



Ein trägerübergreifendes Projekt  
der politischen Bildung

Beteiligte Träger: AdB • AKSB • DVV • HVHS

Projekträger: Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB)

Heilsbachstr. 6, 53123 Bonn, Tel. (02 28) 64 50 58, Fax 642 09 10  
E-Mail: roelli@aksb.de, Homepage: [www.aksb.de/familie-und-gewalt](http://www.aksb.de/familie-und-gewalt)

---

## Manfred Gerspach

### Zum Leitbild „Gewaltfreie Erziehung“: seine anthropologischen, moralischen, sozialen und pädagogischen Grundlagen

(Das Referat wurde auf der Fachtagung „Gewaltfreie Erziehung“: Zu Theorie und Praxis eines pädagogischen Leitbildes vom 24./25. Oktober 2000 gehalten, das die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) in Kooperation mit der Bildungsstätte Alte Schule Anspach im Rahmen des Projektes „Familie und Gewalt: Menschen würdig erziehen!“ durchführte.)

#### 1. Allgemeine Aussagen über das Paradoxon von Erziehung und Gewaltfreiheit

Erziehung wird immer mehr zum Mythos. Was die sozialwissenschaftliche Forschung in der letzten Zeit dazu anzubieten hat, geht von einer Machbarkeitsvorstellung aus, die ich nur noch als entfremdete Abbildung eines ökonomistischen Glaubensbekenntnisses natürlicher wie humaner Ressourcenausschlachtung aufnehmen will. Jedenfalls werden uns hier speziell zur Frage von Gewalt und Gewaltprävention Konzepte nahe gelegt, die von einer erstaunlich unwissenschaftlichen Naivität beseelt sind, wie man denkt, ohne einen Begriff vom Subjekt und seiner möglichen seelischen Deformationen auskommen zu können und ihm dennoch das Gute antrainieren will.

Gar nicht reden will ich davon, dass immer dann nach bestimmten Erziehungsprogrammen gerufen wird, wenn eine gravierende soziale Problemstellung auf eine gesellschaftliche Situation ausgedehnter Ohnmacht verweist – denken wir nur, historisch gesehen, an den demokratischen Umerziehungsgedanken nach der Zerschlagung des NS-Faschismus. Heute ist es offensichtlich das Erstarken auffälliger, also antisozialer Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen, das uns allgemein Kummer bereitet. Wir können inzwischen bei den 2 – 18jährigen von einer Prävalenz von bis zu 7 % ausgehen, dass sie Störungen des Sozialverhaltens bzw. eine erhöhte Aggressivität aufweisen. Depressionen werden bei bis zu 17 % in dieser Altersgruppe prognostiziert, Angststörungen bei mehr als 10 % (vgl. Petermann, Petermann 2000). Wie dem zu begegnen sei, das scheint schwer zu beantworten.

Zwar gilt ein unmittelbarer Zusammenhang einer erstarkten ‚Gewaltkultur‘ mit familialen Faktoren als gesichert (vgl. Holtappels u.a. 1999, Martin 1999, Schubarth 2000), doch über den Transfer, wie denn nun das Anwachsen eines Aggressionspotentials im Einzelnen vonstatten geht, existieren eher vage und oberflächliche Andeutungen. Dass aggressive, bzw. depressive oder ängstlich-neurotische Reaktionsweisen von Kindern und Jugendlichen etwas mit bestimmten Bedeutungen zu tun haben, die einer subjektiv verfälscht wahrgenommenen sozialen Situation entspringen und eben jenes Verhalten auslösen, wird in der Regel nicht thematisiert. Ohne diesen Bezug zu erkennen und zu verstehen, werden wir aber schwerlich einen Weg zu den inneren Verarbeitungsmechanismen des Einzelnen finden, der es uns gestattet, veränderte Interpretationsmuster zu entwickeln.

Wer lediglich meint, Vorschläge zum Abbau von aggressiven und störenden Verhaltensweisen machen und in Trainingsprogramme umsetzen zu können, ohne auf den Sinnkontext erlebter Beziehungserfahrungen einzugehen, darf sich nicht wundern, wenn sein Konzept vielleicht in

einer eng umgrenzten Laborsituation funktionieren mag, nicht aber draußen und ohne pädagogische Überwachung. Ebenso wenig scheint es mir möglich, Eltern moralisch zum gewaltfreien Umgang mit ihren Kindern bewegen zu wollen, wenn sie innerlich dazu nicht bereit oder fähig sind. Wem selber nie wirklich mit Respekt und Einfühlung begegnet wurde, der kann kaum die persönliche Fähigkeit aufbauen, solches an andere weiterzureichen.

Doch halten wir kurz inne und überlegen, was wir unter Gewalt verstehen wollen bzw. was gewaltfreie Erziehung kann oder auch nicht kann.

Gewalt als theoretischer, empirischer und pädagogischer Leitbegriff lässt sich nicht auf körperliche Gewalt allein reduzieren (vgl. Martin 1999, Melzer 2000, Schubarth 2000, Holtappels u.a. 1999). Eine knappe Definition lautet: „Insgesamt kann Gewalt als eine zielgerichtete direkte Schädigung begriffen werden, die unter körperlichem Einsatz und/oder mit psychischen und verbalen Mitteln erfolgt und sich gegen Personen und Sachen richten kann“ (vgl. Melzer 2000, 9).

Dabei erscheint die Abgrenzung vom Aggressionsbegriff problematisch, zumal es sehr differierende und sich zum Teil widersprechende Auffassungen darüber gibt. Melzer schlägt vor, Aggression für persönlichkeitsinterne Prozesse, Antriebs- und Verarbeitungsformen zu nehmen und den Gewaltbegriff einer umfassenden Leittheorie vorzubehalten (vgl. 2000, 8). Meist werden Gewalt und Aggression aber synonym verwandt und beinhalten jeweils neben der körperlichen auch verbale und psychische Faktoren (vgl. Schubarth 2000, 11).

Angeheizt durch die mediale Vermarktung wurde das Gerücht in Umlauf gesetzt, dass die Gewalt unter Kindern und Jugendlichen explodiere. Ernsthaftige Studien relativieren dies aber: Insgesamt ist ein leichter Anstieg an gewalttätigem Verhalten unter Jugendlichen zu verzeichnen, und wir müssen in etwa von folgenden Zahlen ausgehen:

von 1972 bis 1995 eine Zunahme bei

Schlägereien	von 5 %	auf	12,5 %;
Einbrüchen	von 1 %	auf	5,3 %;
Bandenzugehörigkeit	von 6 %	auf	16,0 %.

Alein für die Population der Hauptschüler ergeben sich noch höhere Werte. Für alle Schüler gilt, dass 3 – 4 % von ihnen zu einer härteren Tätergruppe zu rechnen sind, wobei interessanterweise Täter und Opfer oft der gleichen Gruppe zuzurechnen sind.

Der starke Zuwachs von Raub- und schweren Körperverletzungsdelikten der 14- bis unter 21-Jährigen ist überwiegend solchen Jugendlichen zuzurechnen, die sozialen Randgruppen angehören oder aus Familien kommen, die von Armut bedroht sind. Fast ausschließlich weisen sie ein sehr niedriges Bildungsniveau auf (vgl. Pfeiffer 1999).

Die offiziell registrierte Jugendgewalt wie auch die Opferzahlen junger Menschen ist seit Mitte der 80er Jahre um mehr als das Dreifache angestiegen. Allerdings hat sich jener Anteil von Jugendlichen, die eine hohe Anzahl von Delikten zugeben, kaum erhöht. Überdies überwiegen verbale Attacken, bzw. in der aktiven Ausübung wie der Opfererfahrung mildere Aggressionsformen. Die Mehrheit der Jugendlichen – in Ost- wie Westdeutschland – ist aber altruistisch und gemeinschaftsorientiert eingestellt, sind 75 % aller Kinder und Jugendlichen überhaupt nicht in derlei Händel verstrickt. Insgesamt kann man also nicht, wenn man den empirischen Befunden Glauben schenkt, von einer dramatischen Zuspitzung der Lage ausgehen. Insofern ist aus ethisch-pädagogischer Sicht ein Balancieren zwischen Nicht-Dramatisieren und Nicht-Bagatellisieren gefragt, denn es gibt kaum objektivierbare Maßstäbe, wann eine Gewaltsituation als gravierend zu bezeichnen wäre. Die Erziehungswissenschaft kann keine Normen liefern, die klar vorgeben, was zu tun sei, sie vermag allein „Selbstbeobachtungskriterien“ liefern (vgl. Melzer 2000, Tillmann 1999, Schwind u.a. 1999, Lösel u.a. 1999, Schubarth 2000).

Ohne eine differenzierte Sicht auf die Dinge werden wir nicht weiterkommen. Insbesondere Scherr (1993, 1994, 1999) wendet sich gegen die gängige Annahme einer unspezifischen Gewaltbereitschaft, die einer speziellen Täterpersönlichkeit zuzurechnen sei, frei nach dem Motto: Schlechte Verhältnisse machen schlechte Manieren. Die Vorstellung radikalisierte arbeitsloser Jugendlicher entspricht wohl eher einem bürgerlichen Vorurteil als dass es einer empirischen

Überprüfung standhielte. Die Jugendlichen aber, die sich für schäbig bezahlte Lohnarbeit verdienen und dementsprechend vom sozialen Abstieg bedroht sind, dürfen in einer ernsthaft geführten Diskussion ebensowenig übersehen werden wie jene Gewalttäter aus dem linksliberalen Elternhaus.

Der asynchrone und rasante Kultur- und Strukturwandel trägt sicherlich dazu bei, dass „Desintegrations- und Verunsicherungspotentiale zunehmen, die Gewalt zu einer wichtigen Option der Bearbeitung solcher Problemlagen werden lassen“ (vgl. Schubarth 2000, 43). Auch bieten Kinder, die in einem restriktiven Klima erzogen werden, am meisten Angriffsfläche für aggressivere Gleichaltrige (vgl. Rostampour, Melzer 1999, 183). Überdies können ein wechselhafter, vernachlässigender und indifferenter Erziehungsstil, autoritäre Eltern-Kind-Beziehungen und machtbetonte Formen sozialer Kontrolle als familieninterne Risikofaktoren für das Auftreten von Aggressivität gelten (vgl. Kühnel, Matuschek 1999, 269). Ebenfalls ist in Klassen, in denen Kinder aus bestimmten Sozialschichten dominant vertreten sind, die Gewalt entsprechend höher oder niedriger – es gibt ein Gefälle von den Gymnasien zu den Förderschulen für Erziehungshilfe und Hauptschulen. „Die bloße Schichtzugehörigkeit als Individualmerkmal lässt jedoch keine Rückschlüsse auf das Gewaltverhalten zu“ (vgl. Melzer 2000, 12).<sup>1</sup>

Nicht zuletzt die Resilienzforschung belegt, dass die Aufsummierung von Risikofaktoren kein abschließendes Urteil über den Einzelfall zulässt. Es ist nicht ein spezifischer Erziehungsstil im Sinne einer Erziehungstechnik – „wenn man darunter all das verstehen will, was Eltern sagen, wenn sie danach gefragt werden, wie sie ihre Kinder erziehen, worauf sie besonderen Wert legen, wie sie mit Konflikten umgehen, wie sie sie beruhigen, belehren, belohnen, bestrafen (...)“ – der die menschliche Entwicklung entscheidend beeinflusst. Viel stärkere prognostische Relevanz weist die „frühe Beziehungsqualität“ auf, wie sich die Eltern in bestimmten Interaktionssituationen zeigten. Hier gelingt zunehmend ein empirischer Nachweis von signifikanten Zusammenhängen zwischen den frühen Beziehungsqualitäten und Merkmalen der späteren emotionalen und psychosozialen Entwicklung (vgl. Göppel 1997, 279).

Defizitäre Sozialisationsbedingungen also pauschal als unmittelbares Verursachungsmoment aggressiven oder delinquenten Verhaltens ins Feld zu führen übersieht den "interaktiven Charakter von Gewaltphänomenen" (vgl. Scherr 1993, 329). Auch die These vom viel zitierten Zerfall sozialer Strukturen reicht empirisch gesehen als monokausaler Erklärungsversuch vermeintlich zunehmender Gewaltbereitschaft nicht allzu weit. Die damit verknüpfte Annahme, die allgemeine Not zur postmodernen Individualisierung stürze die heutigen Jugendlichen in ein Sinnchaos, löse sie aus traditionellen Familien- und Klassenbanden heraus und liefere sie zunehmender Hilflosigkeit aus, erweist sich aus Sicht einer soziologischen Subjekttheorie als äußerst fragwürdig, vernachlässigt sie doch "wesentlich sozial typische Ereignisse" wie etwa Erfahrungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt und ignoriert "die alte Frage nach der sozialen Ungleichheit", die sich beileibe noch nicht erledigt hat (vgl. Scherr 1994, 176).

Ein wichtiger Aspekt gesellschaftlicher Ursachen von Gewalt ist sicherlich mit der Chiffre von der "Zwei-Drittel-Gesellschaft" bzw. der "Winner-Loser-Kultur" benannt: ein Drittel gehört zum produktivistischen Leistungskern, dem Rest gelingt es nicht, den Bedingungen gesellschaftlichen Erfolges gerecht zu werden (vgl. Scherr 1993, Pfeiffer, Wetzels 1999). Jugendliche, die zur letzten Kategorie zählen, sind gegenüber akademisch gebildeten Jugendlichen selbstredend benachteiligt. Bei den Sprösslingen des Bildungsbürgertums geht es um Sprachfähigkeit und Einfühlungsvermögen, hier aber wird Gewaltfähigkeit zum Kriterium der Zugehörigkeit zur Altersgruppe. Männliche Jugendliche dieser Gattung machen einen überproportionalen Anteil an der Gruppe registrierter Gewalttäter aus (vgl. Scherr 1999). Die Gewaltbereitschaft dieser jungen Männer ist ein "statistisches Normalphänomen" (Scherr 1993, 333), es macht wenig Sinn, über eine allgemeine Gewalteskalation zu lamentieren.

Schichtspezifische Sozialisationsprozesse spielen also eine gewichtige Rolle für das Auftreten jugendlich-männlicher Gewalt, eine lineare Zuordnung vorzunehmen wäre aber fatal. Zwar

1 Zum einen müssen wir auch Lehrer als Träger von Gewalt in den Blick nehmen (vgl. Krumm, Weiß 2000, Gottschalch 2000), zum anderen ist die Schule als gesellschaftliche Institution noch immer von jenem heimlichen aggressiven Impuls umfungen, der Bernfeld zu folgendem Urteil verleitete: „Und ein Stück des uralten Sadis-mus, ein Schimmer jener Aggressionsorgie (...) verklärt sie noch heute“ (vgl. 1925, 79).

müssen wir realisieren, dass in den Klassengesellschaften der Länder der westlichen Hemisphäre eine Dominanz der Mittelklasse existiert, die den Angehörigen der sozioökonomischen Unterschichten die nötigen Mittel zur Erreichung der von ihnen definierten kulturellen Ziele versagt. So fühlen sich die Jugendlichen der Unterschicht zwar an die Mittelklassennormen gebunden, sie erleben aber gleichzeitig immer wieder Versagungen, Beschränkungen und die Unmöglichkeit, die vorgegebenen Ziele zu erreichen (vgl. Rauchfleisch 1999, 20 ff). Aber dissoziale Eigenschaften sind nichts Statisches. Sie stehen für einen dynamischen Entwicklungsprozess, an welchem nicht nur das betroffene Individuum, sondern auch die Gesellschaft beteiligt ist.<sup>2</sup>

Zur Frage der Entstehung von Gewalt gibt es heute zahlreiche, oft konkurrierende Theorieansätze (vgl. Schubarth 2000, 64 f, Martin 1999, 21 ff). U.a. wird wie folgt argumentiert:

- Aggression entsteht reaktiv durch Frustration (Frustrationstheorie),
- Aggression beruht auf Lernvorgängen (Lerntheorie),
- Aggression erfolgt auf der Basis eines Aggressionsmotivs als Folge der Interaktion von Person und Situation (kognitive Motivationstheorie),
- Aggression ist der Versuch, ein bedrohtes Selbst zu schützen (psychoanalytische Theorie),
- Aggression ist die Folge biologischer Vorgänge im Organismus (soziobiologische Theorie),
- Aggression ist abhängig vom kognitiven, moralischen und psychosozialen Entwicklungsstand (entwicklungspsychologischer Ansatz),
- Aggression ist die Folge von Modernisierungs- und Desintegrationsprozessen (Individualisierungstheorie),
- Aggression ist eine Form „produktiver Realitätsverarbeitung“, Nichtanpassung von Kompetenzen und gesellschaftlichen Anforderungen (sozialisationstheoretischer Ansatz).

So plausibel sich das mitunter auf den ersten Blick anhört, so problematisch wird es aber, wenn man sich die jeweiligen Konsequenzen für die Prävention anschaut. Da wird verlangt nach

- der Kanalisierung der aggressiven Impulse,
- der Verstärkung erwünschten Verhaltens,
- Entspannungsübungen,
- Herauslösen aus antisozialen Gruppen,
- der Förderung von Partizipation,
- der Vermeidung von Etikettierung,
- dem Abbau patriarchalischer Strukturen,
- einer gerechteren Chancenverteilung,

ohne dass geklärt wäre: Geht das überhaupt? Welche Persönlichkeitsdeformationen stehen einem solchen Programm entgegen, wird hier nicht Sozialpädagogik mit Sozialpolitik verwechselt, was sind letzten Endes die implizit wirkenden normativen Vorstellungen der Pädagogen, die solche Modelle entwerfen?

Damit wird es nötig, einen Blick auf die jeweiligen anthropologischen Vorannahmen zu werfen, die mehr implizit als explizit die Theoriebildung bestimmen. Mit Heinrich Roths These, dass der Mensch ein sowohl aggressionsfähiges wie erziehungsbedürftiges Wesen ist, kann man noch allemal konform gehen (vgl. Martin 1999, 84 ff). Was aber folgt aus dieser Erkenntnis? Muss die Tatsache, dass die aggressiven Tendenzen kulturell überformt werden können, zwangsläufig

---

2 Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Thema von Missbrauch und Inzest, auf das ich hier leider aus Zeitgründen nur am Rande eingehen kann. Eingedenk der Tatsache, dass wir von einer recht großen Dunkelziffer ausgehen müssen, werden für deutsche Verhältnisse derzeit folgende Zahlen angegeben: „Ca. 25 % der Mädchen und ca. 11 % der Jungen bis 16 Jahren haben Missbrauchserfahrungen“ (vgl. Hirsch 1999, 20).

dazu führen, zu verstärkter Verhaltenskontrolle durch rigide Regelsetzung zu greifen? Muss also am Ende Erziehung in erster Linie als Gegenwirkung zur Eindämmung des Aggressionspotentials gedacht werden? Wird da nicht der Teufel mit dem Belzebul ausgetrieben?

Umgekehrt gibt es kein kleineres Problem: Die Wertschätzungsphilosophie eines Carl Rogers geht vom Guten im Menschen aus, davon, dass man dies dem Heranwachsenden nur spiegeln müsse, damit es wachse. Ist es aber nicht unabdinglich für jeden gelingenden Erziehungsversuch, dass man dem Kinde, wenngleich wohl dosiert, Versagungen zumutet? Das aber heißt oft Konflikt, Wut und Vernichtungsphantasien auf beiden Seiten. Wenn Aggressionen in diesem Dialog keinen Platz finden, kann man nicht lernen, sie allmählich so zu internalisieren, dass sie weder sadistisch noch selbstzerstörerisch agiert werden müssen. Mit gelingender Erziehung meine ich jenen Vorgang, bei dem Bindung und Autonomie in ein austariertes Verhältnis zueinander gesetzt sind: Keiner der Beziehungspartner sollte den anderen über Gebühr dominieren wollen, wohl aber sollte man sich, wie es Martin Buber (1925) ausdrückte, zeigen vor dem Kind und sich nicht durch ein Phantom vertreten lassen.

Gelingende Erziehung nenne ich es, wenn es einem Heranwachsenden ermöglicht wird, sich mit seiner mangelhaften Ausstattung zu versöhnen und ein befriedigendes persönliches und soziales Leben zu leben. Die anthropologische Grundfrage zentriert sich nämlich meines Erachtens um den Punkt, dass wir Menschen stets pendeln zwischen Größenphantasien, was wir alles zustande brächten, und tiefen Selbstzweifeln und Ängsten. Beide Regungen können Anlass mannigfaltiger aggressiver Durchbrüche sein.

Der Mensch kompensiert seine natürlichen Schwächen, indem er Werkzeuge gebraucht, sich Institutionen, Sitten und Künste schafft und die Eingebungen und Erfindungen seines Geistes nutzt. Es gehört allerdings auch zur Widersprüchlichkeit des Humanen, dass aus der Erfahrung des Mangels oftmals ein wütendes Aufbäumen gegen das Unvermeidliche und damit ein Hang zur persönlichen Überschätzung resultiert. Der Mensch legt all sein Streben in die Begierde, die physische wie psychische Unzulänglichkeit, die vielfältige Abhängigkeit in seiner Phantasie dadurch ungeschehen zu machen, dass er sich künstliche Mächte schafft – er strebt nach Reichtum, Einfluss, Größe. Und also versucht er, sich die Natur wie seinen Nächsten untertan zu machen, und das Dilemma ist, dass es ihm immer besser gelingen will. Zwar wird er von seinen Idealen geleitet, aber mehr noch von seinem Ehrgeiz getrieben. Denn die menschliche Aggression ist dann am gefährlichsten, wenn sie von der Kraft der eigenen Grandiosität gespeist wird (vgl. Kohut 1975, 146 ff).

Die Existenz der Aggression beim Menschen ist ursprünglich als gesundes Potential anzusehen. Nicht zuletzt seine Willens- und Schaffenskraft hat dort ihren Ursprung. Dass sie aber zuweilen aus dem Ruder läuft zeigt, wie wichtig es gerade aus pädagogischer Sicht ist, sich über die Hintergründe und Motive bestimmter Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale eingehender Gedanken zu machen. Eine anthropologische Selbstversicherung über die heimlichen Motive unseres Tuns, eine ethische Kritik, ein philosophisches Sinnieren unterbleiben aber zusehends in einer Zeit, die an erster Stelle den Zugewinn, die Lustmaximierung ihr Ziel nennt.

Wie immer wir die Dinge zu sehen belieben: Der Mensch ist und bleibt ein Mängelwesen, und dennoch oder gerade deshalb verfügt er über Kultur und Bildung. Kultur und Bildung sind ihm, dem instinktarmen Tier, zur zweiten Natur geworden. Und just hier taucht immer wieder ein pädagogischer Grundkonflikt auf: Bedarf es der Zucht und Disziplinierung, die wuchernde Triebnatur des Menschen im Zaum zu halten (vgl. Scheuerl 1992)?

Oder haben anstelle jener pessimistischen Anthropologie eher jene Auffassungen recht, die wir schon in der Antike finden und die weniger die Mängel als seinen besonderen Werte betonen, mit denen der Mensch von Hause aus ausgestattet sei? Ist also der Mensch, jener erste Freigelassene der Schöpfung, wie es bei Herder heißt, zum Kulturwesen prädestiniert, und oberste Pflicht der Pädagogik sei es, diese Werte ans Licht zu bringen, den zu Erziehenden also nicht einzuengen, sondern darauf zu hoffen, dass sie sich gleichsam von alleine entfalten? Mit Kants Worten ließe sich fragen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwang?“ Denn die Erziehung des Menschen bewegt sich zwischen Strenge, Repression, Anpassung und Unterwerfung auf der einen, Vernunft, Freiheit, Humanität und Subversion auf der anderen Seite (vgl. Scheuerl 1992).

Damit sind wir endlich beim Thema Erziehung angelangt. Erziehung soll dem Menschen zu Mündigkeit und Emanzipation verhelfen. Sie soll ihn befähigen, gestützt auf kritisches und selbstständiges Denken und Urteilen sowie Sinnorientierung, sein Leben so weit es geht, selbstbestimmt, vernünftig und verantwortlich zu führen. Weiterhin soll sie ihm die Ablösung aus jenen gesellschaftlich verursachten Abhängigkeiten gestatten, die subjektiv als übermäßige und unzulässige Einschränkung der eigenen Freiheitsgrade erscheinen (vgl. Gerspach 2000, 19 ff). Beides scheint unabdingbar an eine gewaltfreie Form von Pädagogik geknüpft.

Gleichwohl tun sich hier mehrere Dilemmata auf: Zunächst gilt für Eltern wie professionelle Pädagogen gleichermaßen, dass Erziehung heute von einer abgründigen Destabilisierung heimgesucht ist. Die Auflösung sozialer, kultureller und moralischer Vorstellungen und Verhaltenssicherheiten wirkt sich auf die Erziehungsabsichten besonders dramatisch aus. Wer noch immer vorgibt, sich in seinem Handeln auf gesichertes pädagogisches Wissen stützen zu können, verliert an Glaubwürdigkeit.

Weil eben die Mehrdeutigkeit und Unschärfe des Erzieherischen den Verlust jeglicher Klarheit heraufbeschwört, die den Menschen im Grundsätzlichen betrifft, gilt: Wir können den Erziehungsprozessen keinen überzeitlichen Sinn ‚an sich‘ zuerkennen, sondern sind gehalten, dem Sinn einer ethisch legitimierbaren Pädagogik nachzugehen. Hier deutet sich eine Dimension an, die weit über eine rein wissenschaftliche Bearbeitung hinausweist – das Ganze der Pädagogik hat einen wissenschaftlich nicht einholbaren Sinn (vgl. Mollenhauer 1991).

Darüber hinaus bleiben wir stets einem Paradoxon verhaftet, auch und gerade, wenn uns die Suche nach dem Sinnhaften in der Pädagogik antreiben mag: So soll Mündigkeit in einem Prozess erreicht werden, der zunächst die Unmündigkeit des Heranwachsenden zum Gegenstand hat, vor allem soll das erzieherische Herrschaftsverhältnis Vertrauen und Zuneigung ermöglichen (vgl. Lotz 1991).

Hier zeigt sich eine große Schwierigkeit: Erziehung beinhaltet per se ein Abhängigkeitsverhältnis, das, wird es vom kleinen Kind endlich realisiert, immense Wut auslöst: Es erkennt schmerzhaft, dass es auf die Liebe der physisch und psychisch überlegenen Eltern angewiesen ist und sie also schützen muss vor seinen zerstörerischen Phantasien; und es sieht, was es im Vergleich zu ihnen alles nicht kann, was wiederum Anlass einer mächtigen narzisstischen Kränkung ist, aus der sich erneut eine Menge Aggressionen speist. Umgekehrt ist das Kind auf Grund eben dieser mangelhaften Ausstattung anfällig für seelische Verletzungen, die ihm nur allzu oft von Seiten der Erwachsenen zugefügt werden. Aber selbst wenn die Eltern sehr liebevoll und empathisch mit ihrem Kind umgehen, lässt sich eben diese Ungleichheit nicht verleugnen. Die Kränkung ist da und bleibt erhalten. Sie macht Wut, und eine gewaltfreie Erziehung ist vielleicht die zu nennen, die es schafft, dem Kind einen sozial verträglichen wie subjektiv gedeihlichen Umgang mit seinen zerstörerischen Impulsen zu ermöglichen.

Allerdings müssen wir einrechnen, dass Erziehung eine recht unzuverlässige Angelegenheit ist: Wie gerne wird sie unter Druck ausgehebelt, können Menschen in bestimmten Situationen zum Tier werden. Ethik und Vernunft sind eben deshalb seit den Tagen der Aufklärung programmatischer Auftrag, das Triebhaft-Bestialische, zu dem der Mensch sich hinreißen lassen kann, in soziale Formen zu gießen und also zu bändigen. Jüngst hat Zygmunt Baumann in seiner „Postmodernen Ethik“ (1995) indessen darauf hingewiesen, dass die Rationalität selbst es war, die Gewalt gegen jene Lebensformen legitimiert hat, die mit ihrer Hilfe als minderwertig eingestuft wurden. Sie ist ein zweiseitiges Schwert, wie nicht zuletzt die aktuelle Diskussion um die Bioethikkonvention zeigt, wo unter der Hand behindertes Leben zur Disposition gestellt ist.

Ethik ist zur gesetzlichen Regelung erstarrt, die die Verantwortung des individuell Moralischen auf dem Wege einer allumfassenden Bürokratisierung und Rationalisierung suspendiert hat. Insofern versteht Baumann den Holocaust als ein Projekt der Moderne, das den Einzelnen für sein Tun persönlich nicht mehr haftbar macht. Die Postmoderne schließlich hat alle großen religiösen und ideologischen Erzählungen zu Grabe getragen und damit endgültig jede individuelle Verantwortungsethik verabschiedet. Allein eine Re-Institutionalisierung persönlich zu tragender moralischer Verantwortlichkeit wäre aber der Ausweg, denn, so Baumann, das moralische Gewissen ist „nur betäubt, nicht amputiert worden“ (S. 371).

Seit Adornos Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ (1966) sind wir aufgefordert, jede Debatte über Erziehung so zu gestalten, dass Auschwitz sich nicht wiederhole. Weil aber die Zivilisation selbst das Antizivilisatorische – eben die Gewalt – hervorbringt, ist dies ein fast unmögliches Unterfangen. Es sei denn, man lässt die Angst zu, wie es Adorno fördert. Erziehung soll nicht hart gegen sich selbst machen und damit Gewalt legitimieren, sondern gestatten, dass man die eigene Angst nicht verdrängen muss. Allein dadurch kann manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewusst verschobenen Angst gemildert werden.

## 2. Der Einfluss struktureller Gewalt auf die Erziehung

Dennoch habe ich die Hoffnung nicht aufgegeben, dass Erziehung einen kleinen Beitrag leisten kann zur Frage, auf welche Weise dem Menschen ein „gekonnter Umgang mit Aggression“ möglich werde, um sogleich eine Formulierung von Mitscherlich einzuführen. Mitscherlich unterscheidet ungekonnte von gekonnter Aggressivität (vgl. 1969, 90). Erstere meint den regressiven zerstörerischen Durchbruch, letztere eine verfeinerte Form, die sich als ziel- oder sachgerechte Aktivität zu artikulieren versteht. Mitscherlich gehörte zu jenen Humanwissenschaftlern, die sich Ausgangs der 60er Jahre um die einschüchternden Erziehungsmomente des modernen Industriezeitalters bekümmerten.

In Zusammenhang mit der neu entstehenden technisch-industriellen Umwelt ist danach ein Adaptationszwang aufgekommen, verbunden mit einem beträchtlichen Aggressionsüberschuss sowohl auf der Ebene des Gruppenverhaltens wie auf jener des individuellen Lebens. Vor allem in den Ballungsräumen der technischen Umwelt entsteht ein „bedrängendes Gefahrenmoment für das innere Gleichgewicht des einzelnen“ (vgl. 1969, 84). Das Selbst gerät in die Zwickmühle innerer Triebspannungen und einer äußeren Realität, die die gesellschaftliche Bewegung hin zur Industrialisierung durch „seelische Konfektionierung“ ergänzt. Mitscherlich folgert: „Es ist keine böse Absicht, wenn Mütter und Väter heute den Kindern nur mangelhafte Identifikationsmöglichkeiten bieten, vielmehr hängt dieser Mangel mit dem gesamtgesellschaftlichen Prozess des Übergangs von einer technisch-revolutionären Veränderung der Umwelt in eine andere zusammen“ (S. 97).

Begonnen mit dem Unsichtbarwerden der Väter und ihrer öffentlichen Entmachtung, den rapiden Veränderungen in der unmittelbaren Umgebung schon des Kleinkindes, der damit gesetzten affektiven Überforderung der Leistungsfähigkeit auch der Mütter wird es offenbar immer schwerer, verlässliche innerfamiliale wie gesellschaftliche Strukturen zu schaffen, die noch die Fähigkeit tradierten, Frustrationen und Triebaufschub zu ertragen, es sei denn, man bediene sich rücksichtsloser Unterdrückungsmechanismen. Gehorsam ist aber ein schlechter Lehrmeister. Schon damals konnte Mitscherlich aufzeigen, dass eben deshalb die Triebbeherrschung misslingt, weil die nachwachsende Generation – nicht zuletzt unter Verwertungsgedanken – dazu verführt wird, gerade solche Triebe ungezügelt auszuleben, die im offiziellen gesellschaftlichen Wertekodex gleichzeitig abgewertet sind.

Und auch wenn Aggressionsmeisterung eine der wichtigsten Aufgaben ist, deren „Erfüllung Erziehung und kollektive Bräuche übernehmen“ sollen, so wissen wir doch, „dass die Gesellschaft periodisch ihren Mitgliedern die Erlaubnis zur grausamen Unterdrückung und zur Tötung von Artgenossen, die zu tödlichen Feinden erklärt werden, gibt“ (S. 113). Insofern atmet Erziehung immer ein wenig „Kulturheuchelei“: „Manche Mörder haben zur falschen Zeit am falschen Platz gemordet“ (S. 115).

Mitscherlichs Ausführungen verstehen sicher noch immer zu polarisieren. Vor allem der viel zu früh verstorbene Klaus Horn, damals Mitarbeiter am Frankfurter Sigmund-Freud-Institut, hat seine Thesen noch radikalisiert. Horn wendet sich gegen eine Psychologie, die den „gesellschaftlichen Einzelnen zum Ausgangspunkt des Redens über Gewalt“ mache und fortan den gesellschaftlich produzierten Gewaltzusammenhang verschleierte (vgl. 1996, 99). Vielmehr sei Gewalt als strukturelles ein gesellschaftliches Problem, und daher müsse es primär um eine „Analyse des Gewaltzusammenhanges zwischen Sozialstruktur und subjektiver Struktur“ gehen (S. 107). Und er folgert, dass das entscheidende Gewaltverhältnis des organisierten Kapitalismus nach wie vor die private Aneignung des Mehrwertes sei. Als logische Konsequenz ergibt sich mit Horn, dass die Frage nach einer rationalen, und das heißt letzten Endes: gewaltlosen

Erziehung „nicht von der nach der vernünftigen Einrichtung der Gesellschaft getrennt“ werden kann (vgl. S. 25).

Diese Aussagen entbehren auch heute nicht einer gewissen brisanten Aktualität. Indessen sei an dieser Stelle eine leise, kritische Bemerkung eingewirkt. Lag die Betonung dieser Zeitspanne auf dem sozialen Einfluss, dem sich der Heranwachsende ausgesetzt sah, so erfreut sich heute die Hervorhebung der genetischen Disposition wieder zunehmender Beliebtheit. Wir erleben derzeit eine massive Rebiologisierung menschlicher und vor allem sozialer bzw. politischer Angelegenheiten. Alles scheint genetisch vorherbestimmt, der Mensch wird bald gänzlich seiner Entscheidungs- wie Erkenntnismöglichkeiten beraubt, so als ob sich das Zeitalter der Aufklärung dem Ende zuneige. Selbstredend gilt es anzuerkennen, dass es physikalisch-chemische Informationen gibt, die das menschliche Leben im Sinne von „Erbfaktoren“ genetisch codieren, nicht zuletzt um Erziehung vor überhöhten Erwartungen zu schützen. Aber die vielfältigen Kultur- und Zivilisationsprozesse der Moderne mit ihrer immensen Wissens- und Technologieakkumulation haben dem Humanen eine Dispositionsvielfalt beschert, die jede genetische Determination zu überschreiben in der Lage ist (vgl. Treusch-Dieter 1996). Foucault schreibt: „Der moderne Mensch ist ein Tier, in dessen Politik sein Leben als Lebewesen auf dem Spiel steht“ (1977, 171).

Wir wissen schon lange, dass der Mensch nicht das rationale Wesen ist, für das ihn die Behaviouristen gerne gehalten hätten. Allein Freuds Erkenntnis vom Unbewussten und von der Macht der Affekte hat uns den komplexen Zusammenhang von Physiologie und Ratio vor Augen geführt. Psychoanalyse bedeutet Ernüchterung, weil sie unserem Ich offenbart, wie es an die Grenzen seiner Macht stößt. Das Ich ist nicht „Herr in seinem eigenen Haus“ (vgl. Freud 1917a). Diesbezüglich schätzt Lorenzer an Freud, dass er beziehungspsychologische Bedeutungen und neurophysiologische Vorgänge zusammendachte: „Psychoanalyse ist Naturwissenschaft und zugleich auch Analyse von Sinnstrukturen“ (1986, 1061).

Aggressionen sind animalische Relikte, und sicherlich gibt es genetische wie phylogenetische Dispositionen, die z.B. auch geschlechtsspezifische Unterschiede aufweisen. Rein stammesgeschichtlich gesehen liegt die Vermutung nahe, dass Männer und Frauen in der Tat auf äußere Gefahren anders reagieren mussten. Während beim Angriff kriegerischer Horden die Männer getötet oder weggejagt wurden, wurden Frauen als Beute verschleppt. Es diente dem Überleben der Art, wenn Kleinkinder und Frauen diese Angriffe heil überstanden. Also mussten Frauen sich eher gefügig verhalten. Hier finden wir womöglich ein weibliches Erbe vor, auf seelische Belastungen anders zu antworten, als dies Männer tun, die in der Regel eher Aggressionen mobilisieren (vgl. Perry u.a. 1998). Ich denke, dass wir solche Überlegungen auf die unterschiedlichen Sozialisations- und Interaktionserfahrungen von Jungen und Mädchen beziehen müssen, um zu plausiblen Schlussfolgerungen zu gelangen. Denn schon mit männlichen Neugeborenen wird in der Regel anders herumgetollt.

Der Mann als Sammler und Jäger richtete schon in der Vorzeit sein Interesse mehr nach außen und musste gegebenenfalls aggressiv auftreten dürfen. Die Frau als Hüterin des Heims und des Nachwuchses konzentrierte sich mehr auf das Innere. Auch mag es angehen, dass phylogenetisch betrachtet Männer mehr aggressives Potential benötigten: Sie mussten sich auf einen intrasexuellen Wettkampf mit ihresgleichen einlassen, schließlich können Männer viele Kinder zeugen, Frauen nur eine begrenzte Zahl von ihnen austragen (vgl. Euler 1999, 202 ff). Daraus aber global einen nicht vorhandenen familialen Sozialisationseinfluss abzuleiten, halte ich für fragwürdig. Dies kann nur dann als stimmig bezeichnet werden, wenn ich mich eines naiven Begriffes von Erziehung bediene. Wenn ich also von unmittelbar umgesetzten pädagogischen Absichten ausgehe – etwa nach dem Motto: repressive Erziehung macht Aggressionen, nicht repressive Erziehung verhindert sie – und ich dies über reine Verhaltensbeobachtung zu verifizieren oder falsifizieren suche. So einfach ist es zum Glück nicht.

Hüten sollten wir uns vor einer lerntheoretisch verkürzten Sichtweise, so als sei Erziehung identisch mit einer elterlichen Instruktion, die in einem 1 : 1 – Verhältnis ihre Wirkung erziele. Auch die Idee pädagogischer Vorbilder, die das Kind imitiere, trägt nicht viel weiter (vgl. Bandura 1979, Euler 1999). Denn Welterkenntnis wie Selbsterkenntnis entspringt einem eigenständigen inneren Konstruktionsprozess, der sich vor dem Hintergrund von Erziehungsvorgängen abspielt (vgl. Piaget 1975, Leber 1995).

Jedes heranwachsende Kind ist unabhängig von seinen Erziehungserfahrungen einem gewaltförmigen Anpassungszwang ausgeliefert, der die Dialektik äußerer Realität und innerer Reifungsprozesse geschuldet ist. Nach und nach entsteht daraus ein intelligenter Organisationszusammenhang, der es ihm auf immer komplexerer Ebene gestattet, systematische Verknüpfungen herzustellen, Handlungsschemata aufzubauen und Handlungen operational auszuführen. Dabei muss das Kind imstande sein, der ihm durch die aufgegebenen Rätsel aufbrechenden Verunsicherung standzuhalten und sein Gleichgewicht auf höherer Ebene neu zu finden.

Dazu bedarf es eines gedeihlichen Erziehungsmilieus, welches von einer befriedigenden Beziehungserfahrung getragen wird, die Halten und Zumuten in ein austariertes Verhältnis setzt. Damit ist eine komplementäre Beziehung gemeint, in der vor allem das ganz junge Kind die Erfüllung seiner Bedürfnisse und die Entlastung von bedrängenden Erlebnissen „erwartet“. Der Erwachsene braucht also die Fähigkeit, zu erspüren, was das Kind z.B. gerade mit seinem Schreien meint und was es unmittelbar braucht. Daraus entwickelt sich unter günstigen Bedingungen eine haltgebende Beziehung, ein fördernder Dialog, der weit über das Babyalter hinausreicht und dem Heranwachsenden hilft, innere wie äußere Spannungszustände zu ertragen und zu bewältigen (vgl. Leber 1988). So lernt der Mensch, unangenehme und bedrückende Affekte in sein Selbst-Erleben zu integrieren, ohne sich ihrer mittels gewaltsamer Übergriffe auf andere entledigen zu müssen.

Ohne Zweifel kommt den biologischen Vorgaben eine gewichtige Bedeutung für das individuelle Schicksal. So entwickelt sich das Selbsterleben von Jungen und Mädchen unter dem Eindruck der eigenen Körperlichkeit und Psychosexualität unterschiedlich (vgl. Mertens 1994). Die infantile Sexualtheorie über den Besitz oder Nichtbesitz eines Penis, die von kleinen Kindern auf Grund ihrer kognitiven Unreife aufgestellt und im Grunde das ganze Leben über als Wahrheit genommen wird, entscheidet zudem nicht unerheblich über den Verlauf der persönlichen Geschichte und den dazugehörigen Umgang mit den eigenen Aggressionen. Allerdings geraten auch jene inneren Prozesse rasch unter den Einfluss gesellschaftlicher, d.h. vor allem patriarchalischer Lebenspraktiken. Das Schicksal biologischer Anlagen ist eben eng verkoppelt mit gesellschaftlich zugestandenen Lebenspraktiken („Jungen weinen nicht, Mädchen sollen brav sein“) bzw. innerfamilial erlebten Beziehungsformen, die sich selbst wieder brechen an gesellschaftlichen Adaptationszwängen, die oft mehr unbewusst als bewusst in die erziehenden Subjekte einsickern.

Unter den gegenwärtig herrschenden Besitz- und Produktionsverhältnissen mit ihren umspannenden Technologisierungs- und Globalisierungstendenzen erleben wir eine zunehmende anonymisierte Enteignung der Subjekte von ihrer Subjektivität. Sie werden zu einer immer entfremdeten Form der Anpassung an die Gesetze des Marktes gezwungen, ohne dass ihnen dieser Akt der Selbstpreisgabe noch wirklich ins Bewusstsein dränge, zumal offene Formen gewalttätiger Unterdrückung eher der Vergangenheit angehören und im Zuge der sogenannten Individualisierung und Pluralisierung jedem vorgemacht wird, er allein sei seines Glückes Schmied.

Um also zu einigermaßen plausiblen theoretischen Annahmen über das Aggressive im Menschen zu kommen, die der Komplexität des Themas wirklich gerecht würden – aus denen wiederum eine angemessene praktische Konsequenz zu ziehen wäre – müssen wir uns folglich von der einzelnen Person weg und dem Begriff der strukturellen Gewalt zuwenden, der sich rein biologistischen Auffassungen menschlicher Angelegenheiten aufs effektivste zu entziehen weiß. Ich meine damit jene gewaltförmigen Einwirkungen auf den Einzelnen, die sich aus der Eigendynamik der herrschenden ökonomischen Gesellschaftsform speisen. Vor dem Hintergrund eines Wirtschaftssystems, das allem und jedem den Charakter eines Ware zuerkennt, die zu Markte getragen wird, gehen die Menschen miteinander verdinglichte Beziehungen ein: „Sie wissen das nicht, aber sie tun es“ (Marx/Engels Werke Bd. 23, 88).

Das Nicht-Wissen führt zu einer Mystifizierung der Warenwelt. Jeder Einzelne wird zum Produzenten seiner Ware Arbeitskraft, und bald verhält er sich zu sich selbst und zu den anderen wie zu einer Ware. Indessen bleibt diese Ökonomisierung zwischenmenschlicher Beziehungen unbewusst, wird dieses Wesen der bürgerlichen Gesellschaft verschleiert. Jenes auf rationaler Kalkulation beruhende Prinzip generiert die Universalität der Warenform sowohl in objektiver wie vor allem auch subjektiver Hinsicht und macht, dass die Selbstobjektivierung des Menschen – sein „Zur-Ware-Werden“ – zum Zeichen entmenschlichter und entmenschlichender Warenbe-

ziehungen wird. Bis hinein in die tiefste physische und psychische Seite des Menschen reicht diese Rationalisierung der Welt: der Verstand selbst wird verdinglicht.

Diese Erkenntnis hatte Georg Lukacs (1923) vor bald 80 Jahren. Bezogen auf den umspannenden aktuellen Trend neoliberaler Wirtschaftspolitik darf sie nach wie vor Gültigkeit beanspruchen. Erst jüngst hat Sennett (2000) aufgezeigt, wie der „neue flexible Kapitalismus“ mit seiner auf Kurzfristigkeit ausgelegten Ökonomie tiefsitzende Ängste erzeugt, die den Menschen weit über die Einflussosphäre seines Arbeitsplatzes hinaus heimsuchen. So spüren die Menschen das „Fehlen anhaltender persönlicher Beziehungen und dauerhafter Absichten“ (S. 131). Der Mensch wird zum getriebenen Menschen. Sennett folgert: „Die Gleichgültigkeit des alten klassegebundenen Kapitalismus war grob materiell; die Indifferenz, die der flexible Kapitalismus ausstrahlt, ist persönlicher, weil das System selbst weniger definiert ist, in seiner Form weniger lesbar“ (S. 202).

Die Widersprüchlichkeit auf der erzieherischen Mikroebene wird ergänzt und vervollständigt durch ein anwachsendes Widerspruchspotential auf der sozialisatorischen Makro-Ebene. Wir erleben die Gefahr einer wachsenden globalen Entmündigung und Entwertung des Subjekts zugunsten der Funktionsfähigkeit machtvoller Systeme und Organisationen. Der Mensch wird fortschreitend ökonomisch funktionalisiert, was ihn mehr und mehr entwertet, seine Ohnmacht steigert, so dass er am Ende immer störanfälliger – und gewalttätiger – reagiert. Aus Soziologie und Medizin sind hierzu warnende Stimmen zu hören (vgl. Bourdieu 1999, Sigusch 1997). Denn der Mensch als handelndes Agens, als Subjekt, das die Dinge bewegt, erlebt tendenziell, nichts mehr bewirken zu können.

Das alles ist strukturelle Gewalt, die auf dem Einzelnen lastet; strukturell deshalb, weil sich ihr niemand entziehen kann, schlimmer noch: weil sie nur mehr wenigen als solche bewusst wird. Wer strukturelle Gewalt erlebt, und geschehe dies auch noch so diskret, der ist nicht frei von der Tendenz, jeden deformierenden Einfluss auf das, was an Regungen und Verhaltensweisen als legitim empfunden wird, zu tradieren. Erdheim sprach diesbezüglich von der gesellschaftlichen Produktion von Unbewusstheit. Jede Kultur gestattet gewissen psychischen Manifestationen den Zutritt ins Bewusstsein und verlangt, dass andere verdrängt werden. "Unbewusst muss all das werden, was die Stabilität der Kultur bedroht" (vgl. Erdheim 1984, 192 ff).

Der notwendig werdende "Prozess der Zivilisation" verlangt denn auch, weil kollektive und institutionalisierte Verhaltensregelungen ausfallen, nach verstärkter individueller Selbstkontrolle und Disziplin, was durch eine verinnerlichte Moral zu steuern gesucht wird (vgl. Elias 1976). Gleichzeitig erleben wir einen umspannenden Niedergang an moralischer Kultur. Die bis dato ungesühnten kriminellen und semi-kriminellen Machenschaften so manchen law-and-order-Mannes werden einen weit verheerenderen Einfluss auf diesen Verflüchtigungsprozess haben, als bislang offenbar geworden ist.

Allerdings ist dieser Prozess der Zivilisation im Zeitalter der Globalisierung entfesselter Marktinteressen, wie Eisenberg es sieht, in ein neues Stadium eingetreten. Die Verdrängung unliebsamer Triebregungen war ehemals der der Akkumulation des Kapitals gemäße Abwehrmechanismus. Die klassische Neurose entstand vor dem Hintergrund einer patriarchalischen Traditionsfamilie, in der der autoritäre Vater mit Macht die er Unterwerfung unter sein Realitätsprinzip forderte. Der so Erzeugte musste sein ganzes Lebensinteresse „unter Schmerzen in sich begraben“ und es projektiv in jenen verfolgen, die „nicht sichtlich Seinesgleichen sind“ (vgl. Eisenberg 2000a, 2000b).

Heute finden wir eher ein Zuwenig als ein Zuviel an Verdrängung und aufgebürdeter Enttäuschung vor. Der flexible Kapitalismus verlangt denn auch, sich vom „anal Syndrom“ zu lösen und traditionelle Hemmungen abzulegen. Denn er bedarf eines allseits verfügbaren und wendigen Menschen, der sich von allen herkömmlichen Bindungen gelöst hat. So kommt es wie es kommen muss: „Unter den Realitätseinbrüchen der Gegenwart ist der familiäre Binnenraum zusammengebrochen, die Eltern verblassen zu Statisten“. Viele Gewalterscheinungen bei Kindern Jugendlichen weisen keine Struktur mehr auf, erscheinen motivlos und zweckfrei – gerade im Westen Deutschlands, wo der gesellschaftliche Korrosionsprozess weiter fortgeschritten ist als im Osten, trifft man nicht einmal mehr auf eine stichhaltige Begründung; es passiert einfach

so. Zwar sind derlei Überlegungen empirisch noch nicht abgesichert, erscheinen jedoch plausibel.

Psychodynamisch gesehen lässt sich die (braun eingefärbte) Wut des Autoritären vom frei flotierenden Hass des narzisstisch Gestörten unterscheiden. Dieser richtungslose Hass ist Produkt einer „Erziehungsverwahrlosung“, dementsprechend entlädt er sich individualisiert und ungerichtet. Keine feindliche Triebregung wird damit abzuwehren gesucht. Vielmehr ist er der Reflex auf eine ständig drohende psychische Fragmentierung. Es ist eine ganz und gar archaische Wut, die sich bei der kleinsten narzisstischen Erschütterung Bahn bricht. Die unkonturiert auftretende Gewalt ist das innerseelische Korrelat einer gesellschaftlichen Entfremdung, wo im Zeichen von Beziehungslosigkeit, Indifferenz und Kälte das Selbstgefühl nicht mehr erwärmt wird und jede Innerlichkeit erfriert.

Zum einen schwindet das Monopol familiärer wie öffentlicher Erziehung, weil sie sich an der verpflichtenden Weitergabe konsensfähiger Regeln gehindert sieht. Zum andern nimmt die anonymisierte Einwirkung aufs Subjekt in unüberschaubarer Weise zu – abzulesen etwa an der massenmedialen Mediatisierung der Gesellschaft (vgl. Ferchhoff 1994). Damit wird die Stabilität der Kultur selbst bedroht, und das muss zwangsläufig zu einer Labilisierung des Subjekts führen. Der gesellschaftliche Modellierungsprozess des Einzelnen im Sinne der abendländischen Zivilisation verlangt nach einer besonders intensiven und stabilen Regulierung psychischer Prozesse. So führt die Umleitung und Verwandlung von nicht geduldeten Trieb- und Affektäußerungen immer häufiger dazu, dass Zwänge sich in Selbstzwänge umsetzen. Gesellschaftlich akzeptierte Kulturleistungen stehen dann unmittelbar neben seelischen Deformationserscheinungen (vgl. Gerspach 1998, 2000).

Allein ein Bildungsverständnis, das ich insofern als subversiv bezeichnen möchte, als es vor allem die Fähigkeit zu selbstreflexivem Querdenken birgt, um damit zu erkennen, inwieweit wir bereits mit dem Virus der strukturellen Gewalt infiziert sind, kann diesen Einfluss tendenziell wieder aufheben. Diese Fähigkeit zu tradieren ist für mich die erste Voraussetzung gewaltfreier Erziehung.

Und damit kehre ich zurück zum Verhältnis von biologischen und gesellschaftlichen Einflüssen. Nur wenn wir uns den diskreten und zu großem Teil unbewusst verlaufenden Sozialisationsprozessen zuwenden, werden wir verstehen, wie genetische Disposition und soziale Erfahrung eine je eigene Verbindung eingehen. In diesem Sinne sind Triebchicksale stets Beziehungschicksale, sind Körperprozesse „in Beziehung zu“ zu sehen (vgl. Lorenzer 1974, 178): „Wirksame Natur ist im Individuum immer schon strukturiert in bestimmten Interaktionsformen, in denen das Nichtidentische mit Gesellschaft in der körperlichen Ausgangslage steckt“ (S. 120). Horn hat es ähnlich gefasst: „Psychoanalytische Sozialisationstheorie hebt das materielle Substrat, das Körperliche menschlicher Natur als eine Größe hervor, die gesellschaftlich (in der Sozialisation) bearbeitet wird und doch in diesen Formen der Bearbeitung nicht aufgeht“ (1974, 168).

Wichtig erscheint mir an diesem Punkt, dass die Fähigkeit des Menschen zur Erkenntnis wie Selbsterkenntnis, in anderen Worten: zur Reflexion wie Selbstreflexion ihm einen Weg zeigt, sich von biologischen Zwangsläufigkeiten tendenziell zu emanzipieren. Der Mensch ist nicht passives Opfer seiner genetischen Ausstattung, auch wenn diese Annahme heute vielen in den politischen Kram passt, weil sie soziale Ungleichheit aus ihrer politisch-ökonomischen Fassung bricht.

### **3. Konzept für eine gewaltfreie Erziehung**

Eingedenk des soeben skizzierten gesellschaftlichen Einflusses auf die Genese des Einzelnen möchte ich dennoch mein Augenmerk weiterhin auf den familialen Mikrokosmos konzentrieren. Denn ich habe bereits darauf hingewiesen, dass die These einer linearen Zuordnung gesellschaftlicher Risikofaktoren zur Manifestation individueller Gewaltbereitschaft nicht wirklich haltbar ist. Ohne den Blick für den Einzelfall zu schärfen, wird es uns nicht gelingen, zu verstehen, wann sich derartige Probleme tatsächlich einstellen und wann nicht.

Und da komme ich nun auf einen zentralen Aspekt zu sprechen, der diesem Beziehungsrahmen sein charakteristisches Gepräge verleiht: Das Erleben des Einzelnen beruht sehr stark auf

früh einsetzenden – stimmigen oder nicht stimmigen – affektiven Erfahrungen mit den primären Objekten, und diese Affekt Abstimmungen haben einen entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit dem eigenen aggressiven Reservoir. Sie sind es, die dem heranwachsenden Menschen erste Orientierungshilfen in sozialen Bezügen geben – oder eben zu systematischer Realitätsverzerrung führen mit dem scheinbar einzigen Ausweg, aggressiv bzw. selbstzerstörerisch aufzutreten.

Aggression ist eine biologische Reaktionsmöglichkeit, das eigene psychische Selbst gegen (reale oder vermeintliche) Drohungen zu verteidigen. Diese Fähigkeit entwickelt sich nach und nach vor dem Hintergrund intersubjektiver Erfahrungen in den ersten drei Lebensjahren. Mehr und mehr gewinnt das Kind in dieser Zeit die Erkenntnis von den mentalen Zuständen in anderen Personen. Wenn die wichtigen unter diesen Personen – in der Regel Mutter und Vater – ohne Einfühlungsvermögen oder feindselig erfahren werden, ist die Erfahrung dieser mentalen Zustände schmerzhaft für das Kind. Seine reflexive Funktion, sich selbst und andere (selbst)kritisch betrachten zu können, wird nur unzureichend ausgebildet. Langfristig kann Aggression zum vorherrschenden organisierenden Einfluss beim Aufbau des Selbst werden. Im Grunde obliegt es der Pädagogik, im Rahmen einer Sicherheit gewährenden gutwilligen Beziehung einen intersubjektiven Prozess anzubahnen, der den Rückgriff auf aggressive Reaktionsweisen zu minimieren versteht und so das Selbst stärkt (vgl. Fonagy u.a. 1998, 125).

Die Kernfrage lautet: Welche innerseelischen Vorgänge und Repräsentanzenbildungen vom eigenen Selbst und den Objekten<sup>3</sup> finden in den frühen Erziehungsprozessen statt und welche Persönlichkeitsstrukturen werden in der Folge ausgebildet? Was hat etwa Gewaltbereitschaft mit dem eigenen Erleben zu tun? Ich möchte nun die Hintergründe für einen fürsorglichen Erziehungsrahmen schildern bzw. die Auswirkungen eines inkonsistenten frühen Milieus auf das kindliche Erleben umreißen. So können wir spätere problematische Verhaltens- und Verarbeitungsweisen besser verstehen.

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass eine hinreichende bzw. unzureichende Auseinandersetzung mit der Umwelt und die (Un-)Fähigkeit, stimmige Objektbeziehungen einzugehen, in erster Linie auf dem jeweiligen Charakter der frühen Erfahrung aufrufen (vgl. Gerspach 1997). Eine unzureichende Auseinandersetzung wäre jene, bei der es zu keiner angemessenen Konfliktregulierung im Sinne einer zulässigen Sozialverträglichkeit kommt. Am Ursprung vieler dissozialer Entwicklungen stehen "verinnerlichte pathologische frühkindliche Objektbeziehungen" meist oral-aggressiven Charakters, wie es Rauffleisch auf Grund seiner langjährigen theoretischen Forschungen und praktisch-psychotherapeutischen Erfahrungen befindet (vgl. 1999, 43).

Die emotionale Unzuverlässigkeit der frühen Interaktionspartner schlägt sich später strukturbildend im Subjekt als "Struktur veränderter Subjektivität" nieder (vgl. Finger 1977, 155; vgl. auch Lorenzer 1977, 53). Wo die Mutter<sup>4</sup> ihrem Kind keinen von gemeinsamer Affekt Abstimmung getragenen Dialog anbieten kann, bleibt die Interaktion beider leer und äußerlich. So hat die Mutter schon in ihr "imaginiertes Kind" investiert, bevor es geboren wurde (vgl. Roedel 1986, 130). Nach Mannoni soll das geborene Kind seine Mutter für die Leere der eigenen Kindheit entschädigen (vgl. Mannoni 1972, 23). Durch die fortwährende Begegnung mit dem realen Kind werden die imaginierten Vorstellungen der Mutter allmählich ersetzt. Die wachsende Erfahrung mit dem sich zunehmend eigenständig entwickelnden Kind, das Erleben der Differenz von wirklichem und phantasmatischem Kind, ermöglicht der Mutter ein allmähliches Aufgeben ihrer Projektionen (vgl. Mannoni 1980, 101).

---

3 Objektrepräsentanzen entsprechen der Summe der Erfahrungen über die primären Objekte, Selbstrepräsentanzen der Summe der Erfahrungen über sich selbst (vgl. Muck 1991, 26).

4 Mit einer gewissen Häme wirft man der Psychoanalyse, und nicht ganz zu Unrecht, vor, sie mythologisiere die Mutter-Kind-Beziehung. Vielfach ist ihre Mutter ein treu sorgendes Wesen, ohne dass bei ihr andere Bedürfnisse sichtbar würden. Durch die empirische psychoanalytische Säuglingsforschung wie auch Untersuchungen zur Rolle des Vaters hat in den letzten Jahren ein Wandel der Betrachtung eingesetzt. Mutter ist weitgehend als Metapher zu verstehen für die zentralen Beziehungspartner der frühen Lebenszeit. Gleichzeitig sei auf die Bedeutung des Vaters für den Aufbau stabiler innerpsychischer Repräsentanzen hingewiesen, was hier leider nur gestreift werden kann (vgl. Schon 1995).

Ist allerdings die Unfähigkeit der Mutter vorherrschend, in der Beziehung zum Kind von eher primärprozesshaft gesteuerten Beziehungsangeboten zu reiferen, sekundärprozesshaften voranzuschreiten, wird eine Einigung auf eine für beiden Seiten befriedigend verlaufenden Beziehungsprozess verfehlt werden. Primärprozesshaft gesteuerte Beziehungsangebote sind verbunden mit ungehemmt und häufig unvermittelt abfließenden heftigen Affekten, sekundärprozesshafte dagegen beinhalten, dass sich Interaktion über Sprache vermitteln lässt. Die Unbeständigkeit der früher Interaktionen hinterlässt dann eine Anfälligkeit für narzisstische Kränkungen<sup>5</sup>, die sich später in der Bereitschaft äußern wird, sich beim geringsten Anlass provoziert und zu einer heftigen Reaktion herausgefordert zu sehen.

Unter hinlänglich befriedigenden sozialen Bedingungen kommt es für beide Seiten, Mutter wie Kind, zu einer emotional befriedigenden Interaktion, verbunden mit "guten" wechselseitigen Phantasien<sup>6</sup>, die in eine gemeinsame Träumerei einmünden (vgl. Milani Comparetti 1986, Pedrina 1992). So entsteht eine dyadische Verschmelzung der inneren Vorstellungen und Phantasien des einen mit dem Verhalten des anderen Beziehungspartners. Vor dem Hintergrund dieser gedeihlichen Mutter-Kind-Interaktion erwächst auf Seiten des Kindes aus einer zunächst diffusen psychophysischen Welterfahrung eine konturierte Beziehungsfähigkeit zu seinen Objekten.

Innerhalb dieses frühen Austausches stellt die Mutter ihrem Kind intuitiv ihre Phantasien und also ihre Welt zur Verfügung. Versteht sie es allerdings auf Grund einer eigenen Empathiesperre nicht, seine nach draußen gerichteten Signale positiv aufzunehmen, bleibt dessen Erfahrungsraum begrenzt, die Umwelt wird zur unklaren, leeren Bedrohung (vgl. Baumgart 1991, 797 ff).

Eine zwar physisch anwesende, aber ihrem Kind nur gering verfügbare und zur empathischen Einfühlung unfähige Mutter, wie wir sie immer wieder in problematischen Beziehungsarrangements der Unterschicht und hier insbesondere der Randgruppe antreffen, wird kaum – höchstens mechanisch – auf seine Bedürfnisse eingehen können. Zu seiner affektiven Entlastung ist sie häufig nicht imstande. Die mit dieser basalen Einschränkung zwangsläufig gesetzte Urkränkung hinterlässt beim Kind eine jederzeit abrufbereite, dem Gesetz des Augenblicks unterworfenen Bereitschaft zu aggressiven Eruptionen. Sein absolutistischer, weil stets frustrierter Anspruch ans äußere Objekt lässt sich nicht für eine realistischere Selbsteinschätzung eintauschen, so dass es im Fortgang der Dinge nur noch darum gehen kann, dieses Objekt, wenn auch vergeblich, mit Macht zu beherrschen, um ihm die Erfüllung der ungestillten Wünschen abzutrotzen.

---

5 Im folgenden wird noch öfter von Narzissmus oder narzisstischen Kränkungen die Rede sein. Der Begriff Narzissmus bezieht sich auf das seelische Erleben des Kindes hauptsächlich in der Zeitspanne des ersten Lebensjahres. An Hand der Beobachtung von Interaktionssequenzen eines sieben bis acht Monate alten Kindes mit seiner Mutter hat Mahler nachgewiesen, dass seine Beziehung mit der Mutter zu diesem Zeitpunkt weitgehend auf "Spiegelung" beruht (vgl. Mahler u.a. 1980, 216). Dieses Spiegeln führt nach Lichtenberg zum frühen Aufbau eines "Kommunikationssystems von erstaunlicher, synchroner Unmittelbarkeit" zwischen Mutter und Kind. Wie die neuere psychoanalytische Säuglingsforschung belegt, gilt der Blick des Kindes dem Gesichtsausdruck seiner Mutter, und auf seinem Gesicht spiegeln sich all die Empfindungen wider, die dort abzulesen sind (vgl. Lichtenberg 1991, 97). Das sich entwickelnde Selbst erwartet nach Kohut gar, dass es von seinen primären Objekten "widergespiegelt" wird (vgl. 1975, 242). Kohut spricht davon, dass das Kind im Zuge seiner seelischen Ablösung "den Glanz in den Augen der Mutter braucht", damit seine sich bildenden mentalen Funktionen und Aktivitäten genügend gespeist werden (S. 149). Wenn nun die frühe Lebenssituation von einem elementaren emotionalen Mangel beherrscht wird, in der sich das Kind nicht von seiner Mutter empathisch gehalten fühlt, misslingt eine stabile Unterscheidung des Selbst von seinen Objekten. Es entsteht eine tiefe narzisstische Kränkung, wenn das "Selbst-Objekt sich unerwartet weigert" (S. 243). Ungenügendes Spiegeln von Seiten der Mutter führt dann bei ihm zur Ausbildung eines "primären Defekts" (vgl. Kohut 1981, 23 f). Zurück bleibt eine narzisstische Wut, die immer dann reaktiviert wird, wenn eine äußere Bedrohung phantasiert wird.

6 Freud hat aufgezeigt, wie psychische Prozesse nicht allein auf das Bewusstsein reduzierbar sind und dass gewisse "'Inhalte' erst nach Überwindung von Widerständen dem Bewusstsein zugänglich werden" (vgl. Laplanche, Pontalis 1972, 563). Unser Seelenleben ist "erfüllt mit wirksamen, aber unbewussten Gedanken" (Freud 1912g, 433). Phantasien sind jene mehr unbewusst als bewusst imaginierten inneren Vorstellungen, die wir uns machen und die im Schnittpunkt von Beziehungsarrangements und dort aufkommenden Gefühlen und Affekten zusammenfließen.

Winnicott spricht von der Besorgnis der Mutter für ihr Kind, und er nennt diese Haltung „primäre Mütterlichkeit“ (vgl. 1976, 157). Die „genügend gute Mutter“ versucht, den Bedürfnissen ihres Kindes gerecht zu werden, womit sie seine Ängste bannt und seine Bemühungen um Individualität und Selbst-Werden unterstützt. Im gelungenen Wechselspiel beider kommt es zu einer Einigungssituation, in der sich befriedigende und versagende Momente die Waage halten und sich keiner vom andern dominiert sieht. Wir können in diesem Zusammenhang auch von einer „harmonischen Verschränkung“ von Mutter und Kind sprechen (vgl. Balint 1970, 81). Im wahrsten, physischen Sinne des Wortes garantiert die Mutter das Halten des Säuglings (vgl. Winnicott 1990, 63). Diese mütterlichen Haltungen werden vom Kind verinnerlicht und bilden das Fundament seiner weiteren inneren Differenzierung von Selbst- und Objektrepräsentanzen (vgl. Trescher, Finger-Trescher 1992, 95).

Somit habe ich kurz die Umrisse einer gedeihlichen, also gewaltlosen Erziehung skizziert. Gewalt verweist aber zwingend auf die Erfahrung von Hass. Es hängt von den jeweiligen erzieherischen Momenten im Rahmen der frühen Interaktionserfahrungen ab, wie mit diesem Affekt später umgegangen wird, d.h. ob sich Hass sozial verträglich kommunizieren lässt oder ob es beständig zu gewalttätigen Gefühlsdurchbrüchen kommen muss.

Nach Auffassung der englischen Schule der Objektbeziehungspsychologie wird die Mutter als das erste Liebes- und Hassobjekt vom Säugling mit aller Kraft geliebt und gehasst. Zuerst liebt das Kind seine Mutter dafür, dass sie seine Bedürfnisse befriedigt. Verspürt es aber Hunger, fühlt es sich unwohl oder tut ihm etwas weh, so schlägt dieses Empfinden urplötzlich um. Hass und Aggressionen kommen auf. Das Kind ist nun ganz von dem Impuls beherrscht, die Mutter zu zerstören, die doch das Objekt all seiner Begierden ist. Der Hass ist also ein grundlegendes Element der frühen Interaktionsmuster (vgl. Klein 1996, Lazar 1999).

Damit das Kind in dieser Zeit lernen kann, seine eigenen wie die ihm entgegengebrachten Affekte und Phantasien zu verdauen, muss die Mutter wie ein Container fungieren und diese Aufgabe zunächst stellvertretend übernehmen. Erlebt das Kind, dass sich die Mutter von seinen destruktiven Affekten nicht zerstören lässt, sondern diese zu containen versteht, wird ihm ein Weg gezeigt, sie unter der Vorherrschaft des verinnerlichteten Bildes einer „guten Mutter“ in sein Selbst zu integrieren. So lernt es zunehmend, mit innerlich und äußerlich erzeugten Spannungszuständen autonom umzugehen. Autonomie bedeutet in diesem Sinne, eine klar konturierte Vorstellung von Ich und Nicht-Ich, d.h. von sich selbst und den Objekten, zu besitzen. Damit dieser Prozess von Selbst- und Objektbesetzungen gelingen kann, ist es notwendig, die Trennung vom Objekt zu realisieren. Sie wird zunächst als schwere narzisstische Kränkung erlebt, bedeutet sie doch den schmerzlichen Abschied von den eigenen Größenphantasien. Insofern stimmt es, dass das Objekt im Hass entsteht (vgl. Diebold 2000, 115).

Die ersten Regungen des Kindes nennt Winnicott „erbarmungslose Liebe“. Damit ist gemeint, dass das Kind sein Objekt für dessen Befriedigungen ‚liebt‘, es aber für die Versagungen ‚hasst‘. Dennoch klingt dies befremdend, und Winnicott schränkt ein, dass die Persönlichkeit des Kindes noch nicht genügend integriert ist, als dass man von wirklichem Hass sprechen könnte. Alles, was der Säugling tut, wird noch nicht im Hass getan. Jeder „erbarmungslose Angriff auf das primäre Liebesobjekt“ wird von ihm in der Frühzeit nicht als solcher empfunden (vgl. Stork 1997, 55).

Dennoch ist uns hier ein wichtiger Hinweis auf die konstitutiven erzieherischen Momente des Umganges mit Hass- und Gewaltphantasien gezeigt. Das sich entwickelnde Kind „braucht Hass, um zu hassen“ (vgl. Winnicott 1997, 45). Nur so kann es ihm gelingen, diesen Affekt später weder verleugnen oder abspalten noch ausagieren zu müssen. Deshalb befindet Winnicott: „Ich bin der Meinung, dass die Mutter das Baby hasst, bevor das Baby die Mutter hasst“ (1997, 43). Unterliegt dieser Impuls einer zensierenden Kontrolle, entwickelt er eine unbewusste Wirkung, die es beiden erschwert, die wechselseitigen Ambivalenzen angemessen austragen zu können.

Das, was das Kind von Anfang an braucht, ist also keine sorgende und frustrationsvermeidende Mutter, sondern eine, die Frustrationen aushält und so zu transformieren versteht, dass sie für das Kind selbst zu bewältigen sind, ohne von übergroßen Ängsten befallen zu werden (vgl. Ermann 2000, 76; Lazar 1988). Ist die Mutter dagegen rein auf harmonische und konfliktfreie Si-

tuationen aus, werden von ihr alle Autonomiebestrebungen des Kindes übersehen, „wie auch die mit ihnen verbundene Aggressivität“ (vgl. Stork 1999, 262).

Gruen (1999) kritisiert, dass in unserer Kultur die natürliche Ambivalenz von Gefühlen nicht wirklich zugestanden ist. Wut, Hass und Ärger gelten als sozial unerwünscht. Im Zuge ihrer Abwehr produziert die gesellschaftliche Ideologie einseitig positive Vorstellungen vom Eltern-Sein. Wird aber eine Mutter vom aggressiven Teil ihrer Gefühlswelt abgeschnitten, hat dies zwangsläufig Auswirkungen auf die Interaktion mit ihrem Säugling und wird diesen in seiner Entwicklung zwangsläufig beeinflussen. Der Säugling spürt aber sehr wohl die ihm entgegengebrachten Gefühle, seien sie bewusster oder unbewusster Natur.

So kann es leicht geschehen, dass die Mutter sich von den zerstörerischen Regungen ihres Säuglings bedroht fühlt und sich erschreckt abwendet oder ihrerseits das Kind mit Gewalt verfolgt. Jede Erziehung ist folglich vom Thema Gewalt infiziert. Gewaltfreie Erziehung wäre dann nicht in der Vermeidung von Hassgefühlen begründet, sondern allein in jener Form gültig, die es beiden Interaktionspartnern erlaubt, den Hass zu integrieren, ohne befürchten zu müssen, vom andern zerstört zu werden oder diesen zerstören zu wollen.

Gelingt dies nicht in ausreichendem Maße, treffen wir später oft auf gewalttätige Menschen mit narzisstischen Persönlichkeitsstrukturen, die „versuchen, der Erfahrung von Beziehung zu entfliehen“. Es sind Menschen, bei denen aus der unbewussten Phantasie ein wahnhaftes System geworden ist – „als Antwort auf das Bedürfnis, sich von inneren Objekten durch äußere Gewalt zu trennen“. Hier wird der andere auch zu einem Container, aber in dem Sinne, das in ihm projektiv eigene unerwünschte und ängstigende Teile der Selbstrepräsentanzen eliminiert werden sollen (vgl. Perelberg 2000, 4 ff). Wenn Gewalt einer „reinen Abwesenheit von Beziehung“ gleichkommt (vgl. Reiche 2000, 27), dann heißt das, dass gewalttätige Erziehung Beziehungslosigkeit symbolisiert. Sie verhindert, dass aggressive Regungen steuer- und kommunizierbar werden.

Für eine gesunde Entwicklung des Kindes, die auch und zuerst die Integration feindlicher Impulse und Phantasien beinhaltet, ist nach Winnicott eine "vollkommene Umwelt" nötig (vgl. Winnicott 1976, 158), wobei er sogleich eine wichtige Einschränkung vornimmt: Das Bedürfnis nach dieser absolut guten Umwelt relativiert sich sehr rasch, denn die genügend gute Mutter ist gut genug, dass das Kind allmählich lernt, ihre Mängel durch geistig-seelische Aktivität auszugleichen.

Winnicott macht unmissverständlich klar, dass der Säugling auf eine mütterliche Fürsorge angewiesen ist, "die nicht auf dem Verstehen dessen beruht, was verbal ausgedrückt wird oder werden könnte, sondern auf mütterlichem Einfühlungsvermögen" (1990, 51). Unter diesen Voraussetzungen kommt es zu gemeinsam geteilten euphorischen Zuständen von Mutter und Kind. Kohut weist darauf hin, dass dem primären Objekt insofern Wichtigkeit zukommt, als es "eingeladen ist, an der narzisstischen Lust des Kindes teilzunehmen und sie auf diese Weise zu bestätigen". Das Kind benötigt die "narzisstische Speisung von Seiten der Mutter", um sich in seinen Aktivitäten in den Reifungsphasen bestärkt zu sehen (vgl. Kohut 1975, 149).

Sind diese mütterlichen Phantasien also 'gutartig', wird sich ein gedeihliches Wechselspiel ergeben. Im Rahmen dieses sich entwickelnden Dialoges wird es dem Kind immer besser gelingen, seine Hassgefühle so ins eigene Erleben zu integrieren, dass sie selbstreflexiv betrachtet werden können (vgl. Winnicott 1997). Ist dagegen die Mutter auf Grund eines uneingestanden Ambivalenzkonflikts oder ihrer basal eingeschränkten Fähigkeit, gerichtete Phantasien über ihr Objekt 'Kind' zu entwickeln, nicht imstande, sich auf einen angeregten affektiven Dialog einzulassen, wird auch die Lust des Kindes zum Phantasieren geschmälert. Der erste Fall träfe etwa auf die Geburt eines behinderten Kindes zu, der zweite auf den Umstand, dass die Mutter selbst massive defizitäre Sozialisationserfahrungen, die bereits durch einen konsistenten Mangel an gemeinsam geteilter Begeisterung gekennzeichnet waren, erlebt hat. Jedesmal verarmt das Kind innerlich. Es spürt den Widerstand der Mutter und muss ihn zwangsläufig auf sich beziehen. Insbesondere, wenn wir diesem wechselseitigen Zur-Verfügung-Stellen von Phantasien, diesem unbewussten Dialog von Mutter und Kind, welcher für die Identitätsbildung des Kindes entscheidend ist, unsere Aufmerksamkeit schenken, eröffnet sich uns ein Weg zur dialogisch vermittelten Genese dessen, was wir später Persönlichkeit nennen.

Bleibt das grandiose kindliche Selbst in seinem exhibitionistischen Drang ungesättigt, entsteht grenzenlose narzisstische Wut. Werden dem Kind in dieser Zeit seine elementaren Bedürfnisse nicht ausreichend gespiegelt und ist die Mutter nicht imstande, sich in seine Gefühle und Stimmungen empathisch einzufühlen, entsteht Angst vor Vernichtung. Die Integration libidinöser und aggressiver Strebungen, das heißt die Umwandlung des Narzissmus misslingt. Als Abwehr gegen diese Angst vor Vernichtung werden primitive Aggressionen mobilisiert. Das "Böse" wird abgespalten und projektiv zum Merkmal eines äußeren Feindes verfremdet, den es jetzt mit Rachgelüsten zu verfolgen gilt. Die "narzisstische Wut verklärt das Ich" (vgl. Kohut 1975, 235). Aus dieser basalen Ich-Einschränkung erwächst später die tiefe Unfähigkeit, sich auch nur ansatzweise in die Person einzufühlen zu können, gegen die sich die eigene Wut richtet. Ein stark agierendes Verhalten, zu dem notabene auch jene diffuse Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen zu zählen ist, wird von dissozialen Menschen häufig zur "Reparation narzisstischer Krisen" eingesetzt (vgl. Rauchfleisch 1999, 66).

Gerade in der Adoleszenz bekommen Aggression und Omnipotenz eine neue Bedeutung. Winnicott schreibt dazu: "Der vierjährige Junge (...) träumt vom Tod seines Vaters, aber jetzt, mit vierzehn Jahren, hat er die Möglichkeit, zu töten. (...) Das Mädchen, das mit vier Jahren mit seiner Mutter identifiziert war, aber auch eifersüchtig auf die Empfängnisfähigkeit der Mutter, (...) kann jetzt, mit vierzehn Jahren, schwanger werden oder seinen Körper für Geld feilbieten" (Winnicott 1990, 321). Durch den nun wirksam werdenden Trieb Schub öffnet sich der Jugendliche seinen frühkindlichen Ängsten und Wünschen (vgl. Schröder 1993, 104), und daher kann es immer auch zur Reaktivierung narzisstischer Kränkungen kommen. Erdheim folgert aus diesen Umständen, dass Möglichkeit und Wirklichkeit, Wunsch und Realität schärfer auseinandergehalten werden müssen. Je größer das Kind wird, "desto realisierbarer werden seine Wünsche, und umso gefährlicher wird die Realität" (vgl. Erdheim 1993, 944).

In dem Maße, wie sich ein Heranwachsender seiner zunehmenden Körperkraft versichert und gleichzeitig, obzwar oft mehr dumpf als von (Selbst-)Erkenntnis getragen, verspürt, wie er im Gegensatz zu so manch anderem nur geringe soziale Chancen erhält, sich in seinem weiteren Leben angemessen zu verwirklichen, in dem Maße kommt es zu einer Reaktivierung der narzisstischen Wut. Schon Bernfeld hat darauf verwiesen, dass für Jugendliche aus proletarischem Milieu, deren perspektivischen sozialen Lebenschancen von Anfang an minimiert sind, sich der zentrale Affekt in einer narzisstischen Kränkung konzentriert. Sie befinden sich in einer Tantalus-Situation, in der wie dereinst bei dieser tragisch von den Göttern bestraften Figur der griechischen Mythologie, die Gesellschaft zwar Reichtum in Hülle und Fülle zur Verfügung stellt, sie aber von seiner Verteilung weitgehend ausgeschlossen sind. Nicht innere Konflikte und Loslösung vom ödipalen Objekt ist ihr vorherrschendes Thema, sondern reale "Flucht vor und Aggression gegen alles, was diese Kränkung" entstehen lässt (vgl. Bernfeld 1935, 634 ff; Müller 1992, 64 f).

Diese politische Verortung der innerseelischen Prozesse ist dringend erforderlich, um nicht einer familialistischen und den sozialen Kontext völlig verkürzenden Sichtweise aufzusitzen. Insofern auch reklamiere ich Erkenntnisse der Psychoanalyse immer im Sinne eines gesellschaftskritischen Paradigmas. Denn noch immer gilt der Satz: "Psychoanalytische Reflexion und sozialkritische Überlegungen dienen der Emanzipation der Zielgruppen, d.h. heißt ihrer Befähigung zu selbständiger, konstruktiver Mitwirkung an der Veränderung der eigenen sozialen Lage" (vgl. Leber, Reiser 1972, 10).

Fazit: Emanzipation, verstanden als Loslösung von infantilen Abhängigkeiten, Versöhnung mit den eigenen Mängeln und Integration der eigenen Feindseligkeit, ist ein hehres Ziel von Erziehung. Sie kann nur halbwegs gelingen, wenn Gewalt keinen Schatten auf die eigene Geschichte wirft.

## Literatur

- Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1973 (1966)  
 Balint, M.: Therapeutische Aspekte der Regression. Die Theorie der Grundstörung. Stuttgart 1970  
 Bandura, A.: Aggression – eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart 1979

- Baumann, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg 1995
- Baumgart, M.: Psychoanalyse und Säuglingsforschung. Versuch einer Integration unter Berücksichtigung methodischer Unterschiede. In: Psyche 45. 1991. 780 - 809
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1973 (1925)
- ders.: Über die einfache männliche Pubertät (1935). In: Bernfeld, S. 1969/70. Bd. 2. 631 - 648
- Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Bde. 1 - 3. Hrsg. von L. von Werder und R. Wolff. Darmstadt 1969/70
- Bourdieu, P.: Für einen neuen Internationalismus. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4.1999. 193 - 199
- Buber, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1960 (1925)
- Diebold, G.: Auf der Suche nach dem Objekt. In: Koch-Kneidl, L., Wiese, J. (Hrsg.), Frühkindliche Interaktion und Psychoanalyse. Göttingen 2000. 107 – 126
- Eisenberg, G.: Amok – Kinder der Kälte. Reinbek 2000a
- Eisenberg, G.: Gewalt, die aus der Kälte kommt. In: FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 8.9.2000b
- Elias, N.: Über den Prozess der Zivilisation. Bde. 1 und 2. Frankfurt 1976
- Erdheim, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Frankfurt 1984
- ders.: Psychoanalyse, Adoleszenz und Nachträglichkeit. In: Psyche 10. 1993. 934 - 950
- Ermann, G.: Die reversible Perspektive als Deutungsmuster in der Säuglingsbeobachtung. In: Engel, U. u.a. (Hrsg.), Bion. Aspekte der Rezeption in Deutschland. Tübingen 2000. 659 - 85
- Euler, H.A.: Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte der Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999. 191 - 206
- Ferchhoff, W.: Individualisierte Kindheit heute. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2. 1994. 108 – 123
- Finger, U. (Finger-Trescher, U.): Narzissmus und Gruppe. Frankfurt 1977
- Fonagy, P. u.a.: Aggression und das psychische Selbst. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 47. 1998. 125 - 143
- Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt 1977
- Franke, U. (Hrsg.): Therapie aggressiver und hyperaktiver Kinder. München, Jena 1999
- Freud, S.: A note on the Unconscious in Psycho-Analysis (Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewussten in der Psychoanalyse). G. W. Bd. 8 (1912g)
- Freud, S.: Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. G.W. Bd. 12 (1917a)
- Gerspach, M.: „Willst'n paar aufs Maul?“ Die Reaktivierung der narzisstischen Wut in der Adoleszenz. In: Krebs, H. u.a. (Hrsg.), Lebensphase Adoleszenz. Junge Frauen und Männer verstehen. Mainz 1997. 148 - 172
- ders.: Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen. Stuttgart, Berlin, Köln 1998
- ders.: Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart, Berlin, Köln 2000
- Göppel, R.: Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg 1997
- Gruen, A.: Ein früher Abschied. Objektbeziehungen und psychosomatische Hintergründe beim Plötzlichen Kindstod. Göttingen 1999
- Hirsch, M.: Realer Inzest. Psychodynamik des sexuellen Missbrauchs in der Familie. Gießen 1999
- Hörster, R., Müller, B. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied, Berlin, Kriftel 1992
- Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, München 1999
- Horn, K.: Das psychoanalytische als Teil eines sozialwissenschaftlichen Krankheitskonzepts. In: Muck, M. u.a., Information über Psychoanalyse. Frankfurt 1974. 137 - 175
- ders.: Sozialisation und strukturelle Gewalt. Schriften Band 3, herausgegeben von H.-J. Busch. Gießen 1996
- Klein, M.: Gesammelte Schriften Bd. 1. Stuttgart, Bad Canstatt 1996
- Kohut, H.: Die Zukunft der Psychoanalyse. Frankfurt 1975
- ders., Die Heilung des Selbst. Frankfurt 1981
- Kühnel, W., Matuschek, I.: Netzwerkanalysen zu Schule und Gewalt. In: Holtappels, H.G. u.a. 1999. 261 - 279

- Laplanche, J., Pontalis, J.-B.: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt 1972
- Lazar, R.: Bion für Beginner. Vortrag für die Münchner Arbeitsgemeinschaft für Psychoanalyse. München 1988 (unveröffentl. Manuskript)
- ders.: „Mrs. Klein“ und „WRB“. Die Kleinianischen Wurzeln des „Bionschen Denkens“. In: Kinderanalyse 3. 1999. 189 - 222
- Leber, A.: Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Iben, G. (Hrsg.), Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 1988. 41 - 61
- ders.: Ein Schlüssel zum Verständnis menschlichen Verhaltens. In: Piaget, J., Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1995. 151 - 181
- Leber, A., Reiser, H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied, Berlin 1972
- Lichtenberg, J.: Psychoanalyse und Säuglingsforschung. Berlin 1991
- Lösel, F. u.a.: Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999. 137 - 154
- Lorenzer, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt 1974
- ders.: Sprachspiel und Interaktionsformen. Frankfurt 1977
- ders.: „...gab mir Gott zu sagen, was ich leide“ – Emanzipation und Methode. In: Psyche 12. 1986. 1051 - 1062
- Lotz, W.: Zur Entwicklung pädagogischer Handlungsorientierung im Spannungsfeld sprachlich-diskursiver und sinnlich-präsentativer Organisation. 1991 (unveröffentl. Manuskript)
- Lukacs, G.: Geschichte und Klassenbewusstsein. Amsterdam 1967 (1923)
- Mahler, M. S., Pine, F., Bergman, A.: Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt 1980
- Mannoni, M.: Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Eine psychoanalytische Studie. Olten, Freiburg 1972
- dies.: "Scheißerziehung". Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Frankfurt 1980
- Martin, L.R.: Gewalt in Schule und Erziehung. Bad Heilbrunn 1999
- Marx, K.: Das Kapital. In: Marx-Engels-Werke Bd. 23. 1973 (1867)
- Melzer, W.: Gewaltemergenz – Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule. In: Psychosozial 1. 2000. 7 - 16
- Mertens, W.: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Bde 1 und 2. Stuttgart, Berlin, Köln 1994
- Milani Comparetti, A.: Von der "Medizin der Krankheit" zu einer "Medizin der Gesundheit". In: Paritätisches Bildungswerk (Hrsg.), Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Frankfurt Eigenverlag). 1986. 9 - 18
- Mitscherlich, A.: Aggression und Anpassung . In: Marcuse, H. u.a., Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft. Frankfurt 1969. 80 - 127
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München 1991
- Muck, M.: Psychoanalyse und Schule. In: Büttner, Ch., Finger-Trescher, U. (Hrsg.), Psychoanalyse und schulische Konflikte. Mainz. 1991. 24 - 35
- Müller, B.: Sisyphos und Tantalus - Bernfelds Konzept des "Sozialen Ortes" und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In: Hörster, R., Müller, B. (Hrsg.) 1992. 59 – 74
- Passolt, M. (Hrsg.): Hyperaktive Kinder, Psychomotorische Therapie. München, Basel 1997
- Pedrina, F.: Psychotherapien mit Säuglingen und Eltern: Gedanken zu frühen Symbolisierungsprozessen. In: Kinderanalyse 0. 1992. 46 – 67
- Perelberg, R.: Gewalt und Sexualität bei männlichen Borderline-Patienten. In: Kinderanalyse 1. 2000. 1 - 20
- Perry, B. u.a.: Kindheitstrauma, Neurobiologie der Anpassung und "gebrauchs-abhängige" Entwicklung des Gehirns: Wie "Zustände" zu "Eigenschaften" werden. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 3. 1998. 277 - 307
- Petermann, U., Petermann, F.: Training mit Jugendlichen in Heimerziehung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2. 2000. 175 – 191
- Pfeiffer, Ch.: Steigende Fieberkurve. Forschungsergebnisse und Folgerungen zur Jugendgewalt. In: Erziehung und Wissenschaft 9. 1999. 2
- Pfeiffer, Ch., Wetzels, P.: Keine "deutschen Chancen". Thesen zur Jugendgewalt. In: Erziehung und Wissenschaft 9. 1999. 10 - 12

- Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1975
- Rauchfleisch, U.: Außenseiter der Gesellschaft. Göttingen 1999
- Reiche, R.: „...versage uns die volle Befriedigung“ (Sigmund Freud). Eine sexualwissenschaftliche Zeitdiagnose der gegenwärtigen Kultur. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 1. 2000. 10 - 36
- Roedel, J.: Das heilpädagogische Experiment Bonneuil und die Psychoanalyse in Frankreich. Frankfurt 1986
- Rostampour, P., Melzer, W.: Täter-Opfer-Typologien im schulischen Gewaltkontext. Forschungsergebnisse unter Verwendung von Cluster-Analyse und multinomialer logistischer Regression. In: Holtappels, H.G. u.a. 1999. 169 - 189
- Scherr, A.: Jugendhilfe als Instrument der Gewaltprävention? In: BewHi 3. 1993. 328 - 339
- ders.: Sind Jugendliche individualisiert? In: Gegenwartskunde 2. 1994. 173 - 184
- ders.: Forschungsbefunde zum Rechtsextremismus. In: Neue Kriminalpolitik 2. 1999. 23 - 29
- Scheuerl, H. (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis. Die Pädagogik der Moderne. München, Zürich 1992
- Schon, L.: Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind. Stuttgart, Berlin, Köln 1995
- Schröder, A.: Jugendgruppe und Kulturwandel. Die Bedeutung von Gruppenarbeit in der Adoleszenz. Frankfurt 1993
- Schubarth, W.: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied, Kriftel 2000
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2000
- Sigusch, V.: Metamorphosen von Leben und Tod. In: Psyche 9/10. 1997. 835 - 874
- Schwind, H.-D. u.a.: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999. 81 - 100
- Stork, J.: Kommentar zur Arbeit von Donald W. Winnicott. In: Kinderanalyse 1. 1997. 47 - 59
- ders.: Ein Beitrag über das Schreien im frühen Säuglingsalter. In: Kinderanalyse 3. 1999. 240 - 265
- Tillmann, K.-J.: Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hrsg.) 1999. 11 - 25
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U.: Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hrsg.), Aggression und Wachstum. Mainz. 1992. 90 - 116
- Treusch-Dieter, G.: Sexualität und Fortpflanzung. In: Hierdeis, H., Hug, 1335 – Th. (Hrsg.), Taschenbuch der Pädagogik 4. Hohengehren 1996. 1335 - 1363
- Winnicott, D. W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München 1976 (1958)
- Winnicott, D. W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München 1990 (1965)
- Winnicott, D.W.: Hass in der Gegenübertragung. In: Kinderanalyse 1. 1997 (1976). 35 - 46

**Anschrift des Verfassers:**

Prof. Dr. Manfred Gerspach  
Fachhochschule Darmstadt  
Fachbereich Sozialpädagogik  
Adelungstr. 51  
64283 Darmstadt  
E-Mail: fb\_s@fh-darmstadt.de