

(Un)kulturen in Bildung und Erziehung - eine Zusammenfassung

Dörr, Margret

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dörr, M. (2019). (Un)kulturen in Bildung und Erziehung - eine Zusammenfassung. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 39(154), 29-43. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-83935-0>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

Margret Dörr

(Un)kulturen in Bildung und Erziehung – eine Zusammenfassung

In der Einladung zum Forum 2019 des Kronberger Kreises für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. war ich gebeten worden, meine Sicht auf das Thema des Forums „Der neue Autoritarismus in Erziehung, Bildung und Sozialer Arbeit und die Chancen fachlicher Alternativen“ zu erläutern und dabei vor allem die Fragestellungen und Ergebnisse eines 2010 gemeinsam mit der Erziehungswissenschaftlerin Birgit Herz herausgegebenen Sammelbandes mit dem Titel *(Un-)Kulturen in Bildung und Erziehung* vorzustellen (1.) und dabei auch zu berichten, wie darauf reagiert wurde (2.) und was ich aus heutiger Sicht ergänzen möchte (3.) Dieser Bitte bin ich gern nachgekommen. Meine Zusammenfassung mache ich in diesem Beitrag nun auch einem weiteren Kreis zugänglich.

Zu den Hintergründen

In Vorbereitung einer Arbeitsgruppe auf dem DGfE-Kongress in Dresden, der 2008 unter dem Motto „Kulturen der Bildung“ stattfand, hatten Birgit Herz und ich die – in unserer Wahrnehmung – vermehrt um sich greifenden punitiven Praktiken in der Sonder- und Sozialpädagogik im Visier. Wir meinten, eine neue Lust am Strafen feststellen zu können, die insbesondere in der Praxis mit Kindern und Jugendlichen mit fehlangepasstem Verhalten, mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen, zum Beispiel aufgrund von prekären ökonomischen und sozialen Bedingungen sowie belastenden Beziehungserfahrungen anzutreffen war (und die, um dies bereits jetzt zu betonen, immer noch verbreitet ist). Wir fragten uns, wie es möglich werden konnte, dass in vielen pädagogischen Praxisfeldern ein historisch für überwunden gehaltener Zug der Akzeptanz von Sanktionen, neuen Disziplinartechniken und offenen Bestrafungsritualen zunehmen und dabei das Verhältnis zwischen Strafe und Erziehung nicht mehr offensiv in Frage gestellt, sondern sich, abgekoppelt von erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen, eine „Unkultur der Bildung“ zu etablieren schien. Unter den Bedingungen der Ökono-

misierung von Bildung sahen wir ihre elementaren Grundlagen, etwa politische Mündigkeit, Partizipation, Selbstbestimmung in einem sozialen Kontext und die Vielfalt der Bildungsorte durch Dehumanisierungspraktiken manifest entwertet. Und da Staat und Gesellschaft sich immer weniger dafür zuständig erklären, Lebensrisiken abzufedern, führen augenscheinlich so miterzeugte Diskontinuitäten familialer Konstellationen zu einer starken Inanspruchnahme der ambulanten Hilfen zur Erziehung, bei Beibehaltung der stationären Erziehungshilfen auf hohem Nachfrageniveau. Und gleichzeitig bewirken globale ökonomische Entwicklungen die Produktion von für das Wirtschaftssystem „Überflüssigen“ (vgl. Bauman 2005; Bude/Willich 2006).

Wir stellten die These auf, dass eine Komplexitätssteigerung in den Arbeitsfeldern Schule und Kinder- und Jugendhilfe, aber auch in der Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgrund massiver Ressourcenverknappung und kumulativer Problemlagen von Kindern und Jugendlichen (und deren Eltern) mit verantwortlich seien für diesen (eben gar nicht so neuen) Trend, über schnelle Entlastung versprechende Programme „Normalisierung“ zu gewährleisten (vgl. Grüner/Hilt 2008).

Als Ausweise dieser Entwicklung dienten uns z.B. die hitzige und schwierige Diskussion um dieses für Schulen konzipierte Gewaltpräventionsprogramm: „Bei STOPP ist Schluss. Werte und Regeln vermitteln.“ Dieses Programm wurde lange von Schul- und Bildungsministerien hofiert und erst nach sehr heftigen Elternprotesten – wegen dehumanisierender Praktiken, insbesondere der Beschämung – nicht mehr eingesetzt. (vgl. Herz/Müller 2014) Aber auch, dass verstärkt pseudo- und populärwissenschaftliche Erklärungs- und Interventionsansätze das Entlastungsbedürfnis insbesondere von jenen Pädagog_innen, Lehrer_innen und Erzieher_innen nachgefragt wurden, die qua Erziehungs- und Bildungsauftrag nur zu oft mit als „schwierig“ bezeichneten Klient_innen arbeiten. Und nicht zuletzt gab es bereits damals hinreichende Anhaltspunkte, dass die Medien einen autoritären Zeitgeist zu bestärken wussten, der als Grundform erzieherischen Handelns rigide Anpassung und strikte Unterwerfung proklamiert.

In unserer Einleitung begründeten wir die Wahl unseres Titels folgenderweise:

„Die Klientel der Sonder- und Sozialpädagogik sind in extrema die Verlierer des aggressiven Marktwettbewerbes. Statt auf eine Kultur der Bildung und Erziehung treffen sie auf eine Unkultur. Die Wahl dieser Antiphrase erfolgte vor allem, um die Diskrepanzen und Antonomien der derzeitigen Entwicklung aufzugreifen. Unkulturen erlaubt als Metapher das System, in dem der Humanismus und Demokratie verpflichtete Bildungsbegriff pervertiert wird, zu beschreiben, um ihn von dieser Gegenseite her zu analysieren.“

Diese Verkehrung ist gleichsam eine Zuspitzung kritischer Reflexivität im Feld der Normalisierungspflichten und -praktiken im Prozess der Verbetriebswirtschaft-

lichung von Bildung und Erziehung. Unkulturen, als deren Produkte bspw. die Biologisierung und Medikalisierung abweichenden Verhaltens ebenso zu zählen sind wie der punitive Trend in der Pädagogik, polarisiert als Begriff, steht gar im Verdacht, innovationsfeindlich zu sein oder einfach nur die eigene Larmoyanz zu pflegen.

Wir verbinden mit dieser Veröffentlichung das Ziel, zum Nachdenken anzuregen über die Konsequenzen der Wechselwirkungsprozesse der zeitlichen Entwicklungslogik von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, ihren Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen und den gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis. Die Komplexität des Themas erfordert einen mehrperspektivischen und interdisziplinären Zugang, entzieht sich eindimensionalen Analyse- und Reflexionskategorien.“ (ebd.: 9f)

Zu den einzelnen Beiträgen

Aufgrund der Einladung zu diesem Forum habe ich die damaligen Aufsätze der Kolleginnen und Kollegen – die unter drei Perspektiven grob gegliedert sind – noch einmal gelesen. Angesichts der aktuellen sozialpolitischen Entwicklungen und fachpolitischen Antworten in der Sonder- und Sozialpädagogik versteht es sich fast von selbst, dass die Beiträge keineswegs Endergebnisse darstellen. Die in verschiedenen Variationen behandelten Themen und Fragen sind nach wie vor virulent.

Den Anfang machen drei Beiträge, die unter „*Perspektiven auf eine dem Humanismus und der Demokratie verpflichteten Pädagogik*“ aufgenommen sind:

1. Der Psychoanalytiker *Günter Bittner* diskutiert in seinem Beitrag „Der Weg ins Leben – ‘eine Polarreise mit Karten von den oberitalienischen Seen’ (Freud):“ die Frage nach dem Stellenwert der Befolgung von Regeln und den Voraussetzungen des – wie er es nennt – „Gut Seins“ von Kindern? Unter Bezug auf Piaget, Makarenko, Pestalozzi und Winnicott begründet er die Unmöglichkeit, moralisches ‘Gutsein’ den Kindern beizubringen bzw. einzubläuen und fundiert entlang anschaulicher Beispiele seine These, dass Regelverletzungen entwicklungsnotwendig und für die Konstitution eines moralischen Subjekts erforderlich seien. Statt moralischer Belehrung gelte es daher, den Kindern die Gelegenheit zum Gutsein zu geben, und dazu gehöre auch hinreichend Raum für „passagere Regelverletzung als Verteidigung des „ursprünglichen Guten“ (ebd. 34). Einen Regel- und Sanktionsfetischismus in der Pädagogik entlarvt er als einen unheilvollen Irrtum und verlangt von den Pädagoginnen und Pädagogen im Erziehungsprozess nicht „Null-Toleranz“, sondern „Viel-Toleranz“. In kritischer zeitdiagnostischer Perspektive konstatiert er: Die Tatsache, dass moralische Urteile im Kern Gefühlsurteile sind, sei offenbar dem Zeitgeist unwillkommen. Denn es entrückt die moralische Erziehung einer durchgängig rationalen Planbarkeit.

2. Mit dem Titel „Demokratiebildung als Antwort auf ‘Bildungsverweigerung’“ fordert *Benedikt Sturzenbecker* engagiert die Pädagoginnen und Pädagogen dazu auf, Widerständigkeit von Kindern und Jugendlichen gegen erfahrene Bildungsungerechtigkeit als berechtigten und aktiven Protest zu lesen, und macht deutlich, dass anerkennende pädagogische Antworten auf diese Widerständigkeit selber Bildungschancen zu eröffnen vermögen. So sei es geradezu grotesk, jene schulaversiven Kinder und Jugendliche, denen eine förderliche (Aus)Bildung verweigert werde, als Bildungsverweigerer zu begreifen und damit zusätzlich zu stigmatisieren. Statt ihnen die Curricula formeller Bildung aufzuzwingen sei Bildungsassistenz erforderlich. Daraus folge die pädagogische Aufgabe, das implizite Potenzial dieser selbsttätigen (wenn auch gesellschaftlich anstößigen) Aneignung von Welt und Selbst zur Bewältigung ihrer spezifischen Lebensbedingungen wahrzunehmen, hermeneutisch zu entziffern sowie innerinstitutionelle pädagogische Partizipationsstrukturen zu schaffen mit dem Ziel, die (Selbst)Bildung der Kinder und Jugendliche mit demokratischen Mitentscheidungsrechten zu verbinden, damit diese ihre Positionen und Interessen öffentlich artikulieren lernen.

3. Das für die (Sozial- und Sonder-)Pädagogik brisante Thema „Freiheitsentziehende Maßnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe“ greift *Hanna Permien* auf der Basis eines empirischen DJI-Projekts auf und fragt nach Möglichkeiten zur Entwicklung einer „Kultur aus der Unkultur?“ Dazu wirft sie einen differenzierten Blick auf diesen pädagogischen Ort, der bei den Befürwortern als letzte Möglichkeit der Kinder- und Jugendhilfe gelte, bei so genannten „Erziehungsverweigerern“ doch noch ihren Erziehungs- und Schutzauftrag zu erfüllen. Dagegen würden solche Maßnahmen bei den Gegnern geradezu als Prototyp eines „Ortes der Unkultur“ bekämpft. Unter Verwendung anschaulicher Fallbeispiele zeigt Permien strukturelle, interpersonale und intrapsychische Fallstricke auf, die sowohl den pädagogischen Fachkräften als auch den Jugendlichen enorme Anstrengung abverlangen, um „Zwang und potentielle Freiheit zusammen zu bringen“. Ein solches Gelingen könne möglich werden, so die Autorin, wenn es gelinge, die üblichen verhaltenstherapeutischen Konzepte durch tragfähige Beziehungsangebote zu korrigieren. Allerdings ist ihre Einschätzung keineswegs optimistisch. Würden doch diese Maßnahmen von den Jugendlichen – so das Ergebnis ihrer Studie – mehrheitlich als extreme Strafe, Demütigung und Zwang zur Unterwerfung erlebt.

Der nächste Abschnitt mit insgesamt sechs Beiträgen greift eine „erneute Kontroverse um die Prämissen und Praxis einer Konfrontativen Pädagogik“ auf.

4. *Jens Weidner* berichtet über „Konfrontative Pädagogik: Erfreuliche Forschungsergebnisse und selbstkritische Neuorientierungen beim Anti-Aggressi-

vitäts- und Coolness-Training (AAT/CT®)“. Zur Bestätigung der gesellschaftlichen und fachlichen Anerkennung dieser Methode führt er einige Zitate auf und darunter auch eine Aussage von Michael Winkler (2003) aus einem dezidiert AAT/CT® kritischen Aufsatz mit dem Titel: „Verliebt in das eigene Programm.“ Aber der Kontext dieser angeblich zustimmenden Zitatfacette entlarvt (nicht nur) diese Bezugnahme als eine unverfrorene Behauptung. Anschließend werden Weiterentwicklungen der Programme einschließlich aktueller Qualitätsstandards dargestellt. Neben einer Selbstverpflichtung zur sensibleren Medienarbeit sowie eine Verstärkung gesellschaftskritischer Perspektiven betont der Autor insbesondere die Verringerung ethisch bedenklicher Praktiken wie Diskriminierung und Beschimpfung sowie die neue „Non-Touch-Verpflichtung“. Auch diese „selbstkritische Neuorientierung“ der konfrontativen Trainingsangebote ist es, die nicht nur Gegenspieler einer konfrontativen Pädagogik aufhorchen lassen sollte:

„Konfrontation kann – und darauf weisen Kritiker zu Recht hin (Herz 2005, Plewig 2008) – dem Betroffenen schaden. Deswegen gilt es vor Behandlungsbeginn zu differenzieren“. Nicht behandelt werden daher: „aggressive Menschen mit traumatischen Erfahrungen; mit autoaggressiven Tendenzen; Grenzfälle zur Psychiatrie oder psychisch labile Konflikt- und Beziehungstäter. Bei diesen Menschen erscheint eine Tatkonfrontation kontraindiziert. Sie werden daher auch nicht in AAT/CT Programme aufgenommen.“ (ebd.: 73)

Dazu ein Kommentar von mir: Ein Blick in die oft leidvollen Lebensgeschichten von Jugendlichen, die mehrheitlich zu solchen Trainingsprogrammen verurteilt werden, würde notwendig einen Behandlungsausschluss begründen. Leider zeigt die aktuelle Praxis noch nach 15 Jahren, dass diese genannten Qualitätsstandards selbst in den eigenen Reihen offenbar nicht zur Kenntnis genommen sind. Zudem bleibt völlig offen, wer mit welchen Kompetenzen diese Vorklärungen verantwortlich treffen können soll.

5. „Denn sie wissen nicht, was sie tun“ ist der beredte Titel des Aufsatzes von *Bernd Ahrbeck* und *Dana Winkler*, in dem sie das von der konfrontativen Pädagogik in Anschlag gebrachte „väterliche Prinzip“ in den Blick nehmen. Dazu beginnen sie mit einem systematischen Vergleich zwischen der Glenn Mills School (USA), in der junge straffällige Männer einem strikt autoritären Regiment von ausschließlich männlichen Mitarbeitern ausgesetzt sind und der Konfrontativen Pädagogik, die sich zwar von offener Gewalt in der pädagogischen Arbeit distanziert, sich aber zugleich auf Glenn Mills bezieht. Die Autor_innen arbeiten anschaulich heraus, dass die konfrontative Pädagogik in ihrem Kern eine Jungenpädagogik sei, getragen von einem radikal aufgespaltenen und damit partiell entleerten Vaterbild, dem einseitig die Funktion einer Regelsetzung und -kontrolle zugesprochen würde.

Diesem Vaterbild setzen die Autor_innen differenzierte entwicklungspsychologische und psychoanalytische Erkenntnisse entgegen und begründen darüber die – von der konfrontativen Pädagogik ignorierten – relevanten Merkmale der symbolischen Funktion des Vaters für die Innenwelt des Kindes. Väterlichkeit sei demnach auf einen triangulären Raum mit dem mütterlichen Prinzip zur Differenzierung angewiesen. Zudem konstatieren sie, dass durch den Verzicht auf eine weibliche Dimension sowohl die Entfaltung eines triangulären Raums behindert würde als auch kein Platz für eine generationale Differenzierung bliebe. Dementsprechend folgern sie, dass „in der Praxis der konfrontativen Pädagogik eine schlichte Umerziehungsmaßnahme zu sehen ist, die auf einen Einblick in die Psyche verzichtet. Sie hat dann weder mit Väterlichkeit noch Mütterlichkeit zu tun, sondern sehr viel mehr mit der black-box eines gar nicht so weit entfernten Behaviorismus.“ (ebd.: 98)

6. Im Aufsatz „Kulturen und Unkulturen des Grenzsetzens in der Pädagogik“ setzt sich *Rolf Göppel* zum einen kritisch mit der Polarisierung zwischen Kultur und Unkultur auseinander und entwickelt zum anderen einen Begründungsrahmen, innerhalb dessen sich (sozial-) pädagogische Maßnahmen, die die konfliktorientierte Seite des Forderns, Einschränkens, Zumutens und Konfrontierens betonen, ethisch und erzieherisch legitimieren lasse. Mit Bezug auf eine Filmdokumentation über das Anti-Aggressionstraining, das er als „Flaggschiff“ der konfrontativen Strömungen bezeichnet, analysiert er dieses Training sowohl mit Bezug auf Wilhelm Flitner und Micha Brumlik als auch der Psychoanalytischen Pädagogik und kommt einerseits zum Ergebnis, dass diese Maßnahme letztlich nicht als Erziehung zu begreifen sei, da seitens der Heranwachsenden die „Beteiligung von innen“ (Flitner) und damit eine zentrale ethische Legitimierbarkeit (Brumlik) nicht gegeben sei. Diesbezüglich lautet seine Antwort, dass die Konfrontative Pädagogik auf die Liste der „Schwarzen Pädagogik“ gesetzt werden sollte. Andererseits zieht er dennoch – auf Grund seiner eigenen Argumentation – den nur wenig nachvollziehbaren Schluss, dass das AAT für einen „besonderen Adressatenkreis“ und unter besonderen „kontextuellen Voraussetzungen“ „daraus der Rede wert“ sei (ebd.: 116).

7. *Joachim Bröcher* berichtet in seinem Beitrag über „Bildungsprozesse zwischen Zerstörung und Lebbarkeit des schulischen Humanraums“ über seine Erfahrungen als Supervisor eines Lehrers einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung, dessen Leitung und Kollegium sich der Konfrontativen Pädagogik verschrieben haben. *Bröcher* lässt eine Praxis sprechen, deren totalitäre Schulkultur einer Konditionierungsmaschine gleicht. Sowohl Schulleitung als auch Teile des Kollegiums berufen sich in seinem Beispiel auf veröffentlichte Grundsätze der

Konfrontativen Pädagogik, um Machtmissbrauch und Grenzüberschreitungen gegenüber Schüler_innen und Lehrkräften zu legitimieren. Dabei seien nicht nur Angst und Schrecken gegenüber den Kindern und Jugendlichen sowie den distanzierten Lehrkräften verbreitet, Mitwirkungsorgane wie Schulpflegschaft, Schülervertretung sowie Schulkonferenz ausgehebelt, sondern auch Beschwerden von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern sowie Dienstaufsichtsbeschwerden von der Schulaufsicht lange Zeit nicht ernst genommen worden. Erschreckend deutlich wird entlang seinen zahlreichen bildhaften Beispiele, wie einzelne Lehrkräfte (auch aufgrund der beamtenrechtlichen Hierarchieebenen) durch die Psycho- und Soziodynamik eines autoritären Systems der Anpassung, Unterwerfung und Bestrafung zum Mobbingopfer und wie emotional bereits hoch belastete Schülerinnen und Schüler weiteren Misshandlungen und Missachtungen ausgesetzt wurden.

8. Nicht so sehr die Konfrontative Pädagogik, sondern mehr die von 2004–2011 quotenträchtige Coaching-Sendung „Super-Nanny“ ist Thema des Beitrags von *Elisabeth von Stechow*. Sie stellt die Frage: „Rückkehr zur schwarzen Pädagogik? Von Super Nannys und anderen Erziehungsnotständen“. In ihrer Antwortsuche bezieht sie sich u.a. auf die psychoanalytische Perspektive in Katharina Rutschkys historischer Studie über „Schwarze Pädagogik“ und erinnert daran, dass Rutschky gewaltsame, gegen das Kind gerichtete Tendenzen u.a. auf innere Konflikte der pädagogischen Fachkräfte zurückführt und entsprechende Begründungen als „Rationalisierung des Sadismus“ begriffen hat. Des Weiteren arbeitet die Autorin entlang einzelner Szenen aus der Literatur der Konfrontativen Pädagogik sowie der Serie *Super Nanny* akribisch die problematischen Techniken (Konfrontation, Inszenierung) und damit die Nähe zur Schwarzen Pädagogik heraus, wobei insbesondere die Koppelung von dramatischen Untergangphantasien mit erzieherischen Größenwahn und Allmachtsansprüche hervorgehoben werden. Zudem zeichnet sie anschaulich nach, dass die Disziplinierungen in der Serie „Super-Nanny“, die den Voyeurismus der Zuschauer befriedige, gleichsam als öffentliches, dem Mittelalter vergleichbares Spektakel gesehen werden kann, womit das Gebot der Gewaltfreiheit der Erziehung unterwandert und sadistischen Erziehungsmotivationen eine Tür geöffnet würde, die unbedingt dieses Tabu schützen müsste.

9. Gegenstand des Beitrages von *Hans Joachim Plewig* ist das Konzept der „Konfrontativen Pädagogik“ einschließlich der Analyse ihrer Hintergründe. Auf der Basis der Differenzen von Kriminal- und Devianzpädagogik, als Ausdruck gesellschaftlicher Widersprüche, thematisiert er die sich jeweils daraus ergebenden unterschiedlichen Konsequenzen für Prävention und Intervention. Da eine „rationale Kriminalpolitik gefordert sei, fachlich qualifizierte Begründungen für

einen nachhaltig wirksamen Umgang mit Jugendlichen in besonders schwierigen Lebenslagen zu entwickeln“ (ebd.: 152) stellt er das Anti-Aggressions-Training mit dem heißen Stuhl [AAThS] als eine etablierte kriminalpädagogische Maßnahme in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Seine Sichtung der von ihnen genannten zahlreichen Bezüge zu Klassikern der Heimerziehung, zu Lerntheorien, zu psychoanalytischen Konzepten und verschiedenen therapeutischen Richtungen führt den Autor zu dem Zwischenfazit, dass dieses Konzept ein theoretischer Irrgarten ohne analytische Durchdringung sei. Vielmehr entpuppe sich die scheinbare Vielfalt als eklektizistische Sprechblase zur Selbstdarstellung, wobei die jeweiligen Inhalte nicht verstanden oder (bewusst?) für die eigenen Argumente verdreht bzw. verfälscht würden. Auch vor dem Hintergrund von devianzpädagogisch fundierten Qualitätsstandards für den Umgang mit aggressiv-gefährlichem Verhalten kommt der Autor zu seinem harten Urteil, dass das Konzept der Konfrontativen Pädagogik, insbesondere die Methode des AAThS „theoretisch nicht fundiert, methodisch nicht gerechtfertigt und rechtlich unzulässig“ sei (ebd.: 163) Den daran beteiligten Institutionen (Justizministerium wie Vollzugsanstalten) wirft er unverblümt die Verletzung ihrer Schutzpflichten gegenüber den betroffenen Jugendlichen vor.

Im letzten Teil des Bandes werden fünf gesellschaftskritische Repliken auf (Un)Kulturen von Bildung und Erziehung aufgegriffen.

10. *Birgit Herz* fragt in ihrem Aufsatz „Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur“ nach dem derzeitigen gesellschaftlichen Akzeptanzrahmen der einen aktuell neuen, aber genaugenommen „alten“ Trend der Disziplinierung in der Pädagogik in Form von Drill, Sanktion, Dressur wieder möglich mache: „Wie und wie weit haben gesellschaftliche, ökonomische und politische Entwicklungen (bis hin zur sogenannten Globalisierung) welche Konsequenzen für Pädagogik, Bildung und Erziehung? Und wo und wie legitimiert wissenschaftliche Rhetorik, bspw. bei ADHS, den neu erstarkenden strafenden Mainstream?“ (ebd.: 172) Auf der Suche nach Antworten richtet sie ihren Blick auf den Zusammenhang zwischen dem sukzessiven Abbau wohlfahrtsstaatlicher Sicherungssysteme (Sozialstaatsmodell) und dem gleichzeitigen Ausbau eines funktionsfähigen staatlichen Gewaltapparats (Strafstaatsmodell) und stellt diese gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Transformationsprozesse informativ und untermalt durch neoliberaler Aussagen politischer Akteure in den Kontext der „internationalen Entwicklung zur Abstrafung der Armen“. Dabei skizziert sie, wie vor allem politikt nahe Stiftungen, Wirtschaftsverbände und Forschungsinstitute unter dem Stichwort „innere Sicherheit“ als ideologische Wegbereiter dieser Entwicklung fungieren und damit eine rigide Normalitäts-

und Normativitätskultur anfeuern würden, die sich als Disziplinarmacht in einer Weise auf Bildungs- und Erziehungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen auswirken, dass offenbar die Würde benachteiligter und belasteter junger Menschen über Ausgrenzungsprozesse, Stigmatisierungen und Strafrituale nun wieder antastbar sei. Dieser unheilvollen Entwicklung – so fordert die Autorin – müsse sich eine reflexive Pädagogik theoretisch begründet und empirisch gesättigt entgegenstellen.

11. „Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und Auswirkungen auf die pädagogische Praxis“ ist der Gegenstand meines eigenen Beitrages. Darin thematisiere ich ein „heißes Gefühl“, das in unserer leistungs- und marktorientierten Disziplinargesellschaft zwar kaum offen zutage tritt, gleichwohl für das einzelne, auf Selbststeuerung genormte, Subjekt ausgesprochen wirkmächtig sei. In Erinnerung an Herbert Marcuse, der in seinen Gesellschaftsanalysen die umfassende Geltung eines Leistungsprinzips in der modernen Gesellschaft – insbesondere die Bereiche Arbeit und Konsum – kritisierte, benenne ich die verstärkte marketingorientierte Maßgabe zur „Arbeit am eigenen Selbst“, um als souveränes Subjekt mit einer marktliberalen Moral mithalten zu können. Wer diesen neoliberalen Forderungen nicht gerecht werde bzw. gerecht werden könne, verstoße gegen diese verinnerlichte Norm, was zu Schamgefühlen führe. Da Scham ohne eigenen Wertverlust nicht darstellungsfähig sei, müsse sie hinter einer Maske verborgen bleiben. Mithin habe sich in unserer neoliberalen Gesellschaft ein Habitus der „Coolness“ etabliert, um sich gegen Beschämung zu schützen. Zuletzt plädiere ich dafür, dass die Pädagogik sich gegen eine Heroisierung der Coolness zu stellen habe und beschließe meine Ausführungen mit kulturellreflektierten psychoanalytisch-pädagogischen Prämissen, damit Pädagogik an ihrer genuinen Zielsetzung von Mündigkeit und Autonomie festhalten könne.

12. *Fitzgerald Crain* analysiert in seinem Beitrag „Angst, Reflexivität und die Balance von Selbstbehauptung und Anerkennung“ die Komplexität und Widersprüchlichkeit einer Entwicklung, in der Angst als Herrschaftsmittel eingesetzt wird. Solche Prozesse zeigen sich, so konstatiert er, auch in der Schweiz in Form zunehmender Repression und Kontrolle in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Obgleich die Zueignung einer reflexiven Kompetenz ein zentrales Bildungsziel auch und gerade in der pädagogischen Qualifizierung sein sollte, würde die derzeitige bildungspolitische Funktion eine Funktionalisierung der universitären Bildung nach ökonomischen Regeln betreiben. Damit würde aber der Qualitätsstandard der Professionalisierung für eine sonderpädagogische Praxis mit schwierigen Kindern und Jugendlichen deutlich gesenkt, und die Fähigkeit zu solidarischem Handeln unterbunden. Dagegen fordert er, für die (Aus-)Bildung

angehender Sonderpädagog_innen hinreichend Räume zur Verfügung zu stellen, in denen sich diese die Fähigkeit zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Wissenschaft, zu (Selbst-)Reflexion sowie zum Einüben von Perspektivenvielfalt auf kindliche Reaktionen aneignen können. Denn eine mangelnde Reflexionsfähigkeit führe im pädagogischen Handeln zu einer Ausweitung von kurzfristigen Problemlösungen, und/oder zu einer Ausweitung von Medikalisierung, wie es bereits aktuell in der Zunahme von ADHS-Diagnosen erkennbar sei.

13. Auch *Manfred Gerspach* nimmt in seinem Beitrag „Über den heimlichen Zusammenhang von Bildung und Aufmerksamkeitsstörungen“ das wirtschaftliche Interesse an Bildung und seine fatalen Konsequenzen für pädagogische Kulturen in den Blick. Bildung würde instrumentalisiert für wirtschaftliche Verwertungsinteressen und die Schulen und Universitäten würden zu Trainingsmaschinen für die OECD-Konkurrenz umfunktioniert. Diese „rationalistische Halbierung des Bildungsbegriffs“ (ebd.: 226) stehe nicht länger im „Dienst einer (selbst-)aufklärerischen Erkenntnis, sondern würde auf ihre marktgängige Verwertbarkeit hin geglättet.“ (ebd.) Verbunden sei damit die einseitige Fokussierung auf die spezifische kognitive Dimension des Lernens, obwohl der enge Zusammenhang mit der emotional-affektiven Komponente bereits längst nachgewiesen sei. Vor dem Hintergrund der aktuellen Strategien zur Effizienzsteigerung mit einem mechanistischen Verständnis von Bildung und Erziehung hätten die pädagogischen Fachkräfte lediglich die Aufgabe, vorgestanzte Bildungsschablonen im Sinne der Fertigstellung von Massenkonzessionen didaktisch umzusetzen. Dagegen fordert der Autor eine am Kind orientierte Bildungspraxis ein, die ein Lernen im potentiellen Raum ermögliche und nicht das Potenzial von Aufmerksamkeitsstörungen verstärke oder sogar selber erst hervorbringe. Ausdrücklich verweist er darauf, dass die psychoanalytische Pädagogik stärker einzubeziehen sei, da diese entsprechende Konzepte für Entwicklungs- und Selbstbildungsprozesse bereits ausgearbeitet habe.

14. Im letzten Beitrag lädt *Christian von Wolffersdorf* unter der Fokussierung „Soziale Arbeit und gesellschaftliche Polarisierung – eine sozialräumliche Betrachtung“ zu einer äußerst beklemmenden Erkundungsreise ein. Vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Vertiefung der Kluft zwischen arm und reich und den daraus resultierenden sozialen Verwerfungen, die den gesellschaftspolitischen Diskurs der Gegenwart bestimmen, verweist er auf quantitative und qualitative Dimensionen sozialer Ungleichheit und zeigt auf, in welcher Weise er die sozialpädagogische Praxis von den Verwerfungen des Sozialen bereits erfasst sieht. Am Beispiel ausgewählter „Raumbilder Sozialer Arbeit“ (ebd.: 243) öffnet er den Blick auf den sich zunehmend verengenden Rahmen für eine „gestaltende“ Kinder- und

Jugendarbeit und offenbart damit zerstörende Auswirkungen auf die Lebenspraxis der Adressat_innen einschließlich der bedrückenden Einschränkungen einer professionellen Praxis der Sozialen Arbeit, die doch solche fragile Lebenswelten stützen sollte. Sein Rundgang führt weiter zu den ökonomisch „ausgebluteten Regionen“, als Problem der Jugendarbeit, in denen sich Fremdenfeindlichkeit ausweitete. Ferner beleuchtet er Ausschnitte aus dem düsteren Panorama der gesellschaftlichen Sicherheits- und Angsträume sowie auf die verwandelten Landschaften traditioneller und kultureller Lebensorte zu Orten für ökonomischen Verdrängungswettbewerb, in denen sich städtische ‘Tafeln’ als Ausdruck einer Rückkehr des Almosens ausbreiten.

Einblick in Reaktionen auf den Band und weitere Überlegungen

Diese verschiedenen Beiträge haben meines Erachtens das Potential der von Birgit Herz und mir gewählten Spannungsmetapher (Kultur und Unkultur) gehaltvoll markiert. Zahlreiche positive Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen aus der Sonder-, der Sozial- und der Psychoanalytischen Pädagogik und auch zustimmende und nachdenkliche Stimmen aus der professionellen Praxis in diesen Feldern haben uns die Wichtigkeit der Problematisierung der oft verschwiegenen Verkettung zwischen Erziehung, Bildung und Sozialpolitik bestätigt. Gleichwohl gab es auch die Kritik, dass den Befürworter_innen der Konfrontativen Pädagogik selber zu wenig Raum zur Selbstdarstellung und Rechtfertigung eingeräumt worden sei. Aber mehr noch wurde zum einen sorgenvoll aufgegriffen, wie eng der Zusammenhang zwischen der zunehmenden sozialen Spaltung in unserer Gesellschaft und der Ausbreitung einer Konfrontativen Pädagogik einschließlich weniger skandalträchtigen, mittlerweile normal gewordener autoritären Disziplinierungstechniken in Bildungs- und Erziehungskontexten zu sehen sei. (vgl. Stork 2010) Und auch, wie unheilvoll das Wiedererstarken einer engen Verflechtung von Psychiatrisierung, Medikalisierung und Stigmatisierung mit Null-Toleranz- sowie Beschämungsstrategien in der Pädagogik sich auf das Aufwachsen jener Kinder und Jugendliche auswirke, die von diesen gesellschaftlichen Verwerfungsprozessen besonders betroffen seien. Zum anderen wurde u.a. von Remi Stork (2010) sehr nachdenklich darauf aufmerksam gemacht,

„dass die Konfrontative Pädagogik in gewisser Weise ebenso ‘Erfolg’ hat, wie [...] verhaltenstherapeutisch enggeführte Erziehungsshows im Fernsehen“. Und dies sei „ein Stachel in den aktuellen professionellen und wissenschaftlichen Diskursen, der nicht ohne Weiteres gezogen werden kann. Denn es sind ja „wir“, d.h. durchaus gut ausgebildete Fachkräfte, die mit diesen oberflächlichen und autoritären Ansätzen auf dem Erziehungs- und Bildungsmarkt zu punkten versuchen.“

Trotz der grundsätzlich zustimmenden Rückmeldung möchte ich eine weitere kritische Perspektive aufgreifen, mit der wir wegen der von uns gewählten Spannungsmetapher „Kultur und Unkultur“ konfrontiert wurden und die ich für bedeutsam halte. Beispielhaft greife ich auf die Ausführungen von Rolf Göppel (ebd.: 101) zurück. Er ist in seinem Beitrag auf unsere Titelwahl eingegangen und hat unmissverständlich darauf hingewiesen, dass diese Dichotomisierung ein Phänomen der Spaltung zum Ausdruck bringe, wobei er sich ausdrücklich gegen die Rhetorik eines allgemeinen Erziehungsnotstandes einschließlich einer Rückkehr zu mehr Disziplin wendet.

„Im Nachhinein sind mir dann gewisse Bedenken gekommen [...] weil er eine allzu simple schwarz-weißen Gegenübersetzung und damit die Gefahr der Selbstgefälligkeit nahe legt, [...] Wir, die wir dort auf dem Kongress in der Arbeitsgruppe ‘*Unkulturen* in Erziehung und Bildung’ versammelt waren, stellten natürlich die Vertreter der ‘Kultur’ also als die Guten, Edlen, Verständnissvollen, Humanen, Dialogischen, die Aufgeklärten, Demokratischen, die mit den Unterprivilegierten Solidarischen, kurz: die wahren Pädagogen dar. Die anderen dagegen, die konfrontativen Pädagogen, die hier kritisiert werden sollten, hätten demnach als die Vertreter der ‘Unkultur’, also als die Bösen, die Ausgrenzenden, die Barbaren, die Autoritätsfixierten, die Strafversessenen, die Disziplinartechniker, diejenigen, die die ‘schwarze Pädagogik’ wieder hoffähig machen wollen, zu gelten.“

Diesen kritischen Fingerzeig gilt es ernst zu nehmen. Eine aufrichtige Suche nach Zusammenhängen, die zu einer erstarkenden Akzeptanz von Disziplinar- und Kontrolltechniken führen bzw. führen können, kann und darf sich nicht auf Verurteilungen nicht geteilter Positionen konzentrieren, sondern hat neben gesellschaftstheoretisch und (sozial)politisch akzentuierten Argumenten auch genuin pädagogische Fragen z.B. zur Bedeutung von Sanktionen im kindlichen Aufwachsen z.B. bezüglich der Moralentwicklung mit aufzugreifen. Und das Thema Spaltung trifft meines Erachtens einen Kern der Strafhematik. In der aktuellen psychoanalytischen Nomenklatur ist „Spaltung“ ein Symptom auf den Ebenen von Wahrnehmung, Befindlichkeit und Verhalten. Es ist die Fähigkeit oder Tendenz, innere und äußere Welt in eindeutige, polare Kategorien aufzuspalten und gegebenenfalls situativ nur eine davon wahrzunehmen und auszuleben. Bei der Spaltung werden inkompatible Inhalte auf mehrere Objekte verteilt. Es erfolgt eine Aufteilung der Objekte und des Selbst in „Gut“ und „Böse“. Die guten Anteile werden dann oft idealisiert und die bösen Anteile verdammt. Und wenn wir z.B. das Phänomen der Fremdenfeindlichkeit betrachten, so lässt sich m.E. kaum bestreiten, dass diese innerpsychischen Abwehrmechanismen eine Analogie in gesellschaftlichen Prozessen haben. Gerade Beispiele von Extremfällen können über die emotionalen und triebhaften Elemente aufklären, die immer Teil einer

punitiven pädagogischen Praxis sind, die auch zu Exzessen führen können. In manchen pädagogischen Kontexten werden jene Exzesse sicherlich verdrängt und diese darüber eingehegt, aber sie sind gleichwohl vorhanden. (vgl. Böllinger 2004) So eine Form der Spaltung sehe ich beispielsweise in der verstärkt um sich greifenden Kategorisierung als „krank“. Diese erfolgt, darauf verweist Rolf Haubl „stets über die Behauptung einer Normalität, wobei die dabei in Anspruch genommene Gesundheitsnorm nicht wertneutral ist, sondern Wertsetzungen impliziert.“ (ebd.: 182) Was demnach als ‘gesund’ und was als ‘krank’ gelten kann und darf, ist somit abhängig davon, was als herrschender Maßstab für ‘gesund’ und ‘legitim’ gegenüber ‘krank’, also ‘illegitim’, vorausgesetzt und verfestigt wird. In diesem Maßstab spiegeln sich gesellschaftliche Normen als Anforderungen, Erwartungen – oder Interessen – gegenüber Subjekten, welche nicht ohne gesellschaftliche Kontexte betrachtet werden können.

Eine weitere Form der Spaltung sehe ich in der sich durchsetzenden Macht von Stufenplänen. Auch hier gilt es zu Fragen: Welche pädagogischen Lücken werden aktuell durch das Erstarken ordnungspolitisch und sozialtechnologisch orientierter Ansätze gefüllt? Einerseits ist in der Pädagogik dem expliziten Strafen das schützende Dach der institutionalisierten Legitimation längst abhandengekommen. Strafen in der Erziehung ist also out – aber: Konsequenzen sind in. Könnte die emotionale Verführung pädagogischer Fachkräfte durch die neuen Disziplinierungstechniken darin bestehen, dass scheinbar straf- und gewaltfrei erzogen, allenfalls „logische Konsequenzen“ gezogen werden? Oder wird damit das Phänomen des Strafens in der Pädagogik lediglich positiv verschleiert? Weiter wäre zu fragen: Was bzw. welche Gefühlsregung wird abgewehrt, was wird wie ausgelebt?

Sozialtechnologische Disziplinierungsprogramme, so ein erster Fingerzeig, können offenbar genutzt werden, um konflikthaften Beziehungen – und pädagogische Beziehungen und Prozesse sind bekanntlich überaus störfähig – aus dem Weg zu gehen. Bei den Fachkräften kann Angst, insbesondere vor dem Verlust von Autorität empfänglich für Kontroll-, Disziplinierungs- und Strafpraktiken machen. Deren Einsatz kann bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen verstärkt zu Gefühlen von Ohnmacht und Kontrollverlust führen, was die Verfestigung von Störungen begünstigt. Stufenpläne können augenscheinlich zur bewussten und oder unbewussten Angstabwehr von den Fachkräften eingesetzt werden. Sie versprechen die Möglichkeit einer vermeintlich affektfreien Grenzsetzung. Dies ist der eigenen Psychohygiene überaus (und, so möchte ich hinzufügen in Anbetracht des sozialpolitisch „im Stich gelassen Werdens“ verständlicherweise) dienlich. Eine vermeintlich affektfreie Grenzsetzung entspricht meines Erachtens

auch jenen gegenwärtigen Konjunkturen in der Pädagogik, die eine Gefühlsunabhängigkeit, d.h. ein von Gefühlsregungen unbelastetes Handeln propagieren und vorgeben, sich auf die Regulation des Verhaltens zu konzentrieren. Das Ideal einer leidenschaftslosen, affektfreien, gar als „objektiv“ getarnten Konsequenz auf ein (Fehl-)Verhalten durch „neue Autorität“ gewinnt, quasi als Leitformel, in der aktuellen pädagogischen Praxis an Zuspruch (z.B. Omer/v. Schlippe 2016).

Nunmehr strafe ich nicht mehr, sondern ich bin lediglich konsequent und halte mich – im Unterschied zu den betroffenen Kindern und Jugendlichen – an gesetzte, wenn nicht sogar mit ihnen vorher ausgehandelte Regeln. Damit kann ich mich in „professioneller Distanz“ hinter diesen rationalisierten – gleichsam kalten, technischen – Arrangements verschanzen. – Du bist dann selber schuld, es tut mir sogar leid, dass ich dich z.B. eine Stufe runter setzen muss, ich kann nicht anders, da ich mich lediglich an unsere Regeln halte. Eine Auseinandersetzung innerhalb der Beziehung erübrigt sich.

Es kann nicht übersehen werden: Die persönliche Verantwortung ist das zentrale Schlüsselwort, aber auch die entscheidende Zurechnungsformel, über die den Kindern und Jugendlichen pädagogische Belohnungen und Bestrafungen zuteilwerden. Der neoliberale Weg zu einer angeblichen Optimierung von Erziehung hat offenbar ihre strafende Kehrseite. Dieses Konzept operiert bekanntlich mit dem Menschenmodell des homo oeconomicus, wonach jeder Mensch sein eigener Nutzenmaximierer ist, im Bösen wie im Guten. Nicht nur ist jeder seines eigenen Glückes Schmied, sondern ebenso ist er es für sein Unglück und sein Ungemach, und dies wird bereits für doch angeblich erziehungsbedürftige Kinder und Jugendliche, in Anschlag gebracht.

Festzuhalten bleibt: Auch die als ‘Konsequenzen’ bezeichneten Reaktionen sind geeignet zu verdunkeln, wenn sie nicht gar die Empathie mit dem Gegenüber zerstören. So führen sie zu einer „Entfremdung“ zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, die als „unsichtbares Fundament“ (Fassin 2018: 158) der Strafe wirkmächtig wird. Diese Weise der Alterisierung führt – und hier folge ich Didier Fassin –, zu „Herablassung, Unnachgiebigkeit, manchmal sogar Grausamkeit. Sie macht den bzw. das Moment des Strafens möglich.“ (ebd.) Offensichtlich sind auch hierbei Spaltungsprozesse beteiligt: Von strafenden Konsequenzen sind insbesondere jene Kinder und Jugendliche betroffen, die bereits ohnehin strukturell Benachteiligte sind. Wer wegen mangelnder Bildungsvoraussetzungen oder infolge nachteiliger Familienverhältnisse die psychischen Dispositionen der Selbstkontrolle und Affektsteuerung nur unzureichend auszubilden vermochte, wer sich infolge von Anerkennungsdefiziten schnell kommunikativ entmutigen lässt und im Interaktionsprozess mit den Pädagog_innen deren Erwartungen

bezüglich Höflichkeit, Einsicht, Anstrengung etc. nicht nachzukommen vermag, hat eine besonders hohe Wahrscheinlichkeit, von einer Disziplinartechnik beantwortet zu werden. (vgl. Günther 2002: 119)

„Dass die Strafe in der kollektiven Phantasie zur Wiederherstellung eines zerstörten Gleichgewichts gehört und doch faktisch das reproduziert, was zu bekämpfen sie vermeint, ist Resultat einer bemerkenswerten Themenkarriere, die man auch psychoanalytisch als Wiederholungszwang bezeichnen könnte. Erfolgsbedingung und Triebkraft dieser Karriere ist gerade das, was die Strafe eigentlich bekämpfen soll: die im Straffekt gebundene, überschießende Triebenergie, Residuen der ohnmächtigen Wut.“ (Böllinger 2004: 94)

Dabei sind die von den Akteur_innen vorgenommenen Strafformen immer Teil eines sie ermöglichenden historischen, kulturellen und politischen Kontextes. Folglich bleibt es auch für die Pädagogik eine ständige, aber unerlässliche Aufgabe, die mikro-, mezzo- und die makrosoziale Ebene miteinander zu verknüpfen, wenn man vermeiden möchte, dass sich die Erklärung von Spaltungsphänomenen auf eine Ebene reduziert.

Literatur

- Bauman, Zygmunt 2005: Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg Bude, Heinz, Willisch, Andreas 2006: Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige
- Böllinger, Lorenz 2001: Kritik der Idealisierung. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Jg. 12, Heft 1: 92-95
- Fassin, Didier 2018: Der Wille zum Strafen. Frankfurt a.M.
- Grüner, Thomas, Hilt, Franz 2008: „Bei STOPP ist Schluss“. Werte und Regeln vermitteln. Lichtenau
- Günther, Klaus 2002: Zwischen Ermächtigung und Disziplinierung. Verantwortung im gegenwärtigen Kapitalismus. In: Honneth, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a. M.: 117-140
- Herz, Birgit, Müller Christoph 2014: Angst, Beschämung, Isolation für die Lehrerfortbildung?. In: Sozial Extra, 38. Jg., Heft 3, 2015: 39 -42
- Omer, Haim, von Schlippe, Arist 2016: Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen
- Stork, Remi 2010: Rezension vom 11.06.2010 zu Margret Dörr, Birgit Herz (Hrsg.): „Unkulturen“ in Bildung und Erziehung. In: socialnet Rezensionen, <https://www.socialnet.de/rezensionen/9216.php>, Datum des Zugriffs 11.08.2019

Margret Dörr

E-Mail: margret.doerr@kh-mz.de