

Werner Thole · Meike Baader · Werner Helsper ·
Manfred Kappeler · Marianne Leuzinger-Bohleber ·
Sabine Reh · Uwe Sielert · Christiane Thompson (Hrsg.)

Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik

Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik

Publikation der
Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Werner Thole • Meike Baader • Werner
Helsper • Manfred Kappeler • Marianne
Leuzinger-Bohleber • Sabine Reh • Uwe
Sielert • Christiane Thompson (Hrsg.)

Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2012

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

Die Publikation wurde mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und
Forschung (BMBF) gefördert.



Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0046-2
eISBN 978-3-86649-510-4

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

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: Gesa Rüttgers

Vorwort

Gewalthandlungen zwischen und in jugendlichen Gleichaltrigengruppen, gewaltförmige Übergriffe in Familien, Konflikte zwischen Gruppen mit unterschiedlichen politischen Orientierungen, gewalthaltige Auseinandersetzungen zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Ethnien, unterschiedlicher Glaubensrichtungen und zwischen den Geschlechtern erfahren seit Jahrzehnten, auch in der Erziehungswissenschaft, eine hohe und besondere Aufmerksamkeit. Auch den gewaltförmigen Praxen zwischen Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen schenkte und schenkt die Erziehungswissenschaft seit Jahrzehnten eine besondere Beachtung in ihren theoretischen Diskursen, praktischen Projekten und empirischen Sondierungen. Bei den pädagogischen PraktikerInnen in Schulen und außerschulischen Einrichtungen, in den Veranstaltungen der hochschulischen Qualifizierung wie in denen der Fort- und Weiterbildung, aber auch in den theoretischen und empirischen Diskussionen und Projekten existiert eine Sensibilität für Gewaltphänomene. Bekannt war und reflektiert wurde auch, dass in Schulen und insbesondere in Internaten und Einrichtungen der Fürsorgeerziehung bis Mitte der 1960er Jahre körperliche Sanktionen, Bestrafungen und Verletzungen der psychischen Integrität von Kindern und Jugendlichen zum pädagogischen Alltag gehörten. Dass im Schatten der gesellschaftlichen Modernisierungen seit Beginn der 1970er Jahre in den pädagogischen Institutionen gewaltvolle Praxen und sexualisierte Übergriffe von denjenigen noch praktiziert wurden, die der alten, autoritär verknöcherten Pädagogik das Wort redeten und entsprechend ihrer Worte auch im pädagogischen Alltag handelten, schien gleichfalls wenig überraschend – »Neues« setzt sich häufig nur zögernd durch und das »Alte« mischt sich ebenso oft weiterhin störend ein. Dass jedoch sexualisierte Praxen mit Kindern und Jugendlichen auch in den Institutionen des Bildungs- und Sozialsystems zum Alltag gehörten, die sich als »reformorientiert« darstellten und darüber gesellschaftliche Anerkennung erfuhren, und auch von PädagogInnen vollzogen wurden, die die Veränderungen und Liberalisierungen initiierten oder sogar als ProtagonistInnen für diese zitiert wurden, das schockiert nun inzwischen seit gut zwei Jahren VertreterInnen der Erziehungswissenschaft ebenso wie die Öffentlichkeit.

Zu registrieren und anzuerkennen, dass sich die Integritätsverletzungen von Kindern und Jugendlichen durch PädagogInnen auch noch in einem Zeitraum fortsetzten, in dem sich bedeutsame Modernisierungen und Demokratisierungen des Bildungs- und Sozialsystems realisierten, widersprach nicht nur den allgemeinen, öffentlichen und fachintern als sicher angenommenen Erkenntnissen, sondern ließ das bis vor 2010 »gefühlte« Wissen implodieren. In den »Kultstätten reformpädagogischer Ideen«, in kirchlichen und in außerschulischen, sozialpädagogischen Institutionen hielten sich die TäterInnen, teilweise unter Hinweis auf ihre innovativen, reformerischen Ideen, vor kritischen Anfragen, Nachfragen und vor Aufdeckung geschützt. Den PädagogInnen wurde

vertraut, weil diejenigen, die hätten nachfragen, nachforschen können, überzeugt davon waren, dass auch diejenigen, die dann als TäterInnen identifiziert wurden, sich entsprechend der bis dato nicht explizit diskutierten pädagogisch-ethischen Grundauffassungen verhalten hätten. Heute ist bekannt, dass dieses Vertrauen ein Fehler war und ein Hinschauen und Hören auf diejenigen, die schon früh auf sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen hinwiesen, viele Kinder und Jugendliche vor dem Erleiden sexualisierter Gewaltpraxen bewahrt hätte. Auch die erziehungswissenschaftliche Community war nicht aufmerksam und sensibel genug, um das Hinschauen zu wagen, um das zu registrieren, was nicht sein kann, weil es nicht sein darf, um es zu skandalisieren und ihm entgegen zu treten.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hätte spätestens ab Mitte 1999 die damals auch über die Presse kommunizierten Vorwürfe des »sexualisierten Missbrauchs an schutzbefohlenen Heranwachsenden« durch den Leiter der Odenwaldschule Gerold Becker ernster nehmen müssen, zumal eine hessische Familie den damaligen Vorstand und den damals eingerichteten Ethikrat der DGfE freundlich, aber nachdrücklich bat, »wegen der Vorfälle an der Odenwaldschule« den Ethikrat der DGfE mit einer Überprüfung zu beauftragen. Vorstand und Ethikrat gelangten jedoch zu der Überzeugung, dass eine eingehende Überprüfung nicht angebracht sei, weil die Odenwaldschule wie auch die Staatsanwaltschaft keinen Handlungsbedarf in Bezug auf die vorgetragenen Vergehen sahen. Mit Hinweis auf eine juristische Bewertung von einer selbstevaluativen Untersuchung und Reflexion abzusehen, war aus heutiger Sicht ein schwerer Fehler, auch weil durchaus andere Umgangsweisen mit den Vorwürfen schon damals bekannt waren. Bekannt war, dass Peter Fauser 1999 durch beharrliches Nachfragen an die Adresse von Gerold Becker dafür gesorgt hatte, dass dieser das Herausgeberkollegium der Zeitschrift »Neue Sammlung« verlassen musste. Diese Tatsache hätte auch den Vorstand der DGfE irritieren und Nachfragen anstoßen müssen. Spätestens 2002, als Lothar Krappmann, Manfred Prenzel und Peter Fauser das Herausgeberkollegium der »Neuen Sammlung« unter Protest verließen, weil Gerold Becker erneut in das Herausgeberkollegium der Zeitschrift gewählt worden war, hätte ein Nachforschen und Nachfragen auf der Tagesordnung der DGfE stehen müssen. Denn immerhin traten drei Kollegen von einer Aufgabe zurück, weil aus ihrer Perspektive das damalige Mitglied der DGfE Gerold Becker die gegen ihn erhobenen Vorwürfe nicht entkräften konnte, professionsethische Grenzen durch sein sexualisiertes, gewaltförmiges Handeln gegenüber Kindern verletzt zu haben.

Die DGfE hat als erziehungswissenschaftliche Fachorganisation auch eine professionsethische Verantwortung. Sicherlich hat sie nicht für Verletzungen professioneller Standards Verantwortung zu übernehmen – hier sind die Organisationen und Institutionen der pädagogischen Praxis in der Pflicht. Als wissenschaftliche Fachgesellschaft hat sie jedoch die Kompetenz nachzufragen, aufzuklären, vielleicht auch zu mahnen oder Prozesse des Nachfragens, der Aufklärung und des Hinschauens anzuregen. Aus heutiger Perspektive wurde diese Rolle in Bezug auf Praxen der sexualisierten Gewalt in den zurückliegenden Jahrzehnten zu defensiv wahrgenommen, auch im Jahr 2010, in den Wochen, als sich der Verdacht gegen PädagogInnen an der Odenwaldschule verifiziert. Nicht deutlich genug wurde anfänglich kommuniziert, dass diejenigen, die die Opfer von sexualisierten, körperlichen und psychischen Verletzungen zu TäterInnen stilisieren, um die eigentlichen TäterInnen zu entlasten, keinerlei Legitimität haben,

trotz aller Eloquenz und unter Beachtung aller Verdienste, auf der Basis von und mit Bezug auf erziehungswissenschaftliches Wissen zu argumentieren.

Der vorliegende Band geht auf einen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung freundlicherweise unterstützen und von der DGfE durchgeführten Kongress im Februar 2011 in Berlin zurück.¹ Der Vorstand möchte sich nochmals bei allen bedanken, die sich für diese Tagung engagierten oder sie unterstützen. Dank gilt *Susan Derdula*, die die Veranstaltung organisatorisch managte, und den KollegInnen, die die Tagung aktiv und engagiert vorbereiteten und eine Stellungnahme der DGfE verfassten, namentlich *Meike Baader*, *Werner Helsper*, *Manfred Kappeler*, *Marianne Leuzinger-Bohleber*, *Sabine Reh*, *Uwe Sielert* und *Christiane Thompson*. Zu danken ist auch den ReferentInnen, die an dem Workshop mitwirkten und für diesen Band ihre Beiträge überarbeiteten, sowie den AutorInnen, die sich bereit erklärten, für diese Publikation einen Beitrag neu zu verfassen. An der Endredaktion wirkte neben den HerausgeberInnen *Gesa Rüttgers* mit. Ihr gilt ebenso wie erneut *Barbara Budrich* und ihren Mitarbeiterinnen vom Verlag Barbara Budrich, Opladen, Dank für Umsetzung der Vorlagen in ein vorzeigbares Buchprojekt. Besonders bedanken möchte sich der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beim Bundesministerium für Bildung und Forschung, insbesondere bei *Bettina Bundszus* und ihren MitarbeiterInnen, und hier besonders bei *Andreas Kaatz*, der die Umsetzung der Veranstaltung und die Realisierung des Buchprojektes verwaltungstechnisch begleitete.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft will mit dieser Publikation einen Beitrag zur Initiierung einer umfassenden und notwendigen Analyse sexualisierter Gewaltpraxen in pädagogischen Kontexten leisten und so auch dazu beitragen, verloren gegangenes Vertrauen in die pädagogische Professionalität und Disziplin wiederzugewinnen. Sie möchte mit diesem Band auch den gerade begonnenen Prozess einer deutlich verstärkten Forschungstätigkeit unterstützen, den pädagogisch-professionellen Selbstverständigungsprozess begleiten und zudem Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse anregen, die einem besseren Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gewalt in pädagogischen Einrichtungen dienen.

Kassel & Berlin, Mai 2012
Prof. Dr. Werner Thole
Vorsitzender der DGfE

1 Vgl. die Dokumentation unter <http://www.dgfe.de/service/archiv.html>.

Inhalt

Einleitung

<i>Sabine Reh, Meike S. Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Marianne Leuzinger-Bohleber, Uwe Sielert, Werner Thole & Christiane Thompson</i> Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – eine Einleitung.....	13
--	----

Historische Vergewisserungen

<i>Jürgen Oelkers</i> »Pädagogischer Eros« in deutschen Landerziehungsheimen	27
<i>Ulrich Herrmann</i> Sexualisierte Gewalt im Landerziehungsheim	45
<i>Manfred Kappeler</i> Ambivalenzen in der »Neuen Erziehung«.....	58
<i>Meike Sophia Baader</i> Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt	84

Theoretische und systematische Perspektiven

<i>Norbert Ricken</i> Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen.....	103
<i>Christiane Thompson</i> Die Gewalt der Sprachlosigkeit.....	118
<i>Käte Meyer-Drawe</i> »Liebe ist ein schönes Wort«	129
<i>Barbara Rendtorff</i> Überlegungen zu Sexualität, Macht und Geschlecht.....	138
<i>Sabine Seichter</i> »Einen Menschen zu gebrauchen, heißt ihn zu missbrauchen«	151

Sexualwissenschaftliche und sexualpädagogische Perspektiven

<i>Gunter Schmidt</i> Abschied vom Trieb.....	165
<i>Margret Dörr</i> Intime Kommunikation in professionellen pädagogischen Beziehungen	174

<i>Marianne Leuzinger-Bohleber & Claudia Burkhardt-Mußmann</i>	
Sexueller Missbrauch: ein Trauma mit lebenslangen Folgen.....	186
<i>Uwe Sielert</i>	
Sexual- und Erziehungswissenschaft	208
Wissen über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen	
<i>Carol Hagemann-White, Leonie Herwartz-Emden & Matthias Hummel</i>	
Gewalt durch PädagogInnen: Empirische Befunde und Erklärungsansätze	223
<i>Wilfried Schubarth & Juliane Ulbricht</i>	
Sexualisierte Gewalt an Schulen	238
<i>Christine Bergmann</i>	
Kinder brauchen Aufklärung und Schutzkonzepte	249
Professionstheoretische Konsequenzen und politische Diskurse	
<i>Werner Helsper & Sabine Reh</i>	
Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen	265
<i>Alexandra Retkowski & Werner Thole</i>	
Professionsethik und Organisationskultur.....	291
<i>Sabina Schutter & Inga Pinhard</i>	
Vom Sprechen und Gehörtwerden	316
Die AutorInnen	329

Einleitung

Sabine Reh, Meike S. Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Marianne Leuzinger-Bohleber, Uwe Sielert, Werner Thole & Christiane Thompson

Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen – eine Einleitung

Sondierungen und Verständigungen zu einem bislang vernachlässigten Thema

In den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen besteht Konsens darüber, dass Fälle, in denen pädagogische Fachkräfte die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendliche in verschiedenen Formen sexualisierter Gewalt aussetzen, als schwere Verstöße gegen die Professionsethik zu verstehen sind. Sie erfüllen zudem in aller Regel Straftatbestände und dürfen daher nicht als »interne« Probleme verhandelt werden, sondern müssen rechtlich geahndet werden. Im Vordergrund hat dabei nicht – dieser Eindruck konnte angesichts der Aufdeckung sexualisierter Gewaltvorfälle in den zurückliegenden Jahren zuweilen entstehen – die Suche nach Entlastung und Entschuldigung der beteiligten pädagogischen Fachkräfte und Institutionen stehen, sondern die unmissverständliche Parteinahme für die Kinder und Jugendlichen, die Opfer sexualisierter Gewalt geworden sind.

Eine rechtliche Verurteilung und die moralische Entrüstung – so wichtig diese auch als Anteilnahme mit den Opfern ist – reichen gegenüber den Phänomenen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Beziehungen und Institutionen allerdings nicht aus. Tatsächlich bleibt die Empörung hilflos, wenn ihr Objekt ausschließlich der einzelne Pädagoge und seine Schuld sind. Es ist darüber hinaus notwendig, die Pädagogik und den erziehungswissenschaftliche Diskurs daraufhin zu befragen, was pädagogisches Handeln für sexualisierte Formen von Gewalt strukturell anfällig macht und wie pädagogisches Handeln im Kern mit Macht und Sexualität verwoben ist. Denn nur eine Verständigung über die damit verbundenen Fragen und Herausforderungen könnte die tiefer reichenden Zusammenhänge zwischen Pädagogik, Macht und Sexualität differenzieren und hinreichend ausloten.

Aus diesem Grund sind eine umfassende fachwissenschaftliche Aufarbeitung und empirische Erforschung des Phänomens sexueller Übergriffe bzw. sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten notwendig, die zugleich in die öffentlichen Diskussionen einfließen und institutionelle Entwicklungsprozesse in Gang setzen – mit dem Ziel, das Auftreten sexualisierter Gewalt zukünftig möglichst zu verhindern. Entscheidend wird dabei sein, eine analytische Perspektive zu entwickeln, die mehreres zu leisten vermag. Erstens hätte sie die bisher nicht gesehenen oder nicht untersuchten historischen und institutionellen Zusammenhänge gewalttätiger Praxen in den Fokus zu stellen. Zweitens müsste sie es erlauben, die Grenzen verletzenden Aspekte im gegenwärtigen pädagogischen Alltag – von Praktiken der Beschämung oder Bloßstellung von

Kindern und Jugendlichen bis hin zu sexuellen Grenzverletzungen – und die Art und Weise, wie über diese gesprochen wird, in den Blick zu bringen. Drittens müsste sie die Frage nach der pädagogischen Verantwortung auf der Grundlage einer systematischen Reflexion, welchen Ort Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen einnehmen, als Horizont solcher Analysen eröffnen. Mit dieser Frage verbindet sich nicht nur die Notwendigkeit, Normen, Regularien und Modalitäten pädagogisch-professionellen Handelns zu bestimmen, sondern auch die Erfordernis, ihre Realisierung in reflexiver Praxis und die Sanktion ihrer Verletzung zu diskutieren.

Der vorliegende Band dokumentiert eine Auseinandersetzung mit dem Thema aus der Perspektive verschiedener erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen und Forschungsrichtungen. Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung war eine Stellungnahme, die in der vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eingesetzten Kommission »Sexualität und Macht in pädagogischen Kontexten« erarbeitet und auf einer Tagung der DGfE in Berlin kritisch diskutiert wurde.¹

Die Beiträge des ersten Kapitels von *Jürgen Oelkers*, *Ulrich Herrmann*, *Manfred Kappeler* sowie *Meike Sophia Baader* zielen auf eine historische Vergewisserung und Aufklärung des schwierigen Verhältnisses von Reformpädagogik und sexualisierter Gewalt. Im zweiten Kapitel führen die Beiträge von *Norbert Ricken*, *Christiane Thompson*, *Käte Meyer-Drawe*, *Barbara Rendtorff* sowie *Sabine Seichter* theoretische und systematische Reflexionen zusammen, die die Bedeutung von »Macht«, »Liebe« und »Begehren« im Erziehungsverhältnis problematisierend in den Blick nehmen. Die Beiträge des dritten Kapitels von *Gunter Schmidt*, *Margret Dörr*, *Marianne Leuzinger-Bohleber* und *Claudia Burkhardt-Mußmann* sowie *Uwe Sielert* erweitern die erziehungswissenschaftliche Reflexion um sexualwissenschaftliche und sexualpädagogische Bezüge, die grundbegriffliche Verständigungen über »Sexualität« ebenso umfassen wie professionsbezogene Überlegungen zu Körperlichkeit und Intimität. Das vierte Kapitel fasst mit den Beiträgen von *Carol Hagemann-White*, *Leonie Herwartz-Emden* und *Matthias Hummel*, von *Wilfried Schubarth* und *Juliane Ulbricht* sowie von *Christine Bergmann* in einem sehr breit angelegten Überblick den Forschungsstand zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen und Kontexten zusammen, systematisiert die vorhandenen Ergebnisse und zeigt Forschungsdesiderata und -probleme auf. Im fünften Kapitel wird in den Beiträgen von *Werner Helsper* und *Sabine Reh*, *Alexandra Retkowski* und *Werner Thole*, sowie *Sabina Schutter* und *Inga Pinhard* vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen zu klären versucht, wie Professionelle – vermittelt über besondere Organisationskulturen – in den Zusammenhang von Pädagogik, Macht und Sexualität involviert und welche Herausforderungen für sie damit verbunden sind, um zu diskutieren, in welcher Weise professionelle Verhaltens- und Organisationsstandards zu entwickeln sind.

In dieser Einleitung, die die Grundlage für die vom Vorstand der DGfE verabschiedete Stellungnahme bildet, wird im Anschluss an den Versuch einer Beschreibung des Begriffsgebrauchs skizziert, welche Bedeutung Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen zukommen. Das scheint notwendig, um Grenz- und Übergangspänomene in den Blick nehmen zu können und dabei das Problem des Auftretens von sexuali-

1 Unter <http://www.dgfe.de/service/archiv.html> sind das Programm der Tagung sowie Videos von allen Vorträgen zu finden.

sierter Gewalt weder zu bagatellisieren noch zu individualisieren. Die daran angeschlossenen Überlegungen widmen sich einer Einschätzung des Auftretens von sexualisierter Gewalt in verschiedenen pädagogischen Institutionen und stellen Überlegungen zu erkennbaren Forschungsdesiderata und den professionspolitischen Herausforderungen vor.

1 Begriffe und Begriffsverwendung

»Sexueller Übergriff«, »sexueller Missbrauch« und »sexuelle Gewalt« sind oft synonym verwendete Begriffe. Sie akzentuieren jedoch in der bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Diskussion jeweils Unterschiedliches und werden keinesfalls übereinstimmend definiert.

- Mit »sexuellem Missbrauch« werden in der Regel jene Handlungen bezeichnet, die an oder vor einem Kind entweder gegen seinen Willen vorgenommen werden oder denen das Kind aufgrund seiner Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Die Täter, in der Regel Erwachsene, nutzen dabei Positionen und Machtmittel, die ihnen zur Verfügung stehen, um ihre eigenen Bedürfnisse auf Kosten der Kinder zu befriedigen. Der Begriff des »sexuellen Missbrauchs« ist dabei ein Terminus, der Eingang in gesetzliche und rechtliche Regelungen gefunden hat und im juristischen Diskurs verwandt wird. So hat etwa die erste Unabhängige Beauftragte zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Christine Bergmann, für die Beibehaltung des Begriffs »Missbrauch« plädiert.
- Mit dem Terminus »sexuelle Übergriffe« werden vorwiegend Handlungen bezeichnet, die in prinzipiell eher symmetrischen Beziehungen, z. B. zwischen Kindern und Jugendlichen, vorkommen und gegen den Willen von Beteiligten ausgeübt werden.
- Mit »sexueller Gewalt« bzw. »sexualisierter Gewalt« wird meist jeder Zusammenhang von Sexualität, Macht und Gewalt bezeichnet, der die Integrität von Menschen verletzt oder beeinträchtigt. Mit dem im Folgenden zumeist verwendeten Begriff »sexualisierte Gewalt« wird betont, dass nicht die Sexualität an sich das Problem ist, sondern gewaltvolle Machtausübung, die sich des Mediums der Sexualität in unterschiedlichen Formen bedient.

Die in diesem Begriffsgebrauch zum Ausdruck kommende unzureichende Klärung ist Resultat einer immer noch verkürzenden Thematisierung und defizitären Forschungslage, die selbst wiederum ihren Grund in der Komplexität und emotionalen Bedeutsamkeit des jeweils Gemeinten finden.

Bei allen Formen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten wird das Recht von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf körperliche und psychische Unversehrtheit durch moralisch und pädagogisch nicht legitimierbare Strukturen und Handlungen einzelner PädagogInnen beeinträchtigt. Solche Beeinträchtigungen können sich besonders verletzend und schädigend auswirken, wenn sie sich des Mediums der Sexualität bedienen, also auf einen Kern der Persönlichkeit zielen und in jenen Kontexten stattfinden, in denen sich die Betroffenen nicht nur sicher wähnen, sondern gleichzeitig auch in besonderer Weise abhängig sind. Verschiedene Studien aus dem Bereich der Bindungs- und Mentalisierungsforschung haben nachgewiesen, dass sexualisierte Ge-

walthandlungen, die von nahen Bindungspersonen ausgeübt werden, eine besonders traumatisierende und nachhaltige Wirkung haben. Das basale und notwendige Vertrauen von Kindern und Jugendlichen in eine schützende und liebevolle Bezugsperson wird meist unwiderruflich zerstört. Kurzfristige Folgen sind vielfältig und altersabhängig. Sie reichen von Konzentrationsstörungen, Ess- und Schlafstörungen, Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu dissoziativen Zuständen. Noch Jahre nach den Gewalterfahrungen können diffuse psychosomatische Symptome, Ängste und Konflikte in Intimbeziehungen als Folgen der erlittenen Gewalt auftreten (vgl. Leuzinger-Bohleber/Burkhardt-Mußmann in diesem Band).

Die zahlreichen dokumentierten Fälle sexualisierter Gewalt lassen an den Vorstellungen zweifeln, sexualisierte Gewalt und deren Erscheinungsformen könnten aus pädagogischen Beziehungen und Strukturen prinzipiell ferngehalten werden und pädagogische Konzepte, pädagogische Verhältnisse sowie das Verhalten pädagogisch Verantwortlicher könnten aus sich heraus sexualisierte Gewalt ausschließen. Dass pädagogische Verhältnisse immer auch durch Machtunterschiede und Anerkennungsbeziehungen geformt sind, verweist demgegenüber auf eine strukturelle Anfälligkeit für Missbrauch und sexualisierte Gewalt (vgl. Ricken in diesem Band). Der Umgang mit Macht und Sexualität in pädagogischen Kontexten ist daher grundsätzlich zu thematisieren, um pädagogisch legitime und notwendige Bedingungen der psychosexuellen Persönlichkeitsentwicklung benennen und gleichzeitig die vielen Formen sexualisierter Gewalt davon unterscheiden zu können. Zu dieser Reflexionsarbeit gehört auch, jene Kategorien, mit denen solche Unterscheidungen auf den Begriff gebracht werden, kritisch zu diskutieren, so z. B. das Konzept der »pädagogischen Liebe« (vgl. hierzu die Beiträge von Meyer-Drawe und Seichter in diesem Band).

Aus dem Gesagten folgt, dass sexualisierte Gewalt nicht auf pathologische Täterpersönlichkeiten, spezifische Gruppenkonstellationen oder -dynamiken und außergewöhnliche Institutionskonstellationen reduziert werden darf. Der Blick ist hingegen für die Kontexte und Bedingungen zu schärfen, in denen sexualisierte Gewalt entsteht und ausgeübt wird: Es gibt immer eine Vorgeschichte und ein Umfeld mit mangelnden Standards und problematischen Spielregeln, blinde Flecken bei der Wahrnehmung von Macht und Sexualität bzw. Erotik und egoistische Interessen bei der Gestaltung pädagogischer Interaktionen und ihres organisatorischen Rahmens.

Indem die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen und Zusammenhänge gerichtet wird, in denen sexualisierte Gewalt entsteht und unbeachtet bzw. unaufgeklärt bleibt, wird es möglich, vereinseitigende Projektionen hinsichtlich der Ursachen und Verantwortung sexualisierter Gewalt zu vermeiden. Darüber hinaus wird es auf diesem Weg möglich, die Haltung des Ignorierens und Verschweigens, der wissenschaftlichen und institutionellen Tabuisierung des Themas zu überwinden und den Blick dafür zu weiten, wie sexualisierte Gewalt mit anderen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen verknüpft ist (vgl. in diesem Band Rendtorff).

Ungeachtet einer Schärfung des analytischen Blicks und einer Haltung der Offenlegung bleibt die Unterscheidung zwischen sinnvollen oder unproblematischen sexuellen Interaktionen einerseits und machtvollen Übergriffen mit Gewaltcharakter andererseits eine Herausforderung: Der Übergang vom einen zum anderen ist unter Kindern und Jugendlichen manchmal fließend und wird subjektiv unterschiedlich wahrgenommen. Selbst die Grenze zwischen liebevoller, auch körperlicher Zuwendung und uner-

wünschter oder unangemessener Grenzverletzung von PädagogInnen gegenüber Kindern oder Jugendlichen ist nicht in jedem Falle einfach zu bestimmen. Strikt zurück gewiesen werden müssen aber Vorstellungen, die von einer strukturell bestehenden »sexuellen Gleichberechtigung« zwischen Erwachsenen und Kindern ausgehen, da diese die Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen ebenso verleugnen wie die pädagogische Verantwortung und die besondere Abhängigkeit von Kindern und Jugendlichen (vgl. hierzu auch Helsper/Reh sowie Retkowski/Thole in diesem Band).

Die Schwierigkeiten in der begrifflichen und phänomenalen Bestimmung von sexualisierter Gewalt und die Bereitschaft, sich mit diesen Schwierigkeiten auseinanderzusetzen, gehören wesentlich zum Problem sexualisierter Gewalt. Dies macht die Kodifizierung und Standardisierung von Maßnahmen und Verfahrenswegen erforderlich, wie sie bislang oft nicht ergriffen bzw. entwickelt wurden: Hinschauen und benennen, kontrollieren und intervenieren, Vertrauenspersonen benennen und Beschwerdewege transparent machen, im Verdachtsfall verfolgen und bei erwiesener Straftat verurteilen.

2 Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen

Macht gehört zu den Struktureigenschaften aller menschlichen Beziehungen, d. h., sie ist grundlegender Bestandteil von Sozialität. Immer sind Menschen aufeinander angewiesen; oft sind die einen mehr auf die anderen angewiesen als umgekehrt oder meinen dieses zu sein; oft sind manche, auf welche Weise auch immer, abhängig – durch einen Mangel an persönlicher Reife und Wissen, etwa aufgrund des Bedürfnisses, geliebt zu werden. Auch »weniger mächtig« erscheinende Menschen können Macht ausüben, aber auch die »mächtiger erscheinenden« sind auf Zustimmung der anderen angewiesen. Alles, was der Befriedigung von Bedürfnissen oder der Vermeidung von Unlust dient und über das ein einzelner Mensch oder eine Gruppe exklusiv verfügt, stellt eine potentielle Machtquelle dar, die legitim und ethisch geboten oder missbräuchlich eingesetzt werden kann. Damit kommt die Sexualität in den Blick, die als anthropologische Grunddimension erscheint, die in der Sexualwissenschaft aber auch unterschiedlich konzeptualisiert wird (vgl. Schmidt in diesem Band).

Sexualität lässt sich an dieser Stelle als ein mehrdimensionales, historisch sich veränderndes Konstrukt fassen, das aus einer Vielzahl sehr verschiedener Elemente – Aussagen, Regeln, Praktiken, Ausdrucksformen und Bedeutungen sowie Institutionen – besteht und durch den ständigen Austausch von Macht und Wissen die Menschen dazu bringt, auf bestimmte Weise zu denken, zu fühlen, zu begehren und zu erleben. Wie diese Elemente jeweils historisch, sozialstrukturell oder individuell miteinander verwoben, gewichtet und gewertet werden, hängt ab von öffentlichen Diskursen, die je nach Zeit und Situation eine konkrete Gestalt annehmen. Die Kulturform »Sexualität« wurde Ende der 1960er Jahre – insbesondere im gegenkulturellen Diskurs und im Kontext der sogenannten »Sexuellen Revolution« (vgl. in diesem Band den Beitrag von Baader) – positiv mystifiziert, heute dagegen wird sie auch negativ diskutiert und assoziiert mit Begriffen wie Gewalt, Missbrauch und Pornographisierung der Gesellschaft.

Als psychosoziale »Einheit des Widersprüchlichen« wirkt das Sexualitätsdispositiv als körperbasierte Lebensenergie (»das Sexuelle«), deren psychodynamische Entfaltung von Anfang an soziokulturell geformt wird (»die Sexualität«) und bei jedem einzelnen Menschen in dessen Körper-, Bedürfnis- und Beziehungsgeschichte individuell

eingewoben ist (Vielfalt der Sexualitäten). Die Ausprägung der individuell erlebten und geäußerten Sexualität ist damit abhängig von vielen auch nicht sexuellen Erfahrungen, kann sich auf verschiedene Personen und Objekte richten und manifestiert sich als spezifische Form der Lust, Beziehungs- und Identitätsgestaltung. Alle diese Teilaspekte sind zwar in diversen Kontexten zu unterscheiden, nie jedoch völlig voneinander zu trennen. Jede einzelne Ausdrucksform und jeder Sinneaspekt kann im Alltagsleben dominant werden und mit anderen zusammenwirken. Sexualität ist ein positives Produkt der Macht und zugleich ein Medium der Machtausübung. Dies macht bereits deutlich, dass das Nachdenken über Sexualität in der Pädagogik unverzichtbar ist und dass Sexual- und Erziehungswissenschaft in einen Dialog eintreten müssen (vgl. den Beitrag von Sielert in diesem Band).

Für pädagogische Prozesse ist ein Machtunterschied zugunsten der Erziehenden konstitutiv. Strukturell existiert weder in der Familie noch in pädagogischen Institutionen Gleichberechtigung zwischen den Erwachsenen und den Heranwachsenden. Immer geht es in diesen Prozessen darum, dass die einen, die Erwachsenen, Ideen und Absichten für eine Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen, von Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen an die Heranwachsenden haben. Umgekehrt sind Kinder und auch Jugendliche im Erziehungsprozess auf Erwachsene stärker angewiesen als diese auf sie – und je jünger, desto stärker. Die Dimensionen und Stärke der Angewiesenheit variieren überdies im pädagogischen Verhältnis je nach Situation und Institution; dennoch bleibt es strukturell bei einer Art »Machtüberhang« der Erziehenden. Erziehende bedienen sich verschiedener Möglichkeiten, um Macht auszuüben. Das kann mit Hilfe körperlicher Stärke, materieller Leistungen, aber auch mit Hilfe von Wissen, Fürsorge, Orientierungsangeboten und sinnlich-emotionaler Zuwendung geschehen.

In allen bewusst verantworteten pädagogischen Beziehungen und Lernräumen geht es darum, eine Machtdifferenz herzustellen und aufrecht zu erhalten, die die Entwicklung, Bildung und Sozialisation der Kinder und Jugendlichen fördert. Sowohl die Erziehungsziele als auch die Auswahl der Machtmittel sind begründungsbedürftig und erfordern eine pädagogisch-ethische Legitimation. Potentielle Folgen des mittelbaren oder unmittelbaren Einsatzes der Mittel sind kritisch zu bedenken. Erziehende müssen sich fragen und fragen lassen, welche Folgen das, was sie tun, mit sich bringt, wie es auf die Möglichkeiten der Heranwachsenden einschränkend wirkt, auf den Raum, sich selbst, andere und die Welt zu erfahren und sich dazu noch einmal ins Verhältnis zu setzen. Damit ist der Gebrauch der Macht an enge ethische Grenzen gebunden.

Sexualität überlagert und durchquert die beschriebene Machtdifferenz in pädagogischen Beziehungen und Institutionen vielfältig. Sowohl die pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Geschlechts-, Körper-, Bindungs- und Bedürfnisgeschichte als auch die emotionale, von Anfang an sinnlich gefärbte Wechselseitigkeit der pädagogischen Beziehung sind eng mit dem Geflecht von Machtausübung und Machtwirkungen im Erziehungsprozess verwoben und werden darüber hinaus in einer spezifischen Form von geschlechts- und genderbezogenen Differenzkategorien und -linien mitstrukturiert und hergestellt. Pädagogische Beziehungen, Nähe und Distanz zwischen pädagogisch Tätigen und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen sind dabei immer in historisch und kulturell spezifische Rahmenbedingungen und institutionelle Kontexte eingebettet, was für eine professionelle Gestaltung der pädagogischen Beziehungen, z. B. im Rahmen intimer Kommunikation, zusätzlich herausfor-

dernd ist (vgl. Dörr in diesem Band). Daher muss die Erziehungswissenschaft sich dieses Themas endlich angemessen annehmen. Ob Erziehungswissenschaft ein Verständnis für das Sexuelle und Sexualitäten reflektiert und ob Praxen in pädagogischen Institutionen mit oder ohne Sensibilität dafür gestaltet werden, hat Auswirkung auf die Sichtbarmachung und die Prävention von sexualisierter Gewalt (vgl. hierzu den Beitrag von Schubarth/Ulbricht in diesem Band zur sexualisierten Gewalt an Schulen).

3 Gewalt und sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen

Sexualisierte Gewalt als Bestandteil pädagogischer Konstellationen ist historisch nicht neu und keinesfalls Ausdruck eines gesellschaftlichen Werteverfalls, wie dies medial in der öffentlichen Debatte zu Beginn des Jahres 2010 wiederholt suggeriert wurde. Schließlich liegen die zu jenem Zeitpunkt öffentlich gewordenen und breit diskutierten gewaltvollen Verletzungen der Integrität von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen und kirchlichen Institutionen teilweise mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte zurück. Sexualisierte Gewalt ist aber ebenso wenig genuiner Ausdruck ausgewiesener, wissenschaftlich fundierter pädagogischer Ansätze, wenn auch einzelne pädagogische Richtungen wie die Reformpädagogik bzw. ihre praktischen Ausgestaltungen sowie die Ideen von Erziehung im Kontext der Kirchen durch die bekannt gewordenen Praxen sexualisierter Gewalt eine besondere Aufarbeitung erfordern, bei der die jeweiligen AkteurInnen ihre Geschichte reflektieren und dafür öffentlich Verantwortung übernehmen (hinsichtlich der Reformpädagogik und der reformpädagogischen Einrichtungen vgl. die unterschiedlichen Positionierungen in den Beiträgen von Oelkers, Hermann und Kappeler).

Bei den bekannt gewordenen Fällen ging es immer wieder nicht ausschließlich um sexualisierte Gewalt, sondern auch um andere Formen der Gewaltanwendung, wie etwa das Quälen von Behinderten in entsprechenden Einrichtungen oder den Einsatz körperlicher Gewalt. Um die Formen von Gewalt in pädagogischen Kontexten differenziert in den Blick nehmen zu können, ist ein weiter Gewaltbegriff zugrunde zu legen, so dass sexualisierte Gewalt lediglich als eine Erscheinungsform von Gewalt zu verstehen ist. Zugleich sollte nicht übersehen werden, dass auch der nachfolgende Umgang mit sexualisierter Gewalt und ihre Aufarbeitung mit Macht- und Gewaltverhältnissen verknüpft ist (vgl. die Beiträge von Thompson sowie Schutter/Pinhard in diesem Band).

Die »pädagogischen Orte«, an denen Kinder und Jugendliche Opfer sexualisierter Gewalttaten von Erwachsenen wurden, unterscheiden sich nach Trägerschaft, weltanschaulich-religiöser Orientierung, pädagogischen Leitbildern, Erziehungsauftrag, Sozialisation und Ausbildung des pädagogischen Personals, internen Organisationsstrukturen und sozialer Herkunft der Kinder und Jugendlichen mehr oder weniger deutlich voneinander (vgl. für erste Ergebnisse, aber auch die Grenzen der Forschungslage und der Forschungssituation den Beitrag von Hagemann-White/Herwartz-Emden/Hummel in diesem Band).

Die Folgewirkungen für das Leben der Opfer unterscheiden sich nicht nur individuell; jenseits des Einzelfalls sind – darauf deuten die berichteten Erfahrungen Betroffener hin – einrichtungsspezifische Konstellationen und Folgen zu erkennen (vgl. hierzu den Beitrag der ersten Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen

Kindesmissbrauchs Christine Bergmann in diesem Band). Die von PädagogInnen in Heimen der Jugendfürsorge – den heutigen stationären Formen der Hilfen zur Erziehung – ausgeübte sexualisierter Gewalt an Schutzbefohlenen fand in »totalen Institutionen« statt. In diesen Heimen waren die Kinder und Jugendlichen in der Regel gegen ihren Willen »untergebracht«. Im Rahmen eines »besonderen Gewaltverhältnisses«, einer erklärtermaßen autoritären, mit physischer und psychischer Gewalt arbeitenden Erziehungspraxis, war sexualisierte Gewalt »nur« die Zuspitzung eines strukturellen Erzieher-Erzogenen-Verhältnisses, in dem sich die TäterInnen die Objekte ihrer sexuellen Begierde ohne »Umwege« unterwerfen konnten.

Die von PädagogInnen in einer Internats-Schule des reformpädagogisch orientierten Verbandes der Landerziehungsheime ausgeübte sexualisierte Gewalt an SchülerInnen fand in einer sich demokratisch verstehenden pädagogischen Einrichtung statt, in der die Kinder und Jugendlichen als Subjekte anerkannt sein sollten und das ErzieherInnen-Zöglings-Verhältnis – entsprechend ideologischer Vorstellungen, in denen eine Verknennung der prinzipiellen Asymmetrie und Machtförmigkeit pädagogischer Beziehungen liegt – angeblich nicht vertikal, sondern horizontal strukturiert war. Für die Opfer sexualisierter Gewalt in Internats-Schulen, auch in konfessionellen, gab es in der Regel im Unterschied zu den Opfern solcher Gewalt in Heimen der Kinder- und Jugendfürsorge noch »Außenwelten« und Zeiten, in denen sie sich den Tätern temporär entziehen konnten. Das jahrzehntelange Schweigen der Opfer ist in den einzelnen Feldern durchaus unterschiedlich zu erklären – je nachdem, ob sexualisierte Gewalt in einem Heim der Kinder- und Jugendfürsorge oder in einer Internats-Schule stattfand. Während das soziale Ansehen der Herkunftsfamilie und das Renommee der Schule eine nicht bedeutende Ursache für das Schweigen der Internats-SchülerInnen war, spielten solche Motive bei ehemaligen Heimkindern kaum eine Rolle. Ihr Schweigen war Teil der großen Scham darüber, dass sie als »Verwahrloste«, »schwer Erziehbare«, »uneheliche Kinder der Sünde« in Heimen leben mussten. Während auch das Schweigen der Mitwissenden ebenfalls sehr unterschiedliche Gründe aufweisen kann, ist dasjenige der Träger- beziehungsweise Institutionen-VertreterInnen zumeist ähnlich motiviert. Sie schützten und schützten die finanziellen, ideologischen und machtpolitischen Interessen der jeweiligen Institutionen und überlassen auf diese Weise die Opfer sexualisierter Gewalt in den pädagogischen Einrichtungen ihrem »Schicksal«.

4 Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis

Jede pädagogische Praxis ist im Kern – in welchen Feldern, Institutionen oder Organisationen auch immer – eine machtvollere Praxis und daher immer auch mit dem Problem des Missbrauchs von Macht und des machtvollen Übergriffs zwischen den unterschiedlich positionierten Beteiligten konfrontiert. Da gleichzeitig im pädagogischen Tun, im personalen Bezug auf die Kinder und Jugendlichen, notwendig immer Emotionen und somit auch Sympathie, Anziehung und Antipathie bzw. Ablehnung von Bedeutung sind und eine Art Medium der pädagogischen Bezugnahme darstellen, sind Erotisierung und Sexualisierung von Macht in pädagogischer Praxis nicht prinzipiell auszuschließen. So selbstverständlich das Ziel sein muss, sexuelle Übergriffe und sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen zu verhindern, so deutlich ist angesichts

der geschilderten Ausgangslage aber auch, dass es kaum Maßnahmen und Vorkehrungen geben wird, die Formen des Missbrauchs von Macht vollständig sicher verhindern können – selbst wenn Vorschläge realisiert würden, ein möglichst enges Kontrollnetz, Testverfahren und ständige Überprüfungen von PädagogInnen zu installieren. Standards für den Umgang von Institutionen mit Verdachtsfällen und Fällen von sexualisierter Gewalt sind zu entwerfen; gewinnbringend und sensibilisierend ist sicherlich auch die Initiierung von Prozessen, in denen MitarbeiterInnen pädagogischer Einrichtungen sich gemeinsam entschließen, Verhaltenskodizes zu entwerfen und in der Diskussion zu halten.

Ziel sollte es sein, verschiedene Maßnahmen und Vorkehrungen institutionell so zu treffen, dass das Auftreten sexualisierter Gewalt verhindert wird und zugleich die Basis professionellen Handelns dadurch nicht grundlegend destabilisiert, sondern – im Gegenteil – gestärkt wird. Dies bedeutet auch: Sollte es trotz aller Vorkehrungen doch zu derartigen Fällen kommen, muss sichergestellt sein, dass dies nicht verschwiegen, sondern aufgeklärt wird, die entsprechenden PädagogInnen sich ihrer Verantwortung stellen und dieses Tun sanktioniert wird. Da unprofessionelle Umgangsformen mit Macht, psychische, physische und sexualisierte Gewaltanwendungen weder ausschließlich als eines der individuellen PädagogInnen noch als ein nur institutionelles Problem zu betrachten sind, scheinen Initiativen und Maßnahmen notwendig in Bezug auf

- die Produktion von erziehungswissenschaftlichem Wissens (1),
- die Qualifizierung und Ausbildung für pädagogische Berufe (2),
- die Vorkehrungen auf Seiten der pädagogischer Profession selbst (3) und
- die Vorkehrungen auf der Ebene der pädagogischen Organisationen (4).

(1) *Entwicklung und Sensibilisierung der erziehungswissenschaftlichen Forschung:* Angestoßen und finanziert werden müssen Programme, mit Hilfe derer Bedingungen, Voraussetzungen, Auftreten, Gestalten und Effekte bzw. Folgen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten auf institutioneller, organisatorischer, intersubjektiver und personaler Ebene erforscht werden können. Neben der Erforschung der Entstehungs- und Bedingungsbeziehungen sexualisierte Gewalt in Familie, Schule und außerschulischen pädagogischen Feldern und neben der Rekonstruktion der Deutungsformen von und Umgangsweisen mit Gewalt durch PädagogInnen geht es insbesondere auch um die historische Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt und die Analyse von strukturellen und kulturellen Zusammenhängen in Institutionen, die den Missbrauch beförderten und ermöglichten. Von besonderer Relevanz ist die verstärkte Initiierung und wissenschaftliche Begleitung von Präventions- und Interventionsprogrammen. Dabei darf die Fokussierung auf sexualisierte Gewalt nicht die ebenfalls zu erforschenden grundlegenden Themen des Umgangs mit Sexualität und Macht, des Verhältnisses von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen in den Hintergrund drängen (vgl. hierzu Helsper/Reh in diesem Band). Aus solchen grundlagentheoretischen Untersuchungen lassen sich Konsequenzen für sehr unterschiedliche Fragen pädagogischer Professionalität ableiten.

Die geforderte und zu initiierende Forschung muss transdisziplinär ausgerichtet sein; denn mit dem thematischen Komplex der Gewaltanwendung wie der sexuali-

sierten Gewalt sind die verschiedensten Disziplinen und Fachrichtungen befasst: die Medizin, die Rechtswissenschaft, die Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik, die Erziehungswissenschaft, die Psychologie, die Psychoanalyse, die Theologie, die Organisationssoziologie, die Genderforschung etc. Insbesondere ist jedoch auch eine historische Perspektive zu berücksichtigen; denn die gewaltförmigen Machtkonstellationen in den verschiedenen pädagogischen Institutionen und Handlungsfeldern – wie etwa dem vorschulischen und schulischen Bereich, den Hochschulen und dem Weiterbildungsbereich, den außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern, der Familie und der sozialen Arbeit – sind jeweils historisch kontextualisiert. Dies betrifft vor allem die impliziten und expliziten Legitimationsstrategien für gewaltförmige Verhältnisse, aber auch, eng damit verbunden, die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Geschlechterverhältnisse und die damit verbundenen Machtkonstellationen. Unabdingbar ist es zudem – für die Forschung wie für Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse – eine genderbewusste Perspektive einzubeziehen, da Gewaltverhältnisse in pädagogischen Konstellationen sich stets in Geschlechterverhältnissen und somit in den damit verbundenen Machtkonstellationen vollziehen. Dies trifft auf sexualisierte Gewalt in spezifischer Weise zu, schließt aber auch andere Formen der Gewaltanwendung ein.

- (2) *Qualifizierung und Ausbildung von PädagogInnen*: In der akademischen Qualifizierung und beruflichen Ausbildung für pädagogische Berufe muss der Grundstein dafür gelegt werden, dass institutionelle und persönliche, bis ins Unbewusste hineinreichende Dispositionen für die verletzenden Grenzüberschreitungen sexualisierter Macht und Gewalt systematischer Reflexion zugänglich werden. Das sollte zum einen durch Vermittlung von Wissen über den Zusammenhang von Pädagogik, Macht und Sexualität sowie die Auswirkungen, die sexualisierte Macht und Gewalt auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, geschehen. Dies sollte auch curricular in den Qualifizierungsprogrammen stärkere Berücksichtigung finden. Neben der Wissensvermittlung sind in der Ausbildung Möglichkeiten zur Reflexion und Erweiterung emotionaler und sozialer Kompetenz, auch einer »Selbst-Kompetenz« als Kernelemente pädagogischer Professionalität zu entwickeln. Zum anderen sollten in der Ausbildung Formen einer externen Supervision von beruflichen Motivationslagen und beruflichem Handeln – z. B. im Kontext von Praktika und berufspraktischen Studien – verpflichtend und selbstverständlich werden, um damit bereits möglichst früh in eine selbstverständliche Orientierung an der prinzipiellen Herstellung von Transparenz und Reflexion im beruflichen Handeln einzuführen.
- (3) *Pädagogische Professionen und Praxen*: Da es – auch mit Hilfe entsprechender Maßnahmen in der Qualifizierung und Ausbildung – nicht gänzlich zu verhindern ist, dass Personen, die sich generell oder in bestimmten Lebenslagen oder Situationen stark von Kindern angezogen fühlen, pädagogische Berufe ausüben, muss es professionspolitisch darum gehen, verstärkt weitere und deutlicher markierte Schwellen aufzubauen, die verhindern, dass instrumentelle Beziehungen, egozentrische Antriebe und sexuelle Macht in der pädagogischen Praxis, also in der Bezugnahme auf die zu Erziehenden, ausgelebt werden können. Dafür ist das Thema sexualisierter Macht und Gewalt nicht nur im Gespräch der Profession zu halten,

dafür sind die Professionellen nicht nur zu sensibilisieren, sondern auch und vor allem ist das System beruflicher Supervision auszubauen sowie in den pädagogischen Institutionen eine Kultur zu implementieren, die es ermöglicht, Fragen von Distanz, Macht und Nähe zu besprechen und zu reflektieren. Es muss im pädagogischen Bereich für alle Professionellen, also für LehrerInnen wie für die PädagogInnen in den einzelnen nichtschulischen Arbeits- und Handlungsfeldern, dauerhaft nicht nur selbstverständlich werden, sich beruflicher Supervision zu unterziehen, sondern diese wäre auch zu einem Pflichtbestandteil professioneller Berufstätigkeit auszubauen und entsprechend zu finanzieren (vgl. Retkowski/Thole in diesem Band).

- (4) *Pädagogische Organisationen und Kulturen*: In den pädagogischen Organisationen muss es auch darum gehen, strukturelle Reflexionsorte zu etablieren, um sowohl der Individualisierung des Problems entgegenzuwirken, als auch die systematische Überforderung der Professionellen zu verhindern. Es müssen zudem organisatorische Vorkehrungen geschaffen werden, die für innerinstitutionelle Transparenz sorgen, institutionelle Geschlossenheit und Machtkonzentration bei einzelnen Personen verhindern und es erschweren, dass Fälle sexualisierter Gewalt unerkannt bleiben, sich wiederholen und nicht ausreichend sanktioniert werden. Das gilt umso stärker, je mehr Zeit und je mehr lebensweltliche Bereiche von Kindern und Jugendlichen pädagogische Organisationen umspannen, mit anderen Worten, je stärker sie dem ähneln, was als »totale Institution« beschrieben wird und je stärker sie sich damit auch externen Einblicken und damit einer Transparenz des pädagogischen Handelns entziehen können. Dies gilt jenseits jeweils spezifischer pädagogischer oder weltanschaulicher Programmatik für alle pädagogischen Institutionen. Dafür sind Vorschläge durch die Profession auszuarbeiten. Denkbar wäre beispielsweise die Schaffung eines Netzes von nur dafür zuständigen unabhängigen Ansprechpersonen.

Selbstverständliches Ziel aller Initiativen in der Forschung, in den pädagogischen Praxen wie auch in den unterschiedlichen Qualifizierungsprogrammen für pädagogische Tätigkeiten muss sein, Formen sexualisierter Gewalt durch pädagogische MitarbeiterInnen wie auch durch jugendliche und erwachsene TeilnehmerInnen in pädagogischen Institutionen zu verhindern. Zugleich ist jedoch nüchtern festzuhalten, dass es kaum Maßnahmen und Vorkehrungen geben wird, die Formen des Missbrauchs von Macht vollständig und sicher verhindern können – selbst wenn Vorschläge realisiert würden, ein möglichst enges Kontrollnetz, Testverfahren und ständige Überprüfungen von PädagogInnen zu installieren. Angesichts dieser Situation sind die Initiativen zu stärken, die sich dafür engagieren, Standards für den Umgang von Institutionen mit Verdachtsfällen und Fällen von sexualisierter Gewalt zu entwickeln und zu implementieren. Nachdrücklich gilt es Prozesse zu unterstützen, in denen MitarbeiterInnen pädagogischer Einrichtungen sich gemeinsam entschließen, Verhaltenskodizes zu formulieren, kontinuierlich diskutieren und zu evaluieren.

Historische Vergewisserungen

Reformpädagogik und pädagogische Reformen

Jürgen Oelkers

»Pädagogischer Eros« in deutschen Landerziehungsheimen

1 Gustav Wyneken im Kontext seiner Gerichtsprozesse

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

Wyneken gab vor dem Landgericht Rudolstadt intime Nacktheit, Liebkosungen von seiner Seite und gemeinsame Nachtlager mit Knaben seiner »Kameradschaft« zu, bestritt aber sexuelle Handlungen, die jedoch durch die Aussagen der Opfer deutlich belegt werden konnten. Gegen das Urteil wurde aus formalen Gründen Revision eingelegt, der das Reichsgericht in Leipzig stattgab. Die Revisionsverhandlung ein Jahr später bestätigte das Urteil. Die Verteidigung hatte eigens neue Gutachter aufgeboten, darunter bekannte Namen wie der Schriftsteller Hans Blüher, denen das Gericht aber nicht folgte. Das Urteil erschütterte das Bild, das sich seine zahlreichen Anhänger von Wyneken machten, nicht. Dazu trug auch bei, dass er überraschend amnestiert wurde und seine Strafe gar nicht antreten musste. Er konnte so als unbescholten gelten und war weiterhin als Autor und vor allem als Redner gefragt. Trotz der Verurteilung blieb Wyneken die Leitfigur der Freien Schule Wickersdorf, die als linkes Vorzeigeobjekt gehandelt wurde. Angriffe gegen Wyneken wurden sofort politisiert und galten als Angriffe der »Reaktion« auf die Idee der neuen und völlig anderen Schule, die ganz der Jugend gewidmet sein sollte.

Das Verfahren und den materiellen Gehalt des Urteils kommentierte 1922 der Hamburger Staatsanwaltschaftsrat Fritz Dehnow¹ in einem Artikel für die Zeitschrift

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

»Das neue Deutschland«, einer Halbmonatsschrift, die von dem Politologen Adolf Grabowsky herausgegeben wurde.² Der Artikel war überschrieben mit »Das Ende Wynekens« (Dehnow 1922d) und sollte die rechtliche Sicht des Falles wiedergeben, ohne sich vom »pädagogischen Eros« blenden zu lassen. Wyneken hatte argumentiert, rein aus Liebe zum Knaben gehandelt zu haben, was viele Leser überzeugte, die sich auf diese Weise nicht auf die Fakten einlassen mussten. Dehnow war ein bekannter Jurist und promovierter Strafrechtler, der auch als Literat und Schriftsteller bekannt wurde, etwa mit einem Buch über Frank Wedekind (Dehnow 1922c), in dem der Dichter vor allem wegen seiner Anschauungen zur Sexualität als »einer der ersten großen Erziehungsrevolutionäre unserer Tage« gefeiert wurde (Dehnow 1922c, S. 61). In diese Reihe sollte Wyneken nicht gehören, der von Dehnow als großspuriger Rhetoriker und notorischer Rechthaber entlarvt wurde. Eros und Praxis passten nicht zusammen; was Wyneken schrieb, war nicht das, was er tat. Der Jurist Dehnow beschrieb die beiden Straftaten, derentwegen Wyneken vor Gericht verurteilt wurde. Es handelte sich um zwei Mitglieder seiner »Kameradschaft«, also der Gruppe von Jungen, mit denen er, wie es das Konzept der Schule verlangte, täglich zusammenlebte. Im ersten Fall ging es um einen zwölfjährigen Schüler, der aussagte, dass Wyneken ihn als »Kameraden« stets geküsst habe. Anlässlich eines Ausfluges, so die Aussagen des Jungen vor Gericht, habe sich der Angeklagte mit ihm zusammen in ein Zimmer eingeschlossen, sich nackt ausgezogen, zu ihm, der ebenfalls nackt war, auf das Bett gelegt und »sich hierbei irgendwie befriedigt«.

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

Solche Aussagen wurden in der umfangreichen Literatur zur »Knabenliebe« nie berücksichtigt, in der die tatsächliche Erfahrung der Knaben mit ihren »Führern« nicht vorkam und die einzig die »platonische« Sicht des Erwachsenen wiedergab. In dieser Sicht gibt es keine Opfer und auch keine unangenehmen Gefühle, weil ja mit dem Eros Wohltaten für die Kinder versprochen werden. Was sie selbst empfinden, muss dann nicht interessieren. Wyneken sagte vor Gericht, es mache einen Unterschied, »ob roher, unverwandelter Sexualtrieb am Werk ist, oder der gestaltete und gestaltende Eros; ob Hungern und Genießenwollen, oder Schenken- und Schaffenwollen« (Wyneken 1924, S. 24). Doch selbst Apologeten Wynekens, die von einem »Geheimprozess« gegen ihn sprachen, konnten nicht umhin, mindestens im ersten Falle die Aussage des Zeugen zu bestätigen (Geheimprozess gegen Wyneken 1921, S. 261). Im Falle des zweiten Zeugen wird gesagt, dass er unter Eid seine belastende Aussage gegen Wyneken revidiert habe, ohne zu sagen, was genau zurückgenommen wurde (Geheimprozess gegen Wyneken 1921). Dehnnows Beschreibung des Tathergangs und der Aussagen vor Gericht

2 »Das neue Deutschland« erschien von 1913 bis 1923 im Gothaer Verlag von P. A. Perthes. Adolf Grabowsky (1880-1969) lehrte an der privaten Deutschen Hochschule für Politik in Berlin.

entspricht den Gerichtsakten und findet sich so auch in der Urteilsbegründung, die auf die Glaubwürdigkeit beider Zeugen eingeht und Wynekens Schuld als erwiesen ansieht (Oelkers 2011, S. 238-249). Sexuelle Übergriffe seitens der Lehrkräfte kamen in Landerziehungsheimen vor, Wyneken ist kein Einzelfall, nur hat sein Prozess besonderes Aufsehen erregt und neben der Empörung seiner Anhänger auch viel Kritik ausgelöst. Die Kritik war nicht immer sachlich, oft wurde polemisiert und der Kern des Problems, nämlich das Verhältnis von Eros, Herrschaft und Praxis, gar nicht getroffen. Noch auffälliger aber ist das Verhalten der Anhänger Wynekens, die nicht nur die Schuld leugneten, sondern trotz der Beweislage gar kein Vergehen sahen. Es wurde abgewiegelt und verharmlost, die Opfer wurden als unglaubwürdig hingestellt und Wyneken als großer Pädagoge und Symbol für die freie Erziehung angesehen, der nicht getan haben konnte, was doch offenkundig war.

Im April 1922 waren in der Zeitschrift für Sexualwissenschaft »Betrachtungen zum Fall Wyneken« zu lesen. Der Verfasser stellte eine interessante Frage, nämlich was er als Vater getan hätte, wenn sein Sohn von Wyneken – wie es heißt – »belästigt« worden wäre. Er trage »kein Bedenken«, so die Antwort, die »eine oder meinetwegen auch mehreren ‚unkeuschen‘ Berührungen durch einen Mann wie Wyneken« für ein »weit-aus geringeres Übel« zu halten als Fälle wirklicher Gewalt gegen Kinder, für die es genügend andere Beispiele gebe (Licht 1922, S. 24 f.).³

»Unkeusche« Berührungen sind demgegenüber harmlos und werden mit der Bedeutung des großen Pädagogen verrechnet. »Ich würde (...) als Vater keine ruhige Stunde mehr haben, wenn durch meinen Sohn ein Mann wie Wyneken wegen einiger intimer Berührungen ins Gefängnis gebracht würde. Denn ich würde dabei nicht vergessen, was dieser Mann seinen Schülern gewesen ist (...) Wyneken (war) von einem Gefühl beseelt, das (...) etwas ganz anderes ist, als was der §174,3 des StGB mit schwerer Strafe bedroht. Was es in Wirklichkeit ist, hat Wyneken in seiner Schrift ‚Eros‘ dargelegt (...) Wer das Buch (...) liest, (...) wird doch eine Ahnung von jener anderen Welt (des Eros; J. O.) bekommen und wird (...) Bedenken tragen, den Menschen Wyneken zu verurteilen, wie Jesus sich hütete, auf die Ehebrecherin den ersten Stein zu werfen« (Licht 1922, S. 25).

Zusammengefasst wird das Problem so: »Wynekens ganze Schuld besteht darin, dass er mit der Griechenseele im Deutschland des 20. Jahrhunderts lebt« (Licht 1922). Der Verfasser dieser Überlegungen nannte sich »Prof. Dr. Hans Licht« (Licht 1922, S. 24). Er hatte gerade unter dem Titel »Die Homoerotik in der griechischen Literatur« ein Buch über Lukianos von Samosata veröffentlicht (vgl. Licht 1921) und schrieb häufiger in der »Zeitschrift für Sexualwissenschaft«. »Hans Licht« war als Übersetzer antiker Texte und Autor homoerotischer Studien bekannt; hinter dem Pseudonym verbarg sich ein Lehrer, nämlich der Bonner Altphilologe und Oberlehrer Paul Brandt.⁴

Auf diese Verharmlosung des Falles antwortete Fritz Dehnow, der im Februar 1922 Wynekens Verteidigungsschrift »Eros« rezensiert hatte; die Besprechung war der An-

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

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

lass für die »Betrachtungen zum Fall Wyneken« von Hans Licht. Dehnow charakterisiert in seiner Replik nicht den Autor des »Eros«, sondern den Täter: »50jährig, geschieden, ohne weiblichen Verkehr, lebt er fast ausschließlich unter seinen Zöglingen und für sie.« Was er getan hat, sei »sicherlich kein Kapitaldelikt«, aber die Handlung selbst »ist ein grober Missbrauch der Erzieherstellung« (Dehnow 1922a, S. 85 f.). Genau das stellte auch das Gericht in der Urteilsbegründung fest.

Dehnow schreibt: »Der Knabe wird von einem alten Mann, zu dem er bei gesundem Gefühl keinerlei körperliche Zuwendung empfinden kann, zu geschlechtlicher Berührung veranlasst; es wird auf ihn dahin eingewirkt, dass er körperliche Zuneigung zu einem alternden Manne sich aneigne, und sein Gefühl wird dadurch verfälscht. Diese Handlung ist – darüber kann die Phraseologie in Wynekens Schrift nicht hinwegtäuschen – lediglich eigennützig. Vergebens lenkt Wyneken die Aufmerksamkeit von diesem springenden Punkte ab, indem er die Sachlage so schildert, als erweise er mit ‚nackten Umarmungen‘ seinen Schülern höchste pädagogische Wohltaten« (Dehnow 1922a, S. 86). Das wurde im Juni 1922 gesagt, kurz vor Wynekens Revisionsprozess. Dehnow fügte hinzu, dass er als liberaler Jurist und Experte während der polizeilichen Ermittlungen von der Freien Schulgemeinde Wickersdorf angefragt wurde, zugunsten Wynekens eine Erklärung abzugeben, die sich vor Gericht verwenden lassen würde. Das habe er im Sinne einer Warnung vor dem »ganz gewöhnlichen Spießier« in Sachen Sexualmoral auch getan, sich dann aber »nachträglich (...) vergewissert«, dass im Falle Wyneken die Tatsachen ganz anders liegen.

»Das Erscheinen der Schrift ‚Eros‘ vollends hat mich veranlasst, von ihrem Verfasser entschieden abzurücken« (Dehnow 1922a, S. 87). Der Grund war, dass Wyneken ablenken und vertuschen wollte. »Eros« ist seine Vorwärtsverteidigung, an der er offenbar wochenlang gearbeitet hatte. Doch »nur eines geht aus dieser unaufrichtigen Verteidigung mit Klarheit hervor: dass W. in der Tat schuldig ist im Sinne der Anklage« (Dehnow 1922b, S. 361). Allerdings, heißt es an anderer Stelle, sei das Strafmaß zu hoch gewesen. »Im Falle Wyneken wäre nach meinem Dafürhalten eine Geldstrafe von etwa fünf- bis zwanzigtausend Mark angezeigt gewesen« (Dehnow 1922a, S. 84).

Psychiatrische Gutachten gegen pädophile Lehrer im Kaiserreich waren in der Analyse viel rigoroser. In einem Fall beschrieb Richard von Krafft-Ebing⁵ ein »erblich degeneratives, psychopathisches Individuum«, das wegen »Hypersexualität« in ärztliche Behandlung kam und gerichtlich nicht verurteilt wurde, weil bei den Taten die »freie Willensbestimmung« nicht als gegeben angenommen wurde. Der Trieb war zu stark (Krafft-Ebing 1900, S. 267 f.). Das Landgericht Rudolstadt hat Wyneken mit anderen Maßstäben beurteilt und seine Zurechnungsfähigkeit nicht angezweifelt. Das Gericht glaubte den Zeugen und nicht dem Philosophen des »Eros«, was die Anhänger als provinziell hinstellten. Auf den eklatanten Widerspruch zwischen der Beschwörung »einer vom Eros durchglühten Gemeinschaft« und der Praxis der Freien Schulgemeinde Wickersdorf (Muckle 1924, S. 135)⁶ ist oftmals hingewiesen worden, wobei die Liste der

5 Richard von Krafft-Ebing (1840-1902) war Nervenarzt und Professor für Psychiatrie in Straßburg und Graz. 1892 wurde er nach Wien berufen, 1886 hatte er sein Hauptwerk, die »Psychopathia sexualis«, veröffentlicht.

6 Friedrich Muckle (1883-1945) hatte sich 1910 in Heidelberg im Fach Nationalökonomie habilitiert. 1918 war er für die Regierung Eisner bayerischer Gesandter in Berlin. Die *Venia legendi* wurde ihm 1919 aus politischen Gründen aberkannt. Muckle hielt von 1926 bis 1933 Vorlesungen

Vorwürfe von den zahlreichen Eigentumsdelikten in der Schule (Muckle 1924, S. 129) bis zur »leidenschaftlichen« Präferenz Wynekens für »schöne Knaben« reichte (Muckle 1924, S. 135). »Dass er sich seinen Geliebten auch in der uns bekannten Weise aufdrängte und mit roher Hand in das zarte Gewebe ihrer Seele hineingriff« (Muckle 1924, S. 136), konnte offen geschrieben werden, ohne Wynekens Anhänger zu verunsichern. Für sie waren das nur Verleumdungen und Angriffe auf die freie Erziehung.

2 Landerziehungsheime in der Literatur

Es gab in der Weimarer Republik auch verschiedene andere Gerichtsurteile gegen Leiter von Landerziehungsheimen, die für Skandale sorgten und große öffentliche Aufmerksamkeit fanden. Ein Indikator dafür ist das starke Echo dieser Skandale in der zeitgenössischen Literatur, wobei sich auch hier Gegner und Anhänger die Waage hielten. Diese sehr spezielle Literatur zur Einschätzung des Problemfeldes »pädagogischer Eros« und Landerziehungsheime ist bislang nicht aufgearbeitet worden, obwohl sowohl Schüler als auch Lehrer dieser Schulen Romane und Erzählungen über ihre Erfahrungen mit neuer Erziehung veröffentlichten.

Einer der Schüler war der Schriftsteller Friedrich Glauser. Seine Erzählung »Im Landerziehungsheim« aus dem Jahre 1935 beschreibt Subversionen und Exzesse unter Schülern, offenen Widerstand gegen die Lehrer, einen Übergriff des Schulleiters sowie Verhöre der Schüler im Schweizerischen Landerziehungsheim Glarisegg am Bodensee (Glauser 1935).⁷ In der deutschsprachigen Literatur zur Reformpädagogik ist diese Erzählung kaum je erwähnt worden, und dies nicht, weil sie im »Schweizer Spiegel«⁸ erschienen ist. Was nicht ins Bild passte, wurde generell nicht wahrgenommen oder aber rigoros bekämpft, im Namen der fortschrittlichen Pädagogik.

Glauser musste die Schule im Frühjahr 1913 mit sechzehn Jahren verlassen, weil er wiederholt Schulden gemacht hatte. Schon anderthalb Jahre zuvor schrieb er dem Schulleiter Werner Zuberbühler von seinem »Cynismus« in Sachen Schuldenmachen und davon, wie er den in Zukunft »unterdrücken« wolle (Brief an Werner Zuberbühler vom 30. Dezember 1911). Am 18. April 1913 bedankte er sich bei Zuberbühler für seine Entlassung, die sowohl in seinem als auch im Interesse der anderen Schüler erfolgt sei. »Ich hätte zwar keine verführt Schulden zu machen, aber mein schlechtes Beispiel hätte viele angesteckt«. Er sei daher »froh«, dass ihm »diese Prüfung auferlegt worden ist«. »Es gibt in Glarisegg Versuchungen, ich hätte wahrscheinlich, statt abzuzahlen – neue Schulden gemacht«.⁹

Auf den Fall Wyneken bezog sich Jakob Wassermanns¹⁰ Roman »Oberlins drei Stufen« (1922). Er beschreibt, angeregt durch Carl Jacob Burckhardt,¹¹ die homoeroti-

an der linken Handelshochschule Mannheim. Ein Versuch, nach 1933 an der Universität Frankfurt a. Main unterzukommen, scheiterte und endete mit der Flucht ins Schweizer Exil (Bayerische Staatskanzlei 2002, S. 19-21).

7 Der Schriftsteller und Essayist Friedrich Glauser (1896-1938) war von 1910 bis 1913 Schüler in Glarisegg.

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

9 Schweizerische Nationalbibliothek SLA - Glauser - B - 1 - ZUB.

10 Jakob Wassermann (1873-1934) war von 1894 an Lektor beim Simplizissimus in München und wurde drei Jahre später Theaterkorrespondent der Frankfurter Zeitung in Wien. 1897 erschien sein

sche Beziehung des Schweizer Internatszöglings Dietrich Oberlin zu seinem Lehrer Lucian von der Leyen¹² im fiktiven Landerziehungsheim »Hochlinden« im südlichen Schwarzwald. Der Lehrer war zugleich wie Wyneken Leiter des Internats, die Analogie ist also unübersehbar. Der Roman erschien ein Jahr nach Wynekens Aufsehen erregendem Bekenntnis zum »pädagogischen Eros«, das seinen Auftritt vor Gericht geprägt hatte. Dieser Auftritt ist, wie Briefe zeigen, lange geplant gewesen.¹³ Ein bekannteres Beispiel ist Erich Ebermayers (1929) Roman »Kampf um Odilienberg«, in dem offen eine pädophile Szene beschrieben wird und der Gustav Wyneken ein literarisches Denkmal setzen sollte. Das tat allerdings schon Wassermann. In seinem Roman hieß eine Schrift des Schulleiters nicht »Eros«, sondern »Erotik in der Schule«, die vom Staatsanwalt »beschlagnahmt« wurde (Wassermann 1922, S. 19). Der Beziehungsmodus des Schulleiters war »Freundschaft« oder eben Eros und er lehnte – wie das Original – »Familienbeziehungen« ab (Wassermann 1922, S. 26 f.). Der Schüler Oberlin folgte ihm »beharrlicher (...) als je einer zuvor (...) Er hätte nicht kühner begehren können, als es nun die Wirklichkeit schenkte« (Wassermann 1922, S. 29). In Hochlinden regierte wie in Wickersdorf ein »Berliner Geldkonsortium« und auch hier sah sich der pädagogische »Führer« mit »skandalösen Enthüllungen« über seine Schule und seine Person in der Presse konfrontiert (Wassermann 1922, S. 43), die den Ruf gefährdeten und abgewehrt werden mussten. Insofern ist das Vorbild Wickersdorf klar erkennbar. Allerdings endete die Beziehung zwischen dem Schüler und dem, wie es heißt, »gefährlichen Fortschrittler« der Pädagogik (Wassermann 1922, S. 14) nicht vor Gericht, sondern mit einer »Scheidung« (Wassermann 1922, S. 194); das Verhältnis zu Lucian war für Oberlin nur die notwendige Feuertaufe, um im Leben bestehen zu können (Wassermann 1922, S. 203). Das Leben selbst kannte ganz andere Fälle, die nicht alle vor Gericht endeten und die deutlich zeigen, welche konkreten Risiken sich mit dem philosophischen Spiel des »pädagogischen Eros« verbunden haben. An sich war das bekannt. Internate oder Pensionen standen immer unter Verdacht, Übergriffe und Fehlverhalten vor allem unter den Schülern selbst zu provozieren. Lange vor Gründung von »Landerziehungsheimen« war auch in der pädagogischen Literatur klar: Die »dunklen Punkte« der Internate sind die »Bildung heilloser Genossenschaften« und das

Roman »Die Juden von Zirndorf«, mit dem er bekannt wurde. 1901 heiratete er Julie Speyer (1876-1963), die 1910 die Freiluftschule in Grinzing gründete. Die Schule war ein Landerziehungsheim, insofern war Wassermann mit der Materie vertraut.

- 11 Wassermann hörte anlässlich einer Abendgesellschaft eine Geschichte aus Burckhardts Schulzeit und verarbeitete den Stoff zu dem Roman (Niefanger/Och/Eisenstein 2007, S. 142 f.). Die Geschichte findet sich in Burckhardts (1969) »Jugendfreundschaften«, sie behandelt eine erotische Phantasie im Landerziehungsheim Glarisegg am Bodensee, das 1902 gegründet worden war. Carl J. Burckhardt (1891-1974) kam mit vierzehn Jahren nach Glarisegg, nachdem er das Gymnasium in Basel verlassen musste. Im April 1911 bestand er die externe Maturitätsprüfung.
- 12 Der Vorname ist vielleicht nach dem griechischen Dichter Lukian von Samosata (um 125 bis nach 180 n. Chr.) gewählt worden. Hans Licht hatte 1921 die Passagen aus Lukians Werk herausgearbeitet, die mit Jünglingsliebe zu tun haben.
- 13 Die »Linie« der »Verteidigung« vor Gericht ist eine Erziehung »im Medium des Eros« (Handschriftlicher Brief Wynekens an Herbert Kühnert vom 15. Juni 1921. Thüringisches Staatsarchiv Rudolstadt: Nachlass Herbert Kühnert 23).

»Unkraut des Pennalismus« (Stoy 1861, S. 241),¹⁴ also sexuelle Handlungen und gewaltsame Übergriffe unter den Schülern. Karl Volkmar Stoy hatte das Herrschaftssystem ein Jahr zuvor am Beispiel von englischen Internaten dargestellt (vgl. Stoy 1860, S. 23 ff.).

Der Schriftsteller Kurt Martens¹⁵ beschrieb im ersten Band seiner »Schonungslosen Lebenschronik«, der 1921 im Wiener Rikola-Verlag veröffentlicht wurde, homoerotische Erfahrungen in einem Jungeninternat, die er selbst erlebt hat. Martens, der 1870 in Leipzig geboren wurde, kam mit neun Jahren in das »Pensionat des Kantors Heyne in Tharand« (Martens 1921, S. 34).¹⁶ Tharand ist eine Kleinstadt in der Nähe von Dresden. Das Pensionat für Knaben wurde am 1. Juli 1873 als »Vorbereitungsanstalt für Gymnasien und Realgymnasien« gegründet und bestand bis Ostern 1899. Im Jahr zuvor hatte das Institut rund sechzig Schüler, darunter 40 Pensionäre (Schalk/Markert 2010). Die »Pensionatsschule« kannte Elemente von Landerziehungsheimen. Das Ziel war die körperliche und geistige »Ertüchtigung« der Jungen. Zu diesem Zweck wurden lange gemeinsame Wanderungen unternommen, es gab »Lauf- und Kampfspiele im Garten«, dazu »Geräteturnen im Freien«, und auch militärisches Exerzieren »wie auf einem richtigen Kasernenhof«. Der Unterricht war durchgehend schlecht, was in anderen Landerziehungsheimen ähnlich der Fall war; Naturkunde etwa sollte auf dem Anschauungsprinzip basieren, wurde aber, wie Martens festhielt, »höchst unmethodisch« durchgeführt. Dafür wurden die Schüler, wie später bei Hermann Lietz, in »die Anfangsgründe der Imkerei« eingeführt, es gab Unterricht im Freien und der Unterricht wurde nicht von fertig ausgebildeten Lehrern, sondern von billigeren »Kandidaten« erteilt (Martens 1921, S. 42 ff.). Martens berichtet von gewalttätigen Übergriffen älterer Schüler, die weder die Schulleitung noch die Lehrkräfte unterbanden (Martens 1921, S. 41 f.). Andere Vergehen der Schüler wurden bestraft, oft so, dass Kinder an den Pranger gestellt wurden (Martens 1921, S. 45). Im Umgang unter den Schülern herrschte das Gesetz des Stärkeren. Als Neuling und Kleinsten, schrieb Martens, wurde er das bevorzugte Opfer »tyrannischer Willkür und boshafter Quälereien« (Martens 1921, S. 46). »Ich musste als Hund apportieren und durch halsbrecherische Kunststücke eine Prüfung in Tapferkeit ablegen. Als der erste hohe Schnee gefallen war, wurde ich darin eingegraben, um zu zeigen, wie lange ich es ohne Luft aushalten könne. Man veranstaltete Gladiatorenkämpfe, bei denen ich abwechselnd den Torero und den Stier zu agieren hatte (...) Briefe, in denen ich mich zu meinen Eltern darüber aussprach, wurden vom Kantor ärgerlich zerrissen« (Martens 1921, S. 46).

Kantor Heyne stand nicht etwa auf Seiten des gequälten Schülers, sondern übte strenge Zensur aus, um den Ruf seines Instituts zu schützen. Wenn Eltern die Schule besuchten, wurde ein freundliches Bild erzeugt, bei dem beide Seiten mitspielten. Die

14 Der bekannte Herbartianer Karl Volkmar Stoy (1815-1885) leitete von 1844 an die seinerzeit berühmte Erziehungsanstalt von Dr. E. Heimbürg in Jena, der ein Internat angeschlossen war. Die Anstalt ist 1833 gegründet worden. Zuvor war Stoy an der Bender'schen Erziehungsanstalt in Weinheim tätig.

15 Kurt Martens (1870-1945) war promovierter Jurist und arbeitete seit 1895 als freier Schriftsteller. Er war ein enger Freund von Thomas Mann.

16 Karl Friedrich August Heyne (1824-1902) war zunächst Volksschullehrer und dann auch Kantor in Tharandt.

Eltern bekamen zu hören, was sie hören wollten, und mit diesen »Nachrichten aus dem offiziellen Depeschensbureau« waren alle zufrieden (Martens 1921, S. 46).

Untereinander bildeten die »Kantorjungens«, wie sie im Ort hießen, Parteien und bekämpften sich. Die Großen hielten sich persönliche »Sklaven im vollsten Sinne des Wortes« und die Jüngsten und Schwächsten wurden von allen Seiten und quer zu den Parteien drangsaliert. Sie lebten in »beständiger Angst«. Die Folge war, dass sie selber »Sklaven« hielten, als sie zu den Großen gehörten (Martens 1921, S. 47). Martens stellt dar, dass sich seine Stellung im zweiten Jahr seiner Zugehörigkeit zum Institut allmählich besserte. Die Demütigungen und Quälereien ließen nach und er wurde zu den Spielen »als Gleichberechtigter zugelassen« (Martens 1921, S. 51). Erst jetzt ergaben sich Freundschaften (Martens 1921, S. 56). Diese Freundschaften hatten homoerotischen Charakter, wie es in einem Knabeninstitut kaum anders zu erwarten war. Das inverse Gefühl wird deutlich beschrieben: »Einem bildhübschen, stolzen Junker gegenüber befiel es mich zum ersten Mal mit aufwühlender Heftigkeit. Einer der Führer von der exklusiven Adelspartei, jäh und hochfahrend, dabei voll Scharm und suggestiver Sinnlichkeit, war H. für mich leichter zu gewinnen als zu behandeln. Nicht sehr lange, doch unter leidensvoller Spannung und selbstquälerischer Sehnsucht habe ich um ihn geworben« (Martens 1921, S. 57). Martens berichtet von Euphorie, Umarmungen und Küssen, »unerlaubte, lüsterne Wünsche« jedoch wurden »erschrocken unterdrückt« (Martens 1921, S. 58 f.). Eine andere Beziehung voller Begierden verlief ähnlich »keusch« (Martens 1921, S. 61). Damit stand er allein. »Ein großer Teil der übrigen Pensionäre führte schon ein ausgiebiges Genießerleben«, wengleich im Verborgenen. »Alles spielte sich buchstäblich unter der Decke ab« (Martens 1921, S. 61 f.).

3 Herrschaftsansprüche

Im Umkreis des »pädagogischen Eros« entstand ein ganz anderes Risiko, nämlich die emotionale und intellektuelle Abhängigkeit der Jugendlichen von selbst ernannten Propheten. Gustav Wyneken sprach im Frühjahr 1917 vom »Wunder des Führertums« in der Erziehung sprach und meinte damit seinen Einfluss auf männliche Jugendliche während oder kurz nach der Pubertät. Das »Führertum« basierte auf Rhetorik und Charisma; die Jugendlichen, die in seinen Bann geraten waren, sollten im Lichte der »Idee« des Landerziehungsheims den Willen ihres »Führers« vollziehen und so ihre Selbstständigkeit aufgeben. Wyneken (1917, S. 48) schilderte seine Rolle als »Führer« der Jugend in aller Offenheit und größter Selbstüberzeugung.

Er äußerte sich in der bei Eugen Diederichs verlegten Zeitschrift »Die Freie Schulgemeinde« zu einem Vorfall im Herbst des vergangenen Jahres. Am 1. September 1916 feierte die Freie Schulgemeinde Wickersdorf ihr zehnjähriges Stiftungsfest. Der rechtliche Schulleiter, Martin Luserke, befand sich in französischer Gefangenschaft, an ihn sollte ein ermunternder Brief zum Jubiläum geschickt werden. Dagegen opponierte beim festlichen Mittagessen ein siebzehnjähriger Primaner, der unter Wynekens Einfluss stand; Luserke hatte durchgesetzt, dass sich Wyneken nach seiner Entlassung von der Schule fernhielt, aber damit, so der Schüler, sei ihm als Gründer und Inspirator der Schule schweres Unrecht geschehen, das wiedergutzumachen wäre, bevor die Schule dem abwesenden Leiter einen Brief zukommen lassen könne.