

Schule und politische Sozialisation: Der heimliche Lehrplan¹

*Man muss an die Konsequenzen der Kultur glauben,
und wenn man in einer Schulklasse unterrichtet, muss man wissen,
dass das, was man den Schülern vermittelt und kulturell antut,
Folgen haben wird,
später,
gegenüber den Kameraden, den Freunden,
den Familienmitgliedern,
gegenüber Leben und Tod,
in der Trauer und in der Fremde.
Die mitgegebene Kultur wird menschliche und politische Konsequenzen
ganz konkreter Art haben.*

Jeanne Hersch, "Die Unfähigkeit, Freiheit zu ertragen"²

1. Einleitung

Ein großer Teil der psychohistorischen Literatur setzt sich mit der Frage auseinander, wie durch die Art der Eltern-Kind-Beziehung und durch die frühkindliche Sozialisation die Persönlichkeit vorgeformt, spätere Gruppenfantasien und politische Einstellungen induziert und gesellschaftliche Strukturen mitgeprägt werden. Schon die klassischen Studien zur "autoritären Persönlichkeit"³ folgten im Kern dieser Linie, später hat Lloyd deMause in seiner "psychogenen Geschichtstheorie"⁴ eine Typologie der Erziehungsmodi (der Primärsozialisation) und, damit verbunden, der Psychoklassen und der geschichtlichen Epochen postuliert. Parallel dazu hat die Bindungsforschung Formen der Eltern-Kind-Interaktion in standardisierten Situationen beobachtet und klassifiziert, diese mit "internen Arbeitsmodellen" in der Psyche des Heranwachsenden in Verbindung gebracht⁵ und, in neueren Studien, Bezüge zwischen den Bindungstypen und Merkmalen des Sozialverhaltens wie auch der politischen Einstellung (Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus) empirisch nachgewiesen.⁶

¹ Dieser Aufsatz ist eine überarbeitete und gekürzte Fassung eines Textes, der im Wintersemester 1997/98 in dem von Prof. Dr. Wulf Hopf geleiteten Seminar "Schule und politische Sozialisation" am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen entstanden ist. Der Verfasser dankt Herrn Hopf und den anderen TeilnehmerInnen des Seminars für ihre Anregungen.

² zit. nach Allerkamp (1987).

³ Adorno et al. (1950).

⁴ de Mause (1997, 2000, 2001).

⁵ Spangler & Zimmermann (1997); Gloger-Tippelt (2001).

⁶ Hopf (2001); siehe auch die Überblicksarbeit zu den Bezügen zwischen Bindungstheorie und Psychohistorie: Kurth (2002).

Jedoch ist die *Familie* – in welcher die in den oben zitierten Arbeiten untersuchten frühkindlichen Erfahrungen in der Regel gemacht werden – nicht die einzige Sozialisationsinstanz. Daneben tritt die *Schule* als (meistens) staatliche Institution, welche im allgemeinen Bewusstsein immerhin als so wichtig gilt, dass Kinder ab einem bestimmten Alter im generellen Sprachgebrauch auch als "Schulkinder" bezeichnet werden. Der mögliche Einfluss der Schule auf Persönlichkeitsstruktur, politische Orientierungen und Gewaltbereitschaft der späteren Erwachsenen wird in der Psychohistorie bemerkenswert selten diskutiert, obgleich empirische Untersuchungen gezeigt haben, dass der Ausbildungsstand von Jugendlichen, also die Art der besuchten Schule, einen wichtigen Einfluss auf den politischen Wissensstand und auch auf politische Orientierungen und Aktivitäten hat.⁷

Nun erschöpft sich "politische Bildung" nicht allein in Kenntnissen über demokratische Institutionen oder in der Befürwortung bestimmter Parteien. Wichtiger noch sind grundlegende Wahrnehmungs- und Denkmuster – wie etwa die Bereitschaft, bestimmte Minderheiten als "Sündenböcke" für gesellschaftliche Probleme verantwortlich zu machen, oder die Akzeptanz von Gewalt als Mittel der Politik. Dementsprechend geht diese Arbeit von der Prämisse aus, dass die Schule nicht allein in Form der "manifesten" und intendierten politischen Bildungsarbeit, wie sie vor allem im Gemeinschaftskunde- und Geschichtsunterricht stattfindet, auf Kinder und Jugendliche wirkt, sondern dass die Gesamtheit der in der Schule realisierten Strukturen und Abläufe auf das spätere politische Verhalten der Schülerinnen und Schüler Einfluss hat, da "Strukturen ebenso 'Belehrungen' aussenden wie Personen und Inhalte"⁸. Damit rückt der Bereich des sogenannten "heimlichen Lehrplans"⁹ in den Mittelpunkt des Interesses: das "simultane, mehrdimensionale Lernen"¹⁰ in der Schule, bei dem der / die Lernende nicht nur den intendierten Unterrichtsstoff aufnimmt, sondern zugleich eine ganze Reihe weiterer, gesellschaftlich mehr oder weniger erwünschter Fähigkeiten, Haltungen und Werte. Die Schülerinnen und Schüler lernen:

"alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um... Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, einesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw." (Bertolt Brecht¹¹);

"... sich öffentlich beurteilen zu lassen und diese Urteile über die eigene Leistung als Maßstab dafür zu nehmen, dass man als Person normal ist und Selbstachtung zeigen darf" (Dreeben, Silberman & Holt¹²);

⁷ Fend (1991); Hopf & Hopf (1997).

⁸ Spahn (1977).

⁹ Speichert (1973); Zinnecker (1975).

¹⁰ Spahn (1977).

¹¹ zit. nach Zinnecker (1975).

¹² ebd.

"Passives Aufnehmen ist eine bessere Reaktion auf Gedanken als aktive Kritik. Gedächtnis ist die höchste Form intellektueller Leistung, und die Ansammlung zusammenhangloser 'Tatsachen' ist das Ziel der Erziehung. Der Stimme der Autorität soll man vertrauen; sie ist höher einzuschätzen als unabhängiges Urteilen... Gefühle sind bei der Ausbildung unwichtig. Es gibt immer eine einzige, eindeutig richtige Antwort auf eine Frage..." (N. Postman & Ch. Weingartner¹³);
 "Wer sich anpasst, kommt durch; man darf keine Schwächen zeigen; man muss die Ellenbogen gebrauchen; als 'kleiner' Schüler kann man doch nichts ändern usw."¹⁴;
 "Angst vor dem Scheitern; Neid auf den Erfolg anderer; entfremdete Existenz"¹⁵.

Wie von Franz Wellendorf¹⁶ schon Anfang der 70er Jahre aufgezeigt wurde, spielen *Rituale* eine wichtige Rolle bei der unterschweligen Vermittlung dieses "verborgenen Curriculums". In der von der "68er Bewegung" ausgehenden, systemkritischen Strömung der 70er Jahre wurden daher viele bis dahin selbstverständliche Formen und Konventionen des schulischen Lebens in Westdeutschland attackiert, und es wurden tatsächlich manche Rituale abgeschafft: So "stehen heute die meisten Schüler/innen nicht mehr auf, wenn Lehrer/innen den Klassenraum betreten oder den Unterricht schließen. Sie treten nicht mehr aus der Bank..., um eine kurze Nachricht zu geben... [Es] gibt weniger Strafen; sie sind selten so drakonisch, wie sie es früher in der Regel waren".¹⁷ Die Ritual-Kritik erstreckte sich auch auf die Universität ("Unter den Talaren Muff von Tausend Jahren!") und auf die LehrerInnen-Ausbildung.¹⁸ Inzwischen schlägt das Pendel der gesellschaftlich vorherrschenden Meinungen wieder in die andere Richtung aus: Von den insgesamt 14 Beiträgen in den beiden Themenheften der Zeitschrift "Pädagogische Beiträge" bzw. "Pädagogik" über "Rituale im Schulalltag" von 1987 und 1994 nimmt nur noch einer eine überwiegend kritische Haltung zu Ritualen ein (der von Wagener¹⁹), drei äußern sich ambivalent (Schulz²⁰, Combe²¹ und Wulfers²²), die übrigen unterstreichen vorwiegend die positiven Seiten von Ritualen²³. Da wird die Verödung beklagt, die der Abbau der Formensprache des Rituals hinterlassen habe²⁴ – von einer "Versklavung

¹³ ebd.

¹⁴ Spahn (1977).

¹⁵ Henry (1973).

¹⁶ Wellendorf (1979), vgl. a. die Kurzfassung Wellendorf (1973).

¹⁷ Schulz (1987).

¹⁸ Dutilly (1977).

¹⁹ Wagener (1987).

²⁰ Schulz (1987).

²¹ Combe (1994).

²² Wulfers (1994).

²³ Allerkamp (1987); Kläßen (1987); Miller (1994); Rauschenberger (1987); Riegel (1994); Seydel (1994); Steffensky (1994); Winkler (1994); Ziehe (1987).

²⁴ Ziehe (1987).

durch Formlosigkeit" ist sogar die Rede²⁵ –, die Problematik des "heimlichen Lehrplans" gerät dagegen aus dem Blickfeld. Es wird die "geheimnisvoll-konzentrierende Kraft"²⁶, die "Zauberkraft"²⁷ von Ritualen beschworen, die "der (kindlichen) Seele Halt geben"²⁸, die "Gemeinsamkeit über Interessengegensätze hinweg" schaffen²⁹ und nebenbei auch noch "helfen, Ruhe zu sichern"³⁰. Der ritualisierte "Morgenkreis" wird geradezu hymnisch als "Gute Ordnung" und "Schule der Demokratie" gepriesen.³¹ Es wird behauptet, dass Rituale "klüger" seien als Menschen.³² Otto Seydel zieht einen Vergleich zur Entstehung von Wegen in einem Park: "Die Wege werden von klugen Köpfen geplant. Aber Trampelpfade bahnen sich die Spur, die wirklich gebraucht wird".³³

In dieser Arbeit soll eine Gegenposition vertreten werden: Der Verfasser hat den Verdacht, dass es im "Park" des emotionalen Lebens unserer Zivilisation Trampelpfade gibt, die längst zu Autobahnen ausgebaut sind und mindestens soviele Todesopfer fordern wie die realen Autobahnen. Der *Krieg* ist einer dieser Trampelpfade. Es wird aufzuzeigen sein, was schulische Ordnungen mit der Bereitschaft, Kriege zu unterstützen und zu führen – und mit dem Ausagieren anderer Gruppenfantasien auf gesellschaftlicher Ebene – zu tun haben. Zuvor sollen einige Rituale des Schullebens in ihren Funktionen untersucht werden, dem kritischen Ansatz von Wellendorf folgend und ihn weiterführend. Dazu wiederum sind eingangs einige kurze Begriffsklärungen erforderlich. Sodann betrachten wir die Dichotomie und Komplementarität zwischen der Sphäre der intentionalen schulischen Erziehung und der Welt der Gleichaltrigensozialisation – und die Persönlichkeitsspaltung, die den Kindern durch ihr jahrelanges Ausgeliefertsein an beide Sphären antrainiert wird. Zum Schluss wird dann auch die Frage gestreift werden, ob sich auch die Wirkung bzw. Wirkungslosigkeit des intentionalen Sozialkundeunterrichts an der Schule aus der so gewonnenen Perspektive besser verstehen lässt.

2. Einige Grundbegriffe

Ritual und Ritualismus

Das Wort "*Ritual*" bezeichnete ursprünglich die schriftliche Fixierung eines *Ritus*, worin der zur Regelform gewordene Ablauf aufeinanderfolgender sakraler Handlungen festgelegt ist, also insbesondere in der katholischen Kirche das liturgische Buch, das die vom Priester zu vollziehenden Handlungsabläufe vorschreibt³⁴. Heute

²⁵ Steffensky (1994).

²⁶ ebd.

²⁷ Riegel (1994).

²⁸ Winkler (1994).

²⁹ Seydel (1994).

³⁰ ebd.

³¹ Prengel & van der Voort (1996).

³² Seydel (1994).

³³ ebd.

³⁴ Th. Bichler in Lenzen (1989), S. 1310.

wird der Begriff meist synonym verwendet mit dem des Ritus selbst, d.h. es sind gesellschaftlich tradierte Formen von Handlungsabläufen gemeint, wobei auch der profane Bereich einbezogen wird. Der Begriff meint in dieser allgemeinen Definition keinesfalls allein sinnentleertes, auf reine Form reduziertes, zwanghaftes Tun, wie es manchmal in der Umgangssprache der Fall ist, wenn gesagt wird, eine Handlung sei "nur noch Ritual". Um diesen zuletzt genannten Aspekt zu erfassen, benutzt Wellendorf³⁵ den Begriff *Ritualismus*. Dieser bezeichnet das unbeirrte Beharren auf der peinlich *genauen* Einhaltung formalisierter Verfahrensweisen, wobei der intendierte Sinn keine Rolle mehr spielt – wie es z.B. in der Bürokratie häufig der Fall ist ("Amtsschimmel"). Die Unterscheidung von Ritual und Ritualismus ist wichtig, denn wenn z.B. im Folgenden auch eine Prüfung oder eine Klassenarbeit unter die schulischen Rituale gerechnet wird, so soll damit noch nicht unterstellt werden, dass sie reiner Selbstzweck oder reine Schikane ist (obwohl es sich vielleicht manchmal wirklich so verhält...).

Was allerdings auch schon für Rituale typisch ist, ist, dass sie gewöhnlich nicht hinterfragt werden. Hieraus resultiert zum Teil ihre "entlastende Funktion" in der Schule, die von mehreren Autorinnen und Autoren besonders geschätzt wird: "weil sie, wenn sie [die Rituale] erst einmal bekannt sind, nicht jedesmal wieder neu eingeführt werden müssen"³⁶. Durch das Element der Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit, das Rituale ins menschliche Miteinander bringen, wirken sie "rahmengebend": "Sie schaffen Versteifungen, die dem Zusammenleben Halt geben, und umhüllen die einzelnen mit dem Gefühl der Zugehörigkeit und Identität; durch das Versprechen von Kontinuität und Erwartungssicherheit schirmen sie vor der Panik ab, die beim Einbruch des Unerwarteten aufzuflackern pflegt"³⁷. Durch das Nicht-Hinterfragen wird, andererseits, auch die bewusste, vernunftgesteuerte, kritische Reflexion abgewehrt.

Interaktion

"Interaktion" ist ein kommunikatives Handeln von Individuen oder von Gruppen in einem sozialen Kontext³⁸. Sie ist stets symbolisch vermittelt. Ein wichtiges Symbolsystem ist die Sprache, aber auch z.B. Bildbotschaften, Körpersprache, Bewegungen von Personen, Sitzordnung usw. können Bedeutung tragen. Die Inhalte brauchen sich nicht an den bewussten Verstand zu richten, sondern können auch ans Gefühl appellieren, ja, sie können unterschwellig ins Unbewusste eindringen. – Die Bedeutungen der Symbole sind im allgemeinen nicht starr, sondern unterliegen einem ständigen Prozess der Neuinterpretation. Symbole ermöglichen dem Menschen die Über- und Vorwegnahme der Reaktionen anderer ("Symbole als Probehandeln") – in der Betonung der Dialektik von Interaktion und Symbol folgt Wellendorf der Denk-

³⁵ Wellendorf (1979), S. 66.

³⁶ Rauschenberger (1987).

³⁷ Combe (1994).

³⁸ Wellendorf (1979), S. 19.

richtung des symbolischen Interaktionismus³⁹. Insbesondere ändert sich die Bedeutung von Symbolen je nach der *Szene*, in der sie gebraucht werden.

Szene

"Szene" bezeichnet einen symbolisch vermittelten Interaktionszusammenhang, der raum-zeitlich strukturiert ist. Die darin vorkommenden Symbole und Interaktionen haben ihre Bedeutung nur im entfalteten System des Sinnzusammenhangs der ganzen Szene⁴⁰. So kann z.B. der Griff der Lehrperson zum Klassenbuch in einer Szene die Androhung oder Ausführung einer Sanktionsmaßnahme gegen einen Schüler / eine Schülerin bedeuten, in einer anderen Szene dagegen (etwa am Schluss der Unterrichtsstunde) vielleicht auch nur einfach die Eintragung des durchgenommenen Unterrichtsstoffes. – Für "Szene" wird auch der Begriff "Situation" gebraucht. Wellendorf⁴¹ verwendet darüberhinaus den Begriff des "szenischen Arrangements". Darunter versteht er eine zeitliche Organisation von einzelnen Szenen, und zugleich die Abstraktion von der Ebene der konkreten Szene auf die Ebene dessen, was "typisch" ist für den Gesamtzusammenhang, z.B. der Schule. Die Bezeichnung "szenisches Arrangement" hat allerdings einen problematischen Beiklang – sie könnte unschwerlich die Annahme ins Spiel bringen, dass "etwas bewusst arrangiert" wurde. Im herrschaftskritischen Ansatz Wellendorfs mag dies so intendiert gewesen sein; es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass "szenische Arrangements" im Wellendorfschen Sinne auch unbewusst (aus traditionellen Gründen, aufgrund innerpsychisch verankerter Zwänge oder als Ergebnis unreflektiert ablaufender Selbstorganisationsprozesse) zustandekommen.

Wir können nun die Wellendorfsche Definition des Rituals verstehen:

" 'Ritual' bezeichnet typische Szenen, in denen der Zusammenhang einzelner Interaktionen und Handlungen mit dem szenischen Arrangement als ganzen symbolisch dargestellt wird. Die Darstellung bringt damit zugleich die generellen Bedingungen zum Ausdruck, unter denen die Individuen Mitglieder des Systems sind. Rituale machen diesen Zusammenhang sichtbar (...). Da sie das System als ganzes symbolisieren, wird an den ihnen zugrunde liegenden Interaktionsmustern meist relativ starr festgehalten. Die Macht der rituellen Handlungen über die Individuen steckt im szenischen Mitvollzug, nicht in der reflektierenden Aneignung der dargestellten Werte und Ideen. Unter der Bedingung der Problematisierung des bestehenden Zustandes besteht die Tendenz, ideologische Rechtfertigungen für Rituale zu entwickeln."⁴²

³⁹ siehe z.B. M. Brumlik in Lenzen (1989), S. 764 ff.

⁴⁰ Wellendorf (1979), S. 23.

⁴¹ ebd., S. 24 ff.

⁴² ebd., S. 71-72

Wellendorf entfaltet hier also einen quasi "hologramm-artigen" Begriff von Ritual: Wie in einem Splitter von einem Hologramm, drückt sich schon in einem einzelnen Ritual (z.B. in einer Abiturfeier) das System der Schule als Ganzes, mit all ihren Hierarchien, Zwängen und vorgespielten Ansprüchen, aus! – Allerdings bedeutet dieses Verständnis von "Ritual" auch eine Einschränkung: Was ist, wenn wir "Rituale" (im Sinne wiederkehrender Handlungen mit Symbolcharakter) antreffen, die *nicht* auf das System "Schule" als Ganzes verweisen? Bei Wellendorf fallen diese per definitionem aus der Betrachtung heraus. Die in der Einleitung zitierten "Ritualbefürworter" dagegen haben häufig gerade solche "kleinen", relativ spontan entstandenen, "spielerischen" Rituale im Blick, an denen die Strukturen des Schulsystems als Ganzes nur marginal, wenn überhaupt, beteiligt sind: Rituale als "erfundene Wirklichkeiten"⁴³, die einen "unerwarteten und spielerischen Bereich völliger Funktionslosigkeit" eröffnen⁴⁴ und sogar "antiautoritäre Ironie" ins Spiel bringen können⁴⁵. Hier liegt mit ein Grund für die so unterschiedlichen Bewertungen von Ritualen im Schulalltag: Man spricht einfach über verschiedene Dinge. Ein "blauer Fleck" auf dem Fußboden, bei dem die Kinder in Lärm ausbrechen, sobald jemand auf ihn tritt⁴⁶, oder eine nach dem Rotationsprinzip weitergegebene Postmütze, die im Internat temporär das Kind hervorhebt, das die Post verteilt⁴⁷, sind – um nur zwei Beispiele zu nennen – eben etwas anderes als eine Abiturklausur, und auch etwas anderes als eine traditionelle Einschulungsfeier, auf der (auch) Hierarchien symbolisiert werden. Wichtig für die folgenden Überlegungen sind die relativ starren, mutmaßlich einen Bezug auf das Gesamtsystem der Schule implizierenden Rituale im Sinne Wellendorfs.

3. Schulische Rituale "von oben" und "von unten"

Eine ganze Reihe solcher Rituale lassen sich noch im Schulalltag finden – trotz der von den "68ern" betriebenen "Entrümpelung" der westdeutschen Schulen. Eintrittsrituale (Einschulung), Austrittsrituale (Entlassungsfeier), Leistungsrituale (Hausaufgaben, Klassenarbeiten, Vorsingen, Zeugnisausgabe, Sportfeste), Rituale des Jahresverlaufs und Bestrafungsrituale sind wichtige Kategorien, die alle gemeinsam haben, dass ihre Durchführung vorwiegend von den Erwachsenen sichergestellt wird.

Von den SchülerInnen selbstorganisierte Rituale wie ritualisiertes "Fertigmachen" von Außenseitern, "Klassenkeile" oder auch SchülerInnen-Proteste werden bei Wellendorf nicht erwähnt. Bei Protesten und SchülerInnen-Streiks ist es in der Tat fraglich, ob es für diese relativ seltenen Aktionen des Widerstands schon ritualisierte Formen gibt, die etwas über die Gesamtbedingungen aussagen, wie dies im politischen Leben der Erwachsenen etwa bei Tarifkonflikten zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern der Fall ist. Es scheint dem Verfasser aber nicht zweifelhaft, dass es unter den Schülerinnen und Schülern zu ritualisierten, nicht "von oben" ge-

⁴³ Winkler (1994).

⁴⁴ Combe (1994).

⁴⁵ ebd.

⁴⁶ Rauschenberger (1987).

⁴⁷ Seydel (1994).

lenkten Umgangsformen kommen kann, die dennoch eine Menge über das Gesamtsystem "Schule" ausdrücken (darauf kommen wir noch zurück). Wellendorf erwähnt lediglich an einer Stelle die Existenz einer "Schülerkultur"⁴⁸, der er jedoch eher ein emanzipatorisches Potential zuschreibt und die er offenbar nicht mit eigenen Ritualen ausgestattet sieht. – Systematisches "Mobbing" einzelner Schülerinnen oder Schüler kann langanhaltend und ritualisiert stattfinden, es schließt häufig physische Gewalttätigkeiten und Grausamkeiten ein, es kann von der ganzen Klasse betrieben werden oder auf eine abgegrenzte "Täter-Opfer-Beziehung" beschränkt sein. Im letztgenannten Fall spricht man von "*bullying*". Die Folgen können für das Sozialleben der Klasse desaströs und für das Opfer von schwerwiegender, traumatischer Art sein, bis hin zum Suizid (vgl. die Untersuchung von Olweus⁴⁹). Phänomene dieser Art wurden lange Zeit ignoriert oder als "normal" angesehen und verharmlost, obgleich schon länger bekannt ist, dass Ängste vor Gewalttätigkeiten von MitschülerInnen weit verbreitet sind und über die Hälfte aller Erstklässler (so in einer norwegischen Untersuchung) ernsthaften physischen Angriffen älterer MitschülerInnen ausgesetzt waren.⁵⁰ Erst in jüngster Zeit scheint die Problematik des *bullying* breiter ins Bewusstsein vorzudringen, wie z.B. zwei ganzseitige Beiträge in der britischen Tageszeitung "The Times" belegen.⁵¹ Dabei ist die Botschaft des heimlichen Lehrplanes – "Gewalt führt zum Ziel; der Stärkere siegt immer" – in diesen Fällen doch eigentlich allzu offensichtlich und spricht den offiziell von Staat und Schule vertretenen Normen (insbesondere dem Schutz der Menschenwürde) Hohn.

4. Funktionen von schulischen Ritualen

Wellendorf⁵² unterscheidet mehrere Funktionen schulischer Rituale:

Die Trennung von Innen- und Außenaspekt

Insbesondere die *Einschulung* kann als ein *Übergangsritual* angesehen werden, welches ein "Vorher" und ein "Nachher" im individuellen Leben des Kindes definiert, insofern einer *Initiation* nahekommt, und zugleich das "artifizielle Sondermilieu"⁵³ *Schule* als besonderen sozialen Raum und besondere soziale Zeit herausstellt.⁵⁴ Nach dieser Funktion von Ritualen besteht offensichtlich ein gewisses Bedürfnis; wenn eine Einschulungsfeier ganz entfällt, bzw. wenn sich die Aufnahme in eine neue Schule auf rein bürokratisch-technische Aspekte beschränkt, wird dies von Eltern und SchülerInnen als irgendwie "kühl und unfreundlich" empfunden.⁵⁵ Andererseits: Je dezidierter das Aufnahme-ritual, desto deutlicher wird die Schule als Sondermilieu

⁴⁸ Wellendorf (1979), S. 160.

⁴⁹ Olweus (1996).

⁵⁰ Schwalbe (1979).

⁵¹ Corrigan (1997).

⁵² Wellendorf (1979).

⁵³ Fürstenau, zit. nach Wagener (1987).

⁵⁴ Wellendorf (1979), S. 75.

⁵⁵ Riegel (1994).

konstituiert und damit auch gegen Kritik von außen immunisiert. Die (von SchülerInnen inszenierten!) drastischen und teilweise brutal entwürdigenden Aufnahme-rituale an französischen, britischen und amerikanischen Eliteschulen und -hochschulen markieren das Extrem. Adepten, die diese Torturen durchgemacht haben, fühlen sich später als Angehörige einer verschworenen Gemeinschaft, welche zusammenhält (und oftmals Führungspositionen in Politik und Wirtschaft unter sich aufteilt) und keiner Rechenschaft gegenüber Außenstehenden schuldig ist (sonst hätte man ja umsonst gelitten). Vielmehr werden die erlittenen Demütigungen an spätere Neuankömmlinge (und an sonstige Untergebene) weitergegeben. Durch das Initiationsritual wird zugleich ein Ehrencodex sanktioniert, der es verbietet, über gewisse Interna zu sprechen (jedenfalls mit Außenstehenden).⁵⁶ Im öffentlichen Schulsystem in Deutschland finden sich von einem solchen Initiationssystem nur noch relativ wenige Spuren. Jedoch wird auch hier die Schule weithin als "Sonderbereich" (als "Lerninsel", als "Ghetto"⁵⁷?) angesehen, und es ist nicht allgemein üblich, Verbindungen herzustellen zwischen Schule und außerschulischem Leben, welche über die Vermittlung des offiziellen Lernstoffes hinausgehen. Die Diskussion um den "heimlichen Lehrplan" blieb eine akademische Besonderheit und eine episodenhafte Erscheinung.

Die Unterstellung von Konsens

Wenn wir uns eine Einschulungs- oder Aufnahmefeier im "traditionellen" Stil einmal näher ansehen, so finden wir, dass diese z.B. durch eine Ansprache des Schulleiters / der Schulleiterin eröffnet wird, woraufhin dann eine oder mehrere Inszenierungen (Theateraufführung, Gedichtvortrag, musikalische Darbietung...) durch ältere SchülerInnen stattfinden. Schließlich gibt vielleicht noch der Schulleiter / die Schulleiterin jedem Neuling die Hand. Wellendorf⁵⁸ schreibt dazu: "... die aktive Teilnahme älterer Schüler... [ist] eine öffentliche Darstellung der generellen Bewährung des Konsenses, der schulischen Interaktionen prinzipiell unterstellt wird: es hat sich gelohnt, sich an den Konsens zu halten, denn ein solches Verhalten führt zu sichtbaren Erfolgen und öffentlicher Anerkennung."

Dieser Konsens ist von umfassendem Charakter, die rituell ("mit Handschlag") bekräftigte Verpflichtung auf ihn ist in ihren Folgen für die jungen Neuankömmlinge noch gar nicht überschaubar: es handelt sich um einen "Konsens für Ich-weiß-nicht-was"⁵⁹. Die konkrete Interpretation des generellen Konsenses wird später vor allem das Recht der erwachsenen Repräsentanten des Systems sein. Eine spätere Aufkündigung ist aufgrund des Zwangscharakters der Schule sowieso nicht vorgesehen und nicht möglich. Diese Zwangssituation wird aber durch das feierliche Ritual gerade verschleiert; sie soll aus dem Bewusstsein ferngehalten werden.

⁵⁶ US-Präsident George W. Bush hat in seiner Studentenzeit an der Yale University in der Verbindung Delta Kappa persönlich an solchen Demütigungsritualen (Brandmarken der Neulinge) mitgewirkt (s. Weinberger 2002).

⁵⁷ Hopf et al. (1979b).

⁵⁸ Wellendorf (1979), S. 77.

⁵⁹ Luhmann, zit. nach Wellendorf (1979), S. 79.

Derartige Unterstellungen von Konsens sind auch im politischen Leben und in Medienverlautbarungen der Eliten aus Politik und Journalismus weit verbreitet.⁶⁰ Die frühe Gewöhnung an diese Art von Unterstellung trägt offenbar dazu bei, dass auch Erwachsene dies meist kritiklos hinnehmen.

Die Inszenierung sozialer Differenz zwischen Lehrenden und SchülerInnen

Das Machtgefälle zwischen Lehrkräften und SchülerInnen wird in vielen Ritualen sowie in der Sitzordnung, in der zustehenden Redezeit und in anderen Organisationsmerkmalen der Schule deutlich zum Ausdruck gebracht und ist auch in den allgemeinen Vorstellungen von Schule lebendig. Wir werden darauf noch im nächsten Kapitel zurückkommen, wenn es um die Vermittlung autoritärer und bürokratischer Denkmuster geht.

Der Anspruch auf eine Kontinuität von Schule und "Leben"

Dieser Anspruch wird häufig auf schulischen Abschlussfeiern beschworen⁶¹, ist jedoch, wie wir bereits oben bei der "Trennung von Innen- und Außenaspekt" gesehen haben, ziemlich fragwürdig, da die Schulzeit eben doch ein weitgehend isolierter Zeitabschnitt der Biographie bleibt, der nur selten – und dann wiederum meist rituell, bei Klassentreffen, Abitur-Jubiläen etc. – wieder ins Bewusstsein gehoben wird. Eine wichtige Funktion des Anspruches auf die Kontinuität von Schule und Leben besteht darin, der Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen einen Sinn zu geben.

"controlled permissiveness"

Dieser Ausdruck von Talcott Parsons⁶² meint, dass im Ablauf eines Rituals bestimmte Emotionen und Verhaltensweisen zugelassen sein können, welche sonst aus der offiziellen Kommunikation ausgeschlossen sind. Zum Beispiel "darf" bei einem Schulfest oder bei einer Beerdigung auch der Lehrer / die Lehrerin mal "menschliche Schwächen" zeigen, die sonst verpönt sind. Wellendorf geht – dem Ansatz des symbolischen Interaktionismus auch hierin folgend – vom Modell einer *Identitätsbalance* aus, welche den Einzelnen schwanken lässt zwischen dem Wunsch, ein unverwechselbares Original zu sein, und dem Wunsch, so zu sein wie alle anderen⁶³ (wir werden später sehen, dass dieses Identitätskonzept noch ergänzungsbedürftig ist). Das Bewahren der Balance zwischen diesen Polen erfordert es, dass dem Einzelnen ab und zu Möglichkeiten gegeben werden, "mehr von sich preiszugeben", ohne dass Machtdifferenz und Rollenverständnis von SchülerInnen und LehrerInnen dadurch beeinträchtigt werden.⁶⁴ Für diese Interpretation der "Ventilfunktion" von

⁶⁰ vgl. a. Link (1999).

⁶¹ Wellendorf (1979), S. 81 ff.

⁶² nach Wellendorf (1979), S. 84.

⁶³ Wellendorf (1979), S. 35.

⁶⁴ ebd., S. 84-85.

Schulfesten, Klassenfahrten etc. spricht, dass diese Seite des Schullebens "schwach" ausgeprägt ist, "sie ergänzt nur, will 'Klima' schaffen, hat aber kein Eigengewicht... Die Kinder durchschauen diese Veranstaltungen und Ereignisse als Beiwerk" – so das Resumé einer Untersuchung des MPI für Bildungsforschung an Grundschulen.⁶⁵

Auch die *SchülerInnen-Vertretung* wird von Wellendorf auf diese Weise als Alibi-Einrichtung gedeutet⁶⁶; zur Begründung kann darauf verwiesen werden, dass die Mitwirkungsmöglichkeiten der SchülerInnen auf Randbereiche beschränkt bleiben. Dasselbe gilt für die Vergabe von Ämtern an SchülerInnen: Es geht zumeist um "Handreichungen, die ziemlich konsequenzlos sind und das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern nicht berühren (Tafeln säubern, Papier im Hof einsammeln)...⁶⁷. – Freilich ist es von der Argumentationslogik her immer problematisch, eine behauptete Regel (repressiver bzw. die Strukturen festigender Charakter der schulischen Rituale) durch ihre Ausnahmen bestätigen zu wollen, wie Wellendorf dies teilweise versucht. Einrichtungen wie die "SchülerInnenselbstverwaltung" sollte daher ihr partizipatorisches Potential nicht ganz abgesprochen werden, wenn es auch kaum je optimal genutzt wird.

Durchsetzung von Ordnung

Nun kommen wir zum Kernbereich der Ritualfunktionen, welcher besonders für die Leistungs- und Strafrituale konstitutiv ist und auch im Hinblick auf die politische Sozialisation besonderes Interesse beanspruchen darf. Ein Schulleiter⁶⁸ hat einmal geäußert:

"Dauerndes Zuspätkommen, Nachlässigkeit in der Erfüllung der Schulpflichten, Störung des Unterrichts sind im Grunde Vergehen gegen die Gemeinschaft, also 'politische Vergehen', die keine Schule ungeahndet lassen darf."

Auch die heutigen Ritual-BefürworterInnen betonen oft den Aspekt der Durchsetzung von Ordnung: "Kinder brauchen klare, einfache Strukturen"⁶⁹, "ein Rahmen" ist prägnant "zu verdeutlichen"⁷⁰, "dass man mit Regeln, Veranstaltungen, ... , Hausordnungen experimentiert und sich dabei als Schöpfer humaner Ordnung erprobt, stabilisiert und stimuliert unsere Demokratie"⁷¹, das Ritual "bereitet den Ernstfall vor"⁷². Wenn man sich nun einmal ansieht, *welche* Ordnung denn nun in erster Linie durchgesetzt wird, so kommt man – trotz der hehren Worte über Demokratie – nicht darum herum, dass es im Kern nach wie vor um die "Reproduktion der

⁶⁵ Hopf et al. (1979a).

⁶⁶ Wellendorf (1979), S. 93 ff.

⁶⁷ Hopf et al. (1979a).

⁶⁸ zit. nach Wellendorf (1979), S. 96.

⁶⁹ Prenzel & van der Voort (1996).

⁷⁰ ebd.

⁷¹ Schulz (1987).

⁷² Steffensky (1994).

Leistungsideologie"⁷³ geht. Jules Henry analysiert alltägliche Szenen in einer Grundschulklasse, in denen "Versager" durch andere Kinder bloßgestellt wurden, und stellt fest: "In einer Gesellschaft, wo alles Handeln vom Konkurrenzkampf um elementare gesellschaftliche Güter bestimmt wird, kann man die Menschen nicht das Lieben lehren wollen. Wer liebt, kann nicht mit anderen konkurrieren... So sieht sich die Schule vor die Notwendigkeit gestellt, die Kinder das Hassen zu lehren – ohne dass es jemand merkt. Denn unsere Gesellschaft könnte den Gedanken nicht ertragen, dass unsere kleinen Kinder einander hassen lernen sollen. Wie bewältigt die Schule diesen Widerspruch? Offenbar mit Hilfe des Konkurrenzprinzips selbst... Man darf die Behauptung wagen, dies sei eine der erfindungsreichsten Seiten des Schullebens überhaupt".⁷⁴ Etwas sanfter drückt dies Wolfgang Schulz aus mit den Worten: "Die mangelnde Chancengleichheit in unserem Schulsystem, der freiheitsbedrohende Anpassungsdruck dieses Systems und seine Belohnung unsolidarischen Verhaltens stammen aus Widersprüchen der Gesamtgesellschaft und sind von Lehrenden und Lernenden in ihren unmittelbaren Handlungsspielräumen nicht auflösbar, allenfalls zu mildern".⁷⁵

Es ist interessant, sich einmal die heutigen schulischen Bestrafungs-Rituale genauer anzusehen. Neben der Einschaltung externer Autoritäten (Eltern, Polizei) – zu der ungern Zuflucht genommen wird, da sie die Schulautonomie durchbricht und dem Eingeständnis eines Scheiterns gleichkommt –, verfügt die Schule heute vor allem über *bürokratische Sanktionsmittel mit kumulativer Wirkung*. Dazu gehört beispielsweise die Verwarnung mit Eintrag ins Klassenbuch. "Kumulative Wirkung" heißt, dass die Wiederholung, also mehrere Einträge, irgendwann eine eskalierende Wirkung der Sanktion hat (z.B.: Gespräch mit dem Direktor / der Direktorin als nächste Stufe). Es drängen sich Parallelen aus der bürokratisch verfassten Alltagsgesellschaft auf: Das polizeiliche Führungszeugnis, die Flensburger "Verkehrssünderkartei", oder die Speicherung im Polizeicomputer nach einer erkennungsdienstlichen Behandlung, wobei gerade die letztgenannte Maßnahme eine Disziplinierungswirkung auch in den politischen Bereich hinein entfaltet, z.B. bei Demonstrationen oder Akten des zivilen Ungehorsams. Man verhält sich zwar vielleicht selber strikt gewaltfrei und hat sich nichts vorzuwerfen, aber wer kann schon genau die negativen Folgen abschätzen, die sich später ergeben könnten, wenn man erst einmal polizeilich "erfasst" ist? Auch völlig friedliche MitbürgerInnen können so von der Ausübung demokratischer Grundrechte abgeschreckt werden. –

Es zeigt sich also auch hier, dass die schulischen Umgangsformen der "Einübung in eine bürokratische Gesellschaft" (Jackson⁷⁶) dienen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang noch, dass die offizielle Verpönung körperlicher Strafen (welche hier nicht kritisiert werden soll!) den Nebeneffekt hat, dass die Relevanz solcher bürokratischer Strafen betont wird. – Daneben gibt es noch eine andere, archaischere Form von Strafen in der Schule, die auf Stigmatisierung bzw. auf dem "Pranger-Prinzip" aufbaut. Dazu gehört das "In die Ecke stellen", was zwar wahr-

⁷³ Váth-Szusdziara (1976).

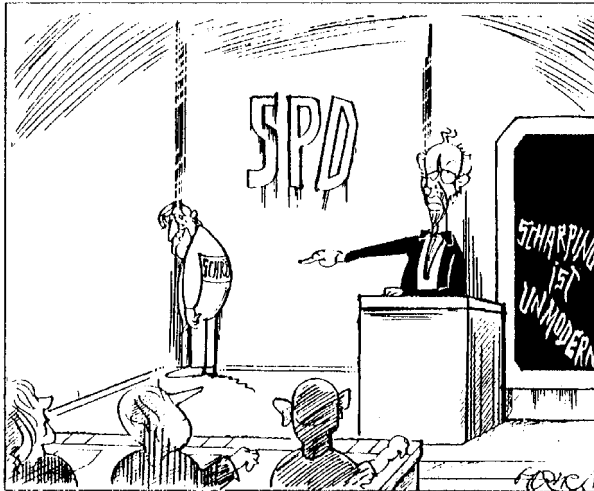
⁷⁴ Henry (1973).

⁷⁵ Schulz (1987).

⁷⁶ Jackson (1973).

scheinlich nicht mehr so häufig praktiziert wird, aber im kollektiven Bewusstsein noch sehr lebendig ist – so sehr, dass es auch in politischen Karikaturen aufgegriffen wird (Abb. 1).

Ebenso in diese Kategorie gehören der zeitweilige Ausschluss aus der Klasse, das Nachsitzen sowie subtilere Formen der Stigmatisierung, wie etwa das Blamieren eines Schülers / einer Schülerin vor der Klasse durch eine (vorhersehbar) nicht erfüllbare Leistungsanforderung, und schließlich auch – im Extremfall – der Verweis von der Schule. Institutionen, die das Stigmatisierungs- und Ausschlussprinzip in der Gesamtgesellschaft verkörpern, sind das Gefängnis und die psychiatrische Anstalt. Eine (symbolische) Stigmatisierung von "Außenseitern" ist auch im politischen Bereich gängige Praxis, vgl. Abb. 1. Ja, oft reicht es schon für die öffentliche Diskreditierung einer politischen Forderung, wenn in den Medien der Eindruck verbreitet wird, es handle sich um eine krasse Außenseiterposition. Eine inhaltliche Diskussion der betreffenden Forderung kann man sich so ersparen (ein typisches Beispiel war die Forderung nach Auflösung der NATO im Entwurf des Wahlprogramms der "Grünen" von 1998).



Die Bestrafung.

Zeichnung: Hanel

Abb. 1 ⁷⁷

Mit der Verwendung "anprangernder" und ausgrenzender Straf-Formen hilft die Schule also mit, das "Normalitäts-Dispositiv"⁷⁸ in den Köpfen zu verankern, welches besagt, dass es eine Schande ist, "nicht normal" zu sein und zu sehr aus der Reihe zu tanzen bzw. aus einer Gruppe zeitweilig ausgeschlossen zu sein. In abgemilderter Form wird dieses Dispositiv auch durch das von Prenzel & van der Voort so euphorisch gepriesene "Stuhlkreis-Ritual"⁷⁹ gestützt: Mit "sanftem Druck" – und

⁷⁷ Göttinger Tageblatt, 4. 9. 1995.

⁷⁸ vgl. a. Link (1999).

⁷⁹ Prenzel & van der Voort (1996).

sichergestellt durch Namens-Appell – wird dafür gesorgt, dass *alle* Kinder an dem Kreis teilnehmen. Das "Sich-Absondern", das "Einzelgängertum" wird nicht toleriert. In *dieser* Hinsicht ist das Kreisritual *totalitär* und nicht, wie die Autorinnen behaupten, demokratisch. Aufgrund seines verbindlichen Charakters ist es auch schlicht heuchlerisch, wenn das Kreisritual als ein "Angebot"⁸⁰ bezeichnet wird.

Abwehrfunktion

Durch die Sitzordnung in der Klasse, durch Abfragungen und Benotungen, durch das immer wiederkehrende Ritual der (häufig vom pädagogischen Standpunkt aus fragwürdigen⁸¹) Klassenarbeiten wird ein Eindruck von Sachlichkeit und gerechter, leistungsorientierter Bewertung aufrechterhalten. Emotionalität wird dagegen im Unterricht nur sehr eingeschränkt geduldet. SchülerInnen, die ihre Affekte zu sehr "herauslassen", müssen schnell mit Sanktionsmaßnahmen rechnen – die wiederum, wie wir gesehen haben, vorwiegend auf nüchternem, sachlich-bürokratischem Kalkül beruhen. Insofern haben schulische Rituale "individuell und kollektiv eine Abwehrfunktion" gegen Emotionalität⁸². "In der gemeinsamen Inszenierung, die eine Kommunikation von Triebimpulsen und Affekten, die in den offiziellen Bedeutungszusammenhang des Arrangements nicht integrierbar sind, nicht zulässt, sichern die Interaktionspartner zugleich ihre individuellen Praktiken der Abwehr"⁸³. Diese Abwehr verdrängter Emotionalität ist nicht ohne Bedeutung für die politische Sozialisation: "Wenn Lustgewinn und persönliche Befriedigung als primitives, kulturell minderwertiges Verhalten verstanden werden und stattdessen die Unterwerfung unter nicht hinterfragbare Sachzwänge als legitim akzeptiert wird, werden ungewollt entscheidende Grundlagen für spätere Manipulierbarkeit gelegt"⁸⁴. "Denn: Nur die Identifikation mit als sinnvoll und aus dem eigenen Lebenszusammenhang als begründet erlebten Werten garantiert die Errichtung eines gut integrierten Über-Ichs"⁸⁵, man könnte auch sagen: das Erreichen einer "fortgeschrittenen" Stufe des moralischen Urteilsvermögens ("Moral der selbstakzeptierten Prinzipien") im Sinne von Kohlberg⁸⁶.

Die Herausdrängung von Emotionalität aus dem Unterricht hat noch eine andere Folge, die Wellendorf nur ganz am Rande erwähnt⁸⁷: Aggressive Impulse werden "verschoben auf schwächere Schüler, die zu Sündenböcken gemacht werden"; wir kommen auf diese Problematik noch zurück. – Was ist aber die konkrete Quelle der verdrängten Emotionen, die es abzuwehren gilt? Woher rührt z.B. das aggressive Potential, das sich im *bullying* und in anderen gewaltförmigen Interaktionen unter SchülerInnen ausdrückt? Nach extremen Vorfällen, wie jüngst nach dem

⁸⁰ ebd., S. 306.

⁸¹ Wellendorf (1979), S. 122.

⁸² Wagener (1987); vgl. Wellendorf (1979), S. 199 ff.

⁸³ Wellendorf (1979), S. 201.

⁸⁴ Muck, zit. nach Wagener (1987).

⁸⁵ Wagener (1987).

⁸⁶ vgl. Hopf & Hopf (1997), S. 108 ff.

⁸⁷ Wellendorf (1979), S. 211.

Amoklauf eines Schülers am Erfurter Gutenberg-Gymnasium, flammt eine – meist oberflächliche – Diskussion darüber in den Medien auf, um dann regelmäßig ebenso schnell wieder zu verlöschen.

Nach Wellendorf⁸⁸ und Wagener⁸⁹, die an die Freudsche Triebtheorie anknüpfen, sind unverarbeitete Triebimpulse, die aus der vorschulischen Phase des "ödipalen Konfliktes" herrühren, die Ursache. Nach dieser Theorie muss jeder Mensch im Alter zwischen vier und sechs Jahren (nach einigen Autoren auch schon früher⁹⁰) eine dramatische Entwicklungskrise durchmachen und lösen, in der der gegengeschlechtliche Elternteil als attraktiv und sexuell bedeutsam erlebt wird, während der gleichgeschlechtliche Elternteil dementsprechend als störend und als Konkurrent empfunden wird. Dieser Deutung steht entgegen, dass in neueren empirischen Untersuchungen⁹¹ – in denen u.a. Kinderzeichnungen ausgewertet wurden – keine Anhaltspunkte für den "Ödipuskomplex" als regelmäßig auftretendes Entwicklungsphänomen gefunden werden konnten. Viel plausibler erscheint es dem Autor, als Quelle neurotischer und aggressiver Impulse ein *gesellschaftliches* Phänomen anzunehmen: die nach wie vor hohe Rate von Kindesmisshandlungen, sei es in Form von sexuellem Missbrauch, sei es in Form von anderweitiger physischer Gewaltausübung, Grausamkeit, oder als Traumatisierung in Folge von Vernachlässigung oder Gleichgültigkeit. Untersuchungen in den USA, die auf strukturierten Interviews basierten, fanden Anteile von 38 % bis 45 % der Frauen und von 30 % der Männer, bei denen Erinnerungen an sexuellen Missbrauch in der Kindheit vorlagen.⁹² Schon Freud hatte die weite Verbreitung von sexuellem Kindesmissbrauch zu seiner Zeit sehr wohl erkannt, jedoch für "normal" und nicht-traumatisierend gehalten und in Einzelfällen sogar die Täter gegen die Opfer in Schutz genommen⁹³, wie es auch heute noch vorkommt. Auch die Quelle für Neurosen sah er dann konsequenterweise in den Wünschen und Trieben des Kindes, nicht in den tatsächlich stattgefundenen traumatisierenden Handlungen, die von Erwachsenen ausgingen. – Die Bindungsforschung hat gezeigt, dass schon eine anhaltende mangelnde *Responsivität* der Bezugsperson in den ersten Lebensmonaten, die dazu führt, dass elementare Bedürfnisse des Babys unbeachtet bleiben, bei diesem zu einem veränderten, unsicheren "inneren Arbeitsmodell" der Mitmenschen führen und dass sich das Sozialverhalten solcher "unsicher gebundenen" Kinder später von dem "sicher Gebundener" signifikant unterscheidet: Ihre empathischen Fähigkeiten sind geringer, sie agieren eher aggressiv und dominant gegenüber Schwächeren und sind häufiger in *bullying relationships* verstrickt.⁹⁴ Zusammenfassend könnte man mit Bernd Nielsen⁹⁵ von einer "Weitergabe von Schmerz" sprechen – eine unbewusste Weitergabe von ganz früh erlittenem Schmerz der existenziellen Nichtbeachtung oder der

⁸⁸ Wellendorf (1979).

⁸⁹ Wagener (1987).

⁹⁰ s. Greve & Roos (1996).

⁹¹ ebd.

⁹² zit. nach deMause (1997); vgl. Kavemann & Lohstötter (1984) für die Situation in Deutschland.

⁹³ deMause (1997).

⁹⁴ Hopf & Hopf (1997), S. 53 f.; Grossmann (1997).

⁹⁵ Nielsen (2002) (in diesem Band).

Misshandlung. Zur Vertiefung dieses wichtigen Themas muss hier auf die Ausführungen von deMause⁹⁶, auf die Ergebnisse der Bindungsforschung⁹⁷ und auf frühere Arbeiten des Autors⁹⁸ verwiesen werden.

5. Schulische Strukturen und was sie lehren

Die Organisationsstrukturen der Schule – feste, nach Jahrgängen geordnete Klassenverbände, Lehrplan, Leistungskontrollen, Zeugnisse, Versetzung, Stundenplan etc. – erscheinen uns häufig als gleichsam naturgegeben, als unabänderlich und rein zweckrational begründet. Eine historische Betrachtungsweise⁹⁹ hilft, die Bedingtheit dieser Strukturen und das, was sich sonst noch unter ihnen verbirgt – wie bei einem Eisberg, von dem normalerweise nur die Spitze sichtbar ist¹⁰⁰ – zu erkennen. Es stellt sich heraus, dass wesentliche Strukturmerkmale der Schule ursprünglich nicht-pädagogisch begründet waren. So wurden z.B. die Jahrgangsklassen in Preußen eingeführt, um die militärische Rekrutierung zu vereinfachen.¹⁰¹ Prüfungen waren ursprünglich der Form eines Gerichtsverfahrens nachgebildet¹⁰² – Spuren davon finden sich noch heute an manchen Hochschulfakultäten, wo die Doktorprüfung als "Verteidigung" der Dissertation durchgeführt wird. Der "Delinquent", der in eine Elite-Schicht aufsteigen wollte, galt zunächst als grundsätzlich "verdächtig", er musste sich "verteidigen" wie ein Verbrecher. – Die Ritualisierung sorgt dafür, dass solche Strukturen als naturgegeben und unveränderlich verfestigt und gegen Kritik immunisiert werden – "das war schon immer so".

Einige weitere Strukturmerkmale der Schule sollen kurz auf ihre Wirkungen hin hinterfragt werden.

Homogenisierung

Schon durch die Institution der Jahrgangsklasse und durch das regional begrenzte Einzugsgebiet vieler Schulen werden die Kinder einer sozialen Umgebung mit einer Homogenität ausgesetzt, wie sie vorher und später im Leben selten wieder vorkommt. Zusätzliche organisatorische Maßnahmen verstärken oft noch diesen Effekt: Um den Religionsunterricht leichter erteilen zu können, werden die Klassen möglichst mit Kindern derselben Konfession besetzt. Damit der Bustransport zügiger verlaufen kann, kommen die Kinder "von der Siedlung im Norden", "von den Höfen weit draußen" etc. alle in eine Klasse. Wenn das Schulgebäude nicht ausreicht, werden "die Kleinen" (oder "die Großen") im Nebengebäude untergebracht.¹⁰³ Diese Homogenität bringt zwar einerseits ein Element der Egalität in die Klassen, das für

⁹⁶ deMause (1997).

⁹⁷ s. Hopf & Hopf, S. 51 ff.; Gloger-Tippelt (2001).

⁹⁸ Kurth (2001, 2002).

⁹⁹ Dreßen (1982).

¹⁰⁰ Spahn (1977).

¹⁰¹ ebd.

¹⁰² N.N. (1997).

¹⁰³ Hopf et al. (1979b).

die Einübung demokratischer Formen nützlich sein kann. Dem stehen aber auch Nachteile gegenüber: "Abwechslung, Verschiedenheit und Neuartigkeit, die Kinder dringend als Anregung benötigen"¹⁰⁴, gehen verloren. Aus dieser Sicht erscheint der Zuzug von Ausländer- und Aussiedlerkindern eher als ein wünschenswertes Korrektiv denn als eine Gefahr!

Die Homogenität und scheinbare Gleichheit der Lernenden – der Anspruch, dass alle den gleichen Bedingungen ausgesetzt sind – drückt sich häufig auch in der Sitzordnung und in der funktionalen Gestaltung der Klassenzimmer aus (Abb. 2).



Abb. 2: Peter Tillberg, "Wirst du wohl mal Nutzen bringen, Kleiner?", 1971/72, Stockholm, Moderna Museet.¹⁰⁵

Das Bild von Gleichheit täuscht darüber hinweg, dass die Lebenschancen in der Gesellschaft – nicht nur aufgrund unterschiedlicher kognitiver Voraussetzungen, sondern nach wie vor auch aufgrund der Einkommens- und Statusunterschiede der Eltern – dennoch ungleich sind. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit gelingt diese Täuschung kaum noch; der Anspruch der Schule auf Vermittlung gleicher Chancen erscheint zunehmend hohl.

¹⁰⁴ ebd.

¹⁰⁵ aus Schiffler & Winkeler (1985).

Sachzwänge, starrer Lehrplan

Der Lehrplan ist meistens von bürokratischen Instanzen bestimmt worden und hat selten Bezüge zum konkreten Leben im Umkreis der Schule – man könnte von einem fremdbestimmten, "raum- und zeitlosen Unterricht"¹⁰⁶ sprechen. Stärker selbstbestimmte, autonom organisierte Unterrichtsformen wie z.B. Projektwochen kommen zwar auch vor, bleiben aber die Ausnahme von der Regel. Vorherrschend im Schulalltag ist die bürokratisch verwaltete Routine. Die Schule übt das Hinnehmen von (echten oder vermeintlichen) "Sachzwängen" ein. "In der Schule leben zu lernen heißt, eigene Wünsche dem Lehrerwillen und dem Klassenganzen unterzuordnen.

Ein Schüler lernt, in die Regeln, Regelungen und Rituale, die ihn umgeben, ruhig einzuwilligen. Er lernt, die kleinen Versagungen des Alltags hinzunehmen und die höhererorts beschlossenen Verfahrensweisen zu akzeptieren, auch wenn ihre Logik unerklärt und ihr Sinn unklar bleiben. Gleich den Insassen anderer Zwangsorganisationen lernt er, mit den Achseln zu zucken und zu sagen: 'So ist nun mal das Leben'.¹⁰⁷ Auf diese Gefügigkeit kann Politik später zurückgreifen.

Isolation des / der Einzelnen

Abb. 2 verbildlicht neben der Homogenität der Schulklasse auch die inselartige Vereinzelung der Schulkinder. Zwar wird durch andere Sitzordnungen (Zweier-, Vierer-tische; Kreis...) gelegentlich versucht, dem entgegenzuwirken. Die Ausrichtung der Schule auf den / die Einzelne(n) in ihrem ideologischen Kernbereich, dem Leistungsprinzip¹⁰⁸, verhindert es jedoch, die "Zwangsvereinsamung"¹⁰⁹ wirklich aufzuheben. Die Bildungsforscher des MPI kamen denn auch in ihrer Untersuchung der Verhältnisse an westdeutschen Grundschulen zu dem Ergebnis: "Die Verlorenheit des Schülers inmitten einer Gruppe von etwa 30 Klassenkameraden und einem Lehrer ist keineswegs ein Einzelfall, sondern die Regel. Das Potential des Lernens in Gruppen bleibt weitgehend ungenutzt.... Viele Aufgaben, die Gruppen oder Paaren gestellt wurden, erfordern gar keine Kooperation; die empfohlene gemeinsame Arbeit kompliziert nur den Arbeitsvorgang... Die oft veränderte Sitzordnung... darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass der einzelne Schüler in der Unterrichtsstunde sehr einsam ist. Es handelt sich um eine unproduktive Einsamkeit... Es wird offenbar sehr unterschätzt, wie oft Schüler sich vergeblich melden, und erst recht, wie viele Schüler längst den Versuch aufgegeben haben, überhaupt eine Frage zu stellen".¹¹⁰ Die Autoren finden denn auch, dass das soziale Verhalten der GrundschülerInnen dementsprechend schwach entwickelt ist: "Die Unfähigkeit der Kinder, sich gegenseitig zu helfen, ist schlichtweg erschreckend".¹¹¹ Hierzu korrespondiert übrigens

¹⁰⁶ Hopf et al. (1979b).

¹⁰⁷ Jackson (1973).

¹⁰⁸ Váth-Szusdziara (1976).

¹⁰⁹ Wellendorf (1979), S. 208.

¹¹⁰ Hopf et al. (1979a).

¹¹¹ ebd.

auch eine nur mangelhaft ausgeprägte Kooperation innerhalb der meisten Lehrerkollegien.¹¹² – Auf die Spitze getrieben wird die Isolation des Schülers / der Schülerin in bestimmten Leistungsritualen, bei denen er / sie zu einer Einzeldarbietung vor der Klasse genötigt wird (Rezitation, Vorsingen etc.). Nicht selten wird dies zu einer dauerhaft negativen Erfahrung – wer erinnert sich nicht an Panikzustände, Herzrasen, Erstarrung etc. in derartigen Situationen? Dabei ist es seit langem bekannt, dass das Herbeiführen von Stressreaktionen wie diesen keinesfalls den kognitiven Leistungen förderlich ist, sondern dass das Gegenteil der Fall ist. Dass die Schule dennoch immer wieder solche Rituale durchführt, zeigt, dass es ihr eben nicht auf Motivation oder optimalen Lernerfolg ankommt, sondern dass sie im Dienst einer Leistungsideologie steht, die da verlangt, dass es für das Bestehen in einer Konkurrenzgesellschaft eben auch wichtig ist, unter Stress Leistungen zu erbringen – wobei die Gesundheit der Kinder egal ist. (Der hohe Tablettenkonsum¹¹³ von Schulkindern ist ein Hinweis auf den letztgenannten Aspekt.) – Es darf spekuliert werden, ob nicht auch das Durchexerzieren solcher traumatisierender Prüfungssituationen, über seine "offizielle" Verankerung in der Leistungsideologie hinaus, ein Wiederausagieren eigener traumatischer Erfahrungen aus der Kindheit (diesmal der Lehrerinnen und Lehrer) darstellt.¹¹⁴ Die Konfrontation mit den Kindern in der Schulklasse erweckt in der Lehrperson die Gefahr, dass Erinnerungen an die eigene Traumatisierung als Kind hochkommen. Zur Bekämpfung dieser Gefahr müssen die Kinder kontrolliert und isoliert werden, und ihre Unterwerfung unter vermeintlich rationale Leistungsrituale ermöglicht die Weitergabe der selbst erlittenen Kränkungen.

Autorität der Lehrenden

Obgleich Lehrer und Lehrerinnen, die offen und auf sadistische Art ihre Macht ausspielen, im heutigen Schulwesen eher die Ausnahme darstellen dürften¹¹⁵, ist der Typus des "autoritären Lehrers" nach wie vor stark im öffentlichen Bewusstsein verankert. Dies wird deutlich, wenn man politische Karikaturen betrachtet, in denen das Motiv "Schule" aufgegriffen wird (Abb. 1, 3 und 4 sind Beispiele aus einer großen Auswahl).

Oft sind es politische Führungspersonen (übrigens immer Männer), die die Rolle des Lehrers innehaben. Dabei werden in keinem Fall demokratische Interaktionsformen dargestellt. Das aus der Schule übernommene Kommunikationsprinzip ist vielmehr das des *Diktats* (Abb. 4) – wenn auch seine Verbindung mit der politischen Szenerie in ironisierender Weise geschieht. Im Kollektivbewusstsein, wie es sich u.a. in politischen Cartoons ausdrückt¹¹⁶, stehen somit die sozialen Formen der Schule nicht für "Demokratie", sondern für "Diktatur".

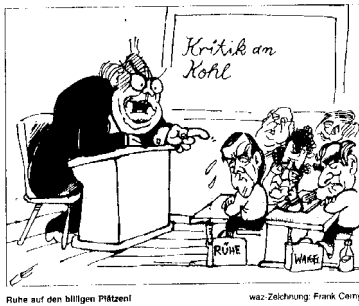
¹¹² Hopf et al. (1979b).

¹¹³ Kinder mit Knacks. *Der Spiegel*, Nr. 29 (15. 7. 2002), S. 122-131. (Statistik auf S. 123.)

¹¹⁴ vgl. Wellendorf (1979), S. 224 ff.

¹¹⁵ Hopf et al. (1979a).

¹¹⁶ vgl. Kurth (1998).

Abb. 3 ¹¹⁷Abb. 4 ¹¹⁸

Wir können zusammenfassen: Die Schulklasse als eine Gruppe von Gleichaltrigen mit (angeblich) gleichen Chancen wäre zwar durchaus geeignet, demokratische Verfahren und solidarische Umgangsformen zu verwirklichen. Sitzordnungen wie der Kreis¹¹⁹ und demokratische Rituale wie Klassenkonferenzen, gemeinsam geplante Projektwochen etc.¹²⁰ könnten dabei helfen. Die Isolation in entscheidenden Leistungsritualen und das Machtgefälle zur Lehrkraft wirken dem aber entgegen. Durch die Relation "eine Lehrperson – viele SchülerInnen" bestehen zudem geringe Möglichkeiten, direkt interpersonale Kompromisse auszuhandeln, wie dies in der Kleinfamilie gegenüber den Erwachsenen häufig noch möglich ist. Eine herrschaftsfreie, basisdemokratische Willensbildung in der Klasse – um z.B. eine Protestaktion vorzubereiten oder einen gemeinsam getragenen Kompromiss mit dem Lehrkörper zu erreichen – setzt ein hochentwickeltes Sozialleben und Kommunikationsstrukturen innerhalb der Klasse voraus, wie sie, wenn überhaupt, wohl erst bei älteren SchülerInnen vorhanden sind. Hinzu kommt, dass die systematisch aus dem Unterricht verdrängte Emotionalität sich anderswo ihren Weg bahnt: unter anderem in Form von Aggressivität unter den SchülerInnen in Pausen und Freizeit, wodurch diese Freiräume für den rationalen Diskurs zum Teil "entfallen". Dieser Dichotomie von Unterricht und Freizeit wenden wir uns jetzt zu.

6. Das "social alter" in der Schule und in der Politik

Die "Freizeit" ist in unserer Gesellschaft ein besonderer Bereich, mit eigener Kultur und eigenen Regeln. Dies gilt schon für kleine Kinder. Während man daheim und in der Grundschulklasse durch vielerlei Regelsetzungen, Kontrollmaßnahmen und Sanktionen dafür Sorge trägt, dass gewisse zivile Formen eingehalten werden und dass ein Kind möglichst nicht benachteiligt wird, finden viele Eltern nichts dabei, ihre Kinder in deren Freizeit "auf die Straße" zu schicken – in eine soziale Umwelt, in der nicht selten das Gesetz des Dschungels gilt. Angesichts der dort massiv ausgeübten Gewalt verfallen auch ansonsten progressive und um liebevollen Umgang

¹¹⁷ *Westdeutsche Allgemeine Zeitung*, 3. 7. 1996.

¹¹⁸ *Die Zeit*, 15. 8. 1997.

¹¹⁹ Prengel & van der Voort (1996).

¹²⁰ Schulz (1987).

mit dem eigenen Nachwuchs bemühte Eltern erstaunlich oft in eine krass sozialdarwinistische Argumentation (besonders bei Jungen): "Der Junge muss doch lernen, sich zu behaupten!" Die Schule trägt auf ihre Weise dazu bei, die Diskrepanz zwischen geregelter "Ordnungswelt" und anarchischer "Freizeitwelt" zu vertiefen. (Es sei am Rande erwähnt, dass es auch in der Politik eine ähnliche Zweiteilung gibt: Dem rechtsstaatlich geregelten und juristisch voll durchorganisierten innerstaatlichen Ordnungsbereich steht die prinzipiell anarchische Welt der zwischenstaatlichen Beziehungen gegenüber, in der das Recht des (militärisch) Stärkeren herrscht. Wir behalten diese Parallele vorerst im Hinterkopf.) In Unterrichts- und Prüfungsritualen werden immer wieder demütigende Erfahrungen gemacht. Wir wollen an dieser Stelle nicht diskutieren, ob diese Erfahrungen zugleich eine Reaktivierung verschütteter Misshandlungserfahrungen aus der früheren Kindheit auslösen – wenn ja, so wird dies die traumatische Wirkung jedenfalls deutlich verstärken. Wichtig ist, dass diese Erfahrungen im Unterricht nur passiv hingenommen werden können; der Affektausschluss im Unterricht verlangt ein "Zusammenbeißen der Zähne". Die Frustration, die Demütigung ist aber nicht einfach "weg". Die Gegenwelt zum Unterricht ist der Freizeit-Bereich, wo sich selbstorganisiert (und ohne Reflexion) Formen bilden, in denen traumatische Erfahrungen (jeweils vorübergehend) bewältigt werden. Sozialer Ort dieser "Gegenwelt" sind die Flure, der Schulhof, der Schulweg – bei schwacher Kontrolle seitens der Lehrkraft kann sie sich gelegentlich auch Teile des Unterrichtsgeschehens "zurückerobern", etwa wenn Mobbing seitens der SchülerInnen im Klassenraum ausgeübt wird. Typischerweise findet die Wieder-Ausagierung des Traumas in einem "vor-reflexiven" Geisteszustand statt (*Regression*), häufig in einer "sozialen Trance". Ein typisches Beispiel, das vom Autor in seiner Grundschulzeit selbst in praktisch jeder Pause erlebt wurde, ist die Szene, wo zwei Schüler miteinander kämpfen, während die anderen im Kreis darum herumstehen und einen der beiden (in der Regel den Stärkeren) in einem trance-artigen Sprechchor mit seinem Namen anfeuern. Auch das oben bereits erwähnte *bullying* und andere gewaltförmige Interaktionsformen unter SchülerInnen zeichnen sich häufig durch eine solche vor-reflexive Geisteshaltung aus. Die Interagierenden wechseln in eine unter dem Schutz der Gruppe stehende Identitätsform, die mit dem "Vernunft-Selbst" aus dem Unterricht oder aus Vier-Augen-Gesprächen nichts mehr zu tun hat.

Derartige Formen von "zweiter Identität", die unter Trance und im Schutz einer Gruppe ausgelebt wird, sind auch aus der Ethnologie bekannt. Lloyd deMause hat hierfür den Begriff des "*social alter*" (des "gesellschaftlichen Anderen") verwendet.¹²¹ Neben dem Anfeuern im Sprechchor gibt es weitere Mittel, die das *social alter* hervorlocken oder mit ihm in Verbindung stehen: Gebrauch von Drogen (z.B. Alkohol und Nikotin), Musik, besonders aber die Verwendung von Statussymbolen.

Wir können somit festhalten, dass das von Wellendorf benutzte Konzept der *Identitätsbalance* modifiziert werden muss: Nicht die Dichotomie zwischen Einzigartigkeit und Uniformitätswunsch ist entscheidend für die Interaktionsdynamik im Bereich "Schule" (und darüber hinaus), sondern die zwischen "rationalem Selbst"

¹²¹ deMause (1997).

und *social alter*. Letzteres erlaubt sich – im Schutz der Gruppe – Handlungen, die sich ersteres niemals gestatten würde. Letzteres bleibt auf einer infantilen Geistesstufe (mit fehlender Reflexion und fehlender Empathie) hängen, während ersteres mehr oder weniger weit intellektuell und moralisch fortschreitet. Da die Erwachsenen selbst so ein verleugnetes *social alter* mit sich herumschleppen, fällt es ihnen schwer, diese zwei Identitätsformen und die zwei entsprechenden Lebenswelten, in denen die Kinder agieren, zu erkennen. Rationalisierungen wie die oben erwähnten sozialdarwinistischen Argumentationsmuster dienen dazu, auch noch die krassesten Auswüchse der Aktionen des *social alter* der Heranwachsenden zu verleugnen und zu verharmlosen. Wenigstens gibt es Andeutungen zu den beiden "Lebenswelten" in der Literatur. So sprechen Hopf et al.¹²² davon, dass für die SchülerInnen "der Tag in zwei Teile zerfällt, zwischen denen kaum ein Bezug besteht und die sich keineswegs ergänzen". (Wir müssen hinzufügen: es besteht sehr wohl ein Bezug, aber auf unbewusster Ebene – in der Form nicht-bewältigter Versagenserfahrungen, und als "Komplementarität".) Ziehe¹²³ beobachtet richtig die emotionale Verödung der Unterrichts-Welt und fährt fort: "Das Intensitätsverlangen hingegen rutscht ins Private. Und dort schießt es hoch wie in einem Treibhaus. (...) Die infantil-archaische Seite der Innenwelt darf Außenwelt werden und sich austoben."

In Tabelle 1 stellen wir die Elemente der beiden Lebenswelten von SchülerInnen zusammenfassend einander gegenüber – wobei die spaltenweise Zuordnung eher vage, exemplarisch und provisorisch aufzufassen ist. Auf den Punkt gebracht wird die Diskrepanz zwischen beiden Welten in Abb. 5.

<i>Unterricht</i>	<i>Schulhof, Freizeit</i>
Lehrer/in	Clique (<i>peer group</i>)
Mathematik	Beziehungen
Grammatik	Statussymbole
Sozialkunde	Fernsehen, Kino, Werbung
Staat	Gruppen-Loyalität
Demokratie	Sündenbock-Suche, Mobbing
Moral	Ehrencodex
Mitgefühl	Coolness
Weltverbesserung	Zynismus
rationales Abwägen	Entscheiden "aus dem Bauch"
↓	↓
rationales Selbst	"social alter"

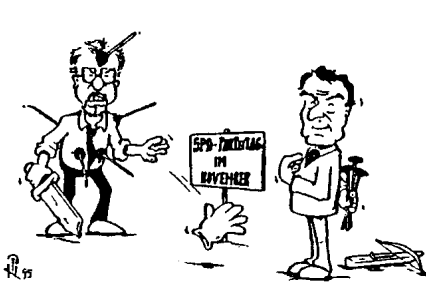
Tabelle 1

¹²² Hopf et al. (1979b).

¹²³ Ziehe (1987).

Abb. 5¹²⁴

Wir machen jetzt einen Sprung zur Politik. Betrachten wir beispielsweise einmal die Medienkampagne, die im Sommer 1995 in Form von Kommentaren, Interviews und Cartoons gegen den damaligen SPD-Vorsitzenden Rudolf Scharping lief (Abb. 6, 7).

Abb. 6¹²⁵Abb. 7¹²⁶

Hier drängt sich der Eindruck auf, dass jemand, der als "schwach" gilt, nach Strich und Faden fertiggemacht wird – bis schließlich Oskar Lafontaine beim "Showdown" auf dem Mannheimer SPD-Parteitag "alles klar macht" und die Hierarchie neu fest-

¹²⁴ Göttinger Tageblatt, 20. 2. 1997.

¹²⁵ Tagesspiegel, 1. 8. 1995.

¹²⁶ Süddeutsche Zeitung, 19. 10. 1995.

legt (Abb. 8), unter dem anfeuernden Jubel der Delegierten! Die publik gemachten und unter der Anteilnahme der Öffentlichkeit stattfindenden Interaktionen unterscheiden sich nicht wesentlich von dem, was täglich auf dem Schulhof einer Grundschule beobachtet werden kann. In beiden Fällen ist es das *social alter*, was sich an einem einzelnen, als "schwach" empfundenen Opfer (Stellvertreter für das eigene, traumatisierte Kindheits-Selbst?) abreagiert – nur ist in der Politik das *social alter* der Erwachsenen am Werk, welches noch schwerer zu fassen ist als das der Kinder und Jugendlichen, da es verständlicherweise noch vehementer verdrängt, im Diskurs rationalisiert, wegdiskutiert wird. Wir fühlen uns alle außerordentlich vernünftig und möchten unser infantile Treiben keinesfalls als solches entlarvt wissen, deshalb lassen wir uns jede Menge Rationalisierungen einfallen, die jenes begründen (ideologisch affirmative Disziplinen wie Politikwissenschaft und Ökonomie sind voll von solchen Pseudo-Theorien)! –

Abb. 8¹²⁷Abb. 9¹²⁸

Am besten eignet sich natürlich die *Außenpolitik* für das "social alter" zum Ausagieren von Gruppenfantasien, da dort aufgrund des Fehlens einer übergeordneten (Weltstaats-) Autorität ohnehin ein anarchischer Zustand herrscht, der dem des Schulhofs analog ist. Meistens findet sich auf dieser Bühne leicht ein "Bösewicht" für die Projektion aggressiver Impulse – egal, ob er nun gerade Ghaddafi, Saddam Hussein, Karadzic oder Milosevic heißt (Abb. 9; man beachte die unterschwellige Bewunderung, die sich in dem Cover ausdrückt). Die Ausagierung der regressiven Bestrafungswünsche ist dann im Extremfall gleichbedeutend mit *Krieg*. Wie ein solcher "Schurke" zuvor von westlichen Staaten – von uns – selber ermuntert und

¹²⁷ Der Spiegel, 20. 11. 1995.

¹²⁸ Der Spiegel, 5. 6. 1995.

mit Waffen und Gift (symbolisch und faktisch) ausgerüstet wurde, ließe sich gut an Saddam Hussein aufzeigen. Da allerdings die momentane "Irak-Krise" noch andauert und wir alle mit Rationalisierungen aus den Medien vollgepumpt worden sind, die eine nüchterne, objektive Lagebeurteilung erschweren, soll hier exemplarisch ein etwas weiter zurückliegendes kriegerisches Ereignis herangezogen werden: Die Invasion der USA auf der Karibikinsel Grenada im Herbst 1983 –

"... ein amerikanischer Diplomat nannte sie 'die bestgeplante Krise, an der ich je teilgenommen habe'. (...) Mit Berufung auf unsere 'vorrangige Sorge' um 'die Sicherheit amerikanischer Bürger' überfiel Amerika die kleinste Nation der westlichen Hemisphäre mit 7000 Soldaten, 11 Kriegsschiffen und Dutzenden von Flugzeugen. Die 1100 Kubaner, die dort angeblich 'bis zum letzten Blutstropfen kämpften', wurden später in den offiziellen Angaben auf 100 korrigiert. Leute, die am Strand lagen, und Jogger 'sahen furchtergriffen zu, wie eine Welle A-7 Corsair-Jäger nach der anderen aus dem strahlend blauen Himmel kam und die Gegend mit 20 mm-Kanonen bestrich. Ihnen folgten die langsam fliegenden AC-130-Maschinen, die ein tiefes Todesrasseln und -ächzen hören ließen, als ihre elektronisch gesteuerten Gatling-Bordkanonen Bleiteppeiche legten.' Die Klinik für psychisch Kranke und für Kinder wurde zu Staub zerbombt, wobei mindestens 46 Menschen getötet wurden. Unbewaffnete kubanische Bauarbeiter wurden – so ein Augenzeuge – 'in ihren Schlafräumen einfach niedergemacht.' 7000 Mann starke amerikanische Truppen bombardierten die Insel vier Tage lang, um 100 kubanische Soldaten auszulöschen. Ein Senator nannte das 'eine der schönsten Stunden der Vereinigten Staaten'. (...) über 8000 Orden wurden verliehen."¹²⁹

Einen rationalen Hintergrund hatte diese Aktion nicht, obgleich eine ganze Reihe von Rationalisierungen durch die Medien verbreitet wurden:

"Offizielle Begründungen für den Überfall wurden in der folgenden Woche nachgeliefert, eine nach der anderen. Die wirkungsvollste war, die Aktion sei zur Rettung der Studenten notwendig gewesen. Die zurückkehrenden Studenten den Boden der Heimat küssen zu sehen und sie sagen zu hören, wie sie 'von all dem Schießen zu Tode erschreckt' gewesen seien, gestattete uns die Illusion, sie würden von Schüssen *vor* der Invasion sprechen, nicht von denen *bei* der Invasion und nachher. Als zweite offizielle Begründung wurde gegeben, dass 'eine Invasion der Insel seitens der Kubaner geplant war' und dass wir dem 'eben noch zuvorgekommen' wären. Das sollte aus 'Dokumenten' hervorgehen, die 'nach Aussage von Regierungsvertretern auszugsweise veröffentlicht werden sollten, wenn sie übersetzt und analysiert worden seien; danach habe Kuba geplant, umfangreiche Truppen-

¹²⁹ deMause (1987), S. 218 f.

verbände in den nächsten Wochen auf Grenada zu stationieren' (...). All dies stellte sich später als 'falsche Übersetzung' erbeuteter Dokumente heraus, in denen von einer Ankunft kubanischer Truppen keine Rede war, wie das Pentagon betreten einräumen musste. Der dritte offizielle Grund – 'die Demokratie wiederherzustellen' – war zwei Wochen später hinfällig, als der neue Regierungschef Paul Scoon, von uns eingesetzt, öffentliche Versammlungen auf Grenada verbot, Verhaftungen ohne Haftbefehl genehmigte, die Pressezensur etablierte und Wahlen auf unbestimmte Zeit verschob."¹³⁰

Die Invasion führte dazu, dass die Popularität von Präsident Reagan enorm anstieg, er bekam bildlich Flügel (Abb. 10, 11).



„Wir haben sie weggeblasen.“
Abb. 10 ¹³¹



Abb. 11 ¹³²

Interessant ist, was deMause über die weiteren Nachwirkungen der Militärintervention auf das öffentliche Leben in den USA berichtet:

"Vergewaltigungsstories kamen zu neuem Ansehen in den Medien, von Sondersendungen mit Vergewaltigungsdiskussionen bis zu nachgestellten Porträts von Vergewaltigungsopfern. In ausführlichen Details wurde das Leben Christopher Wilders vor uns ausgebreitet, der im ganzen Land junge Frauen vergewaltigt und getötet hatte, und Abend für Abend konnten wir im Fernsehen den Prozess gegen sechs junge Männer in New Bedford, Massachusetts, verfolgen, die angeklagt waren, auf dem Pool-Billard einer Bar eine Frau vergewaltigt zu haben, unter Anfeuerungsrufen der übrigen Gäste. Es war nicht einmal überraschend, dass nach ihrer Verurteilung Demonstrationen für diese Männer stattfanden – das war ein Teil unserer aktuellen Bewunderung für Vergewaltiger und unserer Identifikation mit ihnen."¹³³

¹³⁰ ebd., S. 219 f.

¹³¹ ebd.

¹³² ebd., S. 224.

¹³³ ebd., S. 225.

Dieses Beispiel zeigt deutlich die Verbindung zwischen den verschiedenen Formen von Grupprance im Zusammenhang mit Gewalttaten – die nationale Grupprance angesichts des Überfalls auf ein kleines, wehrloses Land, die Grupprance bei einer Vergewaltigung, und wir können hinzufügen: die tägliche Grupprance bei Schulhof-Gewalttaten, alle sind sie Existenzformen des *social alter*, streben die Demütigung des / der Schwächeren an und sind in dieser Hinsicht im Grunde austauschbar.

Ein prägnantes Beispiel für die Kontinuität des *social alter* zwischen Schulzeit und Erwachsenenwelt liefert ein Cartoon zum Fall Oliver North – ein Colonel der US-Armee, der in den Anhörungen zur sog. "Iran-Contra-Affäre" 1987 die demokratisch gewählte US-Volksvertretung getäuscht und belogen hatte, und dafür von der amerikanischen Öffentlichkeit hochgejubelt wurde.¹³⁴ Die Karikatur in Abb. 12 zeigt North in der populären Rolle des "Schuljungen", der dem verhassten Repräsentanten der "Ordnungs-Welt" – dem als Erwachsenenfigur dargestellten Kongressabgeordneten – "eins ausgewischt" hat. Hier wird das unbewusst positiv besetzte "Schüler-*social alter*" gegen den demokratischen Verfassungsstaat in Stellung gebracht.



Abb. 12¹³⁵

Die Trennung zwischen "Vernunftwelt" und "emotionaler Welt" ist beim Erwachsenen nicht mehr so klar sichtbar wie in der Schule. (Auch in der Schule gibt es Übergangsformen; wir haben die Abgrenzung der beiden Bereiche in Tabelle 1 zur Verdeutlichung etwas überzeichnet.) Das *social alter* spielt oft mit, und erweist sich nicht selten als stärker als die "Stimme der Vernunft", wenn es um Kaufentscheidun-

¹³⁴ Ducat (1988), S. 112 ff.

¹³⁵ aus Ducat (1988), S. 114.

gen, Stimmabgabe bei Wahlen und vor allem um die emotionale Verteidigung von Positionen ("Stammtisch-Politik") geht. Häufig liebt es Stärke-Symbole wie den Eurofighter oder schnelle Autos.

Die Dichotomie zwischen Vernunft-Selbst und *social alter* wird in der Schulzeit also quasi eingeübt, wobei zunächst die überschaubare *peer group* der Schulklasse oder der Clique die "Triggerfunktion" für das *social alter* hat; später geht diese Funktion z.T. an die Großgruppe (die Nation, "der Westen") über. Eine derartige "Trainingsphase" für das *social alter* in der Kindheits- und Jugendphase – gewissermaßen als Brücke zwischen der Familie als relevantem sozialen Umfeld im Kleinkindalter und dem Staat im Erwachsenenalter – hat es wohl in der Geschichte schon immer gegeben; auch Gewalt unter Schulkindern ist kein neues Phänomen. Was möglicherweise als neue Tendenz in den letzten Jahren zu beobachten ist, ist – im Zuge der *Individualisierung* und *Vereinzelung* in unserer Gesellschaft – so etwas wie ein Nachlassen der Kanalisierungsfunktion, die die Gleichaltrigengruppe (auch) für das *social alter* hat. Indizien hierfür sind z.B. die Verbreitung von *ego shooter*-Computerspielen, bei denen aggressive Impulse in Vereinzelung am Rechner ausagiert werden, und die manifeste Zunahme von Borderline-Störungen bei Jugendlichen, einhergehend mit dem Hang zur Selbstverletzung ("Ritzen"; Autoaggression).¹³⁶ Dass die "Virtualisierung" der Schmerz-Weitergabe im Computerspiel keineswegs sicher die Mitmenschen schützt, hat das Erfurter Schul-Massaker auf traurige Weise gezeigt.¹³⁷

Man mag sich nun fragen, ob das *social alter* des heutigen Menschen denn immer nur Negatives bewirkt – Protzerei, Demütigung der Schwachen, Krieg. Zumindest ein aktuelles, bedeutendes Massenritual lässt sich jedoch anführen, bei dem zweifellos auch dieses "zweite Ich", freigesetzt durch hypnotische Musik und Drogen, eine Hauptrolle spielt, bei dem es sich aber (relativ) friedlich und tolerant zeigt (trotz sicherlich auch vorhandener problematischer Züge wie Narzissmus und Konsumfixierung): Die jährliche "Love-Parade" in Berlin, die zur Zeit immer noch das größte wiederkehrende, auf einen Ort konzentrierte Massenereignis in Europa ist.¹³⁸ Dies lässt wenigstens kleine Hoffnungen keimen, dass es zumindest in der jüngeren Generation viele Menschen gibt, deren Sozialisation ein späteres, durch die Gruppe geschütztes Ausleben antisozialer Impulse nicht nötig werden ließ. – Die Entwicklung einer "psychogenen" Theorie der Geschichte und Politik, die die Phänomenologie und Entwicklung unbewusster Motivationen untersucht, hat gerade erst begonnen.¹³⁹ Der Zusammenhang zwischen Gewalt im internationalen Bereich und Gewalt in der Schule wird neuerdings immer mehr anerkannt, auch in Teilen der Friedensbewegung. So fördert der "Bund für Soziale Verteidigung", eine aus der Friedensbewegung hervorgegangene Organisation, seit einigen Jahren Programme zur Streitschlichtung und gewaltfreien Konfliktbearbeitung in Schulen.¹⁴⁰ Auch

¹³⁶ siehe z.B. "Ritzen, Sex und Meerschweinchen", *Die Zeit*, 8. 8. 2002, S. 9-12 (Dossier).

¹³⁷ "Mal so richtig aufräumen." Der Mörder Robert S. und seine Welt (...). *Die Zeit*, 2. 5. 2002 (S. 2).

¹³⁸ Borneman & Senders (1998).

¹³⁹ deMause (1997).

¹⁴⁰ Beck (1999).

andere Initiativen beginnen, erfolgreich Mediation, Streitschlichterprogramme und Selbsterfahrungstechniken im Schulbereich anzuwenden.¹⁴¹

Freilich ist die Spaltung zwischen Vernunft-Selbst und *social alter* als solche ein gravierendes Erkennens- und Handlungshindernis. Kommen wir zum Schluss noch einmal zum Unterricht zurück: Wenn unsere Interpretation stimmt, dass Politik – Innenpolitik wie Außenpolitik – zu einem großen Teil darin besteht, "innere Phantasmen... äußere Realität werden [zu lassen]"¹⁴², wenn sie also eine hochgradig irrationale Angelegenheit ist, dann haben Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht – und jede andere Art von rationaler Erklärung –, die ja auf der Seite der "vernünftigen" Unterrichtswelt angesiedelt sind im Gegensatz zur Freizeitwelt des *social alter*, es naturgemäß enorm schwer, diesen Bereich menschlicher Interaktionen zu vermitteln und rational zu deuten. Natürlich werden Rationalisierungen auch noch für die verrücktesten politischen Aktionen angeboten, aber sie nachzuvollziehen, erfordert beträchtliche intellektuelle Verrenkungen, womit "schlichtere Geister" einfach überfordert sind. Zudem spüren Kinder intuitiv, dass die rationalen Konstrukte, die ihnen die Erwachsenen vorführen, um ihr eigenes *social alter* zu verbergen, nicht die ganze Wahrheit sind. Ist es nicht von daher plausibel, dass der Lernerfolg in der "offiziellen" politischen Bildung gerade bei Absolventen mit niedrigerem Ausbildungsstand so beschämend schlecht ist¹⁴³? Wenn wir nicht einmal selbst wirklich vernünftig begründen können, warum wir gegen Ökosteuern, für das Verhungernlassen von Säuglingen im Irak, für den Bau des Eurofighters und gegen ein Tempolimit auf Autobahnen sind – wie sollen wir dann von unseren Jugendlichen erwarten, dass sie unsere Art, Politik zu machen, nachvollziehen und vernünftig finden?

Danksagung

Der Autor dankt Herrn Florian Galler, Herrn Ludwig Janus, Herrn Frank Horstmann und Herrn Reinhard Merker für ihre Mithilfe beim Sammeln politischer Karikaturen aus der Tagespresse, die für ein anderes Forschungsprojekt gebraucht wurden, von denen aber in dieser Arbeit profitiert wurde.

Literaturangaben

- Adorno, Theodor W. / Frenkel-Brunswik, Else / Levinson, Daniel J. / Sanford, R. N. et al. (1950): The authoritarian personality. (Norton Library, New York 1969, Originalausgabe 1950).
- Allerkamp, Wolfgang (1987): Unterrichtsrituale. Orientierungshilfen für Schüler und Lehrer. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1987, H. 7/8, 28-35.
- Beck, D. (1999): Auf dem Weg ins freundliche Klassenzimmer. Dokumentation eines Projektes zur gewaltfreien Konfliktaustragung in einer 4. Grundschulklasse. BSV-Reihe "Hintergrund- und Diskussionspapiere", Nr. 4 (Sept. 1999), 132 S. (Bund für Soziale Verteidigung, Minden 1999).

¹⁴¹ Kampf mit harten Bandagen. *Der Spiegel*, Nr. 19, 6. 5. 2002, S. 36-44.

¹⁴² Ziehe (1987).

¹⁴³ vgl. Fend (1991).

- Borneman, John W. / Senders, Stefan (1998): Politics without a head: Is the Love Parade a new form of political identification? Vortrag am Zentrum für Europa- und Nordamerikastudien, Göttingen, 8. 1. 1998; schriftl. Fassung in: *Cultural Anthropology* 15 (2) (2000), 294-317.
- Combe, Arno (1994): Wie tragfähig ist der Rekurs auf Rituale? *Pädagogik*, 46. Jg. (1994), H. 1, 22-25.
- Corrigan, Sue (1997): Bullying – The dark shadow over childhood. *The Times*, 25. 8. 1997, p. 14. Fortsetzung: *The Times*, 26. 8. 1997, p. 12.
- DeMause, Lloyd (1987): Reagan's Amerika. Stroemfeld / Roter Stern, Basel, 2. Aufl. 1987 (orig. 1984).
- DeMause, Lloyd (1997): The psychogenic theory of history. *The Journal of Psychohistory* 25 (1997), 112-183.
- DeMause, Lloyd (2000): Was ist Psychohistorie? Eine Grundlegung (Psychosozial-Verlag, Gießen 2000).
- DeMause, Lloyd (2001): The evolution of the psyche and society. <http://www.psychohistory.com> (23. 7. 2001); *The Journal of Psychohistory* 29 (3) (2002), 238-285; auch in: deMause, Lloyd: The Emotional Life of Nations (Karnac, New York / London 2002), S. 381-432 (= Chapter 9).
- Dreßen, Wolfgang (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen / Deutschland (Ullstein, Frankfurt / M. 1982).
- Ducat, Stephen (1988): Taken in. American gullibility and the Reagan mythos (Life Sciences Press, Tacoma, WA, 1988).
- Dutilly, Marie-Claude (1977): Rituale in der Lehrerbildung. *betrifft:erziehung*, 1977, H. 7, 29-33.
- Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz, Band II. (Verlag Hans Huber, Bern etc. 1991); hier insbes. S. 173 ff.
- Gloger-Tippelt, Gabriele (Hg.) (2001): Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis (Verl. Hans Huber, Bern etc. 2001).
- Greve, Werner / Roos, Jeanette (1996): Bye-bye, Ödipus! Das Ende eines Mythos? *Psychologie heute*, Juli 1996, 66-71.
- Grossmann, Karin (1997): Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In: Spangler & Zimmermann (Hg., 1997, s.u.), S. 191-202.
- Henry, Jules (1973): Der erlebte Alptraum. Lernziel Entfremdung. *betrifft:erziehung*, 1973, H. 5, 23-26. Auch abgedruckt in: Zinnecker (Hg., 1975), S. 35-51, dort unter d. Titel: Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen.
- Hopf, Christel (2001): Muster der Repräsentation von Bindungserfahrungen und rechtsextreme Orientierungen. In: Gloger-Tippelt (Hg., 2001, s.o.), S. 344-363.
- Hopf, Christel / Hopf, Wulf (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation (Juventa, Weinheim etc. 1997); hier insbes. S. 189 ff.
- Hopf, Diether / Krappmann, Lothar / Scheerer, Hansjörg (1979a): Schule und soziale Erfahrungen. Grundschulreport des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, 4. Teil. *betrifft:erziehung*, 12. Jg. (1979), H. 6, 30-37.
- Hopf, Diether / Krappmann, Lothar / Scheerer, Hansjörg (1979b): Soziale Erfahrungen in der Grundschule. Grundschulreport des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, 5. Teil. *betrifft:erziehung*, 12. Jg. (1979), H. 7/8, 56 ff.
- Jackson, Philip W. (1973): "Was macht die Schule?" – Die Lebenswelt des Schülers. *betrifft:erziehung*, 1973, H. 5, 18-22. Auch abgedruckt in: Zinnecker (Hg., 1975), S. 19-34, dort unter d. Titel: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer.
- Kavemann, Barbara / Lohstötter, Ingrid (1984): Väter als Täter. (Rowohlt, Reinbek 1984).

- Klaßen, Theodor F. (1987): Feste und Feiern. Schulfeiern und Schulfeste in Jenaplan-Schulen. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1987, H. 7/8, 42-45.
- Kurth, Winfried (1998): Analysis of German group fantasies (1995-1996): An empirical approach. *Tapestry* 1 (1) (1998), 5-24.
- Kurth, Winfried (2001): Bindungsrepräsentationen, Psychohistorie und politische Sozialisation: Ein Überblick. *Jahrbuch für Psychohistorische Forschung* 1 (2000), 19-36 (Mattes Verlag, Heidelberg 2001).
- Kurth, Winfried (2002): Wechselseitige Bezüge von Bindungstheorie und psychohistorischer Forschung. *Jahrbuch für Psychohistorische Forschung* 2 (2001), 261-313 (Mattes Verlag, Heidelberg 2002).
- Lenzen, Dieter (Hg., 1989): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1 + 2. (Rowohlt, Reinbek 1989).
- Link, Jürgen (1999): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird (Westdeutscher Verlag, Opladen, 2. Aufl. 1999).
- Miller, Reinhold (1994): Lehrerinnen und Lehrern zugeschaut. Ein Ideenmosaik für Rituale im Schulalltag. *Pädagogik*, 46. Jg. (1994), H. 1, 13-17.
- Nielsen, Bernd (2003): Die Weitergabe von Schmerz als psychohistorisches Grundkonzept. *Jahrbuch für Psychohistorische Forschung*, 3 (2002), 53-81 (Mattes Verlag, Heidelberg 2003; in diesem Band).
- N.N. (1997): "Eine Prüfung wie ein Gerichtsverfahren" / Max-Planck-Institut für Geschichte / Kolloquium "Wissenschaft als kulturelle Praxis". *Göttinger Tageblatt*, 26. 11. 1997.
- Olweus, Dan (1996): Gewalt in der Schule. (Verlag Hans Huber, Bern etc. 1996).
- Prengel, Annedore / van der Voort, Dörthe (1996): Vom Anfang bis zum Abschluss: Vielfalt durch "Gute Ordnung" – Zur Arbeit mit Kindern in einer Schule der Demokratie. In: Werner Helsper et al. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch, Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven (Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1996), 299-318.
- Rauschenberger, Hans (1987): Der blaue Fleck. Die Geburt eines Rituals. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1987, H. 7/8, 20-22.
- Riegel, Enja (1994): Rituale, oder: Die Kultur des Zusammenlebens. *Pädagogik*, 46. Jg. (1994), H. 1, 6-9.
- Schiffler, Horst / Winkler, Rolf (1985): Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern (Belser Verlag, Stuttgart 1985).
- Schulz, Wolfgang (1987): Humane Verkehrsformen und demokratische Rituale in Unterricht und Schule. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1987, H. 7/8, 48-51.
- Schwalbe, Karl (1979): Angstmachende Umwelt. *betrifft:erziehung*, 12. Jg. (1979), H. 1, 30.
- Seydel, Otto (1994): Die Postmütze, oder: Rituale sind klüger als Menschen. *Pädagogik*, 46. Jg. (1994), H. 1, 18-21.
- Spahn, Bernd (1977): Annäherung an das verborgene Curriculum, oder: Das Medium ist auch in der Schule die Botschaft. *päd.extra*, 15. 11. 1977 (H. 11), 39-44.
- Spangler, Gottfried / Zimmermann, Peter (Hg.) (1997): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung (Klett-Cotta, Stuttgart, 2. Aufl. 1997, 1. Aufl. 1995).
- Speichert, Horst (1973): Der heimliche Lehrplan. Was wirklich gelernt wird. *betrifft:erziehung*, 2. 5. 1973 (H. 5), 16-17.
- Steffensky, Fulbert (1994): Rituale als Lebensinszenierungen. *Pädagogik*, 46. Jg. (1994), H. 1, 27-29.
- Väth-Szuszdiara, Roswitha (1976): Schule: Reproduktion der Leistungs-ideologie. *päd.extra*, 31. 5. 1976 (H. 10), 17-32.

- Wagener, Birgit (1987): "Das ist eben so." Schulische Rituale aus psychoanalytischer Sicht. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1987, H. 7/8, 23-25.
- Weinberger, Eliot (2002): Staatsstreich ohne Blutvergießen.
http://www.lettre.de/020archiv/010ausgaben/009ausg01/040_li52/weinberger.htm (7. 9. 2002).
- Wellendorf, Franz (1973): Schule und Identität. Thesen zur schulischen Sozialisation. *betrifft:erziehung*, 2. 5. 1973 (H. 5), 26-32.
- Wellendorf, Franz (1979): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution (Beltz, Weinheim 1979; orig. 1973).
- Winkler, Ameli (1994): Rituale in der Grundschule. Erfundene Wirklichkeiten gestalten. *Pädagogik*, 46. Jg. (1994), H. 1, 10-12.
- Wulfers, Wilfried (1994): Schule und Rituale – Schule als Ritual. Hinweise auf Bücher und Materialien. *Pädagogik*, 46. Jg. (1994), H. 1, 30-32.
- Ziehe, Thomas (1987): Für inszenierte Ereignisse und gegen die symbolische Verödung der Schule. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1987, H. 7/8, 16-19.
- Zinnecker, Jürgen (Hg., 1975): Der heimliche Lehrplan. (Beltz, Weinheim 1975).