

Jürgen Oelkers

*Eros und Herrschaft: Was bleibt von der Reformpädagogik? *)*

1. Reformpädagogik und Eros

Vermutlich kennt jede 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, nämlich eine umwälzende Epoche der Erziehungs- und Schulgeschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Die Epoche soll glänzend gewesen sein. 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. Aber was genau soll man sich darunter vorstellen?

„Pädagogik vom Kinde aus“ ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts ein Schlagwort, mit dem sich berühmte Namen verbinden, die bis heute grosse Bedeutung haben. Ich nenne nur Maria Montessori, Ellen Key, Helen Parkhurst, Jean Piaget oder John Dewey. Sie traten für eine neue Erziehung ein, die das Kind in den Mittelpunkt stellt. Vor hundert Jahren war das eine ideologische Kampffront. Die neue Erziehung sollte die alte, 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 hat.

Aber man kann nicht einfach historisch geprägte und kulturell tief verankerte Erziehungsstile „abschaffen“, nur weil pädagogische Autoren dies fordern. Es herrscht ja auch nicht Frieden, nur weil Maria Montessori eine Friedenserziehung propagiert hat. Nicht das Konzept ist entscheidend, sondern die Entwicklungen der Praxis, und die sind meistens anders, als die Theorie sie erwartet. Pädagogische Theorien idealisieren die Wirklichkeit, sie gehen vom besten Fall aus und rechnen nicht damit, dass sie scheitern könnten. Die Idealisierung bestimmt das Gute und Schöne der Erziehung und übersieht damit die Niederungen des Alltags.

*) Vortrag vor Praxislehrkräften der Pädagogischen Hochschule Zürich am 19. Januar 2012.

Im deutschen Sprachraum werden reformpädagogische „Bewegungen“ unterschieden, die mit Trägergruppen in Verbindung gebracht werden. Diese Bewegungen stehen nicht nur für ein neues Konzept, sondern auch für eine alternative Praxis. Das erhöht die Glaubwürdigkeit, denn nunmehr kann darauf verwiesen werden, dass die pädagogischen Ideen auch tatsächlich ausprobiert worden sind und 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 daher von „platonischer Liebe“.

Übertragen auf die Pädagogik soll 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, soll auf das gesamte pädagogische Feld ausgedehnt werden, 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.

Die Frage war nie, ob das eine sinnvolle oder nicht vielmehr eine gefährliche Begründung für eine pädagogische Beziehung ist, sondern immer nur, wie man dem Ideal möglichst nahe kommen kann. 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 Umgangsformen.

Parallel zu den Gemeinschaften der Jugendbewegung entstanden die „Erziehungsgemeinschaften“ der deutschen Landerziehungsheime, die es auch in der Schweiz und in Österreich gegeben hat. Auch sie sollten unkonventionell und antibürgerlich sein. Landerziehungsheime galten sofort als eine besondere Errungenschaft der Reformpädagogik, denen nur positive Wirkungen zugeschrieben wurden. Gegenteilige Evidenzen mussten

negiert werden oder wurden erst gar nicht gesucht. Der Grund ist, dass in ideologischer Hinsicht pädagogische „Nähe“ mit „Eros“ zusammengebracht wird.

„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 ein liebevolles Zusammenleben ohne die Schäden der Herkunftsfamilien entstehen sollte. 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. Diese Grenze ist in den letzten beiden Jahren fraglich geworden.

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. Heute steht er im Zentrum einer kritischen Diskussion und mit ihm werde ich beginnen.

2. *Hartmut von Hentig und die Odenwaldschule*

Vor zwei Jahren, am 26. Januar 2010, hielt Hartmut von Hentig im weissen Saal des Neuen Schlosses in Stuttgart einen öffentlichen Vortrag. Eingeladen hatte der Minister für Kultus, Jugend und Sport des Bundeslandes Baden-Württemberg. Hentig, der als „bedeutendster Pädagoge der Gegenwart in Deutschland“ angekündigt wurde,¹ hatte im Vorfeld mitgeteilt, dass dieser Vortrag seine letzte öffentliche Äusserung zur Pädagogik sein würde. Das Publikum konnte also einem Vermächtnis bei Lebzeiten zuhören. Der Vortrag begann um 16.30 Uhr vor vierhundert Zuhörern, nur so viele fanden Einlass. Der Titel lautete:

Das Ethos der Erziehung: Was ist in ihr elementar?

Es geht in dem Vortrag um zehn elementare und damit universelle Wesensmerkmale der Erziehung, mit denen Hentig seine Pädagogik noch einmal bündeln und zusammenfassen wollte. Die ersten fünf dieser Wesensmerkmale lauten so:

1. Erziehung ist ein „Behelf“, weil die Natur nicht dafür sorgt, dass Kinder in die Welt hineinwachsen können.
2. Der Erzieher hat das Kind und den jungen Menschen vor allem zu achten.
3. Unentbehrlich ist auch die „*Liebe* zu Kindern“, die man „früher“ „pädagogischer Eros“ genannt hat.

¹ Flyer zur Ankündigung des Vortrages vom Dezember 2009.

4. Wer erziehen will, muss Vorbild sein und dazu beitragen, „was dem anderen zu seiner Vollkommenheit fehlt“.
5. Erziehung ist nicht möglich „ohne eine *Gemeinschaft* hinreichend verschiedener Menschen“.

Weiter gehören Erfahrung und Bewährung zu den Wesensmerkmalen der Erziehung, Individualisierung, Lebens- und Weltkenntnis sowie die Bereitschaft der Erziehenden, „ihre Zöglinge wieder freizugeben“.

- Das müsse jederzeit möglich sein, dann, wenn die Zöglinge mit den Erziehenden „nicht zurechtkommen“.
- „Erziehung muss scheitern dürfen wie jede andere menschliche Tätigkeit“ (Hentig 2010).

Das Publikum reagierte auf diese Botschaften geradezu enthusiastisch und mit lang anhaltendem Beifall. Der Minister hatte Hartmut von Hentig als „epochalen Pädagogen“ begrüsst, und der Vortrag, schrieb die Süddeutsche Zeitung wenige Tage später, habe „fast wie eine reinigende Messe“ gewirkt. Hentig stellte die empirische Verflachung der Pädagogik in Frage, kritisierte die Politik der Leistungsmessung, wandte sich gegen das „Lob der Disziplin“ seines Schülers Bernhard Bueb und stellte eine Erziehung für das „richtige Leben“ in Aussicht. Er sprach, anders gesagt, seinen Zuhörern aus dem Herzen.

Am Ende, so der Journalist, „erhoben sich die 400 Zuhörer samt Minister von den Stühlen“, um einem Mann zu „huldigen“, der als „radikaler Aufklärer“ und „unerbittlicher Irritator“ bezeichnet wird, „der sich an den Verhältnissen reibt“. Für die Süddeutsche Zeitung gehört er zu den prägenden Intellektuellen der Bundesrepublik. Er habe sich, heisst es weiter, sein „politisches und pädagogisches Feuer“ bewahrt, und dass der Stuttgarter sein „letzter pädagogischer Vortrag“ gewesen sein soll, sei „hoffentlich nur Koketterie“ (Süddeutsche Zeitung Nr. 24 vom 30. Januar 2010, S. 16).

Niemand scheint sich daran gestört zu haben, dass Hentig tatsächlich vom „Zögling“ sprach, als sei er im Kaiserreich, die pädagogische „Gemeinschaft“ bemühte, ohne zu sagen, was er damit meint, wie man in Deutschland eigentlich erwarten würde, weiter störte niemand, dass in dem Vortrag ernsthaft „Vorbild“ und „Vollkommenheit“ in einen Zusammenhang gebracht wurden, als könnte je ein Mensch vollkommen werden und es störte schliesslich auch niemand, dass die Liebe zum Kind vom „pädagogischen Eros“ geprägt sein soll, der als „Wesensmerkmal“ der Erziehung gefasst wird.

Diesen Gott Eros, so Hentig (2010, S.11), habe „Platon in die Erziehung eingeführt“ und seit Pestalozzi werde damit die „Elternliebe“ verbunden. Es bedarf, so Hentig, „keiner Verbergung der Natürlichkeit des hier waltenden Gefühls“.

Aber „unsere aufgeklärte Gesellschaft“, heisst es weiter, ist „in diesem Punkt kleinmütig. Sie blickt misstrauisch auf jede Zärtlichkeit und errichtet fürsorgliche

Schutzvorkehrungen gegen den scheuen Gott. Athene und Telemachos, Wilhelm und Mignon, Kapitän Vere und Billy Budd lässt sie nur in der Literatur zu“ (ebd., S. 12).

Die Anspielung gilt drei berühmten Erziehungspaaren der Literaturgeschichte. In Homers *Odyssee* erzieht die Göttin Athene in der Gestalt des Mentors den jungen Telemachos zum Mann, Mignon ist die zwölfjährige Geliebte von Wilhelm Meister in Goethes *Theatralischer Sendung* und in Herman Melvilles Seefahrerroman *Billy Budd, Sailor* geht es um die Beziehung von Captain Vere zu dem jungen Billy Budd, der auf dem Schiff von den Männern als kindlich-schöner Matrose verehrt wird. Er ist das strahlende Naturkind, „our handsome sailor“, an dem auch der Kapitän Gefallen findet (Melville 1997, S. 322, 327).²

Niemand im Publikum konnte wahrscheinlich mit dieser Anspielung etwas anfangen, es sei denn in Bewunderung für die Gelehrsamkeit des Redners. Der so umschriebene „pädagogische Eros“ sorgte wenige Wochen nach dem Stuttgarter Vortrag für helle Aufregung und Entsetzen in der deutschen Öffentlichkeit mit Wirkungen bis in die Schweiz hinein, als klar wurde, was „der scheue Gott“ in Wirklichkeit war. Manche Stimmen sprechen rückblickend sogar von einem medialen „Tsunami“ (Dehmers 2011, Teil 3), der auch Hentig erfassen sollte und der dafür sorgte, dass er sich unfreiwillig doch wieder zur Pädagogik äussern musste.

Am 6. März 2010, in der Samstagsausgabe der Frankfurter Rundschau, erschien ein zweiseitiger Artikel, der mit „Missbrauch an Elite-Schule“ überschrieben war. Gemeint war die 1910 gegründete Odenwaldschule in Hessen, die gerade ihr hundertjähriges Jubiläum vorbereitete. Die Odenwaldschule hat sich selbst immer als Teil der Landerziehungsheimbewegung und so in einer grossen Tradition verstanden. Sie ist seit 1963 UNESCO-Modellschule und galt als eine Vorzeigeschule der deutschen Reformpädagogik, gegründet von dem Oberlehrer und Lebensreformer Paul Geheeb, der 1961 gestorben ist und von seinen Anhängern geradezu als Inkarnation des „pädagogischen Eros“ verehrt wurde.

Der Artikel vom 6. März stellte dar, dass die Odenwaldschule von ihrer Geschichte eingeholt werde. Es sei dies eine Geschichte ständigen sexuellen Missbrauchs von Schülern, die bis in die sechziger Jahre zurückreiche. Belegt wird das mit Zeugenaussagen von Ehemaligen und eidesstattlichen Erklärungen, die der Zeitung vorlagen (Schindler 2010). Weitere Artikel folgten und veränderten den öffentlichen Diskurs grundlegend, auch weil Namen genannt wurden und die Realität nicht länger hinter den reformpädagogischen Idealen verschwinden konnte.

Der Haupttäter, wenngleich bei weitem nicht der einzige, kam Ostern 1969 an die Odenwaldschule. Er wurde Lehrer, ohne dafür ausgebildet worden zu sein. Drei Jahre später wurde er sogar Leiter der Odenwaldschule und blieb bis 1985 in diesem Amt. Während dieser Zeit hat er hunderte von Verbrechen begangen, ohne behelligt zu werden. Er verliess die Schule aus bislang ungeklärten Gründen und machte danach eine steile Karriere als

² „Such a fine specimen of the *genus homo*, who in the nude might have posed for a statue of young Adam before the Fall“ (Melville 1999, S. 327).

Bildungsexperte und Schulreformer. Der Täter heisst Gerold Becker, er hat Theologie studiert und war jahrzehntlang der Lebenspartner Hartmut von Hentigs.

Becker war ein notorischer Päderast und Kinderschänder. Schon nach seinem Abitur 1955 können ihm Delikte im Rahmen der kirchlichen Jugendarbeit in Göttingen nachgewiesen werden und auch während seines Vikariats in Linz gab es einen einschlägigen Verdacht (Füller 2011, S. 58ff.). Becker hat sich die Odenwaldschule für diesen Zweck ausgesucht, begünstigt durch das System der „Familien“, in denen die Kinder und Jugendlichen mit jeweils einer Lehrperson zusammenlebten, von der sie oft emotional abhängig waren. Opfer waren zwölf- bis vierzehnjährige Jungen, die vielfach aus zerrütteten Familien kamen. Becker wählte sich immer die schwächsten aus, die, die sich nicht wehren konnten.

In einem bekannt gewordenen Fall beutete Becker einen Jungen auch noch nach seinem Weggang von der Odenwaldschule sexuell aus. Der 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 erfolgreich erpressen können, ohne dass ihm das viel geholfen hätte. Becker hatte ihn zerstört. Der Junge starb Anfang 2001 „an den Folgen eines Cocktails aus Sedativen“, einen Tag vor dem Beginn einer stationären Behandlung (Dehmers 2011, S. 82).

Inzwischen liegen Aussagen vor, gemäss denen es noch andere Fälle dieser Art gegeben hat. Becker, sagen Zeugen, habe sich Schüler der Odenwaldschule „vermitteln“ lassen und diese dann in Berlin „betreut“. Er holte seine Opfer persönlich ab und brachte sie auch wieder zur Schule zurück. Einige sind inzwischen gestorben und andere haben vergeblich versucht, einen Schulabschluss zu erreichen (Koerfer 2011). Auch sie sind von dem Päderasten Becker ruiniert worden.

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 Vorträge³ und war auch noch für Stiftungen tätig.⁴ Jedem anderen hätte die öffentliche Bezeichnung, Missbrauch begangen zu haben, den Kopf gekostet.

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, Becker 2007). Er tat das nicht ohne Kritik, aber im festen Glauben an das Konzept und so an die grundlegende Alternative zur

³ So am 20. Mai 2004 zur Himmelfahrtstagung der „bündischen akademie“ in Lüdersburg. Becker hielt den Eröffnungsvortrag, das Thema lautete „Wahrnehmen und sich begrenzen“. Am nächsten Tag hielt er noch ein Impulsreferat, das der Frage nachging, wie Überschreitungen kultureller Grenzen „aus der Sicht der Pädagogik gelingen können („Ich sehe was, was Du nicht siehst“ 2004, S. 3).

⁴ Becker war Mitglied im Vorstand der Shaul B. und Hilde Robinsohn-Stiftung in Berlin. Er verliess die Stiftung aus Krankheitsgründen im Mai 2009.

Staatsschule. Die heute viel diskutierte Frage ist, warum ein Landerziehungsheim seine Taten begünstigt hat und was das für die deutsche Reformpädagogik bedeutet.

Hartmut von Hentig hat am 12. März 2010 in einem Interview mit dem Journalisten der Süddeutschen Zeitung, der ihn zuvor so in den Himmel gelobt hat, erklärt, dass er von dem, was Becker vorgeworfen werde, nichts gewusst habe und es ja auch sein könne, dass Becker verführt worden sei (Süddeutsche Zeitung vom 12. März 2010, S. 3). Dem Spiegel erklärte er am 14. März, er könne einen Zusammenhang zwischen „Reformpädagogik“ und „sexuellem Missbrauch“ nicht erkennen, über die Opfer verlor er kein Wort und bezogen auf die damals bereits massierten Fälle aus der Odenwaldschule fragte er:

„Kann man ... von ‚regelmässigem‘ oder ‚massivem Missbrauch‘ oder gleich von einem ‚Kulturprogramm‘, also von einer pädagogischen Instrumentalisierung pädophiler Verhältnisse reden? Müsste man nicht zunächst sagen, wie sich die Vorkommnisse auf welche Zeit verteilen und wie sich die Verteilung in anderen Lebensbereichen regelt? Davon abgesehen, dass ja bisher nur Aussagen gesammelt, nicht aber geprüft, Personen zugeordnet und kategorisiert worden sind“ (Der Spiegel Online vom 14.3.2010).

Die „Aussagen“ stammten natürlich von Personen, sie liessen sich schon damals zuordnen und sind überprüft worden, sonst hätten die Artikel gar nicht erscheinen können. Hentig hätte davon ausgehen müssen, dass in einem so heiklen Fall die Angaben hieb- und stichfest gemacht worden sind. Und soll die Frage nach der „Verteilung“ von Missbrauchsfällen Becker und die Odenwaldschule entlasten, etwa weil es mehr Priesterseminare als Landerziehungsheime gibt?

Inzwischen liegen Zahlen vor, die den damaligen Verdacht erhärten, dass es sich tatsächlich um ein bewusst aufgebautes „Kulturprogramm“ gehandelt hat. Im Dezember 2010 lag der Abschlussbericht von zwei mit der Aufklärung beauftragten Juristinnen vor, der 132 Opfer in mehr als vierzig Jahren dokumentiert (Burgsmüller/Tillmann 2010). Der von Opfern gegründete Verein „Glasbrechen“ nimmt eine Gesamtzahl zwischen 400 und 500 an. Nicht gezählt sind Übergriffe unter den Schülern.

Der Ausdruck „Kulturprogramm“ geht auf ein Gutachten zurück, das die damalige Leiterin der Odenwaldschule bei einem Frankfurter Psychologen in Auftrag gegeben hat und das durch die weiteren Untersuchungen mehr als bestätigt wurde, sofern man sexuelle Ausbeutung durch Päderasten überhaupt mit dem Begriff „Kultur“ in Verbindung bringen kann. Aber es *war* „regelmässiger“ und „massiver“ Missbrauch in einem Landerziehungsheim der deutschen Reformpädagogik.

Hentigs immer wieder geäußerte „Bewunderung für Gerold Beckers Pädagogik“ (Der Spiegel Online vom 14.3.2010) erscheint dann in einem seltsamen Licht. Auf die Frage, ob er etwas hätte bemerken müssen und sich deswegen Vorwürfe machen, antwortet Hentig mit Hinweis auf die Pädagogik Beckers:

„Nein. Die (Vorwürfe) könnte ich mir doch nur machen, wenn es einen Anlass dazu gegeben hätte - eine Verdacht erregende Wahrnehmung, ein Misstrauen, ein mir zugetragenes Gerücht. Ich habe ja dauernd und genau hingesehen: voll Neid, wie gut es diesem Mann gelang, auf Kinder einzugehen, ihnen etwas zu erklären, sie durch Ablenkung oder geduldiges Zureden von einem Unfug abzuhalten“ (ebd.).

Aber wenn er im gleichen Interview angibt, die Odenwaldschule in der Zeit, als Becker dort Lehrer und Schulleiter war, „vermutlich einmal im Jahr“ besucht zu haben, „selten länger als einen Tag“ und „meistens verbunden mit einer Tagung“ (ebd.), dann stellt sich die Frage, wie die „Bewunderung für Gerold Beckers Pädagogik“ entstanden sein soll und wo er „genau hingesehen“ haben will.⁵

Hartmut von Hentig bislang letztes Wort in dieser Sache stammt von Juli 2011 und ist im November 2011 öffentlich geworden. Die Stellungnahme war ursprünglich nur gedacht für den Freundeskreis, sie lautet so:

„Die Berichte von Betroffenen sind Zeugnisse ... schwerer Verletzungen und nicht entschuldigbarer Übergriffe von Seiten Erwachsener. Sexueller Missbrauch von Kindern ist ein Verbrechen. Dass solche Übergriffe Gerold Becker anzulasten sind, trifft niemanden härter als seinen engsten Freund. Als dieser bitte ich seine Opfer in Demut, sie mögen dem Toten die Verzeihung gewähren, um die er sie noch lebend gebeten hat. Ich tue es im Mitgefühl für die Kinder, die sie damals waren, und für die Kränkung, dass man ihnen als Erwachsenen nicht geglaubt hat. Was das bedeutet, habe ich im letzten Jahr gründlich gelernt. Eine Abkehr von dem toten Freund nützt niemand und ist von mir nicht zu erwarten.“⁶

Der tote Freund war als Erwachsener sein Leben lang ein notorischer Kinderschänder, mit dem Hentig fast 50 Jahre lang eng liiert war. Im Blick darauf, dass man ihm nicht glaubt, während dieser Zeit von dem Treiben Beckers nichts mitbekommen zu haben, setzt er sich mit dessen Opfern gleich. Und er geht davon aus, dass man für unentschuld bare Übergriffe um Verzeihung bitten kann.

Aber die Frage ist nicht, ob Hentig „etwas“ wusste oder nicht. Klären lassen wird sich das nicht, doch nicht die Beziehung zu Becker, die ihre Abgründe haben mag, ist das Problem, sondern der Zusammenhang zwischen dem, was theoretisch begründet wurde und praktisch geschehen ist. Wenn man nicht einfach Voyeur spielen und über Mitwisserschaft

⁵ Hentig verweist auf eine Episode aus dem Jahre 1968, die in seinen Lebenserinnerungen beschrieben wird. Becker war noch nicht Lehrer an der Odenwaldschule. Hentig unternahm mit ihm und seinem zehnjährigen Neffen Nikolaus eine Sommer-Segelfahrt in Griechenland, die fünf Wochen dauerte. Nikolaus galt als schwieriges Kind und Becker als der, der ihm helfen konnte (Hentig 2007, S. 261). Hier will Hentig die Pädagogik Beckers entdeckt haben. Unterricht hat er vermutlich nie gesehen und als Schulleiter war Becker untragbar.

⁶ <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/>

spekulieren will, dann muss die Frage nach der Reformpädagogik und ihrer Tragweite gestellt werden.

Sie hat in einer bestimmten Variante Nähe in den Mittelpunkt der Erziehung gerückt und die Frage der Distanz offen gelassen. „Nähe“ war in vielen Texten erotisch gemeint und sollte nicht einfach nur eine besondere Sympathie sein, die in jeder Erziehungspraxis unvermeidlich ist. Schliesslich: „Liebe“ ist in der Erziehung ein grosses Wort, vielleicht ein zu grosses, aber wenn ich meine Kinder liebe, dann nicht, weil ich „Eros“ bemüht habe. Die Liebe der Eltern ist nicht auf die Profession übertragbar, aber genau das war die Botschaft. Und noch mehr, nur die Lehrpersonen würden die Liebe zu den Kindern richtig zu handhaben verstehen, weil sie damit keine eigennützigen Interessen verbinden.

2010 lehnte Hentig jeden Bezug auf die deutsche Reformpädagogik ab, den er wenige Jahre zuvor noch dezidiert gesucht hat, und zwar ausdrücklich im Zusammenhang mit Landerziehungsheimen wie die Odenwaldschule, die er in seinen Erinnerungen ernsthaft als „pädagogischen Zauberberg“ bezeichnet hat (Hentig 2007, S. 294). Sie überragt mit ihrer Pädagogik jede andere Schule, und das ist das Problem, denn ein „Zauberberg“ ist keine Schule, nur Pädagogikprofessoren können sie dazu machen.

3. *Die Besonderheit der Landerziehungsheime*

Am 25. März 2010 stellte Hentig im Blick auf die Missbrauchsfälle und seinen Freund Becker die inzwischen berühmte Frage: „Was habe ich damit zu tun?“ Im gleichen Interview äussert er sich zur Reformpädagogik.

„Da sei die sogenannte Reformpädagogik mit ihrer nicht immer erfreulichen Genealogie. Ich habe mich nie auf sie berufen, schon weil ich zu wenig von ihr gelesen habe. Meine Schulreform bestand in dem Versuch, die reine Unterrichtsanstalt pädagogisch zu machen“ (Die Zeit Nr. 13 vom 25. März 2010).

Aber genau das *war* das Programm der Landerziehungsheime, die wie gesagt die „Unterrichtsanstalt“ in Frage stellten und sie durch eine „Erziehungsgemeinschaft“ ersetzen wollten. Praktische Arbeit, soziales Lernen und das Leben in einer abgeschlossenen Gemeinschaft waren dann wichtiger als Unterricht, der in den Landerziehungsheimen tatsächlich nie besonders professionell war.

Im letzten Jahrgang der Zeitschrift „Neue Sammlung“ erschien ein Artikel von dem langjährigen Herausgeber Hartmut von Hentig,⁷ der die „Besonderheit“ der Landerziehungsheime begründen sollte. Er hatte eine genaue Vorstellung dieses Teils der deutschen Reformpädagogik, nicht nur weil er zu Beginn seiner Karriere zwei Jahre selbst an

⁷ Die „Neue Sammlung“ erschien als Nachfolgerin der Göttinger Zeitschrift „Die Sammlung“ (1945-1960). Seit 1964 war Hartmut von Hentig Mitherausgeber.

einem Landerziehungsheim unterrichtet hatte, sondern auch weil er publizistisch beständig für Unterstützung sorgte.

Die „Neue Sammlung“ war die Hauszeitschrift für den Teil der deutschen Pädagogik, der sich stark auf die Landerziehungsheime und ihre reformpädagogische Praxis berufen hat. Die Zeitschrift ist in wechselnden Verlagen von 1961 bis 2005 erschienen und hat in 45 Jahrgängen einige Dutzend Artikel zu Themen im Umfeld der Landerziehungsheime veröffentlicht, von denen nicht einer die kritische Auseinandersetzung mit dieser Schulform und ihrer speziellen Pädagogik gesucht hat. Die Landerziehungsheime wurden stets als die herausragende und historisch bewährte Alternative zur Staatsschule betrachtet, die ständig abgewertet worden ist.

Der Artikel geht auf einen Vortrag zurück, den Hentig am 4. November 2004 zur Eröffnung der 3. Grossen Arbeitertagung der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime in Jena gehalten hat. Der Vorsitzende der Vereinigung, Wolfgang Harder, der nach Gerold Becker die Odenwaldschule leitete, sagte im Vorwort zum Tagungsband, Landerziehungsheime würden „Schule“ verstehen „als einen reformpädagogisch geprägten Lebens- und Erfahrungsraum“ (Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 2005, S. 4), also nicht als Unterrichtsanstalt, was direkt auf Hentig gemünzt war.

Anlass des Vortrages wie der Tagung waren die Bestrebungen, in Deutschland Ganztagschulen einzuführen, die den Vorwurf entkräften, dass der Staat lediglich „Unterrichtsanstalten“ für einen halben Tag zulasse, die weder wirklich Erziehung befördern noch das Erleben von Gemeinschaft gewährleisten können. Mit Ganztagschulen wäre die pädagogische Überlegenheit der Landerziehungsheime nicht mehr ganz so leicht zu behaupten, weil in einem Ganztagsbetrieb mehr als Unterricht angeboten werden muss. Die „Unterrichtsschule“ als stabilisierendes Feindbild würde entfallen. Daher muss das andere Unterscheidungsmerkmal der Landerziehungsheime ins Spiel gebracht werden, nämlich die Organisation als fortschrittliches Internat.

Auf dieser Linie wird die Besonderheit der Landerziehungsheime mit Bezug auf die Besonderheit der *Pubertät* begründet. Hentig schreibt:

„Sie sind zwar auch eine Alternative zur höheren Bildungsanstalt, aber in erster Linie ein anderer Weg von der Kindheit durch die Pubertät zum Erwachsenensein, ein anderer Weg auch vom Einzelleben zum Leben in der Gemeinschaft. Die Landerziehungsheime lösen das darin enthaltene Problem von Anpassung und Emanzipation, das wir Pubertät nennen, anders als die Familie, die Schule, das Studium oder die Lehrverhältnisse: durch Verschärfung. Also nicht durch Verdrängung oder Ablenkung“ (von Hentig 2005, S. 238).

Diese, wie es heisst, „Hypothese“ wird wie folgt erläutert: Das Landerziehungsheim fängt die „Turbulenzen“ der Pubertät auf, „mit Theateraufführungen, nächtelangen Diskussionen, orgiastischen und geistvollen Festen, besessenem Anhören von Musik, ... kontrapunktischer Gartenarbeit, zweisamem frühen Morgenlauf, endlosen

Waldspaziergängen, Bienenhaltung und Bastelabenden und gemeinsamem Lesen“ (ebd., S. 241).

Gesagt wird das - neben späteren Besuchen - auf der Basis von zweijährigen eigenen Erfahrungen im Internat Birklehof⁸ im Hochschwarzwald, wo Hartmut von Hentig von 1953 bis 1955 als Lehrer und Erzieher tätig war. Die These von der „Verschärfung“ der Pubertät im Landerziehungsheim betrifft „Jungen zwischen 14 und 16“, die für „besonders schwierig gehalten“ wurden. Von Mädchen im gleichen Alter ist nicht die Rede.

Über die Jungen wird Folgendes festgehalten: „Wer mit Fünfzehnjährigen André Gides *L'enfant prodige* (Der verlorene Sohn) einübt, aufführt und selbst mitspielt, der treibt das Fieber der Pubertät mit der Peitsche der Vorstellungskraft hoch, und führt es zu heilsamer Ordnung zurück, indem er gleichzeitig die *Missa Papae Marcelli* mit ihnen probt. Das Landerziehungsheim ist allein schon durch diese Leistungen gerechtfertigt, wie mager auch immer der Schulunterricht ist, den es erteilt - und der der ganzen Veranstaltung doch den Vorwand liefert“ (ebd.).

Erziehung und das Erleben von Gemeinschaft, so von Nähe, sind grundlegender als Unterricht, insbesondere während der Pubertät. Das Leben im Landerziehungsheim wird verstanden als die „mittlere von drei Entwicklungsstufen“ und darin als „eine Form des Übergangs“. Die drei Stufen hin zum Erwachsenwerden sind

- die „Kindheit in Familie und Nachbarschaft“,
- „davon getrennt eine ‚pädagogische Provinz‘ im Hochschwarzwald oder am Meer“
- und schliesslich die „Eingliederung in das Bürger- und Berufsleben“.

Ganz ideal seien auch diese Stufen nicht, „weil die Unterrichtsschule einen grossen Teil des mittleren und des letzten Terrains beherrscht“ (ebd., S. 242). Aber besser als das, was die Gesellschaft sonst bietet, ist die Pubertät im Landerziehungsheim allemal. Denn „was die ‚pädagogische Provinz‘ der Landerziehungsheime leistet“, wird in der Gesellschaft dem „Zufall der jeweiligen Lebensumstände“ überlassen, also pädagogisch nicht aufgefangen und bearbeitet. Der Zufall soll in der Erziehung nicht regieren, sonst droht Kontrollverlust, und das kann nur zu Lasten der Jugendlichen gehen.

Der Regelfall der gesellschaftlichen Pubertät wird so gefasst:

„Die Lösung von Zuhause vollzieht sich in der *gang*, im Sportverein, in der Disco, in der Welt der elektronischen Medien, im gleichzeitigen ziellosen Dauerstreit mit den Institutionen der Erwachsenen - oder sie vollzieht sich nicht, verliert sich in Neurosen,

⁸ Das Internat ist 1932 als Ableger der Schule Salem von Kurt Hahn (1886-1974) gegründet worden. Die Birklehof-Schule wurde 1944 geschlossen und ist 1946 von dem Philosophen und Heidegger-Schüler Georg Picht (1913-1982) wiedereröffnet worden.

geht unter die Bettdecke. Man weicht aus oder man unterwirft sich - die Verselbständigung wird ausgelassen“ (ebd.).⁹

Selbständig, anders gesagt, wird man nur in Landerziehungsheimen, Schulen und Familien versagen vor der Aufgabe. Dass Landerziehungsheime selbst gefährlich werden könnten, darüber verlor Hartmut von Hentig kein Wort. Die erste Entlarvung Gerold Beckers lag gerade fünf Jahre zurück, der Idealisierung des „Zauberbergs“ hat das nicht geschadet, sie konnte weitergehen.

Für Hentig sind Landerziehungsheime besondere Internate, weil sie, wie es ausdrücklich heisst, eine „subtile, aufgeklärte Reformpädagogik“ im Rücken haben. Die Hypothese zur Pubertät aber soll für *alle* Internate gelten. „Internate insgesamt“, also auch solche *ohne* Reformpädagogik, zeichnet aus, dass sie „die vermeintliche ‚Störung‘ der Entwicklung, die wir Pubertät nennen, durch deren Bejahung, Beförderung, Forcierung beantworten“.

„Das Internat häuft buchstäblich die Unruhe der Vierzehn-, Fünfzehn-, Sechzehn- und Siebzehnjährigen, und dies vor allem in den nicht-geplanten, schlecht planbaren Vorgängen, die Nicht-Unterricht heissen. Das Sich-infrage-Stellen wird in das Einander-infrage-Stellen aufgenommen. Im gleichaltrigen Anderen erkennt man die eigene Reizung, das eigene Ungenügen, den eigenen Ehrgeiz ... An den Vätern misst man sich und wird wütend, man lernt nicht(s) mehr, nicht zuletzt weil die Väter in ihrer unerkannten Eifersucht bedrohlich werden. Die Chance der Unterscheidung wird am Unterschied zunichte. Unterscheidung aber erst schafft Bewusstsein“ (ebd., S. 250).

Basis dieser Aussagen sind neben den eigenen Erfahrungen Romane oder autobiographische Berichte über Internate, die mit einer Ausnahme nur von Jungen handeln. Mädchen und Mütter kommen in der „Hypothese“ zur Pubertät nicht vor. Romane und Erzählungen über die deutschen Landerziehungsheime, von denen es zahlreiche gab, werden nicht berücksichtigt, also auch nicht die literarische Kritik an der Praxis der Landerziehungsheime, die oft auf persönlichen Leiderfahrungen von Schülern,¹⁰ aber auch von Lehrern,¹¹ beruhte. Hier wird nie das Verhältnis von Anpassung oder Emanzipation thematisiert, vielmehr werden oft Herrschaft und Willkür in den Mittelpunkt gestellt.

⁹ Diese These hat ihr eigenes Alter. Hundert Jahre zuvor heisst es in einem Beitrag zur „sexuellen Jugendbelehrung“ über die Pubertät: „In dieser Epoche der gewaltigsten körperlichen und seelischen Veränderung im Leben entbehrt die Jugend der Aufklärung, der Stütze und des Haltes und ist darauf angewiesen, in heimlichen Verstecken bei erfahrenen Schulgenossen Belehrung zu finden“ (Moses 1906, S. 169).

¹⁰ Das umfangreiche Schrifttum ist zeitgenössisch dokumentiert in: Schröder (1931). Ein Beispiel ist Erich von Mendelssohns Roman *Nacht und Tag*, der 1914 im Leipziger Verlag der weissen Bücher erschienen ist, mit einem Vorwort von Thomas Mann (Mendelssohn 1914). Erich von Mendelssohn (1887 -1913) war Schüler im Landerziehungsheim Haubinda. Er beging wenige Monate vor Erscheinen des Romans Selbstmord.

¹¹ Wie der Roman *Der Bilderstürmer*, den Wilhelm Lehmann (1882-1968) 1917 veröffentlichte. *Die Romanze vom fröhlichen Tal*, die Lehmann 1917/1918 geschrieben hat und die eine noch weitergehende Abrechnung mit Gustav Wyneken darstellt, blieb unveröffentlicht. Lehmann war von 1912 bis 1917 Lehrer an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf.

Hentigs sehr missverständliches Bild der „verschärften“ Pubertät blendet die Erfahrung von Gewalt und Missbrauch in Internaten aus, wie bewusst das auch immer gewesen sei mag. Gewalt und Missbrauch aber hat es in Internaten immer gegeben, sie gehören zur Geschichte dieser Schulform seit der Frühen Neuzeit untrennbar dazu (Altner 2006; Flöter 2009, S. 276-283). Auf der anderen Seite entspricht das Bild, das Hentig zeichnet, genau der Selbstsicht der Landerziehungsheime und so seiner Zuhörer. Sie konnten sich bestätigt fühlen.

Schon ihren Gründern galten die Landerziehungsheime als der Ort, an dem die Kinder und vor allem die Jugendlichen vor den Gefahren und „Irrungen“ der Sexualität besonders gut geschützt sind, weil und soweit sie in Gemeinschaft aufwachsen und sich dabei auf verständnisvolle Erwachsene stützen können (so noch Nipperdey 1990, S. 565f.). Die „Familien“ oder „Kameradschaften“ in den Schulen der Landerziehungsheimbewegung sind immer so begründet worden. Dass sie auch einen Ort sexueller Gewalt darstellen können, wurde gar nicht erst thematisiert.

Auch die weitere Annahme, die bestehenden Instanzen der Erziehung - Familie und Schule - könnten das Problem nicht lösen, prägte die Selbstsicht der Landerziehungsheime von Anfang an. Sie werteten die Familie und besonders die staatliche Schule als „unpädagogisch“ ab, vor allem um sich besser ins Spiel bringen zu können und Nachfrage zu erzeugen, als Profiteur des von ihnen selbst erzeugten Defizits. Dabei konzentrierten sich die Begründungen auf die Pubertät und den Umgang mit Sexualität, für den ein entlegener Ort auf dem Lande zur Verfügung stehen sollte. Auch hier ging es darum, der gesellschaftlichen Behandlung der Pubertät zu entgehen, ohne je die Gefahr bei sich zu suchen.

Hentig bezieht sich nicht auf die Realität, sondern nur auf das Konzept. In der Geschichte der Landerziehungsheime gibt es Ereignisse und Vorfälle, die das Konzept in Frage stellen und die geeignet sind, die Landerziehungsheime in einem gänzlich anderen Licht zu betrachten, als Hentig dies in Jena nochmals versucht hat. Wäre er auf die dunklen Seiten eingegangen, hätte er das Konzept kaum verteidigen und erneuern können, wie dies auch Gerold Becker unentwegt getan hat. Der Täter schuf sich so selbst die beste Tarnung, die niemand in Frage stellte.

Der bekannteste Fall spielt in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf in Thüringen, die 1906 gegründet wurde und in ihrer ursprünglichen Form bis 1934 bestanden hat. Der Fall zeigt auch, auf welcher historischen Linie sich Gerold Becker tatsächlich bewegt hat. Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf war Gustav Wyneken, der den Eros-Gedanken in Deutschland bekannt machte und auf eine eigene Jugendkultur hin auslegte. Wyneken lebte in Göttingen, wo Becker studiert hat. Er hat den Charismatiker Wyneken verschiedentlich aufgesucht und sich von ihm inspirieren lassen (Füller 2011, S. 62), wenn das nicht das falsche Wort wäre.

4. Ein historischer Fall: Eros und Herrschaft

Gustav Wyneken ist 1921 in erster Instanz wegen sexuellen Missbrauchs zu einem Jahr Gefängnis verurteilt worden, nachdem er sich vor Gericht mit dem platonischen Argument der „Knabenliebe“ verteidigt hatte. Das zweistündige, schriftlich abgefasste Plädoyer erschien im Herbst 1921 als Broschüre mit dem Titel *Eros* (Wyneken 1924). Auf diese Schrift bezieht sich die Diskussion über den „pädagogischen Eros“ bis heute, nicht jedoch auf den Prozess selbst und die dort verhandelten Tatbestände. Die Aussagen der Opfer spielen ebenso wenig eine Rolle wie das Umfeld oder die Reaktionen der Verteidiger und Gegner des Angeklagten, der in der Weimarer Republik eine in der Öffentlichkeit ebenso bekannte wie umstrittene Figur war.

Wyneken, der Ideologe des „pädagogischen Eros“, gab vor dem Landgericht Rudolstadt intime Nacktheit, Liebkosungen von seiner Seite und gemeinsame Nachtlager mit Knaben seiner „Kameradschaft“ zu, bestritt aber sexuelle Handlungen, die jedoch durch die Aussagen der Opfer deutlich belegt werden konnten. Gegen das Urteil wurde aus formalen Gründen Revision eingelegt, der das Reichsgericht in Leipzig stattgab. Die Revisionsverhandlung ein Jahr später bestätigte das Urteil.

Das Urteil erschütterte das Bild, das sich seine zahlreichen Anhänger von Wyneken machten, nicht. Dazu trug auch bei, dass er überraschend amnestiert wurde und seine Strafe gar nicht antreten musste. Er konnte so als unbescholten gelten und war weiterhin als Autor und vor allem Redner gefragt. Trotz der Verurteilung blieb Wyneken die Leitfigur der Freien Schule Wickersdorf, die als linkes Vorzeigeobjekt gehandelt wurde. Angriffe gegen Wyneken wurden sofort politisiert und galten als Angriffe der „Reaktion“ auf die Idee der neuen und ganz anderen Schule.

Das Verfahren und den materiellen Gehalt des Urteils kommentierte 1922 der Hamburger Jurist Fritz Dehnow¹² in einem Artikel, der überschrieben war mit „Das Ende Wynekens“ (Dehnow 1922). Er sollte die rechtliche Sicht des Falles wiedergeben, ohne sich vom „pädagogischen Eros“ blenden zu lassen. Wyneken hatte argumentiert, rein aus Liebe zu den Knaben gehandelt zu haben, was viele Leser ideologisch überzeugte, die sich auf diese Weise nicht auf die Fakten einlassen mussten und den Fall umso schneller politisieren konnten.

Dehnow war ein promovierter Strafrechtler, der auch als Literat und Schriftsteller bekannt wurde, etwa mit einem Buch über Frank Wedekind (Dehnow 1922c), in dem der Dichter vor allem wegen seiner Anschauungen zur Sexualität als „einer der ersten grossen Erziehungsrevolutionäre unserer Tage“ gefeiert wurde (ebd., S. 61). In diese Reihe sollte

¹² Fritz (eigentlich Ephraim) Dehnow (1889-1960) stammte aus einer jüdischen Familie in Breslau. Er legte Ostern 1906 am Johannes-Gymnasium die Reifeprüfung ab und studierte anschliessend an verschiedenen Universitäten Jura. Dehnow war Weltkriegsteilnehmer und promovierte 1916 in Breslau. Nach dem Krieg ging er nach Hamburg und wurde 1920 Staatsanwaltschaftsrat. Später arbeitete er als Anwalt und machte sich als Schriftsteller einen Namen. Dehnow war überzeugter Eugeniker, der vor den Nationalsozialisten fliehen musste. Er kehrte erst 1956 nach Hamburg zurück.

Wyneken nicht gehören, der als grossspuriger Rhetoriker und notorischer Rechthaber entlarvt wurde. Eros und Praxis passten nicht zusammen; was Wyneken schrieb, war nicht das, was er tat.

Dehnow beschrieb die beiden Straftaten, deretwegen Wyneken vor Gericht verurteilt wurde. Es handelte sich um zwei Mitglieder seiner „Kameradschaft“, also der Gruppe von Jungen, mit denen er, wie es das Konzept der Schule verlangte, täglich zusammenlebte. Im ersten Fall ging es um einen zwölfjährigen Schüler, der aussagte, dass Wyneken ihn als „Kameraden“ stets geküsst habe. Anlässlich eines Ausfluges, so die Aussagen des Jungen vor Gericht, habe sich der Angeklagte mit ihm zusammen in ein Zimmer eingeschlossen, sich nackt ausgezogen, zu ihm, der ebenfalls nackt war, auf das Bett gelegt und „sich hierbei irgendwie befriedigt“.

In dem zweiten Fall sagte ein vier Jahre älterer Junge aus. Er gehörte der „Pagenschaft“ Wynekens an. „Pagen“ wurden die Kameraden genannt, die für Wyneken besondere Dienste leisteten, also etwa seine Wohnung in Ordnung hielten, als seien sie Ordonnanzen. Auch dieser Junge sprach von einem abgeschlossenen Zimmer, von Küssen, nackten Umarmungen und sexueller Erregung Wynekens. Auf eine Frage des Gerichtsvorsitzenden sagte der Junge, dass ihm das Verhalten Wynekens in dem Zimmer „sehr peinlich“ gewesen sei. Und er fügte hinzu: „Es war mir schon vorher peinlich, dass er mich bei unseren Begegnungen immer streichelte und küsste“ (Dehnow 1922, S. 44).

Solche Aussagen wurden in der umfangreichen Literatur zum „pädagogischen Eros“ oder „Knabenliebe“ nie berücksichtigt, in der die tatsächliche Erfahrung der Knaben mit ihren „Führern“ nicht vorkam und die einzig die „platonische“ Sicht des Erwachsenen wiedergab. In dieser Sicht gibt es keine Opfer und auch keine unangenehmen Gefühle, weil ja mit dem „Eros“ Wohltaten für die Kinder versprochen werden. Was sie selbst empfinden, muss dann nicht interessieren. Wyneken sagte vor Gericht, es mache einen Unterschied,

„ob roher, unverwandelter Sexualtrieb am Werk ist, oder der gestaltete und gestaltende Eros; ob Hungern und Geniessenwollen, oder Schenken- und Schaffenwollen“
(Wyneken 1924, S. 24).

Doch selbst Apologeten Wynekens, die von einem „Geheimprozess“ gegen ihn sprachen, konnten nicht umhin, mindestens im ersten Falle die Aussage des Zeugen zu bestätigen (Geheimprozess gegen Wyneken 1921, S. 261). Im Falle des zweiten Zeugen wird gesagt, dass dieser unter Eid seine belastende Aussage gegen Wyneken revidiert habe, ohne zu sagen, was genau zurückgenommen wurde (ebd.). Dehnows Beschreibung des Tathergangs und der Aussagen vor Gericht entspricht den Gerichtsakten und findet sich so auch in der Urteilsbegründung, die auf die Glaubwürdigkeit beider Zeugen eingeht und Wynekens Schuld als erwiesen ansieht (Oelkers 2011, S. 238-249).

Sexuelle Übergriffe seitens der Lehrkräfte kamen in Landerziehungsheimen vor, Wyneken ist kein Einzelfall, nur hat sein Prozess besonderes Aufsehen erregt und neben der Empörung seiner Anhänger auch viel Kritik ausgelöst. Die Kritik war nicht immer sachlich, oft wurde polemisiert und der Kern des Problems, nämlich das Verhältnis von Eros, Herrschaft und Praxis, gar nicht getroffen. Noch auffälliger aber ist das Verhalten der Anhänger Wynekens, die nicht nur die Schuld leugneten, sondern trotz der Beweislage gar kein Vergehen sahen. Es wurde abgewiegelt und verharmlost, die Opfer wurden als unglaublich hingestellt und Wyneken als grosser Erzieher und Symbol für die freie Erziehung angesehen, der nicht getan haben konnte, was doch offenkundig war.

Im April 1922 waren in der Zeitschrift für Sexualwissenschaft „Betrachtungen zum Fall Wyneken“ zu lesen. Der Verfasser stellte eine interessante Frage, nämlich was er als Vater getan hätte, wenn sein Sohn von Wyneken - wie es heisst - „belästigt“ worden wäre. Er trage „kein Bedenken“, so die Antwort, die „eine oder meinetwegen auch mehreren ‚unkeuschen‘ Berührungen durch einen Mann wie Wyneken“ für ein „weitaus geringeres Übel“ zu halten als Fälle wirklicher Gewalt gegen Kinder, für die es genügend andere Beispiele gebe (Licht 1922, S. 24/25).¹³ „Unkeusche“ Berührungen sind demgegenüber harmlos und werden mit der Bedeutung des grossen Pädagogen verrechnet.

„Ich würde ... als Vater keine ruhige Stunde mehr haben, wenn durch meinen Sohn ein Mann wie Wyneken wegen einiger intimer Berührungen ins Gefängnis gebracht würde. Denn ich würde dabei nicht vergessen, was d i e s e r Mann seinen Schülern gewesen ist“ (ebd., S. 25).

Zusammengefasst wird das Problem so: „Wynekens ganze Schuld besteht darin, dass er mit der Griechenseele im Deutschland des 20. Jahrhunderts lebt“ (ebd.). Der Verfasser dieser Überlegungen nannte sich „Prof. Dr. Hans Licht“ (ebd., S. 24). Er hatte gerade ein Buch über die *Die Homoerotik in der griechischen Literatur* veröffentlicht (Licht 1921) und schrieb häufiger in der „Zeitschrift für Sexualwissenschaft“. „Hans Licht“ war als Übersetzer antiker Texte und Autor homoerotischer Studien bekannt; hinter dem Pseudonym verbarg sich ein Lehrer, nämlich der Bonner Altphilologe und Oberlehrer Paul Brandt.¹⁴ Er gehörte zu denen, die in den zwanziger Jahren das Thema antike „Knabenliebe“ propagierten.

Auf diese Verharmlosung des Falles antwortete Fritz Dehnow, der im Februar 1922 Wynekens Verteidigungsschrift *Eros* rezensiert hatte; die Besprechung war der Anlass für die „Betrachtungen zum Fall Wyneken“ von Hans Licht. Dehnow charakterisiert in seiner Replik nicht den Autor des *Eros*, sondern den Täter: „50jährig, geschieden, ohne weiblichen Verkehr, lebt er fast ausschliesslich unter seinen Zöglingen und für sie.“ Was er getan hat, sei

¹³ Hingewiesen wird auf einen Fall, der im Juli 1915 vor dem Schöffengericht Berlin-Tempelhof verhandelt worden war. Ein zehnjähriger Knabe wurde von seiner Pflegemutter auf schwerste Weise misshandelt, die Frau erhielt aber nur eine Geldstrafe von hundert Mark, weil sie „bisher unbescholten“ war (Berliner Tageblatt Nr. 384 v. 30. Juli 1915).

¹⁴ Paul Hans Brandt (1875-1929) lehrte am Städtischen Gymnasium in Bonn.

„sicherlich kein Kapitaldelikt“, aber die Handlung selbst „ist ein grober Missbrauch der Erzieherstellung“ (Dehnow 1922a, S.85/86).

Genau das stellte auch das Gericht in der Urteilsbegründung fest. Dehnow schreibt ergänzend: „Der Knabe wird von einem alten Mann, zu dem er bei gesundem Gefühl keinerlei körperliche Zuwendung empfinden kann, zu geschlechtlicher Berührung veranlasst; es wird auf ihn dahin eingewirkt, dass er körperliche Zuneigung zu einem alternden Manne sich aneigne, und sein Gefühl wird dadurch verfälscht. Diese Handlung ist - darüber kann die Phraseologie in Wynekens Schrift nicht hinwegtäuschen - lediglich e i g e n n ü t z i g. Vergebens lenkt Wyneken die Aufmerksamkeit von diesem springenden Punkte ab, indem er die Sachlage so schildert, als erweise er mit ‚nackten Umarmungen‘ seinen Schülern höchste pädagogische Wohltaten“ (ebd., S. 86).

Auf den eklatanten Widerspruch zwischen der Beschwörung einer vom Eros durchwirkten Gemeinschaft und der Praxis der Freien Schulgemeinde Wickersdorf (Muckle 1924, S. 135) ist verschiedentlich hingewiesen worden, wobei die Liste der Vorwürfe von den zahlreichen Eigentumsdelikten in der Schule (ebd., S. 129) bis zur „leidenschaftlichen“ Präferenz Wynekens für „schöne Knaben“ reichte (ebd., S. 135). Die Anhänger Wynekens liessen sich dadurch nicht verunsichern, für sie waren das alles nur Verleumdungen und Angriffe auf die freie Erziehung.

Die Geschichte wiederholt sich nicht. Zwar ist es immer noch leicht, mit „Phraseologie“ in der Pädagogik Eindruck zu machen und grosse Worte zu benutzen, wo es gar keine Taten gibt. Aber die Ideologie des „pädagogischen Eros“ dürfte angesichts der Fakten ausgedient haben. Niemand kann sich in Zukunft mehr auf Gerold Becker berufen, die Landerziehungsheime sind gründlich entzaubert worden und Hentigs „Ethos der Erziehung“ wird in die Geschichte eingehen, nie ohne Verweis auf seinen Freund Becker, was die eigentliche Entwertung sein dürfte.

Auf der andern Seite: Was bleibt nach den ungeheuren Vorfällen an der Odenwaldschule von der Reformpädagogik, auf die sich die Landerziehungsheime und viele ihrer Lehrerinnen und Lehrer immer berufen haben? Angesichts der Dimensionen und Opferzahlen muss die Frage gestellt werden. Aber lässt sie sich auch beantworten? Das wird mich abschliessend beschäftigen.

5. Was von der Reformpädagogik bleibt

Zunächst sollte man sich von dem engen Bezug oder gar der Gleichsetzung der 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.

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 nahe lag, Massnahmen zur Prävention zu entwickeln, obwohl die Geschichte der Internate genau das hätte nahelegen müssen. Aber auch diese Geschichte wurde schöngeredet. Landerziehungsheime sollten einfach Internate der neuen und ganz anderen Art sein, Missbrauch wurde vom Konzept her ausgeschlossen. Die gute Idee würde dafür schon 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 Frankfurt. Er war einer der beiden Laudatoren, als Astrid Lindgren der Friedenspreis des Deutschen Buchhandels verliehen wurde. 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 Rede ist mehr als zynisch, sie ist ein Dokument der Rhetorik, die die pädagogische Wunschwelt beherrscht, ohne zu sagen, was die Praxis ist oder auch nur sein kann. 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.

Was sich historisch rekonstruieren lässt, ist aber nie die Annäherung an das 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 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; Schulentwicklung ist ein langgestreckter Prozess von Problemlösungen, deren wesentlicher Masstab die *Nachhaltigkeit* ist.

- Daher lässt sich „Reformpädagogik“ 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 angenommen werden, die geändert werden, wenn bessere in Aussicht stehen.
- Es gibt keine historische tabula rasa, niemand beginnt völlig neu und entscheidend ist die Verankerung einer neuen Lösung in der Praxis.

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 Internate in idyllischer Umgebung sind nie „Zauberberge“ gewesen. Was 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 „grossen Tradition“ die Rede ist, hat das wenigstens nicht nahegelegt.

Ein alternatives Modell kann von den Errungenschaften in der Breite der Schulgeschichte ausgehen, ohne eine besondere Epoche zu bemühen. Statt um „Reformpädagogik“, also eine ambitionierte Reflexion, geht es dann um die kontinuierliche Reformgeschichte der Schule. Diese Geschichte betrachtet nicht lediglich Konzepte, sondern den Weg von Problemlösungen in der Praxis, der oft mit Namen verbunden ist, die niemand mehr kennt, weil die Lösung einfach von sich aus Dauer angenommen und Nachahmer gefunden hat.

Dabei verändert sich die Prämisse:

- Der Basisprozess der modernen Schulentwicklung seit Beginn des 19. Jahrhunderts ist die *Verstaatlichung*,
- also die allmähliche Loslösung von der kirchlichen Aufsicht,
- der Aufbau einer eigenen Verwaltung,
- die ständige Weiterentwicklung der Grundform „Schule“ und die Stetigkeit der Investitionen.

Ohne langfristig stabile Budgets gibt es keine „Reformpädagogik“, wie immer man sie definieren mag. Ohne staatliche Lehrerbildung, eine angemessene Ausstattung der Schulen, eine gute Besoldung und eine gesicherte Altersvorsorge gibt es auch keine Profession. Für deren Entwicklung war die Einführung fester Stellen und so fester Gehälter ausschlaggebend, nicht der Bezug auf eine wie immer geartete Pädagogik. Die Einführung der Bildungsstatistik 1822 in Preussen und später in Bern war ein weit gewichtigeres Reformdatum als alle privaten Internate zusammengenommen. Und erst die Einführung eines gestuften Schulsystems in Europa verbesserte die Durchlässigkeit und damit die Erfolgchancen in der Breite.

Ohne Lehrpläne entstehen weder eine Schulorganisation noch eine Bildungsversorgung, die Gewähr bietet, das Angebot einheitlich regeln zu können. Unterricht setzt Lehrmittel voraus und ohne formalisierte Abschlüsse hat kein schulischer Unterricht einen Verwendungswert. Solange die Schulen über keine wirklichen Berechtigungen

verfügten, war ihr Ansehen gering, weil keine Anschlussfähigkeit gegeben war. Daher war der Aufbau der Berufsbildung wichtiger als jedes Landerziehungsheim.

Es ist wenig bekannt, dass die Verstaatlichung der Marktorganisation *nachfolgte*. Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in den meisten Städten im deutschen Sprachraum mehr private als öffentliche Schulen. Erst danach setzte eine flächendeckende Entwicklung des staatlichen Sektors ein, die das Schulsystem reformfähig machte, weil in der Fläche und dauerhaft investiert wurde, während zuvor nur örtliche Verhältnisse betrachtet werden konnten. Erst unter staatlicher Aufsicht war zunehmend Spielraum gegeben, das System weiterzuentwickeln.

Schulgärten, Unterricht im Freien, Erlebnisaufsätze, Waldschulen, Sitzkreise, Schullandheime, kindgerechte Lesefibeln oder versenkbare Wandtafeln sind Errungenschaften einer anhaltenden Schulentwicklung, die aus der Mitte des Systems vorangetrieben wurde. Die Einführung von Jahrgangsklassen war ebenso ein Reformdatum wie die Abschaffung des erhöhten Lehrerpultes und die Gruppierung der Schüler in Hufeisenform statt in militärischen Zweierreihen.¹⁵

Die Überwindung der mechanischen Rezitation und die Loslösung von der Katechese waren zentrale Ereignisse einer langgestreckten inneren Schulreform, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler grundlegend verändert hat. Der lange Kampf gegen das Schulgeld gehört zur Reformpädagogik der Schule ebenso wie die Durchsetzung der Ganzjahresbeschulung, die Aufhebung der Einklassenschulen oder die professionelle Gleichstellung der Lehrerinnen und damit die Beseitigung des pädagogischen Zölibats.¹⁶ Koedukation liess sich auf breiter Basis nur mit staatlichen Schulen durchsetzen und die egalitäre Mädchenbildung trug wesentlich zur Schrumpfung des Privatschulmarktes bei.

Die „Arbeitsschule“ als Unterrichtskonzept stammt ebenso aus der Volksschule wie der Handarbeitsunterricht und die damit verbundene Kritik an der „Verkopfung“. „Ganzheitlicher“ Unterricht war einfach die Ergänzung des Curriculums durch neue Fächer und kein davon losgelöster Slogan der „ganz anderen“ Schule, die nie entstanden ist. Die Idee des „selbstorganisierten“ Lernens stammt aus amerikanischen Schulversuchen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts¹⁷ und die erste Liste mit Kriterien für die Evaluation von Schulqualität hat der New Yorker Kinderarzt Joseph Mayer Rice 1893 vorgelegt.

Bei diesem Blick auf die Geschichte wird die institutionelle Seite betrachtet, das, was im System überdauert und solange wirksam ist, bis es neue Lösungen gibt. Diese Sicht führt auf eine stetige Verbesserung der Grundform „Schule“, bei der die persönliche Seite nicht

¹⁵ Das gilt auch für die Schulhygiene, die medizinische Betreuung durch eigene Schulärzte, die Einrichtung von Schulbibliotheken und Lesehallen, die naturkundlichen Sammlungen, den Unterricht in Realien und die allmähliche Ablösung des geometrischen Zeichnens durch neuartigen Kunstunterricht.

¹⁶ Das Zölibat für Lehrerinnen ist 1880 reichsweit eingeführt worden und bestand in Baden-Württemberg bis 1956. Von 1912 an gab es ein solches Heiratsverbot auch in der Schweiz.

¹⁷ „Learning by doing“ ist eine Formel von Francis Wayland Parker (1837-1902), die nach seinem Schulversuch in der Stadt Quincy (1875-1880) kreiert wurde.

übersehen werden darf. Es gibt nicht nur eine erfolgreiche Reformgeschichte der Schule, sondern auch eine Geschichte des Scheiterns, der vergeblichen Anstrengung, der Ängste oder schliesslich auch der Gewalt. Diese Seite verschwindet oft hinter der Propaganda des schönen Scheins, der die Schulgeschichte eben auch geprägt hat. Zu diesen Blendungen gehörte der „pädagogische Eros“.

Damit sollte eine „menschliche“ Erziehung begründet werden, die ein Feindbild brauchte. Für die Gegner 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 im September 1985 ausdrückte (Die Zeit Nr. 39 v. 20. 9.9.1985, S. 49). Aber man kann nicht seelenlos unterrichten, Lehrpersonen müssen Nähe und Distanz zu Schülerinnen und Schüler professionell handhaben können, sie sollten Erziehung als Wechselwirkung verstehen und sich Erfolge gleichwohl selbst zuschreiben. Was sie nicht brauchen, ist der Rückgriff auf den antiken Gott Eros.

Literatur

Quellen

Becker, G.: Soziales Lernen als Problem der Schule: Zur Frage der Internatserziehung. In: W. Schäfer/W. Edelstein/G. Becker: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel: Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1971, S. 95-148.

Becker, G.: Auf der Suche nach dem verschwundenen Land. In: Friedenspreis des deutschen Buchhandels 1978: Astrid Lindgren. Frankfurt 1978, S. 9-16.

http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/806_1978_lindgren.pdf

Becker, G.: Hundert Jahre Landerziehungsheime - Pädagogik von gestern oder Pädagogik für morgen? In: Th. Fischer (Hrsg.): Bewerten - Orientieren - Erleben. Pädagogische Räume, Reflexionen und Erfahrungen. 66 Wegbegleiter gratulieren Jörg W. Ziegenspeck zum 66. Geburtstag. Aachen: Shaker Verlag 2007, S. 541-558.

Dehnow, F.: Das Ende Wynekens. In: Das Neue Deutschland Band 11 (1922), S. 42-45.

Dehnow, F.: Erwiderung. In: Zeitschrift für Sexualwissenschaft IX. Band, 3. Heft (Juni 1922a), S. 85-87.

Dehnow, F.: Wyneken, G.: Eros. Lauenburg (Elbe) 1921. Verlag Ad. Saal. In: Zeitschrift für Sexualwissenschaft VIII. Band, Heft 11 (Februar 1922b), S. 361/362.

Dehnow, F.: Frank Wedekind. Leipzig: O. R. Reisland 1922c.

Geheimprozess gegen Wyneken. In: Junge Menschen 2. Jahrgang, Heft 17 (September 1921), S. 260-262.

Hentig, H. v.: Ganztagschule und mehr. In: Neue Sammlung Band 45 (2005), S. 237-252.

Hentig, H. v.: Mein Leben - bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus. München: Carl Hanser Verlag 2007.

Hentig, H. v.: Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar?

http://www.magazin-auswege.de/data/2010/03/Hentig_Das_Ethos_der_Erziehung.pdf

„Ich sehe was, was Du nicht siehst“ - von Wahrnehmung und fremden Welten. bündische akademie. Himmelfahrtstagung in Lüdersburg 20.-23. Mai 2004.

<http://www.tyrker.de/akademie/Prog2004.pdf>

Licht, H.: Die Homoerotik in der griechischen Literatur. Lukianos von Samosata. Bonn: A. Marcus und E. Webers Verlag 1921. (= Abhandlungen aus dem Gebiete der Sexualforschung. Herausgegeben im Auftrag der Internationalen Gesellschaft für Sexualforschung, Band III/Heft 3)

Licht, H.: Betrachtungen zum Fall Wyneken. In: Zeitschrift für Sexualwissenschaft IX. Band, 1. Heft (April 1922), S. 24-26.

Melville, H.: Billy Budd, Sailor and Selected Tales. Ed. by R. Milder. Oxford: Oxford University Press 1999.

Mendelssohn, E.v.: Nacht und Tag. Roman. 2. Auflage. Leipzig: Verlag der weissen Bücher 1914.

Moses, J.: Zur Frage der sexuellen Jugendbelehrung. Vortrag, gehalten in der Vereinigung für Kinderforschung in Mannheim. In: Zeitschrift für Kinderforschung Band 11 (1906), S. 166-177.

Muckle, F.: Gustav Wyneken. Ein Bild des Kulturverfalls in der Zeit. Lauenburg an der Elbe: Adolf-Saal-Verlag 1924.

Schröder, A.: Schüler und Lehrer höherer Schulen in der neueren deutschen Romandichtung. In: Zeitschrift für Deutschkunde Band 45 (1931), S. 508-530.

Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime: Ganztagschulen und mehr:

Landerziehungsheime. Dokumentation der 3. Grossen Arbeitertagung vom 4.-6. 11. 2004 in Jena. Stuttgart: Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 2005.

Wyneken, G.: Eros. Sechzehntes bis siebzehntes Tausend. Lauenburg/Elbe: Adolf Saal Verlag 1924.

Darstellungen

Altner, St.: Das Thomaskantorat im 19. Jahrhundert: Bewerber und Kandidaten für das Leipziger Thomaskantorat in den Jahre 1842 bis 1918. Quellenstudien zur Entwicklung des Thomaskantorats und der Thomanerchors vom Wegfall der öffentlichen Singumgänge bis zur ersten Auslandsreise 1920. Leipzig: Passage-Verlag 2006.

Burgsmüller, C./Tillmann, B.: Abschlussbericht über die bisherigen Mitteilungen über sexuelle Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum 1960 bis 2010. Dezember 2010. Ms. Wiesbaden/Darmstadt.

<http://robertcaesar.files.wordpress.com/2010/11/odenwaldschule-abschlussbericht-17-Dezember-2010.pdf>

Dehmers, J.: Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 2011.

Flöter, J.: Eliten-Bildung in Sachsen und Preussen. Die Fürsten- und Landesschulen Grimma., Meissen, Joachimsthal und Pforta. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2009. (= Beiträge zur historischen Bildungsforschung, Band 38)

Füller, Chr.: Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln: DuMont Buchverlag 2011.

Koerfer, A.: Erneut versagt die Schule. In: Frankfurter Rundschau vom 17. September 2011.

Nipperdey, Th.: Deutsche Geschichte 1866-1918. Band 1: Arbeitswelt und Bürgergeist.

München: C.H. Beck 1990.

Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel:

Beltz Verlag 2011.

Schindler, J.: Missbrauch an Elite-Schule: „Sexuelle Dienstleister“. In: Frankfurter

Rundschau vom 6. März 2010, S. 2/3.