: „Mehr war nicht drin“, „Die Bedingungen waren ungerecht“, „Ich wollte nicht mehr“, „Eigentlich könnte ich das auch“, „Mein Selbst ist mehr wert als der Erfolg“ usw. Damit trennt man den Stolz auf sich von der Leistung und kommt zu einer Vorstellung von der eigentlichen Vortrefflichkeit gegen die Widrigkeiten der Umwelt.

>>Anerkennung der Individualität und Kult der Selbstbehauptung

Die Sache hat also zwei Seiten, wie in der These von der doppelten Buchführung angesprochen. Wenn man den Grund für Erfolg und Misserfolg bei sich selbst sucht, sich also selbst für die er-

reichten Resultate verantwortlich erklärt, die Maßstäbe des Erfolgs anerkennt und sich daraus ein Gewissen macht – ein gutes oder im anderen Fall ein schlechtes –, dann denkt man über sich in den Kategorien von Stolz, Scham oder Trost. Die Schule erscheint so als Einrichtung, die einem die Chance gewährt oder nicht – und der institutionelle Zusammenhang von Ausbildung, Zeugnis, Berufshierarchie und „vorsortierender“ Einordnung verschwindet aus dem Blickfeld. „Jugendliche, die Gewalt gegen Sachen, Mitschüler oder Lehrer ausüben, nehmen offenbar den Standpunkt der Vergeltung ein. Gerade das erlaubt aber den Rückschluss, dass diesen Schülern die Schule überhaupt nicht gleichgültig ist, sondern dass sie von ihr tief enttäuscht sind und sich von ihr ungerecht behandelt fühlen.“ (Nüberlin 2002) Die Kritik an der Schule ist dann: Sie verhindert meine Anerkennung. Diese Schulkritik könnte man als überheblich bezeichnen, da dafür die Schule nicht eingerichtet ist. Bevor jemand zur Gewalt schreitet, hat er schon manche Anstrengungen unternommen, um Anerkennung durch andere zu erreichen – und ist meist daran gescheitert.

>>Die Selbstdarstellung und ihre Varianten

Nüberlin (2002, 185-187, 245-250, daraus die folgenden Zitate) hat ausführlich dargestellt, wie sich an den Formen des gelebten Geltungsbedürfnisses die Abhängigkeit vom Leistungsprinzip zeigt: Es geht um eine Rangfolge auch bei der Selbstdarstellung. Die innerschulisch eingeübten Überlegenheitsdemonstrationen - 'Ich bin besser' - benutzen die Schüler auch als Selbstbehauptungstechnik außerhalb der schulischen Notenkonkurrenz. So existiert ständig ein Geltungsbedürfnis, das befriedigt werden will. Man spricht daher von *Bewältigungsstrategien*, weil die schulische Leistungskonkurrenz aus dem Blick ist und die Gedanken sich um eine Kompensation der Anerkennungsprobleme drehen, indem man *daneben* ein Betätigungsfeld für den „Kult des Selbstbewusstseins“ schafft.

- **Lustige und Angeber.** Die Bewältigungsstrategie des Klassenkaspers hat eher „Unterhaltungswert“. Der Wichtigtuer, der Weiberheld, der Kraftprotz, der Kauzige usw. sind „Schülercharaktere“, die in der Pause zur Geltung kommen. Wichtig ist den Schülern, dass sie unabhängig vom Leistungsstand auffallen und so ihre persönliche Anerkennung erhalten.
- **Fans und Selbstdarsteller.** Andere inszenieren regelrecht ihre Selbstdarstellung. Was ein Jugendlicher ist, kulminiert dann ganz in seiner Selbstdarstellung als Fußballfan, Punker, Sprayer, Raver mit entsprechend gepierctem oder 'gebildetem' Body. Ausgangspunkt dieser Selbstbildkonstruktion ist nicht Fun. Vom Ausgangspunkt her ist sie das Gegenteil von Spaßhandeln, die subjektive Reaktion lässt die Strukturen bestehen. Bezogen auf den wirklich stattfindenden Leistungsvergleich sind es „mittellose Lösungsversuche, die sich eigene Mittel schaffen“. Insofern prägt der kalkulierte Schein das persönliche Dasein dieser Jugendlichen.
- **Der/die Trendbewusste.** Da man möglichst auf den ersten Blick ankommen will, liegt es nahe, die Signale durch äußerliche Merkmale (Kleidung, Frisur) auszusenden. „Der Widerspruch, dass die äußerliche Erscheinung durch Outfit und Habitus die innere Eigenart darstellen soll“, kennzeichnet dieses Verhalten. Kleidung, Haartracht und sonsti-

ge Accessoires sind hier Identitätssymbole, die sich - aber - jeder kaufen kann. So arbeitet sich diese äußere Selbststilisierung an dem Widerspruch ab, die „einmalige Identität durch konfektionierte Massenware“ erreichen zu wollen. Sobald eine Form der Selbstdarstellung von vielen übernommen wird, verliert sie ihre Funktion. Also gibt es einen ständigen Wechsel der Marotten. „Mit seiner Selbstdarstellung mega-in oder schon mega-out zu sein ist ein schier endloses Szenenspiel stereotyper Selbststilisierungen“. Man könnte sagen, Schülerinnen und Schüler plagen bei ihrer Selbstinszenierung ähnliche Sorgen, wie sie die Mode seit jeher kennt.

- **Der coole Durchblicker sein.** Etwas Neues auszuprobieren, es mühsam und zunächst unbeholfen zu erlernen, etwa eine neue Sportart zu trainieren oder ein Musikinstrument zu spielen, läuft dem Anspruch zuwider, längst ein cooler Könnler von allem und jedem zu sein. Also unterlässt man es vorsichtshalber, neue Fähig- und Fertigkeiten zu entwickeln. Man präsentiert sich in einer Weise, die den „Ankommer-Effekt“ garantiert. „Der Umstand, dass die inszenierte Identität häufig nur Erlebnisse augenblickshafter Selbsterfüllung bietet, verweist auf die Künstlichkeit des gelebten Scheins“. Das zeigt, wie wenig dies mit dem realen Dasein und der Alltagspraxis zu tun hat. Wer auf Anerkennung scharf ist, langweilt sich, wenn er nicht mit den anderen gut drauf ist, und entwickelt keine zusätzlichen Interessen in den so genannten „Scheißegalphasen“ des Rumhängens, Durchhängens, Abhängens.
- **Der Grenzgänger - no risk, no fun.** Das Bedürfnis etwas Besonderes zu sein, verlangt zu seiner Glaubwürdigkeit immer intensivere und gefährlichere Aktionen: „No risk – no fun. Klartext: risk ist fun. Das treibende Motiv dieser Risikosucher ist das im Kick bewiesene Identitätsgefühl“, es ist die moderne Mutprobe als Selbstbeweis. „Die Bezeichnungen für diese Kicks sind oft Empfindungen von inhaltslosen, konkurrenzlosen Superlativen wie ‚super‘, ‚supergeil‘, ‚top‘, ‚absolut‘, ‚voll krass‘, ‚mega‘, ‚brutal‘, ‚total‘. Das macht dann den Reiz der Attitüde aus, ihre distanzierte Souveränität in allen Lebenslagen, der Gestus, dass man unerschütterlich über allen Dingen steht, was sich im Sprachdenkmal ‚echt cool‘ ausdrückt“. Gut drauf sein ist Pflicht und Beweis eines überlegenen Selbstbewusstseins. Dass etwas Spaß macht, erscheint wichtiger als alles andere in der vorgespiegelten Winner-Welt. „Dass die Ich-Gesellschaft die reine Spaß-Gesellschaft sei, ist demnach die eigene Lebenslüge, aber kein Durchblick in der Welt.“
- **Der Bestimmer der sozialen Hierarchie.** Andere Praktiken der Selbst-Anerkennung richten sich gegen die lieben Mitkonkurrenten. Hänkeln, Beschimpfen, Isolieren, Bedrohen usw. schaffen neben der Notenhierarchie eine Hierarchie persönlicher Geltung bei den Mitschülern. Das hat Konsequenzen für die Winner wie die Loser im Klassenzimmer: „In jedem Fall führt die Herabsetzung eines anderen zur sozialmoralischen Selbsterhöhung“ dessen, der herabsetzt und bei anderen das „Gefühl von Scham und Sozialangst erzeugt. Es geht damit also – wie bei den Noten, aber mit anderen Mitteln – strukturell um Platzierungsfragen in einer persönlichen Rangordnung.“ Von Georg R., dem Ansbacher Täter, heißt es, er habe in den Schulpausen und auf Klassenfahrten meist abseits gestanden. (So berichtet es ein Schüler, der den Amokläufer von früher

kennt; zitiert nach Spiegel-Online vom 17.9.09.) Offenbar hatte Georg R., wie Spiegel-Online den Äußerungen des Mitschülers entnimmt, ein ganz anderes Bild von sich selbst: "Der wollte immer alles bestimmen, immer der Anführer sein - aber Freunde hatte der keine." In solchen Mitteilungen zeigt sich, dass die Schule ein Ort ist, an dem auch in den sozialen Beziehungen ein Ranking veranstaltet und um die Anerkennung der Person gekämpft wird. Dabei sind Abgrenzung und Ausgrenzung ein notwendiger Bestandteil, durch Ausgrenzung bestraft man andere, verschafft sich selbst im Ausgrenzen eines Opfers eine Peergroup-Identität, stellt die eigene Stärke heraus. All dies ist eine Folge des Kampfs um Anerkennung der Person, die mit ihren für wichtig gehaltenen Inhalten antritt und die dann bei anderen auf die Probe gestellt wird – ob sie damit ankommt. Die anderen organisieren die Ausgrenzung eben selbst als Mittel ihrer Anerkennung: Mobbing.

- **Der Siegertyp.** Es lassen sich solche „Selbstwerteffekte auch durch körperliche Attacken erzeugen“ (Nüberlin). Wenn ein Jugendlicher den Widerspruch, nur durch die Anerkennung der anderen seine eigene Individualität zu schätzen, also von deren Anerkennungstouren abhängig zu sein, nicht aushält, wenn das ‚schauspielerische Gehabe‘ nicht wirkt, dann muss er sich in sich zurückziehen, was sich aber mit dem Anerkennungszweck beißt, oder die Anerkennung erzwingen. Dann greift er zur Gewalt und wird so zum Siegertyp. Mit Gewalt sorgt der Betreffende dafür, dass der Unterlegene Anerkennung zollen muss, indem dieser zum geschlagenen Verlierer gemacht wird. Der Jugendliche setzt sich allein den Zweck, als Siegertypen zu erscheinen, wo immer es sich machen lässt. Aus dem Bewusstsein der Wichtigkeit der eigenen Person wird der „Kult des Selbstbewusstseins“ (Huisken) bis zu seinem konsequenten Ende getrieben. Da wird nicht um die besseren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse konkurriert, sondern es geht gleich um die Rangordnung in ihrer brutalen Form.

4. Die Ehrfrage – Mord und Selbstmord als letzter Identitätsbeweis

Wer seinen Misserfolg als Ehrfrage sieht, d.h. als Beleidigung seiner Persönlichkeit, seines Selbstbildes, der will nichts über die wirklichen Gründe seines Scheiterns wissen, sondern sein Selbstbild wieder anerkannt haben. Es geht ihm um die Glaubwürdigkeit vor sich selbst. Der Betreffende sieht sich als beleidigte Persönlichkeit, die, wenn sie sich nicht wehrt, der Beleidigung auch noch Recht geben würde. Das Selbstbild wird zur Ehrfrage: Ein „Versager“, ein Ausgrenzter und Unbeachteter, ist man nicht und das gilt es zu beweisen. Hagen weist explizit darauf hin: "Erklärungen, die einen Amoklauf unmittelbar aus der schulisch zugewiesenen Verliererexistenz ableiten wollen ... verkennen, dass sich die Gedanken solcher Jugendlicher nicht um Konkurrenzfolge drehen, sondern es ihnen um einen anderen Wert geht - nämlich die Ehre ihrer Person." (Hagen, S.9)

Welche Gedanken macht er sich, der Täter? Mich praktisch auszugrenzen und mir die Anerkennung meiner Person, meines Ich, zu bestreiten, kann ich mir nicht gefallen lassen. Ich habe ein persönliches Recht darauf, von den andern geachtet zu werden.

Ihre Missachtung ist ein Unrecht gegen mich und ich kann vor mir selbst nur noch bestehen, ich kann an mich nur glauben, wenn ich dieses Unrecht abschaffe und die anderen bestrafe. In Emsdetten fasste Bastian B. dies in einem Satz zusammen: "Ich werd mich rächen, werd euch töten, das war es dann mit meinen Nöten." Er drückte darin aus, dass er das Bild, das er von sich hat, nur wieder vor sich herstellen kann, wenn er es sich durch die Tat selbst beweist oder beglaubigt, dass sein Selbstbild gilt. Er hat sich sozusagen in eine Selbstrechtfertigungs-Notlage manövriert und seine Gedanken kreisen um den Beweis dafür, dass die anderen tatsächlich ihm durch ihre Missachtung Unrecht tun. Der Amokläufer denkt dann praktisch in den Kategorien des Rechts, für dessen Herstellung er Gewalt als legitimes Mittel ansieht. In einer besonders



©Foto: Stebchen/www.pixelio.de

drastischen Form spricht ein jugendlicher Amokläufer dem Umfeld das Recht ab, über ihn zu urteilen. Also muss er die falschen Richter per Gewalt zum Gegenteil zwingen, sie notfalls umbringen und damit zeigen, dass sie nicht berechtigt waren, so über ihn zu urteilen. Für die "Reparatur" seines Selbstbildes ist er dann sogar bereit, zu sterben.

Der Kult des Selbstbewusstseins verlängert sich in das Recht auf Anerkennung des Selbstbildes durch die anderen, da der Betreffende über sich nur noch in Form der beleidigten Ehre denkt, die wiederhergestellt werden muss. Dabei verkehrt sich im Denken des Täters der wirkliche Zusammenhang, indem er das Verhalten der Mitschüler und Lehrer als eine einzige An-

sammlung von Tätigkeiten registriert, die nur dazu da seien, ihn bewusst zu kränken und zu verletzen. Er unterstellt allen den bösen Willen, ihn nicht zu seinem Recht kommen zu lassen; in seinem Denken kommt nicht vor, dass die andern in den Zwängen der Leistungskonkurrenz stecken und selbst versuchen, sich mit einem Kampf um die Anerkennung ihrer Persönlichkeit durchzusetzen. Es ist ein wahnhafter Gedanke, alle anderen durch den Zweck bestimmt zu sehen, dass sie einen selber ausschließen wollen. Abstrakt und völlig desinteressiert an Gründen für den Kult des Selbstbewusstseins in der Schülerschaft, besteht er auf der Durchsetzung seines eingebildeten Siegeranspruchs.

„Der wollte immer alles bestimmen, immer der Anführer sein, aber Freunde hatte er keine“, wie der Mitschüler von Georg R. sagte. Gerade aus der Vorbereitung seiner Tat und auch aus der Wortwahl („Apokalypse, 17.September“) seiner Ankündigung lässt sich auf die Selbstüberhöhung der eigenen Person schließen. Das Wort von der „Apokalypse“ zeigt, dass hier eine Logik des wahnhaften Selbstbildes waltet, und zwar in der Form, dass er sich selbst als Herr über das jüngste Gericht imaginiert. Der Täter hat seine Ausgrenzung den anderen als deren bösen Willen untergeschoben und sieht gemäß diesem Wahnbild in den Konkurrenten bewusste Täter, die verhindern, dass er mit seinem eigen Selbstbild – „Anführer sein“ – zum Zuge kommt. Dass er seine Selbstbehauptung zum Programm macht, sorgt gerade dafür, dass er keinen Grund in den Konkurrenzbedingungen findet, warum der Kampf um soziale Anerkennung so brutal ist; er will ihn bestehen – und findet dann lauter Schuldige –, ein Beleg für die Willkür der Auswahl seiner Opfer.

Er glaubt, mit dem Mittel der Gewalt die Verhinderer seiner Anerkennung zu bestrafen.

Darauf spitzt sich alles zu, auf den Ehrstandpunkt, der sich abstrakt von jedem wirklichen Grund und jeder möglichen Alternative trennt und das Recht der Anerkennung betont. Mit dieser den realen Verhältnissen abgeschauten Legitimationsform glaubt er sich im Recht, mit dem Mittel der Gewalt die Verhinderer seiner Anerkennung zu bestrafen. Die hierbei anfallenden Übergänge und Widersprüche zu thematisieren, wäre das Erste, was man Schülern und Schülerinnen zu erklären hätte, wenn man Jugendgewalt verhindern will.

5. Was nun?

Nun, man muss prüfen, wie man weiterhin über die „Jugendgewalt“ reden will.

>>Die Leugnung der gesellschaftlichen Gründe – Amok als bloße Krankheit

Die landläufige Besprechung des Rachegefühls erscheint freilich wie eine Ablenkung von den gesellschaftlichen Grundlagen. Im Ausgangspunkt versteht man den Typus des beleidigten Individuums gut: „Es ging ihm um die Befriedigung von Rache.“ Zugleich leugnet man den Zusammenhang von Konkurrenz, Leistungsvergleich, Geltungsbewusstsein und Ehre. „Auch wenn wir diese Falltiefe - in Thüringen auf Null - in Rechnung stellen, bleibt dennoch ein erklärungsbedürftiges Missverhältnis zwischen der ausufernden, völlig entgrenzten (!) Reaktion und dem Er-

eignis, das den Racheeffekt ausgelöst hat. Es müssen (!) sich Kränkungen aus der Frühgeschichte (!) des Lebens wie mächtige Verstärker an die aktuelle Zurückweisungserfahrung angeschlossen haben" (Eisenberg 2002). Es soll nicht am Geltungsbedürfnis und der Ehre liegen, es muss ein Versagen des Täters sein, das nur in der Tiefe seiner Kindheit zu finden – zu erfinden?- ist.

Oder aktuell am Fall Winnenden: Verlegt wird alles in die gestörte Persönlichkeit, die auf Grund ihrer „Devianz“ die vielfältigen Angebote und Chancen unserer Gesellschaft nicht wahrnimmt bzw. wahrnehmen kann. Die Nachbereitung von Winnenden hat dies, wie der „Spiegel“ (38/09 vom 14.9.09) berichtete, noch einmal nachdrücklich bestätigt. Die psychologische Forschung hat demnach erbracht, dass die Täter allgemein in „drei Krankheitsgruppen: psychopathisch, psychotisch und traumatisch kranke Jugendliche“ einzuteilen sind. Speziell zu Tim K. werden posthum gleich mehrere Diagnosen angeboten, die das Anormale der Person herausstellen – von dem „Verdacht auf atypischen Autismus“, „schizophrene Psychose“, „soziale Phobie“ bis zur Differentialdiagnose „zwanghafte Persönlichkeitsstörung und Spielsucht“ (ebda.).



©Foto: Berwis/www.pixelio.de

Wer unerlaubt Gewalt anwendet, hat eine psychische Krankheit, womit klar ist, dass hier gesellschaftliche Ursachen keinen Platz haben. Damit verbaut man sich den Weg, den positiven Zusammenhang von Geltungsbedürfnis, Ehre und Gewaltanwendung zu erfassen, den Kult des Selbstbewusstseins zu durchschauen.

Das Setzen auf Geständnisse etc., wie es bei dem Kriminologen Pfeiffer anzutreffen ist (spiegel.de, 17.09.09), gehört ebenfalls in die Abteilung Leugnen der gesellschaftlichen Ursachen. Da will man Motivforschung betreiben und legt sich die Sache so zurecht, dass es nur ein individuelles Motiv geben kann und verwechselt damit Anlass und Grund. Dass aber Jugendliche ständig zu solchen Entschlüssen gelangen, das spricht für allgemeine Gründe, aus denen die Einzelnen unter den jeweiligen, besonderen Umständen dann den praktischen Übergang ma-

chen. Man muss sich also vielmehr die allgemeine Frage vorlegen, warum Erwachsene und Jugendliche vor die Ehrfrage gestellt werden; man muss in den Blick nehmen, wie sich die Leistungskonkurrenz als Frage der Bewährung der Persönlichkeit vollzieht, wie die Anerkennungsfrage der Person zentral wird, wie sich alles auf das Selbstbewusstsein verschiebt, auf das Selbstbild, das sich dann als Festhalten am Selbstbetrug erweist, wenn es in der sozialen Anerkennung keine Belege mehr findet. In der Folge macht es den Übergang auf die erzwungene Anerkennung, die sich mit Gewalt holt, was von den Mitkonkurrenten verweigert wird. Das Opfer der anderen wird so zur kurzfristigen und finalen Selbstbefriedigung des Ehrbedürfnisses.

>>Gewaltprävention

Bei Melzer/Ehninger (2002) wird - eine seltene Ausnahme - unter den Folgerungen für die schulische Praxis die Änderung des schulischen Leistungslernens angedacht: Eine bessere „Lernkultur“, ein „förderndes Lehrerengagement und geringer Leistungsdruck wirken dem Auftreten von Gewalt entgegen“. Das ist verständlich, denn so wird die Kompensationsfunktion einer sozialmoralischen Rangordnung unwichtiger.

Die meisten Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt lassen jedoch die Grundlagen bestehen und dienen dem Lernen von Selbstkontrolle, wie die aktuelle Forderung nach einem „Schulfach Sozialkompetenz“. Huisken (1996) hat die verschiedenen Maßnahmen analysiert – Tobräume,

Training der Sozialmoral, Streitschlichter, Strafraum, Sensibilisierung usw. – und ihre Grenzen aufgezeigt. Das Problem liegt an der Zielvorgabe selbst. „Oberstes Erziehungsziel (aller präventiven Maßnahmen) müsse sein, jungen Menschen Selbstwertgefühl zu vermitteln. Ein verletztes Selbstwertgefühl kann hingegen schreckliche Folgen

Wir müssen den Schülern erklären, dass sich ihr Misserfolg nicht aus ihrer Leistung ergibt.

haben“ (Hilgers 2002). Wenn man die Gewalt, die sich aus dem absolut gesetzten Geltungsbedürfnis als Motiv und aus der Enttäuschung über eine idealisierte Schule erklären lässt, als Versagen des Selbstwertgefühls ansieht, dann besteht die Hilfe gerade darin, dass man das subjektive Selbstbild abstrakt - getrennt vom wirklichen Erfolg - nutzen will. Damit bestätigt man aber das Geltungsbedürfnis – und es ist nur in allen oben beschriebenen Varianten - bis zum definitiven Übergang zur tödlichen Ehrfrage zu haben.

>>Grenzen der Aufklärung – die Erwachsenen selbst sind gefragt

Eine Alternative für die Bildungspraxis wäre: den Schülern ihre Lage zu erklären, dass sich nämlich ihr Misserfolg nicht aus ihrer Leistung ergibt, da der Erfolg wegen der Konkurrenz nur als Chance erlaubt ist; dass ihr Schaden daher nicht persönlich zu nehmen ist, der Übergang zur Geltungsfrage die Probleme vielmehr individualisiert, statt die Interessenfrage aufzuwerfen. Ob der Versuch, so vorzugehen, weiter hilft, ist schwer zu sagen - auch und gerade deshalb, weil das Geltungsbedürfnis in unserer Gesellschaft eine maßgebliche Rolle spielt und genau zu der für sakrosankt erklärten Konkurrenzordnung passt.

Es handelt sich eben beim Mord aus Ehre nicht um ein Jugendphänomen. Man sollte auf jeden Fall die Einordnung in die Rubrik „Jugendgewalt“ nicht mitmachen. Denn das gibt es bei Er-

wachsenen ebenso: Erwachsene Amokläufer bringen Richter, Arbeitskollegen, Familienmitglieder, getrennt lebende Ehepartner um. Unter dem Ehrentitel „Familiendrama“ ist das in die alltägliche Berichterstattung „aus aller Welt“ eingegangen.

Nicht nur die Jugendlichen, auch die Erwachsenen müssten einsehen, dass sie sich nach Prinzipien verhalten, die ihren materiellen Erfolg oder auch Misserfolg als Belege ihres Selbstbildes – vom Angeber über den Realisten bis zum Versager – nehmen und sich um die selbst gesetzten Maßstäbe der Selbstachtung und ihrer Anerkennung kümmern, nicht mehr jedoch um ein Selbstbewusstsein, das sich auf die Entfaltung der eigenen Interessen und Bedürfnisse und die Bedingungen ihrer Verwirklichung bezieht.



Literaturangaben

- Aktuelle Nachrichten von spiegel.de, fr-online.de, bild.de
- G. Eisenberg: Die menschlichen 'Ungeheuer' entspringen unserer Normalität, FR-Dokumentation, 11.5.2002.
- U. Engel/K. Hurrelmann: Was Jugendliche wagen, Weinheim und München 1993.
- U. Findeisen: Jugendgewalt – eine kritische Auseinandersetzung mit Gründen, Motiven, Reaktionen, in: deutsche jugend 3/03.
- U. Findeisen: Gewalt an Schulen (Interview), in: Praxis Politische Bildung 1/07.
- R. Gloel/K. Gützlaff: Gegen rechts argumentieren lernen, Hamburg 2005
- J. Hagen: Nah am ganz normalen Wahnsinn – Amoklauf von Schülern in Deutschland, in: Sozialmagazin 4/09.
- M. Hilgers: Reparaturversuch am kaputten Ich, in: FR, 29.4.2002.
- F. Huiskens: Jugendgewalt – Der Kult des Selbstbewusstseins und seine unerwünschten Früchtchen, Hamburg 1996.
- F. Huiskens: z.B. Erfurt - Was das bürgerliche Bildungs- und Einbildungswesen so alles anrichtet, Hamburg 2002.
- F. Huiskens, Über die Unregierbarkeit des Schulvolkes - Rütli-Schulen, Erfurt, Emsdetten usw., Hamburg 2007.
- J. Kersten: Jugendgewalt und Gesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/02.
- A. Krölls, Kritik der Psychologie, Hamburg 2006
- W. Melzer/F. Ehninger: Veränderung der Schulkultur als Ansatz schulischer Gewaltprävention, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/02.
- G. Nüberlin: Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz – Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien, Herbolzheim 2002.
- Ch. Pfeiffer: Der Staat kann das allein nicht schaffen, in: tv diskurs 3/97.
- Ch. Pfeiffer/P. Wetzels: Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen 1999.
- Ch. Pfeiffer: Experten sprechen über Gewalt, in: fluter 8/03.
- J. Raitchel: Delinquenz in der jugendlichen Entwicklung - Kriminogene Faktoren und Normensozialisation, in: deutsche jugend 3/03.
- C. Schlüter, Ansbach ist überall, fr-online, 19.09.2009
- U. Wagner/R. van Dick: Der Umgang mit Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19-20/00.

Über den Autor

Uwe Findeisen M.A. (Erziehungswissenschaft), Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, geb. 1949, arbeitet mit Kindern und Jugendlichen und ist Dozent in der Erwachsenenbildung. Lebt in Dortmund. Veröffentlichungen u.a. auf www.forum-kritische-paedagogik.de

Kontakt

findeisen@arcor.de

AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag

Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht

www.magazin-auswege.de

auswege@gmail.com
