

Oelkers, Jürgen

Reformpädagogik und sexueller Missbrauch: Lehren für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 475-491



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik und sexueller Missbrauch: Lehren für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 475-491 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138831 - DOI: 10.25656/01:13883

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138831>

<https://doi.org/10.25656/01:13883>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Reformpädagogik und sexueller Missbrauch: Lehren für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Jürgen Oelkers

Zusammenfassung Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen wurde im Frühjahr 2010 zu einem dominanten Thema in den Leitmedien des deutschen Sprachraums. Ausgehend von Fällen in katholischen Internaten wurde die Odenwaldschule in Hessen zu einem Brennpunkt der Berichterstattung. Am Ende des Jahres war klar, dass in der Schule mehr als dreissig Jahre lang massiv Missbrauch stattgefunden hatte. Der Haupttäter war Gerold Becker, ein notorischer Päderast, der mit Hartmut von Hentig befreundet war. Beide waren dezidierte Kritiker der Staatsschule und beriefen sich auf die Reformpädagogik. Der Beitrag fragt, was aus diesem Fall für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Berufung auf die Reformpädagogik folgt.

Schlagwörter Reformpädagogik – sexueller Missbrauch – Landerziehungsheime – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Abstract In spring 2010, sexual abuse of children and adolescents was a dominant topic in the media of the German-speaking world. Beginning with cases in catholic boarding schools, the wave of uncoverings soon reached the Odenwaldschule, then regarded as the flagship of German progressive education. By the end of the year it became clear that the Odenwaldschule was a location where systematic abuse had taken place for more than thirty years. The main offender was Gerold Becker, a close friend of Hartmut von Hentig, Germany's most prominent professor of education. Both stood for a radical critique of conventional state schools and alternatives in the spirit of progressive education. The article asks as to what follows from the Odenwald-case for teacher education and its continuous reference to the «tradition» of progressive education.

Keywords progressive education – sexual abuse – country boarding schools – teacher education

1 Ein Landerziehungsheim am Bodensee

Rudolf Guhl, Medizinstudent im ersten Semester und wohnhaft in Steckborn am Bodensee,¹ schrieb am 13. September 1935 einen erbosten Brief an den Schriftsteller Friedrich Glauser, der zu dieser Zeit gerade seinen Roman «Wachtmeister Studer»² fertiggestellt hatte, ohne den Friedrich Dürrenmatt nie Kriminalromane geschrieben

¹ Rudolf Guhl, der aus einer Steckborner Ärztesfamilie stammte, studierte Medizin an der Universität Basel (Universität Basel, 1939, S. 35) und promovierte dort im Jahre 1942.

² Der ursprüngliche Titel lautete «Schlumpf Erwin Mord».

hätte. Glauser lebte als psychiatrischer Insasse in der offenen Kolonie «Anna Müller» in Schönbrunnen bei Münchenbuchsee im Kanton Bern.³ Guhl, der 1929 die Sekundarschule Steckborn abgeschlossen hatte,⁴ war von 1930 bis 1935 Schüler im Landerziehungsheim Glarisegg unweit von Steckborn. Der Anlass seines Briefes an Glauser war die Erzählung «Im Landerziehungsheim», die Glauser im September 1935 in der Zeitschrift «Schweizer Spiegel» veröffentlicht hatte.

Das Schweizerische Landerziehungsheim Glarisegg wurde an Ostern 1902 als Privatschule eröffnet. Friedrich Glauser, der 1896 in Wien geboren wurde und dort aufwuchs, kam mit vierzehn Jahren nach Glarisegg und musste die Schule im Frühjahr 1913 verlassen – vordergründig weil er wiederholt Schulden gemacht hatte. Der eigentliche Anlass des Ausschlusses aber war ein Selbstmordversuch. Glarisegg war eine Jungenschule; ein Lehrer hatte Glauser in einer homoerotischen Situation mit einem Mitschüler erwischt und ihn zur Rede gestellt. Nach dem Suizidversuch wurde Glauser in die psychiatrische Klinik Münsterlingen eingewiesen; für die Schule war er untragbar geworden und die Direktion zwang ihn, die Schule zu verlassen, ohne ihm irgendwie zu helfen (Saner, 1990, S. 42 ff.). Schon anderthalb Jahre zuvor hatte Glauser dem Schulleiter Werner Zuberbühler⁵ von seinem «Cynismus» in Sachen Schuldenmachen geschrieben und davon, wie er diesen in Zukunft «unterdrücken» wolle (Brief an Werner Zuberbühler vom 30. Dezember 1911). Am 18. April 1913 bedankte er sich bei Zuberbühler für seine Entlassung, die sowohl in seinem eigenen als auch im Interesse der anderen Schüler erfolgt sei: «Ich hätte zwar keine verführt Schulden zu machen, aber mein schlechtes Beispiel hätte viele angesteckt.» Er sei daher «froh», dass ihm «diese Prüfung auferlegt worden ist». «Es gibt in Glarisegg Versuchungen, ich hätte wahrscheinlich, statt abzuzahlen – neue Schulden gemacht» (Schweizerische Nationalbibliothek, Signatur SLA-Glauser-B-1-ZUB).

Glausers Erzählung beschreibt Subversionen und Exzesse unter den Schülern, offenen Widerstand gegen bestimmte Lehrer, einen tätlichen Übergriff des Schulleiters sowie nächtliche Verhöre, denen sich die Schüler unterziehen mussten (Glauser, 1935). Die damaligen Personen sind klar zu erkennen und Glausers Erinnerungen widersprechen dem Bild, das die Schule von sich selbst hatte und das die öffentliche Wahrnehmung be-

³ Anna Müller hiess eine ehemalige Oberschwester der psychiatrischen Klinik Waldau in Bern, die mit ihrem ersparten Geld eine offene Form der Psychiatrie gründete.

⁴ Eine Bildgalerie mit Klassenfotos der Steckborner Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler der Jahre 1900 bis 1984 findet sich unter: <http://www.alt-steckborn.ch/schulfotos.html> (08.02.2014).

⁵ Werner Zuberbühler (1872–1942) war von 1904 bis 1936 Leiter des Schweizerischen Landerziehungsheims Glarisegg. Er war ausgebildeter Primarlehrer und unterrichtete von 1890 bis 1895 in der Stadt Zürich. Ab 1893 studierte er an der Universität Zürich. Zusammen mit seinem Freund Wilhelm August Frei (1872–1902) besuchte er die New School of Abbotsholme in England. Beide waren danach Lehrer im deutschen Landerziehungsheim Haubinda (Thüringen) und gründeten anschliessend die Schule in Glarisegg. Zuberbühler erlitt 1935 einen Schlaganfall und musste die Leitung der Schule aufgeben. Sein Nachfolger wurde der Biologe Alfred Wartenweiler (1893–1961).

stimmen sollte. Ihr Ziel war nichts weniger als die «harmonische Erziehung des ganzen Menschen» (Saner, 1990, S. 47), mit der es offenkundig aber nicht weit her war.

Guhl schrieb 1935 an Glauser, es sei wohl möglich, dass «Sie und Ihre Kameraden» eine «besondere Bande» waren, sodass die damaligen Lehrer «zu besonderen Massnahmen gezwungen waren». Aber «so schlimm, wie man aus Ihrem Artikel die Auffassung erhalten könnte», sei es sicher nicht gewesen. Der Grund sei einfach: «Sie lassen die guten Seiten einfach weg», und besonders bedauerlich sei es, «dass dieser Artikel geradezu kreditschädigend ist. ... Was für eine Ahnung werden wohl die Leser Ihrer Erinnerungen von Glarisegg erhalten? Sie sind ja gar nicht in der Lage, über das heutige Glarisegg ein Urteil abzugeben, was vom Publikum sicher übersehen wird, denn wer weiss, dass Sie seit ca. 10 Jahren nicht mehr in Glarisegg waren und damals nur flüchtig?» (Glauser, 1991, S. 38–39).

Genau so war die Reaktion auf die erste Entlarvung von Fällen sexuellen Missbrauchs rund sechzig Jahre später in einem anderen Landerziehungsheim, der deutschen Odenwaldschule in den Jahren 1998/1999 – Verfehlungen wurden mit Hinweis auf die Leistungen heruntergespielt und die ferne Vergangenheit sollte keine Rolle mehr spielen. Glauser antwortete seinerzeit, dass er «immerhin 3 Jahre» in Glarisegg gewesen sei und in der Erzählung vor allem versucht habe, «unsere damalige Generation zu schildern», ihre «Schwierigkeiten» und «Nöte» (Glauser, 1991, S. 42). Was aber Guhl in seinem Brief über das Landerziehungsheim als pädagogische Reformanstalt zu sagen wusste, verrate wenig «Urteilsfähigkeit» und würde nur die «Phrasen» wiederkauen, «die einem während der Schulzeit eingelöffelt worden sind» (ebd., S. 41–42). Damit verbunden sei eine «lebensfremde Ideologie», von der auch der Schreiber des Briefes «vergiftet» worden sei. «Es waren ja gute Leute, diese Pädagogen, nur schade, dass sie so gar nichts vom Leben wussten» (ebd., S. 43). Eine Antwort von Guhl auf diese Feststellung ist nicht überliefert, aber auch die «lebensfremde Ideologie» und die «Phrasen» sind nicht weiter verfolgt worden.

Die Erzählung «Im Landerziehungsheim» ist in der deutschsprachigen Literatur zur Reformpädagogik so gut wie nie erwähnt worden, und dies nicht, weil sie im «Schweizer Spiegel»⁶ erschienen ist. Was nicht in das Bild der «harmonisch-ganzheitlichen» Erziehung passte, wurde generell entweder gar nicht wahrgenommen oder aber rigoros bekämpft. Das Bild beruhte auf Propaganda und verlangte die Wahrung des schönen Scheins, dem auch die Schüler folgen sollten. Der Schein wurde gestützt durch idyllische Landschaften und dafür stand eine Sprache zur Verfügung, mit der sich die Schule immer nur im besten Licht darstellen konnte. Anders hätte sie wohl auch kaum Kunden gefunden. Der im Thurgauer Staatsarchiv zugängliche Aktenbestand des Unternehmens «Landerziehungsheim Glarisegg» (Signatur 8'921'0-133) zeigt dagegen ein ganz anderes Bild, nämlich die permanente Finanznot der Privatschule, zum Teil

⁶ Die Zeitschrift «Schweizer Spiegel» erschien von 1925 bis 1971.

heftige Konflikte mit den Schülern, aber vor allem mit den oft zahlungsunwilligen Eltern, die keinen Gegenwert vor sich sahen, weiter eine hohe Fluktuation im Kollegium, einzelne Übergriffe und eher schwache Leistungen einer Schülerschaft, für die das Landerziehungsheim oft die letzte Chance darstellte, die schulische Laufbahn doch noch zu beenden (Labhart, 2014). Was den Akten, Briefen und Berichten *nicht* entnommen werden kann, ist eine «harmonisch-ganzheitliche» Erziehung. Sie hatte lediglich rhetorischen Charakter und stimmte wenn, dann nur mit den Bildquellen⁷ überein, ohne jedoch eine Entsprechung in der konkreten Erfahrung zu haben. Die Bildquellen dienten der Aussendarstellung der Schule und damit der Kundenwerbung, wie dies in allen Landerziehungsheimen üblich war. Aussagen über den Alltag der Schulen und die konkrete Gestaltung der Praxis sind damit ebenso wenig möglich wie mit den Selbstbeschreibungen oder den wohlmeinenden Äusserungen von Besucherinnen und Besuchern.

2 Landerziehungsheime, Eros und die «Epoche» der Reformpädagogik

Die Texte der Reformpädagogik hatten und haben einen erheblichen Einfluss auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, nicht nur in der Schweiz. Oft scheinen sie gar der Identitätsbildung zu dienen. Vermutlich kennt jede amtierende Lehrperson den Begriff «Reformpädagogik», der in der Ausbildung vermittelt wird, einen sehr guten Klang hat und bis heute als Orientierungspunkt gilt, wenn es darum geht, die richtige, nämlich die kindgemässe Erziehung zu bestimmen. Das scheint ohne Rückgriff auf die Reformpädagogik nicht zu gehen, was auch damit zu tun hat, wie hoch ihr Rang angenommen wird. Mit «Reformpädagogik» soll ja eine historische Wende bezeichnet werden, eine umwälzende Epoche der Erziehungs- und Schulgeschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Auf ihre Errungenschaften berufen sich bis heute zahllose Autorinnen und Autoren, die Reformen in Schule und Erziehung vor Augen haben. Wenn sie für die Rechte und Freiheiten von Kindern eintreten, die Individualisierung des Unterrichts fordern oder dialogische Partnerschaft im Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern als grundlegend betrachten, dann steht dabei immer irgendwie die Reformpädagogik im Hintergrund. Die Berufung darauf macht die Postulate der besseren Erziehung zu einem legitimen historischen Anliegen, aber was genau soll man sich unter «Reformpädagogik» vorstellen?

Sie ist keine Theorie, sondern zunächst einmal eine Sammlung von Personen und Texten, die durch gemeinsame Schlagworte verbunden werden. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts verbinden sich mit Bezeichnungen wie «Pädagogik vom Kinde aus» und «aktives Lernen» berühmte Namen, denen bis heute grosse Bedeutung zuerkannt wird. Ich nenne nur Alexander Neill, Maria Montessori, Ellen Key, Helen Parkhurst, Jean Piaget oder John Dewey. Sie stehen für ganz unterschiedliche Konzepte; gemein-

⁷ Vgl. dazu die Bildgalerie unter: <http://www.alt-steckborn.ch/glarisegg.html> (08.02.2014).

sam soll ihnen sein, dass sie für eine neue Erziehung eintraten, die «das Kind» in den Mittelpunkt stellte. Vor hundert Jahren war das eine ideologische Kampffront. Die neue Erziehung sollte die alte, d.h. die autoritäre und letztlich kinderfeindliche, abschaffen. Einen Kompromiss gab es nicht; man konnte nur für das Gute und gegen das Schlechte eintreten, wenn man sich erst einmal für die Reformpädagogik entschieden hatte.

Pädagogische Theorien dieser Art idealisieren die Wirklichkeit; sie gehen vom besten Fall aus und rechnen nicht damit, dass sie auch scheitern könnten (Ravitch, 2001). Die Idealisierung ist im Kern platonisch, sie bestimmt das Gute, Wahre und Schöne der Erziehung, ohne die Niederungen des Alltags zu betreten. Geht man auf die vielen Geschichten des Alltags ein, dann erkennt man Akteure und Netzwerke alternativer Erziehung, das Gelingen und Scheitern von meist ganz kleinen Projekten, damit verbundene grosse Hoffnungen, die Widerstände der Praxis, nicht aber den Erfolg einer bestimmten Pädagogik (Staring, 2013), die wenn, dann nur legitimatorische Bedeutung hatte.

Im deutschen Sprachraum werden reformpädagogische «Bewegungen» unterschieden, die mit Trägergruppen in Verbindung gebracht werden. Diese Bewegungen sollen nicht nur für ein neues Konzept stehen, sondern zugleich für eine gelungene Praxis. Das erhöht die Glaubwürdigkeit, denn es kann nunmehr darauf verwiesen werden, dass die pädagogischen Ideen tatsächlich ausprobiert worden sind und auch Erfolg hatten. Eine dieser reformpädagogischen Bewegungen waren die Landerziehungsheime. Sie wurden als «Erziehungsgemeinschaft» verstanden und von der staatlichen «Unterrichtsanstalt» abgegrenzt. Die Pädagogik der Gemeinschaft setzt auf Nähe und Beziehung, also weder auf Methode noch auf Schulorganisation.

Zur Beschreibung von «Nähe» in einer pädagogischen Beziehung wird seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert eine antike Denkfigur verwendet, die «platonischer Eros» genannt wird. Platons Philosophie geht von «Knabenliebe» aus, die die Beziehung zwischen einem erwachsenen Mann und einem Jungen bestimmen und dem Jungen zur Bildung verhelfen soll; von Frauen und Mädchen ist keine Rede. Eros, der Gott der Liebe, bietet bei Platon Gewähr für eine rein geistige Beziehung, die erotische Sinnlichkeit oder gar Sexualität nicht benötigt. Bis heute spricht man bekanntlich von «platonischer Liebe». Übertragen auf die Reformpädagogik sollte damit eine Beziehung zwischen einem Erwachsenen und einem Kind bezeichnet werden, die von Liebe und Nähe gekennzeichnet ist. Was bis dahin auf die Familie beschränkt war, wurde ideell auf das gesamte pädagogische Feld ausgedehnt, ohne dabei Gefahren zu bestimmen und Fehlformen vor Augen zu haben. Die pädagogische Beziehung ist sinnlich, die Nähe muss gefühlt werden, aber sie ist frei von jedem Verlangen. Insofern wird Anschluss an die Antike gesucht. Der Erzieher liebt das Kind auf uneigennützig Weise und er steht ganz im Dienste der Entwicklung seiner Schutzbefohlenen (Oelkers, 2011). Die Frage war nie, ob das eine sinnvolle oder nicht vielmehr eine gefährliche Begründung für eine pädagogische Beziehung sei, sondern immer nur, wie man dem Ideal möglichst nahekommen könne.

Der «pädagogische Eros» ist im Umfeld der deutschen Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg entstanden. Hier spielten die «Gemeinschaften» der Jugendlichen und deren «Führer» eine zentrale Rolle. Gemeinschaften dieser Art stellen «unmittelbares Erleben» in den Mittelpunkt, sie basieren auf sozialer Nähe und wenden sich gegen die Konventionen in den bürgerlichen Umgangsformen. Parallel zu den Gemeinschaften der Jugendbewegung entstanden vor dem Ersten Weltkrieg die «Erziehungsgemeinschaften» der deutschen Landerziehungsheime, die es auch in Österreich und, wie gezeigt, in der Schweiz gegeben hat. Auch sie sollten unkonventionell und antibürgerlich sein. Landerziehungsheime galten unmittelbar nach ihrer Gründung als eine besondere Errungenschaft in der Epoche der Reformpädagogik, der nur positive Wirkungen zugeschrieben wurden. Gegenteilige Evidenzen mussten negiert werden oder wurden erst gar nicht gesucht. Der Grund dafür ist, dass in ideologischer Hinsicht pädagogische «Nähe» mit «Eros» zusammengebracht wurde. «Nähe» soll persönlich und unmittelbar gelebt werden, nur dann ist die Beziehung authentisch und wirksam. Daher sind die Landerziehungsheime in «Familien» oder «Kameradschaften» aufgeteilt worden, in denen Kinder und Jugendliche mit ihren Lehrern zusammenlebten. Eine Möglichkeit des Rückzugs gab es nicht, der Tag und die Nacht wurden miteinander geteilt. Oft kamen die Schüler aus problematischen bürgerlichen Familien und hatten Misserfolge in anderen Schulen erlebt; die Landerziehungsheime wollten diese schlechten Erfahrungen mit einem Kontrastprogramm ausgleichen.

Von «pädagogischem Eros» war dann die Rede, wenn ein männlicher Erzieher den Typus des Familienoberhauptes verkörperte. Es soll eine platonische Grenze geben, die den Erzieher von Übergriffen abhält und die Selbstlosigkeit bewahrt. Aber pädophile Täter wie Gerold Becker, Wolfgang Held oder Dietrich Willier haben sich immer auf den antiken Eros berufen und sich damit als kindzentrierte Pädagogen gerechtfertigt. Opfer konnte es dann nicht geben; die Pädagogen handelten für das Wohl des Kindes und schafften es, dass nicht wenige Kinder ihnen glaubten oder sich aus ihrer emotionalen Abhängigkeit nicht befreien konnten (Nachweise in Oelkers, 2014). Die Grenze war immer fiktiv und die Missbrauchsfälle haben sie in den letzten drei Jahren unglaubwürdig gemacht, weil sie die Optik der Täter begünstigt hat. Damit ist auch fraglich geworden, welche Bedeutung die Reformpädagogik in Zukunft haben soll. Es gibt aber nicht «die» Reformpädagogik, die in Deutschland ein historiografisches Konstrukt der 1920er-Jahre und keine geschichtliche Einheit darstellt. Die zentrale Frage ist eine andere, nämlich die, ob die suggestiven Sprachspiele, die «Reformpädagogik» genannt werden, weiter ihren Einfluss behalten oder wie sonst mit ihnen umgegangen werden soll (Miller & Oelkers, 2014).

Der «pädagogische Eros» spielt in der deutschen Pädagogik eine wichtige Rolle. Bekannt ist etwa Herman Nohls bis heute viel zitierte Figur des «pädagogischen Bezuges», die als idealtypische und elementare Struktur der Erziehung überhaupt angenommen wird. Ein anderes Beispiel ist der Platoniker Hartmut von Hentig, der die öffentliche Diskussion über Schule und Bildung in Deutschland wie kein Zweiter geprägt hat. Er

ist auch in der Schweiz viel gelesen und hat nachhaltig die Pädagogik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beeinflusst. Hentig galt vier Jahrzehnte lang unangefochten als der Vordenker der «neuen» Reformpädagogik. Heute steht er im Zentrum einer kritischen Diskussion und diese tangiert die Rede vom «pädagogischen Bezug» unmittelbar. Hentigs lebenslanger Freund Gerold Becker war zwischen 1969 und 1985 Lehrer an der hessischen Odenwaldschule, davon ab 1972 als deren Leiter; er verfügte über keine pädagogische Ausbildung und wurde gleichwohl zu einem angesehenen Schulkritiker, der sich immer auf die Bewegung der Landerziehungsheime als Kern der deutschen Reformpädagogik berufen hat. Gerold Becker war einer der Haupttäter. Hentig leugnet bis heute, etwas von Beckers Treiben gewusst zu haben, und er hat im Frühjahr 2010 sogar die Vermutung geäußert, dass Becker verführt worden sei.

3 Der Täter und seine Opfer

Die heftige Diskussion um den Täter Gerold Becker hat sich bislang ausschliesslich auf die Zeit konzentriert, die er an der Odenwaldschule verbracht hat. Aber auch vorher und nachher hat er immer wieder pubertierende männliche Jugendliche von sich abhängig gemacht und sexuell ausgebeutet. Somit stellt sich umso mehr die Frage, wie es sein kann, dass niemand etwas davon mitbekommen haben will. Becker hat nie aufgehört, sich als einfühlsamen Pädagogen darzustellen, der ganz für die Kinder da ist, und nicht zuletzt dieses Bild hat ihn vor Nachfragen geschützt. Auch nach seinem Weggang blieb die Odenwaldschule Beckers Täterfeld. Ein Junge, dessen Platz in der Schule vom Jugendamt finanziert wurde, verbrachte seine Sommerferien bei Becker in Berlin und fiel ihm zum Opfer. Später hat der Junge Becker erpresst, ohne dass ihm das viel genützt hätte. Becker zahlte 1000 Mark und ein Paar neue Turnschuhe, damit war der Fall erledigt (Dohnanyi, 2011). Hilfeleistungen blieben aus. Becker hat den Jungen zerstört; er starb Anfang 2011 «an den Folgen eines Cocktails aus Sedativen», einen Tag vor dem Beginn einer stationären Behandlung (Dehmers, 2011, S. 82).

Der Mann, der am 15. Januar 2011 in Berlin mit nicht ganz vierzig Jahren an einer Überdosis Heroin starb, hiess Gael Leblanc. Er wurde 1972 geboren und wuchs zunächst bei seinem leiblichen Vater auf; seine Mutter hat er nie gesehen. Mit sieben Jahren kam er in eine Pflegefamilie, in der bereits zwei Kinder waren. Gael konnte dort nicht aufgefangen werden. Nach Schwierigkeiten in der Schule und angesichts wachsender Probleme mit der Familie, die sich nicht lösen liessen, wurde die Odenwaldschule für ihn ausgesucht. Die Pflegeeltern dachten, die Familien der Odenwaldschule würden ihn auffangen können. Gael besuchte die Schule von 1986 bis 1993, also sieben Jahre lang; ob dies durchgehend der Fall war, ist nicht bekannt. Gerold Becker war bereits kein Schulleiter mehr, als Gael mit vierzehn Jahren im Schuljahr 1986/1987 in die neunte Klasse kam. Er muss Jahrgänge wiederholt haben und verliess die Odenwaldschule in der zwölften Klasse, also ohne Schulabschluss. Im Mai 2011 hiess es in einem Nachruf der Altschülerzeitung «Goetheplatz»: «Er gehörte zu denen, die auf der

OSO [Abkürzung für «Odenwaldschule»] nicht gut aufgehoben waren. Sein Tod soll uns auch Mahnung sein» (Altschülervereinigung und Förderkreis der Odenwaldschule, 2011, S. 6). Warum er nicht gut aufgehoben war, wird nicht gesagt.

Daniel, ein Freund und ebenfalls Altschüler, der Gael im Sommer 1988 kennenlernte, hielt die Totenrede. Er berichtete von «einigen aufregenden intensiven Jahren», die sie gemeinsam in Berlin verbracht hätten, von Drogen, Abstürzen und Rettungen – bis sie sich 1997 trennten. Eine Grunderfahrung in Gaels Leben waren Brüche:

Deine Mutter hast Du nie kennengelernt, dein Vater war bis zu Deinem siebten Lebensjahr an Deiner Seite, hat Dich dann jedoch in eine Pflegefamilie bei Heidelberg gegeben. ... Du [kamst] dann in die Odenwaldschule. Und auch wenn Du dort vorerst einen Ort der Geborgenheit gefunden hattest, an dem Du Deine vielfältigen Begabungen entfalten konntest, gab es auch hier ein einschneidendes Erlebnis des Vertrauensbruchs, nämlich mit Gerold Becker, als du Deine Ferien bei ihm verbrachtest. (Quelle: vertrauliche Information)

Wie kann man Vertrauen in den Weg des Lebens entwickeln, heisst es in der Rede weiter, wenn man immer wieder verraten wird und sich verlassen fühlt? Gael hatte schon als Schüler Drogen genommen und kam in seinem Leben nie wieder davon los. Zum Abschied von dem Toten sagte sein Freund Daniel noch den bewegenden Satz: «Wenn Gott ein anderes Wort ist für bedingungslose Liebe ist, dann erfährst Du jetzt, was dir in unserer Welt so oft gefehlt hat» (Quelle: vertrauliche Information).

Gerold Becker muss den Jungen bei Besuchen in der Odenwaldschule für gemeinsame Ferien und Aufenthalte in Berlin angeworben haben, wenn er ihm nicht gezielt zugeführt worden ist. Der Junge war allein und hätte sich Ferien nie leisten können. Für die Bedürftigkeit hatte Becker einen untrüglichen Blick, er wusste, wie sich die Jungen in Notlagen mit Versprechen ködern liessen. Die Praxis der Ferienaufenthalte muss bekannt gewesen sein, aber offenbar hat niemand Gael gewarnt. Der Preis dafür war, dass er sich ausliefern musste, traumatisiert wurde und am Ende mit seinem Leben bezahlt hat.

Das gilt auch für einen anderen Jungen. Frank Scholl kam 1984 mit vierzehn Jahren an die Odenwaldschule, nicht freiwillig, sondern wie andere auch auf Veranlassung seines Vaters hin. Der Junge war zuvor ein Problemschüler, der als Jugendlicher auffällig wurde, Autos aufbrach, nachts nicht nach Hause kam und seine Familie mit einer Punkfrisur provozierte (Erlenbach, 2013). Sein Vater war Direktor bei der Bundesbank in Frankfurt; er beendete das pubertäre Spiel und gab seinen Sohn bei der Odenwaldschule ab, die die Verantwortung übernehmen sollte. Als Frank ankam, verbrachte Gerold Becker dort sein letztes Jahr als Schulleiter und hat den Jungen noch kennengelernt. Frank wechselte die Schule mitten im Schuljahr, weil ein Platz frei wurde und er unbedingt untergebracht werden musste. Er wurde in die achte Klasse aufgenommen und wohnte zunächst in einer sogenannten «Kameradenfamilie», die von einem älteren Schüler geleitet wurde. Im nächsten Schuljahr kam er im gleichen Haus in die Familie der Lehrerin Christina Graubner-Reinhardt, die seit 1980 an der Odenwaldschule

unterrichtete (Quelle: E-Mail von Boris Avenarius vom 19. November 2013). 1986 oder 1987 verliess Frank Scholl die Schule Hals über Kopf; er ging nach Berlin und verbrachte dort ein freiwilliges Sozialjahr, das Gerold Becker vermittelt hatte. Becker hatte ihm angeboten, ihn während dieser Zeit zusammen mit anderen Ehemaligen der Odenwaldschule zu «betreuen», was gleichbedeutend war mit monatelanger sexueller Ausbeutung. Ein Jahr später kehrte der Junge an die Odenwaldschule zurück, wiederholte eine Klasse, machte schliesslich Abitur und war für sein Leben geschädigt.

Frank Scholl starb am 16. Oktober 2013 an inneren Blutungen; er wurde erst nach einer Woche in seiner Wohnung tot aufgefunden. Im März 2010, auf dem Höhepunkt der Odenwaldkrise, als Gerold Becker sein Geständnis ablegte, hatte er sich seiner Mutter anvertraut und erstmals offen von seinen traumatischen Erfahrungen berichtet. Zuvor hatte er nur angedeutet, er sei seinerzeit ein «Liebling» von Becker gewesen, mehr wusste man nicht. Scholl arbeitete als Lokaljournalist in Heppenheim und wird als am Ende seines Lebens einsam und schwer alkoholkrank geschildert. Seine Mutter starb knapp zwei Jahre, nachdem er sich ihr gegenüber geöffnet hatte; danach war auch der Sohn am Ende. Er kündigte 2011 seine Stellung und trank sich zu Tode; kein Therapieversuch hat daran etwas ändern können. 2012 erhielt er von der Opferhilfe der Odenwaldschule eine Entschädigung von 12'000 Euro, die innerhalb kürzester Zeit aufgebraucht war. Am Ende lebte er von Hartz IV, hatte sein Girokonto bis zum Anschlag überzogen und war nicht mehr ansprechbar.

Frank sprach in seinem Umfeld kaum über seine Zeit an der Odenwaldschule, auch nicht, als der Skandal öffentlich wurde und er sich Fragen ausgesetzt sah. Heute ist klar, dass ihn diese Zeit psychisch schwer belastet hat, auch in dem Sinne, dass er sie als diskrepant erlebt hat, einerseits als Zauberberg, andererseits als Ort sexueller Gewalt. Zeugen gegenüber sagte er, Becker habe ihn an Wochenenden in ein Wochenendhaus mitgenommen, wo er auch mit anderen Männern sexuellen Kontakt aufnehmen musste, ohne dass irgendjemand davon etwas erfahren durfte.

Seine ältere Schwester Petra Klingel hat am 12. November 2013 einen offenen Brief veröffentlicht, in dem sie das Leben und den Tod ihres Bruders beschreibt. In den ersten Jahren seiner Zeit an der Odenwaldschule hat sie ihn alle drei Wochen zu einem Wochenende in der Familie abgeholt. Frank veränderte sich und wurde verschlossen; die Schwester merkte nicht, dass etwas mit ihm nicht stimmte und macht sich heute die grössten Vorwürfe. Der Familie gelang es nicht, den Absturz von Frank aufzuhalten. Er wurde zunehmend depressiv und versuchte, sich am Geburtstag seiner Schwester im April 2013 das Leben zu nehmen. Er schnitt sich die Pulsadern auf und nur ein Notarzt konnte ihn retten. Wenige Monate später war er tot. Der Brief der Schwester schliesst mit einer Passage, die man als bitteren Kommentar zu Herman Nohls Theorie des «pädagogischen Bezuges» lesen kann oder muss:

Frank wurde nur 43 Jahre alt. Krank und einsam, weil er als Jugendlicher von Gerold Becker missbraucht worden war. Missbraucht von jemandem, dem er vertraut hat, der ihm helfen sollte, dem er anvertraut

war. Missbraucht von einem Pädagogen, der alles im Sinn hatte, nur sicher nicht das Wohlergehen meines Bruders. (Klingl, 2013)

Beckers Taten fanden in einer Parallelwelt statt, die keineswegs hermetisch war und doch geschützt wurde. So wird über Schüler der Odenwaldschule berichtet, die Beckers Übergriffe sehr genau mitbekommen haben und sich darüber auch wunderten. Weiter ist von Versuchen die Rede, die Erlebnisse zu thematisieren und sie nicht auf sich beruhen zu lassen. Ein Junge hat seiner Mutter von den lange zurückliegenden Vorfällen berichtet und sie eingeweiht. Die Mutter sagte zu ihm: «Du stehst kurz von dem Abitur, da hast Du andere Sorgen» (Gespräch mit Harald Sennstedt am 22. Juli 2013). Mögliche Traumata der Opfer waren kein Thema, eine Aufarbeitung erfolgte nicht und es wurden auch keine Schritte gegen Becker eingeleitet.

4 Reformpädagogik als Schutzmantel

Unternommen hat bis 1998 nie jemand etwas, obwohl nicht wenige mehr oder weniger klar Bescheid wussten. Aber die Frage «Wer hat etwas gewusst?» sollte besser so gestellt werden: «Was hätte man getan, wenn man etwas gewusst hätte?» (Gespräch mit Harald Sennstedt am 22. Juli 2013). Die Antwort lautet, dass nichts getan wurde, man «Wissen» auch vermeiden kann und sich Schweigen oder Wegschauen lange Zeit ausgezahlt haben. Becker war auch nach seinem Weggang von der Odenwaldschule ständiger Gast, aber selbst nicht fassbar, und wer hätte den alten Geschichten auch Glauben geschenkt? Eine Öffentlichkeit dafür gab es lange nicht.

Der im Dezember 2010 vorgelegte Untersuchungsbericht zweier unabhängiger Juristinnen verweist auf elf Suizide von ehemaligen Schülern (Burgsmüller & Tilmann, 2010, S. 9), von denen einige Becker in die Hände gefallen sind. Er hat nie Verantwortung dafür übernommen und konnte so schön über die Ideale der neuen Erziehung schreiben. An der Odenwaldschule fand er das ideale Umfeld für seine tatsächlichen Absichten:

Insbesondere das von ihm inszenierte Zusammenleben mit den Schülern auf engstem Raum in seiner «Familie», ausgestattet mit den entsprechenden Privilegien des legalen und illegalen Drogenkonsums, war ein Hintergrund für regelmässige Grenzüberschreitungen, die dann in manifeste sexuelle Übergriffe mündeten. Letztere wurden den betroffenen Jungen, deren Auserwähltsein vom Täter Becker in den Vordergrund gestellt wurde, als Erhöhung der eigenen kindlichen Person und als Alltagsnormalität präsentiert. (Burgsmüller & Tilmann, 2010, S. 25)

Der Täter blieb unbehelligt bis zum Schluss und büsste auch nicht seinen Ruf als Schulentwickler und Bildungsexperte ein. Becker wurde bereits im November 1999 in einem Zeitungsartikel entlarvt, ohne dass damit Folgen verbunden waren. Er verlor einige Ämter, aber sein pädagogisches Netzwerk blieb erhalten. Eine Anzeige gegen ihn zerschlug sich wegen der Verjährung der Straftaten; Becker konnte weiterhin publizieren, hielt Vorträge und war auch noch für Stiftungen tätig. Jeden anderen hätte die öffent-

liche Bezeichnung, als Pädagoge Missbrauch an Schutzbefohlenen begangen zu haben, den Ruf gekostet, er aber konnte weitermachen, als wäre nichts geschehen.

Zwischen November 1999 und März 2010 äusserte sich Gerold Becker zu den Vorwürfen gegen ihn als ehemaligen Leiter der Odenwaldschule nicht in der Öffentlichkeit; das geschah auf Anraten guter Freunde. Mit dem Schweigen erreichte er, dass niemand wirklich nachfragte und die deutschen Medien den Fall nicht aufgriffen. Man wollte nicht den Ruf der Odenwaldschule ruinieren und auch nicht die Reformpädagogik ramponiert sehen; das war wichtiger als die Aussagen zweier Altschüler im November 1999, obwohl die Schule schon vorher den Wahrheitsgehalt der Aussagen nicht bestritten hatte. Gerold Becker hat sich selbst immer wieder und fast vierzig Jahre lang in die «Tradition» der deutschen Reformpädagogik und speziell der deutschen Landerziehungsheime gestellt, zu denen auch die Odenwaldschule gehörte (Becker, 1971, 2007). Er tat dies im festen Glauben an das Konzept und so an die grundlegende Alternative zur Staatsschule, die er selbst befördert hat. Aber dann lautet die Frage, warum ein Landerziehungsheim seine Taten und die anderer begünstigt hat und was das für die deutsche Reformpädagogik bedeutet. Das lässt sich nur dann klären, wenn man eine klare Vorstellung von den Taten und den Opfern gewinnt.

Das Landerziehungsheim stellte für zahlreiche Kinder und Jugendliche eine Falle dar, der sie gerade wegen ihrer Vorgeschichte nicht entkommen konnten. Nur die wenigsten Schülerinnen und Schüler wagten es, sich an ihre Eltern zu wenden, und wenn sie das doch riskierten, dann liefen sie Gefahr, dass ihnen nicht geglaubt wurde. Es gibt inzwischen genügend Äusserungen von Opfern, mit denen sich das erhärten lässt. Nicht jeder wurde zum Opfer, und sei es nur, weil aus der Sicht der Täter nicht jeder geeignet schien. Manche Kinder und Jugendlichen stellten wegen der Nähe zu ihren Eltern, nicht so sehr wegen ihrer Herkunft, ein Risiko dar, andere passten nicht in das Beuteschema und wieder andere wehrten sich auch. Aber manche schafften das nicht und blieben ausgeliefert, oft mit lebenslangen traumatischen Folgen, die von einem Opfer Beckers so beschrieben werden:

Bis heute kämpfe ich gegen meine Ängste, für eine Liebe zu mir und anderen Menschen und für ein wenig Leben mit einem kleinen Stück Zufriedenheit. Bis heute nimmt das einen grösseren Teil meiner Energie in Anspruch. Habe ich an einem Tag die Ketten, die mich so einengen, gelöst und fühle mich «ganz gut», sind sie am nächsten Tag wieder fest um mich geschlungen und scheinen mich zu erdrücken. (Max, 2012, S. 70)

Das von Becker erzeugte System aus Gewalt, Macht und Abhängigkeit basierte auf stabilen Glaubenssätzen, auf einer nicht irritierbaren Pädagogik, die wie eine «ideologische Mauer» benutzt wurde (Brandenburger, 2011, S. 3) und die ihm – in der Pose des «Menschenkenners» (ebd.) – bis zuletzt das Überlegenheitsgefühl sichern konnte. Niemand konnte ihm dann etwas anhaben und Besuche von Ehemaligen kurz vor seinem Tod waren nur der Anlass, sich das eigene Leben schönzureden. Das hat auch zu tun mit der Anlage seiner Pädagogik, die mit unverrückbaren Dogmen vor der Realität

schützt und auf die man sich auch dann noch berufen kann, wenn man das Gegenteil von dem getan hat, was sie fordert.

Das Schicksal der Opfer hat keinen der Täter interessiert. Hört man den Opfern zu, dann hat die Reformpädagogik, auf die sich alle berufen haben, jeden Kredit verspielt. Es handelte sich nicht um Einzelfälle, sondern es war systemische Gewaltanwendung, und betroffen ist nicht lediglich die Odenwaldschule, sondern auch andere Schulen, etwa das Landschulheim Burg Neudeck in Nordhessen (Gespräch mit Ulrich Lange am 22. Oktober 2012). Dort gab es Täter mit ähnlichen Profilen und Tatorte mit einer analogen Praxis des Schweigens, Verharmlosens und Wegschauens wie an der Odenwaldschule. Auch hier hat man sich immer auf die Pädagogik der Landerziehungsheime und ihre alternativen Konzepte des Lernens und Zusammenlebens berufen. Das legt die Frage nahe, was «Reformpädagogik» noch bedeuten kann.

Zunächst sollte man sich von dem engen Bezug oder gar der Gleichsetzung von «Reformpädagogik» mit den Landerziehungsheimen trennen. Sie sind Randerscheinungen der Schulgeschichte, die nie das waren, als was die Propaganda sie hinstellte, nämlich die grosse Alternative zur Staatsschule. Auf der anderen Seite hat die besondere Struktur des Zusammenlebens in «Familien» oder «Kameradschaften» Missbrauchsfälle begünstigt oder überhaupt erst herausgefordert. Kontrollen gab es nicht, ebenso wenig wie Transparenz; die Opfer konnten sich niemandem anvertrauen und es war verpönt, mögliche Gefahren auch nur zu benennen. Das idealistische Konzept der «Erziehungsgemeinschaft» liess nichts anderes zu, der Blick auf die Gefahren war ideologisch verstellt; was nicht sein sollte, durfte es auch nicht geben. Das erklärt, warum es in keinem der Heime nahelag, Massnahmen zur Prävention zu entwickeln, obwohl die Geschichte der Internate genau das hätte nahelegen müssen. Aber auch diese Geschichte wurde schöneredet. Landerziehungsheime sollten einfach Internate der neuen und ganz anderen Art sein, Missbrauch wurde vom Konzept her ausgeschlossen und war nie Thema. Die gute Idee würde schon für das Gelingen sorgen.

Das hat Methode. «Reformpädagogik» in der Standardfassung ist zunächst und grundlegend als Konstrukt einer interessierten Geschichtsschreibung zu verstehen, die damit eine konkrete Utopie und schöne Sicht auf die Zukunft verbinden wollte. Davon sprach Gerold Becker im Herbst 1978 in seiner Laudatio auf Astrid Lindgren anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels in Frankfurt. Seine Rede liest sich aus heutiger Sicht zynisch; Becker beschwört hier die «heile Welt» der Kindheit und sagt dann: «Das Gegenteil von Wahrheit ist Verlogenheit. Lügen und Betrügen kann man auch mit höchst realistischen Mitteln» (Becker, 1978, S. 15). Aber die inzwischen berüchtigte Rede in der Paulskirche ist mehr als nur zynisch, sie ist ein Dokument der Rhetorik, die die pädagogische Wunschwelt beherrscht, ohne zu sagen, was die Praxis ist oder auch nur sein kann. Sie folgt nicht einfach einem Konzept, und sei es noch so gut gemeint. Insofern stellt sich ein allgemeines Problem. Die Sprache der Reformpädagogik ist auf Zustimmung angelegt, weil angesichts der Ideale niemand

Nein sagen kann, der nicht auf der falschen Seite stehen will. Wer will *nicht* das Kind in den Mittelpunkt stellen oder wer wäre gegen eine «humane Schule»? Doch was sich historisch rekonstruieren lässt, ist nie die allmähliche Annäherung an das letztendliche Ideal, sondern nur ein Ensemble von mehr oder weniger geglückten, oft genug aber auch gescheiterten Versuchen, aus denen sich keine utopische Kraft entwickelt hat, die sich übertragen liesse.

Landerziehungsheime gibt es der Idee nach seit 1761; die pädagogische Form der «Erziehungsgemeinschaft» an entlegenem Ort ist also gut 250 Jahre lang immer wieder ausprobiert worden, ohne dass aus diesen Versuchen die «neue Schule» entstanden wäre. Tatsächlich war die Form der Landerziehungsheime gar nicht auf Entwicklung angelegt; die Odenwaldschule hat ihr Konzept nie überprüft oder erneuert. Erst heute wird sie dazu gezwungen. Die «neue Schule» kommt nicht von aussen und wird dann vom System übernommen, wie viele Reformerrinnen und Reformer angenommen haben. Schulentwicklung ist ein lang gestreckter Prozess von Problemlösungen, deren wesentlicher Massstab die *Nachhaltigkeit* ist. Daher lässt sich Schulreform auch ohne utopischen Gehalt verstehen, einfach als Reflexion von Problemen und Problemlösungen, die keine zweite Welt neben der Staatsschule braucht, um Alternativen zu finden. Dabei muss eine Kontinuität von praktikablen guten Lösungen vor Augen stehen, die dann geändert werden, wenn bessere in Aussicht stehen. Eine Erfolgsgarantie besteht nicht und es gibt auch keine historische Tabula rasa; niemand beginnt völlig neu und entscheidend ist die Verankerung einer neuen Lösung in der Praxis.

5 Folgen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Was folgt nun aus diesem Befund für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen? Grundlegend ist der Verzicht auf eine frei schwebende Idealisierung der Erziehung und den Traum vom radikalen Neubeginn, der in den vergangenen zwei Jahrhunderten immer wieder versucht wurde, aber nie gelungen ist, einfach weil sich die historische Struktur des Erziehungssystems nicht beseitigen und auch nicht von den Rändern her aufrollen lässt. Wer etwas ändern will, muss sich auf das System einlassen und zugleich vor Augen haben, wie viele radikale Forderungen nie realisiert worden sind. Dieses evolutionäre Bild der Schule sollte die Ausbildung vermitteln.

Der Rang der Reformpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erklärt sich aus der Annahme, dass sie eine vorbildliche Epoche gewesen sei, die für einen grundlegenden Wandel der Erziehung gesorgt habe. Aber was als Siegeszug der «Pädagogik vom Kinde aus» hingestellt wird, nimmt weltweite Bewegungen in Anspruch, die sich bei näherem Hinsehen als klein, schwach und randständig herausstellen, also nie den Einfluss hatten, der ihnen zugeschrieben wird (Koslowski, 2013). Die Übertreibung der Grösse ist notwendig, denn anders kann die Reformpädagogik ihren besonderen Nimbus nicht erhalten, und der wird beim Studium der einschlägigen Texte vorausgesetzt.

Aber dann ist die Lektüre das Problem: In aller Regel werden reformpädagogische Texte so gelesen, als habe real stattgefunden, was in ihnen beschrieben wird. Was Hermann Lietz über seine Landerziehungsheime schreibt oder was Alexander Neill über Summerhill berichtet, soll der historischen Wirklichkeit entsprochen haben, die also nur aus einer Perspektive, und erst noch aus derjenigen von Heroen, wahrgenommen wird. Diese unkritische und naive Haltung, mit der Zustimmung ohne Prüfung der Tatsachen gegeben ist, muss aufgelöst werden. Die Lektüre, anders gesagt, muss von der Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis ausgehen und Lehrveranstaltungen, die ohne historische Basis einfach nur Texte und deren Autorinnen und Autoren propagieren, gehören in keine Ausbildung.

Wenn in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Thema «Reformpädagogik» behandelt werden soll, dann muss das vorhandene Textmaterial revidiert werden und einen realistischen Blick auf die Praxis erlauben. Sofern das nicht möglich ist, muss die Textauslegung auf alle praktischen Schlüsse verzichten, was dann aber die Bedeutungsannahmen sofort schrumpfen lässt. Angehende Lehrpersonen lesen diese Texte ja in der Erwartung, etwas über die «richtige» Praxis und die «wahre» Pädagogik zu erfahren, auf die sie sich verlassen können und die ihre Anliegen historisch legitimiert. Aber was sie meistens lesen, sind suggestive Reflexionen, die mit stets passenden Beispielen arbeiten, keinen unabhängigen Standpunkt einnehmen können und oft auch die Interessen von Privatschulen vertreten müssen. Darüber müssen die Leserinnen und Leser informiert werden, wenn sie keine falschen Schlüsse ziehen sollen.

Auf dieser Linie muss man sich auch von der Annahme trennen, die Reformpädagogik sei als massgebende «Tradition» oder «Erbe» zu verstehen, das heutige Versuche rechtfertigt und absichert. Man kann sich dabei nur auf sprachliche Analogien beziehen; jeder Blick in die tatsächliche Praxis zeigt Ambivalenzen und Konfliktzonen, die sich nicht mit dem vertragen, was die Reformsprache an Idealbildern hervorruft. Weder die Landerziehungsheime noch Deweys Laborschule oder das legendäre Summerhill waren so, wie sie in der Ausbildungsliteratur vermittelt werden. Die Folge dieser Art von Lehre war, dass die Ausbildung von Alternativen ausging, für man sich begeistern konnte, die aber in der Praxis gar nicht gegeben waren.⁸

Des Weiteren muss das duale Bild der Geschichte korrigiert werden, das davon gelebt hat, die «neue» und die «alte» Erziehung einander gegenüberzustellen. Die in der Ausbildung verwendeten Texte und Textsammlungen sind fast immer Selbstbeschreibungen von Akteurinnen und Akteuren, die oft als heroische Gründungsfiguren der «neuen Erziehung» angesehen werden und entsprechende Anerkennung – nicht selten auch Verehrung – finden. Das geht nur unter Aussparung von Kritik, und dies um den Preis der Pädagogisierung: Die wenigen herausgehobenen Akteurinnen und Akteure

⁸ Um noch ein Beispiel zu nennen: Paulo Freires «Pädagogik der Befreiung» war nie das, was er in die Praxis der Alphabetisierungskurse hineingelesen hat (Stauffer, 2007).

werden zu Vorbildern, denen man als angehende Lehrerin oder als angehender Lehrer nachfolgen soll. Man muss dann aber die historischen Oppositionen von «alt» und «neu» übernehmen, die einfach in die Gegenwart verlängert werden. Nur so kann der Eindruck entstehen, mit Parallelen zur Geschichte zu arbeiten und direkt dort anknüpfen zu können, wo man das historische Ideal vermutet. Das verlangt immer auch die Bereinigung aller anstössigen Stellen in den Biografien, die nur so vorbildlich erscheinen können. Die gängige Lehrpraxis in den Hochschulen umgeht die heiklen Klippen und vermittelt grosse Erzählungen, die mit dem realen Leben der Protagonistinnen und Protagonisten wenig zu tun haben.⁹ Anders wären die Botschaften für die Studierenden nicht glaubwürdig. Mit dem Studium der Texte oder den Darstellungen in Überblicksartikeln und Sammelbänden wird auch der Glaube geweckt, eine Praxis gemäss der Reformpädagogik habe keine unerwünschten Folgen, sofern man nur den Vorbildern und ihren Anweisungen Folge leiste. Anders als in der Medizin werden Montessoris Materialien nicht so beschrieben, dass Nebenwirkungen auftreten können, vielmehr sollen sie für alle Kinder gleich gut und wirksam sein. Die Kindzentrierung erlaubt auch keine Differenzierung etwa nach Herkunft, Begabung oder Leistung, es soll einfach um «das» Kind gehen, das so in keiner Praxis vorkommt.

Die Ausbildung, anders gesagt, muss einen Standpunkt jenseits der Texthermeneutik einnehmen und Kontexte thematisieren, ohne sich einfach auf historische Autoritäten zu verlassen; massgeblich dabei ist der Stand der Forschung und nicht die Selbstdeutung der Akteurinnen und Akteure. Landerziehungsheime oder «neue Schulen» sind Teil der Schulgeschichte und nicht die ideale Alternative dazu, Landerziehungsheime sind nicht deswegen die besseren Schulen, weil sie auf «Gemeinschaft» setzen, und die Internate in idyllischer Umgebung sind nie «Zauberberge» gewesen. Was in der Ausbildung vielmehr erklärt werden muss, ist etwas ganz anderes, nämlich warum diese Metaphernwelt die pädagogische Reflexion überhaupt beeinflussen konnte und wieso die Distanzierung davon Fälle sexueller Gewalt benötigte, um plausibel erscheinen zu können. Das Standardmodell der pädagogischen Geschichtsschreibung in Deutschland, in dem von der Reformpädagogik als der «grossen Tradition» die Rede ist, hat das nicht nahegelegt, sondern im Gegenteil versucht, für unkritische Zustimmung zu sorgen, wofür nicht zuletzt das Feindbild sorgte.

Die Missbrauchsfälle waren ein Fanal, sich das Undenkbare vor Augen zu führen, nämlich Verbrechen im gelobten Land der Reformpädagogik, die zuvor niemand für möglich gehalten hatte. Diese Pädagogik begünstigte die Täter und liess keinen Verdacht zu. Wenn sich Schüler offenbarten, was vorkam, wurde die Schule geschützt und mit ihr die Reformpädagogik. Erst die Missbrauchsfälle waren Anlass, genauer hinzuschauen; vorher glaubte jeder an die besondere Pädagogik und die «Modellschule», die

⁹ Gustav Wyneken war der Begründer der «freien Jugendkultur», nicht der verurteilte Päderast; Hermann Lietz war der «Vater» der Landerziehungsheime, nicht der chauvinistische Antisemit; Maria Montessori war die «erste Ärztin Italiens», nicht die Kollaborateurin Mussolinis, etc.

sie repräsentiert hat. Auch alle Medien übernahmen diese Sichtweise und bestätigten, was in der Ausbildung vermittelt wurde. Und man glaubte den Autoritäten. Hartmut von Hentig war vermutlich der einflussreichste Autor in der deutschsprachigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der besondere Beziehungen zur Odenwaldschule unterhielt. Zum 75-jährigen Jubiläum der Schule entstand der Fernsehfilm «Schule auf dem Zauberberg», der am 18. September 1985 kurz vor Hentigs 60. Geburtstag gesendet wurde. In dem Film wird er mit einer Äusserung zitiert, die die Besonderheit der Odenwaldschule verdeutlichen sollte:

Endlich die Schule, die Rousseau gefordert hat, der ja in seiner Zeit – im Übrigen wär das heute noch genauso richtig – gesagt hat: «Ihr kennt die Kinder nicht, beobachtet sie.» Eine solche Schule ist undogmatisch, die leitet sich nicht her aus irgendwelchen Theorien, sondern sie guckt auf die Kinder, sieht, was die brauchen, und sieht auch die Folgen dessen, was sie selbst tut. (Archivservice Hessischer Rundfunk, 1985)

Die Odenwaldschule hat den Satz «Endlich die Schule, die Rousseau gefordert hat» zu ihrem Motto gewählt und viele Jahre auf ihrer Homepage präsentiert. Im März 2010, als die Dämme brachen und klar wurde, was Rousseaus «wohlgeordnete Freiheit» in der Wirklichkeit der Odenwaldschule gewesen war, wurde dieser enge Bezug zu Hartmut von Hentig dann sehr schnell gelöscht – ohne jede Angabe von Gründen.

Hentig wollte eine «humane» Erziehung begründen, was nur möglich ist, wenn man die «inhumane» Erziehung davon unterscheiden kann. Die humane Erziehung, anders gesagt, brauchte ein Feindbild, das auch klar benannt wird. In der staatlichen Schule sind Lehrerinnen und Lehrer nichts weiter als «amtliche Beurteiler», «Verteiler von Berechtigungen» und «Funktionäre» in einem «System», wie sich Hartmut von Hentig in einem Interview mit der «Zeit» vom 20. September 1985 (Nr. 39, S. 49) ausdrückte. Genau diese konnten seine Bücher mit Begeisterung lesen und ihm bei Vorträgen zujubeln. Den künftigen Lehrerinnen und Lehrern sollte das erspart bleiben.

Literatur

- Altschülervereinigung und Förderkreis der Odenwaldschule.** (2011). *Goetheplatz*, Nr. 18 (Mai 2011).
- Archivservice Hessischer Rundfunk.** (1985). *Schule auf dem Zauberberg. Die Odenwaldschule*. Fernsehfilm, ausgestrahlt 18.09.1985.
- Becker, G.** (1971). Soziales Lernen als Problem der Schule: Zur Frage der Internatserziehung. In W. Schäfer, W. Edelstein & G. Becker (Hrsg.), *Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel: Das Beispiel Odenwaldschule* (S. 95–148). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, G.** (1978). Auf der Suche nach dem verschwundenen Land. In Börsenverein des Deutschen Buchhandels (Hrsg.), *Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 1978: Astrid Lindgren* (S. 9–16). Frankfurt am Main: Börsenverein des Deutschen Buchhandels.
- Becker, G.** (2007). Hundert Jahre Landerziehungsheime – Pädagogik von gestern oder Pädagogik für morgen? In T. Fischer (Hrsg.), *Bewerten – Orientieren – Erleben. Pädagogische Räume, Reflexionen und Erfahrungen. 66 Wegbegleiter gratulieren Jörg W. Ziegenspeck zum 66. Geburtstag* (S. 541–558). Aachen: Shaker-Verlag.

- Brandenburger, E.** (2011). *Das Verhältnis von Freunden des Täters zur Tat*. Unveröffentlichtes Manuskript vom Juli 2011, Berlin.
- Burgsmüller, C. & Tilmann, B.** (2010). *Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010* (Dezember 2010, Wiesbaden/Darmstadt). Online verfügbar unter: http://www.anstageslicht.de/dateien/OSO_Abschlussbericht2010.pdf (09.02.2014).
- Dehmers, J.** (2011). *Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dohnanyi, J. von.** (2011). Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule: Verdrängt, vertuscht, verlogen. *Cicero*, 24.02.2011. Online verfügbar unter: <http://www.cicero.de/salon/missbrauchsskandal-der-odenwaldschule-vertuscht-verdr%C3%A4ngt-verlogen/41677> (09.02.2014).
- Erlenbach, H.D.** (2013). Am Missbrauch zerbrochen. *Echo-online*, 20.11.2013.
- Glauser, F.** (1935). Im Landerziehungsheim. *Schweizer Spiegel*, 10 (12), 18–30.
- Glauser, F.** (1991). *Briefe Band 2: 1935–1938*. Hrsg. von Bernhard Echte. Zürich: Arche.
- Klingl, P.** (2013). *Offener Brief an Glasbrechen e.V. mit der Bitte um Veröffentlichung: OSO – mein Bruder ist tot. Diese Schule hat ihn sein Leben gekostet* (publiziert am 12.11.2013). Online verfügbar unter: <http://glasbrechen.de/2013/11/offener-brief-an-glasbrechen-e-v-mit-der-bitte-um-veroeffentlichung/> (09.02.2014).
- Kosłowski, St.** (2013). *Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Labhart, D.** (2014). Das Schweizerische Landerziehungsheim Glarisegg: Ein Bezug zum Kanton Thurgau. In D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.), *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?* (S. 104–119). Weinheim: Beltz Juventa.
- Max.** (2012). Angst, Liebe, Leben. Wozu der Missbrauch fähig ist. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 66–70). Weinheim: Beltz Juventa.
- Miller, D. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2014). *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Oelkers, J.** (2011). *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J.** (2014). *Reformpädagogik, Elite und Missbrauch: Die Karriere des Gerold Becker*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ravitch, D.** (2001). *Left Back. A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Saner, G.** (1990). *Friedrich Glauser: Eine Biographie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Staring, J.F.** (2013). *Midwives of Progressive Education. The Bureau of Educational Experiments 1916–1919*. Dissertation. Nijmegen: Integraal.
- Stauffer, M.** (2007). *Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires* (Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, herausgegeben von Jürgen Oelkers, Band 44). Bern: Peter Lang.
- Universität Basel.** (1939). *Personal-Verzeichnis der Behörden, Lehrer, Studierenden, akademischen Sammlungen, Anstalten, Kliniken und Seminare*. Basel: Universität Basel.

Autor

Jürgen Oelkers, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, oelkers@ife.uzh.ch