



Damian Miller | Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter?

BELTZ JUVENTA

Damian Miller | Jürgen Oelkers (Hrsg.)
Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?

Damian Miller | Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5120-9

Inhalt

<i>Damian Miller, Jürgen Oelkers</i> Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?	7
Übersicht	31
Teil I Aufarbeitung und Analyse	
<i>Priska Sieber</i> Begrüßung und Eröffnung der Tagung	45
<i>Jürgen Oelkers</i> Wenn die Reformpädagogik den Missbrauch deckt	50
<i>Margarita Kaufmann</i> Was kommt nach dem Erdbeben? Eine traumatisierte Schule sucht Antworten	74
<i>Daniel Labhart</i> Das Landerziehungsheim Glarisegg: Ein Bezug zum Kanton Thurgau	106
<i>Christoph Maeder</i> Die Riskanz der Organisationswahl in der Reformpädagogik	122
<i>Claudia Burgsmüller, Brigitte Tilmann</i> Der Prozess der Aufarbeitung. Möglichkeiten und Grenzen bei der Aufklärung und Dokumentation von Fällen sexuellen Missbrauchs an Institutionen am Beispiel Odenwaldschule	138
<i>Adrian Koerfer</i> „Mach es wie die Sonnenuhr – zähl die heitren Stunden nur“	149
<i>Katrin Höhmann, Roland Kubitzka</i> Lernen aus der Vergangenheit: Organisationsentwicklung an der Odenwaldschule	156
<i>Christian Füller</i> Kein Kind wird beweint	171
<i>Luzia Schmid, Regina Schilling</i> „Geschlossene Gesellschaft – Missbrauch an der Odenwaldschule“	187

Teil II

Abschluss Teil I und Übergang zu – wie weiter?

Jürgen Oelkers

Landerziehungsheime und Reformpädagogik 197

Andreas Huckele

Macht, Sexualität und Gewalt in pädagogischen Kontexten 205

Teil III

Wie weiter? Oder:

Pädagogische Reformen ohne Reformpädagogik

Damian Miller

Pädagogische Reformen, Sprache und Demokratie 239

Patrick Bühler

Liebe, Libido und Reformpädagogik 261

Monika Egli-Alge

Wie nah ist zu nah? Nähe und Distanz in pädagogischen Settings 281

Walter Bald

Reform an einer „normalen“ Gesamtschule: die Erich-Kästner-Schule in Bochum 299

Sandra Bachmann

Wie Schule gelingt – undogmatisch und überprüft. Qualitätssicherung und -entwicklung im Volksschulsystem des Kantons Thurgau, Schweiz 310

Markus Truniger

Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) – Reformschritte in städtischen Volksschulen 318

Barbara Brandenburg, Jürg Leibundgut, Claudio Nef

Schwellbrunn – Chancen einer Kleinstschule 328

Sabine Andresen

Beziehungsqualität und Schulreform. Essayistische Überlegungen zu ihrem Zusammenhang 333

Ueli Halbheer

Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Ein Fazit 346

Die Autorinnen und Autoren 354

Kapitel 1

Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?

Damian Miller, Jürgen Oelkers

1.1 Vorbemerkung

Man könnte annehmen, dass mit dem vorliegenden Band ein Disput zwischen pro und kontra „Reformpädagogik“ in die nächste Runde geschickt werden soll. Aber es geht nicht um folgenlose akademische Positionsnahmen. Angesichts der jahrzehntelangen Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule stellt sich eine ganz andere Frage, nämlich: Wie gehen eine Disziplin und ihr angeschlossene Professionen mit einem GAU um? Angesichts der moralischen Höhe der deutschen Reformpädagogik auf der einen und der Opfer auf der anderen Seite kann man die Lage kaum anders bezeichnen, nur dass es kein Unfall war, sondern systematisches Handeln von Personen.

Es geht auch noch um etwas anderes: Die anhaltende sexuelle Gewalt und andere Machtmissbräuche durch den Schulleiter Gerold Becker sowie anderer Lehrer der Odenwaldschule können und dürfen nicht als peinliche Ausrutscher von Einzeltätern, bei einer sonst guten Sache, verharmlost werden. Es waren keine besinnungslosen Triebtäter,¹ die letztlich für das, was sie taten, nichts konnten, sondern es waren Männer, die in einem für sie günstigen und dienstfertigen System gezielt Gewalt angewendet haben und sich hinter einer reformpädagogischen Fassade verstecken konnten. Es kam auch deswegen trotz verschiedener Anzeichen kein Verdacht auf, weil man der „Pädagogik vom Kinde aus“ schlecht widersprechen kann.

Die Erklärungsroutrinen „aber es war doch nicht alles schlecht ...“ oder „es hat an der Schule so viel Gutes gegeben ...“ leisten keine überzeugenden Dienste, wenn es um die systematische Vergewaltigung von Schutzbefohlenen in pädagogischen Institutionen geht. Das juristische Verdikt „Verjäh-

1 „Gerold Becker war ein Triebtäter“ (Interview mit Bernhard Bueb in: Die Welt vom 29. Januar 2011).

rung“ kann erziehungswissenschaftliche Gremien und Entscheidungsträger nicht davon entlasten, größte Anstrengungen zu unternehmen, verantwortungsbewusst die Vorgänge rund um die Odenwaldschule, ihrer Exponenten und den pädagogischen Überbau aufzuklären und daraus Schlüsse zu ziehen.

Der Fall Becker verweist auf mehr als nur einen verabscheuungswürdigen „Triebtäter“, es ist auch der Fall einer idealistischen Reformpädagogik, die ihre Konzepte aus der Geschichte der pädagogischen Ideen ableitet und sich dabei auf große Namen bezieht, ohne die Praxis und damit auch ohne die Nachteile oder Verwerfungen der eigenen Konzepte in den Blick zu nehmen. Sie ist fortgesetztes Versprechen, die erfahrbare Realität kommt nicht vor oder wird wortreich ausgeblendet. Es ist, anders gesagt, der Fall einer pädagogischen Ideologie, die gar nicht anders kann, als sich die Erziehungswelt schön zu reden, soweit jedenfalls, wie das eigene Konzept betroffen ist.

In anderen Disziplinen wären Ethikkommissionen aktiv und würden so lange keine Ruhe geben, bis Faktenbewusstsein und vollständige Transparenz geschaffen wären. Kinderschändung verjährt aus ethischer Sicht nicht, auch weil Täter durch „epochale Pädagogen“ (Süddeutsche Zeitung, 30.1.2010, S. 16) protegiert wurden und empor kamen. Die Vorfälle und insbesondere der Umgang der Verantwortlichen weisen weit über den Einzelfall Odenwaldschule hinaus und rücken, nachdem aus reformpädagogischen Kreisen Abwehr oder nur beharrliches Schweigen zu vernehmen ist, die Themen Theoriebildung und -rezeption im Kontext von pädagogischen Reformen ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Im März 2010 wurde zum zweiten Mal und nun unüberhörbar öffentlich, dass sich Lehrer in Reformschulen an Kindern vergingen, die gleichzeitig in den oberen Etagen von pädagogischen Leitmedien etabliert waren, auf den Schutz von Netzwerken zählen konnten und Jahrzehnte lang nichts zu befürchten hatten. Angesichts dieser Tatbestände sollte man erwarten, dass in der Erziehungswissenschaft und den mit ihr verbundenen Professionen unmittelbares Interesse an restloser Aufklärung gegeben wäre.

Tatsächlich ist das Thema „sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik“ von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wohl aufgegriffen worden (Thole u. a. 2012), ohne jedoch größere Diskussionen auszulösen. Irgendwie ist auch unklar, worüber genau diskutiert werden sollte. Die Betroffenheit ist ohne Zweifel groß, aber die Konsequenzen, die gezogen werden sollen, sind diffus, und bloße Betroffenheit führt nicht weiter. Auf der anderen Seite löst die Beschreibung von „zerstörerischen Vorgängen“ in pädagogischen Institutionen (Andresen & Heitmeyer, 2012) offenbar auch Ratlosigkeit aus, nicht zuletzt deshalb, weil die gewohnten reformpädagogischen Sicherheiten erschüttert worden sind. Damit ist auch die Sprache der Erziehung fraglich geworden, die für professionelle Identität gesorgt hat.

Was bis heute über die sexualisierte Gewalt an der Odenwaldschule und anderen Landerziehungsheimen bekannt ist, würde andere Konsequenzen nahelegen als die, die bis Ende des Jahres 2013 sichtbar geworden sind, nämlich ein deutliches Abrücken von der reformpädagogischen Rhetorik, eine historisch-kritische Kontextualisierung ihrer Protagonisten und eine Prüfung der Sprache der Erziehung. Die wissenschaftliche Aufarbeitung wäre generell nicht nur aus kriminologischer oder forensischer Sicht aufschlussreich, sondern auch aus historischen, genderspezifischen, netzwerktheoretischen und disziplinsociologischen Perspektiven.

Nach der heftigen Diskussion im Frühjahr und Sommer 2010 ist das Interesse der Medien weitgehend versiegt, schweigen die Betroffenen und es scheint in reformpädagogischen Lagern Erleichterung zu herrschen, das Thema mehr oder weniger begraben zu haben. Die Frage nach den Folgen für das eigene Denken und die bis 2010 unbezweifelte Bezugnahme auf die reformpädagogischen Autoritäten stellt man besser nicht.

Die Rechtfertigungsroutine, die Übergriffe als Einzelverfehlungen zu deuten, entpuppt sich als Holzweg. Im November 2013, wurde bekannt, dass Frank S. durch Selbsttötung verstarb.² Er ist einer der über elf Menschen, welche an der sexualisierten Gewalt zerbrachen. Nüchtern betrachtet muss man die Frage stellen: Wann ist die kritische Masse solcher Nachrichten erreicht, die dazu führt, dass nicht mehr über eine Individual- sondern über eine Systempathologie nachgedacht wird?

Dabei sollte man die Fassungslosigkeit bewahren und mit dieser Haltung fragen, wie es möglich war und was dazu beigetragen hat, dass eine exponierte Schule der Reformpädagogik ein Ort der Gewalt werden konnte. Zudem sollte man fragen, wer oder was die Täter geschützt hat und ob nicht jedes System einer gewollten pädagogischen „Nähe“ so in sein Gegenteil verwandelt werden kann, wie das an der Odenwaldschule geschehen ist. Man kann über solche Fragen auch den „Mantel des Schweigens“ ausbreiten, aber das macht sie nicht weniger brennend.

1.2 Ausgangslage und Begründung der Tagung

Berichte über sexualisierte Gewalt, die in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangen, stammen in der Regel von Einzeltätern, internationalen Pädophilen-Netzwerken oder der Kinder-Sex-Mafia, die mit dem Handel von „Grünkram“ (Gallwitz & Paulus, 1998) immense Gewinne erzielt. Schlag-

2 Offener Brief Petra Klingl vom 12.11.2013 an den Verein Glasbrechen (<http://glasbrechen.de>).

zeilen zu sexuellen Übergriffen in pädagogischen Institutionen durch Lehrer und Erzieher waren bis vor kurzem vor allem katholischen Einrichtungen vorbehalten. Zuweilen erfährt die Öffentlichkeit auch von Übergriffen in Sportvereinen oder Jugendgruppen. Spektakuläre Kriminalfälle wie Kinderhandel und Kinderentführungen werden von der Justiz mit Entschlossenheit verfolgt und gelangen zu kurzfristiger medialer Präsenz.

Während solche Fälle den Volkszorn schnell zum Siedepunkt bringen und Rufe nach mittelalterlicher Gerichtspraxis erstarken lassen, erfahren die Opfer sexualisierter Gewalt im sozialen Nahraum bzw. in der Erziehungswirklichkeit von Familien, Internaten und Heimen Gleichgültigkeit und Ignoranz bis hin zur Strategie, die Opfer zu Tätern umzudeuten. So argumentierte beispielsweise Hartmut von Hentig im März und April 2010, als die Übergriffe seines Lebensgefährten Gerold Becker mehr als deutlich sichtbar wurden, doch es bestehe, so von Hentig, „die Möglichkeit, dass ein Kind einen Erwachsenen verführt“ (Eppelsheim, 2011).

Ähnliche Rechtfertigungen, die päderastisches Handeln sekundieren, behaupten, dass Kinder das selbst wünschten und mochten oder dass es aus Liebe geschah. Wobei die Wendung, „es“ geschah, auf eine eigentümliche Sprachnutzung angesichts von sexuellen Übergriffen auf Kinder verweist.³ Bei Strafprozessen in Sachen Kinderschändung sind oft Schutzbehauptungen wie „es war einvernehmlich“, „das Kind wollte es“, „das Kind verführte ihn“ usw. zu hören, die zum Zwecke der Strafminderung vorgebracht werden, zumeist ohne Erfolg zu haben. Dass ausgerechnet Deutschlands bekanntester Pädagoge zu den gleichen Phrasen gegriffen hat, ist angesichts der systematischen sexualisierten Gewalt an Schutzbefohlenen durch Gerold Becker und andere Lehrer der Odenwaldschule eine Ungeheuerlichkeit, die ja auch zum Sturz von Hentig gestürzt hat.

Seine zahlreichen Anhänger mussten zur Kenntnis nehmen, dass die Apologie ernst gemeint war und Hentig im Hintergrund bis zuletzt die Fäden gezogen hat. Erst im Juli 2011 hat er offenbar auf dringendes Anraten seiner Freunde Beckers Täterschaft zugestanden, ohne sich von dem Freund loszusagen, was ihm nochmals Kopfschütten einbrachte, nachdem seine bislang letzte Stellungnahme im November 2011 öffentlich bekannt wurde. Gerold Becker hätte ohne Hartmut von Hentig nie eine Karriere machen können, aber warum Hentig seinetwegen seinen Sturz riskierte, ist bis heute ein Rätsel.

Gerold Becker war Mitherausgeber und langjähriger Geschäftsführer der Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft „Neue Sammlung“, eine Stellung, in die er durch Hartmut von Hentig gehievt wurde. Er trat

3 Siehe den Beitrag von Andreas Huckele (Jürgen Dehmers) in diesem Band (S. 203 ff.).

nach Bekanntwerden der Vorwürfe gegen ihn Ende 1999 kurzfristig von diesem Amt zurück und ist 2002, als sei nichts geschehen, in die Herausgeberschaft der Neuen Sammlung wieder zurückgeholt worden. Die Zeitschrift war zu diesem Zeitpunkt noch das Theorieorgan des Friedrich Verlags. Die Wiederwahl Beckers betrieb Hartmut von Hentig im Verein mit der Publizistin und Mitherausgeberin Katharina Rutschky, die den Lesern der Zeitschrift als vehemente Kritikerin der „Schwarzen Pädagogik“ bekannt war, also der Pädagogik der Gewalt und sexuellen Unterdrückung, die tatsächlich die Geschichte der Erziehung lange Jahrhunderte gekennzeichnet hat.

Die Systematik der sexualisierten Gewalt, wie sie Andreas Huckele unter dem Pseudonym Jürgen Dehmers 2011 in „Wie laut soll ich denn noch schreien“ dokumentiert hat und die Autoren Christian Füller in „Sündenfall“ (2011) sowie Tilmann Jens in „Freiwild“ (2011), unzählige Presseberichte sowie die beiden Dokumentarfilme „Und wir sind nicht die einzigen“ von Christoph Röhl (2011) und „Geschlossene Gesellschaft“ von Luzia Schmid und Regina Schilling (2011)⁴ darstellen, wirft neben kriminologischen und psychopathologischen genauso pädagogische Fragen auf. Es sind die Systematik, der hartnäckige Schleier des Schweigens, das Aussitzen⁵ und die Beharrlichkeit der Verteidiger, die die „Pädagogik vom Kinde aus“ angesichts der Opfer mit einem unübertreffbaren Zynismus belegen.

Der Fingerzeig auf einzelne und inzwischen verstorbene Täter genügt angesichts der Systematik und der Dauer der Übergriffe nicht als Entlastung oder als Erklärung. Noch viel weniger überzeugt dieses Vorgehen, wenn es darum geht, pädagogische Reformen zu konzipieren und inhaltlich zu begründen sowie präventive Maßnahmen in pädagogischen Institutionen zu implementieren. Ein jedes „wie weiter?“ stünde auf tönernen Füßen, verfolgte man das Erklärungsmuster „es waren Einzeltäter“ – mit anderen Worten: Die Fortführung der Oberflächenbehandlung kann nicht genügen. Die Vermutung ist nicht unbegründet, dass mit einer noch zu bestimmender Genauigkeit mehr als nur „der Lack ab“ ist.⁶

Die Systematik der Übergriffe, deren zeitliche Dimensionen und die auffällige Häufung an Landerziehungsheimen, also nicht nur an der Odenwaldschule, nähren den Verdacht, dass solche Missbräuche der erzieherischen Verhältnisse und die Ausnützung der Macht nicht nur Einzeltäter

4 Siehe den Beitrag von Luzia Schmid und Regina Schilling in diesem Band (S. 185ff.).

5 Diesen Rat hat Hartmut von Hentig angesichts der Aufdeckung der sexuellen Übergriffe an der Odenwaldschule gegeben (Eppelsheim, 2011).

6 Jörg Schindler titelte in der Frankfurter Rundschau vom 17. November 1999 seinen Bericht mit „Der Lack ist ab.“

und deren kriminelle Energien betreffen, sondern Fragen nach ihrer Ideologie, ihrer Herkunft und ihrem sozialen Umfeld aufdrängen. Täter wie Gerold Becker, Dietrich Willer oder Jürgen Kahle stammen aus der bündischen Jugend und sind nicht zufällig an die Odenwaldschule gegangen. Sie beriefen sich auf den „pädagogischen Eros“ und waren allein deswegen immun.

Nicht erst Hartmut von Hentig, auch schon Jürgen Kahle hat Gerold Becker in einem Brief Anfang 2000 zum begnadeten Pädagogen stilisiert, über den bekannt sei, „dass er, um Platon zu bemühen, über einen starken pädagogischen Eros verfügte, den er normalerweise zum Wohle der Schüler, die ihn mit wenigen Ausnahmen liebten, verehrten und umwarben, ... sublimieren und umzusetzen vermochte“. Jürgen Kahle war ein Verehrer des Dichters Stefan George, das erklärt den Bezug auf Platons Eros. Gerold Becker, heißt es weiter, habe „zum Wohl der ganzen OSO“ gewirkt, die nach Kahles Erinnerung „unter seiner Ägide einen lange, vorwiegend glückliche und beschwingte Zeit erleben durfte“.

Der Spiegel-Redakteur Markus Verbeet stellte Hartmut von Hentig in einem schriftlichen Interview vom 14. März 2010 die Frage, ob die Reformpädagogik den Lehrern an der Odenwaldschule ihre Taten ermöglicht oder erleichtert habe. Die Frage bewertete Hentig als „richtig und wichtig“. Eine klare Antwort blieb er jedoch schuldig und verwies darauf, dass kein geschlossener Korpus an Theorien, Maximen oder Praktiken der „Reformpädagogik“ auszumachen sei und insofern auch kein Generalverdacht ausgesprochen werden könne. Und von Hentig hat noch mehr gesagt, nämlich dass er sich nie auf die deutsche Reformpädagogik berufen habe und daher auch nicht belangt werden könne, was noch wenige Jahre zuvor gänzlich anders ausgesehen hat.

Die Praxis der Lehrbücher, Übersichts-, Darstellungs- sowie Rezeptionsliteratur zeigt ein anderes Bild. Es war schlicht unzweifelhaft, sich auf die Reformpädagogik als mustergültige Epoche berufen zu können. In der aktuellen Literatur zur Schulentwicklung wird als Bezugspunkt genannt: „In dem die Autoren Reformpädagogik als allgemeingültige Pädagogik betrachten, bilden die Beiträge eine breite Grundlage für die aktuelle Entwicklung des europäischen Schulwesens“ (Eichelberger & Laner, 2007, S. 9). Das hat von Hentig bis 2010 kaum anders gesehen und gerade sein Freund Gerold Becker war überzeugt davon, dass das Schulwesen nicht anders durch die Reformpädagogik weiterentwickelt werden könne. Nur mit der großen Tradition im Rücken, ließ sich die Deutungshoheit bewahren.

Nach den Enthüllungen waren Ausreden und Entlastungsstrategien angesagt. Die bisherigen Positionen sollten nicht komplett falsch gewesen sein. Aber die sophistischen Aushandlungen, ob es die „Reformpädagogik“ in dieser oder jener Form gab und gibt, ob es sich um eine Bewegung han-

delt oder um eine lose Bündelung von Praxen, oder um eine Figuration der einschlägigen Literatur, von der gerade nicht auf die Praxis geschlossen werden könne, was bis dahin nie fraglich war, während gleichzeitig die Leistungen „der“ Reformpädagogik als Ganzes öffentlich gelobt wurden, könnte sich angesichts der Schadenslage keine andere akademische Disziplin leisten.

Doch wer gerne „Ganzheitlichkeit“ für sein Tun beansprucht, kann das Problem schlecht in Fragmentierungen auflösen, also praktische Leistungen hervorheben, große Ideale beschwören und nur das Versagen einzelner Täter in der Praxis zugestehen, wenn diese Täter sich auf ebendiese Ideale berufen haben und viele Jahre unbefragt als Leistungsträger galten. Gerold Becker hatte einen Namen weit über sein Netzwerk hinaus und kann nicht einfach als Psychopath erscheinen, er war Teil des Systems und erst die Zugehörigkeit hat ihn überhaupt auf den Weg gebracht. Und er war fast fünfzig Jahre lang der Schützling Hartmut von Hentigs. Die Systematik, die Dauer und die Häufigkeit der Übergriffe bedürfen also einer weit sorgfältigeren Analyse, als dies aktuell geschieht.

Es trifft sicherlich zu, dass die reformpädagogischen Ansätze und Projekte in der Literatur verschieden dargestellt werden und sich inhaltlich auch tatsächlich sehr unterscheiden. Aber dann wäre die erste Frage, was die Gemeinsamkeit ausmachen soll und warum nach wie vor von „der“ Reformpädagogik die Rede ist. Die entsprechende Historiografie geht auf den Göttinger Pädagogen Herman Nohl (1933/1988) zurück, der von der Einheit der „pädagogischen Bewegung in Deutschland“ ausging. Trotz der Verschiedenartigkeit der Ansätze ist Einheit gegeben, und dies in doppelter Hinsicht, als praktische Reform der ganzen Erziehung und als Anschluss an frühere Epochen mit ähnlichen Zielen.

Anschließend an Nohl konnte der Heidelberger Pädagoge Hermann Röhrs (1998, S. 20) festhalten,

„dass die Reformpädagogik eine der reichsten pädagogischen Epochen verkörpert, die über die Schule hinausgehend ein erstes Mal die Erziehungswirklichkeit insgesamt für die Pädagogik erschlossen hat“.

Das Charakteristikum dieser Bewegung sei die „Unaufhaltsamkeit ihres Aufbruchs, ihre ideelle Kraft und Gestaltungsfähigkeit sowie Dauer der Folgerichtigkeit des Verlaufs“ (ebd.). Die Vielzahl der Auf- und Umbrüche in den verschiedenen Bereichen, unter anderem der Landerziehungsheime, werden in einer geschlossenen Bewegung mit dem „umfassenden“ Ziel der Lebensreform dargestellt (ebd.). Es gehe bei der Reformpädagogik als „Bewegung“ nicht um Wissenschaft, sondern um eine Dynamik gleicher Gesinnungen, Überzeugungen und Willensrichtungen (ebd.). Über die Größe

und Dauer dieser Bewegung erfährt man nichts, dafür werden die Effekte ohne Daten und Empirie hoch geredet.

Dieselbe Lesart wie Nohl und Röhrs pflegt der Bielefelder Schulpädagoge Theodor Schulze (2011, S. 760), wenn er mit dem Anspruch antritt, die Diskussion versachlichen zu wollen und gleichzeitig zu einer Art Bekenntnis zur Reformpädagogik auffordert: „Sind ihre Intentionen und Projekte eher positiv oder negativ einzuschätzen?“ (ebd., S. 762) In seinen Thesen zur Reformpädagogik fordert Schulze auf, die „Reformpädagogik *richtig*⁷ zu verstehen“ (ebd., S. 765). Die Inanspruchnahme der Interpretationshoheit des „richtigen Verstehens“ gehört nach gängigem Verständnis zum Inventar und den Geltungsansprüchen von weltanschaulichen Sinnanbietern. „Richtig“ soll sein, von der Praxis der Landerziehungsheime auszugehen und nicht von den reformpädagogischen Theorien, aber zu dieser Praxis gehörten von Anfang an Gewalt, Missbrauch und Übergriffigkeit.

Angesichts der verheerenden Erziehungswirklichkeit mutet es kühn an, Überbau und Praxis in der Odenwaldschule gedanklich aufzuspalten (ebd., S. 769). Vielleicht wäre es besser zuzugestehen, dass man mit dieser Seite der Praxis nie gerechnet hat und auch nie auf die Idee gekommen ist, hinter der rhetorischen Fassade könnte etwas verborgen sein, das mehr ist als die Spiegelung des Überbaus. Man hat einfach von den Konzepten auf die Praxis geschlossen und gegenteilige Erfahrungen ausgeschlossen. Von realen Kindern war nie die Rede, während auf der anderen Seite die historischen Legenden gepflegt wurden, auch hier ohne näher hinzuschauen.

In seinen Lebenserinnerungen findet Hartmut von Hentig (2009, S. 447) für die Gründungsväter der Landerziehungsheime erstaunliche Etiketten, die nicht etwa ironisch gemeint sind. Hermann Lietz nennt er den „Schulvater“ und Paul Geheeb wird als „Schulheiliger“ der Landerziehungsheime bezeichnet. Bezogen auf Gustav Wyneken und Kurt Hahn wird gar der Ausdruck „Schulcharismatiker“ gewählt. Georg Picht ist der philosophische „Denk-Täter“, den er – von Hentig – sich „zum Beispiel“ genommen habe (ebd., S. 448). Kritik gibt es auch im Abstand von Jahrzehnten nicht, Pichts Birklehof sei einfach „eine wunderbar humane Schule gewesen“ (ebd., S. 449), was aus der Sicht der Schüler gänzlich anders ausgesehen hat (Bohrer, S. 2012).

In dem Moment, wo das Proprium erzieherischer Tätigkeit sowie pädagogischer Reflexionen durch Pädagogen beschädigt wird, bedarf es mehr als der „Thesen zur deutschen Reformpädagogik“ (Schulze, 2011) oder einer „kritisch-konstruktiven Vergewärtigung“ (Herrmann & Schlüter, 2012). Hier soll die Reformpädagogik im Kern als historische Errungenschaft ver-

7 Hervorhebung durch die Verfasser.

teidigt werden, was nur möglich ist, wenn die Opfer vernachlässigt werden. Würde man sie zu Wort kommen lassen, müsste man zugestehen, dass die Täter überzeugte Reformpädagogen waren und könnte dann kaum ihre Pädagogik in Schutz nehmen.

Auf jeden Fall sind die Zeitpunkte der Apologien reichlich pietätlos, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass bis heute noch nicht sämtliche bekannten Opfer systematisch interviewt und eine interdisziplinäre wissenschaftliche Analyse der historischen Quellen bis dato nicht geleistet wurden. In anderen Kontexten mit ähnlichen Dimensionen würden durch politische Verantwortliche Forschungsgremien berufen, was in Falle der Odenwaldschule und der Landerziehungsheime eher halbherzig erfolgt ist und bislang keine Ergebnisse gezeitigt hat. Die Aufarbeitung der Fälle durch die beiden Juristinnen Claudia Burgsmüller und Brigitte Tilmann (2010) jedenfalls kann erst der Anfang gewesen sein.⁸

Die Diskurse rund um die Odenwaldschule verweisen gerade auf ein Defizit in Herman Nohls Deutung des erzieherischen Verhältnisses, dem „pädagogischen Bezug“ und der historischen Reformpädagogik sowie derjenigen der Gegenwart. Auch eine Analyse der zahlreichen Darstellungen, Übersichten und Einführungen zur Reformpädagogik legt dieses Defizit frei, das anscheinend erst durch die machtvolle Verletzung von jungen Menschen unübersehbar geworden ist. Herman Nohls „pädagogischer Bezug“ und andere Deutungen des erzieherischen Verhältnisses fixieren die erzieherische Dyade und stilisieren diese als Exklusivverhältnis (vgl. Schulze, 2011, S. 771) zur Verteidigung des „Zöglings“ gegen die großen objektiven Inhalte und der sozialen Gemeinschaften.

Nohl (1933/1988, S. 161) schreibt: Der Erzieher „ist verantwortlich für das Subjekt“, ohne zu sagen, worin diese Verantwortung konkret bestehen soll. Und nicht zuletzt durch die Verklärung der Erzieher- bzw. Lehrerpersönlichkeit werden die Edukanden eben diesen konzeptionell wie praktisch schutzlos preisgegeben.

„So gehört es zum *Wesen*⁹ der Jugend, dass sie sich nur im Durchgang durch einen fremden Willen entwickelt; alle Ideen wirken nicht in ihrer Abstraktion auf sie, sondern nur durch den Gehalt der Persönlichkeiten, in denen sie sie erfährt.“ (Nohl, 1914, S. 591)

8 Siehe den Beitrag von Claudia Burgsmüller und Brigitte Tilmann in diesem Band (S. 136 ff.).

9 Hervorhebung im Original.

Eines seiner Opfer sagt über Gerold Becker, er sei gegenüber den Schülern nie autoritär gewesen. Sie erhielten durch ihn das Gefühl, er sei „ein Freund von uns“. Becker verhielt sich wie ein Kumpel. Er hatte ein „wahnsinniges Geschick“ darin, das Vertrauen der Schüler zu gewinnen und sie an sich zu binden. Deswegen habe er, so der Altschüler, noch heute das Gefühl „maßloser Enttäuschung und Ohnmacht“ einem Menschen gegenüber, dem er sich anvertraut hatte und den er eigentlich seinen großen Freund nennen wollte. Becker dagegen, der große Pädagoge, wollte ihn nur ausnutzen und gab nichts an Zuwendung zurück. Es traf besonders die, die „wahnsinnig bedürftig“ waren. Sie wurden, wie eine Zeugin das ausdrückt, „emotional angefütert“, um danach missbraucht zu werden (Nachweise in Oelkers, 2014).

Das Konzept der Lehrer- bzw. Lehrerpersönlichkeit wird im deutschsprachigen Raum ab dem 19. Jahrhundert pädagogisch profiliert. „Persönlichkeit“ scheint auch heute noch pädagogisch maßgebender als Fachlichkeit und Professionalität. Die Wirkungsannahme ist unmissverständlich: Indem er, der ideale Lehrer, „die religiösen, intellektuellen, sozialen und moralischen Normen in seinem Denken und Verhalten zu einer Ganzheit integriert, wird er zu einer faszinierenden Autorität und damit zu einem wirkungsmächtigen Vorbild seiner Schüler“ (Kohler, 2006, S. 52). Dieses Verständnis von „Persönlichkeit“ wurde aus einer protestantischen Theologie extrahiert und meint nichts Geringeres als eine Annäherung an göttliche Vollkommenheit, welche die menschlichen Laster wie Egoismus, Gier, Ignoranz, Maßlosigkeit, Unselbständigkeit usw. überwindet (vgl. ebd., S. 52f.).

Genau diese normativ aufgeladene und gleichzeitig entmenschlichte Kunstfigur dient als pädagogische Ikone, an der sich der Zögling in einem erlesenen Verhältnis (vgl. Schulze, 2011, S. 771) abarbeitet. Die Möglichkeit wird unterstellt und Missbrauch ausgeschlossen, eben das schützt die Täter.

„Die pädagogische Wirkung geht nicht von einem System von geltenden Werten, sondern immer nur von einem ursprünglichen Selbst, einem wirklichen Menschen mit einem festen Willen [...] Das ist der Primat der Persönlichkeit und der personalen Gemeinschaft in der Erziehung gegenüber bloßen Ideen, einer Formung durch den objektiven Geist und die Macht der Sache.“ (Nohl, 1933/1988, S. 167)

Die vielfältigen Darstellungen des pädagogischen Bezugs sensu Nohl und durch ihn selbst erweisen sich in ihrer Tiefenstruktur als ästhetische Konstrukte (vgl. Miller, 2002, S. 515ff.), die auf der Ebene Text mit Polaritäten und Antinomien variieren und im Subtext Kontingenz oder Missbrauch kategorisch ausschließen. Das mag ein Grund für die antidemokratische

Intellektualität vieler Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik sein (vgl. z. B. Leenders, 2001; Tröhler, 2005; Ortmeier, 2009).

Gerold Beckers Darstellung der demokratischen Grundsätze an der Odenwaldschule, wonach alle wichtigen Fragen von Mitarbeitern und Kameraden in der Konferenz gemeinsam diskutiert und entschieden werden (vgl. Becker, 1986, S. 87), muss heute neu gelesen werden. In einem Aufsatz von 1990 über „Nähe und Distanz“ vergleicht Becker den pädagogischen Bezug und das therapeutische Verhältnis, dabei lobt er und hebt hervor, wie in der Landerziehungsheimpädagogik eine „wirkliche pädagogische Einsicht“ entwickelt wurde und das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und kindlicher oder jugendlicher Existenz aufgehoben wurde (vgl. Becker, 1990, S. 279). Realität war das nie. Aber danach wurde auch nie gefragt.

Wenn über demokratische Grundsätze in pädagogischen Kontexten die Rede ist, verbleibt die Diskussion in der Regel bei diesen oder ähnlichen Überlegungen zur Partizipation und gerne wird vernachlässigt, dass es genauso um Macht, Machtdelegation und gleichzeitig um deren Kontrolle geht sowie um Instrumente, die es erlauben, Machtmissbrauch unmissverständlich deutlich zu machen und zu korrigieren. Davon jedoch steht nichts in der Pädagogik von Nohl oder von Becker. Sie konzipieren das pädagogische Verhältnis ohne Macht und so ohne demokratische Kontrolle, genau das hat die Täter geschützt.

Die Faszination reformpädagogischer Topoi zeigt sich darin, wenn unbeirrbar Versuche unternommen werden, sie auf eine aktuelle Bedeutung hin anhand von Eklektizismus, unabhängig von historischen Kontexten, zu reanimieren. Herman Nohls „pädagogischer Bezug“ unter Zuhilfenahme der psychoanalytisch orientierten Autoren Aichhorn und Zulliger bestätigen zu wollen, ist nur dann denkbar, wenn man deren spezifische Defizite ignoriert (vgl. Klika, 2013).¹⁰ Es kann nicht gelingen, dem „pädagogischen Bezug“ bald ein Jahrhundert später mit einer ahistorischen Rekonstruktion und unter Zuhilfenahme von Honneth normatives und allgemeingültiges Potenzial einzusatmen. Angesichts der Machtmissbräuche wirkt Dorle Kliskas unkritischer Rückgriff auf: „[...] geht Nohl in seiner Anthropologie von einer prinzipiellen Freiheit des Kindes aus“ (ebd., S. 45) fremd. Herman Nohl schrieb in einer anderen Zeit, in einer anderen Sprache und nicht demokratische Verhältnisse.¹¹ Montesquieu forderte 1748 in „De l'esprit des lois“: *Que les lois de l'éducation doivent être relatives aux principes du gouvernement*“ (Montesquieu, 1951). Der „pädagogische Bezug“ sollte nicht für ein Leben in demokratischen Verhältnissen vorbereiten.

10 Siehe Beitrag von Patrick Bühler in diesem Band, S. 257 ff.

11 Siehe Beitrag von Damian Miller in diesem Band, S. 235 ff.

Der Primat der „Persönlichkeit“ des Erziehers im „leidenschaftlichen Verhältnis“ (Nohl, 1933/1988, S. 169) als Verteidigung gegen die Anmaßungen und Verführungen von Kultur sowie Gesellschaft findet auf einer höheren Ebene – dem „Überbau“ wie Schulze (2011, S. 768) ihn nennt – seine Entsprechungen, die gemäß gängigen Darstellungen als Errungenschaft der Reformpädagogik definiert werden. Es geht um Kulturkritik unter Bezüge auf Rousseau und Nietzsche (vgl. Röhrs, 1998, S. 25ff.) und die Verteidigung der Heranwachsenden gegen rigide Formen der Erziehung und Unterrichtung (vgl. Skiera, 2012, S. 63ff.).

Hier zeichnet sich die Rekapitulation einer Denkfigur auf unterschiedlichen Systemebenen in unterschiedlicher Granularität ab, die nicht hinsichtlich ihrer Legitimität und Angemessenheit geprüft worden ist. Das sich wiederholende gedankliche Motiv der „Verteidigung“ des Kindes kann in einem allgemeinen Verständnis als Fraktale gedeutet werden. Auf den Ebenen erzieherisches Verhältnis, Organisation (Landerziehungsheim) und Überbau soll der Edukand gegen Kultur und Gesellschaft verteidigt werden und wurde genau deswegen schutzlos. Die „Familien“ der Odenwaldschule oder anderer Landerziehungsheime vertrauten einzig auf die Persönlichkeit der Pädagogen, ohne irgendeine Form der Prophylaxe vorzusehen. Es gab nur eine Schadensabwicklung, wer sich Gerold Becker in den Weg stellte, musste gehen.

Die literarische Darstellung übermächtiger und vereinnahmender kultureller Objektivationen sowie die Verführungen dekadenter Gesellschaften wie sie Nohl in seiner Analyse der pädagogischen Bewegung (Nohl, 1933/1988) vorstellt, lässt die paternalistische Besetzung des pädagogischen Bezugs oberflächlich betrachtet als die geeignete Form der Verteidigung erscheinen. Am Beispiel der Odenwaldschule wird indes deutlich, dass eine ganz andere Frage gestellt werden muss: Wer verteidigt den Verteidigten gegen seine Verteidiger?

Wohl gibt es von Vertretern der Kritischen Theorie oder von psychoanalytischen Autoren seit den siebziger Jahren Hinweise, die – bei scheinbarer Liberalität – die autoritäre Ausgestaltung des „pädagogischen Bezugs“ kritisieren und in diesem Verhältnis die Perpetuierung herrschender kapitalistischer Gesellschaftsformen sehen oder die traumatisierenden Erfahrungen mit Autoritäten beklagen, doch eine systematische Aufarbeitung der Literatur der historischen Reformpädagogik und derjenigen der Nachkriegszeit hinsichtlich der Frage, ob Denkfiguren und Konzepte vorliegen, die Übergriffe und Machtmissbrauch zu legitimieren vermögen, blieb bisher aus.

Wenn einleitend der Fingerzeig auf Einzeltäter und deren kriminellen Energien als ungenügend und als verschleiernde Entlastungsstrategie kritisiert wurde, so greift der Fingerzeig allein auf die Odenwaldschule ebenfalls

zu kurz. Es geht um das System der unkontrollierten Macht und mafiaähnliche Netzwerke, die das pädagogische Ideal der Selbstlosigkeit für sich haben nützen können. Aus der Sicht der überlebenden Opfer und der Pflicht zur Wiedergutmachung muss der Fokus genauso gelegt werden, denn kein Kind will Opfer werden und keine Eltern oder Behörden haben je die Schändung der Kinder in Auftrag gegeben oder finanzieren wollen. Die Opfer sind konkret und sie lebten in einer konkreten Situation, aus diesem Grund sind auch ihre Forderungen konkret.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sind weiterführende Fragen vorranglicher als die vorschnelle Rehabilitation des reformpädagogischen Überbaus. Niemand kann heute ausschließen, dass es sich bei den Enthüllungen der sexualisierten Gewalt an der Odenwaldschule nicht um ein Menetekel handelt. Bei Übergriffen in katholischen Institutionen scheint ein öffentlicher Konsens darin zu bestehen, dass der Zölibat als naturwidrige Systemanomalie die Hauptverantwortung trage. Der Zölibat, ein kirchenrechtliches Institut, ist Teil eines Glaubenssystems und lässt sich offensichtlich ohne Widerspenstigkeit katholisch legitimieren. Wer kann zum jetzigen Zeitpunkt eine vergleichbare Systemanomalie so kategorisch auszuschließen, dass gleich mit einer positiven Bilanzierung und der Verteidigung angehoben wird?

Allein die Denkfigur des „pädagogische Eros“ ist immer wieder zur Rechtfertigung der Übergriffe verwendet worden. Zu klären bleibt, ob weitere Konzepte, Modelle, Denkfiguren und Theoreme in der pädagogischen Literatur zu finden sind, die hinsichtlich Machtmissbrauch und Grenzverletzungen erhöhtes Gefährdungs- sowie Legitimationspotenzial enthalten. Es wird vorliegend mit Absicht nicht nur reformpädagogische Literatur ins Auge gefasst. Auf diese Fragen hin sollten beispielsweise das psychoanalytische Konzept der „Übertragung“ im Zusammenhang mit schulischer Erziehung¹² oder das Prinzip „Familie“ als Wohnform des extrafamiliären Aufwachsens¹³ in Internaten geprüft werden. Solche Themen dürfen angesichts der Sachlage nicht länger auf dem Hintergrund pädagogischer Klassiker, großer Ideale oder historischer Kontinuitätslinien von der Antike bis heute legitimiert werden, sondern gehören aus mehreren Perspektiven sorgfältig analysiert.

Pädagogische Konzepte und Modelle müssen etwa unter organisations-theoretischen, soziologischen sowie entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten auf den Prüfstand gestellt werden. Die vielschichtigen Probleme, die durch Rollenkonflikte und Machkonstellationen in pädagogischen Set-

12 Siehe den Beitrag von Patrick Bühler in diesem Band (S. 257 ff.).

13 Siehe den Beitrag von Christoph Maeder in diesem Band (S. 120 ff.).

tings entstehen, können nicht durch die Stilisierung der Erzieherpersönlichkeit, eines Bildungsideals, eines pädagogischen Ethos‘ oder anhand neuer Konzeptionen der Erziehung aus der Welt geschafft werden. Sie sind struktureller Natur und müssen auch so verstanden werden.

1.3 Problemstellung und Leitfragen der Tagung

Die Ausgangslage verweist auf Schieflagen, Versagen von Verantwortlichen in Sachen Odenwaldschule, aber ebenso sehr auch auf die Wahrnehmung der Leserschaft des Artikels der Frankfurter Rundschau vom 17.11.1999 von Jörg Schindler „Der Lack ist ab“, in dem die Übergriffe von Gerold Becker eindeutig und unmissverständlich benannt wurden. Nach IVW¹⁴ betrug im Jahre 1999 die Auflage der Frankfurter Rundschau 218‘587 Exemplare. Man wird davon ausgehen dürfen, dass damals im Siedlungsraum der Universitätsstadt Frankfurt nicht nur Ignoranten die Zeitung abonniert und gelesen hatten. Dennoch geschah nichts oder etwas, was mit Verschweigen und Versuchen der Entlastung zu tun hatte.

Jörg Schindler berichtet in „Gemobbt, geschlagen, vergewaltigt“ in der Frankfurter Rundschau vom 6.3.2010, dass Andreas Huckele (vormals Jürgen Dehmers) 1997 nach vergeblicher Kontaktnahme mit Gerold Becker an den Trägerverein der Odenwaldschule gelangte und wiederhold dem „System Becker“ begegnete: „Weil jeder etwas vom anderen wisse, habe nie jemand den Mund aufgemacht“ (Schindler, 2010). In dieser für die Schule existenzbedrohenden Angelegenheit ließ sich erfolgreich eine fatale Schweigzone etablieren, während intern versucht wurde, die Kritiker auszuschalten. Es wäre eine eigene Untersuchung wert herauszufinden, wer seinerzeit gehandelt hat und wer nicht, warum die Sache vertuscht werden konnte und welche Rolle die Verjährung der Taten gespielt hat, die weitere Untersuchungen verhindert hat.

Im Zentrum des Interesses der Tagung vom September 2012 in Kreuzlingen (Schweiz) stand die Feststellung, dass sich ein Muster auf unterschiedlichen Systemebenen wiederholt. Von Seiten der Reformpädagogen war es das Motiv „Verteidigung“ und jetzt zeichnet sich das Muster „Schweigen“ als Fraktale ab. Schweigen erweist sich als zentrales Moment im Zusammenhang mit der sexualisierten Gewalt an der Odenwaldschule, das sich zwischen den Opfern verfestigte und über die organisationsinter-

14 IVW Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern e.V. <http://www.ivw.eu/index.php> [09.08.2013]

nen Systemebenen, über Trägerverein (vgl. Dehmers, 2010) bis in die Öffentlichkeit und politischen Entscheidungsträgern rekapitulierte.

Diese Feststellung, dass sich ähnliche Muster auf verschiedenen Systemebenen rekapitulieren (Fraktale) war Anlass dazu, den beiden Teilen der Tagung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau unter dem Titel „Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?“ zwei heuristische Prinzipien zugrunde zu legen. Für den ersten Teil „Reformpädagogik nach der Odenwaldschule“ wurde das Modell der „Fraktale“ und für den zweiten Teil „– Wie weiter?“ das architektonisch-ästhetische Prinzip des Bauhauses, „Form Follows Function“ gewählt.

„Fraktale“ gelangen in verschiedenen Disziplinen als Prinzip oder Modell zur Anwendung. Vorliegend dient das Modell der Analyse. Mit Fraktale wird die Beobachtung bezeichnet, wonach sich selbstähnliche Strukturelemente auf unterschiedlichen Systemebenen rekapitulieren. Bekannt sind aus der fraktalen Geometrie der Menger-Schwamm, das Sierpinski-Dreieck, der Pythagoras-Baum oder die Cantor-Menge. In der Natur lassen sich Fraktale bei Farnen, Blumenkohl, Broccoli oder bei Kristallen beobachten. Es sind wenige Strukturelemente, die sich unterschiedlicher Größe zusammenfügen und als komplexes größeres Gebilde wahrgenommen werden können. Zentrales Merkmal des Fraktals ist die Selbstähnlichkeit, wonach jedes Bruchstück des Übergeordneten (Ganzen) dieselbe Struktur aufweist (vgl. Mandelbrot, 1991).¹⁵

Dieses Vorgehen, Teile eines Ganzen zu untersuchen, um Rückschlüsse auf die Beschaffenheit ebendieses Ganzen zu gewinnen, kennt man in den empirischen Wissenschaften als Konzept der Repräsentativität. Betrachtet man die Übergriffe, ihre Systematik und Dauer, so gibt es zum jetzigen Zeitpunkt, ohne, dass eine wissenschaftliche Analyse vorgenommen wurde, keinen hinreichenden Grund auszuschließen, dass sich weitere Denkfiguren in der Art des pädagogischen Eros finden lassen, die sich in ähnlicher Weise dazu eignen, die machtvollen sexuellen Übergriffe zu legitimieren oder zu kaschieren. Die Denkfigur „pädagogischer Eros“ des (reform-)pädagogischen Überbaus und die Erziehungswirklichkeit (Causa Odenwaldschule) stehen bis heute unwiderlegt in einem überzufälligen Zusammenhang (Oelkers, 2011).

Mit dem Entscheid, Fraktale als heuristisches Prinzip für den ersten Teil der Tagung zu wählen, wird der Gefahr begegnet, lineare Kausalverhältnisse zwischen Überbau und Erziehungswirklichkeit und vice versa zu unterstellen. Alltäglicher Erfahrung sowie empirischer Tradition folgend gibt es

15 Vorliegend wird keiner spezifischen Lehre der Fraktale, die auch Gegenstand in der Organisationsentwicklung sind, verfolgt.

vorerst aber keinen Grund, dem Prinzip: „Pars pro toto“ zu misstrauen und festzustellen, dass sich selbstähnliche thematische Figuren auf verschiedenen Systemebenen vom erzieherischen Verhältnis über die Organisationsform bis hin zum Überbau rekapitulieren und sich identifizieren lassen.

Der zweite Teil der Tagung beschäftigte sich mit der Frage: „– Wie weiter?“ „Form Follows Function“ wurde als heuristisches Prinzip für die Tagung gewählt. Mit dieser Vorgehensweise sollte verdeutlicht werden, dass bei Reformen des Bildungswesens konkrete Problemlösungen und nicht historische Kontinuitätslinien oder Pathosformeln wie „Humanisierung“ oder „echte Bildung“ über ihre Zweckmäßigkeit und Implementation entscheiden sollen. So soll vor jeder Reform und Maßnahme die Frage stehen, welche Funktion mit welcher (Organisations-)Form erreicht werden soll. In anderen Feldern des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens, ist diese Vorgehensweise längst Usanz.

Im Blick auf den Anlass der Tagung muss geprüft werden, wie pädagogische Übergriffe präventiv durch die Wahl der Struktur und Organisationsform verhindert werden können und welche inhaltlichen und konzeptionellen Überlegungen vorangestellt werden müssen. Wie viel Abstand, Nähe und Unausweichlichkeit zwischen Lehrpersonen und Kindern bzw. Jugendlichen werden konzeptionell und strukturell vorgesehen, um welche Ziele zu erreichen? Solche Klärungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit Fragen zur Macht, ihrer Kontrolle und der internen- sowie externen Transparenz. Die Ausrichtung an Funktion und Zweck führt dazu zu fragen, ob mit einer bestimmten Organisationsform und Konzeption die Funktion bzw. der Zweck erfüllt werden kann. Auf diesem Wege wird eine andere Perspektive zur Theoriebildung pädagogischer Reformen aufgespannt sowie die Forderung nach empirischer Überprüfung bzw. Evaluation der Zielerreichung ist unausweichlich.

Damit wird die Behauptung der Vorbildhaftigkeit von Landerziehungsheimen obsolet, die Theodor Schulze so gefasst hat: „Die Landerziehungsheime haben einen wichtigen Anteil an der Reformpädagogik. Sie waren in vieler Hinsicht Vorreiter und Vorbild“ (Schulze, 2011, S. 763). Abgesehen davon, dass nicht gesagt wird, für wen die weitgehend isolierten Landerziehungsheime „Vorbild“ waren – wenn zwischen der „Form“ Landerziehungsheim und reformpädagogischer Programmatik als „Funktion“ thematische Koinzidenz sowie personale Verflechtungen vorliegen, dann sind die typischen Formen der machtvollen unausweichlichen Nähe oder pädagogischen „Liebe“ nicht legitim.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden die beiden Tagungsteile durch zwei Fragen geleitet, die die Tagungsstruktur an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (Schweiz) bestimmten.

1. Wie lässt sich das selbstähnliche Muster (Fraktale) „Machtmissbrauch“ auf den Ebenen Erziehungswirklichkeit, Organisation und (reform-)pädagogischem Überbau in Bezug auf die sexuellen Übergriffe an der Odenwaldschule beschreiben und welche Lehren lassen sich hinsichtlich Theoriebildung und -rezeption pädagogischer Reformen ziehen?

Bei der Analyse allein kann man nicht verweilen; deshalb widmete sich die Tagung dem zweiten Themenschwerpunkt: Wie weiter? Die aktuelle Diskussion um pädagogische Reformen findet in einem spannungsreichen Umfeld statt, während die einen im Zuge der OECD Studien (z.B. PISA) eine Ökonomisierung der Bildung wahrnehmen, beklagen andere Leistungsverweigerung und Kuschelpädagogik¹⁶ in Schulen. Die Alternativen können nicht technokratische Steuerung oder frostige Umtriebe sein. Aber, die Wertschätzung eines Kindes braucht keinen „pädagogischen Eros“, keinen „Genius erzieherischer Liebe“, kein „leidenschaftliches Verhältnis“, keine Männerbünde, keine antike Knabenliebe und eine lernförderliche Umgebung braucht keine „pädagogische Provinz“ und keine „Polis“.

2. Wie können pädagogische Reformen gedacht und konzipiert werden, ohne auf „große Pädagogen“ zurückgreifen und ohne in eine bürokratisch-spröde Schulform zu entgleiten? Dazu werden einzelne Schulen eigenladen, um ihr praxiserprobtes Modell vor- und zur Diskussion zu stellen.

1.4 Begründung der Multiperspektivität

Um die beiden Fragen aus verschiedenen Perspektiven bearbeiten zu können, wurden Personen aus verschiedenen Disziplinen eingeladen. So referierten und diskutierten Vertreterinnen und Vertreter aus Erziehungswissenschaft, Soziologie, Jurisprudenz, Schulentwicklung, Schulleitung, Filmregie, die ehemalige Leiterin der Odenwaldschule sowie Opfer sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule. Für den vorliegenden Tagungsband wurde zudem die während zwei Jahren amtierende kommissarische Leiterin der Odenwaldschule eingeladen, um den Stand der konzeptionellen Entwicklungen an der Odenwaldschule darzustellen.

Die Multiperspektivität zur Bearbeitung der zwei Leitfragen wurde in Anlehnung an Norman Denzins Konzept der Triangulation in der sozialwissenschaftlichen Forschung gewählt. Sie erlaubt verschiedene Perspekti-

16 Diese Art der Schulkritik wird aktuell politisch wahrnehmbar in der Schweiz geübt.

ven auf einen Gegenstand. Norman Denzin vergleicht diesen facettenreichen Zugang mit dem Blick durch ein Kaleidoskop:

„Each research method implies a different line of action toward reality – and hence each will reveal different aspects of it, as much as a kaleidoscope, depending on the angle at which it is held, will reveal different colors and configurations of objects to the viewer. Methods are like the kaleidoscope: depending on how they are approached, held, and acted toward, different observations will be revealed.“ (Denzin, 1989, S. 235)

Mit diesem Verständnis von Multiperspektivität gelang es, einen weiteren Beitrag zur Analyse der vielschichtigen Problemlage zu leisten, sowie blinde Flecken und programmatische Abhängigkeit zu vermeiden und dennoch ein unmissverständliches Statement zugunsten der Opfer der Odenwaldschule zu vertreten. Wissenschaftliche Neutralität bedeutet nicht Gleichgültigkeit.

Aus Respekt gegenüber den Opfern sowie aus Sicht der Analyse wurde darauf verzichtet, nach den Verdiensten der Vertreterinnen und Vertreter der historischen Reformpädagogik oder derjenigen der Nachkriegszeit und der Landerziehungsheime zu fragen, wie das andernorts praktiziert wird. Daten über diese „Verdienste“ liegen nicht systematisch empirisch gesichert vor, in den Apologien bezieht man sich auf Selbstbeschreibungen und dies ausschließlich von bekannten Autoren, die schon durch ihre Prominenz geschützt waren. Hartmut von Hentig hat vor seinem Sturz kaum je etwas anderes erfahren als Huldigung, und es ist nicht bekannt, dass er sich dagegen gewehrt hätte.

Ebenso ist es obsolet, die grundsätzliche Überlegenheit von privaten – reformpädagogisch begründeten – Landerziehungsheimen gegenüber den staatlichen Schulen, wie sie Hartmut von Hentig noch 2005 behauptete, aufrecht zu erhalten. Zur Konzeption und Implementation von pädagogischen Reformen bedarf es keines Rückgriffs auf historische Kontinuitätslinien oder Erziehergestalten (Nohl, 1958) als Vorbilder. Entscheidend sind die Ziele, die mit einer Reformmaßnahme verfolgt werden und inwiefern die Zielerreichung überprüfbar gelingt.

Die Güte und Wirksamkeit methodisch-didaktischer Prinzipien oder pädagogischer Modelle ergeben sich nicht aus ihrer Herkunft, weil sie von einer bestimmten Person stammen oder in einer Tradition stehen, sondern weil sie sich in der Praxis bewähren, weil sie die Lernenden unterstützen, den Unterricht bereichern, übersichtlicher machen oder die Integration fördern. Dabei wird nicht ausgeschlossen, dass es in der Vergangenheit erfolgreiche Modelle und innovative Konzepte gab, die sich in anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontexten bewähren mussten. Aus

historischer Sicht sind Kontinuitäten, Innovationen, Traditionen und Brüche interessant, aber für Probleme der heutigen Schulentwicklung können sie keine Orientierung und programmatische Verpflichtung bilden; sich auf sie zu berufen ist nicht zielführend. Aus diesen Überlegungen stehen beim Themenschwerpunkt „Wie weiter?“ Problemstellungen und konkrete Aufgaben, für die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen in konkreten Kontexten ebenso konkrete Lösungen gefunden werden müssen, im Zentrum des Interesses.

1.5 Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Seit Jahrzehnten gehören Texte zur historischen wie zur aktuellen Reformpädagogik zum literarischen Kanon der Pädagogik und gleichzeitig zu den wichtigsten Angeboten im Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie des Pädagogikstudiums im deutschsprachigen Raum (vgl. Horn & Ritzi, 2003). Ausgewählte Reformpädagoginnen und Reformpädagogen werden traditionell als Inaugurationsfiguren zur Humanisierung der lebensfeindlichen, autoritären, kopf- und buchlastigen Staatsschule dargestellt. Die Legitimation reformpädagogischer Konzepte wird regelmäßig aus der Kontrastbildung zur kinderfeindlichen und lebensfernen Staatsschule sowie aus der Kritik an Kultur und Gesellschaft abgeleitet. Als Paten werden je nach Nuancierung der Gewichtung der Reformidee Rousseau, Pestalozzi oder Fröbel berufen.

In unzähligen Lehrbüchern und Überblickswerken werden aus höchst unterschiedlichen und zumeist nur mäßig erfolgreichen Akteuren Visionäre und Pioniere, denen es beispielsweise in privaten Landerziehungsheimen gelungen sein soll – fernab von staatlich-struktureller Macht und zivilisatorischer Entartung – eine Pädagogik „vom Kinde aus“ zu realisieren und die Schule neu zu denken, um dort den neuen Menschen zu bilden. An diese verführerische Idee glaubte noch die Generation der Achtundsechziger und sie setzt sich fort in der heutigen Bewegung der Freien Schulen, die maßgeblich von Hartmut von Hentig unterstützt worden ist. Aus diesen Kreisen gibt es im Übrigen kaum öffentliche Äußerungen zu seinem Sturz.

Die großen Reformpädagogen – meistens Männer – und ihre Konzepte sollen den Lehramtsstudierenden als Vorbilder und Orientierung dienen. Entsprechend sind sie unkritisch angeboten und hagiografisch gelesen worden. Es geht im vorliegenden Zusammenhang nicht um die Güte von Unterrichtskonzepten und deren Urheberchaft, sondern um die Achtlosigkeit, wie in weiten Teilen der der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum Ergebnisse historischer quellenorientierter Forschung rezipiert oder eben nicht rezipiert werden, wenn „große Pädagogen“ der

historischen Reformpädagogik und derjenigen der Nachkriegszeit in der akademischen Lehre dargestellt werden oder zur Diskussion stehen. Kritik lässt man zur Bewahrung der Ikonen einfach weg.

Diese aus einem antiintellektuellen Interesse heraus konstruierte „Tradition“ geht auffällig einher mit der Ablehnung empirischer Forschung, Standardbildung, Evidenzbasierung und überhaupt Wissenschaftlichkeit im Bildungswesen. Die Verlagerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von den Seminaren zu den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz hat in diesem Zusammenhang kaum eine Änderung mit sich gebracht, im Gegenteil, nur allzu gern distanziert man sich von der „Akademisierung“ des Lehrberufs zugunsten der konkreten Beziehung zum Kinde. Die Anti-Intellektualität sowie die Sprache des Herzens der richtigen Lehrerpersönlichkeit als volkstümliches Idealbild gehören noch lange nicht der Vergangenheit an und finden ihre Verehrer auch an Hochschulen. Eine Trendwende zeichnet sich bei den Pädagogischen Hochschulen ab, die Forschung als notwendigen Beitrag zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstehen.

Die Berufung auf große Persönlichkeiten, „epochalen Pädagogen“ oder Erziehergestalten sowie ausgewählte Text- und Zitatsammlungen gehören vielerorts zum Inventar des pädagogischen Kanons. Slogans wie „Hilf mir, es selbst zu tun“, „Pädagogik vom Kinde aus“, „die Menschen stärken, die Sachen klären“ oder „das Kind steht im Zentrum“ und ihre Urheberinnen und Urheber werden zeitgleich als Referenzgrößen einer „wirklichen“ Pädagogik, „wirklicher“ Bildung und „Humanisierung“ fixiert. Solches eignet sich einerseits als unversiegbares Kritikreservoir gegen die öffentliche Schule und ist gleichzeitig eine Art pädagogischer Erbauungsliteratur. Nicht selten zieren die Schlagworte Seminarwände, Power Point Präsentationen, Webseiten, Handouts und Skripts oder Unterrichtsräume, und sie werden auch durch Kritik nicht verschwinden.

Vergegenwärtigt man sich nochmals die ausbleibende Rezeption quellengestützter historischer Forschung, so fällt auf, dass die Beliebtheit der Repräsentantinnen und Repräsentanten der Reformpädagogik auch dann kaum Einbußen erlitten hat, als der nahtlose Aufweis von biographischer, literarischer und konzeptioneller Dünnwandigkeit gegenüber totalitärer Politik – bis hin zur passgenauen Anschlussfähigkeit reformpädagogischer Topoi an den Nationalsozialismus und Antisemitismus (vgl. z.B. Ortmeier, 2009) – vorlag. Auch Maria Montessoris gemeinsame Sache mit Mussolini und ihr Bekenntnis zum italienischen Faschismus (vgl. z.B. Leenders, 2001) vermochten bis heute kaum ihre Verehrung mindern. Die Ausrufung des „Jahrhundert des Kindes“ durch eine Vertreterin einer konsequenten Individualeugenik inklusive Infantizid vermag kaum zu irritieren, weiterhin Ellen Key weiterhin als Garantin einer „Pädagogik vom Kinde aus“ zu feiern.

Anstößig dabei ist nicht, dass didaktische Prinzipien wie Selbsttätigkeit, exemplarischer Unterricht, Projektunterricht, problem-based-learning oder dergleichen empfohlen werden, sondern, dass ein Diskurs über Hintergründe, Herkunft und Kontexte vorwiegend in ausgewählten Zeitschriften erfolgt und man sich in unzähligen Lehrbüchern und Übersichtswerken für das Lehramtsstudium mit unkritischer Literaturrezeption begnügt, sich die Erfolge der Reformpädagogik „kritisch-konstruktiv“ vergegenwärtigt und wenn es gut kommt, gleich noch neurodidaktische Konzepte in eine reformpädagogische Tradition bettet.

Anti-Intellektualität und Wissenschaftsfeindlichkeit in Bezug auf den Lehrberuf erscheinen hier in einer Form, die in anderen Disziplinen kaum anzutreffen sind oder erfolgreich überwunden werden konnten. Kaum wird ein angeblich neues pädagogisches Konzept auf dem Markt lanciert, kann die sprachliche Kelle zum Anrichten nicht groß genug sein, wie oft wurden in den vergangenen Jahren Modelle zum Lehren und Lernen als „Paradigmenwechsel“ oder als „kopernikanische Wende“ ausgerufen?¹⁷ Neben der Kritik geht es ob all der Superlative und der Überredungsbegriffe des pädagogischen Besserwissens (Reichenbach, 2004) um die Wertschätzung der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, Teams und ganze Schulen, die tagtäglich hervorragend arbeiten und beinahe täglich kreative Problemhandhabungen und -lösungen entwickeln und die kaum zur Kenntnis genommen werden und so nicht von ihnen gelernt werden kann.

Die Gefahr ist groß, dass die sexualisierte Gewalt in der Odenwaldschule als peinlicher Betriebsunfall ad acta gelegt und zur Tagesordnung übergegangen wird. Die Reformpädagogik kann dann, nach Jahren des Aussitzens, ungestört weitermachen, ihre Sprache und mit ihr die Verheißungen wären mächtig genug. Die fatalen Ideen zur Gestaltung des erzieherischen Verhältnisses, „diese neue Rolle des Lehrers als Erzieher, älterer Kamerad und Freund“ (Becker, 1996), sind mit der aktuellen Rollenschreibung, die Lehrperson als „Coach“ sehen wollen, noch lange nicht aus der Welt geschafft – im Gegenteil.

Das Verhältnis Kind – Curriculum – Lehrperson wird man bis auf die Ebene des Unterrichts sehr sorgfältig und umsichtig bestimmen müssen, ohne jeweils nur die Phrasen und Slogans der Reformpädagogik aufzuwärmen. Dazu reicht ein akademischer Diskurs nicht aus. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss ein Curriculum erhalten, das sich von der reformpädagogischen Rhetorik und mit ihr von den Glaubenszwängen trennt und nüchtern den Beruf in den Mittelpunkt stellt. Gleichzeitig muss die Geschichtsschreibung dafür sorgen, dass die Praxis der angeblich so fort-

17 Sie den Beitrag von Damian Miller in diesem Band S. 235 ff.).

schrittlichen Reformpädagogik in den Blick genommen werden kann. Die Legenden sind dann schnell mal keine mehr.

In diesem Sinne hoffen wir mit diesem Band einen soliden Beitrag zu einer multiperspektivischen Auseinandersetzung um pädagogische Reformen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten zu können, um die Fraktale des Schweigens und der Verteidigung zu unterbrechen.

Literatur

- Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Institutionen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Becker, G. (1986). Die Odenwaldschule – Vorläufer der Gesamtschule. In: H. Röhrs (Hrsg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf: Schwann, 87-99.
- Becker, G. (1990). Nähe und Distanz Oder: Der pädagogische Bezug und das therapeutische Verhältnis. In: Neue Sammlung, 30. Jahrgang/Heft 1/ Klett-Cotta Friedrich.
- Becker, G. (1996). Lietz und Geheeb. Vortrag vom 12. April 1996 an der 10. internationalen Wagenschein-Tagung an der Ecole d'Humanité, Goldern. Marburg 1999: Zuerst als: Gerold Becker: Lietz und Geheeb. Vortrag vom 12. April 1996 an der 10. internationalen Wagenschein-Tagung an der Ecole d'Humanité, Goldern (=Schriften der Schweizerischen Wagenschein-Gesellschaft, 8), Goldern 1996.
<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1999/0015.html#11> (11.09.2013).
- Bohrer, K.-H. (2012). Granatsplitter. Erzählung einer Jugend. München: Carl Hanser Verlag.
- 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. Wiesbaden/Darmstadt.
- Dehmers, J. (2011). Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Denzin, N. (1989). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods, 3rd edn. New York: McGraw-Hill, 234–247.
- Eichelberger, H. & Laner, C. (2007). Vorwort. In: H. Eichelberger & C. Laner (Hrsg.), Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Innsbruck: Studienverlag 7-10.
- Eppelsheim, Ph. (2011). Die Wahrhaftigkeit und Hartmut von Hentig. In: FAZ. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/odenwaldschule-die-wahrhaftigkeit-und-hartmut-von-hentig-11502178.html> (13.07.2013)
- Füller, Chr. (2011). Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln: DuMont Buchverlag.
- Gallwitz, A. & Paulus, M. (1998). Grünkram. Die Kinder-Sex-Mafia in Deutschland. 2. Aufl. Hilden/Rheinland: Verlag Deutsche Polizeiliteratur.
- Hentig, H. v. (2005). Ganztagschule und mehr. In: Neue Sammlung 45, 2, 237-252.
- Hentig, H. v. (2009). Mein Leben - bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis und Gartenhaus. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Herrmann, U. & Schlüter, S. (Hrsg.) (2012). Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

- Horn, K. & Ritzki, Chr. (Hrsg.) (2003). *Klassiker und Aussenseiter: Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jens, T. (2011). *Freiwild. Die Odenwaldschule – Ein Lehrstück von Opfern und Täter*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Klika, D. (2013). Herman Nohls „Pädagogischer Bezug“: Analyse und Rekonstruktion. In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.). *Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer S. 27-49.
- Kohler, R. (2006). Und es gibt sie doch, die „Persönlichkeit“ in der Genfer Pädagogik. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*. 12. Jg. 1/2006. Zürich: Verlag Pestalozzianum 53-56.
- Leenders, H. (2001). *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Mandelbrot, B. B. (1991). *Die fraktale Geometrie der Natur*. Basel: Birkhäuser Verlag.
- Miller, D. (2002). Herman Nohls „Theorie“ des pädagogischen Bezugs. Eine Werkanalyse. Bern u. a.: Peter Lang Verlag.
- Montesquieu, C. L. (Secondat de 1951). *De l'esprit des lois*. In: *Oevres complètes*. 2. Band. R. Caillois (Hrsg.). Paris. (227-995).
- Nohl, H. (1914). *Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik*. In: *Neue Sammlung* 19. Jahrgang, (1979) 583–591.
- Nohl, H. (1958). *Erziehergestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nohl, H. (1933/1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland*. Erste Ausgaben 1933 bzw. 1935. In: H. Nohl (Hrsg.), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 10. Auflage, Frankfurt: Vittorio Klostermann 3–130.
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2014). *Pädagogik, Elite, Missbrauch: Die Karriere des Gerold Becker*. Ms. (im Druck)
- Ortmeyer, B. (2009). *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Reichenbach, R. (2004). „Aktiv, offen und ganzheitlich“: Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. *Parapluie: Kulturen – Künste – Literaturen*, Nr.19. <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik> (11.09.2013).
- Röhrs, H. (1998). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 5. durchgesehene und ergänzte Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schindler, J. (1999). „Der Lack ist ab.“ In: *Frankfurter Rundschau*. www.fr-online.de/misbrauch/odenwaldschule---fr-anno-1999-der-lack-ist-ab,1477336,2823512.html (11.09.2013)
- Schindler, J. (2010). *Gemobbt, geschlagen, vergewaltigt*. In: *Frankfurter Rundschau*. www.fr-online.de/politik/misbrauch-an-der-odenwaldschule-gemobbt--geschlagen--vergewaltigt,1472596,2819914.html (11.09.2013).
- Schulze, T. (2011): *Thesen zur deutschen Reformpädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik – 57. Jahrgang – Heft 5*. 760-779.
- Süddeutsche Zeitung* (30.01.2010). *Vom Leben lernen. Hartmut von Hentig liest in Stuttgart den Erziehern die Leviten*. (16).
- Thole, W. u. a. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2012.