

Papesch, Willibald

Schule und Gewalt. Historische, politische und pädagogische Anmerkungen

Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 96-113



Quellenangabe/ Reference:

Papesch, Willibald: Schule und Gewalt. Historische, politische und pädagogische Anmerkungen - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 96-113 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311170 - DOI: 10.25656/01:31117

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311170>

<https://doi.org/10.25656/01:31117>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 1

Rolf Wernstedt

Aktuelle Kriterien der Hochschulreife

5

Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzingener Maturitätskatalogs von 1958

Der Niedersächsische Kultusminister hatte seine Kolleginnen und Kollegen im Oktober 1993 in die Evangelische Akademie Loccum zu einer Tagung eingeladen, um zu prüfen, ob über die umstrittene Dauer der Schulzeit rationaler entschieden werden könne, wenn man von den Kriterien ausgeht, nach denen am Ende der Schulzeit über die Hochschulreife entschieden wird. Zur Einführung stellte er die Beziehung zwischen dem Maturitätskatalog von 1958 und der gegenwärtigen Problemlage her.

Ludwig Huber

Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?

12

Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe

Hochschulreife darf unter einer pädagogischen Perspektive nicht allein „aus der Sicht der Hochschulen“ bestimmt werden, sondern es ist möglichst detailliert zu klären, mit welchen (neuen) Herausforderungen die Studierenden an den Hochschulen konfrontiert sein werden und in welchem Maße diese z. B. von Fach zu Fach differieren. Allgemeine Bildung erweist sich schließlich gegenüber einer enger gefaßten Studierfähigkeit als (wieder) bedeutsame Kategorie.

Josef Lange

**Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit
aus Sicht der Hochschulen**

27

Vortrag vor der KMK am 13. 10. 1993 in Loccum

Auch aus der Sicht der Hochschulrektorenkonferenz müssen die Kriterien der Hochschulreife von den Bedingungen abgeleitet werden, unter denen eine größer gewordene Anzahl der Heranwachsenden sich auf eine veränderte und sich verändernde Zukunft vorbereiten und einstellen soll. Die Einstellungen und Verhaltensweisen, mit denen heutzutage viele Studierende ein Studium beginnen, scheinen diesen Anforderungen nicht ausreichend zu entsprechen.

Christian Rittelmeyer

Über Erziehungsziele der staatlichen Schule

37

Daß die Schule ihrer Erziehungsaufgabe nicht (mehr) gerecht werde, wird angesichts mancher neueren Entwicklung immer häufiger behauptet. Gegen mancherlei verkürzende Betrachtung dieser Funktionen setzt der Autor ein Plädoyer für die Leiblichkeit, die neben dem Denken, Fühlen und Wollen eine gleichrangige Bedeutung haben sollte.

Gerd Heursen

Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht?

49

Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen

Können sich Lehrpläne an der „Lebenswelt“ der Kinder orientieren, ihrer Individualität gerecht werden und zugleich sichern, daß allen Heranwachsenden ein verbindliches Maß an gemeinsamer Kultur vermittelt wird? – Die Schuladministration kann den wachsenden Rechtfertigungszwang allenfalls dadurch bearbeiten, daß sie den einzelnen Schulen autonome Lehrplanarbeit zugesteht und zumutet.

Heinz-Dieter Meyer

Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie

65

Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt

Das traditionell selbstverständliche Maß, in dem US-amerikanische Kommunen über ihre Schulen autonom entscheiden können, mag auf den ersten Blick faszinieren – bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß sich dies in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich und zum Teil durchaus zum Nachteil der Lernenden auswirkt. Der Autor gibt einen detaillierten Einblick in den Alltag von Schulen, die ihren Entscheidungsfreiraum zu „nutzen“ wissen.

Walter Herzog

Von der Koedukation zur Koinstruktion

78

Ein Weg zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Bisher waren die Bemühungen nicht sehr erfolgreich, die (vor allem) den Mädchen die Naturwissenschaften im Unterricht und für den Beruf besser zugänglich machen wollten. Bei der Anschauung und der Anwendbarkeit anzusetzen, war offenbar nicht ausreichend, vielleicht ist es sogar der falsche Ansatz. Wesentlich(er) erscheint es dem Autor, die Kommunikationsbedingungen des Unterrichts zu verbessern – und damit über die „bloße“ Koedukation hinauszukommen.

Willibald Papesch

Schule und Gewalt

96

Historische, politische und pädagogische Anmerkungen

Über das Ausmaß und die Ursachen von Gewalttätigkeiten in den Schulen werden allzu rasch „sichere“ Urteile gefällt. Zu einigen gängigen Meinungen hat der Autor kritische Rückfragen. Er wird damit vielleicht wiederum auf Widerspruch stoßen – vielleicht gerade dort, wo er recht haben könnte!

Neuerscheinungen:

114

- Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken (Theodor Wilhelm)
- Theo M. E. Liket: Freiheit und Verantwortung. Selbständigkeit und Qualität (Erich Frister)
- Hermann Giesecke: Politische Bildung (Hagen Weiler)
- Wilfried Schubarth und Wolfgang Metzger (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus (LU)
- Rudolf W. Keck (Hg.): Spätaufklärung und Philanthropismus in Niedersachsen (Johannes Tütken)
- Ulrich Schwerdt: Martin Luserke (1880 – 1968) (JöS)
- Friedrich W. Kron: Grundwissen Didaktik (JöS)
- Jahrbuch für Pädagogik 1993 (JöS)
- Hans-Günter Rolff: Wandel durch Selbstorganisation (Wolfgang Böttcher)

1. Die „gute alte Zeit“

Es war einmal – so erzählt man sich – als die Mütter noch liebevoll, die Väter streng aber gerecht und die Kinder folgsam waren, da arbeitete in einem kleinen, idyllischen Ort in der Schweiz ein Lehrer von ungewöhnlicher Ausstrahlung und Erfahrung, einer der Wegbereiter der psychoanalytisch orientierten Pädagogik, international berühmt, Dozent und Buchautor, tätig als Kinderpsychotherapeut, mit einer Fülle pädagogischer und psychoanalytischer Techniken und Methoden vertraut. Sein Name: Hans Zulliger.¹

Einmal bekam er eine sehr aggressive Klasse. Zwei Jahre versucht er alles, nichts half. Die Klasse prügelte munter weiter. „Und in mir bohrte das unangenehme Gefühl“, so beschrieb er seine Lage, „ohnmächtig zu sein. Da griff ich auf die gewöhnliche Maßnahme zurück: ich verbot die Streitereien unter Strafandrohungen. Aber lieber bekämpften sich die Gruppen weiter, als daß sie Strafarbeiten mieden.“ (Zulliger 1961, S.139)

Schließlich entschied er sich für ein radikales Mittel: Als er seine Schüler wieder einmal auf der Straße streiten sah, beorderte er sie ins Klassenzimmer. „Die Knaben mußten in einem Kreis stehen, Feind neben Feind. ‚Auf der Straße wird nicht gezankt!‘ erklärte ich. ‚Der Streit wird hier ausgetragen. Einer haut dem anderen eine herunter, ringsum. Wer genug hat, kann sich melden und darf dann heimgehen! Los! Erst gaben sie sich nur mäßige Watschen. Ich ermunterte sie: ‚Das ist nichts! Fest müßt ihr zuschlagen!‘ Allgemach taten sie es, und es begann der und jener vor Schmerz zu weinen. Ein erster meldete sich, er habe genug. Er durfte jedem und auch mir die Hand zum Frieden und zum Abschied reichen und alsdann weggehen. Bald hatten auch andere genug – und zuletzt blieb nur noch Arno übrig.

‚Hast du noch nicht genug?‘ fragte ich ihn ruhig. Mit gerötetem Angesicht, wütend und trotzig, erwiderte er: ‚Nein!‘ ‚Es ist nun kein Schulgenosse mehr da‘, erklärte ich ihm, ‚der dich hauen und den du hauen könntest. Nur ich bin noch da. Ich werde dir nun Ohrfeigen versetzen. Wenn du zurückgeben willst, tue es nur!‘ und mit aller Kraft verabfolgte ich ihm einen ersten Streich. Er schlug nicht zurück.

‚Bist du jetzt zufrieden?‘ erkundigte ich mich. ‚Nein!‘ kam es von seinem Munde. Ich schlug ihn neuerdings und sagte, es sei blöde, Schläge ohne Gegenwehr in Empfang zu nehmen. Er wagte es nicht, sich zu wehren, und ich mußte noch ein paarmal zuschlagen. Schließlich kamen auch ihm die Tränen, und er bequeme sich, genug zu haben. Ich reichte ihm die Hand.

¹ Einige Titel seiner Bücher sind im Literaturverzeichnis benannt.

„Dann geh jetzt heim, die Mutter wird mit der Mittagssuppe warten!“ Die Kur hatte wie ein Wunder gewirkt. In der Folge zeigten sich die Knabengruppen ausgesöhnt, und Arno fügte sich mir.“ (ebd.)

Es fällt auf, mit welcher Offenheit, ja Unbefangenheit Zulliger erzählt. Ähnliches findet sich in der pädagogischen Fachliteratur seit langem nicht mehr². Er scheint davon auszugehen, seinen LeserInnen sei Gewalt als Problem im Schulalltag vertraut, er könne sich mit ihnen ohne weiteres darüber verständigen.

Wie können wir angesichts dessen die gegenwärtige Diskussion über „zunehmende“ Gewaltbereitschaft von SchülerInnen verstehen? Zeigt die jetzige Gewaltwelle eine neue, nie dagewesene Qualität? Welche Faktoren in Gesellschaft und Schule fördern Gewaltbereitschaft oder vermindern sie? Was kann die Schule tun?

2. Die Wirklichkeit der Gewalt

„Seit Jahren beobachten wir eine Zunahme der Aggressionen und Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen ... Auf den Schulhöfen finden Bandenkriege statt. Die Toleranzgrenzen verschieben sich immer weiter hin zu einer Brutalität, die wir vor kurzem noch nicht für möglich gehalten hätten.“ (Scheffler 1993, S. 1) – Solche Thesen beherrschen die gegenwärtige Diskussion. Sie wird geführt, als gäbe es weder eine pädagogische Wissenschaft noch eine Geschichte der Pädagogik. Eine Auseinandersetzung wird erschwert, weil mit Meinungen, selten mit Fakten argumentiert wird und ein Vergleich mit „früher“ – wann immer dies gewesen sein soll – kaum zu ziehen ist.

Es wird Schlimmes berichtet, die Fakten kennen wir alle (vgl. z.B. Oelker 1993, DER SPIEGEL Nr. 42/1992, S. 40, Nr. 9/1993, S. 233, vgl. aber auch DER SPIEGEL Nr. 1/1973, S. 64 oder Rudolph 1971(!), Zulliger 1961, S. 97-98).

Es handelt sich bei diesen im Generationenwechsel regelmäßig wiederkehrenden Klagen um eine uralte Geschichte. Ein klassisches Beispiel lieferte Platon (427 – 347 v. Chr.). In seiner Jugend selbst ein „Antiautoritärer“, sieht er als Fünfzigjähriger durch derartiges Treiben gar die Demokratie bedroht: „Der Lehrer zittert in einem solchen Zustande vor seinen Zuhörern und schmeichelt ihnen; die Zuhörer aber machen sich nichts aus den Lehrern“ (Politeia, 8. Buch, 563 a – b).

Und 1993? – „Aus Bequemlichkeit und Unsicherheit lassen viele Eltern Regelverletzungen der Kinder durchgehen. Sie trauen sich nicht, auf Konfliktkurs zu gehen ...“ (Klaus Hurrelmann in DIE ZEIT vom 26. 3. 93, S. 89).

Ähnliche Worte, vergleichbare Taten, dieselbe Melodie. Man könnte Seite um Seite füllen, und jede Seite zeigte deutlicher: Nicht das Verhalten von Kindern und Jugendlichen hat sich geändert – abgesehen von zeitbedingten Erscheinungsformen – sondern die Betrachtungsweise und die Einschätzung der Erwachsenen und der Gesellschaft.

² Dies ist vermutlich auch eine Reaktion auf das gesteigerte Interesse der Öffentlichkeit an der Arbeit in der Schule. Man stelle sich eine entsprechende Schlagzeile in BILD vor!

3. Veränderte Wahrnehmungen

Gründe für veränderte Wahrnehmungen gibt es zahlreiche: das verstärkte Interesse der Medien seit den Sechzigern; die Entwicklung der Schule zu einer Institution der Zuteilung von Lebenschancen; die Kleinfamilie. Noch nie gab es eine so intensiv vom Kindergarten bis zum Diplom von der Elterngeneration behütete und damit kontrollierte junge Generation. Auch in der Lehrerschaft finden sich Gründe für eine veränderte Wahrnehmung: Mit dem Alter nimmt die Belastbarkeit ab. Die gleiche Belastung wird jetzt als größer empfunden. LehrerInnen neigen dazu, die Gründe dafür nicht der veränderten eigenen Befindlichkeit zuzuschreiben, sondern „schwieriger gewordenen“ SchülerInnen. Das Problem verschärft sich, wenn – wie inzwischen der Fall – das Durchschnittsalter der Lehrerschaft über 40 Jahre beträgt. Dies allein schon könnte die Heftigkeit der laufenden Gewaltdiskussion erklären. Andere Gründe kommen hinzu.

4. Die 68er und die Folgen

Über die Wirkung der 68er auf die (alt-)bundesdeutsche Gesellschaft gehen die Meinungen auseinander. Sie reichte weiter als erhofft oder befürchtet. Die soziokulturelle Rolle der 68er in der deutschen Nachkriegsgeschichte sollte man nicht unterschätzen. Zum erstenmal in der deutschen Geschichte wurden Rebellen nicht hingerichtet oder verjagt, sondern konnten ihre Erfahrungen verarbeiten und weitergeben. Auf sie traf die Feststellung McClellands aus dem Jahre 1958 *nicht* mehr zu, die Deutschen hätten „im politischen, nicht aber im psychologischen Sinn eine Demokratie“ (McClelland 1967, S. 127). Sie hatten den Aufstand gewagt für *mehr Demokratie* und so jenes Stück psychische Autonomie erworben, das die psychologische Grundlage jeder freiheitlichen Verfaßtheit bildet. Jedoch hatten die 68er auch eine andere Seite.

4.1 Der Mythos der Gewaltlosigkeit

Daß wir Deutschen uns mit jeder Form von Aggressivität schwer tun, dürfte angesichts unserer Geschichte zu verstehen sein; und daß wir, so wie wir einst die Aggressivität verherrlichten, sie jetzt verdammen und verdrängen – auch dies wäre nur verständlich. Im Gefolge der 68er wuchs diese Neigung zur Verdrängung. Man stützte sich dabei auf die Frustration-Aggressions-Theorie. Die *Dogmatisierung* des sozialintegrativ-demokratischen Erziehungsstils³ in der Pädagogik und die aufkommende Friedenserziehung verstärkten solche Haltungen. Gewaltlos wurde modern. Alles, was nach Aggression roch, wurde hinter eine Watte-Welt der Freundlichkeit verdrängt.

4.2 Der Mythos vom unschuldigen Kind

Ausgerechnet Alice Miller, die unser Verständnis für das Konfliktfeld Erwachsene – Kinder so vielfältig vertieft und bereichert hat, trieb 1983 mit ihrer These

³ Das „Lexikon der Psychologie“ läßt sie als einzige Erziehungsform gelten und definiert als ihr Ziel „die verantwortungsbewußte Einordnung“ - wer wagt da noch anders zu handeln?

„Das Kind ist immer unschuldig“ (S. 408) eine auch verhängnisvolle Entwicklung seit Rousseau auf die Spitze. Ihre Behauptung überzeugte viele, hält aber selbst kurzem Nachdenken nicht stand⁴, und sie erweist sich unter Umständen als tödlicher Bumerang. Das „unschuldige Kind“ – ein Wesen eigener Art: stubenrein, asexuell, aggressionsfrei, stets Opfer, nie Täter. Wenn es solchen Klischees nicht entspricht – und angesichts der natürlichen Gegebenheiten kann es dies allenfalls eine Zeitlang – bleiben ihm zwei Möglichkeiten: Entweder es verdrängt diese unerwünschten Gefühle, oder es steht zu ihnen und entfernt sich damit zunehmend aus dem Kreis „normaler“ Menschen. Im Ausleben seiner Aggressivität kämpft es dann um seine Wirklichkeit.

4.3 Mitläufertum und Schuldgefühle

Jeden gesellschaftlichen Auf- und Umbruch begleiten Mitläufer. „Antiautoritär“ war seinerzeit „in“, also machte man mit. Rekrutiert hat sich dieses Potential aus jenem erheblichen Anteil der Bevölkerung, der einer irgendwie antiautoritären Erziehung aufgeschlossen gegenüberstand. Sie nahmen, was ihnen paßte. Darin wurzelt z. T. die gegenwärtige Verwirrung der Geister in Erziehungsfragen. „Von uns links-liberalen Eltern und LehrerInnen erzogene Kinder sollten mündige, selbstbestimmte und kritikfähige Menschen werden, politisch, sozial und ökologisch engagiert.“ (Scheffler 1993, S.1) Treffender als Beate Scheffler kann man das Dilemma von Mitläufern kaum beschreiben. Die Landtagsabgeordnete der GRÜNEN in NRW erregte Aufsehen, als sie – nach eigener Aussage einst selbst „antiautoritär“ erziehend – den 68ern eine (Teil-)Schuld an der gegenwärtigen Gewaltwelle zuschob.

Motivationspsychologisch betrachtet, fällt die zu hohe Zielsetzung auf, die Erfolg ausschließt – fehlt doch „die Tendenz, sich bescheidene Leistungsziele zu stecken“ (McClelland 1967, S. 51). Der Mißerfolg ist programmiert – und wird zur Zeit ausdrucksvoll beklagt.

Die Über-Ich-Struktur bleibt unverändert, lediglich die Inhalte werden ausgetauscht. War vorher Gehorsam – weil allgemein erwünscht – „moralisch“ gut, wurde dies jetzt der Ungehorsam; setzte man vorher auf die Autorität – weil dies Erfolg versprach –, bot man nun aus demselben Grund SchülerInnen das Du an.

Warnungen (vgl. z. B. Ammen 1971) vor einer unkritischen Übertragung etwa des Konzepts von Summerhill auf das öffentliche Schulwesen wurden seinerzeit ebenso in den Wind geschlagen wie die sehr differenzierten, auf Verwirklichung unter unmittelbar nicht zu verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen ausgerichteten Überlegungen Neills.⁵ Man überlas bei Neill entschlossen alles, was dem eigenen Vollkommenheitsideal nicht entsprach. Das hatte Folgen, „denn das Ideal hat die seltsame Neigung, sich unverzeih-

⁴ Ab wann wird man denn dann schuldig? Bei der Erstkommunion, der Konfirmation, mit 18, bei der Hochzeit, mit der Geburt des ersten Kindes?

⁵ Vgl. dazu etwa Neills Definition in DIE ZEIT vom 30.10.1970, seine Einstellung zur ‚Gewalt‘ (1969, S. 322 und 326, seine Begründungen, warum er SchülerInnen aus Summerhill ausschloß bzw. nicht aufnahm (ebd., S. 34 und 1971, S. 52 und 153).

lich dem gegenüber zu benehmen, der es erzeugt hat“ (Mitscherlich 1983, S. 207), und es zieht Schuldgefühle nach sich. Diese Schuldgefühle wachsen ins Unerträgliche, wenn der Zeitgeist – wie in den Achtzigern – umschlägt. Dann gilt es, Gründe für den Absprung zu finden. „Wir haben es ... den 68ern zu verdanken, daß heute in vielen pädagogischen Institutionen ein gebrochenes Verhältnis zu fundamentalen Regeln des Miteinander besteht“ (Scheffler 1993, S. 5), konstatiert man nunmehr lapidar.

Die durch den autoritären Zeitgeist gesteigerten Schuldgefühle erklären auch die stereotyp vorgetragene Behauptung, die gegenwärtige Gewaltwelle übertreffe alles bisher Bekannte. Stimmt dies, dann verringerten sich die Schuldgefühle. Wären aber die Verhältnisse früheren vergleichbar, verstärkte dies die Schuldgefühle. Dann hätte man nicht nur ähnlich versagt wie die Eltern, dann hätte man zusätzlich noch den eigenen Eltern Unrecht getan. Dabei allerdings wächst die Gefahr, daß mit den Illusionen auch die Ideale über Bord gehen.

5. Milieuspezifisches Sprachverhalten

„Der Ton ist rüde“, sagt der Rektor. Tucky Klassenlehrer ... kaufte sich ein viersprachiges Schimpfwörterlexikon, damit er seine Schüler wenigstens verstehen kann. Gängig sind Ausdrücke, die in seinem Buch mit einem Totenkopf gekennzeichnet sind, wie ‚Ich fick‘ deine Mutter‘ und ‚Du bist der Sohn einer Hure und eines Esels‘.“ (DER SPIEGEL, Nr. 42/1992, S. 53) – Wir alle kennen das, wir finden es schlimm, natürlich – und verstehen nichts. Basil Bernstein hatte 1958 in seinen Überlegungen zu den „Sozio-kulturellen Determinanten des Lernens“ die Unterscheidung von „elaboriertem und restringiertem“ Code vorgeschlagen (vgl. Bernstein 1973, S. 257). Sprache wurde jetzt „als Dialekte von Subkulturen“ (Oerter 1972, S. 561) verstanden. (Auf deutsch: In der Kirche spricht man anders als auf dem Bau.) „Es ist klar“, schreibt Oerter (ebd., S. 561), „daß sich Unterschiede bei den Codes auch auf den Bedeutungsgehalt von Begriffen erstrecken.“ Wenn also LehrerIn das Wort „geil“, das unter Jugendlichen „toll“ ersetzt, in ihrem erwachsenen, mittelschichtorientierten Sprachverständnis als obszön einordnet und entsprechend reagiert, sind Mißverständnisse und daraus erwachsende Konflikte programmiert.

Auch hier scheint vergessen zu sein, was Bernstein ausdrücklich hinzufügte (1973, S. 268): „Ein restringierter Code enthält ein riesiges Potential von Bedeutungen. Er stellt eine Form von Sprache (form of speech) dar, die eine auf Gemeinschaft gegründete Kultur symbolisiert. Er hat seine eigene Ästhetik. Er sollte nicht abgewertet werden.“

Der neue, „schulische“ Code soll also den alten nicht ersetzen, sondern ergänzen, Identität nicht zerstören, sondern erweitern.

Dies scheinen LehrerInnen zur Zeit an den Schulen nicht zu verstehen: Sie arbeiten sozusagen auf dem „Bau“, sprechen und verhalten sich aber wie in der „Kirche“. Aber wer sich nicht in der Sprache seiner Schüler ausdrückt, gleicht einem Automechaniker, der aus den Teilen eines Porsche einen Traktor bauen will. Gefangen im eigenen Sprachmilieu, achten LehrerInnen nur auf die gesprochenen Buchstaben. Wie sollten sie ihre SchülerInnen da verstehen?

6. Gesellschaft und Gewalt

6.1 Die gesellschaftliche Entwicklung der 80er Jahre

Der Kongreß „Mut zur Erziehung“ vollzog 1978 die Wende in der Bildungspolitik. Er rückte die Autorität wieder ins Zentrum der Erziehung. Der sich seit etwa 1976 konservativ gebärdende Zeitgeist kam solchen Bemühungen entgegen.

Die Trendwende in der Bildungspolitik gelang auch, weil über einen engen Einstellungskorridor die berufliche Sozialisation einer ganzen LehrerInnen-Generation gesteuert werden konnte. „Lieber Gott, mach ich krumm, daß ich in den Staatsdienst kumm“ umschrieb „DER SPIEGEL“ (Nr. 15/1976, S. 46) die Gemütslage einer zur Anpassung gezwungenen Jugendgeneration. So wanderte der Zeitgeist weiter nach rechts – mit Auswirkungen auf die ganze Gesellschaft. Der „Mut zur Erziehung“ zeitigte Erfolge. Zwar entstand gleichzeitig „das teuerste Erziehungssystem, das je einer Generation spendiert wurde“ (DER SPIEGEL, Nr. 50/1992, S. 63; man beachte die Wortwahl – WP), doch in Politik und Gesellschaft trat an die Stelle wissenschaftlicher Analysen eine Ideologie der Sozialidylle: auf dem Dorf – da ist die Welt (der Schule) noch in Ordnung. Das Interesse der Öffentlichkeit an der wissenschaftlichen Pädagogik nahm stetig ab, die pädagogische Kultur verfiel.⁶ Schließlich vermeldeten die Demoskopien: Trendwende vollzogen. „Die Tage liberaler und antiautoritärer Erziehung sind gezählt. Die Ziele der Erzieher haben sich ... in den letzten fünf Jahren radikal geändert. Während in den 70er Jahren eher die freie Entscheidung der Kinder als Wert betont wurde, wollten die Eltern nun ihre Kinder wieder stärker prägen.“ (Südwest-Presse vom 26. 4. 1993)

Vor fünf Jahren, also 1988, eröffnete DER SPIEGEL mit der Titelgeschichte „Tollhaus Schule“ (DER SPIEGEL, Nr. 15/1988, S. 28) die Gewaltdiskussion. Zufall? – Mitnichten! Denn jetzt, da die Ergebnisse von fast zwanzig Jahren autoritätsorientierter Politik und Erziehung kaum noch zu bewältigen sind und Schuldige benötigt werden, sollen nach der Methode „Haltet den Dieb“ ausgerechnet die Antiautoritären dafür haftbar gemacht werden.

6.2 Die Zerstörung kindlicher Lebensräume

„Konsumorientiertheit sehr vieler Kinder“ (Scheffler 1993, S. 6), die sie egozentrisch mache und im Umgang miteinander zu immer größerer Brutalität verführe, wird als eine der Ursachen für zunehmende Gewaltbereitschaft unter Kindern und Jugendlichen genannt. Zwei völlig unterschiedliche Texte aus derselben Märzwoche 1993 vermitteln einen ganz anderen Eindruck. Der erste stammt aus DIE ZEIT (Grill 1993):

„Wißt ihr noch? Die Gefechte von 68? Seufz. Der Autor erinnert sich noch ganz genau. Schließlich war er Oberkommandierender, damals, beim Gefecht im Hullerholz.

Eine bittere Niederlage war das. Denn unser Lager, Tannenzapfen-Fort auf der Weiterstetter Höh', galt als uneinnehmbar – und wurde am Ende doch fürchterlich geschleift. Aber eins nach dem anderen.

⁶ Indizien dafür findet man im Niedergang der pädagogischen Publizistik. Von Auflagenzahlen, welche die pädagogische Fachliteratur in den 70ern erreichte, können Verlage nur noch träumen.

Dreifach war die Feste gesichert. Erst kamen Palisaden aus Eichenpflocken, die wir dem Lenderl-Bauer stibitz hatten; den zweiten Wall lieferte die Himbeere: Dornengestrüpp, dicht wie Nato-Drahtverhau; schließlich hatten wir zwischen mächtigen Fichtenstämmen Fallgruben ausgeschaufelt und mit Buchenästen getarnt. Hier oben auf dem Berg konnten wir die Bewegungen des Feindes vorzüglich studieren. Aber schon beim Aufmarsch zeigte sich: Die alliierten Lamsöder-Truppen waren hoffnungslos in der Überzahl.

So nahm also das Verhängnis seinen Lauf. Die erste Attacke ließ sich noch mit schwerem Geschütz abfangen: Birkenrundlinge und Wurzelstrünke donnerten den Berg hinunter und verbreiteten Furcht und Schrecken in des Gegners Reihen. Doch die Angreifer teilten sich und rückten zangenartig und so flink vor, daß wir unsere leichte Artillerie – Steinschleuder, Speer, Pfeil und Bogen sowie Blasrohr – nicht mehr einsetzen konnten.

Sie umgingen geschickt die Fallgruben und durchschlugen die Himbeerlinie. Lamsöd ante portas!

Schlachtenlärm scholl durchs Hullerholz. Es tobte ein erbitterter Nahkampf, und alsbald zeigte sich, daß wir zahlenmäßig und waffentechnisch unterlegen waren. Wir führten Eschenholzschwerter, der Gegner aber focht mit fingerdicken, stählernen Weidezaunstäben ...

Es kam, wie es kommen mußte. Die Fahne sank ins Laub, die Halmberger lagen gebunden und nasenblutend im Moos. Aber kapitulieren? Nie und nimmer! Also blühte den geschlagenen Heerführern die Folter. Eine grausame Prozedur: Wir wurden auf Leiterwagen gefesselt und so oft in die Brennesseln geschoben, bis wir um Gnade flehten.“

Den anderen Text fand ich im „Albboten“, dem amtlichen Mitteilungsblatt meiner Gemeinde, eines 2000-Seelen-Dorfes auf der Schwäbischen Alb, inmitten von Wiesen, Feldern und Wäldern gelegen, einen See gibt's auch und Trockentäler und steinzeitliche Höhlen:

„Seit Jahren haben die Ortschaftsräte für ihren Nachwuchs Ortschaftsmittel angespart, um nun endlich Nägel mit Köpfen machen zu können. Für insgesamt 17 000 DM werden eine Spielkombination mit zwei Türmen, einer davon überdacht, einer Rampe, einer Rutsche, einem Netzband und einem Dreier-Reck angeschafft, dazu eine Doppelschaukel, eine viersitzige Holzwippe, eine Torwand für den Fußballernachwuchs sowie vier Federtiere – zwei Ein- und zwei Zweisitzer – installiert.“ (26. 3. 1993)

Weg mit den Kindern aus der freien Wildbahn, rein in den mit öffentlichen Mitteln erstellten Kinderzoo! – Was bleibt ihnen anderes übrig, als eines Tages die Einrichtung zu demolieren? Merken wir gar nicht, was wir da tun? Wie sollen Kinder auf solchen Plätzen, auf denen sie selbst „Spielen“ nur konsumieren können, lernen, wo Toleranzgrenzen liegen? Wie sollen sich hier, wo besorgte Mütter sofort dazwischenfahren, aus der Erfahrung, was einem selbst wehtut, wohl auch dem anderen wehtue, eine stillschweigende Übereinkunft herausbilden, gewisse Grenzen nicht zu überschreiten, grundlegende Spielregeln zu achten, weil sonst das Spiel zerstört würde?

„Diese Spielregeln sind verhältnismäßig einfach. Konflikte werden als unvermeidlich, ja natürlich angesehen. Sie müssen in Grenzen gehalten werden, und sie müssen auf dem Weg über kollektive Verhandlungen gelöst werden.“ (Mendel 1973, S. 44) Was so kompliziert und links und antiautoritär und radikal klingt, meint nur Selbstverständliches.

Aber solche Einübung ins Leben, eben soziales Lernen kann heute kaum noch stattfinden, weil es kaum „Spielwiesen“ gibt, auf denen dies noch möglich wäre.

7. Schule und Gewalt

Auf den ersten Blick scheint alles so einfach: Ein Kind, das mit Händen und Füßen auf jemanden losgeht: körperliche Gewalt; der Drittklässler, der einer Gleichaltrigen den Rock hochhebt: sexuelle Gewalt; ein Schüler, der vor der Klasse seinem Lehrer eröffnet, „daß er eh' alle Lehrer für ‚Scheiße‘ hält“: verbale Gewalt.

Der Polizist, der Jurist, sie tun sich hier leichter. Sie haben ihre Paragraphen. Pädagogisches Handeln muß sich anders orientieren. Dabei verliert das scheinbar so klare Bild von „Opfer“ und „Täter“ schnell seine scharfen Konturen, die Unterschiede verschwimmen, Aktions-Reaktions-Muster tauchen auf, ein Netz gegenseitiger Beeinflussungen und Abhängigkeiten wird sichtbar – und wir stehen mitten drin.

7.1 Die kleinen Ungerechtigkeiten im Schulalltag

LehrerIn kommt zu spät zum Unterricht, SchülerIn kommt zu spät: SchülerIn wird bestraft. LehrerIn schreibt schlampig, SchülerIn schreibt schlampig: SchülerIn wird bestraft. LehrerIn ist unvorbereitet, SchülerIn ist unvorbereitet, wird abgefragt und bestraft. LehrerIn gibt wochenlang Korrekturen nicht zurück, SchülerIn macht wochenlang keine Hausaufgaben ... LehrerIn sagt offen ihre Meinung über SchülerIn, SchülerIn sagt offen ihre Meinung ... Es ist immer die gleiche Geschichte, Schule um Schule, Stunde um Stunde: kleine und kleinste Verletzungen der Gerechtigkeit. Nein, das führt selten zu unmittelbaren Gewaltausbrüchen, aber das wirkt wie der stete Tropfen auf den Stein: irgendwann passiert's ...

Könnte es vielleicht sein, daß solche „emanzipatorische Erziehung“ ganz anders zu lesen wäre: Emanzipation für LehrerInnen, für SchülerInnen Erziehung?

7.2 Das Ringen um Identität

„Wenn aber ein Kind fühlt, daß seine Umgebung es zu radikal aller der Formen berauben will, in denen es den nächsten Schritt seiner Ich-Identität entwickeln und integrieren kann, so wird es diese mit erstaunlicher Kraft verteidigen, wie man es sonst nur von Tieren kennt, die plötzlich um ihr Leben kämpfen müssen. In der Tat gibt es in dem sozialen Dschungel menschlicher Existenz keine Empfindung, am Leben zu sein, ohne dieses Gefühl der Ich-Identität. Wenn man dies versteht, so versteht man auch die Kämpfe der heranwachsenden Jugend besser, besonders die Mühen all jener, die nicht einfach „nette“ Jungen und Mädchen sein können, sondern die verzweifelt nach einem sie befriedigenden Gefühl der Zugehörigkeit suchen, sei es in Amerika zu Cliques oder Banden, oder zu begeisternden Massenbewegungen in anderen Ländern.“ (Erikson 1966, S. 52)

Wenn in den neuen Bundesländern Gewaltbereitschaft sich aus der Angst um Identitätsverlust speiste, wäre dies zu verstehen. Zu tief sitzt der

Schock, zu schwer wiegt der Verlust, zu viel ist aufzuarbeiten und zu bewältigen. Aber im Westen?

Greifen wir noch einmal auf Bernstein zurück. Er hat ja, was kaum beachtet wurde, mit seinen Arbeiten Wege zu einem neuen Verständnis nicht nur sprachlicher, sondern auch kultureller Erscheinungsformen einer Gesellschaft aufgezeigt, die über die Schichtproblematik hinausführen. „Das Inter-Personale und Intra-Personale, obwohl deutlich *erfaßt* und *gefühl*t, ist verbal weniger differenziert. Der Begriff des Selbst, wie er durch einen restringierten Code entwickelt wird, wird nicht selbst ein Gegenstand von Fragen wie im Fall eines elaborierten Codes, besonders dessen, der auf Personen orientiert ist.“ (Bernstein 1958, S. 267) Einfacher ausgedrückt: Auch hinter einer sprachlich eingeschränkten, gleichsam eindimensionalen Formulierung kann eine vielfältige Persönlichkeit mit reichem Beziehungsgeflecht und tiefem Gefühlsleben stehen.

Dies hat für die Arbeit in der Schule weitreichende Folgen. Die fatale Gleichung, wer sich schlecht ausdrücke, sei auch sonst ein schlechter Mensch, spielt im Schulalltag unterschwellig eine oft üble Rolle. Erinnerung sei an Untersuchungen über die Erteilung von Aufsatzensuren in den 70ern. War als Beruf des Vaters „Arbeiter“ angegeben, lagen die erteilten Noten signifikant schlechter. Dem Kind mit „restringiertem Code“ droht also sets soziale Ausgrenzung. Es wird auch, da ihm „Sprachgewalt“ nicht zur Verfügung steht, schneller mit körperlicher Gewalt reagieren.

Ein anderer Punkt betrifft die zentrale Aufgabe der Institution Schule, nämlich die Erziehung. Nimmt man Bernstein ernst, hat eine offene Gesellschaft nicht eine Kultur, sondern Kulturen. Mit dem Begriff der „Subkultur“ berücksichtigt der öffentliche Sprachgebrauch diesen Sachverhalt inzwischen. Je genauer die Schule ihre Erziehungsziele inhaltlich definiert, je missionarischer sie diese anstrebt, um so mehr muß sie ausgrenzen. Da ist der türkische Schüler, regelmäßiger Besucher der Koranschule, von seinem Glauben zutiefst durchdrungen; der Neonazi, der über die laschen Erziehungsmethoden grinst; Rocker, Punker, Fußballfans, Motorradfreaks und Umweltschützer, Anhänger der verschiedensten Musikrichtungen ... „Bei diesen Kindern veranlaßt die Schule einen Codewechsel und damit einen Wechsel in der Art und Weise der Beziehung zwischen den Kindern und ihrer Verwandtschaft und Gemeinschaft...“, kommentiert Bernstein diesen Sachverhalt (ebd., S. 267).

Die Schule fordert, ohne sich dessen bewußt zu sein oder dies gar zu bearbeiten, von ihren SchülerInnen als Voraussetzung für schulischen Erfolg eine (Teil-)Preisgabe ihrer Identität. Je schmaler die Basis, auf der diese Identität aufbaut, je unsicherer ihre Fundamente und je geringer die Frustrations- und Toleranzbreite, um so eher wird die Reaktion der gleichen, die Erikson beschrieb, nämlich der von Tieren, die im sozialen Dschungel menschlicher Existenz plötzlich um ihre Leben kämpfen müssen.

7.3 Unzureichende „Bewältigung“ der Vergangenheit

Nach 1945 verständigte sich die öffentliche Meinung – wie es in Fällen unlösbarer gesellschaftlicher Probleme üblich ist – rasch darauf, die Aufarbeitung der deutschen Vergangenheit sei Aufgabe der Schule. Zudem fand

die in den 70ern heranwachsende Jugendgeneration – beeindruckt und beeinflußt von den 68ern – in der Vergangenheitsbewältigung eine willkommene Waffe bei der Auseinandersetzung mit *ihrer* Elterngeneration. Sie wollte „alles besser machen als ... Eltern und Großeltern“. Den Anspruch, unter dem dieser Kampf der Selbstgerechten geführt werden konnte, formulierte u. a. Adorno mit seinem so edel klingenden, aber doch so wenig durchdachten Postulat „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno 1971, S. 322). Damit bürdete er einer ganzen, auf der Suche nach vertrauenswürdigen Vätern gefolgschaftsbereiten LehrerInnengeneration eine Last auf, die auf Dauer zu schwer drückt, und die sie früher oder später in die Knie zwingen mußte. Ähnliche Ansprüche formulierten Alexander und Margarete Mitscherlich mit ihrem Buch „Die Unfähigkeit zu trauern“ (1987 im 137. Tausend). Sie reduzierten das „deutsche Problem“ allzusehr auf psychische Fehlentwicklungen, die freiheitliche Tradition des Landes seit 1517 mißachtend und den Zustand der Nation nach der Melodie des allzuhäufig zitierten „Denk ich an Deutschland ...“ beklagend. Daß dabei mehr von Schuld und Versagen, weniger von Mut, Opferbereitschaft und tragischen Niederlagen gerade in Freiheitskämpfen die Rede war, die natürlich tiefe Verletzungen in der „Kollektivseele“ hinterließen, liegt in der Methode der Untersuchung.

So unterblieb, was Golo Mann angemahnt hatte: „Vergessen wir die Geseheiterten nicht, die Märtyrer; angefangen mit jenen, die an der Härte des napoleonischen Zeitalters zugrunde gingen, die 1849 strengen, knöchernen Siegern zum Opfern fielen, endend mit den Männern und Frauen des deutschen Widerstandes. Die waren menschlich groß, die waren gut.“ (Mann 1958, S. 504)

Wir *haben* sie vergessen, alle. In Frankreich kennt jedes Kind Jeanne d'Arc, wer weiß bei uns um Sophie Scholl, die beides in einem war: Antigone und Jeanne d'Arc? In wievielen Lesebüchern steht jenes letzte Flugblatt der Weißen Rose, das eindrucksvollste Dokument deutscher Jugend? Wo findet sich jene großartige, von freiheitlich-rechtsstaatlichem Denken geprägte Rede des biedereren Otto Wels gegen das Ermächtigungsgesetz, mit der er die Ehre des deutschen Parlamentarismus in der Stunde der Selbstaufgabe rettete? Über die Schreibtischtäter, die Folterer, Henkersknechte und Massenmörder dagegen wissen wir alles. So lieferten wir – wir hätten es wissen können – der gegenwärtigen Anti-Generation die negativen Helden frei Haus, von Heß bis Hitler. Jetzt entsetzen wir uns, wie eifrig sie sich bedient. Die fast radikale Tabuisierung alles Nationalen mußte – wie jedes Tabu – früher oder später Zuwiderhandeln hervorrufen, je später, desto extremer und desto wahrscheinlicher mit Gewalt vermischt. So überwältigend als Tat wie Symbol der Kniefall Willy Brandts in Warschau wirkte, keine Nation – und kein Mensch – kann für immer auf den Knien leben.

7.4 Die Wiederkehr des Verdrängten

Verdrängung kann Probleme nicht lösen, aber sie eine Zeitlang „ruhigstellen“ – vor allem dann, wenn sie im Dienste eines Glaubens steht. Es scheint dann, als wären diese „gelöst“. „Wo Verdrängungen gelingen, ist auf der Bewußtseinsoberfläche nichts zu sehen als eine Lücke, d. h. die Abwe-

senheit von Regungen oder Vorstellungen, die unserer Erwartung zufolge normalerweise vorhanden sein sollten. Wo zum Beispiel Eltern ein kleines Mädchen als „brav, zärtlich, willig, bescheiden“ beschreiben, fehlen ... die der Kindheit entsprechenden Regungen von Aggression, Gier, Trotz.“ (A. Freud 1968, S. 24) Dieser Eindruck entstand gelegentlich in den 80er Jahren, auch weil eine durch den numerus clausus gezähmte Jugendgeneration Ruhe gab und vor der Autorität parierte. „Der Typ des linken Schüler-Revolutionärs scheint ausgestorben, Realschüler wie Gymnasiasten agieren zumeist kritiklos und nehmen unwidersprochen hin, was ihnen vorgesetzt wird ... „Der Typ des autoritären Lehrers, der das Denken vorgibt, kommt bei den Schülern gut an.“ (DER SPIEGEL, Nr. 15/1988, S. 93)

8. Erziehungsstile und Gewalt

Als eine der Hauptursachen für „zunehmende“ Gewaltbereitschaft Heranwachsender gilt vielen – auch ehemaligen Befürwortern – die antiautoritäre Erziehung. Dabei operiert man in der öffentlichen Diskussion in einem Begriffsfeldchaos, in dem Erziehungsstile wahllos durcheinandergeworfen werden, so daß am Ende alles irgendwie von allem abhängt oder beeinflußt wird. Ich beziehe mich im folgenden auf die von Kurt Lewin ausgangs der 30er in den USA definierten Feldbegriffe „autoritär“, „demokratisch-sozialintegrativ“ und „laissez-faire“ und stütze mich dabei auf die Beschreibungen und Untersuchungen von Tauch & Tausch (1970). Entgegen verbreiteter Gewohnheit benütze ich die Begriffe wertneutral, wobei ich „autoritär“ mit „führen“ gleichsetze, „laissez-faire“ mit „wachsen lassen“. Für den Begriff „antiautoritär“ verwendet man auch nicht-autoritär, unautoritär, nichtrepressiv, repressionsfrei, emanzipatorisch, gewaltfrei gelegentlich mit politischem Beiklang. Ich gebrauche ihn, wie ihn Neill definierte: „Summerhill ist dann antiautoritär, wenn unter ‚autoritär‘ die Herrschaft der Erwachsenen über die Kinder verstanden wird. In der Praxis haben wir unsere eigene Autorität: die Schulversammlung ... es handelt sich daher nicht um eine Frage von Kommunismus versus Kapitalismus, sondern um die wirkliche Freiheit eines natürlichen Wachstums ohne Indoktrination.“ (Neill 1970) Erziehungsstile sind sekundäre, also abhängige Begriffe, deren Wirkung im Einzelfall von den übergeordneten Feldern „sozietae Bedeutung“ (Erikson 1968, S. 243), Intensität und Qualität des elterlichen Zuwendungsverhaltens sowie dem Grad der Übereinstimmung zwischen den Erziehungsinstanzen (Berelson/Steiner Band II, S. 50) abhängt. Da es sich im folgenden hauptsächlich um statistische Aussagen handelt, setze ich voraus, daß diese übergeordneten Felder unter statistischen Gesichtspunkten in derselben soziokulturellen Umgebung ähnlich wirken und übergehe sie daher.

8.1 Antiautoritär

Für den behaupteten Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen antiautoritärer Erziehung und erhöhter Gewaltbereitschaft lassen sich seriöse Belege nicht finden, im Gegenteil: „Skeptiker mußten enttäuscht werden: Die Kinder aus sogenannten Kinderläden, also aus nichtautoritären Kindergärten, hielten in ihrem ersten Schuljahr nicht, was sich Gegner dieser Erziehungsmethode erhofft hatten. Es gab keine Revolution, und die Schule

blieb auch heil, aber dafür gibt es die Lehrerin, die von ihnen sagt: ‚Sie sind die reinsten Musterschüler.‘ ... Ihre Ausführungen waren, ohne jegliche Einschränkung, ein einziges Lob auf diese Kinder und ihre sozialen Verhaltensweisen“, hieß es etwa 1972 in einem Bericht der „Stuttgarter Zeitung“ vom 12. 5. 1972. DIE ZEIT faßte 1973 dreijährige Erfahrungen mit eingeschulten Kinderladenkindern aus Frankfurt, Berlin und Stuttgart in sechs Thesen zusammen. Darin heißt es u. a.: „Kinderladen-Kinder sind, wenn sie eingeschult werden, weniger neugierig auf die Schule als auf das Lernen ... sie haben, im Gegensatz zu den meisten ‚bürgerlichen‘ Kindern, ein Bewußtsein nicht nur der Pflichten eines Schülers, sondern auch seiner Rechte. Andererseits sind sie aktiver als andere Schulanfänger, geben Anregungen zum Unterricht und erwarten nicht alles vom Lehrer ... In ihrem sozialen Verhalten liegen Kinder aus Kinderläden eindeutig ‚vorn‘ ...“ (Jeheri 1973). Selbst nicht besonders wohlwollende Augenzeugen sahen unter antiautoritären Zielsetzungen eher Opfer denn Täter heranwachsen. So berichtete Peter Brügge 1977 im SPIEGEL: „Andere Kinder fürchten sich vielleicht vorm schwarzen Mann. Ihn fürchten antiautoritär erzogene Kinder bestimmt nicht. Hilflos empfangen sie die Püffe von Altersgenossen aus dem Gros der ordentlich Unterdrückten, bei denen sie mit ihrer freundlicheren Wortgewandtheit bloß noch stärkere Aggressionen wecken. Mit der Drohung; ‚Hau ab, sonst kriegst du eine!‘ hat ein unbekannter Hamburger Abc-Schütze eine Gleichaltrige aus einem sogenannten repressionsfreien Kinderladen so dauerhaft geschockt, daß deren Mutter, eine promovierte Pädagogin, sich fragt, ob das nicht alles verkehrt war mit dieser Erziehung.“ Schon 1973 hatte Franziska Henningsen in einer wissenschaftlichen Untersuchung über die Arbeit in Kinderläden festgestellt: „Die hohe Bereitschaft der ‚antiautoritären‘ Kinder, in sozialen Konfliktsituationen kooperative Lösungen anzubieten, spricht eher ... für ein starkes ‚Wir-Gefühl‘ der Kinder und für einen *Sittenkodex, der sich nicht nur am eigenen, sondern auch am Wohl des anderen orientiert.* Auch ist das flexiblere Über-Ich der ‚antiautoritären‘ Kinder nicht einseitig den Erwachsenen nachgebildet, es ist vielmehr in starkem Maße durch die Erfahrung in der Kindergruppe geprägt.“ (Henningsen 1973, S. 159)

In einer pädagogischen Analyse kam Regine Masthoff 1981 zu dem Ergebnis, begreife „man antiautoritäre Erziehung ... als einen Impuls, hinter herrschende Bildungsrealität ein Fragezeichen zu setzen, als Aufforderung, etablierte pädagogische Praxis auf nicht realisierte demokratische Möglichkeiten hin zu befragen, und weiter als Versuch eines Entwurfs wegweisender pädagogischer Praxis, dann ist antiautoritäre Erziehung nicht am Ende ... Als sich progressiv verstehende Initiative, als Anstoß, die *Schule kindgerecht und nicht die Kinder schulgerecht* zu machen ... konkretisiert (sie) sich gegenwärtig in der Alternativschulbewegung...“ (Masthoff 1981, S. 108) Einfach und eindrucksvoll zog 1986 Leona Siebens Schön aus ihren Recherchen unter 19 antiautoritär aufgewachsenen jugendlichen Erwachsenen das Fazit: „Wer selbst nicht kaputt gemacht wurde, hat keinen Grund, kaputt zu machen. Wer selbst respektiert wurde und zuerst Toleranz erfahren hat, kann andere respektieren. Wer befriedigt wurde, kann friedlich sein.“ (Siebens Schön 1988, Klappentext)

Nur eine alle Fakten ignorierende Polemik kann in der antiautoritären Erziehung die Ursache der „gegenwärtigen Gewaltwelle“ sehen.

8.2 *Laissez-faire*

Entgegen landläufiger Meinung besteht zwischen Laissez-faire-Verhalten und Gewaltbereitschaft von Heranwachsenden kein unmittelbarer Zusammenhang. Als Folgen solchen Erziehungshandelns werden in Untersuchungen genannt: „Verbesserung der Beziehung zu Erziehern, Freiheit des Handelns, spätere Unangepaßtheit, positive gefühlsmäßige Erfahrungen, unmittelbare Unangepaßtheit“. (Tausch und Tausch 1970, S. 175) Zeigen allerdings LehrerInnen gleichzeitig *nur* unkritisches Verständnis gegenüber aggressivem und unsozialem kindlichen Verhalten, kann dies bei SchülerInnen zu erhöhter Gewaltbereitschaft führen.

8.3 *Autoritär*

Einigkeit herrscht über die Symptome – konsumorientiert, egozentrisch, gewaltbereit, intolerant. Wenn wir in der pädagogischen Fachliteratur danach suchen, stoßen wir auf Erstaunliches. Tausch & Tausch etwa referieren als Folgen des *autokratisch-lenkenden* Erziehverhaltens bei Kindern (ebd., S. 169): Reizbarkeit, Aggression und Dominanz der Kinder untereinander; Rebellion gegen den Lehrer; Individuelles Besitzstreben bei Verteilung des fertigen Materials; egozentrisches Sprachverhalten (82%); größere Häufigkeit der Pronomina „ich“, „mein“, „mir“, „mich“; weniger Pronomina „wir“, „unser“, „uns“; größere Erwartungen an das Geführtwerden; intolerante und autokratische Verhaltensmerkmale gegenüber Unterlegenen, Andersdenkenden oder Minoritäten; extreme Opposition, Kritiksucht und Aggressionen bei einzelnen; Erfahrene Diskrepanz zwischen politischem Unterricht und moralethischen Belehrungen einerseits und erfahrener Art des sozialen Zusammenlebens von Lehrern und Schülern andererseits;⁷ distanzierteres, z. T. apathisches Verhalten gegenüber sozialen Problemen, Aufgaben der Allgemeinheit und der sozialen Kommunikation zwischen Gruppen; Rigidität hinsichtlich vorgefaßter oder übernommener Urteile (Vorurteile) bei geringer Fähigkeit zu eigener Meinungsbildung.

Da wäre ja nun so ziemlich alles beieinander, was als Symptome der gegenwärtigen Schwierigkeiten mit Jugendlichen aufgezählt wird. Allerdings beschreibt die biedere, konventionelle pädagogische Wissenschaft dies seit fast fünfzig Jahren als Folgen eines durchgehend *autoritären* Erziehungsstils.

Für die neuen Bundesländer mag dies nachvollziehbar sein, denn „in der DDR waren die Pauker unumschränkte Herrscher im Unterricht“ (Klaus Wallbaum in der DLZ). Aber im Westen?

Hinter dieser Frage steckt ein Mißverständnis, dem auch das „Lexikon der Psychologie“ (von Arnold/Eysenck/Meili) erlag, als es „autoritäre Erziehung“ mit „bedingungslose Unterwerfung“ umschrieb. Eine solche Um-

⁷ Vgl. dazu den Bericht von G. Friedrichsen über den Prozeß gegen die Attentäter von Hünxe in: DER SPIEGEL, Nr. 19/92, S.132 – 134.

schreibung beinhaltet eine moralisch-ideologische, keine wissenschaftliche Definition. Sie erhellt die Wirklichkeit nicht, sondern verschleiert sie mit nachhaltigen Folgen: Welche Lehrerin, welcher Lehrer will schon bewußt und ausdrücklich seine SchülerInnen zur bedingungslosen Unterwerfung zwingen? Es fehlt ja in den Schulen keineswegs an wohlwollenden, gutmeinenden LehrerInnen. Solch abschreckende Definitionen in Verbindung mit gutem pädagogischem Willen trüben den Blick für die Wahrnehmung alltäglich praktizierter autoritärer Verhaltensformen. Diese umfassen neben dem Hauptkennzeichen eines hohen Maßes an Lenkung und Dirigierung ja auch die Dimensionen „Leiter eher freundlich und unpersönlich als feindlich“, „keine radikal autokratischen Methoden wie Fluchen, Einschüchterungen u. ä.“, „Lob und Beifall häufig gegeben“, „Lob und Kritik meist unpersönlich gehalten“ (Tausch und Tausch 1970, S. 178). Sie bewirken, daß LehrerInnen ihr eigenes alltägliches autoritäres Erziehungshandeln überhaupt nicht wahrnehmen und daß sie auch dort vor bewußter Anwendung eines autoritären Erziehungsstils zurückscheuen, wo die Situation oder gruppendynamische Gegebenheiten ihn punktuell erforderten.

8.4 Überbehütende, verwöhnende Erziehung

Tendenzen zur Überbehütung (Overprotection) finden sich in den letzten zehn, fünfzehn Jahren zuhauf. Sie schwingen in der Kritik an den großen Schulkomplexen ebenso mit wie in den Klagen über den „unmenschlichen“ Leistungsdruck⁸ und in den Auseinandersetzungen um die „Schule am Ort“, wo argumentiert wird, „daß es für ... Kinder besser sei, wenigstens in den ersten vier Grundschuljahren nicht bereits morgens um 7 Uhr an der Bushaltestelle stehen zu müssen“. Das klingt gut und edel, behandelt aber Sechsjährige wie Kleinkinder. Die *Kleinfamilie* verschärft die Problematik. Sie verleitet zu einer Überidentifikation der Eltern mit ihren Kindern. Bei fünf Kindern hält sich das Maß von Zuwendung und Kontrolle in Grenzen, bei zwei Kindern sieht das anders aus. Behütende, sorgende, kontrollierende Liebe findet hier ein weites Feld. Die Familie (und die Gesellschaft) schaffe sich, so beschreibt H. E. Richter (1972, S. 70 ff.) die overprotective Haltung, eine sanatoriumsartige Schonwelt, die sie mit allen möglichen Mitteln gegen angstausslösende Reize abzuschirmen suche. So werden Kinder der Möglichkeit beraubt, schrittweise Erfahrungen zu machen, dadurch selbständiger zu werden und ein stabiles Selbstbewußtsein aufzubauen.

Die Folgen sind bekannt: Die Kinder werden ängstlich, unselbständig, passiv, sie leiden unter Kontakthemmung, Eß- oder Schlafstörungen; werden sie älter, kommt es häufig zu einer *Eskalation von kindlichen Trotzäußerungen*: Man braucht sich nur umzuschauen: Die gegenwärtige Gewaltwelle unter Jugendlichen weist alle Symptome der Folgen einer überbehütenden Erziehung auf.

In diesem Zusammenhang bedient man sich gern des Begriffs der „verwöhnenden Erziehung“. Nun läßt sich schon Überbehütung kaum, Verwöhnung gar nicht definieren. Je nach Zeit, Ort und Gesellschaftsschicht umschreibt

⁸ Hier übrigens wäre ein gelegentlicher Vergleich mit „früher“ durchaus hilf- und aufschlußreich.

sie völlig unterschiedliche Sachverhalte. Am ehesten könnte man sie eine Erziehung nennen, die versucht, „dem Kind alle Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen“ (Marberg 1971, S. 101). Sie kann dann gewiß belastend und schädigend wirken, über vermehrte Gewaltbereitschaft aber wird nicht berichtet.

9. Und die Familie?

Wer immer sich in der gegenwärtigen Diskussion zu Wort meldet, sieht in der nachlassenden Erziehungskraft der Familie eine der Hauptursachen für Orientierungslosigkeit, schwindendes Wertebewußtsein und „zunehmende“ Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen. Eine gründliche Auseinandersetzung damit ist hier nicht möglich, eine Anmerkung scheint angebracht. In unserer Gegend wird Moto-Cross-Sport betrieben. Schon im Vorschulalter beginnen Kinder damit, mit 14/15 erringen sie z. T. beachtliche, auch internationale Erfolge mit dem entsprechenden Medienecho. Ihre Eltern betreiben oft einen Auto- und Motorradhandel als selbständigen Familienbetrieb.

Man stelle sich nun vor – immer mit dem Identitätsmodell von Erikson/Bernstein im Hinterkopf – ein solcher Jugendlicher treffe in Klasse 8/9, mitten in der Pubertät, auf eine grün-ökologisch ausgerichtete Lehrerin: Konflikte dürften nicht zu vermeiden sein. Sie werden sich um so schwieriger gestalten, je stärker und damit prägender die Erziehungskraft der Familie wirkt und gelegentlich in einen unerbittlichen Kampf zweier Wertsysteme münden, bei denen LehrerIn die schlechteren Karten hätte. Denn solche Jugendlichen haben auf Grund ihrer Erfolge eine sehr starke Position in ihrem Umfeld. Man braucht diesen Konflikt nur auf die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Erziehungsumwelten übertragen, denen die Schule gegenübersteht, um zu erkennen, daß die pädagogische Arbeit, sofern man darunter gezieltes Verändern von Haltungen und Verhaltensweisen versteht, um so schwieriger wird, je stärker die Erziehungskraft der Familie wirkt, und um so leichter, je weniger Einfluß sie hat – gerade umgekehrt, als gemeinhin so daherbehauptet.

Dabei geht es keineswegs nur um große ideologische Auseinandersetzungen – Umweltpolitik, Friedenserziehung, Antifaschismus, Ausländerhaß ... – sondern um ganz alltägliche Dinge. „In der Schule“, seufzte ein Mädchen, „muß man immer ganz anders kochen als zu Hause. Manchmal weiß man schon gar nicht, was man jetzt wo tun muß. Da wird einem ganz wirr im Kopf.“ Auch da dreht es sich um Orientierungsverlust, um Wertkonflikte, ganz alltägliche, und jeden Tag von neuem von der Schule verursachte.

10. Was tun?

Probleme menschlichen Zusammenlebens lassen sich mit gütiger Freundlichkeit allein nicht lösen. Menschliche Aggressivität, menschliches Dominanzstreben und menschliche Destruktivität gibt es. Wer „Frieden“ will, muß mit solchen „normalen“ Menschen rechnen und auf sie vorbereitet sein – auch in der Schule: auf Menschen, die „hilfreich, edel und gut“ sein können, ebenso aber fähig zu Zorn und Haß, Gemeinheit, Hinterhältigkeit und Gewalttätigkeit, bereit, ihren Vorteil rücksichtslos wahrzunehmen, zu

vergewaltigen und zu töten. Eindämmen wird solche Gewalt nur, wer bereit ist, ihr zu *widerstehen*, wo es nicht anders geht, und die körperliche Verfassung es erlaubt, auch mit Gegengewalt – sonst schreien, was man aus dem Hals kriegt. Das hilft meistens oder alarmiert mindestens andere.

Inzwischen scheint sich allerdings die Erkenntnis durchzusetzen, passiv-freundlich-gütiges Verhalten allein sei nicht der Weisheit letzter Schluß. „Bei gemeinsamen Treffen wollen Lehrer, Schüler und Eltern der Gewaltexplosion auf den Grund gehen. Ein gewichtiges Versäumnis glauben Pädagogen und Pennäler nach Diskussion der Untersuchungsergebnisse erkannt zu haben. Die Erziehung, allein zu passivem friedfertigen Verhalten ... führe dazu, daß die Schläger Zurückhaltung als Schwäche verstehen und dann alle terrorisieren“. Wichtig sei es, „daß man sich auch zur Wehr setzt.“ (DER SPIEGEL, Nr. 8/1991, S. 109)

Hier gilt es, vor der „Gefahr des anderen Extrems“ zu warnen. Gegengewalt, die den Kreislauf der Gewalt durchbrechen will, darf nur defensiv, nie offensiv handeln. Sie orientiert sich an dem Modell „Widerstehen, ohne weh zu tun“, schlägt also nicht zurück, sondern hält fest, um am Schlagen zu hindern.

Die *Institutionelle Macht*, über die LehrerInnen kraft Amtes verfügen, ersetzt bei rechtzeitigem Einsatz direkte Gegengewalt, verlagert Auseinandersetzungen auf eine formale Ebene und entpersonalisiert sie so. Dies wirkt für alle Beteiligten entlastend. Nun hat der Gebrauch von Macht in Deutschland einen schlechten Ruf. Für Psychologen zeugt er von Charakterdefiziten, für Lehrer scheint er ein unlösbares Problem. Es scheitert jedoch, wer hofft, als begnadeter Erzieher mit Liebe und Güte unbefleckt durch den Schulalltag wandeln zu können wie einst Jesus über die Wasser. Nein, auch LehrerInnen steht das Menschenrecht auf Durchschnittlichkeit zu. Deswegen brauchen sie, solange unser Schulsystem als Zwangssystem aufgebaut ist, Macht und den Willen, diese einzusetzen. Dazu gehört die Bereitschaft, Schüler notfalls von der Schule zu verweisen, auch wenn dies *immer* einer sozialen Stigmatisierung gleichkommt. Sie müssen sich dabei dessen bewußt sein, daß Ausgrenzung – Schulverweis bedeutet Ausgrenzung – zu den Hauptursachen von Gewalt gehört. Doch manchmal muß aus Gründen der Schadensbegrenzung dieses extreme, mit gefährlichen Nebenwirkungen behaftete Macht- (nicht Erziehungs-)mittel eingesetzt werden. Macht allerdings sollten LehrerInnen nur anwenden wie der Chirurg sein Skalpell.

So wenig der Laissez-faire- oder der autoritäre Erziehungsstil reines Teufelszeug darstellen, so wenig kann der demokratisch-sozialintegrative allein alle pädagogischen Übel heilen. Wird er ideologisiert, gar dogmatisiert, verwandelt sich Schule schnell in eine Gummizelle mit professionell freundlich-gütigen WärterInnen, die den Heranwachsenden schließlich nur noch die Wahl lassen zwischen Tobsucht und Apathie. LehrerInnen müssen vielmehr Erziehungsstile und -maßnahmen einsetzen wie der Arzt ein Medikament. Unterschiedliche Krankheiten erfordern unterschiedliche Medikamente – unterschiedliche pädagogische Ausgangssituationen ebenso unterschiedliche pädagogische Antworten.

Alles, was auf der Integration des Einzelnen dient, was sein Selbstwertgefühl stärkt und ihm hilft, die Erfahrung zu machen, er sei dem Schicksal

nicht völlig hilflos ausgeliefert, sondern könne sein Leben wenigstens mitgestalten, all dies entzieht der Gewalt den Boden, auf dem sie gedeiht. Mit dem Eus ins Schallandheim zu fahren, vermittelt solche Erfahrungen nicht, die Fahrt aus eigener Kraft mit dem Fahrrad zur nächsten Jugendherberge, das Gepäck hinten drauf, sehr wohl.

11. Mit Konflikten leben

Wenn man auf einen Topf mit brodelndem Wasser den Deckel zu lange zu fest draufdrückt, fliegen einem die Teile schließlich um die Ohren, Folgen ungewiß. Wendet man keine Gewalt an, klappert der Deckel ständig leise vor sich hin. Will man den ausströmenden Dampf nutzen, kann man den Deckel eine Zeitlang befestigen und den Dampf für Arbeit einsetzen. Auch kann man von Zeit zu Zeit den Deckel anheben, um Dampf abzulassen. Dann hört das Klappern auf. Mit Konflikten-Leben nennt dies die Sozialpsychologie.

Auch in der Schule kocht und brodelt es ständig. LehrerInnen sollten deshalb bereit und fähig sein, mit Konflikten zu leben, auch dazu, die Unschärfe von Situationen und offene Erwartungshorizonte zu ertragen.

Was manchmal so schnell als „Gewalt“ gebrandmarkt wird und weshalb manche Schulen Zombies gleichen: nach außen glänzend aufgemotzt, innen tot, Leichenstille, weil „das Image ... höher bewertet wird als ihr Innenleben“ (DER SPIEGEL, Nr. 42/1992, S. 79), erfüllt für Kinder und Jugendliche eine ganz andere, durchaus auch lustvolle Funktion, nämlich das spielerische Einüben von Rangordnungen, das Suchen nach einem Platz im sozialen Feld. Dabei verschwimmt die Grenze zwischen Spiel und Ernst in einem ständigen Hin und Her. Greift der Erwachsene vorschnell ein, verhindert er gar schon im Vorfeld das Entstehen solcher Situationen aus wohlmeinender Besorgnis oder durch zu starre Ordnungsmaßnahmen, stört er wichtige Lernvorgänge, hindert Kinder und Jugendliche daran, unerläßliche Erfahrung im Miteinander zu machen.

Literatur

- Adorno, Th. W. 1971: Eine Auswahl – Büchergilde Gutenberg
Ammen, A. 1971: Summerhill – Versuch einer soziologischen Analyse der Sozialisierung in Summerhill. In: Die Deutsche Schule. 63, 1971, 12, S. 798-811
Bauriedl, Th. 1988: Das Leben riskieren – München
Berelson/Steiner 1969: Menschliches Verhalten. 2 Bde. Weinheim
Bernstein, R. 1968: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprache. In: Weinert, F. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Köln/Berlin. S. 346-371
Bernstein, R. 1973: Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation; Mit einigen Beiträgen zur Erziehbarkheit. In: Pädagogische Psychologie. Band 1: Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt. Fischer Taschenbuch, S. 257-286
Bleuel, H. P. 1971: Kinder in Deutschland. München
Erikson, Erik H. 1966: Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Darmstadt
Erikson, Erik H. 1968: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart
Freud, A. 1968: Wege und Irrwege der Kinderentwicklung. Stuttgart

- Grill, B. 1993: Hinter der Himbeer-Linie. Durch Sumpf und Dickicht: Knaben kämpfen im Hüllerholz. In: DIE ZEIT, Nr. 13/1993, S. 73
- Henningsen, F. 1973: Kooperation und Wettbewerb. Antiautoritäre und konventionell erzogene Kinder im Vergleich. München
- Jheri, B. von: Der Petzton ist abgeschafft. Wenn autoritär und antiautoritär erzogene Kinder in der Schule zusammenstoßen. In: DIE ZEIT, 10. 05. 1973
- Lewin, K. 1939/1941: Experimente über den sozialen Raum
- Lewin, K. 1942: Zur Schulung demokratischer Führungseigenschaften
- Lewin, K. 1949/1953: Handlungs- und Minderheitenprobleme. In: Brocher/Kutter (Hrsg.): Entwicklung der Gruppendynamik. Darmstadt (1985)
- Mam, G. 1958: Deutsche Geschichte des XX. Jahrhunderts. Frankfurt/M.
- Marberg, H. M.: Zum Problem der Verwöhnung in der Erziehung und Entwicklung des Kindes. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 1971, 3, S. 97-102
- Masthoff, R. 1981: Antiautoritäre Erziehung. Darmstadt
- McClelland, D. C. 1967: Motivation und Kultur. Bern
- Mendel, G. 1968: Die Revolte gegen den Vater. Eine Einführung in die Soziopschoanalyse. Frankfurt
- Mendel 1973: Plädoyer für die Entkolonisierung des Kindes. Soziopschoanalyse der Autorität. Olten/Freiburg
- Miller, A. 1983: Du sollst nicht merken. Variationen über das Paradies-Thema. Frankfurt am Main
- Mitscherlich, A. und M. 1983: Die Unfähigkeit zu trauern. München
- Neill, A. S. 1969: theorie und praxis der antiautoritären erziehung. das beispiel summerhill. Reinbek
- Neill, A. S. 1970: Antiautoritär. In: DIE ZEIT; 30. 10. 1970
- Neill, A. S. 1971: das prinzip summerhill: fragen und antworten. Reinbek
- Oelker, P.: Wenn der Schulweg ein Horror-Trip ist. In: BRIGITTE. 1993, 9, S. 154
- Oerter, R. 1972: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth
- Platon: Sämtliche Werke in 6 Bänden. Reinbek 1957
- Pergaud, L. 1964: Der Krieg der Knöpfe. Reinbek
- Richter, H. E. 1972: Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie. Reinbek
- Rudolph, J. 1971: Mehr Nüchternheit im Bildungseifer. Wider die Großmannsucht und Gigantomanie. Stuttgarter Zeitung, 17. 3. 1971
- Schär, M. 1990: Prügel für Lehrerinnen und Lehrer. GEW-Lehrerzeitung Baden-Württemberg. 22, 1990, S. 517
- Scheffer, B. 1992: Halbzeitbroschüre der Fraktion der GRÜNEN im Landtag von NRW
- Scheffler, B. 1993: „Nun doch: Mut zur Erziehung“. Manuskript
- Siebenschön, L. 1988: Wenn du die Freiheit hast ... Die antiautoritäre Generation wird erwachsen. München
- Tausch, R. u. A. 1970: Erziehungspsychologie. Göttingen
- Weinert, F. 1972: Pädagogische Psychologie. Köln/Berlin
- Zulliger, H. 1962: Gespräche über Erziehung. Bern/Stuttgart
- Zulliger, H. 1963: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart
- Zulliger, H. 1969: Die Angst unserer Kinder. Frankfurt a. Main

Willibald Papesch, geb. 1939, Lehrerstudium und Lehrtätigkeit an Grund- und Hauptschulen, seit 1990 aus gesundheitlichen Gründen im vorzeitigen Ruhestand; Anschrift: Kiefernweg 17, 89547 Gerstetten / Dettingen