

Peter Caspari, Saphir Arden, Helga Dill,
Charlotte Müller, Anna-Joya Zalitatsch

Sexualisierte, körperliche und psychische Gewalt an der Waldorfschule Überlingen



Institut für
Praxisforschung und
Projektberatung

Peter Caspari
Sephir Arden
Helga Dill,
Charlotte Müller
Anna-Joya Zalitatsch

**Sexualisierte, körperliche und psychische Gewalt
an der Waldorfschule Überlingen**

Oktober 2025

Danksagung

Die Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie wären nicht möglich gewesen ohne die Auskunftsbereitschaft vieler Menschen:

Besonders hervorheben möchten wir hier die Beiträge ehemaliger Schüler*innen, die sich mit großer Offenheit mit schmerzlichen Erinnerungen aus ihrer Schulzeit auseinandersetzten. Wir bedanken uns zudem bei den teilnehmenden Eltern ehemaliger Schüler*innen sowie früheren und aktuellen Lehrkräften der Waldorfschule Überlingen, die über die in Frage stehenden Sachverhalte Auskunft gaben. Zudem danken wir einer*m Expert*in, die im Interview wertvolle Einblicke in das Forschungsfeld ermöglichte.

Unser Dank gilt auch den Mitgliedern der Begleitgruppe, die mit viel Energie und Arbeit das Forschungsprojekt unterstützten: Mareike Beba (ehemalige Schülerin), Lars Schuler (ehemaliger Schüler), Anke Kricks (Presse-/Öffentlichkeitsarbeit, Freie Waldorfschule Überlingen), Wilko Braa (Vorstand, Freie Waldorfschule Überlingen), Prof. Dr. Anja Teubert (Duale Hochschule Baden-Württemberg, DHBW).

Zuletzt danken wir dem Amtsgericht Überlingen und dem Bund der Freien Waldorfschulen für deren Kooperation.

München, September 2025

Peter Caspari, Saphir Arden, Helga Dill, Charlotte Müller, Anna-Joya Zalitatsch

INHALT

1. ABSCHNITT: DIE WISSENSCHAFTLICHE STUDIE – 8

- 1.1 Hintergrund/Auftrag – 9**
- 1.2 Fragestellungen – 9**
- 1.3 Begleitgruppe – 10**
- 1.4 Empirisches Vorgehen/Methodik – 11**
 - 1.4.1 Allgemeines – 11**
 - 1.4.2 Datenerhebung – 12**
 - 1.4.2.1 Interviews – 12**
 - 1.4.2.2 Schriftliche Dokumente – 14**
 - 1.4.3 Datenauswertung – 15**
 - 1.4.4 Zugang zu Interviewpartner*innen/Beschreibung der Stichprobe – 17**
 - 1.4.5 Probleme des Erinnerns – erzählende Subjekte, erzählte Ereignisse – 19**
 - 1.4.5.1 Charakteristika der erhobenen Daten – 19**
 - 1.4.5.2 Erinnern – 21**
 - 1.4.5.3 Einordnen – 22**
 - 1.4.5.4 Narration – 24**
 - 1.4.5.5 Identität und Abwehr – 26**
 - 1.4.5.6 Sozialisation und Diskurse – 27**

2. ABSCHNITT: DESKRIPTIVE DARSTELLUNG DES FALLES Z. – 29

- 2.1 Der organisationale Rahmen: Die Waldorfschule Überlingen – 30**
 - 2.1.1 Organisationsstruktur der Freien Waldorfschule Überlingen – 31**
- 2.2 Die Einstellung des Lehrers Konrad Z. an der Waldorfschule Überlingen – 32**
 - 2.2.1 Biografische Angaben – 33**
 - 2.2.2 Ereignisse und Abläufe im Kontext der Einstellung von Z. – 34**
- 2.3 Gewalt durch den Lehrer Z. – 39**
 - 2.3.1 Körperliche Gewalt – 39**
 - 2.3.2 Sexualisierte Gewalt – 40**
 - 2.3.3 Psychische Gewalt – 43**
 - 2.3.4 Bilanzierende Betrachtung der Gewaltformen – 46**
- 2.4 Der Lehrer Konrad Z. – 46**
 - 2.4.1 Unterricht bei Konrad Z.: Einige Charakteristika aus der Sicht ehemaliger Schüler*innen – 47**
 - 2.4.1.1 Strenge, autoritäres Verhalten – 47**
 - 2.4.1.2 Affektdurchbrüche – 48**

2.4.1.3	Eindringlichkeit und Überforderung	– 50
2.4.1.4	Emotionale Kälte	– 51
2.4.2	Positive Eigenschaften	– 52
2.4.3	Künstler statt Lehrer: Funktionen des Theatralischen	– 54
2.4.4	Umgang mit eigener Pädosexualität	– 56
2.4.5	Zusammenfassende Einschätzung der Person Konrad Z. aus einer psychologischen Perspektive	– 60
2.5	Wissensrepräsentationen während der Zeit von Lehrer Z. an der Walddorfschule Überlingen	– 62
2.5.1	Wissen innerhalb des Lehrerkollegiums	– 63
2.5.2	Wissensbestände in der Elternschaft	– 68
2.5.3	Wissensbestände an der Kaspar-Hauser-Schule Überlingen	– 70
2.5.4	Umgang mit Auffälligkeiten	– 70
2.5.5	Peer-Disclosure	– 72
2.5.6	Mitteilungen der Kinder	– 73
2.5.7	Koalitionen zwischen Konrad Z. und den Eltern – am Kind vorbei	– 75
2.6	Die Aufdeckung sexueller Übergriffe im Jahr 1993	– 80
2.6.1	Das auslösende Ereignis	– 80
2.7	Unmittelbare Reaktionen der Schule	– 82
2.7.1	Verabschiedung von Konrad Z. von seiner Klasse	– 84
2.7.2	Weiterer Verlauf bis 14.12.1993	– 85
2.8	Spaltungen und Konflikte im weiteren Umgang mit dem Fall Z.	– 91
2.8.1	Spaltungen im Kollegium	– 91
2.8.2	Spaltungen unter den Eltern	– 93
2.9	Zeugenvernehmung und Gerichtsverhandlung	– 93
2.10	Umgang mit der Klasse	– 96
2.10.1	Entwicklung der Klasse Mitte der 1990er Jahre	– 96
2.10.2	Gesprächs- und Aufarbeitungsversuche bis 2010	– 100
2.11	Fazit: Aufarbeitung bis 2010	– 103

3. ABSCHNITT: ANALYSEN UND INTERPRETATIONEN – 105

3.1	Ideologische Risikobedingungen: Anthroposophie und Waldorfpädagogik	– 106
3.1.1	Ein geschlossenes System	– 106
3.1.2	Anthroposophie und Waldorfpädagogik: Ideologische Implikationen	– 107
3.1.3	„Der Klassenlehrer“ als ideologische Instanz: Unterricht als Erziehung	– 109
3.1.4	Waldorfpädagogik und das Kind	– 112
3.1.5	Waldorfpädagogik und Strafe	– 117
3.2	Strukturelle Risikobedingungen: Der Fall Z. als Symptom eines ideologisch geprägten institutionellen Gefüges	– 121

3.2.1	Räumliche Settings, Kommunikations- und Verantwortungsstrukturen	– 122
3.2.2	Überfordernder Schulalltag: Von wem aus wird denn nun gedacht?	– 126
3.2.3	Anthroposophie, Waldorfpädagogik und Gewalt: Einzelfälle?	– 130
3.2.3.1	Verdachtsfall in den 2000er Jahren	– 130
3.2.3.2	Weitere Fälle?	– 131
3.3	Verstrickungen zwischen Schule und Eltern	– 134
3.3.1	Die Rolle der Eltern in der Waldorfschule	– 134
3.3.2	Verstrickungen zwischen Schule und Familie zur Zeit des Lehrers Konrad Z.	– 137
3.3.2.1	Fraktionen und Glaubensgemeinschaften	– 137
3.3.2.2	Doppelte Loyalitäten – Elternteil und Lehrkraft	– 140
3.4	Belastungen und Folgen auf Seiten Betroffener	– 141
3.4.1	Unspezifische Folgen	– 142
3.4.2	Angst und Misstrauen: Psychosomatische und soziale Folgeerscheinungen	– 145
3.4.3	Posttraumatische und andere klinische Erscheinungen	– 149
3.4.4	Bildungsbiografische Folgen	– 152
3.4.5	Soziale Konsequenzen	– 154
3.5	Stigmatisierung statt Hilfe: Die Konstruktion der „schlimmen Klasse“ als Strategie der Schuldumkehr	– 157
3.5.1	Verhaltensauffälligkeiten als Problemperspektive	– 157
3.5.1.1	Mobbing	– 158
3.5.1.2	Provokationen, Aufbegehren	– 158
3.5.2	Hilfloses Bemühen: Der passiv-aggressive Modus der Schulverantwortlichen	– 160
3.5.2.1	Gut gemeinte Unterstützung	– 161
3.5.2.2	Mangel an Sensibilität	– 165
3.5.2.3	Vermeidung	– 167
3.5.3	Selbstermächtigung, Schuld, Stigma – Wege in die Eskalation	– 170
3.5.3.1	Eine alleingelassene Klasse	– 170
3.5.3.2	Aktive Aggression: Verhalten der Schüler*innen – Konsequenz der Schule	– 174
3.5.3.3	Zusammenfassung wesentlicher Dynamiken	– 178

4. ABSCHNITT: KONSEQUENZEN AUS DEM FALL Z. – 179

4.1	Institutionelle Aufarbeitung seit 2023: Probleme, Erwartungen, Perspektiven	– 180
4.1.1	Anlässe für die Aufarbeitung	– 180
4.1.2	Treffen zwischen Schule und ehemaligen Schüler*innen	– 180
4.1.3	Erwartungen an die Studie	– 181
4.2	Empfehlungen zur weiteren Aufarbeitung	– 184
4.3	Gewaltprävention an der Waldorfschule Überlingen	– 187
4.3.1	Stand der institutionellen Gewaltprävention an der Waldorfschule Überlingen	– 187
4.3.2	Ressourcen aus dem Bund der Freien Waldorfschulen	– 190

4.3.3	Hinweise von Interviewpartner*innen	– 196
4.3.3.1	Perspektiven ehemaliger Schüler*innen (und ihrer Eltern)	– 196
4.3.3.2	Perspektiven ehemaliger und aktueller Lehrkräfte	– 200
4.3.4	Zusätzliche Empfehlungen	– 202
4.4	Gesamtfazit	– 205
4.4.1	Die Studie	– 205
4.4.2	Gewalt	– 205
4.4.3	Fallverlauf	– 206
4.4.4	Versagen der Waldorfschule Überlingen	– 208
4.4.5	Rolle der Eltern	– 209
4.4.6	Strukturelle und ideologische Risikofaktoren	– 209
4.4.7	Aufarbeitung und Prävention	– 210

5. LITERATURVERZEICHNIS – 211

1. ABSCHNITT: DIE WISSENSCHAFTLICHE STUDIE

1.1 HINTERGRUND/AUFTRAG

Im Mai 2023 fand auf Einladung der Waldorfschule Überlingen ein Treffen mit Vertreter*innen der Leitungsgremien und einer Gruppe von ehemaligen Schüler*innen statt, die von 1990 bis 1993 von dem Lehrer Konrad Z.¹ unterrichtet wurden. In einem ersten Austausch über die damaligen Erlebnisse verdichtete sich die Erkenntnis, dass die Kinder der ersten bis vierten Jahrgangsstufe einer Person ausgesetzt waren, deren Verhaltensrepertoire sowohl psychische als auch körperliche und sexualisierte Gewalt beinhaltete.

Nachdem Konrad Z. nach Bekanntwerden eines sexuellen Missbrauchs zweier Schüler*innen von den Schulverantwortlichen entlassen worden war, gab es danach keine Aufarbeitung seiner pädagogischen Praxis und keine wirkliche Anerkennung der Belastungen der betroffenen Kinder durch die Waldorfschule Überlingen.

In dem Treffen im Mai 2023 verständigten sich die ehemaligen Schüler*innen und die aktuelle Leitung der Waldorfschule Überlingen auf das Ziel einer Rekonstruktion der damaligen Geschehnisse, um einen verlässlichen Referenzrahmen für weitere Diskurse zur Verfügung zu haben.

Im November 2023 nahm die Leitung der Waldorfschule Überlingen per E-Mail mit dem Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP) mit dem Anliegen Kontakt auf, bei der Aufarbeitung des ca. 30 Jahre zurückliegenden Falles unterstützt zu werden. Auf der Grundlage von Vorgesprächen entwickelte das IPP ein Angebot für einen wissenschaftlichen Beitrag zur Aufarbeitung der Vorfälle in der Waldorfschule Überlingen. Die empirischen Arbeiten begannen im Juni 2024.

1.2 FRAGESTELLUNGEN

Nachdem in dem Online-Treffen mit den beiden ehemaligen Schüler*innen und den Vertreter*innen der Schulleitungen verschiedene Erkenntnisinteressen eruiert und mit den empirischen Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung abgeglichen wurden, entwarf das IPP in seinem Angebot den folgenden Katalog an Fragestellungen, der dem empirischen Vorgehen zugrunde gelegt wurde:

- » Wie ist die von Konrad Z. durchgeführte Unterrichtspraxis zu beschreiben?
- » Welche Formen und Vorfälle von Gewalt sind rekonstruierbar?
- » Wie viele Kinder waren unmittelbar von Gewalthandlungen betroffen?
- » Wie gingen die damaligen Schülerinnen und Schüler mit der an ihnen selbst und ihren Mitschüler*innen verübten Gewalt um?
- » Welche Versuche der Aufdeckung gab es bzw. wodurch wurden Aufdeckungen verhindert bzw. erschwert?

¹ Alle in diesem Bericht genannten Namen (Vorname + Initiale eines erfundenen Nachnamens) sind Pseudonyme.

- » Was wussten die damaligen Lehrkräfte von der von Konrad Z. praktizierten Pädagogik bzw. von etwaigen Gewalthandlungen? Wie sind sie mit diesem Wissen umgegangen?
- » Was wussten die Eltern der Schüler*innen von der von Konrad Z. praktizierten Pädagogik bzw. von etwaigen Gewalthandlungen? Wie sind sie mit diesem Wissen umgegangen?
- » Welche Auswirkungen hatte die ausgeübte sexualisierte, körperliche und/oder psychische Gewalt auf die Betroffenen?
- » Was führte zur Entlassung von Konrad Z.?
- » Wie wurde in der Waldorfschule Überlingen in weiterer Folge mit dem Fall Z. umgegangen?
- » Welche Unterstützung wurde den betroffenen Schüler*innen und ihren Eltern angeboten?
- » Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Analyse dieser Geschehnisse für die aktuelle Präventionsarbeit der Schule ziehen?

1.3 BEGLEITGRUPPE

Wie in allen Forschungsvorhaben, die das IPP zur Aufarbeitung von (sexualisierter) Gewalt in Institutionen durchführt, wurde auch im vorliegenden Projekt eine Begleitgruppe eingerichtet. Dieser gehörten die Personen an, die sich im Januar 2024 zu der oben erwähnten ersten Sondierungssitzung getroffen hatten. Mit Prof. Anja Teubert von der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) Stuttgart konnte eine wissenschaftliche Expertin, die zu sexualisierter Gewalt in Institutionen arbeitet, als weiteres Mitglied der Begleitgruppe gewonnen werden. Die Gruppe repräsentierte also drei unterschiedliche Perspektiven, nämlich jene der Wissenschaft, der Institution und der ehemaligen Schüler*innen, die aufgrund der Erfahrungen, die sie an der Waldorfschule Überlingen gemacht haben, den Blick und die Anliegen der Gewaltbetroffenen in das Gremium einbrachten.

Die Funktionen der Begleitgruppe können im Wesentlichen als operativ und reflexiv bezeichnet werden. Dabei beziehen sich operative Aufgaben beispielsweise auf Unterstützung bei der Akquise von Interviewpartner*innen, beim Zugang zu schriftlichen Dokumenten oder bei der Planung des Projektabschlusses. Die reflexive Komponente manifestiert sich in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Zwischenergebnissen und mit Dynamiken im Verlauf des Forschungsprozesses. Wichtige Themen waren zum Beispiel emotionale Belastungen auf Seiten ehemalige Schüler*innen während des Akquiseprozesses, der Umgang mit den inzwischen erwachsenen Kindern von Konrad Z. (und deren Familien) sowie die Planung von Veranstaltungen und entsprechender Kommunikationen während und nach der Abschlussphase der wissenschaftlichen Studie.

Das erste Treffen erfolgte im September 2024 in Präsenz in der Waldorfschule Überlingen. Weitere Sitzungen wurden im Online-Format durchgeführt. Nach der zweiten Sitzung im Januar 2025 wurden häufigere und kürzere Treffen vereinbart, um den Transfer der Forschungsergebnisse in verschiedene (Teil-)Öffentlichkeiten engmaschig vorzubereiten.

1.4 EMPIRISCHES VORGEHEN/METHODIK

1.4.1 Allgemeines

Die im vorliegenden Forschungsprojekt aufgeworfenen Fragestellungen erfordern zunächst die Einnahme zweier grundlegend unterschiedlicher Perspektiven: Erstens geht es um eine möglichst tatsächengegetreue Rekonstruktion von weit in der Vergangenheit liegenden Geschehnissen. Sowohl die ehemaligen Schüler*innen als auch die aktuellen Vertreter*innen der Schule möchten möglichst genau wissen, was damals passiert ist, da viele Gerüchte kursieren, die nicht selten mit starken Affekten verbunden und mit Ungewissheit behaftet sind. Man kann hier von der historisch-deskriptiven Dimension des Forschungsvorhabens sprechen.

Die zweite Perspektive bezieht sich auf das Verstehen der damaligen Vorgänge, die sich beispielsweise auf die Frage bezieht, wie es sein konnte, dass ein Lehrer über mehrere Jahre Gewalt gegen seine Schüler*innen ausübte, ohne dass dies von der Schule oder von Eltern unterbunden wurde. Hier geht es beispielsweise um die Erhebung systemischer Dynamiken oder individueller und kollektiver Motivationslagen. Die damit zusammenhängende Forschungsdimension kann als hermeneutisch bezeichnet werden. Ihr Ziel besteht in der Ermöglichung eines vertieften Verständnisses der untersuchten Geschehnisse (Silberzahn-Jandt, Gebrande & Bliemetsrieder, 2024)

Forschung zur Aufarbeitung von (sexualisierter) Gewalt kann von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen geleistet werden. Rechtswissenschaftliche Zugänge bemühen sich beispielsweise um eine juristische Einordnung der fraglichen Vorgänge und fokussieren vor allem auf die historisch-deskriptive Funktion wissenschaftlicher Aufarbeitung, d.h. um eine möglichst umfassende Offenlegung von Sachverhalten. Auch geschichtswissenschaftliche Zugänge rekurrieren stärker auf die Rekonstruktion historischer Geschehnisse, wobei deren jeweiliger gesellschaftspolitischer Kontextualisierung eine große Bedeutung zukommt. Der in der vorliegenden Untersuchung realisierte sozialwissenschaftliche Zugang bemüht sich – wie oben beschrieben – ebenfalls um die Rekonstruktion von Sachverhalten, versucht diese aber vor allem aus einer soziologischen und psychologischen Perspektive zu erklären. Diese kurze Erläuterung macht deutlich, dass disziplinäre Zugänge zur wissenschaftlichen Aufarbeitung von Gewalt in Institutionen nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Das Institut für Praxisforschung und Projektberatung hat in diesem Feld im Laufe der letzten knapp 15 Jahre einen Forschungsstil entwickelt, der sozialwissenschaftlich inspiriert, aber zugleich auch offen für Impulse aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen ist (Hackenschmied, Keupp & Straus, 2016; Mosser, Gmür & Hackenschmied, 2018)

Dabei ist zu beachten, dass es keinen allgemein anerkannten Methodenkanon für diesen Forschungszweig gibt, aber bestimmte Verfahren der Datenerhebung und -auswertung disziplinübergreifend zur Anwendung kommen. Grundlegend ist dabei das Prinzip der Multiperspektivität, das eine größere Tiefenschärfe der Befunde ermöglicht (Breuer, 1999, S. 276). Das bedeutet, dass möglichst viele unterschiedliche Quellen herangezogen werden, um ein möglichst konsistentes Bild der interessierenden Vergangenheit erarbeiten zu können.

1.4.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Wesentlichen über zwei Wege, nämlich über Interviews mit Zeitzeug*innen sowie über die Analyse von Dokumenten, die über die fraglichen Sachverhalte Auskunft geben.

1.4.2.1 Interviews

Interviews ermöglichen vielschichtige Einblicke in das zu untersuchende Forschungsfeld. Um dem Anspruch gerecht zu werden, sowohl vergangene Sachverhalte und Geschehnisse zu rekonstruieren als auch ein vertieftes Verständnis zugrundeliegender Dynamiken zu entwickeln, haben wir in der vorliegenden Studie leitfadengestützte, teilnarrative Interviews durchgeführt (Helfferich, 2014, S. 566 ff.). Die Entwicklung der Interviewleitfäden erfolgte anhand der in Kap. 1.2 skizzierten übergeordneten Fragestellungen. Für die befragten Personengruppen (ehemalige Schüler*innen, Eltern ehemaliger Schüler*innen, Lehrkräfte) wurden jeweils unterschiedliche Leitfäden entwickelt, die aber auch ein hohes Maß an Übereinstimmung aufwiesen. Die Leitfäden umfassten jeweils 12–13 Themenbereiche (z. B. Eintritt in die Schule, Gewalt, Aufdeckung, Umgang der Schule mit dem Fall, rückblickende Einschätzungen), denen jeweils ca. 4 – 8 Fragen zugeordnet wurden. Bei der Interviewführung war zwischen Fragen, die einen Erzähl-anreiz bieten sollten, und optionalen Nachfragen zu unterscheiden. Der teilnarrative Charakter der Interviewführung ergibt sich aus dem Bestreben, die Befragten zu eigenen Erzählungen zu motivieren, die nicht durch ein zu stark strukturiertes Abarbeiten des Fragenkatalogs unterbrochen werden sollten. Dies bedeutet, dass nicht alle Fragen des Leitfadens gestellt wurden, sondern nur an jenen Stellen nachgefragt wurde, an denen bestimmte Aspekte noch offengeblieben waren und/oder Erklärungsbedarf bestand. Dem Prinzip „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 560) wurde mit Hinblick auf das oben skizzierte doppelte Erkenntnisinteresse Folge geleistet: Eine stärkere Strukturierung des Interviews wurde immer dann erforderlich, wenn es um die historisch-deskriptive Dimension der Forschungsfrage ging, d.h. wenn das Was, Wer oder Wann im Zentrum des Interesses stand. Eine offene, erzählauffordernde Interviewführung sollte demgegenüber Erkenntnisse über das Wie und Warum generieren, also Material erzeugen, das ein vertieftes Verständnis der untersuchten Vorgänge ermöglicht.

Im Verlauf der Datenauswertung wurden widersprüchliche und lückenhaften Angaben in den Interviews deutlich. Dies erschwerte die Rekonstruktion der historischen Vorgänge an der Waldorfschule Überlingen in Bezug auf wesentliche Aspekte. Dadurch sah sich das Forschungsteam veranlasst, einige Interviewpartner*innen erneut zu kontaktieren, um spezifische Fragestellungen zu klären (Nachfragephase). Zu diesem Zweck wurden für jede*n dieser Interviewpartner*innen nochmals neue Fragenkataloge entwickelt, um die sichtbar gewordenen Wissenslücken zu schließen bzw. widersprüchliche Informationen aufzulösen.

Es wurden Interviews mit folgenden Personengruppen geführt:

- » Ehemalige Schüler*innen der Waldorfschule Überlingen, die von Konrad Z. unterrichtet

wurden. Zusätzlich wurde eine Person interviewt, die vor der Ära Z. die Schule besuchte und ihre diesbezüglichen Erinnerungen berichtete.

- » Ehemalige Lehrkräfte, die im fraglichen Zeitraum in der Waldorfschule Überlingen unterrichtet haben. Dazu kamen Interviews mit zwei Lehrkräften, die erst nach der Ära Z. ihre Tätigkeit an der Schule aufgenommen haben.
- » Eltern der Schüler*innen, die damals von Konrad Z. unterrichtet wurden.
- » Eine Expertin zum Thema sexualisierte Gewalt im Kontext der Waldorfpädagogik.

Interviews dauerten in der Regel 90–120 Minuten. In der Hauptphase zwischen Juli 2024 und Januar 2025 wurden insgesamt 33 Interviews geführt. Neun Interviews erfolgten in Präsenz, 18 online via Zoom und sechs telefonisch. Im Rahmen der notwendig gewordenen Nachfragephase wurden im März und April 2025 weitere sechs Interviews mit bereits zuvor interviewten Personen (vier schriftlich, zwei online) sowie weitere drei Interviews mit bislang nicht kontaktierten Personen geführt. (Zwei dieser Personen wurden aufgrund von Hinweisen aktiv vom Forschungsteam angeschrieben, eine andere Person meldete sich selbst beim IPP). Insgesamt wurden daher 42 Interviews (zehn in Präsenz, zwanzig online, acht telefonisch, vier schriftlich) mit 38 Personen geführt.

Die zu interviewenden Personen konnten das von ihnen bevorzugte Format jeweils frei wählen. Mit allen Interviewpartner*innen gab es Vorabsprachen entweder per E-Mail oder telefonisch. Das Forschungsteam informierte die Personen, die zu einem Interview bereit waren, auf schriftlichem Weg über die für die Erhebung geltenden Datenschutzbestimmungen. Voraussetzung für die Durchführung eines Interviews war die Unterzeichnung einer darauf bezogenen Einwilligungserklärung. Diese bezog sich u.a. auf die Anonymisierung der zu erhebenden Daten, auf die Möglichkeit des Widerrufs der erhobenen Daten oder auf die Erlaubnis für die Erstellung einer Audioaufnahme.

Erhebungen, die auf die Rekonstruktion von Gewaltvorfällen fokussieren, sind in der Regel mit starken Emotionen verbunden. Daher wurden Interviewpartner*innen, insbesondere gewaltbetroffene ehemalige Schüler*innen, sowohl schriftlich als auch mündlich darauf hingewiesen, dass sie das Interview jederzeit ab- oder unterbrechen könnten. Die Interviewführung wurde so gestaltet, dass emotionale Belastungen möglichst gering gehalten werden sollten. Dies beinhaltet den expliziten Hinweis, dass nur diejenigen Fragen beantwortet werden sollten, die die Befragten auch beantworten möchten. Wenn emotionale Belastungen erkennbar wurden, boten die Interviewenden proaktiv die Möglichkeit an, das Interview zu unterbrechen oder ganz abubrechen. Bei gewaltbetroffenen Interviewpartner*innen wurde gefragt, ob im Umfeld des Interviews gegebenenfalls professionelle und/oder soziale Unterstützung in Anspruch genommen werden kann. Allen Interviewpartner*innen wurde explizit die Möglichkeit angeboten, sich bei Bedarf nochmals beim Forschungsteam zu melden. Zudem wurde umgekehrt die Erlaubnis eingeholt, dass sich die interviewende Person bei Nachfragen nochmals an die interviewte Person wenden dürfe.

1.4.2.2 Schriftliche Dokumente

Die Analyse schriftlicher Dokumente dient der Ergänzung, Validierung oder auch Kontrastierung von Informationen, die in Interviews erhoben werden (Wolff, 2010). Die Bedeutung dieses Materials ergibt sich daraus, dass es keinen oder geringeren Erinnerungseffekten unterworfen ist als jenes, das durch Interviews erhoben wird. Dennoch sind auf diese Weise erhobene Daten nicht vollständig objektiv in dem Sinne, dass sie per se eine historische Wahrheit wiedergeben (Wolff, 2010, S. 505 f.). So repräsentieren beispielsweise Protokolle von Schulkonferenzen oder eine Übereinkunft der Sitzungsteilnehmer*innen, wonach ausgewählte Aspekte auf eine bestimmte Art und Weise formuliert oder sogar gänzlich unerwähnt bleiben sollen.

Die zur Analyse herangezogenen schriftlichen Materialien umfassen folgende Dokumentarten:

- » Schriftliche Ergänzungen von Interviewpartner*innen oder zusätzlich von ihnen zur Verfügung gestelltes Material
- » Schriftliche Antworten von Interviewpartner*innen auf Nachfragen des Forschungsteams
- » Protokolle von Schulkonferenzen
- » Inhalte der Personalakte des Lehrers Z.
- » Schulinterne Korrespondenzen
- » Gerichtsunterlagen
- » Behördliche Dokumente (Schulbehörden, Strafverfolgungsbehörden)
- » Externe Korrespondenzen (z. B. Presseerklärung)
- » Eine von der aktuellen Schulleitung erstellte überblicksartige Chronologie des Falles Z.
- » Internetdokumente (v. a. Website der Waldorfschule Überlingen)

Die meisten schriftlichen Materialien wurden dem Forschungsteam von der Waldorfschule Überlingen in der Anfangsphase des Projekts zur Verfügung gestellt. Auf Nachfrage wurden im weiteren Verlauf noch zusätzliche Dokumente nachgereicht. Der Bestand muss insgesamt als äußerst lückenhaft bezeichnet werden. Dies ist insofern besonders problematisch, als es gerade im Zusammenhang mit der Einstellung des Lehrers Konrad Z., der Aufdeckung der von ihm verübten Gewalt und der Betreuung der betroffenen Klasse vielfältige Kommunikationen gegeben hat, die anhand der verfügbaren Dokumente nur bruchstückhaft nachvollzogen werden können. Allein dies rechtfertigt den auch aus den Interviews abzuleitenden Befund einer persistierenden institutionellen Risikobedingung, die sich in einem Modus der Verantwortungslosigkeit manifestiert. Entweder wurde ein Großteil der in diesem Zusammenhang stattgefundenen Gespräche, Sitzungen und Konferenzen gar nicht dokumentiert oder diese Schriftstücke sind im Laufe der Zeit auf nicht mehr nachvollziehbare Weise verschwunden. Beides stellt ein gravierendes Versäumnis der Waldorfschule Überlingen dar, das eine gelingende Aufarbeitung von Gewalt in diesem institutionellen Kontext deutlich behindert.

Angesichts dieser Situation hat das Forschungsteam mit dem Bund der Freien Waldorfschulen Kontakt aufgenommen, um über diesen Weg schriftliches Material zum Fall Konrad Z. zu erhalten. Es ist bekannt, dass es hierzu Korrespondenzen zwischen der Waldorfschule Überlin-

gen und dem Bund gab. Allerdings konnte der Bund der Freien Waldorfschulen keine entsprechenden Dokumente ausfindig machen. Eine von ihm initiierte Anfrage bei der Freien Hochschule Stuttgart verlief ebenfalls ergebnislos.

Ein weiterer Zugangsweg zu behördlichem Material erfolgte über eine Kontaktaufnahme zu einer damals involvierten Rechtsanwaltskanzlei sowie zum Amtsgericht Überlingen. Während die Rechtsanwaltskanzlei nicht zu erreichen war, stellte das Amtsgericht Überlingen dem Forschungsteam anonymisierte Dokumente zum Straf- und Zivilrechtsverfahren gegen Konrad Z. zur Verfügung.

1.4.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten orientierte sich an den Fragestellungen der vorliegenden Studie und folgte der oben beschriebenen Differenzierung zwischen einer deskriptiv-historischen und hermeneutischen Perspektive.

Die Auswertung historisch-deskriptiver Daten rekurrierte vor allem auf die inhaltliche Dimension des erhobenen Materials, d.h. es ging hier um das, was in den Interviews gesagt wurde und um Informationen, die den schriftlichen Dokumenten zu entnehmen waren (Mayring, 2015). Das Ziel der inhaltsanalytischen Auswertung dieser Daten bestand in einer möglichst schlüssigen und vollständigen Rekonstruktion der interessierenden Geschehnisse. Um das Interviewmaterial entsprechend zu ordnen, wurden vor allem zwei Verfahren zur Anwendung gebracht: Erstens wurden Interviewpassagen mit Codes versehen, die eine Zuordnung zu zentralen Geschehnissen ermöglichten (z.B. „Aufdeckung“, „Aufarbeitung“). Dadurch konnten die berichteten Perspektiven auf bestimmte Ereignisse jeweils miteinander in Beziehung gesetzt werden. Zweitens wurden für jedes Interview paraphrasierende Kurzzusammenfassungen geschrieben, in denen unter anderem Informationen zu wichtigen Episoden des untersuchten Sachverhalts aufbereitet wurden (Jaeggi, Faas & Mruck, 1998). Dadurch wurde schnell nachvollziehbar, welche Personen zu welchen Aspekten des Geschehens zentrale Beiträge lieferten. Durch dieses Verfahren wurde deutlich, dass die Causa Konrad Z. als Prozess darstellbar ist, der sich als Wechselspiel neuralgischer Punkte (z.B. Einstellung, Aufdeckung) mit mehr oder weniger latenten Prozessen (z.B. Umgang mit Gefährdungszeichen, Begleitung der betroffenen Schulklasse) präsentiert. Dieser Prozess entzieht sich der Logik einer schlichten Nacherzählung. Er musste vielmehr auf der Basis einer intensiven Analyse lückenhafter und teilweise widersprüchlicher Daten rekonstruiert werden. Die Aufgabe des Forschungsteams bestand daher darin, das verfügbare Datenmaterial so zu ordnen, dass daraus eine möglichst schlüssige, plausible und wahrscheinliche Version der tatsächlichen Geschehnisse erarbeitet werden konnte. Dabei spielten vor allem die Kriterien der unmittelbaren Beteiligung der berichtenden Zeitzeug*innen, der Häufigkeit bestimmter Angaben, der chronologisch schlüssigen Abfolge der berichteten Ereignisse und der Übereinstimmung zwischen mündlichen und schriftlichen Informationen eine Rolle.

Gerade der zuletzt genannte Aspekt ist nicht ganz unabhängig zu sehen von Auswertungsverfahren, die auf die hermeneutische Dimension abzielen und ein vertieftes Verstehen der in Frage stehenden Vorgänge und Dynamiken zum Ziel haben (Soeffner, 2010). Hier ging es nicht

nur darum, das erhobene Interviewmaterial zu ordnen, zu kategorisieren und zu analysieren, sondern interpretativ zu durchdringen. Dabei wurde nicht nur darauf fokussiert, was erzählt wurde, sondern auch darauf, wie bestimmte Erzählinhalte präsentiert wurden (Kruse, 2015, S. 26). Dies schließt auch die Perspektive auf die Interaktion zwischen interviewter und interviewender Person ein sowie andere aktuallsprachliche Manifestationen, denen zum Beispiel motivationale Aspekte zugrunde liegen (z.B. die eigene Rolle in ein positives Licht rücken, unangenehme Erinnerungen vermeiden (Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal, W., 2010)). Die Auswertung dieser Daten erfolgte als dynamischer Prozess, der über iterative Rückkopplungsschleifen funktionierte. Dies bedeutet ganz allgemein, dass das Material zunächst sortiert und kategorisiert wurde, um anschließend auf einem höheren Abstraktionsniveau theoretisch erfasst zu werden. Dabei war es immer wieder notwendig, die theoretischen Ableitungen durch eine wiederholte Auseinandersetzung mit den Daten zu fundieren. Das empirische Material diente also der Entwicklung theoretischer Überlegungen, deren Aussagekraft wiederum an den erhobenen Daten zu überprüfen war. Dies bedeutet, dass das Forschungsteam nicht bei anfänglichen Codierungen von Interviewpassagen stehen blieb, sondern diese über mehrere Analyse- und Interpretationsschleifen zu schlüssigen Konzepten verdichtete, die zur Erklärung der beobachteten Phänomene herangezogen wurden (Jaeggi et al., 1998).

Einen Zuwachs an Tiefenschärfe erreichten die Interpretationen des Forschungsteams durch die Kontextualisierung einzelner Interviewpassagen, nämlich in Form sequenzieller und komparativer Analysen (Kruse, 2015, S. 616–622). Sequenzielle Analysen beziehen sich auf Strukturen und Dynamiken, die dem Verlauf eines einzelnen Interviews zugrunde liegen. Ein Beispiel hierfür ist die anfängliche Schilderung einer interviewten Person, wonach sie ihre Zeit in der Waldorfschule Überlingen im Großen und Ganzen als schön erlebt habe. In einer späteren Phase des Interviews machte sie deutlich, dass sie sich normalerweise nicht zu stark auf Erinnerungen an diese Phase ihres Lebens einlassen möchte, da dies mit negativen Emotionen verbunden sei.

„Also es gibt diese zwei Seiten, ich lasse das eine zu, dann wird es ganz schlimm und wenn ich das nicht zulasse, dann ist die Schulzeit ein Bild. Hat es die Schulzeit die erste, dann Bild, das, ähm, wenn ich das wegschiebe oder aussparen, dann ist es okay gewesen. Wahrscheinlich mit den Freundinnen war es ja auch oft okay, wenn wir alleine waren oder Fachunterricht oder auch er hatte bestimmt Stunden, die okay waren und nicht voller Wut und Gewalt waren.“ (Interview 25)

Explizit relativierte diese Person ihre anfängliche Einschätzung und benannte schließlich eine Reihe belastender Erlebnisse in dieser Schule. Durch eine Längsauswertung wurde klar, dass die am Beginn des Interviews präsentierte Darstellung der eigenen Schulzeit durch die Analyse des gesamten Interviews besser verstanden werden konnte. Die komparative Analyse, also der Vergleich zwischen verschiedenen Interviews, eröffnete eine Reihe von Erkenntnisdimensionen, die zur Erklärung der berichteten Geschehnisse herangezogen werden konnten:

- » Durch Vergleiche zwischen den Perspektiven ehemaliger Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte wurde sichtbar, dass unterschiedliche Gedächtnisrepräsentationen, Motivationslagen und Betroffenheiten jeweils unterschiedliche Narrative evozierten.
- » Es konnten Bedingungsgefüge herausgearbeitet werden, die bestimmte Prozesse und Verläufe wahrscheinlicher machten. So gab es beispielsweise Unterschiede im Grad der Identifikation mit der Waldorfpädagogik seitens der Eltern, in Bezug auf initiale Bewältigungsstile der Schüler*innen oder im Ausmaß der Involviertheit in den Fall Z. auf Seiten der Lehrkräfte. Solche Unterschiede erzeugten differierende Umgangsweisen mit der Causa Z. und trugen zu voneinander abweichenden Berichten bei.

Auf der deskriptiven Ebene hatten komparative Analysen eine Validierungsfunktion: Geschilderte Sachverhalte konnten dadurch besser verstanden und bestätigt werden, wenn sie von mehreren Personen in ähnlicher Weise berichtet wurden. Daneben eröffnete der Vergleich zwischen Interviews aber auch eine Dimension der Kontrastierung: Auffällige Unterschiede zwischen den präsentierten Darstellungen lösten analytische Suchbewegungen aus, deren Ziel in der Erarbeitung plausibler Erklärungen dieser Abweichungen bestand.

Die Auswertung der Daten erfolgte über mehrere Monate und erfuhr wichtige Impulse durch Diskussionen im Forschungsteam und in der Begleitgruppe. Dieser Prozess begann schon durch eine frühe Auseinandersetzung mit Eindrücken aus Schriftstücken und Interviews und erfuhr schließlich noch weitere Schärfungen während des Abfassens des Abschlussberichts.

1.4.4 Zugang zu Interviewpartner*innen/Beschreibung der Stichprobe

Im Gegensatz zu anderen Studien zur Aufarbeitung von (sexualisierter) Gewalt in Institutionen entschied sich das IPP im vorliegenden Projekt zunächst gegen einen öffentlichen Aufruf zur Akquise von Interviewpartner*innen. Der Grund dafür lag in dem relativ klar umschriebenen und zahlenmäßig begrenzten Kreis möglicher Adressat*innen und der Verfügbarkeit bestehender Netzwerke, die für die Gewinnung von Interviewpartner*innen genutzt werden konnten. In Abstimmung mit den beiden ehemaligen Schüler*innen und den beiden Vertreter*innen der Waldorfschule Überlingen wurde daher ein Akquiseverfahren gewählt, das auf direkte Ansprache innerhalb existierender beruflicher und sozialer Zusammenhänge basierte. Im Einzelnen bestand das Vorgehen aus folgenden Schritten:

- » Das IPP formulierte Anschreiben an ehemalige Schüler*innen, Eltern und ehemalige Lehrkräfte, in denen zur Teilnahme an der Studie eingeladen wurde. Bei Interesse konnten sich die angeschriebenen Personen per E-Mail, Telefon oder auf dem Postweg beim IPP melden.
- » Das Schreiben an die ehemaligen Lehrkräfte wurde den beiden Vertreter*innen der Schule mit der Bitte übermittelt, dieses an ehemalige Lehrkräfte, deren Kontaktdaten noch bekannt waren, weiterzuleiten. Aus Datenschutzgründen konnte die Verbreitung dieses Schreibens nicht durch das IPP selbst erfolgen.
- » Das Schreiben an die ehemaligen Schüler*innen wurde den beiden ehemaligen Schüler*innen, die an den Abstimmungsgesprächen mit dem IPP beteiligt waren, ausgehändigt. Da-

mit wurde der Auftrag verbunden, dieses Schreiben an den Kreis jener ehemaligen Mitschüler*innen weiterzuleiten, deren Kontaktdaten bekannt waren. Daran war die Erwartung verknüpft, dass sich die Einladung zur Teilnahme an der Studie im „Schneeballsystem“ verbreiten würde.

- » Dem direkten Anschreiben an die ehemaligen Schüler*innen wurde zugleich ein Schreiben an deren Eltern beigelegt, in dem diese zur Teilnahme an der Studie eingeladen wurden. Die ehemaligen Schüler*innen fungierten mithin als Multiplikator*innen für die Akquise ihrer Eltern.
- » Da im Auswertungsprozess einige Unklarheiten auftauchten, wurden sechs Interviewpartner*innen noch einmal angeschrieben und zu spezifischen Aspekten ein zweites Mal befragt. In dieser empirischen Phase wurden zudem vier weitere Personen als potenzielle Zeitzeug*innen kontaktiert.

Nach Abschluss der empirischen Phase konnten zwei Effekte dieses Vorgehens beobachtet werden:

Erstens konnte eine Anzahl an Interviewpartner*innen gewonnen werden ($n = 38$), die deutlich über das ursprünglich erwartete Ausmaß hinausging. Der Anspruch auf Multiperspektivität konnte durch eine hinreichend differenzierte Verteilung von ehemaligen Schüler*innen, ehemaligen Lehrkräfte und Eltern erfüllt werden (siehe weiter unten zur Beschreibung der Stichprobe). Zweitens führte das auf sozialen Netzwerken basierende Akquiseverfahren zu einzelnen Verwicklungen zwischen ehemaligen Schüler*innen, die die Weiterleitung des Briefes übernommen hatten, und Zeitzeug*innen. In einer Begleitgruppensitzung wurde vereinbart, dass etwaige Gesprächswünsche angeschriebener Personen konsequent auf das Forschungsteam des IPP umgeleitet werden sollten.

Es ist also zu bilanzieren, dass die gewählte Akquisestrategie zwar einerseits erfolgreich war, andererseits aber zu Komplikationen führte, die bei einer engmaschigeren Begleitung der ehemaligen Schüler*innen, die die Weiterleitung des Briefes des IPP übernahmen, vermeidbar gewesen wären.

Beschreibung der Stichprobe: Es wurden insgesamt 42 Interviews mit 38 Personen geführt: 16 ehemalige Schüler*innen, elf Lehrkräfte, elf Eltern (davon drei Elternpaare), eine Expertin. (Die Summe ergibt 39, weil eine Person sowohl der Gruppe der Lehrkräfte als auch der Gruppe der Eltern zugerechnet wurde). Zwei Interviews wurden mit jeweils zwei Personen (Elternpaare) geführt. Sechs Personen wurden in einer weiteren empirischen Phase im Zuge von Nachfragen ein zweites Mal kontaktiert. Alle diese Personen haben geantwortet (vier schriftlich, zwei im Rahmen von Online-Nachinterviews).

Von den 16 ehemaligen Schüler*innen besuchten 15 die Klasse von Konrad Z. Eine weitere interviewte Person war bereits zuvor an der Waldorfschule Überlingen und stand in keinem Kontakt zu diesem Lehrer. Von den elf Lehrkräften waren neun während der Anstellung von

Konrad Z. (1990–1993) an der Waldorfschule Überlingen tätig. Zwei gehörten erst zu einer späteren Zeit dem Kollegium an. Die Stichprobe bestand aus 18 weiblichen und 20 männlichen Personen. Bei der Expertin handelt es sich um eine Lehrkraft, die sich viel mit Waldorfpädagogik beschäftigt hat und selbst von sexualisierter Gewalt betroffen ist. Experteninterviews ermöglichen eine zusätzliche Perspektive auf das Forschungsfeld, die in den Kanon der erhobenen Daten (aus Interviews und Literaturrecherchen) integriert wird.

1.4.5 Probleme des Erinnerns – erzählende Subjekte, erzählte Ereignisse

Im Zusammenhang mit der Auswertung und Interpretation der erhobenen Interviewdaten stellen sich einige erkenntnistheoretische Probleme, die mit der Frage zusammenhängen, wie vergangene Ereignisse bei den Interviewpartner*innen repräsentiert sind. Bevor hier auf einige forschungspraktische und theoretische Aspekte eingegangen wird, ist zunächst festzuhalten, dass die befragten Personen aus unterschiedlichen biografischen Positionen heraus berichtet haben, die sich jeweils als zeitliche Doppelperspektiven konzeptualisieren lassen:

- » Die Schilderungen der ehemaligen Schüler*innen beziehen sich jeweils zentral auf ihr eigenes Erleben als Kind am Beginn ihrer Schullaufbahn. Diese werden ergänzt durch einzelne Episoden zur 5. und 6. Klasse sowie zum Jugendalter. Die zweite in den Interviews vertretene Perspektive ist jene der inzwischen ca. 40-jährigen Erwachsenen, die zum Teil selbst Eltern sind und sich mit der Frage der institutionellen Aufarbeitung vergangenen Unrechts beschäftigen.
- » Die Berichte der Eltern ehemaliger Schüler*innen spiegeln sowohl den Blick auf ihre damals noch jungen Kinder wider als auch die Wahrnehmung ihrer selbst als damals (zum Teil noch junge) Eltern.
- » Auch in den Interviews mit den Lehrkräften finden sich (wenngleich nicht in der Häufigkeit wie bei den anderen befragten Personengruppen) Perspektiven auf die damaligen Kinder und zugleich auf sie selbst als Lehrkräfte, die sich entweder eher am Beginn oder inmitten ihrer beruflichen Laufbahn befanden.

Es lässt sich daher zunächst festhalten, dass alle Befragten von bestimmten Versionen ihrer selbst und von ihren Repräsentanzen in Bezug auf relevante andere Personen berichteten. Wichtig ist dabei, dass die präsentierten Erzählungen aufgrund der fokussierten Themen in hohem Maße affektiv aufgeladen sind. Die im Ergebnisteil dieser Studie referierten Befunde bedürfen daher einer Kontextualisierung, die sich auf motivationale Aspekte und Fragen des Erinnerns bezieht.

1.4.5.1 Charakteristika der erhobenen Daten

Kavemann (2016) hat einige grundsätzliche Festlegungen zu der Frage vorgenommen, welche Daten aus Interviews mit gewaltbetroffenen Personen generierbar sind. Diese können zum Teil auch für die vorliegende Untersuchung geltend gemacht werden, obwohl nicht alle Befragten von Gewalt betroffen sind:

Es kann nur das Thema der Forschung werden, was gehört werden kann: Dieser Punkt bezieht sich auf eine mögliche Selbstzensur von Interviewpartner*innen, die auf intuitiven Einschätzungen beruht, was den Interviewenden zugemutet werden kann. Befragte können das ethisch begründete Bedürfnis verspüren, Forscher*innen nicht mit drastischen Berichten zu überfordern.

Es kann nur über das gesprochen werden, was erinnert wird: Dieser keineswegs triviale Aspekt wird weiter unten einer genaueren Erörterung unterzogen. Er rekurriert auf (empirisch fundierte) Theorien, die das Gedächtnis als dynamisch und Erinnern als produktive Tätigkeit konzipieren. Kavemann (2016) bezieht sich vor allem auf Rosenthal (1993) und speziell auf deren Befunde zur fragmentierten sprachlichen Symbolisierung von Gewalterlebnissen.

Es wird nur dann über Gewalt gesprochen, wenn keine Stigmatisierung befürchtet wird: Hier bezieht sich die Autorin unter anderem auf abwertende soziale Reaktionen, die gewaltbetroffene Personen im Zuge der Aufdeckung ihrer Erfahrungen gemacht haben. Im vorliegenden Kontext ließe sich dieser Aspekt auch auf andere Konstellationen anwenden, z.B. dass Befragte nicht als „schlechte Eltern“ gelten möchten.

Es wird nur über das gesprochen, was nicht zu schambesetzt ist: Der zentrale Aspekt der Scham ist in der Literatur zu sexualisierter Gewalt häufig beschrieben (z.B. Paul, 2016). Kavemann (2016) hebt hervor, wie tiefgreifend dieses Gefühl die Identität einer Person zu beeinträchtigen vermag und wie wirkmächtig es daher auf soziale Interaktionen (z.B. ein Forschungsinterview) Einfluss nimmt (vgl. auch Tiedemann, 2013).

Es wird nur über das gesprochen, was nicht zu schuldbelastet ist: Auch wenn es sich beim Schuldgefühl um eine grundsätzlich andere psychische Qualität als Scham handelt, wird beides in der Forschung zu sexualisierter Gewalt oft gemeinsam diskutiert (Alix et al., 2019; Wilson, Drozdek & Turkovic, 2006). Kavemann (2016) nimmt wie Hirsch (2014) die zentrale Unterscheidung zwischen realer Schuld und Schuldgefühl vor, der in der vorliegenden Untersuchung große Bedeutung zukommt. Man denke hier beispielsweise an das Schuldgefühl von Kindern, die vorgeblich aufgrund unzureichender schulischer Leitungen Gewalt durch ihren Lehrer erfahren.

Es wird nur mit denen gesprochen, zu denen der Zugang gelungen ist: Diese logisch unbestreitbare Feststellung rekurriert auf die Tatsache, dass die im Rahmen einer Studie zur Aufarbeitung von Gewalt erhobenen Daten immer unvollständig sein werden – auch dann, wenn ein relativ gut umschreibbares soziales System (wie eine Schulklasse) untersucht wird und, wie im vorliegenden Fall, viele Personen zu einem Interview bereit sind. Der durchaus relevanten Frage, was andere Zeitzeug*innen daran gehindert haben könnte, sich an der Studie zu beteiligen, kann man sich aufgrund von Angaben aus den geführten Interviews zumindest hypothetisch annähern.

Es wird vor allem mit denen gesprochen, die in Sicherheit sind: Kavemann (2016) bezieht sich hier exemplarisch auf eine Gruppe Gewaltbetroffener, die innerhalb institutioneller Zusammenhänge nach wie vor potenziellen Gefährdungen ausgesetzt ist. Diese Situation ist für die in der vorliegenden Studie interviewten Personen nicht geltend zu machen. Fasst man den Begriff der fehlenden Sicherheit jedoch weiter, dann ist mit Selektionseffekten aufgrund der Tatsache

zu rechnen, dass sich potenzielle Interviewpartner*innen gegen eine Teilnahme entscheiden, weil sie dadurch ihre psychische Stabilität gefährdet sehen. Insofern kann davon gesprochen werden, dass sie sich unter diesen Bedingungen nicht in Sicherheit fühlen würden.

Es kann nur mit denen gesprochen werden, die eine Motivation zur Mitwirkung an Forschung haben: Viele Interviewpartner*innen gaben im Rahmen der vorliegenden Studie an, dass sie das Projekt der Aufarbeitung institutioneller Gewalt an der Waldorfschule Überlingen – trotz aller Kritik in Bezug auf den Zeitpunkt und bestimmte Verfahrensweisen – als prinzipiell sinnvoll und wichtig erachteten. Durch ihre Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie sahen sie eine Möglichkeit zur Unterstützung dieses Vorhabens. Angesichts einer Vielzahl kursierender Gerüchte war das Bedürfnis nach einer extern erarbeiteten, fundierten Rekonstruktion der damaligen Geschehnisse entstanden.

1.4.5.2 Erinnern

Die von Kavemann (2016) erarbeiteten Aspekte bieten einen umfassenden Einblick in die Art und Weise, wie Daten im Kontext der Gewaltforschung zustande kommen. Um ein vertieftes Verständnis des erhobenen Materials zu entwickeln, ist es zudem erforderlich, sich mit Fragen der Gedächtnisrepräsentation vergangener Ereignisse genauer auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang ist zunächst dahingehend zu unterscheiden, ob es sich bei den interviewten Personen um Gewaltbetroffene handelt oder nicht und ob sich die Inhalte des Interviews unmittelbar auf die erlebte Gewalt beziehen. Hierzu ist festzuhalten, dass alle Personen, die Anfang der 1990er Jahre in der Klasse von Konrad Z. unterrichtet wurden, von Gewalt betroffen waren – entweder durch unmittelbare körperliche oder psychische Übergriffe oder durch die Zeugenschaft von Gewalt, die an ihren Mitschüler*innen verübt wurde.

In der Literatur zu sexualisierter Gewalt ist der Befund hinreichend belegt, wonach Erinnerungen Betroffener an entsprechende Ereignisse nicht jederzeit gleichermaßen zugänglich sind (Kavemann, Graf-van Kesteren, Rothkegel & Nagel, 2015). Wissenschaftliche Kontroversen entfachen sich an den möglichen Gründen für diesen Sachverhalt. Hierbei ist zunächst zu unterscheiden, ob gewaltbetroffene Menschen im klinischen Sinne traumatisiert sind (etwa in Form einer posttraumatischen Belastungsstörung [PTBS]) oder nicht. Klinisch beschreibbare Traumafolgestörungen sind anhand spezifischer Symptommuster diagnostizierbar, die anhand des Vorliegens bestimmter Kriterien nachweisbar sind (Eberle & Maercker, 2024). Da keineswegs alle Personen, die Gewalt erleben, in diesem Sinne als traumatisiert gelten, ist die Frage der Gedächtnisrepräsentation vor dem Hintergrund der gesundheitlichen Situation der jeweiligen Person zu betrachten. Während weitgehend Einigkeit darin besteht, dass bei einem geringen oder mittleren Ausprägungsgrad posttraumatischer Störungen keine signifikanten traumainduzierten Beeinträchtigungen der Gedächtnisfunktionen vorliegen (McNally, 2005), gibt es in Bezug auf schwere Störungen in Folge von Extrembelastungen kontroverse Positionen, die in jüngster Zeit anhand der Diskussion über rituelle Gewalt in organisierten Strukturen formuliert wurden (Bergmann et al., 2024; Fegert et al., 2024; Mokros et al., 2024). Eine besondere Relevanz haben diese wissenschaftlichen Auseinandersetzungen auch in Bezug auf die aussagepsycho-

logische Beurteilung der Glaubhaftigkeit gewaltbetroffener Zeug*innen in Gerichtsverfahren (Volbert, Schemmel & Tamm, 2019). Weil damit auch ethische Fragen dahingehend verbunden sind, ob die Aussagen traumatisierter Menschen grundsätzlich in Zweifel zu ziehen sind bzw. ob im Rahmen von Strafverfahren die besondere psychische Situation dieser Personen hinreichend berücksichtigt wird, werden diese Diskussionen in der Regel hoch emotional geführt. Bis zu einem gewissen Grad berührt dieser Diskurs auch Forschungen zur Aufarbeitung von Gewalt, da Personen und Institutionen, die einer kritischen Reflexion der Vergangenheit ablehnend gegenüberstehen, insbesondere die Darstellungen gewaltbetroffener Zeitzeug*innen anzweifeln könnten. Dies käme einer vorseilenden Stigmatisierung gleich und bedarf daher weiterer Differenzierungen:

McNally (2005) hat darauf hingewiesen, dass schwerwiegende traumainduzierte Gedächtnisstörungen, wenn überhaupt, nur in Fällen von Extrembelastungen mit erheblicher Folgesymptomatik vorkommen. Davon abgesehen stellte er das Konzept der traumatischen Amnesie in Frage und bot eine Reihe von Alternativerklärungen dafür an, dass gewaltbetroffene Menschen ihre Erfahrungen zu einem späteren Zeitpunkt nicht vollständig memorieren:

- » Da eine betroffene Person in einer traumatischen Situation nicht auf alle Aspekte fokussiert, mit denen sie konfrontiert wird, werden auch nur jene Aspekte encodiert (d.h. in Gedächtnisrepräsentationen umgewandelt), die sie bewusst wahrnimmt.
- » Die Tatsache, dass Personen in einer Befragungssituation die erlebte Gewalt nicht berichten, bedeutet nicht, dass sie sich nicht daran erinnern können.
- » Kindliche Amnesie ist nicht zu verwechseln mit traumatischer Amnesie. Die meisten Menschen können sich nur sehr bruchstückhaft an Erlebnisse aus ihrer frühen Kindheit (bis zum 4./5. Lebensjahr) erinnern.
- » Die Tatsache, dass Menschen über längere Zeiträume nicht an die erlebte Gewalt denken, bedeutet nicht, dass sie diese vergessen haben.

Solche Klarstellungen sind wichtig, um einem Generalverdacht gegenüber der Qualität der Erinnerungen gewaltbetroffener Menschen entgegenzuwirken. Hierzu ist zu ergänzen, dass Ziel und Zweck einer wissenschaftlichen Studie zur Aufarbeitung von Gewalt in institutionellen Kontexten nicht darin besteht, die Angaben einzelner Personen zu bewerten. Erst die Analyse der Gesamtheit der erhobenen Daten ermöglicht eine Annäherung an historische Sachverhalte. Man erhebt kollektives Wissen, dessen Gestalt auch aus Widersprüchen zwischen einzelnen Schilderungen resultiert.

1.4.5.3 Einordnen

McNally (2005) fügt einen weiteren Aspekt hinzu, der für die vorliegende Studie von hoher Relevanz ist: „*Many adults reporting recovered memories of sexual abuse failed to experience their abuse as traumatic, partly because they failed to understand what was happening*“ (ebd. 2005, S. 821).

Die Bedeutung einer zutreffenden Einordnung des Geschehens für dessen Repräsentation im Gedächtnis heben auch Rieske et al. (2018) hervor. Sie zeigen, dass Prozesse des Erinnerns und des Einordnens über verschiedene Lebensphasen hinweg miteinander korrespondieren. Gerade im Bereich der sexualisierten Gewalt kann sich auch noch im fortgeschrittenen Erwachsenenalter die Perspektive auf eigene Erfahrungen ändern, wenn beispielsweise deutlich wird, dass die vorgebliche frühe Liebesbeziehung zu einer Autoritätsperson auf einer gravierenden Machtasymmetrie und daher auf Abhängigkeit und (emotionaler und sexueller) Ausbeutung beruhte. Die Forschung zur Aufarbeitung von (sexualisierter) Gewalt hat gezeigt, dass solche Bewusstwerdungsprozesse in hohem Maße von makrosoziologischen Diskursbewegungen und Strukturveränderungen abhängig sind (Keupp, 2020). Dies ist in der vorliegenden Studie insofern von Bedeutung, als einige Interviewpartner*innen ihr damaliges Verhalten mit dem herrschenden Zeitgeist erklären: Weder sei der Begriff der „Pädophilie“ geläufig gewesen noch hätten Konzepte für eine systematische institutionelle Gewaltprävention existiert. Noch weniger als die Erwachsenen konnten die betroffenen Kinder und späteren Jugendlichen ihre Erfahrungen in einen verfügbaren sprachlichen Zusammenhang stellen. Bohleber (2005) macht deutlich, dass das Verstehen der eigenen Erfahrung eines sozialen bzw. interaktiven Prozesses bedarf, indem er darauf verweist, dass

„der Einzelne vor allem bei den ‚man made disasters‘ seine traumatische Erfahrung nicht in einem individuellen Akt in ein übergeordnetes Narrativ einbinden [kann], sondern es bedarf eines gesellschaftlichen Diskurses über die historische Wahrheit des katastrophischen Geschehens sowie über dessen Verleugnung und Abwehr. Die Anerkennung von Verursachung und Schuld restituiert überhaupt erst den zwischenmenschlichen Rahmen und damit die Möglichkeit, das Trauma angemessen zu erzählen und zu verstehen. Nur dadurch kann sich das zerbrochene Selbst- und Weltverständnis wieder regenerieren.“ (ebd. 2005, S. 9 f.)

Wie weiter unten gezeigt wird, ist der Fall des Lehrers Konrad Z. ein Beispiel dafür, dass sich nachträgliche Modifikationen in Bezug auf die Einordnung aversiver Erlebnisse keineswegs nur auf sexualisierte, sondern auch auf psychische und körperliche Gewalt beziehen. Viele ehemalige Schüler*innen geben an, dass sie das Verhalten ihres Lehrers als etwas qualifizierten, was in einer Schule üblich sei. Vor allem diejenigen, die von Anfang an von Z. unterrichtet wurden, deuteten seinen Unterrichtsstil als normal – zumal durch seine Omnipräsenz in deren Schulalltag kaum Vergleichsoptionen verfügbar waren. Im Vergleich zu dem, was als traumatisch interpretiert wird, entzieht sich das Alltägliche jenem Maß an bewusster Aufmerksamkeit, das für eine dauerhafte Gedächtnisrepräsentation nötig ist. Demgegenüber gibt McNally (2005) aber auch zu bedenken, dass Ereignisse besser erinnert werden, wenn sie sich häufig wiederholen. Dies stellt eine wichtige Erklärung für die im Wesentlichen übereinstimmenden, zum Teil sogar detailliert ausgeführten Schilderungen ehemaliger Schüler*innen über die von Z. verübte Gewalt dar.

Weiter unten wird ausführlich zu zeigen sein, dass Probleme der zutreffenden Einordnung von Informationen die gesamte Causa Z. in hohem Maße modulierten. Für den an dieser Stelle

diskutierten Zusammenhang reicht zunächst der Hinweis auf die entwicklungspsychologischen Unterschiede, von denen die damaligen Wahrnehmungen der Geschehnisse geprägt waren. In den Interviews erinnern sich die ehemaligen Schüler*innen an ihre kindlichen Interpretationen des Geschehens, während deren Eltern und die Lehrkräfte ihr erwachsenes Denken und Handeln zu reflektieren versuchen. Daraus können zwar keine Unterschiede bezüglich der Qualität der Erinnerungen abgeleitet werden, aber die den Berichten zugrundeliegenden Motivlagen dürften deutlich voneinander abweichen. Ein weiterer entwicklungspsychologischer Aspekt, der unten noch detaillierter erörtert wird, bezieht sich auf die Fähigkeit zur konsistenten Erzählung der eigenen Lebensgeschichte, die sich erst ab der Adoleszenz entfaltet (Habermas, 2011). Ehemalige Schüler*innen berichten demnach in den Interviews von einer Lebensphase, die ihnen damals noch nicht in Form einer zusammenhängenden Geschichte verfügbar war. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass sie einzelne Episoden dieser Phase zutreffend wiedergeben und sie nachträglich in einen biografischen Sinnzusammenhang integrieren können.

1.4.5.4 Narration

Eine wichtige theoretische Implikation, die sich aus diesen Überlegungen zur Gedächtnisrepräsentation ergibt und für die Aufarbeitung von Gewalt von zentraler Bedeutung ist, bezieht sich auf die Frage, inwieweit Vergangenheit grundsätzlich über Gespräche rekonstruiert werden kann. Da dies nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Psychotherapie von zentraler Bedeutung ist, finden sich dazu gerade in der psychoanalytischen Literatur einige wichtige Erläuterungen. Diese sind für den vorliegenden Zusammenhang vor allem deshalb von Bedeutung, weil in dieser Studie nicht nur gewaltbetroffene Personen und vermutlich nur eine geringe Anzahl von Menschen mit einer persistierenden Traumafolgestörung interviewt wurden. Es ist daher wichtig, in allgemeinerer Form die Mechanismen zu verstehen, die bei der Rekonstruktion vergangener Erlebnisse wirksam sind.

Von entscheidender Bedeutung ist hier der Terminus der Narration (oder des Narrativs), der in den vergangenen Jahren auch immer stärker in die Alltagssprache Eingang gefunden hat. Mit der Verwendung dieses Begriffs wird implizit oder explizit ein Unterschied zwischen dem, was gesagt wird, und dem, worauf sich das Gesagte bezieht, unterstellt. Aus gedächtnispsychologischer Sicht ist dieser Unterschied evident:

„Recollection is always reconstruction. It is not a matter of reloading a videotape for replay in the mind's eye“ (McNally, 2005).

Der kaum zu bezweifelnde Umstand, dass die Erinnerung niemals bis ins letzte Detail tatsächliches Geschehen wiederzugeben vermag, hat wesentliche erkenntnistheoretische, ethische und therapeutische Implikationen. Insbesondere konstruktivistische Positionen gehen davon aus, dass Wahrheit niemals objektiv existiert, sondern durch menschliches Handeln und Sprechen aktiv hergestellt wird (Gergen, 2002). Bestimmte Denkschulen wie der symbolische Interaktionismus (Denzin, 2010) oder die narrative Theorie betonen dabei die zentrale Funktion der Spra-

che: Wahrheit kann nicht als solche erfasst werden, sondern ist den Menschen nur über den Weg der sprachlichen Symbolisierung zugänglich. Historische Wahrheit wird damit aber nicht relativiert, sondern in Bezug auf ihre Zugänglichkeit analysiert:

„Es ist besonders wichtig hervorzuheben, dass eine Erzählung keine Alternative zu Wahrheit oder Realität bildet; vielmehr ist es ein Modus, in dem subjektive Wahrheit und Realität zwangsläufig dargestellt werden. Wir verfügen nur über Versionen des Wahren und des Realen. Einen sprachlich unmittelbaren, definitiven Zugang zu Wahrheit und Realität kann es nicht geben.“ (Schafer 1995)

Die von Schafer vertretene Position suggeriert eine grundlegende Skepsis gegenüber Konzepten wie Identität oder Biografie im Sinne einer konsistent repräsentierten Lebensgeschichte. In gewisser Weise lässt sich sagen, dass sich durch eine solche Sichtweise der Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses von den vergangenen Erfahrungen selbst auf die Konstruktion der Vergangenheit im Hier und Jetzt verschiebt. Solche radikal formulierten narrativ-konstruktivistischen Positionen haben u.a. in der psychoanalytischen Diskussion eine Gegenbewegung ausgelöst, die die Bedeutung der biografischen Entwicklung hervorhebt. Dabei wird aber nicht geleugnet, dass

„Erinnerungen nicht wie ein Abdruck im Gedächtnis gespeichert werden, um dann durch Abruf wieder ins Bewusstsein zurückzukehren, sondern dass sie wiedererschaffen und konstruiert werden, wobei Teile aus verschiedenen Regionen des Gehirns zu einer einheitlichen Erinnerungsgestalt zusammengefügt werden. Auch wird diese Rekonstruktion durch die gegenwärtige, die Erinnerung auslösende Situation viel mehr bestimmt, als wir bisher geneigt waren anzunehmen.“ (Bohleber, 2005, S. 7)

Hier wird zwar der Prozess der narrativen Konstruktion nicht geleugnet, aber dennoch von einem biografischen Entwicklungsmodell ausgegangen, das menschliche Lebensgeschichten als prinzipiell rekonstruierbar betrachtet. Mit Bezug auf ähnliche Diskussionen, die in der Geschichtswissenschaft geführt wurden, zitiert Dornes (1999, S. 553) Iggers (1996, S. 97) mit der Bemerkung, dass das Ziel der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Geschichte in einer Annäherung an eine Vergangenheit bestünde, „wie wirkliche Menschen sie erfahren und gemacht haben“. Indem er eine Reihe von Befunden aus der Gedächtnispsychologie referiert, belegt Dornes eine grundsätzliche Rekonstruierbarkeit menschlicher Biografien. Seine Analysen münden in die bilanzierende Feststellung von (Schacter, 1996), wonach das Gedächtnis wie ein guter Freund sei, auf den man sich in der Regel verlassen kann, der einen aber auch gelegentlich im Stich lässt.

Für unseren Zusammenhang sind die von Dornes (1999) zitierten Beispiele interessant, die sich auf traumatische Erfahrungen sowie auf die Rekonstruktionen von familiären Vergangenheiten beziehen. Auch wenn sich die Herstellung von Analogien zwischen dem von uns untersuchten Fall und einem deutschen Konzentrationslager verbietet, so kann der zitierte Befund,

wonach sich ehemalige Häftlinge „in Details widersprechen [mögen]“, aber „hinsichtlich der allgemeinen, wesentlichen Grundzüge [...] eine hohe Übereinstimmung mit Berichten anderer Häftlinge aus dem gleichen Lager [aufweisen]“ (Dornes, 1999, S. 555) auch für die Erfahrungen der von uns interviewten ehemaligen Schüler*innen in der Klasse von Konrad Z. geltend gemacht werden. Wie oben bereits beschrieben, kann von einer prinzipiellen Verlässlichkeit von Erinnerungen an traumatische Erfahrungen ausgegangen werden, obschon bestimmte Details möglicherweise nicht mehr zugänglich sind. Ein weiterer relevanter Befund besteht darin, dass Eltern die familiäre Vergangenheit positiver erinnern als ihre Kinder und die Bewertung dieser Erinnerungen von der Qualität der aktuellen Beziehung zwischen den Beteiligten abhängig ist (Dornes, 1999).

1.4.5.5 Identität und Abwehr

Wenn wir davon ausgehen, dass die von uns befragten Personen „lebendige Erinnerungen“ produzieren, deren Kennzeichen darin besteht, dass sie „mit Emotion und Bedeutung besetzt sind“ (Zwiebel, 2005), dann sind die präsentierten Narrationen in ihrem Entstehungszusammenhang zu betrachten. Die Interviewsituation im Kontext von Aufarbeitungsstudien ist zwar nicht mit dem psychoanalytischen Setting vergleichbar, auf das sich Zwiebel bezieht, aber sie repräsentiert einen Typus von Interaktion, der für die Beteiligten in der Regel subjektiv bedeutsam und mit zum Teil starken Emotionen verbunden ist. Es geht um viel. Da Interviewpartner*innen von einem wichtigen, affektiv aufgeladenen Teil ihrer Biografie erzählen, sind Verbindungen von Narration und Identitätsbildung auch für die Auswertung der in der vorliegenden Studie erhobenen Daten von großer Bedeutung. Die Befragten erzählen nicht nur von ihren Erfahrungen, sondern sie erzählen gewissermaßen sich selbst oder – pathetischer formuliert – sie erschaffen eine bestimmte Version ihres Selbst durch ihre Erzählung (vgl. Behringer, 2022; Straus, 2025).

„Durch seine Narrationen konstituiert das menschliche Subjekt seine Welt, seine Beziehungen zu sich selbst und zu anderen, seine Gefühle und seine Empfindungen. Durch die Form der Narration transformiert der Mensch natürliche Zeit in menschliche Zeitlichkeit und entdeckt so, wer und was er zwangsläufig gewesen sein muss, um zu demjenigen geworden zu sein, der er nun ist und eines Tages vielleicht sein wird. Indem die Narration Ereignisse zu Plots [...] organisiert, ermöglicht sie Erklärungen von Ursache und Wirkung und schafft zugleich eine Gelegenheit, moralische Akteure mit ihren Handlungen und Motiven, Verantwortlichkeiten und Unzulänglichkeiten zu identifizieren.“ (Reeder, 2005, S. 23)

Es wird klar, welche Bedeutung die Geschichte hat, die ein Individuum über sich selbst erzählt. Da es hier auch um die Arbeit an der eigenen Identität geht, ist immer auch von einer motivationalen Einfärbung dieser Narrationen auszugehen. Da diese Motivationen keineswegs immer bewusst sind, ist an dieser Stelle auf die Bedeutung von innerpsychischen Dynamiken zu verweisen, die beispielsweise als Wunschfantasien, Bestrafungstendenzen, Anpassungsvorgänge und vor allem als Abwehrmechanismen konzeptualisiert werden (Bohleber, 2005; Schafer,

1995). Der Abwehrmechanismus der Verdrängung ist beispielsweise längst in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen, sodass dieser auch von einzelnen Interviewpartner*innen in der vorliegenden Studie genannt wird, um Formen der Gedächtnisorganisation und somit auch implizit die Ausgestaltung der eigenen Narration zu erklären. Gerade was das Motiv des Schutzes des eigenen Selbstwerts angeht, ist in Projekten zur Aufarbeitung von Gewalt in Institutionen mit Manifestationen zu rechnen, die aus der „Angst des Subjekts vor dem Herausfinden gewisser Dinge“ (Schafer, 1995, S. 70) resultieren. Solche Ängste sind keineswegs immer bewusst. Der Umstand, dass bewusste und unbewusste Motive die präsentierten Erzählungen modulieren, findet in folgender knappen Formulierung von Schafer (1995) ihren Ausdruck: „Wie eine Handlung geschildert wird, hängt davon ab, wie man sie darlegen möchte.“ Dabei geht es – bewusst – um die Erzeugung „rhetorischer, ethischer und ästhetischer Überzeugungskraft“ (ebd., S. 93), wenn Zusammenhänge für Handlungsbeschreibungen vor allem auf „Motivationen, praktischen Folgen, ethischer Bedeutung und geschichtlichem Umstand“ (ebd., S. 78) aufgebaut werden. Unterstellt man vor allem bei Eltern ehemaliger Schüler*innen als auch bei Lehrkräften, die damals Verantwortung trugen, eine mehr oder weniger bewusste Angst vor Schuldzuschreibungen aufgrund etwaiger Versäumnisse, kann auch für die vorliegende Studie geltend gemacht werden, was Schafer (1995, S. 72) über das Wirken von Abwehr unter der Bedingung von Bedrohung schreibt:

„Das Subjekt [...] [wird] darauf abzielen, subjektive Gefühle der Sicherheit und des Vertrauens zu entwickeln oder wiederherzustellen, indem es gedankliche Formen und Inhalte anwendet, die dazu dienen, bedrohliche Vorstellungen von der augenblicklichen Sachlage sowie bedrohliche Entwicklungen, oder beides, in weniger bedrohliche zu verwandeln. Dies tritt auf in Fällen von Verleugnungen, Idealisierungen und Reaktionsbildungen. Hier wird das Subjekt sich selbst täuschen. Statt weniger ängstlich zu handeln, kann eine Person natürlich auch abwehrend handeln, um weniger schuldbewusst, beschämt oder deprimiert oder auf eine andere Art weniger schmerzlich und restriktiv zu funktionieren.“

1.4.5.6 Sozialisation und Diskurse

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive ist zu betonen, dass die hier skizzierten innerpsychischen Prozesse keineswegs autonom das Zusammenspiel zwischen Gedächtnis und Narration organisieren. Das, was Interviewpartner*innen erzählen, repräsentiert zugleich eine soziale Struktur, die in den entsprechenden Narrationen ihren Ausdruck findet. Das, was gesagt wird, resultiert also nicht nur aus einer inneren Dynamik des Individuums, sondern aus dem Wechselspiel seiner Psychodynamik mit seiner gesellschaftlichen Umgebung. Das heißt, dass es für das Verständnis der erhobenen Daten unumgänglich ist, die ihnen zugrundeliegenden sozialen und diskursiven Strukturen und Prozesse zu analysieren. Für den vorliegenden Zusammenhang wird es hier vor allem um die Verankerung der Daten in dem spezifischen Diskurs- und Sozialisationsraum Waldorfschule gehen. In einem allgemeineren Sinne wird angenommen, dass dieser Raum von Macht- und Geschlechterverhältnissen, von bestimmten Vorstellungen

von Kindheit und Erziehung, einer strukturellen Verfasstheit, einem ideologischen Hintergrund sowie von einem Verhältnis von Institution und Privatheit durchdrungen ist, der für das untersuchte Milieu spezifisch ist. Da die interviewten Personen ausnahmslos mehr oder weniger stark in dieser spezifischen Konstellation sozialisiert wurden, wird davon ausgegangen, dass sich diese in ihren Erzählungen auf vielfältige Weise manifestiert. Dies schließt auch den Umgang mit Erinnerungen und die Gestaltung von Narrationen mit ein.

2. ABSCHNITT: DESKRIPTIVE DARSTELLUNG DES FALLES Z.

2.1 DER ORGANISATIONALE RAHMEN: DIE WALDORFSCHULE ÜBERLINGEN

Die Geschichte der Überlinger Waldorfschule am Bodensee beginnt im Jahr 1970 mit der Idee von Siegfried Schmock und Manfred Hahn in der Region eine Schule auf Basis der Waldorfpädagogik zu gründen. Die spätere Schulärztin Dr. Cornelia Hahn wird ebenfalls Teil der Gründungsgruppe. Zusammen mit einer kleinen Gruppe engagierter Pädagog*innen und Eltern, die sich für eine ganzheitliche Bildung einsetzten, erweiterte sich die Initiative. Damit war von Beginn an die Rolle der Eltern sowohl bei der Schulgründung als auch in der Organisation zentral. Am 13. September 1972 öffnete die Schule in Rengoldshausen bei Überlingen mit 162 Schüler*innen ihre Türen. Zunächst besuchten größtenteils die Kinder von Eltern und Mitarbeitenden der um den Standort der Schule ansässigen heilpädagogischen Einrichtungen die Schule.² Nachdem einige andere Standorte in Betracht gezogen worden waren, kam das Gelände des Hofguts Rengoldshausen in Betracht. Dieses wurde viele Jahre durch die Eltern von Frau Dr. Hahn bio-dynamisch, also im Sinne der Demeter-Landwirtschaft betrieben.³

Fand der Unterricht in der ersten Zeit noch in provisorischen Holzbaracken statt, wurde Mitte der 1970er Jahre mit der Planung des heutigen Schulgebäudes begonnen. In anthroposophischer Bauweise wurde bis 1987 das Hauptgebäude erbaut, das architektonisch an ein kleines Dorf erinnert, mit offenen Plätzen und ansprechend gestalteten Gebäuden. Diese Bauweise soll den gemeinschaftlichen Geist der Schule widerspiegeln. Am Bau und Entwurf des Gebäudes waren u. a. der Künstler Wilfried Oglivie (Alanus Hochschule) sowie das Architektenbüro Bockemühl & Partner beteiligt.⁴

Über die Jahre wuchs die Schule kontinuierlich sowohl in Bezug auf die Schüler*innenzahlen als auch hinsichtlich der räumlichen und pädagogischen Gestaltung. 1977 wurde sie zweizügig, das heißt, dass nun pro Jahrgang zwei Klassen unterrichtet wurden. Heute wird die Waldorfschule Überlingen von ca. 900 Schüler*innen besucht. Auch das Bildungsangebot wurde sukzessive ausgebaut, sodass inzwischen alle gängigen Schulabschlüsse angeboten werden.

Ebenfalls im Jahre 1972 gründete sich der Waldorfkindergarten, der auch heute noch eng mit der Schule verbunden ist, unter anderem dadurch, dass der Träger von Schule, Kindergarten und Hort die „Gemeinnützige Genossenschaft zur Förderung der Waldorfpädagogik am Bodensee e. G.“ ist.⁵ Neben der Waldorfschule wurde in den 1980er Jahren die Kasper-Hauser Förderschule gegründet, nachdem ein Jahr zuvor der „Förderverein Freunde und Förderer der Freien Waldorf-

2 https://schule.waldorfueberlingen.de/fileadmin/user_upload/waldorfschule/organisation/presse/PI_Geschichte_220913.pdf

3 <https://www.suedkurier.de/region/bodenseekreis/ueberlingen/wie-das-hofgut-rengoldshausen-im-lauf-der-zeit-unter-vielen-haenden-zu-einem-modernen-betrieb-wird;art372495,11211030>

4 https://schule.waldorfueberlingen.de/fileadmin/user_upload/waldorfschule/organisation/presse/PI_Geschichte_220913.pdf

5 <https://kindergarten.waldorf-ueberlingen.de/einblick/geschichte-und-ausblick>

schule am Bodensee e. V.“ gegründet worden war. Mittlerweile kann die Schulgemeinschaft auf eine über fünfzig Jahre lange Geschichte zurückblicken. Dies wurde im Jahr 2022 mit verschiedenen Feierlichkeiten zelebriert.⁶

Neben der Waldorfschule, dem Waldorfkindergarten und der Kasper-Hauser-Schule siedelten sich im nahen Umkreis im Laufe der Jahre weitere anthroposophische Einrichtungen an. So befindet sich beispielsweise in derselben Straße wie die Waldorfschule die Christengemeinschaft. Solche Gemeinschaften stehen im Allgemeinen in einem engen Zusammenhang mit Waldorfschulen und der anthroposophischen Szene. In Überlingen wurde bereits im Gründungsjahr 1972 der Bedarf nach einem Religionsunterricht der Christengemeinschaft geäußert. Gleichzeitig erhielt die Christengemeinschaft auf dem Gelände der Waldorfschule die Möglichkeit, eine Kirche zu erbauen.⁷

Neben den pädagogischen Einrichtungen befinden sich in unmittelbarer Nähe auch anthroposophisch geprägte Geschäfte. Hierbei sticht insbesondere das Naturata durch seine Architektur hervor. Dieses Unternehmen wurde ebenfalls in den 1970er Jahren gegründet. Es umfasst heute nicht nur einen Bio-Markt, sondern auch ein Hotel, ein Bio-Restaurant, einen Bücherladen sowie einen BioDrogeriemarkt.⁸

Um die Überlinger Waldorfschule hat sich also im Laufe der Zeit ein bedeutender Standort für die „WaldorfSzene“ etabliert, in dem viele verschiedene Bereiche abgedeckt werden. Nicht nur die Waldorfschule nimmt mit ihrem großen Gebäude einen zentralen Raum ein, sondern auch die verschiedenen dazugehörigen anderen Einrichtungen. So zieht sich der anthroposophische Geist durch viele Orte der Region und prägt diese.

2.1.1 Organisationsstruktur der Freien Waldorfschule Überlingen

Die meisten Waldorfschulen in Deutschland sind als Vereine eingetragen. In Überlingen hat man sich bereits zu Beginn dazu entschlossen, die Schule als eine Genossenschaft zu führen. Lehrer*innen, Erzieher*innen, Mitarbeiter*innen und Eltern sind Mitglieder der Genossenschaft. Die Finanzierung wird zum einen Teil durch die Genossenschaftsbeiträge von Eltern (Familienbeitrag) und Lehrer*innen geleistet. Der Geldbedarf der Genossenschaft wird zum einen durch die Zuschüsse des Landes gedeckt, zum anderen durch die Trägerbeiträge der Elternhäuser ergänzt, um den Betrieb der Schule aufrechtzuerhalten⁹.

Basierend auf der rechtlichen Trägerorganisation der Überlinger Waldorfschule wird die Entscheidungs- und Verwaltungsstruktur geregelt. Die oberste Entscheidungsinstanz ist die Generalversammlung, die den Aufsichtsrat wählt. Dieser überwacht die Arbeit des Vorstands, der wiederum die Geschäftsführung und die Schulleitung mit der operativen Leitung der Schule beauftragt. Die Geschäftsführung ist für die administrativen Bereiche zuständig mit Verwal-

6 Ebd.

7 <https://christengemeinschaft.de/gemeinden/ueberlingen/gemeindechronik>

8 <https://www.naturata-gmbh.de/>

9 <https://schule.waldorf-ueberlingen.de/organisation/informationsmaterial/beitragsordnung>

tung, Hausmeisterdienst, ITBereich, Küche und Reinigungsbereich. Die pädagogische Leitung der Schule liegt in den Händen der Schulleitung, die von der Beratungskonferenz unterstützt wird. Neben den festgelegten Leitungsstrukturen gibt es verschiedene Ämter, Delegationen und Arbeitsgruppen, die spezifische Aufgaben übernehmen und Prozesse eigenverantwortlich durchführen. Auch die Schüler*innen haben eine Mitwirkungsmöglichkeit: Sie wählen eine Schüler*innenvertretung, die ihre Anliegen in die Konferenz und weitere Gremien einbringen kann. Die Eltern sind über den Klassenelternabend in die Schulstruktur eingebunden, bei dem sie ihre Elternvertreter wählen. Diese bilden die Elternkonferenz, die wiederum einen Sprecher*innenkreis wählt. Dieser kann je nach Thema in schulische Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Um eine enge Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Gremien zu gewährleisten, gibt es regelmäßig eine übergreifende Vernetzung. Hier arbeiten insbesondere der Vorstand, der Aufsichtsrat, die Geschäftsführung, die Schulleitung sowie der Leitungskreis für Kindergarten und Hort zusammen, um eine koordinierte und transparente Schulverwaltung zu gewährleisten.

Abschlüsse

Die Überlinger Waldorfschule bietet ihren Schüler*innen verschiedene Schulabschlüsse an, die je nach individuellem Bildungsweg und Empfehlung der Klassenkonferenz erreicht werden können. Der Hauptschulabschluss wird an Waldorfschulen in BadenWürttemberg nicht automatisch vergeben, da es keine zentrale Prüfung gibt. Dennoch besteht die Möglichkeit, diesen Abschluss zu erlangen. Die Mittlere Reife kann in der 11. Klasse abgelegt werden, sofern die Klassenkonferenz eine entsprechende Empfehlung ausspricht. Als weitere staatliche Abschlüsse bietet die Waldorfschule Überlingen die Fachhochschulreife sowie das Abitur an, die in der 13. Klasse abgelegt werden. Diese Abschlüsse ermöglichen den Zugang zu weiterführenden Bildungswegen, wie dem Studium an einer Fachhochschule oder Universität.¹⁰

2.2 DIE EINSTELLUNG DES LEHRERS KONRAD Z. AN DER WALDORFSCHULE ÜBERLINGEN

Dieser Abschnitt widmet sich den Ereignissen im Vorfeld der über dreijährigen Tätigkeit des Lehrers Konrad Z. an der Freien Waldorfschule am Bodensee in Überlingen. Denn der „Fall Konrad Z.“ nimmt seinen Ausgang nicht in der Aufdeckung der durch ihn verübten sexualisierten, physischen und psychischen Gewalt. Um den gesamten Prozess zu verstehen, Verantwortungen identifizieren zu können und eine Basis für die Rekonstruktion des netzwerkartigen Gefüges dieser Schule zu legen, muss spätestens im März 1990 angesetzt werden. Zu dieser Zeit wird in einer Abendkonferenz erstmals die Einstellung des Lehrers Konrad Z. thematisiert. Im Protokoll zur Konferenz heißt es, dass Z. in einer ersten Klasse von Norbert F. hospitierte und unterrichtete-

¹⁰ <https://schule.waldorf-ueberlingen.de/unsere-schule/eine-schule-viele-wege/schulabschluesse>

te. F., der dann auch Z.s Mentor wird, beschreibt Z. als „Pädagoge vom Herzen her“ (Protokoll Abendkonferenz, 29.03.1990). Das Protokoll dokumentiert weiter, dass man sich Z. sehr gut als Lehrer für eine erste Klasse vorstellen könne. Wer aber war diese Person Konrad Z.? Um dieser Frage zunächst deskriptiv nachzugehen, wird im Folgenden Konrad Z.s biographischer Werdegang überblicksartig dargestellt, um im Anschluss daran im für diese Studie relevanten Jahr 1990 anzusetzen und die Einstellung der Lehrkraft Z. an der Freien Waldorfschule am Bodensee in Überlingen näher zu betrachten.

2.2.1 Biografische Angaben

Konrad Z. war Schweizer Staatsbürger. Er wurde 1946 im Kanton Graubünden als drittes von vier Kindern geboren. Er besuchte 6 Jahre die Volksschule und 7 Jahre das Gymnasium und legte im Jahr 1966 die Reifeprüfung („Maturitätsprüfung“) ab. Nachdem er ein lediglich einjähriges staatliches Lehrerseminar besucht hatte, erhielt er bereits 1968 das „LehrerPatent“, also die Erlaubnis zur Ausübung des Lehrerberufs. Bereits 1967, also im Alter von 21 Jahren, war ihm die Leitung einer 9stufigen Schule in einem Schweizer Bergdorf übertragen worden. Hierbei handelte es sich um eine sehr kleine, so genannte „Winterschule“, die von den wenigen Schüler*innen nur zwischen Oktober und April besucht wurde, weil sie in der restlichen Zeit des Jahres auf den landwirtschaftlichen Betrieben ihrer Familien arbeiten mussten. Z. begann in dieser Zeit erste Praktika und Hospitationen an Waldorfschulen und absolvierte 1969/1970 eine anthroposophische Lehrerausbildung am Goetheanum in Dornach (Schweiz). Diese Institution ist laut ihrer Website eine „Freie Hochschule für Geisteswissenschaft und Sitz der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft“. Danach arbeitete er weitere drei Jahre an der „Winterschule“. Ab 1973 ließ er sich für zweieinhalb Jahre an der Malschule am Goetheanum ausbilden. Ab 1976 arbeitete er an der örtlichen Singschule seiner Geburtsstadt. Er gab auch Kindern Unterricht, die in einer heilpädagogischen Einrichtung lebten. Parallel war er am Aufbau einer Waldorfschule in seiner Geburtsstadt beteiligt und unterrichtete dort zwischen 1978 und 1989 als Klassenlehrer. In den 1980er Jahren war er im Gemeinderat seines Wohnortes politisch aktiv.

Z. heiratete 1976. In den darauffolgenden acht Jahren gingen aus dieser Ehe fünf Kinder hervor.

Kontakte zur Waldorfschule Überlingen entstanden bereits ab 1986. In dieser Zeit absolvierte Z. Hospitationen und ein Praktikum in einer ersten Klasse der Waldorfschule Überlingen. Zwischen 1989 und 1990 arbeitete er in der Lagerhalle einer Nähmaschinenfabrik als Staplerfahrer. Mit dem Schuljahr 1990/1991 begann seine Tätigkeit als Klassenlehrer in der Waldorfschule Überlingen, die mit 31.12.1993 aufgrund der Aufdeckung sexueller Übergriffe an zwei Schüler*innen beendet wurde.

Ab 1994 kümmerte sich Z. um den Haushalt, seine Kinder und seine kranken Eltern. 1997 erteilte er einen Malkurs für Erwachsene auf einem Hof in Polen, wo der Aufbau eines heilpädagogischen Heimes geplant war. 1998 zog Z. nach Polen, um bei der Renovierung des dafür vorgesehenen Gebäudes zu helfen. Nachdem das Projekt aber nicht zustande gekommen war, kaufte Z. für eine unter prekären wirtschaftlichen Verhältnissen lebende Familie, mit der er sich mittler-

weile angefreundet hatte, eine Haushälfte in einem Dorf in der Nähe. In den folgenden Jahren lebte er teilweise bei dieser Familie in Polen und war zum anderen Teil in Dornach tätig, wo er sich vor allem der Archivierung der künstlerischen Arbeit seines früheren Mallehrers widmete. Es ist unklar, woher Z. – abgesehen von dem Erbe seiner Eltern – seine Einkünfte bezog. (Im Gerichtsurteil aus dem Jahr 1994 wurde festgehalten, dass Konrad Z. Arbeitslosengeld und Kindergeld für seine fünf Kinder bezog).

Konrad Z. erkrankte im Sommer 2012 schwer und starb im Jahr 2013.

2.2.2 Ereignisse und Abläufe im Kontext der Einstellung von Z.

1990 wurde Konrad Z. als Lehrkraft an der Waldorfschule Überlingen angestellt. Dieser Einstellung als Klassenlehrer für eine erste Klasse ging ein Bewerbungsprozess ein Jahr zuvor voraus. Z. sollte 1989 eine Lehrkraft ablösen, die an die KasparHauserSchule wechseln wollte. Diese Lehrkraft blieb dann jedoch an der Waldorfschule Überlingen, sodass Z. auf die Warteliste gesetzt wurde (vgl. Interview 39).

Die Einstellung von Z. an der Waldorfschule Überlingen erfolgte durch personalverantwortliche Mitglieder des Kollegiums und wurde vom Vorstand abgesegnet, der ein Veto gegen die Einstellung hätte einlegen können (vgl. Interview 17). Zu diesem Zeitpunkt sah der Vorstand jedoch keinen Grund, Z. nicht einzustellen, denn es lagen gute Arbeitszeugnisse und ein einwandfreier Strafregistrauszug des Schweizerischen Zentralpolizeibüros vor (Arbeitszeugnisse 23.03. und 10.04.1990; Auszug Zentralstrafregister 04.04.1990). Auch der von Z. verfasste Lebenslauf und ausgefüllte Personalbogen enthielten keinerlei Angaben dazu, weshalb Z. die Freie Waldorfschule in seiner Heimatstadt verlassen hatte (Lebenslauf 28.04.1990; Personalbogen 28.04.1990). Der Arbeitsvertrag wurde schließlich im Mai 1990 unterzeichnet (Mitarbeitervertrag 18.05.1990).

Einer Stellungnahme des damaligen Vorstandes Ulrich N. vom Dezember 1993 zufolge kam das Ehepaar Z. nach „Abschluss des Einstellungsverfahrens, aber vor Schulbeginn“ (Stellungnahme Vorstand, 14.12.1993, S. 1) auf ihn zu, um über den Grund des Wegganges aus der Schweiz zu berichten. Im Folgenden wird aus dieser Stellungnahme wörtlich zitiert:

„[Z.] hatte dort eine Schülerin seiner Klasse, die er besonders betreute und zu der er ein besonderes Verhältnis hatte, eines Tages gestreichelt und ihr – ohne daß das Kind es bemerkte – an die Genitalien gefaßt. Dieser Vorfall habe ihn so bedrückt, daß er sich – obwohl ja eigentlich nichts geschehen gewesen sei – der Mutter des Kindes offenbart habe. Diese wiederum habe mit Kollegen der Schule darüber gesprochen, woraufhin eine Kollegin der Schule ihn bei Gericht anzeigte. Diese Anzeige kam aus einer Konfliktsituation innerhalb des Kollegiums und diente dazu, ihn aus der Schule zu entfernen, die er als Gründer aufgebaut hatte und entscheidend mitbestimmte. Ich erinnere mich nicht mehr, ob zum damaligen Zeitpunkt die Gerichtsverhandlungen schon abgeschlossen waren oder nicht. Das Ganze stellte sich als Rufmord-Kampagne dar, in der ein an sich unschuldiger Mensch, der sich in

einem Augenblick vergessen hatte, worunter er sehr stark litt, durch Hochstilisieren dieses Vorfalles hinaus gefördert werden sollte. Der [Z.] gab an, daß der Justiziar des Bundes der Freien Waldorfschulen Herr [Name] die Schule über viele Jahre beraten habe und auch über diesen Vorfall informiert sei.“ (ebd.)

Der Vorstand erkundigte sich daraufhin bei besagtem Justiziar bezüglich des Übergriffes durch Z. an der Schülerin, den dieser bestätigte. Der Justiziar habe hinzugefügt, „daß die Polarisierung im Kollegium soweit gediehen gewesen wäre, daß man irgendeinen Anlaß gesucht hätte, um Herrn [Z.] los zu werden“ (ebd.). Weiter habe dieser betont, „daß er [Z.] für einen völlig integeren Menschen halte“ (ebd.).

Ulrich N. selbst war „einerseits betroffen und alarmiert, andererseits aber auch von der Offenheit und Ehrlichkeit des Ehepaares [Z.] beeindruckt“ (ebd.). Beide kamen daher zu der Ansicht, dass die Erzählung von Z. – es handle sich um „Rufmord“ (ebd.) – zuträfe. Selbst das zuständige Gericht hätte

„[...] bedauert, daß es zu dieser Verhandlung habe kommen müssen und habe Herrn [Z.] kein Berufsverbot gegeben auch keine Therapie verordnet, sondern die Mindeststrafe auf Bewährung ausgesetzt. Die zuständige Schulaufsichtsbehörde habe ebenfalls Herrn [Z.] als Lehrer behalten wollen und ihm keine Einschränkung seiner Lehrtätigkeit verordnet.“ (ebd., S. 2)

Obwohl Z. also verurteilt war, beschloss der Vorstand Ulrich N., den Sachverhalt nicht zu kommunizieren, denn Z. befiel angesichts der Vorstellung, dass andere Menschen davon erfahren könnten „panische Angst“ (ebd.). Allerdings erkundigte sich Ulrich N. bei Z. in einem weiteren Gespräch, ob dieser „eine Wiederholung einer solchen Situation für möglich halte. Er antwortete damals, daß dies in [Heimatstadt] in einer seelischen Sondersituation und Notsituation heraus entstanden sei [...]. Herr [Z.] schloss für sich aus, daß sich eine solche Situation an unserer Schule wiederholen könnte“ (ebd.). Diese Beteuerung war für N. ausreichend und er vereinbarte mit Z., „daß [Z.] bei Herannahen einer solchen seelischen Sondersituation das Gespräch mit seiner Frau und [N.] suchen würde“ (ebd.). Z. gab sein Versprechen ab, dies zu tun, „obwohl er meinte, daß dies nicht nötig sein werde“ (ebd.).

N. legitimierte also seine Vorgehensweise zum einen damit, dass Z. deshalb verurteilt worden wäre, weil er geständig war. N. war der Ansicht, Z. sei ein „an sich unschuldiger Mensch“ (s.o.), denn das Kind habe ja nichts vom Übergriff bemerkt. Zum anderen schien N. die Begründung Z.s nachvollziehen zu können, dass der Übergriff Resultat eines psychischen Ausnahmezustandes und von Z. gar nicht beabsichtigt war. N. ging also davon aus, dass der sexualisierte Übergriff der Effekt von Irrationalität gewesen sei. Es wird nicht klar ersichtlich, an welchen Parametern diese Überlastung von Z. festgemacht wurde.

Z. schien sich aber zu dieser Zeit keineswegs in einem stressfreien Zustand befunden zu haben. Dieser Eindruck müsste sich bereits zu Beginn des ersten Schuljahres, wenige Wochen

nachdem sich Z. den Eltern am ersten Elternabend der ersten Klasse vorstellte, bestätigt haben (vgl. Interview 36). Denn als Z. von zwei Müttern, deren Kinder nicht in seiner Klasse waren, mit seinen in der Schweiz begangenen Übergriffen konfrontiert wurde, sei Z. laut Ulrich N. „in einer Art panischer Angstreaktion in mein [Ulrich N., Anm. d. A.] Büro gestürmt“ (Gedächtnisprotokoll Vorstand, 14.12.1993, S. 2). Z. schien also bereits zu diesem Zeitpunkt keineswegs stabil oder entspannt zu sein, da er doch immer damit rechnen musste, dass seine strafrechtlich relevante Vorgeschichte umfassender aufgedeckt würde, denn „natürlich ist es rübergeschwappt von [Heimatstadt von Z.] nach Überlingen“ (Interview 10).

Ungeachtet der Tatsache, dass dies auch eine Strategie darstellt, Täter als betroffen zu markieren und sie zu schützen, scheinen diese Umstände N. nicht hinreichend beunruhigt zu haben. Auf die Frage hin, ob er sich denn bei ehemaligen Kolleg*innen in der Schweiz über Z. informierte, verwies N. auf den Persönlichkeitsschutz, der dies nicht erlaubte. N. habe sich aber in Dornach „bei der pädagogischen Sektion [...] erkundigt“ (Interview 17) und – wie bereits erwähnt – beim Justiziar „vom Bund [...] und die haben beide pro [Z.] ausgesagt. Wenn da einer gesagt hätte, pass auf! Dann hätte ich gesagt ja gut, dann passe ich mehr auf“ (ebd.).

Demnach hätte selbst eine Warnung durch andere fachlich relevante Positionen lediglich dazu geführt, dass Z. unter strengere Beobachtung gestellt worden wäre; welche Form diese angenommen hätte, bleibt unklar. Denn neben der Vereinbarung, dass Z. das Gespräch suchen solle, gibt N. an, Z. „bewußtseinsmäßig begleitet“ (Stellungnahme Vorstand, 14.12.1993, S. 2) zu haben: „Ich habe ihn fast jeden Morgen beim Lesen des Wochenspruches, habe ihn sorgfältig beobachtet und einen ständigen lockeren Gesprächskontakt mit ihm gehabt über sein [sic!] Befindlichkeit und Situation in seiner Klasse“ (ebd.). Informelle bilaterale Gespräche sah Ulrich N. demnach als eine ausreichende Form der Kontrolle an, die sich als Beobachtung Konrad Z.s „Befindlichkeit“ realisierte.

Eine mindestens problematische, um nicht zu sagen fahrlässige Herangehensweise und Argumentation, die darauf abhob, mögliche Interventionen an der beobachteten psychischen Stabilität des Lehrers zu orientieren. Diese „Stabilität“ schien allerdings nie wirklich gegeben, denn Z. war nicht nur durch die Situation in seiner Heimatstadt und dem anhängigen Strafverfahren stark belastet. In der Zeugenvernehmung vom 22.12.1993 äußerte sich N. folgendermaßen:

„Herr [Z.] ist sehr sensibel. Unserer Meinung nach steht er zur Zeit keine Verhandlungssituation bei der Polizei bzw. bei der Justiz mehr durch. Er ist suizidgefährdet. Er neigt sehr zu Depressionen und ist herzkrank, was in sportuntauglich machte. Aus diesen Gründen hat ihn unser Schularzt am 06.12.1993 nach Hause begleitet.“ (Zeugenvernehmung, Vorstand, 22.12.1993)

N. entzieht sich hinsichtlich der Einstellung des Lehrers Z. jeglicher Verantwortung, indem er immer wieder betont, dass er „keine Handhabe“ (ebd.) gehabt hätte. Diese Position begründet N. auch damit, dass Z.

„[...] sehr anerkannt [war] als Waldorf-Erfahrener, waldorfpädagogischer Schulgründer von [Name Heimatstadt]. Und so weiter und so fort. Hat auch immer mit allen möglichen anthroposophischen Geschichten gegläntzt, sage ich mal. [...] Er war ein sehr eigentlich ein sehr zurückhaltender Mensch, aber der dann sehr so charismatisch werden konnte, wenn er sich da in seine Gedankengebilde hineingesteigert hat. Und da hatte er viele, die das sehr schön fanden. Aber natürlich auch seine Gegner.“ (ebd.)

N. zeichnet ein Bild von Z. als waldorfpädagogisch erfahrenen und wertvollen Lehrer, der künstlerisch begabt war, anthroposophische Werte vertrat und viel geleistet hatte. Dies wurde ihm scheinbar in seiner Heimatstadt zum Verhängnis, sodass der sexualisierte Übergriff (der N. zufolge keiner war, da das Kind seiner Auffassung nach nichts davon bemerkte) in einem Konflikt gegen ihn verwendet wurde, um ihn loszuwerden. Denn

„[...] die Schule [in der Schweiz, Anm. d. A.] selber, weil mir immer geschildert wurde, dass das ein Konflikt zwischen Gründerpersönlichkeiten war, der dann ewig geschwelt hat und dann darüber ausgetragen wurde. Und solche Situationen kenne ich zur Genüge. Und da musst du immer beide Seiten hören, das ist klar. Aber die Sachlage war ja klar. Er hat ja nichts abgestritten.“ (ebd.)

Abgesehen davon, dass hier ein Narrativ aufgegriffen wird, demzufolge Täter*innen hauptsächlich aus Rachegründen zu Unrecht beschuldigt würden, hält N. zugleich fest, dass die Sachlage hier ja klar war: Z. war geständig und wurde verurteilt. Und dennoch vertrat N. die Ansicht, dass es „keine Zweifel an der pädagogischen Qualität von Herrn [Z.] [gab], weil niemand das wusste. Wenn wir das gewusst hätten, wäre es natürlich ganz anders gewesen. Aber es wusste ja niemand, weil dieses, dieser Schutz, dieser Schutzraum für [Z.] hat wirklich funktioniert“ (Interview 17).

N. schien sich nicht bewusst zu sein, dass er selbst zu diesem „Schutzraum“ beitrug. Selbst als er wenige Wochen nach Schulbeginn davon erfuhr, dass Z. bereits vor dem Strafverfahren in seiner Heimatstadt an einer anderen Schule ähnliche Übergriffe begangen hatte, ließ er die Sache auf sich beruhen, „da sie schon über zwanzig Jahre zurücklag“ (ebd.). Auch die Information, dass Z. offenbar aufgrund dieser Übergriffe bereits in mindestens zwei Schweizer Kantonen Unterrichtsverbot hatte, ließ N. unbeeindruckt (vgl. Interview 22, Interview 36).

N. priorisierte den Schutz des Lehrers Z. und verließ sich auf dessen Aussagen. Das am 20.08.1990 gefällte „Urteil des Kantonsgerichts Graubünden wegen Unzucht mit einem Kind“ (Urteil Amtsgericht Überlingen, 10.06.1994, S. 2) habe er „nie zu sehen gekriegt, weil dann war das irgendwie nicht mehr relevant“ (ebd.). N. habe sich nach der Einstellung von Konrad Z. umfassend juristisch beraten lassen und sich erkundigt, ob er irgendeine Möglichkeit hätte, „da eingreifen zu können“, hatte aber nach eigenen Angaben „keine rechtliche Handhabe“ (ebd.). Dieser Aussage zufolge habe N. eine mögliche Auflösung des Arbeitsvertrags prüfen lassen, jedoch ohne Erfolg. Zudem hatte „man ja [...] Rufmord gemacht an dem Mann und so alle rings-

herum haben sich eingeschaltet, dass dem nichts passieren darf. Und ich habe gesagt, wenn ich irgendwas in der Hand gehabt hätte, hätte ich das aufgelöst“ (Interview 17).

Deutlich wird, dass N. sich in relevanten Teilen widerspricht. Einerseits habe er sich umfassend über Z. informiert und kam zu der Ansicht, dass das Beschäftigungsverhältnis unproblematisch wäre, da die konsultierten Personen die Einstellung begrüßten und Z. versicherte, er würde nicht mehr übergriffig werden. N. gibt an, dass er Z.s Aussagen Glauben schenkte, da dieser Opfer eines Rufmordes geworden war und der Übergriff an dem Mädchen eigentlich keiner war. Andererseits gibt N. an, dass er offenbar versuchte, den frisch abgeschlossenen Arbeitsvertrag aufzulösen, sich dazu juristisch umfassend beraten ließ, es aber schlicht keine rechtliche Möglichkeit gegeben hätte, die Einstellung zurückzunehmen.

Zumindest an letzterem lässt sich zweifeln. Denn im Personalbogen, der im Rahmen des Einstellungsverfahrens von Z. auszufüllen war, werden anhängige straf- und disziplinarrechtliche Verfahren abgefragt. Die vorhandenen Zeilen im Personalbogen, die Konrad Z. mit dieser Information hätte füllen müssen, sind allerdings leer geblieben (Personalbogen 28.04.1990). Das Arbeitsverhältnis hätte also juristisch begründet aufgelöst werden können, denn offensichtlich erfolgte die Einstellung von Konrad Z. ohne Kenntnis über das anhängige Strafverfahren. Diese Information hatte Z. in seinem Personalbogen schlichtweg unterschlagen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Situation stellt sich die Frage, ob Ulrich N. seiner Verantwortung gegenüber der Schule, dem Kollegium und letztlich auch den Schüler*innen gerecht wurde. Denn obwohl N. immer wieder betont, er hätte den Arbeitsvertrag aus rechtlichen Gründen nicht auflösen können und wäre auch nicht für die Einstellung des Konrad Z. verantwortlich gewesen, scheinen die Abläufe der Ereignisse, Aussagen und Statements vielmehr darauf zu verweisen, dass Ulrich N. den Lehrer Konrad Z. als Person schätzte und sich um sein Wohlergehen sorgte. Indem er die Information über das anhängige Strafverfahren und den sexualisierten Übergriff durch Z. in der Schweiz vertraulich behandelte, entschied er sich gegen Transparenz und beließ nicht nur das personalverantwortliche Kollegium im Unklaren darüber, wen er mit Konrad Z. als Lehrkraft für eine erste Klasse eingestellt hatte.

Denn der Einstellungsprozess wurde einer ehemaligen Lehrkraft zufolge maßgeblich durch den Vorstand bestimmt:

„[D]ie Einstellungsprozedur, das hat der Vorstand der Schule gemacht und die hatten Informationen, die nicht allgemein zugänglich gemacht wurden, auch im Kollegium. [...] Wir wussten nur das, was allgemein über ihn in der Schule publiziert wurde, dass er eben aus [Kanton] kommt, da lange unterrichtet hat und äh, von seiner Herkunft mehr aus der ich glaube aus der [Stadt] Ecke kam. Sonst wussten wir nichts.“ (Interview 23)

Der Lehrer Z. wurde also unter intransparenten Bedingungen eingestellt, indem Informationen vorenthalten wurden und die Verantwortungsübernahme bereits in dieser frühen Phase unterblieb. Jedenfalls aber war dieses Agieren nicht der Intention geschuldet, die zukünftigen Kinder der ersten Klasse zu schützen oder ihr umfassendes Wohlergehen zu priorisieren.

Ulrich N. handelte zunächst im Sinne des Wohlergehens Konrad Z.s und dessen Interessen. Z. konnte sich sicher fühlen in seinem Agieren, er wusste den Vorstand an seiner Seite und genoss dessen Vertrauen und Schutz. Ulrich N. war damit maßgeblich für die Einstellung von Konrad Z. verantwortlich und kam seiner Verantwortung gegenüber der Schulleitung, dem Kollegium, vor allem aber den Kindern der ersten Klasse, die Z. übernommen hat, trotz der alarmierenden Sachlage nicht nach. Stattdessen verließ er sich auf das Wort eines Menschen, der bereits bei seiner Einstellung die Information über das anhängige Strafverfahren unterschlagen hatte und legte damit das Fundament für den „Schutzraum“ Konrad Z.s an der Waldorfschule Überlingen.

2.3 GEWALT DURCH DEN LEHRER Z.

In diesem Abschnitt wird die von Konrad Z. im Kontext der Waldorfschule Überlingen verübte Gewalt zunächst vor allem deskriptiv dargestellt. Erkenntnisse zum Umgang der Schüler*innen mit diesen Taten und Zusammenhänge zur Persönlichkeit von Z. werden in anderen Abschnitten näher erläutert. An dieser Stelle wird vor allem das Ziel verfolgt, jene Geschehnisse zu dokumentieren, die den primären Anlass für diese Studie bildeten.

Wenn im Folgenden zwischen körperlicher, sexualisierter und psychischer Gewalt unterschieden wird, muss zugleich festgehalten werden, dass diese Formen in Bezug auf die Taten von Konrad Z. nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Dies vor allem deshalb, weil er seine Funktion als Lehrer grundsätzlich dazu benutzte, die Schüler*innen einzuschüchtern, zu ängstigen, herabzusetzen und emotional zu manipulieren. Die Anwendung körperlicher Gewalt diente nicht nur, aber zumindest partiell dazu, diese psychischen Manöver zu untermauern bzw. zu akzentuieren. Auch sexualisierte Gewalt übte er unter der Bedingung psychischer Manipulation aus. Da die Übergänge zwischen den Gewaltformen fließend sind, aber sich aus Darstellungsgründen dennoch eine Typisierung empfiehlt, bezieht sich die Kategorie der psychischen Gewalt auf jene Taten, die ohne Anwendung körperlicher oder sexualisierter Gewalt verübt wurden. Umgekehrt schließen, wie gesagt, die Kategorien körperliche und sexualisierte Gewalt auch psychische Gewaltformen mit ein.

2.3.1 Körperliche Gewalt

Die im Rahmen dieser Studie befragten ehemaligen Schüler*innen berichten übereinstimmend davon, dass die Ausübung körperlicher Gewalt fester Bestandteil des erzieherischen Repertoires ihres Lehrers Konrad Z. war. Zu unterscheiden ist hier zwischen häufiger angewendeten Formen, die einem traditionellen, autoritären Erziehungsstil entlehnt sind und Affektdurchbrüchen, die sich in besonders schwerwiegenden Übergriffen entluden. Bezüglich der Häufigkeit körperlicher Gewalt unterscheiden sich die Einschätzungen der Interviewpartner*innen, wobei Angaben zwischen „einmal pro Woche“ und „einmal im Monat“ keinen Zweifel daran lassen, dass sich bestimmte Verhaltensmuster mit einer gewissen Regelmäßigkeit wiederholten. Dazu gehören vor allem:

- » *Einen Schlüsselbund entweder auf einen Tisch, auf Hände von Schüler*innen oder durchs Klassenzimmer werfen:* Dabei betonen die Interviewpartner*innen, dass es sich um einen schweren Schlüsselbund mit vielen Schlüsseln handelte und dass von diesem Gegenstand eine beträchtliche Verletzungsgefahr ausging.
- » *Den Schüler*innen auf die Hände schlagen:* Hierzu werden verschiedene Varianten berichtet, denen zufolge sich Konrad Z. bei dieser Strafmethode entweder eines Rohrstocks, eines Lineals oder seiner Hände bediente. Einzelne Interviewpartner*innen erinnern sich an Reißzwecken oder Nadeln, die Z. zwischen seine Finger klemmte, bevor er auf die Hände der Schüler*innen schlug. Zumindest einmal hat er dies als explizites Strafritual inszeniert, als er eine Gruppe von ca. fünf Schülern in eine Reihe aufstellen ließ, um sie nacheinander mit dieser Methode zu bestrafen, wobei das Weinen derer, die als erstes geschlagen wurden, entsprechende Ängste bei den Nachfolgenden auslöste.
- » *An den Ohren bzw. am Haaransatz ziehen:* Diese schmerzhafteste „Erziehungsmethode“ wendete Z. an, um Schüler für Fehlverhalten zu bestrafen und/oder um noch gröbere Übergriffe „einzuleiten“.
- » *Köpfe aneinanderschlagen:* Einzelne Schüler berichten, dass ihr Lehrer diese Strafpraxis anwendete, wenn die Kinder miteinander rauften und/oder sich schlugen. Er packte die Köpfe der beiden Beteiligten und schlug sie aneinander.
- » *Aufforderung zu Gewalt:* Z. forderte eine Schülerin auf, einen Mitschüler, der sie geärgert hatte, mit einer Schaufel auf den Kopf zu schlagen.

Zu den seltenen Formen der körperlichen Gewalt, die aufgrund ihres expressiven Charakters im Gedächtnis vieler ehemaliger Schüler*innen noch besonders deutlich repräsentiert sind, zählen:

- » *Schüler über Tische und Bänke werfen:* Von mindestens zwei Schülern wird berichtet, dass Z. sie an Hemd und Hose packte und sie mit Schwung über Tische und Bänke warf.
- » *Aus dem Fenster werfen:* Mindestens einmal hat Z. einen Schüler gepackt und ihn aus dem Fenster des Klassenraums geworfen. Es kam hierbei zu keinen schweren Verletzungen, da sich der Klassenraum im Erdgeschoß befand und der Schüler in einem Gebüsch landete.
- » *Demonstratives Verprügeln:* Viele ehemalige Schüler*innen berichten übereinstimmend von einer Situation, die nicht aus einem Affektdurchbruch ihres Lehrers resultierte, sondern die er als erzieherische Inszenierung vor der ganzen Klasse geradezu zelebrierte. Hierbei handelt es sich um ein symptomatisches Beispiel für die Kombination aus körperlicher und psychischer Gewalt. Da er die Klasse als undiszipliniert erachtete, wählte er einen besonders beliebten Schüler aus, legte sich diesen übers Knie und schlug ihm mehrfach mit weit ausholenden Bewegungen aufs Gesäß.

2.3.2 Sexualisierte Gewalt

Mindestens vier Schüler*innen waren von sexualisierter Gewalt durch Konrad Z. betroffen. Hier ist zunächst zu konstatieren, dass der Begriff der sexualisierten Gewalt nicht die Anwendung körperlicher Gewalt voraussetzt. Der Gewaltbegriff rekuriert vielmehr auf eine ausgeprägte

Machtasymmetrie, die von dem Täter zur Befriedigung eigener emotionaler und sexueller Bedürfnisse genutzt wird. Im vorliegenden Fall resultiert diese Asymmetrie nicht nur aus einer Erwachsenen-Kind-Konstellation, sondern auch noch aus dem Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler*in. Die Anwendung des Gewaltbegriffs folgt hier also zunächst nicht einem Alltagsverständnis, das mit körperlichen Verletzungen und Schmerzen assoziiert wird, sondern sie resultiert aus der Tatsache, dass das Selbstbestimmungsrecht des Kindes (im Hinblick auf seine körperliche und psychische Integrität) durch das Handeln des Erwachsenen schwer missachtet wird. Dies wird auch in der folgenden Definition von sexuellem Missbrauch zum Ausdruck gebracht:

„Sexueller Missbrauch an Kindern ist jede sexuelle Handlung, die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder das Kind aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Der Täter nutzt seine Macht- und Autoritätsposition aus, um seine eigenen Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen.“ (Bange & Deegener, 1996, S. 96)

In der Fachdiskussion hat sich für bestimmte Diskursfelder der Terminus „sexualisierte Gewalt“ durchgesetzt (vgl. Gahleitner & Gebrande, 2024), mit dem der „strukturelle, diskursive, symbolische Aspekt von Gewalt ebenso aufgegriffen [wird] wie institutionelle und organisationale Gewaltverhältnisse“ (Retkowski, Treibel & Tuider, 2018, S. 23). Der Begriff „sexueller Missbrauch“ findet vor allem im juristischen Rahmen Anwendung (Dreizehnter Abschnitt des Strafgesetzbuches StGB). Auch für den vorliegenden Zusammenhang ist der in der o.a. Definition hervorgehobene Aspekt zu berücksichtigen, wonach das am Kind begangene Unrecht nicht von der Frage abhängt, ob es der Handlung zustimmt oder nicht. Da das Kind hier aus entwicklungspsychologischen Gründen nicht wissentlich zustimmen kann, wird im Strafgesetzbuch grundsätzlich jede sexuelle Handlung mit Kindern unter 14 Jahren als sexueller Missbrauch sanktioniert (§ 176 StGB).

Folgende sexuellen Handlungen werden berichtet

- » Im Verlauf von Aktivitäten im Freien (Wanderungen, Gartenbau-Unterricht) bot Konrad Z. Schülerinnen an, sie „huckepack“ zu tragen. Dies nutzte er, um ihnen zwischen die Beine zu fassen bzw. sie am Gesäß zu berühren und zu streicheln („rumzumachen“). Es wird auch berichtet, dass er in solchen Situationen den Reißverschluss der Hose der Mädchen öffnete, um ihnen anschließend zwischen die Beine zu fassen.
- » Nach dem Unterricht betreute er einzelne Kinder, die nachsitzen oder auf ihren Bus warten mussten. Diese Situation nutzte er für Spiele, in die er sexuelle Übergriffe verpackte. Beispielsweise wird von einem „Zahnarzt“-Spiel berichtet, in dessen Verlauf er Mädchen an ihrer Brust „befummelte“ und sie auf dem schaukelnden Stuhl an sich zog. Dabei atmete er auf eine für die beteiligten Kinder unerklärliche Weise.
- » Solche Betreuungssituationen nutzte er auch zu Einzelkontakten mit Kindern. In einem Fall setzte er sich neben einen Schüler, um ihm eine Aufgabe zu erklären, fasste ihm um die

- Hüfte und in die Hose, um dessen Genital zu manipulieren. Danach streichelte er auch dessen Bauch und Brust. Zuvor hat er bei anderen Gelegenheiten („Huckepack“-Tragen) mit den Genitalien dieses Jungen gespielt und durch seine Hose an dessen Hoden gefasst.
- » In ähnlicher Weise beging Z. auch sexuelle Übergriffe an der Schwester dieses Jungen: Er nahm sie auf seinen Schoß, fasste ihr mit der Hand in die Hose und streichelte ihr Genital. In dieser Weise hat er das Mädchen mindestens zweimal sexuell ausgebeutet.
 - » Im Rahmen einer solchen Betreuungssituation zeigte Z. den Geschwistern Bilder von nackten Menschen, die er vermutlich selbst gezeichnet hatte.
 - » Im Rahmen des Unterrichts erklärte Z. seinen Schüler*innen den menschlichen Körper. Er forderte eine Schülerin und einen Schüler auf, sich vor der Klasse aufzustellen und zeigte an ihrem Beispiel, wo sich die einzelnen Körperteile befinden. Explizit machte er dabei auch auf die Geschlechtssteile aufmerksam. Ob er nur auf diese zeigte oder sie auch berührte, lässt sich anhand der vorliegenden Berichte nicht zweifelsfrei feststellen.

Die Häufigkeit der hier geschilderten Situationen ist schwer zu eruieren. Übergriffe im Rahmen des „Huckepack“-Tragens dürften häufiger vorgekommen sein als das aktive Hineinfassen in die Hose und das Manipulieren von Genitalien im Rahmen von Betreuungssituationen (Eine Person erinnert „ca. dreimal“; vorliegende Ermittlungsakten geben Auskunft über vier direkte genitale Berührungen an zwei Kindern – allerdings ist hier nur das erfasst, was Konrad Z. im Strafverfahren zugab).

Zur Kontextualisierung der beschriebenen Vorfälle ist es wichtig festzuhalten, dass es sich bei Konrad Z. ohne Zweifel um einen Pädosexuellen handelte. Dies gab er am Beginn seiner Arbeit an der Waldorfschule Überlingen gegenüber dem Vorstand offen zu (Gedächtnisprotokoll des Vorstandes vom 14.12.1993). Einige Monate nach dem Ende seiner Lehrtätigkeit an dieser Schule vertrat er gegenüber dem Amtsgericht Überlingen und in einem Leserbrief im „Südkurier“ unmissverständlich pädosexuelle Positionen. Auch gegenüber einzelnen Eltern seiner Schüler*innen machte er unmittelbar nach der Aufdeckung kein Hehl aus seinem sexuellen Interesse an Kindern. Einem Vater erklärte er nicht nur, warum sexuelle Kontakte zu Kindern legitim seien, sondern er schilderte auch detailliert genitale Übergriffe, die er an Kindern begangen habe (Interview 23). In Gesprächen mit einer Mutter beschrieb er ausführlich, wie er sich in junge Mädchen verlieben und ihnen dann auch körperlich näherkommen würde (Interview 11).

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass für Konrad Z. viele Handlungen im Rahmen des Kontakts zu seinen Schüler*innen sexuell konnotiert waren, die von den Kindern weder damals noch später in dieser Weise interpretiert wurden. Ein Beispiel dafür bietet die Schilderung einer*s Interviewpartnerin, wonach sich ihre*seine Mitschüler*innen gerade in der Anfangszeit ihrer Schullaufbahn häufig „wie eine Traube“ an Z. herandrängten (Interview 2). Dieses natürliche Bedürfnis jüngerer Kinder wurde von Z. auf eine Weise bedient, die angesichts seiner sexuellen Disposition als hoch problematisch zu qualifizieren ist. Ähnliches kann zu der oben erwähnten Situation gesagt werden, in der der Lehrer zwei Kindern ein selbst gezeichnetes

tes Bild nackter Menschen zeigte. Während dies unter bestimmten Bedingungen als pädagogisch vertretbar gelten kann, ist im Falle von Z. davon auszugehen, dass er damit eigene sexuelle Ambitionen verfolgte. Eine weitere ehemalige Schülerin erinnert sich daran, dass sie von Z. auf merkwürdige Weise in das Arztzimmer getragen wurde, nachdem sie während des Unterrichts Beschwerden geäußert hatte (vgl. Interview 13). (Zu ähnlichen Anlässen durfte sie ansonsten selbständig zum Schularzt gehen).

Es ist aber auch deutlich darauf hinzuweisen, dass keine ehemaligen Schüler*innen von einer sexualisierten Grundstimmung berichten, die die Atmosphäre in der Klasse geprägt hätte. Die meisten Kinder haben ihren damaligen Lehrer als eher distanziert in Erinnerung, der versuchte, mit körperlicher Gewalt und Einschüchterung seine Schüler*innen unter Kontrolle zu bringen.

2.3.3 Psychische Gewalt

Der Unterrichtsstil von Z. umfasste ein vielfältiges Repertoire an Beschämungen, Demütigungen, Bedrohungen und Manipulationen. Hier ist zunächst zu konstatieren, dass einige Schüler*innen angeben, dass sie ihren Lehrer teilweise auch gemocht haben (vgl. Kap. 2.5.2). Er habe sie durch seine künstlerischen Fähigkeiten (insbesondere durch seine Tafelbilder), das Erzählen von Geschichten und auch durch seine teilweise witzige Art beeindruckt. Während ihn viele ehemalige Schüler*innen als eher distanziert und kalt beschreiben, stimmen die verfügbaren Berichte doch auch darin überein, dass er zu einigen wenigen (v.a. weiblichen) Schüler*innen ein Näheverhältnis aufbaute, das auch über körperlichen Kontakt hergestellt wurde. Diese demonstrative Zuwendung konnte bei Schüler*innen, denen er keine positive Beachtung schenkte, auch Neid erzeugen. Vor diesem Hintergrund wurde auch der Umstand, dass Z. die beiden Geschwisterkinder nach dem Unterricht noch extra betreute, weil sie auf ihren Bus warten mussten, fälschlicherweise als deren Privileg gedeutet. Zumindest zwei ehemalige Schüler*innen berichten, dass sie sich einem zu engen Körperkontakt entzogen und damit die positive Zuwendung ihres Lehrers aufs Spiel setzten. Demgegenüber gab es eine Gruppe von ca. fünf oder sechs Jungen, die Z. aufgrund ihres undisziplinierten Verhaltens besonders auf dem „Kieker“ hatte (Interview 13). Diese Schüler waren mehrheitlich auch Zielscheibe körperlicher Übergriffe. Schüler*innen, denen Z. wohlgesinnt war, durften im Rahmen einer emotional stark aufgeladenen Routine Kerzen anzünden oder früher in den Pausenhof hinaus. Diese aktiv herbeigeführte Spaltungsdynamik zwischen konformen und widerspenstigen Schüler*innen bildete den Hintergrund für die im Folgenden aufgelisteten Varianten psychischer Gewalt. Manche dieser Formen bezogen sich auf alle Kinder, andere wurden individualisiert:

- » *Lautes Schreien*: Während Z. von Eltern und Lehrkräften als ein eher stiller Mensch geschildert wird, berichten die ehemaligen Schüler*innen übereinstimmend, dass sie von ihm regelmäßig angebrüllt wurden. Dadurch verschaffte er sich Aufmerksamkeit und verlieh seinem autoritären Habitus deutlich Nachdruck. Die Anlässe für das Anschreien einzelner Schüler*innen konnten nichtig sein: Erwähnt werden beispielsweise zu leises Sprechen, eine Mathemaufgabe nicht sofort lösen können oder angeblich nicht korrekt gemachte Hausaufgaben.

- » *Erschrecken*: Eine ähnliche Funktion wie das Anschreien erfüllte die Gewohnheit, unter Zuhilfenahme von Gegenständen plötzlich Lärm zu erzeugen. Eine häufig berichtete Variante bestand darin, dass Z. einen schweren Stein (einer Schilderung zufolge handelte es sich dabei um einen Bergkristall) auf sein Pult schlug oder zu Boden fallen ließ. Schüler*innen erinnern sich daran, dass er diesen Stein bereits am ersten Schultag in bedrohlicher Manier präsentierte. Das oben erwähnte Werfen des Schlüsselbundes diente ebenfalls dazu, die Kinder zu erschrecken und auf diese Weise ihre Aufmerksamkeit auf ihn zu lenken.
- » *Zwanghafte Disziplinierung*: Mehrere Schüler*innen berichten, dass Z. übertrieben Wert darauf legte, dass sich die Klasse still verhielt. Die Unterdrückung ihrer motorischen Impulse wollte er mit der Forderung durchsetzen, dass sie ihre in einer Dreiecksform angeordneten Hände flach auf den Tisch zu legen hatten.
- » *Demütigung*: Eine andere Form der Disziplinierung, die zudem den Charakter einer Grenzverletzung und Demütigung annahm, bestand im Abschneiden von Haarsträhnen, in die bunte Fäden eingeflochten waren. Dieser zur damaligen Zeit übliche Schmuck erregte offenbar den Zorn des Lehrers, zumal wenn die Kinder damit während des Unterrichts spielten. Von mindestens zwei Schüler*innen wird berichtet, dass Z. unvermittelt auf sie zuging und ihnen kurzerhand diese Haarsträhnen abschnitt.
- » *Beschämung*: Die Varianten der Beschämung waren noch vielfältiger als jene der Disziplinierung durch schockartiges Handeln. Hierzu zählen:
 - › *In den Papierkorb stellen*: Kinder, die sich undiszipliniert verhalten hatten, mussten sich entweder mit einem oder mit beiden Beinen in den Papierkorb im Klassenzimmer stellen, um sich „als Müll zu fühlen“ (Interview 12).
 - › *Mund mit Seife auswaschen*: Diese Strafmaßnahme wandte Z. bei Kindern an, die z.B. Schimpfworte gebraucht haben. Entweder sollten sie sich im Klassenraum dieser Prozedur unterziehen oder sie wurden dafür auf die Toilette geschickt. Vereinzelt wird erinnert, dass sich Z. nicht damit begnügte, die Kinder dazu aufzufordern, diese Handlung an sich selbst durchzuführen, sondern dass er ihren Mund mit Seife auswusch.
 - › Neben diesen bizarren Formen der Beschämung gab es traditionelle Strafen wie *In-die-Ecke-Stellen* oder den *Rausschmiss* aus dem Klassenzimmer.
 - › *Zeugnisspruch*: Ein übliches Ritual in der Waldorfpädagogik besteht darin, dass Kinder vor der Klasse einen bestimmten Spruch aufsagen müssen, der ihnen vom Lehrer zum Auswendiglernen aufgegeben wurde. Dies sollte regelmäßig an jenem Wochentag, an dem sie geboren wurden, wiederholt werden. Da der Zeugnisspruch eines Jungen das Wort „Busen“ enthielt, musste er es ertragen, dass die Klasse jedes Mal in höhnisches Gelächter ausbrach, wenn er seinen Spruch vortrug. Ein*e Mitschüler*in berichtet von einer dauerhaften psychischen Belastung im Zusammenhang mit dieser Aufgabe (vgl. Interview 13)
- » *Schuldgefühle erzeugen*: Es gibt einzelne Schilderungen, aus denen hervorgeht, dass Z. sein Handeln mit der systematischen Herstellung von Schuldgefühlen bei seinen Schüler*innen verband. Besonders eindrucksvoll ist in diesem Zusammenhang die Szene, als er einen besonders beliebten Schüler übers Knie legte und brutal schlug. Dies kündigte er mit einer

eindringlichen Ansprache an die Klasse an, dass es genauso gut jede*n andere*n treffen könne, dass er aber diesen Jungen ausgesucht habe, weil er wisse, dass dieser von seinen Mitschüler*innen so gemocht werde.

„Also ich erinnere mich daran, wenn´s eskaliert ist, war´s immer so, dass er gewalttätig wurde und dann mit uns danach darüber gesprochen und hat gesagt, das hätte jetzt auch – das tut mir jetzt sooo leid, dass es den [Name Schüler] getroffen hat, es hätte jeden von euch treffen können. Und ihr seid schuld, dass [Name Schüler] jetzt leiden muss z.B. Also das war so, glaub ich, eine übliche Masche von ihm, im Nachhinein uns die Schuld zuzuschieben. Und ich hab mich, glaub ich, auch schuldig gefühlt. Also ich glaub, ich hab das schon verstehen können, was er meint quasi (lacht), dass wir so schlimm sind, dass das jetzt halt so sein musste und dass wir auf diese Art alle dann bestraft wurden.“ (Interview 31)

Durch dieses Manöver sorgte Z. dafür, dass sich alle Kinder dafür schuldig fühlten, dass ihr Klassenkamerad demonstrativ verprügelt wurde. Ein*e weitere*r Interviewpartner*in schildert eine Situation, in der sich Z. in einem Wutanfall mit dem oben erwähnten Stein leicht verletzte und das Verhalten der Kinder als Ursache seiner Schmerzen deklarierte.

- » *Entschuldigung*: Ehemalige Schüler*innen erinnern sich daran, dass sich Z. am Ende einer Schulstunde für sein allzu brutales Vorgehen bei der Klasse entschuldigt habe (vgl. dazu Kap. 3.1.4). Dies führte aber keineswegs dazu, dass sich die Kinder vor Gewaltausbrüchen oder bewusst eingesetzten Strafpraxen sicher sein konnten.
- » *Enttäuschen*: Ein*e Schüler*in berichtet, wie sie*er sich sehnlichst eine bestimmte Rolle in einem Theaterstück gewünscht hatte. Z. wusste dies und gab ihr*ihm die Rolle, um diese im nächsten Moment wieder zu entziehen.
- » *Manipulation/Druck*: Eine Indexszene, auf die weiter unten noch mehrfach eingegangen wird, bestand in der letzten Unterrichtsstunde, die Konrad Z. in seiner Klasse hielt, nachdem klar war, dass er aufgrund der aufgedeckten sexuellen Übergriffe nicht mehr weiter in der Waldorfschule Überlingen tätig sein durfte. Er ließ sich von den Schüler*innen einzeln ins Ohr flüstern, ob sie von den Gründen seines Abschieds wussten. Nachdem deutlich wurde, dass eine relevante Anzahl der Befragten informiert war, erklärte er, dass er die Kinder zu sehr liebe und dass das von der Schule nicht geduldet werde.

„Das weiß ich noch relativ gut, dass er am Tag, nachdem er rausgeschmissen wurde, nochmal mit uns sprechen durfte. Ich weiß auch, dass da sonst niemand dabei war und dass er uns mitgeteilt hat, dass er jetzt nicht mehr unterrichten darf. Und, hm, die Worte weiß ich nicht mehr. Aber irgendwie schon so nach dem Motto, also dass er halt – dass er uns halt alle so wahnsinnig liebhat und dass das die Schule nicht erlaubt.“ (Interview 31)

Er nutzte diesen Auftritt für eine Manipulation seiner Schüler*innen, indem er sie emotional mit seinem Schicksal verstrickte, anderen die Schuld gab, sich selbst als Opfer inszenierte und

massiv an jenen Anteil der kindlichen Ambivalenz appellierte, der mit seiner Person auch Positives verband. Daher erinnern sich einzelne Interviewpartner*innen daran, dass sie der Weggang ihres Lehrers traurig gemacht habe (z.B. Interview 31). Ihre Bereitschaft, von seinen Gewalttaten zu erzählen, dürfte durch seine letzte Inszenierung deutlich blockiert worden sein.

2.3.4 Bilanzierende Betrachtung der Gewaltformen

Es erscheint notwendig, die hier aufgelisteten Gewaltformen nicht isoliert zu betrachten, sondern als wechselseitig aufeinander wirkende Elemente eines Regimes, das Z. in der ihm anvertrauten Klasse aufbaute. Aus den Schilderungen der ehemaligen Schüler*innen können drei unterschiedliche Bedingungen für die Handlungen ihres Lehrers abgeleitet werden: Die erste besteht in der strategischen Realisierung eines prinzipiell autoritären Erziehungsstils. Z. setzte bestimmte Gewaltpraxen mit der Intention ein, seine Klasse unter Kontrolle zu bringen und seinen Unterricht ungestört durchführen zu können. Die zweite, ebenfalls bewusst eingesetzte Methode, bestand in der Einflussnahme auf die Gefühlswelt seiner Schüler*innen: Er wollte, dass sie sich schämen, sich schuldig fühlen, ihn respektieren und/oder lieben. Die dritte Quelle der Gewalt waren Impulsdurchbrüche. Viele Schilderungen unserer Interviewpartner*innen lassen keinen Zweifel daran, dass Z. immer wieder die Kontrolle über sein Handeln verlor, indem er ungehemmt schrie, schlug oder mit Gegenständen warf.

Auch wenn nicht genau bestimmbar ist, in welcher Häufigkeit Z. verschiedene Formen der Gewalt aufgrund unterschiedlicher Motivlagen zur Anwendung brachte, kann nicht daran gezweifelt werden, dass die Klassenatmosphäre durch seine Handlungen in hohem Maße geprägt war. Einige ehemalige Schüler*innen explizieren im Interview, was für alle galt: Dass alle Schüler*innen jederzeit damit rechnen mussten, unmittelbarer Gewalt selbst ausgesetzt zu sein oder Gewalt an ihren Mitschüler*innen beobachten zu müssen.

2.4 DER LEHRER KONRAD Z.

Um die Vorgänge an der Waldorfschule Überlingen zu verstehen, erscheint es notwendig, sich auf der Basis der vorliegenden schriftlichen Informationen und mündlichen Berichte vorerst ein Bild von der Person des Lehrers Konrad Z. zu machen. Die diesbezüglichen Angaben der im Rahmen dieser Studie interviewten Personen ergeben ein vielschichtiges Bild, das im Folgenden sortiert werden soll. Einleitend werden Einblicke in die Art und Weise, wie Z. seine Klasse unterrichtete, gegeben. Im darauffolgenden Abschnitt wird auf positive Aspekte in den Beschreibungen des Lehrers fokussiert, um daraus Formen und Wirkungen seiner Selbstdarstellung abzuleiten. Schließlich werden die von ihm vertretenen Positionen zu seiner eigenen Pädosexualität dargestellt. Am Ende dieses Abschnitts erfolgt eine zusammenfassende Bewertung der Person Z.

2.4.1 Unterricht bei Konrad Z.: Einige Charakteristika aus der Sicht ehemaliger Schüler*innen

Konrad Z., der als Mitte-Vierzigjähriger die Klasse in der Waldorfschule Überlingen übernahm, wird von seinen im Rahmen dieser Studie interviewten ehemaligen Schüler*innen als etwas altbackener, kauziger Herr mit eher schwächlichem Körper und schmalen Gesichtszügen und spitzer Nase geschildert. Er trug eine runde Brille und stets altmodische Kleidung, zumeist ein Tweet-Jackett und eine Cordhose. Außerhalb des Unterrichts war sein Kopf zumeist mit einem Hut bedeckt. Während Z. in der Erinnerung einer*s Interviewpartner*in als „vertrauenswürdiger alter Mann“ erinnert wird (Interview 6), betonen andere seine respekt einflößende Erscheinung. Ein*e ehemalige*r Schüler*in berichtet, sich allein aufgrund des Aussehens vor Z. geekelt habe (Interview 31). In der retrospektiven Betrachtung fasst ein*e andere*r Interviewpartner*in den eigenen Eindruck über den Lehrer folgendermaßen zusammen:

„Ein erwachsener, verbitterter Mensch, der schon irgendwie so eine etwas merkwürdige Ausstrahlung hatte, also wo man nicht das Gefühl hatte, der ist mit sich hundert Prozent im Reinen und hat eine natürliche Autorität, sondern hat halt eine gewisse Strenge.“ (Interview 3)

Im Folgenden wird anhand einiger Charakteristika dargestellt, wie ehemalige Schüler*innen ihren Unterricht bei Z. erlebt haben. Hier werden zunächst die im darauffolgenden Abschnitt beschriebenen positiven Aspekte ausgeklammert.

2.4.1.1 Strenge, autoritäres Verhalten

Die oben beschriebenen Manifestationen von Gewalt waren in einem Unterrichtsstil eingebettet, der in beträchtlichem Ausmaß davon geprägt war, dass Z. seine Position als Lehrer machtvoll in Szene setzte (vgl. Kap. 3.1.2). Dabei griff er auf ein pädagogisches Repertoire zurück, das ehemalige Schüler*innen im Nachhinein mit einem antiquierten und schon damals nicht mehr zeitgemäßen Erziehungsstil assoziieren. Ein wesentliches Kennzeichen dieser Pädagogik waren unterschiedliche Strafpraxen, mit denen er seine Schüler*innen zu disziplinieren trachtete und die nicht selten mit einem erheblichen Leistungsdruck verbunden waren (vgl. Kap. 3.1.4). So berichten Interviewpartner*innen, dass er sie bestimmte Merksätze „100mal“ schreiben ließ, um sie für ein Fehlverhalten büßen zu lassen. Ein*e ehemalige*r Schüler*in erinnert sich daran, dass Mitschüler*innen jedes Mal angeschrien wurden, wenn sie bestimmte Zahlenreihen nicht auf-sagen konnten. Man ahnt hier die Vorstufe zur Gewalt und zugleich den jederzeit abrufbaren Rekurs auf eine Erziehungspraxis, deren Ziel primär in der Disziplinierung der Schüler*innen und in der Festigung der Machtposition des Lehrers besteht. Andere ehemalige Schüler*innen erinnern sich, dass Z. „extrem autoritär“ auftrat und „keine gute Ausstrahlung“ hatte. Sein Unterrichtsstil wird knapp beschrieben mit: „Was er sagt, wird gemacht oder soll gemacht werden. Und immer brav sein“ (Interview 25).

Die Berichte der ehemaligen Schüler*innen stimmen im Wesentlichen darin überein, dass mit Sanktionen zu rechnen hatte, wer sich nicht ruhig verhielt oder seine Aufgaben nicht in der von Z. erwarteten Weise erledigt hatte. Wer seine Hausaufgaben nicht oder nur unvollständig

vorweisen konnte, musste das Risiko einkalkulieren, Schläge auf die Hände zu bekommen. Ein*e ehemalige*r Schüler*in stellt im Interview Überlegungen über den Einsatz willkürlicher Disziplinierungspraxen zur Sicherung des Machterhalts an. Dabei werden, ähnlich wie einige andere Mitschüler*innen, Unterscheidungen getroffen zwischen besonders gefährdeten Kindern und anderen, denen es weitgehend gelang, sich wegzuducken:

„Ich glaube, dass der Herr Z. sehr geguckt hat, dass er viel Macht hat und die auch nicht verliert. Und dass das auch was war, was er eigentlich immer wieder klarstellen musste. Und dann finde ich, war er sehr willkürlich. Also man hatte – oder ich weiß, im Nachhinein hatte ich ein, zwei Situationen, wo ich nicht weiß, warum ich da Ärger gekriegt hab. Und entweder hab ich´s nicht rausgefunden durch langes Nachdenken, oder es war Teil seiner Pädagogik, die Kinder lieber früher gleich mal für irgendwas bestrafen (...), bevor überhaupt irgendwie jemand aufmuckt. So. Und ich glaube, ja, es war ganz klar die Hierarchie. Er war der Chef, und wir mussten gehorchen. So. Und es war aber nicht so, dass er alle gleich behandelt hat, glaube ich. Es gab schon so Kinder, die er auch, meine ich, richtig auf dem Kieker hatte. Und das hat er auch ausgelebt dann. Ich hab´ da nicht dazugehört, also ich hab eigentlich nie groß was abgekriegt. So an Bestrafungen.“ (Interview 25)

Im Kapitel 3.1 wird gezeigt, dass diese von Z. angewandten pädagogischen Praxen auch auf seinen anthropologischen Hintergrund zurückgeführt werden können. Sein Handeln stand in keinem grundsätzlichen Widerspruch zu den von ihm gerne wortreich vorgetragenen Idealen der Waldorfpädagogik.

2.4.1.2 Affektdurchbrüche

Wie oben bereits dargestellt, kam es neben den kalkulierten „erzieherischen“ Maßnahmen immer wieder auch zu Gewalthandlungen, die von den Schüler*innen als plötzlich und nicht antizipierbar erlebt wurden. In den vorliegenden Berichten wird das eigenartige Verhältnis von Stille und überfallsartig einbrechenden Lärm akzentuiert, das zumindest partiell das Unterrichtsklima prägte. Z. versuchte durch Disziplinierungsmethoden die ungeteilte Aufmerksamkeit seiner Schüler*innen zu erzwingen. Ausdruck dafür ist die Aufforderung zur aufrechten Sitzhaltung, die mit einer bestimmten Positionierung der Hände (in Dreiecksform) auf den Tischen einherzugehen hatte:

„Er hat so unterrichtet, dass wir einfach alle ganz, ganz still sind und keiner was sagt, sich bewegt, hustet, Quatsch macht. Wir sollten einfach nur regungslos so dasitzen den ganzen Unterricht, und einfach nur still sein. Und wenn es zu unruhig war, dann mussten wir uns immer mit so einem Dreieck hinsetzen, mussten immer mit den Händen so ein Dreieck machen, dass wir regungslos einfach sitzen.“ (Interview 2)

Wenn man sich das Bild einer auf diese Weise arrangierten Schulklassse vergegenwärtigt, wird zugleich das fragile Gleichgewicht spürbar, das sich der Lehrer dadurch zu sichern erhoffte: Erst wenn sich die Klasse nicht mehr rührt, wird der Unterricht möglich, den er fantasiert. Zugleich kann die Angst erahnt werden, die hinter dieser Disziplinierung nur mühsam verborgen werden kann, nämlich vor allem die Angst vor Kontrollverlust, die Angst, die eigene machtvoll Position über die Schüler*innen zu verlieren. In der Rückschau konstatieren ehemalige Schüler*innen, dass Z. „heillos überfordert“ (Interview 6) war und „man halt echt gemerkt [habe], dass er es nicht unter Kontrolle hat“ (ebd.). Von „total ruhig und Harmonie und happiness“ (Interview 18) habe er „geschwankt zu aggressiv“ (ebd.).

Es wird auch in vielen anderen Berichten erkennbar, dass die hier erwähnte Stimmung von „Harmonie und happiness“ durchaus auch Teil des Unterrichtsalltags sein konnte. Angesichts dessen, dass Z. aber seine Schüler*innen entweder mit gezielten Handlungen oder mit Affektdurchbrüchen massiv erschreckte, unterlag diese positive Atmosphäre immer der Gefahr, abrupt beendet zu werden. Ein*e ehemalige Schüler*in erinnert sich an die von Z. gemalten bunten Tafelbilder, von denen etwas sehr Schönes ausgegangen sei, erklärt aber im nächsten Satz: „Und die andere Seite war einfach sehr jähzornig, unberechenbar, laut, auch eine Person, vor der man Angst haben muss. Also vor der man sich in Acht nehmen muss und wo man nicht weiß, was als nächstes kommt“ (Interview 14).

Diese Polarität zwischen einer konstruktiven Unterrichtsatmosphäre einerseits und plötzlichen Aggressionsausbrüchen andererseits entspricht der Dichotomie zwischen Strukturiertheit und Zwanghaftigkeit, die ebenfalls aus den Berichten ehemaliger Schüler*innen hervorscheint. Vor allem die zahlreichen Schilderungen zur Sitzhaltung und zum Positionieren der Hände auf den Tischen erwecken den Eindruck, dass Strukturiertheit und Zwanghaftigkeit in der Unterrichtsgestaltung von Konrad Z. sehr nahe beieinander lagen.

Einige erinnern sich, dass der Unterricht klar und nachvollziehbar gestaltet war. Es gab ein morgendliches Begrüßungsritual, im Morgenkreis wurde das Morgenlied gesungen und es wurden Gedichte aufgesagt. Für Z. war es wichtig, dass sich seine Schüler*innen ihn zum Vorbild nahmen:

„Wenn man ABC oder so, diese – oder Wörter geschrieben haben, da hat er eine sehr schöne Schrift gehabt und sehr ordentlich halt. Und da drauf hat er stark Wert darauf gelegt, dass alle auch so ordentlich schreiben. Und da hat er immer stark korrigiert, aber das war auch okay, ist ja sein Job. Und da z.B. jetzt bei mir war’s dann so, dass er öfters mal gesagt hat, jetzt schreib das nochmal neu, oder mach das nochmal komplett neu.“ (Interview 18)

Es wirkt, als wäre die Ordnung, die für einen konstruktiven Unterricht nötig sein kann, jederzeit gefährdet gewesen, weil sie nicht aus einem intrinsischen Bedürfnis der Schüler*innen entstand, sondern etwas Hergestelltes bzw. Aufoktroiertes gewesen ist. Weil hinter dieser Ordnung – sowohl bei den Kindern als auch beim Lehrer – die Angst vor dem Kontrollverlust lauerte, benötigte sie zu ihrer Verteidigung die Mittel des Zwangs.

2.4.1.3 Eindringlichkeit und Überforderung

Einige wenige Schüler*innen erinnern sich an zwei Aspekte, die als relevante Ergänzungen zu den im vorherigen Abschnitt beschriebenen Verhaltensweisen betrachtet werden können. Z. verband seine überfallsartigen Affektdurchbrüche offensichtlich mit pädagogischen Ambitionen: Er schrie nicht nur, um die Kinder zu erschrecken, sondern er schrie manchmal lange, er schrie vermutlich, um etwas zu erklären oder um den Schüler*innen ihr Fehlverhalten vor Augen zu führen – verbunden mit der Annahme, dass sie sich Inhalte besser merken würden, je lauter und länger auf sie eingebrüllt wird. Auch wenn der Lehrer dadurch mit hoher Wahrscheinlichkeit das Gegenteil dessen erreichte, was er intendierte, konnten sich die betroffenen Schüler*innen dieser Eindringlichkeit kaum entziehen. Der aus dieser situativen Überforderung resultierende Modus ist – traumatheoretisch gesprochen (Van der Kolk, 2009) – jener der Dissoziation, also des Abschaltens. Im Wiederholungsfall ist mit Abspaltungen oder eine Selbstimmunisierung im Sinne einer emotionalen Abstumpfung zu rechnen.

Der zweite Aspekt bestand darin, dass sich Z. manchmal am Ende der Schulstunde für seine brutalen Affektdurchbrüche bei der Klasse entschuldigte. Auch dies wortreich, auch dies eindringlich. Ein*e ehemalige*r Schüler*in erinnert sich:

„Das war auch so das Einzige, wo er sich dann mal so ein bisschen menschlich gezeigt hat, also in meiner Erinnerung. Also klar, bei mir wird natürlich viel überlagert einfach. Ich hab mich da so zurückgezogen, also aber bei ihm, er war - ja (lacht) war schon ein Monster irgendwie, also wenn Sie verstehen, was ich meine so. Er war einfach – er hatte einfach ganz wenig bis nichts irgendwie Liebenswürdiges. Also und immer dieses extrem Strenge und, ja, ganz Konsequente, also immer – ja, das war dann der einzige Punkt, wo er dann – das Entschuldigen oder so, das war das Einzige, denk ich, wo er dann so ein bisschen – ja, wie auch immer man das jetzt nennen will – ja gut, da hat er ja damit bisschen seine Schwäche dann irgendwie eingeräumt oder so. Ja. Ja. Oder uns manipuliert, ja, wie auch immer man das bezeichnen möchte.“ (Interview 7)

Diese*r Interviewpartner*in ist sich auch in der retrospektiven Betrachtung nicht sicher, ob die Entschuldigungen des Lehrers als Ausdruck von Menschlichkeit, Eingeständnis von Schwäche oder Manipulation interpretiert werden können. Ganz allgemein entsteht der Eindruck, dass es ihm auch bei diesem Manöver weniger um das Wohlbefinden der ihm anvertrauten Schüler*innen, sondern vielmehr um Selbstregulierung und Einflussnahme ging. Neben dem Aspekt der Überforderung und des Intrusiven kann hier auch noch die hier vermutete Manipulation als Erklärung für dieses Verhalten herangezogen werden. Z. konnte sich nicht sicher sein, dass seine Schüler*innen ihren Eltern gegenüber Stillschweigen in Bezug auf seine Gewalthandlungen bewahren würden. Insofern erschien es auch aus strategischen Gründen durchaus sinnvoll, die Kinder am Ende der Stunde auf eine für sie undurchschaubare Weise emotional zu verstricken. An der zirkulären Entwicklung der Klassenatmosphäre änderte sich dadurch jedenfalls nichts: So wie sich die Kinder, die Z. „auf dem Kieker“ hatte, durch sein Agieren nicht „besserten“, so

konnte die Klasse keineswegs damit rechnen, dass die Entschuldigungen ihres Lehrers Ausdruck einer Einsicht waren, die mit einem Ende der Gewalt einhergehen würde.

2.4.1.4 Emotionale Kälte

Gerade in Bezug auf Z.s Pädosexualität erscheint es bemerkenswert, dass die überwiegende Anzahl der interviewten ehemaligen Schüler*innen von einer deutlichen emotionalen Distanz zu ihrem damaligen Lehrer berichten. Dies ist auch deshalb hervorzuheben, da die Herstellung einer emotionalen Verbindung gerade in den ersten Schuljahren vor allem auch aufgrund der besonderen Position des Klassenlehrers in der Waldorfpädagogik besonders wichtig ist (vgl. Kap. 3.1.2). Dieser Befund der emotionalen Distanziertheit ließe sich intuitiv auch allein aus der von Z. praktizierten Gewalt und seinem autoritären Unterrichtsstil ableiten. Allerdings sind hier die weiter unten beschriebenen positiven Anteile seines Auftretens in Betracht zu ziehen, denen eine durchaus zugewandt-emotionale Komponente innewohnte.

Frappierend ist eine auch angesichts der pädosexuellen Ambitionen des Lehrers und seiner intrusiven Pädagogik überraschende Gleichgültigkeit der befragten ehemaligen Schüler*innen gegenüber seiner Person. Sie erinnern sich, dass sie „keine Beziehung zu Herrn Z.“ (Interview 21) hatten, dass er „nicht ein Mensch gewesen sei, zu dem ich mich irgendwie hingezogen gefühlt hätte als Kind“ (Interview 13) oder dass „ich gar kein wirkliches in dem Sinne richtiges Verhältnis mit ihm aufgebaut hab“ (Interview 7). Z. sei weder „nett, liebevoll oder herzlich“ (Interview 7) gewesen und habe „keine mütterliche Seite“ (Interview 25) gezeigt. Er war vielmehr der „harte, distanzierte, auch um komplette Selbstkontrolle bemühte Lehrer“ (Interview 3), dem es darum ging zu vermitteln, dass „das Leben kein Zuckerschlecken“ sei und man „seine Lektion lernen müsse“ (Interview 25). Er frustrierte seine Schüler*innen, indem er Linkshänder*innen drei Jahre lang zwang, mit der rechten Hand zu schreiben, sie anschrie, wenn sie aus Unaufmerksamkeit mit der linken Hand schrieben und ihnen danach zu verstehen gab, dass ihm das eigentlich egal sei (vgl. Interview 14). Er verwehrte, wie oben gezeigt, einer*m Schüler*in die Lieblingsrolle in einem Theaterstück, vielleicht aus Kalkül, vielleicht aus emotionaler Gleichgültigkeit. Ein*e ehemalige*r Schüler*in fasst die Beziehung zu Z. folgendermaßen zusammen: „Hab einfach gemerkt, unser Verhältnis ist nicht besonders. Und er hat auch nicht danach irgendwie gestrebt oder so, das zu verbessern. Und mir war´s auch egal“ (Interview 18).

Einiges daran ist erklärungsbedürftig. Man könnte von ehemaligen Schüler*innen, die einem jahrelangen Gewaltregime unterworfen werden, eine andere emotionale Involviertheit erwarten. Man könnte auch von einem pädosexuellen Lehrer erwarten, dass er die ihm anvertrauten Kinder systematisch in eine emotionale Abhängigkeit bringt. Der Befund ist aber jener einer wechselseitigen emotionalen Gleichgültigkeit. Drei Erklärungen bieten sich hier an: Erstens spricht einiges dafür, dass Z. aufgrund der Gefahr, als pädosexueller Täter entlarvt zu werden, tatsächlich um Selbstkontrolle bemüht war, d.h. im Sinne einer Reaktionsbildung nicht nur seine sexuellen Impulse abwehrte, sondern alle positiven Emotionen gegenüber (fast) allen seiner Schüler*innen. Zweitens könnte diese Annahme zugleich den Befund erklären, dass er gegen-

über den Zwillingen, die er immer wieder isolieren konnte, eine Art selektive Emotionalität herstellte, in deren Rahmen er schließlich sexuelle Übergriffe beging. Drittens berichten viele ehemalige Schüler*innen, dass ihre Schutzstrategie vor allem darin bestand, sich im Unterricht möglichst unsichtbar zu machen, um nicht zur Zielscheibe der Gewalt ihres Lehrers zu werden. In Kombination mit dem oben beschriebenen dissoziativen Mechanismus führt dies mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu, dass der Lehrer für die Schüler*innen letztlich gar nicht mehr emotional besetzt war. Es ist aber auch wichtig, hier im anschließenden Kapitel auf Ausnahmen hinzuweisen.

2.4.2 Positive Eigenschaften

Wenn im Folgenden positive Seiten des Lehrers Konrad Z. dargestellt werden, dann erfolgt dies nicht aus Gründen einer ethischen Relativierung, sondern um Hinweise darauf zu liefern, weshalb die von ihm verübte Gewalt möglicherweise relativiert und über so lange Zeit nicht aufgedeckt wurde. Zudem repräsentierten die hier referierten Aspekte relevante Teile des Erlebens der ehemaligen Schüler*innen der Waldorfschule Überlingen.

Im Anschluss an die im vorherigen Abschnitt beschriebene emotionale Kälte des Lehrers wird hier ein Eindruck eines*r ehemaligen Schüler*in zitiert, in dem sich eine erkennbare retrospektive Ambivalenz manifestiert: Z. war „einerseits ganz nah an den Kindern dran und andererseits ganz weit, ganz weit weg“ (Interview 12).

Auf welche Weise er an den Kindern „auch ganz nah dran“ sein konnte, zeigt eine Vielzahl von Berichten seiner ehemaligen Schüler*innen. Dieser Weg schien sich ausschließlich über seine musische Begabung zu eröffnen, die von einer*m ehemaligen Schüler*in auch im Nachhinein noch wertgeschätzt wird:

„Der hat für (...) das, was sozusagen viele, viele Menschen von einem Waldorflehrer erwarten würden, hat der wirklich viel Potenzial mitgebracht. Der hat, glaube ich, auch tolle Sachen gemacht und der hatte vor allem dieses Pathos und dieses Ethos, wo man das andere auch nicht unbedingt bemerken muss.“ (Interview 19)

Auch wenn die Anwendung des Begriffs „Ethos“ im vorliegenden Zusammenhang erklärungsbedürftig erscheint, kommen in diesem Zitat doch einige wichtige Motive zum Ausdruck, die für die weiter unten noch zu erörternde Aufdeckungsresistenz in Bezug auf Z.s Taten bedeutungsvoll sind. Das „andere“ muss man nicht „unbedingt bemerken“, wenn ein Lehrer Potenziale mitbringt, die mit den Vorstellungen einer gelingenden Waldorfpädagogik kompatibel sind.

Welche diesbezüglichen Potenziale Z. in seinem Unterricht zur Entfaltung brachte, wird von vielen Interviewpartner*innen eindrucksvoll geschildert. Besonders hervorgehoben werden die von ihm gemalten Tafelbilder, die wahlweise als „wunderschön“ (Interview 12), „unglaublich schön“ (Interview 14) oder „beeindruckend“ (Interview 30) bezeichnet werden. „Das war so eine der Sachen, die waren unglaublich. Also wenn man in die Klasse gekommen ist oder auch während dem Unterricht, sehr bunt, sehr schön, wahnsinnig toll“ (Interview 14). Seine besonderen

zeichnerischen Fähigkeiten nutzte er auch, um den Kindern das Malen von Formen und die Buchstaben nahezubringen. Nicht nur dies begleitete er mit Geschichten, mit denen er die Aufmerksamkeit seiner Schüler*innen zu fesseln vermochte. Ebenso positiv wird die Musikalität des Lehrers hervorgehoben. Es wurde nicht nur in der Klasse viel gesungen, sondern Z. tat sich auch bei Schulveranstaltungen mit seinen musischen Fähigkeiten hervor. Wenn Z. Musik, Malei und Geschichtenerzählen in seinem Unterricht einsetzte, wurde er von seinen Schüler*innen als kompetenter Pädagoge erlebt. Er konnte dann auch mit seinem „charmanten Schweizer Akzent“ „richtig witzig“ sein (Interview 12). Seine musischen Fähigkeiten hätten „stark geleuchtet“ (Interview 12). Ein sowohl von ehemaligen Schüler*innen als auch von Eltern erinnertes Beispiel seiner pädagogischen Kompetenz präsentierte Z. bereits am ersten Schultag:

„Und so eine ganz besondere Einschulungsfeier ist das gewesen mit so einer besonderen Geschichte, wo man so in die Schule so rein geführt wird mit so einer Geschichte einfach zur Einschulung. So eine Geschichte, wo wir dann später auch immer so noch ein Stück, es waren so mehrere Kapitel, glaube ich, wie so eine Geschichte, die man in fünfzehn Kapiteln erzählt. Und das erste Kapitel hat der Herr Z. und dann bei der Einschulung so vorgetragen. Und dann, also eine ganz lange Zeit, ich glaube mehrere Monate, hat er diese Geschichte regelmäßig immer morgens im Unterricht immer noch weitererzählt. Und dann hat auch jeder so eine Feder geschenkt bekommen.“ (Interview 2)

Hier wird ein durchdachtes, an den Entwicklungsbedürfnissen von Schulanfänger*innen orientiertes pädagogisches Handeln sichtbar, das auch in anderen Teilen des Unterrichts spürbar wurde. So berichtet beispielsweise ein*e ehemalige Schüler*innen ausführlich von einem Projekt, in dem eine Bude aus selbst hergestellten Lehmziegeln und selbst bearbeitetem Holz errichtet wurde. Zudem erzählt diese*r Interviewpartner*in von einem Ackerbauprojekt, in dem

„wir selber einen Pflug und so was über den Acker gezogen haben, eingesät und dann irgendwann geerntet, und aus dem Korn Brot gebacken haben. Ähm, und im Rahmen dieser Projekte hat er [Konrad Z., Anm. d. A.] dann natürlich immer thematisch stimmige Bilder an die Wand gemalt, äh, an die Tafel. Und die hab' ich als sehr handwerklich geschickt und schön in Erinnerung.“ (Interview 1)

Ein*e andere*r Interviewpartner*in stellt explizit einen Unterschied zu den pädagogischen Gepflogenheiten einer Staatsschule her, wenn sie*er sich daran erinnert, dass die Kinder mit Lehrer Z. einen ganzen Kilometer zu Fuß abgegangen sind, um ein Gefühl für Längenmaße zu bekommen.

Z. zeigte also nicht nur künstlerische Fähigkeiten, sondern gestaltete – in Anlehnung an das geläufige Repertoire der Waldorfpädagogik – einen spannenden Unterricht. Nicht zuletzt daraus erklären sich einzelne Abweichungen von dem oben erwähnten Befund der emotionalen Di-

stanz zwischen Konrad Z. und seinen Schüler*innen. Während sich bei männlichen Interviewpartnern* keine Hinweise auf eine positive Emotionalität ihrem damaligen Lehrer gegenüber finden, lassen einige wenige ihrer weiblichen Mitschülerinnen entsprechende Gefühlslagen durchblicken. Eine Befragte beschreibt, wie sie sich aufgrund des Respekt einflößenden Auftretens ihres Lehrers sehr angepasst zu verhalten versuchte, „aber ich mochte ihn, glaube ich, auch“ (Interview 25). Eine ihrer ehemaligen Mitschülerinnen erinnert sich wiederum an das Gefühl der Trauer, als bekannt wurde, dass Z. die Schule verlassen würde (Interview 31). Das, was an ihm zu mögen war und was die Trennung von ihm schmerzhaft machte, erklärt sich am ehesten mit jenen Seiten seines Unterrichts, in denen er seine musischen und kreativen Fähigkeiten zur Geltung bringen konnte. Dadurch entstanden Resonanzräume, in denen eine positive Emotionalität zum Leben erweckt werden konnten. Aber solche Settings waren voraussetzungsvoll und anfällig für Instrumentalisierungen.

2.4.3 Künstler statt Lehrer: Funktionen des Theatralischen

An diesem Punkt lassen sich zwei Grundmotive des persönlichen Auftretens des Lehrers Konrad Z. unterscheiden, nämlich das Ausüben von Gewalt vor dem Hintergrund eines antiquierten Erziehungsideals und einer gestörten Impulskontrolle einerseits und eine künstlerische Begabung, mit der er Schüler*innen und Eltern begeistern konnte, andererseits. Bei genauerer Betrachtung entsteht der Eindruck, dass ihm das Musische sowohl dazu diente, um seine Vorstellung von Waldorfpädagogik zu verwirklichen als auch dazu, um das Zerstörerische und Pathologische in seinem Handeln zu verdecken. Das Theatralische war also zugleich künstlerische Performance als auch Mittel der Manipulation. Die Berichte, die dies zum Ausdruck bringen, sind vielfältig: Z. sprach mit „heiliger“ Stimme und mit „Pathos“, sein Auftreten wird als „charismatisch“ (Interview 19), „feierlich“, „verständnisvoll“, „ein bisschen salbungsvoll“, aber auch „witzig“ (Interview 12) beschrieben. Vielen ehemaligen Schüler*innen erscheint es allzu nachvollziehbar, dass er auf diese Weise die Wahrnehmungen ihrer Eltern zugleich blendete und vernebelte:

„Gegenüber anderen Erwachsenen ist [er] immer sehr kontrolliert und freundlich und, also auch den Eltern gegenüber, sehr sachlich und so immer aufgetreten. [...] Nach außen hin [...] war [er] ein total netter super Lehrer [...]. Die Erscheinung nach außen war ja auch total in Ordnung. Es gab jetzt keinen Anlass für irgendjemand zu vermuten, dass da irgendwie sich so eine Person dahinter verbirgt.“ (Interview 8)

Er habe also nicht nur künstlerisch brilliert, sondern auch ein pragmatisches, kontrolliertes Auftreten als seriöser Lehrer an den Tag gelegt. Das, was auf Erwachsene Eindruck macht, nämlich der sorgfältig aufgebaute, durchdacht wirkende Monolog, fand bei seinen Schüler*innen allerdings nicht immer den erhofften Anklang:

„Er hat immer viel erzählt auf jeden Fall. Viel erzählt, aber er hat auch so komisch erzählt. Eigentlich, die meiste Zeit bin ich so ein bisschen, glaub ich, weggeträumt, weil der konnte

[...] echt so richtig ausschweifend erzählen, wo du grad dann morgens, wenn du vielleicht noch ein bisschen müde warst, morgens oder so, dann zum Einnicken, dass man so ein bisschen wegträumt.“ (Interview 18)

Fast fühlt man sich hier an eine Szene der Hypnotisierung erinnert, die – wie sich weiter unten zeigen wird – tatsächlich als Metapher für die von Konrad Z. in verschiedenen Situationen zur Anwendung gebrachten Verdeckungsmanöver geeignet scheint. Er sprach viel, lange, salbungsvoll und pathetisch. Gegenüber Eltern und Kolleg*innen erweckte er auf diese Weise den Eindruck überlegenen Wissens zur Anthroposophie. Rhetorik, Musik, Malerei – all das bewirkte bei seinem Publikum positive Aufmerksamkeit und Zuwendung, wenn nicht gar Bewunderung. Dieser Punkt ist entscheidend, weil sich in ihm die scheinbaren Kontraste zwischen dem brutalen und dem feinsinnigen Lehrer vereinen: Z. errichtete Bühnen, auf denen er etwas zeigen konnte, was ihm Bewunderung einbrachte. Ein*e ehemalige*r Schüler*in erklärt die damit zusammenhängenden Risiken: „Der war quasi einfach unglaublich gekränkt, wenn er nicht adäquat wahrgenommen worden ist. Und ich glaube, das war auch der Grund seiner Ausbrüche und seines Verhaltens“ (Interview 12).

Man versteht, wie voraussetzungsvoll die Settings sind, in denen dieser Mensch seine positiven Seiten zur Geltung bringen konnte: Kinder, die aufmerksam zuhören; anthroposophisch interessierte Eltern, die seinen Ausführungen zur Waldorfpädagogik mit gespannter Aufmerksamkeit folgen; Eltern, Kinder und Kolleg*innen, die andächtig vor seinen „unglaublich schönen“ Bildern stehen, seinem Gesang zuhören und seine theatralischen Inszenierungen bewundern. Womit dieser Mensch nicht umgehen kann, sind freche Jungs, die ihm auf der Nase herumtanzen, oder, wie das oben erwähnte Zitat zeigt, Schüler*innen, die vor lauter Langeweile einzuschlafen drohen. Weil er sich durch ihr Verhalten „unglaublich gekränkt“ fühlte, hatte er keinen Zugriff zu einer pädagogischen Strategie, die deeskalierend hätte wirken können. Er erscheint daher viel weniger als ein Pädagoge als ein Künstler, der auf ständige narzisstische Zufuhr, auf Applaus für das, was er kann, angewiesen ist. Er tobte, brüllte und schlug, wenn sein Unterricht, der in hohem Maße eine Inszenierung seiner Person war, ignoriert und boykottiert wurde. Die Eltern seiner Schüler*innen waren hingegen ein dankbares Publikum für seine Aufführungen, weil sie, wie das Publikum im Theater oder im Konzertsaal, eine Haltung der vorausseilenden Affirmation mitbrachten. In der Schulklasse entlud sich hingegen die aus Nicht-Wahrnehmung resultierende persönliche Kränkung in kaum kontrollierte Gewalt. Es wirkt, als hätte Z. in der Schulklasse alles zu seiner eigenen Angelegenheit gemacht. Zumindest würde der Umstand, dass es ihm primär um sich selbst ging, erklären, weshalb viele seiner Schüler*innen keinen emotionalen Bezug zu ihm hatten. Möglicherweise ließ er sich deshalb nicht auf die Kinder ein, weil sie ihn im Grunde nicht interessierten, sondern weil er in den leuchtenden Augen, mit denen sie seine Bilder bewunderten, nichts anderes sah als eine Bestätigung seiner selbst. Folgt man den Schilderungen der Interviewpartner*innen, so wird klar, dass sie, wenn sie Positives über ihren damaligen Lehrer erzählen, mehrheitlich nicht von ihm sprechen, sondern von sei-

nen Erzeugnissen und Inszenierungen. Die Rolle, die er ihnen zugewiesen hatte, war jene des Publikums, nicht jene von Kindern, die Entwicklungsbedürfnisse haben, Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen, wahrgenommen und gefördert werden möchten, manchmal rebellieren und zur Auseinandersetzung zwingen (vgl. Kap. 3.1.3).

Z.s Fähigkeit zur Inszenierung durchzieht den gesamten Verlauf des hier zu untersuchenden Falles: Er machte sich schon im Vorstellungsgespräch an der Waldorfschule Überlingen mit seiner zwischenzeitlichen Arbeitsstelle als Staplerfahrer interessant. Er täuschte den Vorstand der Schule über die tatsächlichen Hintergründe seiner Entlassung aus der Schule in der Schweiz, indem er sich als Opfer präsentierte. Er suggerierte, dass man ihm, obwohl er pädosexuell veranlagt sei, vertrauen könne, weil er in der Lage sei, seine Impulse zu kontrollieren. Er warb auf mindestens einem Elternabend erfolgreich um Verständnis dafür, dass er einen Schüler verprügelte. Und er präsentierte sich noch im Strafverfahren als einfühlsamer „Kinderversteher“, da sein vollumfängliches Geständnis den betroffenen Kindern eine Aussage vor Gericht ersparte – eine übliche Strategie, um für sich selbst mildernde Umstände zu erwirken. Z. war es gewöhnt, Bühnen zu errichten. Dass er von den meisten Interviewpartner*innen als weder sozial noch emotional zugänglich beschrieben wird, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass der Modus der Selbstinszenierung keine echte Verbindung zwischen sich und den anderen schaffen kann.

2.4.4 Umgang mit eigener Pädosexualität

Im Herbst 1994 wurde im „Südkurier“ ein Leserbrief abgedruckt, der sich auf einen im selben Blatt erschienenen Artikel bezog, in dem über ein Strafverfahren wegen sexuellem Missbrauch, den ein Erzieher im Raum Münster begangen haben soll, berichtet wurde. In dem Artikel wurden „private Ermittlungen“ von Kinderschutzorganisationen und Eltern skandalisiert, durch die gerichtlich verwertbare Beweise zunichtegemacht würden. Nebenbei bemerkt ist dieser Artikel ein interessantes historisches Dokument, das den in dieser Zeit hoch aktuellen Diskurs über den „Missbrauch mit dem Missbrauch“ repräsentiert. Nachdem in den 1980er Jahren der sexuelle Missbrauch an Kindern (v.a. der sexuelle Missbrauch an Mädchen im innerfamiliären Kontext) Eingang in das gesellschaftliche Bewusstsein gefunden hatte, gab es zu Beginn der 1990er Jahre, insbesondere in Folge der Veröffentlichung des Buches „Erregte Aufklärung“ von Katharina Rutschky (1992), eine starke Gegenbewegung, die die Thematisierung des Problems und die Aufdeckung entsprechender Fälle vor allem als Ergebnis eines überzogenen feministischen Aktionismus betrachtete. In diesem gesellschaftlichen Klima wurden in den oben erwähnten Leserbrief offen pädosexuelle Positionen vertreten:

„Allmählich beginnt es aufzudämmern, dass durch derartige Ermittlungen den Kindern vielleicht lustvoll, vielleicht aber auch noch gar nicht erlebte, intime Körperberührungen tiefgreifend und auf Dauer vereckelt werden – schlechte Voraussetzungen für eine gesunde Sexualentwicklung! Wann wohl wird man die morbide Moral durchschauen und zu lachen beginnen darüber, dass es ‚abscheuliche Sexualverbrechen‘ seien, wenn Erwachsene und

Kinder zum gemeinsamen Vergnügen das tun, was Kinder für sich und unter sich ohnehin tun, oft mit Lust und Freude, meist heimlich, oft auch leider immer noch voller Angst vor Entdeckung und Strafe.“ (Leserbrief Südkurier, 01.10.1994)

Unterzeichnet hat diesen Leserbrief Konrad Z. mit seinem vollen Namen. Zehn Monate vorher hatte er wegen des sexuellen Missbrauchs an Schüler*innen seine Anstellung an der Waldorfschule Überlingen verloren. Fünf Monate zuvor war er wegen dieses Delikts strafrechtlich verurteilt worden und hatte in einer schriftlichen Eingabe an das Amtsgericht Überlingen pädosexuelle Handlungen nicht nur zugegeben, sondern solche Aktivitäten auch wortreich legitimiert. Um das Ausmaß der kognitiven Verzerrungen zu illustrieren, von denen das Weltbild des Lehrers Z. bestimmt war, werden im Folgenden einige Passagen aus seinen schriftlichen Mitteilungen an das Gericht wiedergegeben:

„Das Wort ‚Pädophilie‘ kommt aus dem Griechischen. Es heißt ‚Kinderliebe‘. Ein pädophil veranlagter Mensch fühlt sich in seiner erotisch und sexuell tingierten Liebe nicht zu erwachsenen Menschen hingezogen. Er kann sich nur in Kinder verlieben, natürlich nicht in alle Kinder, sondern nur in einzelne, bestimmte, so wie das unter erwachsenen Menschen normalerweise ja auch der Fall ist, dass sie sich zu dem einen oder anderen Wunschpartner hingezogen fühlen und sich nicht in alle erwachsenen Menschen verlieben. Pädophile Handlungen unterscheiden sich von Inzesthandlungen und üblichem sexuellem Missbrauch dadurch, dass sie von dieser Liebe getragen sind.“ (Stellungnahme an das Amtsgericht Überlingen, 09.05.1994)

Seine Angaben zu den konkreten Tathandlungen machen deutlich, dass Konrad Z. nicht zu unterscheiden wusste zwischen dem Empfinden der Kinder und der Projektion seiner eigenen Motivationen auf die Kinder:

„In Wirklichkeit waren diese Handlungen eingebettet in ein liebevolles Spielen, das von gegenseitiger, herzlicher Zuneigung getragen war. Die Kinder suchten in der Berührung mit mir Zärtlichkeit, in die Sinnlichkeit und erotische Gefühle mit einverwoben waren.“ (Stellungnahme an das Amtsgericht Überlingen, 09.05.1994)

In dieser Logik wirkt dann auch nicht der sexuelle Missbrauch schädigend, sondern die Gesellschaft, die ihn sanktioniert:

„Ein an sich als schön empfundenes Erlebnis kann unangenehm oder sogar schmerzhaft in der Seele des Kindes wirken, wenn es bereits während des Erlebens weiß, dass die Handlung, die zu dem an sich schönen Erlebnis führt, verboten ist und sowohl moralisch als auch rechtlich verurteilt wird.“ (Stellungnahme an das Amtsgericht Überlingen, 09.05.1994)

Seine hier vertretenen Positionen und sein öffentliches Bekenntnis zu intimen Körperberührungen zum „gemeinsamen Vergnügen von Erwachsenen und Kindern“ passen zu Informationen, die im Rahmen der vorliegenden Studie erhoben wurden. Z. verheimlichte und relativierte sein sexuelles Interesse an Kindern nur in dem Maße, in dem er daraus resultierende soziale Konsequenzen kontrollieren konnte. Sein Leserbrief ist – ebenso wie seine Eingabe bei Gericht – insofern vor allem als Dokument fehlenden Unrechtsbewusstseins zu verstehen, das durch Positionen, die er nach der Aufdeckung seiner Verbrechen gegenüber einzelnen Eltern und Kolleg*innen vertrat, auf frappierende Weise bestätigt wurde.

Im Folgenden werden Zitate aus unseren Interviews wiedergegeben, um mit der größtmöglichen Deutlichkeit darzustellen, wie Z. mit seiner eigenen Pädosexualität umging. Da die Schilderungen dieser Interviewpartner*innen ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen und mit Z.s schriftlichen Bekenntnissen kompatibel sind, gibt es keinen Anlass für Zweifel an deren Darstellungen – zumal sie selbst dadurch in eine problematische Position in Bezug auf ihr damaliges Verhalten geraten.

Eine ehemalige Lehrkraft berichtet, dass sie Z. unmittelbar nach seiner Suspendierung gemeinsam mit zwei Kolleg*innen zu Hause aufgesucht habe. Dabei machte sie eine überraschende Erfahrung:

„Also da war ich erstaunt, dass er doch eigentlich überhaupt nicht geknickt war, sondern dass er eigentlich so das Gefühl hatte, ähm, dass er so dazu stand, dass er halt pädophil ist, und dass er, ähm, also irgendwie dumm gelaufen, dass es rausgekommen ist. Aber er steht, er würde, er fand nicht, dass er was Falsches gemacht hat. Und das hat mich so gewundert. Und ich hätte so gerne auch von seiner Frau irgendwie gehört, dass das irgendwo doch eine moralische Frage ist. Und die hat sich überhaupt nicht in der Hinsicht geäußert. Und ich hatte das Gefühl irgendwie, das ist alles ein bisschen komisch. Also ich fand das merkwürdig alles dann.“ (Interview 20)

Ein Elternteil, der auch nach der Aufdeckung noch Kontakt mit Konrad Z. hielt, beschreibt Positionen, die der Lehrer auch in dem Leserbrief im „Südkurier“ und in seiner schriftlichen Eingabe bei Gericht vertrat:

„Aber das, was uns dann der Herr Z. erklärte, das ist ja eigentlich nur so wäre, dass er sich wie ein Kind fühlen würde. Und zwischen Kindern gäbe es sogenannte Doktorspiele und es gäbe Zärtlichkeiten und die Gesellschaft wäre krank, weil die Zärtlichkeiten Kindern gegenüber bei dem Bauchnabel aufhören würden. Und das fände er völlig ungesund. Man müsste untereinander alle untereinander viel zärtlicher miteinander umgehen und es müsste selbstverständlich sein, dass da der ganze Körper dazugehört.“ (Interview 11)

Diese Person berichtet darüber hinaus, dass Z. immer wieder erklärt hätte, dass er sich „wie ein Kind“ oder „auf der gleichen Stufe wie das Kind“ fühlen würde. Er wurde auch noch konkreter:

„Und er würde nur sich verlieben. Er würde sich unglaublich in ein Mädchen, kleines Mädchen verlieben, das noch eben noch kleiner ist, also bevor die Pubertät beginnt. Und er würde dann sich angezogen fühlen und würde dann tatsächlich auch versuchen, in einen näheren Kontakt zu kommen, um sie ein bisschen anzufassen, oder? Ja, wenn es auch nur über den Arm streichen wäre.“ (ebd.)

In eine ähnliche Richtung weisen die Schilderungen eines anderen Elternteils, der Z. nach der Aufdeckung zu Hause besuchte und dort zunächst einen „Altar mit den Bildern von den Kindern und speziell auch die Kinder, die er angefasst hatte“ (Interview 23) vorfand. Diese*r Interviewpartner*in berichtet von einem längeren Gespräch, in dem Z. mit einer den Bereich zur Übergriffigkeit überschreitenden Offenheit von seinen sexuellen Interessen erzählte:

„Weil der hat mir detailliert erzählt, dass das ja schon auch sehr wichtig wäre, dass man den Kindern eben die Schönheit der Liebe eben nahebringt und eben sie dann über eine vertrautes Verhältnis dann auch einführt in Erotik und Freundschaft usw. Und dann hat er mir sogar geschildert, was er gemacht hat mit den Kindern, nee, das ist auf den Schoß genommen hat und dann an den Beinen gespielt hat, die Hand in die Unterhose so geschildert, dass er den Finger in die Vagina gesteckt hat. Also in einer Detailliertheit, die eigentlich übergriffig ist mir gegenüber [...], wo ich hinterher gedacht habe Junge, warum mir gegenüber? Und das Ganze aber immer wieder über diese [...] klassische Verbrämung von vielen Pädophilen im alten Griechenland. [...] Aber das ist keine Berechtigung dafür, eine Schülerin in die Unterhose zu greifen. Und so [...] ist die Denke dann gewesen. Und dann habe ich immer schon gesagt, [...] dass das heute schon anders ist. Ja, er wird das ja auch sehen und er wird daher auch Therapie machen.“ (ebd.)

Die Implikationen der hier überblicksartig dargestellten Kommunikationen für den Umgang der Schule und der Elternschaft mit der Causa Z. werden weiter unten erörtert. An dieser Stelle geht es vor allem darum, das Bild der Person Konrad Z. zu vervollständigen. Die im letzten Zitat erwähnte Ankündigung, eine Therapie in Anspruch zu nehmen, ist angesichts der Datenlage ohne Schwierigkeiten als strategisches Manöver zu identifizieren. Z. war von der Richtigkeit seiner Position überzeugt – nicht er hatte ein Problem, sondern die Gesellschaft, die das „gemeinsame Vergnügen“ von Erwachsenen und Kindern mit Strafen belegt. (Hinzuzufügen wäre, dass die im letzten Zitat beschriebene Handlung zur Tatzeit noch als sexueller Missbrauch von Kindern nach §176 StGB zu qualifizieren gewesen wäre. Erst im Jahr 1998 wurde der Tatbestand des schweren sexuellen Missbrauchs an Kindern als §176a in das Strafgesetzbuch aufgenommen. Dieser wäre durch die beschriebene Handlung erfüllt gewesen).

2.4.5 Zusammenfassende Einschätzung der Person Konrad Z. aus einer psychologischen Perspektive

Die Berichte von Personen, die dem Lehrer Konrad Z. begegnet sind, ergeben insgesamt ein vielschichtiges, teilweise auch widersprüchliches Bild seiner Person. Zur Bündelung der referierten Informationen werden im Folgenden einige grundlegende Aspekte zusammengefasst, die sowohl eine Einordnung seiner Taten als auch Erklärungen für den Umgang mit seiner Person seitens der Waldorfschule Überlingen ermöglichen sollen.

In Bezug auf die von Z. angewendeten Strategien zur Anbahnung und Verdeckung seiner sexuellen Übergriffe findet man viele Übereinstimmungen zu den v.a. in US-amerikanischen Studien zu sexuellem Missbrauch im Schulkontext erhobenen Befunden (Knoll, 2010; Leclerc, Proulx & McKibben, 2005; Shakeshaft, 2004, 2013): Lehrkräfte, die Schüler*innen sexuell ausbeuten, würden diese gegenüber ihren Mitschüler*innen bevorzugen, ihnen im Sinne einer Mentor*innenschaft zusätzliche Unterstützung anbieten und Gelegenheiten zum exklusiven Kontakt schaffen. Sie würden unter Einnahme einer „pastoralen Rolle“ (Colton, Roberts & Vanstone, 2010) besonders gut mit „schwierigen“ Kindern klar kommen und erfahren auf diese Weise eine hohe Anerkennung von Eltern und Kolleg*innen. Sie stellen private Kontakte zu den Eltern her und machen sich durch verschiedene Dienstleistungen (z.B. Kinder in die Schule bringen) unentbehrlich.

Shakeshaft (2013) unterscheidet im schulischen Kontext zwischen „fixierten“ Tätern und Gelegenheitstätern. Während fixierte Täter als sich brilliant inszenierende Pädagogen unter Anwendung der genannten Strategien das erwachsene Schulumfeld beeindrucken, neigen Gelegenheitstäter eher dazu, sich an Schüler*innen und deren Peergroups anzubiedern, um sich bei diesen als emotional erreichbar zu präsentieren. Andere Kategorisierungen von Tätern wurden auf der Basis klinischer Erfahrungen (Berner, 2013) oder im Zuge von Untersuchungen im Bereich der katholischen Kirche entwickelt. So schlagen beispielsweise Dreßing et al. (2018) eine Unterscheidung zwischen dem „fixierten“, „narzisstisch-soziopathischen“ und „regressiv-unreifen“ Typus vor. Diese Kategorisierung ist für den vorliegenden Fall nicht zuletzt deshalb interessant, als Konrad Z. auf der Basis der erhobenen Informationen keinem dieser Typen eindeutig zugeordnet werden kann (was im Rahmen unserer Studie ohnehin nicht möglich ist). Präziser formuliert: Bei Z. finden sich deutliche Hinweise auf das Vorliegen von Merkmalen aller drei von (Dreßing et al., 2018) vorgeschlagenen Kategorien. Sie scheinen sich dafür zu eignen, die vielschichtigen Informationen zu Z. zu sortieren.

Wie im vorherigen Kapitel bereits ausgeführt, ist davon auszugehen, dass es sich bei Z. um eine Person handelte, die ein fixiertes sexuelles Interesse an Kindern hatte (i.S. einer klinisch diagnostizierbaren Pädophilie, vgl. Ahlers, Schaefer & Beier, 2006). In der Forschung besteht Einigkeit darüber, dass keineswegs bei allen Personen, die sexualisierte Gewalt gegen Unter-18-Jährigen ausüben, eine solche Störung der Sexualpräferenz vorliegt (ebd.). Die vorliegenden Informationen über Z.s Äußerungen lassen aber keinen Zweifel an seiner sexuellen Orientierung.

Darüber hinaus lassen die Schilderungen der Interviewpartner*innen auch eine starke narzisstische Komponente bei Z. erahnen, die sich vor allem in seinen künstlerischen Selbstinsze-

nierungen äußerte und auch darin, dass er auf Nichtbeachtung auffällig gekränkt reagierte. Konrad Z. schien in hohem Maße darauf angewiesen zu sein, für seine Leistungen, seine Darbietungen und sein Wissen gemocht, anerkannt, bewundert und respektiert zu werden. Insbesondere männliche Schüler, die die Entfaltung seiner Selbstinszenierungen behinderten, bekamen die Auswirkungen des persönlichen Gekränkt-Seins ihres Lehrers unmittelbar zu spüren.

Die regressiv-unreife Komponente tritt explizit in der im vorherigen Kapitel zitierten Interviewpassage hervor, wonach Z. gegenüber Eltern erklärt habe, dass er sich wie ein Kind fühle. Dies erinnert an Legitimationsstrategien von Missbrauchstätern, denen zufolge sie sich besser als andere Erwachsene in Kinder einfühlen und sie besser verstehen könnten. Tatsächlich sind solche Selbstbezeugungen ein deutlicher Hinweis darauf, dass diese Menschen notwendige Entwicklungsschritte in Richtung Autonomie und Erwachsenwerden nicht gemacht haben. Unter diesem Gesichtspunkt könnte Z.s Konzentration auf das Musische und Spielerische als Versuch betrachtet werden, den Anforderungen der Erwachsenenwelt durch ein Verbleiben in einer als ideal fantasierten kindlichen Sphäre zu entkommen. Dies wirft die Frage auf, inwieweit er in seinem Leben vor allem Kontexte aufsuchte, in denen diese regressive Grundstruktur sozial verträglich gestaltet werden konnte. Dies schließt keineswegs den Aufbau einer Fassade als Erwachsener aus, der sich wissend, unnahbar und konsequent zeigt, um seine innere Unreife zu verdecken. Diese Janusköpfigkeit des unreifen Erwachsenen zeigte sich besonders deutlich in dem ausführlich beschriebenen Unterrichtsstil von Z.: Einerseits inszenierte er sich als strenger Lehrer, andererseits reagierte er auf Störungen tatsächlich wie ein beleidigtes Kind, das seine Impulse nicht zu kontrollieren vermag. Das Verhalten einiger Schüler*innen zielte direkt auf die grundlegende emotionale Unreife ihres Lehrers, dessen erwachsene Fassade zusammenbrach, um sich in unkontrollierter Gewalt zu entladen.

Z.s emotionale Kälte dürfte vor allem mit einer Abwehr seiner sexuellen Impulse gegenüber seinen Schüler*innen zu erklären sein. Im Gegensatz zu seiner Selbstbeschreibung, wonach er sich besonders gut in Kinder einfühlen könne, ist bei ihm eher ein für Sexualtäter typischer Empathiedefekt anzunehmen (Hirsch, 2013). So wenig, wie er verstand, dass er Kinder durch sexuelle Übergriffe schädigte, so unterentwickelt dürfte sein Gefühl dafür gewesen sein, wie es Kindern geht, wenn sie angeschrien, geschlagen und gedemütigt werden. Seine Entschuldigungen am Ende der Unterrichtsstunden waren vermutlich so fassadär und strategisch wie die Entschuldigungen eines Kindes, das sein Fehlverhalten nicht einsieht.

Zusätzlich ist davon auszugehen, dass bei Z. das vorlag, was Hirsch als Über-Ich-Defekt bezeichnet. Die Äußerungen des Lehrers zu seiner eigenen Pädosexualität machen deutlich, dass er sich nicht an gesellschaftliche Regeln gebunden fühlte und sexuelle Handlungen mit Kindern ohne Weiteres mit seinem Gewissen vereinbaren konnte. Dadurch wird „ein ständiges unbewusstes oder unreflektiertes Sexualisieren der Kontakte mit dem Kind“ möglich, „von dem sich die Erwachsenen nehmen, was sie an sexualisierter Zuwendung brauchen“ (Hirsch, 2013, S. 129). Ahlers et al. (2006) referieren den häufig replizierten Befund, dass bei pädosexuellen Personen diese Sexualisierung eher selten zu einer Penetration führt: „Häufig begnügt sich ein Pädophiler damit, die Haare des Kindes zu streicheln, kann aber auch dessen Genitalien berühren und

es ermuntern, dasselbe mit den seinen zu tun. Eher selten werden bei Pädophilen Gewalthandlungen beobachtet“ (Fiedler, 2004, S. 292 zit. n. Ahlers et al., 2006). Direkte Gewalt agierte Z. dann aus, wenn er sich missachtet und provoziert fühlte. Seine sexuellen Handlungen waren in anderer Weise Ausdruck seiner unreifen Persönlichkeitsentwicklung, resultierten aber ebenso aus einem weitgehenden Mangel an Empathie und Gewissen.

2.5 WISSENSREPRÄSENTATIONEN WÄHREND DER ZEIT VON LEHRER Z. AN DER WALDDORFSCHULE ÜBERLINGEN

Um zu verstehen, wer wann was über das Gefährdungspotenzial und die Gewalthandlungen des Lehrers Konrad Z. zwischen den Jahren 1990 und 1993 wusste, ist es wichtig, sich die Waldorfschule Überlingen als dichtes soziales Netz zu vergegenwärtigen. Dieses war nicht nur durch die institutionell-professionellen Strukturen verbunden, sondern auch durch Freundschaften und Loyalitäten innerhalb der Elternschaft, des Lehrkörpers und zwischen Eltern und Lehrkräften (vgl. Kap. 3.1.2). In einigen Gesprächen ist beim Beschreiben des Lehrer*innenkollegiums die Rede von einer „Schicksalsgemeinschaft“ (Interview 32) (vgl. Ullrich, 2022). Bezüglich der Eltern lässt sich diese Gemeinschaft so definieren, dass wichtige Informationen oft auf inoffiziellen Wege („Parkplatzgespräche“), intransparent für die gesamte Elternschaft wie auch an Bedingungen geknüpft, weitergegeben wurden.

Viele Lehrkräfte waren zugleich Eltern von Kindern, die die Waldorfschule Überlingen oder die Kaspar-Hauser-Schule besuchten. Andere Eltern waren ebenfalls in pädagogischen Einrichtungen im anthroposophischen Umfeld Überlingens beruflich tätig (z.B. in Kindergärten). Man kann hier also von einer eng verzweigten, affektiv aufgeladenen „Szene“ sprechen, die von einer positiven Grundhaltung gegenüber Anthroposophie und Waldorfpädagogik geprägt war. Für den vorliegenden Zusammenhang ist zudem wichtig, dass dieses soziale System auch einzelne Verbindungen zu überregionalen Instanzen (z.B. Bund der Freien Waldorfschulen) hatte, die aber nicht im eigentlichen Sinne als extern zu bezeichnen sind, da sie das Waldorfsystem repräsentierten. Konrad Z. und seine Familie waren in Teile dieses Systems integriert. Auch wenn er selbst als Eigenbrötler galt, so hatte seine Familie auch engen Kontakt zu einigen Familien jener Kinder, die er unterrichtete.

Die Gesamtschau auf dieses soziale System ergibt ein Bild, in dem Wissensbestände zum Gefährdungspotenzial und zur Gewalt des Lehrers Z. über verschiedene Stränge ins Leere liefen. Dies erscheint angesichts der engen sozialen Verflechtungen, in denen die entsprechenden Informationsträger*innen agierten, erklärungsbedürftig. Man muss hier ganz grundsätzlich unterscheiden zwischen dem Wissen einerseits und der Kommunikation über dieses Wissen andererseits. Diese Kommunikation stellt sich im Nachhinein vorrangig als bewusstes Vorenthalten von Information oder als unzureichend und ambivalent dar. Im Ergebnis führten die ins Leere laufenden Wissensbestände dazu, dass vierzig Kinder über dreieinhalb Jahre den Bedrohungen und Gewalthandlungen ihres Lehrers ausgesetzt waren. In der folgenden Rekonstruktion wird

zudem sichtbar, dass sich aus dem Wissen über die pädosexuelle Orientierung von Z. und den Hinweisen auf seine brutalen Erziehungsmethoden unterschiedliche Informationsstränge ergaben, die nicht einmal zum Zeitpunkt der Aufdeckung im Jahr 1993 systematisch miteinander in Verbindung gebracht wurden.

Man wird sehen, dass das ganze Wissensmanagement auf Segregation beruhte. Alles ist fragmentiert, nichts kommt zueinander. Das ist die Kehrseite der von vielen Interviewpartner*innen idealisierten Welt der Waldorfschule Überlingen, die auf einem gemeinsamen Erziehungsideal, einer gemeinsamen Weltanschauung und gegenseitigem Wohlwollen beruhte (vgl. Kap. 3.1). Durch die Aufdeckung des Falles wurde vieles davon implizit oder explizit in Frage gestellt, sodass massive Konflikte entfacht wurden oder man dieses befürchtete. In vielerlei Hinsicht war es nämlich eine gemeinsame Welt der Erwachsenen, der sich die Kinder in ihrer Not nicht mitteilen konnten.

Im Folgenden werden zentrale Wissensrepräsentationen über die von Konrad Z. ausgehenden Gefährdungen und Gewalthandlungen rekonstruiert. Man wird sehen, dass das daraus resultierende Bild unvollständig, teilweise auch inkonsistent oder auch widersprüchlich ist. Durch die Art der Darstellung sollte aber deutlich werden, wie sich wesentliche Sachverhalte und Dynamiken gezeigt haben.

2.5.1 Wissen innerhalb des Lehrerkollegiums

Wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, war der Vorstand der Schule, Ulrich N., durch das Gespräch mit Konrad Z. und dessen Frau über die gegen Z. in der Schweiz erhobenen Vorwürfe informiert. Er beriet sich dazu mit dem Bund der Freien Walddorfschulen und dem Leiter der pädagogischen Sektion am Goetheanum in Dornach (Schweiz) und verständigte sich mit Vertretern dieser Instanzen auf eine Interpretation der Geschehnisse, wonach es sich bei Konrad Z. um einen „Unglücksraben“ handelte, „der sich da selber ins Unglück gestürzt hatte“ (Interview 39). Soweit bekannt, wurde diese Lesart in diesen überregionalen Instanzen nicht weiter problematisiert.

N. war nicht die einzige Lehrkraft an der Waldorfschule Überlingen, die von der Vorgeschichte Z.'s wusste. Zeitzeug*innen behaupten, dass sich später herausstellte, dass auch „drei Gründungslehrer, die mit der Einstellung zu tun hatten“ (Interview 9), davon Kenntnis hatten. Dies wird durch das Protokoll einer Sonderkonferenz vom 07.12.1993 bestätigt, in dem die Namen zweier Lehrer genannt werden, die neben Ulrich N. über die Vorwürfe gegen Konrad Z. informiert waren. Im Protokoll sind hinter diesen Namen drei Punkte angefügt, was den Schluss zulässt, dass es noch weitere Kolleg*innen gab, die ein Wissen dazu hatten. Dies wird auch in einem Interview mit einer ehemaligen Lehrkraft bestätigt (Interview 39). Schon in einer frühen Zeit der Anstellung von Konrad Z. an der Waldorfschule Überlingen haben einige Lehrkräfte (vermutlich unabhängig voneinander) Anfragen an Ulrich N. bezüglich der Vorgeschichte von Konrad Z. (und entsprechender Informationen über Vorwürfe wegen sexuellen Missbrauchs) gestellt. Soweit rekonstruierbar hat N. darauf in der Regel beschwichtigend reagiert, indem er sich einerseits auf die Version des „Unglücksraben“ Konrad Z., der einmal einen Fehler gemacht

habe, berief und andererseits dazu aufforderte, in Bezug auf sein Verhalten wachsam zu sein. Gegenüber dem Rest des Kollegiums hielt er Informationen über Z. zurück. Explizit gilt dies auch in Bezug auf den Kollegen, der die Mentorenschaft für Z. übernommen hatte. Dieser äußert im Jahr 1994 in einem Brief an Z., dass diese Mentorenschaft „von Anfang an unter dem Zeichen einer Unwahrhaftigkeit stand. Sie war damit zur Unwirksamkeit verurteilt“ (Stellungnahme des Mentors vom 30.09.1994, S. 2). Sofern Ulrich N. von der Annahme ausgegangen ist, dass man die von Konrad Z. ausgehenden Gefährdungen durch persönliche Begleitung in den Griff kriegen könnte, erscheint es erklärungsbedürftig, weshalb er nicht seinen Mentor miteinbezogen hat. Die Antwort geht aus einem Sitzungsprotokoll der Schule nach der Aufdeckung im Jahr 1993 hervor: Z. habe N. explizit darum gebeten, dass der Mentor nicht über seine Vorgeschichte in der Schweiz informiert wird. N. hielt sich daran und brachte sich selbst in die Position, Z. zu kontrollieren. Man wird sich der Einschätzung anschließen können, dass er auf diese Weise das Mentorenverhältnis zwischen Z. und dem Kollegen tatsächlich untergrub. Auch wenn man eine Begleitung durch einen Mentor nicht als Mittel zur Kontrolle eines pädosexuellen Lehrers betrachten kann, so erscheint es im Nachhinein äußerst problematisch, dass auch dieser Maßnahme von vornherein der Boden entzogen wurde.

Diejenigen Lehrkräfte, die vermutlich durch Gerüchte Kenntnis von den Vorwürfen gegen Konrad Z. bekommen hatten, haben keine weiteren Schritte zum Schutz der Schüler*innen veranlasst, nachdem sie von ihrem Vorstand Ulrich N. mit Hinweisen beschwichtigt worden waren, dass er Z. im Auge habe. Auch wenn wenig darüber bekannt ist, wie diese Personen konkret mit dieser Situation umgingen, fungierten sie ähnlich wie Ulrich N. als Geheimnisträger, die davon Abstand nahmen, den Fall Z. in Konferenzen zu thematisieren.

Aus einem Interview mit einem Zeitzeugen ist zudem bekannt, dass Ulrich N. im Rahmen einer Sitzung der Wirtschaftskonferenz auf nicht näher benannte Unregelmäßigkeiten in der Vorgeschichte des neuen Lehrers Konrad Z. angesprochen wurde (Interview 38). Der Vorstand gab den Teilnehmenden zu verstehen, dass er Bescheid wüsste und sich kümmern würde. Offensichtlich begnügten sich die Anwesenden, unter denen sich auch mindestens ein Elternteil eines Kindes aus der Z.-Klasse befand, mit dieser diffusen Auskunft.

Zu Beginn des ersten Schuljahres konfrontierten zwei Mütter den Lehrer Konrad Z. mit ihrem Wissen über seine Vorgeschichte in der Schweiz. Eine dieser Mütter (Franziska T.) hatte einen Sohn, der gerade in die Kaspar-Hauser-Schule in Überlingen eingeschult wurde. Wäre er in der „großen“ Waldorfschule in Überlingen aufgenommen worden, hätte dies bedeutet, dass er in der Klasse von Konrad Z. unterrichtet worden wäre. Dass letzteres nicht der Fall war, hatte aber nichts mit dem Wissen seiner Mutter über die Vorgeschichte von Z. zu tun. Entsprechende Informationen waren innerhalb ihres privaten Umfeldes an sie herangetragen worden. Eine Bekannte hatte mit Z. in der Schweiz gearbeitet und war mit den dortigen Vorfällen vertraut. Nachdem Franziska T. zunächst ohne Erfolg versucht hatte, eine Mutter, deren Sohn die Klasse von Konrad Z. besuchte, für die Problematik zu sensibilisieren, nahm sie mit einer Kollegin aus einer anderen Einrichtung Kontakt auf und konnte sie als Verbündete für das weitere Vorgehen gewinnen.

Diese Kollegin hatte ebenfalls Kinder in der Waldorfschule Überlingen, nicht jedoch in der Klasse von Konrad Z.

Als diese beiden Mütter Konrad Z. auf seine Vorgeschichte ansprachen, bat dieser umgehend darum, in Anwesenheit des Vorstandes Ulrich N. über diese Angelegenheit zu sprechen. Im Rahmen dieses Gesprächs stellte sich heraus, dass der Vorstand der Schule bisher nur lückenhaft über die Vorgeschichte von Z. informiert war. Franziska T. informierte ihn vor allem darüber, dass gegen Z. bereits in mindestens einem Kanton in der Schweiz ein Berufsverbot verhängt worden war, da er schon viele Jahre zuvor einen sexuellen Übergriff gegen eine Schülerin begangen hatte.

Durch diese neue Information hätte eigentlich das gesamte Konstrukt, das Z. und seine Frau im Einstellungsverfahren aufgebaut hatten, zusammenbrechen müssen. Die Geschichte vom „Rufmord“ aufgrund eines Konflikts mit Kollegen kann nicht mehr funktionieren, wenn bekannt wird, dass er nicht nur an seiner letzten Schule sexuell übergriffig war, sondern schon zuvor. Zudem war dem Vertrauensverhältnis zwischen Ulrich N. und Konrad Z. dadurch eigentlich jegliche Grundlage entzogen, da deutlich wurde, dass Z. zuvor Informationen bewusst zurückgehalten hatte. (Ähnliches gilt für das Verschweigen des gegen ihn laufenden Strafverfahrens im Personalbogen im Rahmen des Einstellungsverfahrens, siehe Kap. 2.2.2).

In der Gesprächsrunde wurde vereinbart, dass die beiden Mütter Konrad Z. informieren sollten, bevor sie mit anderen Personen über seine Schweizer Vorgeschichte sprechen würden. Zudem wurde die Dringlichkeit einer Therapie für Z. gesehen. Hierzu war die damalige Schulärztin als seine erste Ansprechpartnerin vorgesehen. Ulrich N. versprach den Müttern, dass er Konrad Z. kontinuierlich im Auge behalten werden. Die vorliegenden Quellen deuten darauf hin, dass es Konrad Z. in diesem Gespräch gelungen war, einen hohen emotionalen Druck aufzubauen. Er überzeugte den Vorstand von den gravierenden sozialen Konsequenzen für sich und seine Familie für den Fall, dass seine Missbrauchstaten bekannt würden und er seine eben angetretene Stelle wieder verlieren würde. Die Mütter blieben misstrauisch, nahmen aber zunächst von weiteren Initiativen Abstand, da sie hier vor allem eine Zuständigkeit der Schule sahen.

Der weitere Verlauf der Kommunikation zwischen diesen beiden Müttern und dem Vorstand stellt sich wieder als Ins-Leere-Laufen von Kommunikationssträngen dar: Es kam zu mehreren Nachfragen der beiden Mütter, auf die N. jeweils beschwichtigend reagierte. Er würde Z. beobachten und sei mit ihm im Gespräch. Auf beharrliche Nachfragen in Bezug auf therapeutische Maßnahmen für Z. reagierte er ausweichend. Er spiegelte auf diese Weise das undurchsichtige Gebaren von Z. in Bezug auf die vereinbarte Konsultation der Schulärztin wider. Im Nachhinein stellte sich heraus, dass Z. zu keinem Zeitpunkt die Schulärztin aufgesucht hatte.

Was den Umgang mit Wissensbeständen betrifft, bestand das entscheidende Problem nicht so sehr darin, dass Ulrich N., flankiert vom Bund der Freien Waldorfschulen und der pädagogischen Sektion Dornach, die vorliegenden Informationen falsch deutete. Gravierend war vielmehr seine mangelnde Bereitschaft, seine ursprüngliche Interpretation durch Kommunikation in Frage zu stellen. Entsprechende Anfragen wehrte er mit dem Hinweis ab, dass er Bescheid wüsste und alles im Griff habe.

Es wurden nicht einmal die elementarsten Möglichkeiten eines professionellen Zugangs zu Z.s Problematik umgesetzt: Weder im Rahmen der Mentorenschaft noch durch eine schulärztliche Konsultation konnten Interventionen vorbereitet werden, die ein Mindestmaß an verantwortungsvollem Handeln in dieser Situation zumindest in Aussicht gestellt hätten. Warum sich N. nicht direkt mit der Schulärztin zu diesem Fall ins Einvernehmen gesetzt hat, bleibt unklar. Es bleibt ebenfalls unverständlich, warum er sich nicht prozesshaft mit seinen wenigen Kollegen beriet, die ebenfalls von der Vorgeschichte Z.s wussten.

Auch als Z. im April 1991 in einer Gesamtkonferenz seine Klasse vorstellte, regten sich im Kollegium keinerlei Zweifel. Dem knappen Protokoll kann entnommen werden, dass Z. mit seinem anthroposophischen Wissen einen guten Eindruck hinterließ. Soweit erkennbar sprach er nur über seine Schüler*innen, nicht aber darüber, wie er mit seiner Klasse zurechtkam. Nebenbei sparte er nicht mit Stigmatisierungen, indem er seine Schüler*innen kategorisierte und manche davon beispielsweise als „cholerisch-sanguinisch“ bezeichnete (Gesamtkonferenz, 25.04.1991). Man könnte daraus entnehmen, dass er auf diese Weise bereits suggerierte, dass es an einzelnen (männlichen) Schülern lag, wenn es Probleme in der Klasse gäbe.

Als Ulrich N. zu einem späteren Zeitpunkt (vermutlich in der 3. Klasse) erfuhr, dass Z. einen Schüler „grob angefasst“ hatte, beschränkte er sich darauf, Z. zu beauftragen, dass er dies mit der Elternschaft „ins Reine bringen“ müsse. Da dies erfolgt sei, sah sich N. nicht mehr veranlasst, „dieser Sache“ weiter nachzugehen (Gedächtnisprotokoll des Vorstandes, 14.12.1993, S. 3). Der Eindruck, dass es sich bei der im Gedächtnisprotokoll vom 14.12.1993 verwendeten Wortwahl „grob angefasst“ um eine bewusste nachträgliche Verharmlosung handeln dürfte, wird durch einen kurzen Satz aus dem Protokoll der Sonderkonferenz verstärkt, die eine Woche zuvor, nämlich am 07.12.1993, stattfand: „Hr. Z. hat Kinder geschlagen erneutes Gespräch“. Da diese Information in dieser Form mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit von Ulrich N. in die Sonderkonferenz eingebracht wurde, ist davon auszugehen, dass er anlässlich der Beschwerde von Eltern wusste, dass Z. (einen) Schüler nicht nur „grob angefasst“, sondern geschlagen (in Wirklichkeit verprügelt) hatte. Dies hätte mindestens detaillierter Nachforschungen bedurft. Spätestens zu diesem Zeitpunkt hätte N. die Gelegenheit gehabt, den Unterrichtsstil von Konrad Z. innerhalb des Kollegiums zur Disposition zu stellen bzw. disziplinarrechtliche Schritte einzuleiten – so wie es an der Schule üblich war, wenn sich Lehrkräfte ein grobes Vergehen zuschulden kommen ließen. In diesem Fall aber sollte ein Lehrer, der einen Schüler geschlagen hatte, dies einfach mit den Eltern regeln (was ihm letztlich auch hervorragend gelang). Ulrich N. blieb also untätig bzw. loyal gegenüber Z.

Es lässt sich an diesem Punkt resümieren, dass die in der Lehrerschaft der Waldorfschule Überlingen repräsentierten Wissensbestände ins Leere liefen. Das schon früh eingebrachte Wissen der beiden Mütter wurde nicht genutzt, um mit ihnen auf der Basis eines stärker fundierten Informationsstandes zusammenzuarbeiten. Sie wurden vielmehr auf Distanz gehalten. Mögliche Verbündete wie der Mentor oder die Schulärztin wurden ebenfalls nicht konsultiert, sodass sich Ulrich N. immer stärker in die Rolle des hauptsächlichen Wissens- und damit Verantwor-

tungsträgers innerhalb der Lehrerschaft hineinmanövrierte. Unklar bleibt die Rolle von mindestens zwei (wahrscheinlich mehr) Kolleg*innen, die im Sonderkonferenzprotokoll vom 07.12.1993 namentlich als Wissensträger*innen genannt sind. Es ist nicht erkennbar, ob sie die defensive Strategie Ulrich N.s mitgetragen haben. Zumindest gibt es keine Hinweise darauf, dass sie aktiv versucht hätten, die auf den Schüler*innen der Z.-Klasse lastenden Gefährdungen im Laufe von dreieinhalb Jahren abzuwenden. Ulrich N. äußerte gegenüber Konrad Z. und dessen Frau schon im Kontext der Einstellung, dass sich die Geheimhaltung auf die Dauer nicht aufrechterhalten lassen würde. Vermutlich verließ er sich schon in einem frühen Stadium darauf, dass der Fall innerhalb der „Szene“ bekannt und sich dadurch in gewisser Weise selbst erledigen werde. Er unterschätzte dabei die Aufdeckungsresistenz des sozialen Systems, in dem er sich bewegte.

Zur Rolle der Lehrer*innenschaft gibt es aber noch weitere Hinweise, die auf breiter repräsentierte Wissensbestände hindeuten.

Ein weiteres Interviewzitat legt die Annahme nahe, dass es schon vor der Aufdeckung einige Lehrer*innen gegeben habe, denen der autoritär-gewalttätige Unterrichtsstil von Konrad Z. bekannt war. Ein Zeitzeuge berichtet von einer Konferenz unmittelbar nach der Aufdeckung der sexuellen Übergriffe Z.s gegen die Zwillinge:

„Und was dann so, als das dann publik wurde in der Konferenz, dann kam eben ja doch, dass er in der Klasse immer wieder laut geworden wäre, die Schüler Angst gehabt hätten vor ihm. Davon hatte man früher nix gehört. Also ich jedenfalls nicht, ja. Also vielleicht Kollegen im Klassenkollegium, das müsste man dann rauskriegen. Also für mich war das vorher sozusagen, dass in der Klasse irgendwelche Probleme waren, nicht erlebbar. Oder dass das über Dritte jetzt in die Konferenz eingespeist worden wäre und thematisiert hätte werden müssen, auch nicht.“ (Interview 32)

Dies korrespondiert mit der Erinnerung einer ehemaligen Lehrkraft, wonach sie beobachtet habe, wie Z. seine Schüler*innen auf autoritäre Weise aufgefordert habe, die Stühle in der Klasse ordentlich hinstellen. Sie sei dadurch sehr beunruhigt gewesen, weil sie das Gefühl hatte, „das ist nicht in Ordnung. Das fand ich. Also ich habe diese Angst von den Kindern gespürt. Ja, aber ich habe da nichts damit gemacht“ (Interview 16).

In einem weiteren Interview wird geschildert, dass sich eine Mutter, die von sexualisierten Übergriffen gegen das von Z. unterrichtete Geschwisterpaar wusste, schon früher an einen der drei im Protokoll der Sonderkonferenz vom 07.12.1993 genannten Wissensträger gewandt hatte. Dieser sei bei seinem Versuch, Ulrich N. zu einer sofortigen Intervention zu bewegen, auf taube Ohren gestoßen. Der Vorstand habe beschwichtigt und erklärte sinngemäß, dass man mit solchen Vorwürfen sensibel umgehen müsse. Durch diese abwehrende Haltung sei es innerhalb von Teilen des Kollegiums zu Konflikten gekommen, vor allem als sich herausstellte, dass Ulrich N. von Anfang an über Z.s Vorgeschichte informiert war. Ulrich N. sei erst initiativ geworden, als sich die Mutter des betroffenen Geschwisterpaars schließlich direkt an ihn wandte.

Diese Darstellung lässt sich zumindest mit den Berichten einer*s ehemaligen Schülerin*s in Zusammenhang bringen, denen zufolge eine Gruppe von Schüler*innen der dritten Klasse über einen längeren Zeitraum versucht hätte, ihre Eltern auf die von ihrem Lehrer verübte Gewalt aufmerksam zu machen. Es ist also nicht ganz auszuschließen, dass sich im Laufe des Jahres 1993 eine zunehmend kritische Stimmung gegen Z. in Teilen der Elternschaft und dadurch möglicherweise auch im Lehrerkollegium breit gemacht hat. Allerdings widerspricht dies den Darstellungen der anderen Interviewpartner*innen, die zum Teil sehr nahe am Geschehen waren. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass sich die von der*m ehemaligen Schüler*in erwähnten Mitteilungen auf den gewaltvollen Unterrichtsstil beziehen, während die oben skizzierten Entwicklungen allein auf die Vorgeschichte des sexuellen Missbrauchs rekurrieren. Dies spricht gegen die Annahme, dass sich hier entsprechende Wissensbestände der Eltern und der Lehrkräfte verbanden.

2.5.2 Wissensbestände in der Elternschaft

Wie oben erwähnt verfügte Franziska T. über umfangreiche Informationen zur Vorgeschichte des Lehrers Z. in der Schweiz. Durch ein Gespräch mit einer Freundin (Klara K.), deren Sohn gerade in der Waldorfschule Überlingen eingeschult worden war, wurde ihr klar, dass es sich bei dem neuen Lehrer einer ersten Klasse um jenen Mann handelte, von dem ihr die Bekannte, die mit Z. in der Schweiz zusammengearbeitet hatte, kurze Zeit zuvor erzählt hatte. Franziska T. machte Klara K. auf die Vorgeschichte Z.s aufmerksam, stieß dabei aber auf taube Ohren. Frau K. betrachtete diese Informationen als zu wenig fundiert. Außerdem hatte sie gerade auf dem einführenden Elternabend einen äußerst positiven Eindruck von dem neuen Lehrer ihres Sohnes bekommen, der vor allem auf seinem überzeugend vorgetragenen anthroposophischen Menschenbild basierte. Wie oben beschrieben, bestanden Franziska T.s nächste Schritte darin, gemeinsam mit einer anderen Mutter, Z. zu konfrontieren, das Gespräch mit dem Vorstand in der Schule zu führen und in weiterer Folge beim Vorstand wiederholt einzufordern, dass Z. eine Therapie machen müsse. Klara K. wusste von diesen Aktivitäten und ging davon aus, dass der Vorstand der Schule die Situation am besten einschätzen können würde. Dies ermöglichte es ihr und ihrem Mann zu akzeptieren, dass ihr Sohn von einem Lehrer unterrichtet wurde, gegen den es Vorwürfe wegen sexuellen Missbrauchs an Kindern gab.

Franziska T. fühlte sich an die im Gespräch mit dem Vorstand und Herrn Z. getroffene Vereinbarung gebunden, dass sie Z. darüber informieren sollte, wenn sie anderen Personen von ihrem Wissen erzählen würde. Soweit bekannt behielten sowohl sie als auch ihre Bekannte, die bei dem Gespräch mit Konrad Z. und Ulrich N. dabei war, sowie Klara K. ihr Wissen zunächst für sich. Im darauffolgenden Schuljahr wurde die Tochter von Franziska T. in der Waldorfschule Überlingen eingeschult. Zu einem nicht näher bestimmbaren Zeitpunkt, vermutlich aber erst im Jahr 1993, erkannte Frau T., dass Konrad Z. mit den anderen Religionslehrer*innen für die klassenübergreifende „Sonntagshandlung“ zuständig war. Aufgrund ihres Wissens meldete sie ihre beiden Kinder von dieser Handlung ab. Dies fiel einer anderen Mutter auf, die sie um eine Erklärung für die Abmeldung bat. Daraufhin wurde sie von Franziska T. über Z.s Vorgeschichte infor-

miert. Diese Mutter war wiederum mit einer anderen Mutter (Gertrud A.) befreundet, deren Sohn in der Klasse von Konrad Z. unterrichtet wurde, und stellte den Kontakt zwischen Franziska T. und Gertrud A. her. Frau T. informierte schließlich auch Frau A. über die Person Konrad Z. Zur Aufdeckung der sexualisierten Gewalt gegen das Geschwisterpaar kam es, weil Gertrud A.s Sohn seiner Mutter von einer entsprechenden Mitteilung der betroffenen Klassenkameradin erzählte. Es ist davon auszugehen, dass deren umgehende Reaktion auf die Vorinformation von Franziska T. zurückzuführen ist. Allerdings ist nicht zu eruieren, ob sie diese Information unmittelbar vorher oder bereits zu einem früheren Zeitpunkt erhalten hatte. Franziska T. habe sich jedenfalls an die Vereinbarung mit Z. gehalten, ihn in Kenntnis zu setzen, wenn sie andere Personen über ihn informiert.

Es lässt sich an dieser Stelle resümieren, dass mindestens fünf Mütter im Kontext der Waldorfschule Überlingen Kenntnis von der Vorgeschichte Z.s hatten: Franziska T.; ihre Kollegin/Freundin, die sie zum Gespräch mit Z. und dem Vorstand Ulrich N. begleitete; Klara K.; jene Mutter, die den Kontakt zu Gertrud A. herstellte und Gertrud A. selbst. Die Söhne von Klara K. und Gertrud A. besuchten die Klasse von Konrad Z.

Die hier beschriebenen Vorgänge veranlassen zu einer notwendigen Differenzierung zwischen „Nicht-Wissen“ und „Nicht-Wissen-Wollen“, die den Hintergrund für die Tatsache liefert, dass entsprechende Informationskanäle ins Leere liefen. Z. konnte seine Klasse dreieinhalb Jahre lang unterrichten, obwohl das Wissen über seine pädosexuellen Neigungen von Anfang an unter einigen Eltern bekannt war. Folgt man den Einschätzungen von Zeitzeug*innen, so erscheint es wahrscheinlich, dass sich entsprechende Wissensbestände über die fünf genannten Mütter hinaus ausbreiteten: „Die anthroposophische Szene in den 90er Jahren war nicht so riesig; das wussten mehr. Weil untereinander tratschen können sie sehr, sehr gut“ (Interview 3). Auch die nach wie vor vorherrschende Kommunikationskultur an der Schule lässt erhebliche Zweifel daran aufkommen, dass sich Gerüchte damals nicht schnell verbreiteten:

„Auf unserem Schulhof, auf dem Parkplatz, in den Gängen, es wird so viel getratscht und geredet, sage ich mal, über Schule, über Lehrer, viel zu viel. Meinungen werden verbreitet, Flüsterpost und weiß ich nicht, was alles. Ja. Wie? Warum nicht an dieser Stelle? Ja, warum nicht da, wo andere was aufschnappen und sagen? Hört mal, was ist denn da los?“ (Interview 24)

In „Parkplatzgesprächen“ (Interview 15) wurden damals – auch kontroverse Positionen – über den Unterrichtsstil des Lehrers Z. ausgetauscht. Während manche Eltern zur Idealisierung neigten, gaben andere seine Strenge zu bedenken. All das führte zu keinen Konsequenzen. Es wurde viel geredet, aber nichts davon führte zu einer geordneten Sammlung von Wissen, zu einer Zusammenarbeit mit den Schulverantwortlichen und zu einer Beendigung der Tätigkeit des Lehrers Z.

2.5.3 Wissensbestände an der Kaspar-Hauser-Schule Überlingen

Die Kaspar-Hauser-Schule Überlingen war zu dieser Zeit eine Einrichtung der Genossenschaft, die auch die Waldorfschule trägt und liegt in deren unmittelbarer Nachbarschaft.

Auch dort existierte ein Wissen über Gefährdungen und Gewalthandlungen von Z. Die vorliegenden Informationen legen folgende Verbindungslinien offen:

- » Wie bereits erwähnt wurde der Sohn von Franziska T. in der Kaspar-Hauser-Schule unterrichtet. Sein Klassenlehrer war der Vater einer*s Schüler*in von Konrad Z. Nach der Aufdeckung im Jahr 1993 gaben er und seine Ehefrau gegenüber befreundeten Eltern aus der Z.-Klasse zu, dass sie von der Vorgeschichte von Konrad Z. wussten. Sie hätten den anderen Eltern nichts gesagt, weil sie die Verantwortung beim Vorstand Ulrich N. sahen und auch davon ausgingen, dass Konrad Z. aus seinem Fehler, den er in der Schweiz gemacht habe, gelernt hätte. Auch als Lehrer der Kaspar-Hauser-Schule sah sich der Vater nicht in der Position, eine Lösung für den Umstand zu finden, dass in der Nachbarschule ein pädosexueller Lehrer tätig war.
- » Mindestens eine weitere Lehrkraft der Kaspar-Hauser-Schule wusste von der Vorgeschichte von Konrad Z.
- » Im Laufe der Zeit wechselten zwei, drei Schüler*innen aus der Klasse von Konrad Z. in die Kaspar-Hauser-Schule. Dort erzählten sie u.a. dem Sohn von Franziska T. von dem gewalttätigen Unterrichtsstil ihres Ex-Lehrers.

Die in die Kaspar-Hauser-Schule und aus ihr herausführenden Informationslinien blieben unverbunden. Bestehende Potenziale für ein koordiniertes Vorgehen gegen Konrad Z. wurden nicht genutzt, obwohl es sowohl auf Eltern- als auch auf Lehrer*innenebene vielfältige Verbindungen zwischen beiden Schulen gab.

2.5.4 Umgang mit Auffälligkeiten

In Bezug auf etwaige Indizien, die Anlass für gezieltere Interventionen geben hätten können, lässt sich bei ehemaligen Lehrkräften und Eltern ehemaliger Schüler*innen ein zeitlich überdauernder Modus der Beschwichtigung nachweisen. Die Personen, die von den Vorwürfen gegen Z. wussten, haben nichts Auffälliges wahrgenommen. Diejenigen, die davon keine Kenntnis hatten, zeigten offenbar eine hinreichende Bereitschaft, den Unterrichtsstil des Lehrers ihrer Kinder zu akzeptieren bzw. sogar zu glorifizieren. Die dazugehörige Erzählfigur gründet entweder auf Nicht-Wissen oder auf der Nicht-Wahrnehmung von Auffälligkeiten.

So finden sich in den Interviews Formulierungen, wonach sich die Klasse „gut gezeigt“ (Interview 17) habe, sie „nicht auffällig“ (ebd.) oder „ein ganz normales, lebendiges Häufchen Kinder“ (Interview 23) war. Eine ehemalige Lehrkraft konstatiert: „Es war halt ein Klassenlehrer, der mit seiner Klasse gut umgeht. Die Kleinen sind ja alle noch ganz gut führbar. Und irgendwie hatte ich das Gefühl, das läuft alles super“ (Interview 20).

Eine Fachlehrerin wurde von ihrer Vorgängerin in verklausulierter Form darauf hingewiesen, dass sie auf den Umgang von Herrn Z. mit seinen Schüler*innen ein Auge werfen sollte, da er manche von ihnen z.B. auf seiner Schulter tragen würde. Diese Mitteilung hatte aber keine Konsequenzen.

Noch in einer Zeugenaussage im Rahmen des Strafverfahrens gegen Konrad Z. im Dezember 1993 wird der Modus der Beschwichtigung aufrechterhalten:

„Zu Herrn Z. ist zu bemerken, dass er bislang ein sehr aufrichtiger, strebsamer, hilfsbereiter und ehrlicher Kollege war. Er hatte ein absolutes Vertrauensverhältnis zu allen Eltern. Er war als strenger Lehrer bekannt, hat Kinder bestraft, hat dies aber jeweils mit den Eltern geklärt. Es gab bislang an seiner Person nichts zu bemängeln.“ (Protokoll der Zeugenaussage, 22.12.1993, S. 4)

Diese Sichtweise wurde im Rahmen der Zeugenvernehmung von drei Schulverantwortlichen geteilt. Man wird hier unschwer das Bemühen erkennen, das Ausmaß der eigenen Versäumnisse durch die Leugnung jeglicher Hinweise auf Auffälligkeiten (die sich hier der nachträglichen Idealisierung des Lehrers Z. bedient) zu minimieren. Dass dabei sogar das Attribut der Ehrlichkeit bemüht wird, entbehrt nicht einer gewissen Paradoxie. Anzunehmen ist jedenfalls, dass es nicht im Interesse der Schule lag, Auffälligkeiten als solche wahrzunehmen. Wenn es aber entsprechende Beobachtungen gab, setzte dies weder Suchbewegungen noch Handlungsimpulse frei, wie das oben zitierte Beispiel einer ehemaligen Lehrkraft zeigt, die die Angst der Kinder aus der Z.-Klasse kurzfristig zur Kenntnis genommen hatte. Mögliche Problematisierungen des Klassenklimas hätten sich auch durch Beobachtungen von Fachlehrer*innen ergeben können, die mit Schüler*innen zu tun hatten, die sich offenbar durchaus auffällig verhielten. Ein*e ehemalige*r Schüler*in berichtet von einer Erinnerung ihrer*seiner Mutter:

„Ich weiß, dass die Handarbeitslehrerin mal gesagt hat, zu meiner Mutter oder am Elternabend, dass sie gar nicht weiß, was mit unserer Klasse los ist, weil sie immer das Gefühl hat, wir kommen an wie in einem Topf, der kurz vor – also der total brodelt und kurz vorm Explodieren ist. Und sobald wir bei ihr drin sind und die Tür zu ist, schießt der Deckel hoch, und wir kommen da alle raus gebrodelt. Also ich hab auch so ein Stressgefühl ein bisschen, wenn ich an die Handarbeit denke. Ich glaube, dass da quasi die ganzen, die von ihm so arg unterdrückt wurden, dass die da voll explodiert sind jeweils, weil da der Raum dafür war. Ja. Also an die erinnere ich mich gerne, an diese Handarbeitslehrerin. Das war eine Liebevölle.“ (Interview 13)

Dass solche Beobachtungen eher zur Pathologisierung der Kinder als zum kritischen Hinterfragen der Lehrpersonen Anlass gaben, ist ein Modus, der sich insbesondere auch nach der Aufdeckung der Taten von Konrad Z. fortsetzen wird (siehe dazu auch Kap. 3.5).

Jenseits der weiter unten noch zu erörternden Frage, wie Eltern mit verbalen Mitteilungen ihrer Kinder umgegangen sind, ist zu erkennen, dass auch sie offenbar über kein hinreichendes Sensorium verfügten, welches ihnen erlaubt hätte, Indizien als solche zu deuten. Ihre Kinder kamen mit einer vom Lehrer abgeschnittenen Haarsträhne nach Hause, sie veränderten sich, wurden still und zurückgezogen und/oder entwickelten in größerer Zahl psychosomatische Symptome (v.a. Bauchschmerzen), was zu häufigen Krankheitstagen führte. Dass dies alles nichts mit dem Lehrer zu tun haben konnte, war schon allein daran zu erkennen, dass er sich in besonders engagierte Weise gerade um gesundheitlich beeinträchtigte Kinder kümmerte, Fahrdienste anbot und sogar nach Schulschluss Schüler*innen betreute, die auf ihren Bus warten mussten.

2.5.5 Peer-Disclosure

Der oben erwähnte Hinweis, wonach Kinder, die aus der Z.-Klasse in die Kaspar-Hauser-Schule gewechselt sind, ihren Mitschüler*innen von den Gewalttaten ihres ehemaligen Lehrers erzählt haben, repräsentiert einen Kommunikationsmodus, dessen Bedeutung in der Forschung zu sexualisierter Gewalt erst in den vergangenen Jahren erkannt wurde (Gulowski & Krüger, 2020): Kinder und Jugendliche, die Gewalt erleben, scheinen solche Erfahrungen häufiger gegenüber annähernd Gleichaltrigen innerhalb ihrer Peergroup als gegenüber Erwachsenen (v.a. ihren Eltern) mitzuteilen. Das damit verbundene Risiko besteht darin, dass auch solche Kommunikationslinien ins Leere laufen, da die Adressat*innen solcher Informationen damit überfordert sind und aufgrund ihres Alters über keine wirksamen Unterstützungsstrategien verfügen (Caspari, 2021a). Solche Peer-Disclosure-Episoden finden wir auch im Kontext der Waldorfschule Überlingen:

- » Die von sexuellen Übergriffen durch ihren Lehrer betroffenen Zwillinge erzählten davon ihrem um drei Jahre älteren Bruder, der ebenfalls die Waldorfschule Überlingen besuchte.
- » Es kann angenommen werden, dass diese Kommunikation mit dem Bruder eine Sprechfähigkeit vorbereitete, die dazu führte, dass das betroffene Mädchen auch einzelnen Mitschüler*innen von Z.s Übergriffen erzählte.
- » Im Zuge des Strafverfahrens gegen Z. wurde bekannt, dass auch ein Mädchen aus der 5. Klasse seit Sommer 1993 von den Übergriffen des Lehrers Z. wusste. Man habe im Reitstall darüber gesprochen. Ein*e Interviewpartner*in vermutet, dass auch hier der ältere Bruder der Zwillinge Ausgangspunkt der Information war.
- » *Peer-Disclosure* führte letztlich auch zur Aufdeckung gegenüber Eltern und im Kontext der Schule: Das betroffene Mädchen erzählte in einer kleineren Gruppe von Mitschüler*innen von den sexualisierten Übergriffen des Lehrers. Dies veranlasste eine*n Mitschüler*in zur Weitergabe dieser Information an ihre*seine Mutter.
- » Ein*e ehemalige*r Schüler*in berichtet, dass man sich innerhalb der Klasse auch über die körperlichen Gewalttaten des Lehrers ausgetauscht hätte:

„Also gerade wenn man bei Freunden zu Besuch war oder so und es wieder irgendeinen Vorfall gegeben hat, dann hat man sich schon beraten, wie man damit umgeht, wenn einem das selbst mal passiert oder mal wieder irgendwas passiert.“ (Interview 8)

Die meisten anderen ehemaligen Schüler*innen können sich nicht daran erinnern, dass sie mit Mitschüler*innen über solche Vorfälle gesprochen hätten. Dennoch weisen die einzelnen Episoden von Peer-Disclosure darauf hin, dass die Schwelle zur Mitteilung von Gewalterfahrungen gegenüber anderen Kindern niedriger gewesen sein dürfte als gegenüber Erwachsenen. Wie das Beispiel des Bruders der Betroffenen und des Mädchens im Reitstall zeigt, ging die Information auch über die Klassengemeinschaft hinaus – ohne dass dies zunächst weitere Folgen nach sich gezogen hätte.

2.5.6 Mitteilungen der Kinder

Informationen zu Mitteilungen ehemaliger Schüler*innen an ihre Eltern stellen sich in ihrer Gesamtheit als außerordentlich unergiebig dar. Gerade in diesem Bereich zeigen sich auffällige Lücken in der Gedächtnisrepräsentation der Interviewpartner*innen. Diese dürften bei den ehemaligen Schüler*innen vor allem entwicklungspsychologisch und bei deren Eltern motivational begründet sein. Man kann hier einige Aussagen exemplarisch zueinander kontrastieren. In einem Elterninterview wird folgende globale Feststellung mit einem Gestus des völligen Unverständnisses getroffen: „Aber was mich eben völlig sprachlos macht, dass keines unserer Kinder ein Wort von sich gegeben hat“ (Interview 15). In einem einzigen Satz ist hier das Wesen des Schweigens ausgedrückt: Es ist zeitlich überdauernd und beruht auf Gegenseitigkeit. Das folgende Beispiel einer*s ehemaligen Schüler*in wird in der gebotenen Ausführlichkeit wiedergegeben, um die nachhaltigen Implikationen einer je nach Generation unterschiedlichen Gedächtnisrepräsentation deutlich zu machen:

„Also ich weiß, dass meine Mutter dachte, als Kind, dass ich mehrmals zu hören bekommen habe, dass ich so übertreiben würde. Und ich – meine Mutter hat mir gesagt, ich hab sie gefragt, sie hat gesagt, ich hab gar nie irgendwas erzählt. Also ich hab das wohl alles nicht erzählt. Jetzt weiß ich aber nicht, ob ich z.B. – ich weiß nicht, ob ich nicht doch mal gesagt hab ‚Und dann brüllt er uns so an‘ und sie sich da halt nichts drunter vorgestellt hat, was das wirklich bedeutet oder ob sie dachte, na ja, ich übertreib halt, ich bin halt sensibel. Und dann kam mir das wahrscheinlich laut vor, wenn der mal lauter geworden ist. Also so meinte ich das mit dem Glauben. Ich glaube, sie hat nicht gedacht, glaub ich, dass ich mir Lügengeschichten ausgedacht hab, aber dass ich übertrieben hab, glaub ich. Und sie sagt, ich hab gar nichts erzählt. Keinmal. Und ich kann mich auch nicht erinnern, dass ich mal versucht hab, was zu erzählen. Ja. Ich hatte aber auch nicht das Bedürfnis. Also ich glaub nicht, dass ich das Bedürfnis hatte, was zu erzählen.“ (Interview 31)

Hier zeigt sich, wie stark Fragen der Gedächtnisrepräsentation mit der Beanspruchung von Deutungsmacht verbunden sind. Während sich der*die ehemalige Schüler*in auf geradezu dialektische Weise an der Frage abarbeitet, ob und wie sie sich ihren Eltern gegenüber anvertraute, zieht sich ihre Mutter auf die nicht weiter zu hinterfragende Position zurück, dass ihre Tochter nichts erzählt hat. Es entsteht der Eindruck einer Reinszenierung des grundlegend machtasym-

metrischen Verhältnisses zwischen Erwachsenem und Kind – auch noch 30 Jahre nach den fraglichen Vorfällen. Die Deklaration an die Kinder „Ihr habt nichts erzählt!“ geht immer mit der impliziten Entlastung „Wir haben nichts gewusst“ einher.

Im Gegensatz zu den Selbstauskünften der meisten Eltern erinnert sich eine Lehrkraft daran, wie nach der Aufdeckung bekannt wurde, dass Kinder sehr wohl versucht hatten, sich ihren Eltern gegenüber anzuvertrauen:

„Es kam dann zum Vorschein, dass Kinder das zu Hause erzählt haben und man hat es ihnen nicht geglaubt, ja, oder hat es weggewischt oder hat es, hat gedacht, es stimmt nicht oder irgendwie so was. Ja, also das ist schon, das ist thematisiert worden und wie das dann oft weggewischt worden ist.“ (Interview 16)

Wie oben bereits erwähnt, erinnert sich ein*e ehemalige*r Schüler*in, ihren*seinen Mitschüler*innen mit zunehmender Häufigkeit Eltern von der ausgeübten Gewalt ihres Lehrers erzählt zu haben. Dies widerspricht auf den ersten Blick den Schilderungen der ehemaligen Mitschüler*innen. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass die Schüler*innen erst in der dritten Klasse neu in die Waldorfschule gewechselt waren und sie daher in höherem Maße für die Gewalt sensibilisiert waren als ihre Mitschüler*innen, die von Beginn ihrer Schulzeit nichts anderes kannten als das von niemandem in Frage gestellte Erziehungsregime von Konrad Z. Dies spricht dafür, dass sich diese zwei Schüler*innen tatsächlich bei ihren Eltern beschwert haben, aber „da wollte uns auch erst keiner glauben“ (Interview 18). Es ist darüber hinaus die Information zu berücksichtigen, dass der Sohn von Gertraud A. sich mit diesen beiden Neuen in der Klasse besonders eng anfreundete. Möglicherweise hat auch deren Sensibilisierung für das in der Klasse verübte Unrecht bei ihm ein Bewusstsein erzeugt, das dazu führte, dass er seiner Mutter von den sexuellen Übergriffen gegen die Zwillinge erzählte.

Während es Eltern gibt, die sich auch im Interview nicht mehr erinnern können, ob ihnen ihr Kind vor oder nach der Aufdeckung von der Gewalt des Lehrers Z. erzählte, liegen unzweifelhafte Informationen vor, dass ein*e Schüler*in nach einer entsprechenden Offenlegung von ihrer Mutter geohrfeigt und gemaßregelt wurde. Ein Gesamtblick auf die erhobenen Daten lässt die Einschätzung zu, dass es sich hier um den extremen Ausdruck einer allgemein vorherrschenden Abwehr der Eltern gegenüber Hinweisen ihrer Kinder handelt. Wenn diese von einem krachenden Schlüsselbund erzählten oder von einem Loch, das angesichts des kräftigen Aufstampfens des Lehrers im Boden sein müsste, oder wenn sie darüber klagten, dass ihr Lehrer doof sei, nahmen dies Eltern jedenfalls nicht zum Anlass für systematische Recherchen. Es handelt sich hier um fragmentierte Erinnerungen, die in ihrer isolierten Form das Verhalten der Eltern vielleicht zum Teil auch nachvollziehbar werden lassen (sollen). Sie sind jedenfalls Ausdruck dafür, dass verfügbare Informationen unverbunden ins Leere liefen, sodass man sich in der Retrospektive recht bequem auf die Position zurückziehen kann, dass sich Kinder durchaus häufiger beschweren hätten sollen. In Bezug auf die von sexuellen Übergriffen betroffenen Zwillinge können

dann auch Schulvertreter im Rahmen ihrer Zeugenvernehmung deklarieren, dass dem Lehrer Konrad Z. „zugute gehalten werden muss“, dass er den Kindern kein Schweigen auferlegt habe (Protokoll Zeugenaussage, 22.12.1993, S. 3).

Zu bilanzieren ist an dieser Stelle jedenfalls, dass die ehemaligen Schüler*innen der Z.-Klasse weder in der Schule noch in ihren Elternhäusern ein geeignetes Umfeld für die Aufdeckung jahrelanger Gewalt vorfanden.

2.5.7 Koalitionen zwischen Konrad Z. und den Eltern – am Kind vorbei

Das Geflecht an sozialen Beziehungen und sich verlierenden Informationssträngen an der Waldorfschule Überlingen dürfte in hohem Maße von einem bestimmten Kommunikationstypus mitorganisiert gewesen sein, der zwischen dem Lehrer Z. und den Eltern der von ihm unterrichteten Schüler*innen geprägt war. In der Wahrnehmung der Kinder konstituierten diese Erwachsenen einen eigenen, für die Kinder unzugänglichen Raum, in dem über sie entschieden wurde. Ein Beispiel, das diesen Umstand sehr prägnant veranschaulicht, liefert ein*e ehemalige*r Schüler*in, welche*r sich daran erinnert, wie Z. die Kinder dazu aufforderte, dass ihre Eltern zu Hause ihre Hausaufgaben korrigieren sollten. Die*der Schüler*in kam dieser Anweisung nach und legte dem Lehrer die korrigierte Hausaufgabe vor. Völlig unvermittelt schrie Z. das Schulkind an und beschuldigte es, die Aufgabe nicht seiner Mutter gezeigt zu haben. Für das Kind, das ansonsten von den Ausbrüchen des Lehrers weitgehend verschont geblieben war, war dies eine Erfahrung voller Angst und Schrecken, die es zu Hause seiner Mutter erzählte. Daraufhin rief die Mutter Konrad Z. an. Das Kind hörte, dass die Erwachsenen auf pragmatische Weise die fragliche Situation erläuterten und damit der Fall für sie erledigt war. Die kaum zu bewältigende Emotion des Kindes wurde von den Erwachsenen im vernünftigen Zwiegespräch stellvertretend geglättet. Die*der Schüler*in blieb mit ihrem*seinem Empfinden alleine, kein Wort der nachträglichen Entschuldigung durch Konrad Z. Angesichts dessen, was ansonsten bekannt wurde, mag diese Episode wenig dramatisch wirken. Sie macht aber deutlich, dass Z. in der Lage war, jegliche Beschwerde oder Auffälligkeit in einen erwachsenen Pragmatismus zu transformieren, aus dem die Kinder ausgeschlossen waren. Das, was die Kinder erlebten, regelten die Erwachsenen. Grundlage dafür war eine prinzipiell positive Haltung der Eltern zu Konrad Z., die er, wie weiter oben dargestellt, mit seinen künstlerischen und anthroposophisch tiefsinnig wirkenden Inszenierungen stetig verstärkte. Ebenso elementar war auch eine weit verbreitete Dankbarkeit der Eltern, dass ihre Kinder einen Platz in der Waldorfschule Überlingen bekommen haben. Parkplatzdialoge zwischen Eltern nahmen dann eine Form an, die von einer*m Interviewpartner*in in aller Kürze wiedergegeben wird: „‘Aber er ist so streng‘, ‘Ja, aber komm, der macht das doch so gut, lass uns positiv dahinter stehen. Das ist wichtig für unsere Kinder‘“ (Interview 15). Man habe sich in der Elternschaft darauf verständigt, dass man einem Lehrer auch eine gewisse Strenge zugestehen müsse.

Sehr viele Interviewpartner*innen rekurrieren auf ein bereits im Kap. 2.6.1 erwähntes Indexerlebnis, das das Problem der Wissensrepräsentation in dem sozialen System Waldorfschule Überlingen vermutlich am deutlichsten beschreibt. Es handelt sich um die Situation, in der Z. einen Schüler – nach den oben zitierten Worten des Vorstands Ulrich N. – „grob angefasst“ hät-

te. Soweit rekonstruierbar beziehen sich aber die im Folgenden geschilderten Ereignisse darauf, dass Z. einen Schüler übers Knie legte und diesen mit weit ausholenden Bewegungen verprügelte. Er nahm dies zum Anlass der Klasse einzutrichern, dass er sich dafür jenen Schüler ausgesucht habe, der am beliebtesten sei, sodass seine stellvertretende Bestrafung möglichst allen weh tun sollte.

Offenbar gelangte die Information über diesen Gewaltexzess an die Eltern, die sich beim Vorstand der Schule beschwerten, der Z. dazu aufforderte, dies mit den Eltern zu klären. Es wurde ein Klassenelternabend einberufen, in dem die Situation besprochen werden sollte. Wieder hatten die Erwachsenen etwas miteinander zu regeln, was die Kinder emotional bewältigen mussten. Über den Verlauf des Abends geben Eltern früherer Schüler*innen Auskunft:

„Er hatte einen Jungen verhauen, er hat ihn angeschrien und verhauen und da gab es einen Elternabend, und da hat er sich sehr für entschuldigt. Er hat gesagt, der Junge hätte ihn sehr herausgefordert und getriezt. Und er hätte die Wut gekriegt. Er wäre Choleriker. Das müsste er schon sagen. Er wird daran arbeiten. Aber er hätte die Wut gekriegt. Und es wäre ihm tatsächlich die Hand ausgerutscht. So hat er sich ausgedrückt. Es war wohl ziemlich brutal, aber das wussten wir Eltern nicht. Es würde nie wieder vorkommen. Er würde sich sehr entschuldigen. Das wurde von der Lehrerschaft, von der Elternschaft akzeptiert [...] So ganz dunkel erinnere ich mich, dass er gesagt hat, er fände es unmöglich, sich auf der Nase rumtanzen zu lassen. Und da müsste man auch mal ..., und wenn er da irgendwie angepöbelt würde, fände er das ehrlich gesagt gar nicht falsch, Kinder in ihre Schranken zu weisen. Und dann auch mal das, dass man dann das auch mal so macht. [...] Also wir fanden es entschuldbar, dass er bei diesem einen Jungen zugehauen hat. Wir am Schluss. Wir fanden es entschuldbar und haben gesagt, es darf nicht vorkommen, wieder vorkommen. Das kann man nicht machen. Aber wir können verstehen, dass man über eine Grenze geht und da falsch handelt.“ (Interview 11)

„Also ich erinnere mich an einen Fall, da muss im Klassenraum was vorgefallen sein, irgend eine ungute Reaktion seinerseits auf ein freches oder unverschämtes Verhalten eines der Buben. Und das kam zur Sprache. Und das konnte er aber so erklären, ich glaube, er hat es so erklärt, dass er ein anderes Kind in Schutz genommen hat dadurch.“ (Interview 4)

Diese Szene scheint eine immer wieder aufbrechende Wunde bei einigen Eltern ehemaliger Schüler*innen darzustellen. Aus ihr entwickelte sich das Gerücht, dass sich Z. die explizite Erlaubnis der Eltern einholte, dass er gegen Schüler*innen auch Gewalt anwenden dürfe. Die meisten Eltern bestreiten, dass dies der Fall war. Manche vermuten, dass er dies vielleicht bilateral mit Eltern besonders problematischer Schüler*innen vereinbart habe, andere können sich vorstellen, dass vor allem Eltern, die besonders waldorffaffin und streng anthroposophisch orientiert waren, für solche Übereinkünfte zu gewinnen waren. Es lässt sich annehmen, dass es eine solche Vereinbarung in einer expliziten Form nicht gegeben hat. Vielmehr ist zu konstatie-

ren, dass Konrad Z. die Aufdeckung der von ihm verübten massiven Gewalt nicht geschadet hat. Ein*e ehemalige*r Schüler*in resümiert knapp, was dies für die Schüler*innen bedeutete: „Ein Lehrer schlägt ein Kind vor der Klasse, die Kinder kriegen mit, dass die Erwachsenen das wahrgenommen haben. Es passieren aber keine Konsequenzen“ (Interview 3).

Diese Szene war nur möglich, weil sie offenbar von niemandem in Verbindung gebracht wurde mit dem in der Schule und in der Elternschaft repräsentierten Wissen über die Gefährlichkeit des Lehrers und auch nicht mit Auffälligkeiten und Mitteilungen der Kinder. Nur deshalb gelang es Z., dies als Einzelfall zu konstruieren und sein gewalttätiges Verhalten obendrein auch noch zu legitimieren. Es blieb Z. vorbehalten, ein Verhalten, das umgehend zum Verlust seines Arbeitsplatzes und zur Einleitung eines Strafverfahrens hätte führen müssen, auf eine Weise diskursiv aufzubereiten, die für alle Beteiligten akzeptabel war. Es verwundert nicht, dass sich Eltern mit diesem Ausschnitt der Vergangenheit nur unter großen Widerständen konfrontieren möchten.

Im Folgenden wird eine Interviewpassage in ungewöhnlicher Ausführlichkeit wiedergegeben, weil in ihr besonders eindringlich sichtbar wird, mit welcher Nachhaltigkeit solche Erfahrungen wirken und wie stark das, was erinnert und erzählt werden kann, von psychologischen Dynamiken moduliert wird. In diesem Interviewausschnitt wird ein Elternpaar mit dem Gerücht konfrontiert, dass sich Z. damals die Erlaubnis der Eltern einholte, die Kinder auch körperlich züchtigen zu dürfen. Es werden die schwerwiegenden Widerstände erkennbar, mit denen die Eltern zu kämpfen haben, wenn sie entsprechende Erinnerungen aktivieren. Zugleich ringen sie um Erklärungen für ihr eigenes Verhalten:

„I: (...) Ich habe nur so Dinge, die so an uns zugetragen worden sind, sei es über Dokumente, sei es über Interviews, die wir schon geführt haben. Da würde ich einfach fragen, ob Sie davon schon mal was gehört haben: Das eine ist, das Herr Z. mit Eltern vereinbart haben soll, dass er die Kinder auch körperlich bestrafen könne, weil dann für die Kinder die Strafe auch spürbar sein soll, damit sie was lernen daraus. Angeblich hat es so eine Vereinbarung gegeben mit Eltern. Haben Sie jemals was gehört davon? [...]

A1: Ich kann weder das eine noch das andere so spontan sagen. Vereinbarung klingt sehr offiziell.

A2: Es müsste ja bei einem Elternabend gewesen sein oder mit einzelnen Eltern?

I: Naja, das können wir eben noch nicht zuordnen. Also da kann man sich vorstellen, dass er mit einzelnen Eltern zusammensaß oder dass er mal bei einem Elternabend gesagt hat ‚Hin und wieder mal den Kindern eine mitzugeben, das muss schon sein, weil sonst spüren die ja nicht, dass sie was falsch gemacht haben‘.

A1: Kann ich nicht verneinen, muss ich jetzt mal so sagen.

I: Also da kommt Ihnen irgendwas bekannt vor davon?

A1: Ich könnte es mir vorstellen, dass das mal so in irgendeinem Konsens thematisiert wurde. Also ich kann da weder Ja noch Nein sagen.

A2: Also, bei mir klingt da schon was.

A1: Ja? Okay. Ja. Vielleicht ist es bei mir noch schwächer das Klingeln als bei dir.

I: Aber es ist auch bei Ihnen was? Offensichtlich.

A1: Wie gesagt, ich kann es nicht ablehnen.

A2: Ich würde es gar nicht ablehnen. Überhaupt nicht. Aber.

A1: In welchem Kontext? Elternabend oder ...?

A2: Schon im Kontext von einem Elternabend und zwar wiederum aufgebaut auf seine in unseren Augen ungemeine pädagogische Fähigkeit.

A1: Dass das als Grundlage dafür hergehalten hat? Und in welcher Form oder weißt du, wie das entstanden ist?

A2: Das weiß ich nicht, aber bei mir klingelt eindeutig was.

A1: Also insofern, dass wir ihm das Vertrauen geschenkt haben, richtig zu handeln?

A2: Ja, also.

A1: So, so etwa?

A2: Ich müsste jetzt wirklich lügen, wenn ich sage, er hat über Gewalt gesprochen oder er hat nicht über Gewalt gesprochen. Aber dass da so was besprochen wurde, das würde ich bestätigen. Ja. Aber differenziert ... vielleicht fällt mir noch mal was ein, wenn wir jetzt länger ... Ich merke jetzt nur, mir wird jetzt gerade heiß und kalt, weil es stimmt, dass das war.

I: Und Elternabend heißt, alle Eltern waren da?

A1: Ja, das muss nicht sein. Ich habe mich jetzt auch gefragt, also, wenn da jetzt die Psychotherapeuten ... oder wie heißen die noch? Die Eltern?

A2: Ach so, ja, also Psychotherapeuten.

A1: Ich kann mir nicht vorstellen, dass alle Eltern da so blind zugesagt haben. Also nur um ... Das heißt, nicht alle Eltern. Es wurden auch keine Protokolle geführt, die dann verschickt wurden oder sowas, wo sowas hätte drin stehen können.

A2: Aber ich weiß es nicht, ob es alle Eltern waren.

A1: Ne, weiß ich auch nicht. Nur weil Sie das so bestätigt haben wollen.

I: Ja, genau. Also Elternabend: Gut, die, die hingehen, gehen hin. Die müssen ja nicht hingehen.

A1: Ja. Oder jemand konnte mal nicht oder so, und war dann nicht dabei.

A2: Vorstellen kann ich mir das, auch wenn ich mich nur noch dunkel erinnere, dass das war. Aber dass er das so enorm geschickt verpackt hat. Er wird uns bestimmt nicht gesagt haben, er möchte von uns sozusagen das „To Go“, dass er mal dem Kind eine Ohrfeige geben darf. Das hat er garantiert nicht so geschildert.

I: Ja, das glaube ich.

A2: Weil er eben ... Ja, das ist jetzt mehr eine diagnostische Aussage, aber was er halt für Probleme hatte, hat er ja gewusst, wie er das einfädeln muss, sage ich mal. Solche Leute wissen das ja. Der wird nicht so platt sagen: ‚Und dann gebe ich Ihrem Kind einen Klaps‘, ja. Also ich möchte mich damit nicht entschuldigen, dass ich da nicht richtig hingehört habe und auch was absolut versäumt habe, wenn es zum Thema war. Aber dass da was gesagt wurde, hast du sofort bestätigt, war gerade noch, es kann nicht sein. Plötzlich habe ich gemerkt. Ja, natürlich war da was. (...)

A2: Und so gab es einige da drin, ja, die wirklich gut auch mit Abstand ihre Kinder betrach-

ten konnten und das mit dem Herrn Z. ausgehalten haben vielleicht, wenn er dann gesagt hat ‚Na ja, die Jungs haben ja auch immer mal wieder ihr rebellisches Verhalten usw.‘ und dann kann ich mir vorstellen, dass wir dann da drin saßen und ‚Ja, ja, da haben Sie schon recht‘. Also so, dass man so ein bisschen auch immer einen kleinen Schritt zurückgehen kann und sein Kind ein bisschen mit Abstand betrachten, Ja. Und dass er in so einem Kontext dann auch sagen könnte ähm, ja, ‚Dem tut’s doch auch gut, wenn man dann ein bisschen kräftiger wird, dass sie eben merken, also man hat seine Grenzen.‘ Ja, gibt ja auch so anthroposophische Floskeln, die man auch gut einsetzen kann in dem Kontext, ohne zu sagen ich gebe dir jetzt eine Ohrfeige, ja?

I: Wie lauten solche Floskeln?

A2: Ja, Grenzerlebnisse zum Beispiel, eigenes sich selbst spüren und so, ja, Eigenwahrnehmung und solche Sachen. Also ist vielleicht nicht eine anthroposophische Floskel.

I: (...) Ich frage deswegen nach, weil möglicherweise ist es so, dass in so einem Vokabular was verborgen sein kann, wo man so etwas vermitteln kann, was im Grunde nichts anderes heißt wie: ‚Hin und wieder schlage ich auch zu‘.

A2: Genau das meine ich ja, dass das da drin sich kaschiert hat und wir dem dann zugestimmt haben.“ (Interview 15)

Der Widerstand, sich an die Vorgänge zu erinnern, korrespondiert vermutlich mit dem damals herrschenden Widerstand, die Gewalttaten des Lehrers als solche wahrzunehmen und dagegen vorzugehen. Die Art und Weise, wie Konrad Z. sein Handeln argumentativ verpackte, wird von den Eltern in hinreichender Deutlichkeit dargestellt. Z. bediente sich dabei eines Sprachregimes, das im Milieu der Waldorfschule offenbar auf fruchtbaren Boden fiel. Er selbst war als angesehener Anthroposoph offenbar ein wesentlicher Mitgestalter eines Sprachgebrauchs, der unter anderem die Funktion der Verharmlosung von Gewalt hatte: Das Erleben der Kinder fand in der Sprache der Erwachsenen keinen Widerhall. So lernten die Schüler*innen, dass das Verhalten ihres Lehrers akzeptabel war. Zahllos sind daher die Berichte ehemaliger Schüler*innen, wonach sie das Agieren ihres Lehrers nicht zutreffend einordnen und daher auch nicht kommunizieren konnten. Sie deuteten die Gewalt schon früh als schulische Normalität, die keiner Mitteilung bedurfte – zumindest keiner, die ihre Eltern zu hören vermochten. Noch etwas ist wichtig: Das Verhalten des Lehrers wird als im Verhalten der Kinder begründet dargestellt (siehe auch Kap. 3.5). Die von Konrad Z. propagierte und von Teilen der Elternschaft mitgetragene Position, wonach das Verhalten der Kinder für die Gewalt des Lehrers, die nur dem Wohle und der Entwicklung des Kindes dienen sollte (siehe auch Kap. 3.14) verantwortlich war, perpetuierte die ausweglose Situation der Schüler*innen: Man erzählt zu Hause nicht gerne von dem eigenen Fehlverhalten, das den Lehrer zum Strafen veranlasst.

Man kann annehmen, dass die beschriebenen Wissensstränge den Informationsstand sowohl der Elternschaft als auch der Lehrkräfte nicht vollständig abbilden. Vermutlich wurde mehr geredet – aber in einer Sprache, die mehr verdeckte als sie offenlegte und vor allem nicht kindgerecht aufbereitet wurde.

2.6 DIE AUFDECKUNG SEXUELLER ÜBERGRIFFE IM JAHR 1993

Alles, was im Zusammenhang mit der Aufdeckung im Dezember 1993 und in den darauffolgenden Wochen geschah, muss im Lichte der in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Dynamiken betrachtet werden. Es gab Wissensbestände, die innerhalb einzelner Personen repräsentiert waren und auf verschiedenen Kanälen in mehr oder weniger verklausulierter Form Verbreitung gefunden haben. Es wurden Informationen geheim gehalten, es wurde manipuliert, es wurden Dinge angekündigt, die nicht gemacht wurden, es gab Freundschaften, Loyalitäten und Auffälligkeiten, die ignoriert wurden. Die Schüler*innen erlebten Gewalt durch einen Lehrer, gegenüber dem sie zum Teil ambivalente Gefühle hatten und von dem die meisten wussten, dass er von ihren Eltern sehr geschätzt wird. Zu ihrem Schutz wurde allerdings nichts unternommen. Man kann annehmen, dass das anschließende Geschehen in hohem Maße von Abwehrreaktionen seitens der Erwachsenen organisiert war, wobei vor allem mehr oder weniger verdrängte Schulldynamiken eine Rolle spielten. Dass es für solche Gefühle häufig kein Vergehen von Zeit gibt, kann vielen Interviews unschwer entnommen werden.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Vorgänge rund um die Aufdeckung soweit möglich chronologisch zu ordnen. Dies stellt nach so langer Zeit ein kompliziertes Unterfangen dar, da sowohl die Erinnerungen als auch die Dokumentationen dazu lückenhaft sind. Dies führt dazu, dass verschiedene Personen differierende Versionen des Geschehens präsentieren, woraus die Aufgabe entsteht, diese Versionen in eine möglichst konsistente Erzählung zu integrieren. Wir werden für dieses Geschehen den Begriff Aufdeckung verwenden. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass die Aufdeckung von (sexualisierter) Gewalt an Kindern als prozesshaftes Geschehen konzeptualisiert werden muss (Caspari, 2021a). Es ist klar, dass die Aufdeckung schon viel früher begann (z.B. als der Vorstand bereits 1990 von den Vorwürfen gegen Konrad Z. erfuhr) und bis heute nicht beendet ist (was sich z.B. darin manifestiert, dass ehemalige Schüler*innen als ungefähr 40-Jährige im wechselseitigen Gespräch von Vorgängen erfahren, von denen sie bislang nichts wussten). Der Einfachheit halber wird aber das Geschehen im Dezember 1993 als Aufdeckung bezeichnet, da sich kein anderer Begriff als besser geeignet anbietet.

2.6.1 Das auslösende Ereignis

Der wahrscheinlichste Auslöser für das Aufdeckungsgeschehen ist eine Mitteilung des von sexuellen Übergriffen betroffenen Mädchens (und vermutlich auch seines ebenfalls betroffenen Bruders) gegenüber einer kleineren Gruppe ihrer Schulkamerad*innen. Diese Situation wird von einzelnen Interviewpartner*innen erinnert: „Und da war es eben ja auch so, dass dann [Name Betroffener] und [Name Betroffene], dann beide eben auch sagten ‚Naja, und uns hat er befummelt‘, also das dann klar vor dieser Gruppe artikuliert haben. Ich war mit im Raum. Also wir haben drüber gesprochen“ (Interview 3). Unter den in dieser Situation anwesenden Kindern war auch der Sohn von Gertrud A., der seiner Mutter von der Mitteilung der beiden Geschwister erzählte. Gertrud A. rief unmittelbar danach die Schule an. Ihr wurde geraten, die Mutter der be-

troffenen Zwillinge zu kontaktieren. Frau A. telefonierte daraufhin mit der Mutter (Miriam V.) und erzählte ihr von dem, was sie gehört hatte. Ihr Sohn hatte sie zuvor dringend gebeten, dass sie nicht verraten soll, dass er es war, der die Information weitergegeben hatte. Daher verbreitete sie die Version, dass sie selbst zufällig in der Schule anwesend war, als die Betroffenen über die sexuellen Übergriffe durch Z. sprachen. Alarmiert von dem Anruf befragte Miriam V. umgehend ihre Kinder zu dem Vorfall. Die Tochter machte sofort klar, dass das Berichtete stimmt und empörte sich über das Verhalten des Lehrers. Der Sohn bestätigte knapp, dass er ebenfalls betroffen sei.

In einem Interview bietet ein Elternpaar eine alternative Erzählung zu dem Aufdeckungsprozess an. Ihre Tochter hätte zu Hause erzählt, dass Z. im Unterricht den menschlichen Körper erklärt und in diesem Zusammenhang am Beispiel zweier Schüler*innen die Position der verschiedenen Körperteile, auch der Geschlechtssteile gezeigt hätte. Dies habe die Mutter stark irritiert und beunruhigt. Sie erhielt umgehend Anrufe anderer Eltern, deren Kinder Ähnliches erzählt hätten. Dies habe dazu geführt, dass diese Mutter die Schule informierte, was in weiterer Folge zur Kündigung des Lehrers Z. geführt habe. Diese Variante des Aufdeckungsgeschehens wird durch andere Informationen nicht gestützt. Es ist vielmehr anzunehmen, dass sich hier mehrere Ebenen in der Erinnerung vermischen: Da die Interviewpartner*innen einen Samstag als Tag der Aufdeckung angeben, die zur sofortigen Entlassung des Lehrers führte, ist davon auszugehen, dass der Vorgang zwar zeitlich, aber nicht inhaltlich korrekt erinnert wird.

Alle anderen vorliegenden Informationen stimmen darin überein, dass die Mitteilung der betroffenen Zwillinge an ihre Klassenkamerad*innen und die anschließende Information der*des dabei anwesenden Schüler*in an ihre*seine Mutter Gertrud A. für die Aufdeckung ausschlaggebend waren – und nicht der besorgniserregende Aufklärungsunterricht von Konrad Z., den viele Interviewpartner*innen bestätigen, nicht aber im Zusammenhang mit dem Aufdeckungsgeschehen Anfang Dezember 1993. Es lässt sich daher annehmen, dass die erwähnten Gespräche über den Aufklärungsunterricht den Charakter jener Diskurse hatten, die sporadisch innerhalb der Elternschaft entflammten, aber zunächst keine Konsequenzen für Konrad Z. nach sich zogen.

Über den zeitlichen Verlauf der weiteren Vorgänge existieren – wie oben bereits erwähnt – zwei Versionen:

- 1) Miriam V., Franziska T. und vermutlich auch noch andere Eltern informierten Lehrkräfte der Schule, die vergeblich versuchten, den Vorstand Ulrich N. zum Handeln zu bewegen. Dieser beschwichtigte, wollte die Sache zunächst auf sich beruhen lassen und reagierte erst, als sich Miriam V. direkt bei ihm meldete.
- 2) Nachdem sich Miriam V. bei der Schule gemeldet hatte, wurde ihr vom Vorstand umgehend ein Gesprächstermin angeboten.

Angesichts der vorliegenden Daten kann nicht mit ausreichender Gewissheit geklärt werden, welche Variante tatsächlich zutrifft. Die folgenden Schilderungen gehen von dem Zeitpunkt aus, als die Mutter der Zwillinge in direkten Kontakt mit dem Vorstand trat.

Es gibt, wie gesagt, einige Indizien, die dafür sprechen, dass es bereits zuvor Diskussionen innerhalb der Schule, unter Lehrer*innen und der Elternschaft über den Umgang mit der Information gab, dass Konrad Z. sexuelle Übergriffe gegen die Zwillinge begangen hatte. Keines dieser Gespräche führte damals aber zu Konsequenzen. Nicht aufzuklären ist darüber hinaus die zufällig erscheinende zeitliche Koinzidenz zwischen der Mitteilung der*s Schüler*in an ihre*seine Mutter Gertrud A. über die Offenlegung der Zwillinge in der Schule und die zuvor erfolgte Information von Franziska T. an Gertrud A. über die Vorgeschichte von Konrad Z. in der Schweiz. Dass auf die Sensibilisierung von Gertrud A. kurz danach die Erzählung ihres Sohnes folgte, erscheint etwas konstruiert. Man kann annehmen, dass sich die schon seit Jahren kursierenden Wissensbestände innerhalb der Elternschaft durch bestimmte Auslöser und Hinweise konkretisierten und erstmals (wenn auch viel zu spät) in konstruktive Kommunikation übersetzt wurden.

2.7 UNMITTELBARE REAKTIONEN DER SCHULE

Unmittelbare Reaktionen der Schule nach der Aufdeckung der sexualisierten Übergriffe durch Z. bestanden in unterschiedlichen Gesprächen, akut einberufenen Besprechungen, einer Sonderkonferenz und in Elternabenden. Der entsprechende Zeitraum lag zwischen **Donnerstag, 02.12. und Dienstag, 14.12.1993**.

Am **Donnerstag, den 02.12.1993**, besprach sich der Vorstand Ulrich N. mit einem Kollegen, der von Miriam V. zuvor telefonisch informiert worden war. Bereits zu diesem Zeitpunkt war bekannt, dass die sexuellen Übergriffe gegen die Zwillinge etwa ein halbes Jahr zuvor (Ende Mai 1993) im Rahmen einer Aufsicht stattgefunden haben sollen. Dies habe die Mutter dem Kollegen mitgeteilt. Ulrich N. ließ sich von der Mutter der Zwillinge den Sachverhalt telefonisch schildern. Sie vereinbarten ein Gespräch in größerer Runde für 18.00 Uhr am selben Tag. Dazu waren auch noch andere Kolleg*innen geladen, die aufgrund der Anrufe von Gertrud A. und Miriam V. informiert waren. Zusätzlich wurde auch der Schularzt um eine Teilnahme an dem Gespräch gebeten.

Noch am Vormittag setzte sich der Vorstand Ulrich N. mit dem Rechtsanwalt der Waldorfschule Überlingen in Verbindung. Dieser empfahl, dass die Schule sofort reagieren müsse, auch wenn der Fall schon ein halbes Jahr zurückliege. An dieser Stelle ist erklärungsbedürftig, warum der Tatzeitraum aufgrund der vorliegenden Informationen so präzise eingegrenzt werden konnte und lässt die Frage offen, wer welches Wissen über die Vorfälle im Mai 1993 bereits besaß. Als Konsequenz sollte es nach Einschätzung des Anwalts mindestens eine Abmahnung des Lehrers geben. Das schärfste Mittel sei eine fristlose Kündigung. Der Rechtsanwalt sah kein Problem darin, den Lehrer derzeit noch unter der Voraussetzung in der Klasse zu belassen, dass der Eindruck der Schule zuträfe, „daß keine akute Gefahr gegeben sei, daß er [Z., Anm. d. A.] sich wieder an Kindern vergreifen würde“ (Gedächtnisprotokoll Ulrich N., 14.12.1993, S. 3). In einem weiteren Telefonat beriet sich Ulrich N. mit dem Juristen des Bundes Freier Waldorfschulen. Dieser emp-

fahl zwar, man müsse sich vom Lehrer Z. trennen, „aber ohne Hektik und Überstürzung“ (ebd.). Der Jurist war der Meinung, „man müsse das Oberschulamt über diese Vorfälle nicht informieren, da unsere Lehrer nicht dem Disziplinarrecht der staatlichen Schulen unterstünden“ (ebd.). Dem Oberschulamt würde andernfalls eine Position eingeräumt werden, die es nicht hat. Ulrich N. informierte dann auch die Geschäftsführung des Bundes freier Waldorfschulen.

Noch am selben Tag berief Ulrich N. für 16.00 Uhr eine Konferenz ein, an der die beiden Kollegen (u.a. ein Jugendpsychologe), die von den Müttern kontaktiert worden waren, sowie der Schularzt und die Abendkonferenzleitung teilnahmen.

Um 17.30 Uhr sprach Ulrich N. alleine mit Konrad Z. Dieser gab die gegen ihn gerichteten Vorwürfe umgehend zu und lancierte die Erzählung eines von ihm geführten „Doppellebens“, von dem niemand gewusst hätte. Er war sich bewusst, dass er mit massiven Konsequenzen rechnen müsse.

Ab 18.00 Uhr nahm die Mutter der Zwillinge an der Konferenz teil. Z. war nicht anwesend. Hier erklärte sie dem Gremium die ihr bekannten Sachverhalte. Da Z. zuvor geständig war, lag kein Beweisdruck auf ihren Darstellungen. Ein Teilnehmer fragte sie, ob sie sich vorstellen könne, dass ihre Kinder weiterhin von Konrad Z. unterrichtet würden. Der Mutter wurde ein Kinderpsychologe zur Seite gestellt, der an der Schule tätig war und die Situation aus seiner Praxiserfahrung heraus als eindeutigen Fall sexualisierter Übergriffe einstufte. Eine Sorge der Verantwortlichen schien darin zu bestehen, dass die Eltern der Zwillinge Anzeige erstatten könnten, was die Mutter aber verneinte. Es wurde vereinbart, dass ihre Kinder, die aktuell krank waren, für die nächsten 14 Tage die Schule nicht besuchen sollten. In dieser Zeit sollte geklärt werden, wie es weitergeht. Es wurde zu diesem Zeitpunkt bereits versichert, dass Konrad Z. nicht mehr weiter an der Schule bleiben würde.

Nachdem die Mutter verabschiedet worden war, gab es um 19.30 Uhr eine Fortsetzung der Konferenz. Diesmal nahm Konrad Z. teil. Er bestätigte die gegen ihn gerichteten Vorwürfe erneut (wobei unklar bleibt, was genau er zugab). Den größeren Teil des Gesprächs beanspruchte die Darstellung seines „Doppellebens (...)“ einerseits als Klassenlehrer und normales Mitglied der Gesellschaft und andererseits als ein Mensch, der mit seiner pädophilen Anlage sich im Verborgenen auseinandersetzt“ (Gedächtnisprotokoll Vorstand, 13.12.1993).

Die Vertreter der Schule verdeutlichten Konrad Z., dass das Thema in die Schulkonferenz gebracht werden müsse und dass es zu einer Trennung von ihm kommen werde. Konrad Z. äußerte den Wunsch, nicht sofort aus der Klasse ausscheiden zu müssen. Dies wurde von den Anwesenden respektiert und ihm gewährt, wie im folgenden Kapitel (Kap. 2.7.1) weiter ausgeführt wird. Es wurde beschlossen, dass das Gespräch am folgenden Montag, 06.12.1993, fortgesetzt werden solle. Z. sagte, er könne mit der Situation umgehen, da er ja schon seit Jahren ein Doppelleben führe. In der Zeugenvernehmung im Rahmen des später eingeleiteten Strafverfahrens wurde das von der Konferenz gewählte Vorgehen folgendermaßen begründet: „Die Gespräche in der Schule führten zu keinen weiteren Verdächtigungen, ein Wiederholungsfall war nicht zu befürchten“ (Protokoll Zeugenaussage, 22.12.1993, S. 3).

Nach diesen Gesprächen gingen die teilnehmenden Schulvertreter*innen noch in die donnerstägliche Abendkonferenz. Sie hatten sich zuvor darauf verständigt, dass sie das Thema Konrad Z. dort zunächst nicht zur Sprache bringen würden, sondern dies im Rahmen der nächsten Abendkonferenzvorbereitung am Montag, 6.12., nachholen werden.

Soweit rekonstruierbar wurde zu diesem Zeitpunkt das Vorwissen des Vorstands N. und von mindestens zwei weiteren Lehrkräften (siehe Sonderkonferenz 07.12.1993) über Herrn Z.s Vorgeschichte in der Schweiz nicht thematisiert.

2.7.1 Verabschiedung von Konrad Z. von seiner Klasse

Am Freitag, 3.12. und Samstag, 4.12. unterrichtete Konrad Z. weiterhin seine Klasse. Am 4.12. versuchte er herauszufinden, wie viele Kinder bereits von den gegen ihn gerichteten Vorwürfen informiert waren. Dies stellte sich in der Erinnerung einer*s ehemaligen Schüler*in folgendermaßen dar:

„Herr [Z.] kommt dann morgens ins Klassenzimmer und will von der Klasse, sagt so in die Richtung ‚Ja, ich hab‘ was getan, was ich nicht hätte machen dürfen‘. Ähm, er will aber jetzt noch nicht drüber reden. Ähm, er würde mal gerne wissen, wer es denn schon wissen würde. Und die Kinder sollten aufzeigen, die es schon wissen würden. Und dann ist er halt rumgegangen und hat es sich von jedem ins Ohr sagen lassen. Und ich saß an dem Tag eben neben [Name Mitschüler]. Ich hab‘ nicht die Hand gehoben. [Name Mitschüler] hat die Hand gehoben. Dann kommt Herr Z. zum [Name Mitschüler]. Und [Name Mitschüler] sagt ihm eben ‚Ja, [Name Betroffene] und [Name Betroffener] haben das erzählt‘. Und dann hat es bei mir erst ‚Klick‘ gemacht, ich wusste das ja. (...) Und dann ist halt er nach vorne gegangen, hat gesagt ‚So, jetzt wissen es ja doch schon so viele, jetzt kann ich es ja sagen‘.“ (Interview 3)

Das Protokoll der Zeugenvernehmung vom 22.12.1993 gibt darüber Auskunft, dass Z. den Kindern gesagt habe, dass er die Zwillinge an Stellen gestreichelt habe, an denen man Kinder normalerweise nicht berühre. Den Erinnerungen einiger ehemaliger Schüler*innen zufolge sagte Z. sinngemäß, dass er die Kinder mehr lieben würde als erlaubt, sein Verhalten aus Liebe geschah und dies aber von der Schule nicht akzeptiert würde. Er machte zudem deutlich, dass er die Klasse sehr gerne weiterhin unterrichten würde, dass dies aber nun nicht mehr möglich sei. Ebenso stellte Z. bei dieser Ansprache in Aussicht wieder zu kommen und dass „alles wieder gut werden würde“.

„Und das Wichtigste, hab ich ja gesagt, dass er auch sowas behauptet hat, es wird alles wieder gut. Und er kommt wieder und so. Das ist das meiste, wo ich mich noch dran erinnern kann. Natürlich hat er auch über viele Sachen erzählt und was die letzten Jahre passiert ist um sich so ein bisschen zu reflektieren, was er mit der Klasse gemacht hat und alles.“ (Interview 18)

Von einigen Interviewpartner*innen wird diese Ansprache als Monolog oder Vortrag charakterisiert, was zu den in Kap. 2.4 beschriebenen Eigenheiten Z.s passt. Ein*e ehemalige*r Schüler*in spricht sehr prägnant aus, welche nachhaltigen Konsequenzen dieser Auftritt des Lehrers nach sich zog:

„Ich glaube, dass da nochmal ganz schön viel Druck aufgebaut wurde. Also ich glaube, dass das auch nochmal dazu geführt hat, dass viele dann gar nicht drüber gesprochen haben, was passiert ist. Und ich glaube, dass sich da jemand hätte hinstellen müssen und hätte sagen müssen, das, was der mit euch gemacht hat, das darf ein Mensch mit Kindern nicht machen. Und alles, was ihr erlebt habt, ist nicht eure Schuld, ihr könnt da nichts dafür. (...) Ich glaube, dass da von Schulseite hätte kommen müssen, dass wir keine Schuld haben. Und ich kann mich zumindest nicht erinnern, dass das passiert ist. Also ich glaube, wir haben diese Schuld einfach mitgenommen. Und ich glaube, er hat uns auch glaubhaft vermitteln können, dass wir jetzt schuld sind, dass er jetzt gehen muss, obwohl er so traurig ist und so gerne mit uns noch weiter das gemacht hätte. (...) Mein Gefühl ist, dass er uns dann nochmal so richtig durch sein Leiden unter Druck gesetzt hat. Ich glaub, das war kein bösesartiges Gespräch, sondern es ist jetzt passiert, dass sein Leben zerstört wurde für immer, so nach dem Motto. Und da hätten sie eingreifen müssen allerspätestens. (...). Da hätten sie, finde ich, spätestens sagen müssen, ihr könnt da überhaupt gar nichts dafür.“ (Interview 31)

Für Vieles, was in weiterer Folge passiert und nicht passiert ist, bietet die hier geäußerte Einschätzung der erlebten Schuld der Schüler*innen eine überzeugende Erklärungsfolie: Für alles, was nicht oder nur bruchstückhaft aufgedeckt wurde, für die Dynamik in der Klasse in den darauffolgenden Jahren, die von einer fortdauernden Zuweisung von Schuld wegen undisziplinierten Verhaltens geprägt war und für dauerhaft Unausgesprochenes zwischen den Schüler*innen und ihren Eltern (vgl. Kap. 3.5). Auch wenn sich manche ehemalige Schüler*innen gar nicht mehr an diesen letzten Auftritt ihres Lehrers erinnern können, so spricht einiges dafür, dass es sich hier um ein prägendes Ereignis handelt, das schädigende Wirkungen entfaltete.

2.7.2 Weiterer Verlauf bis 14.12.1993

Da offenbar einige Eltern von ihren Kindern erfuhren, dass und wie sich Konrad Z. am 4.12. von der Klasse verabschiedet hat, wandten sie sich mit großer Besorgnis an die Schule. Dies veranlasste den Vorstand Ulrich N., für den Nachmittag des 5.12. (Sonntag) eine weitere Konferenz an der Schule einzuberufen. Daran nahmen die Mitglieder der Abendkonferenzvorbereitung, die Personaldelegation und die bereits am Donnerstag, 2.12., involvierten Kolleg*innen teil. Im weiteren Verlauf kam auch Konrad Z. hinzu. Im Protokoll der späteren Zeugenvernehmung werden dazu folgende Angaben gemacht:

„Herr Z. hat bei dieser Besprechung seine fristlose Kündigung angeboten. Das Gremium beschloss aber eine Auflösung des Vertrags zum 31.12.1993 mit sofortiger Suspendierung zum

06.12.1993. Herr Z. hat dann all seine Schlüssel abgegeben und die Schule seit dem 05.12.1993 nicht mehr betreten. Der Klasse 4a wurde per Telefonkette am 06.12.1993 freigegeben.“ (Protokoll Zeugenaussage, 22.12.1993, S. 4)

Am Sonntagabend 5.12.1993 wurden die Eltern auch darüber informiert, dass am nächsten Tag (Montag, 6.12.) um 20 Uhr ein Klassenelternabend stattfinden würde. Zudem wurden die Hauptunterrichtskolleg*innen zu einer Stehkonferenz am nächsten Tag vor Unterrichtsbeginn einberufen. In dieser Zeit bekamen auch schon einzelne Fachlehrer*innen Kenntnis von den Vorgängen. Eine Lehrkraft wurde von einem Kollegen informiert, der in ihrer Nachbarschaft wohnte und an den Besprechungen teilgenommen hatte. Eine andere erfuhr davon bei der Vorbereitung der Nikolaussäckchen.

Ein*e Interviewpartner*in erinnert sich an die Stehkonferenz am Morgen des 06.12.1993, bei dem Ulrich N. allem Anschein nach noch nichts von seinem Vorwissen zu Z.s pädosexueller Neigung und entsprechenden Übergriffen in der Schweiz mitteilte:

„Also wir wurden 7:45 in die Konferenz gebeten, in den Konferenzraum (...) zu einer Stehkonferenz von unserem damaligen Vorstand, Herr N. Und wir waren alle ganz aufgeregt, weil es raunte durch die Schule, dass da irgendwie eine ganz wichtige Mitteilung kommt. Und wir waren ja auch alle schon auf 180, weil wir ja für unsere Klassen, meine Kolleginnen und Kollegen, wir mussten ja ins Klassenzimmer, waren ja aufgeregt und stellten uns da hin. Und dann kam Herr N. rein und wir haben uns getuschelt und wussten gar nicht ‚Was ist eigentlich los? Was? Was ist denn? Ist was passiert oder was?‘ Und ich war dabei. Und dann hat er außerdem gesagt, dass Herr Z. ab sofort entlassen wird. Er hat sich eben, wie Sie es nennen, er hat sich sexuell vergriffen an zwei Schülern. Das wurde beobachtet. Aber er hat nicht die Details geschildert. Also was er genau getan hat, hat er, hat er nicht genannt. Wir wussten ja, ‚Was hat er denn genau gemacht?‘, ‚Aber er hat irgendwie zwei Schülern die Tür zugemacht und dann in dem Klassenzimmer irgendwas mit den zwei Kindern gemacht damals.‘ Und wir waren total geschockt. Wir waren. Wir mussten (...) jetzt los. Und wir mussten echt... Wir waren ja in der Waldorfschule, wo jeder sich so bemüht um das Kind gerade hier. (...) Ja, so war der Vorgang. Dann sind wir in die Klassen und mussten dann arbeiten. Aber danach, da ging es dann ab. Nämlich, was dann geredet wurde, dass eben Herr N. das wusste. Und dann war richtig dicke Luft im Kollegium. Diejenigen, die Herrn Z. eingestellt haben, wussten von dem Vorfall, den er schon vorher. Es gab Vorfälle davor und es wurde uns gar nicht mitgeteilt.“ (Interview 10)

In diesem Interviewausschnitt werden bereits die folgenden Dynamiken angedeutet: Die Information, dass Vertreter der Schule, insbesondere der Vorstand Ulrich N., bereits bei der Einstellung des Kollegen wussten, dass dieser sich schon zuvor pädosexueller Übergriffe schuldig gemacht hatte, sorgte im Nachgang dieser Stehkonferenz für Empörung im Kollegium. Auffällig ist, dass Ulrich N., der für dieses gravierende Versäumnis hauptverantwortlich war, das Ma-

nagement des Falles auch nach der Aufdeckung in leitender Funktion übernahm. Dies erstaunt insofern, als er durch das Zurückhalten der Informationen zu Z., die für die gesamte Institution schwerwiegende Auswirkungen hatte, das Vertrauen seiner Kolleg*innen grundlegend untergraben hatte.

Am Nachmittag des 6.12. fand eine Sonderkonferenz statt, in der das Kollegium von Ulrich N. informiert wurde. Diese und weitere Konferenzen waren von zum Teil massiven Konflikten innerhalb der Lehrer*innenschaft geprägt, die zwischen einer Dämonisierung des Lehrers Z. einerseits und Beschwichtigungen und Verharmlosungen andererseits geprägt waren.

Am Abend des 06.12.1993 fand der tags zuvor angekündigte Klassenelternabend statt, an dem alle Eltern der 4a vertreten waren. Den Aufzeichnungen Ulrich N.s zufolge wurde aus den Berichten der Eltern deutlich, dass ihre Kinder zum Teil erleichtert waren, dass Konrad Z. nicht mehr ihr Lehrer war, während andere Kinder wiederum den Wunsch äußerten, er möge wieder zurückkommen, „da sie ihm ja verziehen hätten“ (Gedächtnisprotokoll Ulrich N., 14.12.1993, S. 5). Die Annahme scheint berechtigt, dass es sich hier um eine projektive Ferndiagnose zur Gemütslage der Kinder handelte. Die Eltern sahen in ihren Kindern das, was sie selbst empfanden. Man findet dieses Muster beispielsweise auch noch in einem Protokoll einer Abendkonferenz, die viele Wochen später standfand (vgl. Kap. 3.5.3.1). Auch dort wird zunächst geschildert, dass einzelne Eltern auf große Distanz gingen (vermutlich gegenüber der Familie der Zwillinge) und einige sich Z. gegenüber loyal verhielten und in einem der darauffolgenden Elternabende dafür plädierten, dass Z. „nicht als Straftäter, sondern als Opfer gesehen [werden sollte]“ (Interview 4).

Anstatt sich damit zu beschäftigen, ob und wenn ja, in welcher Form noch weitere Kinder unter dem Verhalten von Z. gelitten haben könnten, wurde im Rahmen des Elternabends der Fokus allein auf die sexuellen Übergriffe auf die Zwillinge und den Besuch von Z. in der Klasse gelegt. Im Gedächtnisprotokoll des Vorstands ist festgehalten:

„Das weitere Gespräch ging darum, wie man die Erschütterungen mit den Kindern in der richtigen Weise aufarbeiten könnte. Dabei wurde deutlich, daß bei allen Kindern ein verschobenes Bild zurechtgerückt werden müsse, das dadurch entstanden war, daß Herr [Z.] seine Tat als übergroße Liebe dargestellt hatte.“ (Gedächtnisprotokoll Vorstand, 14.12.1993, S. 5)

Ebenso beschreibt N. in seinem Protokoll, dass er aufgrund von „Fragen nach der Vorgeschichte“, „deutlich“ schilderte „was ich wußte und was dann später auch einige Eltern und Lehrer erfahren hatten. Es war den meisten Beteiligten klar, daß man die Dinge aus heutiger Sicht natürlich anders beurteilt als damals“ (ebd., S. 5).

Das Gedächtnisprotokoll zeichnet ein sehr sachliches, entschiedenes und schlüssiges Vorgehen, das den Vorstand in seiner damaligen Entscheidung, kein Veto gegen die Einstellung von Konrad Z. einzulegen, bestätigte. Es bleibt unklar, was damit gemeint ist, dass einige Eltern und Lehrkräfte „später“ von Z.s Vorgeschichte erfahren haben. Zumindest erfüllt der Satz die Funktion, die Verantwortung für die groben Versäumnisse auf mehrere Schultern, auch auf jene der

Elternschaft zu verteilen. Es ist nicht bekannt, ob konkret gesagt wurde, wer zu den Mitwissenden gehörte. Der zweite Satz des Zitats ist symptomatisch und bedient genau das Narrativ, das dreißig Jahre später für den gesamten Umgang mit der Causa Z. geltend gemacht wird: Aus heutiger Sicht würde man alles anders beurteilen.

Die Teilnehmenden des Elternabends wurden in dem Gedächtnisprotokoll als „Klassengemeinschaft“ (ebd.) bezeichnet, die sich vermeintlich ohne größere Diskussionen dazu entschloss, keine Anzeige gegen Z. zu erstatten. Aus einigen Interviews geht aber hervor, dass einige Eltern vehement eine Strafanzeige gefordert hatten. Darüber hinaus wurde beschlossen, „die Kinder am nächsten Tag zu Hause zu lassen, da einige Eltern erst an diesem Abend von den Vorfällen erfahren hatten und dadurch noch keine Gelegenheit hatten, mit ihren Kindern darüber zu sprechen. Der nächste Elternabend wurde auf Freitag, den 17.12. vereinbart“ (ebd.).

Spätestens im Rahmen einer für **Dienstag, 7.12.1993** einberufenen weiteren abendlichen Sonderkonferenz berichtete Ulrich N. auch seinem Kollegium gegenüber von dem Vorwissen über Z., denn es wurde darüber gesprochen, warum die Schulgemeinschaft nicht von Anfang an in den Umgang mit dem Fall Konrad Z. einbezogen worden war. Die im Protokoll notierte Antwort auf diese Frage lautet lapidar: „Herr Z. wollte nicht, dass andere Menschen (beispielsweise [Name seines Mentors]) miteinbezogen werden totale Blockade bei H. Z.“ (Protokoll Sonderkonferenz, 07.12.1993). Ebenso lapidar ist das im nächsten Satz zusammengefasste Ergebnis dieser Besprechung formuliert: „Die Konferenz billigt das Verhalten von Herrn N. und spricht damit eine Entlastung aus“ (ebd.). Laut Protokoll hätte es zum Zeitpunkt der Einstellung weder Gründe gegeben, weitere Nachforschungen anzustellen, noch sei eine Auflösung des Arbeitsvertrages vor Schulbeginn rechtlich möglich gewesen. Dokumentiert wird, dass es sich bei dem Strafverfahren gegen Z. bezüglich des Übergriffs in der Schweiz um Rufmord gehandelt habe und Z. in Überlingen ein Neuanfang gewährt werden sollte und auch wurde. Weiter wird festgehalten, dass Z. schließlich auf Bewährung freigesprochen wurde und eine Lehrertätigkeit weiterhin möglich war (vgl. Protokoll Abendkonferenz 07.12.1993). Schließlich wird festgehalten, dass bezogen auf das aktuelle Bekanntwerden von sexualisierter Gewalt durch Z. „die Schule keine Anzeige erstatten [wird]“.

Am **Freitag, den 10.12.1993** verschickte die Waldorfschule Überlingen einen Brief an die Eltern der Schüler*innen aller Klassenstufen. Darin wurde mitgeteilt, dass Herr Z. fristlos mit Wirkung vom 06.12.1993 von seiner Tätigkeit in der Schule entbunden werden musste. Zu dem Zeitpunkt war Z. freigestellt, der Auflösungsvertrag bereits formuliert. Z. wurde also weder abgemahnt, noch gekündigt. Stattdessen wurde „das Arbeitsverhältnis im gegenseitigen Einvernehmen zum 31.12.1993“ (Auflösungsvertrag, 06.12.1993, S. 1) aufgelöst. „Es besteht keine Meldepflicht beim Schulamt, da der Lehrer ausscheidet“ (vgl. Protokoll Abendkonferenz 07.12.1993). Immer wieder wird an unterschiedlichen Stellen von einer fristlosen Kündigung gesprochen, was allerdings nicht den Tatsachen entspricht. Z. wurde ein Vertrag zur einvernehmlichen Auflösung des Arbeitsverhältnisses vorgelegt. Im Effekt – Z. verließ die Schule – stellt das keinen großen Unterschied dar, diskursiv allerdings wird Z. damit entlastet.

Es wurde zu einem klassenübergreifenden Elternabend am Montag, 13.12.1993 um 20 Uhr eingeladen, in dem über den Tatbestand umfassend informiert und das weitere pädagogische Vorgehen besprochen werden sollte. Aufgrund der zu erwartenden hohen Anzahl an Teilnehmenden wurde der Elternabend auf vier Gruppen aufgeteilt: (1) Klassen 1–3, (2) Klassen 4–6, (3) Klassen 7–8, (4) Klassen 9–13. Sowohl dem Protokoll der darauffolgenden Abendkonferenz als auch dem Gedächtnisprotokoll von Ulrich N. ist zu entnehmen, dass an diesem Abend erhebliche Konfliktfelder offenbar wurden, auch wenn dies in N.s Aufzeichnungen heruntergespielt wird:

„Ich selbst nahm am Elternabend der Oberstufe teil, der in ruhiger und sachlicher Art verlief, jedoch deutliche kritische Nachfragen enthielt, die jedoch beantwortet werden konnten und sich vor allem um die Frage drehten wie man verhindern könne, dass Herr Z. wieder Kinder unterrichtet. Nach Berichten von anderen Kollegen verliefen die Elternabende der Mittelstufe ebenfalls einigermaßen befriedigend, wenn auch da unterschiedliche Einschätzungen zu hören waren. Der Elternabend der Klassen 1. bis 3 soll nach verschiedenen Angaben nicht sehr glücklich verlaufen sein.“ (Gedächtnisprotokoll Ulrich N., 14.12.1993)

N. fertigte dieses eben zitierte Gedächtnisprotokoll am Tag nach dem besagten Elternabend an. Dass der Elternabend für die Klassen 1–3 „nicht sehr glücklich“ verlaufen sei, dürfte eine euphemistische Umschreibung der Tatsache darstellen, dass in dieser Veranstaltung massive Vorwürfe gegen die Schule erhoben wurden. Franziska T., deren Tochter zu dieser Zeit eine der Unterstufenklassen besuchte, berichtete davon, dass sie von Anfang an ein Wissen über die Vorgeschichte von Z. hatte, dieses auch dem Vorstand mitteilte, der bis dahin weniger gewusst hatte als sie, dass aber daraus keine Konsequenzen gezogen wurden. Diese Form der Darstellung dürfte anders gewesen sein als jenes Narrativ, das sich die Schule zurechtgelegt hatte. Dem entsprechend wurden die von der Mutter eingebrachten Informationen „abgewiegelt und abgebügelt“ (Interview 22). Zwar habe die Schule – soweit rekonstruierbar – übereinstimmend auf allen Elternabenden von dem Vorwissen des Vorstandes berichtet, dies aber vermutlich auf eine Art und Weise, die bei der Elternschaft keine allzu heftigen Vorwürfe hervorriefen. In diese Richtung weist zumindest die Erzählung einer ehemaligen Lehrkraft, die einen der vier Elternabende zu verantworten hatte:

„Man (...) wusste ja im ersten Moment nicht, wie groß ist das Problem wirklich? Das kann ich auch heute nicht sagen. Also wie viele Kinder sind insgesamt betroffen? Aber man hat in der ersten Information an die gesamte Elternschaft versucht, das nicht hinterm Berg zu halten. Und eigentlich hat die gesamte Elternschaft zumindest den Abend, den ich zu verantworten hatte, dann eigentlich ganz, ja wie soll ich sagen, dankbar für die vorbehaltlose Aufklärung waren die eigentlich ganz zufrieden, auch wenn man nicht alle Details natürlich beantworten konnte.“ (Interview 9)

Eine weitere ehemalige Lehrkraft erinnert, dass die Schulleitung und der Vorstand bereits vor der Aufdeckung der sexualisierten Übergriffe durch Konrad Z. durch Teile des Kollegiums mit Gerüchten um Z. konfrontiert wurden. Man wollte wissen, wie mit diesen Vorwürfen umzugehen sei, wobei sich der Vorstand – vor allem Ulrich N. – sehr bedeckt hielt und erst im Laufe der Zeit zugegeben habe, dass man von den Vorwürfen gegen Z. bei dessen Einstellung wusste. Dieser Lehrkraft zufolge habe sich Z. selbst noch an diesen Diskussionen beteiligt. Diese Erinnerung steht teilweise im Widerspruch zu Angaben aus anderen Interviews und Gedächtnisprotokollen, wonach über Z.s Übergriffe und Verurteilung Stillschweigen bewahrt wurde. Allerdings erinnert sich ein Vorstand auch, dass es „zwischendurch immer wieder diese Sachen [gab], die aus [Heimatstadt Z.] rübergeschwappt sind. Und ich habe immer gesagt ‚Seid wachsam. Wir müssen gucken, wir müssen wachsam sein, ob irgendwas ist‘. Ja“ (Interview 17).

Die Protokolle der relevanten Konferenzen und insbesondere das Gedächtnisprotokoll des Vorstandes Ulrich N. hinterlassen den Eindruck, als wären die ersten Reaktionen und das weitere Vorgehen der Schule umfassend transparent und strukturiert abgelaufen. Viele Hinweise ehemaliger Lehrkräfte zeichnen in der Retrospektive jedoch ein Bild, das keineswegs so harmonisch ist, wie es durch einige Protokolle suggeriert wird. In Bezug auf Diskussionen über den Vorstand Ulrich N. erinnert sich eine ehemalige Lehrkraft an die damalige Gefühlslage. Da offene Fragen nicht in der Weise geklärt wurden, wie sie von dem oben zitierten Protokoll suggeriert wurde, gäbe es bis heute Vorbehalte:

„Es gab eine große Wut auf den N., wo ich ja auch ambivalent bin mit meinen Gefühlen. (...) Auf der anderen Seite: Wieso hat er so was zugelassen? Wieso hat er nicht Stopp gesagt? Wieso hat er nicht? Und diese Wut lebt in uns noch. Also ich bin jetzt nicht mehr aktiv hier, aber Herr [Name] zum Beispiel, der drüben noch arbeitet.“ (Interview 10)

Ein Zeitzeuge fasst die besprochenen Themen und die damit zusammenhängenden Konflikte wie folgt zusammen:

„Es gab natürlich, ich sage mal, Aufreger. ‚Wie konntet ihr das nur dem Kollegium nicht mitteilen?‘ Da gibt es natürlich, ja. ‚Wie konnte es dazu kommen?‘ Was natürlich ungenügend ist, wenn man über den ersten Moment hinaus ist. Aber ich erinnere mich die folgenden Schulführungskonferenzen waren erst einmal: ‚Wie gehen wir in der Öffentlichkeit damit um? Wie gehen wir mit Herrn Z. um? Aber auch wie konnte es dazu kommen?‘“ (Interview 9)

Wie diese Person beschreibt, gab es den Bedarf, die Fragen nach der Verantwortung von N. und anderen Mitwissenden zu klären. Der Fokus der Besprechungen sei aber daneben auch auf dem zu rettenden Ruf der Schule und dem Umgang mit Z. gelegen. Eine der Maßnahmen, sich rechtlich abzusichern und somit den Ruf der Schule nicht weiter zu gefährden, bestand darin, kurz nach der Aufdeckung einen Juristen in eine Abendkonferenz einzuladen, in der hauptsächlich

thematisiert wurde, was eine Lehrkraft mit Schüler*innen straffrei machen dürfe. Eine ehemalige Lehrkraft beschreibt den Besuch wie folgt:

*„Und das Nächste, was uns dann beschäftigt hat in der Abendkonferenz, in der Gesamtkonferenz, wir haben eine Gesamtkonferenz, wo alle dann teil-, damals noch, alle teilgenommen haben, das war Donnerstag von halb vier, vier, bis eben acht Uhr – war, dass wir gesagt haben, wie – was müssen wir vermeiden, wie können wir das verhindern. Was ich noch in Erinnerung hab, ist, dass wir dann einen Juristen, [Name Jurist] hieß der, in die Konferenz eingeladen hatten, der uns mal genau sagte, was können wir uns als Lehrer an Verhalten leisten und was nicht. Also ich erinnere mich beispielsweise daran, dass wir fragten, wie ist denn das jetzt, Oberstufe, ja, männlicher Kollege, eine Schülerin, die, ja, eine junge Frau ist. Die werden 18 in der elften, und wenn ich die in der zwölften, dreizehnten hab, dann sind die 19 oder schon 20, das sind junge Damen. Wie ist denn das, wenn ich ein Abi vorbereite, mündliche Prüfung, ja, da warte ich immer so im 20-Minuten-Takt kurz vor der Prüfung, haben wir Prüfungs-Simulation – Prüfung trainiert einfach. Sind die einzeln reingekommen, also ich bin dann mit einer Schülerin allein im Raum. Und dann sagte [Name Jurist*in], das ist grundsätzlich kein Problem, sagte er, ich unterstelle, den Satz hab ich, weil ich den witzig fand, bis heute in Erinnerung, ich unterstelle allerdings, dass die Schülerin nicht bei Ihnen auf dem Schoß sitzt, ja. (lacht) So. Also und es kam eben raus, im Grunde müsste, um auch nicht in irgendeinen Verdacht zu geraten, in so einer Situation die Tür geöffnet sein. Und dann führte das, also was dürfen wir und was dürfen wir nicht, darf ich einen Schüler überhaupt vor die Tür stellen, ja, im Grunde auch schon ein Problem. Darf ich einen Schüler bloßstellen, ja.“ (Interview 32)*

Einiges spricht dafür, dass manche Kolleg*innen trotz anhaltender Konflikte an irgendeinem Punkt der Diskussionen resigniert und pro forma den vereinbarten Beschlüssen zugestimmt haben. Eine ehemalige Lehrkraft gibt ihren diesbezüglichen Eindruck wieder:

„Also wir waren einfach hilflos. So, wie wir verfasst waren, so viel von dieser, von dieser kollegialen Organisation oder Nicht-Organisation, im Vergleich zu heute gesprochen, so wie wir verfasst waren, waren wir naiv und völlig unfähig, mit so einem Ding umzugehen.“ (Interview 32)

2.8 SPALTUNGEN UND KONFLIKTE IM WEITEREN UMGANG MIT DEM FALL Z.

2.8.1 Spaltungen im Kollegium

In den Konferenzen wurde neben dem (Nicht-)Handeln von Ulrich N. auch der Umgang mit Konrad Z. diskutiert. Im Protokoll der Abendkonferenz vom 16.12.1993 finden sich dazu abenteuerliche Formulierungen, die die eben angedeutete Hilflosigkeit der Schule zur Frage der nachhaltigen Täterprävention zum Ausdruck bringen: „Welcher Kollegenkreis übernimmt die

Verantwortung dafür, dass eine Therapie wirksam durchgeführt wird?“ „Was können wir unternehmen um zu verhindern, dass Herr Z. wieder pädagogisch tätig sein wird?“ „Wie kann man die Biografie positiv so begleiten, dass daraus eine Hilfe erwächst?“ Das Kollegium gelangte schließlich zu der Einschätzung, dass die Abendkonferenz als Ganzes nicht in der Lage sein würde, Z. intensiv weiter zu begleiten. Daher wird folgende Frage aufgeworfen: „Gibt es Menschen, die das gerne machen wollen und können?“ Es wird konstatiert, dass das nur eine „Freundschaft“ (auch im Original unter Anführungszeichen) leisten könne. Es melden sich daraufhin Kolleg*innen, die sich für die Begleitung von Konrad Z. verantwortlich fühlen. Hinter deren Namen wird das Wort „(privat?)“ in Klammern gesetzt. Daran schließt die unbeantwortete Frage an, wer auf der Schulebene verantwortlich gewesen ist.

Während sich manche Kolleg*innen massiv über Konrad Z. empörten, versuchten andere zu beschwichtigen:

„Ich kann mich erinnern, dass wir natürlich auch kontrovers gesprochen haben. Ich zum Beispiel kann mich erinnern, dass ich meinte, ich müsste jetzt erstmal für den Herrn, also der wurde von einigen in Grund und Boden vernichtet sozusagen. Und aus irgendeinem Grund, den ich jetzt nicht mehr nachvoll-, das hab' ich mich oft gefragt, wieso ich gemeint habe, ich müsste jetzt diesen Mann in Schutz nehmen und praktisch sagen, dass man das doch erstmal überprüfen muss und dass man erstmal gucken muss, was da überhaupt wirklich vorgefallen ist. Aber ich hab' gemerkt, dass ich nicht, ähm, diese pauschale Art, wie man auf so was reagiert, ähm, da wollte ich nicht mitmachen. Und ich hab' mich auch geweigert, manche Lehrer haben den nicht mehr angeguckt. Und ich hab' gesagt ‚Das ist ein Mensch!‘. Und ‚Das ist eine Krankheit‘. ‚Wenn er wirklich so ist, dann ist das eine Krankheit, dann kann man nicht jemanden ...‘, äh, ich weiß gar nicht, ... wie einen Aussätzigen, noch schlimmer, wie ein Vieh, wie eine Sache behandeln.‘ Und das fand ich ganz unwürdig, so damit umzugehen. Und ich weiß, dass einige so reagiert haben, die hätten den am liebsten verprügelt. Und ich finde, das ist eine, das fand ich zu schwierig und hab' mir dann hinterher oft überlegt, ob ich da vielleicht, ähm, zu sehr in dem Täter gleich wieder das Opfer gesehen hab' von den anderen.“ (Interview 20)

Auch ein*e andere*r Interviewpartner*in berichtet, dass die Vorwürfe gegen Konrad Z. von einigen zunächst angezweifelt wurden. Dies habe sich aber schnell erledigt, da Z. ja geständig war. Einige Kolleg*innen kritisierten massiv die im Kollegium geäußerten Bagatellisierungen und Relativierungen. Dies führte schließlich dazu, dass sich eine Lehrkraft dazu veranlasst sah, sich selbst als Betroffene*r sexualisierter Gewalt zu outen und zugleich auch mitteilte, dass sie*er von anderen Betroffenen im Kollegium wüsste.

Eine ehemalige Lehrkraft beschreibt die Konfliktfähigkeit des damaligen Kollegiums kritisch:

„Das gab ja Ärger in der Schule. Und Streit. Und dieser Streit wurde nicht richtig ausgetragen. Da war keine gute Streitkultur. Und wahrscheinlich hat man auch ein schlechtes Gewissen gehabt, dass man, dass man da was verbockt hat oder was falsch gemacht hat.“ (Interview 10)

2.8.2 Spaltungen unter den Eltern

Ungeachtet der gravierenden Selbstüberschätzung der Schule wurden bestehende Konfliktlinien sowohl im Kollegium als auch innerhalb der Elternschaft perpetuiert. Da die Schule ihre eigene Hilflosigkeit ungebremst in die Elternschaft hineintrug, sahen sich Eltern plötzlich mit der Frage konfrontiert, wie Konrad Z. begleitet werden kann, damit er in Zukunft keine Kinder mehr sexuell missbrauchen würde.

Seitens einiger Eltern wurden Vorwürfe gegen Miriam V. erhoben, weil sie den sexuellen Missbrauch an ihren Kindern an die große Glocke gehängt hatte und dadurch die Existenz des Familienvaters Konrad Z. gefährdete. Zudem wurde sie unter Druck gesetzt, keine Strafanzeige gegen den Lehrer zu erstatten. Nicht lange nach der Aufdeckung des Falles wurde Miriam V. damit bedroht, dass ihre Tochter entführt und ermordet werden könnte. Diese Drohung brachte Frau V. zur Anzeige. Die Täter*innen konnten nicht ermittelt werden.

Auch gegen Z. habe es Morddrohungen gegeben. Er hätte nächtliche Anrufe und Schmiereien auf seinem Haus ertragen müssen. Gleichzeitig hielten manche Eltern auch dann noch Kontakt zu Z., nachdem er ihnen freimütig und ohne jede Schuldeinsicht von seinen pädosexuellen Ambitionen erzählte (siehe Kap. 2.4.4).

Z. selbst inszenierte sich nicht nur gegenüber der Schule und der Elternschaft als Opfer, sondern setzte im Dezember 1993 auch Familie V. gezielt moralisch unter Druck, ihn nicht anzuzeigen, da er eine große Familie zu ernähren habe und seine Existenz auf dem Spiel stünde. Dieser von ihm lancierte Modus der Schuldumkehr fiel offensichtlich bei Teilen der Elternschaft auf fruchtbaren Boden. Die Solidarisierung einzelner Eltern mit Z. blieb anderen Eltern nicht verborgen. Dadurch entwickelten sich Vorbehalte, die aber eher latent blieben und nicht in manifeste Konflikte überführt wurden (vgl. Kap. 3.5.3.1).

2.9 ZEUGENVERNEHMUNG UND RICHTSVERHANDLUNG

Kurz vor Weihnachten 1993 wurde gegen Konrad Z. Strafanzeige wegen sexuellen Missbrauchs zweier Schüler*innen erstattet. Zur Frage, von wem diese Initiative ausging, gibt es bis heute nur Gerüchte. Klar dürfte sein, dass es sich dabei nicht um Eltern von Schüler*innen aus der Klasse von Konrad Z. handelte, sondern um Eltern, die an den klassenübergreifenden Elternabenden am 13.12. teilgenommen und sich zu diesem Schritt entschlossen haben. Es spiegelt die Stimmung in der Elternschaft wider, dass sie es nicht gewagt haben, ihre Initiative offen zu kommunizieren.

Am 22.12.1993 wurden drei leitende Vertreter der Waldorfschule Überlingen als Zeugen zu diesem Fall vernommen. Entgegen den Befürchtungen ihrer Eltern blieb den Zwillingen eine Befragung durch die Ermittlungsbehörden erspart. Deren Aussagen wurden über ihre Mutter in das Verfahren eingebracht. Im Zeugenvernehmungsprotokoll kommt an manchen Stellen eine demonstrative Loyalität der Leitungspersonen der Schule zu ihrem ehemaligen Mitarbeiter zum Ausdruck: Ihm wird dabei ohne genauere Kenntnis der Hintergründe vauseilend „zugute ge-

halten“, dass er „den Kindern kein Schweigen auferlegt hat“. Darüber hinaus erinnern manche in der Zeugenvernehmung verwendete Formulierungen dieser Schulvertreter*innen an ein idealisierendes Arbeitszeugnis: Konrad Z. wird aus unerfindlichen Gründen explizit als „aufrichtiger, strebsamer, hilfsbereiter und ehrlicher Kollege“ dargestellt, der ein „absolutes Vertrauensverhältnis zu allen Eltern“ hatte. Dieser nach außen hin stimmige Rahmen wird auch genutzt, um die von ihm verübte körperliche Gewalt zu verharmlosen, indem man sich auf den Hinweis beschränkt, dass Z. als „strenger Lehrer“ bekannt war, der „Kinder bestraft“, dies aber „jeweils mit Eltern geklärt“ habe. Daher der Befund: „Es gab bisher an seiner Person nichts zu bemängeln“ (Protokoll Zeugenaussage, 22.12.1993, S.4).

Am Ende der Zeugenvernehmung weisen die Schulvertreter auf die gesundheitliche Situation von Konrad Z. hin, was einem Appell an die Ermittlungsbehörden gleichkommt, mit ihm so schonend wie möglich umzugehen: „Herr Z. ist sehr sensibel. Unserer Meinung nach steht er keine Verhandlungssituation bei der Polizei bzw. bei der Justiz mehr durch. Er ist suizidgefährdet. Er neigt sehr zu Depressionen und ist herzkrank, was ihn sportuntauglich machte. Aus diesen Gründen hat ihn unser Schularzt am 06.12.1993 nach Hause begleitet.“ Und als letzter Satz: „Sein Verhältnis zur Familie kann als gut angesehen werden. Seine Kinder stehen zu ihm [sic!]“ (ebd., S.6).

Die Einlassungen zur Person von Konrad Z. verweisen auf eine bestimmte Haltung der Schulleitung. Aus der gesamten Zeugenaussage ist der Zweck herauszulesen, die Leitung in ein möglichst günstiges Licht zu rücken. Offensichtlich ging es den Befragten nicht darum, Z. für Verbrechen, die er an Kindern begangen hatte, zur Verantwortung zu ziehen (was womöglich die Frage nach der eigenen Verantwortlichkeit nach sich gezogen hätte), sondern die aus seinen Taten resultierenden Konsequenzen möglichst gering zu halten. Man kann sich als Zeug*in frei von jeglichem Belastungseifer äußern. Dass sich die Schulvertreter allerdings genötigt sahen, einen Mitarbeiter, der nachweislich sexuellen Missbrauch begangen hatte und bekanntermaßen Schüler*innen schlug, derart idealisierend darzustellen, macht ihre damalige Haltung zu diesem Fall deutlich. Sie konstruieren das Bild eines tadellosen Lehrers, der in einem Maße gesundheitlich angeschlagen ist, dass die Durchführung eines Strafverfahrens fraglich werden lässt. Sie scheuen sich dabei auch nicht, mit der von Z. lancierten Behauptung der Suizidgefährdung emotionalen Druck auf die Behörden aufzubauen.

Angesichts der in dieser Zeugenvernehmung zum Ausdruck gebrachten Haltungen verwundert es nicht, dass es in der Schulgemeinschaft zu massiven Spaltungen kam. Selbst wenn auf Elternabenden und in bilateralen Gesprächen von diesen Vertretern der Schulleitung andere Positionen vertreten wurden, so spricht aus deren Verhalten im Rahmen der Zeugenvernehmung mindestens eine tiefe moralische Verunsicherung, die im Nachhinein auch als Unaufrichtigkeit gegenüber Schüler*innen und Eltern, die zu unterstützen man vorgab, ausgelegt werden kann.

Eine der drei Personen, die dieses Vernehmungsprotokoll im Dezember 1993 als Schulvertreter unterzeichneten, wurde Anfang Februar 1994 von der Abendkonferenz beauftragt, den Kontakt zu Familie V. zu halten. Im Frühjahr 1994 wird in einer Abendkonferenz bekannt gegeben,

dass der Strafprozess gegen Konrad Z. im Mai am Amtsgericht Überlingen beginnen soll. Ein Mitglied aus dem Lehrer*innenkollegium fragt, ob man es als notwendig erachte, „dass einer von uns den Prozess begleitet“ (Protokoll Abendkonferenz, 05.05.1993, o. S.). Dies wird bejaht. Ausgewählt werden genau jene drei Schulvertreter, die für die Zeugenaussage vom 22.12.1993 verantwortlich waren.

Über Verlauf und Ergebnis des Strafprozesses finden sich in den Protokollen der Abendkonferenzen keine weiteren Angaben. Interessanterweise ist dazu auch bei den Interviewpartner*innen, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben, nur wenig Wissen repräsentiert. Aufgrund von Gerichtsakten lässt sich aber rekonstruieren, dass Konrad Z. am 18.05.1994 wegen sexuellem Missbrauchs an Schutzbefohlenen in Tateinheit mit sexuellem Missbrauch an Kindern zu einer Gesamtfreiheitsstrafe von 12 Monaten verurteilt wurde, die auf Bewährung ausgesetzt wurde. Die Bewährungszeit wurde auf drei Jahre festgesetzt. Er wurde verpflichtet, jeden Wohnsitzwechsel während dieser Zeit dem Gericht anzuzeigen. Zusätzlich wurde ihm eine Geldzahlung in Höhe von DM 2000,- (zahlbar in vier Raten) an eine gemeinnützige Organisation auferlegt. Zur Hauptverhandlung waren nur der Angeklagte und die Mutter der Geschädigten geladen. Die Verurteilung bezog sich auf insgesamt drei Vorkommnisse, in denen Konrad Z. sexuellen Missbrauch an den Zwillingen beging: Berührungen/Streicheln der Genitalien des Mädchens durch Griff in die Hose an zwei aufeinanderfolgenden Tagen im Mai 1993; Berührungen/Streicheln des Genitals des Jungen in der Hose ebenfalls im Mai 1993, wobei diesen Handlungen jeweils ein intensives Streicheln der Kinder (auch im Genitalbereich über der Kleidung) vorausgegangen war. Der Angeklagte war vollumfänglich geständig, reichte zudem einen Schriftsatz bei Gericht ein, in dem er seine innige Liebe zu den von ihm sexuell ausgebeuteten Kindern gestand, seine pädosexuelle Orientierung erklärte und wortreich argumentierte, dass Kinder sexuelle Handlungen mit Erwachsenen durchaus genießen können, wenn die Beteiligten in Liebe miteinander verbunden seien. Probleme ergäben sich nur, wenn die Kinder merken, dass solche Handlungen von der Gesellschaft verboten werden. Z. verabsäumte es auch nicht, auf die damals aktuellen Schriften „Die Lust am Kind“ (Lautmann, 1994) und „Erregte Aufklärung“ (Rutschky, 1992) zu verweisen.

Das Gericht folgte bei der Urteilsfindung im Wesentlichen der Verteidigung des Angeklagten. Die Staatsanwaltschaft hatte für eine Freiheitsstrafe auf Bewährung im Umfang von einem Jahr und sechs Monaten, einer Geldbuße in Höhe von DM 3500,- sowie eine ambulante Therapie mit Nachweisen plädiert. In der Urteilsbegründung wurde aber festgehalten: „Das Gericht ging [...] von der Erwartung aus, dass bereits der Strafausspruch genügt, um den Angeklagten nunmehr endgültig von der Begehung derartiger Delikte abzuschrecken“ (Urteil Amtsgericht Überlingen, 18.05.1994, S. 3). Dass Konrad Z. gegen mindestens zwei weitere Schüler*innen sexuell übergriffig war und sich auch durch körperliche Gewalt gegen seine Schüler*innen strafbar gemacht hatte, blieb in diesem Verfahren unberücksichtigt.

Im Urteil ist aber vermerkt, dass Konrad Z. am 20.08.1990 vom Kantonsgericht Graubünden wegen Unzucht eines Kindes zu einem Monat Gefängnis verurteilt worden war.

In der irrigen Annahme, dass Z. damals vom Gericht eine Therapieauflage erhielt, äußert sich ein Zeitzeuge wie folgt:

„Es war dann ja so, dass der Herr Z. diese Maltherapie gemacht hat. Er hat ja dann wirklich an sich gearbeitet und den therapeutischen Pinselstrich von rechts oben nach links unten und dann eben dann die Farben aufgebaut und immer wieder den gleichen Sonnenaufgang und Ideologie vom Feinsten. Zum Kotzen. (...) Ja eben, Kunst ist ja heilsam und also heile ich mir auch meine pädophilen Neigungen. Aber er wollte ja gar nicht heilen, sondern er hat ja dazu gestanden. Ich bin so und das ist gut so.“ (Interview 23)

Loyalitäten mit Konrad Z. werden auch noch in Bezug auf die Zeit berichtet, die er später in Polen verbrachte. Ein Bekannter einer ehemaligen Lehrerin habe ihn dort zufällig getroffen und mitbekommen, dass er dort mit Kindern zu tun hatte. Aber weder er noch die ehemalige Lehrerin sahen sich dazu veranlasst, irgendetwas zu unternehmen. Hätte man seine Vorgeschichte offengelegt, so die angebliche Einschätzung des Bekannten, dann wäre Konrad Z. von den Leuten in Polen gelyncht worden.

Das von der Familie der Zwillinge angestrebte zivilrechtliche Verfahren gegen Konrad Z. endete am 5.11.1996 mit einem Vergleich: Konrad Z. verpflichtete sich, für jedes geschädigte Kind DM 1.500,– Schmerzensgeld sowie jeweils DM 250,– für materielle Schäden zu bezahlen, woraus sich eine Gesamtsumme von DM 3.500,– ergab.

Noch viele Monate später wurde der Mutter der betroffenen Zwillinge von einigen Eltern vorgeworfen, dass sie nach dem Strafverfahren wegen sexuellem Missbrauch auch noch einen Zivilprozess gegen Z. in die Wege leitete. Während sich die Schule wenigstens um eine Unterstützung für ihre Familie bemühte und Psychotherapien für die Kinder organisierte, erfuhr sie von der Elternschaft keine erkennbare Solidarität. Dem entsprechend wird in einem Abendkonferenzprotokoll vom 01.02.1994 vermerkt: „Spaltung auch bei den Kindern“ (Protokoll Abendkonferenz, 01.02.1994) (vgl. Kap. 3.5.3.1).

2.10 UMGANG MIT DER KLASSE

Die Art und Weise, wie mit den Schüler*innen der Klasse des Lehrers Konrad Z. nach dessen Weggang umgegangen wurde, ist Gegenstand ausführlicher Analysen im Kap. 3.5. An dieser Stelle wird daher nur ein schlaglichtartiger Überblick über die wichtigsten Ereignisse und Dynamiken gegeben.

2.10.1 Entwicklung der Klasse Mitte der 1990er Jahre

Auch für die Schüler*innen konnte sich kein kollektives Wissen über das Ausmaß der von Konrad Z. verübten Gewalt verdichten. Die Ambivalenzen der Kinder, die sich auch durch die Spaltungen innerhalb der Lehrer*innen- und Elternschaft bildeten, wurden nicht aufgefangen. Alle ver-

fügbaren Informationen deuten darauf hin, dass vor allem die Erwachsenen miteinander geredet und sich nicht zuletzt aufgrund heftiger Schulddynamiken in Spaltungsprozesse verstrickt haben.

Auch unter den Schüler*innen verbreitete sich die Information, dass Z. bereits vor seiner Zeit als Lehrer in Überlingen an einer anderen Schule sexualisierte Gewalt an Kindern verübt hatte und dies einigen Erwachsenen bekannt war. Ebenso registrierten einige Schüler*innen, dass sich einige Eltern um Z. kümmerten, nachdem dieser ihre Klasse verlassen hatte.

Zur Aufarbeitung der Geschehnisse in der Klasse äußerte sich eine Lehrkraft wie folgt: „Wir haben wirklich versucht, das Mögliche, die Schulleitung auch das Mögliche zu tun als Aufarbeitung in der ganzen Schule. Wir haben nichts versteckt, wir haben alles offen gelegt und sind da sehr proaktiv damit umgegangen.“ (Interview 17). Für die Schüler*innen war allerdings wenig bis gar nichts von dieser angeblich proaktiven und transparenten Initiative spürbar.

Eine ehemalige Lehrkraft berichtet, dass es „immer einen Vertrauenskreis [gab], an den man sich wenden konnte. Der hat gut gearbeitet, also der war wirklich gut. Wo Eltern sich hinwenden konnten, wo Schüler sich hinwenden konnten, wo Kollegen ...“ (Interview 16). Zugleich wird aber eingeräumt, dass es diesen Strukturen und den dafür verantwortlichen Lehrkräften an Professionalität gemangelt habe. Die von einem ehemaligen Lehrer erwähnte psychologische Unterstützung der Schüler*innen durch eine externe Fachperson, die seiner Aussage nach fünf Mal in die Klasse gekommen sei, wird von den interviewten ehemaligen Schüler*innen nicht erinnert. Eine ehemalige Lehrkraft betont, dass man sich eher auf improvisierte Komm-Strukturen verließ: „Soweit ich weiß hat man dann gesagt ‚Ja, die werden sich schon melden‘. Aber, dass das wirklich Teil eines systematischen Prozesses war, kann ich nicht erinnern, weil das hätte ja Teil eines systematischen Prozesses sein müssen“ (Interview 23; vgl. Kap. 3.5.2).

Seitens der Schule wurde die Verantwortung für den Umgang mit den teils schwer traumatisierten Kindern nicht nur an die Eltern, sondern auch an die nachfolgende Lehrkraft, Herrn C., übertragen. Die Übergangslehrerin, die man direkt nach dem Weggang von Z. einsetzte, blieb bis etwa Januar 1994. Auf diese folgte der Lehrer C., der an der Waldorfschule Überlingen vor allem Englischunterricht gab. Er sah sich von Beginn an mit einer zum Scheitern verurteilten Aufgabe konfrontiert, deren Zweck auch in der Entlastung des Kollegiums und der Schulleitung bestand. Die daraus resultierende Überforderung äußerte sich einer*m Schüler*in zufolge ebenfalls in der Anwendung nicht ganz gewaltfreier Methoden:

„Ja, wir haben dann den Herrn [C.] bekommen, der da natürlich auch recht überfordert war. Der hat auch keinen leichten Stand gehabt. Und auch er ein rustikaler Typ, der schon mal jetzt keine Gewalt in der Form angewendet hat, aber auch schon ein bisschen gröbere [...] das wär heute, glaub ich, auch nicht mehr so machbar. (...) Nee, der war nicht zimperlich.“
(Interview 21)

Im Lehrerkollegium setzte sich bald eine Kennzeichnung der Klasse als „schwierig“ durch. Der Lehrer C. investierte zunächst viel Energie in die Elternarbeit. Neben der bereits dargelegten

Überforderung des Kollegiums und dem häufig verwendeten Argument des Zeitgeistes scheinen die Verantwortungsdiffusion zwischen Schule und Eltern und die damit zusammenhängenden Schulddynamiken eine entscheidende Rolle im Umgang mit den betroffenen Schüler*innen gespielt zu haben.

Ja, wir haben natürlich erwartet, nachdem wir mit den Eltern so ausführlich gesprochen haben, dass die Eltern mit ihren Kindern aufarbeiten. Ist aber nicht passiert, weil die Eltern ja sich auch schuldig gefühlt haben. Sie haben ja mitgespielt, das Spiel. Verständlich? Ja. Und deswegen sahen wir damals als Schule keinen Anlass, jetzt mit den mit den Viertklässlern zu arbeiten. Hat man damals auch noch nicht gemacht. (Interview 17)

Einigen der damals neun- oder zehnjährigen Schüler*innen wurde noch Monate und Jahre nach dem Weggang von Z. eine Art Sprechverbot über die Causa Z. auferlegt.

A: Also wenn man was Blödes über ihn gesagt hat, dass wir dann korrigiert wurden und so.

I: Von Eltern oder von –

A: Von Eltern. Von Eltern von Schülerinnen.

I: In welchem Kontext war das? Also wissen Sie das noch?

A: Ja, also wenn jemand gesagt hat – ich weiß es nicht mehr genau – dann so, dass dann halt mal gefallen ist, ‚der [Hr. Z.], ist echt der letzte Wichser‘. Und dann kam ‚so darf man nicht über Menschen reden.‘ ‚Ja, aber über den schon.‘ ‚Nein, über keinen Menschen, der hat auch nur sein Bestes gegeben. Er hat sich auch nicht anders verhalten können.‘ So.“ (Interview 31)

„Wenn wir da gestanden sind und gesagt haben ‚so, ja, so ist das also wegen dem also dann ...‘ und die Lehrer sind vorbeigekommen ‚also ey, komm bitte jetzt.‘ Ja, das war schon. Das war schon, äh, ‚reden wir nicht drüber.‘ Also, das wurde unterbunden. Ja, ja ... Auf jeden Fall. (...) Also, ich kann mich jetzt nicht an eine genaue Standpauke von dem Lehrer erinnern, aber ich weiß, dass eben diese Thematik [Z.], und dass er nicht mehr da ist. Das war, ähm, ich, ich sag mal, es wurde nicht verboten. Aber man wurde doch eindrücklich angehalten dazu das Thema endlich mal jetzt Vergangenheit sein zu lassen. Weil der hat bis vor kurzem noch genügend, ähm genügend Aufruhr gestiftet.“ (Interview 6)

Bis in die siebte Klasse hinein setzte man seitens des Kollegiums verstärkt auf Elternarbeit und waldorfpädagogische Maßnahmen wie Eurythmie-, Malunterricht, harmonisierende Klassenspiele, Klassenfahrten und verstärkten Musik- und Gesangsunterricht. Dieser Umstand wurde jedoch für die Klasse nicht als Versuch der Aufarbeitung gerahmt. Vielmehr erinnert eine*r ehemalige*r Schüler*in, dass eine andere Lehrkraft aufgab, „weil es so furchtbar war mit uns“ (Interview 12) und die Lehrkraft für Eurythmie dann eben mehr Unterricht anbot. „[D]as war damals die Erklärung. Also es wurde nicht eingebettet, nicht in meiner Erinnerung und ich meine,

gemalt haben wir sowieso. Ich ähm, ich habe das nicht unter Maltherapie verbucht, aber wer weiß“ (ebd.). Diese waldorfpädagogischen Ansätze dürften also wenig bis keinerlei Wirkung gezeigt haben, denn schließlich wurde seitens der Lehrenden festgestellt: „Äußere Maßnahmen griffen nicht“ (Abendkonferenz, 04.07.1996).

Spätestens als einige Schüler die Klasse Ende des sechsten Schuljahres verlassen mussten und sich der Eindruck auch in den Konferenzprotokollen vermittelt, dass dies geschah, weil diese „äußerst schwierig“ (Abendkonferenz 04.07.1996) waren, hätte die Überforderung der Schule und der Eltern im Umgang mit der Klasse klarwerden können. Wie es genau zum Ausschluss der Schüler kam, ist nicht in Gänze rekonstruierbar. Auch diese Entscheidung wurde nicht transparent kommuniziert. Die Entlassung dieser Schüler impliziert eine Schuldumkehr par excellence – weder das gewaltvolle Verhalten durch Z. noch die Versäumnisse der Schule hinsichtlich einer angemessenen Aufarbeitung wurden als Ursachen für den traumatisierten Zustand der Klasse und insbesondere der entlassenen Schüler angenommen.

Ehemalige Eltern beschreiben die Entscheidung zur Entlassung der Schüler so:

„Also oder die Schule hat nicht mit den Schultern gezuckt. Das bestimmt nicht. Aber sie meinten genug getan zu haben, für das, dass schlüssig ist, dass diese Kinder die Schule verlassen müssen. Ja, und sie meinten auch, nehme ich an, dass sie genug getan haben, indem (...) sie die Maltherapeutin und erfahrene Lehrer dahin gestellt haben, um die Schüler zu beobachten.“ (Interview 15)

Im Protokoll der Gesamtkonferenz vom 20.02.1997 zur Besprechung der damaligen Klasse 7a heißt es „Neue Kinder aufgenommen: Nun 13 Buben, 19 Mädchen.“ Eine ehemalige Lehrkraft beschreibt den Zuwachs über die weiteren Jahre so, dass sie das Gefühl hatte, „da hat sich was gelöst und es sind ganz viele neue Schüler reingekommen. Tolle Leute, tolle Persönlichkeiten. (...) Starke Leute auch“ (Interview 16). Der Zuwachs neuer Schüler*innen wird von einer ehemaligen Lehrperson auch mit einem gewissen finanziellen Druck begründet.

„Ich sage es mal einfach, dass einfach da die Überforderung gleich neues Kind und wieder weiter mit der Klasse und nach vorne und nach vorne und die Zahlen müssen stimmen damit, weil wir haben ja alle schlecht Geld bekommen. Wenn wir aber die Schülerzahlen, hat uns der Vorstand gesagt, weniger Schüler heißt, die kriegt auch weniger Gehalt. Also guckt, dass ihr die Schüler aufnimmt, sonst können wir euch das Gehalt nicht zahlen.“ (Interview 10)

Um die Situation der Schüler*innen in dieser Phase zu skizzieren, seien abschließend noch einmal alle drei Seiten (Lehrer*innen, Eltern, Kinder) kurz zitiert: Eine ehemalige Lehrkraft konstatiert: „Wir haben natürlich erwartet, nachdem wir mit den Eltern so ausführlich gesprochen haben, dass die Eltern mit ihren Kindern aufarbeiten“ (Interview 17). Eltern ziehen in der Rückschau folgendes selbstkritisches Resümee: „Ich glaube, wir haben aus Versehen das komplett an die Schule delegiert, diese Aufarbeitung“ (Interview 15). Ein*e ehemalige*r Schüler*in stellt fest:

„Also von Seiten der Schule habe ich null Erinnerung, dass mir da irgendwas mitgeteilt wurde. Null. Also mir wurde nichts mitgeteilt. Das wüsste ich. Und es wurde auch nicht mit uns das irgendwie an irgendeiner Stelle aufgearbeitet. Und wir wurden auch von keinem Lehrer gefragt, wie es uns denn geht oder was denn passiert ist oder irgendwas. Nichts, null. Also ich war auf jeden Fall nicht dabei. Könnte jetzt sein, dass ich da krank war, das weiß ich nicht.“ (Interview 13)

Möglicherweise sind diese Einschätzungen nicht repräsentativ. Aber sie zeigen, dass es in der Phase der unmittelbaren Aufdeckung verabsäumt wurde, die zahlreichen bis dahin unverbunden ins Leere laufenden Wissensbestände zusammenzuführen. Da die Aufdeckung unvollständig blieb, lagen unzureichende Voraussetzungen für eine gelingende Aufarbeitung der Geschehnisse vor. Da die Erfahrungen, die die Kinder während der dreieinhalb Jahre machen mussten, von den Erwachsenen in keinen sinnvollen Zusammenhang gebracht wurden, konnten diese von den Betroffenen kaum integriert werden.

2.10.2 Gesprächs- und Aufarbeitungsversuche bis 2010

Wichtig für die Analyse der Aufarbeitungsbemühungen der Waldorfschule Überlingen sind Gespräche in den späteren Schuljahren – 8. bis 12. Klasse (Zeitraum ungefähr von 1998 bis 2002). In diesen Jahren wurden die Geschehnisse rund um Herrn Z. punktuell wieder präsent: Während einer Drogenaufklärungsfahrt, einem Selbstverteidigungskurs und im Unterricht der Lehrkraft U. in der 12. Klasse. Einen weiteren wichtigen Meilenstein stellte ein im Jahr 2010 veröffentlichter Zeitungsartikel dar, der auf Berichten einer*s ehemaligen Schüler*in beruhte. All diese Versuche, über die Causa Z. tiefergehend ins Gespräch zu gehen, hatten laut den Informationen aus den Interviews und Protokollen nicht den Charakter einer umfassenden Aufarbeitung.

Drogenaufklärungsfahrt: Nachdem Herr C. mit Ende des 8. Schuljahres die Klasse als Lehrer verlassen hatte, fand in der 9. Klasse eine Drogenaufklärungsfahrt statt. Hier kam das Thema Z. „nochmal ein bisschen auf“ (Interview 19), ohne dass dies eine systematische und von außen begleitete Aufklärung nach sich gezogen hätte.

Klassenversammlungen: Ebenso erinnert sich eine ehemalige Lehrkraft an eine Versammlung in der neunten Klasse, in der Eltern der Schule vorgeworfen hätten, „nicht daran gearbeitet zu haben“ (Interview 16), worauf diese Lehrkraft die Mitschuld und -verantwortung der Elternschaft betonte. Es habe wohl einige Gesprächsrunden und Elternabende zu diesem Thema gegeben, wovon nur die wenigsten Schüler*innen etwas mitbekommen haben.

Selbstverteidigungskurs: In der 10. Klasse wurde laut einer Interviewpartnerin ein Selbstverteidigungskurs für Mädchen seitens der Schülerinnen eingefordert. Im Rahmen dieses Kurses, bei dem nur einige Schülerinnen anwesend waren, kam es mit den anwesenden Lehrerinnen zu einem Gespräch über Konrad Z.

„Ich weiß, dass – und ich glaube, das hat die Schule uns bezahlt, das war im schulischen Rahmen – dass wir Mädchen so eine Art Selbstverteidigungskurs gemacht haben, zwei Tage oder so ging das. Und wir haben uns da auch zwei oder dreimal getroffen. Und da waren unsere beiden Klassenbetreuerinnen dabei. Also eine, [Name Lehrerin] heißt sie, hat sich sehr dafür eingesetzt. Und ich glaube, [Name Lehrerin] auch. Die waren da dabei. Also die haben – ich erinnere mich nicht mehr dran, dass sie uns Dinge erzählt haben. Aber sie waren dabei und waren, glaub ich, offen für etwas, was da war. Und ich glaub, da ging’s schon, wenn ich mich richtig erinnere – also wir hatten diesen Selbstverteidigungskurs, wo es einfach drum ging zu lernen, uns zu schützen. Und ich dachte, an einem Abend hätten wir auch darüber gesprochen, ob es Möglichkeiten gibt, was zu tun, dass der das nicht mehr tun kann. Zumindest war das im Rahmen von einem Gespräch an einem Abend mal bei jemandem zu Hause, wo glaub ich, auch [Name Lehrerin] auf jeden Fall dabei war. Das war das Einzige, was ich überhaupt an Aufarbeitung von Schulseite aus mitbekommen hab, aber das war sehr viel später. Also das muss 10. Klasse oder so gewesen sein, und das war auch auf Wunsch von uns. Also das kam nicht von der Schulseite, sondern wir haben gesagt, wir müssen da irgendwas machen nochmal.“ (Interview 31)

Da sich die Perspektive offenbar nur darauf beschränkte, „was zu tun ist, dass der das nicht mehr tun kann“, wurde auch hier die Chance verpasst, die früheren Geschehnisse im Sinne der Schüler*innen aufzugreifen und eine Auseinandersetzung damit professionell begleiten zu lassen.

Gespräch mit Lehrkraft: Etwa ein oder zwei Jahre später (11. oder 12. Klasse) kam es im Rahmen des Unterrichts erneut zu einem zufälligen und diesmal ausführlichen Gespräch zwischen der Klasse und der Lehrkraft U., die einer Information aus einem Interview zufolge eine „sehr starke Stellung in dieser Schule“ (Interview 33) innehatte. Einige ehemalige Schüler*innen berichten, dass ihnen diese Person endlich zugehört hätte. Im Zuge dessen äußerten Schüler*innen, dass sie Gesprächs- bzw. Aufarbeitungsbedarf hätten. Es wird deutlich, dass spätestens zu dieser Zeit die Schüler*innen eine Konfrontation und Beschäftigung mit dem Thema gewünscht haben. Allerdings kann sich auch hier keine interviewte Person erinnern, dass diesen Forderungen seitens der Schule professionell nachgegangen oder die geäußerten Bedürfnisse nach Aufarbeitung der Schüler*innen wahrgenommen wurden. „Das heißt, ich weiß nicht, wie man intern damit umgegangen ist“ (Interview 14).

„Der [U.] ist schon auch sehr pragmatisch. Der war ehrlich schockiert. Aber der ist jetzt auch nicht. Also der ist, glaube ich, einfach nicht der Typ, der dann die ... den großen Konvoi anstößt. Also das ist. So habe ich das wahrgenommen.“ (Interview 12)

„Es gab natürlich dann auch einen Elternabend und ich weiß... also höchste Empörung. Unsere Tochter, die ebenso. Eher so ein gelassener Mensch. Ich war damals die... hat, kam nach

Hause und hat gesagt ‚So, heute haben wir endlich einen gehabt, der uns zugehört hat.‘ Also wenn das in denen so die ganzen Jahre so gebrodelt hat wie ein Vulkan oder wie auf Knopfdruck, so klang das. Ja, ja, kam das alles raus und wohl ganz differenziert. Und das war auch der Moment, wo sie auch uns oder mir dann viel erzählt hat, dass du dabei warst. Und dann gab es einen Elternabend, haben die auch mit den Schülern schon zusammengesessen und mehrfach hatten die irgendwas, aber da war meines Wissens auch keine fachliche... also außer Lehrern und guten Lehrern wahrscheinlich.“ (Interview 15)

„Witzigerweise mache ich der Schule nicht so einen großen Vorwurf wie meinen Eltern. Außer vielleicht in dem Moment, da in der elften Klasse mache ich schon so ein bisschen Vorwurf, dass man da nicht aktiv wurde.“ (Interview 25)

Zeitungsartikel: Am 19.03.2010 erschien ein Artikel in der „Schwäbischen Zeitung“ unter dem Titel „Schläge bestimmen die Grundschulzeit“, in dem die Erlebnisse und Eindrücke einer*s ehemaligen Schüler*in der Z.-Klasse ausführlich wiedergegeben wurden.

Die Schule nahm in Form einer Presseerklärung zu diesem Artikel Stellung. Darin wird behauptet, dass der betreffende Lehrer „sofort vom Unterricht ausgeschlossen, nach Klärung des Vorfalls fristlos gekündigt und mit Hausverbot belegt [wurde], als der Missbrauchsfall an zwei Schülern seiner Klasse der Schulleitung bekannt wurde“ (Presseerklärung Waldorfschule Überlingen, 18.03.2010, S.1). Das entspricht nicht dem in der vorliegenden Studie rekonstruierten Ablauf der Ereignisse, denn nachdem der Schulleitung die Übergriffe gemeldet worden waren, vertraten sowohl die verantwortlichen Personen als auch der Jurist des Bundes der Freien Waldorfschulen die Meinung, dass keine akute Gefahr bestünde, sodass der Lehrer nicht sofort vom Unterricht abgezogen wurde (vgl. Gedächtnisprotokoll Vorstand, 14.12.1993, S. 3). Dies geschah erst, nachdem Z. seine Klasse mit seiner Version der Ereignisse konfrontiert und diese als Ausdruck von „Liebe“ deklariert hatte (ebd., S. 5). Es trifft ebenfalls nicht zu, dass man Konrad Z. „fristlos gekündigt“ habe, sondern es wurde ein Auflösungsvertrag geschlossen.

Weiter heißt es in der Presseerklärung, dass man in der gesamten Schule „das Thema mit aufklärenden und präventiven Veranstaltungen bearbeitet“ (Presseerklärung Waldorfschule Überlingen, 18.03.2010, S.1) habe. Auch das kann so nicht bestätigt werden, denn weder in den Interviews noch in den vorliegenden Dokumenten lassen sich Hinweise dazu finden, dass es eine derart umfassende Sensibilisierung oder koordinierte Präventionsmaßnahmen gegeben hätte.

Außerdem heißt es in der Presseerklärung, dass man nach der Einstellung von Konrad Z. den in der Schweiz erhobenen Vorwürfen umfassend nachgegangen sei. „Der Bund der Freien Waldorfschulen wurde eingeschaltet und gab die Auskunft, dass ein früheres Gerichtsverfahren gegen den Lehrer in der Schweiz zu einem Freispruch geführt hatte und kein weiterer Verdacht bestand“ (ebd.). Auch diese Angabe lässt sich nicht validieren. Stattdessen sah der Justiziar des Bundes der Freien Waldorfschulen keinen Grund, Konrad Z. nicht einzustellen, da er diesen für einen integren Mann hielt, der Opfer einer Rufmordkampagne wurde. Informationen darüber, ob der Justiziar vom Strafverfahren wusste, stellen sich widersprüchlich dar. Er konnte aber

nicht darüber informieren, dass Z. freigesprochen wurde, da das Strafverfahren nicht mit einem Freispruch, sondern am 20.08.1990 mit einer rechtskräftigen Verurteilung endete (Urteil Amtsgericht Überlingen, 10.06.1994, S. 2).

Abschließend wird in der Presseerklärung darauf verwiesen, dass es inzwischen „vorbeugende Maßnahmen an der Schule“ (Presseerklärung Waldorfschule Überlingen, 18.03.2010) gebe: „Die im Hause tätige Schulärztin, der Vertrauenskreis aus Eltern und Lehrern sowie der Suchtpräventionskreis sind unter anderem mit der Aufgabe einer wirksamen Prävention betraut“ (ebd.). Dass sich die hier genannten Strukturen und Maßnahmen bereits zu diesem Zeitpunkt auf eine umfassende Prävention sexualisierter Gewalt richteten, kann zumindest auf Basis der ausgewerteten Interviews mit Lehrkräften, die zu dieser Zeit an der Schule waren, nicht bestätigt werden. Eine konkrete Erarbeitung von Präventionsmaßnahmen wurde erst vor wenigen Jahren in Angriff genommen. Zwar gab es den bereits erwähnten Vertrauenskreis und laut einer aktuell an der Schule tätigen Lehrkraft schon zuvor

„verschiedene Wege der Beschwerde usw. klar, aber jetzt nicht explizit auf Übergriff und Sensibilisierung sage ich mal mit einer Verhaltensampel gegenüber, gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Und daran haben wir ja ziemlich ... nach Corona, also 22 haben wir, glaube ich, angefangen damit zu arbeiten.“ (Interview 24)

Demnach kann 2010 von einer „wirksamen Prävention“, wie es in der Presseerklärung heißt, nicht die Rede sein. Vielmehr lässt sich in den Folgejahren der hier untersuchten Geschehnisse eine so starke Dethematisierung der von Konrad Z. verübten Gewalt beobachten, dass eine Lehrkraft, die in den 2000er Jahren eingestellt wurde, nichts von den Ereignissen wusste. Aber der Fall

„tauchte immer wieder in der Konferenz auf, wo dieses Thema Übergriff, Missbrauch also nicht Missbrauch, aber Übergriff gegenüber Schülerinnen immer wieder auch von Kolleginnen thematisiert wurde. Und da fiel dann der Name Herr [Z.] als große Katastrophe. Das war ja schon ein paar Jahre her, als ich angefangen habe. Ähm, das habe ich dann immer gehört. Aber ich wusste ja gar nicht genau, was gewesen ist.“ (Interview 24)

2.11 FAZIT: AUFARBEITUNG BIS 2010

Ob in der Schule eine Aufarbeitung der von Z. verübten Gewalt stattgefunden hat, variiert je nach eingenommener Perspektive stark. So erinnert etwa eine damalige Lehrkraft: „Es ist wirklich eigentlich in der Schule sehr gut aufgearbeitet worden“ (Interview 17). Aus Perspektive dieser Lehrkraft hätten das „bloß später alle vergessen, wie das halt so ist. Das geht mal hoch, dann ist man einige Monate an dem Thema dran und dann sinkt das alles wieder ab, weil der Alltag alle wieder einfängt. Ja und jetzt ist es wieder aufgeploppt“ (ebd.). Eine andere interviewte Lehrkraft bestätigt diese Sichtweise:

„Diese Kündigung von Herrn [Z.] von einem Tag auf den anderen fand ich gut, fand ich konsequent vom Vorstand. Ob das nur der [N.] war, weiß ich ja nicht ganz genau, fand es folgerichtig und auch wie das dann gelebt hat und wie das Kollegium sich dazu äußern konnte, so gut es ging. Ich fand es nicht falsch.“ (Interview 10)

Es wird auch bemerkt, dass „es damals einfach nicht auch so üblich [war], über das aufzuarbeiten. Ja“ (Interview 10).

Wie bereits dargelegt gibt es Erfahrungsberichte, die diesen Einschätzungen diametral entgegengesetzt sind. Bis in die lässt sich im Umgang mit dem Fall ein ambivalenter und widersprüchlicher Prozess beobachten. Es gibt verschiedene Personen, die ihrer Verantwortung nicht nachgekommen sind – nicht nur dafür, dass Konrad Z. völlig unbehelligt agieren konnte, sondern auch für Versäumnisse nach der Aufdeckung der Übergriffe. Elementare Maßnahmen und Strategien wurden bestenfalls halbherzig umgesetzt: Interne Konsequenzen, umfassende Reflexion des Falles, Präferieren der Betreuung der traumatisierten Kinder gegenüber dem Schutz der Reputation der Institution, Durchführung regelmäßiger Schulungen, systematischer Einbezug äußerer Instanzen. Über eine lange Zeitspanne hinweg ist zu beobachten, dass versucht wurde, mit dem Fall „irgendwie“ und im Sinne der Aufrechterhaltung der Reputation der Schule umzugehen. „Mit der Klasse wurde diese ganze Zeit jedoch nie aufgearbeitet, auch nicht später während ihrer Schullaufbahn“ (Protokoll der Gesamtkonferenz, 25.05.2023, S.3). Aus der Sicht einer*s ehemaligen Schüler*in stellt sich dies so dar: „Es gab gar keine Aufarbeitung, also meines Wissens. Also meines Wissens gab’s wirklich eigentlich gar nichts. [...] nö, also meines Wissens gab’s keinerlei Aufarbeitung“ (Interview 7).

Nach wie vor scheint die Frage „Wie konnte es zu einem solchen Vorfall kommen?“ (Presserklärung, Waldorfschule Überlingen, 18.03.2010), auf die die vorliegende Studie Antworten liefern will, zentral zu sein. Um diesen Versuch umfassend zu unternehmen, reicht es allerdings nicht aus, die bislang beschriebenen Prozesse, Widersprüche und Ambivalenzen zu betrachten. Denn es handelt es sich hier nicht um eine beliebige, sondern spezifische Waldorfschule, die Teil einer anthroposophischen Gemeinschaft ist. Das nächste Kapitel widmet sich daher zunächst den Fragen, inwiefern eine Pädagogik, die sich in der Anthroposophie gründet, gewaltbegünstigende Strukturen hervorbringen konnte und wie diese ideologische Prägung sich in der Organisationskultur der Schule niederschlug, wodurch mögliche Risikobedingungen noch verstärkt wurden. Diesen Rahmen gesetzt, wird die Rolle der Eltern und deren Verstrickungen mit der Schule betrachtet. Die daran anschließenden Abschnitte widmen sich den Belastungen und Folgen für die durch Gewalt betroffenen Kinder und den Mechanismen von Stigmatisierung und Schuldumkehr.

3. ABSCHNITT: ANALYSEN UND INTERPRETATIONEN

Dieses Kapitel widmet sich im Anschluss an die deskriptive Darstellung des Falls Z. dessen interpretativer Analyse hinsichtlich dreier aufeinander aufbauender Perspektiven.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen stellt sich unter anderem die Frage nach den Ermöglichungsbedingungen für die verübte Gewalt. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, die Institution Waldorfschule Überlingen und ihre Strukturen besser zu verstehen, um mögliche strukturelle, Gewalt begünstigende Aspekte herauszuarbeiten. Eine solche Analyse verlangt danach, das beschriebene soziale System in seinem anthroposophischen Kontext zu betrachten. Denn Waldorfschulen sind pädagogische Einrichtungen, deren Konzept vom Begründer der Anthroposophie, Rudolf Steiner, erarbeitet wurde. Ziel der ersten beiden Abschnitte ist es daher aufzuzeigen, wie die Lehre der Anthroposophie in der waldorfpädagogischen Arbeit und der schulischen Organisationskultur in den 1990er Jahren wirkte. In diesem Rahmen wird für den Fall Z. herausgearbeitet, ob und inwiefern eine anthroposophisch geprägte Pädagogik im Zusammenhang mit Strukturen stand, die sexualisierte, physische oder psychische Gewalt begünstigten. Um eine diesbezügliche Einordnung vornehmen zu können, werden im Folgenden die uns vorliegenden Daten mit theoretischen Perspektiven kontrastiert, um potenziell gewaltbegünstigende Bedingungen herausarbeiten zu können, die sich aus der Verschränkung von Anthroposophie und Waldorfpädagogik ergeben konnten. Vor diesem Hintergrund analysiert der dritte Abschnitt das komplexe Verhältnis zwischen der Waldorfschule Überlingen, den Lehrkräften und Eltern, um die im deskriptiven Teil (siehe Kap. 2.6 und 2.9) angerissenen Dynamiken besser verstehen und einordnen zu können. Der vierte Abschnitt in diesem Kapitel wirft schließlich einen Blick darauf, wie diese Aspekte den Umgang mit der betroffenen Klasse in einer spezifischen Weise prägten und welche Folgen dies für die von der Gewalt durch Z. Betroffenen hatte.

3.1 IDEOLOGISCHE RISIKOBEDINGUNGEN: ANTHROPOSOPHIE UND WALDORFPÄDAGOGIK

Vorbemerkung: In den beiden folgenden Kapiteln werden ideologische und strukturelle Risikobedingungen herausgearbeitet, die einen Erklärungshintergrund für die von Konrad Z. verübte Gewalt und den Umgang der Schule damit liefern sollen. Dabei werden zum Teil Quellen zitiert, auf die zur damaligen Zeit rekurriert werden konnte und von denen angenommen werden kann, dass sie einen Einfluss auf das damalige Verständnis von Waldorfpädagogik hatten. Das Ziel der folgenden Ausführungen besteht nicht in einer umfassenden Darstellung von Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Es geht vielmehr um das Herausarbeiten spezifischer Ermöglichungsbedingungen der Anfang der 1990er Jahre verübten Gewalt an der Waldorfschule Überlingen.

3.1.1 Ein geschlossenes System

Die Freie Waldorfschule am Bodensee in Überlingen ist ein Teil eines größeren Gefüges von Bildungs- und anderen Einrichtungen, das sich grundlegend über eine gemeinsame anthroposophische Weltanschauung definiert. Es handelt sich um „eine größere Ansammlung von anthro-

posophischen Einrichtungen“ (Interview 3) und „später kam das Altersheim gegenüber dazu. Der Rengoldshausener Hof, der ja als einer der Vorzeigebetriebe im Demeter-Bereich gilt, ist direkt in der Nachbarschaft“ (ebd.). Man hat sich in dieser Region eine eigene kleine Welt geschaffen, die sich von der nicht-anthroposophischen „Außenwelt“ zu differenzieren sucht. Eine ehemalige Lehrkraft beschreibt „die Überlinger“ (Interview 9) diesbezüglich auch als einen besonderen Fall „durch die vielen umstehenden Einrichtungen, anthroposophischen Einrichtungen und Camp-Hill-Einrichtungen mit Arbeitern [so im Original, Anm. d. A.], von Arztpraxen, anthroposophischen“ (ebd.).

Ein*e ehemalige*r Schüler*in der Waldorfschule beschreibt das Umfeld, in dem sie*er aufwuchs und zur Schule ging, rückblickend als eine „Esoterik-Blase“ (Interview 2). Man lebte „in einer anthroposophischen Märchenwelt“ (ebd.). Ein*e andere*r ehemalige*r Schüler*in bestärkt diesen Eindruck und beschreibt die Waldorfschule „also dieses stark Anthroposophische – dieses stark – es ist schon ein geschlossenes System, also so würde ich das jetzt im Nachhinein betrachten. Schon ein sehr geschlossenes System“ (Interview 7).

Wieder ein*e andere*r Schüler*in erinnert, dass ihre*seine Mutter hoffte, dass sie/er für das Studium an eine Universität geht, die anthroposophische Zusatzausbildungen anbietet. Für sie*ihn war jedoch

„[...] von vornherein klar ‚Nein, das mache ich nicht!‘. Ähm, mittlerweile ist mir klarer, warum ich, warum ich da so, es auch gar nicht wollte, also auch gar nicht in Betracht ziehen wollte, also weil einfach die, ich hab’s da eher so gerechtfertigt ‚Ja, ich will ja auch mal die andere Seite sehen‘, dass ich da irgendwo in mir drin gespürt habe irgendwie so, was da erzählt wird, das passt nicht mit dem, was ich beobachte.“ (Interview 3)

Deutlich wird ein Bild einer stark geschlossenen Gemeinschaft, die sich innerhalb ihrer eigenen Netzwerke bewegte. Überlingen ist zudem aufgrund der Gründungsgeschichte der Schule und des stetigen Ausbaus anderer anthroposophischer Einrichtungen insofern als besondere Situation zu betrachten, als es „schon eine starke Anthroposophie-Bubble [ist]“ (ebd.), die aufgrund ihrer damaligen Alleinstellung ein großes Einzugsgebiet hatte, sodass Familien extra zuzogen, um ihre Kinder auf eine Waldorfschule schicken zu können. Fast alle Schüler*innen, die damals auf die Waldorfschule Überlingen oder die angrenzende Kaspar-Hauser-Schule gingen, stammten aus einer zumindest anthroposophisch ausgerichteten Familie (vgl. bspw. Interviews 3, 4, 5, 6, 7).

3.1.2 Anthroposophie und Waldorfpädagogik: Ideologische Implikationen

Die Anthroposophie versteht sich laut ihren Anhänger*innen als eine Geisteswissenschaft. Damit ist allerdings nicht der akademische Überbegriff gemeint, der wissenschaftliche Disziplinen wie Philosophie oder Psychologie umfasst. Anthroposophie muss vielmehr als eine Weltanschauung verstanden werden, denn sie grenzt sich von einem akademischen Verständnis von Wissenschaft explizit ab. Der Begründer der Anthroposophie, Rudolf Steiner, versteht diese als eine Methode, den Menschen zu erkennen und in seiner Ganzheit zu verstehen. Auf dieser

Grundlage wurde 1919 unter Leitung von Steiner die erste Waldorfschule in Stuttgart gegründet. Bis heute findet die Waldorfpädagogik weit über die Anhänger*innen der Anthroposophie hinaus Anklang, denn ihrem Selbstverständnis nach bietet sie einen reformpädagogischen Ansatz. „Sie erscheint als eine Provinz pädagogischer Gestaltungsfreiheit, als konkrete Alternative gegenüber der verwalteten und erlaßgeplagten Staatsschule mit ihrem bürokratischen Überbau und ihren curricularen Engpässen“ (Prange, 1987, S. 5).

Steiners Anthroposophie scheint zumindest in der Betrachtung der rezenten Praxis der Waldorfschulen die Grundlage für die angewandte Pädagogik zu sein. Dabei vertreten verschiedene Ansätze die Ansicht, dass Steiner selbst die Anthroposophie nie als Teil der Waldorfpädagogik gedacht hatte, sondern vielmehr forderte, „dass die Waldorfschulen keine Weltanschauungsschulen sein dürfen. [...] Man kann von einem Anthroposophieverzicht sprechen“ (Schieren, 2018, S. 9–10 H. i. O.). Dieser Verzicht beziehe sich sowohl auf Lehrinhalte als „auch darauf, dass die Anthroposophie nicht überformend in das Schulleben eingreifen darf“ (ebd., S. 10). Gelingen soll dies über eine phänomenologische Grundhaltung, die ein methodisches Ausblenden allen bereits vorhandenen Wissens einer Person – in diesem Fall einer Lehrkraft – vorsieht. Das bedeutet, dass im Rahmen der Waldorfpädagogik davon ausgegangen wird, dass eine Lehrkraft all ihre Vorstellungen und Weltverständnisse kritisch reflektiert und für den Unterricht ablegt, um – ähnlich der Idee einer tabula rasa – der Klasse unvoreingenommen gegenüberzutreten. Diese Perspektive geht auch davon aus, dass „Anthroposophie als Methode zu verstehen [ist]“ (ebd., S. 11), die für den waldorfpädagogischen Kontext etwa in der Ausbildung der Lehrkräfte zur Anwendung kommt. Sie fungiere auch als Methode, um in Bezug auf die Schüler*innen einer Klasse potenziell „eine spezifische pädagogische Handlungsherausforderung“ (ebd.) zu erkennen. Anthroposophie sei demnach eine Methode der Erkenntnis und sieht eine „Selbstverpflichtung zu einer weltanschaulich anzustrebenden Neutralität“ (ebd., S. 2) vor.

Demgegenüber halten kritische Perspektiven fest, dass die Waldorfpädagogik von der Weltanschauung der Anthroposophie durchdrungen ist. Betont wird etwa bei Ullrich (2015, S. 173), „dass die Anthroposophie nicht nur im Hintergrund einer an sich positiven pädagogischen Bewegung steht, sondern diese in allen ihren Erscheinungsformen dominant prägt“. Die Waldorfpädagogik ist demnach „ideologisch durchweg von der Anthroposophie bestimmt“ (Schieren, 2018, S. 2). Für die Waldorfschule Überlingen kann beobachtet werden, dass – zumindest zu der für diese Untersuchung relevanten Zeit – die Anthroposophie und eine grundlegend anthroposophisch ausgerichtete Pädagogik selbstverständlich waren. Diese starke Prägung nahm ihren Ausgangspunkt bereits bei der Gründung der Schule, denn „dieser anthroposophische Gründungsimpuls hier ist ein starker spiritueller anthroposophischer Kern. Und das ist eine Institution, die aus diesem Kern gegründet wurde. Und der darf, der muss Licht bleiben, also hell bleiben“ (Interview 10). Entsprechend der besonderen regionalen Situation in Überlingen wurde das in anthroposophisch ausgerichteten Einrichtungen praktizierte Gemeinschaftsleben an der Waldorfschule Überlingen besonders betont (vgl. Kap. 2.5 und 3.3). Es handelte sich bei der betrachteten Schule um ein soziales System, das auch durch Freund*innenschaften und Loyalitäten innerhalb und zwischen unterschiedlichen Ebenen geprägt war.

Dieses Beziehungsnetz kann aufgrund seiner gemeinsamen anthroposophischen Basis als gemeinschaftsbildend und identitätsstiftend angenommen werden. Entsprechend bewundert wurden Personen, die die Anthroposophie lehrten und sie lebten. Im schulischen Setting wurden Lehrkräfte, die sich diesbezüglich auszeichneten, besonders bewundert. Konrad Z. wurde von vielen als eine solche Persönlichkeit beschrieben. Ein*e ehemalige*r Schüler*in und Betroffene*r erinnert Z. als Lehrer, „der das mitbringt, was sozusagen viele, viele Menschen von einem Waldorflehrer erwarten würden [...] und der hatte vor allem dieses Pathos und dieses Ethos“ (Interview 19). Eine Lehrkraft erinnert ihn als Menschen, „der es von sich aus sehr stark betonte, dass er anthroposophisch arbeitet, dass er sozusagen sich in Menschenkunde, anthroposophischer Menschenkunde gut auskennt und hat das auch so ein bisschen vor sich hergetragen“ (Interview 9). Konrad Z. war das, was einen Waldorflehrer scheinbar ausmachte: „Bei allen Lehrern war der absolut beliebt und stand da, halt so ein Vorzeige-, bester Waldorfschullehrer. Das war so sein Image. Und, ja, hat die Klasse im Griff, Bambam. Bei den anderen Schülern war der – die haben den ja angehimmelt“ (Interview 18). Viele Interviewpartner*innen, die über Z. sprachen, erwähnten seine besonders schönen und künstlerischen Tafelbilder (vgl. Interviews 1, 3, 4, 9, 12, 13, 25, 27, 30, 31 und Kap. 2.4.2).

Konrad Z. war eine Person, die auffiel. Ein Lehrer, der für seine anthroposophische Arbeit und seine künstlerische Art geschätzt und vor allem im Lehrkollegium von manchen als vorbildhafter Waldorflehrer angesehen wurde. Die Figur Konrad Z. wurde zwar teilweise auch als wenig sympathisch, von den meisten aber als charismatisch wahrgenommen. Innerhalb der Waldorfschule Überlingen hatte er zudem als Klassenlehrer einer ersten Klasse eine besondere Position inne.

3.1.3 „Der Klassenlehrer“ als ideologische Instanz: Unterricht als Erziehung

Um Waldorflehrer zu werden, durchläuft eine Person eine einjährige Ausbildung an einer dafür vorgesehenen anthroposophischen Ausbildungsstätte. Eine der traditionsreichsten Ausbildungsstätten ist das Goetheanum in Dornach in der Schweiz, an dem auch Konrad Z. seine anthroposophische Ausbildung zum Waldorflehrer absolvierte (siehe Kapitel 2.2.1). Eine solche Ausbildung grenzt sich insofern von anderen reformpädagogischen Ausbildungen ab, als ihre

„[...] umfassende Grundlage das Menschenbild und die Weltanschauung der Anthroposophie Rudolf Steiners [sind]. Diese bestimmen nicht nur die Methode des Unterrichtens und Erziehens, sondern in vielfältig aufeinander bezogener Weise auch die Inhalte des Lehrplans und die Themen im Unterricht. Keine andere aus der klassischen Reformpädagogik stammende Schulkultur ist in einem solch hohen Maße weltanschaulich geprägt wie die Waldorfpädagogik.“ (Ullrich, 2015, S. 175)

Eine grundlegend anthroposophische Haltung und Kenntnisse der Anthroposophie trugen zu einer höheren Anerkennung von Waldorfpädagog*innen bei. Obwohl in theoretischen Debatten betont wird, dass die Anthroposophie mehr eine Methode sei als eine bestimmte Weltan-

schauung, die gelehrt werden sollte, wird auch in weniger kritischen Analysen angemerkt, dass es ein „schmäler Grat zwischen dem in diesem Sinne methodischen Wert der Anthroposophie und einer damit schnell einhergehenden unkritischen Übernahme ihrer Gehalte [ist]“ (Schie- ren, 2018, S. 12).

Gerade diese angenommene und vermeintliche Differenzierung von pädagogischer Praxis und ideologischer Weltanschauung scheint eine für Waldorfschulen spezifische Risikobedingung hinsichtlich sexualisierter und anderer Gewaltformen begünstigender Strukturen zu sein. Denn die

„Indifferenz gegenüber Steiners Erkenntnis-, Welt- und Lebenslehre verkennt, daß hier alles mit allem zusammenhängt: die Erziehung mit der Wesenskunde des Menschen, diese Wesenskunde mit dem Kosmos, der Kosmos mit der Geschichte, und diese wiederum mit dem besonderen Schicksal und Lebensweg des Einzelnen.“ (Prange, 1987, S. 54)

Anthroposophie als Methode ist dabei kein „neutrales Verfahren“ (ebd., S. 55), sondern soll die „Lernenden zu bestimmten von Steiner schon formulierten Erkenntnisinhalten führen“ (ebd.).

In der pädagogischen Praxis, also im Schulalltag, ist es für die Schüler*innen der Klassenlehrer, der sie durch diese Zusammenhänge und zu bestimmten Erkenntnissen führen soll. Die Figur des Lehrers nimmt in der Waldorfpädagogik eine besondere Stellung ein, die mit starker Autorität ausgestattet ist. Im Schulalltag ist es der Klassenlehrer, der die Kinder vom Tag der Einschulung weg über mehrere Jahre, „zumindest acht Jahre“ (Interview 9) hinweg begleitet. Diese Besonderheit führt auch dazu, „dass da auch ein Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, zumindest Klassenlehrerinnen besteht, dass sozusagen auch eine gewisse seelische Nähe zulässt. Man kennt die Familie, man hat die Familie damals [bezogen auf die 1990er Jahre, Anm. d. A.] noch zu Hause besucht“ (ebd.). Eine enge Verbindung zwischen Klassenlehrer*innen und Familien war gewollt und der Klassenlehrer wird von den Eltern der Kinder auch entsprechend ideologisiert (vgl. 3.3.).

Die Lehrerfigur nimmt als Erzieher eine besondere Stellung ein. „So wie der Priester in der sakramentalen Handlung zwischen dem Ewigen und dem Irdischen vermittelt, so schlägt der Erzieher eine Brücke nur von der Eigenwelt des Kindes zur Kulturwelt der Erwachsenen“ (Prange, 1987, S. 24). Der Erzieher „soll ausgestattet mit dem Blick für das karmische Schicksal, in priesterlicher Sorge das Eigene und Besondere des Heranwachsenden entbinden helfen, nicht gegen sein Karma arbeiten, sondern entlang seiner Bestimmung“ (ebd., 27).

Um diese quasisakrale Aufgabe zu erfüllen, wird das Kind vom Klassenlehrer charakterisiert und zwar

„[...] entlang dem anthroposophischen Verständnis von Wille, Verstand und Gefühl. Auf diese Weise geschieht das ‚Behandeln der Schüler nach ihren Temperamenten‘ [...]. Das Temperament wird vom Lehrer aus der Farbenwahl und Farbenhandlung der Kinder ermittelt, es zeigt sich im Schritt und im Händedruck, an der Art, wie es dem Unterricht folgt und wie es

mit den anderen umgeht. Die Charakterisierung spiegelt dem Kind zurück, wie der Lehrer es sieht, und soll so dazu beitragen, das überkommene Temperament zu kultivieren und dem mit der anderen vereinbar zu halten. Man kann das auch in der Sprache der Lernpsychologie sagen: das Kind wird auf einer Linie, auf der man es vermutet, bekräftigt und operant konditioniert.“ (ebd., 145)

Der Klassenlehrer wird demnach als eine Instanz angesehen, die die Kinder in ihrem Wesen erkennt, sie anführt und entsprechend ihrer karmischen Bestimmung unterschiedlichen Temperamenten zuordnet. „Die Temperamente sind nach Steiner karmisch bedingte Veranlagungen“ (Rudolph, 1987, S. 136). So beschreibt eine ehemalige Lehrkraft auch die damalige Praxis in der Waldorfschule Überlingen: Ihr zufolge

„[...] hat man dann eben gerade in der Unterstufe dann auch dieses Gruppieren von Individuen zu diesen Temperamenten [...]. Dann haben sie dann eine Klasse. Früher waren es 40, zum Teil 42 Schüler und dann bekommt man als junger Lehrer dann den Rat ‚Schau mal, da kannst du die Choleriker ansprechen, da dann die Sanguiniker oder die Phlegmatiker und dann gibt es noch die Mischformen, cholerische und so‘ [...] Und dann werden Schematisierungen vorgenommen. Und Typologie, Typologisieren übergestülpt und man hat dann eigentlich die Suche nach dem Individuum gar nicht richtig aufgenommen.“ (Interview 23)

Diese Charakterisierungen wirkten direktiv auf die Schüler*innen ein und beeinflussten deren Beurteilung während der ersten acht Jahrgänge. Wicht ein Kind von dieser Typologie ab, entwickelte sich anders oder kam im Unterricht nicht mit, wurde dies als Störung der Klassengemeinschaft oder als Auffälligkeit beurteilt. Dieser Logik folgend war „das Lernen ein Nachlernen der kosmischen und karmischen Ordnungen, die sich sukzessive unter der Führung vorgebildeter, vorausseilender Geistesführer enthüllen“ (Prange, 1987, S. 95).

Diese ideologische Prägung schuf autoritäre Strukturen sowohl im Kleinen eines Klassenraums als auch in der gesamten Schule, wie sich auch für die Waldorfschule Überlingen der 1990er Jahre beobachten lässt, denn diese war, wie andere Waldorfschulen auch, „schon ganz eindeutig autoritär strukturiert. [...] Und das liegt, glaube ich, auch in der Weltanschauung“ (Interview 23). Dabei scheinen allerdings Waldorfpädagog*innen ein spezifisches Verständnis von Autorität zu haben, das nicht autoritativem Handeln entspricht. So weist eine ehemalige Lehrkraft der Waldorfschule Überlingen darauf hin, dass es „die Notwendigkeit zur Autorität für die richtige Entwicklung gibt“ (Interview 27), der Begriff der Autorität allerdings eine Gefahr berge, wenn er falsch – also nicht im Sinne Steiners – verstanden würde, denn dann könnte „man das so interpretieren, dass es eben auch autoritatives Handeln einbezieht. Und das ist nie gemeint gewesen“ (ebd.). Autorität müsse vielmehr als etwas verstanden werden, das den Schüler*innen Sicherheit in ihrer Entwicklung gibt. Ein*e ehemalige*r Schüler*in weist hingegen darauf hin, dass Waldorfschule gemeinhin fälschlicherweise als antiautoritär wahrgenommen würde: „Das stimmt natürlich überhaupt nicht. Das sind grundsätzlich sehr hierarchische, autoritäre

Grundstrukturen. Gleichzeitig möchten sie [die Lehrkräfte, Anm. d. A.] aber [...] von den Schülern geliebt werden. Ja, also das hat Rudolf Steiner schon begründet“ (Interview 33).

Das Verständnis von Autorität scheint durchaus ambivalent und einer weiteren Lehrkraft zufolge im Kontext gelebter Schulpraxis eine Herausforderung, die auch Risiken birgt, denn

„[...] die Rolle des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin in diesen ersten acht Jahren ist idealtypisch, und so leben wir es ja vielfach noch, ähm, die birgt so ein Risiko glaube ich schon. Also die Waldorfpädagogik ist schon eine Pädagogik, die sehr stark auf Beziehung baut, das tut, glaube ich, jede Kleinkind- und Grundschulpädagogik heute auch, oder schon immer. Aber, mhm, dadurch, dass das auch so lange angelegt ist, der Zeitraum, den ein Mensch so eine Klasse begleitet, sieht man ja schon, dass das, per se ist das eigentlich ja darauf angelegt, dass weniger professionelle Distanz da ist, als vielleicht wenn ich alle zwei Jahre – ich bin halt die Lehrerin, die mal einen Abschnitt begleitet, aber dieses Selbstverständnis, so ein krasser Entwicklungsbegleiter über so eine lange Zeit zu sein, ich glaube, die birgt ein anderes, einen anderen Anspruch.“ (Interview 26)

Dieses diffuse Lehrer*innen-Schüler*innenverhältnis sei zwar nicht unbedingt ein „Risiko für übergriffiges Verhalten. Das meine ich damit gar nicht. Aber darin könnte man eventuell ein Risiko sehen, das könnte ich mir vorstellen, ja“ (ebd.).

Im Fall Z. scheint das sehr enge und diffuse Verhältnis zu seinen Schüler*innen in Kombination mit seiner Idealisierung als unterhinterfragbare Instanz zur Verstetigung von Gewalt geführt zu haben. Denn der Klassenlehrer Z. wurde vom Kollegium als Vorbild wahrgenommen, von Eltern bewundert und sogar von Schüler*innen verehrt. Er präsentierte sich als künstlerische, einfühlsame und charismatische Persönlichkeit. Wie das Kind in Relation zu dieser Autoritätsfigur gedacht wird und inwiefern damit verbundene ideologische Implikationen Gewalt begünstigend wirken können, wird im nächsten Abschnitt behandelt.

3.1.4 Waldorfpädagogik und das Kind

In einem idealisierten waldorfpädagogischen Verständnis von Autorität wird angenommen, dass die Autoritätsfigur des Lehrers in einer positiven Weise in der Erziehung und Führung von Kindern wirkt. So würden Waldorfkinder durch die Autorität angeführt und angeleitet werden, diese müsse nicht nach den Gründen für ein bestimmtes Verhalten von Kindern fragen, denn es sei ein „klares Weltbild vorhanden“ (Rudolph, 1987, S. 152). Der Lehrer würde daher nicht zwanghaft agieren, um Kinder in ihrem Verhalten zu beeinflussen, sondern würde – wenn dies notwendig ist – helfen, das Verhalten zu ändern. „Freundlich, aber bestimmt, dirigiert er das Kind, das sich nur allzuleicht als böse empfindet, hin zu dem, wie es wieder gut sein kann. Und wenn es das ist, kann er es auch wirklich mit all seiner Wärme, die ihm zu Verfügung steht, belohnen“ (ebd., S. 153).

Das Kind wird in dieser Logik zunächst als etwas gesehen, das in seinem Wesen erkannt und den anthroposophischen Kategorisierungen entsprechend eingeordnet wird. Es stellt zualler-

erst ein Objekt dar, das mithilfe der anthroposophischen Methode gewissermaßen erforscht und bewertet wird, um ihm die darauf entsprechend abgestimmte Umgebung bieten zu können, sich zu entfalten. Pädagogisch übersetzt bedeutet das, die Autorität muss dem Kind ein Vorbild sein, das es nachahmen kann. Denn nachdem das Kind in den ersten sieben Lebensjahren ausschließlich Nachahmung betreibt und nicht entscheiden kann, „ob das Nachahmensfähige auch nachahmenswert ist“ (Wehr, 1977, S. 42), tritt es mit dem „physiologischen Einschnitt des Zahnwechsels“ (ebd.) in eine Phase ein, „in der so etwas wie eine ‚zweite Geburt‘ vor sich geht: die Geburt des Lebens- und Bilderkräfteleibes“ (ebd.). Demnach würden Kinder nach dem siebten Lebensjahr erstmals beginnen, eine eigene Individualität zu entwickeln. Ständen die Jahre des Vorschulalters noch ganz im Zeichen von Nachahmung und Vorbild, so weist Steiner den Lebensabschnitt zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife dem Prinzip von ‚Nachfolge und Autorität‘ zu“ (ebd., S. 43, H. i. O.).

Dieser Logik zufolge wird das Prinzip der Autorität mit der Einschulung zum zentralen pädagogischen Konzept. Denn mit Schuleintritt und der damit angenommen zweiten Geburt

„[...] entsteht das Recht, sich einem neuen, höheren Erzieher zu überantworten, erst die Eltern, dann die Lehrer [...]. Ohne die Autorität, die es vorweg mit dem Lernenden immer schon besser weiß als er selbst, geht das nicht; und auf der Seite des Lernenden geht es nicht ohne die erforderliche Demuts- und Ehrfurchtshaltung seinem Erzieher gegenüber.“ (Prange, 1987, S. 93)

Dieses Konzept scheint, wie bereits angedeutet, einer spezifischen Denkweise zu folgen, wobei unterschieden wird, ob Autorität praktiziert oder erlebt wird. Eine interviewte Lehrkraft betont in Abgrenzung zu antiautoritären pädagogischen Ansätzen, dass die durch Lehrkräfte verkörperte und praktizierte Autorität als positiv und in dieser Form auch notwendig begriffen wird: „Zukünftig gesehen ist die Autorität wirklich wichtig. Weil am ‚Ich‘ des Erwachsenen orientiert sich der Schüler. Und [...] in der Erziehung des Kindes von Steiner aus gesprochen, das Kind erzieht sich selbst in der Umgebung des sich selbst erziehenden Erwachsenen“ (Interview 27). Diesem Verständnis zufolge ist Autorität eine Art und Weise der Entwicklung, die sich in der Lehrkraft selbst vollzieht „und bildet dadurch die Umgebung, in der das Kind an sich selber richtig handeln kann“ (ebd.).

Diesem Verständnis nach scheint also nicht, wie angenommen werden könnte, darauf fokussiert zu werden, die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes offen zu lassen und zu unterstützen. Was als falsches oder richtiges Verhalten betrachtet wird, bestimmt allein die Autorität, die Klassenlehrkraft. Folgt man diesbezüglich der Idee Steiners, verleiht die Autorität dem Tun des Lehrers qua seiner kosmischen hierarchischen Position „eine überirdische Weihe“ (Prange, 1987, S. 92). In diesem Sinne sind die Lehrkräfte im System Waldorfschule Figuren aus Steiners „Galerie von Führern und Hütern“ (ebd.) und das Kind ein „niedrigeres Wesensglied“ (ebd.), das, um sich der anthroposophischen Idee nach richtig entwickeln zu können, auf die Autorität des Lehrers angewiesen ist.

Das Kind wird hier als etwas betrachtet, das erst am Beginn einer teleologischen Entwicklungsleiter steht und qua seiner karmischen Bestimmung durch Reinkarnation auch einer bestimmten Entwicklungslogik zu folgen scheint, die die Lehrkraft mithilfe der anthroposophischen Methode bereits erkannt hat. Die Idee der Reinkarnation meint damit auch, dass Ereignisse im Leben eines Kindes in gewisser Weise einen Sinn haben, der sich aus dem vorherigen Leben ergibt. Denn das Kind wird als ein Wesen angesehen, das insofern bereits etwas mitbringt, als in ihm bereits gewisse Fähigkeiten angelegt sind. Die Aufgabe des Lehrers ist es, „diese Fähigkeiten zum Vorschein zu bringen“ (Interview 16).

Dieser Reinkarnationsgedanke ist in der Anthroposophie zentral und wird auch in der waldorfpädagogischen Praxis als relevant erachtet und im Rahmen der Lehrer*innen- Schüler*innen-Beziehung umgesetzt. Angenommen wird, dass ein Kind eine Aufgabe in der Welt hat, nicht „endlich ist von Geburt bis Tod, sondern [...] ein geistiges Wesen“ (ebd.). Daraus folgt in dieser Logik auch – und dabei wird sich auf Steiner bezogen –, dass ein Kind nicht zufällig in der Klasse einer Klassenlehrkraft landet, sondern dieses Verhältnis „ist Schicksalsbeziehung“ (ebd.). Das Aufeinandertreffen von Lehrkraft und Kind ist daher gewissermaßen zweckmäßig und einem höheren Ziel untergeordnet. Dabei wird zwar immer wieder auf die Individualität des Kindes abgehoben, was in diesem Zusammenhang allerdings – ähnlich wie der Autoritätsbegriff – anthroposophisch interpretiert werden dürfte. Mit diesem Begriff werden nicht erst zu entwickelnde und sich ausbildende Identitätsprozesse beschrieben, sondern eine Individualität, die in der Logik der Inkarnation bereits im Kind angelegt ist und im Schulsetting erst durch den Lehrer hervorgebracht wird, der insbesondere in den ersten Schuljahren eine zentrale Rolle spielt. Dazu eine ehemalige Lehrkraft:

„Also ich habe das immer ganz besonders stark erlebt bei den Klassenlehrern, die, dass die wirklich auch in meditativer Arbeit sich mit ihren Kindern beschäftigen, die ja wirklich acht Jahre jeden Tag mit denen zusammen sind. Da ist natürlich eine unglaublich intensive Auseinandersetzung und ich habe das schon auch mit berücksichtigt.“ (Interview 16)

Der von der Idee der Reinkarnation abgeleitete Schicksalsgedanke findet sich verstärkt auch mit Blick auf die Situation der betroffenen Klasse in der Waldorfschule Überlingen. Ein*e ehemalige*r Schüler*in etwa berichtet, dass es als schicksalhaft gerahmt wurde, wenn eine Klasse „jetzt halt einen Lehrer [hat], der aggressiv ist, das ist jetzt, das ist deren Schicksal“ (Interview 3). Eine von der Gewalt durch Z. betroffene Person berichtet auch, dass ihre Einschulung in der Waldorfschule nicht zufällig erfolgte, sondern das war „die universelle, ich sag jetzt mal Schicksalsfügung, dass ich dann da hingegangen bin auf die Waldorfschule“ (Interview 6). Viele Interviewpartner*innen beziehen sich in unterschiedlichen Kontexten auf den Schicksalsbegriff, der implizit dabei hilft, Dinge zu verstehen, einzuordnen oder zu erklären. Insofern erscheint der waldorfpädagogische Blick auf das Kind in der Waldorfschule Überlingen (zumindest in den 1990er Jahren) sehr stark von Steiners Anthroposophie geprägt gewesen zu sein. Sehr deutlich nimmt ein ehemaliges Elternteil auf die Wirkmacht dieser Ideen Bezug, denen zufolge „viele karmisch erklärt [wird] und

vom Schicksal her begründet. Und das ist passiert. Nicht von ungefähr, wenn Dinge passieren. Das, würde ich sagen, hatte einen großen Anteil bei der Geschichte“ (Interview 11). Eine Lehrkraft berichtet in der Reflexion über die Reaktion der Schule auf die Übergriffe durch Z.,

„[...] dass das ein Thema ist, was so tief geht, also nicht nur bei mir, ich bin ja auch eine von denen, die missbraucht wurde als Kind zum Beispiel, aber – das ist mir da wie Schuppen von den Augen gefallen, dass das praktisch, es ist ein Thema, was immer präsent ist in den einzelnen Schicksalen, aber nicht thematisiert wird.“ (Interview 20)

Ein Elternteil erinnert sich, dass entsprechend dieser Logik auch versucht wurde, die sexualisierten Übergriffe durch Z. als Schicksal zu rahmen und mit Bezügen auf das antike Griechenland zu normalisieren (vgl. Interview 5).

Es kann angenommen werden, dass durch die Idee, dass Schüler*innen qua Schicksal in einer bestimmten Klasse landen und auch die Übernahme einer Klasse durch eine bestimmte Lehrkraft eine Schicksalsfrage ist, die Autorität einer Klassenlehrkraft erheblich gestärkt wird. Denn eine Klassenlehrkraft erfüllt sozusagen eine bestimmte schicksalshafte Funktion für die Entwicklung dieser Kinder. Diese Denkweise bleibt allerdings nicht auf einer theoretischen Ebene verhaftet. So erinnert ein*e ehemalige*r Schüler*in, dass Reinkarnation ein Thema war, das den Kindern vermittelt wurde „gerade in so Fächern Richtung Eurhythmie“ (Interview 3). Dieses Autoritätsverhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrkräften erscheint in dieser Logik als gegeben, als eine Fügung, die einem übergeordneten Sinn folgt. Dass diese Autorität von Lehrkräften missbraucht werden könnte, wird als technische Frage gesehen, die sich nur in Überforderungen gründen kann: „Denn die allermeisten Leute sind wirklich guten Willens. Die kommen nur an ihre Grenze im Alltag“ (Interview 27).

Dieser Verweis darauf, dass Pädagog*innen doch eigentlich willens wären, ihre Macht oder Autorität nicht zu missbrauchen, dies aber schlicht aufgrund von Überforderung passieren könne bzw. unterschiedlichen Belastungen geschuldet sei, lässt Verantwortungen diffus erscheinen. Dieses Narrativ fügt sich in die anthroposophische Grundidee einer Welt ein, in der es im Grunde nichts „Böses“ geben kann, da alles durch Karma bestimmt ist. „Karma geschieht und ereignet sich, und es ist sinnlos [...] dagegen anzurennen“ (Prange, 1987, S. 27). In diesem Sinne erscheint auch „[k]ein Leiden unverdient; denn es geht auf eigenes Verschulden zurück, wenn nicht aus diesem Leben, dann aus einem früheren. Und keine Tat bleibt ungesühnt; der Gute wird à la longue belohnt, der Böse bestraft“ (ebd., S. 22-23).

Die vermeintlich zweckmäßige, schicksalshafte und im Grunde notwendige Autorität des Klassenlehrers erscheint in der Wahrnehmung der ehemaligen Schüler*innen weniger positiv, als sie die anthroposophische Logik konstruiert. Ein*e Interviewpartner*in erinnert, Z.

„[...] hatte so eine autoritäre Art. Der hat uns immer mit dieser Geschichte eingelullt quasi. Aber der wurde im Unterricht so cholerisch und immer strenger. [...] Also viele waren auch ein bisschen übertrieben autoritär und haben einfach so eine seltsame Sprache, so eine Eso-

teriksprache gehabt, so eine geschwollene. Und waren ein bisschen übertrieben streng. Ja, also ein bisschen ein komisches Klima. [...] Aber die meisten waren schon ein bisschen übertrieben streng, autoritär und hatten eben dieses, ähm, wie sagt man, Anthroposophische zu stark verinnerlicht. Die haben dann auch einfach komisch sich mit uns unterhalten. Nicht so eine normale Sprache, wie man normal redet, sondern dieser anthroposophische Touch immer so dabei.“ (Interview 2)

Auch ein*e ehemalige*r Mitschüler*in erinnert sich an weitere Lehrkräfte, die autoritäres bzw. „strenges“ Verhalten zeigten:

„[M]an hat gemerkt, eigentlich meint sie das jetzt gut mit uns, da konnte man das noch ertragen, diese Strenge. Und, ähm dieser Eurhythmie-Lehrer war auch, ähm, wie hieß der nochmal, den wir in Eurhythmie hatten, Herr [Name] hieß der, glaube ich. Der war auch sehr esoterisch, aber gleichzeitig extrem autoritär, wo dann viele Kinder auch richtig Quatsch gemacht haben, und der hatte dann Schwierigkeiten uns zu unterrichten. Da waren auch immer die frechen Jungs, die den fast verrückt gemacht haben und die alle nur rumgezappelt und Quatsch gemacht haben. Ähm, der ist dann auch immer ausgerastet.“ (Interview 3)

Aggressives Verhalten, das sich in vermeintlicher Autorität gründet oder vielmehr mit dieser begründet wird, schien dieser Aussage zufolge regelhaft vorzukommen. Aber das Auftreten von Konrad Z.s wird dennoch deutlich unterschiedlich zu anderen Lehrkräften beschrieben. Ein*e ehemalige*r Schüler*in erinnert sich: „[D]as war schon relativ schnell dann klar, dass das – ja, der war einfach extrem autoritär, extrem streng, extrem – ja, das war schon anders, also schön war’s da nicht. Also das war dann eine komplett andere Welt“ (Interview 7).

Zugleich wird in Berichten ehemaliger und von Gewalt durch Z. betroffener Schüler*innen immer wieder auch die anthroposophische Erzählung der „geliebten Autorität“ erkennbar, die auch von Lehrkräften angesprochen wurde. Damit wird eine Figur geschaffen, die nur im besten Sinne der Kinder handelt und zwar unabhängig davon, wie sich dies ausgestaltet (vgl. Kap. 2.4.2).

In der theoretischen Kontextualisierung der analysierten Interviews entsteht der Eindruck, dass dieses Autoritätsverständnis nicht wenig mit dem Begründer der Anthroposophie zu tun hat und der Autorität, die er sich selbst zugeschrieben hat, die ihm aber auch von seinen Anhänger*innen nach wie vor zugeschrieben wird. Denn „es ist ja Rudolf Steiner immer noch derjenige, der das inauguriert. Es gab dann unter den Anthroposophen dann den Satz DDHG. Der Doktor hat gesagt, DDHG. Also wenn man in irgendeinem Gespräch dann ein Steiner-Zitat anbringen konnte, dann war das ein Killerargument“ (Interview 23).

Vor dem Hintergrund dieser Dynamiken stellt sich schließlich mit Blick auf die waldorfpädagogische Unterrichtspraxis in einer Schulklasse die Frage, wie dieses Autoritätsverständnis im Zusammenhang mit Strafe gedacht wird. Denn einzelne zitierte Interviewpassagen ließen bereits durchblicken, dass Lehrkräfte an der Waldorfschule Überlingen „übertrieben streng wa-

ren“ (Interview 2) und auch „ausgerastet“ (Interview 3) sind – was dem anthroposophischen Verständnis von Autorität, die anführt und anleitet, zuwiderzulaufen scheint.

3.1.5 Waldorfpädagogik und Strafe

Die Waldorfschule hat „ihr eigenes Leben mit Regeln und Erwartungen“ (Prange, 1987, S. 96), nach denen gearbeitet, entschieden und gehandelt wird. Zugleich folgt sie auch insofern einer eigenen Logik, als es nicht nur um Unterricht geht, sondern um eine Erziehung zum Leben, die dem Klassenlehrer als „Seelenführer und Spiritual“ (ebd., S. 143) obliegt.

Einigen älteren Quellen zufolge kann ein Mittel dieser Erziehung die Strafe sein. Denn „wenn alles nichts hilft, muß der Lehrer selbstverständlich strafen“ (Rudolph, 1987, S. 150). Die Strafe wird – ganz im Sinne der karmischen Logik – als etwas angesehen, das für das Kind notwendig ist, damit es wieder zu sich finden kann. Der prominente Verfechter der Waldorfpädagogik Gabert versteht in seinem Werk „Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes“ den Schmerz als etwas, das „eine seelisch reinigende und zugleich eine das Bewußtsein aufweckende und aufhellende Wirkung [hat]“ (Gabert, 1985, S. 61). Dennoch fiel es Waldorfpädagog*innen nicht leicht, ein Kind zu strafen. Insbesondere die körperliche Strafe – etwa in Form einer Ohrfeige – löse bei einer*m Lehrer*in einen Prozess der Selbstreflexion aus. Denn ein Kind physisch zu strafen sei Ergebnis einer emotionalen Überforderung. Die Strafe sei dieser Perspektive zufolge zwar sinnvoll, könne zugleich aber auch Schaden beim Kind anrichten. Der Lehrer würde daher

„[...] auf ihn zurückschauend sich eingestehen müssen, daß er hier trotz allem, was man anführen kann, doch eigentlich pädagogisch versagt hat, als er zu diesem kümmerlichsten, primitivsten aller erzieherischen Mittel griff, daß in diesem Augenblick Zorn, Gekränktheit, Bequemlichkeit, mangelnde Phantasie und Lieblosigkeit in ihm die Oberhand gewonnen hatten. Und bittere Beschämung wird ihn aus der Lässigkeit und dem Schlendrian aufrütteln und wird die tieferen Kräfte seines Bewußtseins, seiner moralischen Verantwortlichkeit, seiner pädagogischen Erfindungsgabe und seiner Liebfähigkeit anregen.“ (Gabert, 1985, S. 68)

Das Erziehungsmittel Strafe wird also durchaus ambivalent betrachtet, weil zumindest die physische Strafe einem pädagogischen Versagen gleichkommt, das die Lehrkraft beschämen würde. Diese Beschämung scheint damit gewissermaßen eine Strafe für die Lehrkraft darzustellen, die ihr dabei hilft, sich zu bessern, zu wachsen.

Damit ist allerdings nicht gesagt, dass Strafen als Mittel der Erziehung in der waldorfpädagogischen Praxis abgelehnt wurden – dies galt nur für die physische Strafe, die zwar vermieden werden sollte, aber durchaus nicht immer vermieden werden konnte. Strafe wurde als etwas betrachtet, das Schmerz erzeugt. Dieser Schmerz sollte „sich an das individuelle Bewußtsein des Kindes wenden, es anregen und aufhellen“ (Gabert, 1985, S. 62).

Als ein besonders wirksames Schmerzerlebnis wurde aus dieser Perspektive die Beschämung betrachtet (vgl. Kap. 2.3.3), da sie einerseits subtil herbeigeführt werden kann und andererseits den Zweck der Strafe am besten erfülle, da Kinder durch Beschämung nicht unmittelbar „wissen, was ihnen geschieht; nur dann sind sie empfänglich für ihre ‚heilende‘ Erziehung und offen für alles, was die Anthroposophen an Lebenssinn zu spenden scheinen“ (Rudolph, 1987, S. 149). Das Besondere an diesem Gedanken der Strafe scheint zu sein, dass er sich teilweise auch in der Idee der Reinkarnation gründet und ausschlaggebende Relevanz erhält. Denn die Idee der Reinkarnation bestimmt auch, in welcher Verfassung ein Mensch wiedergeboren wird. Dieses Narrativ konnte Teil anthroposophischer Sozialisation sein und Strafe als etwas legitimieren, das im Sinne des Kindes sei. So berichtet ein*e ehemalige*r Schüler*in, „dass, wenn jemand der heute, wenn einem heute im Leben ja was Schlechtes widerfährt, dass man im Vorleben irgendetwas Schlechtes getan hat“ (Interview 3).

Strafe als Mittel zur Erziehung erscheint dieser Logik nach ebenfalls als eine karmische Notwendigkeit, denn keine Strafe kann zufällig oder sinnlos sein; sie erfüllt immer einen übergeordneten Zweck. Aktive Bestrafung wirkt am besten, wenn sie nicht explizit oder offensichtlich angewandt wird, sondern implizit oder auch manipulativ. Beschämung sei deshalb so effizient, da sie auf den (freien) Willen des Kindes wirkt und dazu führe, dass sich das Kind selbst erzieht. Warum wie gestraft und was als strafbar angesehen wird, wird durch die Instanz der Lehrkraft vorgegeben. Das Gefühl der Scham wird hier als ein Mittel zur Weiterentwicklung gedacht. „Beschämung“ ist demnach für Steiner und Verfechter*innen seiner Lehren ein wirksames Instrument der Bestrafung und insofern wirksamer als physische Gewalt, als sie im Gegensatz dazu seelischen Schmerz auslöse und die Entwicklung des Astralleibes nicht behindere. Ein Kind könne sich zwar bis zu einem gewissen Grad von Prügel erholen, „aber sein astralischer Leib bleibt verprügelt das ganze Leben hindurch, weil der noch auf der tierischen Stufe steht“¹¹.

„Tiefe Beschämung zu erzeugen“ (Rudolph, 1987, S. 150), sei Steiner zufolge hingegen eine geeignete und sehr gute Methode, um unerwünschte Verhaltensweisen wie Kleptomanie oder Zuspät-Kommen zu bestrafen. Bezüglich letzterem erfindet Steiner etwa die Strafe, zu spät kommende Kinder auf einem Holzsockel in einer unangenehmen Position verharren zu lassen, bis sie Krämpfe bekommen. Diese Holzsockel könne „man auch im Handfertigkeitsunterricht machen“¹².

Beschämung als Methode des Strafens ist vor dem Hintergrund der karmischen Bestimmung immer im Verhalten des Kindes und seinem Schicksal begründet. So seien

„Anschaulichkeit und Bildhaftigkeit der Strafe die beste Hilfe, die man dem Kinde geben kann, damit es erlebt, wie die Strafe die objektive, notwendige, unvermeidliche Folge des Geschehens ist. Das Kind soll ja an dem Erlebnis der Gerechtigkeit aufwachen.“ (Gabert, 1985, S. 61)

¹¹ Siehe <https://waldorfblog.wordpress.com/2009/08/30/steiner-und-die-prugelstrafe/>, (GA 349, S. 167)

¹² Siehe <https://waldorfblog.wordpress.com/2009/08/30/steiner-und-die-prugelstrafe/>, (GA 300a, S. 159)

Beschämung diene dieser Position zufolge der Weiterentwicklung des Kindes und würde durch die waldorfpädagogische Lehrkraft keineswegs willkürlich provoziert, sondern erscheine als eine gegebene Notwendigkeit, die dem Kind letztlich guttun würde. In den in der vorliegenden Studie geführten Interviews werden Strafen zum einen im Zusammenhang mit der von Z. verübten physischer Gewalt thematisiert (Kap. 2.3.1). Zum anderen machen viele Berichte das von Z. eingesetzte Strafmittel der Beschämung, das eng mit Schuldempfinden gekoppelt ist, empirisch greifbar (vgl. Kap. 2.3.3).

Beschämung erschien bei Z. als ein gängiges Mittel der Erziehung, das auch den Effekt einer Hierarchisierung der Kinder innerhalb der Klassengemeinschaft nach sich zog. Ein*e ehemalige*r Schüler*in berichtet, dass Z. etwa Kinder,

„[...] die jetzt so ein bisschen moderner waren oder jetzt nicht so voll Waldorfschule-orientiert waren, da hat er auch mal irgendwelche Anmerkungen gemacht und dann diese Kinder halt hervorgehoben, die halt mehr so treu sind und die nicht so treu sind hat er auch irgendwie so eine Anmerkung gemacht. Ich hab's glaub ich, gar nicht richtig verstanden, aber er hat es auch so eher negativ dargestellt. [...] Und die Kinder irgendwie beim Rausgehen, also dann durften die zuerst und dann erste Reihe die, und dann durften erst die, und dann irgendwie so und da gab's auch so Kleinigkeiten.“ (Interview 18)

Diese Kleinigkeiten entfalten allerdings eine enorme Wirkung, denn sie zielen darauf ab, die Kinder zu instrumentalisieren, „sich gegenseitig zu disziplinieren, zu belehren“ (Rudolph, 1987, S. 142). Eine Strategie, die bereits mit der Einteilung der Kinder in Temperamente angerissen wurde, sich aber auch in der zur Strafe umfunktionierten Routine des Anzündens der Kerze zeigt, und dazu dient, Gruppen untereinander auszuspielen und die Kinder gruppenspezifisch zueinander in Konkurrenz zu setzen (vgl. ebd. und Kap. 2.3.3).

Dies scheint auch dem Ziel zu dienen, jene Kinder zu identifizieren, die besonders loyal oder „treu“ sind und sie „dazu zu bringen, daß sie bei ihren Klassenkameraden das Gefühl von Beschämung über ihre Untaten erzeugen“ (ebd., S. 152). Der Waldorflehrer agiere Rudolph zufolge „nicht hilflos, bereut nicht, wenn er Kinder erniedrigt, sie mit seiner Moral unterdrückt, sie gegeneinander ausspielt und für seine Zwecke einsetzt; er agiert geplant und verkörpert eine nicht wankende Objektivität“ (ebd.). Umso erklärungsbedürftiger erscheint eine Praxis von Konrad Z., sich an Tagen mit besonders heftigen Gewaltausbrüchen am Ende des Unterrichts für sein Verhalten zu entschuldigen, wie sich ein*e ehemalige*r und von Gewalt betroffene*r Schüler*in erinnert:

„Wenn Herr [Z.] seine Ausraster hatte, also sagen wir mal, wenn es wieder besonders schlimm war an dem Tag, dann hat der fast immer Richtung Ende vom Unterricht, hat er sich dann fast immer nochmal entschuldigt, aber relativ ausgiebig entschuldigt. Also dass es ihm leidtut und also, ja, das war ganz, ganz häufig. Besonders, je schlimmer das war oder je negativer die Sachen waren, hat er sich dann nochmal entschuldigt und [...]. Das hat er

wirklich häufig gemacht. Das ist schon besonders perfide dann irgendwie gewesen, weil ich glaub, das hat schon auch ein bisschen dazu geführt, dass wir weniger erzählt haben, zu Hause, weniger – ja. Ja.“ (Interview 7)

Damit zeigte sich Z. menschlich, gewissermaßen vulnerabel. Er zeigte sich den Kindern gegenüber reuig, versuchte zu vermitteln, dass er sich seiner gewaltvollen Handlungen bewusst sei und sich vermutlich bessern wolle. Die Annahme, dass er wusste, was er tat, wird damit evident. Zugleich kann diese Entschuldigungspraxis als eine Strategie zur Erzeugung von Mitleid gelesen werden. Es kann angenommen werden, dass dieses Agieren bei manchen Schüler*innen der Klasse ein schlechtes Gewissen provozieren sollte, den Lehrer so weit getrieben zu haben, sich gewaltvoll verhalten zu müssen. Dieses Verhalten verweist auf die in der anthroposophischen Literatur beschriebenen pädagogischen Relevanz von Strafen (vgl. Rudolph, 1987, S. 150–153).

Da Z. an die Empathie der Kinder appellierte, wurde die grundlegend oppressive Gewaltdynamik mit ihrer konstanten Beschämung in etwas vermeintlich Positives gewendet, das sich in bemerkenswerter Weise mit dem deckt, was Gabert als das vierte Grundelement der Strafe beschreibt:

„Solch ein feines, aber durchdringendes Gefühl der Beschämung tut oft Wunder in bezug [sic!] auf das vierte der Grundelemente der Strafe: es wirkt intensiv auf den Willen. Die Kinder fühlen sich im besten Teil ihres Wesens angerührt. Sie straffen sich innerlich, recken sich in die Höhe, beginnen sich zu zügeln. Es erfolgt, ausgesprochenerweise, das Versprechen, daß man ‚dies‘ nicht wieder tun will, daß man es wiedergutmachen, es besser machen will. Die Strafe hat ihre Wirkung getan. Das Unterscheidungsvermögen ist feiner und sicherer, die Willenskräfte sind kräftiger und tätiger geworden. Das Bewußtsein wurde heller, wacher und umfassender. Die Liebe zum Guten ist gewachsen. Das Kind hat einen Schritt nach vorwärts und aufwärts getan.“ (Gabert, 1985, S. 63)

Kinder lernen in dieser Logik, dass sie selbst nicht wissen, was sie wollen oder nicht wollen, brauchen oder nicht brauchen.

Mit Prange lässt sich resümieren, dass die „anthroposophische Erziehungspraxis nach dem Führerprinzip [funktioniert], und zugleich wirbt sie mit den Etiketten und Insignien eines liberalen ‚laissez faire – laissez aller‘“ (Prange, 1987, S. 95). Die vermeintlich karmisch begründete Autorität des Lehrers wird als ideologisierte Instanz inszeniert, die qua seiner anthroposophischen Ausbildung das Wesen seiner Schüler*innen erfassen kann und – ebenfalls karmisch und schicksalhaft begründet – vermeintlich unfehlbar ist. Und sollte es vorkommen, dass er durch seine Emotionen vereinnahmt wird und die objektive Position punktuell verliert, würde er in einen Reflexionsprozess eintreten und sich bessern. Der Waldorflehrer „scheint ein wirklich guter Mensch zu sein, an den sich die Kindern in ihrer Ohnmacht halten können; denn daß sie entmün-

digend behandelt werden, ist ihnen ja seit langem allgemein vertraut“ (Rudolph, 1987, S. 152).

In einem anthroposophisch geprägten Umfeld wie dem hier beschriebenen scheint es beinahe unmöglich zu sein, Gewalterfahrungen zu kommunizieren, unabhängig davon, welche Form diese Gewalt annimmt. Die Kinder in der Klasse von Konrad Z. fanden sich in einem manipulativen Setting wieder, in dem Gewaltausübung quasi karmisch begründet wurde.

Eine anthroposophische Weltanschauung, die der Logik von Inkarnation, Schicksal und Karma und dem damit verbundenen Verständnis von Strafe folgt, schafft Strukturen, die Gewalt erheblich begünstigen können. Darüber hinaus scheint es beinahe unmöglich, sich in Bezug auf Gewalterfahrungen anderen Personen anzuvertrauen.

Eingebettet in die anthroposophische Methode der Wesenserkennung und damit verbundenen Kategorisierungen in Temperamenten werden ideologische Implikationen in eine pädagogische Praxis übersetzt, die sich nicht an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, sondern an der Erfüllung ihrer karmischen Bestimmung. Die übergeordneten Instanzen, das Lehrkollegium und insbesondere der Klassenlehrer treten als autoritäre Figuren auf, die sich kaum bis gar nicht für ihre pädagogische Praxis rechtfertigen müssen. Selbst wenn Beschwerde erhoben wird, wie im Fall der abgeschnittenen, von Bändern durchzogenen Zöpfe der beiden Mädchen, sind sich die Erwachsenen einig, den Kindern damit etwas Gutes getan zu haben. Um den Fall Z. dahingehend umfassender zu verstehen, wie diese ideologischen Implikationen sich in der Praxis niedergeschlagen und verstärkt haben, werden im folgenden Abschnitt die organisatorischen Strukturen der Waldorfschule betrachtet.

3.2 STRUKTURELLE RISIKOBEDINGUNGEN: DER FALL Z. ALS SYMPTOM EINES IDEOLOGISCH GEPRÄGTEN INSTITUTIONELLEN GEFÜGES

Die im vorhergehenden Kapitel dargestellte ideologische Rahmung der Waldorfpädagogik und die damit verbundenen gewaltbegünstigenden Implikationen kulminieren in der in sich widersprüchlichen Idee der waldorfpädagogischen Institution, die vermeintlich „vom Kind aus denkt“ (Interview 26). Zunächst aber ist die Waldorfschule Überlingen – wie jede andere Waldorfschule – „vor allem dies: eine Schule“ (Prange, 1987, S. 96). Das bedeutet ein Ort, ein Gebäude, in dem sich Menschen begegnen, die sich vermutlich einig sind, dass die Waldorfschule einer staatlichen Schule vorzuziehen ist. Waldorfschulen charakterisieren sich allerdings nicht nur durch eine anthroposophisch geprägte Pädagogik, sondern auch durch die Erscheinung ihrer Gebäude, ihre organisatorischen Strukturen und Curricula.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die organisatorischen und institutionellen Strukturen herauszuarbeiten, die in der Waldorfschule Überlingen die systematische physische, psychische und sexualisierte Gewaltpraxis durch den Lehrer Z. begünstigten. Dabei wird insbesondere auf Kommunikations-, Verantwortungs- und Wissensstrukturen sowie auf das institutionelle Gefüge eingegangen. Daran anknüpfend wird erneut die Frage nach der Position des Kindes gestellt, wobei im Unterschied zum vorherigen Kapitel der Fokus nicht auf ideologische

Konstruktionen des Kindes als Erkenntnisobjekt, sondern auf dessen institutionelle und strukturelle Einbettung gelegt wird. Die Frage, ob und wenn ja, inwiefern diese Aspekte in ihrem Zusammenspiel und im Zusammenhang mit der zuvor ausgearbeiteten ideologischen Prägung Gewaltpraxen begünstigten, wird im letzten Abschnitt behandelt.

3.2.1 Räumliche Settings, Kommunikations- und Verantwortungsstrukturen

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Waldorfschulen sich in ihrer Architektur von herkömmlichen Schulen abheben. Ihre Gebäude sind an Rudolf Steiners Vorstellung angelehnt, dass die Architektur die geistige Entwicklung der Gesellschaft beeinflusst (Kiuntzli, Stepanyuk, Besaha & Sobczak-Piąstka, 2020, S. 3). Das Goetheanum in Dornach, welches als anthroposophisches Zentrum fungiert, gilt als Inbegriff dieses Architekturverständnisses und als Vorbild für die architektonische Gestaltung von Waldorfschulgebäuden. Anthroposophische Schulgebäude wirken tempelartig, riesig und imposant (vgl. Interviews 23, 32). Die Gebäude werden unter künstlerisch-anthroposophischen Gesichtspunkten geplant.

Auch bei der Waldorfschule Überlingen handelt es sich um ein sehr großes, beeindruckendes Gebäude, das Platz für etwa 900 bis 1000 Schüler*innen und ein Kollegium von circa 80 Lehrkräften bietet. Die Klassenräume sind je nach Klassenstufen unterschiedlich, das heißt separat lokalisiert. Für die ersten Klassen gelten darüber hinaus besondere Bedingungen, wie eine Lehrkraft in Bezug auf die Pausengestaltung beschreibt:

„Es ist so, dass man die Lebensräume für eine erste Klasse gerne ein bisschen sortiert hat. Es ist eigentlich nur die erste Klasse, die da sozusagen dann im Klassenzimmer erst mal behütet ist. So war es damals. Und wenn dann die großen Klassen, der große Sturm, das bezieht sich vor allen Dingen auf die ersten Monate, damit die Kleinen gut ankommen. Dann sind wir oft rausgegangen. Das konnte man als Klassenlehrer noch relativ frei regeln, weil man ja eh den meisten Unterricht [...] selber gab. Das heißt, da war man ein bisschen aus dem großen Strom, wenn 900 oder fast 1000 Schüler in die Pause gehen. Das ist ganz schön viel. [...] Und dafür hat man auch damals versucht, so die Lebensräume, die Pausenräume zu gestalten und das ein bisschen zu entflechten für die Kleinen. Ja, bis zum Frühjahr.“ (Interview 9)

Dieser Umstand verstärkt demnach in den ersten Monaten nach der Einschulung die Bindung der Schüler*innen zu ihrer*m Klassenlehrer*in. Damit wird den Kindern ein vermeintlicher Schutzraum geboten, um in der neuen Umgebung anzukommen. Die Gestaltung dieser ersten Monate schien demnach hauptsächlich dem Gutdünken der Klassenlehrkraft überlassen.

Zudem werden Klassen auch in räumlich ausdifferenzierte A- und B-Züge unterteilt. So war etwa der A-Zug in einem „ganz andere[n] Flügel“ (ebd.) als der B-Zug untergebracht, und dies entsprach einer Distanz von „wirklich hunderten von Metern bei diesem riesen Überlinger Areal. Diese Schule ist ja großflächig“ (ebd.).

Insbesondere die Kommunikation innerhalb des Kollegiums schien hauptsächlich über persönliche Kontakte zu laufen und damit individuellen Präferenzen zu unterliegen. Fachlich fand

sich das Kollegium in unterschiedlichen Konferenzen zusammen, die nach Jahrgängen ausdifferenziert waren. So fanden etwa relevante Besprechungen in sogenannten Unterstufen- oder Mittelstufenkonferenzen statt, wobei die Konferenzen für die unteren Klassen wiederum getrennt nach A- und B-Zügen abgehalten wurden, sodass die Wahrnehmungen von Kolleg*innen des jeweils anderen Zuges begrenzt waren. Schließlich gab es noch „eine Oberstufenkonferenz ab zehnte Klasse, neunte oder zehnte Klasse, ganz abgekoppelt. Die Themen waren andere“ (Interview 9). Zusätzlich gab es noch die allgemeinen Konferenzen, in denen das gesamte Kollegium zusammenkam. Vor diesem Hintergrund – so resümiert eine Lehrkraft – hatte man wenig Einblick in die Klasse von Konrad Z., solange man nicht räumlich mit der Klasse benachbart oder als Fachlehrkraft in der Klasse tätig war. Diesen Eindruck bestätigt eine andere Lehrkraft, die berichtet, dass der Waldorflehrplan zwar einen engen Austausch unter den Kolleg*innen vorsieht, dies sei aber „manchmal ein frommer Wunsch. Und da spielt dann die Größe der Schule einfach eine Rolle, weil das einfach viel zu viele sind. Da ist die Schule viel zu groß“ (Interview 20).

Umso überraschender erscheint es, dass selbst derart große Schulen das Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung praktizieren, was eine „wesentliche Besonderheit der Organisationsstruktur der Freien Waldorfschulen [darstellt]“ (Randoll, 2013, S. 54). Diese Form der Organisationskultur beruht auf Rudolf Steiner „und besagt zunächst, dass es dort keine Verwaltung von außen und auch keinen offiziellen Direktor gibt“ (ebd.). Das Kollegium berät und bestimmt über alle relevanten personellen, pädagogischen und wirtschaftlichen Fragen. Früher war es

„[...] so, dass die Schule gesagt hat, dieses Kollegium findet sich schicksalsmäßig zusammen. Das klingt jetzt komisch, ja. Aber es ist tatsächlich so gewesen, dass man Stellen nicht ausgeschrieben hat. Wir suchen einen [Fach]lehrer oder so, sondern ich krieg plötzlich einen Anruf, wie gesagt, von einer ehemaligen Kollegin, du, komm doch bei uns vorbei. Jeder kennt jemanden, der wieder andere, das ist so ein Netzwerk, ja. Ich kenn da jemanden, und vielleicht kriegen wir den von der Schule, oder der ist grad mit dem Studium fertig und so.“ (Interview 32)

Entscheidungen wurden demnach von einer „Schicksalsgemeinschaft“ (ebd.) getroffen, die sich nicht allein aufgrund ihrer Anstellung und ihres Berufs in diesem Setting begegnet, sondern aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem anthroposophischen Netzwerk.

„Bei der kollegialen Selbstverwaltung, die zuweilen fälschlicherweise mit basisdemokratischem Handeln (alle sprechen und entscheiden mit) gleichgesetzt wird, ist jeder Waldorflehrer in hohem Maße für das gesamte schulische Geschehen und dessen Entwicklung mitverantwortlich“ (Randoll, 2013, S. 54).

Neben Nachteilen in wirtschaftlicher Hinsicht erfordert diese Form der Selbstverwaltung einen hohen Zeitaufwand, wodurch Lehrkräfte zusätzlich überfordert werden können, was Interviewberichten zufolge auch an der Waldorfschule Überlingen Thema war (Interviews 10, 15, 16, 17, 24, 26).

Eines der wichtigsten Entscheidungsgremien stellte an der Waldorfschule Überlingen die Abendkonferenz dar.

„Die hieß deshalb Abendkonferenz, weil sie abends, 20.00 Uhr erst begann. Und die ging dann mindestens bis 22.00, oft auch noch länger, bis 22.30, 23.00 Uhr. Ich bin auch nachts um zwei hier schon raus, ja, weil wir damals dieses unsägliche Prinzip noch gepflegt haben, dass wir Entscheidungen erst dann verabschieden, wenn wir sie einmütig getroffen haben. Das heißt, ein einziger Kollege, der sagt, ich lege hier mein Veto ein, der konnte zwei Nachtstunden extra allen anderen bescheren.“ (Interview 32)

Die Abendkonferenz bestand allerdings nicht aus dem gesamten Kollegium, sondern damals aus etwa

„[...] 30, 35, 40 Lehrern. Und wenn eine so große Gruppe Entscheidungen trifft, ist die Frage, wer verantwortet sie dann. Also dann gibt's irgend so ein Verantwortungs-Nirvana, wir haben das entschieden. Aber dann geht man raus, und auf dem Parkplatz sagt der erste schon, ja, aber ich hätte es anders entschieden, wenn ich's alleine hätte entscheiden können. So. Und trägt man dann Entscheidungen noch mit? Oder hat man es schließlich nur noch abge-nickt, weil einem die Augen zugefallen sind zu später nächtlicher Stunde. Also das war die Praxis da.“ (ebd.)

Jedenfalls war die Abendkonferenz, die im Laufe der Jahre erodierte (ebd.), damals jenes Gremium, das vermeintlich die Entscheidungsmacht innehatte. Vermeintlich deshalb, da sie von Interviewpartner*innen einerseits als die „Schulführungskonferenz“ (bspw. Interviews 10, 16) und „Entscheidungskonferenz“ (Interview 17) bezeichnet wird. Zugleich wird jedoch auch angemerkt, dass „diese Abendkonferenz aber auch keine [war], die wirklich die Entscheidungen getroffen hat“ (Interview 32). Vielmehr stellte es sich der zuletzt zitierten Lehrkraft zufolge so dar, dass es Konferenzvorbereitungen durch eine kleine Gruppe von Lehrkräften, dem Vorstand und Mitgliedern des Aufsichtsrates gab: „Das heißt, da wurde bereits gefiltert, was kann ich überhaupt in eine kollegiale Beratung reinbringen, und was müssen wir hier am Tisch einfach entscheiden, weil's einfach auch eine gewisse Dringlichkeit hat, was nicht ewig Zeit hat“ (ebd.). Dieser Bericht scheint sich durch das bereits zitierte „Verantwortungs-Nirvana“ zu bestätigen und führte der Erinnerung einer weiteren Lehrkraft zufolge dazu, dass es sehr viele Konflikte innerhalb des Kollegiums gab, denn es handelte sich um „sehr starke Individualitäten. Da waren eben die Vorstände, wie Herr [Name Vorstand] auch, unter anderem. Der Vorstand hat anders, Dinge anders entschieden wie die Schulleitung. Es war immer ein Suchen. Wie wird die Schule geführt? Und das hat zu Spannung geführt“ (Interview 10).

Diese Berichte decken sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zur kollegialen Selbstverwaltung, wonach diese Organisationskultur zu erheblichen qualitativen Problemen führen kann. Entscheidungsprozesse gestalten sich ineffizient, Kommunikation und Informationsaus-

tausch gelingen nur unzureichend und sind intransparent und „es gibt Meinungsführer, sprich ‚Heimliche Direktoren‘“ (Randoll, 2013, S. 54).

In einer dieser Abendkonferenzen wurde auch der Fall Z. besprochen, nachdem die sexualisierten Übergriffe aufgedeckt worden waren (vgl. Abschnitt 2.7). Anhand der entsprechenden Protokolle wird nicht nur die eben beschriebene Verantwortungsdiffusion offensichtlich, sondern auch eine gewisse institutionelle Selbstbezogenheit, die sich ebenfalls in einer Art anthroposophisch begründeter Schicksalsgemeinschaft gründen dürfte. Denn mit dem Fall Z. wird klar, dass selbst bei sexualisierter Gewalt und anderen von einer Lehrkraft verübten Gewaltformen kaum bis gar nicht darüber nachgedacht wurde, sich externe Hilfe oder Beratung zu holen. Denn eine Tendenz sich abzuschirmen, „in der eigenen Blase“ (Interview 4) zu verbleiben und das Mantra „Wir gegen die andern!“ (ebd.), schienen einem gewissen Grundgedanken zu folgen, der sich ideologisch begründet und auch in der Organisationskultur der Waldorfschule niederschlägt. Die Abendkonferenzen, in denen der Fall Z. thematisiert wurde, schienen nämlich in weiten Teilen das Ziel des Schutzes bzw. der Entlastung dieser Schicksalsgemeinschaft zu verfolgen. Es ging zunächst darum festzuhalten, dass es für die Entscheidungsträger*innen aufgrund der „Rufmord-Erzählung“ keinen Grund gab, Konrad Z. den Neubeginn in Überlingen zu verwehren und ihn wieder zu entlassen. Zwar wussten einige Lehrkräfte und Eltern von den Übergriffen durch Z. in der Schweiz und dem Vorstand Ulrich N. war das anhängige Strafverfahren bekannt, er tat seiner Auskunft nach jedoch alles in seinem Möglichenbereich Stehende, Z.s Entlassung zu prüfen, hatte aber schließlich keine rechtliche Handhabe. Niemand schien für die folgende Katastrophe verantwortlich gemacht werden zu können, sodass auch niemand verantwortlich gemacht wurde. Jedenfalls wurde Ulrich N., der sich auch der Aufgabe angenommen hatte, Z. vermeintlich zu kontrollieren, von der Konferenz explizit entlastet (Protokoll Abendkonferenz, 07.12.1993).

Einer der Gründe dafür schien zu sein, dass Ulrich N. in den zuvor anberaumten Settings (Elternabend und Schulkonferenz) offen und transparent über die Vorgeschichte kommunizierte, was ihm großen Respekt einbrachte, sodass sein Versagen in den Hintergrund trat (Interview 27). Dieses Motiv der scheinbaren Offenheit, das dazu führt, dass problematisches, fahrlässiges oder – im Fall von Z. – sexualisiertes Gewalt-Verhalten entschuldigt oder hingenommen wird, ist auch in Berichten von Ulrich N. über Konrad Z. zu beobachten, wenn er in seinem Gedächtnisprotokoll zum Fall festhält, dass Z. hinsichtlich der Übergriffe geständig war. Er und seine Frau hätten sich mit beeindruckender Offenheit präsentiert, als sie an N. herantraten, um über Z.s Vergangenheit zu sprechen.

So wenig wie die Frage nach der Verantwortung gestellt wurde, so unzureichend waren die Konsequenzen. Selbst der Bund der Freien Waldorfschulen, der laut Protokoll informiert und auch durch die Mutter der von sexualisierter Gewalt betroffenen Zwillinge konfrontiert wurde, sah sich nicht in der Verantwortung. Denn „die Schulen seien ja alle autark, da können wir gar nichts machen, [...] Wir können auch keine Warnung rausschicken“ (Interview 4).

Obwohl mit dem Fokus auf das vermeintliche Entscheidungsgremium der Abendkonferenzen nur ein sehr kleiner Ausschnitt aus der kollegialen Selbstverwaltung betrachtet werden konnte, wird in der beschriebenen, als höchst diffus einzustufenden Gemengelage deutlich, dass

viele einiges wussten, wenige etwas mehr wussten und sehr wenige Personen tatsächlich Entscheidungsmacht hatten, während viele dachten, sie verfügten über Entscheidungsmacht. Transparente Kommunikation von relevanten Informationen fand nur vordergründig statt, Verantwortungen blieben unklar und da, wo sie festgemacht werden konnten, griff die anthroposophisch begründete Imagination einer Schicksalsgemeinschaft, die sich gegenseitig beschützen und stärken müsse. Insgesamt zeichnet sich in der Betrachtung der strukturellen Verhältnisse ein Bild ab, das sich in unterschiedlichen Kontexten reproduziert. Die Rede ist von etwas „Sektenhaftem“ oder einer „anthroposophischen Blase“, die sich von der ihr nicht zuzurechnenden Umgebung abschottet und sich in eine eigene Lebenswelt zurückzieht (vgl. Interview 23).

3.2.2 Überfordernder Schulalltag: Von wem aus wird denn nun gedacht?

Diese eigene Lebenswelt schlägt sich in struktureller Weise auch im waldorfpädagogischen Schulalltag nieder, in dem sich die Pädagog*innen in den genannten Konferenzsettings auch über die Schüler*innen unterhalten und beraten. Dabei wird deutlich, dass sich schulalltägliche Anforderungen und das Ideal einer spezifisch ausgerichteten Waldorfpädagogik kaum miteinander vereinbaren lassen, was in Kombination mit der kollegialen Selbstverwaltung zu massiven Überforderungen bei den Lehrkräften führt. Zwischen dem Ideal dessen, was man leisten soll und dem, was im Rahmen der beschriebenen Struktur tatsächlich geleistet werden kann, besteht ein starker Widerspruch, der von einer interviewten Lehrkraft als Kluft wahrgenommen wird:

„Und je größer diese Kluft wird, umso größer ist natürlich die Problematik, dass ich die Möglichkeit, dass ich in Überforderungssituationen komme, mir die da aber nicht eingestehe, weil es ja nicht sein darf. Dann darf ich aber auch keinen Fehler machen. Dann kann ich aber auch, habe ich auch schwer Worte dazu zu finden, dass mir jetzt was missglückt ist, denn das steht ja dem Ideal entgegen. Und das ist, glaube ich, schon ein spezifisches Problem der Waldorfpädagogik oder der Waldorfschulen, Ja, dass sie in diesem Spannungsfeld zwischen Realität und Idealität stecken.“ (Interview 24)

Es scheint ein sehr starker Druck auf den Lehrkräften zu liegen, waldorfpädagogischen Ansprüchen möglichst ideal gerecht zu werden, was in einen inneren Erwartungsdruck resultiert, der sich systemisch verstärkt. Eine andere ehemalige Lehrkraft beschreibt, dass im Schulalltag

„[...] großer Erwartungsdruck und ein großer Anspruch war und der Einzelne, die einzelnen Lehrerpersönlichkeiten auch sehr stark mit Unterricht und Betreuung der Eltern und Kinder so stark eingebunden [waren], dass eigentlich alle so ein bisschen in der Todeszone waren. In der Überforderungszone? Ja.“ (Interview 10).

Auch Eltern nahmen die Überforderungen der Lehrkräfte und insbesondere der Klassenlehrkräfte wahr, denn ein „Klassenlehrer begleitet die Klasse acht Jahre lang, von der ersten bis in die

achte, und dann macht er ein Freijahr, und dann fängt er wieder von vorne an. Und es gab immer mehr Lehrer, die haben das nicht geschafft, die haben dann schon nach der 6. abgegeben“ (Interview 15).

Diese Überforderungszustände scheinen sich weniger punktuell zu generieren, sondern basieren auf einer Struktur der permanenten Beanspruchung. So berichtet eine Lehrkraft: „Wir hatten hier Konferenzen von 16:00 bis 22:45 und das jeden Donnerstag über Jahre und Samstag auch, und Schule“ (Interview 10). Die strukturelle Überforderung findet sich dabei nicht nur bei Klassenlehrkräften, sondern auch bei Fachlehrkräften, denn

„als Fachlehrerin renne ich von einer Stunde zur anderen. Und das ist auch, finde ich, schon auch eine Überforderung mit den, mit diesen vielen Kindern. [...] Und im Prinzip soll ich ja, also jetzt spreche ich mal von mir als Fachlehrerin, ich soll ja zu den Kindern“ (Interview 16).

Der hier formulierte pädagogische Anspruch muss unter der Bedingung eines spürbaren ökonomischen Drucks und der Notwendigkeit, Schüler*innenzahlen auf einem gewissen Niveau zu halten, verwirklicht werden (vgl. Kap. 2.10.1). Eine ehemalige Lehrkraft erzählt, dass es vor allem darum ging durchzuhalten. Denn

„[...] man hat hier angefangen, ist ins Wasser gesprungen, ins kalte, und entweder hat's geklappt oder nicht. Ja. Das heißt, da gab's so Statistiken vom Bund der Waldorfschulen, da konnte man immer sehen, wer die ersten vier Jahre übersteht, der bleibt dauerhaft im System, aber eine hohe Abbrecherquote in den ersten Jahren, weil man eigentlich Kollegen schlecht bis gar nicht mentoriert hat.“ (Interview 32)

Diese Passage macht deutlich, dass Lehrkräfte in pädagogischer Hinsicht kaum bis gar nicht unterstützt wurden. Ein Vorstand hat aufgrund seiner Position eine andere Perspektive und hält fest: „[M]an hat natürlich immer geguckt, wenn jemand in die Überforderung kommt, was oft bei Erstklasslehrern der Fall war oder Quereinsteigern, dann sind die auch ein oder zwei Jahre begleitet worden, um ihnen wirklich in die Möglichkeit zu geben reinzuwachsen“ (Interview 17).

Diesbezüglich merkt dieselbe Person an, dass die Lehrkraft in der Waldorfpädagogik die Freiheit hat, den Unterricht selbst zu gestalten, was herausfordernd sein kann. Eine interviewte Lehrkraft hält dem entgegen, dass sie dafür „keine pädagogische Führung“ (Interview 32) bekommen hätte. Unabhängig davon, welche Perspektive man einnimmt, scheinen sich alle einig zu sein, dass die Waldorflehrkräfte (zumindest damals) mit einer permanenten strukturellen Überforderung zu kämpfen hatten. Und wenn es Lehrkräften in den ersten Jahren nicht gelungen ist „reinzuwachsen“, dann „haben wir sie entlassen“ (Interview 17).

Institutionelle Unterstützung scheint an der Waldorfschule Überlingen nicht üblich gewesen zu sein. Dem Bericht einer Vertrauenslehrkraft zufolge war dies allerdings auch nicht nötig, denn „das hab' ich jetzt nicht gebraucht“ (Interview 20). Ähnlich gestaltete sich der Umgang mit regelmäßiger Weiterbildung. Denn „solche Fortbildungen, das hätte ich jetzt, äh, von mir

aus machen müssen, hab' ich aber jetzt gar nicht gemacht. Ich war nicht so lange, äh, Vertrauens-, ich glaub' zwei Jahre, und hab' aber halt als Tutorin wahnsinnig viel mitgekriegt“ (ebd.).

Waldorfpädagog*innen schienen unabhängig von der Position, die sie in einem Schulsystem einnahmen, sehr von sich und den eigenen pädagogischen Fähigkeiten überzeugt gewesen zu sein. Ihre Idealisierung schien diese Haltung zu verstärken. Dies war auch bei Konrad Z. zu beobachten, dem in diesem System aufgrund seines anthroposophischen Wissens eine besondere Stellung zugeschrieben wurde. Den Lehrer (und damit Z.) zu kritisieren, erschien als sozial unerwünscht und „das ist vielleicht schon ein Knackpunkt an der Waldorfpädagogik, das muss ich schon sagen. Die haben eine enorm hohe Stellung, diese Lehrer. [...] Aber überhaupt ist es schwierig, einen Lehrer an der Waldorfschule zu sagen „Bitte geh' doch! Du tust den Kindern nicht gut““ (Interview 20).

Diese bereits weiter oben detaillierter beschriebene Idealisierung der Lehrkraft führt in Kombination mit andauernder Überforderung und der anthroposophisch-ideologisierten Grundhaltung dazu, dass Lehrkräfte als Zentrum waldorfpädagogischer Praxis konstruiert werden. Wie ebenfalls bereits beschrieben, wird das Kind als Objekt imaginiert, das etwa Gegenstand von Beratungen in Konferenzen oder morgendlichen und abendlichen Meditationen ist. Diese meditative Arbeit wird von einer ehemaligen Lehrkraft als waldorfpädagogisches Grundelement beschrieben, bei dem es darum geht,

„[...] wirklich darüber zu meditieren, wie das, was dieses Kind, was in diesem Kind ist, was meine Beziehung zu diesem Kind ist. Also das ist ein ganz wichtiger Aspekt in diesem, in dieser pädagogischen Arbeit. [...] Man denkt über die eigene Beziehung, endlich über das Kind. Ja, und das ist aber, das ist genau diese, dieser geistige Aspekt, dieser spirituelle Aspekt. Und ich bin sicher, dass es also bei den Klassenlehrern, so wie ich die erlebt habe, immer, es war für mich auch immer was ganz Besonderes, diese Art von Auseinandersetzung.“
(Interview 16)

Konrad Z. trug einer ehemaligen Lehrkraft zufolge auch dazu bei, dass diese Art der meditativen Arbeit über das Kind auch in der Schulordnung formalisiert wurde, indem mit „Engeln und höheren Wesen“ (Interview 23) über das Kind kommuniziert werden soll.

Diese in der waldorfpädagogischen Idee verankerte Arbeit mit dem Kind oder ein Denken „vom Kind aus“ erscheinen vor dem Hintergrund der dargestellten ideologischen und strukturellen Bedingungen als Pädagogik, die eher von den Bedürfnissen der Lehrkraft ausgeht. In Bezug auf das Kind können – einer bestimmten anthropologischen Lesart zufolge – die folgenden Aspekte als funktional relevant betrachtet werden:

Erstens kann das Kind als ein den Temperamenten nach zu kategorisierendes Objekt konstruiert werden, an dessen Verhalten sich die pädagogische Fähigkeit oder Entwicklung der Lehrkraft ablesen lässt. Denn, wie bereits in Kap. 3.1.4 herausgearbeitet, wird das Verhalten der Lehrkraft im Verhalten der Kinder begründet. Das bedeutet in Konsequenz auch, dass das Agieren des Lehrers stets unzweifelhaft bleiben muss, denn er ist es, der weiß, was das Kind braucht oder nicht

braucht. Besonders deutlich wird dies im Kontext von Strafen (vgl. Kap. 3.1.5), die dem oben erläuterten Verständnis zufolge aus dem Verhalten des Kindes resultieren und insofern nicht in Frage gestellt werden müssen, als sie für das Kind nötig sind, um zu wachsen und zur Gerechtigkeit zu finden. So betrachtet wirkt es, als würde sich eine Lehrkraft wie Konrad Z. aufopfern etwas zu tun, was ihr eigentlich widerstrebt, nämlich dem Kind zuliebe die Strafe einzusetzen. Ein besonders eindrückliches Beispiel dafür sind die Zöpfe der beiden Mädchen, die Konrad Z. abgeschnitten hatte. Obwohl die Kinder sich in diesem Fall zur Wehr setzten und die Eltern sich beschwerten, musste der Lehrer nur erklären, dass er im besten Sinne der Kinder gehandelt und etwas Gutes für sie getan hatte. Die Perspektive der Kinder wurde dabei als völlig irrelevant erachtet.

Zweitens erscheinen Kinder in Teilen des damaligen waldorfpädagogischen Kontextes als Erkenntnis- oder Forschungsobjekte, deren Verfassungen in Konferenzen diskutiert oder meditativ bearbeitet wurden. Wenn sie die Klasse in ihrer Findung der Mitte behinderten, konnten Schüler*innen gegebenenfalls auch entfernt werden. Exemplarisch für diese Denkweise ist der weitere Umgang mit der durch Gewalt betroffenen Klasse (vgl. Kap. 3.5). Es wurde versucht, sich über unterschiedliche Aspekte zu erklären, weshalb die Klasse so „schwierig“ war. Im Mai 1995 wurden in einer Gesamtkonferenz folgende Gründe für die Probleme in der Klasse angeführt: „Vertrauensbruch, schwierige Buben, Familienschicksal“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 28.05.1995). Zu keinem Zeitpunkt wurde in Betracht gezogen, mit den Kindern über die Hintergründe ihres Verhaltens zu sprechen. Die Diskussionen drehten sich darum, welches Kind weshalb „schwierig“ sei, dass die Lehrer trotz großer Anstrengung „keine Früchte ernten“ konnten und wenige Kinder den Klassengeist krank machten, weshalb sie entfernt werden mussten. Das Kind an sich, sein Befinden oder Wohlergehen, seine Bedürfnisse spielten im Gegensatz zu den Bedürfnissen der Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle.

Drittens stellt das Kind auch eine ökonomische Einheit dar, auf die die Schule angewiesen ist, um sich finanziell zu erhalten. Entsprechend wurde zwar die Klassengröße als problematisch angesehen, allerdings auch nicht grundsätzlich hinterfragt. Denn wenn eine Klasse nicht funktionierte, konnten ja die „störenden Kinder“ entfernt werden. Aber auch wenn eine Klasse funktionierte, schienen Lehrkräfte allein durch die Anzahl der zu unterrichtenden Kinder überfordert, wie eine Lehrkraft beschreibt:

„Wenn diese 37 Schüler ... wenn du in der totalen Überforderungszone warst, dann hast du nicht mehr dich in Kontrolle gehabt. Also ich habe mich in Kontrolle gehabt, aber ich habe Lehrer auch erlebt, die sich nicht mehr in Kontrolle hatten, die dann rumwüten in der Klasse und dann auch gar nicht mehr sehen, was sie tun.“ (Interview 10)

Die analytische Zusammenführung dieser Stränge von waldorfpädagogischen Idealen, strukturellen Überforderungen der Lehrkräfte im Schulalltag und dem spezifischen Blick auf das Kind scheinen im Fall von Konrad Z. zunächst Gewalt und in weiterer Folge deren De-Thematisierung begünstigt zu haben.

3.2.3 Anthroposophie, Waldorfpädagogik und Gewalt: Einzelfälle?

Vielen Interviews zufolge ist die Anwendung von physischer oder psychischer Gewalt mit einem waldorfpädagogischen Ansatz grundsätzlich nicht vereinbar. Allerdings finden sich auch Ansichten, die Gewalt im pädagogischen Kontext zwar nicht begrüßen, aber als ein mögliches Mittel zur Bestrafung betrachten (vgl. Interview 27). Zugleich wird etwa die Prügelstrafe dahingehend relativiert, dass dies „ja eine Zeit [war], in der an allen Schulen geprügelt wurde. Und, ähm, deswegen sind die Maßstäbe überhaupt nicht übertragbar“ (ebd.).

Interessant an dieser Aussage ist, dass man sich hinsichtlich gewaltvollen Verhaltens durch Lehrkräfte auf gesamtgesellschaftliche Verhältnisse bezieht, um dieses zu legitimieren oder zumindest zu relativieren. Greift also das anthroposophische Ideal nicht mehr, ziehen sich Argumentationen auf eine Historisierung der Situation oder Überforderung zurück. Es wird aber nicht in Erwägung gezogen, ideologische Zugänge zu hinterfragen. Dies überrascht insofern, als gewaltvolles und übergriffiges Verhalten an der Waldorfschule Überlingen keineswegs die Ausnahme gewesen zu sein scheint. Der institutionelle Umgang damit wird von einer ehemaligen Lehrkraft folgendermaßen beschrieben:

„[E]s gibt natürlich, es gab immer wieder solche Momente, wo zum Beispiel Kinder gesagt haben, ähm, dass Lehrer sie, ähm, anfassen, oder dass sie da zu viel Nähe spüren. Und ich kann mich erinnern, dass wir das, also ich auch, dass wir darüber auch öfters mal dann gesprochen haben. Und ich muss zu meinem Entsetzen feststellen, dass ich dem nie wirklich nachgegangen bin. Also obwohl ich glaube, dass das tatsächlich, ähm, in einem Fall bin ich mir ziemlich sicher, dass das tatsächlich so war. Und im anderen Fall weiß ich nicht, ob das wirklich so ist, oder ob die Kinder einfach diesen Lehrer nicht mochten und dann. Aber wenn das über Jahre geht, dass immer wieder so was auftaucht, dann hätten wir alle ganz anders hellhörig werden müssen.“ (Interview 20)

Gewaltvolles oder übergriffiges Verhalten durch Lehrkräfte wurde dieser Aussage zufolge nicht nur einmal, sondern „über Jahre“ angesprochen. Kritische Stimmen wurden allerdings übergangen, sodass Gewalt begünstigende Strukturen stabilisiert wurden.

Diese allgemeine Beobachtung lässt sich anhand einiger konkreter Hinweise auf weitere Fälle von gewaltvollem oder übergriffigem Verhalten validieren, die im Folgenden dargestellt werden.

3.2.3.1 Verdachtsfall in den 2000er Jahren

Im Rahmen unserer Erhebungen wurde von einer Lehrkraft an der Waldorfschule Überlingen berichtet, die laut Abendkonferenz vom September 1996 auch in der ehemaligen Klasse von Konrad Z. unterrichtete. Die im Folgenden referierten Vorgänge beziehen sich auf die frühen 2000er Jahre.

Dieser Lehrer hatte laut Angaben von Interviewpartner*innen unter den Schüler*innen den Spitznamen „Pädo-[Nachname]“ (Interview 5) und bat angeblich auch Schüler*innen zu sich in

die Wohnung. Eltern berichteten im Interview, dass ihnen ihr Kind damals von irritierenden Berührungen und „zotigen Bemerkungen“ (Interview 5) der Lehrkraft erzählte. Daraufhin besprachen sich die Eltern mit einer anderen Mutter der Klasse und wandten sich zusammen an eine Person des bestehenden Vertrauenskreises, denn „das war der offizielle Weg, zum Vertrauenskreis. Und sie hat eigentlich gesagt, sie glaubt uns nicht“ (ebd.).

Die Meldung wurde also offenbar abgeblockt, sodass sich die Eltern an die Schulleitung wandten und forderten, dass diese Lehrkraft nicht mehr in besagter Klasse unterrichten dürfe. Ein Elternteil sprach die Angelegenheit auch auf einem Elternabend an, worauf es zu Einschüchterungen gegenüber diesem Elternteil mit dem Argument kam, dass hier Rufmord betrieben würde – eine Argumentationsstrategie, die bereits aus dem Fall Konrad Z. bekannt ist.

Besagte Eltern sprachen schließlich mit zwei Personen aus dem Vorstand der Schule. Bemerkenswert ist, dass es sich hierbei um zwei Schulverantwortliche handelte, die auch den Fall Z. miterlebt hatten. Im Gespräch wiesen die Eltern auf diesen Umstand und die sexualisierte Gewalt durch Z. hin:

„Und ich hab‘ denen gesagt ,Ihr wisst, was uns mit Herrn [Z.] passiert ist, und ich erwarte jetzt, dass Ihr irgendwas tut‘. Ich kannte die beiden gut, ich hab‘ die sehr geschätzt. Und danach hat der [Name Lehrer] jede Woche ein Gespräch bekommen – mit denen. [...] So, dass er sich bessert.“ (ebd.)

Dieser Fall macht zwei Dinge deutlich. Erstens funktionierten die damals in der Schule vorhandenen Meldestrukturen wie der sogenannte Vertrauenskreis nicht. Die Meldung zu sexualisierter Gewalt bzw. der diesbezüglich geäußerte Verdacht wurde schlicht delegitimiert und blieb ohne nachhaltige Konsequenzen. Angesichts dessen, dass es knapp zehn Jahre zuvor einen Fall sexualisierter Gewalt an der Schule gegeben hatte, stellt dies eine auffällig fahrlässige Reaktion dar. Anstatt Maßnahmen zu setzen, den Vorwürfen nachzugehen und gegebenenfalls entsprechende Konsequenzen zu ziehen, entschied man sich für exakt dasselbe Vorgehen wie im Fall Z.: wöchentliche Gespräche.

3.2.3.2 Weitere Fälle?

Zusätzlich zu diesem Fall finden sich einige Angaben, die darauf hindeuten, dass Fälle unterschiedlicher Formen von Gewalt – sexualisiert, psychisch und physisch – ignoriert oder hingenommen wurden.

So berichtet eine ehemalige Lehrkraft, dass es bereits während der Zeit, als Konrad Z. an der Schule tätig war, auch noch zwei andere Lehrer gab, über die immer wieder Gerüchte kursierten, dass sie sich insbesondere Mädchen gegenüber übergriffig verhielten. Diesen Gerüchten sei man allerdings nie nachgegangen: „Obwohl wir wussten, dass diese beiden Kollegen, das war nicht der Herr [Z.], das waren zwei andere, die immer, wo immer wieder gesagt wurde, dass die ab und zu Kinder anfassen. Das ist, ähm, einfach unter den Teppich gekehrt worden“ (Interview 20).

Eine andere ehemalige Lehrkraft erzählt, dass man sich nicht in der Position sah, einen Kollegen mit seinem gewaltvollen Verhalten zu konfrontieren. Denn generell herrschte an der Schule ein eher loser Umgang mit Regeln, da in der Frage, wie Schule gestaltet werden sollte, gewissermaßen noch Pionierarbeit verrichtet wurde. Die Lehrkraft berichtet darüber hinaus, es habe

„Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen in der Oberstufe [gegeben], die einfach in ganz altmodischer Art und Weise unter den Teppich gekehrt wurden. Da hat man möglicherweise ein Hinterzimmergespräch geführt. Aber das war, irgendwie war ein Gefühl ‚Bei uns passiert so was nicht‘, und, ähm, ‚Wenn es passiert, dann hat dann jemand irgendwie privat versagt‘, aber wenn es ein bewährter Kollege ist, naja, dann guckt man nicht so genau hin oder so.“ (Interview 27)

Hinsichtlich physischer Gewalt berichtet die Lehrkraft, selbst auch einmal eine*n Schüler*in bei einem Ausflug aus Überforderung geschlagen zu haben. Dies habe die Lehrkraft der Schulleitung gemeldet und in einem Gespräch mit der*dem betroffenen Schüler*in und deren*dessen Eltern geklärt. Diese Art von Selbstmeldungen wegen gewaltvollen Verhaltens habe es immer wieder gegeben. Diese wurden ernsthaft problematisiert, allerdings wurde dabei nicht in Betracht gezogen, dass es auch Gewalt geben konnte, die nicht gemeldet wurde. Auslöser von Meldungen waren oft auch Beschwerden von Eltern. Letztlich wurden diese Vorfälle immer als Einzelfälle gehandhabt, ohne ein systemisches Problem zu sehen. Diese Schilderungen machen mitunter auch deutlich, warum die systematische Gewalt von Z. nicht weiter problematisiert wurde.

Festgehalten werden kann, dass der Fall Konrad Z. kein Einzelfall an der Waldorfschule Überlingen war. Angesichts dessen ist es überraschend, dass an der Waldorfschule Überlingen bis zur Einführung des Schutzkonzeptes nie Schulungen zum Thema sexualisierte Gewalt für das gesamte Kollegium durchgeführt wurden (vgl. Interview 24). Ende der 2010er Jahre hatte man sich zwar vorgenommen, eine Schulung zur Thematik sexualisierte Gewalt durchzuführen, das

„[...] ist dann aber coronabedingt dann auch wieder runtergerutscht. Im Kindergarten war das anders, nachdem die sozusagen diesen Vorfall hatten 2019, da haben die, äh haben die mehrere Fortbildungen zu dem Thema gemacht. Um da also jetzt nicht explizit auf sexualisierte Gewalt, aber eben auch überhaupt Übergriffe, Ampelverhalten, Ampel, die waren uns da sozusagen, die sind uns, wenn man so will, auch vorausgeeilt auf diesem Weg, weil die eben auch diesen konkreten Anlass hatten.“ (Interview 24)

Dieser Argumentation zufolge hätte man an der Waldorfschule Überlingen mehrere Anlässe gehabt, eine schulübergreifende Fortbildung zum Thema Gewalt im Allgemeinen und sexualisierter Gewalt im Besonderen durchzuführen. Der Thematik sexualisierter Gewalt schien man sich

aber lange Zeit mit besonderer Vehemenz zu verwehren, denn auch bei dem „Vorfall“ im Kindergarten handelte es sich um einen sexualisierten Übergriff, die durchgeführten Schulungen bezogen sich allerdings „nicht explizit auf sexualisierte Gewalt“ (ebd.). Obwohl die beiden waldorfpädagogischen Einrichtungen (Kindergarten und Schule) in einer Genossenschaft aufgehen und damit auch denselben Vorstand haben, sah man für die Schule zunächst keine Notwendigkeit sich mit sexualisierter Gewalt und anderen Gewaltformen auseinanderzusetzen.

„Das haben wir tatsächlich erst mit dem Schutzkonzept begonnen, das so zu thematisieren. Es gab natürlich auch schon vorher Übergriffe, ist ja klar, wo Eltern oder Schüler sich beschwert haben. Dann ist die Schulleitung aktiv geworden, die dann mit den Kollegen Gespräche geführt hat, mit der Schulärztin oft zusammen, die wir ja auch in der Schule haben. Dann aufgearbeitet. Das hat auch zu einer Entlassung geführt, solange ich da bin. Also und auch zur Abmahnung, also da gab es schon, da gab es schon Wege und Prozesse, aber nicht, so sage ich mal, in der Breite und groß aufgestellt wie jetzt.“ (Interview 24)

Die Erstellung eines Schutzkonzepts wurde der Waldorfschule Überlingen (und allen anderen Mitgliedsschulen) erst Anfang der 2020er Jahre vom Bund der Freien Waldorfschulen als Auflage vorgegeben, um im Verband verbleiben zu können. Fraglich ist zudem, in welcher Form Übergriffe überhaupt gemeldet wurden oder gemeldet werden konnten, wie mit gemeldeten Fällen umgegangen wurde und inwiefern Meldungen von Übergriffen tatsächlich Konsequenzen nach sich zogen.

Die Aussage, dass die Waldorfschule Überlingen diesbezüglich „in der Breite und groß aufgestellt“ (ebd.) sei, klingt optimistisch. Nach wie vor gibt es nur ein vorläufiges, kein fertig ausgearbeitetes Schutzkonzept¹³, mit dem erst seit 2022 angefangen wurde zu arbeiten (vgl. Interview 24).

Rekonstruierbar ist, dass es während und seit dem Fall Z. bis zumindest Mitte der 2000er Jahre nicht nur Gerüchte oder Meldungen zu sexualisierten Übergriffen oder anderen Formen von Gewalt gab, sondern auch eine gewisse Akzeptanz von gewaltvollem oder übergriffigem Verhalten. Gewalt und sexualisierte Übergriffe wurden als „Affektgeschichten“ (Interview 9) gedacht, die angeblich immer schon mit einer Abmahnung und, bei einem weiteren Vorfall, mit einer Kündigung quittiert wurden (vgl. Interview 17). Die vorliegende Analyse kann Letzteres jedenfalls nicht bestätigen.

Herausgearbeitet werden konnten für den Kontext Waldorfschule Überlingen jedoch unterschiedliche, teilweise systemische Aspekte, die sowohl sexualisierte und andere Gewaltformen als auch deren De-Thematisierung begünstigten. Phänomene, die sich auch für andere Institutionen beobachten lassen und im Zusammenhang mit Machtverhältnissen stehen. Allerdings schei-

nen vor dem Hintergrund der angeführten ideologischen Implikationen diese Machtverhältnisse im Kontext stark anthroposophisch geprägter Waldorfschulen Spezifika aufzuweisen, die sich vor allem an der Imagination von Reinkarnation, karmischer Bestimmung, an der Figur des Lehrers, dem damit verbundenen Verständnis des Kindes und der Idee von Strafe ablesen lassen. Die daraus resultierenden Risikofaktoren dürften je nach Waldorfschule unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Randoll (2013) etwa weist darauf hin, dass die Waldorfschule entgegen kritischer Stimmen „keine Schule für anthroposophisch orientierte Elternhäuser und auch keine anthroposophische Kaderschmiede [ist]. Denn der Anteil der Waldorfeltern mit anthroposophischem Hintergrund ist vergleichsweise gering und zudem schon seit Jahren rückläufig“ (ebd., S. 53).

Im Fall der Waldorfschule Überlingen wird jedoch deutlich, dass ihre traditionsreiche anthroposophische Prägung und Orientierung zumindest bis Anfang der 2020er Jahre gewaltbegünstigende Strukturen und die De-Thematisierung von sexualisierter Gewalt und anderen Gewaltformen stabilisierte. Diese Rahmung muss in der weiteren Aufarbeitung mitgedacht und reflektiert werden, denn in Interviews spiegelt sich bis heute die Wirkung der anthroposophischen Lehre im pädagogischen Selbstverständnis mancher interviewten Lehrkräfte und Eltern wider. Der gemeinsame Rückbezug auf anthroposophische Elemente begründet auch ein gewisses Gemeinschaftsgefühl, das zu einer besonders starken Resistenz gegenüber einer kritischen Selbstreflexion von Macht- und Gewaltverhältnissen zu führen scheint. Eine ehemalige Lehrkraft bringt es auf den Punkt: Das „Thema wurde kollektiv vergessen“ (Interview 20).

3.3 VERSTRICKUNGEN ZWISCHEN SCHULE UND ELTERN

In diesem Abschnitt werfen wir einen Blick auf die Verstrickungen der Eltern mit der Waldorfschule Überlingen. Dabei geht es einerseits um die Rolle der Eltern an Waldorfschulen allgemein und andererseits um die besondere Situation in der Waldorfschule Überlingen zur Zeit des Lehrers Konrad Z. Dabei stehen strukturelle Aspekte im Mittelpunkt, die insofern als Risikofaktoren gelten können, als sie den klaren Blick der Eltern auf grenzverletzende Umgangsweisen verstellen können und eine übergroße Loyalität mit der Institution mit sich bringen.

3.3.1 Die Rolle der Eltern in der Waldorfschule

Eltern, die sich für eine Waldorfschule entscheiden, entscheiden sich auch dafür, sich in vielfältiger Weise in der und für die Schule zu engagieren. Anders als im staatlichen Schulsystem wird in Waldorfschulen eine intensivere Mitarbeit der Eltern erwartet. Viele Waldorfschulen in Deutschland sind Gründungen von Elterninitiativen, in denen die Eltern zumindest in der Anfangsphase ein hohes Maß an wirtschaftlichen und organisatorischen Arbeiten erbrachten. Die Mitwirkung von Eltern in der Schulverwaltung ist im Rahmen des Schulvereins vorgesehen. Dazu gibt es die Elternräte, die ähnlich wie Elternbeiräte in staatlichen Schulen funktionieren. Auf die Eltern wartet des Weiteren eine Fülle von Aufgaben, die auf die Schulgemeinschaft be-

zogen sind (z.B. Gestaltung von Festen und Feiern) oder dem Erhalt der Schulanlage dienen (Pflege des Gartens, Ausgestaltung der Räume etc.). In pädagogischen Fragen ist eine Mitbestimmung der Eltern allerdings nicht vorgesehen. Hier ist die Expertise der Lehrkräfte im Sinne anthroposophischer Theorien leitend. Eltern sollen sich diesen Vorgaben anpassen, gemeinsam mit den Lehrkräften an einem Strang ziehen.

Zwischen Eltern und Lehrkräften dürfe es Rudolf Steiner zufolge keinen Interessensgegensatz geben.

„Das Kind nimmt alle Nuancen seiner Umgebung in feinster Weise auf. Wenn es nach Hause kommt und spürt, dass das, was es in der Schule gelernt hat, ganz anders betrachtet wird, kommt es in einen »inneren Zwiespalt«. Umgekehrt bekommen die Lehrer über das Kind »ein Bild des ganzen Elternhauses; in der Gesundheit, im Temperament, im Fassungsvermögen, in der moralischen Anlage trägt das Kind das Elternhaus in die Schule hinein«“ (Maurer, 2015)¹⁴.

Damit sind hohe Erwartungen an die Eltern verbunden. Sie sollen sich einerseits in die Selbstverwaltung einbringen und unterstützend im Schulalltag tätig sein. Andererseits sollen sie auch zu Hause im anthroposophischen Geist leben, ohne sich in den pädagogischen Alltag der Schule einzumischen.

„Anthroposophische Pädagogen entwerfen also ein Bild der engen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern (und, mit Einschränkungen, Schülern). Dies ist allerdings eine Werbung, die nicht hält, was sie verspricht, denn in der Regel sind Eltern vom pädagogischen Erkenntnis- und Gestaltungsprozeß ausgeschlossen, und das Interpretationsmonopol in Sachen Waldorfpädagogik liegt auf seiten der anthroposophischen Erzieher.“ (Wolff, 1991, S. 26)

Eltern, die nicht anthroposophisch geschult sind, können durch diese Überhöhung der pädagogischen Ziele und der dahinterliegenden quasi-religiösen Deutungsmuster verunsichert werden. Sie müssen ein gewisses Maß an Wohlverhalten zeigen, geht es doch um das Beste für ihr Kind.

„Die Elternrolle im von Anthroposophie und Waldorfpädagogik vorgedachten Rahmen kann so nur als eine nicht zu unterschätzende Größe für die pädagogische Praxis der Wal-

¹⁴ Zitiert wird hier ein Artikel aus der Erziehungskunst. Das ist die Zeitschrift des Bundes der Freien Waldorfschulen, der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschule e.V. und der Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. Die Zeitschrift erscheint monatlich. Neben der Printausgabe erscheint sie auch online. Der Autor Mathias Maurer betitelt seinen Text als „kommentierten Streifzug durch die Ansprachen aus dem Band »Rudolf Steiner in der Waldorfschule« (GA 298).“ Die unter Anführungszeichen (» «) gesetzten Textstellen stammen aus diesem Band.

dorfschulen angesehen werden; und daher ist es für das Gelingen waldorfpädagogischer Erziehungsbemühungen wichtig, daß Eltern die ihnen zugedachte Rolle studieren und einüben und möglichst klaglos übernehmen.“ (Wolff, 1991, S.28)

Dazu kommt, dass mit der Wahl einer Waldorfschule für das eigene Kind eine bewusste Entscheidung verbunden ist – die Entscheidung gegen das staatliche Schulsystem und für eine alternative Pädagogik. Allerdings sind die Plätze knapp. Es gibt ein Bewerbungsverfahren mit intransparenten Auswahlkriterien. Ein gewisses Commitment scheint angebracht zu sein.

„Wenn Eltern für ihre Kinder die Waldorfschule wollen, tun sie es, weil sie diese Schule für die beste halten. Sie wollen das Beste für ihr »Liebste«, das sie der Schule übergeben. Über dieses fürsorgliche Interesse hinaus, das die Lehrer aus ihrem beruflichen Auftrag heraus mit den Eltern teilen, sollten Eltern und Lehrer jedoch auch ein größeres Ganzes im Blick haben. Sie sollten sich als Gestalter einer freien Schule, als gesellschaftliche »Pioniere« empfinden.“ (Maurer, 2015)

Waldorfschulen unterscheiden sich in den Anforderungen an die jeweilige anthroposophische Lebensweise. Das Spektrum reicht von orthodox bis liberal. In den 1990er Jahren, um die es in dieser Studie geht, war das Fernsehen ein Kriterium. Orthodoxe Schulen lehnten Fernsehen grundsätzlich ab, andere sahen darüber hinweg.

Auch wenn das Ausmaß an kritischer Begleitung durch die Eltern, das toleriert wird, sich von Waldorfschule zu Waldorfschule unterscheidet, gibt es doch ein implizites Druckmittel, um die Eltern im Zaum zu halten: Die mögliche Kündigung des Schulvertrages. Kinder, die den Waldorfweg beschritten haben, sind nicht ohne Weiteres und kaum ohne zusätzliche Schuljahre in das staatliche Regelschulsystem eingliederbar. Einem Wechsel in das Regelschulsystem sind also durchaus Grenzen gesetzt. „Der schicksalhaften Bedeutung, dass sich ein Schüler und ein Lehrer begegnen und acht Jahre miteinander auskommen wollen, steht die Tatsache gegenüber, dass Schüler von der Schule verwiesen werden“ (Maurer, 2015).

Unverhohlen ablehnend hält der Autor fest, dass Eltern durch kritischen Austausch mit anderen Eltern der Schule schaden können:

„Die Aufgabe der Eltern, den schulischen Organismus wie ein Lebewesen zu schützen, stehen Parkplatzgespräche, die ganze Klassen spalten können, dem Ruf nach Vertrauen und Verständnis abstrakte Strukturen und Geschäftsordnungen, die Interessengegensätze zementieren, entgegen.“ (Maurer, 2015)

Diese strukturellen Aspekte führen ebenso wie die konzeptionellen, ideologischen Fragen dazu, dass Eltern sich zunächst hinter die Institution Schule stellen – unter Umständen auch eher die Institution schützen.

3.3.2 Verstrickungen zwischen Schule und Familie zur Zeit des Lehrers Konrad Z.

Verstrickungen zwischen der Waldorfschule Überlingen und den Eltern bzw. Familien der betroffenen Klasse zeigen sich auf verschiedenen Ebenen und haben die Aufdeckung der sexualisierten, physischen und psychischen Gewalt, der ihre Kinder durch den Lehrer Konrad Z. ausgesetzt waren, zumindest erschwert, verzögert oder behindert.

3.3.2.1 Fraktionen und Glaubensgemeinschaften

In der Rückschau erinnern sich interviewte Eltern an zwei Lager in der Waldorfschule Überlingen.

„An der Waldorfschule gibt's zwei Fraktionen, habe ich den Eindruck gehabt. Einmal die Leute, die sagen ‚Das Schulkonzept ist ok‘, und andere Leute sagen ‚Wir sind lauter Wiedergeborene‘, und die so ganz tief in der Anthroposophie stecken. Aber das ist ja nicht Voraussetzung für den Besuch einer Waldorfschule. Und das war zum Beispiel in der Klasse des Großen nie ein Thema. Ähm, während es bei den Kleineren also schon unterschwellig mitwirkte. Also in der Elternschaft.“ (Interview 4)

Die engen Bindungen an die anthroposophische Community zeigten sich in vielfachen, auch beruflichen Bezügen zu anthroposophischen Projekten.

„Also wir sind, ähm, anthroposophisch orientiert sowieso, wir haben in der [Name anthroposophischen Einrichtung] gearbeitet. [...]. Und wir haben uns sehr gewünscht, dass [unser Kind] in die Waldorfschule kann. [...]. Aber wir haben eigentlich, wir waren ja so dankbar überhaupt, das wurde uns auch vermittelt, wie dankbar wir sein müssen, dass wir einen Platz bekommen haben.“ (Interview 5)

Mit dieser Forderung nach Dankbarkeit, einen der raren Schulplätze erhalten zu haben, wird auch implizit Druck aufgebaut. Dankbarkeit verlangt Wohlverhalten. Eine kritische, distanziertere Haltung kann demgegenüber als Undankbarkeit interpretiert werden.

Es gab auch Eltern, die sich noch relativ wenig mit den Grundlagen der Waldorfpädagogik beschäftigt hatten und vor allem die aktive Elternschaft hervorheben. „Und wir waren gern zusammen. [...] In einer Waldorfschule gibt es ja dann auch außer den Elternabenden irgendwelche Feste, die miteinander gestaltet werden und das war irgendwie immer ganz entspannt und locker“ (Interview 15).

Diejenigen, die sich als überzeugt von Waldorfpädagogik und/oder Anthroposophie bezeichnen, waren von der Ausrichtung der Überlinger Schule sehr angetan.

„Es gab auch kein Fernsehen und die Kinder sollten keine Aufdrucke auf dem T-Shirt haben. Das ist relativ streng reglementiert, damit die Kinder möglichst rein und sauber erzogen werden, so ungefähr. Wir haben also voller Vertrauen, ganz viel Vertrauen in die Schule gehabt am Anfang.“ (Interview 5)

Diese enge Bindung wird noch dadurch verstärkt, dass die meisten der befragten Familien mehrere Kinder an der Waldorfschule Überlingen haben. Die Freundschaften der Kinder ziehen in der Regel auch nähere Bekanntschaften zwischen Eltern nach sich. Diese Nähe und Gemeinschaft beinhalten aber auch Aspekte von sozialer Kontrolle. Ein Ausscheren aus dieser Gemeinschaft erfordert die Bereitschaft, sich auch kritisch zu positionieren und damit Ausgrenzung in Kauf zu nehmen.

Trotz der verschiedenen auch jahrgangsübergreifenden Kontakte zwischen Schüler*innen und Eltern, trotz der „Parkplatzgespräche“, in denen auch Klatsch und Tratsch aus der Schule ausgetauscht und weitergegeben wurde, fand die Causa Konrad Z. scheinbar kaum Verbreitung innerhalb der Schule. „Es wurde von Anfang an gesagt, das halten wir dann jetzt aber unter uns, dass das keine Kreise zieht, sondern dass das möglichst da in der Klassengemeinschaft bleibt und nicht in der Schule Kreise zieht“ (Interview 23).

Die Elternschaft war, wie wir gezeigt haben, gespalten: Es gab die Fraktion der Aufklärer*innen, zu denen insbesondere die Eltern der betroffenen Kinder gehörten. Es gab aber auch die Fraktion der Eltern, die in erster Linie weiter zu dem – jetzt entlassenen – Täter hielten. Hier zeigen sich Verstrickungen, die über die manipulative Kraft des Konrad Z. hinausreichen und Glaubensfragen berühren. Konrad Z. galt als besonders anthroposophisch, als Wissender und damit auch schwer zu kritisierender Pädagoge.

„Und in der Elternschaft, da gab es eben schon auch einige, die eben [dem Lehrer] lange die Stange gehalten haben. Aber ich tue mich schwer, den Leuten Vorwürfe zu machen, weil [...] dieser Heiligschein hat eben dann auch die Leute geblendet. Ja, und das ist ja dann auch im System begründet gewesen, dass dieser Heiligschein auch von allen poliert wurde und ja auch für wichtig gehalten wurde.“ (Interview 23)

„Also, dass das Ideal, für das die Waldorfschule damals stand, für die Eltern wichtiger war als, ja – oder dass es so drüberstand, dass die Eltern vielleicht auch ein bisschen geblendet waren von manchen Sachen.“ (Interview 31)

Diese Glorifizierung des Lehrers Konrad Z. hatte durchaus die Kraft, die grundsätzliche Loyalität zur Schule aufzubrechen. Einige Eltern zeigten sich mit den Reaktionen von Schulleitung und Vorstand nicht einverstanden. Besonders brisant ist die folgende nachträgliche Einschätzung eines Elternteils in Bezug auf die Situation, als Konrad Z. letztmalig in seine Klasse kam, um sich zu verabschieden. Hier werden nicht die Risiken für die Kinder gesehen, sondern nur das „Versäumnis“ der Schule, den Lehrer in dieser „schwierigen Situation“ allein gelassen zu haben.

„Und ich war ganz entsetzt, weil ich den sehr schätzte, diesen Lehrer. Und dann hat dieser Lehrer, das wussten wir, wissen wir aber auch erst viel später, der Klasse sagen müssen, warum er nicht mehr kommt. Da ist niemand hingegangen und hat das begleitet. Der hat vor

der Klasse gestanden, das hat mir später meine Tochter erzählt, hat gesagt, Kinder, ich habe was Schlimmes getan, deswegen muss ich hier weg, werde ich weggeschickt. Das ist unglaublich. Also was die Schule sich da erlaubt hat.“ (Interview 11)

Der Kontext dieses Zitats macht deutlich, dass sich das erwähnte „Entsetzen“ nicht darauf bezieht, dass die Schüler*innen in dieser Situation ungeschützt ihrem Lehrer ausgesetzt wurden, sondern darauf, dass Konrad Z. hier keine Unterstützung von der Schulleitung bekam. Diese Positionierung für den Täter zeigt sich in Abstufungen in verschiedenen Interviews und erinnert an den Umgang mit Täter*innen in anderen Kontexten. So konnte beispielsweise sowohl für die katholische wie auch für die evangelische Kirche gezeigt werden, dass viele Pfarrer, die sexualisierter Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen beschuldigt wurden, in einem hohen Maße von Mitgliedern der betroffenen Gemeinden idealisiert wurden (Dill et al., 2023; Forschungsverbund ForuM, 2025). Eine solche Idealisierung findet sich zum einen bei als besonders charismatisch wahrgenommenen Tätern, zum anderen in Zusammenhängen, in denen den beschuldigten Personen eine hohe Deutungsmacht zugeschrieben wird – qua Fachlichkeit, qua besonderer Menschenkenntnis oder qua religiöser ‚Besonderung‘, wie sie etwa in der katholischen Kirche durch die Priesterweihe gegeben ist.

„Und der [Konrad Z.] hatte darüber hinaus auch noch so einen gewissen Nimbus, so eine Aura, dass er eben was ganz Besonderes war. Und das war von Anfang an der Fall. Jetzt im Nachhinein wäre ich an dem Punkt schon skeptisch geworden. Warum hast du so einen Nimbus? Warum guckt keiner? Was ist das für ein Heiligenschein?“ (Interview 23)

„Also die Eltern, an die ich mich erinnere, die so sehr hinter ihm standen, hatten dieses ganz große ernsthafte anthroposophische Ideal, glaube ich. Also ich hab die alle als nicht so lebensfrohe, luftig-leichte Menschen erlebt, sondern mit so einer ganz großen Ernsthaftigkeit und so einer Sehnsucht nach diesem, ich sag jetzt mal, schweren Anthroposophischen.“ (Interview 31)

Letztlich führt diese Idealisierung zu täterschützendem Verhalten, im Falle des Lehrers Konrad Z. zu einer konkreten Unterstützung der Person, auch noch nachdem sein Arbeitsverhältnis an der Schule beendet worden war und eine Gerichtsverhandlung bevorstand.

„Ich weiß nur, dass es ganz merkwürdig war, weil auch ganz viele Eltern so traurig waren, dass der geht, und dass das eines der Hauptgefühle war, es sind so viele so traurig, dass er geht, weil er war ja so ein toller Lehrer. Also das hab ich so als Grundgefühl um mich rum wahrgenommen. Da gab’s ja wirklich Elternteile, die sehr aktiv waren, ihn noch zu unterstützen und für ihn da zu sein.“ (Interview 14)

Diese besondere Verstrickung mit dem Lehrer Konrad Z. führte bei manchen Eltern zur Aufgabe jeglicher kritischen Distanz. Stattdessen wurden diejenigen kritisiert, die die sexualisierte Gewalt aufgedeckt bzw. die Konsequenzen für den Täter eingeleitet hatten.

3.3.2.2 Doppelte Loyalitäten – Elternteil und Lehrkraft

Nicht wenige Eltern waren damals selbst als Lehrkräfte an der Schule beschäftigt. Daraus resultieren neue Loyalitätsanforderungen. Neben der Loyalität zur eigenen Familie geht es um Loyalitäten zum Kollegium und der Schulleitung.

Aus verschiedenen Interviews wird deutlich, dass es für die beschäftigten Pädagog*innen die Anforderung gab, besonders gute Waldorflehrkräfte zu sein.

„Und so war es etwas Besonderes, hier in Überlingen tätig zu sein in der Schule. Die hatte einen guten Ruf und innovativen Ruf damals. [...] Und dann gibt es so einen spirituellen Kontext. Entweder gehörst du dazu oder du gehörst nicht dazu.“ (Interview 10)

Das Nicht-Dazugehören konnte auch Konsequenzen haben. „Mein Mann ist entlassen worden aus der Schule. [...] Warum? Nicht anthroposophisch genug. Okay, ja. Zu sehr Staatsschulallüren. Es wurde mit ihm 14 Lehrern [...] nahegelegt zu gehen.“ (Interview 11)

Diese Schilderungen lassen das Bild einer sehr geschlossenen Gesellschaft entstehen. Wer allerdings die Voraussetzungen erfüllen konnte, wurde Teil einer familiären Gemeinschaft. Die Doppelrolle Elternteil und zugleich Lehrkraft wurde zum Teil noch verstärkt durch die jahrgangsübergreifenden Freundschaften der Kinder und die daraus folgenden vielfältigen Kontakte zwischen den Eltern. Diese Vermischungen und die Unklarheiten in den Beziehungen tragen auch Risiken in sich, wie sie in der folgenden Interviewpassage zum Ausdruck kommen.

„Aber das spielt schon eine Rolle in Überlingen, aber ich vermute auch in anderen Waldorfschulen, man kennt sich besser als in anderen Schulen. Also die Beziehungen Lehrerschaft und Elternschaft sind nicht nur professionell, sondern teils auch von Freundschaft getragen. Und dann wird es natürlich subjektiv. Dann steht man gegenüber den Eltern unterschiedlich. Und ich sehe das, hab‘ das in Überlingen auch schon mal als ein Problem erlebt, dass also ein großer Teil der Menschen freundschaftlich miteinander umgeht, und dann ist man nicht mehr so offen und so klar, wenn es auch mal um eine gegenseitige Reflektion geht.“ (Interview 5)

Die Anforderung der permanenten Rollenklärung ist im Alltag kaum durchzuhalten.

„Also was wir jetzt [...] immer gemacht haben und worauf ich auch geachtet habe als Kollegin: Also wenn wir angesprochen werden: ‚Du übrigens, dein [Kind]...‘ Ja. So. ‚Also willst du jetzt, hast du ein Problem? Dann ruf mich an und wir führen ein Gespräch. Aber so zwischen Tür und Angel gar nicht.‘ Ja, und das habe ich auch am Kaffeetisch in dem Lehrerzimmer: ‚Du übrigens, ich habe heute deinen Sohn unterrichtet. Oder deine Tochter. Und die hat irgendwie Hausaufgaben bekommen.‘ Das habe ich mich sehr bemüht, das auch zu machen. Oder mit einem Ärger,

den man gerade hatte, und dann sieht man die Mutter oder den Vater. Und dann sagt man ‚Übrigens ja, kannst du mal drauf achten, dass der seine Hausaufgaben macht?‘ Ja.“ (Interview 16)

Im Falle des Lehrers Konrad Z. wurde bei einigen Beteiligten aus der Rollenvermischung ein kaum lösbar erscheinender Loyalitätskonflikt. Zum einen galt es, die Entscheidung von Schulleitung und Vorstand zu akzeptieren, zum anderen wurde ein Kollege entlassen und auf einer dritten Ebene waren Eltern involviert, zu denen es Kontakte über die Kinder gab. Diese Verstrickungen verstellten den klaren Blick auf das, was geschehen war und führten zu bemerkenswerten Allianzen des Täters sowohl mit Eltern als auch Kolleg*innen. Die betroffenen Kinder aus der Klasse gerieten in dieser Gemengelage vollständig aus dem Blick, zum Teil sogar die eigenen Kinder. Bei Betrachtung der verschiedenen Loyalitätskonflikte fällt auf, dass es bei manchen Eltern die geringste Loyalität gegenüber ihren Kindern gab. Die Aufarbeitung wurde der Schule und den verschiedenen spezifischen Instrumenten der Waldorfpädagogik überlassen.

„Aber. Ich glaube, darauf hat sich dann auch unsere Entspannung aufgebaut. Also. Oder das, was mein Mann ‚schon vergessen‘ genannt hat. So ganz krass würde ich es jetzt nicht nennen, aber ‚es ist alles gut‘, war so ein bisschen die Stimmung. Wir haben das im Blick und es ist die Eurythmie jeden Morgen und das Malen.“ (Interview 15)

Als Risikofaktoren kristallisieren sich die Verstrickungen zwischen Eltern und Schule auf verschiedenen Ebenen heraus. Die Waldorfschule Überlingen erscheint als geschlossene Gesellschaft und trotz ihrer Größe als familiäre Gemeinschaft, die verschiedene Loyalitäten verlangt. Grenzverletzungen verschwimmen hinter ideologischen Vorgaben, Idealisierungen von Konzepten und Personen, der Vermischung von Rollen und der mangelnden Betroffenenorientierung.

3.4 BELASTUNGEN UND FOLGEN AUF SEITEN BETROFFENER

Zum Verständnis der folgenden Darstellungen über mögliche Schädigungsfolgen bei den Schüler*innen der Klasse von Konrad Z. sind einige Vorbemerkungen hilfreich:

Es ist im Nachhinein nicht möglich, eindeutige kausale Zusammenhänge zwischen den Erfahrungen, die die ehemaligen Schüler*innen in der Waldorfschule Überlingen gemacht haben, und bestimmten Belastungszeichen herzustellen.

Belastungen der Schüler*innen resultierten nicht allein aus der im Unterricht erlebten Gewalt, sondern in vielen Fällen auch aus anderen Risikobedingungen, wie sie vor allem im familiären Kontext vorlagen.

Es gibt deutliche Unterschiede in Bezug auf Ausmaß und Art der Belastungszeichen auf Seiten der ehemaligen Schüler*innen. Dies korrespondiert mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien und Reaktionsweisen bereits im Kindesalter. Dieselben Sozialisationsbedingungen in der Klasse von Konrad Z. führten zu diskrepanten Belastungsmanifestationen und biografischen Verläufen (Cicchetti & Rogosch, 1996; Sroufe, 1997).

Die folgende Darstellung basiert hauptsächlich auf der Identifikation plausibler Muster aufgrund der erhobenen Interviewdaten. Dabei wird an vielen Stellen versucht, Zusammenhänge zwischen initialen Reaktionsweisen und biografischen Belastungen herzustellen. Solche Zusammenhänge sind, wie erwähnt, weder linear noch kausal zu verstehen, aber sie erscheinen an vielen Stellen schlüssig und eignen sich zum Verständnis der Auswirkungen des Verhaltens von Konrad Z. auf seine Schüler*innen.

3.4.1 Unspezifische Folgen

Einen wichtigen Anstoß für das Aufarbeitungsvorhaben der Waldorfschule Überlingen bildete das Treffen ehemaliger Schüler*innen mit Vertreter*innen der Schule im Mai 2023. Hier wurde für alle Beteiligten in unerwarteter Deutlichkeit erkennbar, wie stark einige ehemalige Schüler*innen noch dreißig Jahre nach ihrer frühen Schulzeit an den Nachwirkungen der Erfahrungen litten, die sie in der Klasse von Konrad Z. machten. In diesem verdichteten Setting riefen die Erinnerungen der ehemaligen Schüler*innen zum Teil überwältigende Emotionen hervor, die allen Anwesenden das Ausmaß des Unerledigten zeigten, mit dem diese Phase der Schulzeit der Betroffenen nach wie vor behaftet ist. Der Bedarf nach einer Aufarbeitung leitete sich demnach nicht nur aus dem geschehenen Unrecht ab, sondern aus dem menschlichen Leid, das von diesem verursacht wurde (Kavemann, Nagel & Pham, 2025). Die folgenden Darstellungen sollen einen Einblick in dieses Leid bieten. Zunächst wird hier auf allgemeine Schilderungen rekurriert, die noch keine kategoriale Zuordnung erlauben. Diese erfolgt in den anschließenden Unterkapiteln.

Im Gefolge des Treffens im Mai 2023 wurde innerhalb des Netzwerks ehemaliger Schüler*innen immer wieder auf die sichtbar gewordenen biografischen Auswirkungen bei früheren Mitschüler*innen hingewiesen. Dies erzeugte Betroffenheit und auch Impulse zu Selbstbefragungen in Bezug auf mögliche Folgen der Zeit in der Klasse von Konrad Z.

In den Interviews konstatieren ehemalige Schüler*innen, dass diese Zeit „unabsehbare Folgen bis in die Gegenwart hinein“ (Interview 12) habe, wobei auch Differenzierungen vorgenommen werden: „Diese Sachen haben immer noch Auswirkungen auf uns heute. Und bei manchen Personen stärker und bei manchen Personen weniger stark“ (Interview 14). Ein*e Interviewpartner*in lässt erkennen, dass sie*er durch die Einladung zu dem Treffen im Mai 2023 destabilisiert wurde, da sich dadurch unvermittelt Fragen aufdrängten, die möglicherweise eine neue Perspektive auf ihre*seine eigene Biografie erforderlich machten:

„Also mich hat’s schon kalt erwischt, als dieser Brief kam. Da dachte ich dann, ah, okay, das war Realität. [...] Ich glaube schon, dass es mir – das, was da passiert ist, dass es mich sehr geprägt hat und dass es mir wirklich auch meine Schulzeit ruiniert hat ein Stück weit. Und ich glaube nicht, dass das wieder gutzumachen ist.“ (Interview 31)

Die Formulierung „kalt erwischt“ macht deutlich, dass die unerwartete Konfrontation mit diesem Teil der Vergangenheit erhebliche Belastungsgefühle auslöste. Ähnliche Schilderungen fin-

den sich bei vielen anderen Interviewpartner*innen. Manche konstatieren, dass sie zwar selbst dieses Thema gut bewältigt hätten, zugleich aber über die berichteten Belastungen ihrer ehemaligen Mitschüler*innen sehr erschüttert sind.

Für das Verständnis der biografischen Folgen ist zudem der Hinweis einer interviewten Person in Bezug auf das Treffen im Mai 2023 von entscheidender Bedeutung: „Also einer hat gesagt, er ist stellvertretend für ein paar andere Jungs auch da, die es nicht geschafft haben zu kommen selber. Also nicht geschafft, nicht aus zeitlichen Gründen, sondern aus psychischen Gründen“ (Interview 13). Diese Mitteilung korrespondiert mit Erfahrungen im Rahmen der empirischen Erhebung. Einzelne Interviewpartner*innen berichteten von ihren Bedenken im Zusammenhang mit ihrer Teilnahme an der Studie. Sie hegten erhebliche Zweifel daran, ob diese Form der Konfrontation mit ihrer Vergangenheit für sie möglich und hilfreich ist. Ein*e Interviewpartner*in sprach explizit von Angstgefühlen, die dem Interview vorausgingen; eine andere Person äußerte sich dazu mit unmissverständlicher Deutlichkeit: „Was meinen Sie, was los war, als jetzt diese E-Mail kam. Äh, das hat uns allen mehrere schlaflose Nächte beschert. Ja, das ist etwas, was wir in unserem Leben mit uns tragen. Und auch mit Sicherheit nie vorbei ist“ (Interview 4). Solche Hinweise veranlassen zu einer Perspektive auf jene Personen, die sich im Rahmen dieser Studie nicht zu Wort gemeldet haben. In einigen Fällen wird die Annahme berechtigt erscheinen, dass sie dies aufgrund einer befürchteten psychischen Überlastung unterlassen haben. An dieser Stelle sei an die Strategie der Vermeidung als Teil einer posttraumatischen Symptomatik erinnert (Eberle & Maercker, 2024): Menschen, die von traumatischen Erfahrungen betroffen sind, versuchen einer Konfrontation mit Reizen aus dem Weg zu gehen, die zu einer (unkontrollierbaren) Reaktualisierung dieser Erfahrungen führen könnten. Ein Interview, das die Zeit in der Klasse von Konrad Z. thematisiert, stellt einen solchen Auslösereiz (Trigger) dar und kann dadurch die psychische Stabilität Betroffener gefährden. Neben dem Leid, das im Rahmen des Treffens im Mai 2023 und in der seither stattfindenden Kommunikation zwischen ehemaligen Schüler*innen zum Ausdruck gebracht wurde, müssen die Belastungen jener Personen in Betracht gezogen werden, die sich dieser Konfrontation nicht gewachsen fühlen. Angesichts des oben zitierten Hinweises, dass ehemalige Mitschüler*innen dem Treffen aus psychischen Gründen fernblieben und angesichts des inneren Ringens, von dem Interviewpartner*innen anschaulich berichteten, erscheint dieses Leid der Abwesenden alles andere als spekulativ. Es gehört zur Causa Konrad Z. und konstituiert einen Raum, der gegenwärtig nur stellvertretend aufgearbeitet werden kann.

Auch wenn im Rahmen der vorliegenden Studie keine systematische Analyse der Faktoren möglich ist, aus denen sich die Unterschiede im Ausmaß der Belastungsfolgen zwischen den ehemaligen Schüler*innen begründen, ist auf einen Aspekt zu verweisen, der in einer Reihe von Erzählungen eine wichtige Rolle spielt, nämlich das Zusammenwirken schulischer mit familiären Belastungen. Hier ist vorzuschicken, dass familiäre Belastungen aus zwei Gründen nicht geeignet sind, das Ausmaß der Schädigungen, die durch den gewalttätigen Unterrichtsstil des Lehrers hervorgerufen wurden, zu relativieren: Erstens kann eine Gewichtung nach familiär und schulisch bedingten Folgebelastungen nur spekulativ bleiben. Und zweitens hätte die Schule

einen Ort bieten können, an dem familiäre Belastungskonstellationen abgemildert werden. Dass das Gegenteil der Fall war, wird durch folgende Einschätzung einer*s ehemaligen Schüler*in zum Ausdruck gebracht:

„Also meine Schule soll ja eigentlich irgendwie ein geschützter Raum sein. [...] Es ist ein Abhängigkeitsverhältnis irgendwie. Du bist schon irgendwie mehr ausgeliefert. Ja, das macht schon was mit einem [...]. Vor allem der lange Zeitraum, sag ich halt immer. Das waren halt nicht ein paar Wochen, das waren halt vier Jahre irgendwie. Ja, ist schwer, mit meinem heutigen Wissen und Verständnis ist es schwer zu kapieren, wie man das vier Jahre da – wie ich das vier Jahre ausgehalten hab. Aber klar, wenn man nicht weiß, was eigentlich irgendwie abläuft, ja, man kann ja als Kind nicht einfach abhauen, davonlaufen.“ (Interview 7)

Kinder, die aus schwierigen Verhältnissen kamen und daher möglicherweise in ihren Bewältigungsressourcen geschwächt waren, erfuhren in der Waldorfschule Überlingen weitere schwere Belastungen. Dadurch entstanden erhebliche biografische Risiken, für die sich lange Zeit niemand zuständig fühlte. Ein*e Interviewpartner*in fasst diesen Sachverhalt prägnant zusammen:

„Also bei uns zu Hause, meine Eltern, die hatten ja auch nicht so eine schöne Ehe. [...] Also bei mir war das dann beides. Ich hatte zu Hause so Ärger, Streit und Stress gehabt mit der Familie, mit den Eltern, weil die sich nicht verstanden haben. Und dann bin ich in die Schule gegangen und hatte da dann genau das Gleiche.“ (Interview 2)

Eine Reihe von Interviewpartner*innen berichtet ähnlich belastende Verhältnisse in ihren Familien: Es gab Trennungen oder Scheidungen schon vor der Geburt des Kindes oder aber Konflikte zwischen den Eltern, die während oder nach der Zeit in der Z.-Klasse zu Trennungen führten. Es wird von psychisch kranken Eltern, in seltenen Fällen auch von gewaltaffinen und/oder vernachlässigenden Erziehungsstilen berichtet. Mehrere ehemalige Schüler*innen erinnern sich, dass ihre Eltern überfordert waren, da sie beruflich sehr eingespannt waren. Entsprechende Risiken gab es vor allem bei alleinerziehenden Müttern, die – einer*m Interviewpartner*in zufolge – zur damaligen Zeit in der Bodenseeregion auch mit sozialer Stigmatisierung rechnen mussten. Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass die Eltern damals auch noch sehr jung und dadurch noch nicht in der Lage waren, ihren Kindern ein stabiles Aufwachsen zu ermöglichen. Manche Kinder hatten auch Schicksalsschläge wie schwere Krankheit und Tod eines Elternteils oder chronisch kranke Geschwister zu bewältigen. Aus dieser überblicksartigen Aufzählung wird zum einen deutlich, dass viele Interviewpartner*innen ein klares Bewusstsein über ihre damaligen familiären Verhältnisse haben, zum anderen fällt die Vielzahl familiärer Risikofaktoren auf, denen die Schüler*innen ausgesetzt waren. Dies wirft grundsätzliche Fragen nach der Funktion einer Bildungseinrichtung wie der Waldorfschule Überlingen auf, vor allem wenn man die engen Verstrickungen zwischen Schule und Elternschaft in Betracht zieht. Wenn man sich den Anspruch einer

ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen vergegenwärtigt, wäre die Frage nach der Zuständigkeit der Schule in Bezug auf potenzielle Gefährdungen im familiären Umfeld zu stellen. Dies auch deshalb, weil es vielfältige private und konzeptionell begründete Verbindungen zwischen Lehrkräften und Eltern gab und somit auch tiefere Einblicke in die jeweiligen familiären Verhältnisse möglich waren als dies an staatlichen Schulen der Fall sein dürfte. Aus einzelnen Berichten geht hervor, dass Konrad Z. durchaus von solchen familiären Belastungskonstellationen wusste. Er bot dann Fahrdienste und Betreuungen nach dem Unterricht an. Nicht nur diese „Unterstützungsleistungen“, sondern auch der alltägliche Unterricht mündeten in zusätzliche, zum Teil schwere Belastungen für seine Schüler*innen.

3.4.2 Angst und Misstrauen: Psychosomatische und soziale Folgeerscheinungen

Alles, was über die von Konrad Z. verübte Gewalt bekannt ist, bietet überzeugende Erklärungen für die von vielen ehemaligen Schüler*innen berichteten Angstgefühle während ihres Schulalltags. Diese Ängste bezogen sich auf die stetige und latente Bedrohung, dass es zu unvorhersehbaren Ausbrüchen mit Schreien, Schlüsselwerfen oder Ähnlichem kommen oder dass man zur Zielscheibe von Demütigungen, Beschämungen oder auch körperlichen Übergriffen werden konnte. Die befragten Interviewpartner*innen erinnern sich in unterschiedlichem Ausmaß an ihre Ängste. Ein*e ehemalige*r Schüler*in illustriert anhand konkreter Situationen die Genese von Angstzuständen. Im ersten Fall wurde sie*er von Konrad Z. ermahnt, die*der einzige in der Klasse zu sein, die*der etwas nicht zur Zufriedenheit des Lehrers gemacht hätte – mit gravierenden Auswirkungen:

„Für sich genommen ja kein schlimmer, also völlig ok’er pädagogischer Spruch, ich weiß aber heute schon noch, wie ich innerlich sehr zusammengezuckt bin, ähm, weil [...], Uppsala! Jetzt warst du gerade kurz davor, dass es dich einmal erwischt mit einer körperlichen Züchtigung.“ (Interview 3)

In einer anderen Situation sei ihr*ihm eine Strafaufgabe auferlegt worden, die sie*ihn aufgrund ihres übermäßigen Umfangs zur Verzweiflung gebracht habe: „Und ich habe gedacht, wenn ich das nicht mache, wenn ich das nicht schaffe, dann bin ich einen Kopf kürzer am nächsten Tag. Also ich habe mich ..., da hat sich dann so eine Angst aufgebaut“ (Interview 3). In beiden Situationen hat die Antizipation von Gewalt zu ausgeprägten Angstzuständen geführt. Man wird annehmen können, dass auch die meisten anderen Schüler*innen durch den Unterricht bei Konrad Z. gelernt haben, dass schon geringfügige „Vergehen“ zu schweren Strafen bis hin zu körperlicher Züchtigung führen konnten. Dem entsprechend erinnern sich Interviewpartner*innen, „wie ich mich da immer so klein gefühlt habe, also dass ich nichts machen konnte und wie taub und gelähmt und voller Angst im Unterricht saß“ (Interview 25). Diese*r ehemalige*r Schüler*in bringt eine Reihe von Belastungsreaktionen sowohl mit der Ankündigung von Gewalt als auch mit ihrer*seiner Zeugenschaft von Gewalt in Zusammenhang: „... zwischen nervös und hilflos und eben ja so Art wie Schlecht-Werden oder Herzklopfen und so, wenn so was sich angebahnt

hat bzw. dann so weit war, und wir haben tatsächlich, ich habe gar nichts gesagt währenddessen“ (Interview 25). Eine*r ihrer*seiner Mitschüler*innen erinnert sich an die Szene, als mehrere Schüler*innen vor die Klasse treten mussten und nacheinander schmerzhaft Schläge auf ihre Hände bekommen haben. Es habe sich bei denen, die noch nicht dran waren, aufgrund der schmerzverzerrten Reaktionen derer, die diese Strafe vor ihnen erleiden mussten, eine massive Angst aufgebaut. Ein*e andere*r Interviewpartner*in resümiert: „Ich hab‘ ja immer Angst gehabt vor dem Lehrer [Z.], ich hab‘ immer Abstand gehalten“ (Interview 2). Es ist nicht nötig, solche Schilderungen durch weitere Zitate zu belegen, um sich das Klima vergegenwärtigen zu können, in dem sich der Unterricht von Konrad Z. abgespielt hat. Es ist wichtig, zwischen der konkreten Gewalt und einem Gefühl latenter Bedrohung zu unterscheiden. Es passiert nicht immer etwas Schlimmes, aber es könnte immer etwas Schlimmes passieren.

Aus dieser Konstellation resultieren zwei grob unterscheidbare Verhaltensdispositionen, die geschlechtsabhängig erscheinen: Während zumindest einige männliche Schüler impulsiv auf die andauernde Bedrohungslage reagierten, versuchten viele Mädchen möglichst nicht in das Blickfeld ihres Lehrers zu geraten, um auf diese Weise von seinen Strafmaßnahmen und Gewaltausbrüchen verschont zu bleiben. Es ist an dieser Stelle wichtig zu berücksichtigen, dass sich auf diese Weise Verhaltensmodi zu perpetuieren begannen, die von den Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit als funktional erlebt wurden – sowohl die kurzfristige emotionale Entlastung durch aggressives Ausagieren auf Seiten der Jungen als auch das Sich-selbst-Unsichtbarmachen der Mädchen. Man versteht sofort, dass beide Verhaltensstile in einer solchen Situation sinnvoll sind. Dass aus ihrer Verstetigung Risiken entstehen, zeigt die Entwicklung der Klasse nach der Ära Z.

Sich „wegzuducken“ (Interview 21), ruhig zu sein und „sich als Person unglaublich zurückzunehmen“ (Interview 14) waren ebenso funktionale Anpassungsstrategien wie der Versuch, Z. gegenüber auf Distanz zu bleiben oder jegliche Einladung, von ihm huckepack getragen zu werden, auszuschlagen, nachdem man die Erfahrung gemacht hat, dass er dies für übergriffige Handlungen nutzte. Viele – vor allem weibliche Schülerinnen – haben gelernt, still zu sein, sich zu verstecken, sich zurückzuziehen, irgendwie in der großen Klasse unterzugehen, mitzuschwimmen, möglichst nicht wahrgenommen zu werden. Mehrere Interviewpartner*innen stellen im Nachhinein Zusammenhänge zu Verhaltensstilen her, die ihnen noch im Erwachsenenleben Probleme bereitet haben:

„Ich war halt, ich hab‘ als Kind sehr wenig halt geredet, war zu verschüchtert. Und ich musste das dann erst [...], als ich erwachsen war, musste ich erst so langsam lernen, dass ich mich auch wehren kann, nein sagen kann, mich mehr unterhalten soll, nicht so zurückgezogen sein soll.“ (Interview 2)

Angesichts mehrerer ähnlicher Berichte kann man hier nicht einfach auf individuelle Persönlichkeitseigenschaften schließen, die biografische Wirkungen entfaltet haben. Es ist immer danach zu fragen, unter welchen Bedingungen ein eher schüchternes Kind zu einem „verschüchterten“

Kind wird, d.h. inwieweit die Atmosphäre in der Schulklasse dazu beiträgt, dass Entwicklungsaufgaben positiv bewältigt werden können oder aber zusätzliche Risiken produziert werden, die zur Verstetigung und Verschärfung problematischer Dispositionen beitragen (Caspari, 2021b; Sroufe, 1997). Die*Der hier zitierte Interviewpartner*in hat die Erfahrung gemacht, dass ihre*seine Schüchternheit eine gewisse Funktion erfüllt in einer Klasse, in der es aus wichtigen Gründen besser ist nicht aufzufallen. Andere ehemalige Schüler*innen berichten von Problemen in Bezug auf berufliche Anforderungen, weil sie vor mehreren Menschen nicht frei sprechen konnten oder:

„Ich hab mich z.B. jahrelang in Meetings versteckt und hab mich nicht getraut zu reden. Das sind, denk ich mir, ganz klar meine ersten vier Jahre, wo ich gelernt hab, ich muss mich verstecken, ich muss leise sein. Das hilft mir beruflich jetzt nicht wirklich weiter, wenn ich mich dauernd verstecke und leise bin.“ (Interview 14)

Es ist für diese ehemaligen Schüler*innen mit hohen Anforderungen verbunden, einen Verhaltensstil aufzugeben bzw. zu verändern, der für sie im Gewaltsystem der Z.-Klasse als hilfreich erlebt wurde. Dies trifft in ähnlicher Weise auf das impulsive Agieren ihrer Mitschüler*innen zu, das sich im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere fortsetzte, obwohl der Unterricht unter anderen Bedingungen stattfand.

Das Thema der Angst findet seinen Ausdruck auch auf einer unmittelbar gesundheitsbezogenen Ebene, nämlich in Form psychosomatischer Reaktionen auf Seiten vieler Schüler*innen (Towfigh, Kuntze & von Aster, 2016). So berichten Interviewpartner*innen, dass sie an Schlafstörungen litten, einnässten oder aufgrund von Ohrenentzündungen über längere Zeit nur eingeschränkt hören konnten. Am häufigsten wird als psychosomatische Reaktion über Bauchschmerzen berichtet. Ein*e Interviewpartner*in kritisiert, dass ihre*seine Eltern sich nicht hartnäckig genug für die Ursachen ihrer*seiner häufigen Bauchschmerzen interessiert hätten. Es wurde einfach zur Kenntnis genommen, dass sie*er deshalb immer wieder zu Hause bleiben musste. Sie*er äußert die (durch unsere Erhebungen bestätigte) Überzeugung, dass damals viele ihrer*seiner (v.a. weiblichen) Mitschüler*innen an der gleichen Symptomatik laborierten. Dies hätte in der Elternschaft Fragen aufwerfen können, denen aber offenbar zu keinem Zeitpunkt nachgegangen wurde. Ein*e ihrer*seiner ehemaligen Mitschüler*innen stellt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen ihrer*seiner Angst, ihren*seinen Bauchschmerzen und ihren*seinen überproportional häufigen Schulabsenzen her:

„Dann hatte ich schon Angst. Das weiß ich jetzt im Nachhinein. Also ich hatte dann ..., es war dann so, dass ich relativ schnell ganz viel krank war. Ich hatte immer Bauchweh. Und nachdem das somatisch alles abgeklärt war, dass da nichts ist, hat unser Hausarzt dann gesagt, dass das psychosomatisch ist bei mir und meine ... – ich wollt halt eben immer zu Hause bleiben. Ich wollte da – ich hatte Bauchweh und bin nicht in die Schule. Und es war dann aber auch klar, wenn es hieß, ich darf daheimbleiben, dann war ich halt noch ´ne halbe Stunde krank, und dann war das alles fein. Und der Hausarzt hat dann schon immer ge-

sagt, sie sollen mich einfach dann zu Hause lassen, wenn das nicht geht. Und in meiner Erinnerung, ich weiß aber auch nicht, ob das richtig ist, hab' ich die Hälfte dieser Waldorfschulzeit eigentlich eher zu Hause verbracht. Oder ein Drittel mit Sicherheit.“ (Interview 13)

Es wird hier in aller Deutlichkeit nachvollziehbar, welche Funktion das psychosomatische Symptom erfüllte. Es bot eine Möglichkeit, um sich dem Unterricht von Konrad Z. zu entziehen, aber auch in diesem Fall gingen die Eltern nicht der Ursache der gesundheitlichen Belastungen ihrer Tochter mit der erforderlichen Sorgfalt nach. Offensichtlich wurden die vielfältigen Beschwerden der Schüler*innen individualisiert und boten keinen Anlass für die Eltern, über die Frage ins Gespräch zu kommen, wieso diese vielfach idealisierte Schule ihre Kinder krank machte.

Eine weitere häufig berichtete Folge aus den Erfahrungen mit Konrad Z., die in Nähe einer Angstproblematik gestellt werden kann, ist das Misstrauen. In einer Situation, in der das alltägliche Erleben der Kinder in eklatanter Weise von der Erzählung ihrer Eltern abwich, wonach sie in einer besonderen Schule von einem hoch angesehenen Pädagogen unterrichtet wurden, musste sich geradezu zwangsläufig ein grundlegendes Misstrauen entwickeln. Wie oben beschrieben, manipulierte und verwirrte Konrad Z. seine Schüler*innen, indem er sie und ihre Eltern emotional verstrickte, seine positiven Seiten hervorkehrte und sich als Lehrer präsentierte, der offensichtlich eine hohe Anerkennung seitens der Schule und der Eltern genoss. Dieses Discrepanzerleben wurde von den Schüler*innen unterschiedlich bewältigt, aber die Erfahrung, dass hier etwas ganz und gar nicht so war, wie es scheinen sollte, hatte für einige von ihnen durchaus Auswirkungen auf ihre Vertrauensfähigkeit.

So berichten mehrere Interviewpartner*innen von einer Problematik, die sich für sie in erstaunlicher Ähnlichkeit darstellt: Sie misstrauen erwachsenen Männern, mit denen ihre Kinder Kontakt haben. Obwohl ihnen bewusst ist, wo die biografischen Wurzeln dieser Einstellung liegen und sie wissen, dass dieses Misstrauen in den von ihnen geschilderten Beispielen unbegründet ist, gelingt es ihnen nicht, sich davon zu distanzieren. Eine Interviewpartnerin berichtet, dass das Thema „Konrad Z.“ über weite Strecken ihres Erwachsenenlebens keinerlei Rolle mehr spielte. Dies änderte sich allerdings, als sie selbst Mutter wurde:

„Ich bin aber doch jetzt tatsächlich diesem Thema leider wieder begegnet, seit ich selber Kinder habe, dass ich sehr unsicher bin in der Begleitung meiner Kinder, wo die Grenzen der Kinder sind. Also ich hatte z.B. die Situation, wo im Kindergarten auf einmal von heute auf morgen ein männlicher Erzieher in der Gruppe meiner mittleren Tochter war. Und ich hab gemerkt, ich hätte heulen können. Ich fand das so schlimm. Ich wollte sie eigentlich gar nicht dort lassen. Und ja, war dann total misstrauisch.“ (Interview 13)

In dieser Schilderung wird auch noch ein weiteres Thema angesprochen, nämlich eine Unsicherheit in Bezug auf die Grenzen ihrer Kinder. Die Interviewpartnerin stellt bei sich selbst eine erhebliche Verunsicherung in Bezug auf zwischenmenschliche Grenzen fest. Ähnlich äußert sich ein*e andere*r ehemalige*r Schüler*in: „Ich hab den Eindruck, dass ich überhaupt nicht weiß, was über-

griffig ist und was nicht“ (Interview 31). Die Häufung, mit der ihre*seine ehemaligen Schulkamerad*innen ähnliche Problematiken berichten, lässt darauf schließen, dass der Aufbau einer grundlegenden Vertrauensbeziehung zwischen Lehrer und Schüler*innen, wie er in der Waldorfpädagogik als zentral erachtet wird, grundlegend misslungen ist – mehr noch: Es wurde bei manchen Schüler*innen ein hartnäckiges Misstrauen verankert, da sich hinter der Fassade des angeblich guten Lehrers ein gewalttätiger, manipulativer Mensch verbarg. Dies führte dazu, dass die heutigen Mütter ihre Erfahrungen als Schüler*innen in ihre eigenen Kinder hineinprojizieren und diese möglichst umfassend schützen möchten vor dem, wovor sie selbst nicht geschützt wurden (Kavemann et al., 2025, S. 63 ff.). Daraus resultieren Überbehütung und Kontrollzwänge gegenüber den eigenen Kindern. Auch wenn diese Mütter ihr Verhalten kritisch reflektieren, so gelingt es ihnen nicht, sich davon zu distanzieren. Angst und Misstrauen haben sich ihren Weg durch ihre Biografien gebahnt, da sie die grundlegende Erfahrung gemacht haben, dass Erwachsene über Jahre hinweg nicht gesehen haben, dass Kinder Gewalt und Gefährdungen ausgesetzt waren.

Man darf hier nicht vergessen, dass Konrad Z. im Moment der Aufdeckung die Deutungshoheit für sich beansprucht hat und gegenüber seinen Schüler*innen seinen Abschied mit zu viel Liebe ihnen gegenüber begründet hat. Man darf hier auch nicht vergessen, dass diesen Kindern damals klare Orientierungen von ihren Eltern und Lehrer*innen weitgehend vorenthalten wurden. Es wurden auch in den darauffolgenden Jahren – von Lehrkräften und von Mitschüler*innen – Grenzen überschritten. Unter diesen Bedingungen war es schwierig, ein selbstverständliches Gefühl für persönliche Grenzen und ein Urteilsvermögen in Bezug auf die Motive von Mitmenschen zu entwickeln.

3.4.3 Posttraumatische und andere klinische Erscheinungen

Es ist weder sinnvoll noch erstrebenswert, auf der Basis einer sozialwissenschaftlichen Studie psychodiagnostische Einschätzungen hinsichtlich der Belastungsfolgen gewaltbetroffener ehemaliger Schüler*innen zu treffen. Im Folgenden werden daher nur einige klinische Begrifflichkeiten erwähnt, die Interviewpartner*innen für sich selbst oder ehemalige Mitschüler*innen zur Anwendung bringen. Darüber hinaus werden einige Manifestationen erörtert, die eine Nähe zu klinischen Traumafolgestörungen aufweisen.

Zunächst ist festzustellen, dass viele Interviewpartner*innen davon berichten, dass entweder sie selbst oder ehemalige Mitschüler*innen nach wie vor traumatisiert seien von ihrer Zeit in der Klasse von Konrad Z. Genau genommen wird sich diese Einschätzung nicht im klinischen Sinne fundieren lassen. Viel eher ist anzunehmen, dass man sich hier eines gängigen Sprachgebrauchs bedient, bei dem psychische Gewaltfolgen unter dem Begriff der Traumatisierung subsummiert werden. Anlässe für eine solche diagnostische Einschätzung wurden vor allem bei dem erstmaligen Zusammentreffen ehemaliger Schüler*innen im Frühjahr 2023 geboten, als einige der Anwesenden starke emotionale Reaktionen zeigten. Die Tatsache, dass sie durch die Erinnerung und/oder das Sprechen über diese Erfahrungen belastet wurden, bedeutet aber noch nicht, dass sie traumatisiert sind. Traumafolgestörungen sind durch eng umschriebene Symptombilder charakterisiert, deren Nachweis einer fachlichen Untersuchung bedarf (Eberle & Maercker, 2024).

Gleichwohl gibt es einige Hinweise auf Symptome sowohl in der Kindheit als auch noch im Erwachsenenalter, die potenziell dem Formenkreis von Traumafolgestörungen zugerechnet werden könnten. Auffällig sind hier vor allem Berichte über plötzliche Impulsdurchbrüche vorwiegend bei männlichen ehemaligen Schülern. So erinnert sich ein Elternteil, dass sein Sohn „durch die Decke geht“ oder „der Vulkan wieder am Kochen ist“ (Interview 23), sobald der Name des früheren Lehrers fällt. Es gab auch Kinder, die den Erinnerungen ihrer Elternteile zufolge „beim kleinsten Anpieksen explodierten“ (Interview 4). Von einem anderen Jungen wird ein Vorfall berichtet, der sich lange nach seinem Wechsel auf eine andere Schule zugetragen hat: Als ihn ein Lehrer ohne böse Absichten am Nacken gepackt habe, sei der Junge in Panik geraten und schreiend aus dem Schulgebäude hinausgelaufen. Ein*e andere*r ehemalige*r Schüler*in litt lange Zeit unter unkontrollierbaren Impulsdurchbrüchen, die ihr*sein Familienleben erheblich belastet hätten. Diese Schilderungen verweisen auf das Vorliegen von Hyperarousal als Bestandteil einer Traumafolgestörung. Als Hyperarousal bezeichnet man eine erhöhte Schreckhaftigkeit und persistierende Wachsamkeit, deren Sinn in der Abwehr von (lebensbedrohlichen) Gefahren besteht. Hier handelt es sich um einen funktionalen Schutzmechanismus, der im Kontext traumatischer Erfahrungen aktiviert wurde und bei entsprechenden Auslösereizen (Trigger) unwillkürlich ausgelöst wird. Die betroffene Person reagiert dann, als ob sie sich wieder in der ursprünglichen Gefahrensituation befände. Man kann annehmen, dass viele als impulsiv oder undiszipliniert wahrgenommenen Verhaltensweisen insbesondere männlicher Schüler dieser Klasse ihren Ursprung in einem solchen posttraumatischen Mechanismus hatten (Van der Kolk, 2009). Das heißt, dass auch in späteren Schuljahren durch bestimmte Auslösereize Reaktionen aktiviert wurden, die eigentlich nicht in die Gegenwart „gehörten“, sondern zu einer Szene der Gewalt, wie sie von Konrad Z. ausgelöst wurde.

Auf eine unverarbeitete traumatische Erfahrung verweist auch die Erzählung einer*s Interviewpartner*in, die*der nach vielen Jahrzehnten wieder die Waldorfschule Überlingen besuchte und dort auf eine ehemalige Lehrerin traf, die sie*er eigentlich mit positiven Erinnerungen assoziierte, aber

„dann war ich an dieser Schule und hab eine ehemalige Lehrerin getroffen und hab gemerkt, dass ich erstarrt bin. Also ich bin eiskalt geworden und bin nicht mehr warm geworden, obwohl ich diese Lehrerin sehr gerne mag. Und hab dann gedacht, okay, also (lacht) das ist jetzt ein Zeichen, dass das doch noch nicht verarbeitet ist. [...] Aber aufgrund von meiner körperlichen Reaktion und allem, was drum rum passiert ist, hab ich mich gefragt, ob da nicht doch was komplett verdrängt wurde einfach.“ (Interview 31)

Diese Schilderung verweist auf das Problem lückenhafter Erinnerungen, das weiter oben bereits ausführlich erörtert wurde (Kap. 1.4.5). Eine Unterscheidung zwischen gewöhnlichen Gedächtnislücken und traumainduzierten Amnesien ist im Nachhinein kaum zu treffen (Lorenz, 2013). Ein*e Schüler*in klagt aber beispielsweise darüber, dass sie*er sich im Vergleich zu ihren*seinen Mitschüler*innen an praktisch gar nichts aus der Zeit in der Z.-Klasse erinnern kann. Den Berich-

ten ihrer*seiner ehemaligen Mitschüler*innen zufolge, war sie*er jedoch offenbar eine bevorzugte Zielscheibe von Gewalthandlungen des Lehrers. Dieser Umstand spricht dafür, dass ein Teil der Erfahrungen nicht in einer für sie*ihn bewusst zugänglichen Weise in ihr*sein Gedächtnis integriert werden konnte. Anders stellt sich die Situation dar, wenn sich unangenehme Erinnerungen auch noch nach vielen Jahren aufdrängen:

„Ich hab schon ganz deutlich auch diese Bilder einfach im Kopf. Also eben dieses Schlagen von einer Mitschülerin oder eben die Situation, wo der eine, ich glaub, an den Haaren oder so, über die Bänke und durch das Fenster raus. Also es sind halt so Bilder, die im Kopf sind. Und ich find, das ist auch – ist das jetzt ´ne Belastung? Eigentlich ist es keine Belastung in meinem alltäglichen Leben. Aber die Bilder sind ja trotzdem da. Und dadurch, dass sie da sind, ja, ist jetzt nicht was, wo man gerne hat.“ (Interview 14)

Diese Schilderung unterscheidet sich deutlich vom Symptom sich unwillkürlich aufdrängender Erlebnisfragmente, wie sie als flashbacks bzw. Intrusionen im Zusammenhang mit posttraumatischen Belastungen beschrieben sind (Eberle & Maercker, 2024). Die*Der Interviewpartner*in macht deutlich, dass ihr*ihm zwar die Erinnerungen nicht angenehm sind, sie*er davon aber nicht destabilisiert oder überschwemmt wird.

Neben Auslösereizen, die die oben erwähnten Impulsdurchbrüche verursachen, werden von einzelnen Interviewpartner*innen bestimmte Merkmale geschildert, die sie zu negativen Assoziationen veranlassen. Dazu zählen die erwähnten männlichen Pädagogen, die bei Müttern zu erhöhten Vorsichtsmaßnahmen in Bezug auf ihre Kinder führen. Ein*e Interviewpartner*in berichtet, dass sie*er aufgrund des Akzents ihres*seines ehemaligen Lehrers immer noch Schwierigkeiten mit Menschen aus der Schweiz habe. Diese Beispiele verweisen auf unwillkürliche Generalisierungen, die von den Betroffenen als solche erkannt werden, ohne dass es dadurch für sie ohne weiteres möglich ist, sich von ihnen zu distanzieren. Die Merkmale, an die solche Generalisierungen geknüpft werden, sind aber nicht als Auslösereize oder Trigger für posttraumatische Reaktionen zu verstehen.

Darüber hinaus beinhalten einzelne Berichte deutliche Hinweise auf psychische Folgebelastrungen, die nicht direkt mit Traumafolgestörungen in Zusammenhang gebracht werden, aber als solche interpretierbar sind, weil die Erlebnisse in der Klasse von Konrad Z. als ätiologischer Faktor in Betracht gezogen werden muss. Viele Interviewpartner*innen erzählen von einer*m ehemaligen Mitschüler*in, die*der körperliche Gewalt von Z. erfahren hat und als Erwachsene*r eine Alkoholsucht mit schweren psychosozialen Konsequenzen entwickelte. Sie*Er sei an den Folgen dieser Belastungen gestorben.

Eltern ehemaliger Schüler*innen berichten von Essstörungen, Depressionen und Drogenkonsum bei ihren Kindern. Ein*e Interviewpartner*in gibt an, dass ihre*seine vielfältigen Belastungen in ein zwischenzeitliches berufliches Burn-out mündeten, das einen stationären Klinikaufenthalt erforderlich machte.

3.4.4 Bildungsbiografische Folgen

In den vorausgegangenen Kapiteln gab es bereits einzelne Erwähnungen zu Beeinträchtigungen des schulischen Leistungsvermögens aufgrund des Unterrichtsstils des Lehrers Konrad Z. (vgl. Kap. 2.3.3). Wenn Kinder fürchten müssen, dass sie angeschrien werden, wenn sie eine Rechenaufgabe nicht richtig lösen, dann liegt der Schluss nahe, dass mehr oder weniger manifeste Angstgefühle die Konzentrationsfähigkeit der Schüler*innen schwächen (Mitchell, Becker-Bleese & Soicher, 2021). Strafandrohungen des Lehrers standen nicht nur mit Disziplinlosigkeiten im Zusammenhang, sondern auch mit mangelnder Leistung. Es ist daher davon auszugehen, dass ein positives Lernklima bestenfalls episodisch bestand, wobei die Schüler*innen immer damit zu rechnen hatten, dass dieses durch unerwartete Ausbrüche ihres Lehrers zerstört wurde:

„Aber die Wutausbrüche oder diese Grenzüberschreitungen, dieses Rumgeschreie von ihm, das war so – das ging so über jedes normale Maß halt weit hinaus. [...] Das schwebte natürlich immer so im Raum. Also das war, denk ich, auch – ich denk, das war auch mit das Schlimmste eigentlich, dass – er war völlig unberechenbar. Also es konnte eigentlich alles gut sein und irgendwie harmonisch, und plötzlich war – ist er irgendwie ausgerastet. Oder plötzlich – und wir waren ja so kleine Kinder, da – das war sicher Angst, wo da mitgeschwungen hat.“ (Interview 7)

Mehrere Interviewpartner*innen erinnern sich, dass sie Schwierigkeiten hatten, sich auf den Unterricht zu konzentrieren, weil sie entweder selbst von Gewaltausbrüchen betroffen waren oder mit ansehen mussten, wie Mitschüler*innen massiv bestraft wurden. Ein*e ehemalige*r Schüler*in erklärt, dass die belastenden Erfahrungen eine Erwartungshaltung produzierten, die mit psychischen Spannungszuständen verbunden war: „Und am nächsten Tag musst du ja wieder in die Klasse, und da weißt du ja, was gestern passiert ist. Mal gucken, was heute wieder... – und irgendwas war ja immer bei so einer großen Klasse“ (Interview 18). Solche Schlaglichter verweisen darauf, dass durch die jederzeit eintretende Möglichkeit von Gewalt die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in dieser frühen Lebensphase erschwert wurde.

Aus den retrospektiven Schilderungen ehemaliger Schüler*innen gehen unterschiedliche Positionen zu der Frage hervor, in welchem Ausmaß und in welcher Weise die Ära Z. die eigene Bildungsbiografie beeinträchtigt hat. Bei solchen Einschätzungen spielen auch diskrepante Einstellungen zur Waldorfpädagogik eine wichtige Rolle: Während einige Interviewpartner*innen kein gutes Haar an dieser Bildungsform lassen, deklarieren andere, dass sie trotz der Erfahrungen in der Klasse von Konrad Z. von den Prinzipien der Waldorfpädagogik überzeugt sind und inzwischen zum Teil auch ihre eigenen Kinder in Waldorfeinrichtungen schicken. Für viele spielt der Wechsel der Schule eine große Rolle bei der retrospektiven Bewertung ihrer Bildungskarriere. Dabei werden solche Übergänge entweder als sehr belastend oder als sehr förderlich geschildert. Entsprechende Schwierigkeiten werden mit der Einschätzung begründet, dass in der Waldorfschule Überlingen nicht annähernd die Grundlagen für einen gelingenden Bildungsweg

gelegt wurden. So resümiert ein*e ehemalige*r Schüler*in, dass ihre*seine Zeit in der Waldorfschule vor allem davon geprägt war, gelangweilt gewesen zu sein und mit Mitschüler*innen Quatsch zu machen. Sie*Er sei dadurch auf ihrem*seinem Bildungsweg mehrere Jahre zurückgeworfen worden. Da ihr*ihm das Erlernen von Disziplin vorenthalten wurde, musste sie*er in ihrer*seiner weiteren Bildungslaufbahn viele Nachteile in Kauf nehmen. Auch andere Interviewte bestätigen Bildungs- und Entwicklungsdefizite, die ihnen den Übergang auf das staatliche Schulsystem erschwert hätten. Dabei wird deutlich, dass dies nicht auf eine grundsätzliche Inkompatibilität von Waldorfschulen mit staatlichen Bildungseinrichtungen zurückzuführen ist, sondern auf die spezifische Situation der Klasse von Konrad Z., deren Lernklima auch nach seinem Abgang als extrem ungünstig geschildert wird:

„Also es war dann eine abartige Klasse, mein ich, war ständig irgendwas los. Also ich konnte dort auch gar nicht lernen. Also ich hätte auch in der Waldorfschule nie mein Abitur geschafft, weil ich war total abgehängt, glaub ich auch. Also Englisch und Russisch, war ich total abgehängt. Hab ich überhaupt nicht mehr kapiert, was die da eigentlich machen. Aber ich glaub, das war auch dadurch, dass es eben so strukturlos war in meiner Erinnerung, dann auch, als der Herr [Z.] weg war. Ja. Das war wild. In meiner Erinnerung war es sehr chaotisch.“ (Interview 13)

Angesichts dieser Zustände überrascht es nicht, dass diese*r Schüler*in den Übergang in eine staatliche Schule als befreiend empfand:

„Und ich bin richtig aufgeblüht am Gymmy. Mir hat noch eine Lehrerin gesagt, dass ich da – meine Russischlehrerin, die spätere, die hat dann noch gesagt, ich brauch nicht denken, dass ich das Abitur schaffen würde, an einer Staatsschule, dass ich da irgendwie zurechtkommen würde. Und es war aber genau das Gegenteil. Also ich bin an das Gymmy, ich fand das ganz toll, wie super unterkühlt diese Beziehung zwischen Schüler und Lehrer ist, dass man keinerlei Beziehung eigentlich zu denen eingeht, dass alles irgendwie geregelt ist und transparent ist. Man hat irgendwelche Listen, wo man sieht, welche Note es gibt und wo man wie mündlich und schriftlich – wie das irgendwie zusammenkommt. Und ich fand’s mega gut, ich bin da richtig aufgeblüht, ich bin viel, viel lieber ins Gymmy gegangen als in die Waldorfschule. Ich hatte da eigentlich echt ‘ne coole Schulzeit noch im Vergleich zur Waldorfschule.“ (Interview 13)

Man wird nicht rekonstruieren können, weshalb manche Schüler*innen auf staatlichen Schulen auf Anhieb gut zurechtkamen, während andere über längere Zeiträume mit den Folgewirkungen ihrer Zeit auf der Waldorfschule zu kämpfen hatten. Für alle gilt aber, dass sie pädagogischen Risikobedingungen ausgesetzt waren, die auch nach der Ära Z. weiterhin Bestand hatten. Diese beinhalteten unter anderem die zitierte Entmutigung der Russischlehrerin, die ihrer*ihrem Schüler*in keine Hoffnung machte, dass sie*er an einer anderen Schule bestehen können

würde. Dies mochte für andere Mitschüler*innen zutreffen, deren Scheitern über Jahre vorbereitet wurde; in diesem Fall aber wirkte sich das Vorhandensein klarer Strukturen und der Umstand, dass „man keinerlei Beziehung zu Lehrern“ pflegen musste, sehr positiv auf den weiteren Bildungsweg aus. Kein Zweifel besteht aber daran, dass jenen Schüler*innen, die freiwillig oder unfreiwillig von der Waldorfschule Überlingen auf staatliche Schulen wechselten, eine enorme Entwicklungsaufgabe aufgebürdet wurde, die aufgrund der besonderen Situation in dieser Klasse einem „Kulturschock“ (Interview 7) gleichkam, der sowohl mit einer Verschärfung bestehender Probleme als auch mit einer grundlegenden Entlastung einhergehen konnte. Letztere blieb jenen Schüler*innen vorenthalten, denen der gewünschte Schulwechsel von ihren Eltern untersagt wurde.

Wenn Interviewpartner*innen im Nachhinein konstatieren, dass sie in der Waldorfschule Überlingen ihre Lust an der Schule verloren haben oder Eltern berichten, dass ihr Kind „nicht mehr mitgemacht“ und „während des Unterrichts geschlafen“ (Interview 5) habe, dann wird man annehmen können, dass solche Phänomene auch an jeder anderen Schule zu beobachten sind. Im vorliegenden Fall muss man aber den Gesamtkontext betrachten: Beeinträchtigungen der Bildungskarriere stehen hier in unmittelbarem Zusammenhang nicht nur mit den oben beschriebenen, zum Teil schweren psychischen Folgeschädigungen bei den damaligen Schüler*innen, sondern auch mit sozialen Belastungsfaktoren, die im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

3.4.5 Soziale Konsequenzen

Es gibt zwei paradigmatische Situationen, anhand derer sich besonders massive soziale Konsequenzen für gewaltbetroffene Schüler*innen und ihre Familien ablesen lassen: Die erste betrifft die Zwillinge, die sexualisierte Gewalt durch Konrad Z. erfahren haben, die zweite bezieht sich auf fünf Schüler, die in der sechsten Klasse die Waldorfschule Überlingen aus disziplinären Gründen verlassen mussten. Der zuletzt genannte Vorgang wird weiter unten noch genauer erörtert. An dieser Stelle reicht zunächst der Hinweis, dass Kinder, die jahrelanger Gewalt ihres Lehrers ausgesetzt waren, offensichtlich nicht in der Weise unterstützt wurden, dass erhebliche Brüche in ihrer Biografie verhindert werden konnten.

An dem Umgang mit den Zwillingen und ihrer Familie lässt sich der für sexualisierte Gewalt nicht untypische Mechanismus des victim blaming besonders deutlich nachweisen (Collin-Vézina, de La Sablonnière-Griffin, Palmer & Milne, 2015). Schon bald nachdem die Übergriffe aufgedeckt worden waren, formierte sich in der Elternschaft Widerstand gegen diesen mutigen Schritt, den zuerst die Kinder selbst und dann vor allem deren Mutter gegangen sind. Dabei waren Angriffe gegen die Familie der Betroffenen weniger durch Zweifel an der Tatsache der sexualisierten Gewalt motiviert, sondern durch die Sorge um die sozialen und beruflichen Konsequenzen, die dem Beschuldigten drohten. Am deutlichsten zeigte sich diese Haltung in dem Versuch, die Eltern der Betroffenen von einer Strafanzeige gegen Konrad Z. abzuhalten. Nachdem schließlich von anderer Seite die Polizei eingeschaltet worden war, kam es zu anhaltenden Vorwürfen gegen die betroffene Familie, die sogar den Charakter offener Drohungen annah-

men. Die Schule stellte zwar der Familie eine Ansprechperson zur Seite und organisierte therapeutische Unterstützung für die Zwillinge, sie unternahm aber nichts gegen die Attacken eines Teils der Elternschaft. Im weiteren Verlauf des Schuljahres musste die Familie die Erfahrung machen, dass sich zwar ein Teil der Elternschaft für Konrad Z. einsetzte, sie selbst aber keinen emotionalen Beistand oder soziale Unterstützung von anderen Familien erhielt. Dies führte zu einer zunehmenden Isolation. Als Z. schließlich das ihm auferlegte Betretungsverbot an der Waldorfschule brach und eines seiner Kinder an der Musikschule im Wohnort der Familie anmeldete, die auch von den Zwillingen besucht wurde, entstand bei der Familie der Eindruck, dass in diesem Umfeld eine Bewältigung ihrer schwerwiegenden Belastungen nicht mehr möglich sei. Dies führte schließlich zum Umzug in eine weit entfernte Gegend und zum weitgehenden Abbruch aller sozialer Beziehungen in der Bodenseeregion.

Trotz des Bemühens der Schule, die Zwillinge und deren Familie zu unterstützen, ist letztlich zu konstatieren, dass das System Waldorfschule Überlingen nicht annähernd in der Lage war, Menschen, die in seinem Verantwortungsbereich zu Schaden gekommen waren, zu schützen und sie in der erforderlichen Weise sozial aufzufangen. Es wurde im Gegenteil eine Dynamik der aggressiven Exklusion ausgelöst, die zwar keineswegs von allen Beteiligten mitgetragen wurde, aber letztlich verheerende Wirkungen auf die soziale Situation der betroffenen Kinder und deren Eltern hatten.

Ein ähnliches Muster kann in Bezug auf die fünf Schüler festgestellt werden, die in der sechsten Klasse aus der Schule verwiesen wurden. Auch in ihrem Fall entledigte sich das System jener Personen, die von ihm zuvor geschädigt worden waren. Auch hier hatten die Betroffenen, die relativ kurzfristig in anderen Schulen untergebracht werden mussten, spürbare soziale Konsequenzen zu tragen, d.h. sie hatten sich auf eine veränderte Schulumgebung einzustellen und mussten neue soziale Anschlussmöglichkeiten ausfindig machen. Dies auf der Grundlage eines auf sie projizierten Scheiterns, das auch mit Konflikten zwischen ihren Eltern und der Schule verbunden war. Dabei korrespondierten die sozialen Bewältigungsaufgaben mit der Notwendigkeit der Erfüllung neuer schulischer Anforderungen, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben wurden.

Bei der Analyse der sozialen Folgen für die Schüler*innen der Z.-Klasse ist es notwendig, sich die psychischen Auswirkungen der von Konrad Z. verübten Gewalt vor Augen zu halten. Dabei sind vor allem die latenten und manifesten Ängste, der grundlegende Vertrauensbruch zwischen Lehrer und Schüler*innen sowie die mit Demütigungen und Beschämungen praktizierten Angriffe auf das Selbstwertgefühl von Schüler*innen zu bedenken. All dies ist geeignet, tiefgreifende Verunsicherungen im zwischenmenschlichen Kontakt herbeizuführen, die sich im weiteren biografischen Verlauf z.B. auf berufliche Kontakte oder Partnerschaftsbeziehungen negativ auswirken können (Kraye, Seddon, Robinson & Gwilym, 2015; MacIntosh & Ménard, 2021). So berichten einzelne Interviewpartner*innen von den problematischen Konsequenzen ihrer Neigung, sich schlecht, falsch und/oder schuldig zu fühlen. Die Auswirkungen eines generalisierenden Misstrauens auf soziale Beziehungen wurden bereits weiter oben beschrieben (Kap.

3.4.2).

Einen Spezialfall sozialer Schädigungsfolgen bilden Störungen der familiären Beziehungen. Diese werden sowohl im Zusammenhang mit den aktuellen Familien berichtet, in denen Misstrauen, Ängste und Impulsdurchbrüche zu spürbaren Beeinträchtigungen führen, als auch im Hinblick auf die Herkunftsfamilien. Auffällig viele ehemalige Schüler*innen berichten von erheblichen Konfliktpotenzialen, die auch noch dreißig Jahre nach den zur Debatte stehenden Vorfällen zwischen ihnen und ihren Eltern bestehen. Diese Konflikte kreisen im Wesentlichen um das elterliche Versäumnis, ihre Kinder vor der Gewalt des Lehrers zu bewahren. Dabei spielt das elterliche Narrativ, nichts von diesen Gefährdungen geahnt zu haben, eine zentrale Rolle. Verstärkt werden solche Darstellungen mit dem Hinweis, dass die Kinder damals nichts von ihren Erlebnissen erzählt hätten, sodass die Eltern keine Grundlage für etwaige Interventionen gehabt hätten. Es versteht sich von selbst, dass eine solche Argumentationslinie hinreichend Anlass für konflikthafte Auseinandersetzungen bietet, weil damit zumindest unterschwellig suggeriert wird, dass die Kinder damals selbst schuld daran gewesen seien, dass sie über dreieinhalb Jahren einem pädosexuellen und gewalttätigen Lehrer ausgesetzt waren.

Die mit diesem hohen Konfliktpotenzial verbundenen Abwehrmechanismen dürften eine Erklärung dafür liefern, warum gerade zu der Frage, ob und was Kinder ihren Eltern erzählt oder nicht erzählt haben, nur sehr diffuse Informationen erhoben werden können: Die ehemaligen Schüler*innen können sich aus entwicklungspsychologischen Gründen kaum erinnern, während ihre Eltern nicht sehen wollen, was sie übersehen haben, da sie ansonsten von massiven Schuldgefühlen bedroht werden. Diese Konstellation erzeugt unauflösbar erscheinende Spannungen innerhalb der Familien, weil die Vorwürfe der ehemaligen Schüler*innen ebenso auf tönernen Füßen zu stehen scheinen wie die Rechtfertigungen ihrer Eltern. Die folgende Sequenz zeigt auch aktuelsprachlich, wie diffus und zugleich wirkmächtig die schwer zu fassenden Konfliktlinien zwischen den Generationen verlaufen:

„Aber ich kann niemals schwören, dass ich genau das gesagt habe oder ob ich das nicht jetzt weiß, weil meine Eltern mir das so gesagt haben oder sich selber das so hinkonstruiert haben. Oder es war vielleicht so, das ist vielleicht die Wahrheit und das macht es wirklich schwer zwischen mir und meinen Eltern, weil ich kann nicht glauben, was ich denke quasi, oder ich weiß nicht, was ich denken ... und ich denke Sachen und ich weiß nicht, was die Wahrheit ist.“ (Interview 25)

Nicht nur in diesem Fall erweisen sich die Eltern als wenig hilfreich für die um Gewissheit ringenden ehemaligen Schüler*innen. Es ist, als stünden Wissensbestände und Erfahrungsräume der jeweiligen Generationen unverbunden nebeneinander, sodass sie keine Tiefenschärfe und Überzeugungskraft entwickeln können. Das Unausgesprochene und das Abgewehrte organisieren das Bild der Vergangenheit, das auf der emotionalen Ebene deutlich spürbare Wirkungen erzeugt. Die ehemaligen Schüler*innen misstrauen ihren Eltern bei der Deutung der Vergangenheit.

Etwas klarer liegt der Fall bei jenen Familien, die auch nach der Aufdeckung noch loyal zu

Konrad Z. waren. Hier erinnert sich ein*e ehemalige*r Schüler*n, dass die elterliche Solidarität mit einem pädosexuellen Straftäter sowohl deren Ehe als auch deren Verhältnis zu ihren eigenen Kindern dauerhaft belastete. Die von Konrad Z. hervorgerufenen Spaltungsprozesse betrafen also nicht nur das Lehrerkollegium und die Elternschaft, sondern reichten zum Teil auch tief in die Familien seiner Schüler*innen hinein.

Es versteht sich von selbst, dass solche familiären Belastungen in einer Wechselwirkung zu gesundheitlichen Symptomen und schulischen Schwierigkeiten auf Seiten der betroffenen Schüler*innen standen. Die Causa Z. löste also ein multifaktorielles Geschehen aus, das sowohl personell als auch zeitlich weit über die konkreten Ereignisse in der Schulklasse hinausreichte. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, wie auch nach dem Abgang von Konrad Z. die von ihm entfachten Dynamiken ungebremsst weiterwirkten.

3.5 STIGMATISIERUNG STATT HILFE: DIE KONSTRUKTION DER „SCHLIMMEN KLASSE“ ALS STRATEGIE DER SCHULDUMKEHR

In den folgenden Ausführungen werden die Dynamiken, die zur Entlassung von fünf Schülern aus der betroffenen Klasse führten, einer genaueren Analyse unterzogen. Diese Entlassung erfolgte am Ende der 6. Klassenstufe, d.h. zweieinhalb Jahre nach der Aufdeckung der sexualisierten Gewalt und der Auflösung des Arbeitsverhältnisses mit Konrad Z. Aus den vorliegenden Daten geht unzweifelhaft hervor, dass diese zweieinhalb Jahre für die Schüler*innen der betroffenen Klasse eine prägende Zeit darstellten, deren biografische Relevanz von vielen Interviewpartner*innen hervorgehoben wird. Das Ziel der folgenden Analysen besteht in der Entwicklung eines vertieften Verständnisses des Wechselspiels zwischen den Reaktionsweisen der Schüler*innen einerseits und der Lehrkräfte bzw. Schulverantwortlichen andererseits.

3.5.1 Verhaltensauffälligkeiten als Problemperspektive

Fast alle Interviewpartner*innen sind sich in der Einschätzung einig, dass es nach dem Weggang des Lehrers Konrad Z. zu einer sich verschärfenden Eskalationsdynamik in seiner Klasse kam. Das heißt, dass die in dieser Klasse verursachten Problematiken nicht einfach dadurch gelöst werden konnten, dass Z. nicht mehr anwesend war. Damit wurde zwar eine unbedingt notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Stabilisierung der Schüler*innen geschaffen. Ganz allgemein lässt sich bilanzieren, dass sich das Scheitern der Maßnahmen, die seitens der Schule und der Eltern in unmittelbarer Folge des Weggangs des Lehrers initiiert wurden, im Verhalten der Schüler*innen manifestierte. Etwas lief schief. Etwas fehlte. Und die Zeichen, die auf diese Defizite hindeuteten, mehrten sich.

Zunächst ist es wichtig, an die vielfältigen Belastungen zu erinnern, mit denen die Kinder der betroffenen Klasse zu kämpfen hatten. Sie litten an Ängsten, Misstrauen, psychosomatischen und posttraumatischen Schädigungsfolgen und waren zum Teil in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit eingeschränkt. Dies ist die subjektive Seite des Leidens, die weiter oben ausführlich

dargestellt wurde. Diese emotionalen, gesundheitlichen und psychosozialen Belastungen spiegelten sich auf der Verhaltensebene wider. Diese beobachtbaren Verhaltensmanifestationen wurden zum institutionellen Problem. Die Schule sah sich mit der immer weniger zu bewältigenden Anforderung konfrontiert, diese Klasse zu unterrichten. Ausgangspunkt der Eskalation war zunächst das, was die Schüler*innen zeigten: „Die Klasse war irgendwie überflutet, überreizt, keine Ahnung, was da passiert ist“ (Interview 18).

3.5.1.1 Mobbing

Ehemalige Schüler*innen sind sich in ihrer Einschätzung einig, dass es in der Klasse ein erhebliches Mobbing-Problem gab. Dieses habe sich schon in der Zeit von Konrad Z. angebahnt, in den Klassen vier bis sechs aber nochmal erheblich verschärft. Einzelne Interviewpartner*innen berichten, dass sie selbst von Hänseleien und Ausgrenzungen betroffen waren, andere gestehen, dass sie aktiv Mobbing betrieben haben, wiederum andere berichten von diesbezüglichen Beobachtungen. Soweit rekonstruierbar mussten ganze Gruppen von Schüler*innen damit rechnen, von anderen ausgelacht, gedemütigt oder isoliert zu werden. Zudem übten Jungen zum Teil massive körperliche Gewalt gegen ihre Mitschüler*innen aus. Ein*e Interviewpartner*in erinnert daran, dass es zur Erziehungspraxis von Konrad Z. gehörte, Schüler*innen dazu aufzufordern, andere Kinder für Fehlverhalten zu bestrafen (vgl. Kap. 3.1.4). Indem er selbst seine Schüler*innen demütigte und beschämte und bestimmte Kinder „auf dem Kieker“ hatte, während er einige wenige bevorzugte, schuf er ein Klima der Spaltung und Aggression. Es wäre spekulativ, allein die Unterrichtspraxis von Konrad Z. kausal für das Mobbinggeschehen in dieser Klasse verantwortlich zu machen. Aber es besteht kein Zweifel, dass er diesbezügliche Risikobedingungen schuf. Von einer gezielten und systematischen Förderung prosozialen Verhaltens in der Klasse ist jedenfalls nichts bekannt.

Dass von einer funktionierenden Klassengemeinschaft keine Rede sein konnte, blieb auch den Lehrkräften nicht verborgen. In einem Protokoll einer Lehrerkonferenz wird im September 1994, also am Beginn der 5. Klasse, konstatiert: „Kaum als Klassengemeinschaft wahrnehmbar“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 22.09.1994). Etwa ein dreiviertel Jahr später wird ein Lehrer mit der Bemerkung zitiert: „Keine Streitigkeiten mehr im ursprünglichen Maße“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 28.05.1995). Diese beschwichtigende Einschätzung beinhaltet vor allem eine Information darüber, dass es „ursprünglich“ offenbar ein erkennbares Konfliktgeschehen in der Klasse gegeben hatte. In den Protokollen wird ein sich stetig verschärfender Spaltungsprozess sichtbar: Es gibt eine Gruppe von Jungen, die für das Unheil in der Klasse verantwortlich gemacht wird. Daher steuert man immer stärker darauf zu, die Lösung der Klassenkonflikte in der realen Ab-Spaltung dieser Jungen zu suchen. Soweit sich die ehemaligen Schüler*innen erinnern, verfügte die Schule aber ansonsten über keine Strategie, die massive Mobbing-Dynamik in den Griff zu bekommen.

3.5.1.2 Provokationen, Aufbegehren

Destruktive Verhaltensmanifestationen vieler Schüler*innen aus der ehemaligen Z.-Klasse gingen in zwei Richtungen: Neben dem Mobbing von Mitschüler*innen wurde ein großes Reper-

toire an Provokationen gegen Lehrkräfte an den Tag gelegt. Es wurde bereits erwähnt, dass dieser Verhaltensmodus bereits während der Ära Z. auftrat, nämlich in den von Fachlehrer*innen verantworteten Schulstunden. Offensichtlich agierte die Klasse etwas Massives aus, das für die Lehrkräfte unbegreiflich war.

„Und dann gab’s so Lehrer, die nicht so autoritär waren. Das hat man dann gemerkt, dass die Klasse völlig hohldreht. Also das ging dann immer nicht lang gut, wenn die so – ja, ich glaub, dadurch, dass wir das dann gewohnt waren, dieses ganz Strenge, wenn dann ein anderer Lehrer da war, wo das so ganz lockergelassen wurde, da ging’s immer sehr drunter und drüber, meine ich. Grad auch also die Jungs waren da sehr lebhaft.“ (Interview 13)

Diese Auffälligkeit wurde von den Lehrkräften nicht als Symptom einer akuten Gefährdung interpretiert. Stattdessen nahm man offenbar in Kauf, dass die Kinder hier einen Modus der Entgrenzung erlernten, der sich im Laufe der folgenden Jahre zu einem habituellen Verhaltensmuster auswuchs, das in vielfältigen Varianten auftrat: Es wurden Tampons mit Ketchup beschmiert und auf Schulbänke geklebt, im Eurythmieunterricht wurde mit Kupferstäben Krieg gespielt, Übungen wurden absichtlich falsch durchgeführt, im Gartenbau wurden Tomatenschlachten veranstaltet, Schubkarren und Schaufeln im Teich versenkt und Beete mit Wasser überflutet. Ein*e ehemalige*r Schüler*in beschreibt die Dynamik, die sie*ihn selbst dazu veranlasst hatte, an solchen Aktionen aktiv mitzuwirken:

„Nachher war’s natürlich chaotisch in der Klasse, und ich hab auch dann zu der Gruppe von sechs, sieben oder acht Jungs gehört, das waren, glaub ich, nur Jungs, die dann wirklich viel Blödsinn gemacht haben und total über die Stränge geschlagen sind. Aber klar, es war diese Last, diese Belastung weg, klar, es war eine komplett andere Sache dann. Klar ist das ins andere Extrem geschlagen. Aber für uns, also für uns war erstmal das – war er weg und damit, ja, es war schon eine große Erleichterung.“ (Interview 7)

Die plötzliche Abwesenheit des Lehrers Konrad Z. und der Umgang des Folgelehrers C mit der betroffenen Klasse eröffnete für viele Schüler*innen zunächst die Möglichkeit, nach eigenem Belieben zu agieren. Einigen von ihnen ging es ihren Worten zufolge vor allem darum, in der Schule Freunde zu treffen und Spaß zu haben. Ein wesentlicher Antrieb schien darin zu bestehen, die Autorität von Lehrkräften zu unterhöhlen. Besonders häufig richtete sich das destruktive Verhalten gegen Fachlehrer*innen, v.a. in Eurythmie und Handarbeit. Schüler*innen fanden sich in der Position wieder, dass sie Lehrkräfte „fast verrückt“ (Interview 2) machen konnten oder dass diese sich „weinend im Schrank einschließen“ mussten (Interview 6). Diese besondere Position wird weiter unten noch Gegenstand vertiefter Erörterungen sein. An dieser Stelle reicht der Hinweis, dass die Heftigkeit beobachtbarer Verhaltensmanifestationen zumindest bis zu einem gewissen Grad den Blick der Lehrkräfte auf die inneren Nöte dieser Kinder verstellte. Man muss hier berücksichtigen, dass sich die institutionelle Umgebung dieser jungen Men-

schen nicht geändert hatte. Ihr Agieren nahm aber veränderte Formen an, da das Regime des Lehrers Z. zu Ende war und sie sich selbst von Grundschulkindern in Richtung pubertierender Jugendlicher entwickelten. Die folgende Schilderung zeigt, dass es immer wieder zu Reinszenierungen von Geschehnissen aus der Ära Z. kam, nun allerdings unter veränderten Bedingungen:

„Auch unser Musiklehrer, der Herr [Name], der ist, auch wenn es ihm zu laut war ... Der hat Klavier gespielt, und wir haben uns nur unterhalten, da hat er den Klavierdeckel zugeknallt. Aber das war also [...] [wenn] ich das jetzt beurteilen sollte, das eine waren quasi Wutausbrüche aufgrund einer lauten Klasse, die für uns auch mal unverhältnismäßig waren, aber das war einfach anders in der Dimension. Als wir dann da beim Herrn [Name] waren oder beim Herrn [Name], da waren wir Teenager, da haben wir, haben wir es getestet da [...] und wir waren ganz anders robust.“ (Interview 12)

Nicht nur hier wird deutlich, dass ein Teil der Dynamik des Geschehens in dieser Klasse als Fortsetzung der Gewalt unter anderen Bedingungen verstanden werden kann. Der Musiklehrer, der entnervt den Deckel des Klaviers zuknallt, erinnert unwillkürlich an Konrad Z., der einen Stein fallen lässt oder einen Schlüsselbund wirft, um sich Aufmerksamkeit zu verschaffen. Ehemalige Schüler*innen berichten, dass es auch andere Lehrer gab, die versucht haben, mit autoritärem Verhalten die Klasse in den Griff zu kriegen. Aber sie konnten nicht mehr mit der disziplinierenden Angst ihrer Schüler*innen kalkulieren, sondern hatten es nun mit einer Klasse zu tun, in der Wutausbrüche eines Lehrers anders konnotiert waren als in ihrer frühen Schulzeit. Sie kannten das, sie fanden sich auf vordergründige Art und Weise damit zurecht. Jenseits von Mobbing und gegenseitiger Gewalt hatte das Aufbegehren gegen die Lehrkräfte auch eine verbindende Funktion. Ein*e ehemalige*r Schüler*in erinnert sich, dass „der Zusammenhalt dann auch, also in der vierten und fünften Klasse oder sechsten Klasse dann auch schon besser geworden ist, weil man dann einfach mehr realisiert hat und sich auch gegen den Lehrer versucht hat zu wehren“ (Interview 21).

Das provozierende Verhalten ging sogar so weit, dass ein*e Schüler*in einen Lehrer in Schutz nahm und ihre*n Mitschüler*in darauf hinwies, dass die Angriffe gegen diesen zu massiv seien. Dies wehrte die*der Mitschüler*in mit der lapidaren Bemerkung ab, dass ihr*ihm das Befinden des Lehrers egal sei. Zum Teil erwecken die Schilderungen tatsächlich den Eindruck einer gewissen dissozialen Gnadenlosigkeit im Verhalten der Schüler*innen ihren Lehrkräften gegenüber. An diesem Punkt ist es wichtig sich zu vergegenwärtigen, dass hier von 11- oder 12-Jährigen die Rede ist, von Kindern, deren Verhalten auf das Drama ihrer Vorgeschichte verweist. Dieses Verhalten bleibt unverständlich, wenn es nicht im Zusammenhang mit seiner institutionellen Umgebung und den Reaktionsweisen der zuständigen Lehrkräfte betrachtet wird.

3.5.2 Hilflozes Bemühen: Der passiv-aggressive Modus der Schulverantwortlichen

Man kann nicht sagen, dass sich Lehrkräfte der Waldorfschule Überlingen keine Gedanken ge-

macht hätten über die Situation der Klasse des Lehrers Konrad Z., nachdem die sexuellen Übergriffe aufgedeckt worden waren. Man kann auch nicht sagen, dass nicht versucht wurde, Zusammenhänge herzustellen zwischen den Verhaltensmanifestationen vieler Schüler*innen und der Vorgeschichte der Klasse. Sowohl Protokolle von Abend- und Gesamtkonferenzen aus den Jahren 1994–1998 als auch einige Hinweise früherer Lehrkräfte im Rahmen der Interviews geben Aufschluss darüber, dass diese Klasse keineswegs einfach nur ihrem Schicksal überlassen wurde, sondern dass man versucht hat, der unübersehbaren Eskalationsdynamik entgegenzusteuern. Es erfordert daher eine genauere Analyse, um verständlich zu machen, was zum weitgehenden Scheitern des pädagogischen Umgangs mit dieser Klasse führte – mit den bekannten sozialen und psychischen Konsequenzen für viele Schüler*innen. Ziel dieser Analyse ist das Herausarbeiten zentraler Versäumnisse, deren Konturen in der Vielfalt des Sprechens und Agierens damals wie heute für viele kaum erkennbar sind.

3.5.2.1 Gut gemeinte Unterstützung

Eine ehemalige Lehrkraft erklärt im Interview, dass das Lehrer*innenkollegium die Probleme in der früheren Klasse von Konrad Z. durchaus gesehen habe und man sich in den Klassenkonferenzen intensiv Gedanken gemacht habe, wie mit den Schüler*innen umzugehen sei (Interview 16). Dabei habe man ihrer Erinnerung nach nicht einzelne Kinder problematisiert, sondern die Situation systemisch betrachtet. Es sei daher in Erwägung gezogen worden, die Klasse zu teilen, d.h. das System dadurch zu verändern, dass man einige Kinder in einem anderen Setting unterrichtet. Diese Lehrkraft kann sich aber nicht daran erinnern, dass am Ende der 6. Klasse fünf Schüler entlassen wurden, d.h. dass dieser konkrete Problemlösungsversuch den geschilderten Intentionen diametral zuwiderlief. Sie verweist aber darauf, dass zu Beginn der 7. Klasse versucht wurde, eine Klassenfahrt zu organisieren, um die Geschichte der Klasse aufzuarbeiten. Dies scheiterte aber am Widerstand einzelner Elternteile. Die ehemalige Lehrkraft kritisiert im Nachhinein, dass die Schule bei der Lösung der sichtbaren Probleme allein auf ihre eigenen Kompetenzen vertraute. Etwa in der 9. Klasse habe es erneut eine Gesprächsrunde zwischen Eltern und Lehrkräften gegeben, in der man sich gegenseitig vorwarf, den Fall Z. nicht hinreichend aufgearbeitet zu haben. Die ehemalige Lehrkraft versucht im Interview dem Vorwurf zu begegnen, dass die Schule den Fall unter den Teppich gekehrt habe. Man war aber überfordert und habe sich auf die eigene Problemlösungskompetenz verlassen, sodass die Aufarbeitung immer wieder gescheitert sei.

Eine andere ehemalige Lehrkraft erinnert sich, dass im Kollegium zunächst intensiv darüber diskutiert wurde, ob man die Klasse auflösen soll (Interview 20). Man entschied sich dann aber dafür sie weiterzuführen. Allerdings sei das Ausmaß der in der Klasse vorhandenen Belastungen mehr und mehr aus dem Blick geraten. Es seien auch keine Versuche unternommen worden, sich ein genaueres Bild davon zu machen, wer von welcher Gewalt betroffen war. Ihrer Einschätzung nach haben die Lehrkräfte und Tutor*innen der Vorgeschichte der Klasse immer weniger Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl sie allgemein als „schwierig“ galt. Diese Lehrkraft bedauert es im Nachhinein, den Kindern keine Gesprächsangebote gemacht zu haben.

Bei dem Versuch, die Berichte früherer Lehrkräfte mit Protokollen aus Lehrerkonferenzen zu fundieren, stellt man fest, dass sich das Kollegium immer wieder mit der Frage beschäftigt hat, was man für die Klasse tun kann. Die Herstellung von Zusammenhängen zwischen dem Gewaltregime des Lehrers Konrad Z. und den Verhaltensmanifestationen seiner Schüler*innen dürfte aber nur punktuell geschehen sein. Ein expliziter Hinweis darauf findet sich bezeichnenderweise erst im Protokoll einer Gesamtkonferenz vom Februar 1997, als sich die Schüler*innen bereits in der 7. Klassenstufen befanden und nachdem einige ihrer Mitschüler entlassen worden waren. Es wurden offenbar Veränderungen in der Klasse wahrgenommen, die folgende Fragen aufwarfen: „Was hat den eigentlichen Umschwung in der Klasse bewirkt? Wo berührt sich das Schicksal der Klasse [Z.] mit der menschenkundlichen Entwicklung? Zeit des Klassenlehrers und seine Auswirkungen?“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 27.02.1997). Wie intensiv man sich diesen Fragen gewidmet hat und welche Antworten gefunden wurden, geht aus dem Protokoll nicht hervor.

In den Jahren zuvor ging es primär um pädagogische Maßnahmen oder um das, was die erwähnte ehemalige Lehrkraft etwas euphemistisch als systemische Sichtweise bezeichnete, nämlich um Eingriffe in die Klassenstruktur. Den Protokollen, die sich auf die 5. Klassenstufe beziehen, ist eine Vielfalt an Problembeschreibungen und ein gleichzeitiger Mangel an Lösungsinitiativen zu entnehmen. Ein Mitglied des Kollegiums wird mit den folgenden Vorschlägen zitiert: „Verkrustung löst sich durch das Singen. Gegenbewegung zum Schock ist das Staunen. Versuch: Malen mit der Klasse in therapeutischer Hinsicht“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 29.09.1994). Da man mit solchen Überlegungen offenbar nicht die gewünschten Effekte erzielen konnte, wird Mitte der 6. Klassenstufe der Gedanke formuliert, die Klasse aufzulösen. Alternativ dazu wird eine längere Klassenfahrt z.B. in ein Landschulheim in Erwägung gezogen. Die Kinder sollten „raus aus der Schule“: „4 Wochen gemeinsame Arbeit, schwitzen, gemeinsames Ziel!“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 15.02.1996).

Es lässt sich nicht rekonstruieren, ob solche Vorschläge auf der Basis der Einsicht generiert wurden, dass sich die Kinder nach wie vor innerhalb des institutionellen Systems bewegten, in dem man sie jahrelanger Gewalt ausgesetzt hatte. Es lässt sich ebenfalls nicht sagen, ob die Lehrkräfte, die sich hier zu Wort meldeten, ein Verständnis dafür entwickelt hatten, was diesen Schüler*innen angetan worden war und worin die Rolle der Erwachsenen nach der Aufdeckung hätte bestehen müssen. Das „Raus aus der Schule“ manifestierte sich in dieser Sitzung jedenfalls auf doppelte Weise: Auflösung der Klasse, Fahrt ins Landschulheim. Implizit könnte man hier lesen: Nicht die Kinder sind das Problem, sondern die Schule, in der sie unterrichtet werden. Für fünf Schüler wurde dieses „Raus aus der Schule“ am Ende dieses Schuljahres bekanntlich auf andere Weise Realität, indem sie entlassen wurden.

Im Juni 1996 wurde auf einer großen Abendkonferenz beschlossen, dass „ausgewählte Kinder gehen müssen, bis klar wird, wie es weiter geht“ (Protokoll große Abendkonferenz vom 11.06.1996). Schon am nächsten Tag sollte eine von der Abendkonferenz beauftragte Gruppe entscheiden, bei wem es sich um diese „ausgewählten Kinder“ handeln soll. Etwa einen Monat

später wird konstatiert, dass „äußere Maßnahmen nicht gegriffen hätten“: „Kein Schüler konnte aus der Klasse herausgelöst werden, obwohl dies eben in 8–10 Fällen nötig wäre“ (Protokoll Abendkonferenz, 04.07.1996). Der Klassenlehrer schlägt vor, im nächsten Jahr nur noch jede zweite Deutschepoche zu übernehmen, „um die zu therapierenden Schüler gesondert betreuen zu können“ (ebd.).

Aus dem Protokoll der ersten Abendkonferenz des neuen Schuljahres (Klasse 7A) geht hervor, dass „5 Schüler fehlen werden“ (Protokoll Abendkonferenz vom 07.09.1996). Für die übrig gebliebene Klasse wurde eine Italienreise geplant, die aber, wie die oben erwähnte ehemalige Lehrkraft berichtete, am Widerstand einzelner Eltern scheiterte. Alternativ wurde beschlossen, dass jeder Morgen (4–6 Wochen) mit Eurythmie beginnen soll. Zudem sollte die Elternarbeit intensiviert werden. Obwohl fünf Schüler entlassen worden waren, wurde im Februar desselben Schuljahres erneut die Teilung der Klasse in eine „Normalgruppe“ und eine „Sondergruppe“ in Erwägung gezogen. Stattdessen wurden aber neue Kinder aufgenommen und man stellte fest, dass „Eurythmie eine starke Wirkung“ ausübte (Protokoll Gesamtkonferenz, 20.02.1997).

Die vorliegenden Informationen weisen darauf hin, dass in Konferenzen zunächst eher hemdsärmelige pädagogische Lösungen für eine für alle sichtbare Problematik vorgeschlagen wurden, die in zunehmend drastischere strukturelle Maßnahmen übergingen. Es bestand offensichtlich ein unabweisbarer Handlungsdruck angesichts der Verhaltensauffälligkeiten insbesondere einiger Schüler*innen und der von mehreren Lehrkräften berichteten Unmöglichkeit, in dieser Klasse einen vernünftigen Unterricht zu gestalten.

In der Erinnerung der ehemaligen Schüler*innen sind diese Bemühungen der Lehrkräfte entweder gar nicht oder hauptsächlich als Ausdruck pädagogischer Hilflosigkeit repräsentiert. In einzelnen Schilderungen wird auch zwischen pädagogischen und strukturverändernden Maßnahmen unterschieden. Ehemalige Schüler*innen erinnern sich, dass ihnen in doppelter Hinsicht das Gefühl gegeben wurde, eine besondere Klasse zu sein, nämlich einerseits im Sinne einer hilfsbedürftigen und bemitleidenswerten, andererseits aber auch äußerst rebellischen Gruppe: „So dieses Bemitleiden, so ‚oh ihr Armen!‘ Und du denkst okay, Dings, wir haben nichts gemacht. So, das war schon zu spüren, dass die Lehrer dann so zu der Sorgenklasse gekommen sind“ (Interview 6).

Die Schüler*innen merkten also, dass man sich in besonderer Weise um sie zu kümmern hatte, allerdings erlebten sie die eingesetzten Mittel als überwiegend untauglich. Sie erinnern sich an Malunterricht und Heileurythmie als spezielle Formen der Unterstützung. Allerdings habe man das nicht als Angebot erlebt, um Gefühle und Spannungszustände zum Ausdruck zu bringen, sondern als weitgehend abstrakte Unterrichtsform, zu der keine innere Position gefunden wurde. Den Kindern wurden diese Maßnahmen einfach vorgesetzt: „Wir malen und machen Eurythmie“ (Interview 12). Noch deutlicher wird ein*e ehemalige*r Schüler*in, die*der die Diskrepanz zwischen guter pädagogischer Absicht und deren Wirkung bei den Adressat*innen folgendermaßen beschreibt:

„Und diese Eurhythmie hat die Kinder noch aggressiver gemacht. Also so verstärkt. Und dann gab's diese Heileurhythmie, das war noch – eigentlich dann noch schlimmer, weil jeder wusste, oh, das ist Heileurhythmie, das war auch ein komischer Name. Und dann, das war wie ´ne Bestrafung und keine Hilfestellung. Und dann hatte man dann auch so einen komischen Lehrer, der gar keinen Schwung hatte, nichts, so ´ne Schlaftablette, sag ich jetzt mal, der da voll fanatisch in seiner Heileurhythmie den Kindern das so eins zu eins beibringen will oder wiedergeben will, wo man eigentlich gemerkt hat, die meisten hatten gar keine Lust drauf. Und da wurde man nicht irgendwie spielerisch dazu hingezogen, dass man sagt, hey, ich mach jetzt doch das gut, und ich mach das da. Das war immer dann wie so ein Zwang, und die Heileurhythmie mich persönlich, hat mich komplett aggressiv gemacht. Vielleicht hat das bei anderen Kindern eine andere Wirkung gehabt. Also aber bei mir und ein paar anderen auch ging das total nach hinten los.“ (Interview 18)

Der Eurythmielehrer gab zu Beginn der 5. Klasse bekannt, dass ein „lockerer Unterricht kaum möglich“ sei (Protokoll Gesamtkonferenz, 22.09.1994) und berichtete noch gegen Ende desselben Schuljahres, dass er „harte Arbeit von Stunde zu Stunde“ leisten müsse (Protokoll Gesamtkonferenz, 28.05.1995). Zudem klagte er, dass einzelne Eltern nicht hinter der Eurythmie stünden. Aus solchen punktuellen Aufzeichnungen ist die Verzweiflung spürbar, die sich in Teilen des Kollegiums aufbaute. Man musste zur Kenntnis nehmen, dass die gut gemeinten Hilfen für die belasteten Kinder nicht die erhoffte Wirkung zeigten. Aus Sicht der ehemaligen Schüler*innen lag das daran, dass der erzieherische Aktionismus an dem vorbeilief, was eigentlich nötig gewesen wäre.

Es gab viele Elternabende, an denen man sich „arg auseinandergesetzt“ (Interview 25) habe. Dort wurde beschlossen, dass man die Kinder nichts fragen soll; sie seien noch zu klein. Man solle lieber darauf warten, bis sie ein Signal geben, dass sie selbst sprechen wollen. Ein*e ehemalige Schüler*in sieht in Bezug auf die Versäumnisse der Schule in dieser Phase Parallelen zu deren Versagen bei der Einstellung von Konrad Z.: Erneut habe man nicht genau hingeschaut und darauf vertraut, dass sich die Situation schon irgendwie lösen wird. Man machte zwar passive Angebote z.B. in Form des Vertrauenskreises, vermied es aber, direkt auf die Schüler*innen zuzugehen.

Der Verlauf des Scheiterns, wie er für die damalige 4. bis 6. Klasse rekonstruiert werden kann, erinnert an einen pädagogischen Prozess, den Streeck-Fischer (1995) als einen Weg „vom Honeymoon zum Deadly Dance“ beschrieben hat. Obwohl sich die Autorin auf die Versorgung frühgestörter, schwer traumatisierter Kinder/Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe bezieht, lassen sich ihre Darstellungen in hohem Maße auch auf die Entwicklung der betroffenen Klasse an der Waldorfschule Überlingen übertragen:

„Im Honeymoon zwischen Kind und Jugendlichen und den Betreuern oder dem Team werden zunächst beim ersten Zusammentreffen Rettungswünsche und -fantasien oder Größenvorstellungen aktiviert. Es entwickeln sich Überzeugungen, zu wissen, wie dieses Kind

oder dieser Jugendliche gerettet werden kann. [...] Die Realität wird weitgehend ausgeblendet (vergangene Vorkommnisse, gescheiterte Maßnahmen usw.). Im nächsten Schritt werden infolge des zunehmend grenzüberschreitenden Verhaltens, einhergehend mit tätlichen Übergriffen und Regelverletzungen des Kindes oder Jugendlichen, die bisherigen Wahrnehmungen und Vorstellungen relativiert. Einige halten am Honeymoon fest, andere ahnen, welche Problematik da auf sie zukommt. Spaltungsprozesse im Betreuerteam treten auf – die einen suchen nach weiteren Hilfestellungen, andere fühlen sich bedroht, wieder andere versuchen durch rigide eingrenzende Maßnahmen, einen Lösungsweg zu finden. Mehr und mehr werden das Kind oder der Jugendliche als unzumutbar, als gefährlich oder als bedrohlich wahrgenommen. Die Auswege, nach denen jetzt gesucht wird, erweisen sich als problematisch. Aufgrund einer weiteren Eskalation, manchmal verbunden mit einer gefährlichen Gewaltaktion, werden die jungen Klienten schließlich vor die Tür gesetzt, weitergeleitet oder ganz aufgegeben.“ (Streeck-Fischer, 2023, S. 36 ff.)

Dieses Zitat ist auch insofern aufschlussreich, weil der Anspruch der Entwicklungsförderung, den die stationäre Jugendhilfe an sich stellt, jenem ähnelt, den sich die Waldorfschule Überlingen im Umgang mit der betroffenen Klasse zur Aufgabe gemacht hatte. Die Schule musste aber scheitern, weil sie das Problem, mit dem sie nun konfrontiert war, selbst produziert hatte und weil es den zuständigen Personen an der notwendigen fachlichen Qualifikation mangelte. Die meisten Schüler*innen der betroffenen Klasse waren nicht so schwer und biografisch früh traumatisiert wie die von Streeck-Fischer beschriebenen jungen Menschen. Ihrer Not und den daraus resultierenden Verhaltensweisen wurde aber von institutioneller Seite auf eine Weise begegnet, die in einen „Deadly Dance“ münden musste.

3.5.2.2 Mangel an Sensibilität

Um die Dynamik in der Klasse in den Jahren nach dem Weggang von Konrad Z. zu verstehen, muss man sich immer wieder vergegenwärtigen, dass die Schüler*innen nicht nur die Erfahrung jahrelanger (Bedrohung durch) Gewalt gemacht haben, sondern dass sie sich in einem Umfeld befanden, in dem diese ermöglicht bzw. nicht unterbunden wurde. Ein*e ehemalige*r Schüler*in fasst diese grundlegende Erfahrung in folgende Worte:

„Ich glaube, dass es damals so war, dass alle Herrn Z. mehr vertraut haben als uns Kindern. Ich glaube, wenn man uns Kinder angeschaut hätte und da auch mal drüber gesprochen hätte, dass da eine ganze Klasse ist, die komisch ist (lacht), was so gewesen sein muss. Also ich glaube nicht, dass wir eine normale, harmonisch funktionierende Klasse waren. Ich glaube, dass das dann schneller ans Licht gekommen wäre.“ (Interview 31)

Eltern, die über Jahre nicht wahrgenommen haben, in welcher Situation sich ihre Kinder befanden, warfen ihnen zum Teil noch Jahrzehnte später vor, dass sie sich nicht deutlich genug mitgeteilt hätten. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Hypothese aufstellen, dass sich eine Spur

der mangelnden Sensibilität durch die Schulbiografie dieser Kinder (und späteren Jugendlichen) zog. Die Erwachsenen, seien es ihre Eltern, seien es die Lehrkräfte, verabsäumten es an entscheidenden Punkten, ihre Verantwortung wahrzunehmen: Als die Schulleitung nicht davon Abstand nahm, einen pädosexuellen Lehrer zu beschäftigen, als Auffälligkeiten und Indizien ignoriert wurden, die auf problematische Entwicklungen in der Z.-Klasse hinwiesen, als einem sich über Jahre verschärfenden Mobbing-Problem nichts entgegengesetzt wurde. Und als die Klasse nach dem Weggang von Z. immer mehr aus dem Ruder lief.

Als Indiz für diese fortdauernden Versäumnisse lässt sich die selbstgewisse Einschätzung einer*s ehemaligen Schulverantwortlichen lesen, welche*r auch in der Retrospektive die Zeit nach der Aufdeckung folgendermaßen charakterisiert: „Das hat sich dann relativ schnell beruhigt, weil die Klasse mit Herrn C. gut versorgt war. Die Eltern waren auch zufrieden“ (Interview 17). In all dem zeigt sich ein Muster mangelnder Sensibilität auf Seiten der Erwachsenen, die sich zwar um die Kinder kümmerten, mit ihnen in Kontakt treten wollten, ihnen Angebote machten, aber nicht verstanden, dass diese Klasse grundlegend allein gelassen worden war und – auf einer mehr oder weniger unbewussten Ebene – keinen Anlass hatte, diesen Erwachsenen plötzlich wieder zu vertrauen. Man könnte das aggressive Agieren der Schüler*innen nicht nur als post-traumatische Reaktion, sondern auch als Ausdruck einer grundlegenden Vertrauenskrise interpretieren. Diese resultierte aus der Erfahrung, sich weder auf Eltern noch auf Lehrkräfte verlassen zu können (Müller, 2017).

Die Kennzeichnung der Schüler*innen als schwierig und problematisch verschärfte diese über Jahre entstandene Vertrauenskrise. Auch wenn den ehemaligen Schüler*innen bewusst ist, dass es für die Lehrkräfte nicht einfach war, sie zu unterrichten, wehren sie sich in der Retrospektive gegen die damalige Stigmatisierung:

„Uns wurde dann einfach immer gesagt, wir sind die schlimmste Klasse dieser Schule, und das lief eigentlich bis zum Ende so. Wir hatten dann auch – in der 9. Klasse haben wir drei Tutoren bekommen, normal haben die Klassen immer nur zwei, auch wieder mit der Information, dass wir die schlimmste Klasse der Schule sind, ohne dass man aktiv irgendwann mal irgendwas gemacht hätte.“ (Interview 14)

Immer wieder fällt in der Rekonstruktion die Diskrepanz zwischen den Bemühungen der Erwachsenen auf, die sich in Konferenzen und Elternabenden mit den Problemen in der Klasse beschäftigten und dem, was bei den Schüler*innen davon ankam. Die Protokolle der Lehrerkonferenzen vermitteln den Eindruck, dass man sich immer wieder in Problembeschreibungen verlor, denen ein stigmatisierender Sprachduktus gegenüber den Schüler*innen anhaftete. Darin spiegelt sich ein unzureichendes Verständnis der Erfahrungen wider, die diese Kinder in dieser Schule gemacht hatten. Die zunehmend verzweifelt wirkenden Strategien im Umgang mit den Verhaltensauffälligkeiten der Kinder verschärften ein zentrales Problem, das ein*e ehemalige*r Schüler*in prägnant zum Ausdruck bringt:

*„Ich glaube, dass wir wirklich sehr darunter gelitten haben, dass es immer so dargestellt wurde, als ob wir schuld sind. Und auch danach, wir waren danach keine leichte Klasse. Also es gab immer irgendwelche Krisengespräche und sowas, und es waren immer wir, die schuld waren. Und ich glaube, eine Anerkennung im Nachhinein, dass wir keine Schuld haben, dass wir Opfer sind, wäre, glaub ich, für die Schule, für die Stimmung in der Schule auch gut.“
(Interview 31)*

Es kommt nicht von ungefähr, dass sich diese*r Interviewpartner*in wenigstens dreißig Jahre später eine Entlastung von dieser Schuld wünscht. Angesichts dessen, was über die Causa Z. an der Waldorfschule Überlingen bekannt ist, erscheint die Annahme berechtigt, dass in diesem Zitat ein entscheidender Punkt angesprochen wird: Diesen Kindern wurde immer wieder vermittelt, dass sie Schuld tragen an dem, was ihnen angetan und zugemutet wurde. Konrad Z. gab ihnen die Schuld, wenn er sie schlug, anschrie oder aus dem Fenster warf. Die Eltern signalisierten ihnen, dass man sie nicht schützen konnte, da sie ja nichts gesagt hätten. Die späteren Lehrkräfte gaben ihnen die Schuld dafür, dass sie ihren Unterricht nicht wie gewünscht durchführen konnten. Diese Konstellation stellt einen paradigmatischen Fall von Schuldumkehr dar – ein Phänomen, das gerade im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt häufig beobachtet wird (Hirsch, 2013, 2014). Es lässt sich deutlich zeigen, dass weder Eltern noch Lehrer bereit waren, ihre Schuld, die darin bestand, ihre Kinder einem gewalttätigen und pädosexuellen Lehrer auszuliefern, als solche zu akzeptieren. Stattdessen verloren sie sich in vielfältigen Abwehrstrategien, die in Verdrängung, Verleugnung und gegenseitiger Schuldzuweisung bestanden (und zum Teil nach wie vor bestehen).

Dies gilt auch für Konrad Z., der seine Schüler*innen beschämte und sie wegen ihres undisziplinierten Verhaltens beschuldigte. Schädigend wirkte dabei auch die Strategie, sich manchmal am Ende einer Schulstunde bei den Kindern für seine Gewaltausbrüche zu entschuldigen, um sie zu späteren Zeitpunkten wieder zu praktizieren. Man kann die Komplexität abgewehrter realer Schuld und angenommener Schuldgefühle in diesem sozialen System nicht erfassen, aber es sind Muster erkennbar, die auf entsprechende Dynamiken verweisen: Passivität der Erwachsenen, die ihre Schuld abwehren und zunehmend aggressives Agieren insbesondere der männlichen Schüler*innen. Letzteres kann mit dem Konzept der Identifikation mit dem Aggressor in Verbindung gebracht werden (Hirsch, 2014, S. 107 ff.).

3.5.2.3 Vermeidung

Wir haben gesehen, dass es viele gut gemeinte und wahrscheinlich ausführlich diskutierte Versuche gab, der vorbelasteten Klasse zu helfen. Es wurde auch deutlich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit dieser Maßnahmen aufgrund einer langen Geschichte der Ignoranz gegenüber der Situation der Schüler*innen von vornherein eingeschränkt war. Eine Erörterung der Verhältnisse bleibt aber unvollständig, wenn man nicht genau analysiert, mit welcher Haltung die Erwachsenen den Schüler*innen in Bezug auf die Aufdeckung der von Z. verübten Gewalt gegenübertraten. Hier ist zunächst in Erinnerung zu rufen, dass man Z. die Möglichkeit gegeben

hatte, sich ohne jegliche Kontrolle von seiner Klasse zu verabschieden. Diese nützte er zur Platzierung eines irreführenden Narrativs und zur Verankerung von Schuldgefühlen bei den Kindern. In dieser Situation wäre die Vermittlung klarer und korrigierender Orientierungen von entscheidender Bedeutung gewesen. Stattdessen verloren sich sowohl Eltern als auch Lehrer in Konflikten, versuchten wieder in einen funktionalen Alltagsmodus zu kommen und erzeugten durch wechselseitige Verantwortungszuweisung ein erzieherisches Vakuum, das aus einem für die Schule nicht untypischen „Verantwortungs-Nirvana“ (Interview 32) resultierte. Da die Kinder „nicht aufgemuckt“ hätten, habe man nach den Worten einer*s ehemaligen Schulverantwortlichen auch keinen Anlass gesehen, „mit den Viertklässlern zu arbeiten“ (Interview 17). Es sei die Aufgabe des Klassenlehrers Frank C., also des Nachfolgers von Konrad Z., gewesen, „mit den Eltern das so zu bearbeiten, dass das wieder in gute Bahnen kommt“ (Interview 17).

Von vielen Interviewpartner*innen wird bemängelt, dass die Erlebnisse mit Herrn Z. mit den Schüler*innen nicht aufgearbeitet wurden und ihnen im Klassenverband keine psychotherapeutische Unterstützung ermöglicht wurde. Wie auch immer Begriffe von Aufarbeitung und Psychotherapie damals in hilfreicher Weise gefüllt hätten werden können, so ist an dieser Stelle zunächst ein konkretes Versäumnis zu benennen, das in einer Vielzahl von Beiträgen ehemaliger Schüler*innen zum Ausdruck gebracht wird: Man hat diesen etwa 10-jährigen Kindern nicht klar und deutlich erklärt, was eigentlich los ist. Angesichts dessen, was über diese Phase der Entwicklung bekannt ist, kann man davon ausgehen, dass dies daran lag, dass es den Erwachsenen selbst nicht annähernd gelungen war, ein umfassendes, konsistentes und in kindgerechter Sprache kommunizierbares Verständnis der Vorgänge um Konrad Z. zu entwickeln.

Übereinstimmend deklarieren die ehemaligen Schüler*innen, dass es von den Lehrkräften verabsäumt wurde, ihnen zu erklären, warum genau sie nicht mehr von Konrad Z. unterrichtet wurden. Ihren Schilderungen ist eine Grundhaltung der Vermeidung auf Seiten der Verantwortlichen zu entnehmen, hinter der sich Angst und Unsicherheit zu verbergen schienen: „Und dieser neue Lehrer auch, der hat auch nie ein Wort über diesen alten Lehrer gesprochen“ (Interview 25). Man ahnt die Furcht, die darin bestand, dass das ganze Unglück, das Konrad Z. über die Schule gebracht hatte, mit der Nennung seines Namens wieder heraufbeschworen werden könnte. Man ahnt die Angst vor Mitteilungen der Kinder, die mit unkalkulierbaren emotionalen Reaktionen einhergehen könnten. Man kann annehmen, dass es vor allem um den (Selbst-)Schutz der Erwachsenen ging, wenn ein*e ehemalige*r Schüler*in feststellt: „Eigentlich wurde ja nie dann gesprochen. Also nie wurde von Schulseite quasi und auch von Elternseite aus irgendwie das Angebot gemacht, zu sprechen, zu erzählen“ (Interview 25). Das Thema sei „extrem von uns ferngehalten“ (Interview 6) worden – auch von der Interimslehrerin, die in der akuten Krisenzeit nach dem Weggang von Konrad Z. und vor der Übernahme der Klasse durch Frank C. für die Klasse zuständig war. Deren Botschaft an die Kinder rekapituliert ein*e ehemalige*r Schüler*in knapp: „Der Herr Z. kommt jetzt nicht mehr. Jetzt komme ich“ (Interview 25). Immer wieder werden von den ehemaligen Schüler*innen die Begriffe des „Totschweigens“ und „Unter-den-Teppich-Kehens“ verwendet. An manchen Stellen explizieren sie, was damals zu sagen gewesen wäre: „Und [es wurde] gar nicht so offen ausgesprochen ‚Ja, wir haben da einen

pädophilen, gewalttätigen Lehrer, einen schlechten Lehrer gehabt', das wurde gar nicht so angesprochen. War eher so Schweigen darüber, dass es gar nicht rauskommt. Der wurde einfach rausgeschmissen" (Interview 2). Die ehemaligen Schüler*innen stimmen darin überein, dass ihnen nachvollziehbare Erklärungen oder Begründungen für den plötzlichen Weggang ihres Lehrers vorenthalten wurden. Entsprechend irritiert fand man sich mit den neuen Gegebenheiten ab: „Ich habe es nicht verstanden, in mehrerer Hinsicht nicht und fand auch, dass wir keine gute Erklärung bekommen haben“ (Interview 12).

Zum Verständnis der darauffolgenden Dynamiken sind diese Schilderungen entscheidend. Die Kinder sahen sich mit Erwachsenen konfrontiert, deren Anliegen offensichtlich darin bestand, einfach wieder zur Tagesordnung überzugehen. Man stellte die Schüler*innen vor vollendete Tatsachen: Ein Lehrer war weg, die nächste kommt für eine kurze Übergangszeit und auf sie folgt der neue Klassenlehrer. Hinter den Kulissen des Unterrichts waren Lehrkräfte und Eltern darin übereingekommen, dass die Kinder nicht ausgefragt werden sollten und dass es besser wäre, darauf zu warten, bis sie aktiv Gesprächsbedarf signalisieren. Hinter diesen Kulissen wurden zwischen verunsicherten Erwachsenen auch mehr oder weniger heftige Konflikte darüber ausgetragen, ob man gegen Z. Strafanzeige erstatten sollte und wie man ihn von weiteren pädagogischen Tätigkeiten abhalten könnte (vgl. Kap. 2.8). Hinter dem Narrativ des sexuellen Übergriffs auf die Zwillinge verbargen sich Gerüchte über vielfältige Strafpraktiken, die Z. im Unterricht angewandt haben soll. Aber man wusste nichts Genaues – und man wollte nichts Genaues wissen, weil dadurch das Ausmaß der unerträglichen Schuld und Verantwortungslosigkeit auf Seiten der Erwachsenen sichtbar geworden wäre. So trat man vor die Schüler*innen und bot ihnen nichts als Schweigen und den Wunsch nach einem Neuanfang, auch wenn keineswegs klar war, worin das Alte bestand, das jetzt beendet werden sollte. Daher berichten ehemalige Schüler*innen, dass ihnen erst im Laufe der Zeit etwas klarer wurde, warum Z. die Schule verlassen musste.

Das umständliche Agieren und Vermeidungsverhalten von Lehrkräften und Eltern passte in keiner Weise zum Erlebnishintergrund der Schüler*innen. Während sich die Erwachsenen an Fragen der Pädosexualität des Lehrers abarbeiteten, bestand die konkrete Erfahrung der meisten Schüler*innen vor allem darin, dass sie der ständigen Gefahr von Impulsdurchbrüchen und Demütigungen ihres Lehrers ausgesetzt waren. Es lässt sich daher mit einiger Berechtigung behaupten, dass in den vielen Elternabenden und Konferenzen am Erfahrungsraum der Schüler*innen vorbeidiskutiert wurde. Daher resümiert ein*e ehemalige Schüler*in:

„Es wurde ja nicht mal thematisiert oder angesprochen von der Schule, dass er sich – ja, dass er halt so ein schlechter Lehrer war oder halt so, ich nenn's jetzt mal, diese psychische Gewalt da ausgeführt hat in Form von dem Schreien und in Form von den Wutausbrüchen. Das wurde ja nicht mal thematisiert, dass das irgendwie nicht in Ordnung war.“ (Interview 7)

Während sich die Erwachsenen in intensiven Diskussionen über die Bewältigung der von Z. verursachten Krise engagierten, entstand bei den Schüler*innen der Eindruck, dass sich niemand für ihre tatsächlichen Erfahrungen interessierte. Weder Eltern noch Lehrkräften gelang es, den Kindern ein Angebot zu machen, das es diesen ermöglicht hätte, sich über ihre Erlebnisse bei Z. mitzuteilen. Dennoch berichtet eine ehemalige Lehrkraft von einer Situation, in der Schüler*innen ihr von den körperlichen und psychischen Übergriffen (Schläge mit Nadeln zwischen den Fingern, an den Ohren ziehen, Demütigungen ...) ihres früheren Klassenlehrers Konrad Z. erzählten. Dies führte bei ihr allerdings zu keinerlei Handlungsimpulsen (Interview 42). Die Erwachsenen schoben sich die Verantwortung für offene Gespräche mit den Kindern wechselseitig zu oder verschanzten sich hinter dem erwähnten Diktum, dass man die Kinder nicht aktiv ansprechen sollte. All das scheint vor allem Indizien für das Ausmaß des Grauens zu liefern, das die Erwachsenen hier fantasierten. Das ist erklärungsbedürftig. Ging man davon aus, dass viele Kinder von Z. sexualisierte Gewalt erfuhren? Oder hatte man Angst davor, die Kinder zu fragen, ob sie von ihrem Lehrer angeschrien, erschrocken, beschämt oder geschlagen wurden? Die Annahme liegt nahe, dass sie nicht ihre Kinder schonen wollten, sondern sich selbst.

Ungeachtet der Motive der Erwachsenen stellte sich die Situation für die Kinder so dar, dass die Lehrkräfte nichts von ihnen hören wollten und ihnen auch nicht erklärten, warum Konrad Z. die Schule verlassen musste. Nicht zuletzt dadurch musste es zu einer ausgeprägten wechselseitigen Entfremdung kommen. Wenn nichts gesagt werden kann, dann müssen die drängenden Gefühle agiert werden.

3.5.3 Selbstermächtigung, Schuld, Stigma – Wege in die Eskalation

Der Umgang der Schule mit der betroffenen Klasse wurde oben als „passiv-aggressiv“ bezeichnet, weil das von Hilflosigkeit, Überforderung und mangelnder Sensibilität geprägte Agieren der Erwachsenen auf einem Wahrnehmungsmuster basierte, demzufolge die sich zunehmend verschärfenden Probleme von den Schüler*innen selbst verursacht wurden. Sie waren es, die die Institution daran hinderten, nach der „Abwicklung“ der Causa Z. wieder zur Tagesordnung übergehen zu können. Im Folgenden wird zunächst die Rolle des Lehrers Frank C. einer genaueren Betrachtung unterzogen, an den in gewisser Weise die Lösung der Probleme in dieser Klasse delegiert wurde. Im darauffolgenden Abschnitt erfolgt eine Analyse der Funktionen des Verhaltens der Schüler*innen, um schließlich die verschiedenen Erklärungsstränge für die Dynamik in der Klasse noch einmal überblicksartig zusammenzuführen.

3.5.3.1 Eine alleingelassene Klasse

In den Jahren 1994 bis 1998 war die Situation in der betroffenen Klasse immer wieder Gegenstand von Erörterungen in Abend- und Gesamtkonferenzen. Zudem erinnern sich Zeitzeug*innen an viele Elternabende, in denen nach Lösungen für die nicht zu übersehenden Probleme gesucht wurde. Eine besondere Rolle wurde dabei dem Klassenlehrer Frank C. zugewiesen. Nachdem nach der Kündigung Konrad Z.s ein intensiver Prozess der Suche nach einem Nachfol-

ger gestartet wurde, gab Frank C. in einer Sonderkonferenz am 07.01.1994 bekannt, dass er bereit wäre, die Klasse 4A zu übernehmen. An diese Information schließt im Protokoll folgender Konditionalsatz an: „Wenn Lehrer und Klasse zusammenwachsen, dann wäre auch eine Klassenführung auf Dauer möglich“ (Protokoll Sonderkonferenz, 07.01.1994). Nur zwei Tage später wird in einer neuerlichen Sonderkonferenz protokolliert: „Herr [C.] übernimmt die Klassenführung der 4A bis zum Ende der 8. Klasse“ (Protokoll Sonderkonferenz, 09.01.1994). Nachdem er also kurz zuvor noch die weitere Arbeit mit der Klasse an die nachvollziehbare Bedingung geknüpft hatte, dass er mit ihr „zusammenwächst“, d.h. eine tragfähige pädagogische Basis findet, wird zwei Tage später die Entscheidung gefällt, dass er die nächsten vier Jahre für diese Klasse verantwortlich sein wird. Man könnte implizit hinzufügen: ... unabhängig davon, wie er mit dieser Gruppe belasteter Schüler*innen und Eltern zurechtkommt. Auf diese Weise dürfte die Grundlage für einen Modus gelegt worden sein, den man angesichts der vorliegenden Informationen als eine Art Heroismus bezeichnen könnte, der dem Lehrer ein hohes Ansehen bei seinen Kolleg*innen einbrachte – vor allem deshalb, weil ihm die Zuständigkeit für ein Problem übertragen wurde, dessen Verursachung primär in der Schulleitung zu suchen war. Dementsprechend kulant war man ihm gegenüber, als er um Entlastungen in Bezug auf andere Unterrichts- und Konferenzverpflichtungen bat. Alle vorliegenden Informationen weisen darauf hin, dass die Problembewältigung in den kommenden Jahren nicht institutionell, sondern vorwiegend personell gedacht wurde: Frank C. müsse es irgendwie schaffen, diese schwierige Klasse in den Griff zu kriegen.

Diese Konstellation dürfte auch die eigenartige Dialektik zwischen Beschwichtigung und Verzweiflung erklären, die aus den Protokollen der verschiedenen Schulkonferenzen in den darauffolgenden Jahren hervorgeht. Schon am 01.02.1994 wurde auf einem Elternabend problematisiert, dass einige Eltern auf Distanz zu der Familie der betroffenen Zwillinge gehen würden. Dazu findet sich der Hinweis: „Spaltung auch bei den Kindern“ (Protokoll Elternabend, 01.02.1994). Zwei Tage später informierte der neue Klassenlehrer Frank C. seine Kolleg*innen in einer Abendkonferenz mit folgenden Worten über die Situation in der 4A: „Eltern, Kinder, Lehrer – alles äußerst positiv“ (Protokoll Abendkonferenz, 03.02.1994). Man braucht nicht viel Fantasie, um sich die Erleichterung im Kollegium angesichts dieser Entwarnung vorzustellen. Frank C. führte sich demnach als Überbringer guter Nachrichten ein, der die gesamte Schule entlasten konnte. Es wirkt, als hätte er schon zu diesem Zeitpunkt einen Habitus angenommen, der ihm von der Schule auch mehr oder weniger implizit angeheftet worden war: Wie sich die Klasse entwickeln wird, wird in hohem Maße von seiner persönlichen Kompetenz als Lehrer abhängen.

Die gute Nachricht am Beginn seiner Arbeit mit der Klasse sollte aber nicht lange Bestand haben. Schon im Mai 1994 ließ Frank C. in einer Abendkonferenz durchblicken, dass ihn die Klassenführung sehr anstrengen würde, wobei im Protokoll das Wort „sehr“ unterstrichen ist. Aber schon im darauffolgenden Satz sollten eventuell beunruhigte Gemüter sogleich wieder beschwichtigt werden: C. deklariert, dass er die Klassenführung dennoch gern macht. Auch das Wort „gern“ ist im Protokoll unterstrichen. Es ließe sich – vor allem im Wissen über die nachfolgende Eskalation – bereits hier herauslesen, dass ein überforderter Lehrer einen Bedarf an Hilfe

signalisierte, den er sich selbst nicht so recht eingestehen wollte. Am Beginn der fünften Klasse wurden elf männliche Schüler als „besonders schwierig“ gekennzeichnet (Protokoll Gesamtkonferenz, 22.09.1994). Fast zwei Jahre später, nachdem nicht mehr zu übersehen war, dass sich die Klasse in einem alarmierenden Zustand befand und insbesondere eine Gruppe männlicher Schüler als Problemverursacher identifiziert wurde, wurde die heldenhafte Arbeit von Herrn C. in einer großen Abendkonferenz anerkannt. Nachdem in dieser Sitzung der „Klassengeist“ als „krank“ identifiziert worden war, dachte man über Vorschläge zur Entlastung des Lehrers nach, landete aber schließlich wieder nur bei einer diagnostischen Einschätzung: „Hr [C.] hat einen hohen Anspruch an sich selbst und hat zu wenig Früchte ernten können bei seiner riesigen Anstrengung. Deshalb kommt keine neue Kraft zurück“ (Protokoll große Abendkonferenz, 11.06.1996). Man kann annehmen, dass der „hohe Anspruch“, von dem hier die Rede ist, nicht nur aus ihm selbst kam, sondern ihm auch von der Schule auferlegt worden war. Hier ist wieder daran zu erinnern, dass er zu Beginn seiner Arbeit mit dieser Klasse deutlich gemacht hatte, dass er sie zunächst nur für das restliche Schuljahr übernehmen würde und dass eine Weiterführung dieser Aufgabe von seinen Erfahrungen in der Klasse abhängen würde. Letztlich mündeten die Überlegungen zu seiner Entlastung vor allem in die Idee, einzelne Schüler zu entlassen. Dies erscheint angesichts der oberflächlichen Befunde, die am Ende desselben Schuljahres bilanzierend festgehalten wurden, wenig überraschend: „Seit 2,5 Jahren ist Hr. [C.] Klassenlehrer in der Nachfolge von Hr. [Z.]. Etwa 10 Jungen sind äußerst schwierig, da es an Vertrauen in die Welt fehlt. Hr. [C.] hat für die ‚soziale Betreuung‘ sowie für die Elternarbeit zu wenig Kraft, zumal er das Gefühl hat, an das eigentliche Problem nicht heranzukommen“ (Protokoll Abendkonferenz, 04.07.1996). Nach dem zuversichtlichen Beginn seiner Arbeit mit dieser Klasse wirkt diese knappe Bilanz äußerst ernüchternd. Aus Gründen, die das Lehrerkollegium offensichtlich nicht in der erforderlichen Genauigkeit verstanden hatte, fehlte den rebellierenden Jungen das Vertrauen in die Welt. Dass Frank C. bei dem Bemühen, an das „eigentliche Problem heranzukommen“, von Beginn an scheitern musste, haben die Schulverantwortlichen in Kauf genommen, weil sie sich nicht intensiv genug mit der Frage auseinandergesetzt hatten, worin das „eigentliche Problem“ bestand, zumal es ihre fachlichen Möglichkeiten überschritt, sich davon ein konsistentes Bild zu machen.

Die Berichte ehemaliger Schüler*innen und ihrer Eltern vervollständigen das Bild eines überforderten Lehrers, an den die Lösung der dringlichsten Probleme, die durch das Wirken von Konrad Z. an der Waldorfschule Überlingen entstanden waren, hauptsächlich delegiert wurde. Mehrfach wird die Formulierung verwendet, wonach Frank C. allein gelassen wurde in seinem Bemühen, mit der Klasse konstruktiv zu arbeiten.

Man könnte einwenden, dass dies angesichts der wiederkehrenden Konferenzen, in denen über die Klasse gesprochen wurde, und angesichts der ihm zugestandenen Befreiung von anderen Verpflichtungen nur begrenzt zutrifft. Da sowohl Frank C. als auch seine Schüler*innen mehrere Jahre unter erheblicher Spannung und hohem Stress standen, drängt sich aber die Annahme auf, dass die Schule zwar einerseits wohlwollend (und ihre Unterstützung gut gemeint), dass aber deren diesbezügliche Mittel vollkommen unzureichend waren. Dies zeigt sich am

deutlichsten darin, dass sich Frank C. am Ende der 6. Klasse nicht mehr anders zu helfen wusste, als seine Weiterarbeit in der Klasse an die Bedingung zu knüpfen, dass mehrere Schüler entlassen werden. Er war in der Position, solch gravierende Maßnahmen zu fordern, da er mit seiner geradezu heroisch anmutenden Bereitschaft, die Klassenführung zu übernehmen, die Schule davor bewahrte, sich dauerhaft mit dem Desaster auseinanderzusetzen, das durch Konrad Z. entstanden war. Daher fiel es der Waldorfschule Überlingen vermutlich nicht besonders schwer, fünf ihrer Schüler, denen in dieser Einrichtung massives Leid zugefügt worden war, zu entlassen. Ein Elternteil erinnert sich folgendermaßen an den Verlauf der Geschehnisse:

„Herr [C.] war der neue Klassenlehrer, der sich bemüht hat [...] die aufzufangen. Da wurden ungefähr fünf Jungs – sehr in der Pubertät – sehr aufmüppig. Die waren dann nachher ... die mussten dran glauben. Die wurden tatsächlich aus der Schule entlassen, weil der Lehrer nicht mehr mit denen fertig wurde. Aber wir kannten Herrn [C.]. Er war allein gelassen. Die Schule hat sich nicht drum gekümmert. Der war mit diesem Nachlass [von dem Lehrer Z.] im Stich gelassen.“ (Interview 11)

Die ehemaligen Schüler*innen äußern sich mehrheitlich positiv über Frank C. Aus vielen Schilderungen ist ein nachträgliches Mitgefühl mit ihm herauszuhören, das daraus resultiert, dass er es erstens mit einer problematischen Schulklasse zu tun hatte und zweitens nicht die notwendige Unterstützung der Schule erhielt. Sein Bemühen wird von fast allen anerkannt, vor allem auch sein verständnisvoller und wohlmeinender Unterrichtsstil, der einen für alle spürbaren Kontrast zu Konrad Z. bildete. Andererseits werden in der Retrospektive auch die Grenzen seiner Möglichkeiten gesehen.

„Der tut mir im Nachhinein auch leid, weil der hat natürlich unseren Frust und unsere Gemeinheiten dann dementsprechend abgekriegt, ungefiltert. Aber er war halt auch nicht die geeignete Lehrkraft, war halt der Einzige, der es machen wollte oder konnte, musste, keine Ahnung.“ (Interview 21)

Nicht nur aus diesem Zitat geht hervor, dass die Defizite, die zur Aufrechterhaltung oder gar Verschärfung der Schwierigkeiten in der Klasse führten, sowohl auf einer personellen als auch strukturellen Ebene gesehen werden. Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass Frank C. allein schon aufgrund seiner Qualifikation als Waldorfpädagoge nicht in der Lage sein konnte, seine Schüler*innen ausreichend zu versorgen. Es hätte hier nach den Worten einiger Interviewpartner*innen einer Person mit psychologischer Fachkompetenz bedurft. Dies korrespondiert mit Berichten, wonach Frank C. sowohl gegenüber seinen Schüler*innen als auch gegenüber deren Eltern klar gemacht habe, dass er mit der Klasse einen Neuanfang wollte und nicht über das, was vorher war, sprechen mochte. Er praktizierte jene Haltung der Vermeidung, die seine Schüler*innen uninformatiert, ratlos und irritiert zurückließ. Zugleich wird von vielen Interviewpartner*innen gesehen, dass er in dieser schulischen Umgebung kaum eine andere Chance hatte,

als nach eigenem Gutdünken einen Umgang mit dieser belasteten Klasse zu finden. Ein*e ehemalige*r Schüler*in rekapituliert dieses schädigende Zusammenspiel personeller und struktureller Defizite mit folgenden Worten:

„Das ging ja so weit, dass der Herr [C.] sich nicht mehr anders zu helfen wusste, als sechs oder sieben [...] aus der Klasse rauszuschmeißen, weil es halt nicht mehr gegangen ist. Da hat man auch nicht gesagt ‚Sorry, ihr habt eine Klasse komplett gegen die Wand fahren lassen, und dann gebt ihr einem nicht ausgebildeten, ähm, dann stellt ihr einen ganz normalen Lehrer, der keinerlei Traumabewältigung in irgendeiner Form mitgenommen hat, den stellt ihr da vor und wundert euch, dass ihr diese Klasse nicht in den Griff kriegt‘. [...] Und die einzige Lösung ist, dass ihr die von der Schule schmeißt? Das ist euer pädagogisches Konzept?“ (Interview 3)

Es fällt auf, dass zwar immer wieder auch von Fachlehrer*innen und Tutor*innen berichtet wird, die den Klassenlehrer zum Teil auch stundenmäßig entlasteten, dass aber andererseits die Entwicklung der Klasse fast ausschließlich an der Kompetenz und am Handeln von Frank C. festgemacht wird. Dies entspricht der besonderen Position des Klassenlehrers in den Unter- und Mittelstufen von Waldorfschulen, die Frank C. in mehrfacher Hinsicht zum Verhängnis wurde (vgl. Kap. 3.1.2). Im Nachhinein überrascht die gering ausgeprägte Bereitschaft, die Arbeit in dieser Klasse als Projekt zu sehen, das nur in einem eng zusammenarbeitenden Team aus mehreren Lehrkräften bewältigt werden konnte. Sowohl in den Interviews als auch in den Protokollen ist fast nur davon die Rede, dass es in der Verantwortung von C. lag, diese Klasse in den Griff zu bekommen. Wie bereits erwähnt schien dabei das Delegieren dieser Verantwortung seitens der Schule mit dem Anspruch auf persönliches Heldentum auf Seiten von Herrn C. zu korrelieren. Diese Zuspitzung der Verantwortung auf eine einzige Person musste angesichts dessen, was diese Klasse erlebt hatte und wie verunsichert und hilflos die Erwachsenen auf die Aufdeckung von Z.s Taten reagiert hatten, zwangsläufig scheitern. Wie auch immer der Begriff der Schicksalsgemeinschaft im anthroposophischen Sinne konnotiert sein mag (Ullrich, 2022) – in diesem Fall definierte sich die Schicksalsgemeinschaft zwischen Frank C. und seinen Schüler*innen vor allem dadurch, dass sie von ihrer Umgebung weitgehend alleine gelassen wurden. Mit dem Effekt, dass die Gemeinschaft nur fortbestehen konnte, indem sie zerstört wurde.

3.5.3.2 Aktive Aggression: Verhalten der Schüler*innen – Konsequenz der Schule

An diesem Punkt der Analyse sollte deutlicher werden, welche Funktion die oben geschilderten Auffälligkeiten der Schüler*innen der betroffenen Klasse hatten. Zum einen resultieren diese aus biografischen Belastungen, die nicht nur, aber doch in relevantem Maße durch Konrad Z. verursacht worden sind. Man könnte hier zumindest teilweise von traumainduzierten Verhaltensmanifestationen sprechen (Gahleitner & Gebrande, 2024, S. 19 ff.), die sich vor allem in einer erhöhten physiologischen Erregung im Sinne eines Hyperarousal und einer dadurch vermin-

derten Impulssteuerung zeigten (Tagay et al., 2013; Van der Kolk, 2009). Aber etwas Anderes spielt eine mindestens ebenso wichtige Rolle, nämlich die Handlungsschwäche der Erwachsenen, die die Kinder im Zustand einer grundlegenden Desorientierung zurückließ, der von diesen aggressiv ausagiert wurde. Da die Erwachsenen es vermieden, den Kindern mit der erforderlichen Deutlichkeit die Zusammenhänge zu erklären, manövierten diese in einem heillosen Raum, der von ängstlichen Lehrkräften und Eltern umstellt war, die sich gegenseitig die Verantwortung für die Schüler*innen zuschoben. Der aus dieser Konstellation resultierende Verhaltensmodus kann am ehesten mit dem Begriff der Selbsttermächtigung beschrieben werden (Caspari, 2021c). Umgeben von machtlosen Erwachsenen, die sich vor den Konsequenzen der Aufdeckung der Taten Konrad Z.s fürchteten, sahen sich viele Kinder dazu veranlasst, selbst ein Höchstmaß an Kontrolle über ihre schulische Situation zu erlangen. Da die dafür herangezogenen Mittel aggressiv und provokant waren, riefen sie Disziplinierungsreaktionen der Erwachsenen hervor. Dadurch entstand eine Dynamik, die das zugrundeliegende Geschehen weitgehend verdeckte. Man hatte es nur noch mit einer schlimmen Klasse zu tun, mit der man irgendwie zurechtkommen musste.

Die Art und Weise, wie ehemalige Schüler*innen ihre eigenen Verhaltensweisen und jene ihrer Mitschüler*innen beschreiben, erinnert ebenso an die Konstruktion von Heldengeschichten wie das Agieren ihres Lehrers Frank C. – allerdings unter unterschiedlichen Vorzeichen: Während sich Frank C. gegenüber seinen Kolleg*innen und den Eltern mit seiner Bereitschaft zur Übernahme einer derart schwierigen Klasse profilieren wollte, ging es vor allem den männlichen Schülern darum, sich als 10-, 11- oder 12-Jährige in eine Position größtmöglicher Macht zu bringen. Dabei bedienen sich Interviewpartner*innen an manchen Stellen aktuellsprachlich eines Jugendslangs, der die nachträglichen Berichte wie Reinszenierungen früherer Ereignisse erscheinen lässt:

„Und wenn wir gemerkt haben, das stört sie, dann mache ich es erst recht. Wieso? Also, ich meine ‚Setz dich hin mit mir und erklär es mir!‘ Aber zu verbieten und so zu toben bringt halt nichts, weil ich habe keinen Bock auf deinen Unterricht. Wenn ich das dann nachher noch mal mache, weiß ich, du hast wieder eine Viertelstunde, die du mich anschreist und ich habe eine Viertelstunde Unterricht gespart und dann klingelt es, und dann kann ich nach Hause gehen.“ (Interview 6)

Die Rollen sind hier eindeutig verteilt: Die*Der Schüler*in gestaltet die Situation nach ihrem*seinem Dafürhalten. Sie*Er weiß, wie man sich zu verhalten hat, um bestimmte Reaktionen bei der Lehrkraft hervorzurufen. Dieses Motiv der Übertragung der Handlungsmacht von den Erwachsenen auf die noch sehr jungen Schüler*innen begegnet uns in den Interviews immer wieder. Ein*e andere*r ehemalige*r Schüler*in beschreibt, wie es ihr*ihm gelang, sowohl die Autorität ihrer*seiner Eltern als auch ihrer*seiner Lehrer*innen zu untergraben. Ausgangspunkt war ihr*sein grundsätzlicher Widerwille gegen den Besuch einer Waldorfschule:

„Ich wollte da nie hin. Meine Eltern haben das damals nicht akzeptiert, dann hab ich mich der Situation halt gefügt. Und, gut, dann hab ich halt auch dementsprechend anderweitig dafür gesorgt, dass ich da relativ schnell wieder verschwinden kann, indem man halt gestört hat oder nicht mitgemacht hat oder sich gegen den Lehrer aufgelehnt hat. Hat ja dann auch geklappt.“ (Interview 21)

Sie*Er sei dann auch eine*r derjenigen gewesen, die gewalttätig waren und gemobbt haben. Im Nachhinein sieht sie*er diese Handlungen unter dem Gesichtspunkt der Selbstermächtigung, die sie*er dafür einsetzte, die Schule wieder verlassen zu können. Man wird annehmen können, dass das aus dem Erreichen dieses Ziels resultierende Triumphgefühl mit hohen psychischen und sozialen Kosten sowohl auf der eigenen als auch auf Seiten der Mitschüler*innen erkaufte wurde.

Die oben erwähnten Erzählungen, denen zufolge Schüler*innen Lehrkräfte dazu bringen konnten, sich weinend in einen Schrank einzusperren oder vor lauter Wut den Klavierdeckel zuzuknallen, bringen ebenfalls das Prinzip der Selbstermächtigung der Kinder zum Ausdruck. Weil die Erwachsenen nichts lösten, sahen sich die Schüler*innen auf ihre eigenen Lösungswege zurückgeworfen. Sie füllten das Vakuum der Hilflosigkeit mit einem Agieren, das ihnen das Gefühl von Onnipotenz ermöglichte.

Die Protokolle aus verschiedenen Schulkonferenzen zeigen, wie diese Versuche der Selbstermächtigung der Schüler*innen zu einer immer stärkeren Stigmatisierung durch die Lehrkräfte führten. Verkürzt könnte man sagen, dass diese Dynamik vor allem den Charakter eines Machtkampfes annahm. Dabei verrät die Wortwahl in den Protokollen ein Ausmaß an Aggression auf Seiten der Lehrkräfte, das als Ergebnis pädagogischer Hilflosigkeit erscheint.

Zu Beginn der 5. Klasse ist die Rede von „habituellem Missverhalten“, von „eingepferchtem Seelenatmen“ und: „Die Kinder sind urkindlich, nicht offen und elementar“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 22.09.1994). In derselben Konferenz wird auf die schwierigen Familienverhältnisse vieler Schüler*innen hingewiesen und darauf, dass besonders sechs Jungen Druck auf ihre Mitschüler*innen ausüben würden. Zudem wurden Schlagworte protokolliert, mit denen ein Kollege seinen Eindruck von der Klasse skizzierte: „Schließen sich ab, kaum Blickkontakt mit dem Lehrer, fingern gerne an sich selbst herum; seelische Verfrühung, rebellieren als Gewohnheit, drastische Disziplinierung“ (ebd.). Ob die „drastische Disziplinierung“ als Mittel der Wahl empfohlen wurde, um mit diesen Kindern zurechtzukommen, lässt sich nicht rekonstruieren. Der Modus der Stigmatisierung dieser Kinder ist allerdings unmissverständlich. Neben tendenziell abwertenden Einschätzungen der Schüler*innen werden auch immer wieder Fragen aufgeworfen, die – zumindest den Inhalten der Protokolle nach – überwiegend unbeantwortet bleiben: „Was liegt vor, wenn sich die Kinder so gehen lassen?“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 29.09.1994). Es wird auch zu bedenken gegeben, dass Konrad Z. „noch karmisch an das Kollegium angebunden ist“ (ebd.), welche Schlüsse daraus auch immer zu ziehen sind. Ende der 5. Klasse wird konstatiert, dass der Augenkontakt wieder da, das seelische Polster aber weg sei. Eine Fachlehrerin

berichtet „Unflätigkeit, wüste Äußerungen, chaotische Stunden“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 28.05.1995). Ende der 6. Klasse erklärt eine Lehrkraft, dass die Klasse „wie besessen“ und – wie oben erwähnt – „der Klassengeist krank“ seien (Protokoll große Abendkonferenz, 11.06.1996). Die Kinder müssten von den Kindern befreit werden, die den Unterricht unmöglich machen. Letztere waren den Worten einer ehemaligen Lehrkraft zufolge „nicht führbar“ (Interview 42). Zwangsläufig führen diese Urteile am Ende der 6. Klasse zur Entlassung einiger Schüler. Danach werden die Bewertungen der Lehrkräfte tendenziell milder, auch wenn noch in der 7. Klasse festgestellt wird, dass ein Nein nur schwer akzeptiert wird. Es werden „klare und prägnante Anweisungen“ empfohlen: „Erst dann steigen sie ein“ (Protokoll Gesamtkonferenz, 20.02.1997). Eine Lehrkraft konstatiert, dass manches „unbefriedigend“ bleibt und wirft die Frage auf, wie sich diagnostische Einschätzungen wie „Mitte fehlt“ oder „seelisch unsicher“ (ebd.) konkretisieren lassen könnten.

Die in diesen Protokollen wiedergegebene Sprache mag kultur- und/oder institutionsspezifisch sein (vgl. Kap. 3.1). Ihre Aussagekraft schien auch von einzelnen Lehrkräften selbst angezweifelt worden zu sein. Sie dürfte aber jenes passiv-aggressive Grundmuster zum Ausdruck bringen, von dem die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den sich selbst ermächtigenden Schüler*innen gekennzeichnet war. Wahlweise werden die Schüler*innen selbst oder ihre schwierigen Familienverhältnisse für die Probleme in der Klasse verantwortlich gemacht. Man kann auch sagen: Sowohl Schulverantwortliche als auch Schüler*innen stiegen auf das Wechselspiel zwischen Selbstermächtigung und Stigmatisierung ein, das ausagiert und zuweilen mit einer ungeeigneten Terminologie kommentiert wurde.

Die sich selbst ermächtigenden Kinder sahen sich schließlich selbst als „schlimm“ an, da sie sich teilweise – im Sinne der oben beschriebenen Schulddynamik – mit den ihnen entgegengebrachten Stigmatisierungen identifizierten (vgl. Kap. 3.1.3, 3.1.4). Noch heute finden sich bei ehemaligen Schüler*innen Charakterisierungen ihrer ehemaligen Klasse, aus denen das sich selbst einverleibte Stigma herauszulesen ist und die zu nachträglichem Mitgefühl mit dem bedauernden Lehrer, der diese Kinder unterrichten musste, Anlass geben (vgl. 3.1.2):

„Der Herr [C.], der war sehr, sehr engagiert und ehrgeizig, und hat sich quasi selbst für uns aufgegeben, und hat so eine psychisch geschädigte Klasse übernommen, die sehr anstrengend war. Wir waren danach eine anstrengende, schlimme Klasse, und jeder hatte so einen Schuss weg von uns, eine richtige stressige Zappelklasse. Und der hat sich dann, äh, so gut, also der war, ähm, der war zwar streng, aber gutmütig und freundlich. Und dann, der hat versucht, uns wieder aufzufangen. Und das hat ihn, glaube ich sehr viel Energie gekostet, dem Herrn [C.].“ (Interview 2)

Für viele ehemalige Schüler*innen ist es daher von großer Wichtigkeit, dieses „schlimme“ Verhalten zu kontextualisieren. Die von ihnen damals erfahrenen Stigmatisierungen suggerierten ihnen, dass sie Schuld tragen würden an den Problemen in der Klasse. Sie waren aber nicht ein-

fach nur eine „laute und wirklich schwierige Klasse“ (Interview 3), sondern ihr Verhalten war Ausdruck einer Belastung, die ihnen im Kontext dieser Schule aufgebürdet worden war.

3.5.3.3 Zusammenfassung wesentlicher Dynamiken

Aus den im Rahmen dieser Studie geführten Interviews und den Protokollen verschiedener Konferenzen in der Waldorfschule Überlingen lassen sich folgende Aspekte herausarbeiten, die zur Erklärung der Dynamik in der betroffenen Klasse zwischen der 4. und 8. Klassenstufe herangezogen werden können:

- » Viele Schüler*innen waren aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Lehrer Konrad Z. psychisch und sozial belastet und in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit eingeschränkt.
- » Diese Belastungen manifestierten sich zum Teil als Verhaltensauffälligkeiten.
- » Sowohl die Elternschaft als auch die Lehrkräfte waren mit der Aufdeckung der von Konrad Z. verübten Gewalt überfordert und von mehr oder weniger bewussten Schuldgefühlen belastet, da sie die Schüler*innen über dreieinhalb Jahre nicht geschützt haben.
- » Da die Erwachsenen nicht in der Lage waren, einen reflektierten und differenzierten Umgang mit dem Fall zu finden, konnten sie den betroffenen Kindern keine hilfreichen Orientierungen vermitteln. Aus Angst, Unsicherheit und verdrängten Schuldgefühlen vermieden sie dieses Thema und ließen die Schüler*innen mit ihren Erlebnissen und Gefühlen allein. Dies wog umso schwerer, als Konrad Z. zu seinem Abschied die Kinder mit seiner Darstellung des Sachverhalts manipulierte.
- » Durch wechselseitige Verantwortungszuweisung zwischen Schule und Eltern entstand ein Verantwortungsvakuum, innerhalb dessen die betroffenen Schüler*innen ihre unbewältigten Gefühle ausagierten.
- » Der Nachfolger von Konrad Z., Frank C., wurde mit der Aufgabe, die als schwierig charakterisierte Klasse zu übernehmen, weitgehend alleine gelassen. Mit der ihm zugewiesenen und von ihm aktiv angenommenen Position eines allein verantwortlichen Problemlösers war Frank C. überfordert. Seine Rolle stimmte aber im Wesentlichen mit dem in der Waldorfpädagogik vorherrschenden Verständnis eines Klassenlehrers überein (vgl. Kap. 3.1.2).
- » Die hilflosen Erwachsenen stigmatisierten die Schüler*innen als verhaltensauffällig. Diese Verhaltensauffälligkeiten erfüllten vor allem die Funktion der Schuldabwehr und der Selbstermächtigung, durch die sich die belasteten Kinder in die Lage versetzten, ihre Situation kontrollieren zu können. Durch eine zunehmende Eskalationsdynamik veränderte sich der passiv-aggressive Modus der Lehrkräfte in ein offenes Sanktionierungsregime, das in die Entlassung von fünf Schülern mündete.
- » Diese Konstellation führte dazu, dass sich Schüler*innen mit ihrem Stigma identifizierten. Umso wichtiger ist es im Nachhinein, den zugrundeliegenden Prozess verständlich zu machen und die ehemaligen Schüler*innen von dem Gefühl zu entlasten, selbst schuldig, schlimm oder schwierig zu sein.

4. ABSCHNITT: KONSEQUENZEN AUS DEM FALL Z.

4.1 INSTITUTIONELLE AUFARBEITUNG SEIT 2023: PROBLEME, ERWARTUNGEN, PERSPEKTIVEN

4.1.1 Anlässe für die Aufarbeitung

Im Laufe der Jubiläumsfeier zum 50. Jahrestag der Überlinger Waldorfschule im Oktober 2022 geraten die Geschehnisse aus den 1990er Jahren rund um die Person Konrad Z. und dessen Taten in den Fokus. In einer Ausstellung, in der die Schulgeschichte rekonstruiert wird, taucht unter anderem ein Foto des Lehrers Z. auf. Obwohl die ersten Schuljahre durch Z. von Gewalt und Demütigungen geprägt waren, gibt es einige ehemalige Schüler*innen, die Teil der Schulgemeinschaft geblieben sind und auch heute ihre eigenen Kinder an der Schule haben. Eine dieser Personen ist an besagter Jubiläumsfeier der Schule anwesend und macht die Verantwortlichen darauf aufmerksam, um welche Person es sich auf dem Foto handle – mit der Aufforderung, dieses unverzüglich zu beseitigen.

Die Tatsache, dass es einige Jahre zuvor im anliegenden Waldorfkindergarten ebenfalls zu einem Fall sexualisierter Gewalt gekommen war und der Bund der Freien Waldorfschulen die Schule zur Erarbeitung eines Schutzkonzeptes verpflichtet hatte, bewirkte, dass „spätestens da (...) bei allen die Lampen [an]gegangen“ (Interview 10) sind, wie eine ehemalige Lehrkraft berichtet.

Die Reaktion der Person bei der Jubiläumsfeier und die zuvor bereits begonnene Arbeit am Schutzkonzept bewegen die verantwortlichen Personen zum Handeln. In Absprache mit der langjährigen Schulberaterin werden die ehemaligen Schüler*innen aus der Z.-Klasse per Brief zu einem Gespräch in die Schule eingeladen. Dieser Einladungsbrief führte zu kritischen Reaktionen seitens mancher Schüler*innen, unter anderem aufgrund folgender Formulierung:

„Wir möchten Ihnen die Gelegenheit geben, Unausgesprochenes in Worte zu fassen und Ihre Betroffenheit mit uns zu teilen, was damals wohl nicht stattgefunden hat. Außerdem möchten wir Ihnen unser neues Schutzkonzept vorstellen und Ihre Aspekte als damals Betroffene integrieren.“ (Einladung Gespräch 12.5.23)

Ein*e ehemalige*r Schüler*in äußert diesbezüglich, dass bei ihr*ihm der Eindruck entstanden sei, dass es primär um das Schutzkonzept für die Schule ginge und nicht die Geschehnisse von damals im Vordergrund stehen würden (vgl. Interview 31). Eine weitere Person kritisiert, dass der Brief keine Entschuldigung durch die Schule enthielt (vgl. Interview 24). Darüber hinaus habe es die Schule verabsäumt, im Schreiben darauf aufmerksam zu machen, dass neben den öffentlich kommunizierten Taten „bekannterweise mehr stattfanden“ (Interview 12).

4.1.2 Treffen zwischen Schule und ehemaligen Schüler*innen

Im weiteren Verlauf wird auch kritisiert, dass als Ort des Treffens zwischen Vertreter*innen der Schule und ehemaligen Schüler*innen die Waldorfschule Überlingen vorgegeben wurde – also jene Umgebung, in der viele der Eingeladenen Gewalt erfahren hatten. Allein die Wahl dieses

Ortes führte dazu, dass einige ehemalige Schüler*innen von einer Teilnahme Abstand nahmen und daher nicht gehört wurden (vgl. Interview 24). Seitens der Schule wird auf diese Kritik mit dem Argument reagiert, dass das Treffen in einem Neubau abgehalten wurde, der erst nach der Schulzeit der betroffenen Schüler*innen erbaut worden war (Interview 24).

Die Rückmeldungen auf die Einladung fielen laut Angaben der Schule unterschiedlich aus: Neben den Personen, die sich zur Teilnahme an dem Treffen bereit erklärten, gab es auch schriftliche Rückmeldungen, in denen Betroffene von ihren Erfahrungen berichteten. Andere wiederum äußerten ihre Irritation darüber, dass längst Vergangenes nach 30 Jahren plötzlich wieder zum Thema gemacht wurde.

An dem Treffen nahmen vier Personen aus dem Kreis der Schulgemeinschaft (zwei aus dem Vorstand) und ca. acht ehemalige Schüler*innen teil. Nicht nur der Einladungsbrief und die Wahl des Ortes sorgten für Kritik bei einigen betroffenen Schüler*innen, sondern auch die Handhabung des Treffens selbst. Die erste Problematik trat hinsichtlich der Moderation des Treffens auf. In der Einladung hieß es, dass diese von der Schulberaterin übernommen werden sollte. Diese erkrankte jedoch kurzfristig, weshalb die Verantwortliche für die Öffentlichkeitsarbeit der Schule (die auch dafür verantwortlich war, dass das Foto des Lehrers Z. ausgestellt wurde) zunächst die Moderation übernahm (Interview 24). Aufgrund ihrer fehlenden Vorkenntnisse und der unerwarteten Heftigkeit der Schilderungen betroffener Schüler*innen war sie aber mit ihrer kurzfristig übernommenen Rolle überfordert, sodass ein*e Kolleg*in einspringen musste. Die damals anwesenden Schulvertreter*innen berichten von Fassungslosigkeit über die Erzählungen der Schüler*innen. Diese zeigen sich wiederum stark irritiert von der Tatsache, dass das Treffen nicht professionell begleitet wurde.

Schon während dieses ersten Treffens wurde die Notwendigkeit einer fundierten Rekonstruktion der damaligen Ereignisse gesehen.

Ehemalige Schüler*innen organisierten sich untereinander und beschlossen, dass es eine Person aus ihrem Kreis geben soll, die die weitere Korrespondenz mit der Schule übernehmen und sich an der Suche nach einer externen Institution beteiligen sollte. Auch hier zeigten sich verschiedene Probleme (Interviews 21, 14), denn diese Person gab dieses Amt wieder auf, weil sie mit der Kommunikation mit der Schule unzufrieden war. Letztlich übernahmen zwei andere ehemalige Schüler*innen diese Rolle.

4.1.3 Erwartungen an die Studie

Einleitend ist darauf hinzuweisen, dass vor dem Hintergrund der in diesem Bericht dargestellten Versäumnisse der Schule, die Causa Z. rechtzeitig aufzuarbeiten, einige betroffene Schüler*innen die aktuellen Bestrebungen als „zu spät“ (Interview 24) ansehen. Ein*e ehemalige*r Schüler*in hält diesbezüglich fest:

„Ich mein, eigentlich, in einer idealen Wunschwelt hätte das alles passieren müssen, als wir in der achten, neunten Klasse waren. Dann hätte man die Sachen angehen müssen, dann

hätte man die Sachen angehen können oder auch früher schon. Und dann hätte man sehr, sehr viel gutmachen können und anders machen können. Jetzt ist es einfach wahnsinnig spät, wahrscheinlich zu spät für viele.“ (Interview 14)

Die in den Interviews formulierten Erwartungen an die wissenschaftliche Aufarbeitung beziehen sich vor allem auf eine umfassende Dokumentation dessen, „was alles gewesen ist“ (Interviews 2, 12, 24, 25). Es geht dabei auch darum, „das, was als Realität und als Verletzung und als Erlebnisse in diesen jungen Menschen damals erlebt worden ist, das zur Sprache zu bringen“ (Interview 24). Oder in den Worten einer*s ehemaligen Schüler*in:

„Ja, was mich irgendwie so interessiert, dass ich halt doch irgendwie, ja, so eine Dokumentation bekomme, was bei uns eigentlich überhaupt passiert ist. Ich habe auch nur so Puzzleteile in so einer schwammigen Erinnerung. Da braucht man noch so ein paar Puzzlestücke. Und, ähm, vielleicht wenn meine Klassenkameraden, dass ich so ein Gesamtbild bekomme, ja, was bei uns eigentlich passiert ist. Weil ich habe nur noch so ein paar Puzzlestückchen. Und wenn meine anderen Klassenkameraden, dann vervollständigt sich das. Und so eine Dokumentation, was überhaupt bei uns passiert ist und was der Herr Z. für eine Person gewesen ist, wie das passieren konnte. Dass ich auch so ein Gesamtbild bekomme, wo ich vielleicht so nachlesen kann ‚Ja, was ist bei uns passiert?‘“ (Interview 2)

Einer Person ist es außerdem wichtig, „dass die Studie weiß, dass es mehr Fälle gab. Und dass es klar vorhanden ist“ (Interview 14).

„Alles weitere, Schutzkonzepte und Entschuldigungen und Wiedergutmachung kam dann auch gleich irgendwie als, als Punkt. Das ist erstmal nachgeordnet. Wir wollen erstmal eine umfassende Dokumentation haben. Die dann auch, sage ich mal, bekannt wird, dass man das weiß, was es damals gewesen.“ (Interview 24)

Da bis heute viele der damals beteiligten Personen und die heutige Schulgemeinschaft noch nicht in Gänze erfassen können (vgl. Interview 24), was damals geschehen ist, ist der Informationsbedarf entsprechend hoch. Dadurch begründet sich bis zu einem Grad auch die bereits angesprochene Kritik an dem Einladungsschreiben an die ehemalige Klasse von Z.: Die Dokumentation und das Schaffen von Wissen über Geschehenes stehen prioritär vor der Erarbeitung eines Schutzkonzepts.

Einigen Interviewpartner*innen ist es wichtig, dass die erstellte Dokumentation für alle Beteiligten transparent sein und möglichst öffentlich zugänglich gemacht werden soll (vgl. Interview 12). Dabei wird von Seiten einer*s ehemaligen Schüler*in erwartet,

„dass die Schule dazu steht, dass das passiert ist und die das öffentlich machen, dass man das auch nachlesen kann, dass wir nicht so unterm Teppich sind. Dass man das so hinstellt

„Ja, das ist halt damals im Jahr 1987 [nicht korrekte Jahresangabe, Anm. d. A.] bei uns passiert, dass man das nicht so vertuscht, dass es halt den Vorfall gegeben hat, dass man dazu steht.“ (Interview 2)

Dem liegt auch der Wunsch zugrunde, den lange aufrechterhaltenen Modus der Schuldumkehr (vgl. Kap. 3.5) zu verstehen und die Gewalterfahrungen anzuerkennen.

„Und da hab ich gemerkt, dass ich eine Anerkennung von dem, was wir erlebt haben, schon gut fände. Also finde ich es wünschenswert, dass – ich glaube, dass wir wirklich sehr darunter gelitten haben, dass es immer so dargestellt wurde, als ob wir schuld sind. Und auch danach, wir waren danach keine leichte Klasse. Also es gab immer irgendwelche Krisengespräche und sowas, und es waren immer wir, die schuld waren. Und ich glaube, eine Anerkennung im Nachhinein, dass wir keine Schuld haben, dass wir Opfer sind, wär glaub ich, für die Schule, für die Stimmung in der Schule auch gut.“ (Interview 31)

Einige interviewte Personen weisen auch auf Betroffene hin, die aufgrund der erfahrenen Gewalt, des inkompetenten Umgangs der Schule und der verabsäumten Aufarbeitung bis heute belastet sind. Für diese Personen sei eine externe, durch die Schule finanzierte psychotherapeutische Unterstützung wünschenswert.

„[I]ch glaub, dass noch nicht alle, eben weil manche noch nicht mal darüber sprechen können eigentlich, und das ist für mich auch ein Zeichen, dass da eigentlich noch Arbeit nötig ist. Und wie das erfolgen kann, eben ob man wirklich psychologisch nochmal Hilfe anbietet für die, die möchten oder auch Einzelcoaching oder was auch immer, ich find, das wär auch nochmal ein Schritt.“ (Interview 14)

Auf Seiten der Schule wird der Wunsch nach einer umfassenden Dokumentation geteilt. Vertreter*innen der Schule nehmen sich im Zuge der Veröffentlichung vor, nicht nur auf Anfragen zu reagieren, „sondern selbst das Thema zu platzieren“ (Interview 26). Dieser Aussage zufolge präferiert die Schule einen proaktiven Umgang mit der eigenen Geschichte, womit auch die Bereitschaft einhergeht, nach außen hin zu demonstrieren, „sich dem Thema zu widmen“ (Interview 24).

Dabei geht es einer der (ehemaligen) Lehrkräfte vor allem um die Personen,

„die hier mit Konflikten weggegangen sind [...] Das sind Leute, die nach drei Jahren schweißgebadet aufwachen nachts und traumatische Erlebnisse haben, mit Kollegen nach drei Jahren weggegangen. Also es gibt noch Leute, die so eine, wie soll ich sagen, so ein Restschatten. [...] Die haben die, die einfach einen Konflikt innerhalb der Schule hatten, die schweigen still. Aber das müsste aufgearbeitet werden.“ (Interview 10)

Dem öffentlichen, transparenten und proaktiven Umgang mit „dem Thema“ gehen auf Seiten der Schule einige Fragen voraus: „Was kann sich denn ändern, was müsste sich ändern? Oder ja, wo liegt der Hase im Pfeffer? Wie kriegen wir das in der Öffentlichkeit, dass das irgendwo auch was bewirkt?“ (Interview 23).

Einige dieser Fragen, die sich mit den Folgen der Veröffentlichung der vorliegenden Studie befassen, sind durchaus mit Sorgen verbunden.

„Was ist dann noch unsere Aufgabe? Welche Geste ist dann noch von uns, jetzt Verantwortlichen zu leisten? Ja? Was ist in der Öffentlichkeit noch? Dann also mit Blick auf die Öffentlichkeitsarbeit noch vorzubereiten und dann auch mittelfristig, vielleicht sogar auch richtigzustellen oder was auch immer. Das überschaue ich nicht. Das kann man jetzt auch nicht lernen. Ja, aber das ist für mich noch so eine Frage, um nicht zu sagen Sorge. Ja, weil das ist noch so eine Black Box, wo jetzt noch nicht klar ist, was das heißt?“ (Interview 24)

Ausgehend von der Ungewissheit, welches Ausmaß an Ansprüchen die Schule nach der Veröffentlichung dieser Studie zu erwarten hat, entstehen auf Seiten Verantwortlicher noch weitere Sorgen. Diese beziehen auch auf Konsequenzen für die Waldorfschulbewegung: „Wohin muss Waldorf gehen? Vielleicht gibt es da erste Antworten ja auch durch Ihre Arbeit“ (Interview 9). Zudem wird die Befürchtung geäußert, dass die „Finanzknappheit“ (Interview 10) weiteren Vorhaben einen Riegel verschieben könnte. Die Waldorfschule Überlingen könnte auch wegen der wissenschaftlichen Aufarbeitung von anderen Waldorfschulen, die „keine Lust haben, sich damit zu beschäftigen oder keine Kapazität oder zu große Betroffenheit oder mit anderen Dingen beschäftigt sind“ (Interview 24), „als „Nestbeschmutzer“ (ebd.) betrachtet werden: „Ihr macht da jetzt was, erhöht den Druck auf uns und wir stehen jetzt da als die Buhmänner, die es nicht machen“ (ebd.).

4.2 EMPFEHLUNGEN ZUR WEITEREN AUFARBEITUNG

Mit der Vorlage eines wissenschaftlichen Aufarbeitungsberichts ist der Prozess der Aufarbeitung nicht abgeschlossen. Die Studie kann dazu beitragen, dass die Geschehnisse aus der Vergangenheit wieder schärfere Konturen bekommen, fehlende Mosaiksteine zusammengetragen werden, um das Bild zu vervollständigen. Die verschiedenen Perspektiven auf das Geschehen können rekonstruiert werden, und die Reaktionen auf die Gewaltwiderfahrnisse werden deutlicher. Dazu gehören auch die Benennung von Verantwortlichkeiten und die Ermittlung von institutionellen und individuellen Ermöglichungsbedingungen für sexualisierte und andere Gewaltformen.

„Es ist ein bedeutender Schritt in einem fortdauernden institutionellen Aufarbeitungsprozess, die Ergebnisse einer wissenschaftlichen und/oder rechtlichen Aufarbeitung zu präsentieren, zum Beispiel durch einen Abschlussbericht. Damit ist aber der Prozess der Aufarbei-

tung nicht abgeschlossen. Die Aufarbeitung tritt anschließend in eine neue Phase ein, die aktiv gestaltet werden muss.“ (UBSKM, 2025, S.33)

Was bedeutet diese Vorgabe aus dem im Juni 2025 abgeschlossenen zweijährigen Dialogprozess zur Entwicklung von Standards der Betroffenenbeteiligung in institutionellen Aufarbeitungsprozessen¹⁵ konkret für die Waldorfschule Überlingen?

Ansprechstelle für ehemalige Schüler*innen, Eltern und ggf. Lehrkräfte bereitstellen

Durch die Veröffentlichung des Abschlussberichtes werden erfahrungsgemäß weitere Betroffene, deren Angehörige sowie Zeitzeug*innen angeregt, sich bei der Institution zu melden. Ihnen geht es um das Einbringen ihrer Perspektive, aber auch um die Meldung von Gewalt, die ihnen widerfahren ist. So können teilweise neue Betroffene in Erscheinung treten. Es kann aber auch um das Bedürfnis gehen, den bisherigen Aufarbeitungsprozess zu kommentieren, eventuell durch die Veröffentlichung entstandene Verletzungen zu melden und im Kontakt mit der Institution einen Impuls für den individuellen Aufarbeitungsprozess zu erhalten.

Idealerweise ist diese Ansprechstelle mit Personen besetzt, die unabhängig von der Institution sind und die Erfahrung in der Gesprächsführung mit belasteten oder traumatisierten Menschen haben.

Für die Anfangszeit sollten feste Zeiten angeboten werden, zu denen die Ansprechstelle erreichbar ist. Zudem wäre es hilfreich, wenn eine Vertreter*in aus der Schulleitung für Sachfragen oder Stellungnahmen zu den Geschehnissen aus der Vergangenheit ansprechbar ist.

Betroffenenbeteiligung anerkennen und Betroffenenvernetzung unterstützen

Der bisherige Aufarbeitungsprozess und die wissenschaftliche Aufarbeitungsstudie wären ohne die aktive Mitwirkung von Betroffenen nicht möglich gewesen. Diese Initiierung von und Beteiligung an institutioneller Aufarbeitung verdient Respekt und öffentliche Anerkennung. Letzteres kann auch ohne Namensnennung geschehen.

Die weitere Vernetzung der betroffenen und nichtbetroffenen ehemaligen Schüler*innen sollte nicht ausschließlich privater Initiative überlassen bleiben. Die Schule könnte hier unterstützen, beispielsweise durch Bereitstellung von materiellen, technischen und zeitlichen Ressourcen, zum Beispiel durch das Versenden von Briefen oder E-Mails, Bereitstellen einer E-Mailadresse oder eines geschützten Bereichs auf der Homepage bzw. Einrichten einer eigenen Internetpräsenz der Betroffenen. Treffen von Betroffenen können durch Übernahme von Reisekosten und/oder Anmieten von (neutralen) Räumen von der Schule unterstützt werden.

„Der fortwährende Austausch mit Betroffenen dient der Institution auch nach der Veröffentlichung des Berichtes, um gemeinsam die Ergebnisse auszuwerten, einzuordnen und

¹⁵ Informationen zum Dialogprozess und die Standards finden sich hier: <https://www.der-dialogprozess.de>.

Handlungsschritte zu entwickeln. Dieser Prozess sollte auch für weitere Betroffene und gegebenenfalls deren Angehörige geöffnet werden“ (UBSKM 2025, S. 34).

Formate für die Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt an der Schule für Lehrkräfte, Mitarbeitende und Eltern bereitstellen

Die Veröffentlichung des Aufarbeitungsberichtes wird ehemalige und aktuelle Mitarbeitende an der Schule – Lehrkräfte, Leitungskräfte, freie Mitarbeitende – herausfordern und zu individuellen und institutionellen Aufarbeitungsprozessen anstoßen. Hierfür sollten Formate entwickelt und verstetigt werden, die es den Mitarbeitenden ermöglichen, sich über sexualisierte Gewalt zu informieren, sich mit eigenen Reaktionen auf das Bekanntwerden oder Beobachten von grenzverletzenden Situationen auseinanderzusetzen und Ermöglichungsbedingungen für sexualisierte Gewalt zu erkennen.

Dazu gehört auch die Identifikation und kritische Reflexion von Risikobedingungen, die möglicherweise in den anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik liegen.

Solche Formen der Information, Reflexion und Auseinandersetzung sollten auch für die Eltern an der Schule angeboten werden.

Übernahme von Verantwortung und Bitte um Entschuldigung

Die Standards für Betroffenenbeteiligung in institutionellen Aufarbeitungsprozessen empfehlen die Übernahme von Verantwortung zum Beispiel im Rahmen einer Gedenkveranstaltung und durch eine öffentliche Entschuldigung.

„Verantwortliche der Institution müssen klar Stellung beziehen gegen das Versagen, Wegsehen und Nichthandeln sowie Verantwortung übernehmen. Dazu gehört auch, die Betroffenen im Namen der Institution um Entschuldigung zu bitten für das Unrecht und die Gewalt, die ihnen angetan wurden.“ (UBSKM 2025, S. 35).

Damit können auch Entschädigungszahlungen an Betroffene verbunden sein oder die Übernahme von Kosten, die die Folgen der erlebten Gewalt bearbeiten helfen, wie etwa Therapiekosten.

Nachhaltigkeit des Aufarbeitungsprozesses fördern

Zur Nachhaltigkeit des Aufarbeitungsprozesses gehört es, die Gewalt, die in der Vergangenheit möglich war, nicht zu vergessen oder zu verdrängen. Diese Gewaltgeschehnisse sind Teil der Schulgeschichte und sollten als solche auch benannt werden.

„Der Aufarbeitungsprozess und die Lehren daraus müssen Teil der Geschichte der Institution werden. Es gehört zum Qualitätsmanagement, dass die Leitung sie allen derzeitigen und zukünftigen Mitarbeitenden bekanntmacht. Diese Wissensvermittlung sollte auch Eingang in ein Schutzkonzept finden, ebenso wie in regelmäßige Fort- und Weiterbildung von Leitung und Mitarbeitenden sowie regelmäßige Besprechungen mit Dritten, die zur Institution

gehören (etwa Schüler:innen und deren Eltern). Hierbei sollte die Betroffenenperspektive einbezogen werden“ (UBSKM 2025, S. 34).

Klare Positionierung der Institution gegenüber Betroffenen

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Risiko- und Ermöglichungsbedingungen für sexualisierte Gewalt in der Vergangenheit fördert eine reflektierte Haltung gegenüber dem Gewaltgeschehen. Dies sollte auf der Grundlage einer klaren Betroffenenorientierung gewährleistet sein. Eine Positionierung, die Verständnis für den Täter signalisierte, war Teil der Ermöglichungsbedingungen in der Vergangenheit und sollte nicht reproduziert werden.

Gegenüber der Öffentlichkeit und der Schulgemeinschaft sollte aber Diffamierungen der Familie von Konrad Z. entschieden entgegengetreten werden.

4.3 GEWALTPRÄVENTION AN DER WALDORFSCHULE ÜBERLINGEN

4.3.1 Stand der institutionellen Gewaltprävention an der Waldorfschule Überlingen

Im Mai 2022 beschloss der Bund der Freien Waldorfschulen in einer außerordentlichen Mitgliederversammlung, dass alle ihm zugehörigen Schulgemeinschaften zur Entwicklung und Anwendung eines Schutzkonzepts verpflichtet werden¹⁶. Damit folgte die Organisation einer seit vielen Jahren geführten Fachdiskussion, die am Runden Tisch gegen sexuellen Kindesmissbrauch 2010/2011 ihren Ausgang nahm (RTSKM, 2012) und in weiterer Folge auch in gesetzliche Maßnahmen mündete, die eine institutionelle Gewaltprävention insbesondere im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gewährleisten sollte (Birke, Riedl, Rusack & Wolff, 2023, S. 303; Wiesner, 2015, S. 322). Der Bereich Schule erhielt entscheidende Impulse durch die von dem Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) ins Leben gerufene Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“¹⁷, die 2016 von der Kultusministerkonferenz befürwortet wurde. Eine verpflichtende Einführung von Schutzkonzepten an Schulen wurde bisher erst in einem Bundesland (Rheinland-Pfalz) beschlossen. Die Notwendigkeit für solche Maßnahmen leitet sich nicht zuletzt aus Forschungsbefunden ab, die auf eine hohe Prävalenz sexualisierter Gewalt im Kontext Schule hindeuten (Hofherr, 2017; Maschke & Stecher, 2018).

Angesichts der seit vielen Jahren geführten intensiven Fachdiskussion stellt der eingangs genannte Beschluss des Bundes Freier Waldorfschulen einen längst überfälligen Schritt in Richtung einer zeitgemäßen Gewaltprävention dar. Für die einzelnen Mitgliedsschulen bedeutet dies, dass sie Prozesse initiieren müssen, die erstens komplex sind und zweitens spezifische Fachkompetenzen erfordern, die an Schulen nicht ohne Weiteres verfügbar sind. Für den vorliegenden Zusammenhang ist vor allem relevant, dass die Waldorfschule Überlingen am Beginn

¹⁶ <https://www.waldorfschule.de/beratung-kontakt/gewaltpraevention/schutzkonzept>

¹⁷ <https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/start>

ihres Prozesses zur Entwicklung eines Schutzkonzeptes stand, als sich ehemalige Schüler*innen meldeten und eine institutionelle Auseinandersetzung mit der Causa Konrad Z. einforderten. Neben der top-down auferlegten Verpflichtung durch den Bund der Freien Waldorfschulen entstand dadurch ein weiterer dringender Impuls für eine möglichst zügige Entwicklung einer institutionellen Gewaltprävention: Die Waldorfschule Überlingen hatte sich mit der unabweisbaren Tatsache auseinanderzusetzen, dass sie ein Ort der Kindeswohlgefährdung war, eine Institution, die nicht in der Lage war, die ihr anvertrauten Schüler*innen zu schützen und es seither verabsäumt hatte, die Verantwortung für ihr Versagen zu übernehmen. Eine systematische Prävention von (sexualisierter) Gewalt stellt vor diesem Hintergrund nicht nur eine ethische Verpflichtung dar, sondern zielt auf die Verfügbarkeit zuverlässiger Instrumente ab, die entsprechende Vorfälle verhindern und die Handlungsfähigkeit verantwortlicher Erwachsener erhöhen sollen (Kindler & Derr, 2018).

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die bisher an der Waldorfschule Überlingen erarbeiteten Bausteine eines institutionellen Schutzkonzeptes gegeben. Ein Gesamtkonzept, das diese Bausteine integriert, steht zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Forschungsberichts kurz vor der Fertigstellung und Verabschiedung. Bei der Erarbeitung der einzelnen Elemente ihrer institutionellen Gewaltprävention orientiert sich die Waldorfschule Überlingen an entsprechenden Vorgaben des Bundes Freier Waldorfschulen.

Ende 2022 wurde als erster Baustein eine Verhaltensampel entwickelt und in einer Konferenz beschlossen. Diese gilt als Orientierungsrahmen für Lehrkräfte, wobei zwischen inakzeptablen (rot), kritischen (gelb) und gewünschten (grün) Verhaltensweisen unterschieden wird. Aus beispielhaft zugeordneten Handlungen werden kategoriespezifische Konsequenzen abgeleitet.

Die Reflexion von Verhaltensweisen bei der Ausübung der Lehrer*innentätigkeit steht auch im Fokus der im Frühjahr 2023 erarbeiteten Selbstverpflichtungserklärung, die seit August 2023 von jeder Lehrkraft obligatorisch unterschrieben werden muss und Bestandteil des Arbeitsvertrags ist. Sie umfasst zehn Punkte und definiert einen Kodex, der zu einer grenzachtenden Schulkultur beitragen soll und bei Verstößen Sanktionierungsmöglichkeiten eröffnet. Am Ende der Präambel wird das Ziel formuliert, dass die Schule ein Raum sein soll, der „frei von körperlicher und seelischer Gewalt“ ist. Auf eine explizite Benennung von sexualisierter Gewalt wird an dieser Stelle verzichtet. Angesichts der von mehreren ehemaligen Lehrkräften berichteten strukturellen Probleme an der Schule, die häufig in Überforderungssituationen münden, ist Punkt 8. der Selbstverpflichtungserklärung bemerkenswert: „Ich achte auf meine eigenen Grenzen und meinen Umgang mit Stress. Ich mache mir bewusst, was mich gesund hält und Sorge dafür.“ Diesem Absatz zufolge wird die Einhaltung der Selbstverpflichtungserklärung zu einer Frage der persönlichen Reife und Kompetenz erhoben, die als unabhängig von der institutionellen Umgebung gesehen wird. Aufgrund der vorliegenden Berichte muss aber das Risiko in Betracht gezogen werden, dass die Waldorfschule Überlingen Stress erzeugt, der nicht mehr zu bewältigen ist, krank macht und den Lehrkräften kaum noch Möglichkeiten lässt, für sich zu sorgen. Der Aspekt der institutionellen Verantwortung fehlt allerdings in der Selbstverpflichtungserklärung.

Im Juli 2023 wurde ein vorläufiges Schutzteam benannt, dem wichtige Funktionen für Fragen der Prävention und vor allem der Intervention zugeordnet sind. Einer Mitteilung einer schulverantwortlichen Person zufolge besteht das Schutzteam aus einer Schulsozialarbeiterin, einem Mitglied der Schulleitung und einer weiteren Lehrkraft. Es steht insbesondere Schüler*innen in Konfliktsituationen mit in der Schule tätigen Erwachsenen, aber auch bei Gewalterfahrungen außerhalb der Schule und innerhalb der Schülerschaft beratend und unterstützend zur Seite.

Eine für Waldorfschulen relativ neue Maßnahme bestand in der Einstellung von Schulsozialarbeiterinnen in den Jahren 2023 und 2024, die sich eine Vollzeitstelle teilen. In der im November 2020 veröffentlichten 1. Auflage der Broschüre des Bundes Freier Waldorfschulen „Gewaltprävention an der Waldorfschule – ein Leitfaden“¹⁸ bleibt die Schulsozialarbeit noch unerwähnt. In der 3. Auflage vom Januar 2023 (Wörner & Heberer, 2023) wird hingegen deren Bedeutung für die institutionelle Gewaltprävention beschrieben. Für die Schüler*innen der Waldorfschule Überlingen gibt es einen Flyer, der auf die Angebote der Schulsozialarbeiterinnen aufmerksam macht.

Im Oktober 2023 wurde ein pädagogischer Tag für Lehrkräfte und Mitarbeitende der Waldorfschule Überlingen durchgeführt. Dieser stellte einen ersten Schritt in Richtung einer Risikoanalyse dar. Die Teilnehmenden führten in Gruppen Begehungen bestimmter Abschnitte des Schulgeländes durch und wurden auf diese Weise für potenzielle Gefährdungssituationen sensibilisiert. Methodisch wurde die Übernahme von Perspektiven potenzieller Opfer und Täter*innen angeregt, wobei eine systematische Erhebung der Sichtweisen und Erfahrungen der Schüler*innen bislang noch aussteht.

Das Schutzteam erarbeitete seit 2023 differenzierte Interventionspläne zu drei unterschiedlichen Gefährdungskonstellationen im Kontext sexualisierter Gewalt: Schüler*innen gegen Schüler*innen, Schulpersonal gegen Schüler*innen, externe Kindeswohlgefährdungen. Dabei werden dem Schutzteam zentrale Interventionsaufgaben zugewiesen. Im ersten Schritt der Abklärung wird der Einbezug externer Instanzen vorgeschrieben, wobei nicht präzise genug zwischen den Aufgaben insoweit erfahrener Fachkräfte und spezialisierter Fachberatungsstellen unterschieden wird. Problematisch erscheint der Umstand, dass die Zusammenarbeit mit diesen Instanzen punktuell und nicht prozesshaft gedacht wird. Nachdem verschiedene Interventionsmaßnahmen (z.B. Gespräch mit Kind, Gespräch mit Eltern) durchgeführt worden sind, erfolgt eine erneute Bewertung im Schutzteam. Auf der Basis welcher Kompetenzen ein Schutzteam in der Lage sein soll, in dieser entscheidenden Phase der Intervention weitreichende Entscheidungen zu treffen, bleibt ungeklärt. Es bedarf hier eines dauerhaft kooperativen Vorgehens mit spezialisierten Stellen, da die Informationslage in der Regel fragmentarisch ist und daher eine schrittweise Annäherung an fundierte Maßnahmen zum Schutz gefährdeter Kinder/Jugendlicher umgesetzt werden muss (Caspari, 2021d). In dem Interventionsplan werden äußerst anspruchsvolle Tätigkeiten beschrieben wie die Entscheidung für oder gegen eine Strafanzeige oder das Führen von Elterngesprächen bei Verdacht auf eine externe Kindeswohlge-

18 https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Blickpunkte_Reader/Web_Gewaltpra%CC%88vention.pdf

fährdung. Solche Interventionen bedürfen einer fundierten Vorbereitung und können nicht einfach per Ablaufplan den Mitgliedern eines Schutzteams auferlegt werden. Prinzipiell muss mit fallspezifischen Diskrepanzen zwischen den Inhalten eines Interventionsplanes und dessen Handhabung im konkreten Fall gerechnet werden. Dies widerspricht aber nicht der Tatsache, dass solche Pläne einen nützlichen Orientierungsrahmen bieten.

Neben der Schulsozialarbeit und dem Schutzteam gibt es zwei weitere Vertrauensstellen, die von Eltern bzw. Schüler*innen im Bedarfsfall konsultiert werden können: Der Vertrauenskreis dient als Anlaufstelle für Konflikte und Beschwerden zwischen Elternschaft und pädagogischen Mitarbeiter*innen. Die Schülermediator*innen fungieren als Ansprechpartner*innen auf Augenhöhe und als Hilfsangebot bei Konflikten und leichten Formen von Grenzüberschreitungen innerhalb der Schüler*innenschaft.

Bezüglich pädagogischer Angebote für Schüler*innen gibt es einen aktuellen Präventionsleitfaden, in dem je nach Klassenstufe verschiedene themenspezifische Unterrichtsmaßnahmen beschrieben sind. Diese beziehen sich z.B. auf Medien, Sucht oder psychische Gesundheit. In der 4. Klassenstufe bietet die Caritas das Projekt „Stopp – nicht mit mir!“ mit dem Ziel der Prävention gegen „Missbrauch“ an, in dem die Schüler*innen für Gefühle, eigene Grenzen und Geheimnisse sensibilisiert werden. Begleitend dazu gibt es einen Elternabend. In der 7. Klasse wird eine Einheit zu sexueller Bildung durchgeführt, die auf die Themen Entwicklung, Körper, Aufklärung, Grenzen fokussiert. Anbieter ist pro familia Konstanz. Auch diese Maßnahme wird durch einen Elternabend flankiert. In der 9. Klasse wird ebenfalls von pro familia Konstanz eine weitere Einheit zu sexueller Bildung angeboten. Dabei geht es um die Themen Pornografie, Geschlecht, Partnerschaft. Der Präventionsleitfaden macht deutlich, dass die Waldorfschule Überlingen bei der Umsetzung wichtiger pädagogischer Maßnahmen auf externe Expertise zurückgreift. Inwieweit die dadurch initiierte Sensibilisierung im Unterricht von den jeweiligen Lehrkräften aufgegriffen und verstetigt wird, kann nicht beurteilt werden.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lässt sich bilanzieren, dass sich die Waldorfschule Überlingen im Hinblick auf eine zeitgemäße institutionelle Gewaltprävention auf den Weg gemacht hat, weil sie sich qua Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen auf den Weg machen musste. Die bisher erarbeiteten Bausteine eines Schutzkonzepts erscheinen sinnvoll und durchdacht. Allerdings ist nicht erkennbar, auf welche Weise eine durch externe Expertise gewährleistete Qualitätssicherung erfolgt. Diese ist unter anderem auch deshalb erforderlich, weil die Erarbeitung der einzelnen Maßnahmen in eine zuverlässige Umsetzung und ein regelhaftes Monitoring übergeführt werden müssen.

4.3.2 Ressourcen aus dem Bund der Freien Waldorfschulen

Der Bund der Freien Waldorfschulen bietet seinen Mitgliedsorganisationen u.a. schriftliches Material, das bei der Erarbeitung von Schutzkonzepten unterstützt. Diese werden im Folgenden einer überblicksartigen Analyse unterzogen, da sie auch für die Waldorfschule Überlingen einen Rahmen vorgeben, der einer Diskussion zugänglich gemacht werden sollte. Im Wesentlichen

handelt es sich hierbei um zwei Dokumente, nämlich um den oben erwähnten Leitfaden „Gewaltprävention an der Waldorfschule“ sowie um die Broschüre „beziehungskunst – Menschlichkeit, Identität und Sexualpädagogik in der Waldorfschule“, die im Januar 2024 veröffentlicht wurde.

Der von Eva Wörner und Kirsten Heberer verfasste Leitfaden „Gewaltprävention an der Waldorfschule“ (Wörner & Heberer, 2023) rekurriert im Wesentlichen auf den *state of the art* der institutionellen Schutzkonzeptentwicklung und bietet den Mitgliedseinrichtungen hilfreiche Grundlagen für die Erarbeitung ihrer jeweils organisationseigenen Gewaltpräventionsmaßnahmen. Im Folgenden werden einige ausgewählte Aspekte kursorisch erwähnt, um an der einen oder anderen Stelle Perspektiven für Modifikationen des Leitfadens zu eröffnen:

- » Als Zeichen einer grundlegenden fachlichen Absicherung wird dem Leitfaden ein Vorwort der renommierten Präventionsexpertin Prof. Dr. Mechthild Wolff (Hochschule Landshut) vorangestellt. Diese macht deutlich, dass es „dringend an der Zeit [ist], dass auch in Waldorfschulen die unveräußerlichen, persönlichen Rechte junger Menschen auf Schutz, Entwicklung, Gehör, Beteiligung und Beschwerde sowie Ausstieg in die Diskussion kommen“ (Wörner & Heberer, 2023, S. 3).
- » Positiv ist hervorzuheben, dass bereits zu Beginn der Broschüre unter dem Titel „Um was geht es eigentlich?“ (ebd., S. 6) Gewaltsituationen dezidiert und differenziert beschrieben sind. Dies stellt einen hilfreichen Kontrast zu der häufig zu beobachtenden Praxis dar, dass in Schutzkonzepten mit unspezifischen Gewaltbegriffen operiert wird (Dill et al., 2023). Allerdings löst dieser Versuch der Präzisierung aufgrund einer unklaren Wortwahl an manchen Stellen Verwirrung aus. So wird nicht immer differenziert, ob die beschriebene Gewalt von einer Lehrkraft oder einer*m Schüler*in ausgeht (was durchaus relevant wäre). Für einzelne Gewaltformen werden eher anspruchsvolle Begrifflichkeiten wie „moralisierende Bewertung“ oder „Infantilisierung“ gewählt. Und dass beispielsweise „Unterschlagung“ unter materieller Gewalt subsummiert wird, dürfte ebenfalls nicht zu dem Gefühl von Alltagsrelevanz bei der Lektüre dieser einleitenden Positionierungen beitragen. Die Zuordnung des nicht unumstrittenen Begriffs der „Kinderpornografie“ zu „ritueller Gewalt“ ist fachlich nicht überzeugend und verstärkt den Eindruck, dass das Bemühen um Vollständigkeit und Ordnung auf Kosten einer klaren Orientierung geht. Weitere Belege dafür sind die Texte zu „Gewalt wegen Religionszugehörigkeit“ und „Gewalt und Rassismus“, die schwer zu verstehen sind und zum Teil von einer deskriptiven auf eine analytische Ebene wechseln. Es erscheint zudem nicht konsistent, wie am Ende dieses Abschnitts der Begriff der Grenzüberschreitung eingeführt wird, ohne eine explizite Differenzierung von Gewalt und Übergriffen vorzunehmen (Enders, Kossatz, Kelkel & Eberhardt, 2010).
- » Im Abschnitt zur Risikoanalyse wird ein Problem deutlich, das sich durch mehrere Passagen der Broschüre zieht, nämlich die implizite Übertragung der Inhalte des Textes auf verschiedene Gewaltformen. Während festgehalten wird, dass es bei der Risikoanalyse um die Identifikation von Schwachstellen geht, „die die Ausübung von sexualisierter Gewalt ermöglichen oder sogar begünstigen“ (ebd., S. 8), wird in den dazugehörigen Leitfragen allein der

Begriff der Grenzüberschreitungen verwendet. Daher bleibt die Frage offen, worauf sich die institutionellen Risiken beziehen, die hier im Fokus stehen.

- » Bei den Ausführungen zur Vertrauensstelle (ebd., S. 10) ahnt man gravierende Potenziale der strukturellen Überforderung (Dill et al., 2023). Implizit werden dieser Stelle Aufgaben der Prävention, Intervention und Aufarbeitung aufgebürdet, wobei unklar bleibt, ob sich diese auf spezifische oder aber alle Gewaltformen beziehen. Die Vertrauensstelle dürfte als Modell des in der Waldorfschule Überlingen etablierten Schutzteams fungieren. Eine gelingende Wahrnehmung ihrer Aufgaben wird eng an die Verfügbarkeit zeitlicher und materieller Ressourcen zu knüpfen sein. Ähnlich verhält es sich mit der Position der Schulsozialarbeit, die in ihrer Unabhängigkeit und vor allem als Netzwerkerin nach außen gestärkt werden muss. Irritierend ist die Suggestion, wonach junge Menschen zunehmend mit Problemen zu kämpfen haben, da sie „heutzutage in komplexeren und vielfältigeren Familienverhältnissen“ leben (ebd., S. 11). Man kann hier einen verdeckten Rekurs auf die „gute, alte Zeit“ herauslesen, in der es dieser Sichtweise zufolge wohl ein friedfertiges Zusammenleben in Normfamilien gab.
- » Das Problem des impliziten Wechsels zwischen unterschiedlichen Gewaltformen zeigt sich im Abschnitt „Notfallplan oder Erste-Hilfe-Maßnahmen“ (ebd., S. 14) noch deutlicher als in den Ausführungen zur Risikoanalyse. Da nicht differenziert wird, welche Gewaltform welche Maßnahmen erforderlich macht, stellt sich dieser Überblick als in hohem Maße verwirrend und letztlich auch verzichtbar dar. Dies gilt auch für den Absatz „Presse/Medien“ (ebd. S. 15), in dem zu einer „bewussten Verwendung von einfachen, griffigen und plakativen Erklärungsmodellen“ bei der Außenkommunikation aufgefordert wird. Genau dies dürfte aber zu der Entstehung von Mythen und Vorurteilen im öffentlichen Diskurs über (sexualisierte) Gewalt beitragen. Da durch diesen Abschnitt suggeriert wird, dass im Falle von Grenzüberschreitungen regelhaft die Medien eingeschaltet werden, dürfte die Bereitschaft zur Meldung entsprechender Vorfälle erheblich gesenkt werden.
- » Im Abschnitt „Schutzkonzept“ wird einleitend unterstellt, dass mit einer Gefährdung des Kindeswohls vor allem außerhalb der Institution zu rechnen ist: „Ein schulisches Schutzkonzept soll nicht nur Gewalt und Missbrauch in der Schule verhindern, sondern insbesondere dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler, die andernorts Gewalt oder sexuellen Missbrauch oder Übergriffe erleiden, hier ein kompetentes, verstehendes und helfendes Gegenüber finden“ (ebd., S.17). Auch wenn diese Feststellung sachlich zutreffend sein mag, wird damit eine vorauseilende Suggestion etabliert, wonach die eigene Institution nicht das eigentliche Problem darstellt. Auch in diesem Abschnitt wird nicht zwischen verschiedenen Gewaltformen differenziert: Während einleitend von allen Formen von Gewalt die Rede ist, beziehen sich die verschiedenen Bausteine fast ausschließlich auf sexualisierte Gewalt.
- » Ebenso unverständlich bleibt, weshalb der Verhaltenskodex allein „auf den Schutz vor sexuellem Missbrauch“ (ebd., S. 20) zielen soll. Zudem werden die Inhalte des Verhaltenskodex mit dem Leitbild der Organisation vermischt: Es werden wichtige, aber unpräzise Grundsätze formuliert, die sich einer Operationalisierung im Alltag entziehen (ebd., S. 21).

- » Dem Thema „Öffentlichkeitsarbeit/Krisenkommunikation“ wird ein eigener Abschnitt gewidmet. Es findet zudem, wie oben erwähnt, auch im Notfallplan Berücksichtigung. Auch wenn es sich hier um einen relevanten Aspekt handelt, so erweckt die Ausführlichkeit der Darstellung doch auch den Eindruck, dass es bei den Gewaltpräventionsmaßnahmen keineswegs nur um den Schutz von Schüler*innen geht, sondern auch um eine gut platzierte Außendarstellung der Institution. Hier muss zumindest expliziert werden, dass Bedarfe und Bedürfnisse von Schüler*innen und deren Eltern einerseits und der Institution, in der Gewalt verübt wurde, andererseits oft diametral entgegengesetzt sind. Daher ist eine positive Außendarstellung der Institution in solchen Fällen keineswegs widerspruchsfrei.
- » In dem Abschnitt, in dem die Zusammenarbeit mit externen Fachberatungsstellen beschrieben wird, bezieht man sich nahezu ausschließlich auf Fragen der Prävention (ebd., S. 24). Es muss aber deutlich gemacht werden, dass entsprechende Kooperationen im Interventionsfall mindestens genauso wichtig sind.
- » Auf S. 25 wird relativ beiläufig ein Aufarbeitungsangebot gemacht und Unterstützung für frühere Betroffene in Aussicht gestellt. Offen bleibt die Frage, ob der Bund der Freien Waldorfschulen über die für die Erfüllung dieser Aufgaben notwendigen Ressourcen und Kompetenzen verfügt.

Aus dieser überblicksartigen Analyse können für die Waldorfschule Überlingen zwei zentrale Aufgabenbereiche abgeleitet werden, die für das Gelingen ihrer Präventionsmaßnahmen besonders relevant sein dürften: Der erste bezieht sich auf die Beschreibung unterschiedlicher Vorgangsweisen in Abhängigkeit von der jeweils zu begegnenden Gewaltform: Ein Verdacht auf sexuellen Missbrauch bedarf anderer Maßnahmen als eine Beleidigung, die ein*e Schüler*in gegen ein*e Mitschüler*in ausspricht. Solche Unterschiede sind bei der Konstruktion der einzelnen Bausteine des Schutzkonzepts an entsprechenden Stellen explizit hervorzuheben. Der zweite relevante Aspekt ist die Verfügbarkeit von Ressourcen, die eine zuverlässige Wahrnehmung der im Schutzkonzept beschriebenen Aufgaben ermöglichen. Die Mitglieder des Schutzteams und die Schulsozialarbeiterinnen benötigen nicht nur Zeit und materielle Ressourcen, sondern auch den Rückhalt der Organisation, die darauf angewiesen ist, dass es Menschen gibt, die bereit sind, ein hohes Maß an Verantwortung in einem anspruchsvollen Handlungsfeld zu übernehmen.

Die Broschüre „beziehungskunst“ (Frey & Klipstein, 2024) basiert auf einem gleichnamigen Herausgeberwerk (Saar, 2023) und bietet – allgemein formuliert – einen Orientierungsrahmen für sexuelle Bildung an Waldorfschulen. Der Text macht deutlich, dass eine reflektierte sexuelle Bildung einen unverzichtbaren Beitrag zur Prävention nicht nur von sexualisierter Gewalt an Waldorfschulen leistet (Henningsen, 2018). Auf welche Weise dies geschehen sollte, formulieren die Autorinnen folgendermaßen:

„Erst andauernde praktische Anwendung, Reflexionsschleifen, regelmäßige Modifizierung der konzeptionellen Inhalte, Partizipation der Schülerinnen und Fortbildungen für das Per-

sonal führen zu einer souveränen, professionellen und zugleich gelassenen Haltung, die sich sexualfreundlich und gewaltpräventiv zeigt. Um diese Trennung deutlich zu machen, empfiehlt sich für jede pädagogische Einrichtung sowohl ein Bildungs- als auch ein Schutzkonzept.“ (Frey & Klipstein, 2024, S. 49)

Bereits am Beginn der Broschüre wird deutlich gemacht, dass sich eine zeitgemäße sexuelle Bildung auch von Altlasten der Waldorfpädagogik zu distanzieren hat:

„Einige – nicht alle – Publikationen der letzten 30 Jahre im waldorfpädagogischen Kontext scheinen heute anachronistisch oder spirituell verbrämt. Auch in Rudolf Steiners Schriften und Vorträgen finden sich ambivalente und gegensätzliche Aussagen, auf die sich sowohl progressive als auch konservative Stimmen beziehen können. Dadurch hat es ein modernes Diversitätsbewusstsein bisher schwerer als nötig gehabt, sich durchzusetzen.“ (ebd. S. 6)

Den Anspruch auf das erwähnte „moderne Diversitätsbewusstsein“ kann man in diesem Text als verwirklicht erachten. Er ist getragen von einem umfassenden Sexualitätsverständnis, das nicht nur körperliche und psychische, sondern auch soziale, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte berücksichtigt. Dadurch grenzen sich die Autorinnen von einer Praxis der Sexualpädagogik ab, die lange Zeit eher eindimensionalen Charakter hatte: „In der Vergangenheit beschränkte sich der ‚traditionelle Sexuaufklärungsunterricht‘ auf eine einmalige Veranstaltung und konzentrierte sich auf körperliche, präventive Aspekte wie den Schutz vor ungewollten Schwangerschaften oder sexuell übertragbaren Krankheiten“ (ebd., S. 6).

Das Verständnis von sexueller Bildung, wie es in dieser Broschüre vertreten wird, kann als entwicklungssensibel, geschlechterreflektiert, diversitätsfreundlich, ganzheitlich und machtkritisch charakterisiert werden. Einzelne Stellen rufen aber zumindest bei Leser*innen, die nicht im Waldorfkontext sozialisiert sind, Irritationen hervor:

„Finden Präventionsmaßnahmen sehr früh statt, wird der selbstbewusste, misstrauisch urteilende Mensch im Kind geweckt und die Basis des vertrauensvollen Empfindens geschwächt. Hier ist die Schule gefordert, pädagogische Ansätze zu entwickeln, die die Wehrhaftigkeit der Kinder stärken, ohne das kostbare Urvertrauen zu opfern.“ (ebd., S. 45)

Mit solchen Formulierungen könnte das Sujet bedient werden, wonach eine frühe Prävention von sexualisierter Gewalt die Kinder eher schädigt als stärkt. Dabei wird häufig übersehen, dass eine entwicklungsgerechte Prävention auf Themen wie Körper, Grenzen oder Gefühle abzielt, die für alle Kinder alltagsrelevant sind. Gewaltprävention dient nicht dazu, die Figur des bösen Mannes, der hinter einem Gebüsch lauert, in der Vorstellungswelt von Kindern zu verankern. Was allerdings gegen das Wecken des selbstbewussten Menschen, vor dem in diesem Zitat gewarnt wird, einzuwenden ist, entzieht sich vermutlich dem Verständnis der meisten Menschen, die nicht anthroposophisch geschult sind.

Von solchen irritierenden Formulierungen abgesehen repräsentiert diese Broschüre aber nicht nur eine zeitgemäße und keineswegs nicht nur für den Waldorfkontext adaptierbare Haltung zu Fragen der sexuellen Entwicklung, sondern bietet auch eine Reihe pädagogischer Anregungen. Diese gehen deutlich über die im Präventionsleitfaden der Waldorfschule Überlingen beschriebenen Maßnahmen (im Sinne von einzelnen Einheiten zu sexueller Bildung/Prävention, Kap. 4.3.1) hinaus und ermuntern zur Behandlung entsprechender Themen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern. Es geht aber nicht nur um pädagogische Methoden, sondern vor allem um die Förderung der Bindungs- und Beziehungsfähigkeit der Kinder, die gemeinsames Anliegen von Eltern und Lehrkräften sein muss. Hier wiederum schließt sich der Kreis zu einer funktionierenden institutionellen Gewaltprävention, da die Entwicklung einer positiven Zwischenmenschlichkeit innerhalb einer respektvollen und grenzachtenden Einrichtungsatmosphäre eher gelingen wird.

Die Autorinnen sind sich der Tatsache bewusst, dass es für viele Eltern und Lehrkräfte nicht einfach ist, mit Kindern und Jugendlichen über Fragen der Sexualität zu sprechen. Aber die diesbezüglichen pädagogischen Anforderungen haben sich verändert: „Hat man früher noch geschwiegen und verboten, muss man heute kommunizieren und befähigen!“ (ebd., S. 48). Sie sprechen hier von einem „pädagogischen Drahtseilakt, den sich viele Erwachsene gerne ersparen würden“ (ebd., S. 48). Die Broschüre dürfte eine geeignete Grundlage dafür bieten, diesen „Drahtseilakt“ zu wagen – auch weil sie eigene Kapitel beispielsweise zum Umgang mit digitalen Medien und zur Arbeit mit Inklusionskindern beinhaltet und unter dem Titel „Eine vielfalts-offene Schule“ u.a. wichtige Differenzierungen zwischen biologischem Geschlecht, sexueller Orientierung, sexueller Identität und Geschlechtsausdruck vorgenommen werden.

Am Ende des Kapitels „Vertrauen, Vorsicht und Verantwortung“ wird unter „Das Wichtigste in Kürze“ der folgende Text an Eltern von Schüler*innen adressiert. Er wird an dieser Stelle wiedergegeben, weil er dreißig Jahre nach der Aufdeckung des Falles Konrad Z. ziemlich präzise die Situation der damaligen Eltern beschreibt und dadurch die Notwendigkeit einer systematischen institutionellen Gewaltprävention in aller Deutlichkeit vor Augen führt:

„Eltern schicken ihr Kind täglich voller Vertrauen in die Schule, die sich nicht selten wie eine ‚Black Box‘ anfühlt. Was darin passiert, erfahren sie nur über Gespräche mit ihrem Kind, durch andere Eltern oder punktuell auf Elternabenden und Veranstaltungen. Sie sind also angewiesen auf die korrekte Handhabung des Schutzkonzeptes, die Arbeit der Schutz- und Meldestelle und die pädagogische Präventionsarbeit. Einerseits ist es wichtig, die Vorbildfunktion der Lehrpersonen zu unterstützen und das kindliche Vertrauen in sie zu stärken. Andererseits müssen Äußerungen des Kindes über mögliches Fehlverhalten oder Übergriffe von Lehrerinnen ernstgenommen werden. In der Präventionsarbeit zeigt sich, wie wichtig eine vertrauensvolle, ehrliche und kritische Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ist.“ (ebd., S. 49)

Mit diesen Hinweisen wird die im anthroposophischen Kontext häufig als unantastbar konstruierte Stellung des Klassenlehrers (Kap. 3.1.2) explizit zur Disposition gestellt. Schüler*innen müssen dazu ermuntert werden, sich über Verhaltensweisen ihrer Lehrkraft zu beschweren. Dies

schließt auch die Offenlegung von Gewalt mit ein. Zudem wird deutlich, dass die intendierte Wirkung von Gewaltprävention in der Ermöglichung „weicher“ Faktoren besteht. Die hier zitierte „vertrauensvolle, ehrliche und kritische Zusammenarbeit“ kann nicht einfach hergestellt werden, sondern bedarf des Zusammenwirkens vieler Faktoren, die durch die in einem Schutzkonzept beschriebenen Maßnahmen repräsentiert sind. Es geht also nicht einfach nur um die Erarbeitung von Bausteinen, sondern auch um die Entwicklung von Haltungen, Atmosphären und Kulturen (Caspari, 2021c; Derr, Hartl, Mosser, Eppinger & Kindler, 2017; Oppermann, Schröer, Winter & Wolff, 2018). Letztere sind aus einem Schutzkonzept nicht kausal ableitbar, aber es geht darum, einen institutionellen Rahmen zu schaffen, der die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich Kinder und Jugendliche in einer pädagogischen Institution möglichst frei von Gewalt entwickeln können. Dafür bieten die beiden genannten Veröffentlichungen des Bundes Freier Waldorfschulen trotz einzelner Kritikpunkte geeignete Anregungen.

4.3.3 Hinweise von Interviewpartner*innen

Das Thema Prävention beschäftigt sowohl ehemalige und aktuelle Lehrkräfte der Waldorfschule Überlingen als auch ehemalige Schüler*innen, denen es ein Anliegen ist, dass Kinder und Jugendliche in der Gegenwart vor Erfahrungen bewahrt werden, die sie selbst in früheren Zeiten erleben mussten. Während der Fokus der Lehrkräfte eher auf der Darstellung schulischer Präventionsmaßnahmen liegt, formulieren ehemalige Schüler*innen (und einige wenige Eltern) entsprechende Forderungen an die Institution und äußern zugleich Bedenken in Bezug auf die Fähigkeit der Schule, diese erfolgreich umzusetzen.

4.3.3.1 Perspektiven ehemaliger Schüler*innen (und ihrer Eltern)

Ein Großteil der von den Interviewpartner*innen formulierten Empfehlungen zur Prävention von (sexualisierter) Gewalt an der Waldorfschule Überlingen hat bereits in den entsprechenden Bemühungen der Verantwortlichen ihren Niederschlag gefunden. Insofern kann man von einer zusätzlichen Legitimierung der bereits umgesetzten und noch geplanten Bausteine des institutionellen Schutzkonzepts sprechen. Im Folgenden werden die wesentlichsten Präventionsanliegen ehemaliger Schüler*innen überblicksartig dargestellt:

Festlegung klarer Zuständigkeiten: Die Erwartung, dass kompetenten Personen eine spezifische Zuständigkeit für Fragen der Gewalt zugeordnet wird, dürfte vor allem aus der Erfahrung des institutionellen Versagens im Fall Konrad Z. resultieren. Da der Umgang mit der Vorgeschichte des Lehrers und das Krisenmanagement im Zuge der Aufdeckung in hohem Maße in der Hand eines Vorstandes lag, der sich – ohne entsprechende Qualifikation – dazu in erster Linie selbst ermächtigte, wird es als dringend notwendig erachtet, dass für solche Fälle klare Zuständigkeiten formuliert werden. Dieser Erwartung wird mit der Einsetzung eines multidisziplinären Schutzteams weitgehend entsprochen. Ein Elternteil macht im Interview zudem darauf aufmerksam, dass solche professionellen Strukturen auch verhindern sollten, dass die Verantwortung für den Umgang mit Gewalt an der Schule (stillschweigend) an die Eltern abgegeben wird.

Ansprechstelle: Mehrere ehemalige Schüler*innen plädieren für die Einrichtung einer niedrigschwelligen Ansprechstelle für Schüler*innen. Voraussetzung für deren Nutzung sei die Gewährleistung von Vertraulichkeit und die damit verbundene Möglichkeit des Sprechens in einem geschützten Setting, ohne dass daraus zwangsläufig unkontrollierbare institutionelle Dynamiken entstehen. Auch dieser Empfehlung wird im Rahmen der Präventionsmaßnahmen der Schule durch das Schutzteam, die Schulsozialarbeit und die Schülermediator*innen Rechnung getragen.

Kontrolle: Aus der Erfahrung, über mehrere Jahre einem gewalttätigen Klassenlehrer schutzlos ausgeliefert gewesen zu sein, resultiert die von vielen ehemaligen Schüler*innen formulierte Forderung, dass Lehrkräfte nicht wie Alleinherrscher*innen über ihren Klassenraum verfügen sollten. Diesbezüglich werden zwei Strategien vorgeschlagen: Erstens soll jederzeit mit unangekündigten Kontrollbesuchen durch andere Lehrkräfte zu rechnen sein. Zweitens könnte ein System etabliert werden, in dem immer zwei Personen zugleich den Unterricht gestalten. Letzteres ist zumindest für die Unterstufe durch die gleichzeitige Anwesenheit einer Lehrkraft und einer Hilfslehrkraft weitestgehend realisiert. Dadurch können Gewalt- und Machtmissbrauchs-dynamiken zwar nicht vollständig ausgeschlossen, einem unangefochtenen Erziehungsregime wie unter Konrad Z. kann dadurch aber wirksam vorgebeugt werden.

Pädagogische Maßnahmen: Ehemalige Schüler*innen vermissen in der Retrospektive eine schulische Instanz, die ihnen eine klare Orientierung in Bezug auf die Legitimität bzw. Illegitimität des Verhaltens ihres Lehrers vermittelt hätte. Eine interviewte Person fordert daher, dass

„den Kindern beigebracht wird, auch den Erstklässlern, was ein Lehrer nicht machen darf. Zum Beispiel wenn ein Erstklässler jetzt da ist, und dem Erstklässler zum Beispiel in so einem Aufklärungsunterricht gesagt wird ‚Ja, der Lehrer darf nicht schlagen‘, ‚Der Lehrer darf nicht schreien‘, ‚Der Lehrer darf dich nicht im Intimbereich angrapschen‘, dass die Kinder so aufgeklärt werden, was ein Lehrer nicht machen darf.“ (Interview 2)

So selbstverständlich solche pädagogischen Strategien im Nachhinein wirken, so gravierend erscheint zugleich das Versäumnis, dass den Schüler*innen solche elementaren Orientierungen offensichtlich vorenthalten wurden. Daher wünschen sie den jetzigen Kindern „Aufklärung, Aufklärung, Aufklärung – das ist irgendwie das A und O“ (Interview 7). Die Schüler*innen müssen von Anfang an dazu befähigt werden, ein Gefühl für ihre Grenzen zu bekommen, Unrecht als solches zu erkennen und eine Sprache zu entwickeln, mit denen sie sich in ihrem Umfeld Gehör verschaffen können. Diese von einigen Interviewpartner*innen formulierten pädagogischen Ziele finden in Präventionsprogrammen gegen (sexualisierte) Gewalt normalerweise ihren Niederschlag, sodass davon auszugehen ist, dass ein Mindestmaß an entsprechenden Sensibilisierungen an der Waldorfschule Überlingen stattfindet.

Externe Kooperationen: Da das selbstgewisse Agieren einer überforderten Institution einen professionellen und kindzentrierten Umgang mit dem Fall Z. weitgehend verhinderte, verweisen einige ehemalige Schüler*innen auf die Bedeutung einer institutionellen Offenheit. So wie sich der Klassenraum gegenüber der unmittelbaren institutionellen Umgebung öffnen muss, so sollte die Schule vielfältige professionelle Kontakte knüpfen, um im Bedarfsfall nicht auf das eigene beschränkte Krisenmanagement zurückgeworfen zu sein. Es sei dann wichtig, „sich unterstützen zu lassen und es nicht intern zu regeln“ (Interview 12). Aus den Worten einer*s anderen ehemaligen Schüler*in ist eine gewisse Skepsis im Hinblick auf die Bereitschaft der Waldorfschule Überlingen zu erkennen, externe Instanzen in Anspruch zu nehmen: „Ist vielleicht schon auch was, was die auch überlegen müssten, ob das nicht gut wäre, wenn das so ein bisschen mehr sich nach außen öffnet. Wenn man eben möchte, dass sowas verhindert wird. Also wenn man das wirklich möchte“ (Interview 13).

Qualifizierung: Ein Elternteil fordert zumindest einmal jährlich stattfindende, verpflichtende Fortbildungen für das Lehrerkollegium, wobei es wichtig wäre, „dass man aufmerksam macht auf die verschiedenen Formen von Gewalt, die es gibt. Also Gewalt heißt ja nicht, man haut jemanden, sondern das kann viel mehr implizieren. Also auch der Umgang mit den Schülern“ (Interview 15).

Aus den meisten hier referierten Positionen geht hervor, dass sich aktuelle Präventionsbedarfe unmittelbar aus den Erfahrungen im Zusammenhang mit der Causa Z. ableiten lassen. Die Identifikation der damaligen Versäumnisse öffnet den Blick auf das, was in der Gegenwart erforderlich ist, um die Wahrscheinlichkeit ähnlicher Vorgänge möglichst zu reduzieren.

Einige ehemalige Schüler*innen rekurren auf systemimmanente Risikofaktoren, um ihre Skepsis in Bezug auf das Gelingen von Präventionsmaßnahmen an der Waldorfschule Überlingen zu begründen. Da sie die Erfahrung gemacht haben, dass sie in einem selbstgewissen, nach außen hin eher abgeschlossenen Milieu nicht vor Gewalt geschützt wurden, hinterfragen sie die Bedingungen, unter denen gegenwärtig in demselben Milieu präventive Bemühungen realisiert werden. Damit diese zum Erfolg führen, bedarf es einer bewussten Distanzierung von kulturspezifischen Eigenarten – so wie dies auch im Vorwort der oben erwähnten Veröffentlichung „beziehungskunst“ zum Ausdruck gebracht wird (vgl. dazu auch Kap. 3.1 und 3.2).

Ein*e Interviewpartner*in äußert Bedenken in Bezug auf die Bereitschaft der Schule, auch schon jüngere Kinder für die Prävention von sexualisierter Gewalt zu sensibilisieren, da ihnen – trotz häufig gegenteiliger Lebenserfahrungen – eine idealistische Version der Welt vermittelt wird, wodurch das Erleben von Konflikten und Gewalt diskursiv vermieden wird. Aus Sicht der*des ehemaligen Schüler*in ließe sich das Credo dieser Erziehung mit folgender Formel zum Ausdruck bringen: „Die Kinder soll man nicht belasten damit, dass es das Böse in der Welt gibt“ (Interview 31). Der Fall Konrad Z. hat gezeigt, dass es durch solche pädagogischen Zugänge zu einem Diskrepanzerleben bei Kindern kommen kann, das gravierende Konsequenzen in Bezug auf deren Schutz und die Bewältigung belastender Erfahrungen hat. Ein*e andere*r ehemali-

ge*r Schüler*in hinterfragt gewaltaffine Tendenzen in der von Rudolf Steiner propagierten Pädagogik und fordert von den Waldorfschulen eine aktive und unmissverständliche Distanzierung von solchen Positionen. Sie*Er beansprucht keine Expertise in Bezug auf die Schriften von Steiner, nimmt aber an,

„dass es vom Rudolf Steiner oder dieser anthroposophischen Richtung, dass es da ein Stück weit dazugehört, dass Kinder gezüchtigt werden, wie auch immer. Und das wäre eigentlich schön, wenn die Waldorfschulen das eigentlich aufgreifen und sagen, ja, das steht da zwar, aber wir sagen ganz klar Nein. Das lehnen wir ganz entschieden ab. Und nicht irgendwie so ein Wischiwaschi. Das ist häufig bei den Waldorfschulen, oder das ist auch meine Beobachtung bei der Waldorfschule Überlingen, das ist häufig so – ja, dass man die Dinge so schön-redet und so, ja, nicht so klar benennt. Und dieses anthroposophische Weltbild, wo vielleicht teils – ja, wo schon ein bisschen die Bodenhaftung manchmal fehlt irgendwie.“ (Interview 7)

Die*Der Interviewpartner*in äußert den Eindruck, dass sich die anthroposophische Bewegung zumindest partiell von der Realität abkapseln würde und daher in ihrer Fähigkeit zur intensiven Selbstbefragung eingeschränkt sei. Damit wäre eine deutlich vernehmbare Kritik an bestimmten Inhalten der Steiner-Pädagogik verbunden, was dazu führen würde, dass man „diese Götzen da nicht weiter verherrlicht“ (Interview 7). Eine gelingende Prävention ist also darauf angewiesen, dass jene Aspekte der erzieherischen Orientierung, die Gewalt und Grenzüberschreitungen ermöglichen, identifiziert und in aller Deutlichkeit abgelehnt werden (vgl. Kap. 3.1). Dies kann nicht – wie es die*der ehemalige Schüler*in ausdrückt – mit „Wischerwaschi“ und „Schönreden“ passieren.

Auch andere Interviewpartner*innen äußern eine gewisse Skepsis bezüglich der Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion der Waldorfbewegung. Diese würde unter anderem auch die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse, die nicht im Rahmen dieses Milieus generiert wurden, erforderlich machen. Kritik nach innen und Offenheit nach außen erscheinen als zentrale Komponenten eines Veränderungsprozesses, der die Wahrscheinlichkeit des Auftretens gewaltaffiner Verhaltensweisen von Lehrkräften gegenüber Kindern verringert. Die Erarbeitung eines institutionellen Schutzkonzeptes sollte mit einem Prozess der Selbstbefragung verbunden sein, wobei dies mit der formalen Verpflichtung zur Erstellung eines solchen Konzepts noch nicht gewährleistet ist. Ein*e Interviewpartner*in weist darauf hin, dass man auch in anderen Kontexten die Erfahrung gemacht habe, dass Einrichtungen auf solche Verpflichtungen mit formale-Konzepten reagieren, von denen keine präventiven Wirkungen ausgehen.

Dass der gute Wille zur Prävention auch zu problematischen Effekten führen kann, zeigen die Erfahrungen, die ehemalige Schüler*innen im Rahmen des Treffens mit Schulvertreter*innen im Mai 2023 gemacht haben. Viele von ihnen waren darüber irritiert, dass die Schule sie als Impulsgeber*innen für das zu erarbeitende Schutzkonzept nutzen wollte, noch bevor die Bereitschaft zur Eruierung ihrer Bedürfnisse und Bedarfe bestand. Dies drückte sich schon in entsprechenden Formulierungen in der schriftlichen Einladung zu diesem Treffen aus (vgl. Kap. 4.1.2). Dadurch ent-

stand der Eindruck, dass den Schulverantwortlichen erneut daran lag, die Situation „schönzureden“, in eine positive Zukunft zu blicken und – um das oben erwähnte Zitat aufzugreifen – sich selbst und die „Kinder“ „nicht [zu] belasten damit, dass es das Böse in der Welt gibt“ (Interview 31).

4.3.3.2 Perspektiven ehemaliger und aktueller Lehrkräfte

Einige ehemalige und aktuelle Lehrkräfte äußern sich zu den weiter oben beschriebenen Bemühungen der Waldorfschule Überlingen zur Erarbeitung eines institutionellen Schutzkonzepts und zu den bereits implementierten Bausteinen. Es überrascht dabei kaum, dass sich aktuell Verantwortliche zufrieden über den Verlauf dieses Prozesses zeigen, wobei sich bei der Analyse zumindest ansatzweise der Eindruck des „Schönredens“ aufdrängt, der oben als milieuspezifisch identifiziert wurde. Man erfährt wenig über Widerstände aus dem Kollegium, über das Hinterfragen der initiierten Maßnahmen zum Beispiel aus Gründen der Überlastung oder der Annahme, dass Waldorfschulen so etwas nicht bräuchten, schon gar nicht qua Order des Bundes Freier Waldorfschulen.

Auch wenn man sinnvollerweise nicht dagegen sein kann, dass Schüler*innen vor Gewalt und Übergriffen geschützt werden, muss man nicht notwendig hinter einem aufwändigen institutionellen Prozess stehen. Dennoch zeigen sich alle befragten aktuellen und ehemaligen Lehrkräfte von den gegenwärtigen Präventionsbemühungen überzeugt.

Im Lichte der aktuell angestoßenen systematischen Gewaltprävention erscheinen frühere Versuche in Richtung einer entsprechenden Sensibilisierung als rudimentär. Ein Zeitzeuge erinnert sich, dass man nach der Aufdeckung des Falles Konrad Z. von einem Rechtsanwalt Verhaltenshinweise bekommen hat und dafür sensibilisiert wurde, dass es schon riskant sein könnte, sich als Lehrkraft (besonders als Mann) mit einer Schülerin alleine in einem Raum aufzuhalten (vgl. Kap. 2.7.2). Eine ehemalige Lehrkraft gibt an, dass aus der damaligen Erfahrung keine nachhaltigen Konsequenzen im Sinne der Gewaltprävention gezogen wurden: „Das Einzige, was bei mir hängengeblieben ist, war, dass deutlich formuliert wurde, dass niemals ein Klassenzimmer abgeschlossen werden darf von innen“ (Interview 20). Eine andere Lehrkraft erinnert sich, dass man in späterer Zeit mit einer Schulberaterin zu Feedbackkultur gearbeitet hat und auch für Grenzüberschreitungen sensibilisiert wurde, allerdings wird aus allen Berichten der Unterschied zu den aktuell vorangetriebenen Bemühungen deutlich. Hier spiele auch der Zeitgeist eine Rolle: „Also wir haben jetzt auch, wie nennt sich das, na, so eine Ampelsituation, rot, gelb, grün, was ist – also ist überraschend für uns zu lernen, was ist alles schon gelber Bereich, den wir vielleicht noch, grade die Eltern aus früheren Zeiten, für grün gehalten hätten“ (Interview 32).

Zu den bereits implementierten Maßnahmen, die von (ehemaligen) Lehrkräften positiv erwähnt werden, zählt das Klassenhelfer-Prinzip in den unteren Klassen, das Überforderung reduziert und zumindest mehr Kontrolle ermöglicht als dies in der Zeit von Konrad Z. der Fall war. Zudem wird von mehreren Interviewpartner*innen die Verankerung der Schulsozialarbeit in der Waldorfschule begrüßt, wobei der Wunsch geäußert wird, dass diese extern finanziert wird und dadurch tatsächlich unabhängig agieren kann. Eine Lehrkraft stellt fest, dass

„... nicht nur wie theoretisch vermutet, sondern tatsächlich, also real hier viel Bedarf ist, ja, an Gesprächen mit Schülern, die Probleme zu Hause haben, aber hier dann unter Umständen auch im Schulzusammenhang, die jemanden gerne aufsuchen, der nicht Lehrer ist, der nicht Teil des Kollegiums ist. Der zwar hier bezahlt wird, leider müssen wir das aus unserem Budget zahlen, es wäre jetzt ideal und konsequent, wenn das sozusagen von außen finanziert würde. Dann wäre die Unabhängigkeit ganz, also bis ins Wirtschaftliche hinein gewährleistet.“ (Interview 32)

Auch andere Lehrkräfte rekurren – ähnlich wie die befragten ehemaligen Schüler*innen – auf die positiven Effekte einer niedrigschwelligen Ansprechstelle innerhalb der Schule, wobei sowohl die Schulsozialarbeit als auch das Schutzteam Erwähnung finden. Zudem werden die Aspekte der Partizipation und der externen Qualitätssicherung aufgegriffen, indem von einer Befragung von Oberstufenschüler*innen und der Beauftragung einer regionalen Fachberatungsstelle zur Durchführung eines pädagogischen Tages an der Schule berichtet wird. Neben solchen speziellen Veranstaltungen werden die Schutzkonzeptentwicklungsprozesse immer wieder in den Konferenzen zum Thema gemacht, sodass nicht einfach nur Verhaltensratschläge erteilt werden wie in früheren Zeiten, sondern ein organisationaler Veränderungsprozess stattfindet: „Und da hab’ ich das Gefühl, seit wir gezielt auf ein Schutzkonzept hinarbeiten, sind wir da regelmäßig im Austausch zu solchen Fragen. Vorher hab’ ich das nicht erlebt“ (Interview 26).

Mehrere Interviewpartner*innen machen deutlich, dass der Anstoß für die Schutzkonzeptentwicklung vom Bund der Freien Waldorfschulen kam; vereinzelt wird auch darauf hingewiesen, dass es ansonsten eher unüblich ist, dass der Bund obligatorische Auflagen für die Mitglieder macht. In diesem Fall gäbe es aber für die Waldorfschulen keine Alternative zur Auseinandersetzung mit institutioneller Gewaltprävention.

Zumindest die Lehrkräfte, die sich für ein Interview im Rahmen der vorliegenden Studie zur Verfügung gestellt haben, sind sich der vielfältigen Funktionen eines Schutzkonzepts im Schulalltag bewusst. Es wird darauf hingewiesen, dass dadurch die Bereitschaft entsteht, das eigene pädagogische Verhalten kritischer zu reflektieren – im besten Fall gemeinsam mit Kolleg*innen. Dadurch wird der Omnipotenzanspruch des Waldorflehrers zugunsten einer Fehlerkultur in Frage gestellt. Die von mehreren Interviewpartner*innen erwähnte Verhaltensampel wird in diesem Zusammenhang als sehr hilfreich erlebt. Ein weiterer Effekt der Schutzkonzeptentwicklung bestehe darin, dass im Kollegium die Bereitschaft erhöht wird, mögliche Hinweiszeichen auf eine Kindeswohlgefährdung im außerschulischen Umfeld wahrzunehmen und damit Verantwortung im Sinne des Kinderschutzes zu übernehmen. Durch die innerhalb der Schule aufgebauten Strukturen kann diese Verantwortung auf dafür zuständige Stellen (Schutzteam, Schulsozialarbeit) übertragen werden, sodass Lehrkräfte nicht befürchten müssen, durch mögliche Interventionserfordernisse überfordert zu werden. Klare Zuständigkeiten und Kommunikationskanäle entlasten das gesamte System und erhöhen die Handlungsfähigkeit zum Schutz der Schüler*innen.

Einige Lehrkräfte sprechen explizit Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Gewaltprävention an der Waldorfschule Überlingen aus. So plädiert ein*e Interviewpartner*in dafür, dass Lehrkräfte und vor allem Mitarbeitende, die speziell für den Gewaltschutz zuständig sind, regelmäßig fortgebildet werden sollen. Für andere ist die Entwicklung des Teamgedankens ein wichtiges Anliegen. Der Fall Z. hat deutlich gezeigt, dass Lehrer*innen, die ihren Beruf in der Rolle der Einzelkämpfenden ausüben, sowohl für sich selbst als auch für andere eine potenzielle Gefahr darstellen. Daher müssten Lehrkräften Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, um z.B. im Rahmen von Supervisionen oder aber auch in kurzfristig einberufenen kollegialen Gesprächen ihr eigenes Verhalten (kritisch) zu reflektieren, beispielsweise in Bezug auf folgende Fragen: „Wie habe ich gewirkt auf die Kinder heute? Was ist mir gelungen? Was ist mir nicht gelungen? Was habe ich da eigentlich getan heute? Wie habe ich mich nonverbal auch verhalten?“ (Interview 10). Voraussetzung für das Gelingen solcher Reflexionssettings ist die Entwicklung einer gewissen Fehlerfreundlichkeit, wodurch sowohl Kritik an Kolleg*innen als auch an sich selbst einen möglichst angstfreien Rahmen bekommen sollte. Einer*m Interviewpartner*in zufolge sei dies in der Waldorfschule Überlingen bisher keine Selbstverständlichkeit: „Eine Fehlerkultur wirklich zu etablieren. Das ist nicht unsere Stärke. Muss ich jetzt mal so sagen, ja, wäre aber total wichtig und heilsam, um im Ansatz, sage ich mal, Dinge zu entschärfen, die vorprogrammiert sind, wenn man da nicht hinschauen will“ (Interview 24).

Durch solche Einschätzungen wird deutlich, dass das Gelingen von Präventionsbemühungen in hohem Maße mit atmosphärischen Aspekten wie Konfliktfähigkeit, Angstfreiheit oder Reflexionsbereitschaft korreliert, die schwer operationalisierbar, aber unverzichtbar sind.

4.3.4 Zusätzliche Empfehlungen

Die bisherigen Darstellungen zeigen, dass sich die Waldorfschule Überlingen aktuell auf einem Weg in Richtung einer zeitgemäßen, systemisch orientierten Gewaltprävention befindet. Für die Implementierung eines institutionellen Schutzkonzepts wird zumindest teilweise auf fundiertes Fachwissen zurückgegriffen. Kritisch ist anzumerken, dass der Anspruch an pädagogische Institutionen, sich gezielt um die Prävention von (sexualisierter) Gewalt zu kümmern, spätestens seit dem Runden Tisch sexueller Kindesmissbrauch öffentlich vernehmbar formuliert (RTSKM, 2012) und für den schulischen Bereich durch den UBSKM und die Kultusministerkonferenz 2016 präzisiert wurde. Dass die Waldorfschule Überlingen solche Initiativen angesichts ihrer Vorgeschichte nicht bereits viel früher aufgegriffen hat, ist als Versäumnis der in dieser Zeit verantwortlichen Schulleitung zu werten.

Für den aktuellen Prozess der Schutzkonzeptentwicklung lassen sich – auf der Basis der vorliegenden Untersuchung und unter Bezugnahme auf den aktuellen Präventionsdiskurs – zusätzlich zu den in den vorherigen Abschnitten erörterten Anregungen noch folgende Empfehlungen ableiten:

Partizipation: Die Präventionsbemühungen der Waldorfschule Überlingen stehen unter dem grundlegenden Widerspruch, dass sie einerseits top-down durch den Bund der Freien Waldorf-

schulen veranlasst sind, andererseits aber einer vielfältigen Beteiligung seitens der Schulgemeinschaft bedürfen. Da eine systematische Partizipation als zentrale Gelingensbedingung für eine institutionelle Gewaltprävention gilt (Wolff, Riedl, Kampert & Röseler, 2021, S. 58–62), muss die Schule Formate für den Einbezug von Schüler*innen in die Schutzkonzeptentwicklung erarbeiten und zur Anwendung bringen. Dies ist z.B. ein unverzichtbares Qualitätskriterium einer Risikoanalyse (Oppermann, Winter & Wolff, 2018). Aber auch bei der (Weiter-)Entwicklung eines Beschwerdesystems oder des Verhaltenskodex sollten Schüler*innen miteinbezogen werden. Bislang besteht der Eindruck, dass vor allem das Kollegium bei der Schutzkonzeptentwicklung „mitgenommen“ werden sollte.

Pädagogische Maßnahmen: Auch wenn die Waldorfschule Überlingen über einen Präventionsleitfaden verfügt, in dem entwicklungsspezifische Angebote für die Schüler*innen festgelegt sind, besteht der Eindruck, dass hierfür nicht annähernd die inzwischen verfügbaren Möglichkeiten einer gewaltpräventiven Pädagogik genutzt werden. Beispielhaft seien hier theaterpädagogische Programme (z.B. Pallas, 2021) genannt oder auch Konzepte, in denen gewaltpräventive Paradigmenwechsel in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung von Peer-Disclosure¹⁹ (Derr et al., 2022) oder der Rolle von Bystandern (Helfferich, Doll, Feldmann & Kavemann, 2021)²⁰ (Doll et al., 2021) Anwendung finden. Eine zeitgemäße und vielfältigere pädagogische Sensibilisierung dürfte auch dazu führen, dass sich Schüler*innen intensiver am Prozess der Schutzkonzeptentwicklung beteiligen.

Qualifizierung: Die zuletzt genannten Hinweise auf neuere Entwicklungen in der gewaltpräventiven Pädagogik zeigen, dass die Qualifizierung des Personals und vor allem jener Personen, die – beispielsweise im Schutzteam oder in der Schulsozialarbeit – eine besondere Verantwortung für den Gewaltschutz haben, einen hohen Stellenwert haben muss. Dadurch werden die Handlungssicherheit und die Bereitschaft erhöht, auf Anzeichen für Gefährdungen rechtzeitig zu reagieren.

Zeitliche und materielle Ressourcen: Aus dem Leitfaden zur Gewaltprävention des Bundes Freier Waldorfschulen ist nicht zu erkennen, wie bestimmte Positionen ausgestattet werden sollen, die für den institutionellen Gewaltschutz in besonderer Weise zuständig sind (Vertrauensstelle). Hier deutet sich ein grundlegender Widerspruch an, wonach einerseits ambitionierte Aufgaben formuliert und delegiert werden, andererseits aber unausgesprochen bleibt, wie diese geleistet werden können. Es scheint sich auf diese Weise ein Muster zu reproduzieren, wonach man davon ausgeht, dass sich Menschen einfach aus gutem Willen engagieren, dabei aber Gefahr laufen, an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit zu geraten. Strukturelle Überforderung ist

¹⁹ Vgl. Kap. 2.5.5

²⁰ Dieser Aspekt bezieht sich vor allem auf sexualisierte Übergriffe innerhalb von Jugendgruppen und hier speziell auf die Rolle derer, die ein solches Geschehen beobachten oder Kenntnis davon bekommen

aber ein erheblicher Risikofaktor für Gewalt und schwächt die Handlungsfähigkeit für den Schutz von Kindern und Jugendlichen. Daher muss das Engagement einzelner Kolleg*innen im Schutzteam und im Vertrauenskreis mit der Gewährung zeitlicher Ressourcen und einer höheren Bezahlung unterstützt werden.

Externe Unterstützung: Soweit erkennbar rekuriert die bisherige Schutzkonzeptentwicklung der Waldorfschule Überlingen hauptsächlich auf die Vorgaben und Empfehlungen des Bundes Freier Waldorfschulen. Dies ist einerseits sinnvoll, da dadurch eine gewisse Spezifität präventiver Maßnahmen für den Kontext Waldorfschule erreicht wird, andererseits bedarf es zusätzlicher externer Instanzen, die den Prozess der Implementierung und Verstetigung des Schutzkonzepts begleiten sollten. Auf diese Weise kann die Wahrscheinlichkeit verringert werden, dass systemimmanente Risikofaktoren, wie sie im Zusammenhang mit der Causa Z. sichtbar geworden sind (vgl. Kap. 3.1 und 3.2), reproduziert werden. Eine fachliche Begleitung von außen sollte vor allem dafür genutzt werden, um Erfahrungen im Entwicklungsprozess kritisch zu reflektieren und die jeweils nächsten Schritte systematisch zu planen. Die externe Instanz sollte tatsächlich aus einem „Außen“ kommen, das nicht nur jenseits der Schule, sondern auch jenseits der „Waldorf-Szene“ anzusiedeln ist. In Frage kommen hier vor allem Fachberatungsstellen gegen sexualisierte Gewalt oder andere Expert*innen, die auf die Begleitung von Schutzkonzeptentwicklungen spezialisiert sind.

Außendarstellung: Die Schule beschäftigt sich mit Gewaltprävention, weil sie dazu verpflichtet wurde und ehemalige Schüler*innen, die dort Gewalt erlebt haben, auf entsprechende Bedarfe aufmerksam machen. Die Schulverantwortlichen müssen deutlich machen, dass es eine Kluft zwischen einer ursprünglich extrinsischen Beauftragung und einer daraus im besten Fall resultierenden intrinsischen Motivation zu überbrücken gilt. Eine idealisierende und widerspruchsfreie Darstellung der eigenen Bemühungen korrumpiert das unverzichtbare Bewusstsein über die Prozesshaftigkeit des Geschehens. Der letzte Absatz der Presseerklärung vom März 2010 bietet ein signifikantes Beispiel dafür, wie unzureichende Gewaltprävention als Alibi für institutionelles Versagen benutzt werden kann.

Präventive Doppelperspektive: Der Fall Konrad Z. hat gezeigt: Für einen wirksamen Schutz von Schüler*innen ist beides notwendig – sowohl eine ausreichende Interventionskompetenz der Erwachsenen als auch eine grenzachtende und machtkritische Institutionskultur. Daher ist bei der Entwicklung von Gewaltpräventionsmaßnahmen unter dem Dach eines Schutzkonzepts immer eine Doppelperspektive notwendig: Zum einen auf konkrete Maßnahmen, mit denen Gewalt verhindert und die Handlungsfähigkeit Verantwortlicher im Bedarfsfall gestärkt werden kann. Und zum anderen auf die Ermöglichung einer gewaltpräventiven „Haussozialisation“ (Pooch & Tremel, 2019, S. 27), die auch robust gegenüber personellen Veränderungen im Kollegium ist. Ersteres kann strukturell hergestellt werden, letzteres setzt ein hohes Maß an Selbstreflexion und Selbstkritik voraus und die Bereitschaft, das eigene System auch einem Blick von außen auszusetzen.

Professions- und Organisationsethik: Gegen den hohen Aufwand, der mit der Erarbeitung und Verfestigung eines Schutzkonzeptes verbunden ist, ließe sich einwenden, dass man sich damit auf Fälle von (sexualisierter) Gewalt bezieht, die relativ selten eintreten (auch wenn die Empirie gegen diese Einschätzung spricht, (Averdijk, Müller-Johnson & Eisner, 2012; Hofherr, 2017; Maschke & Stecher, 2018; Mosser, 2018). Nicht nur deshalb ist es sinnvoll, das Thema Prävention nicht allein auf Schutzintentionen zu reduzieren (zumal sich Jugendliche im Zuge ihrer Autonomieentwicklung nicht immer gerne von Erwachsenen schützen lassen wollen (Pooch, Fakhir, Meyer & Kindler, 2022, S. 41 ff.). Daher sollte die Arbeit an der institutionellen Gewaltprävention mit einer Auseinandersetzung mit organisations- und professionsethischen Fragen verknüpft werden (Christmann & Wazlawik, 2019; Retkowski & Thole, 2012). Das bedeutet, dass in Schutzkonzeptentwicklungsprozessen zwei Fragen systematisch behandelt werden sollten: Welche ethischen Standards gelten in unserer Organisation Waldorfschule und in welchen ethischen Rahmen ist die Ausübung des Berufs der*des Waldorfpädagog*in zu stellen? Für die zuletzt aufgeworfene Frage bietet zwar ein Verhaltenskodex eine elementare Orientierung, aber sie ist damit noch nicht beantwortet. Ohne dass die Fülle der Implikationen, die aus einer solchen Perspektive abzuleiten wären, hier dargelegt werden kann, sollte in Betracht gezogen werden, dass ein Schutzkonzept (auch wenn dieser Begriff dann unzureichend erscheint) einen umfassenden ethischen Rahmen für die Arbeit in einer Waldorfschule bieten könnte.

4.4 GESAMTFAZIT

4.4.1 Die Studie

Die empirische Grundlage für die vorliegende Erhebung zu Gewalt an der Waldorfschule Überlingen in den Jahren 1990–1993 bildeten qualitative Interviews und schriftliche Dokumente: Es wurden 42 Interviews mit 38 Personen geführt: 16 ehemalige Schüler*innen, elf Lehrkräfte, elf Eltern (davon drei Elternpaare), eine Expertin. (Die Summe ergibt 39, weil eine Person sowohl der Gruppe der Lehrkräfte als auch der Gruppe der Eltern zugerechnet wurde). Der analysierte Bestand an Dokumenten umfasst schriftliche Hinweise von Interviewpartner*innen oder zusätzlich von ihnen zur Verfügung gestelltes Material, Protokolle von Schulkonferenzen, schulinterne Korrespondenzen, behördliche Dokumente (z.B. Gerichtsunterlagen), externe Korrespondenzen (z.B. Presseerklärung), Internetdokumente, weitere schriftliche Dokumente der Waldorfschule Überlingen.

4.4.2 Gewalt

Der Lehrer Konrad Z. verübte im Zeitraum zwischen 1990 und 1993 körperliche, psychische und sexualisierte Gewalt gegen Schüler*innen einer Klasse der Waldorfschule Überlingen, die er mit Beginn des Schuljahres 1990/1991 übernommen hatte. Der fragliche Zeitraum umfasst die ersten dreieinhalb Schuljahre dieser Schüler*innen.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden sexualisierte Übergriffe des Lehrers gegen mindestens vier Schüler*innen nachgewiesen. Körperliche Gewalt äußerte sich sowohl in häufig umgesetzten pädagogischen Strafpraxen (mit Gegenständen auf Hände von Schüler*innen schlagen, einen schweren Schlüsselbund durch den Klassenraum werfen, an den Ohren von Schüler*innen ziehen ...) als auch in punktuell auftretenden Gewaltexzessen (Schüler über Tische werfen, Schüler aus dem Fenster werfen, Köpfe von Schülern aneinanderschlagen). Das Spektrum psychischer Gewalt umfasste häufige Demütigungen und Beschämungen, die sich folgendermaßen äußerten: Schüler*innen mussten sich in einen Papierkorb oder in die Ecke stellen; Schüler*innen musste sich ihren Mund mit Seife auswaschen; Schüler*innen wurden angeschrien, erschreckt, geängstigt, enttäuscht, emotional verwickelt usw.

4.4.3 Fallverlauf

Noch vor Beginn des Schuljahres 1990/1991 teilte Konrad Z. dem Vorstand der Waldorfschule Überlingen mit, dass gegen ihn der Vorwurf des sexuellen Missbrauchs einer Schülerin im Rahmen seiner vorherigen Tätigkeit an einer Waldorfschule in der Schweiz erhoben worden war. Der Vorstand folgte im Wesentlichen der Darstellung des neuen Lehrers (der den sexuellen Übergriff zugab), wonach es sich hierbei um eine Rufmordkampagne handelte, zumal der konsultierte Justiziar des Bundes der Freien Waldorfschulen diese Sichtweise bestätigte. Konrad Z. wurde am 20.08.1990 von einem Schweizer Gericht wegen „Unzucht mit einem Kind“ rechtskräftig zu einem Monat Gefängnis (auf Bewährung) verurteilt. Im Einstellungsverfahren hatte er das gegen ihn laufende Strafverfahren verschwiegen.

Neben dem Vorstand wussten mindestens zwei weitere Schulverantwortliche von dieser Vorgeschichte des neuen Lehrers Konrad Z. Er konnte dennoch seinen Dienst mit Beginn des Schuljahres 1990/91 antreten und übernahm eine erste Klasse. In weiterer Folge wurde der Vorstand von zwei Müttern aus dem Schulkontext auf die Vorgeschichte von Z. aufmerksam gemacht. Sie lieferten dazu noch weitere Informationen. Auch dies änderte nichts an der Haltung des Vorstands, der sich damit begnügte, Z. im Blick zu behalten. Weder das Lehrerkollegium noch die Eltern der ersten Klasse wurden über die Vorwürfe gegen Z. und seine strafrechtliche Verurteilung informiert.

Mindestens vier Eltern(teile) wussten bereits zu Beginn des Schuljahres 1990/91 von den in der Schweiz erhobenen Vorwürfen gegen Konrad Z. wegen sexuellen Missbrauchs einer Schülerin. Zwei dieser Eltern(teile) hatten jeweils ein Kind in der Klasse von Konrad Z. Mindestens zwei Lehrkräfte der mit der Waldorfschule assoziierten Kaspar-Hauser-Schule waren ebenfalls von dieser Vorgeschichte informiert. Im Laufe der kommenden Jahre wurden davon auch noch mindestens zwei weitere Eltern(teile) von anderen Eltern in Kenntnis gesetzt.

Vermutlich im Jahr 1993 erzählten Schüler*innen ihren Eltern, dass Konrad Z. einen ihrer Mitschüler vor der ganzen Klasse heftig verprügelt hätte. Daraus resultierte ein Elternabend, in dem der Lehrer diese Tat bagatellierte und um Verständnis dafür warb, dass schwierigen Kindern manchmal deutliche Grenzen gesetzt werden müssten.

Im Dezember 1993 kam es zur Aufdeckung sexueller Übergriffe, die Konrad Z. an zwei Schüler*innen (Zwillingspaar) begangen hatte. Die betroffenen Kinder hatten davon ihren Mitschüler*innen erzählt. Einer davon berichtete dies seiner Mutter, die sich an die Schule und die Mutter der Betroffenen wandte. Konrad Z. gab die Taten gegenüber dem Vorstand der Schule zu, sodass eine Beendigung seines Arbeitsverhältnisses unumgänglich war. Dennoch konnte er seine Klasse noch zwei Tage lang unterrichten. In dieser Zeit fragte er seine Schüler*innen über ihr Wissen zu den fraglichen Vorgängen aus und begründete seinen Abschied mit „zu viel Liebe“, die er den betroffenen Kindern entgegengebracht hätte.

Gegen Konrad Z. wurde anschließend ein Betretungsverbot der Schule verhängt. Mit Wirkung vom 31.12.1993 wurde mit ihm ein Auflösungsvertrag geschlossen. Im Dezember 1993 war sein Fall Gegenstand zahlreicher, zum Teil kontroverser Diskussionen in Schulgremien und Elternabenden an der Waldorfschule Überlingen. Die betroffene Klasse wurde zunächst interimsmäßig von einer Kollegin unterrichtet. Ab Januar 1994 übernahm ein Englischlehrer die Funktion des Klassenlehrers.

Nachdem die Schule (im Einvernehmen mit der Familie der betroffenen Zwillinge) von einer Strafanzeige gegen Z. abgesehen hatte, wurde von unbekannten Personen (wahrscheinlich Eltern von Kindern aus der Waldorfschule Überlingen, nicht jedoch aus der Klasse von Z.) Anzeige erstattet. Konrad Z. wurde am 18.05.1994 wegen sexuellen Missbrauchs an Schutzbefohlenen in Tateinheit mit sexuellem Missbrauch an Kindern zu einer Gesamtfreiheitsstrafe von 12 Monaten und einer Geldstrafe von DM 2000.– verurteilt. Die Freiheitsstrafe wurde zur Bewährung ausgesetzt. Nach seinem Weggang aus der Waldorfschule Überlingen erläuterte Z. sowohl in Gesprächen mit Eltern und Lehrkräften als auch in schriftlichen Eingaben bei Gericht und in einem Leserbrief im „Südkurier“ ausführlich seine pädosexuelle Orientierung. Er verteidigte sexuelle Handlungen Erwachsener mit Kindern und kritisierte die Gesellschaft, die diese verbot. Z. verbrachte später mehrere Jahre in Polen, wo er sich um eine in prekären sozialen Verhältnissen lebende Familie kümmerte. Zudem hielt er sich zwischenzeitlich immer wieder im Kontext des Goetheanums in Dornach auf. Er erkrankte im Sommer 2012 schwer und starb im Jahr 2013.

Sowohl Schule als auch Eltern fokussierten beim Umgang mit der Causa Z. fast ausschließlich auf die von ihm zugegebene sexualisierte Gewalt gegen die Zwillinge. Sein jahrelanges Gewaltregime in der Klasse, das vor allem körperliche und psychische Gewalt umfasste, blieb weitgehend ausgeblendet.

Die Familie der Zwillinge musste nach einigen Monaten aus der Bodenseeregion wegziehen. Sie war von Teilen der Elternschaft, die nach wie vor Z. gegenüber loyal waren, angefeindet worden. Zudem war Z., der sich auch nicht an das von der Schule ausgesprochene Betretungsverbot hielt, gelegentlich in ihrem Umfeld aufgetaucht.

Schule und Eltern schoben sich wechselseitig die Verantwortung für den Umgang mit den Kindern der betroffenen Klasse zu. Man verständigte sich darauf, die Kinder nicht proaktiv zu möglichen Gewalterfahrungen zu befragen, sondern darauf zu warten, bis sie diese selbst zur Sprache bringen würden. Den Kindern wurden keine Orientierungen vermittelt, die es ihnen ermöglicht hätten, ihre Erfahrungen einzuordnen. Dies lag mit hoher Wahrscheinlichkeit daran,

dass es den Erwachsenen selbst nicht annähernd gelungen war, ein umfassendes, konsistentes und in kindgerechter Sprache kommunizierbares Verständnis der Vorgänge um Konrad Z. zu entwickeln.

In den darauffolgenden Schuljahren wurde die Klasse als „besonders schwierig“ etikettiert. Die Lehrkräfte waren mit dem Unterricht überfordert. Nur sporadisch wurden von Lehrkräften und/oder Eltern Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der (traumatisierten) Schüler*innen und ihrer Vorgeschichte in der Klasse von Konrad Z. hergestellt. Am Ende des 6. Schuljahres wurden fünf Schüler, deren Verhalten als besonders problematisch betrachtet wurde, entlassen. In den folgenden Jahren wurde die Causa Z. im Umfeld der Klasse sporadisch angesprochen, ohne dass die Schüler*innen entlastet worden wären. Im Jahr 2010 berichtete ein*e ehemalige*r Schüler*in in einem Zeitungsinterview von ihren*seinen damaligen Erlebnissen in der Waldorfschule Überlingen. Die Schule reagierte auf diesen Artikel mit einer beschwichtigenden Presseerklärung.

4.4.4 Versagen der Waldorfschule Überlingen

Der Vorstand hat Konrad Z. eingestellt, obwohl er wusste, dass dieser kurz zuvor sexualisierte Gewalt gegen eine Schülerin in der Schweiz verübt hatte. Selbst wenn er der „Rufmord“-Version des Täters folgte, hätte er das gesamte Kollegium darüber informieren und kontinuierlich externe Beratung einholen müssen. Stattdessen beschwichtigte er alle Personen, die sich voller Sorge an ihn wandten und versuchte, die Situation auf eigene Faust zu regeln.

Einzelne Lehrkräfte (auch der Vorstand) hatten Kenntnis davon, dass sich Konrad Z. im Unterricht gewalttätig gegen Schüler*innen verhielt. Dies wurde zu keiner Zeit problematisiert.

Unmittelbar nach der Aufdeckung der sexualisierten Gewalt gegen die Zwillinge wurde es Konrad Z. weiterhin gestattet, seine Klasse zu unterrichten. Dies nutzte er, um seine Schüler*innen nachhaltig zu manipulieren.

Der Vorstand „gestand“ nach der Aufdeckung im Jahr 1993 sowohl gegenüber dem Kollegium als auch gegenüber den Eltern, dass er schon 1990 von Z.s Vorgeschichte wusste. Anstatt ihn aufgrund dieser Verantwortungslosigkeit aus der Schule zu entlassen, wurde ihm auch weiterhin eine zentrale Rolle im Management des Falles eingeräumt. Dies trug nicht unwesentlich zur Entstehung eines „geglätteten“ Narrativs zur Causa Z. bei.

Auch nach der Aufdeckung des Falles verzichtete die Schule im Großen und Ganzen auf die Inanspruchnahme externer Instanzen, von denen sie beim weiteren Umgang mit dem Fall und vor allem mit den betroffenen Schüler*innen und ihren Familien prozesshaft begleitet hätte werden können. Stattdessen agierte man im Modus einer „Pseudotransparenz“, in dem immer wieder die Sichtweisen des Vorstands reproduziert wurden. Dieser war vor allem darum bemüht, das eigene Versagen sozial verträglich zu kontextualisieren – auch im Rahmen des Strafverfahrens gegen Z. Aus der entsprechenden Zeugenvernehmung geht eine ausgeprägte Loyalität der entscheidenden Schulverantwortlichen gegenüber Z. hervor.

Die traumatisierte Klasse wurde nicht aufgefangen, sondern zunehmend stigmatisiert. Das Lehrerkollegium verstand nicht, dass die problematischen Verhaltensmanifestationen der

Schüler*innen Ausdruck einer Katastrophe waren, die von der Schule selbst produziert worden war. Der ambitionierte neue Lehrer scheiterte an der Aufgabe, nach der Causa Z. wieder zur schulischen Tagesordnung überzugehen.

4.4.5 Rolle der Eltern

Die Schulgemeinschaft konstituierte sich aus engen Verstrickungen zwischen Lehrkräften und Eltern. Es existierte damit eine erwachsene „Interessensgemeinschaft“, an der die Not der Kinder abprallte.

Auch heute noch erklären Eltern ihren Kindern, dass sie nichts von dem gewalttätigen Verhalten ihres Lehrers gewusst hätten, da die Kinder nichts erzählt hätten. Implizit wurde und wird den Betroffenen dadurch eine Mitschuld an der Aufrechterhaltung der jahrelangen Gewalt übertragen. Tatsächlich aber hatten sich einzelne Kinder ihren Eltern gegenüber anvertraut. Insgesamt fanden sie aber weder in ihren Familien noch in der Schule Bedingungen vor, die eine Aufdeckung körperlicher, psychischer und sexualisierter Gewalt ermöglicht hätte.

Es gab Eltern, die auch nach der Aufdeckung der sexualisierten Gewalt zu Konrad Z. loyal waren und sich dafür einsetzten, dass es zu keiner Strafanzeige gegen ihn kam und die sozialen Folgen seiner Kündigung abgemildert würden.

Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte agierten vor dem Hintergrund des Bemühens, ihre massiven Schuldgefühle abzuwehren: Sie wollten nicht wissen, was sie in den dreieinhalb Jahren, in denen Kinder dem Gewaltregime von Konrad Z. ausgesetzt wurden, übersehen hatten.

Während sich die Erwachsenen nach der Aufdeckung an Fragen der Pädosexualität des Lehrers abarbeiteten, bestand die konkrete Erfahrung der meisten Schüler*innen vor allem darin, dass sie der ständigen Gefahr von körperlicher Gewalt und Demütigungen ihres Lehrers ausgesetzt waren. Daher wurde in den vielen Elternabenden am Erfahrungsraum der meisten Schüler*innen vorbeidiskutiert.

4.4.6 Strukturelle und ideologische Risikofaktoren

Lehrkräfte handelten in der Regel unter erheblichem ökonomischen Druck und vor dem Hintergrund einer ausgeprägten Anspruchshaltung der Schulleitung. Auch durch die hohen Schüler*innenzahlen in den einzelnen Klassen und die zahlreichen Konferenzen (die zum Teil bis in die späten Abendstunden andauerten) waren die meisten Lehrkräfte einer strukturell bedingten Überforderung ausgesetzt.

Vor dem Hintergrund der institutionellen Selbstverwaltung existierten formale und informelle Machtverhältnisse, die das Schulklima deutlich prägten.

Aufgrund des anthroposophischen Hintergrunds existierten im Untersuchungszeitraum spezifische Risiken für die Ausübung von (sexualisierter) Gewalt in Waldorfschulen. Diese beziehen sich auf folgende Aspekte: (1) Besondere Position des Klassenlehrers als unanfechtbare Erziehungsautorität, (2) Vermischung von Schuld- und Gerechtigkeitsfragen mit Konzepten wie „Karma“ und „Reinkarnation“, (3) Objektifizierung von Kindern durch esoterische Entwicklungsvorstellungen und deterministische Festlegungen auf Temperamenten, (4) Legitimierung einer

Strafpraxis, die bewusst mit dem Mittel der Beschämung arbeitete und körperliche Züchtigung als etwas betrachtete, was dem Lehrer durch das Verhalten der Kinder aufgenötigt wird. Auch wenn angenommen werden kann, dass sich Waldorfschulen in unterschiedlicher Weise zu solchen anthroposophischen Diskurselementen positionierten, lassen sich einige Verhaltensweisen von Konrad Z. stark damit in Verbindung bringen.

4.4.7 Aufarbeitung und Prävention

Die Waldorfschule Überlingen hat sich erst mit großer Verzögerung und nur durch äußeren Druck mit Fragen der systematischen Aufarbeitung und Prävention von Gewalt befasst: Die Aufarbeitung der Causa Z. wurde erst durch die Initiative ehemaliger Schüler*innen in Gang gesetzt. Die Implementierung eines institutionellen Schutzkonzeptes erfolgte aufgrund einer entsprechenden Vorgabe des Bundes der Freien Waldorfschulen.

Bei der Initiierung des Aufarbeitungsprozesses gab es Versäumnisse und Fehler, die dazu führten, dass einige betroffene ehemalige Schüler*innen nicht erreicht wurden.

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Berichts existiert in der Waldorfschule Überlingen noch kein zusammenhängendes Schutzkonzept. Gleichwohl hat sich die Einrichtung insbesondere seit 2023 auf dem Weg gemacht und schon einige Bausteine eines solchen Konzepts umgesetzt. Dafür kann die Schule auf nützliche Orientierungshilfen des Bundes der Freien Waldorfschulen zurückgreifen. Als zentrale Herausforderungen können derzeit neben der Implementierung partizipativer Strukturen eine bedarfsdeckende materielle und zeitliche Ausstattung zentraler Akteure (Schutzteam, Schulsozialarbeit) und die Anpassung von Präventionsmaßnahmen an unterschiedliche Gewaltformen betrachtet werden. Aus Sicht ehemaliger Schüler*innen setzt eine gelingende institutionelle Prävention die Bereitschaft zur Selbstkritik und zur Öffnung nach außen voraus. Gewaltprävention verlangt nicht nach einer positiven Außendarstellung, sondern nach der Fähigkeit, sich prozesshaft von Instanzen beraten und begleiten zu lassen, die nicht der „Waldorf-Szene“ zugehörig sind.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- AHLERS, C. J., SCHAEFER, G. A. & BEIER, K. M. (2006). Das Spektrum der Sexualstörungen und ihre Klassifizierbarkeit im ICD-10 und DSM-IV. *Sexuologie Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft*, 12(3–4), 120–152.
- ALIX, S., COSSETTE, L., CYR, M., FRAPPIER, J.-Y., CARON, P.-O. & HÉBERT, M. (2019). Self-Blame, Shame, Avoidance, and Suicidal Ideation in Sexually Abused Adolescent Girls: A Longitudinal Study. *Journal of Child Sexual Abuse*, 29(4), 432–447. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1678543>
- AVERDIJK, M., MÜLLER-JOHNSON, K. & EISNER, M. (2012). Sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz: *Schlussbericht für die UBS Optimus Foundation*. Zürich. https://www.researchgate.net/publication/267845617_Sexuelle_Viktimisierung_von_Kindern_und_Jugendlichen_in_der_Schweiz#fullTextFileContent (11.07.2025)
- BANGE, D. & DEGENER, G. (1996). *Sexueller Missbrauch an Kindern: Ausmaß, Hintergründe, Folgen*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- BEHRINGER, L. (2022). Erzählen als Quelle von Kohärenz, Kontinuität und Anerkennung. Zur Bedeutung von Erzählen als Bewältigungsstrategie. *Forum Gemeindepsychologie*, 27(1).
- BERGMANN, C., GAHLEITNER, S. B., GEBRANDE, J., KATSCH, M., KAVEMANN, B., KEUPP, H. ET AL. (2024). Kommentar zum Positionspapier von Mokros, A. et al. (2024), Rituelle sexuelle Gewalt. *Psychologische Rundschau*, 75(3), 229–233.
- BERNER, W. (2013). Sexueller Missbrauch. Epidemiologie und Phänomenologie. In T. Stompe (Hrsg.), *Sexueller Kindesmissbrauch und Pädophilie* (S. 1–14). Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft (MWV).
- BIRKE, A., RIEDL, S., RUSACK, T. & WOLFF, M. (2023). Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendarbeit? Ein bundesweiter Überblick. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 23(3), 299–315.
- BOHLEBER, W. (2005). Einführung in das Thema der PSYCHE-Tagung 2004: Vergangenes im Hier-und-Jetzt oder: Wozu noch lebensgeschichtliche Erinnerung im psychoanalytischen Prozeß? *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 59(0), 2–10.
- BREUER, F. (1999). Probleme human- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnismethoden: Viel Verwirrung – einige Vorschläge. In N. Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie* (S. 193–310). Münster: Aschendorff Verlag. https://www.researchgate.net/profile/Franz-Breuer/publication/322256158_Probleme_human-_und_sozialwissenschaftlicher_Erkenntnismethoden_Viel_Verwirrung_-_einige_Vorschlaege/links/5a4f3e5d0f7e9bbfacf641/Probleme-human-und-sozialwissenschaftlicher-Erkenntnismethoden-Viel-Verwirrung-einige-Vorschlaege.pdf (11.07.2025)
- CASPARI, P. (2021a). Aufdeckung als Prozess. In C. Fobian & R. Ulfers (Hrsg.), *Jungen als Betroffene sexualisierter Gewalt* (S. 87–102). Wiesbaden: Springer VS.
- CASPARI, P. (2021b). Grundzüge einer sozialwissenschaftlichen Theorie sexualisierter Gewalt. In P. Caspari (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt* (S. 197–211). Tübingen: dgvt Verlag.
- CASPARI, P. (2021c). *Gewaltpräventive Einrichtungskulturen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- CASPARI, P. (2021d). Die Repräsentation von Fällen in spezialisierten Fachberatungsstellen. In S. Schmid & S. Schmid (Hrsg.), *Kinderschutz stärken* (S. 78–85). München. <https://www.hss.de/publikationen/kinderschutz-staerken-pub1906/> (11.07.2025)

- CHRISTMANN, B. & WAZLAWIK, M. (2019). Organisationsethik als Perspektive und Ausgestaltung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 49(3), 234–247.
- CICCHETTI, D. & ROGOSCH, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(4), 597–600. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007318>
- COLLIN-VÉZINA, D., DE LA SABLONNIÈRE-GRIFFIN, M., PALMER, A. M. & MILNE, L. (2015). A preliminary mapping of individual, relational, and social factors that impede disclosure of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 43, 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.010>
- COLTON, M., ROBERTS, S. & VANSTONE, M. (2010). Sexual abuse by men who work with children. *Journal of child sexual abuse*, 19(3), 345–364. <https://doi.org/10.1080/10538711003775824>
- DENZIN, N. K. (2010). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 136–150). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DERR, R., GULOWSKI, R., KINDLER, H., KRÜGER, C. & MUTHER, A. (2022). „Hilf mir, zu helfen“ – ein Werkbuch für die Praxis: Peers als Adressat:innen von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem. München Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.pedocs.de/volltexte/2025/30518/pdf/Derr_et_al_2022_Hilf_mir_zu_helfen.pdf (11.07.2025)
- DERR, R., HARTL, J., MOSSER, P., EPPINGER, S. & KINDLER, H. (2017). *Kultur des Hinhörens: Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Zentrale Ergebnisse*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/derr_hartl_kultur_des_hin hoeren.pdf (11.07.2025)
- DILL, H., TÄUBRICH, M., CASPARI, P., SCHUBERT, T., HACKENSCHMIED, G., PINAR, E. ET AL. (2023). *Aufarbeitung sexualisierter Gewalt im Bistum Essen: Fallbezogene und gemeindeorientierte Analysen* (1. Auflage.). Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- DOLL, D., QUINTEN, J., KAVEMANN, B. & HELFFERICH, C. (2021). *Jugendliche stark machen – für Schutz vor sexuellen Übergriffen in ihrem sozialen Umfeld: Konzept für einen Präventionsworkshop mit theaterpädagogischen Elementen*. https://www.researchgate.net/publication/353453795_Jugendliche_stark_machen_fur_Schutz_vor_sexuellen_Ubergriffen_in_ihrem_sozialen_Umfeld_Konzept_fur_einen_Praeventionsworkshop_mit_theaterpadagogischen_Elementen
- DORNES, M. (1999). Das Verschwinden der Vergangenheit. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 53(6), 530–571.
- DRESSING, H., SALIZE, H. J., DÖLLING, D., HERMANN, D., KRUSE, A., SCHMITT, E. ET AL. (2018). *Sexueller Missbrauch an Minderjährigen durch katholische Priester, Diakone und männliche Ordensangehörige im Bereich der Deutschen Bischofskonferenz. Projektbericht*. https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/Dossiers_alt/dossiers_2018/MHG-Studie-gesamt.pdf (11.07.2025)
- EBERLE, D. J. & MAERCKER, A. (2024). Belastungsbezogene Störungen in der ICD-11. *Die Psychotherapie*, 69(3), 179–183. <https://doi.org/10.1007/s00278-023-00707-0>
- ENDERS, U., KOSSATZ, Y., KELKEL, M. & EBERHARDT, B. (2010). *Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag*. https://www.bistum-speyer.de/fileadmin/user_upload/1-o-o/Hauptabteilung_II/Downloads/HA_II_-_1_Katholische_Schulen/Pr%C3%A4vention/2010_Zartbitter_GrenzuebergriffeStraftaten.pdf (11.07.2025)

- FEGERT, J. M., GERKE, J., KLIEMANN, A., PUSCH, M., RIXEN, S. & SACHSER, C. (2024). *Die Methode der forensischen Glaubhaftigkeitsbegutachtung im deutschen Sprachraum – Ein interdisziplinäres Plädoyer für eine kritische Bestandsaufnahme zur Anwendung der sogenannten „Nullhypothese“ in unterschiedlichen Verfahrenskontexten*. https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/user_upload/Materialien/Publikationen/Expertisen_und_Studien/Expertise_Glaubhaftigkeitsbegutachtung.pdf (11.07.2025)
- FIEDLER, P. (2004). *Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung. Heterosexualität – Homosexualität – Transgenderismus und Paraphilien – sexueller Missbrauch – sexuelle Gewalt*. Weinheim: Beltz – Psychologie Verlags Union.
- FORSCHUNGSVERBUND FORUM (Hrsg.) (2025). *Abschlussbericht – Forschung zur Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und anderen Missbrauchsformen in der Evangelischen Kirche und Diakonie in Deutschland* (1. Auflage.). Weinheim: Juventa Verlag.
- FREY, L. & KLIPSTEIN, S. (2024). *beziehungskunst – Menschlichkeit, Identität und Sexualpädagogik in der Waldorfschule: Eine Übersicht für Eltern und Lehrpersonen*. https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Blickpunkte_Reader/beziehungskunst_Web_2024_web.pdf (11.07.2025)
- GABERT, E. (1985). *Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes* (Menschenkunde und Erziehung) (9. Auflage). Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.
- GAHLEITNER, S. B. & GEBRANDE, J. (2024). Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Eine Bestandsaufnahme. *Sozialmagazin*, 49(5/6), 14–23.
- GERGEN, K. J. (2002). *Konstruierte Wirklichkeiten: Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- GULOWSKI, R. & KRÜGER, C. (2020). Jugendliche reden über sexualisierte Gewalterfahrungen vor allem mit ihren Peers. Erste Erkenntnisse aus dem BMBF-Projekt „Peers als Adressatinnen und Adressaten von Disclosure und Brücken ins Hilfesystem“. *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*, (1), 30–34.
- HABERMAS, T. (2011). Identität und Lebensgeschichte heute: Die Form autobiografischen Erzählens. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 65(7), 646–668.
- HACKENSCHMIED, G., KEUPP, H. & STRAUS, F. (2016). Wissenschaftliche Rekonstruktion sexualisierter Gewalt als Aufgabe reflexiver Sozialpsychologie: Am Beispiel zweier Benediktiner-Internate. In C. Helfferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt: Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. 161–175). Wiesbaden: Springer VS.
- HELFFERICH, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- HELFFERICH, C., DOLL, D., FELDMANN, J. & KAVEMANN, B. (2021). Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen als Frage von Macht, Geschlecht und sozialer Einbindung in Gruppen – eine qualitative Rekonstruktion. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(1), 73–89.
- HENNINGSSEN, A. (2018). Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 561–570). Weinheim: Beltz Juventa.
- HIRSCH, M. (2013). *Realer Inzest: Psychodynamik des sexuellen Mißbrauchs in der Familie* (Bibliothek der Psychoanalyse) (3. Aufl. der Neuausg. 1999.). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- HIRSCH, M. (2014). *Schuld und Schuldgefühl: Zur Psychoanalyse von Trauma und Introjekt* (6. unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- HOFHERR, S. (2017). *Wissen von Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Kurzbericht über zentrale Ergebnisse*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/hofherr_schuelerwissen_sexuelle_gewalt.pdf (11.07.2025)
- IGGERS, G. (1996). *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JAEGLI, E., FAAS, A. & MRUCK, K. (1998). *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Berlin*; 98-2. <https://doi.org/https://doi.org/10.23668/psycharchives.8801> (11.07.2025)
- KAVEMANN, B. (2016). Erinnerung, Angst, Scham und Schuld als Grenzen der Forschung zu Gewalt. In C. Helfferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt* (S. 51–67). Wiesbaden: Springer VS.
- KAVEMANN, B., GRAF-VAN KESTEREN, A., ROTHKEGEL, S. & NAGEL, B. (Hrsg.). (2015). *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- KAVEMANN, B., NAGEL, B. & PHAM, S. (2025). *Elternschaft nach sexueller Gewalt in Kindheit und Jugend*. <https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/elternschaft-nach-sexueller-gewalt-in-kindheit-und-jugend/> (11.07.2025)
- KEUPP, H. (2020). Wie kann individuelle und gesellschaftliche Aufarbeitung gelingen? *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 52(2), 305–315.
- KINDLER, H. & DERR, R. (2018). Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Fortschritte, gegenwärtiger Stand und Perspektiven. *BzGA – Forum Sexuaufklärung und Familienplanung*, (2), 3–13.
- KIUNTSLI, R., STEPANYUK, A., BESAHA, I. & SOBCZAK-PIĄSTKA, J. (2020). Metamorphosis of the Architectural Space of Goetheanum. *Applied Sciences*, 10, 4700(14), 10. <https://doi.org/10.3390/app10144700>
- KNOLL, J. L. (2010). Teacher sexual misconduct: Grooming patterns and female offenders. *Journal of child sexual abuse*, 19, 371–386.
- KRAYER, A., SEDDON, D., ROBINSON, C. A. & GWILYM, H. (2015). The influence of child sexual abuse on the self from adult narrative perspectives. *Journal of child sexual abuse*, 24(2), 135–151. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1001473>
- KRUSE, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (Grundlagentexte Methoden) (2., überarb. und erg. Aufl.). Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- LAUTMANN, R. (1994). *Die Lust am Kind: Portrait des Pädophilen*. Hamburg: Klein.
- LECLERC, B., PROULX, J. & MCKIBBEN, A. (2005). Modus operandi of sexual offenders working or doing voluntary work with children and adolescents. *Journal of Sexual Aggression*, 11, 187–195.
- LORENZ, E. (2013). Traumagedächtnis bei Kindern mit Posttraumatischer Belastungsstörung. *Kindheit und Entwicklung*, 22(2), 61–69. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000101>
- MACINTOSH, H. B. & MÉNARD, A. D. (2021). Couple and parenting functioning of childhood sexual abuse survivors: A systematic review of the literature (2001-2018). *Journal of child sexual abuse*, 30(3), 353–384. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1847227>
- MASCHKE, S. & STECHER, L. (2018). „Speak!“ Die Studie. *Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Erweiterungsstudie Förderschulen*: Kurzbericht. https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2023-05/2018_kurzbericht_speak_foerderschulen.pdf (11.07.2025)

- MAURER, M. (2015). *Nur über das Elternhaus*. Verfügbar unter: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/nur-ueber-das-elternhaus> (11.07.2025)
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- M McNALLY, R. J. (2005). Debunking Myths about Trauma and Memory. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50(13), 817–822.
- MITCHELL, J. M., BECKER-BLEASE, K. A. & SOICHER, R. N. (2021). Child Sexual Abuse, Academic Functioning and Educational Outcomes in Emerging Adulthood. *Journal of child sexual abuse*, 30(3), 278–297. <https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1847228>
- MOKROS, A., SCHEMMEL, J., KÖRNER, A., OEERST, A., IMHOFF, R., SUCHOTZKI, K. ET AL. (2024). Rituelle sexuelle Gewalt: Eine kritische Auseinandersetzung mit fragwürdigen empirischen Belegen für ein fragliches Phänomen. *Psychologische Rundschau*, 75(3), 216–228.
- MOSSER, P. (2018). Liebe als Alibi: Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Bildungsinstitutionen (Pädagogik). In N.M. Köffler, P. Steinmair-Pösel, T. Sojer & P. Stöger (Hrsg.), *Bildung und Liebe* (S. 177–201). Bielefeld: transcript.
- MOSSER, P., GMÜR, W. & HACKENSCHMIED, G. (2018). Sozialwissenschaftliche Studien als Instrument zur Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in Institutionen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tüider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 814–821). Weinheim: Beltz Juventa.
- MÜLLER, T. (2017). „Ich kann niemandem mehr vertrauen“: Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- OPPERMANN, C., SCHRÖER, W., WINTER, V. & WOLFF, M. (2018). Kultur der Achtsamkeit als wesentlicher Aspekt eines Schutzkonzepts. In C. Oppermann, V. Winter, C. Harder, M. Wolff & W. Schröer (Hrsg.), *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen* (S. 41–55). Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- OPPERMANN, C., WINTER, V. & WOLFF, M. (2018). Methoden zur partizipativen Durchführung von Gefährdungsanalysen. In C. Oppermann, V. Winter, C. Harder, M. Wolff & W. Schröer (Hrsg.), *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen* (S. 192–203). Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- PALLAS, A. (2021). Vorhang auf! Prävention mit Mitteln des Theaters: Die tpw theaterpädagogische werkstatt gGmbH. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 24(1), 20–25.
- PAUL, C. (2016). Scham nach sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend als Folge öffentlicher Zuschreibungen. *Forum Gemeindepsychologie*, 21(1).
- POOCH, M.-T., FAKHIR, Z., MEYER, R. & KINDLER, H. (2022). *Schutzprozesse gegen sexuelle Übergriffe: Partizipative Prävention im sozialen Umfeld vulnerabler Jugendlicher*. Kurzbericht über zentrale Ergebnisse aus Teilprojekt B/DJI „Selbstschutzstrategien und unterstützendes Verhalten von Bystandern sowie Fachkräften“. München: Deutsches Jugendinstitut.. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/Pooch_ua_2022_Schutzprozesse.pdf (11.07.2025)
- POOCH, M.-T. & TREMEL, I. (2019). *So können Schutzkonzepte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gelingen!* Erkenntnisse der qualitativen Studien des Monitoring (2015–2018) zum Stand der Prävention vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heime und Internate. München: Deutsches Jugendinstitut https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/UBSKM_Monitoring_Teilbericht_1_DJI.pdf (11.07.2025)
- PRANGE, K. (1987). *Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik* (2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

- RANDOLL, D. (2013). Waldorfpädagogik aus Sicht der Empirischen Bildungsforschung. In D. Randoll & M. da Veiga (Hrsg.), *Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung: zwischen Tradition und notwendigen Reformen* (S. 51–65). Wiesbaden: Springer VS.
- REEDER, J. (2005). Die Narration als hermeneutische Beziehung zum Unbewußten. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 59(0), 22–34.
- RETKOWSKI, A. & THOLE, W. (2012). Professionsethik und Organisationskultur. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper & M. Kappeler (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 291–315). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfob6p.22>
- RETKOWSKI, A., TREIBEL, A. & TUIDER, E. (2018). Einleitung: Pädagogische Kontexte und Sexualisierte Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuiden (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 15–30). Weinheim: Beltz Juventa.
- RIESKE, T. V., SCAMBOR, E., WITTENZELLNER, U., KÖNNECKE, B. & PUCHERT, R. (Hrsg.). (2018). *Aufdeckungsprozesse männlicher Betroffener von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend: Verlaufsmuster und hilfreiche Bedingungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- ROSENTHAL, G. (1993). *Erlebte und erzählte Geschichte: Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- ROSENTHAL, G. & FISCHER-ROSENTHAL, W. (2010). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 456–468). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- RTSKM. (2012). *Runder Tisch Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich*. Abschlussbericht. <https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/abschlussbericht-runder-tisch-sexueller-kindesmissbrauch-732212> (11.07.2025)
- RUDOLPH, C. (1987). *Waldorf-Erziehung: Wege zur Versteinerung*. (Orig.-Ausg., 2. Aufl.). Darmstadt u.a: Luchterhand.
- RUTSCHKY, K. (1992). *Erregte Aufklärung: Kindesmißbrauch: Fakten & Fiktionen* (2. Aufl.). Hamburg: Klein.
- SAAR, S. (2023). *Beziehungskunst: Menschlichkeit, Identität und Sexualpädagogik in der Waldorfschule*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e. V.
- SCHACTER, D. L. (1996). *Searching for Memory. The Brain, the Mind, and the Past*. New York: Basic Books.
- SCHAFER, R. (1995). *Erzähltes Leben: Narration und Dialog in der Psychoanalyse*. München: Pfeiffer.
- SCHIEREN, J. (2018). *Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld*. Weinheim, Basel: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- SHAKESHAFT, C. (2004). Educator Sexual Misconduct: A Synthesis of Existing Literature. *Policy and program studies service* (PPSS) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483143.pdf> (11.07.2025)
- SHAKESHAFT, C. (2013). Know the warning signs of educator sexual misconduct. *Kappan*, (5), 8–13.
- SILBERZAHN-JANDT, G., GEBRANDE, J. & BLIEMETSRIEDER, S. (2024). Von der (Un-)Möglichkeit der Aufarbeitung. *Sozialmagazin*, 49(5–6), 24–34.
- SOEFFNER, H.-G. (2010). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 164–175). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SROUFE, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9(2), 251–268. <https://doi.org/10.1017/S0954579497002046>
- STRAUS, F. (2025). Lebensweltorientierung, Narration und Handlungsbefähigung. *Forum Gemeindepsychologie*, 30(1).

- STREECK-FISCHER, A. (1995). Vom Honeymoon zum Deadly Dance: Stationäre Psychotherapie von frühgestörten Kindern und Jugendlichen. *Psychotherapeut*, 40(2), 79–87.
- STREECK-FISCHER, A. (2023). Kinder und Jugendliche in Not: Wenn Hilfesysteme versagen. *Trauma Kultur Gesellschaft*, 1(1), 31–47.
- TAGAY, S., REPIC, N., DÜLLMANN, S., SCHLOTTBOHM, E., HERMANS, E., HILLER, R. ET AL. (2013). Traumatische Ereignisse, psychische Belastung und Prädiktoren der PTBS-Symptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 22(2), 70–79. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000102>
- TIEDEMANN, J. (2013). *Scham (Analyse der Psyche und Psychotherapie)* Gießen: Psychosozial-Verlag
- TOWFIGH, S., KUNTZE, L. & VON ASTER, M. (2016). Psychosomatische Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Pädiatrie up2date*, 11(02), 111–130. <https://doi.org/10.1055/s-0042-104576>
- UBSKM. (2025). *Standards: Betroffenenbeteiligung im Kontext institutioneller Aufarbeitung sexualisierter Gewalt*. Verfügbar unter: https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Standards-Betroffenenbeteiligung-Aufarbeitung-Institutionen_2025.pdf (11.07.2025)
- ULLRICH, H. (2015). *Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung*. Weinheim: Beltz.
- ULLRICH, H. (2022). Ein Unikat in der heutigen Lehrerschaft*: Reflexionen und Befunde zur Rolle und Professionalität des Klassenlehrers an Freien Waldorfschulen. *Pädagogische Rundschau*, 76(1), 45–59. <https://doi.org/10.3726/PR012022.0004>
- VAN DER KOLK, B. (2009). Entwicklungstrauma-Störung: Auf dem Weg zu einer sinnvollen Diagnostik für chronisch traumatisierte Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(8), 572–586.
- VOLBERT, R., SCHEMMEL, J. & TAMM, A. (2019). Die aussagepsychologische Begutachtung: eine verengte Perspektive? *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 13(2), 108–124.
- WEHR, G. (1977). *Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners: Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik* (Orig.-Ausg.). München: Kindler.
- WIESNER, R. (2015). Das Bundeskinderschutzgesetz. In J. Fegert & M. Wolff (Hrsg.), *Kompodium sexueller Missbrauch in Institutionen* (S. 313–326). Weinheim Basel: Beltz.
- WILSON, J. P., DROZDEK, B. & TURKOVIC, S. (2006). Posttraumatic shame and guilt. *Trauma, violence & abuse*, 7(2), 122–141. <https://doi.org/10.1177/1524838005285914>
- WOLFF, A. (1991). Eltern als Gehilfen. Überlegungen zur Rolle der Eltern in der Waldorfpädagogik. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 14(1), 26–30. <https://doi.org/10.25656/01:6436>
- WOLFF, M., RIEDL, S., KAMPERT, M. & RÖSELER, K. (2021). Schutzkonzepte als partizipative Prozesse der Organisationsentwicklung. *ÖJS – Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 47–68.
- WOLFF, S. (2010). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 502–514). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- WÖRNER, E. & HEBERER, K. (2023). *Gewaltprävention an der Waldorfschule*. Ein Leitfaden. (Bund Freier Waldorfschulen, Hrsg.). Berlin. https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Blickpunkte_Reader/Gewaltpr%C3%A4vention_2023_M%C3%A4rz.pdf (11.07.2025)
- ZWIEBEL, R. (2005). Zur Dynamik der „lebendigen Erinnerung“ in der analytischen Situation. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 59(0), 78–90.

