Klaudia Schultheis

Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen

An den Anfang dieses Beitrags möchte ich eine kleine Wortklauberei stellen, auf die mich das Thema des Symposiums, in dessen Rahmen dieser Text entstanden ist, gebracht hat. Das Motto des Symposions »Menschen behandeln« lässt sich in dieser allgemeinen Formulierung für die Pädagogik eigentlich nur im übertragenen Sinn spezifizieren. Man kann Menschen medizinisch, psychologisch oder physiotherapeutisch *be*handeln. Aber es ist ungebräuchlich zu sagen, dass man jemanden pädagogisch oder erzieherisch behandelt. Umgekehrt *handelt* niemand medizinisch oder psychologisch – *pädagogisch* kann man aber schon handeln.

Das lässt natürlich nach einer Erklärung fragen. Eine Möglichkeit wäre es, auf die humanistische Bildungstradition zu verweisen. Wenn man nämlich Bildung als Entfaltung der menschlichen Kräfte zu einem Ganzen versteht, wie zum Beispiel im Anschluss an Wilhelm von Humboldt, dann ist jegliche Bildung und damit auch Schulbildung als *Selbstbildung* zu verstehen. Ein solches Verständnis von Bildung schätzt die Selbstbestimmung des Subjekts hoch. Insofern tut sich hier die Gefahr auf, durch erzieherisches Handeln die Freiheit des Individuums zu beeinträchtigen. Das ist die Frage, die Kant gestellt hat, nämlich wie man in der Erziehung die Freiheit bei dem Zwange kultivieren kann.[1]

Die hohe und idealisierte Bedeutung des Bildungsbegriffs hatte Konsequenzen für das theoretische Nachdenken über die Praxis des Erziehens in der deutschen Erziehungswissenschaft. Im Blick auf die Bildsamkeit des Menschen und die Frage nach den Zielen

[1] Vgl. Kant (2000): 711.

der Erziehung wurden andere wichtige Fragen, die mehr das alltägliche Geschäft des Erziehens betreffen, an den Rand gedrängt. Die praktische und operative Seite, d. h. die Frage danach, wie das Erziehen eigentlich geht und in welchen Formen es sich zeigt, führte immer ein Schattendasein. Von Erziehungsmethoden oder gar von Erziehungstechnik zu sprechen, klingt im Kontext von Bildungstheorie nach pädagogischer »Technologie« und das scheint mit der Freiheit des Individuums und seiner Selbstbestimmung nicht vereinbar zu sein.

Luhmann und Schorr haben deshalb sogar von einem Technologieverdikt in der Erziehungswissenschaft gesprochen.[2] Methoden und Technik – das geht allenfalls noch für den Unterricht in der Schule, als Thema der Didaktik, aber nicht für Erziehung im Allgemeinen. Denn da stellt sich dann die Assoziation von Vereinnahmung, Verzweckung und Instrumentalisierung des Menschen ein. Dennoch gibt es pädagogisches Handeln auch über das didaktische Handeln im Unterricht hinaus. Die Antworten dazu, wie Erziehen konkret funktioniert, liefert heute weitgehend eine Flut sich gut verkaufender Erziehungsratgeber.

Erziehungstheoretisch ist auch die Frage, wie pädagogische Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern professionell gestaltet bzw. vernachlässigt werden. Das machte gerade die jüngste Diskussion über Fälle sexuellen Missbrauchs in kirchlichen Einrichtungen und an der Odenwaldschule, einem reformpädagogisch ausgerichteten Landerziehungsheim, deutlich.

Die vielfältigen reformpädagogischen Ansätze, die sich ab etwa 1890 international entwickelt haben, haben sich in unseren Köpfen als pädagogische Ideale festgesetzt, weil sie Schule, Unterricht und die Beziehung zwischen Erziehenden und Zuziehenden neu gedacht haben. Vieles davon, wie zum Beispiel der Anspruch, den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch die Veränderung von Schulorganisation und der me-

[2] Luhmann & Schorr (1978): 129 ff.

thodischen Gestaltung des Unterrichts Rechnung zu tragen, ist in die Entwicklung der staatlichen Schulen eingeflossen. Der Mythos, dass die Reformpädagogik die »richtige Alternative zum falschen System«[3] sei, wie Jürgen Oelkers es in seinem Buch »Eros und Herrschaft« formuliert, lässt sich heute aber nicht mehr halten.

Die pädagogische Forschung hat inzwischen viele der reformpädagogischen Konzepte durchleuchtet, und wir wissen um die persönlichen Defizite der reformpädagogischen Leuchttürme Ellen Key, Maria Montessori, Peter Petersen, Hermann Lietz, Paul Oestreich oder Gustav Wyneken. Wir kennen die theoretischen Schwachstellen, auch jene, die den Nährboden für die nationalsozialistische Ideologie bereiten konnten. Ebenso wissen wir heute auch, dass es eine große Kluft zwischen der reformpädagogischen Rhetorik und der konkreten Umsetzung ihrer Konzepte in die Praxis gab. »Wirkliche ›Musterschulen‹«, so Oelkers, »gab es nie und gerade Landerziehungsheime waren durch mehr oder weniger subtile Herrschaftstechniken gekennzeichnet, die sich hinter dem ›pädagogischen Eros‹ gut verbergen konnten«[4].

Landerziehungsheime waren seit ihrer Entstehung mit Vorwürfen sexualisierter Gewalt konfrontiert.[5] Dies gilt besonders für Gustav Wyneken, der die Schulgemeinde Wickersdorf mitbegründet hat und sogar wegen des sexuellen Missbrauchs von Schülern angeklagt wurde. Auch für die von Paul Geheeb gegründete Odenwaldschule lassen sich, wie Jürgen Oelkers in seinem Buch zeigt, bereits in der Anfangszeit Belege für Missbrauch finden. Wir wissen heute nach der Aufklärung der Vorfälle, dass es an der Odenwaldschule, einem Flaggschiff der Reformpädagogik, unter dem langjährigen Rektor Gerold Becker, der die Schule von 1971 bis 1985 leitete, massive sexuelle Übergriffe vor allem gegen Jungen gab.

[3] Oelkers (2011): 306.
[4] Oelkers (2011): 308.
[5] Vgl. Pinhard (2011): 21; Oelkers (2011).

In meinen Ausführungen gehe ich aus von Fehlentwicklungen, die sich am Beispiel der Odenwaldschule studieren lassen und werde die Bedeutung von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen analysieren. Dabei soll deutlich werden, wie beides im professionellen pädagogischen Handeln ausbalanciert werden muss. Das kann man nicht tun, ohne eine andere – für die Pädagogik immer noch marginale – Perspektive einzunehmen. Ich werde die leibliche Dimension des Erziehens und der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick nehmen. Das betrifft die Seite des Erlebens und des eigenleiblichen Spürens und Phänomene leiblicher Kommunikation, die gerade auch im alltäglichen Umgang und Miteinander von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle spielen. So möchte ich am Negativbeispiel und an Fehlentwicklungen der Odenwaldschule zeigen, *worauf* es ankommt, und für diese andere Perspektive auf die Schule sensibilisieren.

Landerziehungsheime als geschlossene Gesellschaften

In dem Dokumentarfilm »Geschlossene Gesellschaft – Der Missbrauch an der Odenwaldschule« von Regina Schilling und Luzia Schmid (2011) berichtet der ehemalige Schüler Björn Behrens über die Antrittsrede Gerold Beckers als Schulleiter. Was ihm in Erinnerung blieb, ist Beckers Ausspruch, dass an der Odenwaldschule alles erlaubt sei.

Den Schülern wurde, so beschreibt es der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke, ein hohes Maß an Freiheit zugestanden.[6] Es gab eine gewollte und geduldete Regellosigkeit, die für die einen zu der Erfahrung führen, wie sie Amelie Fried beschrieben hat: »Es war eine (...) glückliche Siebzigerjahre-Jugend, voller Flower Power, Peace-Zeichen auf den Jeans und Aufbruchsstimmung. Raus aus der bürgerlichen Enge, rein ins volle Leben.

[6] Vgl. Giesecke (2010): 17.

Born to be wild.«[7] Für andere, die zum Opfer dieses Systems wurden, war die Erfahrung der Odenwaldschule jedoch mit den Gefühlen von Scham, Demütigung und Schuld verbunden. Es sind vier Missbrauchsopfer bekannt, die Suizid begangen haben.[8]

Was den einen zum großen Freiheitsgefühl verhalf, schien für die anderen zum Gefängnis und zur leiblichen Enge zu geraten, aus der sie allein nicht herausfinden konnten und auch keine Hilfe fanden. Amelie Fried schreibt weiter: »Wir Jugendlichen waren glücklich, unsere Sexualität in einem angstfreien, aufgeschlossenen Klima entdecken zu können, ohne die Angst vor strafenden Eltern oder Erziehern. Dass einige dieser Erzieher diese großartige neue Freiheit als Deckmäntelchen für ihre Übergriffe missbrauchten – das ist der Skandal.«[9]

Man kann die Landerziehungsheime, wie im Titel des genannten sehenswerten Dokumentarfilms, als *geschlossene Gesellschaften* bezeichnen, die sich von ihrer Umwelt abgrenzen und sich so den üblichen Regeln und Konventionen und in gewisser Weise auch der sozialen Kontrolle entziehen.

Wesentlich trägt dazu die räumlich-geographische Lage der Landerziehungsheime bei. Die um die Wende zum 20. Jahrhundert entstehenden reformpädagogischen Bewegungen haben durchgehend einen kulturkritischen Zug, der insbesondere durch das negative Erlebnis der Großstadt und der Verklärung des natürlichen Lebens auf dem Land geprägt ist.

Die meisten Schulgründungen mit Internaten jener Zeit erfolgten deshalb in ländlicher Umgebung. Hermann Lietz errichtete sein erstes Heim Ilsenburg im Harz; das auch von ihm gegründete Landerziehungsheim Haubinda in Thüringen war ein Gutshof und besitzt heute noch 90 ha große Ländereien. Alexander Neill wählte mit Summerhill ein viktorianisches Haus auf

[7] Fried (2010): 2.
[8] Vgl. Schindler (2010b).
[9] Fried (2010): 3.

einem Gelände von ca. 45000 m^2.[10] Auch die von Paul Geheeb gegründete Odenwaldschule im hessischen Ober-Hambach bei Heppenheim ist idyllisch in ländlicher Umgebung gelegen.

In den Landerziehungsheimen sollte, so Jürgen Oelkers, fernab von gesellschaftlicher Dekadenz, »abgeschlossen von der Welt die Erziehung neu erfunden werden; faktisch entstand ein pädagogisches Kloster, das in Deutschland mit den Gemeinschaftsideen der Jugendbewegung aufgeladen wurde.«[11]

Diese bewusst gewählte abgeschiedene geographische Lage führt, damals noch mehr als heute, zu einer relativen Abgrenzung von der Umgebung. Die sozialen Kontakte konzentrieren sich auf die Schule. Schüler und Lehrer leben in einer Gemeinschaft auf dem Schulgelände zusammen. Die räumliche Enge und die Nähe zur Natur prägen das Zusammenleben. Wie dies zu Zeiten Paul Geheebs an der Odenwaldschule aussah, können wir Klaus Manns Autobiographie entnehmen: »Der Tagesablauf war straffer ausgefüllt, als der den ich von der Bergschule her gewohnt war (...): er begann mit einem Dauerlauf im Walde und kalten Duschen; zwischen den Unterrichtsstunden des Vormittags gab es ›Luftbad‹ auf einer eingezäunten Hügelwiese, zu der man im Trab lief und wo, die Jungen von den Mädchen getrennt, splitternackt Freiübungen gemacht wurden. Die ›praktische Arbeit‹ nach Tisch bestand (...) aus Holzhacken, Kartoffelschälen, Schreinern oder im Garten graben. Sonntagvormittag gab es eine ›Andacht‹, wo Paulus [gemeint ist Paul Geheeb, Anm. KS], ein Mitarbeiter oder älterer Kamerad etwas Besinnliches vorlas; vor jeder Mittagsmahlzeit sprach Paulus einen tiefsinnigen Spruch – meist von Goethe oder aus dem neuen Testament (...).«[12]

Solche ritualisierten und rhythmisierten Gestaltungen des Tagesablaufs in einem Internat sind aus pädagogischer Perspektive

[10] Vgl. Kühn (1995).
[11] Oelkers (2010): 1.
[12] Mann (2000): 177 f.

durchaus ambivalent zu sehen.[13] Für die Schüler entsteht zum einen durch die Ritualisierung und den wiederkehrenden Rhythmus eine überschaubare und stabile Ordnung. Die regelmäßige Wiederkehr des gleichen Ablaufs hilft dabei, Gewohnheiten und Verhaltenssicherheit aufzubauen. Der Alltag wird erwartbar und – das geht jedem von uns so – Routinen entlasten uns, so dass Freiräume für Exploration, Kreativität und Lernen entstehen. Ein gutes Lernklima ist dadurch gekennzeichnet, dass es das Bedürfnis nach Struktur und Regeln und das Bedürfnis nach Freiräumen für eigenständige Aktivitäten und Exploration für die Lernenden ausbalanciert.

Schlägt das Pendel zu sehr auf die Seite der Ritualisierung aus, geht dies auf Kosten der Räume und Zeiten, die frei zur Verfügung stehen. Ein straffer Tagesplan, wie man das auch aus der Klostererziehung kennt, erfasst und kontrolliert alle Bereiche des Schülerlebens. Je stärker die Vorgaben und Einbindung, desto geringer ist der Raum für Eigeninitiative und individuelles Engagement. Für die Schülerinnen und Schüler wird die Erfahrung von Kontingenz und Variabilität gering gehalten, weil es kaum Bereiche gibt, die es ihnen ermöglichen, eigenverantwortlich etwas anders zu machen als es vorgegeben ist. Ohne diese Freiräume verhindert man pädagogisch gesehen aber Lernprozesse, die den Kindern helfen, eigenständig Handlungsmuster und Strategien zu erproben.

Menschen sind bereits von Geburt an für Ritualisierungen empfänglich. Mit Bezug auf die Leibphänomenologie von Hermann Schmitz gehen wir davon aus, dass rhythmische Gestaltverläufe einen Bezug zum spürbaren leiblichen Empfinden herstellen. Ritualisierungen sind rhythmisch anmutende Handlungsverläufe, die am eigenen Leib gespürt werden. Sie können suggestive Wirkung haben und den leiblichen Dialog von Engung und Weitung aussetzen, so dass leibliche Enge entsteht. Damit können

[13] Vgl. Schultheis (1998).

Rituale das Erleben in eine bestimmte Richtung lenken. Es können starke Gefühle der Angst, Ehrfurcht, der Begeisterung, aber auch der Geborgenheit und Bindung entstehen. Doch wie in der leiblichen Dynamik bedarf es auch aus pädagogischer Sicht der Balance zwischen Engung und Weitung.

Was passiert, wenn das Pendel zu sehr auf die andere Seite ausschlägt, d.h. wenn sich die bindenden Strukturen auflösen, lässt sich am Beispiel der Odenwaldschule studieren. Auch zu Zeiten Gerold Beckers ist dort der Tagesablauf klar strukturiert, vieles ist ritualisiert und steht nicht zur freien Disposition. So werden die Mahlzeiten gemeinsam im Speisesaal eingenommen. Nach dem Essen werden die sogenannten »Speisesaalansagen« gemacht, die alle mitbekommen sollen. Die Zeiten für Mittagsruhe, Arbeitsstunde und Schlafengehen sind verbindlich festgelegt.[14] Auch die Schülermitverwaltung ist in diese ritualisierten Strukturen integriert. Neben der Schulgemeinde, die zwei bis dreimal im Jahr tagt, findet jeden Vormittag die Teekonferenz statt, an der alle pädagogischen Mitarbeiter, Mitarbeiter der Verwaltung und eine Anzahl Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Es gibt Klassengemeinden als Versammlungen einzelner Schulklassen sowie ein Schülerparlament, in das jede Familie einen Vertreter entsendet. Es regelt Schülerangelegenheiten in eigener Verantwortung. Beschlüsse können vom Rechtsausschuss, der aus vier Schülern und vier Mitarbeitern besteht, angefochten werden. Darüber hinaus gibt es einen Vertrauensausschuss für die Schlichtung von Konflikten, der aus fünf Schülerinnen und Schülern besteht, die von allen gewählt werden.[15]

Auf den ersten Blick scheint damit für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit einer demokratischen Mitbestimmung bei Schulangelegenheiten und die Vertretung der eigenen Interessen gewährleistet. Warum hat dies für die Kinder, die Opfer des Missbrauchs durch Lehrer wurden, nicht funktioniert?

[14] Ein Beispiel für den Tagesablauf findet sich auf der Seite des WEE-WEF: Weltbund für Erneuerung der Erziehung – World Education Fellowship unter: http://wef-wee.net/de/start-wee.php?action=ow5 (Zugriff am 29.02.2012).
[15] http://wef-wee.net/de/start-wee.php?action=ow5.

Das Problem lag darin, dass die Erziehungs- und Schulphilosophie Gerold Beckers die Einrichtungen der Schülermitverwaltung entmachtete. Menschliche Unmittelbarkeit wurde, so formuliert es Hermann Giesecke, hoch geschätzt, institutionelle Verfahren hingegen abgewertet, obwohl die Mitbestimmung der Schüler programmatisch gesehen, einen hohen Stellenwert einnahm.[16] Wenn Gremien Beschlüsse fassen, denen dann keine Geltung zukommt oder die nicht beachtet werden, entstehen Anomie oder sogar Anarchie. Diese Regellosigkeit wurde von Becker befördert. Dazu gehört, dass er den Schülern vermittelte, an der Odenwaldschule sei alles erlaubt. Dies lebte er auch so in seiner »Familie«, der nur Jungen angehörten. So genossen natürlich auch die Schüler der Odenwaldschule eine Freiheit, die sie vermutlich in ihren Herkunftsfamilien nicht hatten. Sie rauchten, tranken Alkohol und konnten ihre ersten sexuellen Erfahrungen machen. Adrian Koerfer hat in dem Filminterview Beckers Verhalten so zusammengefasst: »Wenn du nicht schaust, was ich mache, dann schaue ich auch bei dir nicht hin«.

Für Kinder und Jugendliche ist die Freiheit verlockend, aber für den Problemfall gibt es dann keine Verfahrensregeln. Rechtsanwälte und Verträge braucht man meistens auch nur für den Fall, dass etwas schief läuft. Damit entsteht für Kinder und Jugendliche eine schwierige und widersprüchliche Situation: Sie dürfen alles und erleben die große Freiheit, aber sie können sich nicht gegen Übergriffe wehren. Es fehlen die entsprechenden Instanzen, an die man sich im Notfall wenden kann und die korrigierend eingreifen können. Damit engt sich der Handlungsspielraum des Betroffenen ein, und es führt sozusagen kein Weg aus der bedrückenden Situation.

Ein Beispiel dafür, wie Freiheit zum Zwang werden kann, gibt uns Amelie Fried. Sie schreibt: »Im zweiten Text [damit meint sie

[16] Vgl. Giesecke (2010): 17.

die negative Seite ihrer Erfahrung an der Odenwaldschule, Anm. KS] müsste ich mich daran erinnern, wie mein ›Familienvater‹ sich zu uns in den Mädchen-Duschraum gedrängt und uns zu Strip-Poker-Runden in seiner Wohnung genötigt hat. Wie er mich höhnisch als ›verklemmte schwäbische Spießerin‹ bezeichnete, als ich sagte, dazu hätte ich keine Lust. Wie ich mich diesem Druck schließlich beugte, mich furchtbar schämte und die Erinnerung daran für Jahrzehnte verdrängte. Bestimmt haben mich diese Vorfälle nicht nachhaltig traumatisiert, aber wenn ich heute daran denke, spüre ich wieder die Scham und das Gefühl, in meiner persönlichen Würde verletzt worden zu sein. Was hätte ich tun sollen? Kein Jugendlicher möchte als verklemmt und spießig gelten, nichts ist in dieser Zeit schlimmer, als aus der Peergroup ausgeschlossen und zur Zielscheibe des Spotts zu werden. Also macht man mit und schiebt den Gedanken daran weg.«[17]

Hier kann man auch sehen, wie die Teilhabe an den gemeinsamen Ritualen der Gruppe – woraus auch immer diese bestehen – Gemeinschaft konstituiert. Wer nicht mitmacht und stattdessen ausbricht, richtet sich gegen die Gemeinschaft und verrät sie. Im Dabeisein und Mitmachen hingegen identifiziert man sich mit der Gemeinschaft, mit ihren Zielen und Motiven. Auch das beschreibt Amelie Fried: »da begriff ich, dass die Tatsache, OSO-Schülerin gewesen zu sein, mich immer von anderen unterscheiden, mich mit allen OSO-Schülern aber für immer verbinden würde. Viele der Freundschaften, die damals entstanden sind, haben bis heute Bestand. Und egal, wann und wo ich seither auf einen Altschüler traf – immer spürte ich diese Selbstverständlichkeit und Vertrautheit im Umgang, die unausgesprochene Gewissheit, Teil einer ganz besonderen Gemeinschaft zu sein. Und bei allen spürte ich den Stolz darauf, ›auf unserer OSO‹ gewesen zu sein.«[18]

Sich gegen die Gemeinschaft zu stellen, konnte also einen Verlust der Privilegien bedeuten oder das Gefühl vermitteln, die elitäre Gemeinschaft zu verraten. In vielen Landerziehungsheimen, so auch in der Odenwaldschule, geht es darum, die »richtige« Gesinnung auszubilden, die in Internaten oft dem Ziel der »Bildung einer Elite« dient.[19]

Was kann noch zu einer solchen Identifikation beitragen? Die Antwort ist vor allem auch in der Person der Erzieher und Lehrer zu suchen, die – blickt man auf die Entwicklungsgeschichte der Landerziehungsheime – häufig eigenwillige, aber auch charismatische Persönlichkeiten waren, die ihre Ausstrahlung auf die Schüler aber auch mit einem Führungsanspruch verbanden.

Erziehercharisma

Wie Jürgen Oelkers es beschreibt, waren die Schulgründer der ersten Generation »oft gefallene protestantische Theologen, die nach Glaubensersatz suchten und diesen in ›Landerziehungsheimen‹ fanden. Zu ihnen zählten ein bekennender Päderast und Antisemit (Gustav Wyneken), ein antisemitischer Chauvinist (Hermann Lietz) und ein selbsternannter pädagogischer Seher (Paul Geheeb).«[20] Es ließe sich auch an anderen Reformpädagogen jener Zeit wie Paul Oestreich oder Peter Petersen zeigen, wie die Lebensgeschichte zu Erziehungs- und Schulkonzepten führt.[21] Die Pädagogik wird häufig zum Lösungswissen für die eigenen biographischen Probleme.

Diese tiefe Verflechtung von Reformpädagogik und Lebensgeschichte führt dazu, dass die Kritik am Konzept immer auch als Kritik an der Persönlichkeit des Gründers interpretiert wird. Der Verweis auf die lebensgeschichtliche Erfahrung dient nicht nur dazu, die Geltung der Theorie zu untermauern, sondern da-

[17] Fried (2010): 2 f.
[18] Fried (2010): 2.

[19] Vgl. Röhrs (1991): 141.
[20] Oelkers (2010): 1.
[21] Vgl. Schultheis (1990, 1995).

mit immunisiert man sich gegen jegliche Kritik. Was man selbst am eigenen Leib erlebt hat, lässt sich nicht in Frage stellen. Die eigene Erfahrung wird verallgemeinert und wer sich dem anschließt, übernimmt die Überzeugungen des Schöpfers und kann ihren Wert am eigenen Tun und Erleben nachvollziehen. In diesem Sinn werden die reformpädagogischen Schulen als Lebensformen konzipiert, die die Identifikation aller Beteiligten verlangen.

Das funktioniert nur, solange diese die vorgegebenen Motive und damit den Führungsanspruch der Gründer und Leiter nicht in Frage stellen. So ist die Geschichte der Landerziehungsheime geprägt von Sezessionen. Viele der Lehrer, die ursprünglich in Lietz' Heimen arbeiteten, trennten sich im Streit, um eigene Heime zu gründen, wie Paul Geheeb, Gustav Wyneken oder Martin Luserke, die letztlich alle mehr oder weniger miteinander zu tun hatten.

An der Odenwaldschule entwickelte Gerold Becker eine Immunisierungsstrategie, die der ehemalige Schüler Jürgen Dehmers (Pseudonym) das »System Becker« nannte. Gerold Becker wird von seinen Schülern – das kommt in dem Film »Geschlossene Gesellschaft« sehr gut zum Ausdruck – als charismatische Persönlichkeit beschrieben. Im Film wird dargestellt, wie er von den Schülern verehrt wurde und wie er auch bei seinen späteren Besuchen immer im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stand. Deutlich wird dabei auch, dass viele Lehrer der Odenwaldschule zu Zeiten Beckers keine richtige pädagogische Ausbildung hatten, Studienabbrecher oder Quereinsteiger waren, die ihre pädagogischen Vorstellungen frei umsetzen konnten. Diese Freiheit wurde natürlich von vielen geschätzt und verpflichtete auch zu Solidarität.

Gerold Becker hat einmal selbst in einem Vortrag über Lietz und Geheeb das Problem der »emotionalen Verstrickung« in Landerziehungsheimen beschrieben.[22] Dort heißt es: »Das Zusammenleben auf einem vergleichsweise engen Raum, die Intensität und Kompaktheit der Lebenssituation führen dazu, dass viele Ereignisse und Verhältnisse, die normalerweise kaum jemanden aufregen würden, mit heftigsten Gefühlen aufgeladen werden.« Es gebe massive Eifersuchtsgefühle in Kollegien, über die aber selten oder nie offen geredet würde. »Stattdessen wird entweder hinter dem Rücken der Betroffenen verächtlich oder anzüglich getratscht, der oder die ›schmeiße sich eben an die Schüler ran‹, wolle sich ›lieb Kind machen‹ – oder die Verletzungen werden sozusagen pädagogisch überhöht: man fordert mehr und strengere Regeln, konsequenteres Durchgreifen zum Beispiel der Schulleitung, oder man denunziert die angeblich »Bevorzugten« (ob unter Schülern oder Lehrern) vorwurfsvoll als besonders arrogante Regelverletzer.«[23]

Doch was sind die Regeln? An der Odenwaldschule wurden sie letztlich vom Schulleiter Gerold Becker bestimmt. Er ist die letzte Beschwerde- und Entscheidungsinstanz und es gibt niemanden, der seine Entscheidungen in Frage stellen kann oder dies versuchen würde. Denn durch die Heterogenität des Lehrerkollegiums, das nicht nach den Kriterien Ausbildung und Kompetenz ausgewählt wird, müssen eigene Fehler und Schwächen überdeckt werden, und das macht kompromissbereit. Es entsteht so ein System der Abhängigkeiten, das auf eine charismatische Führerpersönlichkeit hin ausgerichtet ist. Auch die Schüler gerieten in diese Abhängigkeit von der emotionalen Zuwendung und Beachtung ihres Schulleiters, durch die das Selbstwertgefühl stieg und die in Bewunderung und Verehrung für ihren Schulleiter mündete. Diesem Gefühl der Nähe in der gemeinsamen Situation ist es schwer zu entkommen – vor allem dann, wenn es Probleme gibt.

[22] Vgl. Becker (1996): 4.

[23] Vgl. ebd.

Familienmodell als reformpädagogische Ideologie

Für die vom Missbrauch betroffenen Schüler der Odenwaldschule war es nicht einmal möglich, sich an die Familienoberhäupter zu wenden, weil diese als Lehrer Teil des Systems und damit dem Erziehungsstil des Schulleiters verpflichtet waren und sich mehr oder weniger solidarisch zeigen mussten. Das Familienmodell findet sich in vielen Landerziehungsheimen. Die Idee lässt sich bis zu Pestalozzi zurückverfolgen.[24]

In der Odenwaldschule leben die Schüler in Wohngruppen von 6–10 Schülern unterschiedlichen Alters zusammen.[25] Das »Familienhaupt« ist ein Lehrer, eine Lehrerin oder ein Lehrerehepaar, die in einer separaten Wohnung im Haus ihrer Familie leben und von den Schülern geduzt werden dürfen. Die Familien nehmen dreimal täglich im Speisesaal die Mahlzeiten zusammen ein und unternehmen gemeinsame Freizeitaktivitäten.[26] Sie verreisen jeweils fünf Wochen nach Schuljahresbeginn für eine Woche und jede Familie bestimmt ihr Ziel selbst. Es werden vielfältige Freizeitaktivitäten angeboten, unter denen man auswählen kann. Die Familienhäupter sind für die Schüler Tag und Nacht erreichbar und sind – wie Eltern in einer realen Familie – für die meisten Lebenslagen und Probleme zuständig und ansprechbar. Kommunikation ist jederzeit möglich, weil die Lehrer Tag und Nacht verfügbar sind.

Im Sinn von Parsons[27] handelt es sich hier zwischen Schülern und Lehrern um diffuse, affektive Beziehungen, die sich auf den gesamten Lebensbereich und Alltag erstrecken. Das ist das typische Beziehungsmuster in einer Familie. Die Eltern sorgen für alle Bedürfnisse des Kindes. In der Regel sehen wir es jedoch als einen notwendigen Lernprozess an, dass Kinder mit dem Schuleintritt

[24] Vgl. Pestalozzi (1799/1971).
[25] Vgl. http://www.wef-wee.net.
[26] Vgl. Haun (2011): 67.
[27] Vgl. Parsons (1997).

die Erfahrung spezifischer Beziehungen und Rollenmuster machen. Das bedeutet u. a. die Erfahrung, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht für alle Belange, Bedürfnisse und Probleme des Kindes zuständig sind, sondern nur für das schulische Lernen, kraft ihrer professionellen Rolle. Die notwendige Lernerfahrung besteht in der Erfahrung der Differenz von Rollenmustern, die in dem an der Familiensituation orientierten Schulmodell, wie es die Odenwaldschule praktiziert, fehlt.

Für Kinder ist es hier weitaus schwerer zu verstehen und zu lernen, dass man subjektive Bedürfnisse auch einmal aufschieben oder zurückstellen muss. Letztlich braucht es die Erfahrung, dass man auf sich selbst verwiesen ist, um autonome Handlungskompetenz entwickeln zu können. Das Familienmodell stellt eine intensive soziale Nähe her, zielt aber auch auf direkte Überwachung.[28] Die Kinder sind immer dem Blick der Erwachsenen ausgesetzt. Sowohl für die Kinder als auch für die Lehrer kann durch diese Nähe Distanzlosigkeit entstehen, die zu emotionaler Überforderung führt. Es gibt keine Rückzugsmöglichkeit aus einem emotional stark besetzten Beziehungsfeld. Denn wie in der eigenen Familie entsteht eine starke soziale Bindung, die man nicht verrät und der gegenüber man Loyalität zeigt. Es gibt keine Trennung zwischen Familienleben und der Schule. Damit entsteht letztlich eine Situation der Enge – die Möglichkeit der Exploration, des Sichselbstfinden-Könnens wird beschränkt, weil dazu Freiräume notwendig sind.

Für die Lehrer entsteht eine Situation, die es in keinem anderen Berufsfeld gibt. Der Anspruch an das professionelle Handeln der Lehrer ist stark überhöht, weil es viel stärker der Elternrolle als der Berufsrolle des Lehrers entspricht. Hartmut von Hentig, langjähriger Lebensgefährte Gerold Beckers, hat das so formuliert: »Dass man Kinder mögen muss, um ihr Erzieher sein zu können, wird leicht dahergeredet. (...) Es muss eine Freude an ihrer Lebhaftigkeit und zunehmenden Freiheit, Neugier auf ihren

[28] Vgl. Oelkers (2011): 91.

Wandel, Wohlgefallen an ihrer Wohlgestalt einschließen – und von daher eine Bereitschaft, mit ihnen zu teilen, zu rechten, zu leiden, zu fantasieren, die Zeit zu vergessen, längst Bekanntes neu zu entdecken. Eine solche – nun wage ich das Wort – Liebe zu Kindern erleichtert dem Erzieher seine Aufgabe nicht nur, sie fordert Opfer von ihm, die nur dann taugen, wenn er sie gern bringt.«[29] Die Forderung einer solchen Opferbereitschaft sowie eines so großen emotionalen Engagements im Rahmen einer Berufsrolle führt zu falschen Erwartungen und zu Überforderung.

Insgesamt wird hier ein grundsätzliches Theorieproblem der Reformpädagogik offenkundig: Es ist die Orientierung der Schule am Leben. Schule und Leben werden gleichgesetzt – die Schule wird organisiert wie das ganzheitlich verfasste Lernen des Kindes in der Familie. Die Schule umfasst den gesamten Lebenszusammenhang des Kindes, sie nimmt Einfluss auf alle Bereiche seines Lernens. Damit zielt die Erziehung auf Identifikation, Affirmation und affektive Bindung. Sie stellt das kindlich-erlebnishafte Lernen stark in den Vordergrund und trennt es nicht ausreichend vom kritisch-distanzierenden, intellektuellen und differenzierenden Lernen, das eigentlich Thema und Aufgabe der Schule ist.

Verschleierungstaktiken: Pädagogischer Eros

Lassen Sie uns noch einen Blick auf die, wie es Manuela Pinhart genannt hat, »diskursiven Verschleierungstaktiken«[30] werfen, die in der Odenwaldschule angewendet wurden. Björn Behrens erzählt in dem Film »Geschlossene Gesellschaft«, dass er einmal Gerold Becker dabei beobachtete, wie dieser durch das Schlüsselloch der Tür zum Duschraum den Jungen beim Duschen zusah. Er berichtete darüber seinem Familienoberhaupt, also einem anderen Lehrer, der meinte, dass es »relativ« sei, wenn man auf »kleine

[29] Zit. nach Giesecke (2010): 19 f.
[30] Pinhart (2011): 21.

Jungs« stünde, da bereits in der griechischen Antike die Knabenliebe etwas ganz Natürliches gewesen sei und damals zum Alltag gehört hätte. Es läge an der Betrachtungsweise, ob man dies als etwas Natürliches oder Abstoßendes empfinden würde und Behrens müsse dies folglich mit sich selbst ausmachen.

Auch Amelie Fried berichtet Ähnliches von ihren Gesprächen mit ehemaligen Mitschülern, die Opfer des Missbrauchs an der Odenwaldschule geworden waren: »Ihnen wurde erfolgreich suggeriert, das alles in Ordnung sei, dass der verehrte Direktor (oder Musiklehrer) jemand war, der sie ganz und gar verstand und besonders gern hatte, dass sie auf diese Auszeichnung stolz sein könnten, dass nichts Schlimmes daran war, sich die gegenseitige Zuneigung zu zeigen. Obendrein wurde gern das Ideal der griechischen Knabenliebe bemüht, womit dem kriminellen Treiben gewissermaßen die höheren Weihen verliehen wurden.«[31]

Was mit dem pädagogischen Eros gemeint ist, erschließt sich im Blick auf Platons Schriften. Im Dialog »Symposion« schildert Platon ein Gastmahl bei Agathon, bei dem auch Sokrates anwesend ist. Gleich zu Beginn einigen sich die Teilnehmer auf den Eros als Gesprächsgegenstand und versuchen, dessen Wesen in Lobreden zu ergründen. Eine entscheidende Stelle im Dialog stellt die Rede des Pausanias dar, in welcher er den Unterschied zwischen dem himmlischen und dem irdischen Eros darlegt.[32] Der *irdische Eros* ist demnach eine Gemeinschaft zwischen zwei Personen, welche durch Lust und Begierde ausgelöst, Genuss herbeiführt. Zudem geht es dabei um das Zeugen von Nachkommen, weshalb auch Frauen dieser Beziehung angehören.

Beim *höheren Eros* gibt sich der Knabe oder Jüngling »dem älteren Mann hin, weil dieser ihn in die Prinzipien eines männlich-tugendhaften Lebens einführt. Dessen Handeln wiederum ist eben durch diese Unterweisung in der Tugendlehre und der tu-

[31] Fried (2010): 3.
[32] Vgl. Platon (1988): 214 f.

gendhaften Lebensführung gleichfalls legitimiert.«[33] Indem das sexuelle Verhältnis zugleich ein pädagogisches – also ein Lehr-Lern-Verhältnis – ist, so Meike Sophia Baader, werde es gleichsam »geadelt«.

Im fiktiven Dialog mit der Priesterin Diotima zieht Sokrates den Bogen schließlich vom Ausdruck der körperlichen Liebe bis hin zum Streben nach dem Guten, Schönen und der Unsterblichkeit. »Die später oft puritanisch fehlgedeutete ›platonische‹ Liebe wird im ›Symposion‹ als eine von der körperlichen Anziehung ausgehende Freundschaft im Geiste definiert«[34], wobei das Ziel die Idee des Guten und die Veredelung der Liebenden ist. Somit bleibt die Grenze zwischen platonischer und sexueller Liebe eigentlich unbestimmt und unscharf.

Bei Wyneken heißt das dann so: »Eros aber ohne irgendein automatisches Mitklingen der Sexualität ist nicht möglich, vielmehr dürfte die Sexualität die Voraussetzung, die leibhafte Möglichkeit und Kraftquelle des Eros sein. Und das wird den nicht erschrecken, der begriffen hat, dass Reinheit und Schönheit nicht in Zertrennung, sondern in höherer Einheit von Leib und Seele besteht. Aber darauf kommt es an, ob roher, unverwandelter Sexualtrieb am Werk ist, oder der gestaltete und gestaltende Eros.«[35] Seiner Vorstellung nach kommt dem Lehrer die Rolle zu, den Knaben aktiv in die Sexualität einzuführen.[36]

Blickt man in der Geschichte der Erziehungswissenschaft noch etwas weiter, z. B. auf einen der ersten Geschichtsschreiber der Reformpädagogik, so gewinnt man auch da einen sehr zwiespältigen Eindruck. Herman Nohl beschreibt in seinem Buch »Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie« (erstmals 1935 erschienen) die pädagogische Beziehung bzw. die Grundlage der Erziehung als »das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen

[33] Baader (2010).
[34] Vgl. Reitz (2009).
[35] Wyneken 1921: 24; hier zit. n. Pinhart (2011): 21.
[36] Vgl. Wyneken 1921: 9f.; hier zit. n. Pinhart (2011): 22.

Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme.«[37] Der Ausdruck »leidenschaftlich« bezieht sich, folgt man Hermann Giesecke, auf die emotionale Dimension, die gemäß Nohl aus der personalen Ganzheitlichkeit der Beziehung resultiert.[38] Für Nohl enthält der pädagogische Bezug deshalb gerade auch ein »sinnliches Moment«[39]: »Das Verhältnis des Erziehers zum Kind (...) ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes.«[40] Man kann nicht gerade sagen, dass damit ein Grundkonzept für eine professionelle pädagogische Beziehung grundgelegt wird, wie sie modernen Anforderungen genügen und vor Missbrauch schützen kann. Für die von uns betrachtete Odenwaldschule kommt noch hinzu, dass Gerold Becker historisch gesehen in den Kontext der 68er Bewegung gehört, die unter anderem die sexuelle Befreiung auf ihre Fahnen geschrieben hatte.

Versuch eines leibphänomenologischen Fazits

Zum Abschluss möchte ich aus leibphänomenologischer Sicht noch ein kurzes Fazit zum Thema »Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen« ziehen. Gefühle und Atmosphären sind bedeutend für das Erziehungsgeschehen – hier gibt es kaum Diskurs. Anerkennung, Ablehnung, Aufmunterung zeigen – all das geschieht nicht nur diskursiv über Sprache. Eine fruchtbare Lernatmosphäre schaffen – hier bringen sich Lehrerinnen und Lehrer als Person ein und lassen ihre Begeisterung, ihr Interesse spüren: Sie zeigen es durch ihre Körperhaltung, ihre Gestimmtheit, ihre Gestik, ihren Blick. Räume, Zeitstrukturen, die Person des Leh-

[37] Nohl (1988): 169.
[38] Vgl. Giesecke (1997): 223.
[39] Nohl (1988): 169.
[40] Nohl (1988): 171.

renden, der Geruch des Schulhauses – all das sind Erfahrungen, die wir leiblich erleben und die sich in die Erinnerung leiblich einbrennen. Leibliche Kommunikation ist, wie Hermann Schmitz es formuliert hat, die »Grundform unserer Wahrnehmung.«[41] In der Schule treffen Lehrer und Schüler leibhaft, das heißt in ihrem jeweiligen eigenleiblichen Spüren aufeinander.

Unsere leiblichen Regungen, unser eigenleibliches Spüren von Angst, Schmerz, Hunger, Freude, Wohlbehagen und unser affektives Betroffensein von Gefühlen sind räumlich und gerichtet. Sie bewegen sich auf die Umwelt zu und ermöglichen uns die Wahrnehmung und Kontaktaufnahme mit der Umwelt.[42] Durch unsere Fähigkeit zur leiblichen Kommunikation können wir die leiblichen Regungen des anderen unmittelbar durch Einleibung wahrnehmen und verstehen. Was wir wahrnehmen, kann uns leiblich betroffen machen, d. h. wir spüren es am eigenen Leib.

Voraussetzung dafür ist die Dynamik des leiblichen Befindens. Wir erleben unseren Leib, wie Hermann Schmitz sagt, im Dialog von Weitung und Engung.[43] So hat zum Beispiel der strenge oder tadelnde Blick des Lehrenden eine leiblich erfahrbare Gestalt. Er greift in einseitiger Einleibung in das leibliche Befinden des Lernenden ein, so dass dieser den Vorwurf als leibliche Engung empfindet. Umgekehrt kann der aufmunternde, wohlwollende und lobende Blick zum eigenleiblichen Spüren der Weitung, d. h. aus der Enge des Leibes heraus, führen.

In der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern spielt leibliche Kommunikation eine bedeutende Rolle. Lehrer sind dafür verantwortlich, Atmosphären des Lernens zu gestalten. Wir sind hier in der Erziehungswissenschaft über die Forschung zur Gestaltung von Lernräumen und Schularchitektur oder Erkenntnisse zur notwendigen Rhythmisierung des Schulalltags nicht sehr weit hinaus-

[41] Schmitz (2005): 147.
[42] Vgl. Schultheis (1998): 101.
[43] Vgl. Schmitz (1965): 73–172.

gekommen. Lehrer arbeiten mit dem ganzen Körper – nicht nur mit dem Blick, sondern auch mit der Stimme, der Gestik und Körperhaltung. Sie stellen Aufmerksamkeit her und rufen damit leibliche Gerichtetheit hervor. Sie geben Rückmeldung, disziplinieren, loben und ermuntern. Lehrer arbeiten mit Suggestion, sie nutzen – in der Grundschule natürlich stärker als bei älteren Schülern – Ritualisierungen, also rhythmische Gestaltverläufe in der Zeit, um die Schüler an wiederkehrende Strukturen und Formen zu gewöhnen und für sie den Schulalltag überschaubar und erwartbar zu machen. Sie gestalten gemeinsame Situationen in der Schulklasse im miteinander Arbeiten, Feiern und Spielen.

Lehrer müssen für das eigenleibliche Spüren ihrer Schüler aufmerksam sein, um fruchtbare Lernsituationen und Lernatmosphären schaffen zu können. Dies erfordert eine Kompetenz, die in den entsprechenden Katalogen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nicht auftaucht – ich möchte sie die Fähigkeit zu leiblichem Verstehen nennen. Gemeint ist dabei das Wissen um die Bedeutung leiblicher Kommunikation, ihre Reichweite und ihren Einsatz in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Das pädagogische Verhältnis zwischen Lernenden und erwachsenen Erziehern ist ein asymmetrisches. Wir erziehen Kinder, weil sie etwas nicht wissen, nicht können und nicht wollen, was wir als Erwachsene für ihr zukünftiges Leben aber für wichtig erachten. In der Erziehung konstituiert sich ein Machtverhältnis – wir Erwachsenen bestimmen weitgehend die Ziele und Richtung des Lernens unserer Kinder. Wir haben unterschiedliche Mittel, diese von uns festgelegten Ziele durchzusetzen. Klaus Prange hat in seiner Ethik der Pädagogik vom Maßstab und Gebot der Zumutbarkeit gesprochen, die das pädagogische Zeigen, in dem wir die Grundoperation des pädagogischen Handelns sehen können, leiten müssen. Bei jüngeren Schülern richten wir »unsere Sprache, unser Benehmen, unsere Gesten nach ihren vermuteten oder erkennbaren Bedürfnissen und Fähigkeiten aus.«[44] Bei

[44] Prange (2010): 24.

älteren Schülern muss man abwägen und ausbalancieren zwischen den Wünschen und Interessen und den Ansprüchen, die von Erzieherseite erwachsen.

Für unser Thema der Nähe und Distanz, das wir unter leibphänomenologischer Perspektive betrachten, spielt die Zumutbarkeit eine besondere Rolle. Die Balance von Nähe und Distanz herzustellen, »ist immer prekär«.[45] Situationen werden stets subjektiv erfahren, und was für den einen angenehme Nähe ist, kann für den anderen peinlich und zudringlich sein. Distanz kann verletzen oder als Freiraum empfunden werden. »Nähe verführt zu Enge und Beschränktheit im Wirklichkeitsverständnis und zu klammernden, okkupierenden Beziehungen. Distanz wiederum verführt zum Nebeneinander von Gleichgültigkeit, Übersehen und Unachtsamkeit.«[46]

Dabei gilt, dass auch Kinder ein Recht auf Intimsphäre haben, die geschützt werden muss. Man braucht die Sensibilität für leibliches Verstehen, um zu spüren, wann man Schamgefühle oder Ängste hervorruft und Kinder bloßstellt.

Lehrerinnen und Lehrer sollten um die zentrale Bedeutung der Leiblichkeit für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen wissen. Nur so können sie dieses Wissen für die Gestaltung von Lernatmosphären, gemeinsamen Situationen des Erlebens, leibliche Kommunikation und leibliches Verstehen einsetzen und sich dessen bewusst sein, dass sie sich gerade auch mittels ihres Leibes den Schülern als Vorbild zeigen.

[45] Dörr (2010): 2.
[46] Ebd.

Literatur:

Baader, Meike Sophia (2010): Das Ende des Schweigens. In: taz.de vom 31.03.2010. Unter: http://www.taz.de/!50492

Becker, Gerold (1996): Lietz und Geheeb. Vortrag vom 12. April 1996 an der 10. internationalen Wagenschein-Tagung an der Ecole d'Humanité, Goldern. Unter: http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1999/0015.html

Björn Behrends berichtet auch in dem Dokumentarfilm, dass ein Ehepaar, das Familienhaupt des Nachbarhauses zu ihm sagte, wenn die Jungen mehr Geschlechtsverkehr hätten, würde sich die dauernde Kifferei erledigen. Dies würden die Jugendlichen nur tun, weil sie sexuell nicht ausgelastet seien.

Dörr, Margret (2010): Nähe und Distanz. Zum grenzwahrenden Umgang mit Kindern in pädagogischen Arbeitsfeldern. Forum online der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Ausgabe 3. Unter: http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1351

Fried, Amelie (2010): Die rettende Hölle. Unter: http://www.faz.net/-gpg-15v4z

Giesecke, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim und München.

Giesecke, Hermann (2010): Vom elitären Anspruch zum Missbrauch. Reformpädagogische Sozialromantik in der Odenwaldschule. In: Das Gespräch aus der Ferne. Nr. 392: 17–21.

Haun, Meike (2011): Zur Frage von Nähe und Distanz in der Pädagogik: Die Entwicklung eines neuen Lehrer-Schüler-Bezugs am Beispiel Odenwaldschule. Wissenschaftliche Hausarbeit für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der PH Heidelberg. Unter: http://wef-wee.net/de/download/haun.pdf

Hentig, Hartmut von (2010): Die Elemente der Erziehung. Ethos der Erziehung: Der Streit um die Reformpädagogik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 5/2010: 85–98.

Kant, Immanuel (2000): Über Pädagogik. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Mit Gesamtregister. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 1. Frankfurt am Main: 697–761 (Werkausgabe Band XII). Hier zitiert: »*Über Pädagogik*«.

Kraft, Volker (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst. Paderborn.

Kühn, Axel D. (1995): Alexander S. Neill. Reinbek.

Mann, Klaus (2000): Kind dieser Zeit. Erweiterte Neuausgabe. Reinbek.

Oelkers, Jürgen (2010): Was bleibt von der Reformpädagogik? Unter: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/landerziehungsheime-was-bleibt-von-der-reformpaedagogik-1954571.html

Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim und Basel.
Parsons, Talcott (1997): Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung. In: derselbe: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Eschborn bei Frankfurt a. M.: 99–140.
Pestalozzi, Johann Heinrich (1971): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans – mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki. Weinheim u. a.
Pinhard, Inga (2011): Von echter Knabenliebe und dem pädagogischen Eros. Mit welchen Argumentationslinien Protagonisten der Landerziehungsheimbewegung pädophile Praktiken legitimierten. In: DJI Impulse, Heft 3, 2011: 20–23.
Platon (1988): Sämtliche Werke 2. Hamburg.
Prange, Klaus (2007): Die Hand in der Erziehung. In: Konrad, Franz-Michael & Sailer, Maximilian (Hg.): Homo educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung. Münster u. a.
Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn u. a.
Schindler, Jörg (2010): »Sexuelle Dienstleister«. In: Frankfurter Rundschau v. 6. 3. 2010. Unter: http://www.fr-online.de/missbrauch/missbrauch-an-elite-schule–sexuelle-dienstleister-,1477336,2826008.html
Schmitz, Hermann (2005): Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung. Freiburg/München.
Schmitz, Hermann (1965): System der Philosophie. Zweiter Band. Erster Teil: Der Leib. Bonn.
Schultheis, Klaudia (1991): Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn.
Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim.
Schultheis, Klaudia (1997): Summerhill und Haubinda – eine vergleichende Analyse zweier Landerziehungsheime. In: Pädagogik und Schulalltag 4/1997: 569–582.
Schultheis, Klaudia: Rituale als Lernhilfen. In: Grundschulmagazin 10/1998: 4–10.
Wyneken, Gustav (1921): Eros. Lauenburg.