

den müsste, steht im Raum. Und beantwortet werden muss auch die Frage, wie künftig eine einfache, überschaubare und für die Öffentlichkeit zugängliche regelmäßige Berichterstattung über ein kindergerechtes Deutschland aussehen könnte, nicht als Regierungsbericht, nicht als Anklageschrift, nicht als ein einmaliger Forderungskatalog mit normativem Überschuss, sondern als ein ebenso unaufgeregter wie unabhängiger, indikatorengestützter Bericht über die Entwicklung eines kindergerechten Deutschlands. Wenn dies am Ende des NAP-Prozesses rauskommen sollte, haben wir für die Kinderrechte in Deutschland schon viel erreicht: eine regelmäßige öffentliche Erörterung. Und das hilft langfristig Kindern und Jugendlichen – vor allem denen, denen es nicht so gut geht – vermutlich mehr als viele gute Einzelaktionen.

Verf.: Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München, E-Mail: rauschenbach@dji.de

Heinz-Elmar Tenorth

„Missbrauch“ – Pädagogik, zur Kenntlichkeit entstellt? Über Nähe und Distanz, Praktiken und Emotionen, Macht und „erziehende Gewalten“

Die Erregung des Jahres 2010 ist inzwischen abgeklungen, die Öffentlichkeit hat andere Themen der intensiven Aufregung und gerechter Empörung gefunden. Aber die Tatsache des Missbrauchs von Schülern durch ihre Lehrer, die zuerst der Rektor des Berliner jesuitischen Canisius-Kollegs, Pater Mertes, öffentlich machte, und die Welle von Enthüllungen vergleichbarer Ereignisse in anderen pädagogischen Einrichtungen, die mit den Berichten über die reformpädagogisch prominente Odenwaldschule und ihren ehemaligen Leiter, Gerold Becker, ihre unerwartete Zuspitzung erfuhr, bleiben natürlich bedrohlich, erschreckend und weiterhin analysebedürftig. Das geschieht ja auch, nicht nur in Kontroversen über Reformpädagogik, sondern auch systematisch: Bis dahin öffentlich wenig beachtete grundlagentheoretische Sätze der Pädagogik – „Erziehung bedeutet eine Ausübung von Macht über Menschen“¹ – bildeten den Ausgangspunkt für Leitartikel in der überregionalen Presse²; die Zunft der Pädagogen hat zunächst, auf dem Mainzer Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Frühjahr 2010, eher verhalten-unglücklich als selbstkritisch und systematisch erhellend reagiert, dann aber eine eigene Arbeitsgruppe zum Thema eingerichtet, die zum Ende des Wintersemesters 2010/11 auf einer Tagung in Berlin das Thema unter dem Titel „Pädagogik, Macht und Sexualität“ breit behandelt hat. Das Thema hat auch dadurch weitere Bedeutung gewonnen, dass die problematischen und bedrohlichen Seiten der Erziehung für ihre Adressaten im Kontext des vom Bundestag eingesetzten „Runden Tisches“ „Heimerziehung in den fünfziger und sechziger Jahren“³ in einer noch weiter ausgreifen-

1 *Flitner, W.*, Über die Macht in der Erziehung. (1952), in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 3, Paderborn (usw.) 1989, S. 56–66, zit. S. 56, der ganze Satz lautet: „Erziehung bedeutet eine Ausübung von Macht über Menschen, vor allem der Eltern über die unmündigen und von sich aus nicht lebensfähigen Kinder, der Lehrherren über die sachkundigen Lehrlinge, der Scholarchen über die gesellschaftliche Ordnung in ihren Schulen, der Prüfungsbehörden über den inneren Aufbau und den Zielpunkt für die Studien.“

2 Vgl. *Schmoll, H.*, Grenzüberschreitung als Prinzip, in: FAZ vom 19.03.2010, S. 1.

3 Vgl. Abschlussbericht des Runden Tisches „Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren“, Berlin 2011.

den Weise sichtbar geworden ist, jetzt für Erziehungsheime in der (alten) Bundesrepublik, die zu 70% in den Händen kirchlicher Träger waren (die als Träger gewaltförmig agierender katholischer Kinderheime z. B. auch in Irland angeprangert wurden). Parallel wurde auch die Heimerziehung in der DDR diskutiert, bis hin zu den rigiden und ebenfalls menschenverachtenden Praktiken zumal in geschlossenen Jugendwerkhöfen.⁴ Praktiken und Ziele der Erziehung, jetzt in Familien, wurden schließlich auch öffentlich weiter diskutiert, nicht nur anlässlich immer neuer Fälle von Missbrauch von Kindern durch ihre Eltern, sondern auch angesichts des Erziehungstagebuchs einer amerikanischen Juristin, in dem strenge Forderungen, disziplinierende Praktiken und distanzierte Formen des Umgangs mit Kindern als Weg erfolgreicher Aufzucht propagiert wurden.⁵

Gibt es schon einen Ertrag in diesen vielfältigen Diskussionen, einen Ertrag jenseits des Konsenses, dass für Missbrauch von Kindern keine Form der Rechtfertigung denkbar ist? Der Versuch einer bilanzierenden, die Ereignisse wie die begleitende Reflexion beobachtenden Argumentation ist nicht einfach, weil Distanz statt der selbstverständlichen Parteinahme für die Kinder und Jugendlichen wie ein Sakrileg erscheinen. Aber solche nüchterne Distanz bleibt notwendig, will man die Diskussion aus der Erregung des Tages lösen und nicht nur die ja nicht selten unverständlich-unglücklichen Debattenbeiträge selbst prominenter Akteure bewerten. Insofern kann man weder die Binnenperspektive der Pädagogen einnehmen, schon gar nicht das Thema in den Selbstbeschreibungen von Reformpädagogen diskutieren, aber auch nicht den öffentlichen Debatten und ihren Kriterien einfach folgen. Aus der Distanz sollten schon die einzelnen Themen unterschieden werden, die sich in der Debatte bündeln, und man sollte auch nach der Basis der Argumente fragen, die in der Öffentlichkeit Kritik und Apologie gespeist haben. Im Wesentlichen sind es neben dem puren Befund über die Zahlen und Orte des Missbrauchs (für die keine abschließende Zahlen genannt werden können) drei Themenbereiche, die in der Debatte virulent waren: Status und Leistung des Komplexes, den man „Reformpädagogik“ nennt, und das ist im Wesentlichen eine historiographisch zu diskutierende Thematik; ferner die immanente Anfälligkeit für pädagogisch-professionelle Deformation und die Bedrohung der Klientel, die sich offenbar mit spezifischen Erziehungsräumen und -orten, z. B. Internaten und Heimen, aber auch Familien, verbindet; und schließlich das grundlagentheoretische Problem, ob Erziehung und Macht eine allein korrumpierende, Erzieher und Lehrer wie Heranwachsende und Schüler bedrohliche Symbiose darstellen.

1 „Reformpädagogik“ – historische Tatsache und aktuelles pädagogisches Programm

Die Debatten der letzten Monate waren vor der polemischen Verführung oder der nicht selten aus Unkenntnis geborenen Vereinfachung nicht gefeit, im Blick auf die Odenwaldschule zugleich den gesamten historischen Fundus an Reflexionen, Konzepten, pädagogischen Einrichtungen und Praktiken kritisch zu sehen und abwertend zu beurteilen, den man „Reformpädagogik“ nennt. Solche scharfen Vereinfachungen fanden sich in Zeitungen selbst von ausgewiesenen Experten für die Ideengeschichte des ausgehenden 19., frühen 20. Jahrhunderts⁶, sie sind aber durch die Forschungs-

4 Für eine frühe Thematisierung am Beispiel der besonders gewaltförmigen Erziehungspraxis eines geschlossenen Jugendwerkhofes vgl. *Blask, F. et al.*, Einweisung nach Torgau. Texte und Dokumente zur autoritären Jugendfürsorge in der DDR. Berlin 1997 (Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung, Bd. 4).

5 *Chua, A., Battle Hymn of the Tiger Mother. (2011) Dt.* Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte. Zürich 2011 sowie das für die deutsche Rezeption signifikante Spiegel-Gespräch, „Zwang funktioniert“, in: *Der Spiegel* 4/2011, S. 128–129.

6 Bei aller polemischen Brillanz ihrer Formulierungen würde ich z. B. zwei FAZ-Beiträge hier nennen: *Oelkers, J.*, Nach

lage nicht gedeckt, jedenfalls dann nicht, wenn man neben den Landerziehungsheimen noch andere Aspekte der Reformpädagogik kennt.

Im Blick auf die Vielfalt der reformpädagogischen Bewegungen muss man dann nämlich festhalten, dass weder für städtische Reformschulen – in Berlin, Hamburg, Leipzig oder Dresden – noch für die sozialistische Kinderfreundebewegung noch für die im Geiste der Reform veränderte Praxis von Unterricht und Schulleben in öffentlichen Regelschulen oder in Versuchsschulen – von Steiner bis Montessori, Petersen bis Gaudig – noch für die Fülle lokaler und meist nur methodisch interessierter neuer Unterrichtspraxis sich die Kontinuität von Missbrauch oder Missbrauch als systemisch immanente Gefahr zeigen lässt, die man für Landerziehungsheime offenbar belegen kann. Petersen oder Montessori, auch das muss man natürlich sehen, erzeugen für ihre Anhänger andere Problem, schon als Personen, z. B. durch die Nähe zum Nationalsozialismus und zum Faschismus. Entsprechend bemühen sich die aktuellen Erben dieser Gründerfiguren z. B. um eine Differenz von Person und Programm und bestehen auf „Jena-Plan“- statt „Petersen-Schule“.⁷ Bei Steiner und in der Waldorfpädagogik gibt es ebenfalls problematische Traditionen, z. B. rassistischer und esoterischer Natur⁸, aber als Problem ihrer Schüler wurde bisher vor allem die Tendenz zur anthroposophischen Indoktrination diskutiert, die sich mit Waldorfschulen verbindet⁹.

In Landerziehungsheimen allerdings kann Missbrauch auch nicht nur in der Odenwaldschule und selbst schon bei deren Gründer Paul Geheeb¹⁰, sondern auch z. B. in Wickersdorf¹¹ und für dessen Zentralfigur, Gustav Wyneken, den Protagonisten der „Jugendkultur“, festgestellt werden. Der führt dann auch in die problematischen Kontexte, die in diesem Milieu z. B. in den Ansichten über Sexualität und in der homoerotischen Praxis existierten oder im latenten bis manifesten Anti-Feminismus der männlichen Jugendbewegung oder in den problematischen Vorstellungen vom Körper, die hier, aber auch sonst in der Pädagogik der Reformära existierten. Problematische Unterscheidungen wie die von Eros und Sexualität haben hier ebenso ihren Ursprung wie das den Missbrauch anscheinend zumindest begünstigende Familienprinzip als Erziehungsform in Internatsschulen. Aber das sind sektorale, der bürgerlichen Reformpädagogik und ihren eng vernetzten Binnenmilieus von Jugendkultur und -bewegung zugehörige Ideen, nicht generalisierbar, nicht einmal in der Praxis der Sexualerziehung der Weimarer Republik konkurrenzlos dominierend.

der Reformpädagogik, in: FAZ vom 15.03.2010, S. 23; Graf, F.W., Klöster antimoderner Ganzheitlichkeit, in: FAZ vom 18. März 2010, S. 8: Für die theoretischen Anforderungen und Möglichkeiten einer Historisierung des Themas vgl. List, G., Kann Pädagogik sich selbst historisch werden? Notizen zum Verhältnis von Hermetik und Öffnung, in: Keiner, E. et al. (Hrsg.), Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Bad Heilbrunn 2011, S. 381–394.

- 7 In Jena wird dieses belastende Petersen-Erbe aktuell intensiv und höchst kontrovers diskutiert, ein Manifest für die legitimen Seiten reformpädagogischer Ideen haben in diesem Kontext Vertreter von Stadt und Universität veröffentlicht, vgl. „Reform der Erziehung – Reformen für Kinder. Eine Jenaer Erklärung.“ (vgl. jenaererklaerung@imaginata.de).
- 8 Die Biografien im aktuellen Jubiläumsjahr machen das bewusst, vgl. Gebhardt M., Rudolf Steiner, Ein moderner Prophet. Stuttgart 2011; Ullrich, H., Rudolf Steiner, Leben und Lehre, München 2011; für das Thema insgesamt unentbehrlich ist Zander, H., Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945. Göttingen 2007.
- 9 Vgl. dafür neben Zander 2007 u. a. Prange, K., Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Bad Heilbrunn 3. Aufl. 2000.
- 10 Für Geheeb liefert die dichteste Information (auf die sich im Wesentlichen auch J. Oelkers stützt) Näf, M., Paul Geheeb, Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule, Weinheim 1998; ders., Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910–1961, Weinheim/Basel 2006.
- 11 Vor allem Dudek, P., „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945. Bad Heilbrunn 2009.

Historiographisch stellt man deshalb insgesamt fest, was schon vorher bekannt war, dass nämlich „Reformpädagogik“ in ihrer historischen Gestalt ein sehr buntes, praktisch wie ideell heterogenes, keineswegs auf einzelne Protagonisten reduzierbares, in ihren Praktiken, Normen und Werten höchst ambivalentes und im Übrigen nicht allein deutsches Phänomen darstellt, das in vielen Details, selbst für die Odenwaldschule¹², dringend weiterer Forschung bedarf. Jedenfalls sollte man bei dieser historiographischen Sachlage eine pauschale Verurteilung ebenso meiden wie pauschale Apologie und Glorifizierung.¹³ Die Frage schließlich, was sich aus diesem historischen Bestand an pädagogischen Erfindungen und Hoffnungen für die gegenwärtige Schule aktualisieren lässt, das wird man nur selbstständig diskutieren können – und diese Frage wird ebenfalls heute bereits sehr kontrovers diskutiert.¹⁴

2 Familien, Heime, Internate – Notorisch gefährliche Erziehungsräume?

Im Blick auf Erziehungsformen und -normen, Ideen und Leitbilder – also jenseits der großen Gestalten und ihrer Erfindungen – verdient dieses historische Phänomen gemeinsam mit den aktuellen Ereignissen ebenfalls einen zweiten und distanzierten Blick. Offenbar lassen sich nicht allein Akteure in ihrer Gefährdung und Gefährlichkeit unterscheiden, sondern auch Erziehungsorte und die dort praktizierten Handlungsmuster, so dass man das Missbrauchsproblem auch differenziert nach pädagogischen Welten untersuchen sollte.¹⁵ Situationen des Unterrichts, auch reformorientierten Unterrichts, sind dann offenbar weniger gefährdend als Situationen, die sich unter den Primat der Erziehung stellen, wie das für Internate – z. B. Landerziehungsheime – oder Erziehungsheime oder Familien¹⁶ gilt. Als abgeschottete Räume, „Inseln der Geborgenheit“¹⁷, fern der Bedrohungen der Stadt (oder auch der Familien), inmitten der „unschuldigen Natur“ bilden Internate pädagogische Welten eigener Art. In distanzierter Analyse werden sie, wie andere vergleichbare Einrichtungen, Kadettenanstalten z. B. und ihre Nachfolger, die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten, bei aller gravierenden Differenz im Detail nach ihrer Struktur doch überein-

-
- 12 Einen Anfang macht z. B. *Ullrich, H.*, Das große Erbe der Reformpädagogik und die schwere Last des sexuellen Missbrauchs – Pädagogische Beiträge zum 10. Jahrestag der Gründung der Odenwaldschule, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung (2010), S. 322–343 sowie *ders.*, ‚Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen‘. Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25(2005), S. 416–432; analytisch aufschlussreich auch *Yamana, J.*, Reformpädagogik als Metamorphose der Schulen durch die Dynamik des „Re-entry“: Zur Selbstkritik der Analyse Deutscher Landerziehungsheime. In: Keiner et al. 2011, S. 367–380.
- 13 Das findet sich z. B. in den Diskussionsbeiträgen von *Ulrich Herrmann*, deren polemische und zugleich exkulpatorische Qualität in seltsamem Kontrast zu ihrer historiographischen Basis steht, wie man exemplarisch an seiner Antwort auf *G. Behler* studieren kann, deren Text er, grundlos, einen „verbalen Amoklauf“ nennt (vgl. U. H., Schönen Dank für die Anregung, Frau *Behler*, in: Spiegel Online 24.9.2010).
- 14 *Hans Brügelmann* hat eine solche Aktualisierung immer wieder versucht, vgl. jüngst dazu: Pädagogik von gestern – in der Welt von heute – für ein Leben morgen? sowie die Diskussion zu seinen Thesen und seine Replik auf diese Diskussion in EWE – Erwägen Wissen Ethik 21 (2010); zur Kritik seiner historiographischen Prämissen verweise ich auf meine eigenen Bemerkungen zu *Brügelmann*, vgl. *Tenorth, H.-E.*, Kritik von gestern – Visionen gegen die Realität, in: EWE – Erwägen Wissen Ethik 21 (2010), S. 79–81.
- 15 Einen Anfang in dieser methodischen Hinsicht macht *Kappeler, M.*, Anvertraut und ausgeliefert: Sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen, Berlin 2010.
- 16 Es sind dann nicht immer die Eltern, von denen familiär die Gewalt ausgeht, für den Hauslehrer Dippold hat *Michael Hagner* gezeigt, was ein Pädagoge anrichten kann, dem die Eltern ihre Kinder anvertrauen (nachdem auch die Erziehung in reformpädagogischen Haubinda und bei Hermann Lietz bei einem der Söhne gescheitert war) und dann bis zum Tode eines Sohnes agieren lassen, vgl. *Hagner, M.*, Der Hauslehrer. Die Geschichte eine Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900, Frankfurt a. M. 2010.
- 17 Das waren ja Landerziehungsheime auch, z. B. für jüdische Kinder in Deutschland nach 1933, vgl. *Busemann, H. L./Daxner, M./Fölling, W.*: Insel der Geborgenheit. Die private Waldschule Kaliski Berlin 1932 bis 1939. Stuttgart 1992.

stimmend über den Begriff der „totalen Institution“ analysierbar.¹⁸ Der umfassende Zugriff auf den Menschen, der damit verbunden ist, gefährdet aber offenbar nicht nur den Adressaten, er lockt zugleich Erzieher, die im Schutz der Institution ihre gefährlichen Neigungen, z. B. Pädophilie, glauben ungehemmt ausleben zu können. In der Perspektive der Institution, zumal einer reformorientierten, erscheint die dann praktizierte intensive Zuwendung zum Kinde und Heranwachsenden als Teil einer Systemlogik, die sich „vom Kinde aus“ definiert und in der im Familienprinzip definierten Form der „Liebe“ legitimiert.

Damit, in dieser starken Emotionalisierung, werden zugleich Bilder des Lehrers aufgenommen, die in der Reformära natürlich präsent waren und im Begriff der „Liebe“ das Verhältnis von Lehrern, Erziehern und Adressaten definierten – frei von Sexualität, natürlich, aber mit einem Modell der Interaktion, in dem Nähe und Zuwendung und nicht Distanz und Differenz dominieren.¹⁹

Legitimiert und gerechtfertigt wurden diese normativen Prämissen der pädagogischen Interaktion und der Rhetorik der Liebe²⁰ auf der hohen Ebene philosophischer Begrifflichkeit und dann bevorzugt in der Aufnahme antiker Denktraditionen, z. B. in der Differenz von „Eros“ und „Sexualität“. Die bürgerliche Psychologie des Jugendalters, man lese nur Eduard Spranger, ist voll von dieser Abgrenzung, auch die in der Regel stark präskriptiv getönte Literatur zum Lehrerberuf. Vage, wenn nicht leer ist diese Literatur auf der Ebene der konkreten Operationen; nicht ohne Grund musste die Literatur zum „pädagogischen Bezug“ und zum „pädagogischen Verhältnis“, die das begriffliche Kernstück für dieses Thema in der geisteswissenschaftlichen Debatte ausmachte, nach 1960 vollständig theoretisch neu rekonstruiert werden, damit die pädagogische Interaktion nicht normativ verdeckt, sondern analytisch klar erfasst werden konnte.²¹

Die Emphase der pädagogischen Rhetorik ging andererseits schon in der Weimarer Republik parallel mit dem Elend des pädagogischen Alltags, wie er vornehmlich in Erziehungseinrichtungen anzutreffen war. Neben den Landerziehungsheimen, deren Probleme zwischen Geheeb und Wyneken vor der Öffentlichkeit verheimlicht werden konnten, waren das im pädagogisch-professionellen Kontext auch in der Weimarer Republik, wie heute, v. a. die Erziehungsheime, damals als Teil von Fürsorgeerziehung. Es sind dann nicht primär sexuelle Übergriffe, sondern Formen körperlicher Gewalt und Praktiken rigider Verhaltenskontrolle und materieller Ausbeutung, über die eine totale Institution in den Dispositionschancen über Zeit und Sozialität verfügt und dieses offenbar auch rigide auszunutzen verstand. Es gab frühe Proteste gegen diese Realität der öffentlichen Erziehung, vornehmlich von den Betroffenen selbst, z. T. auch von sie unterstützenden Re-

18 Für diese theoretische Perspektive und für exemplarische Analysen von Internaten seit den Jesuitenkollegs u. a. *Kalthoff, H.*, Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a. M./New York 1997; für die Radikalisierung der Form und ihre destruktiven Implikationen *Schneider, C./Stillecke C./Leineweber, B.*, Das Erbe der Napola, Versuch einer Generationsgeschichte des Nationalsozialismus. Hamburg 1996.

19 Exemplarisch *Kerscheneiner, G.*, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. (1921) 9. Aufl. München 1965. Er verteidigt den Begriff der Liebe in der Erläuterung der „sozialen Natur“ des Erziehers explizit gegen den Philosophen Max Scheler, der „die Vereinbarkeit von Liebe und Erziehung in Abrede“ stellte (zit. S. 55), Scheler setze vielmehr, so referiert Kerscheneiner aus Schelers „Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle“ (Halle 1913) zutreffend, für Erziehung „eine pädagogische Einstellung voraus, welche die Liebe sofort und notwendig verschwinden mache“.

20 Material zu dieser rhetorischen Tradition bei *Seichter, S.*, Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn (usw.). 2007 – allerdings in einem problematischen theoretischen Kontext der Interpretation.

21 Im Grunde stellt die gesamte Literatur zur „Erziehungspsychologie“ (seit *R.* und *A. Tausch*) und zur Analyse der pädagogischen Interaktion (z. B. seit *D. Ulich*) eine Theoretisierung dieses pädagogischen Konstrukts dar – dann ohne „Liebe“ als zentrale Kategorie, aber durchaus in den Bahnen von „Zuwendung“, „Wertschätzung“, „Anerkennung“, d. h. aber jetzt lehr- und lernbar und beobachtbar.

formpädagogen wie Karl Wilker, Curt Bondy oder Walter Herrmann und von Herman Nohl als Bündnispartner aus der akademischen Reformpädagogik. Aber die „Revolte im Erziehungshaus“²² erreichte primär das Theater und die Presse, sie veranlasste die Träger der Jugendheime zu defensiver Rhetorik, bis hin zur Verteidigung der Prügelstrafe, aber sie veränderte weder die Gesetzgebung noch das Selbstverständnis der kirchlichen und staatlichen Träger der Erziehungsheime (das gelang erst nach 1970 und Revolte, „Bambule“²³, war auch damals ein Auslöser von Kritik). Unter dem Anspruch der Erziehung der „Verwahrlosten“ und der vermeintlich nicht „Erziehbaren“ wurde Gewalt als Praxis sichtbar, in der sich die „Macht“ in der Erziehung artikuliert, selbst zu einem Zeitpunkt, als die körperliche Strafe in der Schule schon diskriminiert war.

3 Die Logik der Pädagogik – „Macht“ und „Gewalt“, Normen und Praktiken

Schon die Debatte der 1920er Jahre in der Sozialpädagogik führte zu einer Grundsatzdebatte über die Legitimität von Erziehung, parallel zu den allgemeinpädagogischen Kontroversen über die „Grenzen der Erziehung“, die ja eine Debatte über die Illusionen der Reformpädagogik war, die auf den Boden des pädagogischen „Handwerks“ (Th. Litt) zurückgeholt wurde. Diese Debatten zeigten gleichzeitig, dass allein sozialphilosophisch dieser Legitimationsdiskurs nicht angemessen geführt werden kann, sondern dass er sich letztlich an den Praktiken von Pädagogen und Institutionen entscheidet, mit denen „Macht“ ausgeübt wird. Gegen die handlungs- und personenfixierten Erziehungsambitionen der Pädagogen hatte schon Siegfried Bernfeld dann lapidar notiert: „Die Schule als Institution erzieht“²⁴, aber er hatte damit die bis heute offenen Fragen der Realisierung des Erziehungsanspruchs eher angestoßen als schon gelöst. Denn neben dem Legitimationsproblem, das letztlich vom Gesetzgeber auch für die öffentlichen Bildungsanstalten gelöst wird, weil er „den staatlichen Erziehungsauftrag“ und das „elterliche Erziehungsrecht“ gleich ordnet²⁵, blieben die Modi der Erziehung in pädagogischen Einrichtungen – personal oder organisatorisch-institutionell – ein bis heute brisantes Thema.

Die Legitimationsfrage als pädagogisches Thema ist natürlich nicht obsolet geworden, sie wird auch schon von Flitner aufgeworfen, wenn er über die Macht spricht, die den „erziehenden Gewalten“ zukommt. Er sieht die Legitimität im Wesentlichen durch das Versprechen auf die Zukunft gegeben, die Pädagogen ihren Adressaten eröffnen, und durch die „Zustimmung“, die Erziehung wegen solcher Versprechen bei den Adressaten finden werde.²⁶ Deshalb hält er Erziehung grund-

22 Das ist der Titel eines Theaterstücks von *Peter Martin Lampel*, ehemaliger Heiminsasse, das am 2.12.1928 im Berliner Thalia-theater uraufgeführt wurde (wie mir *Peter Dudek* freundlicherweise mitgeteilt hat); vgl. auch Lampels einschlägige Monographien, *Jungen in Not. Berichte von Fürsorgezöglingen*. Berlin 1928 sowie seinen Roman: *Verratene Jungen*. 1929 (ein Neudruck, hrsg. von *H. Lessing*, erschien Bensheim 1979). Für den gesamten Kontext die Quellen bei *Simonsohn, B.* (Hrsg.), *Fürsorgeerziehung und Jugendstrafvollzug*. Bad Heilbrunn 1969; für die Analyse des gesellschaftsgeschichtlichen Umfelds; *Peukert, D.*, *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln 1986 sowie für den pädagogischen Kontext *Dudek*, Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung und der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“, Frankfurt a. M. 1988, bes. S. 138–175.

23 Vgl. *Meinhof, U.*, *Bambule, Fürsorge – Sorge für wen?* Berlin 1971 (auch 1970 als Fernsehspiel geplant, wegen der Befreiungsaktion für *A. Baader* aber abgesetzt) – also noch vor der Gründung der RAF.

24 *Bernfeld, S.*, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. (1925) Frankfurt a. M. 1967, S. 28 und er fügte hinzu, kritisch gegen die Pädagogik, „zum Hohne allen Lehren der großen und kleinen Erzieher, zum Hohne allen Lehr- und Erziehungsprogrammen, allen Tagungen, Erlässen, Predigten ...“.

25 So BVerfGE 34, 165 (183), zit. nach *Avenarius, H.*, *Schulrecht*, 2010, S. 109.

26 „Der aufwachsende junge Mensch wird von vielerlei Nötigungen freigehalten, er wird in der Regel wirtschaftlich ver-

sätzlich für „sittlich erlaubt“²⁷ und auch für geeignet, „der Macht ihre Dämonie“ zu nehmen.²⁸ Erziehung stellt sich aus der Perspektive des Erziehers als „stellvertretendes Handeln“ dar, das im Auftrag der Gesellschaft geschieht und in einer „advokatorischen Ethik“²⁹ zum Thema wird, mit allen damit verbundenen Problemen, wie nicht zuletzt eine kritische Soziologie im Verweis auf „symbolische Gewalt“³⁰ diskutiert. Letztlich wird dabei die Debatte über eine pädagogische Ethik nicht viel klüger als der Gesetzgeber, schon deswegen, weil der Gesetzgeber selbst auf reformpädagogische Prämissen zurückkommt. Denn er hat nicht nur den alten Begriff der „väterlichen“ bzw. „elterlichen Gewalt“ im BGB, wenn auch spät, durch den der „Sorge“ ersetzt und die Umsetzung an das Kriterium geknüpft, die Kinder so bald als möglich an der Aushandlung der konkreten Praxis zu beteiligen, in der Rechtsprechung gewinnt auch mehr und mehr die Kategorie des „Kindeswohls“ regulative Funktion, also letztlich ein Begriff aus der kindzentrierten Debatte des 20. Jahrhunderts.³¹

Auch dann ist allerdings die Asymmetrie, von der pädagogische Verhältnisse offenbar systematisch geprägt sind, nicht aufzuheben, ihre Rechtfertigung entscheidet sich ja auch nicht allein an der Norm, sondern im konkreten Fall. Ohne Rücksicht auf die Praktiken der Erziehung wird man diesen Fall aber nicht diskutieren können, und es ist auch evident, dass die „Ausübung von Macht über Menschen“ nicht allein die Integrität in den Dimensionen von Körperlichkeit und Sexualität betrifft, sondern auch die Psyche, den „ganzen Menschen“. Problematisch bleiben immer noch die Konsequenzen solcher umfassenden Ansprüche. Was in familiären Situationen vielleicht noch prozedierbar ist, auch wenn es offenbar gefährliche Reviere darstellen, das stellt sich in pädagogischen Organisationen in neuer Weise. Problematisch ist dabei nicht primär die offenbar unvermeidbare Tatsache, dass in pädagogischen Einrichtungen Erziehung geschieht, problematisch ist, wie Erziehung geschieht und ob Erziehung in allen pädagogischen Einrichtungen in gleicher Weise möglich ist. Die „Macht“-Frage entscheidet sich deshalb letztlich in den Dimensionen pädagogischer Professionalität, im Ethos und in den Kompetenzen pädagogischer Berufe – und strittig ist nicht das Ethos, also das Überwältigungsverbot gegenüber dem Adressaten von Erziehung, sondern die Handlungskompetenz.

Ob dieses Problem besser gelöst ist oder lösbar wird, wenn man alle pädagogischen Einrichtungen als „Erziehungsanstalten“ deklariert und die pädagogischen Berufe dem Funktionskreis von „Therapie“ zuordnet, wie das Ulrich Oevermann mit seinen Anhängern unterstellt, auch im Kontext der aktuellen Missbrauchsdebatte bekräftigt und als notwendige pädagogische Prämisse einer jeden Lösung anbietet und fordert³², das ist höchst kontrovers.³³ Weitgehend offen ist schon,

sorgt und vor dem Gesetze nicht verantwortlich gemacht; in diese Lücken tritt aber seine „Unterwerfung unter die erziehenden und lehrenden Gewalten.“ (Flitner 1952, S. 56) sowie S. 63 ff. für „Zustimmung“ und „stellvertretendes Handeln“.

27 Vgl. Flitner, Ist Erziehung sittlich erlaubt? in: Zeitschrift für Pädagogik 25, 1979, S. 499–504.

28 Flitner, 1952, S. 66, weil „sie sich ... der gesunden reformpädagogischen Methode bediente“.

29 Brumlik, M., Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Berlin 2004.

30 Vgl. dafür die kritische Diskussion der Praxis und Legitimation der „pädagogischen Aktion“, bei: Bourdieu, P./Passeron, J. C., Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt (1970), in: dies, Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt a. M. 1973, S. 7–87.

31 Für den juristischen und pädagogischen Kontext Zitelmann, M., Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Pädagogik und Recht, Münster 2001.

32 Oevermann, U., Sexueller Missbrauch in Erziehungsanstalten, in: Merkur 734, 64 (2010), S. 571–581.

33 Ich nehme Argumente gegen Oevermann auf, die ich an andere Stelle ausführlicher vorgetragen habe, vgl. Tenorth, H.-E., Bildungsminimum und Lehrfunktion. Eine Apologie der Schulpflicht und eine Kritik der „therapie“-orientierten pädagogischen Professionstheorie, in: Gruehn, S./Kluchert, G./Koinzer, T. (Hrsg.), Was Schule macht. ... Achim Lerschinsky zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel 2004, S. 15–29.

ob sich die Schule als Organisation und in ihrer Kernaufgabe, dem systematischen Lernen, zugleich als eine Struktur interpretieren lässt, die dem Setting von Therapie entspricht; empirisch ist vor allem problematisch, welche Form von Erziehung sich mit Unterricht erfolgsbezogen und realistisch verbinden lässt, ob man auf die Person des Lehrers und die Dominanz der Interaktion als Erziehungsmodus in Schulen wirklich setzen kann.

Unbestritten fehlt dafür eine personenbezogen starke und kausal Vertrauen erweckende Technologie. Dagegen ist Bernfelds zunächst kritisch gemeintes Diktum, das „die Institution erzieht“, offenbar viel brauchbarer. Anscheinend gelingt und geschieht Erziehung in der Schule eher wegen der Struktur der Organisation und vor dem Hintergrund der für sie charakteristischen Schulkultur und ihrer Rituale und Regeln, also in Modi, die den Pädagogen entlasten und vor Aktionismus bewahren – ohne ihn überflüssig zu machen. Das sind Modi schulischer Realität und pädagogisch-professioneller Arbeit, die den Adressaten zugleich in seiner spezifischen schulischen Präsenz, als „Lerner“ und als „Schüler“³⁴ sehen und anerkennen, ihn aber vor der Zumutung einer Erziehung bewahren, die sich die „Bildung des ganzen Menschen“³⁵ meint vornehmen zu können. Schon in der klassischen Ursprungsphase der Bildungstheorie kann man lernen, dass der ganze Mensch dem Pädagogen nicht verfügbar ist und sein darf. Bildung bezeichnet die Selbstkonstruktion des Subjekts und seine Rechte definieren die Grenze der Erziehung, auch in „Erziehungsanstalten“, weil anders die „Ausübung von Macht über Menschen“ sich in Modi von Missbrauch und Gewalt konkretisiert. In ihrer systematischen Lektion zwingen die Fälle von Missbrauch und die Debatten über das Fehlverhalten von Pädagogen deshalb dazu, auch Pädagogen als Professionen zu sehen, also als potentiell gemeingefährliche Akteure.³⁶ Und es beruhigt nicht, das man Professionen insgesamt, nicht nur Lehrer an Landerziehungsheimen oder Erzieher in Erziehungsheimen, auch aus dieser Perspektive sehen muss.

Verf.: Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de

34 Die Schutzfunktion solcher Rollen und ihrer Anerkennung verdeutlicht *Wünsche, K.*, Tabus über dem Schülerberuf, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 369–381.

35 Zur Rhetorik dieses Programms, auch am Beispiel der Landerziehungsheime, materialreich, aber leider völlig kritiklos, *Schöniger, H.P.*, Die Bildung des ganzen Menschen. Zur Geschichte eines reformpädagogischen Ideals. Hohengrehen 2004.

36 Das ist u. a. eine aus der Geschichte der Professionen höchst plausible These bei *Rüschmeyer, D.*, Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung, in: Geschichte und Gesellschaft 6, 1980, S. 311–325.