

Jürgen Oelkers

Führung und Erziehung: Lehren aus der Geschichte *)

Aus guten Gründen hat der Ausdruck „Führung“ in der deutschen Pädagogik einen schlechten Klang. Er erinnert unmittelbar an diktatorische Ansprüche des „Führertums“ und scheint sich durch den Zivilisationsbruch in der deutschen Geschichte erledigt zu haben. Niemand soll mehr einem „Führer“ folgen, der nicht nur einzigartig war, sondern auch stets als Mann gedacht wurde. Schon aus diesem Grunde sind Lehrerinnen und Lehrer oder die Eltern nicht die „Führer“ ihrer Kinder, abgesehen davon, ob sich die heutigen Kinder überhaupt „führen“ lassen.

Auf der anderen Seite sind Theorien der „Führung“ von Schulen oder pädagogischen Institutionen in der aktuellen Diskussion über Schulentwicklung sehr präsent, ohne gross durch historische Skrupel beeinflusst zu werden. Manchmal wird auch der englische Ausdruck „leadership“ verwendet, der das F-Wort vermeiden und die Belastung durch die deutsche Geschichte umgehen soll.

- Ob „Führung“ dabei auch einen „Führer“ braucht, wird ausgeklammert.
- Aber das ist die entscheidende Frage, wenn „Erziehung“ mit „Führung“ in Verbindung gebracht wird.
- Erziehung nämlich setzt ein personales Verhältnis voraus und nicht einfach eine abstrakte Organisation.

Der Lehrer als „Führer“ ist ein Topos in der Geschichte der deutschen Pädagogik, trotz der Warnungen Max Webers (1994, S. 18f.), der in seinem Vortrag *Wissenschaft als Beruf* (1917) den „Lehrer“ scharf von dem „Führer“ unterschieden wissen wollte. Nur ein „Führer“ zielt auf Gefolgschaft und möglichst auf eine blinde; wenn ein Lehrer ein Führer sein will, dann hat er seinen Beruf verfehlt.

„Grosse Pädagogen“ gibt es als hagiografische Konstrukte seit dem 19. Jahrhundert. In der Literatur sind sie schnell einmal als Lehrer *und* Führer bezeichnet worden, denen die aufstrebende Lehrerverberufung folgen sollte. „Pestalozzi unser Führer“ hiess entsprechend ein Aufsatz des deutschen Philosophen Paul Natorp zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Natorp 1905).¹ Mit Verweis auf die Antike sind „Lehrer und Führer“ sogar gleichgesetzt worden (Cramer 1838, S. 593/594).² Dass Lehrer die „Führer der Jugend“ zu sein haben, findet man als Postulat schon in der Literatur des ausgehenden 18. Jahrhunderts (Eckartshausen 1789, S. 77).³

*) Vortrag in der Universität Mainz am 29. Oktober 2014.

¹ Der Aufsatz wurde im ersten Heft der Hamburger Zeitschrift „Der Säemann“ veröffentlicht, die als Monatsschrift für pädagogische Reform zwischen 1905 und 1914 erschienen ist.

² Der Verweis gilt Cicero Pro Plancio c. 33, § 81. Dort allerdings werden „magistri et doctores“ unterschieden, nicht „Führer“ im modernen Sinne.

³ Karl von Eckhartshausen (1752-1803) war als Hofrat und Schriftsteller in München tätig.

Noch 1983 konnte man in einer juristischen Rehabilitierung des Führergedankens in der Demokratie lesen, dass der Lehrer geistig führen und etwas mit der volkstribunmässigen „Macht eines Führertums der Worte“ zu tun haben müsse. Mit den Worten weist der Lehrer, anders als der Demagoge, den konkreten „Weg der Führung“, also den, der begangen und nicht nur gefordert werden soll (Leisner 1983, S. 250).⁴ Der Lehrer, heisst es dann, übt mit seiner Autorität „Persönliche Gewalt“ aus (ebd., S. 247).

Was der Erlanger Staatsrechtler Walter Leisner theoretisch so gefasst wissen wollte, hatte eine reale Seite, die kein Recht decken kann, nämlich sexuelle Gewalt unter dem Deckmantel der „pädagogischen“ Führung. Die Geschichte dieser Gewalt ist nie geschrieben worden, aber sie hat mit Herrschaft zu tun, die mit dem Wohl des Kindes gerechtfertigt wird, ohne „Herrschaft“ genannt werden zu dürfen. Eine sanfte Sprache des natürlichen Aufwachsens, die auf Rousseau zurückgeht, verschleiert die mit der Herrschaft verbundene Gewalt.

Dies vorausgesetzt, verfolgt mein Vortrag drei Fragestellungen:

- Was verbirgt sich theoriegeschichtlich hinter dem Verhältnis von „Führung“ und „Erziehung“?
- Wie kann Erziehung in Gewalt umschlagen?
- Und welche Lehren können aus der Geschichte gezogen werden?

1937 erschien im Verlag von Julius Beltz eine umfangreiche Schrift des Jenenser Pädagogen Peter Petersen, die den Titel trug *Führungslehre des Unterrichts* (Petersen, 1937). 1947 wurde die zweite, durchgesehene und erweiterte Auflage veröffentlicht, die das Buch von den anstössigen Stellen des Dritten Reichs gesäubert hat (Prior 1985). Von dieser Ausgabe erschienen bis 1971 zehn Auflagen, denen diverse Nachdrucke folgten. 2010 gab es immer noch im Beltz-Verlag die vorerst letzte Ausgabe - ohne Nachweis der Retuschen.

Petersen entfaltet eine Theorie, die pädagogische „Führung“ auf zwei Ebenen abzubilden versucht. Einerseits geht es um die Führung *des* Unterrichts und andererseits um Führung *im* Unterricht.

- Vorausgesetzt wird der Machtanspruch der Pädagogik:
- Petersen geht davon aus, dass der Mensch „zum Menschen nur durch Erziehung“ wird.
- Pädagogisches Handeln ist dasjenige „menschliche Unternehmen“, welches „absichtlich und planvoll Kinder und Jugendliche“ erzieht und bildet (Petersen 1937, S. 17).

Die beiden Ebenen werden wie folgt unterschieden: Die Führung *des* Unterrichts handelt von alledem, was nötig ist, um den Unterricht vorzubereiten. Die Führung *im* Unterricht bezieht sich auf die situationsgemässe Leitung des Unterrichts selbst (ebd., S. 51). Beide Unterscheidungen werden weit gefasst. Die Vorbereitung des Unterrichts schliesst das Schulleben, die Gestaltung der Räume und die Lernumwelten der Kinder mit ein. Nur ein „recht vorgeordnetes Schulleben“ regt die Schüler zu „echten Tätigkeitsformen“ an (ebd., S. 89).

⁴ Walter Leisner (geb. 1929) war seit 1961 Professor für öffentliches Recht an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Auch den Begriff „Unterricht“ fasst Petersen eigenwillig, nämlich vom Standpunkt eines „Pädagogen vom Volke aus“ (ebd., S. 94). Unterricht ist „eine bestimmende, begrenzende und nachhelfende Kunst im Dienste des Lebens oder der Bildung“ und diese Kunst „geschieht innerhalb der sozialen Sphäre in völkischer Gebundenheit“ (ebd.). Führung setzt Volk voraus und kein Unterricht dient allein dem Kind, vielmehr verfolgt jeder Unterricht einen „sozialen und nationalen Zweck“ (ebd.).

Der Unterricht geht gestuft vor sich, er muss formal überwacht werden und das selbsttätige Lernen der Schüler unterstützen. „Dressur“ soll weitgehend vermieden werden. Andererseits heisst es: Dressur durch den Lehrer ist dann berechtigt, „wo sie der kürzeste Weg zu einem wichtigen Ziele ist, mit dessen Erreichung freieres Schaffen, eigenes Denken und Handeln, eine geistige Haltung erst möglich wird“ (ebd., S. 100). Wann das der Fall ist, wird nicht gesagt.

Wesentlich für die Führung des Unterrichts ist das Vorbild. Der Lehrer muss im Erziehen aufgehen und „im Erziehen“ bedeutet das „Vorbildsein alles“. Ganz im Sinne des Staatsrechtlers Leisner spielt dabei auch das lebendige Wort des Lehrers eine wichtige Rolle, nämlich „beim Vortrag, beim Vorlesen, im Gedicht, im Zeugnis-Ablegen, beim Vertreten einer Überzeugung, in der religiösen Verkündigung; aber auch das begeisternde, das bezwingende und mitreissende Wort“ soll als Führungsmittel ein gesetzt werden. „Alles im Dienste der Sache, niemals des eigenen Selbst“ (ebd., S. 100/101). Ein Führer ist in der Schule immer auch ein Wortführer.

Auf der anderen Seite ist Petersen ein entschiedener Kritiker, der wie es heisst „reinen Belehrungsschule“, also der Schule, die allein auf den Lehrer zugeschnitten ist. Wenn einfach nur der Lehrer den Unterricht trägt und gestaltet, können die Schüler nur passiv daran teilnehmen (ebd., S. 146). Aber es kommt auf ihre Aktivierung an, jeder Unterricht baut auf der Tätigkeit der Schüler auf. Aus dem Lehrer als distanziert „Unterrichtendem“ wird der Führer tätiger, arbeitender Kinder (ebd., S. 147).

„Er tritt in einer natürlichen, selbstverständlichen Haltung als Führer mitten unter (die) arbeitende Schülerschar, die in gemeinsamer Arbeit voranschreitet, ein Führer von Natur, weil er den Blick fester und klarer auf das jeweilig gemeinsam angestrebte Ziel richten kann“ (ebd., S. 151).

Das „Unterricht im alten Sinne“ wird dadurch verändert, dass die sozialen und sittlichen Beziehungen innerhalb der Schule für den Lern- und Bildungsvorgang „dienstbar“ gemacht werden. Schule wird so zu einem gelenkten Erfahrungsraum, in dem sich das Leben entfalten soll. Petersens neuer Lehrer „muss derart führen, eingreifen, bestimmen, lenken und zulassen“, dass sich die Lebensgesetze des kindlichen Organismus „voll und mit ganzer Macht entfalten können“ (ebd., S. 147). Dadurch entstehen neue Formen des Lernens, die die alte Schulorganisation ablösen (ebd.).

„Danach bleibt selbstverständlich auch für die Führung im Unterricht an erster Stelle das Gebot der ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘. Der Schutz des dem Lehrer anvertrauten Lebens steht überall voran. Also freie Bewegung und reine Luft sichern zu jeder Tageszeit und in jeder Unterrichtsform! In jeder Stunde müssen die Bedingungen eines gesunden Wachstums vorhanden sein“ (ebd., S. 148).

Petersens pädagogische Grundrelation war die zwischen der Schule als kleiner Gemeinschaft und dem Volk als grosser Gemeinschaft. Was zeitgenössisch als „kindzentrierte“ Erziehung diskutiert wurde, nimmt bei ihm die Gestalt einer überwachten Lern- und Arbeitsgemeinschaft an, in der die Tätigkeiten der Kinder gemäss der je gegebenen pädagogischen Situation durch ihren Führer gesteuert werden. Der frühere Fokus auf den lehrerzentrierten Unterricht ist verschwunden, die ganze Schule soll erziehen und besonders von den Erfahrungen des Zusammenlebens in der Schulgemeinschaft erhofft sich Petersen starke Effekte für die Sozialerziehung. Aber das Geschehen muss gelenkt und überwacht werden, anders wäre das Ziel fraglich, das der Führer im Blick hat.

In der deutschen Reformpädagogik spielt der Gedanke der Schule als „Lebensgemeinschaft“ auch über Petersen und seine Führungslehre hinaus eine wichtige Rolle. In der Lebensreformbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts ist die Gemeinschaft geradezu als Bedingung einer erfolgreichen Erziehung verstanden worden.

- „Gemeinschaft“ ist gekennzeichnet durch emotionale Nähe und soziale Übereinstimmung,
- Erleben und Echtheit der Erfahrung,
- die vorrationale Geltung von Regeln und die dauerhafte Verpflichtung auf gemeinsame Werte.
- Vorausgesetzt werden Führer und Einordnung in eine Gemeinschaft.

Im Umkreis der deutschen Jugendbewegung wurde an verschiedenen Stellen auf den „pädagogischen Eros“ zurückgegriffen, der deutlich eine Führungslehre darstellt. Die zentrale Theorie hat der Göttinger Pädagoge Herman Nohl am Ende der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts formuliert. Seine Lehre vom „pädagogischen Bezug“ wird bis heute als Orientierungspunkt und Wertmassstab der Pädagogik verstanden. Gemäss Nohl geht der „Erzieher“ mit dem „Zögling“ eine zeitlich befristete Beziehung ein, die eine *Erziehungsgemeinschaft* darstellt. Diese Gemeinschaft ist emotional geprägt ist und fordert deutlich Gehorsam ein.

- Der „Zögling“ ist solange in Abhängigkeit, bis er mit Hilfe seines Führers die eigene Form und Gestalt gefunden hat.
- Auch dahinter steht die Idee, dass der Mensch zum Menschen erst durch die Erziehung wird.
- Missbrauch ist kein Thema und muss daher auch nicht ausgeschlossen werden.

Nohls Theorie geht zurück auf die Gründung der deutschen Landerziehungsheime, in denen Erziehungsgemeinschaften abseits der Gesellschaft verwirklicht werden sollten. Diese Idee hat zuerst der deutsche Philosophen Johann Gottlieb Fichte in seinen *Reden an die deutsche Nation* (1808) formuliert. Landerziehungsheime haben vor und nach dem Ersten Weltkrieg die Diskussion über Erziehungsreformen massiv beeinflusst. Nohl stilisiert diese Gründungen zu „pädagogischen Bewegungen“ und erweckt den Eindruck, dass es sich um grosse, einflussreiche gesellschaftliche Akteursgruppen gehandelt hat, während es in Wahrheit Randerscheinungen gewesen sind, die Nohl zu historischer Grösse verholfen hat.

Von Einfluss waren die „pädagogischen Bewegungen“ in rhetorisch-pathetischer Hinsicht, mit der neuen Erziehung sollte auch der neue Mensch entstehen. Die Praxis ist nie unabhängig untersucht worden, man glaubte einfach dem Pathos; aber der Verweis auf die

vorbildliche Praxis ist für die Plausibilität der Nohlschen Theorie unabdingbar, weil sie nicht als platonische Spekulation erscheinen darf. Der „pädagogische Bezug“ oder die Erziehungsgemeinschaft müssen einen Realitätsbezug haben, wenn sie glaubwürdig sein sollen. Dazu dienten die Landerziehungsheime mit ihrem Nimbus der „neuen Erziehung“, den man nur allzu gerne glauben wollte.

Zwei entschiedene Anhänger der Lehre vom „pädagogischen Bezug“ waren Hartmut von Hentig und Gerold Becker, die beide in Göttingen akademisch sozialisiert worden sind und wie Peter Petersen die Schule als „Erfahrungsraum“ verstanden wissen wollten, ohne je näher auf Petersens Jenaplan-Pädagogik einzugehen. Aber auch sie wollten die staatliche „Unterrichtsanstalt“ überwinden, was bis heute ein Grundpostulat der deutschen Reformpädagogik ist. Und auch für sie waren die Landerziehungsheime das erklärte Vorbild, weil in ihnen die Einheit von Leben, Lernen und Arbeit verwirklicht zu sein schien.

Hentig wie Becker haben sich mit Nohls pädagogischem Bezug auseinandergesetzt und beide haben auch den Realitätsgehalt der Theorie in der Praxis der Landerziehungsheime gesucht. Beide hatte eigene Erfahrungen: Hartmut von Hentig war nach seiner Promotion zwei Jahre lang Lehrer an der Schule Birklehof im Schwarzwald und hat diese Zeit immer als massgebend für sein eigenes pädagogisches Denken verstanden. Der notorische Gerold Becker war Leiter der Odenwaldschule und hat seine Erfahrungen ebenfalls zugunsten der Theorie von Herman Nohl ausgelegt.

Die Odenwaldschule war als Landerziehungsheim Teil der von Nohl so hervorgehobenen pädagogischen Bewegung. Gerold Becker war bekanntlich einer der Haupttäter im Blick auf die Fälle sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule, der Jahrzehnte lang gedauert hat. Im Sinne Nohls hat Becker die Nähe und die Bindung zu den Schülern als unabdingbar für eine gelingende Erziehung hingestellt. Seine Praxis als Sexualtäter wirft auf diese Theorie ein Licht eigener Art. Der Pädagoge ist der verständnisvolle „Führer“ der Kinder und Jugendlichen, der an sexuelle Grenzen seines Handelns nicht gebunden ist.

Tatsächlich gibt es in Nohls Theorie keinen Hinweis auf solche Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen. Nähe und Bindung sind einfach immer die richtigen Strategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Nohls Theorie sieht auch keine Gegenwehr vor, wenn die Kinder und Jugendlichen in falsche Hände geraten.

- Im Sinne des platonischen Eros gibt es kein Fehlverhalten, man kann nur der Theorie folgen oder sie ablehnen.
- Die Theorie hat den Anspruch, dass sie nur um den Preis des Wohles von Kindern und Jugendlichen abgelehnt werden kann.
- Genau das haben Hentig und Becker immer behauptet, es gibt von der richtigen Pädagogik keinen Rückzug, sie führt gleichsam selbst.

Der Rückgriff auf die antike Eros-Lehre zu Beginn des 20. Jahrhunderts kann auch mit der zunehmenden Akzeptanz pädophiler Gedanken und Erfahrungen im literarisch-philosophischen Diskurs erklärt werden (Oelkers 2011). Der bekannteste pädophile Pädagoge in Deutschland, der Philosoph Gustav Wyneken, hat die Führungslehre des „Eros“ unverblümt mit pädophilen Überzeugungen zusammengebracht, ohne dadurch in seinem intellektuellen Rang beschädigt worden zu sein. Seine Schule, die Freie Schulgemeinde

Wickersdorf in Thüringen, war ein Eldorado für Pädophile, was sorgsam verschleiert wurde und auch von der historischen Forschung kaum beachtet worden ist.

Sowohl die Freie Schulgemeinde Wickersdorf als auch die Odenwaldschule galten als Orte der inneren Demokratisierung. Wynekens Lehre der autonomen Jugendkultur wurde als Garant genommen, dass diese Kultur auch in Wickersdorf realisiert worden ist. Ähnlich war das äussere Bild der Odenwaldschule davon geprägt, dass die Pädagogik Paul Geheeb's auf innere Demokratisierung hin angelegt war. Tatsächlich bestimmten die Schulleiter über alle wesentlichen Entscheidungen, die Mitsprachemöglichkeiten der Schüler waren eng begrenzt und eigentlich nur in formaler Hinsicht gegeben.

- Schulleiter Gerold Becker konnte auch gegen den Einspruch der Schüler entscheiden und hat sich nie auf Formen innerer Demokratie eingelassen.
- Er war in diesem Sinne der „Führer“, der über eine uneingeschränkte Macht verfügen konnte.
- Aufgehalten hat ihn niemand.

Auch Petersens Gemeinschaftsschule kannte keine wirksame Begrenzung des Führerprinzips. Die Rolle der Lehrer wurde zu „pädagogischen Führern“ aufgewertet, die aufgerufen waren, das Lernen der Kinder und Jugendlichen im Namen der überlegenen Pädagogik zu steuern. Die Distanz der klassischen Rollen von Lehrern und Schülern sollte damit aufgehoben werden, ohne jedoch den Führungsanspruch zu minimieren. In den Landerziehungsheimen sind die traditionellen Rollen tatsächlich ausser Kraft gesetzt worden, was auch mit der Theorie zu tun hatte, die emotionale Nähe höher gewichtete als soziale Distanz.

Landerziehungsheime wollten die Übel der Gesellschaft dadurch vermeiden, dass sie eigene Sozietäten bildeten, die von gesellschaftlichen Erfahrungen ferngehalten wurden, soweit dies möglich war. Aber es kennzeichnet diese Art Gemeinschaftserfahrung, dass sie exklusiv und totalitär ist. Ausserdem war das Zusammenleben konfliktreich und anstrengend. Auch in der Odenwaldschule waren die Lehrer zugleich die Erzieher, die rund um die Uhr für die Betreuung und Aufsicht zuständig waren. Die Doppelbelastung spielte in der Theorie keine Rolle und führte in der Praxis dazu, dass häufiger Wechsel die Regel war und die angeblich so harmonische „Gemeinschaft“ mit harten Brüchen und starken Diskontinuitäten leben musste.

Die Schülerinnen und Schüler kamen meist aus Notlagen an die Schule und hatten ihre letzte Chance vor Augen. Ihnen blieb keine andere Wahl und sie mussten auch dann noch an der Odenwaldschule bleiben, wenn sie mit ihr denkbar schlechte Erfahrungen gemacht hatten. In diesem Sinne war die Schule eine totale Institution, die keine anderen Auswege kannte als den Schulabschluss oder den Schulverweis. Schulleiter Gerold Becker hat mit grosser Willkür Schüler, die ihm nicht genehm waren, von der Schule verwiesen. Andere Schüler wurden unter Druck gesetzt, die Schule freiwillig zu verlassen und wieder andere hielten nur durch, weil sie sich dem Regime Beckers angepasst haben.

Der Grundirrtum der Schule als Lebensgemeinschaft der Nähe liegt in dem Versprechen, Gewähr für eine bessere Erziehung „zum Menschen“ zu bieten und damit allen anderen Schulen überlegen zu sein. Die Odenwaldschule, die „OSO“ genannt wird, hat Hartmut von Hentig 1985 in einem Fernsehinterview als die Schule bezeichnet, die Rousseau

gefordert hatte und die nun endlich Wirklichkeit geworden ist.⁵ Mit dieser Adellung wird unterschlagen, dass Rousseau für seinen Emile gar keine Schule wollte, aber das hat die Hochwertung der Odenwaldschule nicht aufhalten können. Näher hingeschaut hat niemand.

Tatsächlich waren die Lehrerinnen und Lehrer der Schule der Überzeugung, dass keine andere Schule ihnen das Wasser reichen könne. Geprüft wurde dieser Anspruch nie, er wurde einfach vom reformpädagogischen Konzept her abgeleitet. Dieses Konzept argumentierte formal für die kindgerechte Erziehung in der Gemeinschaft einer Familie; in Wirklichkeit hatte die „Gemeinschaft“ für viele Kinder und Jugendliche mit der Erfahrung von Verwahrlosung und Gewalt zu tun.

Die Schule gab sich egalitär, aber sie war nie eine „Polis“ gleichberechtigter Bürger. Lehrerinnen und Lehrer waren formal an demokratischen Prozessen beteiligt, tatsächlich sollten sie „Führer“ von oft schwierigen Kindern und Jugendlichen sein, was für viele eine Zumutung war. Wer konnte, verliess die Odenwaldschule, wann immer dies möglich war. Wer blieb, hatte im Namen des freien Aufwachsens unkontrollierte Möglichkeiten zur Ausübung von Herrschaft, die niemand bemerkt haben will. Als Gerold Becker im Sommer 1985 die Schule verliess, wurde er gefeiert wie kein Schulleiter vor ihm.

Am 6. und 7. Oktober 1989 fand in dem Landerziehungsheim Schule Marienau in der Nähe von Lüneburg eine gut besuchte Tagung⁶ zum Thema „Pädagogik und Psychoanalyse“ statt, die Gerold Becker „für die ‚Vereinigung der Deutschen Landerziehungsheime‘“ (Hasenclever 1990, S. 175) wesentlich mit gestaltet hat. Mit dabei waren Hellmut Becker, lange im Vorstand der Odenwaldschule, sein Sohn, der Psychoanalytiker Stephan Becker, Gerold Beckers enge Vertraute Anne Frommann, Otto Seydel von der Schule Schloss Salem und der Marienauer Lehrer Wolf-Dieter Hasenclever. Man war also unter sich und brauchte Gegenstimmen nicht zu fürchten.

In diesem Kreis äusserte sich Gerold Becker erstmalig zum Thema „Nähe und Distanz“ in der Erziehung, in der Absicht, die „Nähe“ theoretisch zu profilieren und zum Kern der Pädagogik der Landerziehungsheime zu machen. Er leitete einen Workshop zu dem Thema und sein mündlicher Einleitungsvortrag ist protokolliert worden. Becker sah sich veranlasst, statt das Protokoll zum Abdruck zu bringen, mit dem er nicht zufrieden war, einen Originalbeitrag abzufassen, der dann auch in dem Tagungsband veröffentlicht wurde. Das Thema war ihm also eminent wichtig, sonst hätte er sich die Mühe nicht gemacht.

Becker verglich in seinem Beitrag zwei theoretische Konzepte, nämlich das therapeutische Verhältnis in der Psychoanalyse Sigmund Freuds und den „pädagogischen Bezug“ Herman Nohls. Beides wird aber nicht wirklich aufeinander bezogen und gegeneinander abgewogen, es geht vielmehr darum, eine Theorie des sozialen Umgangs für die Landerziehungsheime zu formulieren und sich damit, vor diesem Publikum, selbst zu profilieren. In dem Beitrag ist soziale Nähe wichtiger und grundlegender für die Erziehung als Distanz, was an der vorbildlichen Praxis der Landerziehungsheime abgelesen werden soll.

Sie sind für Becker die „konsequenteste Verwirklichung der Idee der ‚Lebensgemeinschaftsschule‘“, weswegen in ihnen auch „in besonders ungetrübter Form“ das verwirklicht werden kann,

⁵ *Schule auf dem Zauberberg. Die Odenwaldschule.* Sendung Hessischer Rundfunk Drittes Programm am 18. September 1985.

⁶ Der Tagungsband dokumentiert 202 Besucher und 15 Referenten (Hasenclever 1990, S. 169-177).

„was von Herman Nohl als der ‚pädagogische Bezug‘ beschrieben worden ist, also die besondere Form der menschlichen Beziehung, deren letztlich sie mit Energie versorgende Antriebs- und Gestaltungskraft eben aus dem pädagogischen Charakter dieser Beziehung und aus dem aus ihm stammenden Gefühlen kommt“ (Becker 1990, S. 111/112).

Dieser gewundene Satz muss vor dem Hintergrund seines historischen Kontextes verstanden werden: Der Platoniker Nohl hat mit dem „pädagogischen Bezug“ eine andere Formel für das gefunden, was zur gleichen Zeit und deutlich im Umkreis der Landerziehungsheime als „pädagogischer Eros“ zum Thema gemacht wurde. Darauf beruft sich Becker im Sinne einer Schule der „Lebensgemeinschaft“ ausdrücklich.

„Der eine, das Kind, der Jugendliche will ‚wachsen‘, will erwachsen werden, will sich orientieren (auch wenn das durch Auflehnung und ostentatives Desinteresse geschieht) und sucht darum den schon erwachsenen Menschen, dem er vertrauen kann, der ihm beim Erwachsenwerden hilft, dem er ‚folgen‘ kann, um dabei und dadurch immer selbständiger zu werden - aber er sucht ihn eben zugleich gerade nicht als Mittel zum Zweck, sondern als den ‚anderen‘ in einer menschlichen (Freundschafts-) Beziehung“ (ebd., S. 112).

Freundschaft unter Menschen in einer engen Beziehung soll die Rollen von „Lehrern“ und „Schülern“ ersetzen, aber nur der eine „folgt“, was auch heisst, dass der andere „führt“, weil nur der Erwachsene beim Erwachsenwerden helfen kann.

Doch das ist nicht mehr als eine Projektion. Ob Kinder oder Jugendliche diese „Nähe“ tatsächlich wollen oder wünschen, spielt keine Rolle, die Theorie sieht das nicht vor, auch nicht, dass Jugendliche gerade im Blick auf ihre Erzieher den Wunsch nach Distanz haben könnten. Nur die Nähe zu dem Erwachsenen, dem sie „folgen“ können, soll gut für sie sein und das ist die perfekte Ideologie für jeden Täter, der noch Auflehnung als Wunsch nach Nähe und Beziehung deuten kann.

Geht man von dem aus, was OSO-Schüler tatsächlich gesagt haben, dann entsteht ein ganz anderes Bild. Im März 1981 veröffentlichten die hauseigenen OSO-Nachrichten das Protokoll einer Diskussion unter Schülern der 11. Klasse, bei der es um die Frage ging: „Wie frei ist man an der OSO?“. Einer von ihnen, nämlich Timm Hübner, sagte seinen Klassenkameraden: „Ich finde, die einzige Freiheit, die ihr nicht habt, besteht darin, dass ihr in den Unterricht gehen müsst. Aber wenn ihr euch mit den Leuten arrangiert, gibt es so gut wie nichts, an das ihr euch halten müsst“ (OSO-Nachrichten 1981, S. 13).

Timm Hübner war seit 1978 an der Odenwaldschule und besuchte im Schuljahr 1982/1983 die 13. Klasse. Ob er einen Abschluss gemacht hat, ist nicht klar, sein Name ist zusammen mit einer Schülerin aus der achten Klasse in der Familienliste durchgestrichen worden. Mit ihm diskutiert haben unter anderem der heutige Theaterregisseur Momme Röhrbein und Justus Bierich, der als Medienberater in Köln arbeitet.

Beide Jungen lebten im Schuljahr 1981/1982 in der „Familie“ von Gerold Becker, wo sie aber nur kurz geblieben sind. Es gibt keine Aussagen, was sie dort erlebt haben. Hübner sagte in der Diskussion weiter: „Höchstens ein Zehntel meiner Freizeit hängt mit der Schule zusammen ... Schon nach der 6. Stunde habe ich nichts mehr mit der Schule zu tun. In dieser Beziehung bin ich überhaupt nicht eingeschränkt“ (ebd., S. 15).

In keinem der Voten wird auf das Ideal des „pädagogischen Bezuges“ abgehoben und kein Schüler fühlt sich als Mitglied einer „Lebensgemeinschaft“, eher betonen sie, wie viel Stress ertragen werden muss, wenn ständig Nähe gefordert wird und Rückzug oder Distanz nicht möglich ist. „Die Pädagogen sagen, ‚wenn das jeder wollte, würde das Zusammenleben total gestört werden‘“ (ebd.). Die OSO wäre so im Kern eine Totalitätserfahrung: „Man kann Schule nie aus seinem Bewusstsein verdrängen, oder die Schule abschalten“ (ebd.), gibt Justus Bierich zu Protokoll, der 1983 Abitur gemacht hat.

Andreas Kölsch, ein anderer Junge, kam im Dezember 1980 an die Odenwaldschule und war also erst kurze Zeit dort. Auch bei ihm nicht klar, ob er einen Abschluss gemacht hat. Er sagte als Neuer:

„An der OSO ist es ja üblich, sich mehr dem Negativen anzupassen. Und jemand, der etwas tut, was annähernd dem Lehrer zugute kommen könnte oder auch anderen, ist nach der überwiegenden Meinung sofort ein Schleimer oder so etwas. Aus diesem Grunde ist die Freiheit eben für viele dadurch eingeschränkt, als sie dadurch isoliert werden. Von so einem sagt man, ‚mit dem wollen wir nichts zu tun haben‘“ (ebd., S. 13).

Ausgrenzung und Mobbing waren an der Odenwaldschule Regelerfahrungen, auch Gewalt und sexueller Missbrauch unter Schülern ist gut belegt. Die Vorfälle konnten nicht übersehen werden, aber niemand ging darauf ein und was geschah, blieb ohne Folgen. Der gute Ruf der Schule hatte Vorrang und alles, was den Ruf hätte gefährden können, wurde verschwiegen oder verharmlost. Damit schützte man die Täter, die es vom Selbstbild der Schule her gar nicht geben konnte.

In Beckers Theorie der Schule als Lebensgemeinschaft ist für die tatsächlichen Erfahrungen der Jugendlichen oder gar für ihre kritischen Bemerkungen zur Schulrealität kein Platz. Sie werden als „Zöglinge“ bezeichnet, ein Ausdruck, der ohne jede Relativierung von Herman Nohl übernommen wird und den auch Hentig so verwendet hat. Für den Zögling soll der pädagogische Bezug „ein Stück seines Lebens“ sein, das so nicht ohne den erwachsenen Pädagogen auskommen kann, wenn die Erziehung gelingen soll. Im Gegenzug muss der Erwachsene den Zögling als Person und Mensch anerkennen und so annehmen, wie er ist (Becker 1990, S. 112).

„Pestalozzi oder Korzcak oder auch Nohl konnten in diesem Zusammenhang noch ganz unbefangen von der ‚Liebe‘ des Erziehers zum Kind sprechen - es liegt ihm an diesem Kind oder an diesem Jugendlichen ‚um seiner selbst willen‘“ (ebd.).

Die Frage für Becker war nicht, ob diese Form von Selbstlosigkeit überhaupt möglich ist und auch nicht, wie sinnvoll sie in der Erziehung nur sein kann. Von der grössten Nähe soll einfach der stärkste gutartige Effekt der Erziehung ausgehen, die damit auf eine Beziehung reduziert wird, welche der Erwachsene zum Wohle des Kindes kontrolliert. Und diese pädagogische „Liebe“ ist nicht die der Eltern, sondern die jedes „echten“ Erziehers, der damit eine Definitionsmacht erhält, die er ganz in seinem Sinne ausnützen kann. Gegen das eigene Wohl kann sich das Kind nicht wehren, auch wenn es gute Gründe hätte.

Man kann der Odenwaldschule, sagte nochmals Justus Bierich, nicht so richtig abschalten, nichts tun, was nicht mit der Schule zu tun hat. Täglich ist man mit den Schulgebäuden konfrontiert und kann das Gelände nicht verlassen, anders als in den Staatsschulen, wo man am Nachmittag frei hat und nicht mehr dort sein muss. „Der

Hintergedanke ‚wir sind ja in der Schule‘ geht einem nicht aus dem Kopf‘ (OSO-Nachrichten 1981, S. 15). Distanz, anders gesagt, ist aufgrund des strukturellen Arrangements nicht möglich und Becker muss genau das schönreden.

Elisabeth Beume (1981, S. 3) bemerkt im gleichen Heft der OSO-Nachrichten über die Schulgemeinschaft: „Es gibt hier so unendlich viele Splittergruppen, die sehr starr zusammengesetzt sind, und es ist fast unmöglich, dort reinzukommen. Mir erscheint es so, als müsse man sich festlegen, sich zu einer Gruppe zu bekennen ... Ich verstehe das Misstrauen der Schüler untereinander nicht ... Sicher, es läuft hier Schule, aber nebenher - und das finde ich das Wichtigere - leben wir hier auch noch zusammen. Hier beruht sehr viel auf Äusserlichkeiten ... Manchmal fehlt es mir an Kraft, und ich habe Angst, in die für die OSO-Schüler so typische Resignation zu verfallen“.

Gesagt wurde das sechs Monate, nachdem Elisabeth Beume Schülerin der Odenwaldschule geworden war. Sie kam am Ende der Sommerferien 1980 vom Kant-Gymnasium aus Boppard und wohnte zunächst in einer Familie zusammen mit Justus Bierich. Offenbar fiel sie positiv auf, denn im nächsten Schuljahr leitete sie bereits eine eigene Kameradenfamilie, in der ältere Schüler mit jüngeren zusammenlebten. Ein Jahr später ist sie in dieser Funktion durch einen anderen Schüler ersetzt worden, hier ist wiederum nicht klar, ob sie Abitur gemacht hat.

Auch Judith Pfau (1981, S. 6) berichtet wiederum nach sechs Monaten Schulerfahrung über Probleme, die zunächst nicht sichtbar waren und erst allmählich erfahren werden mussten. Genannt werden die „an manchen Tagen überall verbreitete schlechte Stimmung, Drogenmissbrauch, Verhaltensweisen gegenüber anderen etc.“ Judith Pfau kam ebenfalls 1980 an die Odenwaldschule und lebte zuerst in der Familie des Geschäftsführers und die nächsten beiden Jahre dann bei zwei verschiedenen Lehrern.

Man liess die Schülerinnen und Schüler bei Gelegenheit also zu Wort kommen, aber das hatte keine Auswirkungen auf das Selbstverständnis und auch nicht auf die damit verbundenen pädagogischen Theorien. Auch die „Öffnung nach aussen“, die nach Gerold Beckers Weggang propagiert wurde (OSO-Nachrichten 1986, S. 13), hat daran nichts geändert. Es ging konkret um Besuchsprojekte im Landkreis Heppenheim, die an der Isolierung der Schule nichts änderten. Die „Lebensferne“ der Schule (ebd., S. 86) war konzeptionell gewollt und spiegelt sich in dem Verhältnis von Nähe und Distanz. Bei Ausflügen wurde die Aussenwelt von geschlossenen Gruppen wahrgenommen.

Für Gerold Becker erfasst Nohls Begriff des „pädagogischen Bezugs“ nicht weniger als die „Schlüsselfrage aller gelingenden Pädagogik“, die wie selbstverständlich mit der Reformpädagogik gleichgesetzt wird. Ihrer Praxis nämlich, so heisst es 1992 in einem Vortrag im Wiesbadener Arbeitskreis „Qualität von Schule“, „verdanken wir die Erfahrung, dass ein gleichberechtigtes, ‚dialogisches‘ Verhältnis, also ein Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen möglich ist, der nicht etwa die Unterschiede, wohl aber das Wertgefälle zwischen erwachsener und kindlicher oder jugendlicher Existenz aufhebt“ (Becker 1992, S. 93).

Genau die gleiche Formel vom dialogisch aufgehobenen „Wertgefälle“ findet sich bereits in Gerold Beckers (1982, S. 3) Rede in der Kirche von Meiringen im Berner Oberland. Die Rede hat er am 5. Mai 1982 aus Anlass der Trauerfeier für Edith Geheeb, der Frau des Schulgründers, gehalten. Bei dieser Gelegenheit sagte Becker auch, dass die Odenwaldschule unter allen deutschen Landerziehungsheimen „vor allem durch Ediths Wirken von Anfang an

(das) ‚mütterliche‘ Element am deutlichsten verkörpert“ habe (ebd., S. 4). Gemeint sind Sorge und Nähe oder ein verlässliches „Da-Sein“ für die Kinder. Im Sinne dieses pädagogischen Bezuges, so Becker, sei Edith Geheeb sein Vorbild gewesen (ebd.).

Auch mit dieser Legende gerät die Wirklichkeit aus dem Blick. Becker sagt nie, welche Praxis er genau meint, er bezieht sich auf Zitate und stilisierte Biografien, nicht auf reale Erfahrungen und schon gar nicht ist vom möglichen Missbrauch der pädagogischen Macht die Rede. Zu diesem Thema äussert sich Gerold Becker nur an einer Stelle, nämlich 1992 in seinem Wiesbadener Vortrag. Der pädagogische Bezug soll den Umgang zwischen den Erwachsenen und den Zöglingen regeln.

„Ein solcher Umgang weiss um die ‚Macht‘ dessen, der die Situation und ihre Masstäbe definieren kann, wenn er will - und sucht genau deshalb auf jeden Fall zu vermeiden, diese Asymmetrie auszunutzen“ (Becker 1992, S. 93).

Aber genau das hat Becker in seiner Praxis als Schulleiter und Sexualtäter immer wieder getan, die Asymmetrie im „pädagogischen Bezug“ wurde ausschliesslich zu seinen Gunsten genutzt, was auch und gerade dann der Fall war, wenn er Kinder emotional an sich gebunden hat. Der Rest war nie mehr als reformpädagogisches Gerede: „Ein solcher Umgang lässt den Erwachsenen nicht den übermächtigen ‚Macher‘ und ‚Steuerer‘ kindlicher oder jugendlicher Entwicklung, sondern einen ‚Entwicklungshelfer‘ sein, der dem Kinde oder Jugendlichen mit Takt und Respekt hilft, zu sich selbst zu finden, auf die eigenen Kräfte zu vertrauen und selbständig im Denken und Handeln zu werden, ‚es selbst zu tun‘, wie Maria Montessori gesagt hat“ (ebd.).

Die Sprache, die Becker verwendet, ist formelhaft, braucht Autoritäten und bezieht sich letztlich doch nur auf sich selbst. Diese Art Reformpädagogik ist selbstgewiss und braucht keine Aussensicht, die Distanz ermöglichen würde. Die Theorie übersieht, dass ältere Kinder und Jugendliche nicht die „Lebensgemeinschaftsschule“ suchen, sondern ihre Peers und so gerade die Unabhängigkeit von den Erwachsenen. Sie brauchen dabei keine „Entwicklungshelfer“ und können in der eigenen Gruppe zu sich selbst finden, ohne „taktvoll“ geleitet zu werden.

Der „pädagogische Bezug“ aber legt die Kinder auf wohlmeinende Erwachsene fest, von denen sie abhängig werden und die sich im Gegenzug als besonders „pädagogisch“ fühlen können. Alles, was die Erwachsenen tun oder unterlassen, wird durch die Rede vom „pädagogischen Bezug“ gedeckt, ein Widerstandsrecht gibt es in der Theorie nicht, während keine reale Erziehung Subversionen vermeiden kann. Man wird nicht *durch* die Erwachsenen oder *mit* ihnen selbständig, aber die Ideologie der Odenwaldschule konnte genau das wirkungsvoll suggerieren.

Die Rede vom „pädagogischen Bezug“ bezog Gerold Becker nie wirklich auf sich selbst. Was er als Ideologe postulierte, war nicht das, was er machte oder auslöste, der theoretische Überbau, den er verwendete, spielte praktisch in seinem Leben keine Rolle. Aber wahrscheinlich glaubte er an Nohls Theorie, auch weil er sich damit vor sich selbst schützen konnte. Täter wie er haben stabile Überzeugungen und stellen sich keinem *factum brutum*. Entweder sie schweigen oder sie reden sich heraus. Man kann also annehmen, dass Becker die Diskrepanz zwischen seinen Postulaten und seinem Verhalten stets zu seinen Gunsten ausgelegt hat. Er hat nie Verantwortung übernommen.

In einem Kündigungsschreiben zweier Lehrer wird gesagt, dass Becker „geradezu verständnislos und vor allem unempfindlich gegen spürbaren Unmut junger Menschen und die sachliche Kritik etlicher ernstzunehmender Mitarbeiter“ war. Er vermied im internen Umgang „möglichst Auseinandersetzungen“, verharmloste „bestehende Spannungen“ und bestritt mit dem Verweis auf die viel gravierenderen „Probleme der Schulen draussen“, dass an der Odenwaldschule „ein Chaos herrsche“. Mancher sei „immer wieder seiner charmanten, liebenswerten Art“ erlegen und habe „sich von seinen freundlichen Formulierungen beruhigen“ lassen. Aber „das Gefälle zwischen dem Gesagten und dem Getanen“ sei „zu gross“ gewesen.

Genau das haben auch die Schüler immer wieder beobachten können. Das Bild der Schule in der Öffentlichkeit und das Bild, das sie selbst von sich hatte, stimmten weitgehend überein, aber beide Bilder passten nicht zu den Erfahrungen, die die Schüler tatsächlich machten und untereinander auch kommunizierten.

- Einerseits mussten und konnten sie von „ihrer“ Schule schwärmen und andererseits erfuhren viele von ihnen das genaue Gegenteil von dem, wofür sie schwärmten.
- Verhaltene und wohlmeinende Kritik war bei Gelegenheit möglich,
- aber offener Widerstand gegenüber der Schule und der Reformpädagogik als dem theoretischen Überbau war - wie in jeder Sekte - Verrat.

Eine ehemalige Schülerin von Gerold Becker sagt heute über das idealtypische Konzept der Odenwaldschule und die Erwartungen ihrer Schüler: Die „Kinderstaatidee“ habe vielen von ihnen eigentlich gut getan, es sei aber eben doch kein echter „Kinderstaat“ gewesen. „Die perverse Macht unserer Betreuerinnen und Betreuer lauerte wie ein unsichtbarer Schleier über unserem Leben“. Wie als Kommentar zur Theorie des pädagogischen Bezugs heisst es dann: „Dabei hatte ich als 16-Jährige es zunächst so toll gefunden, dass ich die, die für mich als Heranwachsende verantwortlich sind, nicht lieben muss“.

Aber eben das, Verpflichtung auf Liebe, war Herman Nohls Idee, auf die sich Becker und Hentig stets berufen haben. Die „pädagogische Liebe“ des Erziehers hat Bedingungen, nämlich den „Wachstumswillen“ und die „Hingabe“ des Zöglings. Beide bekommen erst dort „erzieherisch-geistigen Charakter“, wo „der Verkehr mit einem Reiferen gesucht wird, um von ihm Lebenskraft und Form zu gewinnen“ (Nohl 1970, S. 136). Nichts anderes meint der „pädagogische Eros“ bei Platon. Es ist also keineswegs ein „dialogisches“ Verhältnis auf gleicher Höhe, Becker hat grosszügig weggelassen, was Nohls Hauptaussage zum „pädagogischen Bezug“ ist. Der nämlich wird „getragen von zwei Mächten: Liebe und Autorität, oder vom Kinde aus gesehen: Liebe und Gehorsam“ (ebd., S. 138).⁷

Die Opfer sahen sich den sexuellen Aggressionen der Täter ausgesetzt und dies in einer eigenen Zone des Schweigens. Sie fielen Gerold Becker in die Hände und waren ihm ausgeliefert. „Für das missbrauchte Kind werden ... schon kleinste Obszönitäten, Andeutungen oder Kränkungen eines Erwachsenen zu einer Katastrophe“. Die Täter, das wissen die Opfer, sind Wiederholungstäter und hören nicht auf, gerade weil sie sich so kinderfreundlich geben. „Wenn dir der Lehrer an den Arsch fasst, der irgendwann schon

⁷ „Die pädagogische Liebe geht auf Abkürzung des Gehorsams, nicht auf seine Verlängerung, während umgekehrt die Pietät des Kindes dieses Verhältnis des Gehorsams ausdehnt, auch wo es nur noch eine Form ist, und eigentlich bloss noch die Liebe da ist“ (Nohl 1970, S. 139/140).

deinen Kinderschwanz im Mund hatte, dann denkst du: „Jetzt ist es wieder so weit, jetzt passiert es wieder““ (Max 2011).

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 kannte den herausgehobenen Ort in der Mitte der Stadt von einem anderen Anlass, er hat am 9. April 2005 ebenfalls im Neuen Schloss den Verdienstorden - damals noch Verdienstmedaille - des Landes Baden-Württemberg erhalten, zusammen mit Persönlichkeiten wie Hans Küng, Walter Riester oder Valéry Giscard d'Estaing.

Angekündigt wurde er im Vorfeld der Veranstaltung als der „bedeutendste Pädagoge der Gegenwart in Deutschland“,⁸ nicht mehr und nicht weniger. Hentig hatte im Vorfeld der Veranstaltung mitgeteilt, dass dieser Vortrag seine letzte öffentliche Äusserung zur Pädagogik sein würde. Das Publikum konnte also einem Vermächtnis bei Lebzeiten beiwohnen. Der Vortrag begann um 16.30 Uhr vor vierhundert Zuhörern, nur so viele fanden Einlass und weitaus mehr hätten es sicher werden können. Der Titel lautete: *Das Ethos der Erziehung: Was ist in ihr elementar?* (Hentig 2010)

Es sollte tatsächlich der letzte grosse öffentliche Auftritt nach den alten Spielregeln werden, der einen Referenten voraussetzte, den man noch im Mai 2009 als „einen der grossen Impulsgeber des pädagogischen Diskurses in Deutschland“ bezeichnen konnte.⁹ Als solcher sollte - und wollte - er gesehen werden, charismatisch, umgeben von Aura, intellektuell überlegen und wie kein zweiter der Sache der wahren Erziehung dienend. Als „grosser Pädagoge“, ist er durchgehend von den deutschen Medien stilisiert worden, ohne dass nach dem tatsächlichen Verdienst gefragt worden wäre.¹⁰

Wenige Wochen nach dem Stuttgarter Vortrag hatte sich die Sicht auf ihn grundlegend und auf eine Weise geändert, die sich niemand hat vorstellen können. Über Nacht war der „Impulsgeber“ verschwunden und der „grosse Pädagoge“ erlebte einen Sturz aus grosser Höhe, der bis heute nachwirkt, ohne dass seine Bewunderer ihn sehr lange verteidigt hätten. Hentig war der unbestrittene Wortführer der neuen Reformpädagogik, über Jahrzehnte eine „Lichtgestalt“,¹¹ die so schnell in sich zusammenfiel wie danach nur noch die Frage nach den Gründen. Heute herrscht Schweigen.

Der Stuttgarter Vortrag geht auf einen Aufsatz zurück, den Hentig 2009 in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlicht hatte. Im zweiten Teil des Aufsatzes werden zehn grundlegende Elemente beschrieben, die darstellen sollen, nicht wozu die Erziehung dient, sondern was sie selbst ausmacht (Hentig 2009, S. 517-525). Die Elemente werden als „essentials“ (ebd., S. 517) oder als universelle „Wesensmerkmale“ verstanden. Im Vortrag ist

⁸ Flyer zur Ankündigung des Vortrages vom Dezember 2009.

⁹ Sindelfinger/Böblinger Zeitung vom 23. Mai 2009. <http://www.goldberg-aktuell.de/vonhentig.html>

¹⁰ Radio Wissen: Grosse Pädagogen: Hartmut von Hentig (Radio Bayern 2 vom 22. Oktober 2008). „Der wohl berühmteste Pädagogik-Professor Deutschlands seit 1945“ (14. Weinstuben-Gespräch am 15. März 2008 in Leipzig). Noch im März 2010 hiess es: „Einer der einflussreichsten Pädagogen unserer Zeit“ (DRadio Wissen vom 26.03.2010). Schon 1969 bezeichnete ihn der Spiegel als „entschiedenen Kritiker des bundesdeutschen Schulsystems und progressiven Theoretiker der Bildungsreform“ (Der Spiegel Nr. 15 v. 7. März 1969, S. 166). 1996 war er dann bereits der „Nestor der deutschen Erziehungswissenschaft“ (Spiegel special Nr. 11 (1996), S. 152).

¹¹ Der Ausdruck geht auf den Publizisten Tilman Jens zurück.

dann nur noch von „Elementen“ die Rede, aus denen die Erziehung bestehen soll, als sei sie ein Objekt zusammengesetzt zu einer Menge.

Mit diesen Grundelementen der Erziehung wollte Hentig seine Pädagogik noch einmal bündeln und in gültiger Form zusammenfassen. Die ersten fünf dieser Merkmale lauten so:

1. Erziehung ist ein „Behelf“, weil nicht die Natur 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.
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“

(Hentig 2010a, S. 88-92).

Weiter gehören Erfahrung und Bewährung zu den Wesensmerkmalen der Erziehung, Individualisierung, Lebens- und Weltkenntnis sowie die „innere Bereitschaft“ der Erziehenden, „ihre Zöglinge wieder freizugeben“. Das müsse „jederzeit“ möglich sein, dann, wenn die Erziehenden mit den Zöglingen „nicht zurechtkommen“. „Erziehung muss scheitern dürfen wie jede andere menschliche Tätigkeit“. Es muss dafür „ein normales Ablöseverfahren bereitstehen“ (ebd., S. 96/97) - wie in einer Ehe oder einem Unternehmen, kann man hinzufügen.

Gemeint sind alle, die am Erziehungsprozess beteiligt sind, also auch oder gerade die Eltern, die demnach das mögliche Scheitern ihrer Anstrengungen vor Augen haben müssen, wenn sie sich für Kinder entscheiden. Zudem bilden sie mit ihren Kindern keine Gemeinschaft „hinreichend verschiedener Menschen“. Doch so etwas kann nur jemand sagen, der selbst nicht erfahren hat, was die Bindung zu den Kindern ausmacht, die man nicht einfach „auflösen“ kann, als würde es sich um einen blossen Vertrag handeln. Vertragstheorien brauchen keine Bindungen, aber war in dem Stuttgarter Vortrag nicht von pädagogischer „Liebe“ die Rede? Und soll Erziehung gerade *nicht* so sein, wie jede andere menschliche Tätigkeit?

Eltern werden sich gegen das „Scheitern“ der Erziehung ihrer Kinder zur Wehr setzen und auch die Kinder werden nicht einfach ein „Scheitern“ akzeptieren. Es bleibt Hentigs Geheimnis, was ein „normales Ablöseverfahren“ in diesem Fall sein soll. Von den eigenen Kindern kann man sich nicht scheiden lassen und nur im Grenzfall wirklich trennen, und man kann sie auch nicht, als seien sie Angestellte, entlassen. Gerold Becker an der Odenwaldschule hat so gehandelt, nämlich immer dann, wenn er Missliebige los werden wollte. Dann war es ganz leicht, von „Scheitern“ zu reden, allerdings nie vom eigenen. Wer gehen musste, war selbst schuld, die Schule hat nie, in keinem Fall, versagt.

Das Publikum in Stuttgart reagierte auf die Botschaften des Begründers der Laborschule geradezu enthusiastisch und am Ende mit lang anhaltendem Beifall. Minister Helmut Rau 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. Es war, als hätte ein Hohepriester der Reformpädagogik zu seiner Gemeinde gesprochen und die Wahrheit verkündet.

Hentig monierte die empirische Verflachung der Pädagogik, kritisierte die Politik der Leistungsmessung, wandte sich gegen das „Lob der Disziplin“ seines früheren Assistenten Bernhard Bueb¹² und berief sich auf grosse Pädagogen, neben Pestalozzi und Rousseau auf John Dewey sowie auf den völkischen Pädagogen Hermann Lietz.¹³ Am Ende stellte er nicht weniger als eine Erziehung für das „richtige Leben“ in Aussicht. Er sprach, anders gesagt, seinen Zuhörern aus dem Herzen, konnte sie nochmals begeistern und so für sich einnehmen. Sein Wort sollte den Weg weisen.

Nach dem Vortrag, so der Journalist Tanjev Schultz in der Süddeutschen Zeitung, „erhoben sich die 400 Zuhörer samt Minister von den Stühlen“, um einem Mann zu „huldigen“, der als „radikaler Aufklärer“ und „unerbittlicher Irritator“ bezeichnet wird, weil er sich „an den Verhältnissen reibt“ und gegenüber Missständen öffentliche Anklage erhebt. Für die Süddeutsche Zeitung gehört er zu den prägenden Intellektuellen der Bundesrepublik. Hartmut von Hentig 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“ gewesen (Süddeutsche Zeitung Nr. 24 vom 30. Januar 2010, S. 16).

Der prägende Intellektuelle war eine Zuschreibung, an die alle glaubten und die auch prominent unterstützt wurde. Die Stadt Königstein verleiht seit 2002 den Eugen-Kogon-Preis für gelebte Demokratie. Der zweite Preisträger im Jahre 2003 hiess Hartmut von Hentig. Die Laudatio hielt die damalige baden-württembergische Kultusministerin Annette Schavan. Für sie gehört Hentig „zweifellos zu den grossen Intellektuellen in Deutschland, die sich jedem Versuch der Vereinnahmung entziehen und nichts ungeprüft stehen lassen“.

Sein Motto ist ein Wort von Sokrates: „Das ungeprüfte Leben ist nicht lebenswert“. Aufmerksamkeit sei daher seine „Grundhaltung“ (Schavan 2003, S. 59). „Jene Aufmerksamkeit, die bislang Unbekanntes zu Werk bringt, die auch dem kleinsten Detail gerecht wird und immer wieder neu fragen lässt, ob das bislang Gedachte und Gesprochene dem Gegenstand und vor allem dem Menschen gerecht wird“ (ebd.).

Niemand scheint sich in Stuttgart 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 genau 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 oder sei auch nur auf dem Weg dorthin, und es störte schliesslich auch niemand, dass die Liebe zum Kind vom „pädagogischen Eros“ geprägt sein soll, der als „Wesensmerkmal“ der Erziehung gefasst wird.

Gerold Becker hatte Anfang Oktober 1989 in der Schule Marienau ganz ähnlich geredet. Was genau mit der Berufung auf den antiken Eros gemeint war, musste nicht gesagt werden. Becker (1988, S. 94) hatte schon zuvor davon gesprochen, dass es eine Beziehung „von Mensch zu Mensch“ sein müsse, in der die pädagogischen Rollen sich in ein „partnerschaftliches Verhältnis“ verwandeln können. Das müsse sich auch im „Schulalltag“ verwirklichen lassen. Die Menschen müssten sich in einem gemeinsamen Dialog „als

¹² Mit Bernhard Bueb hatte Hartmut von Hentig noch am 20. Januar 2010 in der Berliner Friedrich Nauman Stiftung diskutiert. Das Thema lautete: „Freiheit - eine Frage der Erziehung?“

¹³ Diese Namen fallen nur in der mündlichen Fassung, die als Tondokument zugänglich ist unter der Anschrift: www.mediaculture-online.de/Paedagogik.17007MSec9dfbcd6.0.html

Personen“ erkennbar machen, wozu ein „pädagogischer Lebenszusammenhang“ nötig ist (ebd., S. 96). Nur hier, an einem von ihm kontrollierten Ort, kann der Lehrer einem Kind oder einem Jugendlichen „beim Selbständigwerden“ helfen (ebd., S. 97).

Den Ausdruck „Führer“ hat Becker nie benutzt, aber er sprach häufig vom „pädagogischem Eros“, was nur kann, wer sich als den reiferen Erwachsenen ansieht, dem die Kinder sich willig anvertrauen und dem sie folgen. Er wird geliebt und kann die Abhängigkeit ausnutzen. Den Gott Eros, so Hentig (2010a, S. 90) mehr als zwanzig Jahre später, habe „Platon in die Erziehung eingeführt“ und seit Pestalozzi werde damit auch die „Elternliebe“ verbunden. In der mündlichen Fassung des Vortrages wird hinzugefügt, „aus der sie dann auf den Lehrer übergeht“.

Jeder „echte Erzieher“, so habe noch Eduard Spranger sagen können, trage etwas von „pädagogischer Liebe in sich“. Das werde von ihm „im Idealfall“ erwartet. 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.).

Mit Elternliebe hat das allerdings nichts zu tun. Die Anspielung gilt drei berühmten Erziehungsparen 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,¹⁴ der auf dem Schiff von den Männern als kindlich-schöner Matrose verehrt wird. Er ist das strahlende Naturkind, „our handsome sailor“, wie es heisst, an dem auch der Kapitän Gefallen findet (Melville 1997, S. 322, 327).¹⁵

Ende April 2010 konnte Hentig (2010c, S. 4) schreiben, der „pädagogische Eros“ komme in seinen Schriften nur „als Zitierung anderer vor“, er selbst „habe für ihn keine Verwendung“, während Eros im Januar noch ein Wesensmerkmal der Erziehung gewesen sein sollte. Das Herunterspielen diene der eigenen Entlastung, denn im April war plötzlich hochgradig negativ besetzt, was im Januar noch fraglos geglaubt wurde. Hentig konnte in Stuttgart gefeiert werden, wie immer bei seinen Auftritten, ohne sich kritischen Nachfragen ausgesetzt zu sehen; der „pädagogische Eros“, anders gesagt, war noch kein Suchbegriff, was sich ganz schnell ändern sollte.

Im Publikum des Stuttgarter Vortrages konnte wahrscheinlich niemand mit den Anspielungen auf Platons Lehre vom Eros etwas anfangen, es sei denn in Bewunderung für die Gelehrsamkeit des Redners, der das Pathos der „pädagogischen Liebe“ vortrug und so gegen den Zeitgeist einen ebenso deutlichen wie einfühlsamen Akzent zu setzen schien.

„Wer liebt“, so Hentig weiter, „will für den anderen so schön, so klug, so mutig sein wie nur irgend möglich. Er sieht sich mit den Augen des anderen - mit dessen Bedürfnissen, Erwartungen, Idealen. Dies ermöglicht ihm etwas zu sein, was man

¹⁴ Auch Gerold Becker (1988, S. 93) erwähnt an einer Stelle „Melvilles ‚Billy Budd‘“.

¹⁵ „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).

getrost für das stärkste Element der Erziehung halten darf, ein Vorbild“ (Hentig 2010a, S. 90).

Zu einem Vorbild schaut man auf, aber wird dann auch leicht von ihm abhängig. Das deckt sich mit der Lehre vom „pädagogischen Eros“, nur dass dort das Vorbild nicht gesucht wird, sondern gesetzt ist. Platons Theorie ist eine Führungslehre, die davon ausgeht, dass der Erwachsene dem Kind nicht einfach hilft, sondern den Weg weist, vorausgesetzt, eine vom Eros durchwirkte Beziehung, die sich Kinder und Jugendliche nicht selbst aussuchen können. Sie werden erwählt. Ihre Entwicklung würde so eine wie immer befristete Abhängigkeit von einem Erwachsenen oder eben einem Vorbild voraussetzen, und das genau kam den Tätern entgegen. Sie gewannen so das Vertrauen der Opfer.

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 gewesen ist. Manche Stimmen sprechen rückblickend sogar von einem medialen „Tsunami“ (Dehmers 2011, Teil 3), der sofort auch Hentig erfassen sollte und der dafür sorgte, dass er sich unfreiwillig doch wieder zur Pädagogik äussern musste und jetzt aber die deutschen Medien gegen sich hatte - zum ersten Male in seinem Leben.

Am 6. März 2010, also sechs Wochen nach dem Stuttgarter Vortrag, erschien in der Samstagsausgabe der Frankfurter Rundschau ein zweiseitiger Artikel, der mit „Missbrauch an Elite-Schule“ überschrieben war. Die Vorbereitungen zum hundertjährigen Jubiläum der Odenwaldschule waren weit fortgeschritten und wurden dadurch empfindlich gestört. Der Artikel in der Rundschau stellte klar, 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 und bislang erfolgreich vertuscht werden konnte (Schindler 2010, Dehmers 2011, S. 220f.).

Belegt wird der Tatbestand mit Zeugenaussagen von Ehemaligen, die der Zeitung vorlagen. Der Artikel prägte den Ausdruck „sexuelle Dienstleistungen“, zu denen dreizehn- und vierzehnjährige Jungen gezwungen worden sind, Becker ist kein Einzeltäter mehr, die Zahl der Opfer wird weit höher geschätzt als in dem Artikel elf Jahre zuvor, zugleich wird festgehalten, dass die damals erwähnten fünf Opfer von der Schule „konsequent zu zweien abgerundet“ worden seien, um das Geschehen verharmlosen zu können. Die Schulleiterin gibt an, dass es seinerzeit „keine konsequente Aufarbeitung des Skandals“ gegeben habe, seit ihrem Amtsantritt habe sie seitens des Vorstandes immer nur gehört, die Becker-Episode sei „beendet und abgeschlossen“ (Schindler 2010).

Zahlreiche Artikel in den Leitmedien folgten und veränderten den öffentlichen Diskurs über die deutsche Reformpädagogik schlagartig und vermutlich auch grundlegend, weil nunmehr nachgefragt und recherchiert wurde.

- Namen wurden genannt und konkrete Ereignisse geschildert, so dass die Realität nicht länger hinter den reformpädagogischen Idealen verschwinden konnte.
- Die Medien glaubten den Opfern und erkannten jetzt erstmalig auch die Täter, nachdem die Dimensionen des Skandals sichtbar wurden.
- „Reformpädagogik“ war plötzlich ein Wort, das sich mit einem Skandal verband, der den Glauben an die beste aller Welten der Erziehung erschütterte.

Die Folgen hat Hartmut von Hentig offenbar sofort verstanden. Am 14. März 2010 forderte Amelie Fried in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung Gerold Becker auf, ein Geständnis abzulegen. Unmittelbar danach rief eine Lehrerin, die seit 1981 an der Odenwaldschule tätig war, Hartmut von Hentig an. Er sagte ihr am Telefon, „dies könne das Ende der Reformpädagogik sein“. Alles andere wies er von sich. „Erst als sie den Namen eines Opfers nannte, glaubte sie Nachdenklichkeit in seiner Stimme zu hören“. Offenbar kannte er den Namen. Aber Zugeständnisse waren von ihm nicht zu erwarten. Die Sorge galt der Reformpädagogik und so der Grundlage seines Werkes, nicht dem tatsächlichen Geschehen auf dem „Zauberberg“ (Simon/Willeke 2010). Entsprechend verhielt er sich.

Hartmut von Hentig hat am 11. März 2010 in Berlin ein exklusives Gespräch mit Tanjev Schultz geführt, also dem Journalisten, der ihn zuvor in den Himmel gelobt hatte. Am nächsten Tag erschien in der Süddeutschen Zeitung ein Artikel, in dem Hentig zitiert wird, dass er von dem, was seinem Freund Gerold Becker jetzt vorgeworfen werde, absolut nichts gewusst habe und es ja auch sein könne, dass Becker verführt worden sei (Süddeutsche Zeitung vom 12. März 2010, S. 3). Dieses Zitat kostete ihm den Kopf und ist der Schlüssel zu seinem Sturz.

Dem Spiegel erklärte er am 14. März, für ihn sei ein Zusammenhang zwischen „Reformpädagogik“ und „sexuellem Missbrauch“ nicht zu erkennen, über die Opfer verlor er kein Wort und bezogen auf die damals bereits massiert nachgewiesenen Fälle aus der Odenwaldschule antwortete er mit einer Gegenfrage:

„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 auch damals schon zuordnen und sind selbstverständlich überprüft worden, sonst wären die Artikel gar nicht erschienen. Hentig hätte davon ausgehen müssen, dass in einem so heiklen Fall die Angaben hieb- und stichfest gemacht worden sind. Für diesen Zweck hat jede Zeitung Justitiare. Und soll die Frage nach der „Verteilung“ von Missbrauchsfällen Becker und die Odenwaldschule entlasten, etwa weil es mehr Priesterseminare als Landerziehungsheime gibt?

Diesen Zusammenhang stellte Hentig im Übrigen selbst her. Er fragte rhetorisch:

„Was habe ich mit dem zu tun, was als der Odenwaldschulskandal dem Canisius-, Ettal-, Domspatzen- et-cetera-Skandal den Rang abzulaufen beginnt?“ (Hentig 2010b). Auch hier spricht er von der „Schwammigkeit der Anschuldigungen“ und von der „arglistigen Verdächtigung“ seiner Person und seines Werkes, als gäbe es nicht die Aussagen der Opfer und nur eine ungerechte Medienkampagne.

Doch genau die Recherchen der Medien stellten den Zusammenhang her zwischen dem Jesuitenkolleg und der Odenwaldschule, der es nicht mehr erlaubte, einfach von der überlegenen Pädagogik auszugehen. Die aber und seine Führungsrolle wollte Hentig gewahrt sehen und dafür war jedes Mittel recht.

„Arglistig“ ist eine Täuschung oder Verdächtigung dann, wenn sie vorsätzlich erfolgt, ohne einen Grund zu haben, während Hentig auf einen Verdacht reagieren musste, der einfach nahelag und ihm auch nicht erspart wurde. Der grosse Verfechter der Öffentlichkeit zog sich sofort auf eine Strategie der privaten Sphäre zurück, spielte die Rolle des Verleumdeten und versuchte, den Ball des Vorwurfs der anderen Seite zuzuspielen. Er selbst habe mit allem, was über die Odenwaldschule und seinen Freund Gerold Becker schlagartig bekannt wurde, nichts zu tun. Das war ebenso kategorisch wie unglaublich. Beide waren seit 1964 eng befreundet und Hentig will in 45 Jahren nichts von Beckers zweitem Leben erfahren haben, was ihm niemand abnahm.

Am 1. Oktober 2014 wurde in der ARD der Spielfilm *Die Auserwählten* gezeigt, der die Geschichte des sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule in fiktiver Form aufarbeitet und erneut für heftige Reaktionen sorgte. Am 7. Oktober schrieb eine ehemalige Odenwaldschülerin in einem Blog: „An der Odenwaldschule habe ich vor allem gelernt, dass das was gesagt wird, noch lange nicht gemeint ist, sondern dass es Worthülsen sind.“ Die schöne Rhetorik hatte nichts mit der erfahrbaren Praxis zu tun, während der grosse Pädagoge Gerold Becker sich wie ein Führer einer Sekte verehren lassen konnte.

„Ich habe mit 14 Jahren Gerold Becker als das genuin Böse empfunden, während andere ihn zur Ikone erhoben - von was eigentlich? Ich habe dort gelernt, dass man niemandem trauen kann und die Angst war allgegenwärtig. Mein Vater hat mich verraten und meine Mutter war schlicht desinteressiert an mir. Das ist auch heute noch so. Nach meiner Vergewaltigung durch einen Lehrer brachte mich mein Vater in ein Krankenhaus. In einem Zwiegespräch mit Becker - in seinem Büro - wurde ich genötigt zu schweigen. Mein Vater will sich heute an nichts mehr erinnern“.¹⁶

Was sind die Lehren aus dieser Geschichte? Der Grundanspruch der Pädagogik seit Rousseau, dass der Mensch zum Menschen nur durch die Erziehung werden kann, führt zu Hybris und Machtanmassung. Die Idee, dass von der grössten Nähe der stärkste pädagogische Effekt ausgehe, hat zur Folge, dass sich Kinder einem unkontrollierbaren Regime der Erziehung unterwerfen müssen. Die Berufung auf den antiken „Eros“ hat Missbrauch Tür und Tor geöffnet. Alternativen zur Schule ausserhalb der Gesellschaft entziehen sich der öffentlichen Kontrolle. Pädagogische Gurus verfügen über eine suggestive Rhetorik, die schwer zu durchschauen ist und immer neu aktiviert werden kann. „Führung“ ohne demokratischen Rahmen ist in der Erziehung illegitim und auf „Führer“ jeder Art kann verzichtet werden.

Literatur

Becker, G.: Was ist geblieben? In: OSO-Nachrichten Heft 27 (September 1982), S. 2-4.
 Becker, G.: Pädagogische und politische Erfahrungen mit Moralerziehung. In: Moralentwicklung und Moralerziehung. Tagung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten und andere Interessierte vom 9. bis 11. Oktober 1987 in Bad Boll. Bad Boll: Evangelische Akademie 1988, S. 84-101. (= Protokolldienst 5/88).

¹⁶ <http://www.pisaversteher.com/2014/09/27/2779/>

- Becker, G.: Nähe und Distanz. Oder: Der pädagogische Bezug und das therapeutische Verhältnis. In: W.-D. Hasenclever (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Marienauer Symposion zum 100. Geburtstag Gertrud Bondys. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang 1990, S. 107-113. (= Erziehungskonzeptionen und Praxis, hrsg. v. G.-B. Reinert, Band 15)
- Becker, G.: Aufwachsen und Erwachsenwerden. Pädagogische Überlegungen zur Veränderung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, Folgerungen für die „innere“ Schulreform. In: U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.): Schulentwicklung im Umbruch. Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schule. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1992, S. 85-94. (= Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 6)
- Beume, E.: Zwei Monate an der OSO. In: OSO-Nachrichten Nr. 23 (März 1981), S.2-3.
- Cramer, F.: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Zweiter Band. Theoretische Erziehung. Von den ältesten Zeiten bis auf Lucian. Elberfeld. Im Verlage bei Carl Joseph Becker 1838.
- Dehmers, J.: Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 2011.
- Eckartshausen, K. v.: Originalbriefe unglücklicher Menschen, als Beyträge zur Geschichte des menschlichen Elendes den Freunden der Menschheit geweiht. München: Bey Joseph Lentner 1789.
- Hasenclever, W.-D. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Marienauer Symposion zum 100. Geburtstag Gertrud Bondys. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang 1990. (= Erziehungskonzeptionen und Praxis, hrsg. v. G.-B. Reinert, Band 15)
- Hentig, H. v.: Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 56, H. 4 (2009), S. 509-526.
- Hentig, H. v.: Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? Ms. 2010.
http://www.magazin-auswege.de/data/2010/03/Hentig_Das_Ethos_der_Erziehung.pdf
- Hentig, H. v.: Die Elemente der Erziehung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 54. Jg., H. 5 (2010a), S. 85-98.
- Hentig, H. v.: „Was habe ich damit zu tun?“ In: Die Zeit Nr. 13 vom 25. März 2010b, S. 19.
- Hentig, H. v.: Hartmut von Hentig redet. Vervielf. Ms. Berlin 2010c.
- Leisner, W.: Der Führer. Persönliche Gewalt - Staatsrettung oder Staatsdämmerung? Berlin: Duncker&Humblot 1983.
- Max: „Es hat mich mein Leben gekostet!“ In: tageszeitung vom 4. März 2011.
- Melville, H.: Billy Budd, Sailor and Selected Tales. Ed. by R. Milder. Oxford: Oxford University Press 1999.
- Natorp, P.: Pestalozzi unser Führer. In: Der Säemann 1. Jahrgang, Heft 1 (1905), S. 6-14.
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Bulmke 1970.
- Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2011.
- OSO-Nachrichten Heft 23 (März 1981).
- OSO-Nachrichten Heft 34 (Februar 1986).
- Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts in heutiger Sicht. Langensalza/Berlin/Leipzig: Verlag von Julius Beltz 1937.
- Pfau, J.: „Freunde, keine Konkurrenten“. In: OSO-Nachrichten Heft 23 (März 1981), S. 5-6.
- Prior, H.: Die Führungslehre des Unterrichts. In: I. Maschmann/J. Oelkers (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg: Agentur Dieck 1985, S. 145-167.
- Schavan, A.: Wie man Demokratie lernt. Laudatio auf Hartmut von Hentig. In: Die Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte Jg. 50, H. 12 (2003), S. 59-61.

Schindler, J.: Im Wald. Der Skandal an der Odenwaldschule. In: Frankfurter Rundschau Nr. 55 vom 6./7. März 2010, S. 2-4, 13.

Simon, J./Willeke, St.: Das Schweigen der Männer. In: Die Zeit Nr. 13 vom 25. März 2010, S. 17.

Weber, M.: Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe. Abt. 1: Schriften und Reden. Band 17: Wissenschaft als Beruf. Hrsg. v. W.J. Mommsen/W. Schluchter u. Mitarb. v. B. Morgenbrod. Tübingen: J.C.B. Mohr (Pual Siebeck) 1994.