

Helsper, Werner; Breyvogel, Wilfried
Selbstkrise, Suizidmotive und Schule. Zur Suizidproblematik und ihrem historischen Wandel in der Adoleszenz

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 1, S. 23-43



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner; Breyvogel, Wilfried: Selbstkrise, Suizidmotive und Schule. Zur Suizidproblematik und ihrem historischen Wandel in der Adoleszenz - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 1, S. 23-43 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145036 - DOI: 10.25656/01:14503

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145036>

<https://doi.org/10.25656/01:14503>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 1 – Januar 1989

I. Thema: Sozialpsychologie der Schule

- ACHIM LESCHINSKY Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Sozialpsychologie der Schule“ 1
- HEINER HIRBLINGER Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln 5
- WERNER HELSPER/
WILFRIED BREYVOGEL Selbstkrise, Suizidmotive und Schule: Zur Suizidproblematik und ihrem historischen Wandel in der Adoleszenz 23
- RAINER BENKMANN Dominanz und Egalität. Zur Konstruktion unterschiedlicher sozialer Beziehungen in einer Schule für Lernbehinderte 45

II. Weitere Beiträge

- ANN T. ALLEN „Kommt, laßt uns unseren Kindern leben“: Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten, 1840–1914 65
- PAUL B. BALTES/
MARGRET M. BALTES Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns 85
- WALTER HORNSTEIN Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Ästhetisierung und neuen Formen politischer Thematisierung der Jugend 107

III. Rezensionen

- CHRISTIAN LÜDERS HEINZ-HERMANN KRÜGER (Hrsg.): Handbuch
der Jugendforschung 127
- GEORG RUDER WALTER JAIDE: Generationen eines Jahrhun-
derts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahr-
hunderttrend 130
- GEORG RUDER HELMUT FEND: Sozialgeschichte des Aufwach-
sens 130
- JÜRGEN OELKERS/
HEINZ-ELMAR TENORTH DIETER LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erzie-
hungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der
Erziehung. Bd. 12: Gesamtregister 136
- ULRICH HERRMANN THEODOR BRÜGGEMANN in Zusammenarbeit mit
OTTO BRUNKEN (Hrsg.): Handbuch zur Kinder-
und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks
bis 1570 142

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 147

Contents

I. Topic: Social Psychology of Schooling

- ACHIM LESCHINSKY Introductory Remarks 1
- HEINER HIRBLINGER Pedagogical Perception and Verbal Behavior 5
- WERNER HELSPER/
WILFRIED BREYVOGEL Identity Crisis, Suicidal Motives, and School—On
the Problem of Suicide in Adolescence and its
Historical Changes 23
- RAINER BENKMANN Dominance and Equality. On the Development of
Different Social Relations in a School for Handi-
capped Children 45

II. Discussion

- ANN T. ALLEN "Let us Live with our Children". Kindergarten
Movements in Germany and the United States,
1840–1914 65
- PAUL B. BALTES/
MARGRET M. BALTES Selective Optimization with Compensation: A
Psychological Model of Successful Aging 85
- WALTER HORNSTEIN Searching for the New Orientations: Research on
Adolescence Between Aesthetizing and New
Forms of a Political Interpretation of
Youth 107

III. Book Reviews 127

IV. Documentation

- New Books 147

Selbstkrise, Suizidmotive und Schule

Zur Suizidproblematik und ihrem historischen Wandel in der Adoleszenz

Fritz BOHNSACK zum 65. Geburtstag gewidmet

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird die Beziehung von Selbstgenese, Schulerfahrung und Suizid im Jugendalter thematisiert. Dazu wird zunächst kontrastiv die Motivstruktur jugendlicher Suizidanden um die Jahrhundertwende an unterschiedlichem Material analysiert. Zentrale These ist ein Wandel der Motive vom Schwerpunkt der Strafangst zur Selbstkrise in den 80er Jahren. Der Beitrag wendet sich implizit gegen zu enge theoretische Konzepte. Er will gegen eine monokausale Schuldzuweisung in Richtung des pathogenen Subjekts, der Familie oder der Institution ansprechen. Daher verweist er auf die notwendige theoretische Kombination von interaktiver Selbstgenese und theoretischen Analysen der Interaktionsdynamik in Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Die Plausibilität vermittelt sich über zwei zentrale Fallstudien, wobei vor allem die letztere die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten einsichtig macht.

1. Todesnähe, Intensität und die Krise des Selbst

Die Thematik Suizid bei Kindern und Jugendlichen berührt in mehrfacher Hinsicht Tabus. Denn damit rückt das gesellschaftliche Skandalon in den Mittelpunkt, daß Heranwachsende, die ihr Leben noch vor sich haben, offenbar für sich keine andere Möglichkeit mehr sehen, als ihr Leben vorzeitig zu beenden und dies in – das ist allerdings mit größter Vorsicht zu diagnostizieren – steigender Tendenz, so daß bei Jugendlichen der Selbstmord die zweithäufigste Todesursache ist (vgl. ABRAM u. a. 1980; HORNSTEIN u. a. 1982; LUBRICH 1985; SCHILLER 1982).

Die Auseinandersetzung um den jugendlichen Selbstmord führt mitten in die Diskurse um das Verhältnis von Leben und Tod und deren verschiedene historische Erscheinungsformen (vgl. ARIES 1981, 1982; DURKHEIM 1983). Hier gibt es gegensätzliche Positionen. Für BAUDRILLARD etwa stellt der Selbstmord eine subversive Aktion des Subjekts dar. Angesichts der grundlegenden Enteignung der Verfügung über den eigenen Tod durch ein gesellschaftliches „Sicherheitssystem“, das auf die rein quantitative Verlängerung des Lebens zielt, gewinnt das Subjekt die Verfügung über das eigene Leben in Form der Bestimmung seines Todeszeitpunktes zurück (vgl. BAUDRILLARD 1979); das ist eine Sichtweise, die den diversen Freitod-Plädoyers ähnelt (vgl. LÖWITZ 1966; AMERY 1976; MACHO 1987). Eindimensional aber ist diese Position, weil in ihr nicht mehr die Heteronomie thematisierbar ist, die allemal für den Suizid von Kindern und Jugendlichen gilt, da diese aufgrund ihrer Ichentwicklung umfassende Autonomie noch nicht realisieren konnten. Eher muß davon ausgegangen werden, daß Suizide durch vielfältige Einengungen kognitiver wie emotionaler Fähigkeiten und zwischenmenschlicher Beziehungen gekenn-

zeichnet sind (vgl. RINGEL 1969, 1976). Aus einer anderen Perspektive kann aber der Selbstmord und insbesondere der „Suizid auf Raten“ auch als Suche nach Intensität, nach expressivem Selbsterleben und als Möglichkeit der Verwirklichung des eigenen Selbstbildes begriffen werden.

In einer Studie zur jugendlichen Rocker- und Hippiekultur, die als Studie über die Bedeutung des Todes in Jugendkulturen gelesen werden kann, arbeitet WILLIS heraus, daß im erhöhten Risiko dieser jugendlichen Lebensformen durch Motorrad- oder Drogentod alle zentralen Werte des Lebens und des jeweiligen Gruppenselbst zum Ausdruck kommen. So enthalte der Motorradtod „die äußerste symbolische Zusammenfassung von Mut, Männlichkeit und Zurschaustellung“ (WILLIS 1979, S. 83). WILLIS verweist in dieser Untersuchung auf zweierlei: Zum einen wird die reale Todesgefahr von Jugendlichen immer wieder heraufbeschworen, um darin ein spezifisches Selbstbild zu bestätigen und einzulösen. Todesgefahr und Selbstbilderhaltung greifen ineinander. Zum zweiten ist die Todesgefahr Begleiter einer Erlebnisintensität, die gerade nicht für den Tod, sondern für das Leben steht. Aber vielleicht lassen sich ja zwischen den gegensätzlichen Aspekten, der Suche nach Intensität und der realen Todesgefahr, verborgene Beziehungen herstellen. Diesen latenten Beziehungen kommt AUFMUTH (1986) in einer Analyse des Extrembergsteigens, die auch für andere extreme Thrillformen jugendlicher Gültigkeit beanspruchen kann, auf die Spur. Extrembergsteiger, so die zentrale These, leiden unter einer grundlegenden Identitätsproblematik, unter Gefühlen der Selbstentfremdung, des Nicht-bei-sich-Seins, unter Zerrissenheitszuständen, Sinndefiziten und einem starken Anspruch nach Besonderheit und Anderssein, kurz: unter Individualitätsnot. Das extreme Bergsteigen wird daher zur Quelle identitätsfördernden Selbsterlebens, aus der Erlebnisintensität resultiere fast eine Sucht: Immer wieder muß der Extreme sich in unvorstellbare Lebensgefahr begeben, treibt es ihn an die Todesgrenze, um sich seines Lebens gewiß zu sein, sich in der Intensität der inneren Leere, des Sinn- und Identitätsvakuums zu erwehren, um in der Todesgefahr die Lebensgefahr des Selbstmordes auszuschalten.

Am Beispiel der Extremen wird eine grundlegende Selbstproblematik deutlich, wie sie in ähnlicher Form auch für die Adoleszenz gelten könnte. Die Extremen sind besonders augenfällige Platzhalter der adoleszenten Selbstkrise. Aber damit nicht genug: Wenn zutreffen sollte, daß – wie ERIKSON noch annahm – die Bewältigung der Adoleszenzkrise¹ eben nicht mehr zu einer festen, gesicherten Identität führt (vgl. ERIKSON 1976), sondern daß im Rahmen von umfassenden Freisetzungs-, Destabilisierungs- und Individualisierungsprozessen der gesamte Lebenslauf von Auflösungen gekennzeichnet ist (vgl. FUCHS 1983, KOHLI 1986; BECK 1986), dann würden die Extremen lediglich besonders spektakulär einen generellen Zug der Subjektivität in der entzauberten Moderne widerspiegeln. Sinn- und Orientierungsprobleme, Identitätsnot, Desintegrationszustände, Kampf um Selbstwert, Selbstbild, um Autonomie und Einzigartigkeit wären dann generelle Züge. Die Suche nach Ausbrüchen, nach Thrill und Intensität wären „selbsttherapeutische“ Gegenbewegungen, hinter denen ständig Gefühle der Leere, der Sinnlosigkeit oder

Depressivität lauern. In freier Abwandlung: Wer sich in Gefahr begibt, kommt wenigstens nicht durch sich selber um.

2. Von der Strafangst zur Selbstkrise. Der Wandel der Motive

Im folgenden soll geprüft werden, ob sich in den Motivstrukturen der jugendlichen Suizidanden eine Verlagerung und vielleicht eine Umgewichtung ergeben hat. Zu vermuten ist, daß parallel zu der allgemeinen Verlagerung von neurotischen zu stärker psychotischen Pathologien auch eine Verlagerung in den Motiven der jugendlichen Suizidanden stattgefunden hat. Das würde heißen, daß gegenwärtig bei jugendlichen Selbstmördern Konflikte weniger aus dem Über-Ich und aus einer Strafangst entstehen als aus der Selbstwertproblematik. Dieses wäre die logische Konsequenz aus der gesellschaftlichen Schwächung des Über-Ich und der Stärkung der Selbstwahrnehmung, der Selbstbefindlichkeit, kurz: des Selbst zwischen Fragment, Größenphantasie, Imagination und Kohärenz (vgl. BREYVOGEL/HELSPER 1986). Ohnmachtsgefühle, Angst vor Entwertung, Angst vor Versagen und Scham würden gegenüber der klassischen Strafangst stärker in den Vordergrund treten, eine Vermutung, die auch durch empirische Befunde untermauert wird (vgl. MANNSMAN/SCHENK 1983; REMSCHMIDT 1983).

Unser Interesse richtet sich neben der Erklärung eines Motivwandels vor allem auf die Darstellung eines komplexen Theorieansatzes, der nicht eine monokausale Schuldzuweisung in Richtung des pathogenen Subjekts, der Familie oder der Institution aussprechen will, sondern eine interaktive Theorie der Subjektgenese kombiniert mit der Dynamik der Interaktion in Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe, so daß Momente der Verstärkung und Kompensation und damit zugleich pädagogische Handlungsmöglichkeiten einsichtig werden. Im folgenden wird dieser Wandel in drei Schritten dargestellt und plausibel gemacht. Zum einen wird auf die Serie literarischer Verarbeitung des Schülersuizids zwischen 1900/1910 Bezug genommen. Zum zweiten wird eine Statistik, die EULENBURG (1907) vorgelegt hat, hinzugezogen, und drittens wird ein exemplarischer Fall aus den 20er Jahren dargestellt. Dieses Material wird mit einer Fallstudie aus den 80er Jahren konfrontiert. Das historische Material, im besonderen der Fall, stammen aus einem größeren Forschungsprojekt zur Alltagsgeschichte der Gymnasien zwischen 1920 und 1945 (vgl. BREYVOGEL u. a. 1987); die Fallstudie entstand im Rahmen des DFG-Projekts: Das Selbstbild Jugendlicher in Schule und Subkultur in den 80er Jahren.

2.1 Der Schülersuizid in der Literatur zwischen 1900 und 1910

Die literarische Verarbeitung des Schülersuizids erreicht um die Jahrhundertwende einen Höhenpunkt. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung um die Gleichstellung von humanistischem Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule gibt es eine Serie literarischer Arbeiten mit zumeist tödlichem Ausgang eines Schülerkonflikts. Am bekanntesten sind die Figuren Hanno

Buddenbrock (1901) von THOMAS MANN, Freund Hein (1902) von EMIL STRAUSS, Hans Giebenrath in dem autobiographischen Text Unterm Rad (1905) von HERMANN HESSE und Moritz Stiefel in Frühlings Erwachen von FRANK WEDEKIND, geschrieben 1890/91, aufgeführt 1906. Der damaligen Öffentlichkeit allerdings noch bekannter waren trivialere Fassungen wie MAX DREYER: Der Probekandidat (1900), OTTO ERNST: Flachsmann (1900), HANS BRANDENBURG: Erich Westenkott (1907) oder z. B. ROBERT MISCH: Kinder (1907). Es sind literarische Texte zu scheiternden Schüler- oder Junglehrerkarrieren. Dabei sind die Motive des Suizids keineswegs eindeutig: Hanno Buddenbrock, Heinrich Lindner, Hans Giebenrath oder Moritz Stiefel sterben in depressiver Verzweiflung, sie sterben aus Angst vor dem Scheitern, bisweilen aus Angst vor dem Vater, der Familie, aus Angst vor sozialer Ächtung und Ausstoßung: „Der Junge war nicht von mir! Der Junge hat mir von klein auf nicht gefallen“. So stammelt Rentier Stiefel am Grabe des Sohnes. Herr Giebenrath schimpft und verwünscht Hans, als er zum Abendessen ausbleibt. Während der Sohn bereits tot im Wasser treibt, legt er den Prügelstock zurecht: „Der Kerl meinte wohl, er sei der väterlichen Rute bereits entwachsen“. Allerdings korrespondiert die Strafangst in allen Fällen mit einer jugendlichen Empfindsamkeit. Intensive Musikliebe – so bei Hanno Buddenbrock und Heinrich Lindner –, der Wunsch nach ungetrübter Naturerfahrung – so bei Hans Giebenrath –, ein inniges Verhältnis zur Mutter, stehen in allen Fällen der Strafgewalt des Vaters gegenüber, die in der Schule durch den Lehrer oder Direktor eine Verdoppelung erfährt. Erinnerung sei an den Preußen Wulicke, der, Gott Jupiter gleich, die ehemalige Stadtschule in Lübeck auf Vordermann bringt; an den verständnislosen Mathematik- und Klassenlehrer, der gnadenlos von Heinrich Lindner Leistung einfordert, oder an den Ephorus in Maulbronn, der Hans Giebenrath zuspricht: „Nur nicht matt werden, sonst kommt man unters Rad“. Diese in der Literatur dargestellten Schülerkonflikte mit tödlichem Ausgang können die These stützen, daß die Angst vor der Strafe, die von verständnisloser, häufig prügelnder Vätergewalt ausgeht und sich in der Lehrer- oder Direktorenmacht verdoppelt, ein zentrales Motiv der Suizidhandlung in dieser Epoche ist.

Die von EULENBURG (1907) auf der Grundlage der Akten des Ministeriums angefertigte Statistik zeigt für das Jahr 1901 eine Steigerung auf 21 Suizide höherer Schüler (bei durchschnittlich 14 zwischen 1880 bis 1903). EULENBURG hat außerdem versucht, die Motive zu erfassen: Von 72 Kategorien weist die Kategorie „Furcht vor Strafe“ die größte Häufung mit 336 Zuordnungen auf (bei 1.117 analysierten Fällen). Dabei ist von besonderem Interesse, daß lediglich 20 Fälle auf höhere Schüler entfallen, aber 316 (76 weibliche, 240 männliche) Suizidanden aus den niederen Schulen kommen, wobei insgesamt für 1883 bis 1903 792 Suizide von nicht höheren Schülern erfaßt wurden. Neben der Strafangst ist „Geisteskrankheit oder -störung“ mit 70 Fällen die zweithäufigste Ursache, gefolgt von „Furcht vor dem Examen“ (48 Fälle), „gekränktem Ehregefühl“ (38 Fälle) und „Tiefsinn, Schwermut“ (30 Fälle).

Neben dem Motiv der Strafangst verweisen allerdings auch die literarischen Beispiele bereits auf die Selbstwertproblematik und zeigen eine Mischung der Motive. Es ist zugleich ein gefährdetes, wenig gefestigtes Selbst, das in Verwirrung gerät, ein äußerst sensibles Selbst, dem die Verwirklichung in Kunst, Natur, Musik nicht gestattet ist. Denn nicht alle besaßen die Energie

eines HERMANN HESSE, der aus der Anstalt Stetten, in der er sich nach einem Ausbruch und Suizidversuch befindet, den pathologisierenden Vater abweist, indem er ihn bittet, nicht mehr „lieber Hermann!“ als Briefanrede zu benutzen (vgl. GOTTSCHALCH 1977, S. 209f.).

2.2 Ein exemplarischer Fall: Der Essener Gymnasiast Alfons H.

Das folgende Beispiel eignet sich deshalb für eine exemplarische Darstellung, weil neben dem glättenden Bericht des Schulleiters an die Aufsichtsbehörde die Aussageprotokolle der beteiligten Mitschüler und Lehrer in den Schulakten auffindbar waren. Dadurch wurden die Motive einsehbar. In dem Bericht des Direktors an das Provinzial-Schulkollegium in Koblenz heißt es:

„Am 10. November 1925, nachmittags 5 1/2 Uhr hat sich der Schüler der U II rs Alfons H. auf seinem Zimmer im Elternhaus durch einen Revolverschuß in die Schläfe entleibt, ohne irgendwelche schriftlichen Aufzeichnungen zurückzulassen. Er war sofort tot. . . Der Ausgangspunkt des Selbstmordes liegt in den schlechten Leistungen des Schülers in der Mathematik; er hat sämtliche Arbeiten des Schuljahres 'nicht genügend' geschrieben“.

Damit ist das Zentrum des Konflikts benannt: es ist der Klassenlehrer, der neben Mathematik auch Physik und Chemie unterrichtet. Neben den Aussageprotokollen von 6 Mitschülern im Alter zwischen 15 und 17 Jahren und der Aussage des betroffenen Klassenlehrers, Dr. H., findet sich eine dienstliche Beurteilung des Dr. H., die der Direktor – erst seit Ostern 1925 an der Schule – den stellvertretenden Schulleiter anzufertigen gebeten hat. Darin heißt es zu Dr. H.:

„Dr. H. ist ein energischer Lehrer . . . Sein Unterricht ist gut vorbereitet und nach seiner Methode fest umrissen angelegt. Er sucht alle Schüler zu fördern und wendet dabei viel Zeit auch auf die schlechten Schüler, die er zu angestrenzter Arbeit zwingt. . . Auch der unbegabte Schüler wagt nicht, mit nur halbgeleisteter Arbeit anzutreten“.

Zum Tage des Suizids, erfahren wir aus den Schüleräußerungen, wurde Alfons H. gemeinsam mit Helmut F. wegen mangelnder Kenntnisse von Dr. H. in das Klassenbuch eingetragen. Danach seien Alfons H. die Tränen gekommen. Einem Mitschüler antwortete er: „Was wird der Chef denken, daß ich so oft im Klassenbuch stehe?“ Denn es war bereits die vierte Eintragung. Am 2. September: „H. ohne Hausaufgaben“, am 8. September: „H. und L. ohne Hausaufgaben“, am 28. September: „H. und Sch. 1 Stunde Arrest wegen ungebührlichen Benehmens“ und am 10. November: „H. und F. 1 Stunde Arrest, da Hausaufgaben abgeschrieben“. Ein anderer Schüler bemerkt: „H. ist im Unterricht bei Herrn Dr. H. häufig drangekommen, mehr als andere Schüler. Das liegt aber daran, daß Dr. H. die Gewohnheit hat, die schwächsten Schüler am meisten heranzuziehen“. Ein anderer Schüler berichtet, daß Alfons H. nach der Eintragung äußerte: „Am liebsten hätte ich heute morgen eine Knarre genommen und ihn (Dr. H.) niedergeschossen“. Ich lasse einige Facetten des Falles fort, denn das rekonstruierbare Bild ist sehr komplex. Kränkung spielt hinein, eine falsche Anschuldigung des Lehrers gegen den

Schüler. Von besonderem Belang ist allerdings, daß Dr. H. nach der Eintragung am 10. 11. einen Brief an den Vater des Alfons H. ankündigte. Ein Mitschüler berichtet: „Daraufhin saß H. bleich da und sagte nichts mehr. Er hat vor seinem Vater eine furchtbare Angst gehabt, wie er uns erzählte“. In einer anderen Situation – im Mai des gleichen Jahres – konnten die Mitschüler Dr. H. noch bewegen, von einem angekündigten Besuch beim Vater des Alfons H. Abstand zu nehmen. „Alfons H. erzählte, daß, wenn sein Vater böse würde, er den ersten besten Gegenstand nähme, um ihn zu verhauen und wäre es eine Eisenstange“. Der offenbar jähzornige Vater ist sozialgeschichtlich ein typischer Kleinbürger, den ganzen Tag unterwegs als Eierhändler. Alfons hat drei ältere Geschwister, die Mutter ist früh gestorben, die 28jährige Schwester versorgt den Haushalt. Alfons ist auf sich gestellt, wird andererseits als redegewandt, aufgeschlossen, bisweilen prahlerisch von den Mitschülern dargestellt. Sein Zeugnis weist in Deutsch, Geschichte und Englisch ein „gut“ aus. Der Direktor faßt sein Ergebnis der Untersuchung zusammen:

„H. war ein frühreifer, sensibler Schüler, der viel las, wahrscheinlich auch manches, was für ihn nicht geeignet war; er neigte zu Prahlereien, war sehr empfindlich und hatte eine große Furcht vor seinem Vater“.

Im Blick auf das gesamte Material möchte ich die These formulieren: In der Epoche des autoritären Staates, vermutlich bis in die 50er Jahre hinein, scheint die Strafängst den Vorrang unter den Motiven jugendlicher Suizidanden zu besitzen. Es ist väterliche Macht und Gewalt, die sich – vermittelt über die normative Struktur des Über-Ich – qua Identifikation mit dem Aggressor gegen das jugendliche Opfer selbst richtet.

3. Fallstudie Anne B.: Suizidproblematik, Selbstkrise und informalisierter Schulalltag in den 80er Jahren

Mit dieser Fallstudie wird ein Sprung in die 80er Jahre gewagt². Damit werden einerseits wesentliche historische Vermittlungsschritte ausgelassen. Andererseits wird so eine gewinnbringende historische Kontrastierung möglich, da diese Fallstudie in einem schulischen Kontext angesiedelt ist, der als idealtypisch für die Schulreform seit den 60er Jahren zu werten ist. Den schulischen Hintergrund bildet eine große Modellgesamtschule im Ruhrgebiet, die sowohl durch eine für Großorganisationen gültige betriebsförmige Struktur (ca. 2000 Schüler, über 150 Lehrer) als auch deutlich durch Chancengleichheitspostulate und eine „Humanisierung“ oder „Informalisierung“ der pädagogischen Schulkultur zu charakterisieren ist. Wesentlich für das Schul- und Klassenklima ist eine Lehrerschaft, die kaum noch an Disziplinierung, Unterwerfung und Strafausübung orientiert ist, vielmehr schon bei jüngeren Schülern Eigenverantwortlichkeit, Selbständigkeit und Kritikfähigkeit favorisiert, auf rationale Überzeugung setzt und gleichberechtigte Diskurse anzielt.

Die Studie verdeutlicht, wie stark die Suizidproblematik mit Krisen des Selbst einhergeht, die um Autonomie, Individualität, Besonderheit und Selbstwertgefühle zentriert sind. Die Straf- und Schuldproblematik, obwohl auch in

dieser Studie nicht ohne Bedeutung, steht eher im Schatten der Selbstwert- und Schamproblematik angesichts des adoleszenten „Kampfes“ um das autonome Selbst. Diese Studie ist somit als Hinweis darauf zu verstehen, daß *eine Kultur der Schuld*, der Fremd- und Selbstbestrafung bei der Verletzung von Gesetz und Verbot von einer *Kultur der Scham* abgelöst wird, in der die Problematik des Scheiterns am Ideal von Individualität und einzigartigem Selbst im Vordergrund steht.

3.1. *Selbstdestruktion, Familie und Selbsterleben*

Anne – dies sei vorab angemerkt – entspricht keineswegs dem geläufigen Bild einer Selbstmordkandidatin. Sie ist eine gute Schülerin, die phantasievoll und kreativ ihren Alltag gestaltet und für eine 17jährige über ein außerordentliches Reflexionsvermögen und brillante intellektuelle Fähigkeiten verfügt. Und trotzdem – Tod und Destruktion ziehen sich wie ein roter Faden durch Annes Erzählungen und Lebensgeschichte. Zumindest zweimal, im Alter von 12 und 15 Jahren, hat sie offensichtlich Suizidversuche unternommen. Der erste – mit starkem Appellcharakter – ereignete sich auf dem Schulgelände, wo sie sich „in den Pulsadern herumstocherte“. Diese Suizidversuche sind eingebettet in grundlegende Selbstgefühle von Destruktion und Tod: Sie bemerkt, daß ihr die „Zerstörung anhaftet“, daß sie aus der Zerstörung kommt und den Tod in sich trägt. Ihr ganzes Leben sieht sie seit ihrer frühesten Kindheit als eine Verschlingung von Leben und Tod. Hinter den adoleszenten Suizidversuchen öffnet sich eine Erinnerungsspur, die auf selbstdestruktive Ereignisse in frühester Kindheit schließen läßt. Als wesentlich für ihre Kindheit thematisiert Anne, daß sie sich schon als Kind „unmöglich benommen“ hätte, deswegen bestraft wurde und sich „schämen mußte“, sich minderwertig vorgekommen sei und sich „wie so ein kleiner Sünder“ gefühlt hätte. Deswegen sei sie auch eine Gefahr für sich selbst gewesen:

A: „Also, ich hab Mädchen mit dem Roller überfahren, und ich bin mit dem Roller auch immer vor die Wand gefahren und so Sachen.

I: Was heißt, du bist mit dem Roller vor die Wand gefahren?

A: Ja, ich bin so mit dem Kopf immer vor die Wand (Lachen), und da war so eine Nachbarin ganz entsetzt und hat meine Mutter geholt (Lachen), und dann hat sie mich davor errettet, daß ich mich wahrscheinlich erschlagen hätte“ (HELSPER 1987, S. 14).

Diese Selbstdestruktion war in eine äußerst problematische Tochter-Mutter-Beziehung eingebettet. Während die Beziehung zum Vater weniger belastet war, dieser aber entweder abwesend war oder aufgrund seiner „Schwäche“ innerhalb der Familie keine wesentliche Rolle spielte, dominierte die Mutter das Familiengeschehen und in der Beziehung Annes zu ihrer Mutter die Angst. Anne sah sich rigiden Anforderungen, sich „anständig“ zu benehmen, konfrontiert, erlebte immer wieder Zurückweisung und Entwertung ihrer Person, mangelnde Zuwendung im Sinne von „stell dich nicht so an“ und war immer wieder drastischen körperlichen Bestrafungen ausgesetzt. In der Adoleszenz spitzte sich diese Mutter-Tochter-Dynamik zu. Anne wird, gerade

was ihre Rolle als einziges Mädchen neben drei Brüdern betrifft, mit immer deutlicheren Anpassungsforderungen konfrontiert, soll sich anständig benehmen, nicht auffallen, ihren Haushaltspflichten entsprechen, so „das Putzmädchen spielen“, sich nicht „herumtreiben“ und früh zu Hause sein, kurz: die präsentable, wohlherzogene Tochter darstellen. Anne zeigt ein immer deutlicheres Aufbegehren gegen diese Erwartungen. Sie vergießt absichtlich den Kaffee, bleibt abends länger weg und wird eine der ersten Punkerinnen in der Stadt. Dadurch aber wird das familiäre Milieu, das Anne als „vergiftete Atmosphäre“ beschreibt, immer konfliktbelasteter und Anne von ihrer Mutter als Unruhestifter in der Familie bezeichnet: „Ich bin an allem schuld“, faßt sie zusammen. Es entsteht ein Zirkel gegenseitigen Hasses, in dem es immer wieder zu „Attacken“ ihrer Mutter kommt, die auf Anne einschlägt. Anne schildert ihre Empfindungen nach diesen „Attacken“:

A: „Dann sitze ich meistens so ganz ruhig und dann denk ich mir: ‚Oh heaven! Das war ja mal wieder ein Angriff.‘ Dann ja, überleg ich mir, in der letzten Zeit hab ich auch wieder, was heißt in der letzten Zeit? Vor zwei Jahren oder so hab ich unheimlich wieder Suizidvisionen gehabt. Da wollt ich mich danach immer umbringen. Hab ich gedacht, das hältst du nicht mehr lange aus. Aber ich, da war ich sechzehn. Ich dachte: Noch zwei Jahre, so was, das geht doch nicht. Das kannst du nicht mehr machen. Und dann teilweise wollte ich sie auch umbringen. Aber das ist ein Problem, die Entscheidung, sie erstechen oder erschießen (ironisch, zynisch). Deshalb geht das nicht. Und dann bei mir, ich kann mich eigentlich auch nicht entscheiden, wie ich mich umbringen wollte, wüßst ich auch nicht so genau (ironisch)“ (HELSPER 1987, S. 21).

Diesem destruktiven und problembelasteten familialen Milieu entsprechen Annes „schwarze Gefühle“, ihre Zerrissenheit und ihr Gespaltensein. Sie erlebt sich nicht als „heiles“ Wesen, sondern als „unheimlich zerrissenes, aufgeschlitztes, teilweise als halbverblutetes Wesen, voller Widersprüche, aber auch als sehr lebendiges Wesen“ (ebd., S. 367 ff.). Sie erlebt den Sturz in das Subjektlose und eine Auflösung der scheinbar selbstverständlichen Ordnung von Raum und Zeit, fühlt sich „ungeheuer ausgesetzt“, und am Grund ihrer Existenz empfindet sie „Verlassenheit und Hoffnungslosigkeit“, angesichts derer sie sich zu einer „Philosophie des Nichts“, zum „Prinzip Hoffnungslosigkeit“ als letzter Sicherheit flüchtet (ebd. S. 374 ff., 382 ff.). Entgegen ihrer Familiensituation und ihrer schwarzen Gefühlen aber entwirft Anne sich als Subjekt, das alles überwindet. Obwohl sie „ungeheuer viel erlitten“ hat, läßt sie sich nicht unterwerfen, gibt nicht auf und entwirft sich im Kampf um Autonomie, Stärke und Einzigartigkeit als „hoffnungslosen Helden“, der grenzenlos autonom ist:

A: „Dadurch, daß meine Mutter nie für mich da war, hab ich also, bin ich also jemand, der eine Beziehungswelt und eine Ersatzwelt in sich selber aufgebaut hat. Das heißt also, ich bin, ich habe alle Funktionen meiner Mutter mir gegenüber wahrgenommen, alle Funktionen von Vätern, die die so haben und dazu auch noch alle möglichen anderen Funktionen. Die Schutzfunktion mir selber, die Trostfunktion mir selber, die – hach, wie sagt man das? – daß man sich auch irgendwie, so Erziehung schlechthin. Ich habe mich also selber erzogen. Und ich bestehe darauf, daß das so ist. (...) Das heißt also, im Prinzip bin ich, joah, bin ich, ich bin

irgendwo, tja, wie soll man das sagen? Unheimlich frei, ungebunden, und ich habe keinen Rahmen“ (ebd., S. 60).

3.2. Schule: Der Kampf um das Selbst als Kampf gegen den Tod

In der Schule stößt Anne, ähnlich wie in der Familie, auf Erwartungen, die sie als „Schablone“ und Zwang empfindet. Und ähnlich wie in der Familie, nur mit einem größeren Spielraum, versucht sie, mit ihren „anarchistischen Methoden“ dem schulischen Zwang Autonomie und Stärke entgegenzusetzen und die Langeweile und Leere des Unterrichtsalltags mittels einer Emotionalisierung und „Verzauberung“ des schulischen Geschehens aufzuheben (vgl. HELSPER 1987, S. 73ff.). Gleichzeitig erlebt sie in der Schule aber auch ihre „schwarzen Gefühle“, wird mit Ablehnung konfrontiert, gilt als „sonderbar“ anstrengend, zwar faszinierend, aber auch abstoßend und bleibt lange Zeit „Außenseiterin“ (ebd., S. 185ff.). Sie erlebt im Unterricht Gefühle des Subjektlosen, Irrealen, Zustände von Sinnlosigkeit, Tod und Zerstörung, die sie mitten im Unterricht literarisch zu bewältigen versucht. Das Zentrum ihrer Auseinandersetzung mit der Schule bildet allerdings ihr Kampf um Souveränität. So stellt sie fest: „Ich bin Streß für die Schule“. Zugleich bekundet sie in äußerst provokativer und für Lehrer emotional sehr belastender Form ihre Überlegenheit „gegenüber den kleinen Paukern“:

A: „Ich bin einfach viel zu redengewandt, als daß mir irgend jemand das Wasser reichen könnte! Kommt keiner mit! Die sitzen dann immer alle und starren mich an. Ich rede fünf Minuten lang und danach ist der Lehrer so klein und macht keinen Mucks mehr. Ja und ich hab dann immer so ein schlechtes Gewissen. Aber manchmal muß es eben sein“ (ebd., S. 179)!

Diese Souveränität demonstriert sie vor allem in Testsituationen als den deutlichsten Zwangssituationen des Schulalltages. Mit den zentralen Ernstsituationen des Unterrichtsgeschehens versucht sie „spielerisch“ umzugehen, etwa in Mathematik- und Deutschklausuren (vgl. ebd., S. 113ff.). In einer Deutschklausur können entweder zwei BRECHT-Gedichte interpretiert oder BRECHTS Gedicht vom „armen B.B.“ kann auf einen LEBOYER-Text bezogen und im Zusammenhang mit FREUDS Libidotheorie betrachtet werden. Anne setzt sich mit dem Gedicht vom „armen B.B.“, in dem, so die Lehrerin in ihrer Aufgabenstellung, BRECHT „von seiner Zerstörtheit und deren Bedingungen“ spricht, auseinander. Wesentlich für Annes Wahrnehmung des Gedichtes ist die Fundierung der „Zerstörtheit“ in der frühesten Mutter-Kind-Beziehung, die durch die Aufgabenstellung der Lehrerin besonders betont wird. Anne reagiert mit einer Verweigerung, die sie im Testheft folgendermaßen legitimiert.

„Das vorhandene Textmaterial macht es mir unmöglich, diese Klausur zu schreiben. Das BRECHT-„Gedicht“ ist für mich ein mieser Abklatsch von selbstmitleidigen Tendenzen – ich weigere mich, mich mit diesem unästhetischen Mist, der unerhörterweise auch noch veröffentlicht wird, auseinanderzusetzen. Die zwei anderen Texte von BRECHT kenne ich zu genüge. Ich habe keine Lust mehr, mich mit den simplen Inhalten auseinanderzusetzen. Außerdem ist es fürchterlich, nur das aufzuzählen, was ich schon

einmal gesagt habe. Ich hasse es, Dinge zu wiederholen. Das Wiegenlied ist abscheulicher Mutterverherrlichungskram – mir völlig unverständliches Gequatsch! Ich kann mir nicht vorstellen, daß Mütter mit Wiegenliedsingsang die Welt verbessern können. Im Prinzip könnte ich auch über die Libido von Mülltonnen schreiben – das wäre dem „prosaischen“ Blödsinn noch geschmeichelt.“

Hier werden zwei Haltungen deutlich: Zum einen weigert sie sich, nur zum Zweck der Bewertung und aufgrund des Zwangs der Situation, etwas zu reproduzieren, was sie „zu genüge“ kennt. Die zweite Haltung betrifft Annes Einstellung gegenüber den Inhalten. Deren Ablehnung gilt vor allem den „selbstmitleidigen Tendenzen“, BRECHTS Beschwerde über das, „was seine Mutter ihm angetan hat“. Die „Zerstörtheit“ der Menschen und ihrer Beziehungen, die BRECHT in seinem Gedicht durchgängig und ohne Ausweg darstellt, wurzelt und endet im schon zerstörten Verhältnis von Mutter und Kind. Durch den LEBOYER-Text wird die Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung auf diese Zerstörung nochmals unterstrichen. Die Parallelen zwischen der Klausurthematik und Annes Äußerungen zu ihrer Familiensituation und -geschichte sind unübersehbar. Die Anfertigung der Klausur unter der vorgegebenen Aufgabenstellung hätte somit für Anne bedeutet, letztlich ihre eigene Subjektivität und deren Geschichte so zu thematisieren, daß sie jener anfänglichen „Zerstörtheit“ und ihrem „Mangel“ einen zentralen Stellenwert hätte einräumen müssen. Aber gerade das weist Anne auf das schärfste zurück: Sie hat „selbstmitleidige Tendenzen“ nicht nötig, weil sie stark ist, unabhängig und die ihr anhaftende Zerstörung völlig überwinden kann. Nun verweigert sich Anne aber nicht nur dieser Thematisierung, sondern setzt ihr in kreativer Form ein Pendant entgegen. Sie schreibt innerhalb der Klausurarbeit ein eigenes Gedicht mit dem Titel „Im Mondlicht“:

„Endlich erwacht, was so lange schlief!
Längst versunken im Meer so tief,
was der Mond mit Rabenschrei rief.

Nun taucht es auf, noch grün versteckt,
noch ist es scheu mit Algen bedeckt.
Zaghafte erscheint die Silhouette am Strand,
und vorsichtig setzt es den Fuß in den Sand.
Die schimmernden Muscheln warten gebannt,
sie erinnern sich nämlich, wie es dereinst verschwand.“

In diesem „romantischen Gedicht“, inmitten einer „rationalistisch-unromantischen Zeit“, so Anne über ihr Gedicht, spiegelt sich „der Wunsch nach Libido“ in Form einer Naturmetapher, wobei das Gedicht „die Wiedererweckung von Libido zum Thema“ hat. Sie faßt in einem Kommentar zusammen:

„Das Gedicht spiegelt ein Glücksgefühl, endlich wieder die Libidofähigkeit gefunden zu haben. Und das, trotz aller schlechter Erfahrungen. Das Gedicht trotz der Ökonomie wenn auch zaghafte und unsicher. Die Trennung zwischen Libidointeressen nachts und Rationalität tagsüber wird aufgehoben durch den Satz: ‚vorsichtig setzt es den Fuß in den Sand‘. Die Libido steht wieder auf festem Boden. Die Nacht hat sie lediglich dazu inspiriert. Das Gedicht ist die Antwort auf die gesellschaftlichen Prinzipien dieser Gesellschaft, die Libido vermarktet hat. Es demonstriert Frustrationen, die mit großer Erleichterung überwunden werden.“

Annes Auseinandersetzung mit der familialen Realität und der Krisenhaftigkeit ihres Selbst endet so nicht in der Verweigerung, sondern sie hebt das, wovon sie sich distanziert, in Form literarischer Produktion positiv auf. Denn Annes Gedicht ist zugleich Thematisierung ihres Idealselbst: sie überwindet alle Zerstörung, ist kreativ und autonom.

Eine Stunde vor Ende der Klausurbearbeitungszeit und „weil sie alle total auf mich eingeredet haben“, erledigt Anne schließlich „nebenbei“ auch noch die „lästige“ Pflicht. Die in einer Unterrichtsstunde geschriebene Klausur wird von der Deutschlehrerin mit zwei minus bewertet, „keine pädagogische Note“, wie die Lehrerin betont, die ansonsten aber mit keinem Wort auf Annes „eigentliche“ Klausur eingeht. Gerade dieses Schweigen aber enttäuscht Anne stark. Denn mit der Deutschlehrerin versteht Anne sich einerseits sehr gut, spricht mit ihr über sehr persönliche und intime Probleme, hat mit ihr aber andererseits und gerade infolge der persönlichen und emotionalisierten Beziehung harte Auseinandersetzungen über ihre Lebensvorstellungen und ihr schulisches Verhalten. In dieser Beziehungsdynamik führte Anne gegenüber der Deutschlehrerin einen „Beweis“. Was sie beweisen wollte ist, daß sie dem Menschenbild der Deutschlehrerin, die stark therapeutisch orientiert ist und zugleich hochsensibel auf gruppenspezifische und psychische Problematiken ihrer Schüler reagiert, nicht entspricht:

A: „Ich hab ihr ganz klar und deutlich gesagt, daß ich mich von ihrem Menschenbild angegriffen gefühlt habe. Sie hat ja ein ganz anderes Menschenbild als ich. So der Mensch als leidendes Wesen und so weiter und dagegen wehr ich mich. Dann hab ich ihr das gesagt und dann sagte sie, daß wir damit leben müssen“ (HELSPER 1987, S. 160f.).

Indem Anne mit der Klausur der Deutschlehrerin gegenüber den „Beweis“ führt, daß sie alles andere als „zerstört“ ist, sondern phantasievoll, unabhängig, reflexiv und sprachgewandt, weist sie das Menschenbild der Lehrerin zurück. Vor diesem Hintergrund kann von einer mehrfachen Überdeterminiertheit dieser Klausursituation gesprochen werden: In den vorgegebenen Inhalten und der Aufgabenstellung, in der aktuellen Beziehung zur Deutschlehrerin, in der Situationsdefinition der Klausursituation als Zwangs- und Bewertungssituation, wie in zahllosen Szenen aus Annes Lebensgeschichte bilden sich homologe Selbstkrisen ab. Anne konnte diese Testsituation nur so verarbeiten. Denn ansonsten wäre sie in ihrer Auseinandersetzung um das autonome, einzigartige, souveräne Selbst und dem darin implizierten Kampf gegen Selbstdestruktion und Tod gescheitert.

Dies war ihr allerdings nur möglich, weil sie in der Deutschlehrerin – und diese steht für viele ähnlich orientierte Lehrer dieser Gesamtschule – auf eine subjektorientierte, an der Person der Jugendlichen teilnehmende Lehrerin stieß, die Anne in ihrem „Kampf“ um das Selbst, gegen Tod und Destruktion ein wirkliches Gegenüber war. Nicht auszudenken, wenn Lehrer, für die Anne vielfach wirklichen „Streß“ bedeutete, diese Auseinandersetzung nicht geführt hätten und Annes Versuche, Einzigartigkeit, Stärke und Autonomie gegen Lehrer und Schule durchzusetzen und darin ihre zentralen Selbstkrisen zu bearbeiten, mittels ihrer Disziplinierungs- und Ausgrenzungsmacht gebrochen

hätten. Weil dies nur in seltenen Fällen geschah, kann Anne feststellen: „Zuhause konnte ich ja nicht ausleben, was ich gedacht habe. In der Schule wohl, da konnte ich mich artikulieren“. Denn, so Anne, „der intime Terror, der zu Hause herrscht, der kann in der Schule niemals nachvollzogen werden. Schule ist harmlos. Da konnte mich so schnell nichts schocken“ (vgl. ebd., S. 244 ff.).

Von daher aber kann in dieser spezifischen Konstellation von problembelasteter Familie und reformorientierter, informalisierter Schule davon gesprochen werden, daß für Anne die Schule ein Ort von Entgrenzung und Freisetzung war, an dem sie die affektiv-destruktive Enge der Familie brechen konnte, so daß sie Möglichkeiten der Reflexion und Selbstthematizierung fand, die zugleich die Selbstmordgefahr reduzieren konnten. Diese pädagogische Realität ist allerdings keinesweg verallgemeinerbar, auch die gegenwärtige Schule hat eher gegenläufige Tendenzen. Es kann hier nur angedeutet werden, daß diese emotionalisierten, diffusen und partikularistischen Lehrer-Schüler-Beziehungen auch problemerzeugend und anfällig für die Übertragung familial-unbewußter Beziehungsdynamiken sind (vgl. HELSPER 1989; MATZNER-EICKE 1988).

4. Selbstgenese zwischen Fragmentierung und imaginärer Vollkommenheit. Zur Beziehung von Selbstkrise und Suizidgefährdung

Bisher wurde lediglich auf den Zusammenhang von Selbstkrise und Suizidgefährdung verwiesen. Im folgenden soll der Begriff der Selbstkrise selbsttheoretisch verortet werden³. Zentral für den hier vertretenen Zusammenhang von Selbst und Suizidgefährdung ist die Verankerung des Selbst im Imaginären. Was heißt das?

Das kleine Kind besitzt anfänglich noch kein Selbst. Es besteht vielmehr eine verschmolzene Einheit aus primärer Bezugsperson und Kind, eine „Symbiose“, oder „primäre Fusion“ (vgl. MAHLER u. a. 1978; GRÜNEBERGER 1988). Die erste Selbstformation, die entsteht, wenn das Kind zwischen sich und anderen zu differenzieren beginnt (vgl. SPITZ 1978), wird mit Begriffen wie Omnipotenz, Größen-Selbst oder Ideal-Selbst gefaßt (vgl. KOHUT 1976, 1979; LACAN 1949). Das kleine Kind, zwischen dem 8. und 18. Lebensmonat noch weitgehend hilflos, abhängig, unintegriert und auf umfassende Versorgung angewiesen, beginnt mit der forcierten Entwicklung seiner kognitiven, sprachlichen und motorischen Fähigkeiten ein ideales Selbst vor sich hin zu projizieren, sich mit dem Bild der ganzen, mit Macht, Stärke und Vollkommenheit ausgestatteten Person zu verwechseln, die ihm in seinem Spiegelbild, aber vor allem auch im Erwachsenen gegenübertritt und die es real nicht ist (vgl. MAHLER u. a. 1978). Diese Verkehrung und Verkennung beruht darauf, daß das Kind noch nicht zur endgültigen Wahrnehmung seiner Getrenntheit gekommen ist. Vollzieht das Kind diese Trennung, dann erkennt es, daß es Körpergrenzen hat, daß es losgelöst und allein ist, daß es nicht die Welt ist oder diese ihm magisch gehorcht. Damit aber entsteht eine grundlegende Erschütterung der kindlichen Idealität, eine „narzißtische Wunde“. Aus der imaginä-

ren Vollkommenheit und Größe stürzt das Kind in die Erkenntnis seiner realen Hilfslosigkeit und Ohnmacht. Es entsteht eine neue Verletzlichkeit durch Anerkennungsverweigerung oder Ablehnung durch Eltern und Liebesobjekte. Das meint also die Verwurzelung des Selbst im Imaginären: Die erste Selbstform des Kindes, das Ideal-Selbst, ist eine imaginäre, auf Verkennung beruhende, die schließlich zerbricht. Die daraus resultierende Kluft führt zu starker Verletzlichkeit, Entwertung und zum Bestreben, diese Kluft wieder zu schließen.

Immer dann, wenn das Kind in dieser verletzbaren Phase zu starke Enttäuschungen und Entwertungen erfährt, mit hohen, unerfüllbaren Ansprüchen seiner Eltern konfrontiert und damit zum Ideal-Projekt der imaginären Elternansprüche wird, aber auch, wenn ihm keine Erwachsenen, mit denen es sich zu identifizieren lohnt, zur Verfügung stehen; immer dann also, wenn dem Kind die schrittweise Idealisierung seines zerbrochenen Ideal-Selbst nicht gelingt, kommt es zu einem grundlegend unsicher etablierten Selbst und damit zu Selbstkrisen. Vor allem das Selbstwertgefühl als Ausdruck der Wertschätzung der eigenen Person wird durch narzißtische Kränkungen erheblich beeinträchtigt. Ein destruiertes oder unsicheres Selbstwertgefühl, Ausdruck einer zu großen Kluft zwischen idealen Selbstansprüchen und tatsächlichem Selbst, erzeugt aber das Gefühl, wertlos zu sein. Im Vergleich mit dem Ideal-Selbst ist das tatsächliche Selbst verachtenswert. In diesem Sinne gibt es Kinder und Jugendliche, die sich vor anderen und vor den eigenen imaginären Ansprüchen zu Tode schämen.

Damit ist eine sozialisatorisch in frühen Phasen des Lebenslaufs entstandene Anfälligkeit für Suizidstrebungen anzunehmen: Dann, wenn das Selbstwertgefühl destruiert oder geschädigt ist, das Selbst leer, entwertet und hassenswert erscheint, Gefühle von Hilflosigkeit, Schwäche und Desintegration vorherrschen, das Selbst das Gegenteil von allem Ersehnten und ideal Erstrebtem bildet und damit das Gegenteil des frühkindlichen Ideal-Selbst darstellt (vgl. HENSELER 1974)⁴. Je höher und tyrannischer die in der psychischen Realität niedergelegten Ansprüche, je labiler die zentralen Selbstgefühle, umso größer sind die Anstrengungen, das eigene Selbst als lebens- und liebenswertes zu erhalten und schon beim kleinsten Versagen droht Depressivität, Selbstverachtung oder Selbstzerstörung.

5. Selbstkrise und Schule: Suizidgefährdung in der Adoleszenz

Die Adoleszenz, oftmals „zweite psychische Geburt“ bezeichnet (vgl. BLOS 1978, ERDHEIM 1982, WIRTH 1984, BITNER 1984, KAPLAN 1988), beinhaltet eine starke Wiederbelebung der strukturell grundgelegten, sozialisatorisch verankerten und je nach sozio-kulturellem Milieu spezifisch ausgeformten Selbstkrisen und familialen Objektbeziehungen, allerdings auf einem neuen Niveau der Ich- und Kompetenzfaltung (vgl. PIAGET 1980, DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975), neuer und für Jugendliche spezifizierter gesellschaftlicher Erwartungen oder „Entwicklungsaufgaben“ (OERTER 1982) und von daher auch neuer Möglichkeiten der Individuierung und Selbstentfaltung. Die

Adoleszenz kann, wenn auch nicht mehr im Sinne ERIKSONS als Endpunkt der Identitätsbildung, so doch als zentrale Phase des „Kampfes um das Selbst“ verstanden werden.

Wie schon am Fallbeispiel von Anne deutlich wurde, kämpft diese mit großer Anstrengung gegen ihre grundlegenden Gefühle von Sinnlosigkeit, Zerrissenheit und Hoffnungslosigkeit darum, Integration, Sinn, Autonomie, einzigartige Besonderheit und Individualität herzustellen, zugleich mit größter emotionaler Intensität zu leben und gegen ihre Erfahrungen von Entwertung und Minderwertigkeit ein souveränes Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl zu setzen. Dieser „Kampf um das Selbst“ aber ist, wenn im Fall von Anne sicherlich auch besonders zugespitzt, eine zu generalisierende Problematik gegenwärtiger Adoleszenz. Hinweise darauf sind sowohl auf der Ebene der phasenspezifischen gesellschaftlichen Anforderungen, auf der Ebene der Ich-Entwicklung wie auch auf der Ebene der Erziehungswerte und Lebensstile zu finden.

Auf der Ebene der Stufenentwicklung von kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen ist die Adoleszenz durch einen zentralen Autonomie-schub oder eine „Dezentrierung“ gekennzeichnet (vgl. PIAGET 1980; HABERMAS 1983). Dadurch ist es vielen Jugendlichen möglich, zum ersten Mal in ihrem Leben in ein grundlegend reflexives Verhältnis zu ihrer Herkunft, zu vorgegebenen Werten und gesellschaftlichen Anforderungen zu treten. Daraus folgern NOAM und KEGAN, daß die Adoleszenz durch ein „institutionelles Selbst“ gekennzeichnet ist, das durch Prozesse der Differenzierung und Distanzierung bestimmt und durch Autonomie, Abgrenzung, Einzigartigkeit, Leistung und Stärke zu charakterisieren ist (vgl. KEGAN 1986; NOAM 1986; NOAM/KEGAN 1982)⁵.

Auf der Ebene der lebenslaufspezifischen gesellschaftlichen Anforderungen oder der kulturell definierten „Entwicklungsaufgaben“ wird der Jugendliche in der Adoleszenz mit immer umfassenderen Verselbständigungsforderungen konfrontiert. Er muß einen ersten Schulabschluß erreichen, eine weitere Bildungs- oder Berufslaufbahn für sich projektieren, zunehmend Verantwortung für sich übernehmen, sich aus den familialen Bindungen lösen und eigene Lebensvorstellungen und -formen entwickeln, wobei er zugleich mit einer Zunahme möglicher und wählbarer Lebensformen konfrontiert wird, für die er sich eigenverantwortlich entscheiden muß.

Der adoleszente „Kampf um das Selbst“ fällt nun umso intensiver aus, je instabiler das Selbst im Zerschlagen des frühen Ideal-Selbst grundgelegt wird, je höher die internalisierten Ansprüche sind, je härter die Selbstbeurteilung erfolgt, je höher die von außen an den Jugendlichen herangetragenen Erwartungen und Ansprüche sind und je schwieriger im Zusammenhang lebensweltlicher Netzwerke und gesellschaftlicher Organisationen die Realisierung der Individualitätswerte wie Ganzheit, Sinn, Orientierung, Autonomie, Besonderheit und Selbstbewußtsein ist. Dieser „Kampf um das Selbst“ wird durch die phasenspezifischen, immer deutlicher um eine „normativ überhöhte Individualisierung“ (vgl. BILDEN/DIEZINGER 1984) gerankten Werte, durch die Autonomie und Abgrenzung befördernde Kompetenzentwicklung

und das Aufleben der emotional-motivationalen Krisen des Selbst ausgelöst und gegenseitig verstärkt (vgl. BREYVOGEL/HELSPER 1986).

Zugleich muß davon ausgegangen werden, daß die adoleszenten Ansprüche von Autonomie, Besonderheit und Souveränität im Zusammenhang gesellschaftlicher Enteignungsprozesse und systemischer Imperative immer schwieriger einzulösen sind. Besonders für Jugendliche mit bereits unsicher etablierten Selbststrukturen kann sich daraus eine massive Krisenhaftigkeit des Selbst ergeben, das Gefühl zu versagen, den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden, was zu Selbstverachtung und -entwertung gerinnen kann. Bei mangelnder Abstützung oder zusätzlicher Problemverschärfung in interaktiv-lebensweltlichen Zusammenhängen wie Familie oder Gleichaltrigengruppen oder in gesellschaftlichen Organisationen wie etwa der Schule kann daraus eine suizidale Problematik resultieren.

In zahlreichen schulischen Alltagsszenen werden aufgrund der organisatorisch verankerten „Tiefenstruktur“ schulischer Interaktionsprozesse (vgl. HERRLITZ u. a. 1984, LENHARDT 1984) grundlegende Spannungen erzeugt, die den jeweiligen Selbstkrisen homolog sind: so die Spannung von Integration und Fragmentierung in der Zersplitterung von Zeit, Beziehungen und Inhalten im Unterricht, die Spannung von Autonomie und Abhängigkeit, von Anerkennung und Entwertung, von Macht, Zwang und Ohnmacht, schließlich von Selbstdisziplin aufgrund von Leistungszwängen und Sinnlichkeit. Diese Szenen mit ihren Erlebnisgehalten und Angstpotentialen aber aktualisieren nicht nur die psychisch niedergelegten lebensgeschichtlich erworbenen Selbstkrisen, sondern beeinflussen auch die jugendliche Auseinandersetzung um das „institutionelle Selbst“, indem die Jugendlichen in derartigen Schulszenen immer wieder belastenden Erfahrungen ausgesetzt werden.

Biographisch grundgelegte, aktuell-adoleszente Selbstkrisen und die Struktur schulischer Interaktionsprozesse schieben sich ineinander. Kinder und Jugendliche bringen somit ein familial erzeugtes und psychisch sedimentiertes Selbstkrisenpotential in die schulische Szenen ein, das durch die Struktur schulischer Interaktionsprozesse weiter ausgeformt, aktualisiert und auch verschärft oder reflexiv „abgearbeitet“ werden kann.

Insgesamt muß aufgrund der Durchdringung zahlreicher schulischer Szenen mit den systemischen Imperativen einer formalen Zeit- und Raumordnung, abstrakter Leistungsbewertung und einer Realabstraktion des Jugendlichen zum schulbetriebsförmig zugerichteten Schüler davon ausgegangen werden, daß der schulische Interaktionskontext wenig produktiv und untersützend im jugendlichen Kampf um das Selbst wirkt. Vielmehr sind die schulischen Lernprozesse selbst durch grundlegende Sinn-, Legitimations- und Motivationskrisen gekennzeichnet (vgl. GRODDECK 1977; FURTNER-KALLMÜNZER 1983, BOHNSACK 1984, HELSPER 1987a), wie durch Symptome einer Entsinnlichung, sinnlich expressiver Verödung und mangelnder Intensität (vgl. RUMPF 1981, 1986), die sich in Form von Selbstkrisen auf der Ebene der Subjekte niederschlagen können.

Diese strukturell angelegte Verknappung von Ressourcen, die zur Bewältigung der adoleszenten Selbstkrise in den jeweiligen Selbstdimensionen notwendig

sind, wiegt schwerer, da die Schule sowohl zeitlich, lebensgeschichtlich und für die Realisierung von Zukunftschancen an Bedeutung gewonnen hat, sich auf Kosten anderer Lebensbereiche ausdehnt und diese tendenziell durchdringt (vgl. FAUSER/SCHWEITZER 1983, BERTRAM 1987, HURRELMANN u. a. 1985). Zudem ist die Schule selbst wesentlich an der Herauslösung Jugendlicher aus ihren Herkunftsmilieus und -familien beteiligt und trägt zur Erzeugung einer modernisierten Individualitätsform bei, die besonders offen, differenziert, reflexiv und individuiert ist (vgl. BERGER u. a. 1987). Damit hätte die Schule aber auch zunehmend Aufgaben der Sinnstiftung, der Orientierungsvermittlung und Selbststabilisierung zu übernehmen oder zumindest Freiräume bereitzustellen, die die jugendliche Sinn- und Identitäts-Bastelei ermöglichen. Eher aber ist von einer gegenteiligen Wirkung auszugehen, auch wenn am Beispiel von Anne die Möglichkeiten pädagogischen Handelns in informalierten Lehrer-Schüler-Beziehungen angedeutet werden konnten.

Wenn diese schulisch strukturierten Erfahrungen auf eine lebensgeschichtlich schon früh grundlegende Verletzlichkeit des Selbst treffen, können diese schulischen Szenen von Entwertung, Ohnmacht und Desintegration die „narzißtische Wunde“ neu aufreißen oder vergrößern. In diesem Sinn kann dann im Zusammenspiel von psychisch Grundgelegtem und schulisch aktuell Induziertem von einer Mitwirkung der Schule bei der Entstehung jugendlichen Suizids gesprochen werden, zumindest aber davon, daß derartige belastende Szenen Suizidversuche aktuell auslösen können.

Ob es allerdings zu einer akuten Selbstmordproblematik bei Jugendlichen kommt, hängt nicht nur vom Ineinandergreifen psychisch grundlegender Selbstkrisen und schulisch ausgeformter Selbstproblematik ab, sondern auch vom Zusammenspiel der verschiedenen Lebensbereiche Jugendlicher. Wesentlich ist nicht nur, inwiefern in den Lehrer-Schüler-Beziehungen selbststabilisierende Ressourcen – gegen deren strukturell angelegte Verknappung in der institutionellen Ordnung der Schule – freigesetzt werden können und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, sich aus destruktiven Familiendynamiken zu lösen (vgl. ERDHEIM 1982; MATZNER-EICKE 1988), sondern inwiefern die lebensweltlichen Bereiche der Familie und der Gleichaltrigengruppe kompensatorische und stabilisierende Erfahrungen bereitstellen können und das jugendliche Subjekt selbst über Ichressourcen zur Problembewältigung verfügt.

Pointiert als These gefaßt: Wenn es, etwa in der Selbstkrisendimension Selbstwert, zu einer Homologie der Entwertung des Selbst auf der Ebene der psychischen Realität, der schulischen Laufbahn, der aktuellen schulischen Szenen, der familialen und der Peerbeziehungen kommt, sich dem Jugendlichen damit kaum kompensatorische Erfahrungen in zumindest einem Lebensbereich in Form von Akzeptanz oder der Abwesenheit von Leistungsanforderungen bieten und zugleich die Ichressourcen gering sind, etwa in Form von Frustrationstoleranz oder der Fähigkeit, sich reflexiv mit Selbstmordabsichten und -motiven auseinanderzusetzen (vgl. DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1982, 1984), dann wächst die Suizidgefahr. Immer dann, wenn dem Jugendlichen stabilisierende Lebensbereiche zur Verfügung stehen, in denen er aufwertende

Erfahrungen machen kann, relativiert sich, auch bei einer psychisch grundgelegten Selbstproblematik, die Selbstmordgefahr.

Anmerkungen

- 1 Gegen die Position einer verallgemeinerten Adoleszenzkrise (vgl. etwa DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975; BLOS 1978) wird eingewandt, daß die Adoleszenz keine Phase allgemeiner Krisenerscheinungen von Verunsicherung und Desorientierung ist, sondern vielmehr als Phase produktiver Bewältigung von lebensphasenspezifischen Aufgaben gesehen werden muß (vgl. OLBRICH 1984; COLEMAN 1984). Hier wird demgegenüber die Position vertreten, daß die Adoleszenz von den gesellschaftlichen Anforderungen, den emotionalen und kognitiven Entwicklungsprozessen her eine strukturell krisenhafte Lebensphase darstellt, wobei allerdings das Ausmaß, die Intensität und die Form der Krisen schwanken können, ebenso wie die subjektiven Potentiale der Aufgaben- und Krisenbewältigung (vgl. auch NUNNER-WINKLER 1985; HURRELMANN u. a. 1985; KAPLAN 1988).
- 2 Diese Fallstudie umfaßt den Anfang der 80er Jahre. In den Vorstudien und ersten Erhebungsschritten des DFG-Projektes „Das Selbstbild Jugendlicher in Schule und Subkultur“ entstanden im Zeitraum von fast drei Jahren 15 narrative Tiefeninterviews mit Anne, die umfassend über ihre Lebensgeschichte, verschiedene Lebensbereiche, ihre Lebensvorstellungen und Ansichten berichtete. Umfassende autobiographische Zeugnisse und Tagebuchaufzeichnungen sowie detaillierte langjährige Feldkenntnis von Schule und Gleichaltrigenkontext bildeten die Grundlage für diese Fallstudie. Grundlage dieses Auszuges ist die ausgearbeitete Studie, auf die sich auch die Seitenangaben im Text beziehen: WERNER HELSPER; Fallstudie Anne B.: „Jeder ist ein Individuum und am Ende allein“ – Intensität, Entgrenzung und Kampf um Autonomie und Einzigartigkeit. Essen 1987 (unveröff. Manuskript). Erscheint in Studien zur Jugendforschung. Bd. 5. Opladen 1989.
- 3 Die unterschiedlichen theoretischen Zugänge zum Selbst, etwa interaktionistische, selbstpsychologische, humanistisch-psychologische, kompetenztheoretische oder sozialkognitive und psychoanalytische Ansätze, können hier nicht hinreichend dargestellt werden (vgl. DANIEL 1981; VESTER 1984; HELSPER 1987a). Selbst im psychoanalytischen Bereich gibt es recht unterschiedliche Positionen. Etwa „weite“ Selbsttheorien, in denen die Triebpsychologie gänzlich in eine Selbsttheorie überführt wird (KOHUT 1979), ichpsychologische oder an der Theorie der Objektbeziehungen orientierte „enge“ Selbsttheorien (z. B. JACOBSON 1973; KERNBERG 1981), schließlich am Konzept des „primären Narzißmus“ orientierte Ansätze (z. B. GRUNEBERGER 1977; ARGELANDER 1971) oder am Konzept des „wahren“ und „falschen Selbst“ orientierte Positionen (z. B. WINNICOTT 1974; LAING 1976).
- 4 Die hier vertretene Position weist viele Ähnlichkeiten mit der von HENSELER entwickelten Position des Suizids als „narzißtische Krise“ auf, die um das Selbstwertgefühl zentriert ist (vgl. HENSELER 1974). Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Psychodynamik des Suizids muß auf diese Arbeit verwiesen werden (vgl. auch MATZNER-EICKE 1988). Insbesondere ist auf die zentrale Bedeutung der „inneren Realität“ in Form schwerer Depression oder Melancholie hinzuweisen (GRUNEBERGER 1977, 1988), auf das Schwanken zwischen Grandiosität und völliger Entwertung der eigenen Person (MILLER 1979; KOHUT 1979), auf den wesentlichen Stellenwert der frühen Objektbeziehungen (HENSELER 1974; MATZNER-EICKE 1988), der narzißtisch gefärbten Bedeutung des Objektverlustes als Selbstverlust bei der Melancholie und auf die innerpsychische gegen das eigene Selbst gerichtete

Destruktivität, die in Objektbeziehungen wurzelt (vgl. MENNINGER 1974; KOHUT 1975).

- 5 Allerdings ist darauf hinzuweisen, daß diese Selbstformation der Adoleszenz, die „narzißtische Qualität“ des adoleszenten Selbst mit ihren Größen- und Autonomieansprüchen, Einzigartigkeitseurteilen und imaginären Selbstidealen nicht linear aus Kompetenzentwicklungen abzuleiten ist. Vielmehr spielen hier komplexe sozialisatorische Vermittlungen des Lebenslaufes und ein spezifisch ausgeformter kultureller Habitus, der an Jugendliche herangetragen wird, eine wesentliche Rolle. Dies wird insbesondere von NOAM berücksichtigt, wenn er auf das Zusammenspiel und die Differenz von Stufe, Phase und Stil hinweist (vgl. NOAM 1986).

Literatur

- ABRAM, A. u. a.: Suicid im Jugendalter. Teil 1. München 1980.
- AMERY, J.: Hand an sich legen. Diskurs über den Freitod. Stuttgart 1976.
- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. München 1980.
- ARIES, P.: Studien zur Geschichte des Todes im Abendland. München 1981.
- ARIES, P.: Geschichte des Todes. München 1982.
- ARGELANDER, H.: Der Flieger. Ein charakteranalytische Fallstudie. Frankfurt 1971.
- AUFMUTH, U.: Risikosport und Identitätsbegehren. Überlegungen am Beispiel des Extrem-Alpinismus. In: HORTLEDER, G./GEBAUER, G. (Hrsg.): Sport – Eros – Tod. Frankfurt 1986, S. 188–216.
- BAUDRILLARD, J.: Der Tod tanzt aus der Reihe. Berlin 1979.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- BERGER, P.L./BERGER, B./KELLNER, H.: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt/New York 1987.
- BERTRAM, H.: Jugend heute. Die Einstellungen der Jugend zu Familie, Beruf und Gesellschaft. München 1987.
- BIETAU, A./BREYVOGEL, W./HELSPER, W.: Subjektive Verarbeitung schulischer Anforderungen und Selbstkrisen Jugendlicher – Schülerfallstudien und deren vergleichende Interpretation. Essen 1983.
- BILDEN, H./DIEZINGER, A.: Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 30 (1984), S. 191–207.
- BITTNER, G.: Das Jugendalter und die Geburt des Selbst. In: NEUE SAMMLUNG 24 (1984), S. 331–345.
- BLOS, P.: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart 1978.
- BOHNSACK, F. (Hrsg.): Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrisis. Frankfurt/Berlin/München 1984.
- BREYVOGEL, W./HELSPER, W.: Überlegungen zu einer Theorie des Subjekts. Selbstgenese, Ichpsychologie und die Bedeutung des Imaginären. In: HEITMEYER, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim/München 1986, S. 173–192.
- BREYVOGEL, W. u. a.: „Der Krieg gibt jedem noch ungeahnte Möglichkeiten der Bewährung“. Essener Gymnasiasten zwischen 1930–1945. In: BREYVOGEL, W./KRÜGER, H.H. (Hrsg.): Land der Hoffnung. Land der Krise. Jugendkulturen im Ruhrgebiet 1900–1985. Bonn 1987, S. 98–111.
- COLEMAN, J.: Eine neue Theorie der Adoleszenz. In: OLBRICH, E./TODT, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Berlin 1984, S. 49–67.

- DANIEL, C.: Theorien der Subjektivität. Einführung in die Soziologie des Individuums. Frankfurt 1981.
- DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt 1975.
- DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Formale und materiale Rollenübernahme: Das Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt 1982, S. 320–375.
- DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Die Bewältigung von Selbstmordimpulsen im Jugendalter. Motiv-Verstehen als Dimension der Ichentwicklung. In: EDELSTEIN, W./HABERMAS, J. (Hrsg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt 1984, S. 348–380.
- DURKHEIM, E.: *Der Selbstmord*. Frankfurt 1983.
- ERDHEIM, M.: *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit*. Frankfurt 1982.
- ERIKSON, E.H.: *Jugend und Krise*. Stuttgart 1976.
- EULENBURG, A.: *Schülerelbstmorde*. In: *Die Jugendfürsorge*. Centralorgan für die gesamten Interessen der Jugendfürsorge. 1907, S. 385–400 und 349–460.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: *Schule und Jugend in der modernen Gesellschaft*. In: SCHWEITZER, F./THIERSCH, H. (Hrsg.): *Jugendzeit – Schulzeit*. Weinheim/Basel 1983, S. 177–189.
- FEND, H.: *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim/Basel 1982.
- FREUD, S.: *Trauer und Melancholie*. In: S. FREUD. Studienausgabe. Bd. III. *Psychologie des Unbewußten*. Frankfurt 1975, S. 193–213.
- FUCHS, W.: *Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?* In: *SOZIALE WELT* 34 (1983), S. 341–372.
- FUCHS, W.: *Soziale Orientierungsmuster. Bilder vom Ich in der sozialen Welt*. In: *JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL* (Hrsg.): *Jugendliche und Erwachsene* 85. Bd. 1. Hamburg 1985, S. 133–195.
- FURTNER-KALLMÜNZER, M.: *Wenn du später was werden willst*. München 1983.
- GRODDECK, N.: *Theorie schulisch organisierter Lernprozesse*. Weinheim/Basel 1977.
- GRUNEBERGER, B.: *Vom Narzißmus zum Objekt*. Frankfurt 1977.
- GRUNEBERGER, B.: *Narziß und Anubis. Die Psychoanalyse jenseits der Triebtheorie*. Bd. 2. München/Wien 1988.
- HABERMAS, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 2. Frankfurt 1981.
- HABERMAS, J.: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt 1983.
- HELSPER, W.: *Jugendliche Motivationskrise und schulisches Lernen*. In: KREMER, A./STAUDEL, L. (Hrsg.): *Praktisches Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Marburg 1987, S. 84–132.(a)
- HELSPER, W.: *Fallstudie Anne B.: „Jeder ist ein Individuum und am Ende allein“ – Intensität, Entgrenzung und Kampf um Autonomie und Einzigartigkeit. Postmoderne Subjektrettung im Ausgang der Moderne*. Unveröff. Manuskript. Essen 1987.(b)
- HELSPER, W.: *Jugend und Schule*. In: KRÜGER, H.H.: (Hrsg.): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen 1988, S. 249–273.
- HELSPER, W.: *Jugendliche Gegenkultur in der Entzauberung der Moderne*. Opladen 1989 (Im Erscheinen).(a)
- HELSPER, W.: *Das imaginäre Selbst*. Opladen 1989 (Im Erscheinen).(b)
- HENSELER, H.: *Narzißtische Krisen. Zur Psychodynamik des Selbstmordes*. Reinbek 1974.
- HERRLITZ, H. G. u. a.: *Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems*. In: *ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT*. Bd. 5. *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. Hrsg. von M. BAETHGE und K. NEVERMANN. Stuttgart 1984, S. 55–71.

- HORNSTEIN, W. u. a.: Situation und Perspektiven der Jugend. Problemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen. Weinheim/Basel 1982.
- HURRELMANN, K./ROSEWITZ, B./WOLF, H.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München 1985.
- HURRELMANN, K./WOLF, H.: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Weinheim/München 1986.
- JACOBSON, E.: Das Selbst und die Welt der Objekte. Frankfurt 1973.
- KAPLAN, L.J.: Abschied von der Kindheit. Stuttgart 1988.
- KEGAN, R.: Die Entwicklung des Selbst. München 1986.
- KERNBERG, O.F.: Objektbeziehungen und Praxis der Psychoanalyse. Stuttgart 1981.
- KOHUT, H.: Die Zukunft der Psychoanalyse. Frankfurt 1975.
- KOHUT, H.: Narzißmus. Frankfurt 1976.
- KOHUT, H.: Die Heilung des Selbst. Frankfurt 1979.
- KOHLI, M.: Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: BERGER, H. (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Soziale Welt. Sonderband 4. Göttingen 1986, S. 183–209.
- LACAN, J.: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: LACAN, J.: Schriften 1. Frankfurt 1975.
- LAING, R.D.: Das geteilte Selbst. Köln 1976.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt 1984.
- LÖWITH, K.: Die Freiheit zum Tode. In: EBELING, H. (Hrsg.): Der Tod in der Moderne. Köln 1966, S. 132–146.
- LUBRICH, S.: Der Schülerelbstmord in der deutschsprachigen Literatur in differentialdiagnostischer und psychoanalytischer Sicht. Regensburg 1985.
- MACHO, T.H.: Todesmetaphern. Frankfurt 1987.
- MAHLER, M.: Symbiose und Individuation. Die psychische Geburt des Menschenkindestes. In: PSYCHE 29 (1975), S. 605–625.
- MAHLER, M. u. a.: Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt 1978.
- MANNSMANN, V./SCHENK, K.: Vordergründige Motive und langfristige Tendenzen beim Suizid bei Kindern und Jugendlichen. In: JOCHMUS, I./FÖRSTER, E. (Hrsg.): Suizid bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1983, S. 38–44.
- MATZNER-EICKE, J.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen. München 1986.
- MATZNER-EICKE, J.: „Schülerelbstmord“: Beobachtungen und Überlegungen zur Psychodynamik bei suizidalen Jugendlichen. In: Die Deutsche Schule (1988), S. 226–245.
- MENNINGER, K.: Selbstzerstörung, Psychoanalyse des Selbstmordes. Frankfurt 1974.
- MESSNER, R.: Grenzbereich Todeszone. Frankfurt/Berlin 1978.
- MILLER, A.: Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt 1979.
- NOAM, G. G.: Stufe, Phase und Stil: Die Entwicklungsdynamik des Selbst. In: OSER, F. u. a. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Frankfurt 1986, S. 151–192.
- NOAM, G. G./KEGAN, R.: Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt 1982, S. 422–461.
- NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkriseverlauf und Wertorientierungen. In: BAACKE, D./HEITMEYER, W. (Hrsg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim/München 1985, S. 86–107.
- OERTER, R.: Jugendalter. In: OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München 1982, S. 242–313.

- OLBRICH, E.: Jugendalter – Zeit der Krise oder produktive Anpassung? In: OLBRICH, E./TODT, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Berlin/Heidelberg 1984.
- PIAGET, J.: Abriß der genetischen Epistemologie. Stuttgart 1980.
- REMSCHMIDT, H.: Suizidhandlungen im Kindes- und Jugendalter. Therapie und Prävention. In: JOCHMUS, I./FÖRSTER, E. (Hrsg.): Suizid bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1983, S. 8–18.
- RINGEL, E.: Selbstmord. In: SCHNEIDER, H. J./SIEVERTS, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Kriminologie. Berlin 1969, S. 125–161.
- RINGEL, E.: Selbstmord – Appell an die anderen. München 1976.
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981.
- RUMPF, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim 1986.
- SEIDENSPINNER, G./BURGER, A.: Mädchen 1982. Hamburg 1982.
- SCHILLER, J.: Leben wir in einer Selbstmordgesellschaft? In: Criticón 71 (1982), S. 117–119.
- SINUS-INSTITUT: Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Opladen 1983.
- SPITZ, R.: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart 1978.
- VESTER, H. G.: Die Thematisierung des Selbst in der postmodernen Gesellschaft. Bonn 1984.
- WILLIS, P.: „Profane Culture“. Rocker Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt 1979.
- WINNICOTT, D. W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München 1974.
- WIRTH, H. J.: Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance. Frankfurt 1984.
- ZIEHE, T./STUBENRAUCH H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek 1982.
- ZINNECKER, J.: Kindheit, Erziehung, Familie. In: JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Bd. 3. Opladen 1985, S. 97–293.
- ZINNECKER, J.: Jugendkultur 1940–1985. Opladen 1987.

Abstract

Identity Crisis, Suicidal Motives, and School – On the Problem of Suicide in Adolescence and its Historical Changes

The article deals with the relation between the formation of the self, school career, and suicide in adolescence. First, an analysis of the structure of suicidal motives of juveniles living around the turn of the century is given by contrasting different material. The central thesis is that the main motives for suicide changed from fear of punishment to an identity crisis in the 1980s. The authors argue implicitly against too narrow a theoretical concept; they object to a monocausal argumentation which lays the blame on either the pathogenic individual, the family, or the school. According to them, a combination of the theory of the formation of the self with a theoretical analysis of the interaction taking place within the family, the school, and the peer group is called for. The argumentation is supported by two case studies, the second of which gives a clear picture of which pedagogical action should be taken and what it might achieve.

Anschrift der Autoren:

Werner Helsper, 6000 Frankfurt a. M. 1, Fichtestr. 18;
Wilfried Breyvogel, 4300 Essen 1, Pelmanstr. 81.