

Christian Büttner

### **Angst macht Gewalt**

- Reale und phantasierte Bedrohung als Herausforderung für die außerschulische Erziehung

Dass Angst eine wesentliche Triebkraft für Gewalt zu sein scheint, kann man gerade in unseren Tagen zweifelsfrei nachvollziehen – zumindest darin, dass ein Krieg gegen den Terrorismus oder den Irak, damit begründet wird, man müsse schließlich vor der Bewaffnung und der diktatorischen Herrschaft im Feindesland Angst haben. Angst wird hier nicht nur als Motiv für Verteidigung gehandelt, sondern sogar als Motiv für Angriff, Beseitigung des Angst machenden Objekts und dessen Ersatz durch ein „gutes Objekt“, etwa eine freundlich gesonnene Regierung. Ich sage bewusst gehandelt, weil viele Menschen offenbar glauben, sich im Rahmen einer politischen Strategie auf solche Zusammenhänge beziehen zu können.

Ein zweites, damit zusammenhängendes Phänomen beschäftigt uns ebenfalls: Sind wir befreundeten Staaten zur Bündnistreue oder zur grenzenlosen Dankbarkeit gegenüber denen verpflichtet, die uns von einer Diktatur befreit haben, selbst wenn wir vielleicht in verschiedenen Punkten anderer oder gar konträrer Ansicht sind? In der Diskussion um diese Fragen und für die Bewältigung einer solchen, strategisch produzierten Angst wird kein Mittel der Überzeugung ausgeschlossen und nicht vor der Anwendung der größten Gewalt gescheut, die Menschen kennen: dem Krieg.

Die Überlegung, dass Angst Gewalt macht, scheint alltagspsychologisch plausibel. Solche Alltagspsychologie geht zumeist auf persönliche Erfahrungen zurück, die als z.B. ebenso vermeintlich erfolgreich oder unausweichlich erinnert werden wie etwa die Haltung, man müsse jemand durch ernst gemeinte Drohung und Druck, statt durch Belohnung zu einem gewünschten Verhalten bringen. Hier zwei Beispiele, die dieses zu belegen scheinen: In der Eingangstufe des Primarbereichsbereichs wird von der Sozialpädagogin angekündigt, dass am nächsten Tage der Schulzahnarzt zu einer Reihenuntersuchung kommen werde. Prompt erscheint ein großer Teil der kleinen Jungen am nächsten mit Spielzeugpistolen bewaffnet in der Schule, die Atmosphäre ist irgendwie aggressiv aufgeladen. Die Pädagoginnen sind genervt und verbieten den Jungen, mit den Pistolen zu schießen. Die Mädchen dagegen wirken irgendwie ängstlich zurückgezogen. Ihre Angst-Aggressions-Reaktion findet keinen Weg nach außen. Schwieriger ist vielleicht das zweite Beispiel zu verstehen: Zwischen parkenden Autos

in einer Großstadtstraße zielen, peng, peng, zwei etwa 5-jährige Jungen auf Passanten, die genervt auf die Kinder einschimpfen, sie sollten mit diesem aggressiven Spiel aufhören, man schieße nicht auf Menschen. Das Grundmuster kindlicher Reaktion auf Angst ist in beiden Beispielen das Gleiche, wie bei den Erwachsenen: Die aggressive Drohung der Kinder wird eingesetzt, um die situative Angst in den Griff zu bekommen. Die Umgebung wird als extrem feindlich und die fremden Erwachsenen werden zumeist als sehr unfreundlich und offenbar als Bedrohung wahrgenommen. Die Passanten fühlen sich ihrerseits bedroht und antworten ebenfalls mit einem aggressiven Reaktionsmuster.

So einfach und überzeugend die These von Aggression als Angstabwehr sein mag, die Verhältnisse sind – wie zumeist, wenn man Fachleute fragt – komplizierter. Um sie zu diskutieren, werde ich zunächst auf die individuelle Komponente der Dynamik von Angst und Gewalt eingehen, in der es um die innerpsychische Auseinandersetzung mit Bedrohung geht, dann die psychosoziale Dynamik beschreiben, bei der es sich um die Bedrohung durch äußere Feinde, d.h. die interaktionelle Komponente des Themas, handelt und schließlich über Macht, Angst und Gewalt im Zusammenhang mit Überlegungen sprechen, die sich auf das gesellschaftliche Umfeld beziehen.

### 1. Psychodynamik - Individuum

Das Konzept der Angstbewältigung durch Aggression geht auf einen von Anna Freud beschriebenen Abwehrmechanismus des Individuums zurück, mit dem es peinliche oder unerträgliche Vorstellungen und Affekte in den Griff zu bekommen versucht. Dabei geht es aber nicht um eine einfache aggressive Reaktion, um das real oder vermeintlich gefährliche Objekt ungefährlich zu machen, sondern um die Abwehr der Angstgefühle mit Hilfe des gleichen Verhaltens, wie es vom bedrohlichen Objekt wahrgenommen wird: „Mit der Darstellung des Angreifers, der Übernahme seiner Attribute oder seiner Aggression verwandelt das Kind sich (...) aus dem Bedrohten in den Bedroher“ (Freud o.J., S. 88). Es behält die Initiative und es wendet die Mittel an, die ihm als mehr oder weniger erfolgreich – gemessen an seiner Angst – vorgeführt werden. Dieses Konzept bezieht also immer ein Gegenüber mit ein, dessen Aggression gewissermaßen das Vorbild und spiegelbildlich für die Gestaltung der eigenen Gefühle benutzt wird.

Gleiche Mittel zu verwenden wie ein Gegenüber setzt allerdings die Wahrnehmung dieses Gegenüber voraus, ist also an dessen reale Existenz gebunden. Die meisten aggressiven Reaktionen von Menschen, die als gewalttätig beurteilt werden, sind aber auch und gerade dann aggressiv bis gewalttätig, wenn sie sich eine Gefahr einbilden, sich also in einer Situation oder vor Menschen befinden, die andere als vollkommen ungefährlich bewerten. Neben realen Unterschieden in der Gefährlichkeit äußerer Situationen gibt es also innerpsychische Verhältnisse, in denen „harmlose“ Menschen und Begebenheiten als Auslöser für heftige Angst erhalten, die dann mit der Aggression bzw. Gewalt abgewehrt werden, die dem vermeintlichen Angreifer zugeschrieben wird.

Bei diesem Mechanismus, mit denen das so genannte Ich eines Menschen auf unangenehme Affekte reagieren kann, handelt es sich um einen unter vielen, vorausgesetzt, es stehen im Einzelfall auch andere Möglichkeiten als die Identifizierung mit dem Angreifer zur Verfügung. Solche Möglichkeiten sind in der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie als ein Bündel von Ich-Funktionen, d.h. Maßnahmen im Dienste der Verarbeitung innerpsychischer Impulse beschrieben worden, unter denen das Individuum leidet und die seine Wahrnehmung der äußeren Welt beeinträchtigen. Die Unterscheidungsfähigkeit, ob sich die erlebten Angstgefühle auf ein reales Objekt beziehen oder aus dem inneren Kampf zwischen wieder belebten Erinnerungen an beängstigende Erfahrungen z.B. als Opfer von Gewalt stammen, hängt von den zur Verfügung stehenden Ich-Kräften ab. Sie hängt aber auch davon ab, *wie* diese Ich-Leistungen in der Lebensgeschichte eingesetzt werden konnten oder geformt wurden.

Im Fall einer aktuellen Verteidigung erscheint der Mechanismus der Identifizierung mit dem Angreifer nachvollziehbar, vielleicht sogar legitim. Bei einer eingebildeten Gefahr allerdings wirkt „...das Auftreten des Umwandlungsprozesses (... C.B.) dann befremdender, wenn die Angst sich gar nicht auf ein vergangenes, sondern auf ein zukünftiges Ereignis bezieht...“ (Freud o.J., S. 88), die Energie der aggressiven Zur-Schau-Stellung entspricht hierbei der Stärke der durch die inneren Bedrohtheitsgefühle ausgelösten Angst. Die Bedrohung wird vorweg genommen, sie spielt sich gewissermaßen im Inneren des Individuums ab, das Kind (wie auch der Erwachsene) kämpft gegen den Anteil in ihm selbst, der die Angst hervorruft, und bringt diese über die aggressive Abwehr als ein Verhalten nach Außen, deren Ursprung nicht erkannt wird. Man kann sich das ähnlich wie bei einem Traum vorstellen: Traumgestalten, die erinnert werden, können zwar Ähnlichkeiten mit realen Menschen oder Tieren, sie stehen jedoch zumeist realiter nicht so zueinander in Beziehung, wie es der Traum vorgaukelt.

Das kann man dann gut erkennen, wenn jemand, der auf sein geträumtes Ebenbild angesprochen wird, darüber verwundert ist, wie er in der Traumphantasie des Anderen verarbeitet wurde. Der narrative Sinn in Träumen oder Angstphantasien lässt erst dann erschließen, wenn die Traumgestalten und ihre Bedeutung auf der so genannten Subjektstufe interpretiert werden. Das, was als ein reales Objekt erscheint, wird als Teil der eigenen Person gedeutet: Mir machen meine Löwen, Tiger oder aggressiven Menschen in mir selbst Angst, und ich muss mich gegen sie wappnen oder sie unschädlich machen.

Auch bei einer realen Bedrohung kann man nie ganz sicher sein, ob die sie reale Konsequenzen nach sich ziehen wird oder nicht, ob man vom Bedroher mit der Drohkulisse hinters Licht geführt wird oder ob er ernste Konsequenzen einzugehen bereit ist. Eines scheint jedoch nachvollziehbar, dass von etwas Zerstörtem keine Gefahr mehr ausgehen kann. In diesem Gedanken liegt also nahe, sich durch extreme Gewaltanwendung vom bedrohlichen Objekt und damit auch von der eigenen Angst befreien zu können.

Ich habe bisher den Gewaltbegriff als eine Extremform von Aggression verwendet, weil ich damit vermitteln möchte, dass der auf diese Weise Angegriffene sich gegen die Aggression nur noch mit Gegengewalt zur Wehr setzen kann – letzten Endes mit der Absicht oder dem Wunsch, den anderen ebenfalls zu vernichten. Es ist nicht von ungefähr, dass man vor noch nicht allzu langer Zeit Kriegsdienstverweigerern aufgefordert hat, sich mit dem Dilemma auseinander zu setzen, man werde so angegriffen, dass nur das eigene *oder* fremde Leben gerettet werden könne. Auch die Eliteausbildung in allen Armeen der Welt setzt auf diese Logik. Und schließlich beherrscht sie Menschen, die von vorne herein ihr Gegenüber zerstören, um gar nicht erst der Möglichkeit eines Angriffs ausgesetzt zu werden.

Dem Abwehrmechanismus der Identifizierung mit dem Angreifer stehen zahlreiche andere Möglichkeiten zur Seite, Angst zu vermindern oder in affektive Bahnen zu lenken, die ein Gegenüber akzeptieren kann, ohne großen Schaden zu nehmen. Eine wesentliche Voraussetzung zur Ausbildung solcher Möglichkeiten ist die innere Sicherheit und das Selbstvertrauen, welches mehr oder weniger auf der Erfahrung beruht, dass man welchen beängstigenden Herausforderungen auch immer gewachsen sein wird. Beides sind Gefühlsqualitäten, die vom Beginn des Lebens an in Belastungssituationen von Bedeutung sind. Das innere Selbstvertrauen ist als Teil des Urvertrauen von Erik H. Erikson beschrieben worden. Wem Erfahrungen von Vertrauen und Gegenseitigkeit fehlen, hat vielleicht keine besonders gute Vorausset-

zungen, differenzierte Fähigkeiten zu entwickeln, um seine Ich-Kräfte prosozial einzusetzen. Leider scheint sich die Erkenntnis zu bestätigen, dass im Zusammenhang mit anderen Faktoren ein solcher Mangel nicht einfach zu kompensieren ist. Dennoch können spätere Erfahrungen vertrauensbildend und vertrauensverstärkend sein und helfen, das Ich des anderen zu stärken und seine Möglichkeiten zu erweitern.

Angst macht also nicht einfach Gewalt, sondern Angst aus dem innerpsychischen oder dem äußeren Raum mobilisiert das mehr oder weniger starke Ich für die Angstverarbeitung, und nur eine der Möglichkeiten ist der Versuch, sich mit den Mitteln des Angreifers, des bedrohlichen Objekts und letzten Endes mit Gewalt der Angst zu entledigen. Sie wird vorwiegend dann gewählt, wenn keine Alternativen vorhanden sind bzw. die Ich-Funktionen eine nur sehr geringe Variationsbreite haben. Sinnvolle Unterstützung besteht deshalb nicht darin, die Angst des Individuums zu bestrafen, zu verleugnen, zu bagatellisieren oder lächerlich zu machen, sondern in der Art eines Hilfs-Ich Strategien gegen die Angst des Anderen zu entwickeln – und seien es solche, die eine aufgrund des Angsteffekts drohende reale Gewaltreaktion auf ein ungefährliches Ziel lenkt. Wer nicht von Beginn seines Lebens an die vielfältigen Verarbeitungsformen kennen gelernt hat, die als Antwort auf innere bedrängende Gefühlslagen möglich sind, d.h. auch, wie man sie mehr oder weniger gefahrlos zeigen und nutzen kann, den muss man behutsam an diese Vielfalt heranführen.

## 2. Psychosoziale Dynamik - Gruppe

Hiermit wäre ich bei dem Thema angelangt, von dem auch schon im vorigen Abschnitt die Rede war, von der Bedeutung der Beziehungserfahrungen für Angst und Gewalt. Angst- und Aggressionsverarbeitungsformen entstehen und verändern sich in der Entwicklung mit den Beziehungserfahrungen, die Menschen von Beginn ihres Lebens an machen. Die prototypische Angsterfahrung ist wahrscheinlich die der Geburt. Dort geht es nicht nur dem Empfinden nach, sondern oft auch wirklich um Leben und Tod – selbst wenn die medizinische und psychologische Betreuung heute ein vergleichsweise hohes Maß an Sicherheit und Unterstützung gewährleisten. Das hängt damit zusammen, dass Menschen während ihrer Geburt die Erfahrung des „zu eng“ normalerweise nicht erspart werden kann. Die geradezu gewaltsame Befreiung des Kindes durch den Geburtskanal (oder deren Vermeidung durch gewaltsame operative Eingriffe) bleibt höchstwahrscheinlich nicht die einzige Gewalterfahrung in der frühen

Lebensphase, sie bleibt auch nicht die einzige die Erfahrung der Empathie und der Hilfen, die dem werdenden Menschen zur Verfügung gestellt werden – oder nicht.

Allein die Tatsache, dass dem Neugeborenen abverlangt wird, auf dem Weg von drinnen nach draußen seine Bedürfnisse und seine Bedürftigkeit auf die Lebensbedingungen des 21. Jahrhunderts abzustellen, kann im ungünstigsten Fall als eine Kette von Gewalterfahrungen erlebt werden. Im günstigsten Fall balancieren die verantwortlichen Erwachsenen den Druck der lebensweltlichen Anforderungen und die Entlastungen durch die Befriedigung der kindlichen Wünsche in der Weise, dass ein kompromissfähiges Individuum entsteht, das Belastungssituationen nicht grundsätzlich als bedrohlich und Entlastungssituationen nicht zum Standard erleben muss.

Verantwortungsbewusste Eltern und pädagogische Fachkräfte sind im günstigsten Fall bemüht, Kindern in ihrer gesamten Entwicklung Angst auslösende Erfahrungen zu ersparen, zumindest solche, die sie selbst dafür halten. Kinder allerdings empfinden häufig Ängste, wo Erwachsene sie gar nicht vermuten würden. Schlimmer noch, die Erwachsenen sind selbst häufig Angstauslöser, ohne dass sie das wüssten oder beabsichtigt hätten. Möglicherweise spiegeln viele der aggressiven Handlungen von Kindern vor ihnen ihre eigenen Aggressionen gegen die Kinder nach dem Modell der Identifizierung mit dem Aggressor.

Es würde zu weit führen, wollte ich hier möglichen Arten Angst auslösender und gewalthaltiger Beziehungsmöglichkeiten aufzählen und diskutieren. Eines aber haben sie alle gemeinsam: Sie machen für beide Seiten einer Beziehung als Aktion und Reaktion einen Sinn, auch wenn man diesen nicht sofort erkennen kann und er sich erst z.B. in einer langwierigen Supervision/Fallbesprechung erschließt. Der Auslöser für Angst und Gewalt liegt immer in der Situation, die das Kind und der Beziehungspartner gemeinsam erleben. Die Ursachen dafür, dass sich der Beziehungsprozess in Richtung Eskalation von Angst oder Gewalt entwickelt, mögen im Resultat der individuellen Lebenserfahrungen beider Partner liegen (schwaches Ich): Beide stehen aber auch dafür in der Verantwortung.

Die soziale Situation in pädagogischen Einrichtungen, also in einer Gruppensituation, macht die Verhältnisse schwerer zu durchschauen als etwa in einer Beziehung mit zwei Personen. In einer Gruppe verhält sich eine Person zu einer zweiten anderen im Angesicht von Dritten oder eine Person gegenüber der Gesamtgruppe. Die besonderen Bedingungen dieser Gruppensitu-

ation erlauben Angstabwehrformen und Gewaltaktionen, die in einer Zweierbeziehung so nicht möglich wären, und Angstgefühle betreffen auch nicht nur ein einzelnes Gruppenmitglied, sondern sind etwas, das sich allen anderen mitteilt und möglicherweise von Teilgruppen oder von allen geteilt wird. Und schließlich ist Gewalttätigkeit hier nicht nur individueller, sondern unmittelbarer sozialer Kontrolle ausgesetzt.

Ich werde diesen Aspekt an Hand einer detaillierten Schilderung aus einer Supervisions-sitzung mit Sozialpädagoginnen eines Kindertagesheimes zu erläutern versuchen, wie sie sich auch in einem Hort abgespielt haben könnte. Ich möchte damit zeigen, dass es immer wieder auf den Einzelfall ankommt, wie Angst und Gewalt im sozialen Kontext verarbeitet werden. Eine der Sozialpädagoginnen stellt Hugo (11 Jahre) vor: „Ja, der Freitag hat sich eigentlich von Anfang bis Ende derart gestaltet, dass Hugo in einer Tour provoziert hat, in erster Linie die Kinder und über die Kinder natürlich uns. Er konnte es nicht zulassen, dass irgendwelche Kinder irgendetwas Schönes miteinander gespielt haben. Er musste sich dazwischen werfen, er musste kaputt machen...sowohl die Spiele der Kinder als auch Spielmaterial. Es reihte sich eigentlich ein Vorkommnis an das andere. Es ist dann zum Schluss derart eskaliert, dass die Kinder angefangen haben, erstmalig ihn ein Stück weit auszugrenzen. Also, es war bis dahin noch nie vorgekommen. Die haben sich eigentlich von ihm immer unter Druck setzen lassen, erpressen lassen. Es war erstmalig eine Situation da, wo er ein Stück weit Außenseiter wurde durch die Gruppe selbst. Wir haben das sehr interessiert beobachtet und waren eigentlich auch ganz glücklich darüber, dass die Kinder selber mal ein Stück weit in dieser Richtung agiert haben ..." (Tonbandtranskript). Hugo zertrümmerte im Verlaufe dieser Entwicklung eine Tür und wurde so brutal gewalttätig, dass man um Leib und Leben der anderen Kinder fürchten musste. Die Gruppenleiter sahen sich ihrerseits genötigt, zum Schutz der Gruppe und der Einrichtung gegen Hugo ebenfalls brachiale Gewalt anzuwenden.

Da gibt es einen (oder vielleicht auch eine kleine Gruppe), prädestiniert zum Außenseiter, der die Gruppe traktiert, dann einige eher hilflose Versuche, ihn zu integrieren und schließlich die Ausgrenzung durch Gruppe und Gruppenleiter. Dies alles verknüpft mit einem eskalierenden Maß an Gewalt und Gegengewalt zwischen Hugo und den Gruppenleitern bis hin zur Gefahr ernsthafter und gravierender Verletzungen und Zerstörung. Was aber veranlasst Hugo zu diesem Verhalten und prädestiniert ihn zu dieser Gruppenposition, die er übrigens nicht das erste Mal innehat?

Hier ein paar zentrale Ereignisse in Hugos Lebensgeschichte, die Aufschluss darüber geben können: die Mutter Portugiesin, der Vater Franzose, ein Alkoholiker, der seine Frau häufig und heftig schlägt, Hugo in den ersten 6 Lebensjahren in drei portugiesischen Pflegefamilien, dann der Mutter nach Deutschland nachgereist, die sich inzwischen von Hugos Vater getrennt und eine neue Beziehung zu einem Italiener aufgenommen hat. Zur Zeit steht eine Heimeinweisung für Hugo an, da ihn die Mutter nicht länger zu Hause ertragen kann. Hugo ist also für die Rolle desjenigen, der Trennungsgefahr signalisiert, am ehesten prädestiniert. Als scheinbarer Außenseiter drückt er stellvertretend für die Gruppe etwas aus, das zur Gruppe gehört, dort aber verpönt ist und deshalb als getrennt von der Gruppe stigmatisiert wird.

Die Außenseiterproblematik in pädagogischen Institutionen ist so typisch, dass sie möglicherweise einen institutionellen Grundkonflikt abbildet: Der harmonische Teil der Gruppe ist sich mit den Gruppenleitern so einig (und die Gruppenleiter mit ihm), dass die in der Gruppe entstehenden destruktiven Kräfte (etwa auf Grund einer Notsituation, in die die Gruppe gerät) unbewusst und unerkant an das Gruppenmitglied delegiert werden, das sich von seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen her am ehesten dafür eignet. Wie verhält sich dies nun im Fall Hugo?

Alle Gruppenmitglieder bringen verschiedene Eigenschaften in die Gruppe mit ein, die die Gruppe mehr oder weniger gut nutzen kann. Der Außenseiter Hugo besitzt die Fähigkeit, das Trennungsdrama und die dazu gehörige Härte und Brutalität, die Kinder in Trennungen erfahren haben, besonders gut re-inszenieren zu können, und zwar an der Stelle, an der die Gruppe sich höchstwahrscheinlich in einem realen Trennungskontext befindet. Betrachten wir unter diesem Gesichtspunkt noch einmal die Fallgeschichte: Nicht zufällig wird zur Darstellung des Problemkindes Hugo die Szene eines Freitags gewählt, des Tages, nach dem die für die Kinder vergleichsweise harmonische Alternative zum Elternhaus, der Tagesheimaufenthalt in familienähnlichem Milieu, für diese Woche beendet wird. Für die meisten Kinder dieser Einrichtung beginnt nun das Wochenende in Hoffnungslosigkeit und Chaos. Die wöchentliche Trennung steht an. Als Reaktion darauf, für das Wochenende von der Institution (respektive der Gruppenleiterin und dem Gruppenleiter) im Stich gelassen zu werden, baut - so erzählen die Sozialpädagogin und der Kollege in der Supervision - ein Teil der Gruppe Höhlen und schließt sich im Badezimmer ein, während Hugo mit Wut und Destruktion reagiert. Die Gruppe spaltet quasi die regressiven und die aggressiven Gefühle auf, und zwar so, dass der ihnen gemeinsame Auslösereiz auf den ersten Blick nicht erkennbar wird. Die "guten" Kinder



übernehmen die in der Institution gern gesehenen Aktivitäten, während Hugo sich zum Sündenbock für die Gefühle hergibt, die als hochgradig verpönt gelten. Alle Kinder außer Hugo können schuldfrei bleiben. Hugo hat damit für die Gruppe eine höchst wichtige Funktion.

Wenn wir das Gruppengeschehen als ein Drama auffassen, dann geht es hier wohl um die unbewusste Inszenierung von Trennungsangst und deren Darstellung durch einen Außenseiter, für die Hugo offenbar der beste Protagonist der Gruppe ist (ein Ausländer mit extremen Trennungserfahrungen). Die Gruppenleiter sind dagegen die Agenten der bevorstehenden Trennung und von daher am stärksten in den Verursachungs- und "Schuldzusammenhang" eingebunden. Sie können wahrscheinlich deshalb am wenigsten sehen, worum es bei Hugos Destruktivität wirklich geht. Sie ist ja insofern auch ein Stück weit ihre eigene, indem sie das Maß ihrer Wut enthält, das spiegelbildlich über ihre pädagogischen Schwierigkeiten mit der Trennungssituation in der Gruppe entsteht. Nur sind sie (aus pädagogischen Gründen) noch viel stärker als die Kinder gehindert, diese Wut so ungehemmt wie Hugo agieren zu können. Während sich nämlich die regressiven Aktionen der Gruppe recht gut in die pädagogischen Freitagsphantasien integrieren lassen (man kann sich gut vorstellen, dass sich auch die Gruppenleiter auf ihre "Höhle" des Wochenendes freuen), gelingt dies dank Hugos Destruktivität nicht oder, wie wir jetzt sagen müssten, dank der Destruktivität der Gruppe einschließlich der Gruppenleiter - stellvertretend durch Hugo agiert. Vielmehr eskalieren Hugos Gewalt und spiegelbildlich die Gegengewalt der Gruppenleiter zu einem fast unerträglichen Ausmaß. Beide werden durch die Gruppe unterstützt, die ja tatsächlich sowohl von Hugos Gewalt als auch von der drohenden Trennung durch die Gruppenleiter betroffen ist.

Wie einig sich die Gruppe mit Hugos Destruktivität ist, wird erst am Ende des Freitags sichtbar, als die Gruppenleiter einen Teil der Kinder, darunter auch Hugo, nach Hause fahren: "Wir waren dann die Buhmänner und das arme Hugolein, Hugo hier und Hugo dort. Wir haben nämlich im Anschluss daran die Kinder nach Hause gefahren, und es war sowohl in meinem Auto so als auch in seinem Auto, dass die Kinder wirklich Hugo in den Hintern reingekrochen sind. Die haben ihm also Friedensangebote gemacht noch und nöcher, haben ihn betüddelt, also wirklich Hugolein, so ging das dann in dem Bus. Er saß mit zwei Mädchen in der Mitte dann da, was mich natürlich noch wütender gemacht hat. Also ich habe es nicht fassen können" (Tonbandtranskript). Damit durchbrechen die Gruppenmitglieder das gemeinsame Komplott der Ausgrenzung, sie werden geradezu zu Verrätern an den pädagogischen Vor-

stellungen von Harmonie und die abgespaltene Wut der Gruppenleiter fällt auf sie selbst zurück: Nun sind diese auch auf die "braven" Kinder wütend.

Erst jetzt wird in der Supervision klar, dass alle Kinder die Wochenendsituation als Gewalt der Pädagogen gegen sie empfinden, der eine stärker, der andere schwächer, je nach ihren Ich-Möglichkeiten. Jetzt erst zeigt sich, dass die Gewalt des einzelnen Kindes, hier: Hugos, eine durchaus positive Bedeutung für alle anderen Kinder, ja selbst für die Pädagogen haben kann. Alle könnten daran erkennen, dass es ein Problem gibt, welches sie gemeinsam lösen müssten. Das Beispiel zeigt aber auch, dass es einen Auslösereiz gibt, den Freitag, der eine Spannung erzeugt, die zunächst überhaupt nichts mit einer realen Bedrohung zu tun hat, und schon gar nicht einer, die die Pädagogen aus „bösem Willen“ herbeiführten. Und dennoch werden sie von den Kindern als dafür verantwortlich wahrgenommen. Und genau genommen sind sie es gegenüber den Kindern auch.

Man kann leicht sehen, dass Gewalttätigkeit den Charakter eines Werkzeuges für eine Gruppe bekommen kann, mehr noch, dass Unterwerfung der Preis ist, Gewalt für die eigenen Interessen schadlos am Werk zu sehen. Von vielen geteilte, also kollektive Angst hat in diesem Sinne eine weitaus energiereichere Qualität, sie schlägt leichter um in das, was die Adressaten aggressiver Gefühle als Gewalt empfinden und nötigt sie ihrerseits zunächst zu ungewollter eigener Gewalt. Entscheidend ist aber, dass der Zusammenhang von Angstauslöser und dem Stellvertreter für die kollektive Reaktion normalerweise nicht transparent ist, weil beide Affekte auf zwei oder mehr Personen aufgespalten sind, die nicht einmal bewusst miteinander kommunizieren müssen.

Die meisten pädagogischen Fachkräfte haben deshalb große Probleme mit dieser Form von Angst und Gewalt, weil sie nirgendwo qualifiziert gelernt haben, wie sich solche Prozesse in Gruppen anbahnen, welchen Verlauf sie mit welchen Interventionen nehmen und welche Rolle die Pädagogen selbst dabei haben. Man kann sich leicht vorstellen, um wie viel komplexer sich solche Abläufe gestalten, wenn in Einrichtungen für Kinder mehrere Gruppen miteinander interagieren oder von institutionellen Strukturen überlagert sind, die ja auch nicht immer und allen Fällen transparent sind.

Je angstfreier man sich als verantwortliche pädagogische Fachkraft in solchen Verhältnissen bewegen kann, desto sicherer können sich auch die Abhängigen fühlen, desto weniger haben

phantasierte oder reale Ängste eine Chance, den Reizschutz der Kinder zu durchbrechen, desto eher finden pädagogische Fachkräfte Kompromisse zwischen den Wünschen der Kinder und den institutionellen Arbeitsbedingungen. Wie man sicher wird, was man dazu braucht und wie man andere dazu bringen kann, eine gemeinsame Sicherheitsbasis zu schaffen, das hat nicht zuletzt etwas mit den allgemeinen Verhältnissen, in denen man als pädagogische Fachkraft arbeitet. In meinem dritten Zugang zum Thema „Angst macht Gewalt“ ist deshalb das Wort „Macht“ diesmal groß geschrieben. Sowohl Angst als auch Gewalt haben nämlich sinnfällig etwas mit Macht zu tun, man denke allein an das Macht-Ohnmacht-Verhältnis von Kindern und Erwachsenen.

### 3. Macht – Gesellschaft - Zivilcourage

Manche Menschen vermitteln den Eindruck, sie agierten oder reagierten nicht nur auf Angst mit Gewalt. Vielmehr nutzten sie den Zusammenhang zwischen beidem zu einem Vorteil, der sich allein auf die Durchsetzung ihrer Interessen, und ihre soziale Stellung bezieht. Hier spielen Angst und Gewalt insofern eine Rolle, als sie sich vorrangig auf den Erhalt, den Verlust oder den Ausbau der sozialen Bedeutung und des sozialen Einflusses beziehen.

Möglicherweise ist die Triebfeder für einen solchen Drang nach sozialer Macht das Gefühl einer latenten Unzufriedenheit mit der eigenen sozialen Stellung, einer Selbstunsicherheit, die nach permanenter Bestätigung durch andere Menschen verlangt, oder die Fixierung auf eine lebensgeschichtliche Entwicklungsstufe, bei man erwarten kann, alle Bedürfnisse durch andere erfüllt zu bekommen, weil man aus eigenen Kräften dazu noch nicht in der Lage ist. Schließlich gibt es auch die Triebfeder einer sadistischen Rache, die Menschen antreibt, Macht über Andere auszuüben.

Auf der anderen Seite orientiert sich eine soziale Gemeinschaft gerne an jemandem, der bereit ist, Macht zu übernehmen: Der "Boss" ist der, der sagt, wo es lang geht, einer muss das ja schließlich sagen! Er findet in der Anerkennung durch andere – und sei es durch deren Angst – zwar eine Bestätigung seines Selbstbildes, riskiert jedoch, dass diese zusammenbricht, wenn seine Rolle unsicher wird, d.h. u.a. auch, wenn die Angst der anderen nachlässt. Daher muss der „Boss“ ständig daran arbeiten, diese Rolle um jeden Preis zu erhalten. Dieser Preis ist meist der Verlust eines realistischen Selbstbildes, die illusionäre Vorstellung eines feindlichen Weltbezuges, oft verknüpft mit Fremdenhass und Gewalt gegen Sündenböcke.

In den meisten mir bekannten Fällen hat sich der Prozess der Aneignung von Führerschaft durch die Androhung von Sanktionen vollzogen: Wenn Du nicht machst, was ich will, dann verhaue ich dich oder: Wenn du nicht machst, was ich will, bist du nicht mehr meine Freundin. Hier ist deutlich zu erkennen: Führerschaft ist an das Vorhandensein oder die Produktion von Angst gebunden. Wer es schafft, einen anderen tatsächlich zu verhauen oder wer so attraktiv ist, dass man es nicht verschmerzen kann, nicht mehr die Freundin zu sein, der muss wohl auch die Kraft haben, Sicherheit zu geben - und wenn es die Sicherheit der gemeinsamen Aktion gegen die Erzieherin ist und wenn es sich letztlich auch um eine nur zweifelhafte Sicherheit handelt

Die Autorität bzw. Führung der Gruppe kann – wie es in fortschrittlichen Erziehungskonzepten für wünschenswert gehalten wird - nach und nach an die Gruppe abgegeben werden, dann nämlich, wenn sich die Wünsche der Erzieherin und die der Kinder in dem vorgegebenen Rahmen der Einrichtung gut balancieren lassen, d.h. wenn sich die Erwachsenen auch auf die subjektive (Entwicklungs-)Situation der Kinder begeben können. Wie kompliziert sich auch dies gestalten kann, sei an einem letzten Beispiel verdeutlicht:

"Die Kinder möchten ohne Aufsicht und zu mehreren im Außengelände spielen.

„Was wollt ihr draußen tun?“

„Im Sandkasten spielen.“

„Was würdet ihr tun, wenn jemand Sand in die Augen bekommt?“

„Dich rufen.“

„Was würdet ihr tun, wenn es Streit gibt?“

„Uns vertragen.“

„Das geht aber nicht so einfach. Ich möchte, dass ihr zum Streiten hier rein kommt. Was meint ihr dazu.“

„Wir kommen rein, wenn wir uns streiten.“

„Wie lange soll diese Regel gelten?“

„Jetzt.“

„Und morgen?“

„Morgen auch.“

„Gut, danach machen wir eine neue Regel.“ (Klein/Vogt 2000, S. 98)

Die offenkundig demokratische Lösung der Erzieherin signalisiert den Kindern in diesem Beispiel zwischen den Zeilen, was auf den ersten Blick nicht transparent ist. Sie sagt ihnen auch: Ich habe Angst, dass es zu unlösbaren und gewaltsamen Konflikten kommen könnte, wenn ich nicht dabei bin; deshalb komme ich euch eurem Wunsch nach, wenn ihr in einem solchen Fall zu mir herein kommt. Morgen können wir dann sehen, wie es mir mit meiner Angst und eurer Rücksicht auf mich gegangen ist und ob ich diese Regel noch brauche. Dieses Aushandeln ist Beleg dafür, dass die Macht nicht wirklich aus der Hand gegeben wird, dass hier aber die Kinder gelernt haben, ihre Interessen durch die Wahrnehmung und Einbezug der Machtgrundlage „Angst“ in ihre Verhandlungsstrategie einbeziehen zu können – eine ausgereifte Ich-Leistung.

Unsere Gesellschaft unterstützt die Tendenz der Abhängigkeit von Mächtigen und Ohnmächtigen durch Jahrhunderte lang entwickelte Strukturen und Verhaltensgewohnheiten. Viele Institutionen sind als demokratische Einrichtungen immer noch in der Art starrer hierarchischer Abhängigkeitsverhältnisse organisiert und unterstützen Verhaltensweisen, die individuelle Macht herstellen und absichern. Manche Versuche demokratischer Erziehungsvorstellungen, die mehr oder weniger auf Verhältnisse abzielen, in denen demokratische Entscheidungen einer Gemeinschaft höher bewertet werden als Unterwerfung und Gefolgschaft, sind zu den aktuellen Verhältnissen in der Erwachsenenwelt nur wenig kompatibel.

Veränderungsversuche können deshalb kaum auf entsprechende Vorbilder zurückgreifen und müssen gewissermaßen „gegen den Strom“ schwimmen. Sie sind oft nur dann zu realisieren, wenn sie Unterstützung im institutionellen Mikrokosmos erfahren. Zivilcourage, Risikobereitschaft und Mut sind erforderlich, die eigenen Verhältnisse in den Einrichtungen daraufhin zu überprüfen, ob und wie man mit den Machtstrukturen unter den Erwachsenen zufrieden oder unzufrieden ist, und - wenn man Veränderungen für notwendig hält - welche Veränderungen zu dem Verhaltensmodell führen könnten, das man auch den Kindern abverlangen und in dem sie sicher heranwachsen können.

Literatur:

Freud, Anna, Das Ich und die Abwehrmechanismen, München (Kindler) o.J.

Klein, Lothar/Vogt, Herbert, Erzieherinnen im Dialog mit Kindern, in: Büttner, Christian/Meyer, Bernhard (Hrsg.), Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim (Juventa) 2000, S. 89-108

© Prof. Dr. Christian Büttner, HSFK, Leimenrode 29, 60322 Frankfurt

