

Haun, Meike (2011)

**Zur Frage von Nähe und Distanz in der
Pädagogik: Die Entwicklung eines neuen Lehrer-
Schüler-Bezugs am Beispiel Odenwaldschule**

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin bzw. den Autor.

ANLAGE FÜR DIE WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien, entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Entlehnung aus dem Internet sind durch datierten Ausdruck der ersten Seite belegt.

Auf Nachfrage sind sie ausgedruckt oder auf einem elektronischen Speichermedium im pdf-Format nachzureichen.

Heidelberg, den

Unterschrift.....

Inhaltsverzeichnis

1. <u>EINLEITUNG</u>	3
2. <u>REFORMPÄDAGOGIK</u>	6
3. <u>PAUL GEHEEB- VITA</u>	8
3.1 EXKURS- GESCHICHTLICHER HINTERGRUND	9
4. <u>DAS KONZEPT ODENWALDSCHULE</u>	12
4.1 VON DER GRÜNDUNG DER ODENWALDSCHULE BIS HEUTE	13
4.2 BILDUNG UND ERZIEHUNG	16
4.2.1 <i>DER ERZIEHUNGSGEDANKE</i>	17
4.2.2 <i>DAS KURSSYSTEM</i>	18
4.2.3 <i>GEISTIGE UND PRAKTISCHE ARBEIT, WERKSTUDIENSCHULE</i>	20
4.2.4 <i>FREIZEITGESTALTUNG</i>	22
4.2.5 <i>DAS LEBEN IN FAMILIEN</i>	23
5. <u>NÄHE UND DISTANZ</u>	24
5.1 NÄHE UND DISTANZ IN ALLTÄGLICHEN BEZIEHUNGEN	25
5.2 NÄHE UND DISTANZ ALS KÖRPERLICHE ERFAHRUNG	25
5.3 NÄHE UND DISTANZ IN INTERNATEN UND HEIMEN	27
6. <u>DAS INZESTTABU</u>	28
6.1 SOZIOLOGISCHE POSITIONEN	29
6.2 BIOLOGISCHE POSITIONEN	32
6.2.1 <i>UNIVERSALITÄT DES INZESTVERBOTS</i>	35
6.2.2 <i>DIE OSO-FAMILIEN UNTER BETRACHTUNG DES INZESTTABUS</i>	37
7. <u>SEXUALISIERTE GEWALT IN INSTITUTIONEN</u>	39
7.1 DAS MODELL DER VIER VORBEDINGUNGEN NACH FINKELHOR	40
7.2 KLASSIFIZIERUNGSVERSUCHE BEZÜGLICH DER POTENTIELLEN TÄTER IN INSTITUTIONEN	43
7.2.1 <i>PÄDOSEXUELLE TÄTER</i>	44
7.2.2 <i>TÄTER MIT EINER PRIMÄREN SEXUELLEN ORIENTIERUNG AN ERWACHSENEN</i>	45
7.2.3 <i>TÄTERINNEN</i>	45
7.3 ÜBERWINDUNG DER INNEREN HEMMSCHWELLE DES TÄTERS	46
7.4 MISSBRAUCH BEGÜNSTIGENDE SYSTEME IN INSTITUTIONEN	50
7.4.1 <i>WEITGEHEND GESCHLOSSENE SYSTEME</i>	51
7.4.2 <i>WEITGEHEND OFFENE SYSTEME</i>	52
7.5 LEITSTRUKTUREN	53
7.6 ÜBERWINDUNG DER WIDERSTANDSFÄHIGKEIT DER OPFER	55
7.6.1 <i>UNREFLEKTIERTE MACHTVERHÄLTNISSE</i>	56

7.6.2	<i>UNZUREICHENDE UND FEHLENDE KONZEPTE ZUM PROFESSIONELLEN UMGANG MIT NÄHE UND DISTANZ</i>	58
7.6.3	<i>DAS FEHLEN VON SEXUALPÄDAGOGISCHEN KONZEPTEN</i>	59
7.7	<i>PRÄVENTIONSEMPFEHLUNGEN AUS DER PRAXIS</i>	60
8.	<u>LIBERALISIERUNG DER SEXUALMORAL</u>	63
9.	<u>NÄHE UND DISTANZ AM BEISPIEL DES LEBENS IN FAMILIEN IN DER OSO</u>	66
10.	<u>DAS "SYSTEM BECKER"</u>	72
10.1.	GESCHLOSSENE GESELLSCHAFT	75
11.	<u>AUFARBEITUNG DER MISSBRAUCHSFÄLLE AN DER ODENWALDSCHULE</u>	82
12.	<u>MÖGLICHKEITEN ZUR PRÄVENTION</u>	88
12.1	PRÄVENTIONSMAßNAHMEN DURCH EINBEZIEHUNG DER KINDER	92
13.	<u>INTERVENTIONSMAßNAHMEN</u>	94
13.1	EINRICHTUNGSINTERNES VORGEHEN	95
13.1.1	<i>UNABHÄNGIGE BESCHWERDESTELLEN</i>	98
14.	<u>WAS HAT SICH AN DEM KONZEPT DER ODENWALDSCHULE SEIT DEM BEKANTWERDEN DER MISSBRAUCHSFÄLLE GEÄNDERT?</u>	99
15.	<u>FAZIT</u>	104
16.	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	107
16.1	INTERNETQUELLEN	115
16.2.	FILMQUELLEN	119
16.	<u>ANHANG</u>	119

1. Einleitung

"Die neueren (sexuellen) Gewaltskandale der katholischen Kirche, der reformpädagogischen Odenwaldschule sowie zahlreicher Sportvereine sind begleitet von einer Forderung, dass Pädagoginnen/Pädagogen und Betreuerinnen/Betreuer besser in die Lage versetzt werden sollen, eine "richtige Nähe" oder "richtige Distanz" zu den Kindern einzunehmen, um grenzverletzende Umgangsformen hinreichend verhindern zu können. Mit dieser Rede wird aber eine Begriffsfigur in Gebrauch genommen, ohne dass ausreichend geklärt ist, was damit zum Ausdruck gebracht werden soll."¹

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit es, mit Hinblick auf die jüngst bekanntgewordenen Missbrauchsskandale, nicht nur an der Odenwaldschule, sondern auch in anderen Einrichtungen der Jugendhilfe, in Internaten, Landschulheimen und kirchlichen Einrichtungen, nötig ist, das Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen neu zu definieren und zu diskutieren. Dabei soll ebenso das Nähe-Distanz-Problem einbezogen werden, so wie neueste Erkenntnisse aus der Forschung zur sexuellen Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen und familienähnlichen Lebensweisen.

Auf Grund der Aktualität des Themas steht bei den folgenden Überlegungen die Odenwaldschule im Fokus. Deshalb wird zu Beginn dieser Arbeit kurz auf Paul Geheeb, den Gründer der Odenwaldschule und bekannten Reformpädagogen, eingegangen. Außerdem wird zu Beginn die Frage geklärt, was denn eigentlich Reformpädagogik ist, da vor dem Hintergrund dieser, das Kind selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung rückenden Pädagogik, Paul Geheeb sein Schulkonzept entwickelte. Daraufhin steht die Gründung und wechselhafte Geschichte sowie das Konzept der Odenwaldschule im Vordergrund.

¹ Dörr 2010³

Nach diesem Einblick in das pädagogische Konzept und das Leben in der Odenwaldschule, die von ihren SchülerInnen und MitarbeiterInnen gerne einfach OSO genannt wird, gehe ich näher auf das Nähe-Distanz-Problem ein. Dabei soll geklärt werden, wie Nähe und Distanz in verschiedenen Situationen erfahren werden und welche Schwierigkeiten es bereitet, eine genaue Begriffsdefinition zu formulieren. Im weiteren Verlauf werden die Auswirkungen sexueller Gewalt und das Inzesttabu beleuchtet. Dabei stellt sich die Frage, wie potentielle TäterInnen vorgehen, ob es *das* Täterprofil gibt und wie Mädchen und Jungen vor sexueller Gewalt in Institutionen geschützt werden können. Außerdem wird im Hinblick auf die jüngst bekanntgewordenen Missbrauchsfälle und deren schleppender Aufklärung darüber referiert, wie bei dem Bekanntwerden eines sexuellen Missbrauchs in einer Institution effektiv damit umgegangen werden kann. In den Kapiteln zu Präventions- und Interventionsprogrammen werden Möglichkeiten erläutert, die sich bereits in der Praxis bewährt haben.

Als Beispiel für das Nähe-Distanz-Problem zwischen Lehrern und Schülern dient speziell das Leben in Familien, wie es in der Odenwaldschule geführt wird, da sich dieses durch ein besonders intensives Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern auszeichnet, in den aktuellen Diskussionen auch für Kritik sorgte und unter anderem auch für den sexuellen Missbrauch in den 1970er und 80er Jahren an der Odenwaldschule verantwortlich gemacht wurde. Um zu erklären, wie es zu dem mehr als hundertfachen Missbrauch in dieser Zeit kommen konnte, gehe ich kurz auf die Liberalisierung der Sexualmoral während der 68er Bewegung ein. Außerdem soll das Leben in den OSO-Familien im Hinblick auf das Inzesttabu untersucht werden, um damit die Frage zu klären, ob das Inzesttabu auch in dieser Lebensweise Anwendung finden kann. Danach steht das System, welches Gerold Becker, der langjährige Leiter der Odenwaldschule und Haupttäter in dem bestehenden System der Odenwaldschule, geschaffen hat, im Fokus der Betrachtungen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der bisher bekannten Strategien der TäterInnen, welche in einem gesonderten Kapitel dargelegt werden und

zwar mit Hilfe der Dokumentation "Geschlossene Gesellschaft- Der Missbrauch an der Odenwaldschule" von 2011.

In den letzten Kapiteln werden die Schwierigkeiten der Gratwanderung der Lehrer zwischen dem familienähnlichen Leben und ihrer Lehrerpersönlichkeit aufgezeigt und die Gefahr des Strauchelns sowie das Fehlverhalten in den 70er und 80er Jahren, trotz des positiven Ansatzes. Aus diesem Grund soll auch die Aufarbeitung der Missbrauchsfälle durch die Odenwaldschule betrachtet werden, ebenso die Veränderungen, welche seitdem an der Odenwaldschule für ein sichereres Zusammenleben zwischen LehrerInnen und SchülerInnen durchgeführt wurden. In diesem Zusammenhang sollen die getroffenen Veränderungen mit Blick auf die Möglichkeiten zur Prävention und Intervention betrachtet werden, welche zusätzlich in einem gesonderten Kapitel dargelegt werden, um eventuell zusätzliche Anregungen zur zukünftigen Vermeidung sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule zu ermöglichen.

2. Reformpädagogik

Im folgenden Gliederungspunkt werde ich kurz die Kriterien der Reformpädagogik nach H. Röhrs² darlegen, denn wie in dem folgenden Abschnitt deutlich werden wird, ist Paul Geheeb als Kind seiner Zeit ein Verfechter des Kind zentrierten Lehrens und hat vor dem Hintergrund der Reformpädagogik sein Schullandheim im Odenwald gegründet. Des Weiteren wurde nach dem Bekanntwerden der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule die Reformpädagogik als eine mögliche Ursache des Missbrauchs an Internaten und Landerziehungsheimen in den Medien kritisiert.

Als erstes Kriterium führt Röhrs das kritische Element auf. Dies bedeutet, dass die Vertreter der Reformpädagogik konkret das damalige Bildungssystem der "Paukschulen" kritisierten und sowohl eine neue Erziehung, als auch eine neue, Kind gerechtere Schulform zum Ziel hatten. Des Weiteren sind die Anhänger der Reformpädagogik radikal in der Formulierung ihrer Forderungen. Dabei sind diese einerseits erziehungspolitisch fundiert, andererseits aber auch spezifisch pädagogisch, da sie sich auf die Einsichten von Comenius, Pestalozzi und Rousseau beziehen konnten. Als drittes Kriterium führt Röhrs die Kinderzentriertheit an. Sie sollte zu einem neuen Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern führen. Der Lehrer sollte aus seiner Rolle als Unterrichtender zurück treten und den Schülern als Beobachter, Anreger und Berater zur Seite stehen. Darüber hinaus werden die Kinder durch das Erlernen geeigneter Methoden dazu befähigt, selbstständig und in freien Arbeitsformen zu lernen. Außerdem beziehen die Vertreter der Reformpädagogik die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Pädiatrie ein. Dadurch ließ sich der Ansatz, dass das Kind lernend seine Rolle im Leben finden solle, in Verbindung mit Entwicklungsgemäßheit und ganzheitlicher Erziehung, endlich wissenschaftlich begründen. Weiter wird die soziale und emotionale Bildung als Ergänzung zur traditionellen Förderung der Intelligenz betont. Es werden nicht nur die soziale

² vgl. Röhrs 1998¹, S. 124 f

Intelligenz, Empathie und Verständnis für die Mitmenschen sowie die Fähigkeit der taktvollen Hilfe entwickelt, sondern auch die emotionale Bildung mit Hilfe der künstlerisch-ästhetischen Komponente gefördert. Dies führte zu einer Neugestaltung des Bildungsrahmens unter Mitbestimmung der Schüler³.

Nicht nur der Unterricht erfährt eine Reformation, auch die Schulgebäude werden neu gestaltet. Von ihnen soll bereits ein erster erzieherischer Impuls ausgehen. Der stärkste Wandel vollzog sich in der Gestaltung des Lehrplans. Dieser wurde auf die Lebenswelt der Kinder zugeschnitten. Das bedeutet, die Reformpädagogik bezieht nicht nur die schönen Seiten des Lebens mit ein, sondern auch dessen grausame. In der Reformpädagogik wird dies als "lehrendes Leben" bezeichnet. Um mit dem traditionellen Bildungsweg vergleichbar zu bleiben, formulierte man einen "Mindestlernstoff", welcher verbindlich war. Als letzten Punkt führt Röhrs auf, dass die Reformpädagogik nicht nur auf die Arbeit in der Schule begrenzt wurde, sondern auch breite Teile der alltäglichen Erziehungswirklichkeit mit einbezog⁴.

Bevor im weiteren Verlauf dieser Arbeit das Konzept der Odenwaldschule erläutert wird, steht Paul Geheeb's Vita im Vordergrund.

³ vgl. Röhrs 1998¹, S. 124 f

⁴ vgl. Röhrs 1998¹, S. 124 f

3. Paul Geheeb- Vita

Paul Geheeb wurde am 10. Oktober 1870 in Geisa an der Röhn geboren. Er war das älteste von drei Kindern des Apothekers und Moosforschers Adalbert Geheeb (1842–1909) und seiner Frau Adolphine, geborene Calmberg (1841–1884). Paul Geheeb's Bruder Reinhold (1872–1939) bekleidete ab 1896 für ca. 40 Jahre den Posten des Geschäftsführers und Redakteurs der im Münchener Albert Langen-Verlag erscheinenden satirischen Zeitschrift *Simplicissimus*. Seine Schwester Anna Geheeb (1875–1960) war eine der ersten Frauen Deutschlands, die zum Medizinstudium zugelassen wurde. Sie gründete 1926 das Landschulheim Nordeck mit.

Bis zu seinem 14. Lebensjahr wollte Paul Geheeb noch Naturforscher werden, inspiriert durch die leidenschaftliche Beschäftigung seines Vaters mit Moosen. Der unerwartete Tod seiner Mutter stürzte den damals vierzehnjährigen Paul Geheeb in tiefe Verzweiflung. Um mit seinem Verlust fertig zu werden, wandte sich Geheeb von der Natur, welche er bisher als ruhend erlebte Ordnung betrachtete ab und der Welt des Menschlichen zu. Diese Welt der Menschen wurde nun sein grundlegendes Interesse.⁵

Nicht nur die Konfrontation mit dem frühen Tod seiner Mutter, sondern auch die Zeit, in welcher Paul Geheeb geboren wurde und aufwuchs, ist laut Walter Schäfer, welcher der erste Biograph Geheeb's war, für seine Entwicklung zu einem der bekanntesten Reformpädagogen von Bedeutung⁶. Aus diesem Grund wird im Folgenden kurz auf den geschichtlichen Hintergrund eingegangen.

⁵ vgl. Linn u.a. 1960⁴, S.7 f

⁶vgl. Linn u.a. (Hrsg.) 1960⁴, S.10 f

3.1 Exkurs- geschichtlicher Hintergrund

1871 wurde der föderale deutsche Staat durch den Beitritt der drei souveränen süddeutschen Staaten, dem Großherzogtum Baden sowie die Königreiche Bayern und Württemberg zum neu geschaffenen Deutschen Reich ausgedehnt und das politische System geändert. Jetzt begann auch in Deutschland die (nachholende) Industrielle Revolution, die besonders in der Montageindustrie und im Eisenbahnbau boomte. Lawinenartig, wie Walter Schäfer⁷ es beschreibt, setzte sich die bereits begonnene gesellschaftliche Umschichtung fort, welche zunächst aber nur als soziale und demographische Dynamik bemerkbar war. Während dieser Umwälzungen verband sich das Naturwissenschaftlich-Ökonomische in seiner Expansion so stark mit dem Politischen, so dass sich die Führungsschicht der dadurch genährten Vorstellung einer herrlichen wirtschaftlichen Zukunft ergab. Dadurch erwies sich das biedermeierliche Menschenbild als nicht mehr zulänglich. Diese Erschütterung der bisherigen Ordnung brachte einen stürmischen Reformeifer hervor, aus dem unter anderem die Frauenbewegung, die Jugendbewegung, die Kunstbewegung und auch die Landerziehungsheimbewegung hervorgingen.

Wie Schäfer⁸ in der Biographie Paul Geheeb's schreibt, erklärte dieser, er und sein Bruder Reinhold hätten in ihrem Lebensentwurf die Menschheit eingeteilt: Reinhold wollte im Sinne der Zeit auf die Erwachsenen wirken und wurde Chefredakteur des "Simplicissimus", während Paul sich den Jüngeren und Kindern zuwenden wollte. Dies habe Paul Geheeb zu dem gemacht, der er war.

Wie Walter Schäfer erklärt, sei diese scherzhafte Äußerung ein Zeugnis dafür, dass der Werdegang Geheeb's nicht nur ein zufälliges Ergebnis war, sondern aufgrund seiner Entwicklung vor dieser geschichtsträchtigen Zeit zu sehen ist⁹.

Von 1889 bis 1890 absolvierte Paul Geheeb seinen Militärdienst in

⁷ vgl. Schäfer 1960⁴, S.10 f

⁸ vgl. ebd. 1960⁴, S.10 f

⁹ vgl. ebd. 1960⁴, S. 12

Giessen, wo er sich an der dortigen Universität immatrikulierte. Dort trat er der Reformbruderschaft bei, einer Studentenbewegung. Neben dem begonnenen Theologiestudium schrieb er sich für das philosophische, physiologische und später psychiatrische Studium ein. Insgesamt dauerte sein Studium neun Jahre an den Universitäten Jena und Berlin und ein Jahr in Giessen. Nach seinem Examen in Theologie 1893 arbeitete er in einem Erziehungsheim in Jena. Durch seine Arbeit mit psycho- und neuropathischen Kindern erwachte sein Interesse an medizinischen Studien. Aus diesem Grund arbeitete er ab 1894 in einem Sanatorium für rachitische, erholungsbedürftige Kinder in Wyk auf Föhr. Ab 1902 lehrte er in der ersten Hermann-Lietz-Schule "Haubinda" in Thüringen. Hermann Lietz hatte Geheeb während seiner Zeit in Jena kennengelernt.

1904 wurde Geheeb die Leitung von "Haubinda" übertragen. Doch bereits zwei Jahre später verließ er die Schule im Streit mit Lietz und gründete gemeinsam mit Gustav Wyneken ein neues Landerziehungsheim, die freie Schulgemeinde Wickersdorf. Trotz des guten Rufes der Schule trennte sich Geheeb 1909 von seinem Projekt, eventuell bedingt durch seine unglückliche erste Ehe mit Helene Merck, wahrscheinlicher aber aufgrund von Differenzen mit seinem Mitdirektor Gustav Wyneken¹⁰. Im Oktober 1909 heiratete er Edith Cassirer (1885 – 1982), eine ehemalige Praktikantin in Wickersdorf.

Nach seiner Erfahrung in der freien Schulgemeinde Wickersdorf wuchs in Geheeb der Wunsch alleine seine Idee einer Schule zu verwirklichen. Er wollte eine Schule gründen, in der die SchülerInnen, sich in ihrem eigenen Tempo entwickeln konnten und der ein Ort der Begegnung zwischen Leiter und SchülerInnen sein sollte. Den Koedukationsgedanken wollte er beibehalten. Für ihn hieß sein pädagogisches Vorgehen Ruhe, Warten, Helfen und Beobachten.

Nach einiger Zeit des Suchens nach einem geeigneten Standort für die

¹⁰ Zum Konflikt mit Wyneken siehe neben Näf 1998 auch Heinrich Kupffer: *Gustav Wyneken. Stuttgart 1970; S. 55 ff.* sowie Martin Näf: *Wyneken und Geheeb: Gemeinsame Anfänge - getrennte Wege - konträre Ziele. In: Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung 3/2006, Schwalbach/Ts 2007; S. 119–146*, online verfügbar unter dem Titel *Reformpädagogik ist nicht gleich Reformpädagogik*

⁶ vgl. Huguenin 1926, S. 36 f

Schule und einem Ort, an dem Geheeb nicht in seiner Freiheit, die Schule so zu führen, wie es ihm beliebte, eingeschränkt wurde, fiel seine Wahl auf den Westhang des Odenwalds. Diese Lage erfüllte eine seiner Bedingungen, nämlich die Nähe zu einer großen Stadt und gleichzeitige Abgeschlossenheit in der Natur.

Dank der finanziellen Unterstützung des Vaters von Edith Cassirer, dem Berliner Industriellen und Stadtrat Max Cassirer, eröffnete am 17. April 1910 die Odenwaldschule¹¹ ihre Pforten.

Aufgrund der stärker werdenden Einmischung in die Organisation der Odenwaldschule durch die Nazis siedelten im April 1934 die Geheebes mit ein paar MitarbeiterInnen und SchülerInnen in die Schweiz um.

Während ihrer Zeit in der Schweiz gründete das Ehepaar Geheeb die "Ecole d'Humanité", die, nachdem sie zwischenzeitlich vor dem Ruin stand, 1946 ihren endgültigen Sitz in Hasliberg–Goldern im Berner Oberland fand.

Am 1. Mai 1961 starb Paul Geheeb in seiner Schule¹².

¹¹ vgl. Linn u.a. (Hrsg.) 1960⁴, S. 27 - 32

¹² Zur weiteren Lektüre über Paul Geheebes Leben und Schaffen, empfehlen sich die Werke von Walter Schäfer, u. a. „Paul Geheeb: Mensch und Erzieher“ 1960 und „Paul Geheeb: eine Biographie“ 1970, sowie die Homepage von Martin Näf (<http://www.martinnaef.ch/index.php?menuid=35>) und verschiedene seiner Publikationen, wie: „Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule“ 1998, „Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910 – 1961“ 2006, oder „Eine menschliche Schule. Die Ecole d'Humanité von innen gesehen. Ecole d'Humanité 1934 bis 2009 - 75 Jahre in der Schweiz“ 2009.

4. Das Konzept Odenwaldschule

Die Odenwaldschule wurde in der Tradition der Landerziehungsheimbewegung gegründet. Diese war ein Teil der lebensreformerischen und kulturkritischen Protestbewegungen des ausgehenden 19. Jahrhunderts in Europa und den USA, die als Reaktion auf die Industrialisierung und die durch diese hervorgerufenen gesellschaftliche Veränderungen entstanden.

Mit seinem Konzept wollte Geheeb das Verhältnis von Schülern und Lehrern, oder ganz allgemein, von Erwachsenen und Kindern ändern. Ihr Verhältnis sollte auf gegenseitigem Respekt und Dialog aufbauen und nicht, wie bisher üblich, auf Unterordnung und Gehorsam. Auch war es für Geheeb unsinnig, Menschen nach einem festgelegten Plan zu erziehen. Vielmehr sollte echte Bildung das Ergebnis eigener Erfahrungen und Selbsttätigkeit sein.

In einem Vortrag, den er 1936 in Holland hielt, erläuterte Geheeb seine Ansichten: Er wolle am liebsten die Ausdrücke ‚Erziehung‘ und ‚erziehen‘ überhaupt nicht mehr gebrauchen, sondern würde es vorziehen, von menschlicher Entwicklung zu sprechen. Das Einzige, das an dem Vorgang der ‚Erziehung‘ haltbar sei, wäre der Entwicklungsprozess, in dem sich jeder Mensch von der Geburt bis zum Tode - und Geheeb's Ansicht nach hoffentlich weit darüber hinaus – befände.¹³ Ein „Prozeß andauernder, zunächst unbewußter, allmählich bewußt werdender Auseinandersetzung, in der sich jedes Individuum mit seiner Umgebung, mit Menschen und Dingen, mit Natur und Kultur befindet, die empfangenen Eindrücke teils fruchtbar verarbeitend und als Bildungstoffe zum Aufbau der eigenen Individualität assimilierend, teils aber ablehnend.“¹⁴ Weiter erklärt er, man müsse „*wirklich* miteinander leben; die Erwachsenen müssen nicht nur mit den Kindern spielen, arbeiten, wandern und alle die Interessen und kleinen und großen Freuden und Leiden des Kindes teilen, sondern letzteres auch, je nach seiner Reife, am eigenen Erleben und Schaffen teilnehmen lassen, so

¹³ vgl. Geheeb 1936, S. 5f

¹⁴ vgl. ebd. 1936, S. 6

daß mehr oder weniger innige persönliche Beziehungen entstehen.“¹⁵
Dies bedeutete, dass Erwachsene nicht als überlegene Wahrheitsvertreter auftreten dürften, sondern die Heranwachsenden selbstständig lernen lassen sollten. Außerdem müsse sich der Erwachsene darüber im Klaren sein, dass der eigene Weg nicht der Weg des Kindes sein könne, sondern diesem höchstens helfe, seinen eigenen zu finden. Aus diesem Grund forderte er, dass man alle Schulen in Lebensgemeinschaften umbauen solle, in denen Personen verschiedenster Altersstufen “natürlich und unbefangen miteinander leben”¹⁶.

4.1 Von der Gründung der Odenwaldschule bis heute

Am 17. April 1910 eröffneten Paul und Edith Geheeb die Odenwaldschule in Ober-Hambach, in der Nähe von Heppenheim¹⁷. Ermöglicht wurde dies, wie bereits erwähnt, durch seinen Schwiegervater Max Cassirer, der zu einer Berliner Gelehrten- und Industriellenfamilie gehörte und bereit war, die Gründung einer “Reformschule“ zu unterstützen.

Während der Herrschaft der Nationalsozialisten wurde die Odenwaldschule mehrere Male von lokalen SA-Gruppen überfallen und jüdische Mitarbeiter bedroht. Obwohl Edith Geheeb aus einer jüdischen Familie stammte, ließ man die Geheeb selbst in Ruhe, vermutlich aufgrund des hohen Prestiges, welches die Odenwaldschule international genoss. Um eine gewisse Kontrolle in der Schule ausüben zu können, wurden jedoch einige Mitarbeiter durch Regime treue ersetzt. Auch sollten nun die Wohnräume der Mädchen und Jungen, welche zuvor gemeinsam in einem Haus lebten, ab 1933 getrennt werden. Schließlich sahen sich Paul und Edith Geheeb gezwungen ihre Schule zu schließen und Deutschland zu verlassen. Bis 1945 setzten Werner Meier und Heinrich Sachs, zwei ehemalige Mitarbeiter, die Arbeit auf dem Gelände der “alten”

¹⁵ vgl. Geheeb 1936, S. 6f

¹⁶ vgl. ebd. 1936, S. 7

¹⁷ vgl. Huguenin 1926, S. 36 f

Odenwaldschule unter dem Namen "Gemeinschaft der Odenwaldschule" fort.

Nach Kriegsende schlossen die Amerikaner die Schule endgültig, jedoch war dies nicht von Dauer, denn noch im selben Jahr wurden Paul und Edith Geheeb gefragt, ob sie nach Deutschland zurückkehren wollen, um die Leitung der neu zu eröffnenden Odenwaldschule zu übernehmen. Dies lehnten die Geheeb jedoch ab. Stattdessen betraute man Minna Specht, die bis 1933 das Landerziehungsheim Walkemühle geleitet hatte, mit der Leitung der Odenwaldschule.

Im Jahr 1949 wurde der gemeinnützige Trägerverein "Odenwaldschule e.V." gegründet und ein Jahr später eine Oberstufenreform durchgeführt, in deren Verlauf eine Beschränkung der Fächervielfalt durch Wahl und die Einführung der "Werkstudien-schule", eine Verbindung von allgemeinbildender Schule und Handwerksausbildung, die ab 1952 bis zur Gesellenprüfung führen konnte, eingeführt wurden. 1951 übernahm Kurt Zier die Leitung der Odenwaldschule. Zu diesem Zeitpunkt hatte die Schule eine Schülerzahl von ca. 220 Schülern. Wieder ein Jahr später wurde eine "Volksschuloberstufe" (Klasse 7-9) und ein Mittelschulzweig eingeführt. Ab 1954 wurde die alte Schulgemeinde durch das "Parlament" ersetzt. Dieses bestand aus 16 Schülern, einem durch die Konferenz gewählten Mitarbeiter und dem Schulleiter.

In den folgenden Jahren ab 1957 erhielten mehr als 90 Lehrlinge von ihren Ausbildungsfirmen ein mehrjähriges Stipendium, um an der Odenwaldschule ihr Abitur zu machen. 1962 wechselte die Schulleitung erneut. Neuer Schulleiter war Walter Schäfer, der die Odenwaldschule zur fortschrittlichsten Schule der 60er Jahre machte und von seinen Mitarbeitern respektvoll "der Boss" genannt wurde¹⁸. Seine Maxime war "Erziehung durch Unterricht"¹⁹. Im Jahr 1963 wurde die Odenwaldschule zur UNESCO Modellschule und wiederum ein Jahr später zur integrierten "Gesamtschule besonderer pädagogischer Prägung". Sieben Jahre später

¹⁸ vgl. Schmid, Schilling 2011, 00:06:37

¹⁹ vgl. ebd. 00:07:06

wurde die Oberstufe erneut reformiert und erhielt nun einen zusätzlichen Fachoberschulzweig. Bis 1972 stieg die Schülerzahl auf über 320 an. In diesem Jahr übernahm Gerold Becker die Leitung der Schule. Im Jahr 1978 wurde das CTA-Programm eingeführt, eine Art Doppelqualifikation als staatlich geprüfter Chemisch-Technischer Assistent und dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Ab 1981 gab es ein Englandprojekt an der Schule, bei dem etwa 30 Schüler in der 9. Klasse für 4 Monate als Gastschüler in ein englisches Internat gingen²⁰.

Heute besteht die Odenwaldschule aus 32 Gebäuden, welche einen Ortsteil des Dorfes Ober-Hambach bilden. Alle Gebäude der Schule tragen Namen berühmter Personen der Geschichte, wie Platonhaus, Humboldthaus, Goethehaus (das ursprüngliche Gebäude der Odenwaldschule), Geheebhaus usw. Andere Gebäude hat man nach ihrem Zweck benannt. Das Gelände bietet Platz für rund 400 Kinder, Jugendliche und Erwachsene und hat ausreichend Raum zum Lernen, Leben und Arbeiten. Für das Leben im Internat bietet die Odenwaldschule Platz für 250 Jungen und Mädchen. Außer den Internatsschülern besuchen noch ca. 20 externe Schüler den Unterricht, wie Kinder von Mitarbeitern oder Kinder, die in der Umgebung der Schule leben. Die Schule hat rund 120 Mitarbeiter, von denen ungefähr die Hälfte Unterrichts- und Erziehungsaufgaben übernehmen. Die anderen sind als Mitarbeiter der Verwaltung, Hauswirtschaft, Bibliothek o.ä. beschäftigt.

²⁰ vgl. Becker 1985, S.100 f

4.2 Bildung und Erziehung

Die Odenwaldschule ist als zweites Zuhause für Kinder und Jugendliche gedacht. Es sollen intellektuelle Herausforderungen gesetzt und handwerklich-technische sowie künstlerische Begabungen gefördert werden. So wird den Schülern Hilfe angeboten, durch Erfahrungen im Umgang mit Menschen, Sachen und Ideen ihre Identität zu entwickeln und zu bewahren. Die Schüler werden dazu ermutigt, ihren Verstand unabhängig von der Leitung eines Erwachsenen zu gebrauchen. Aber es gilt auch praktische Erfahrungen zu sammeln. Dazu werden neben der Schullaufbahn Berufsausbildungen angeboten, wodurch Schule und Beruf eine Gemeinschaft bilden.

Um dies zu fördern, versucht das Konzept der Odenwaldschule ein Umfeld bereit zu stellen, das Leben, Lernen und Arbeiten als Einheit verbindet, so dass das von Paul Geheeb geforderte lebenslange Lernen ermöglicht wird.

Um den Schülern das selbstständige Arbeiten zu ermöglichen, wird ihre Individualität gefördert und geachtet. Geleitet von Pestalozzis Formel mit „Kopf, Herz und Hand“ und einem ganzheitlichen pädagogischen Konzept folgend, sollen vorhandene Entwicklungsdefizite ausgeglichen und die Anlagen der Schüler optimal gefördert werden. Dies wird durch ein vielfältiges Angebot an theoretischen, praktischen und sozialen Lernsituationen und individualisierten Fördermaßnahmen ermöglicht.

Bezogen auf die Ausbildungsmöglichkeiten werden außer den staatlich anerkannten Abschlüssen der Haupt-, Real-, Fachoberschule und des Gymnasiums auch berufliche Ausbildungen bis zur Gesellenprüfung im Schreiner- und Schlosserhandwerk sowie die Qualifikation eines Chemisch-Technischen und Informations-Technischen Assistenten angeboten. Diese praktischen Abschlüsse sind jeweils kombinierbar mit einem schulischen Abschluss²¹.

²¹ vgl. <http://www.odenwaldschule.de/ausbildung/berufsausbildungen.html>, gelesen am 15.3.2011

4.2.1 *Der Erziehungsgedanke*

Als die Odenwaldschule 1910 gegründet wurde, unterschied sie sich vor allem in drei wesentlichen Punkten von den anderen Schulen.

- I. Koedukation
- II. Erteilung des Unterrichts in Kursen (ab 1913) und der Verzicht auf Jahrgangsklassen
- III. die Schulgemeinde, eine Vollversammlung aller Mitglieder und Schüler, um gemeinsam Entscheidungen zu treffen

Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters lebten in der Odenwaldschule in einer Gemeinschaft. Eine Besonderheit war der Gedanke einer Schulrepublik, in der jeder, egal welchen Alters, ob SchülerIn oder LehrerIn, die gleichen Pflichten und Rechte hatte. So gingen die Kinder und Jugendlichen ohne Zwang an ihre Pflichten. Auch die Einführung des Kurssystems, auf welches im kommenden Gliederungspunkt noch näher eingegangen wird, stellte einen weiteren signifikanten Unterschied zu den anderen Schulsystemen dar. Auch die Förderung der freien Entfaltung der Persönlichkeit eines jeden und das Fehlen vorgeschriebener Handlungs- und Denkweisen war ein großer Unterschied. Niemand sollte in einen vorgefertigten Rahmen gezwängt werden. Es genügte schon seine Fähigkeiten in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Dies allein machte einen zu einem geschätzten Mitarbeiter der Schule. Vor allem ein beispielhaftes Verhalten und persönlicher Einfluss spielten eine wichtige Rolle. Dabei ging es nicht um den Einfluss der Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen. Es sollte vielmehr ein anregender Austausch zwischen allen Altersgruppen herrschen²².

Eine der revolutionärsten Unterschiede der Odenwaldschule im Vergleich zu allen anderen zeitgenössischen Schulsystemen war die Koedukation. Da Paul Geheeb der Meinung war, eine getrennte Erziehung von Jungen und Mädchen sei falsch und in der Welt geschehe nichts ohne eine Zusammenarbeit beider Geschlechter, wurden an der Odenwaldschule

²² vgl. Huguenin 1926, S.1 f

Jungen und Mädchen nicht nur gemeinsam unterrichtet, sondern teilten sich auch die Wohnräume. Geheeb war sich sehr wohl im Klaren darüber, dass Erziehung durch Koedukation nicht vereinfacht, sondern erschwert wurde. Jedoch war er der Ansicht, dass Liebe und Ehe nicht als Peinlichkeit totgeschwiegen werden sollten. Die Aufklärung der Jungen und Mädchen sah er deswegen als eine Pflicht der Eltern oder - stellvertretend - der Erzieher.

Eine Voraussetzung war für ihn, ein familiäres Umfeld zu schaffen, in dem sich beide Geschlechter auf „natürlichem“ Wege begegneten. Um dies umzusetzen, lebten immer 6 – 10 Jungen und Mädchen unterschiedlichen Alters in Wohngruppen - „Familien“ genannt - zusammen²³. Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten musste die Koedukation aufgehoben werden²⁴.

4.2.2 Das Kurssystem

Damit sich die Schüler besser auf ein Fach konzentrieren konnten, wurden einen Monat lang täglich die gleichen Fächer unterrichtet. Diese wurden in drei Langkurse aufgeteilt, in denen, ungeachtet dessen, wie der Wissenstand in den Schulen unter staatlicher Aufsicht war, Schüler mit gleichem Wissensstand unterrichtet wurden. Mit der später durchgeführten Schulreform wurde es allerdings erforderlich, feste Klassen zu bilden. Die Arbeitszyklen von 6 – 8 Wochen blieben aber erhalten. Folgende Fächer wurden in Kursen organisiert: Deutsch, Latein, Französisch, Englisch, Mathematik mit Astronomie, Physik und Chemie mit Mineralogie, Geschichte, Geographie, Biologie sowie die vor allem praxisbezogenen Kurse, d.h. Gartenbau, Schlosserei, Schreinerei, Landwirtschaft, Buchbinderei und Papparbeiten, ebenso wie Nähen und Kochen. Die Bildende Kunst lehrte man für besonders Begabte teils in Kursen oder in Einzelstunden. Weitere Fächer, die in Einzelstunden unterrichtet wurden, waren Religionsgeschichte, Gesang,

²³ vgl. Huguenin 1926, S. 56 f

²⁴ vgl. Edelstein 1967, S. 27

Instrumentalmusik, rhythmische Gymnastik und Turnen. Der Unterricht in den praktischen Fächern fand am Nachmittag statt. Die Schüler wurden, um einseitige Ermüdung zu vermeiden, dazu angehalten, bei ihrer Kurswahl für genügend Abwechslung zu sorgen.

Die wissenschaftlichen Kurse am Vormittag waren in zwei Abschnitte mit jeweils zwei Stunden gegliedert, die eine einstündige Pause trennten. Außerdem wurden zusätzlich am Vormittag 30 - 40- minütige Wiederholungsstunden angeboten. Die Wiederholungsstunden sollten zum Üben der Fächer dienen, die momentan nicht belegt wurden.

Zum Ende eines Kurszyklus sollte ein überschaubares Stoffgebiet bewältigt worden sein. Für die nächste Periode wurden neue Kurse gewählt. Wenn sich ein Schüler zu keinem oder nur einem wissenschaftlichen Kurs anmeldete, so bot man ihm die Möglichkeit, an einem besonderen Stoffgebiet unter Anleitung eines Lehrers zu arbeiten. Dadurch fanden auch individuelle Interessen der Schüler Beachtung. Damit die geleistete Lernarbeit gewürdigt werden konnte und für die Lehrer überprüfbar blieb, legte die „Kursgemeinschaft“ oder der „Einzelarbeiter“ der Schulgemeinde am Ende eines Kurszyklus Rechenschaft über die geleistete Arbeit ab.

Ein erheblicher Vorteil des Kurssystems lag darin, dass ein Schüler krankheitsbedingt versäumte oder nicht erfolgreich abgeschlossene Kurse wiederholen konnte, ohne das gesamte Schuljahr wiederholen zu müssen.

Für die ersten vier Klassen gab es eine Hausaufgabenbetreuung. In der Oberstufe wurden die zweistündigen Arbeitszeiten am Nachmittag dann verpflichtend. Dies sollte jeden Schüler allmählich zu selbstständiger, theoretischer Arbeit führen. Schüler, die bereits in besonderem Maße selbstständig arbeiten konnten, wurden von einer Arbeitsstunde befreit und durften alleine arbeiten²⁵.

²⁵ vgl. Becker 1985, S. 37 f

4.2.3 Geistige und praktische Arbeit, Werkstudienchule

Im Allgemeinen orientierte man sich nicht an den Lehrplänen der staatlichen Schulen. Eine Ausnahme bildete jedoch die Vorbereitung auf die Examina. In diesem Fall wurde ein Sonderunterricht angeboten. Diese Vorbereitungsphase wurde als eine vorübergehende Notwendigkeit angesehen. Es sollte aber nicht die ganze Schulzeit diesem Zweck untergeordnet werden, denn Ziel war nicht das Examen, sondern der Erwerb von Wissen und die Entwicklung des Geistes. Nicht das bloße Pauken von vorgegebenem, sondern selbst erarbeitetes Wissen, im Sinne der Arbeitsschule, war das Ziel. Die Lehrer hatten dabei eine unterstützende Aufgabe und lehrten geeignete Arbeitsmethoden.

Die ersten Schuljahre dienten dem Zweck, das Bedürfnis des Kindes, die Welt um es sich herum kennen und verstehen zu lernen zu fördern und teilweise in organisierte Bahnen zu leiten. Diese Aufgabe übernahm ein Lehrer, da eine fachliche Aufteilung noch nicht notwendig erschien. Im weiteren Verlauf teilten sich die Lehrer den Unterricht, wodurch eine neue Organisation desselben nötig wurde. Durch das vielfältige Fächerangebot wurde es den Schülern ermöglicht, sich anfangs nur mit den Fächern zu beschäftigen, die ihren Neigungen entsprachen. Die anderen Fächer wurden in dieser Anfangsphase nicht berücksichtigt. Dies half dem Schüler, seine Kenntnisse in den gewählten Fächern zu vertiefen, was in jedem Fachgebiet eine schnell fortschreitende, zusammenhängende Arbeit bewirkte.

Am Ende eines Kurszyklus wurde das Gelernte in Form eines Vortrags, einer Darstellung oder schriftlichen Arbeit präsentiert.

Um den verschiedenen Interessen der Schüler gerecht zu werden, stellte man Verbindungen zwischen verschiedenen Wissenschaften, wie Mathematik und den Naturwissenschaften her, oder verband die Muttersprache der Schüler mit Literatur, Geschichte und der Geographie

des Heimatlandes. Der Lehrer stand dem Schüler bei seiner Arbeit kameradschaftlich zur Seite²⁶.

Der praktischen Arbeit wurde von Anfang an besondere Bedeutung beigemessen. Die Mitarbeit der Schüler in der Wäscherei, dem hauswirtschaftlichen Bereich, im Garten- und Obstbau war ein selbstverständlicher Teil des Lebens an der Odenwaldschule. Darüber hinaus wurden im Laufe des Bestehens der Schule verschiedene Werkstätten eingerichtet, wie eine Schreinerei, Druckerei oder Weberei. Unter Anleitung von Handwerksmeistern oder Fachpersonal konnten interessierte Schüler die verschiedenen Handwerke erlernen. Die Ausbildung in den Werkstätten war in drei Abschnitte gegliedert. Von der 1. bis 6. Klasse (Grund- und Orientierungsstufe) arbeiteten die Schüler mit verschiedenen Werkstoffen und altersgerechten Techniken. Zu Beginn dieser Ausbildung stand eine Orientierungsphase. Jeder Schüler arbeitete für eine gewisse Zeit in vier verschiedenen Werkstätten mit und entschied sich danach für ein Werkfach. Die Ausbildung dauerte dann bis zur 10. Klasse und umfasste jeweils einen Vormittag pro Woche.

Am Ende der 10. Klasse hatten die Schüler eine Qualifikation erreicht, die mit dem Abschluss des ersten Lehrjahres vergleichbar ist. Für die Schüler der Fachoberschule blieb der Unterricht in der Werkstatt auch nach der 10. Klasse Pflicht. Sie arbeiteten in der Regel mehr als die zwei vorgeschriebenen Nachmittage in einer Werkstatt. Am Ende der 12. Klasse erfüllen die Schüler die Voraussetzungen für die Gesellenprüfung.

Natürlich konnten auch die Schüler der gymnasialen Oberstufe ihre Ausbildung fortsetzen. Außerdem wurde den Schülern seit 1978 durch das CTA – Sonderprogramm der Beginn einer Berufsausbildung ab der 11. Klasse ermöglicht. Die Schüler schlossen diese mit einer Doppelqualifikation ab: der Allgemeinen Hochschulreife und eine Berufsausbildung zum „Staatlich geprüften Chemisch-Technischen Assistenten“.

²⁶ vgl. Huguenin 1926, S.19 f und Becker 1985, S. 35 f

Grund für die praktische Arbeit ist bis heute die Stabilisierung des Selbstwertgefühls der Schüler und Persönlichkeitsbildung²⁷.

Nach wie vor stellt die Ausbildung in den Werkstätten einen wichtigen Teil des Programms der Odenwaldschule dar.

4.2.4 Freizeitgestaltung

Für die Freizeitgestaltung gab es vielseitige Angebote. Wahlweise konnten sich die Schüler ihre Freizeit selbst einteilen oder einen der schon bestehenden Nachmittagspläne nutzen. Diese Arbeitspläne wurden meist von einem Mitarbeiter oder Schüler ins Leben gerufen und auch von ihnen geleitet.

Vor allem der sportliche Bereich der Kurse, aber auch der musische und künstlerische Bereich, fanden regen Zuspruch. Außerdem konnten die Mädchen und Jungen praktische Fähigkeiten erlernen oder erweitern, wie Kochen, Backen und Fotografieren.

Neben diesen regelmäßig stattfindenden Aktivitäten gab es selbstverständlich besondere Ereignisse, die nicht regelmäßig stattfanden, wie Exkursionen, Theateraufführungen, Kulturfahrten oder Gastvorträge²⁸.

Auch heute bietet die Odenwaldschule ein interessantes Angebot an Freizeitbeschäftigungen. Eine Tradition ist es z. B. geworden, dass etwa drei Wochen nach Schuljahresbeginn alle "Familien" mit eigenem Ziel in die Wanderwoche fahren. Neben den verschiedenen Aktivitäten wie Wandern, Kanufahren und Klettern geht es darum, außerhalb des Schulalltags die neue Gemeinschaft kennenzulernen und zu festigen. Die Erwachsenen und Kinder bzw. Jugendlichen lernen sich außerhalb ihrer Rollen als "Lehrer" und "Schüler" kennen und miteinander

²⁷ vgl. Becker 1985, S. 111 f

²⁸ vgl. Becker 1985, S. 118 f

auszukommen, Konflikte zu meistern und Verantwortung zu übernehmen.

Das Theaterspiel ist inzwischen ein fester Bestandteil des Lebens in der Odenwaldschule. Seit 1995 hat die Odenwaldschule eine eigene Theaterhalle, die von jeder Altersstufe genutzt wird. Außerdem verfügt die Schule über eine eigene Turnhalle. Es werden aber nicht nur Hallensportarten angeboten. Des Weiteren besteht ein großes Angebot im musischen und künstlerischen Bereich²⁹.

4.2.5 Das Leben in Familien

Wie bereits zur Zeit Paul Geheeb's, leben die Internatsschüler der Odenwaldschule auch heute noch in geschlechts- und altersgemischten "OSO-Familien". Inzwischen sind es vierzehn Häuser, in denen jeweils eine, zwei, drei oder vier Familien zusammen leben. Sie bilden eine Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden, in welchen die Schüler Verantwortung für den gemeinsamen und eigenen Alltag übernehmen. In diesen "OSO-Familien" sollen die Kinder und Jugendlichen Geborgenheit, Tipps zur Bewältigung täglicher Widrigkeiten, Rückhalt sowie Rat und Hilfe bei persönlichen und schulischen Problemen bekommen³⁰. Sie sollen sich fühlen wie in einer zweiten Familie.

Im nächsten Teil dieser Arbeit werden Nähe und Distanz in ihrer Erfahrbarkeit veranschaulicht, damit in den nachfolgenden Kapiteln auf diese Beschreibungen zurückgegriffen werden kann.

²⁹ vgl. www.odenwaldschule.de/internat/lernen-und-leben, gelesen am 4.1.2011

³⁰ <http://www.odenwaldschule.de/internat/wie-wir-leben.html>, gelesen am 3.10.2011

5. Nähe und Distanz

Kinder und Jugendliche benötigen soziale Orte zur Gewinnung von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Sexuelle Gewalt sowie andere gewalttätige Übergriffe auf Kinder in pädagogischen Kontexten gefährden und zerstören diese Entwicklungsbedingung. Wie in dieser Arbeit auch dargelegt werden wird, sind diese Missbrauchserfahrungen nicht nur Einzeltätern zuzuschreiben, sondern können durch eine Konstellation von strukturellen und personalen Faktoren entstehen. Aus diesem Grund müssen Pädagogen in der Lage sein, mit dem Spannungsfeld der Nähe und Distanz professionell umzugehen.

Durch die aktuellen sexuellen Übergriffe in kirchlichen Einrichtungen, in verschiedenen Sportvereinen und auch der reformpädagogischen Odenwaldschule, wurde die Anforderung an PädagogInnen gestellt, in der Lage sein zu müssen, eine "richtige Nähe" und eine "richtige Distanz" zu ihren Schützlingen einzunehmen, damit grenzverletzendes Verhalten verhindert werden könne³¹. Hiermit wird jedoch eine Begrifflichkeit eingeführt ohne dass ausreichend geklärt ist, was darunter zu verstehen ist. Aus diesem Grund werden im Folgenden einige Verstehensdimensionen erläutert. Dabei beziehe ich mich auf einen Artikel von Frau Prof. Dr. Margret Dörr³² welcher im Online-Forum für Sexualaufklärung erschienen ist³³.

³¹ vgl. Dörr 2010³ unter: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1351>, gelesen am 18.10.2011

³² Frau Prof. Dr. Margret Dörr ist Diplom-Soziologin und Professorin an der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit in Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorie Sozialer Arbeit, Biografie- und Sozialisations-theorie, Psychoanalytische (Sozial)Pädagogik und Klinische Sozialarbeit.

³³ ebd., gelesen am 18.10.2011

5.1 Nähe und Distanz in alltäglichen Beziehungen

In unserem alltäglichen Leben sind die jeweiligen Gemengelagen (Eltern, Verwandte, Bekannte und Freunde) von Nähe und Distanz nicht als statisch zu verstehen. Denn die unterschiedlichen Bereiche, welche durch unsere sozialen Kontakte repräsentiert werden, in welchen wir Vertrautheit und Geborgenheit finden und gegeneinander offen sind sowie die Bereiche, welche eher vernachlässigt werden und uns unwichtig sind, werden in all unseren Entwicklungsphasen immer wieder neu angepasst. Dies geschieht entweder bewusst oder unbewusst, was allerdings auch erhebliches Konfliktpotential birgt. Die Nähe, die ich für eine Person empfinde, kann diese als unangenehm empfinden. Umgekehrt kann die Distanz zu einer anderen Person von dieser als verletzend empfunden werden.

Menschen erfahren Nähe meist als Verlässlichkeit und Geborgenheit und die Distanz als Freiraum, der auch eine Chance zur Erweiterung der Nähe birgt. Im Alltag ist diese Balance zwischen Nähe und Distanz nur schwer zu erreichen. Zu viel Nähe kann zu Einschränkungen in der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit führen, zu einer klammernden und erdrückenden Beziehung. Zu große Distanz hingegen verführt zu einer gegenseitigen Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit gegenüber seinem Partner oder Kind.

5.2 Nähe und Distanz als körperliche Erfahrung

Zuallererst erfahren wir die Welt über unseren Körper. Wie andere auf unsere Wahrnehmung des eigenen Körpers und damit auch der körperlichen Lust reagieren, beeinflusst unser Selbstverständnis als Subjekt und unsere Selbstwahrnehmung. Durch unsere permanente Interaktion mit der Umwelt lernen wir, dass uns unser Körper verrät, wann uns gefühlte Abstände oder Nähe zu unseren Mitmenschen angenehm

oder unangenehm sind. Dazu gehört vor allem die Erfahrung, dass der eigene Körper ein schützenswerter Bereich ist, der nur uns selbst gehört³⁴.

Mit dem ersten "Nein" grenzt sich das Kind zur Außenwelt ab und macht die Erfahrung, dass es Geheimnisse im eigenen Selbst verwahren kann und diese im intimen Raum des eigenen Bewusstseins, des eigenen Körpers, bewahren kann. Intimität ist demnach gleichzusetzen mit Vertrautheit. Diese Vertrautheit erfährt man zuerst auch bei sich selbst, im eigenen Fühlen, Denken und Handeln. Dies ist nicht unbedingt befriedigend, sondern kann auch angstbeladen und aggressiv sein, denn dieser Intimbereich muss vor anderen geschützt werden. Seine Grenzen müssen gewahrt werden. Nur wenn wir dies möchten, teilen wir diesen Bereich mit Außenstehenden. Ein erzwungenes Eindringen anderer kann zutiefst verletzen und heftige Schamgefühle verursachen³⁵. Nicht nur die Distanz geht verloren, auch die Würde. Diese Missachtung des eigenen Intimbereiches lässt den Betroffenen sich als wertlos, schmutzig, erbärmlich und klein fühlen³⁶. Sexuelle Gewalt ist somit eine der fundamentalsten Arten der Entwürdigung. Das Opfer verfügt nicht mehr frei über den eigenen Körper. Diese Art der Gewalt verletzt das Opfer allerdings nicht nur physisch. Sie geht einher mit einem Gefühl des Verlustes des eigenen Willens, bis hin zum Entzug der Wirklichkeit. Dies zerstört das Vertrauen in die eigene Person nachhaltig. Außerdem zerstört es auch die Fähigkeit des Opfers, Nähe und Distanz im Umgang mit seiner Umwelt zu regulieren³⁷.

³⁴ vgl. Dörr 2010³, unter: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1351>, gelesen am 18.10.2011

³⁵ vgl. Gerlach 2008, S.1070

³⁶ vgl. Neckel 1991

³⁷ vgl. Honneth 1990

5.3 Nähe und Distanz in Internaten und Heimen

Internate und Heime sind idealerweise eine Institution, welche einen geschützten Raum, Versorgung, Offenheit, Gemeinschaft und Lernerfahrung bietet. Dabei liegt der Schwerpunkt - anders als bei Heimen - nicht auf der Erreichung schulischer Ziele, sondern auf der Aufarbeitung psychischer und physischer Traumata. Trotzdem haben beide Bereiche mit Intimitätsproblemen zu tun, entweder entwicklungsbedingt oder weil das Kind bereits eine Verletzung der körperlichen und seelischen Intimität erfahren hat.

In der pädagogischen Arbeit werden Nähe und Distanz häufig als entgegengesetzte Pole betrachtet. Auf der einen Seite wird die pädagogische Arbeit durch ein emotionales Sich-Einlassens, durch den Aufbau von Beziehungen und Vertrauen qualitativ bestimmt. Auf der anderen Seite bestimmt die "professionelle Distanz", ein spezialisiertes Tun, die pädagogische Praxis. Dabei wird allerdings außer Acht gelassen, dass eine rigide professionelle Distanz von den Schutzbefohlenen als Desinteresse oder gar Ablehnung interpretiert werden kann und eine überbetonte Nähe, die mit der professionellen Distanz verknüpften Veränderungs- und Kontrollpotentiale einschränkt oder am Ende ganz verliert. Dies bedeutet, dass eine Nähe als Gegenstück zur Distanz im Sinne von emotionaler Neutralität nicht wünschenswert erscheint³⁸.

In der professionellen pädagogischen Arbeit sind die Beziehungen geprägt durch ein Gleichgewicht von Nähe und Distanz im Hinblick auf Teilnahme und distanzierter Reflexion des gemeinsamen Beziehungsgeschehens. Das heißt konkret, dass ein/eine PädagogIn nur durch das Einbeziehen eigener Erfahrungen (Nähe) in der Lage ist, den Kindern ein Verstehensangebot zur Verfügung zu stellen, welches jedoch gleichzeitig durch eine reflexive Distanz begrenzt wird, die die Selbstbehauptungssignale der Kinder achtet³⁹.

³⁸ vgl. Adorno 1977, S.669

³⁹ vgl. Dörr, Müller 2007 (Hrsg.)

Außer den Eltern werden dem Kindergarten- und später Schulkind auch die Lehrenden als Identifikationsfigur wichtig. Kinder richten auf diese, ebenso wie auf ihre Eltern, Gefühle der Liebe, Abneigung und Identifikation. Dabei muss die erwachsene Generation in der Lage sein, die ihnen entgegenbrachten Gefühle nicht zur eigenen Befriedigung auszunutzen, sondern bereit zu einer professionellen Reflexion und Bearbeitung der Ambivalenz von Nähe und Distanz zu sein⁴⁰. Es geht also nicht um einen Kompromiss zwischen Nähe und Distanz, sondern um die Fähigkeit zu reflexiver Rationalität, zu Bindung und wohl bedachter Distanz.

Im nächsten Kapitel wird das Thema Inzesttabu thematisiert, welches, im weiteren Verlauf, auf das Leben in den OSO-Familien angewendet wird.

6. Das Inzesttabu

Das Thema "Inzesttabu" ist für diese Arbeit wichtig, da die Odenwaldschule als Tatort im Vordergrund steht. LehrerInnen und SchülerInnen leben seit Eröffnung des Landerziehungsheims in familienähnlichen Strukturen zusammen. In diesen Familien hat sich in den 70er und 80er Jahren der sexuelle Missbrauch durch LehrerInnen an SchülerInnen ereignet. Da sich diese OSO-Familien ähnlich wie Kernfamilien verhalten (Vater/Mutter - Familienhaupt, Kinder - SchülerInnen, beider Geschlecht leben in einem gemeinsamen Haus, unternehmen in ihrer Freizeit gemeinsam etwas und nehmen auch die Mahlzeiten gemeinsam ein), ist es interessant zu erfahren, wie sich das Thema Inzest und, damit einhergehend, das Inzesttabu auf diese spezielle Art der "Familie" anwenden lassen.

Um dem nachzugehen, werden als erstes die beiden Hauptpositionen in Bezug auf Inzest und Inzesttabu erläutert. Wobei auch darauf

⁴⁰ vgl. Dörr 2004

eingegangen wird, aus welchem Grund das Inzesttabu aus Sicht der jeweiligen Position überhaupt existiert. Danach wird die Universalität des Inzestverbots diskutiert. Zum Abschluss des Kapitels wird erörtert, in wie fern die Positionen auf die familienähnlichen Strukturen in der Odenwaldschule übertragbar sind.

Die Autoren, überwiegend Anthropologen und Ethnologen, beziehen zum Thema Inzestverbot hauptsächlich zwei klar voneinander abgegrenzte Positionen. Der Unterschied liegt dabei in der theoretischen Ausrichtung. Die Vertreter der soziologischen Position beziehen sich bei der Inzestscheu auf kulturelle Faktoren wie Erziehen und Lernen, die Vertreter der biologischen Positionen auf angeborene Verhaltenskomponenten⁴¹.

6.1 Soziologische Positionen

Die Mehrzahl der soziologischen und ethnologischen Theoretiker des Inzestverbots gehen von einem starken Inzestverlangen des Menschen aus, dem in allen Kulturen ein strenges und erfolgreiches Inzestverbot entgegenwirkt. Dieses Inzestverbot sehen die Vertreter dieser Position auch als eigentliches Fundament der menschlichen Kultur. Als Belege für eine starke Inzestneigung des Menschen führen sie an, dass es in allen Kulturen ein strenges Inzestverbot gibt und dieses nur Sinn ergäbe, wenn der Wunsch danach überhaupt vorhanden sei. Diese Überlegung wird unter anderem durch Claude Lévi-Strauss⁴² und Sigmund Freud⁴³ gestützt. Des Weiteren habe die klinische Psychoanalyse Freuds erbracht, dass Menschen Inzestneigungen hätten (Seligman 1934 und Lévi-Strauss 1984 u. a.), da in verschiedenen psychoanalytischen Therapien regelmäßig ein Inzestwunsch zum Vorschein gekommen sei. Weiterhin verweisen die Theoretiker des Inzestverbots auf die symbolische Darstellung des Inzests in Märchen, Mythen, Romanen und Dramen, (z.B. wenn beschrieben wird, wie die Tochter ihren Vater ihre Knospe pflücken,

⁴¹ vgl. Klein 1991

⁴² vgl. Lévi-Strauss 1984

⁴³ vgl. Freud 1974, S. 287-444

oder erblühen lässt). Diese These wurde zuerst von Sigmund Freud in seinem Werk *Die Traumdeutung* von 1900 aufgestellt und stieß auf breite Zustimmung von Mythen deutenden Ethnologen und Märchen deutenden Pädagogen, wie unter anderem seitens Otto Rank im Jahre 1914. Als letztes sahen sich die Vertreter der soziologischen Position darin bestätigt, dass Inzest vorkomme und dies aus ihrer Sicht ein unumstößlicher Beweis für den menschlichen Wunsch nach Inzest sei⁴⁴.

Die Gründe für die Existenz des Inzestverbots sehen die Anhänger der soziologischen Position in der Verhinderung sexueller Rivalitäten und Eifersucht zwischen den Familienmitgliedern und den Erhalt der sozialen Rollen in der Familie (Eltern und Ehepartner, Kinder und Geschwister). Die Kinder sollen durch das Inzesttabu dazu angeleitet werden, sich von ihrer Herkunftsfamilie zu lösen und dadurch eine Erwachsenenpersönlichkeit entwickeln. Zu guter Letzt soll das Inzesttabu dazu beitragen, dass sich Familien nicht voneinander abschotten, sondern soziale Kontakte zueinander pflegen und sich durch Heirat ein verwandtschaftliches Geflecht zwischen den Familien bildet. Viele der Theoretiker sehen die Erfindung des Inzestverbots in der Frühzeit der Menschen als den Beginn der menschlichen Kultur⁴⁵.

Diesem Inzestwunsch der Menschen steht ein Inzestverbot gegenüber, welches scheinbar weitestgehend befolgt wird. Es geht also um die Unterdrückung dieses Wunsches durch ein einfaches, wenn auch bei Zuwiderhandlung strafbares Verbot.

Freuds⁴⁶ Auffassung nach, auf die sich die meisten soziologischen und anthropologischen Theoretiker stützen, findet der Hauptakt der Einschärfung des Inzestverbots bereits im Alter von zwei und fünf Jahren bei den Jungen statt. Der Junge entwickelt starke libidinöse Gefühle für seine Mutter (er möchte sie später heiraten) und sieht den Vater als Rivalen, den er beseitigen muss (Ödipuskomplex). Dies führt zu Schuldgefühlen bei dem Jungen und er fürchtet Strafe durch den Vater

⁴⁴ vgl. Seligman 1935, S. 75-93 und Lévi-Strauss 1984

⁴⁵ vgl. Klein 1991, S. 97

⁴⁶ vgl. Freud 1972a; 1972b, S. 243-251; 1972c, S. 252-266 und 1941, S. 63-138

(Kastration). Dadurch, dass der Junge bei kleinen Mädchen sieht, dass diese keinen Penis haben, fühlt er sich in seiner Kastrationsangst bestätigt. Die Rettung aus dieser Situation ist für den Jungen die Entsagung der inzestuösen Gefühle gegenüber seiner Mutter durch die Identifikation mit seinem Vater. Er übernimmt nun dessen Inzestverbot als sein eigenes. Durch diesen Schock kommt es bis zur Pubertät zu einer Latenzphase, während der der Junge keine sexuellen Gefühle mehr hat. Mit Eintritt in die Pubertät kommen bei dem Heranwachsenden wieder inzestuöse Gefühle auf, worauf seine Eltern mit Zurückweisung und Maßnahmen zur Ablösung des Kindes von ihnen reagieren.

Für Mädchen hat Freud eher unsystematische Aussagen getroffen. Bei ihnen steht der Penisneid im Vordergrund, wenn die Mädchen entdecken, dass sie, anders als die kleinen Jungen, keinen Penis haben. Zu dieser Enttäuschung gesellt sich die Frustration darüber, dass ihr Wunsch nach einem Kind von ihrem Vater nicht in Erfüllung geht. Nach Freud kommen die Mädchen deshalb in eine weniger ausgeprägte ödipale Phase, weshalb sie sich langsamer von der Wunschvorstellung ablösen, eine inzestuöse Beziehung zu ihrem Vater einzugehen und somit auch ein weniger stark ausgeprägtes Gewissen ausbilden⁴⁷.

Dieser, bei Jungen wie Mädchen, trotz der Einschärfung des Verbots weiterhin bestehende Inzestwunsch, wird in das Unbewusste verdrängt. Von dort aus tritt er nur noch verschlüsselt und unbemerkt nach außen in Erscheinung, beispielsweise durch Schlafträume und in Werken von Dichtern. Dieses Verdrängen solch ausgeprägter Wünsche ins Unbewusste nennt Freud "Tabuverbote" oder einfach "Tabu", weshalb auch von einem "Inzesttabu" statt "Inzestverbot" gesprochen wird.

Da der Wunsch nach einer Inzestbeziehung immer noch vorhanden ist, wenn auch nur noch unbewusst, hegt der Mensch bei Bekanntwerden eines realen Verbotsbruchs ambivalente Gefühle wie Ekel und gleichzeitig Faszination, Abscheu und beinahe religiöse Ehrfurcht. Außerdem entsteht

⁴⁷ vgl. Klein 1991, S.37 f

- laut Freud - in ihm der Wunsch, selbst einen solchen Tabubruch zu begehen⁴⁸.

Außer dem Inzestwunsch der Kinder gegenüber ihren Eltern war Freud der Ansicht, dass auch Eltern gegenüber ihren Kindern und Geschwister untereinander inzestuöse Wünsche hegen. Die seiner Ansicht nach größte Gefahr ginge allerdings von dem Wunsch des Kindes, eine inzestuöse Beziehung mit dem gegengeschlechtlichen Elternteil einzugehen, aus. Vor seiner Ödipus-Theorie sah Freud die größte Gefahr von den Vätern, die ihre Töchter missbrauchten, ausgehen. Die meisten Theoretiker des Inzestverbots folgen Freuds Theorie der Verdrängung, teilen aber nicht seine Ansichten des Ödipuskomplexes bei kleinen Kindern. Sie gehen davon aus, dass der Inzestwunsch erst bei Eintritt in die Pubertät entsteht⁴⁹.

Eine zweite These besagt, dass das Inzestverbot deshalb besteht und befolgt wird, weil in der Frühzeit des Menschen die Erfahrung gemacht wurde, dass aus Ehen naher Blutsverwandten erbgeschädigte Kinder hervorgehen. Dazu finden sich allerdings keine weiteren Erklärungen bei den Autoren (Taylor 1865 u. a.). Das Inzestverbot müsste demnach auf Grund rationaler Einsichten befolgt worden sein⁵⁰.

6.2 Biologische Positionen

Im Gegensatz zu der aufgeführten soziologischen Position bezieht sich die biologische auf natürliche, erblich fixierte Mechanismen der Inzestvermeidung.

Edward Westermarcks⁵¹ war der Auffassung, dass der Hauptgrund für das Nichtstattfinden des Inzests ein angeborener Widerwille sei. Das heißt, wer seine Kindheit miteinander verbracht hat, lehnt sich später als Sexualpartner ab. Dieser Instinkt sei deshalb durch natürliche Selektion

⁴⁸ vgl. ebd. 1991, S.38 f

⁴⁹ vgl. Klein 1991, S. 39 f

⁵⁰ vgl. ebd. 1991, S. 42

⁵¹ vgl. Westermarck 1894; 1921

geformt, weil die Vermeidung des Inzests für das Überleben der Nachkommen von Vorteil ist. Dabei müssten die engen Vertrauten der Kindheit nicht verwandt sein, doch unter normalen Umständen würde der Inzest so zu einer psychologischen Unmöglichkeit. Mit seiner Theorie stieß Westermarck zu seinen Lebzeiten überwiegend auf Kritik, die unter anderem von Freud und Seligman, welche bereits als Vertreter der soziologischen Position genannt wurden, geübt wurde. Interessanterweise kritisierten seine Gegner nicht, dass er sich primär auf die Inzestscheu der Geschwister bezieht, denn gemeinsames Aufwachsen ist nur zwischen diesen möglich und nicht zwischen Eltern und ihren Kindern⁵².

Erst in den 1970er Jahren fand die Theorie des inzwischen verstorbenen Westermarck breitere Zustimmung und wurde in zwei Richtungen vertieft. Zum einen fanden sich neue Belege, die seine Theorie untermauerten und zum anderen wurde versucht, den Vertrautheitsmechanismus, welcher zur Inzestscheu führe, näher zu beschreiben⁵³. Die Aussagen Westermarcks über die nahe Vertrautheit, welche von Kindheit an entstände und zu sexuellem Desinteresse führe, überprüften verschiedene Theoretiker⁵⁴ anhand der israelischen Kibbuz-Kultur (Kinder wuchsen nicht bei Eltern, sondern in ungefähr gleichaltrigen Gruppen von Jungen und Mädchen, betreut durch Erzieherinnen, in Gemeinschaftsräumen heran), in Taiwan (Junge und Mädchen als Babys verlobt durch Eltern und wachsen gemeinsam bei den Eltern des zukünftigen Bräutigams wie Geschwister auf) und im muslimischen Libanon (Heirat von Cousins und Cousinen, die über Väter verwandt sind und gemeinsam im gleichen Haushalt leben oder nahe Nachbarn sind). Dass die Kinder in den Untersuchungen nicht blutsverwandt miteinander sind, stellte für die Theoretiker kein Hindernis dar, denn, wie bereits erwähnt, ging es Westermarck primär um die nahe Vertrautheit und nicht um die nahe Blutsverwandtschaft als Ursache der Vermeidung der Inzestvermeidung.

⁵² vgl. Klein 1991, S. 45 f

⁵³ Nachzulesen bei Parker, Seymour (1976): *The Precultural Basis of the Incest Taboo. Toward a Biosocial Theory*. In: *American Anthropologist* 1976 (78), S. 285-305 und Bischof, Norbert (1985): *Das Rätsel Ödipus*. München

⁵⁴ Spiro 1958; Talmon 1964 und Shepher 1983

Alle Untersuchungen ergaben, dass es zwischen den gemeinsam aufwachsenden Kindern weder zu vorehelichen sexuellen Beziehungen noch zu Eheschließungen kam, es sei denn, die Eheschließung war - wie in Taiwan und dem Libanon - durch die Eltern beschlossen worden. Allerdings gingen aus diesen Ehen meist weniger Kinder hervor als aus Ehen, bei denen die Ehepartner nicht vorher ihre Kindheit miteinander verbracht hatten. Auch war die Scheidungsrate bei ersteren höher⁵⁵.

Neben Westermarck vertreten noch weitere Theoretiker, wie Bixler 1981, Shepher 1983 und Bischof 1973, zwei Thesen, die sich gegenseitig stützen und auf Grund derer es eine biologische Inzestvermeidung geben müsse: die natürliche "Erbhygiene" und genetische Variabilität. Hier wird davon ausgegangen, dass es eine angeborene Inzestvermeidung geben müsse, da durch die Fortpflanzung naher Verwandter die Rate angeborener genetischer Defekte steige und dies zu einer verringerten Lebens- und Fortpflanzungsfähigkeit führen würde⁵⁶. Bei der genetischen Variabilität geht es darum, dass durch die Neukombination des Erbgutes bei der Fortpflanzung nicht-verwandter Personen eine Vielfalt von Genotypen erzeugt werden, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit erhöhe, dass sich bei eintretenden Umweltveränderungen auch weiterhin genügend Individuen als anpassungsfähig erweisen. Zu der Umwelt einer Person gehören hier einerseits die Menschen, aber auch verschiedenste Krankheitserreger mit denen sie in Wechselwirkung tritt. Da diese Umwelt einer stetigen Entwicklung unterworfen ist, müssen auch die Menschen anpassungsfähig bleiben. Dies bedeutet, dass durch eine fortgesetzte Inzucht immer wieder genetische Einmaligkeiten gezeugt werden würden und so die Vorteile der Sexualität mit nicht-verwandten Partnern aufgehoben würde. Die natürliche Inzestvermeidung dient also der Erhöhung der genetischen Variabilität⁵⁷.

⁵⁵ vgl. Klein 1991, S. 53-72

⁵⁶ Die erbbiologischen Konsequenzen sind *unter Klein, Jörg (1991): Inzest: Kulturelles Verbot und natürliche Scheu. Studien zur Sozialwissenschaft. Opladen S. 85-91* nachzulesen.

⁵⁷ vgl. Klein 1991, S. 94-96

6.2.1 Universalität des Inzestverbots

Bezogen auf die soziologische Position, in der es um ein Inzestverbot des starken Inzestwunsches des Menschen geht, könnte die Universalitätsthese lauten, dass es in jeder Kultur Verwandte gäbe - ob blutsverwandt oder angeheiratet -, die auf Grund ihres Verwandtschaftsverhältnisses weder sexuellen Kontakt zueinander haben noch heiraten dürften. Ein enger gefasster Begriff des Inzestverbotes hätte die mögliche These zur Folge, dass in jeder Kultur Geschlechtsverkehr und Heirat zwischen Mutter und Sohn, Vater und Tochter sowie Bruder und Schwester verboten sein müsste⁵⁸.

Für seine Arbeit zur Universalität des Inzesttabus von 1971 sammelte Nikolaus Sidler verschiedene Texte, durch welche erlaubter Inzest in verschiedenen Kulturen scheinbar belegbar war und untersuchte diese auf ihren Wahrheitsgehalt. Dabei stieß er jedoch auf nur zwei Kulturen, in denen Inzestehen erlaubt zu sein schienen: im ägyptischen Reich während der römischen Herrschaft (, nicht aber in der vorangegangenen Periode der ägyptischen Hochkultur) und in Alt-Iran⁵⁹. Des Weiteren entdeckte er noch zwei Sonderfälle. Bei dem ersten war es dem König (Pharao, Inka-Herrscher) erlaubt und es wurde sogar von ihm erwartet, seine Schwester und manchmal auch seine Tochter zu ehelichen. Dies galt aber nur für den König und nicht für das Volk. Darüber hinaus hatte der Herrscher meist Nebenfrauen, mit denen er auch Kinder hatte, so dass man nicht von einer ausschließlich inzestuösen Beziehung sprechen kann. Als zweiter Sonderfall gelten für Sidler magische Rituale, in welchen durch den Inzest dem Vater oder Bruder göttliche Kräfte übertragen werden sollten⁶⁰.

Bezogen auf die Universalitätsthese kommen Sidler und Klein zu dem Schluss, dass die Sonderfälle mit ihr vereinbar seien, da jede Kultur ein im Normalfall geltendes Inzestverbot hat und die Ausnahmen nicht für die

⁵⁸ vgl. ebd. 1991, S. 99

⁵⁹ Nähere Informationen zu dem scheinbar erlaubten Inzest in Ägypten und Alt-Iran in Klein, Jörg (1991): *Inzest: Kulturelles Verbot und natürliche Sheu. Studien zur Sozialwissenschaft. Bd. 102, Opladen, S. 105, 107*

⁶⁰ vgl. Klein 1991, S. 101-103

Bevölkerung galten, sondern ausschließlich für besonders gestellte Personen (Herrscher, Teilnehmer des magischen Rituals). Das magische Ritual sehen Sidler und Klein als Tabubruch, welcher aber nicht sanktioniert wurde⁶¹.

Bei den zwei Kulturen, die Inzestehen in verschiedenen Epochen erlaubten, sind Sidler und Klein unterschiedlicher Meinung, was den Fortbestand der Universalitätsthese betrifft. Sidler ist der Meinung, dass die Universalitätsthese als widerlegt gelten müsse, trotzdem hätte *jede* Gesellschaft einmal Inzesttabu besessen. Klein hingegen ist der Ansicht, dass es nicht sinnvoll sei eine Universalitätsthese zu vertreten, die besagt, dass wenigstens ursprünglich jede Gesellschaft einmal über ein Inzesttabu verfügt habe⁶². Es sei aber davon auszugehen, dass das Inzestverbot unter den Kulturen mit großer Wahrscheinlichkeit außerordentlich verbreitet sei. Aus diesem Grund kommt er zu der Überzeugung, dass man statt von einem universellen Inzestverbot, besser von einer universellen *Inzestscheu* sprechen sollte, die dann nahe liegt, "wenn in jeder menschlichen Kultur Inzest wesentlich seltener vorkommt, als er auf der Basis willkürlicher Partnerwahl vorkommen müsste."⁶³

Basierend auf den voranstehenden Kapiteln wird nun das Leben in den OSO-Familien auf die Überlegungen zum Inzesttabu hin betrachtet.

⁶¹ vgl. ebd. 1991, S. 103

⁶² vgl. Klein 1991, S. 110 f

⁶³ Klein 1991, S. 117

6.2.2 Die OSO-Familien unter Betrachtung des Inzesttabus

Wenn man die Theorien der soziologischen Position auf das Leben in der Odenwaldschule anwendet, ist festzustellen, dass sich diese nur schwer mit den familiären Strukturen vereinbaren lassen, wenn Freuds Theorie des Ödipuskomplexes als Grundlage dient. Dieser ging, wie bereits im vorhergehenden Abschnitt ausführlich beschrieben, davon aus, dass der Prozess, bei dem das Inzestverbot im Denken und Handeln des Menschen verankert wird, bereits im Alter von zwei und fünf Jahren stattfindet und somit bereits abgeschlossen ist, wenn die Kinder auf die Odenwaldschule gehen. Der Inzestwunsch ist dann bereits ins Unbewusste verdrängt worden und würde das gemeinsame Leben der LehrerInnen und SchülerInnen nicht mehr tangieren, es sei denn, sie wären Zeugen eines Inzests. Dies könnte sie dazu veranlassen, selbst eine inzestuöse Beziehung eingehen zu wollen.

Die überwiegende Mehrheit derjenigen, die die soziologische Position vertreten ist allerdings der Ansicht, dass der Inzestwunsch erst bei Eintritt der Pubertät entwickelt und nur durch ein kulturell übergreifendes Inzesttabu unterdrückt wird. Dies kann bedeuten, dass die Heranwachsenden an der Odenwaldschule durchaus eine inzestuöse Beziehung zu einem Erwachsenen, Gleichaltrigen oder Jüngeren eingehen möchten.

Dem entgegen steht jedoch, dass bei der soziologischen Position immer davon ausgegangen wird, dass der Inzest in der Familie, also unter Blutsverwandten, stattfindet und nicht bei Personen, die nur in einer familienähnlichen Struktur miteinander leben.

Die biologische Position bietet für dieses Problem eine Lösung, wenn man Westermarcks Theorie teilt, bei der es nur darum geht, dass die Kinder gemeinsam aufgewachsen sind. Allerdings trafe seine Theorie wiederum nur dann zu, wenn es in der Odenwaldschule ausschließlich um sexuelle Kontakte zwischen den SchülerInnen ginge. Denn die Eltern, oder Erziehungsberechtigten, wachsen nicht gemeinsam mit den Kindern auf und genau darum geht es Westermarck. Außer dieser Theorie bietet die

biologische Position noch zwei weitere an, die der "Erbhygiene" und genetischer Variabilität. Diese Theorie lässt sich nicht auf die familienähnlichen Strukturen anwenden, denn an der Odenwaldschule leben überwiegend Erwachsene und Kinder zusammen, die nicht miteinander verwandt sind. Aus diesem Grund stünde einer sexuellen Beziehung kein angeborenes Inzesttabu entgegen.

Den genannten Theorien hält Jörg Klein, wie in Kapitel 5.2.1 dargelegt, jedoch entgegen, dass er es für sinnvoller hält, von einer universellen Inzestscheu, als einem universellen Inzestverbot zu sprechen, da es alte Kulturen gab, in denen Inzest und Inzestehen scheinbar gestattet waren.

Wenn man unter diesen Gesichtspunkten die Geschehnisse an der Odenwaldschule betrachtet, ist es schwierig zu sagen, ob der Missbrauch von Schutzbefohlenen durch einzelne Lehrer, die gleichzeitig Familienhäupter waren, mit den Strukturen vergleichbar sind, die nach den zwei Positionen den Inzest erklären. Denn es geht bei diesen ausschließlich darum, dass das Inzesttabu Blutsverwandte daran hindert, eine Beziehung untereinander einzugehen, die für die Gesellschaft schädlich wäre und hindert Kinder, die gemeinsam aufwachsen daran, sich später als Sexualpartner zu akzeptieren. Da der Missbrauch an der Odenwaldschule überwiegend durch Erwachsene initiiert und aufrechterhalten wurde, die keine Blutsverwandtschaft mit den Opfern verband, treffen auf diese vielmehr die Kriterien von Tätern mit pädosexuellen Neigungen zu, die nicht ihre leiblichen Kinder missbrauchen oder Kinder missbrauchen, zu deren Erziehungsberechtigten sie durch die Heirat der Mutter wurden.

Diese Kriterien werden im nachfolgenden Kapitel aufgeführt und erklärt.

7. Sexualisierte Gewalt in Institutionen

Inzwischen liegen eine Reihe von Erklärungsmodellen zur Entstehung sexualisierter Gewalt gegen Kinder im Allgemeinen vor. Bei diesen sind soziologisch und psychologisch ausgerichtete Ansätze zu unterscheiden, welche entsprechend entweder spezifische soziokulturelle oder individuelle Einflüsse verantwortlich für die Übergriffe machen.

Zu beachten ist dabei jedoch, dass derzeit öffentlich diskutierte eindimensionale Erklärungsmodelle, wie z.B. diejenigen, welche das Zölibat oder aber die sexuelle Befreiung als Ursache für sexuelle Gewalt sehen, diese jedoch nicht hinlänglich erklären können.

Den neuesten Erkenntnissen nach müssen psychologische, biologische und auch soziale Faktoren zusammenwirken, damit eine Person eine bestimmte sexuelle Neigung zu einem spezifischen Sexualobjekt entwickelt und dies in einer sexuellen Handlung mit dem Sexualobjekt mündet⁶⁴.

Für den Missbrauch in Institutionen bedeutet dies, dass dieser weder losgelöst von gesellschaftlichen und institutionellen Gegebenheiten noch losgelöst von individuellen und personenbezogenen Gegebenheiten betrachtet werden darf. Erst der Zusammenhang zwischen diesen Komponenten macht deutlich, weshalb eine Person in einem bestimmten Sozialraum Gewalt ausübt.

In Kapitel 9 "Das System Becker" werden die nachfolgenden Aussagen zu den Ursachen der sexualisierten Gewalt in Institutionen auf die Odenwaldschule und speziell auf das System, welches Gerold Becker schuf, um der Befriedigung seiner Bedürfnisse nachzugehen, bezogen.

⁶⁴ vgl. Bundschuh 2010, S. 33f

7.1 Das Modell der vier Vorbedingungen nach Finkelhor

Neben dem Modell der vier Vorbedingungen gibt es noch den feministischen⁶⁵ sowie den familiendynamischen⁶⁶ Ansatz. Diese Ansätze erklären jedoch nicht ausreichend, wie es letztendlich zum sexuellen Missbrauch kommt. Das Modell von David Finkelhor hingegen integriert verschiedene Erklärungsansätze. Finkelhor ist der Ansicht, „daß die Erklärungen für das Entstehen des Verhaltens eines sexuellen Missbrauchers nicht gleichgesetzt werden können mit den Erklärungen, warum ein Kind sexuell missbraucht wird.“⁶⁷ Insbesondere die Frage, weshalb es zu sexuellem Missbrauch kommt, nimmt bei Finkelhor eine zentrale Rolle ein.

Das Vier-Faktoren-Modell von Finkelhor⁶⁸ verbindet psychodynamische und soziokulturelle Ansätze, mit denen er zu erklären versucht, wie es dazu kommt, dass eine bestimmte Person sexuelle Gewalt gegenüber Kindern anwendet.

In seinem Modell greift Finkelhor alle Faktoren, die zur Ausübung sexueller Gewalt führen, auf. Demnach müssen folgende Faktoren erfüllt sein, damit es zu sexueller Gewalt kommt:

- I. Eine Motivation zum sexuellen Missbrauch besteht
- II. Überwindung von inneren Hemmschwellen
- III. Überwindung äußerer Hemmschwellen
- IV. Überwindung des Widerstands des Opfers

⁶⁵ Der feministische Ansatz vertritt die Meinung, dass die sexuelle Gewalt Ausdruck der Machtausübung von Männern gegenüber Frauen und Mädchen sei. Die sexuelle Gewalt gegen das weibliche Geschlecht wird sowohl als Ausdruck patriarchal herrschender Gesellschaftsverhältnisse gesehen, dient aber auch der Sicherung sowie Aufrechterhaltung der männlichen Vormachtstellung.

⁶⁶ Der familiendynamische Ansatz lässt sich nur begrenzt auf extrafamiliäre Missbrauchssituationen übertragen, da er sich primär auf den intrafamiliären sexuellen Missbrauch bezieht. Die Ursachen sexueller Gewalt werden in diesem Ansatz nicht aus der Pathologie einzelner Täter erklärt, sondern der Dysfunktion der Familie zugeschrieben. Der sexuelle Missbrauch wird also als ein Symptom eines gestörten Familiensystems gedeutet und nicht als dessen Ursache.

⁶⁷ Finkelhor 1984 zitiert nach Deegener 1995, S.222

⁶⁸ vgl. Finkelhor 1984

Zu I. Bestehen einer Motivation zum sexuellen Missbrauch

Nach Finkelhor muss ein innerer Anreiz bestehen, sexuelle Handlungen mit Kindern zu begehen. Motivationsfaktoren können dabei eine subjektiv wahrgenommene emotionale Übereinstimmung bzw. Kongruenz mit Kindern, sexuelle Erregung durch Kinder oder ein Unvermögen, sexuelle Befriedigung mit altersangemessenen Partnern zu erlangen, sein. Diese drei Faktoren müssen nach Finkelhor nicht parallel erfahren werden, damit es zu einer Motivation führt. Meist reichen schon einzelne Komponenten der Faktoren, damit es zu einer spezifischen Motivation zum sexuellen Missbrauch kommt⁶⁹.

Zu II. Überwindung von inneren Hemmschwellen

Nach aktuellen Erkenntnissen führt eine sexuelle Anziehung durch Kinder nicht bei allen betroffenen Menschen zu realer sexueller Gewalt gegenüber Kindern. Herrschende gesellschaftliche Werte und Normen sowie das Verbot des sexuellen Missbrauchs von Kindern wirken als Widerstand und Hemmschwelle, welche erst überwunden werden müssen. Eine Möglichkeit bieten Rechtfertigungsstrategien der (potentiellen) TäterIn⁷⁰.

Zu III. Überwindung äußerer Hemmschwellen

Nicht nur die Bereitschaft, ein Kind zu missbrauchen, ist ein Faktor, der zum Missbrauch führt. Der/die TäterIn muss eine Situation schaffen, welche die gewünschte Nähe zu Kindern bietet und welche gleichzeitig vor Sanktionen schützt. Dazu sind Aktivitäten wie beispielsweise das Aufsuchen kindlicher Lebenswelten (Spielplätze, Freizeitparks etc.) mit scheinbar zufälliger Kontaktaufnahme und die Schaffung einer Möglichkeit, mit dem ausgewählten Kind in Kontakt zu treten (z.B. das

⁶⁹ vgl. Finkelhor 1984, S.56

⁷⁰ vgl. ebd. 1984, S.56

Kind bitten bei der Suche eines ausgerissenen Haustieres zu helfen), erforderlich. Dies erfordert eine genaue Planung und Organisation des Täters/ der Täterin im Vorfeld⁷¹.

Zu. VI. Überwindung des Widerstands der Opfer

Nicht jedes Kind kann sich erfolgreich abgrenzen, wenn gegen seine kindlichen Bedürfnisse gehandelt wird. Besonders gefährdet sind Kinder, die bereits sexuelle Gewalt erfahren haben, vernachlässigt werden und/oder von Misshandlungen betroffen sind, beziehungsweise häusliche Gewalt miterleben müssen.

TäterInnen wählen ihre Opfer bewusst danach aus, welche ihres Empfindens nach leichter manipulierbar sind, da sie beispielsweise sozial ausgegrenzt sind, ihre eigenen Grenzen nicht kennen und schützen können oder an einem Zuwendungs- und Aufmerksamkeitsdefizit leiden.

Eine Motivation zum sexuellen Missbrauch kann institutionell nicht verhindert werden. Die Entwicklung einer solchen Motivation hat in der Regel schon vor dem Eintritt in eine Einrichtung für Kinder und Jugendliche statt gefunden. Das Modell von Finkelhor kann als Orientierungsrahmen dienen, um Angebote der therapeutischen Praxis und Sexualforschung durch die Politik zu fördern, welche der Entwicklung solcher Motivationen entgegenwirken und Personen, die bereits eine solche Motivation verspüren, zu einem verantwortungsvollen Umgang mit dieser befähigen. Jedoch müsste natürlich darüber diskutiert werden, wie solche Personen überhaupt dazu gebracht werden könnten, sich "zu outen", da eine sexuelle Erregbarkeit durch die kindliche Gestalt in unserer Gesellschaft als Tabuthema gilt und ein offener Umgang damit wohl eher zu einer Kündigung führen würde. Auch Einrichtungen für Kinder und Jugendliche können verhindern, dass sich die Bereitschaft zu sexueller Gewalt manifestiert. Zudem können sie die Entstehung einer Motivation zum sexuellen Missbrauch unterbinden, indem sie mit

⁷¹ vgl. ebd. 1984, S.57 und Bintig 2002, S.5

möglichen Angeboten kooperieren und Jungen wie Mädchen, die eine Breitschaff zu sexueller Gewalt gegenüber anderen Kindern zeigen, an solche Fachstellen vermitteln.

Darüber hinaus können Institutionen die Widerstandsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen gegenüber sexueller Gewalt fördern und dabei helfen, innere und äußere Hemmschwellen zu erhalten und zu verstärken⁷².

In den folgenden Gliederungspunkten werden gesellschaftliche und institutionelle Muster aufgezeigt, welche dem aktuellen Fachdiskurs nach dazu beitragen, die innere und äußere Hemmschwelle des oder der TäterIn zu senken.

7.2 Klassifizierungsversuche bezüglich der potentiellen Täter in Institutionen

In Deutschland sowie im angloamerikanischen Sprachraum wurden einige Verusche unternommen, um bereits bekannte Täter zu klassifizieren. Da Frauen deutlich seltener sexuelle Gewalttaten begehen, liegen dazu kaum Klassifizierungsversuche vor. Auch wird eine Typologisierung durch die geringe Zahl der zugänglichen Fälle erschwert. Bezogen auf diese Arbeit werden im Folgenden nur diejenigen Erkenntnisse verwendet, welche auch als mögliche TäterInnen in Institutionen zu erwarten sind. In diesem Kapitel beziehe ich mich unter anderem auf die Expertise von Frau Dr. Claudia Bundschuh, die diese im Rahmen des Projekts "Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen" 2010 veröffentlichte.

Es werden zwei Gruppen von Missbrauchstätern in der Sexualwissenschaft und angrenzenden Disziplinen unterschieden: die *pädosexuellen Täter* und die *Täter mit einer primären sexuellen Orientierung an Erwachsenen*. Diese Unterscheidung wird anhand der primären sexuellen Orientierung der Täter getroffen.

⁷² vgl. Bundschuh 2010, S.33 f

7.2.1 Pädosexuelle Täter

Als *pädosexuelle Täter* werden Personen bezeichnet, die, beginnend in ihrer Adoleszenz, eine ausschließliche oder zumindest vorwiegende Erregbarkeit durch kindliche Objekte haben. Ihre sexuellen Phantasien sind dabei auf meist vorpubertäre Kinder gerichtet. Das Interesse des Täters lässt mit dem Erwachsenwerden des Kindes nach. Der *pädosexuelle Täter* hegt darüber hinaus den Wunsch, eine sozial-emotionale Beziehung in Verbindung mit Sexualität zu dem Kind aufzunehmen⁷³.

Diese Tätergruppe errichtet ein scheinbares Bild der Normalität, indem er/sie eine Beziehung zu einem erwachsenen Partner eingeht. Allerdings geschieht dies auch, um an die Kinder des Partners heranzukommen. Sexuelle Handlungen mit Erwachsenen sind dem *pädosexuellen Täter* nur selten möglich wenn doch, dann nur mit Hilfe von Phantasien über Kinder.

Es gibt eine unbekannte Anzahl von *pädosexuellen Tätern*, die keine sexuellen Handlungen an Kindern begehen und ihre Lust nur in Phantasien ausleben. Dies lässt sich auf ein allgemeines Unrechtsempfinden zurückführen. Diese Täter gilt es in ihrer Einstellung zu bestärken und ihnen bewusst zu machen, dass sie nicht Schuld an ihrer Neigung sind, jedoch verantwortlich dafür, wie sie mit ihr umgehen. Würde man diese Personen gesellschaftlich ausgrenzen und/oder stigmatisieren, könnte dies dazu führen, dass sich die betreffenden Personen der gesellschaftlichen Normen und Moral nicht länger verpflichtet fühlen und dadurch deren Bereitschaft zum Missbrauch wächst.⁷⁴

⁷³ vgl. u.a. Bundschuh 2001

⁷⁴ vgl. Bosinski 2009, S.2

7.2.2 Täter mit einer primären sexuellen Orientierung an Erwachsenen

Bei dieser Tätergruppe sind sexuelle Handlungen an Kindern eher als Ersatzhandlungen für Sex mit altersadäquaten Partnern zu verstehen. Ihre Neigung nimmt ihren Anfang im Erwachsenenalter.

Der Täter sieht das Kind als einen Ersatzpartner. Auslöser hierfür können subjektiv wahrgenommener Lebensstress oder Phasen konfliktgeladener und emotional unbefriedigender Partnerschaft sein.

Bisher gibt es keine verlässlichen Daten über die Anzahl von männlichen Tätern in beiden Gruppen. Durch die Berliner Männerstudie, die von 2002 bis 2005 durchgeführt wurde, hat man laut Klaus Beier, dem Sexualmediziner und Leiter des Präventionsprojekts gegen Kindesmissbrauch an der Berliner Charité, für die Bundesrepublik Deutschland Zahlen ermittelt, wonach ca. 1% der männlichen Allgemeinbevölkerung eine sexuelle Ansprechbarkeit für den kindlichen Körper hat⁷⁵.

7.2.3 Täterinnen

Pädosexualität ist bei Frauen sehr selten. Es sind bei ihnen vielmehr Ersatzhandlungen. Laut Gisela Braun und Barbara Kavemann 2001 kann man weibliche Täter in drei Gruppen aufteilen:

- a. Liebhaberinnen: Das Opfer soll die Rolle eines Geliebten erfüllen. Der Missbrauch wird als "Liebesbeziehung" bezeichnet⁷⁶.
- b. Mittäterinnen: Diese Täterinnengruppe wird von Männern gezwungen, an sexuellen Handlungen an Kindern teilzunehmen.
- c. vorbelastete Täterinnen: Diese Frauen sind selbst Opfer gewesen und missbrauchen ihre eigenen Kinder wenn diese noch sehr klein sind⁷⁷.

⁷⁵ vgl. Jachertz 2010, S.2

⁷⁶ vgl. ebd. S.11

7.3 Überwindung der inneren Hemmschwelle des Täters

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels bei dem Vier-Faktoren-Modell nach Finkelhor erläutert, muss der potentielle Täter erst seine innere Hemmschwelle überwinden, um sexuelle Handlungen mit Kindern durchzuführen.

In soziokulturellen Erklärungsmodellen wird vermutet, dass eine Überwindung der inneren Hemmschwelle dadurch unterstützt wird, dass im sozialen Umfeld des Täters sexuelle Missbrauchshandlungen verharmlost werden. Ebenso wirken die öffentliche Diskussion sowie die dabei ausbleibenden Reaktionen auf die Taten Hemmschwellen senkend. Diese Vermutungen werden dadurch untermauert, dass es bei Tätern eine regelmäßig vorkommende kognitive Verzerrung gibt. Diese äußert sich dadurch, dass der Täter denkt, wenn das Kind sich nicht wehrt, wolle es an den sexuellen Handlungen teilhaben, eine sexuelle Beziehung zu einem Kind würde der sexuellen Aufklärung desselben dienen, das Betasten und Berühren der kindlichen Genitalien richte keinen Schaden an, da keine sexuelle Handlung durchgeführt würde und sexuelle Handlungen ohne Gewalt sei kein Missbrauch u. ä.⁷⁸.

In einer Dunkelfeldstudie mit Pädosexuellen (von 1994-1998) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wurde bestätigt, dass soziale Reaktionsmuster, wie z.B. eine unterschwellige Duldung der Sexualisierung von Kindern, auf welche im Verlauf der Arbeit noch näher eingegangen wird, ein zentraler Wirkungsfaktor bei der Verdrängung und Reduzierung des Unrechtsbewusstseins sind. Außerdem bewirken, je nach Geschlecht des Opfers, unterschiedliche soziale Mechanismen die Senkung der inneren Hemmschwelle oder erschweren deren Aufbau. Es fehlt beispielsweise innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft größtenteils die Einstellung, dass auch Jungen Opfer sein können. Dies führt dazu, dass Täter oft langjährig sanktionsfrei bleiben, was auch zu einer Minimierung deren Selbstzweifel führen kann. Bei weiblichen Opfern werden die Taten meist früh bekannt,

⁷⁷ vgl. Jachertz. S.12 und prävention 2004²

⁷⁸ vgl. Deegener 1995 und 2005

häufig schon im Jugendalter oder jungen Erwachsenenalter. Schwierig für die Strafverfolgung ist dabei, dass im Umfeld der Familie die Tat verharmlost, beispielsweise als "Hörner abstoßen" bezeichnet oder stillschweigend geduldet wird. Dadurch werden gesellschaftliche Normen nicht in das Selbstkonzept integriert und die innere Hemmschwelle bleibt minimiert⁷⁹.

In der Gesamtgesellschaft gibt es verschiedene Quellen, die eine Fehleinschätzung der Problematik in der Gesamtbevölkerung provozieren und den Tätern eine Senkung ihrer inneren Hemmschwellen erleichtern. In den 1980er und 1990er Jahren gab es öffentlich wirksame Publikationen (auf dem Buchmarkt), welche heute im Internet einzusehen sind. Diese behandeln die Geschichte der Akzeptanz sexueller Handlungen an Kindern in anderen Kulturen und sind mit Aussagen von Kindern versehen, die behaupten, dass ihre Erfahrungen damit durchaus positiv seien⁸⁰. Des Weiteren wurde bis Ende des 20. Jahrhunderts der Versuch einer Entkriminalisierung von sexuellen Handlungen mit Kindern durch namhafte Wissenschaftler, die der Arbeitsgemeinschaft Humaner Sexualität (AHS) angehörten, unternommen welche die Schädigung des Kindes durch sexuelle Übergriffe zu widerlegen versuchten. In den Medien wird sexueller Missbrauch beinahe durchweg als Penetration des Kindes einhergehend mit körperlicher Gewalt dargestellt. Diese Darstellung macht blind für andere Formen des Missbrauchs⁸¹.

Sehr bedenklich ist aktuell die Sexualisierung der Kinder in den Medien. Die französische und britische "Vogue" veröffentlichten erst kürzlich Bilder der gerade zehnjährigen Thylane Blondeau, die sich auf einem Tigerfell räkelt. Auf anderen Bildern trägt sie ein goldenes Minikleid mit tiefem Dekolleté, ein Häschen kraulend oder zieht sich den halb geöffneten Mund mit einem Lippenstift nach. Rot lackierte Nägel, High Heels und Make-up inklusive⁸². In den USA ist es gang und gäbe, dass Eltern ihre Kinder

⁷⁹ vgl. Bundschuh 2001, S. 246 f

⁸⁰ vgl. u.a. Bernard 1982, Lautmann 1994

⁸¹ vgl. Bundschuh 2010, S.42f

⁸² <http://www.youtube.com/watch?v=d8BbZhfmgfY>, aufgerufen am 23.10.2011, (Der Film ist auf einem Datenträger im Anhang beigelegt.)

schon mit drei Jahren allwöchentlich geschminkt und in kurzen Kleidchen mit hochtouperten Haaren in Schönheitswettbewerben als kleine Lolas vermarkten. Für das französische Label Jour Après Lune präsentieren wie Erwachsene gestylte Vierjährige Unterwäsche. Und 13- und 14- jährige Schauspielerinnen wie Elle Fanning oder Hailee Steinfeld posieren in Frauenmode für die Modegiganten Miu Miu und Marc Jacobs. In Großbritannien sorgten diese Bilder für heftige Proteste. Die Regierung arbeitet bereits an einem Gesetzesentwurf gegen die Sexualisierung von Kindern in Medien. Von den Machern der Modestrecken werden diese gerne als Kunst bezeichnet. Dies erstickt Kritik oft im Keim. Doch hier gilt das Argument nicht. Sinn und Zweck dieser Modestrecken ist es nicht, provozierende und/oder gesellschaftskritische Kunstwerke zu erschaffen, sondern etwas zu verkaufen.

Bezogen auf die Medien machen es die Grausamkeit und die offenkundige Machtausübung, welche das Verhalten gegenüber den Opfern vieler der Öffentlichkeit präsentierten Tätern kennzeichnen, es leicht diese Täter als "Monster" zu verdammen. Dieses in den Medien dargestellte Verhalten ist aber nicht typisch für bekannte TäterInnen. Im Gegenteil fallen diese häufig positiv auf, indem sie sich in Jugendvereinen engagieren oder sich gut in Einrichtungen einfügen und dadurch von anderen Fachkräften geschätzt werden.

Jenseits des gewalttätigen Täters wird Missbrauch oftmals als harmlos deklariert und so dem Täter vermittelt. In aktuellen Fachpublikationen wird der Täter mit einer primären sexuellen Neigung zu Kindern nach wie vor als Pädophiler bezeichnet. Dies stärkt das Bild eines Täters mit einer Präferenz für kindliche sexuelle Verhaltensmuster mit dem Sexualobjekt Kind. Diese Vorstellung einer an einem Kind orientierten sexuellen Handlung geht wiederum einher mit der Einschätzung einer mildereren negativen Wirkung auf das betroffene Kind⁸³. Bezogen auf Menschen in Institutionen mit Neigungen zum sexuellen Missbrauch von Kindern, gelten die oben skizzierten Haltungen als wenig förderlich für deren

⁸³ vgl. Bundschuh 2010, S.44

Unrechtsbewusstsein. Solche Haltungen werden beispielsweise dann sichtbar, wenn sich soziale Fachkräfte über andere Sichtweisen zur Sexualität von Kindern unterhalten oder Missbrauchshandlungen mit Begriffen kindlicher Sexualität umschreiben. Besonders fatal ist es, wenn es in einer Einrichtung konkrete Hinweise auf einen Missbrauch gibt, diesen aber aus welchen Gründen auch immer nicht nachgegangen wird. Dies stärkt angeeignete Rechtfertigungen von Tätern zusätzlich. Viele Experten verurteilen die bisherige Praxis, bekannte TäterInnen nicht der Tat angemessen zu bestrafen, sondern sie statt dessen gar nicht erst zur Verantwortung zu ziehen oder aber sie höchstens aus dem Dienst zu entlassen bzw. sie Zwangs zu versetzen⁸⁴. Diese Haltung lässt den Täter glauben, dass seine Tat zumindest unterschwellig geduldet wird und führt ihm neue Opfer zu.

Die betroffenen Altschüler der Odenwaldschule machten im Zwischenbericht über den sexuellen Missbrauch an ihrer Schule deutlich, dass es auch hier keine Schutzmaßnahmen durch "nicht - tätliche" Mitarbeiter gab. Die Täter konnten so zumindest auf eine gewisse Akzeptanz seitens der anderen Beschäftigten schließen.

In einem Schreiben berichtet ein Gastschüler der Odenwaldschule, der ein Jahr vor Ort war: „Es dauerte nicht lange, bis ich die ersten Gerüchte über Gerold Beckers sexuelle Vorlieben und Praktiken mitbekam. (...) Die Aussicht auf einen pädophilen Schulleiter war uns allen zuwider, wir wussten aber nicht genau, wie wir handeln konnten. Unser Vertrauen in die Erwachsenen hielt sich in Grenzen, so dass wir uns in solchen Angelegenheiten keinen von ihnen als Verbündeten vorstellen konnten.“⁸⁵

Ende der 1980er Jahre gelangte Jörg Fegert (2002) zu der Einsicht, dass Kinder in stationären Institutionen, die durch einen Angestellten sexuellen Handlungen ausgesetzt waren, einfach in eine andere Gruppe oder eine andere Einrichtung verlegt wurden. Die Täter verließen die Einrichtungen

⁸⁴ vgl. u.a. Perner 2006 und IzKK 2007

⁸⁵ Burgsmüller und Tilmann 2010, S. 6

mit hervorragenden Zeugnissen oder blieben weiterhin in der Einrichtung⁸⁶.

Reaktionsmuster dieser Art implizieren, dass die Kinder bei der Aufdeckung der Tat die Leidtragenden sind und die Konsequenzen tragen müssen. Außerdem ist dieses Vorgehen nicht hilfreich beim Aufbau oder Erhalt eines Unrechtsbewusstseins seitens potentieller TäterInnen.

7.4 Missbrauch begünstigende Systeme in Institutionen

Wenn TäterInnen ihre innere Hemmschwelle ausreichend senken konnten, müssen sie, Finkelhors Vier-Phasen-Modell nach, als nächstes äußere Hemmschwellen überwinden. Dazu müssen sie Gelegenheiten herstellen, die ihnen Kontrolle und unbeaufsichtigten Zugang zum Kind verschaffen.

Der Zugang zum Opfer wird erleichtert, wenn das Kind nur unzureichend oder sogar gar nicht beaufsichtigt wird. In Familien ist deren soziale Isolation begünstigend, denn es fehlen äußere Kontrollen durch Freunde oder Nachbarn. Beispielsweise kann auch ein Überhang an Ressourcen, wie z.B. Machtpotentiale oder finanzielle Ressourcen bei Erwachsenen, vor allem jedoch bei Männern, das Durchsetzen von Interessen erleichtern⁸⁷.

Auch bei sexueller Gewalt in Institutionen können diese Wirkmechanismen in unterschiedlicher Ausprägung unterstützend wirken. Dies ist bisher allerdings noch nicht ausreichend empirisch abgesichert.

In der Fachwelt besteht jedoch ein Konsens, dass bestimmte Eigenschaften sozialer Systeme ein größeres Risiko für Mädchen und Jungen, Opfer von sexuellen Übergriffen zu werden, bergen. Folgend werden die *weitgehend geschlossenen* und *weitgehend offenen Systeme* als zwei soziale Systeme beleuchtet, welche zur Senkung der äußeren Hemmschwelle beitragen.

⁸⁶ vgl. ebd. S.24

⁸⁷ vgl. u.a. Bange 2001, S. 93

7.4.1 Weitgehend geschlossene Systeme

Die Einrichtungen, welche derzeit wegen sexueller Gewalt im Mittelpunkt der Diskussionen stehen, also Schulinternate und Heime, gehören zu den geschlossenen Systemen.

Diese Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie keinen sozialen Austausch mit der sie umgebenden Umwelt haben. Bei den mehr oder weniger geschlossenen Systemen "Schulinternat" und "Heim" besteht eine große Nähe zwischen den Fachkräften und den Kindern sowie zwischen Lebens- und auch Lerngemeinschaften. Oftmals wird auch eine klare Abgrenzung zu anderen Systemen vollzogen. Dabei sollen vor allem die Gemeinschaft und Familienähnlichkeit gefördert werden, da sie Teil des pädagogischen Konzeptes sind, welches die Grundbedürfnisse der Kinder einbezieht, wie z.B. Geborgenheit, Nähe, Wärme und soziale Gemeinschaft. Die Kommunikation zwischen der Welt in den Heimen/ Internaten mit den Eltern, sozialen Diensten und Einrichtungen im Sozialraum muss nicht unbedingt fortlaufend sein, sondern kann sehr reduziert gestaltet werden⁸⁸.

Je abgeschotteter die Einrichtung nach außen ist, umso leichter lassen sich durch das Fachpersonal auch kinderfeindliche Regeln entwickeln und durchsetzen ohne hierbei von außenstehender Stelle überwacht zu werden. Häufig wird den Kindern und Mitarbeitern die Außenwelt als feindlich vermittelt, so dass eine kritische Betrachtung der internen Regelsysteme erschwert wird⁸⁹.

Dies trägt dazu bei, dass sich die Mädchen und Jungen keine anderen Deutungsmuster vom Geschehen aneignen können. Ihnen fehlen Möglichkeiten und Anregungen von außen. Dadurch ergeben sie sich in der Annahme, dass was in der Einrichtung geschieht, richtig und gut für sie selbst sei. Wenn sich nun Problemsituationen ergeben, suchen sie zuerst bei sich selbst die Schuld und stellen ihre eigene Persönlichkeit in

⁸⁸ vgl. Bundschuh 2010, S. 48

⁸⁹ vgl. Holland-Letz 2010, S. 13

Frage. Sigusch⁹⁰ vergleicht diese Systeme mit Wagenburgen, welche zwar nach außen hin abgeschottet sind, nach innen aber eine verschworene Gemeinschaft mit einem charismatischen Anführer bilden. Diese Internate oder Heime stellen familienähnliche Strukturen dar und die Familie darf man nicht verraten. Nichts dringt nach außen.

7.4.2 Weitgehend offene Systeme

Wie Frau Bundschuh in ihrer Expertise im Rahmen des Projekts "Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen" 2010 feststellt, findet in der aktuellen Fachdiskussion kaum Berücksichtigung, dass auch weitgehend offene Systeme durchaus zu einer Senkung der äußeren Hemmschwellen bei TäterInnen beitragen.

Dies bedeutet, dass Systeme, welche sich kaum noch von anderen abgrenzen lassen jedem Zugang gewähren und auch jeden wieder hinaus lassen. Eine Person mit einer Neigung zum sexuellen Missbrauch von Kindern kann sich leicht Zugang zu solchen Systemen verschaffen, indem sie die Rolle eines beispielsweise ehrenamtlichen Mitarbeiters übernimmt und dadurch ungehindert an Kinder herankommt, so Bundschuh. Als Problem lässt sich hier auch die Idealisierung des Ehrenamtes ausmachen, denn dieses kann auch für egoistische Motive ausgenutzt werden.

Personen mit pädosexuellen Neigungen wird der Zugang zu Kindern in offenen Systemen auch dadurch erleichtert, dass diese Systeme oftmals keine für Kinder einfach erkennbare Verantwortungsstruktur aufweisen und auch Regel-, sowie Kommunikationsstrukturen kaum transparent sind⁹¹.

Aber nicht nur offene und geschlossene Systeme ermöglichen TäterInnen Kinder sexuell zu missbrauchen, wie von Balluseck (2010, S. 16) bemerkt. Auch Systeme, welche wahrscheinlich dazwischen anzusiedeln sind, wie

⁹⁰ Sigusch 2010 in Baureithel, S.2

⁹¹ vgl. Kroll; Meyerhoff; Sell 2003, S.41

Chöre (ein konkretes Beispiel sind die Regensburger Domspatzen) oder Colleges, erleichtern Pädosexuellen ihre Tat. Dies lässt sich auf deren spezifischen sozialen Status zurückführen, der den Kindern vermittelt, zu einer "Elite" zu gehören.

7.5 Leitstrukturen

Luise Conen (2002a/b, 2004a/b, 2005) hat in ihren Beobachtungen zwei Leitungsstile beschrieben, welche in der Fachliteratur immer wieder begünstigend für sexuelle Gewalt in Einrichtungen benannt werden. Diese sind zwar empirisch nicht abgesichert, finden jedoch bei den meisten Mitarbeitern sozialer Einrichtungen, die bereits von einrichtungsinternen Missbrauchsfällen betroffen waren, breite Zustimmung.

Sie unterscheidet Institutionen mit rigider und autoritärer Führung von Institutionen mit einer wenig strukturierten oder unklaren Leitung.

a) *Institutionen mit rigider und autoritärer Leitung*

Charakteristisch für diesen Leitungsstil ist eine starre Hierarchie, in der Entscheidungen ohne Einbezug der Mitarbeiter von oben nach unten und willkürlich getroffen werden. Es gibt keine entlastenden Maßnahmen für die Mitarbeiter wie etwa Supervisionen. Qualifizierungsmöglichkeiten werden nicht angeboten. Die Mitarbeiterführung besteht aus Kritik und Fehlersuche. Das Arbeitsklima ist bestimmt von Kälte und Geringschätzung, welche auch häufig den Klienten zuteil wird. Kinder und Jugendliche erfahren das Heim nicht als Zuhause, so dass ihre Privatsphäre auch nicht von den Betreuern gewahrt wird. Dies erhöht die Gefahr, dass die Kinder benutzt werden, um Defizite an Anerkennung auszugleichen.⁹²

Vor allem in geschlossenen Systemen lässt sich dieser Leitungsstil besonders leicht umsetzen und bietet der Leitung beinahe unbegrenzte

⁹² vgl. Conen 2005, S. 801

Möglichkeiten. Besonders in christlich geführten Internaten wird dieser Leitungsstil häufig ausgeübt⁹³.

Für TäterInnen, die selbst nicht zur Leitung gehören, bieten sich hier viele Gelegenheiten, eigene Machtquellen zu erschließen. Zunächst decken sie Fehlverhalten anderer Mitarbeiter, bis sie sich deren Loyalität sicher sein können, um dann schließlich selbst Gefallen einzufordern⁹⁴. Des Weiteren übernehmen sie auch ungeliebte Aufgaben, springen ein, wenn Not am Mann ist und machen sich unentbehrlich. Dies hemmt andere Mitarbeiter, beobachteten Missbrauch aufzudecken.

b) *Institutionen mit wenig strukturierter oder unklarer Leitung*

Bei dieser Form der Leitung fehlt die Rückmeldung zur geleisteten Arbeit der Mitarbeiter; zudem bietet die Leitung diesen kaum Orientierungspunkte für ihre Arbeitsgestaltung, so Conen⁹⁵.

Auch unter dieser Leitung sind Anerkennung und Wertschätzung nicht die Regel.

Vor allem eine zielgerichtete Hilfe oder Kontrolle des pädagogischen Handelns sind eher ein Zufall und hängen stark von der Teamstruktur ab⁹⁶. Durch das Fehlen von Kontrollen durch Vorgesetzte, die das Handeln ihrer Mitarbeiter überwachen, sind Personen mit pädosexuellen Neigungen kaum Grenzen gesetzt.

⁹³ vgl. Ulonska 2010

⁹⁴ vgl. Fastie 2004, S. 38

⁹⁵ vgl. Conen 2005, S. 803

⁹⁶ vgl. Weiss 2003, S. 15

7.6 Überwindung der Widerstandsfähigkeit der Opfer

Nach Finkelhors Vier-Phasen-Modell müssen TäterInnen nach der Überwindung ihrer eigenen inneren und äußeren Hemmschwelle zuletzt den Widerstand des ausgewählten Opfers überwinden.

Dabei ist davon auszugehen, dass Kinder aufgrund der strategischen Vorgehensweise der TäterInnen und wegen ihres Entwicklungsstandes nur begrenzte Möglichkeiten haben, Missbrauchsversuche erfolgreich abzuwehren. Durch die Analyse von kindlichen Zeugenberichten aus 141 aussagepsychologischen Gutachten, hat Maya Krischer⁹⁷ im Rahmen einer empirischen Studie Rückschlüsse auf die Dynamik sexueller Interaktionen zwischen männlichen Tätern und Mädchen gezogen. Dabei konnte sie sechs Handlungstypen, die sich in Bezug auf Annährungsweise, Aufrechterhaltungsmaßnahmen und Anbahnungsmaßnahmen unterscheiden.

Es ließ sich dabei vor allem feststellen, dass bestimmte Faktoren, welche das Kind betreffen, die Gefahr sexualisierter Gewalt erhöhen. Besonders behinderte Kinder unterliegen nach bisherigen Erkenntnissen einer größeren Gefährdung. Außerdem sind Kinder, die vernachlässigt oder Opfer häuslicher und/oder sexualisierter Gewalt wurden bzw. die Opfer von Misshandlungen sind, stärker gefährdet. Allerdings werden auch Kinder, welche keiner dieser Gruppen zugehören, als Opfer ausgewählt. Heinz Kindler⁹⁸ verweist dazu auf vier Studien, bei denen die Rolle kindlicher Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale bei der Suche nach einem potentiellen Opfer erfragt wurden. Dabei gaben TäterInnen an, nach "einfach verfügbaren", oder "offenen und freundlichen" Kindern zu suchen. Auch werden von einigen TäterInnen mit einer Vorliebe für Jungen diejenigen als anziehend empfunden, welche ihnen "frech" erscheinen⁹⁹. Des Weiteren werden mangelnde sexuelle Aufklärung und eine grundsätzliche Machtlosigkeit von Kindern gegenüber Erwachsenen als Risikofaktoren aufgeführt.

⁹⁷ vgl. Krischer 2002

⁹⁸ vgl. Kindler 2003, S.25

⁹⁹ vgl. Bundschuh 2002, S.206 f

Wenn Kinder und Jugendliche institutionelle Angebote annehmen, bringen sie unterschiedliche Erfahrungen mit in die Einrichtung. Je nachdem, wie gut sie informiert sind, können sie ihre eigenen Grenzen besser wahrnehmen und schützen. Bei Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, besonders bei erzieherischen Hilfen, kann davon ausgegangen werden, dass die Mädchen und Jungen bereits Beeinträchtigungen ihrer persönlichen Grenzen erfahren haben¹⁰⁰.

Für die Mitarbeiter von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gilt aus diesem Grund, sich intensiv mit der eigenen Machtposition sowie eigenen Erfahrungen und Einstellungen, das heißt der Ambivalenz von Nähe und Distanz, auseinander zu setzen und sich ihrer bewusst zu werden. Die Leitung muss dabei ebenso als Vorbild, wie auch unterstützend wirken.

7.6.1 Unreflektierte Machtverhältnisse

In einem Erziehungs- und Betreuungsverhältnis gibt es immer ein Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern, da diese dem Erwachsenen meist körperlich und geistig nicht gewachsen sind. Der Brockhaus definiert Macht folgendermaßen: Macht sei das Vermögen einer Person oder Gruppe, ihre Ziele gegen Widerstände durchzusetzen. Diese Widerstände können in äußeren Umständen, im Willen Dritter oder in der eigenen Person liegen¹⁰¹.

Dabei ist zu beachten, dass Macht nicht gleich Machtmissbrauch und damit einhergehend die Ausübung von Gewalt bedeutet. Sie ist allerdings eine Voraussetzung dafür, denn Gewalt kann nur von demjenigen ausgeübt werden, der Macht besitzt¹⁰². In der Fachwelt ist man sich einig, dass bei den bisher bekannten Missbrauchsfällen ein sehr großes Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kind vorhanden war, welches die Durchsetzung von Interessen des Erwachsenen besonders leicht machte.

¹⁰⁰ vgl. Weiss 2003, S.13

¹⁰¹ <http://www.iovialis.org/download/macht.pdf>, gelesen am 8.11.2011

¹⁰² vgl. Ballusek 2010, S.6

Hervorzuheben sind dabei die Differenzen in der Wahrnehmung und Bewertung des Machtgefälles. Als Kontrast lassen sich hier die Kirche und Institutionen, wie die Odenwaldschule, aufführen. In kirchlichen Einrichtungen wird das Thema Macht überwiegend tabuisiert. In der Odenwaldschule wird die Kameradschaft zwischen Lehrern und Schülern als ein innovatives Merkmal betrachtet. Dadurch verwischen die Grenzen, denn ein Machtüberhang auf Seiten der Fachkräfte wird nicht bewusst thematisiert, wodurch die Möglichkeit des Machtmissbrauchs gefördert wird.

Nach Ballusek¹⁰³ kann durch diese Verleugnung die Lehrperson relativ unreflektiert die erforderliche pädagogische Distanz aufweichen. Das ermöglicht ein Ausleben von sadistischen und sexuellen Bedürfnissen der Lehrperson, bis hin zu Brutalität und sexueller Gewalt.

Auch heute wird kaum in Frage gestellt, dass Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen immer auch ein Abhängigkeits- und Machtverhältnis bergen und somit auch die Gefahr des Machtmissbrauchs. Besonders in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe wissen die Betreuer über die Ängste, Nöte und Schwierigkeiten der ihnen anvertrauten Mädchen und Jungen, Bescheid. Sie können ihnen soziale Ressourcen wie Taschengeld, Hilfe und Freizeit gewähren oder verweigern, um das Verhalten und die Einstellungen der Mädchen und Jungen zu beeinflussen. Diese Macht können die Betreuer entweder zum Nutzen ihrer Schutzbefohlenen oder zur Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse ausnutzen. Hier ist die Gefahr von forcierten Abhängigkeitsverhältnissen und Ausnutzung der Macht besonders groß. In den Einrichtungen ist die Problematik der Machtgefälle durchaus bekannt, wird aber kaum zum Thema gemacht und in Balancearbeit fachlich verankert¹⁰⁴.

Wenn der Machtüberhang in Institutionen durch die Fachkräfte nicht reflektiert wird und keine konkreten, beständigen Maßnahmen zum Schutz

¹⁰³ vgl. Ballusek 2010, S. 15

¹⁰⁴ Fastie 2004, S.35

der Kinder und Jugendlichen ergriffen werden, haben diese keine Möglichkeit zur Erschließung von Selbstwirksamkeit und Erfahrungsräumen. Das Gefühl, unterlegen zu sein, kann vor allem bei Kindern, welche bereits vorbelastet sind, zu einer Verfestigung von Ohnmachtsgefühlen und Selbstzweifeln führen.

Pädosexuelle haben es in solchen Kontexten oft sehr leicht, eine Missbrauchsbeziehung zu Mädchen oder Jungen aufzubauen, da sie die Befriedigung ihrer Bedürfnisse mit der Gewährung von Hilfestellungen und materiellen Zuwendungen erpressen können¹⁰⁵.

7.6.2 Unzureichende und fehlende Konzepte zum professionellen Umgang mit Nähe und Distanz

Besonders in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe sind familienähnliche Strukturen für Kinder wichtig, um ihre Bedürfnisse nach Nähe, Zuwendung und Geborgenheit zu erfüllen und eventuell zurückliegende Beeinträchtigungen und Traumatisierungen zu verarbeiten.

In verschiedenen Fachpublikationen (u.a. Fastie 2005, Wolff 2007, Negt 2010) wird darauf hingewiesen, dass eine fehlende Nähe-Distanz-Regulierung in professionellen Beziehungen und damit einhergehend ein Mangel an einrichtungsinternen Regeln, ein weiterer, Missbrauch begünstigender Faktor ist. In den einzelnen Einrichtungen selbst herrscht oftmals Uneinigkeit darüber, wie viel Nähe und Distanz für die Entwicklung eines Kindes notwendig ist.

Fehlende Richtlinien für Fachkräfte vermitteln auch den Mädchen und Jungen keine Orientierung, was in Ordnung ist und was nicht. Wenn Kinder nicht wissen, dass sie emotional und körperlich auf Distanz gehen können, sind sie selten in der Lage, sich nach ihren eigenen Bedürfnissen abzugrenzen oder um Hilfe zu bitten.

¹⁰⁵ vgl. Bundschuh 2010, S.56

Ein Erwachsener kann diese fehlenden Regeln gegenüber einem Kind selbst definieren und es so zu Handlungen drängen, die es eigentlich nicht will. Wegen des Fehlens klarer Regeln ist das Kind nicht in der Lage, diesem Machtmissbrauch etwas entgegen zu setzen.

7.6.3 Das Fehlen von sexualpädagogischen Konzepten

In pädagogischen Einrichtungen fehlen häufig Konzepte, in denen festgelegt ist, wie mit dem Thema Sexualität gegenüber den Kindern und Jugendlichen umgegangen wird. Dies liegt oft an der persönlichen Hemmschwelle der Fachkräfte, mit den Mädchen und Jungen über Sexualität zu sprechen. Trotz unserer zunehmend sexualisierten Gesellschaft ist Sexualität als Gesprächsthema mit Hinweisen auf seine schönen und bedrohlichen Seiten in Kindergärten und Schulen häufig immer noch ein Tabu¹⁰⁶. So fehlt den jungen Heranwachsenden oft das nötige Hintergrundwissen, um eigenes Empfinden zu benennen und zu deuten oder um einschlägige Erfahrungen zu artikulieren.

TäterInnen nutzen dieses fehlende Wissen, um das Interesse der Kinder zu wecken und ihnen eigene Deutungsmuster aufzuzwingen. In Institutionen nehmen TäterInnen gerne die Position ein, die Mädchen und Jungen über sexuelle Handlungen aufzuklären, ihnen zu versichern, dass andere Kinder dies auch gerne tun und darüber aufzuklären, was als sexualisierte Gewalt zu verstehen ist und wie sich ihr Verhalten von anderen unterscheidet. Dies gibt den TäterInnen gleichzeitig die Möglichkeit zu testen, wie stark die Widerstandsfähigkeit des Kindes ist.

¹⁰⁶ vgl. Erhardt 2004, S.12

7.7 Präventionsempfehlungen aus der Praxis

Aus bisherigen Praxiserfahrungen heraus wurden verschiedene Arbeitshilfen und Handlungsempfehlungen für unterschiedliche Arbeitsfelder formuliert, die bisher bekannte, Missbrauch begünstigende Faktoren aufgreifen. Folgend werden diese kurz in einer Tabelle aufgeführt.

Arbeitsfeld	Inhalte	Herausgeber
Hilfen zur Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> -Träger ambulanter Hilfen -Empfehlungen zur Prävention von sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiter/innen -Empfehlungen zum Umgang mit Verdachtsmomenten bzw. zur Intervention -Empfehlungen zur Prävention von sexualisierter Gewalt durch Pflegeeltern -Empfehlungen zum Umgang mit Verdachtsmomenten bzw. zur Intervention 	Landesjugendamt Brandenburg
Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe	<ul style="list-style-type: none"> -Empfehlungen zur Prävention -Empfehlungen zum Umgang mit Verdachtsmomenten -Empfehlungen und Verpflichtungen zum Umgang mit begründetem Verdacht -Empfehlungen zum Umgang mit zurück liegenden Fällen -Empfehlungen zum Umgang mit Opfern 	Deutscher Caritasverband

Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen Schule und Kindertagesstätten	-Handlungs-empfehlungen zur Prävention von sexuellem Missbrauch in Institutionen -Empfehlungen für den Umgang mit Verdachtsmomenten und Interventionsschritten	Der Paritätische Berlin
Offene Kinder- und Jugendarbeit	-Informationen zum Problemfeld sexualisierte Gewalt gegen Kinder -Z. T. Empfehlungen zur Stärkung von Mädchen und Jungen -Empfehlungen für den Umgang mit Verdachtsmomenten (u. a. auch ggf. mit Hinweisen auf Ansprechpartner/innen für ehrenamtliche Jugendgruppenleitungen) bzw. Krisenpläne	u. a. Johanniter Jugend Bayerischer Jugendring BDKJ / kath. LAG Kinder- und Jugendschutz NRW e. V. Evangelische Jugend Bayern Verband christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder
Schule	-Leitfaden für Schulleitungen, Schulaufsicht und Kollegien -Aufklärung über Erscheinungsformen sexualisierter Gewalt -Empfehlungen für Prävention -Empfehlungen zur Intervention	Petze e.V. Kiel
Sport	-Handreichung für Übungsleiter/innen im Sport zum Problemfeld	Sportjugend im Landessportbund NRW

	sexualisierte Gewalt im Sport	
Arbeitsfeld- übergreifend	-Empfehlungen für die Prävention von sexualisierter Gewalt in Institutionen -Empfehlungen für die Intervention bei sexualisierter Gewalt in Institutionen	AJS NRW e. V. DKSB NRW e. V. kath. LAG Kin- der- und Jugend- schutz NRW e. V.

(Bundschuh 2010, S. 60)

Im nächsten Kapitel wird ein Überblick der Liberalisierung der Sexualmoral der 68er im Vergleich zum antiken Griechenland gegeben. Der kurze Blick zurück auf die Knabenliebe im antiken Griechenland ist wichtig, da Gerold Becker gegenüber seinen Schülern gerne darauf verwies und dies als eine besonders wertschätzende Beziehung zwischen Lehrern und Schülern auslegte. In diesem Zusammenhang sprachen er und andere Pädagogen der 68er Bewegung auch vom pädagogischen Eros, weswegen die Bestrebungen dieser zur Befreiung der kindlichen Sexualität ebenfalls, in Abgrenzung zur Knabenliebe im antiken Griechenland, dargelegt werden.

8. Liberalisierung der Sexualmoral

Im antiken Griechenland war die Knabenliebe vor allem als Erziehungsmittel gedacht. Der junge Partner (Eromenos) war meist im Alter zwischen zwölf und 18 Jahren, wohingegen für den älteren Beziehungspartner (Erastes) keine feste Altersgrenze existierte. Wichtig war nur die physische und psychische Überlegenheit, weswegen eine Person eine Beziehung zu einem älteren Mann haben und zeitgleich der Erastes in der Beziehung zu einem Jungen sein konnte¹⁰⁷.

Außer Sklaven und Fremden standen grundsätzlich allen Bürgern sexuelle Beziehungen zu heute als Minderjährige geltenden Jungen offen. Trotzdem war es vorwiegend ein Privileg der Aristokraten, da die Jungen mit meist kostspieligen Geschenken (meist Tieren) umworben wurden. Ein besonderer Anspruch dieser Beziehungen, im Gegenteil zur zwar legalen, jedoch geächteten Prostitution, war der pädagogische Aspekt. Der Erwachsene sollte dem Jungen die gesellschaftlichen Ideale nahebringen und ihn zu sittlicher Tadellosigkeit und männlicher Tugend erziehen¹⁰⁸.

Auch sexuelle Handlungen zwischen den Jungen und Männern waren nicht unüblich, wobei nicht öffentlich darüber gesprochen wurde. Der sexuelle Kontakt diente allerdings ausschließlich zur Befriedigung des aktiv handelnden erwachsenen Mannes¹⁰⁹.

"Zu den Projekten der 68er gehörte die sexuelle Befreiung der Kinder, der Bruch aller Schamgrenzen wurde bei einem Teil der Bewegung zum Programm. So entstand ein Klima, in dem selbst Pädophilie als fortschrittlich galt."¹¹⁰

Im Gegenzug zur Antike, stand die Befreiung der kindlichen Sexualität ganz oben auf dem Themenplan der jungen Revolutionäre während der 68er Bewegung. Denn vor allem über die Kontrolle der Triebe, so der herrschende Gedanke, würde die bürgerliche Gesellschaft ihre Herrschaft über die restliche Gesellschaft festigen. Alles Negative, wie z.B. die

¹⁰⁷ vgl. Reinsberg 1989, S. 164

¹⁰⁸ vgl. ebd. 1989, S.171

¹⁰⁹ vgl. Dover 1983, S.53, S.95

¹¹⁰ Fleischhauer, Hollersen 2010, S. 40

menschliche Gier, die Aggression, das Besitzstreben und die Autoritätshörigkeit habe in der Unterdrückung der Triebe seinen Ursprung, so die Meinung der Neuerer. Ein wahrhaft freier Mensch könne nur derjenige werden, welcher sich der sexuellen Repression entziehe. Um nicht erst gegen das System ankämpfen zu müssen, wenn es zu spät ist, sollte die Schamgrenze erst gar nicht etabliert werden. In beinahe allen linken Theoriebüchern dieser Zeit nimmt das Thema Sexualität einen großen Teil ein. Es wird vor allem die Entsexualisierung in der Familie kritisiert als eine Vorbereitung auf die Lustfeindlichkeit der Schule und einer freiwilligen Unterwerfung unter einen entfremdeten Arbeitsprozess. Dem sollte entgegengewirkt werden, was durch ein Gegenprogramm in verschiedenen Kommunen (u.a. in der Kommune 2 in Berlin) und den Kinderläden geschehen sollte. Hier setzten sich die Erwachsenen zum Ziel, die Sexualität der Kinder zu wecken und sie zu bejahen. Um die sexuelle Scham gar nicht erst entstehen zu lassen, wurden die Kinder dazu angehalten, sich zu entkleiden und nackt zu spielen. Dies sollte die Kinder dazu befähigen, ihre Bedürfnisse auszuleben. Da viele Kinder aber nicht von sich aus Anstalten machten sexuell aktiv zu werden, sollten die Erwachsenen die Kinder entsprechend anregen. Aus diesem Grund sprach man möglichst oft von den Geschlechtsteilen oder las gemeinsam Pornohefte. Auch wurden "Trockenübungen" gemacht, indem zwei Erwachsene sexuelle Handlungen pantomimisch darstellten und die Kinder dabei zusehen mussten¹¹¹. 1971 erschien das "Handbuch in positiver Kinderindoktrination", in dem behauptet wurde, dass Erotik und Beischlaf von Kindern geschätzt und gelernt werden könne noch bevor sie begreifen würden, woher Kinder kämen. Es sei wertvoll für die Kinder, wenn sie mit Erwachsenen schmusen würden und dieses zu Geschlechtsverkehr führen würde.¹¹²

In dieser Zeit tauchten die so genannten Pädö-Gruppen auf, die nach dem Vorbild der sich formierenden Schwulenbewegung ebenfalls ihre Rechte als Minderheit einklagen. Am bekanntesten in dieser Gruppe waren die

¹¹¹ vgl. Fleischhauer, Hollersen 2010, S. 40f

¹¹² vgl. ebd. 2010, S. 43

Nürnberger "Indianerkommune", ein alternatives Wohnprojekt von Erwachsenen und Kindern. Auf dem ersten Parteitag der Grünen 1980 sind "Indianer" vertreten, um für ihre Forderung nach freiem Sex von Kindern und Erwachsenen zu demonstrieren. Die Sexualität von Kindern solle nicht durch den Staat begrenzt werden. Während des Programmparteitages des Grünen Landesverbandes in Nordrhein-Westfalen 1985 in Lüdenscheid wird gefordert, gewaltfreie Sexualität zwischen Erwachsenen und Kindern generell zu erlauben und "einvernehmliche" sexuelle Handlungen zwischen Kindern und Erwachsenen nicht mehr strafrechtlich zu verfolgen, was auch ein Arbeitskreis der Grünen in Baden-Württemberg unterstützt. Erst der Protest der Öffentlichkeit zwingt die Befürworter zu einer Rücknahme der Beschlüsse.

Neben der Zeitschrift "Konkret", in welcher damals offen Sex mit Minderjährigen propagiert wurde, bot die linksalternative "Tageszeitung" Pädophilen ein Forum. In verschiedenen Artikelserien ("Ich liebe Jungs") und Interviews schildern Männer ihre sexuellen Handlungen mit vorpubertären Jungen. Erst Mitte der Neunziger erschien der letzte Artikel über sexuelle Beziehungen zwischen Männern und minderjährigen Jungen¹¹³.

Basierend auf den Erkenntnissen zum Thema Nähe und Distanz in Kapitel vier werden folgend die Schwierigkeiten veranschaulicht, die entstehen können, wenn LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam Leben und Lernen.

¹¹³ vgl. ebd. 2010, S. 44 f

9. Nähe und Distanz am Beispiel des Lebens in Familien in der OSO

Wie in Kapitel drei bereits beschrieben leben SchülerInnen und LehrerInnen in der Odenwaldschule als "Familien" in Häusern zusammen, die, je nach Lage, mehr im Zentrum des Schulgeländes oder eher ruhiger, am Waldrand, liegen. Verteilt auf 14 Häuser wohnen in jedem 1-4 Familien. Es gibt neben Einbettzimmern, die in der Regel den Oberstufenschülern vorbehalten sind, nur noch Zweibettzimmer, in welchen zwei "Gleiche", also Junge und Junge oder Mädchen und Mädchen der gleichen Jahrgangsstufe untergebracht sind. Natürlich besteht für die Kinder und Jugendlichen auch die Möglichkeit, die Familien zu wechseln und/oder mit jemand anderem zusammen zu ziehen. Das "Familienhaupt" ist ein Lehrer, eine Lehrerin oder ein Lehrerehepaar, welche in einer abgetrennten Wohnung im Haus ihrer "Familie" leben. Die Familien sind nach ihrem Familienhaupt benannt, also beispielsweise "Meyer-Familie".

Die Zimmer der SchülerInnen sind unterschiedlich groß und mit einer Grundausstattung eingerichtet, also Bett, Schrank, Tisch und Regal. Innerhalb bestimmter Grenzen können sich die SchülerInnen ihr Zimmer selbst gestalten.

Neben diesen Wohngemeinschaften gibt es noch zwei Sonderformen:

➤ Das Pestalozzihaus

Dieses Gebäude, am Rand des Schulgeländes gelegen, bewohnen die jüngsten SchülerInnen (5. und 6. Klasse). Ihr Tagesplan weicht von dem der anderen Schüler ab.

➤ Die Kameradenfamilien

In den Kameradenfamilien ist ein/e OberstufenschülerIn für zwei jüngere SchülerInnen verantwortlich. Diese Mädchen oder Jungen werden dann auch von dem älteren Schüler/ der älteren Schülerin bei den Konferenzen vertreten. Da sich die OberstufenschülerInnen für dieses verantwortungsvolle Amt freiwillig melden müssen und die Bestätigung durch die Konferenz benötigen, gibt es immer unterschiedlich viele dieser Familien.

Das Zusammenleben in den Familien gestaltet sich sehr unterschiedlich. Gemeinsam ist ihnen aber das gemeinsame Essen dreimal täglich im Speisesaal, wo jede Familie ihren eigenen Tisch hat. Ansonsten ist ihr Alltag frei gestaltbar. Je nach Familie ist die Bindung untereinander sehr fest und es wird vielen verschiedenen Unternehmungen im Familienverband nachgegangen. In anderen Familien lebt man wie in einer losen Wohngemeinschaft zusammen.

Diese Art des Zusammenlebens von LehrerInnen und SchülerInnen soll dazu beitragen, dass sich die Personen auch außerhalb ihrer festen Rollen als LehrerIn oder SchülerIn kennenlernen. Außerdem lernen Erwachsene und Kinder/Jugendliche miteinander auszukommen, Konflikte zu lösen, Verantwortung füreinander zu übernehmen und Aufgaben zu verteilen und zu übernehmen, anderen zu helfen, gemeinsam zu planen (z. B. Freizeitaktivitäten) und durchzuführen¹¹⁴.

Durch eine solch enge Form des Zusammenlebens von LehrerInnen und SchülerInnen entsteht eine prekäre Gratwanderung zwischen zu viel oder aber zu wenig Nähe und/oder Distanz. Sie kann also in der einen sowie anderen Richtung scheitern. Zu große Nähe läuft Gefahr, als entwicklungshemmende Abhängigkeit, zu große Distanz hingegen als Desinteresse oder schlimmer, Ablehnung, wahrgenommen zu werden. Durch die Übernahme des Prinzips der "pädagogischen Familie" anstelle einer getrennten Unterbringung von Lehrern und Kindern, wie z.B. in Heimen und Klosterschulen üblich, schuf das Konzept Geheeb's für die

¹¹⁴ vgl. Odenwaldschule 1999², S. 8-11

Odenwaldschule einen Ort des Schutzes *und* der Gefährdung, ebenso wie in einer "natürlichen" Familie. Nach wie vor ist der Ort der häufigsten Missbrauchsfälle die Familie. Normalerweise ist sie für die Kinder ein Ort, an dem Sicherheit und Vertrauen herrschen, wo sie Geborgenheit erfahren und Zuflucht finden können. Misstrauen gegenüber dem Handeln von Mutter und Vater wird hier nicht gelernt. Aus diesem Grund sind die missbrauchten Jungen und Mädchen ihren Peinigern schutzlos ausgeliefert. Sie haben kaum die Möglichkeit zur Flucht oder sich zu schützen. Oftmals schweigen andere Familienmitglieder über den Missbrauch, sehen weg und verheimlichen ihn schamvoll, denn der "gute Ruf" der Familie soll nicht zerstört werden. Wie in Kapitel 4 und 5 bereits ausführlich erläutert, ist die Familie eine Institution mit geringer Außenkontrolle, ebenso wie analoge Einrichtungen, wie z.B. Klöster, Gefängnisse, das Militär, die Pfadfinder, Klosterschulen, Waisenhäuser, Kinderheime und eben Landerziehungsheime.

Um zu erklären, was an der Odenwaldschule geschehen ist, muss man seinen Blick auf die Institution richten und vor allem auf die Menschen, die dort leben, denn das, was dort geschah haben die Täter zu verantworten und nicht, wie es zwischenzeitlich zur Diskussion stand, die Reformpädagogik¹¹⁵.

Institutionen können innere "Kulturen" ausbilden, die von außen, das heißt auch im Rahmen der Einrichtung, nicht zu kontrollieren sind, weil sie kaum zu unterbinden sind oder tabuisiert und stillschweigend geduldet werden.

Auch ist der Begriff "Familie" in gewissem Maße irreführend, weil die SchülerInnen bereits als "Kinder" zu Hause überwiegend zu einer intakten Familie gehörten. In anderen sozialpädagogischen Projekten wie etwa den SOS-Kinderdörfern, in denen elternlose Kinder aufwachsen, spricht man aus diesem Grund von "Kinderdörfern" und in deren Häusern, jedoch nur mit einer gewissen emotionalen Distanz auch von "Familien", in denen Kinder unterschiedlichen Alters durch eine "Hausmutter" betreut werden. Ebenso wie in der Odenwaldschule entstehen auch hier nicht selten

¹¹⁵ vgl. Herrmann 2010, S. 9 f

lebenslange Beziehungen von Kindern untereinander, wie auch zur Hausmutter. Familie lässt sich nicht imitieren, sondern nur kompensieren, was die Erfahrungen der klassischen Sozialpädagogik zeigen. Sie bleibt also nur "Ersatz" und soll auch keine soziale Illusion aufkommen lassen, so Giesecke¹¹⁶. Schwierig wird es, wenn wie in der Odenwaldschule anhand einer andauernden räumlichen Nähe (gemeinsames Leben, keine eigenen Zimmer, gemeinsame Freizeitaktivitäten, Unterricht usw.) in Verbindung mit falschen Sozialvorstellungen der Pädagogen und den Erwartungen der Kinder und Jugendlichen ein Klima permanenter Intimität erzeugt wird. Nähe in professionellen Beziehungen, was auch auf die Lehrer-Schüler-Beziehung in der Odenwaldschule zutrifft, denn auch in dieser muss Professionalität gewahrt werden, darf in emotionaler Hinsicht nicht zu eng werden, dass sie von beiden Seiten jeder Zeit und ohne große Verlustgefühle in eine eher distanzierte Beziehung geändert oder gar ganz beendet werden kann.

Die Familienhäupter sind für die SchülerInnen Tag und Nacht erreichbar und stehen ihnen bei vielen Problemen und Entscheidungen mit Rat zur Seite. Andererseits sind auch die SchülerInnen durch das gemeinsame Leben in einem Haus für die Familienhäupter jederzeit erreichbar, denn zur Zeit der sexuellen Übergriffe war es den SchülerInnen nicht möglich, ihre Zimmer abzuschließen, wie in Kapitel 9.1 nachzulesen.

In einigen reformpädagogischen Konzepten gehören "Nähe" und "Ganzheitlichkeit" zusammen und werden damit begründet, dass sich die Pädagogik auf den "ganzen Menschen" richten müsse, also nicht nur auf seinen Verstand und kognitiven Leistungen, sondern auch auf seine Gefühle. Bis zum Schuleintritt sei dieser Ansatz auch richtig, so Giesecke¹¹⁷. Allerdings muss mit Beginn der Grundschulzeit eine soziale Differenzierung erfolgen. Lehrerin und Lehrer sind nicht Mutter, Vater oder Onkel und Tante, die Mitschüler sind keine Geschwister und auch nicht von vornherein durchgängig Freunde. Ein Kind sollte lernen, dass es auch mit denjenigen, mit denen es keine Freundschaft verbindet, solidarisch

¹¹⁶ vgl. Giesecke 2010, S. 18

¹¹⁷ vgl. Giesecke 2010, S.19

umzugehen hat. Durch den Besuch einer Schule, noch früher, eines Kindergartens, tritt das Kind in das öffentliche Leben ein und es lernt sein auf familiäre Nähe begrenztes Verhaltensrepertoire zu ergänzen. Die öffentliche Erziehung in einer Schule und einem Kindergarten ist eine begrenzte Intervention in das Leben eines Kindes. In der Odenwaldschule wurde allerdings kaum zwischen familiärem und professionellem erzieherischem Handeln unterschieden. Vielmehr nahm man sich Hartmut von Hentigs, Gerold Beckers langjährigem Lebensgefährten, Erziehungstheorie zum Leitbild. "Dass man Kinder mögen muss, um ihr Erzieher sein zu können, wird leicht dahergeredet. Man erspart sich damit die Einsicht, wie viel mehr dieses "Mögen" sein muss als die Abwesenheit von Unlust und Ungeduld oder bloßes Aushalten aus Pflicht. Es muss eine Freude an ihrer Lebhaftigkeit und zunehmenden Freiheit, Neugier auf ihren Wandel, Wohlgefallen an ihrer Wohlgestalt einschließen - und von daher eine Bereitschaft, mit ihnen zu teilen, zu rechten, zu leiden, zu fantasieren, die Zeit zu vergessen, längst Bekanntes neu zu entdecken. Eine solche - nun wage ich das Wort - Liebe zu Kindern erleichtert dem Erzieher seine Aufgabe nicht nur, sie fordert Opfer von ihm, die nur dann taugen, wenn er sie gern bringt. Früher hat man das den "pädagogischen Eros" genannt. (...) Unsere aufgeklärte Gesellschaft ist in diesem Punkt kleinmütig. Sie blickt misstrauisch auf jede Zärtlichkeit und errichtet fürsorgliche Schutzvorkehrungen gegen den scheuen Gott.¹¹⁸"

In einem solchen Klima von Nähe und Ganzheitlichkeit ist die pädagogische Beziehung nicht als professionell verstanden und entsprechend organisiert zu verstehen. Professionalität in pädagogischen Berufen kann im sprachlichen Umkreis von "Liebe" und "Zärtlichkeit" nur zu illusionären sozialen und emotionalen Erwartungen führen. Ohne die gebotene Zurückhaltung, die in den Familien, in denen der Missbrauch stattfand, offenbar fehlte, droht eine Feudalisierung der pädagogischen Beziehung, die dem Erwachsenen ein unzulässiges Maß an Macht verleiht. Diese Macht, welche die Familienhäupter über eine bestimmte Gruppe von SchülerInnen nicht nur während der Schulzeit, sondern auch

¹¹⁸ von Hentig 2010

in ihrer Freizeit und rund um die Uhr ausübten, nutzten diese auch in einer drohenden Art und Weise, um etwa die Aufdeckung eines Missbrauchs zu verhindern¹¹⁹. Gerold Beckers häufig erwähnter chaotischer Führungs- und Organisationsstil trug ebenfalls zu der eben erwähnten "Feudalisierung" der Beziehung bei¹²⁰. Dieser Schlendrian wird von jungen Menschen oft als wohltuend empfunden, im Gegenteil zu ihren früheren Schul- oder Familiensituationen. Er betrifft aber auch institutionell fundierte Korrektur- und Kritikmöglichkeiten, wie die Schülermitbestimmung. Auch diese verwarlosen. Etwaige Kritik wird nur noch von Person zu Person möglich, denn institutionelle Autonomie wird als Störung dieser Kommunikation gewertet.

Es scheint so, als wäre der Missbrauch damals, versteckt als "elitäres Auserwähltsein", Teil der öffentlichen Meinung geworden, wie z.B. das "selbstverständliche" gemeinsame Duschen¹²¹.

Vertiefend wird im nachstehenden Kapitel näher auf das Missbrauch begünstigende System eingegangen, das Gerold Becker während seiner Zeit als Schulleiter der Odenwaldschule schuf.

¹¹⁹ vgl. Giesecke 2010, S.20

¹²⁰ vg. Bueb 2010: „Ich mache mir Vorwürfe“. In: DIE ZEIT Nr.12/18.3.2010

¹²¹ Bei solchen Einzelheiten muss man sich den Zeitgeist der 68er Jahre vor Augen führen, der vor allem im Rahmen „linker“ Überzeugungen eine Diskussion über die „Befreiung der kindlichen Sexualität“ zur Folge hatte, wie in Kapitel 6 angerissen.

10. Das "System Becker"

"Dass Erwachsene und Kinder hier wirklich ihr Leben teilen, genau das war es, was meiner Vorstellung, was Pädagogik betrifft, entsprach", erklärte Gerold Becker 1985. "Und deshalb bin ich mit großem Vergnügen hierher gekommen."¹²²

Während des Schreibens ihres Textes, in dem die Altschülerin Amelie Fried für den Sammelband anlässlich des hundertjährigen Bestehens der OSO ihre Erinnerungen aufschreiben sollte, wurde ihr bewusst, dass sie eigentlich zwei Texte schreiben müsse.

Mit dem ersten Text würde sie ihre schönen Erinnerungen festhalten, an die lebendige Mischung von Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten, die vielfältigen Lern- und Freizeitangebote und die große Freiheit, die sie dort genossen hatte. Mit elf Jahren war sie an die Odenwaldschule gekommen und war hoch erfreut, dass aufgrund des Konzepts der Koedukation Jungen und Mädchen gemeinsam im Internat lebten. Auch würde im ersten Text stehen, wie schön es war, in den "Familien" zu leben, mit vielen Gleichaltrigen sowie Tür an Tür mit Lehrern, die geduzt werden durften und zu denen man sonntags zum Frühstück eingeladen wurde. Diese glückliche Siebzigerjahre-Zeit verbindet sie auch noch Jahrzehnte nach ihrem Abitur mit der alten Schule.

Im zweiten Text, so Fried, müsse sie sich aber daran erinnern, wie ihr "Familienvater" sich in den Mädchen-Duschraum drängte, sie zu Strip-Poker-Runden nötigte und sie als "verklemmte Spießerin" bezeichnete, weil sie nicht mitmachen wollte. Diesem Druck beugte sie sich schließlich, denn welcher Teenager, so Fried, wolle schon als verklemmt und spießig gelten, von der Peergroup ausgeschlossen und zur Zielscheibe von Spott werden¹²³? In der Schule kursierten Andeutungen und Witze über die Vorliebe von Gerold Becker für kleine Jungs, die angeblich auch der

¹²² Gerold Becker, zitiert nach Deiß 2011: Missbrauch mit System. Der „Sündenfall“ Odenwaldschule, unter: <http://www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/lesezeit/153059/index.html>, gelesen am 23.11.2011

¹²³ vgl. Fried 2010 unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/amelie-fried-ueber-die-odenwaldschule-die-rettende-hoelle-1953251.html>, gelesen am 23.11.2010

Musiklehrer teilen würde. Außerdem wurde oft über die "Hand unter der Bettdecke" gewitzelt, welche die Jungs morgens angeblich weckte.

In ihrem Text fragt sich Amelie Fried, weshalb sich - trotz aller Gerüchte - nie einer der Schüler jemals jemandem anvertraut hat. Die Antwort gibt sie sich selbst, indem sie feststellt, dass man als junger Mensch nicht glauben will, dass ein Lehrer, der ein Vorbild und auch sonst sehr nett ist, solch ein Unrecht begeht. Aus diesem Grund gab sie sich selbst die Schuld und kam irgendwann zu der Überzeugung, gemeinsames Duschen und Strip-Poker wären normal und das schlechte Gefühl ihrerseits nur ihr persönliches Problem.

Um die Missbrauchshandlungen an den Jungen zu rechtfertigen, wurde von den Tätern das Ideal der griechischen Knabenliebe bemüht und erfolgreich suggeriert, dass alles in Ordnung sei und der allseits verehrte Direktor, oder andere Lehrer, einen nur besonders gut verstanden und besonders gerne mochten und man stolz auf diese Auszeichnung sein könne. Es sei nichts Schlimmes dabei, sich gegenseitig seine Zuneigung zu zeigen.

Viele der betroffenen Kinder waren vom Jugendamt auf die Odenwaldschule geschickt worden und hatten keine Eltern, denen sie sich hätten anvertrauen können. Manche erduldeten den Missbrauch, weil es zu Hause noch schlimmer gewesen wäre, wie Amelie Fried in Gesprächen mit betroffenen Altschülern erfuhr.¹²⁴

Dank des revolutionär geprägten Zeitgeistes, in dem die "sexuelle Befreiung" ausgerufen wurde, konnten die Täter ihre Handlungen vor sich selbst rechtfertigen, indem sie behaupteten, die SchülerInnen an eine unverklemmte, selbstbestimmte Sexualität heranzuführen, wie dies in diversen Kommunen und einigen Kinderläden vorgelebt wurde (siehe auch Punkt 7).

Inzwischen ist bekannt geworden, dass viele Lehrer von dem System aus Machtmissbrauch und Abhängigkeiten, welches Gerold Becker installiert

¹²⁴ vgl. Fried 2010

hatte, profitierten und es durch ihre Duldung stabilisierten. Auch die erlittenen Demütigungen der Opfer und die damit einhergehenden Scham- und Schuldgefühle verhinderten ein frühzeitiges Bekanntwerden der Vorfälle.

Der Altschüler Gerhard Roesse, welcher ein Opfer des Missbrauchs ist, berichtet in der Stuttgarter Zeitung vom 11.4.2010¹²⁵ in einem Interview von seinen Erlebnissen an der Odenwaldschule und dem System, mit dem Gerold Becker die sexuelle Gewalt vor Außenstehenden geheim hielt. Auf die Frage, ob sich Roesse denn nicht beschwert habe, gibt er an, dass Gerold Becker die höchste Beschwerdestelle der Schule war, an die sich die SchülerInnen hätten wenden können. Doch dieser gehörte selbst zu den missbrauchenden Lehrern, weshalb er als Person, der man sich anvertrauen konnte, nicht in Frage kam. Auch das Familienoberhaupt von Roeses Familie schied als Beschwerdestelle aus, denn dies hätte ihn als Streber, Petzer und Spießler gebrandmarkt, was für ihn die Situation noch unerträglicher gemacht hätte. Ebenso unmöglich war es für Roesse und auch viele andere Kinder, ihre Eltern um Hilfe zu bitten, da die meisten Missbrauchsoffer, wie bereits erwähnt, aus zerrütteten familiären Verhältnissen stammten.

Des Weiteren verwies Roesse darauf, dass auch andere Mitarbeiter an der Odenwaldschule als Ansprechpartner nicht in Frage kamen, da Gerold Becker ein System geschaffen hatte, das seinen Missbrauch von Kindern deckte. Er suchte ihm intellektuell unterlegenes Personal, wie z.B. Quereinsteiger, die nie in einem pädagogischen Beruf gearbeitet hatten, Studienabbrecher, Personen, die strafversetzt werden sollten usw. Außerdem durften alle LehrerInnen ihre pädagogischen Vorstellungen frei umsetzen und durch die Arbeit an der renommierten Schule gehörten sie der von Gerold Becker auserwählten "pädagogischen Elite" an.

Die Schüler wurden durch Geschenke, Alkohol und Drogen zum Stillschweigen genötigt und - wenn sie schwiegen und den Missbrauch erduldeten - mit guten Noten und hervorragenden Abiturzeugnissen

¹²⁵ vgl. Schall 2010, S.1

belohnt. Auch das Gefühl, an einem elitären Projekt teilzuhaben, das sich von dem Leben außerhalb abhob, hemmte viele SchülerInnen, einen Ansprechpartner außerhalb der Schule zu suchen. Außerdem drohte der Entzug der Privilegien oder ein Schulverweis und, damit verbunden, für viele Kinder aus zerrütteten Familien das Leben in einem Heim bzw. die Rückkehr in ein verhasstes Zuhause.

Trotz allem, was Gerhard Roese widerfahren ist, gibt er nicht der Odenwaldschule als Institution die Schuld, sondern dem System, das Gerold Becker in diesem Schutzraum erschaffen hat. "Das Bett, in dem Vergewaltigungen stattfinden, ist unschuldig, es ist der Vergewaltiger, den die Schuld trifft. Die Schule hat während der ganzen Zeit existiert, sie war immerzu da als schützendes Paradies, in dem man der werden konnte, der man ist. Aber sie haben eine Hölle in diesem Paradies etabliert."¹²⁶

Am intensivsten schildern die Berichte der Altschüler und ehemaligen Lehrer in dem Film von 2011 "Geschlossene Gesellschaft-Der Missbrauch an der Odenwaldschule", wie Gerold Becker in seiner 16jährigen Amtszeit als Schulleiter an der OSO den Missbrauch durchführen und vertuschen konnte. Aus diesem Grund wird in dem folgenden Kapitel ausführlicher auf den Film eingegangen. Einzelne Aussagen werden mit Hilfe eines Zeit-Codes (Stunde:Minute:Sekunde) belegt.

10.1. Geschlossene Gesellschaft

Gerold Becker war der Schützling von Helmut Becker, einer Schlüsselfigur in der Bildungspolitik der 1950er-70er Jahre, zugleich einflussreiches Mitglied des Deutschen Bildungsrates, bekannter Bildungsreformer und Mitbegründer des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung. Trotz des Wissens darum, dass Gerold Becker pädosexuelle Neigungen hatte - der 14-jährige Patensohn von Helmut Becker hatte diesem von sexuellen Übergriffen durch G. Becker berichtet - machte Helmut Becker diesen zum Leiter der Odenwaldschule, wie Wolfgang Edelstein, Lehrer an der OSO

¹²⁶ Schall 2010, S.2

von 1954-1964, in dem Film von Luzia Schmid und Regina Schilling über den Missbrauch an der Odenwaldschule berichtet¹²⁷.

Gerold Becker, der bald bundesweit für seinen antiautoritären Erziehungsstil an der Odenwaldschule gefeiert wurde, begrüßte seine Schüler in seiner Ankunftsrede damit, dass *alles* an der OSO erlaubt sei, so der Altschüler (1974-1983) Björn Behrens¹²⁸. Außerdem galt er sowohl bei den Lehrern als auch bei den SchülerInnen als ausgesprochen charismatisch und wurde für seine Art, mit den Kindern und Jugendlichen umzugehen, bewundert. Für Becker war es am Wichtigsten, dass es den SchülerInnen gut ging, so Henner Müller-Holtz, ehemaliger Schüler und später Lehrer an der OSO von 1969-2001. Becker griff sogar einzelne LehrerInnen an, wenn diese seiner Ansicht nach sich nicht genügend um die Kinder kümmerten und diese nicht glücklich genug seien¹²⁹.

Seinen Kollegen gab Gerold Becker die Möglichkeit, zu arbeiten, wie es ihnen gefiel, denn einen festen Lehrplan gab es an der Odenwaldschule nicht. Dies lockte unter anderem Henner Müller-Holtz, der, wie er in dem Film "Geschlossene Gesellschaft" berichtet, eigentlich gar kein Lehrer werden wollte, an die OSO. Ihm war die Atmosphäre des gemeinsamen Lebens und Lernens ebenso genehm wie die Freiheiten, die er als Lehrer dort hatte. Auch Salman Ansari, der Chemie studiert hatte und ohne pädagogische Ausbildung an die Odenwaldschule als Lehrer kam, fand Gefallen an den Freiheiten, seinen Unterricht zu gestalten, wie es ihm beliebte¹³⁰. Dass Becker für seinen Erziehungsstil auf breite Zustimmung stieß und auch die Lehrer davon profitierten, so dass sie ihn nur selten hinterfragten, kann unter Umständen dazu beigetragen haben, dass sich Becker sicher genug fühlte, um seine pädosexuellen Neigungen ungehemmt auszuleben (siehe auch Kapitel 6.1 und 6.3 zur Überwindung äußerer und innerer Hemmschwellen).

¹²⁷ vgl. Schmid, Schilling 2011, 00:15:50 – 00:16:18

¹²⁸ vgl. ebd. 2011, 00:18:35 – 00:19:02

¹²⁹ vgl. ebd. 2011, 00:20:00 – 00:21:29

¹³⁰ vgl. Schmid, Schilling 2011, 00:21:29 – 00:22:02

Die SchülerInnen der Odenwaldschule genossen in dieser Zeit ebenfalls ihre Freiheit und rauchten, tranken und machten erste sexuelle Erfahrungen. Sehr beliebt war bei den meisten Schülern die Familie von Gerold Becker. Dort konnten sie machen, was sie wollten, es gab keine Regeln, stattdessen war das Leben dort eine einzige "große Party", es gab gemeinsame Ausflüge, man ging zusammen essen, es wurden Wanderwochen veranstaltet und die Jungen in Beckers Familie durften so viel Alkohol und Zigaretten konsumieren, wie sie wollten. Besonders genossen die Schüler, dass Becker mit ihnen bis spät in die Nacht hinein gemeinsam im Wohnzimmer saß und mit ihnen erzählte, als würde er mit normalen Erwachsenen sprechen. Adrian Koerfer, Schüler von 1968 - 1974 beschreibt Beckers Verhalten in etwa so: "Wenn du nicht schaust, was ich mache, dann schau ich auch bei dir nicht hin."¹³¹

Einige Lehrer, die einen strengeren Führungsstil vertraten, sprachen Becker auf die Regellosigkeit, die in seiner Familie herrschte, an. Sie wollten, dass strengere Regeln für das gemeinsame Leben verbindlich gemacht werden, doch dies lehnte Becker ab. Müller-Holtz berichtet in der Dokumentation von 2011, dass er Becker daraufhin fragte, auf was er denn die Schüler statt dessen "einschießen" solle, auf sich etwa? Woraufhin Becker meinte, dass es genauso zu machen sei. Müller-Holtz erklärt in dem Film dazu, dass ihm die Gefahr, die durch eine solche Haltung ausging, nicht bewusst war und es vermutlich dadurch viele verschiedene Familien und Odenwaldschulen gab, die nebeneinander existierten. Die Bandbreite, was in der einen Familie erlaubt war und in der anderen nicht, sei groß gewesen, so Müller-Holtz¹³². Diese Aussage verweist auf die Ausbildung einer Kultur in einer Kultur, wie in Kapitel 8 bereits beschrieben sowie auf eine Institution mit einer wenig strukturierten und unklaren Leitung (siehe auch Kapitel 6.5).

Über die Zeit der 68er erklärt die ehemalige Lehrerin (von 1971-1973) Benita Daublebsky, dass auch die LehrerInnen, die in einer Zeit aufgewachsen waren, in der über Sexualität nicht gesprochen wurde, erst

¹³¹ vgl. ebd. 2011, 00:25:06 – 00:28:39

¹³² vgl. ebd. 2011, 00:27:57

jetzt die Sprache zur Sexualität kennen lernten. Auch der damalige Lehrer (von 1974-2005) Salman Ansari erzählt, dass es an der Odenwaldschule keine Regeln oder Aufklärung zu dem Thema gab, da man sich im Kollegium nicht darauf einigen konnte. Allerdings wurden die SchülerInnen durch einige Erwachsene mit dem Thema Sexualität konfrontiert. Björn Behrens, Schüler von 1974-1983 an der OSO, berichtet beispielsweise, dass ein Ehepaar, welche das Familienhaupt seines Nachbarhauses bildete, zu ihm sagte, wenn die Jungen mehr Geschlechtsverkehr hätten, würde sich die dauernde Kifferei auch erledigen. Dies täten die Jugendlichen bzw. Jungen nur aus dem Grund, weil sie sexuell nicht ausgelastet seien. Dies bekam er nicht nur einmal von ihnen zu hören¹³³.

Im weiteren Verlauf der Dokumentation berichten einige Altschüler über ihre Erlebnisse in Bezug auf Gerold Beckers pädosexuelle Neigungen und wie sie sich als Opfer, aber auch Mitwissende, fühlten.

Björn Behrens überraschte Gerold Becker nach eigener Aussage¹³⁴ dabei, wie er durch das Schlüsselloch der Tür zum gemeinsamen Duschaum der Familie sah und den Jungen beim Duschen zuschaute. Daraufhin berichtete er seinem Familienhaupt davon (dessen Namen wird nicht genannt). Dieser meinte, dass es "relativ" sei, wenn man auf "kleine Jungs" stünde, denn bereits in der griechischen Antike wäre die Knabenliebe etwas ganz Natürliches gewesen, hätte zum damaligen Alltag gehört (siehe auch Kapitel 7) und es läge an der Betrachtungsweise des Einzelnen, ob man dies nun als etwas Natürliches oder Abstoßendes empfinden würde. Dies müsse Behrens mit sich selbst ausmachen, woraufhin dieser das Thema nicht mehr ansprach.

Jürgen Dehmers (der Name ist ein Pseudonym), berichtet von seinen eigenen Erfahrungen des sexuellen Missbrauchs durch Gerold Becker. Zu Beginn des Schuljahres, welches sagt er nicht, hatte er sich die Hand verletzt und konnte sich deshalb nicht selbst die Haare schamponieren, woraufhin ihm Becker seine Hilfe dabei anbot (Becker duschte mit den

¹³³ vgl. ebd. 2011, 00:29:44 – 00:31:05

¹³⁴ vgl. Schmid, Schilling 2011, 00:32:20, 00:34:14

Jungen gemeinsam, da er seine eigene Dusche als Lagerraum benutzte, so Dehmers). Dehmers war begeistert, dass ein Lehrer so nett war und ihm half, bis Becker ihm nach dem Schamponieren der Haare seine Genitalien einschamponierte. Dehmers erklärte, er sei unfähig gewesen, sich dagegen zu wehren, zu groß sei der Schreck darüber gewesen. Weiter erzählt Dehmers, dass Becker morgens, nur mit einem Bademantel bekleidet, zu den Jungen in die Zimmer kam, sich an deren Betten setzte und begann, sie an den Genitalien zu streicheln. In Beckers "Familie" kursierte deswegen der Spruch, wenn Gerold ins Zimmer kommt, heißt es stabile Bauchlage, was den Jungen aber auch keine Möglichkeit bot, sich der Penetration Beckers zu entziehen. Dehmers beschreibt die sexuellen Handlungen Beckers an ihm als brutal und aggressiv und er habe keine Möglichkeit gewusst, wie er sich diesen hätte entziehen können¹³⁵. Der Altschüler Adrian Koerfer erzählt, dass auch er unter den "klassischen Übergriffsituationen" durch Gerold Becker zu leiden hatte. Beim Duschen musste er sich einseifen und berühren lassen, das Wecken durch Becker erlebte er genauso, wie Dehmers es beschrieb, aber das, was andere durch Becker zu erleiden hatten (was genau erklärt er nicht), musste er nicht. Koerfer fand schließlich einen Weg, sich Becker zu entziehen, indem er sich einen Schlüssel zu seinem Zimmer besorgte, seine Tür ab diesem Zeitpunkt nachts abschloss und auch nicht mehr duschen ging¹³⁶. Hier lassen sich die Strategien von Gerold Becker zur Überwindung der Widerstandsfähigkeit der Opfer erkennen, wie sie unter Kapitel 6.6 bereits aufgeführt wurden.

Außerhalb der Odenwaldschule wurde Becker zum Liebling der linksliberalen Elite. Becker und sein Lebensgefährte Hartmut von Hentig, ebenfalls ein einflussreicher Pädagoge, galten als "Power-Paar" der Pädagogik. In seiner Laudatio zur Ehrung Astrid Lindgrens spricht er davon, dass Kinder sich mit ihrer Triebwelt anfreunden und lernen müssten, mit ihr zu leben. Er erntete hierfür tosenden Beifall¹³⁷. Diese Erfahrung kann es Becker leichter gemacht haben, den sexuellen

¹³⁵ vgl. Schmid, Schilling 2011, 00:32:57 – 00:33:37, 00:35:48 – 00:36:44

¹³⁶ vgl. Schmid, Schilling 2011, 00:38:35

¹³⁷ vgl. ebd. 2011, 00:39:47 – 00:40:29

Missbrauch an seinen Schülern vor sich selbst zu rechtfertigen, da ihm keine Kritik entgegengebracht wurde, als er von der Triebwelt der Kinder sprach.

Für die missbrauchten Schüler war die Odenwaldschule inzwischen zu einem Ort der permanenten Angst geworden. Jürgen Dehmers sagt dazu, dass er immer wieder gehofft habe, dass das (der Missbrauch), nicht wieder geschieht und es ein schmerzhafter Prozess gewesen sei zu erkennen, dass es immer wieder passieren würde und jedes Mal gleich schrecklich sei und es auch keine beobachtbaren Kriterien dafür gab, dass es irgendwann aufhören würde¹³⁸. Adrian Koerfer war der Überzeugung, in Ermangelung sexueller Aufklärung, dass Sexualität so aussähe, wie er es durch den Missbrauch durch Becker erlebt hatte¹³⁹. Dehmers erzählt weiter, dass es für ihn keine Möglichkeit gab, sich an jemanden um Hilfe zu wenden oder sich aus der Beziehung zu Becker zu befreien und Koerfer ergänzt, dass Lehrer - auch wenn an der Odenwaldschule ein familiärer Umgangston herrschte - damals Respektspersonen waren, zu denen man nicht als "beschmutztes" und "beflecktes" Opfer ging, denn das Lehrerkollegium präsentierte sich für die betroffenen Schüler als eine geschlossene Gesellschaft, die sich im Ruhm der Schule sonnte¹⁴⁰. Es fehlte an einer Einrichtung, die außerhalb der Odenwaldschule als Ansprechpartner für die SchülerInnen, aber auch LehrerInnen, hätte dienen können, denn innerhalb der Struktur der Odenwaldschule hatten weder SchülerInnen noch LehrerInnen die Möglichkeit eine Beschwerde durchzusetzen, da Gerold Becker nicht nur Schulleiter, sondern auch im Vorstand der Schule war.

Die Lehrer Henner Müller-Holtz, Benita Daublebsky und Salman Ansari sind der Ansicht, dass sie, rückblickend, nichts von dem Missbrauch gemerkt hätten, da sie blind dafür waren durch ihren eigenen Erfolg und der Missbrauch zu gut durch Becker vertuscht wurde. Außerdem hätten

¹³⁸ vgl. ebd. 2011, 00:41:07

¹³⁹ vgl. ebd. 2011, 00:41:51

¹⁴⁰ vgl. Schmid, Schilling 2011, 00:42:34, 00:45:26 – 00:46:30

sie das Konzept verinnerlicht, dass Pädagogen unmöglich ein Kind missbrauchen könnten¹⁴¹.

Für die Sprecherin der Dokumentation war die OSO-Welt aus den Fugen geraten. Eine sexuelle Beziehung zu Schutzbefohlenen war auch damals schon strafbar, doch dies schien niemanden zu interessieren. Ohne Sanktionen befürchten zu müssen, konnte Becker seinen pädosexuellen Neigungen während seiner 16jährigen Zeit an der Odenwaldschule nachgehen. Selbst nachdem diese 1998 erstmals bekannt werden, erfährt er kaum Konsequenzen und wird sogar noch einige Zeit als Berater des Hessischen Kultusministeriums eingesetzt¹⁴².

Abschließend lässt sich für dieses Kapitel feststellen, dass Gerold Becker ein klassischer pädosexueller Täter war, der sich ein System innerhalb der Odenwaldschule schuf, in dem er ungestört seinen Neigungen nachgehen konnte, ohne dass sich ein Lehrer oder eine Lehrerin gegen ihn hätte durchsetzen können.

Im nächsten Kapitel wird der nach Bekanntwerden noch andauernde Aufklärungsprozess dargelegt und darauf eingegangen, inwiefern die Odenwaldschule zu diesem Prozess beigetragen hat.

¹⁴¹ vgl. ebd. 2011, 00:43:16 – 00:44:27

¹⁴² vgl. ebd. 2011, 00:49:04 – 00:49:27

11. Aufarbeitung der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule

In diesem Kapitel wird die Aufarbeitung der Missbrauchsfälle durch die Mitarbeiter der Odenwaldschule chronologisch aufgeführt. Die Chronologie bezieht sich auf ein Kapitel des Buches zum 100 jährigen Jubiläum der Odenwaldschule¹⁴³, in welchem die Schulleiterin Margarita Kaufmann sowie Anja Dzwoneck die Maßnahmen der Odenwaldschule zur Aufarbeitung des sexuellen Missbrauchs während der 1970er und 1980er- Jahre schildern.

➤ 1998

Die Altschüler Jürgen Dehmers und Torsten Wiest (die Namen der ehemaligen Schüler wurden geändert) wenden sich im Juni 1998 an die Odenwaldschule und setzen die Schulleitung und ihnen bekannte MitarbeiterInnen der Odenwaldschule brieflich davon in Kenntnis, während ihrer Schulzeit von dem ehemaligen Schulleiter Gerold Becker sexuell missbraucht worden zu sein. Daraufhin telefoniert der damalige Schulleiter Wolfgang Harder, ein langjähriger Bekannter Gerold Beckers, mehrmals mit Dehmers und Wiest. Dabei räumt er ein, über die pädophilen Neigungen Beckers Bescheid gewusst zu haben, was er später revidiert¹⁴⁴.

Viele Mitarbeiter sind über die Vorwürfe empört und glauben nicht an die Täterschaft Beckers. Sie fürchten die Diffamierung der Schule.

Die Schulleitung informiert den Trägerverein der Odenwaldschule, welcher Gerold Becker zu den Vorwürfen befragt. Dieser widerspricht ihnen nicht, legt aber all seine Ämter im Trägerverein, im Förderkreis der Odenwaldschule und in der LEH-Vereinigung nieder.

Im Juli 1998 trafen sich Wiest, Dehmers und Harder sowie der damalige SPD-Bundestagsabgeordnete und Vize-Vorsitzende des Trägervereins der Odenwaldschule, Peter Conradi, in Frankfurt. Es werden Versäumnisse bei der Aufklärung der Gerüchte um Becker eingeräumt und versprochen, das Thema des sexuellen Missbrauchs an der

¹⁴³ vgl. Kaufmann, Priebe 2010¹, S. 352 f

¹⁴⁴ vgl. ebd. 2010¹, S. 358

Odenwaldschule zu besprechen. Danach erfolgte monatelang keine weitere Reaktion der Odenwaldschule gegenüber den betroffenen Altschülern.

➤ 1999

Erst im nächsten Jahr bittet die Odenwaldschule öffentlich durch den seit August 1999 amtierenden Schulleiter Whitney Sterling um Verzeihung für das Leid, welches den Betroffenen während ihrer Schulzeit zugefügt wurde.

Des Weiteren wird in den intern erscheinenden *oso-nachrichten 1999/2* eine gemeinsame Erklärung der Gremien abgedruckt, welche Versäumnisse der Odenwaldschule bei der Aufklärung der Missbrauchsfälle einräumt. In einem Rundbrief werden die Eltern der Schüler über den Missbrauch durch Gerold Becker und die SchülerInnen in einer Schulgemeinde über die Vorfälle in den Jahren 1970 und 1980 informiert.

Außerdem wird eine Fachtagung zum Thema "Zusammenleben im Internat, Koedukation, Erziehung im Umgang mit Sexualität" einberufen, in welcher angeregt wird, einen "Ausschuss zum Schutz vor sexuellem Missbrauch" einzurichten. Diese Fachtagung wird allerdings von verschiedenen Teilnehmern als nicht zufriedenstellend und unproduktiv beschrieben. Außerdem habe der ehemalige Schulleiter Wolfgang Harder eine offene Auseinandersetzung mit den Missbrauchs-Vorwürfen verhindert¹⁴⁵. Zur Unterstützung der Mitarbeiter wird eine mehrjährige systemische Supervision begonnen.

In der Presse finden die Missbrauchsfälle durch den ehemaligen Schulleiter Gerold Becker kaum Beachtung. Lediglich einige regionale Zeitungen (u.a. *Frankfurter Rundschau: Der Lack ist ab*. 17.11.1999), sowie das Regionalfernsehen berichten. Gerold Becker wird auch weiterhin als Sprecher auf pädagogische Veranstaltungen eingeladen.

Bis auf eine dienstliche Erklärung durch den damaligen Schulleiter Wolfgang Harder (1985 bis Juli 1999), erfolgen seitens der Odenwaldschule keine weiteren Reaktionen auf die Missbrauchsvorwürfe.

¹⁴⁵ vgl. Kaufmann, Priebe 2010¹, S.359

➤ 2000

Der "Ausschuss zum Schutz vor sexuellem Missbrauch" wird durch die Mitarbeiterfachtagung "Schutz vor sexuellem Missbrauch" eingerichtet. Diese schulinterne Fachstelle soll die Schüler vor sexuellen Übergriffen schützen. Verdachts- und Beschwerdefälle sollen aufgenommen und durch diese Fachstelle bearbeitet werden. Eine externe Anlaufstelle wird nicht eingerichtet.

➤ ab 2000

Es werden regelmäßige Supervisionen für MitarbeiterInnen durchgeführt. Der Ausschuss zum "Schutz vor sexuellem Missbrauch", welcher durch 5 Erwachsene und 5 SchülerInnen besetzt ist, wird als Anlaufstelle installiert. Eine Heimleitung wird eingesetzt. 2010 wird die Einrichtung eines Heimleiters beschlossen. In den Häusern werden Listen mit Beratungsstellen ausgehängt. Mit den Schülern und Schülerinnen der 8. Klasse werden Präventions-Workshops durchgeführt.

Hier stellt sich die Frage, was für die jüngeren, aber auch älteren SchülerInnen als Präventionsmaßnahmen geboten wurde.

Eine Auseinandersetzung mit möglichen weiteren Missbrauchsopfern, wie von den betroffenen Altschülern gefordert, bleibt aus.

➤ 2008

Mit Beginn der Jubiläumsvorbereitungen zum 100jährigen Bestehen der Odenwaldschule nehmen ehemalige SchülerInnen Kontakt zur derzeitigen Schulleiterin Margarita Kaufmann auf. Sie verlangen zu erfahren, wie die Schule den Missbrauch durch Gerold Becker auf dem Jubiläum darzustellen gedenkt. Die Schulleiterin reagiert überrascht, da bei ihrem Amtsantritt der Vorstand erklärt hatte, man habe mit der unangenehmen Becker-Episode¹⁴⁶ abgeschlossen.

Inzwischen melden sich auch weitere Missbrauchsopfer aus den 1970er- und 1980er- Jahren bei der Odenwaldschule.

Die ehemaligen SchülerInnen bitten um ein Gespräch mit der Schulleiterin Margarita Kaufmann, um ihr von den Missbrauchsfällen zu berichten.

¹⁴⁶ <http://zfi-archiv.beepworld.de/files/internatesexuellermissbrauchdrogen.pdf>, gelesen am 18.10.2011

Gegen den Wunsch des Trägervereins stimmt Frau Kaufmann einem Gespräch, welches in Frankfurt stattfinden soll, zu. Unter der Moderation des externen Psychologen Dr. Schwertl berichten betroffene Altschüler von ihren Missbrauchserfahrungen während ihrer OSO-Zeit. Es werden drei weitere Täter benannt. Neben diesen werden sechs Lehrer beschuldigt, Schüler gemobbt, geschlagen, SchülerInnen mit Alkohol und Drogen versorgt zu haben und bei der gemeinsamen Vergewaltigung eines Mädchens nicht eingeschritten zu sein. Weiter wird dem Lebensgefährten und Altmeister der deutschen Reformpädagogik, Hartmut von Hentig, vorgeworfen, er habe die Missbrauchsvorfälle gedeckt¹⁴⁷.

Am 9.12.2009 findet eine Konferenz statt, in der die MitarbeiterInnen der Odenwaldschule über das Gespräch informiert werden.

➤ 2010

Nachdem die Altschüler wieder monatelang nichts von der Odenwaldschule hörten, setzten sie dieser ein Ultimatum. Sie forderten eine öffentliche Entschuldigung, detaillierte Angaben über die Opfer, die Benennung der Täter sowie eine Überprüfung des Systems, welches ihrer Meinung nach den Missbrauch erst ermöglicht habe. Als Letztes forderten sie den Rücktritt der Vorstandsvorsitzenden Richter-Ellermann, welche jahrelang untätig gewesen sei.¹⁴⁸ Die betroffenen Altschüler, welche auch an den Frankfurter Gesprächen teilnahmen, traten in Kontakt mit der *Frankfurter Rundschau*. Der mit dem Thema betraute Journalist Jörg Schindler nimmt Kontakt zu der Schulleiterin auf und es findet ein erster Austausch statt.

Im Rahmen eines Rundbriefes informiert die Schulleiterin die Eltern über die Neubewertung der Missbrauchsfälle und deren Aufarbeitung. In einer "aktuellen Stunde" werden die SchülerInnen zu diesem Thema informiert.

Anfang März 2010 gibt die Schulleitung eine öffentliche Stellungnahme zur Neubewertung der Missbrauchsfälle und deren Aufarbeitung ab. Erst jetzt solidarisiert sich die Konferenz der Odenwaldschule mit den

¹⁴⁷ vgl. Kaufmann und Priebe 2010¹, S. 362

¹⁴⁸ vgl. ebd. 2010¹, S. 362

Missbrauchsoffern und fordert eine offensive Haltung gegenüber der Aufarbeitung.

Am 6. März 2010 berichtet die *Frankfurter Rundschau* exklusiv über die Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule. Als Reaktion darauf berichten auch weitere, regionale und überregionale Zeitungen sowie öffentlich-rechtliche und private Fernsehsender über die Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule. Dies tritt eine Welle von öffentlichen Diskussionen zum Thema sexuelle Gewalt in Institutionen los.

Die Schulleiterin fordert alle betroffenen Altschüler und diejenigen, welche Zeugen eines Missbrauchs wurden auf, sich mit der Odenwaldschule in Verbindung zu setzen. Eine Flut von Mails, Anrufen und Briefen geht bei der Schulleitung ein, welche diese kaum bewältigen kann. Eine externe Rechtsanwältin wird beauftragt, den Aufarbeitungsprozess zu begleiten. Außerdem wird Kontakt zu Beratungsstellen aufgenommen, um mit professioneller Unterstützung die institutionelle Aufarbeitung zu beginnen. Das Schülerparlament veröffentlicht eine Stellungnahme zu den Missbrauchsfällen, in der sie sich bestürzt über das Ausmaß der sexuellen Übergriffe äußert.

Als erste Konsequenz treten diejenigen Mitglieder des Vorstands der Odenwaldschule, die nicht Amtsmitglieder sind, am 27. März 2010 in einer außerordentlichen Mitgliederversammlung des Trägervereins zurück. Die Leitung der Odenwaldschule wird der Schulleiterin Margarita Kaufmann und dem Geschäftsführer Meto Salijevic übertragen.

➤ April 2010

Zusätzlich zu der Anwältin steht den Betroffenen eine Hotline zur Verfügung, welche ihre Berichte entgegen nimmt und sie berät.

➤ Mai 2010

Dem neuen Vorstand des Trägervereins, welcher am 28./29.5.2010 gewählt wurde, wird ein Zwischenbericht über den Stand der Aufarbeitungsprozesse vorgelegt. Zum Vorstand wurde der Rechtsanwalt und ehemalige Schüler der OSO Michael Frenzel gewählt. Des Weiteren wurde Adrian Koerfer, eines der Missbrauchsoffer, zu einem Mitglied ernannt. In dem Bericht von der Rechtsanwältin Claudia Burgsmüller werden mindestens 50 Schüler in den Jahren 1966 bis 1990 als Opfer

sexuellen Missbrauchs benannt. Bisläng gibt es drei Tat-Hauptverdächtige, wobei der ehemalige Schulleiter Gerold Becker im Mittelpunkt steht.

➤ Juni 2010

Der neue Vorstandvorsitzende Michael Frenzel wirft seinen Vorgängern und der Staatsanwaltschaft grobe Fahrlässigkeit bei der Aufklärung der Missbrauchsfälle vor.

Zum weiteren Leben an der Odenwaldschule gibt er bekannt, dass das Leben in Familien beibehalten werden solle, die Familienhäupter zukünftig aber keine alleinstehenden Lehrer mehr sein dürften, sondern verheiratet oder wenigstens liiert und mit ihrem/ihrer PartnerIn als Team das Familienhaupt bilden sollen, um eine gewisse Kontrolle zu gewährleisten. Außerdem solle aus seiner Sicht bei homosexuellen Mitarbeitern ein Gutachten erstellt werden, das ersichtlich macht, ob sie einen Hang zur Pädophilie haben¹⁴⁹.

In den letzten Kapiteln werden Möglichkeiten zur Prävention und Intervention bei sexueller Gewalt aufgeführt, welche zum Ende der Arbeit anhand der bisherigen Veränderungen zum Schutz der SchülerInnen an der Odenwaldschule diskutiert werden.

¹⁴⁹ vgl. FOCUS online, 5.Juli. 2010

12. Möglichkeiten zur Prävention

In den folgenden Kapiteln zur Prävention und Intervention beziehe ich mich auf Dr. Claudia Bundschuh¹⁵⁰, die in ihrer Expertise von 2010 zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen, beruhend auf dem bisherigen Forschungsstand, verschiedene Präventions- und Interventionsmaßnahmen zusammengefasst hat, die bei der Arbeit in sozialen Institutionen Anwendung finden sollten.

Da diese in Bezug auf das Nähe-Distanz-Problem von Bedeutung sind, werden die Maßnahmen im Folgenden kurz erläutert, bevor danach speziell auf die heutige Situation an der Odenwaldschule eingegangen wird.

Maßnahmen der Prävention gegen sexualisierte Gewalt in Institutionen müssen zu aller erst die Faktoren, welche nach bisherigen Erkenntnissen Missbrauch begünstigend sind, minimieren. Dabei stehen die Träger der sozialen Einrichtungen in der Pflicht, fachlich fundierte Präventionskonzepte gegen Gewalt jeglicher Art in ihren Einrichtungen als Standard in Qualitätsmanagement festzuschreiben. Die Umsetzung der Konzepte muss durch die Leitung regelmäßig überprüft werden. Wichtig ist, dass die Fachkräfte bereit sind, Rahmenbedingungen zu schaffen, welche Menschen mit pädosexuellen Neigungen keinen Anreiz bieten. Weiter sollen die Rahmenbedingungen so beschaffen sein, dass sie Personen mit pädosexuellen Neigungen, die bereits in der Einrichtung arbeiten, den Missbrauch unmöglich machen oder ihn zumindest sehr erschweren. Dabei sollen die erarbeiteten Dienstanweisungen zum Schutz der Kinder und Jugendlichen ein Instrument der Mitarbeiter sein, um Meldungen von Verdachtsmomenten zu erleichtern. Des Weiteren muss durch die Leitung dafür gesorgt werden, dass sich die Kinder in der Einrichtung als Rechtssubjekte wahrnehmen und die Jungen und Mädchen beim Erwerb von Kompetenzen zur Durchsetzung ihrer eigenen

¹⁵⁰ vgl. Bundschuh 2010

Rechte unterstützt werden. Dafür müssen Mitarbeiter und Institutsleitung gemeinsam Konzepte erarbeiten¹⁵¹.

Folgend werden verschiedene Möglichkeiten aufgeführt, wie sich Tat begünstigende Strukturen in Einrichtungen reduzieren lassen.

➤ Beteiligung ehrenamtlicher und hauptberuflicher Fachkräfte

In der aktuellen Diskussion zum Thema Missbrauch in Institutionen stehen ausschließlich die hauptberuflichen Fachkräfte als potentielle Täter, Mittäter oder als diejenigen im Vordergrund, welche für eine Verbesserung des Kinderschutzes verantwortlich sind. Dabei finden die ehrenamtlichen Mitarbeiter kaum Beachtung, wobei sie einen Großteil derer ausmachen, die in Angeboten der sozialen Praxis wirken. Ehrenamtliche Mitarbeiter sind als Vorstand oder in klaren Machtpositionen, in der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und als Begleitung und Betreuung von belasteten Familien aktiv. Sie gestalten Einrichtungsstrukturen in unterschiedlichem Umfang mit und haben Einfluss auf die Deutung der Fachkräfte und Zielgruppen. Diese Verantwortungen bieten Triebtätern eine gute Möglichkeit sowie spezielle Vorteile zur Initiierung einer Missbrauchssituation.

Gesamtgesellschaftlich ist die Übernahme eines Ehrenamtes mit dem Ausdruck hoher sozialer Kompetenzen und dem Zeichen besonderer Menschlichkeit verbunden. Dies führt zu einem enormen Vertrauensvorschuss, welcher häufig als Schutzfaktor gegen Unterstellungen oder konkrete Verdächtigungen fungiert. Daraus folgt, dass für ehrenamtliche wie für hauptberufliche Fachkräfte Konzepte gleichermaßen erarbeitet werden und gelten müssen¹⁵².

¹⁵¹ vgl. Bundschuh 2010, S. 61

¹⁵² vgl. ebd. 2010, S. 61

➤ Aufklärung und Qualifizierung

Fachkräfte benötigen ein umfassendes Wissen über Rechtsvorschriften, Strategien der TäterInnen, Tat begünstigende Faktoren, sexuelle Gewalt an sich und über Gegenmaßnahmen. Diese Punkte sollten integraler Bestandteil jeder Ausbildung im sozialen Bereich sein. Darüber hinaus muss die Leitung in Institutionen dafür sorgen, dass ihre Mitarbeiter fortlaufend über aktuelle Präventions- und Interventionsmaßnahmen qualifiziert und informiert werden.

➤ Leitbild

In den Institutionen sollte eine Kultur der Achtsamkeit herrschen. Das Fundament einer solchen Kultur kann durch ein Leitbild entstehen, welches gemeinsam erarbeitet und regelmäßig reflektiert wird.

Kontraproduktiv ist ein Diktat "von oben" (siehe Kapitel 5.5), da der Respekt vor den Kompetenzen und Bedürfnissen der Mitarbeiter dabei meist fehlt.

Das gemeinsam erarbeitete Leitbild sollte die Ziele der institutionellen Arbeit und die Mittel, um dies zu erreichen, inhaltlich verankern und das "Null-Toleranz" - Prinzip bei sexueller Gewalt nach innen und außen vertreten.

➤ Offene und transparente Kommunikation

Ein offener und wertschätzender Umgang zwischen den Teammitgliedern, in dem auch Verwunderung über den liebkosenden Umgang mit Kindern durch eine Kollegin/einen Kollegen geäußert werden kann, ist eine Voraussetzung zur Bildung eines teaminternen Konsens im Hinblick auf den Umgang mit Kindern¹⁵³. Auch muss - neben der Kommunikation - die Fähigkeit zur Konfliktlösung gefördert werden, da auch der offene Umgang mit Konflikten eine enttabuisierte Kommunikation fördert. Ebenfalls nützlich kann die Teamsupervision sein, welche die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Tabus in der Einrichtung sichtbar werden und die Konsensbildung dadurch nicht weiter unterlaufen wird. Dabei kann es

¹⁵³ vgl. Wolff 2007, S.6

auch sinnvoll sein, den Umgang zwischen Führung und Mitarbeitern in Frage zu stellen, da - wie bereits in Punkt 5.5 beschrieben - fehlende oder/und autoritäre Machtstrukturen und damit einhergehend das hohe Frustrationspotential der Mitarbeiter das Auftreten sexueller Gewalt in Institutionen maßgeblich begünstigt.

➤ Personalauswahl

Es ist besonders schwierig zu vermeiden, dass Menschen mit einer sexuellen Neigung zu Kindern erst gar nicht in einer pädagogischen Einrichtung angestellt werden. Hilfreich ist hierfür die Einhaltung bestimmter Schritte bei der Personalauswahl, welche potentielle TäterInnen davon abhalten, in der Einrichtung tätig zu werden. In bereits vorliegenden Handlungsempfehlungen und Fachpublikationen¹⁵⁴ werden folgende Standards für das Bewerbungsverfahren empfohlen:

- Einforderung des (erweiterten) Führungszeugnisses
- Hinweise auf das Leitbild in der Stellenausschreibung
- Ausführliche Erklärung des Leitbildes und des Umgangs mit Verdachtsmomenten sowie Aushändigung schriftlicher Informationen zu beiden Aspekten während des Bewerbungsgespräches
- Konkrete Fragen zur Einstellung des Bewerbers/der Bewerberin zu Kinderrechten, Verletzungen derselben und sexuellen Handlungen zwischen Kindern und Erwachsenen und diesbezüglicher Phantasien des Bewerbers/der Bewerberin (, wobei dahingestellt ist, ob ein Bewerber seine pädosexuellen Neigungen in einem Bewerbungsgespräch offen legen würde)
- Abklärung von Ungereimtheiten im Lebenslauf, wie etwa häufiger Stellenwechsel (oftmals klären sich solche Ungereimtheiten durch ein Gespräch mit früheren Arbeitgebern, wobei immer die Erlaubnis des Bewerbers/der Bewerberin eingeholt werden sollte)

¹⁵⁴ vgl. u. a. Conen 2002, Deutscher Caritasverband 2010, Der PARITÄTISCHE Berlin 2010

Eine Anlage zum Arbeitsvertrag bei der Einstellung, in welcher über die Haltung der Institution informiert, die Verantwortung zur Einhaltung und Durchsetzung des Leitbildes durch die Mitarbeiter dargelegt und über Konsequenzen bei Zuwiderhandlung aufgeklärt wird, sollte beiliegen. Diese Anlage sollte durch eine Unterschrift anerkannt und belegt werden.

12.1 Präventionsmaßnahmen durch Einbeziehung der Kinder

Nicht nur die Mitarbeiter und Leitung der Institutionen alleine können zur Prävention vor Gewalt jeder Art gegen Kinder beitragen. Auch die Mädchen und Jungen haben die Möglichkeit, sich selbst vor Übergriffen zu schützen. Dazu sollten in den Einrichtungen verschiedene Möglichkeiten umgesetzt werden. Zu diesen zählen:

➤ Aufklärung und Austausch über die Kinderrechte

Nur Kinder, die ihre Rechte kennen, die möglichst in einer kindgerechten Art und Weise vermittelt werden, können diese auch einfordern. Den Kindern muss ein Wissen über ihre Rechte und eine Sprache vermittelt werden, die ihnen helfen, Beeinträchtigungen ihrer Rechte zu benennen und interpretieren zu können.

Außerdem muss den Mädchen und Jungen verdeutlicht werden, dass die Kinderrechte für *alle* gelten und deswegen auch keine Gewalt jeder Art zwischen den Kindern und Jugendlichen zu dulden ist. Sexualisierte Gewalt unter Kindern und Jugendlichen ist neben der sexuellen Gewalt durch Erwachsene ein gravierendes Problemfeld in Institutionen mit einem eigenständigen Handlungsbedarf.

Weiterhin ist es wichtig mit den Kindern zu besprechen, was sie selbst tun können, wenn sie eine Verletzung ihrer Rechte erfahren oder beobachten, welche Hilfsangebote es gibt und an wen sie sich zwecks Hilfe wenden können. Selbstverständlich müssen solche Informationen regelmäßig als Angebote mit unterschiedlichen Schwerpunkten wiederholt werden, um

die Wahrnehmung der Mädchen und Jungen diesbezüglich zu schärfen und ein Bewusstsein dafür zu bilden.

Wichtig ist dabei, dass die Fachkräfte sozialpädagogische Kompetenzen haben, damit sie eine Umgebung schaffen, in der die Kinder offen und ohne Furcht über ihre Erfahrungen und Ängste zum Thema "Sexualität und sexualisierte Gewalt" sprechen und im Fall der Fälle Hilfsangebote annehmen können¹⁵⁵.

➤ Mitbestimmung/Partizipation

Die Mädchen und Jungen werden nur dann ihre Kinderrechte einfordern, wenn sie sich entsprechend artikulieren können und sich sicher sind, dass ihnen zugehört wird und sie ernstgenommen werden. Um dieses Selbstbewusstsein bei den Kindern zu fördern, müssen Gelegenheiten in ihrem Alltag geschaffen werden, in denen sie mitbestimmen und eigene Entscheidungen treffen können. Hier bietet die Mitbestimmung bei der Aufstellung von gemeinsamen Regeln für die Gruppe und das Einbeziehen in die einrichtungsinternen Abläufe gute Möglichkeiten. Besonders wichtig ist dabei, dass die Partizipation nicht als methodischer Trick verwendet wird, sondern der Wille und die Entscheidung der Kinder vollen Respekt und Akzeptanz durch die Mitarbeiter und Leitung erfahren¹⁵⁶.

➤ Beschwerdemanagement

Aus Sicht von ExpertInnen sind verschiedene Grundelemente des Beschwerdemanagements wichtig, welche Mechthild Wolff¹⁵⁷ wie folgt zusammengefasst hat:

- Beschwerdesimulation

Die Hemmschwellen der Kinder, Kritik zu üben oder Probleme zu benennen, ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Dies fällt ihnen vor allem bei Personen schwer, von denen sie in irgendeiner Form

¹⁵⁵ vgl. Bundschuh 2010, S. 65

¹⁵⁶ vgl. Liebel 2002, S. 217

¹⁵⁷ vgl. Wolff 2004, S. 110 f

abhängig sind. Aus diesem Grund brauchen sie Anregungen, um ihre Erfahrungen, Erlebnisse u. ä. darzulegen.

- **Beschwerdeannahme**

Wenn Fachkräfte nicht oder negativ auf die Beschwerde eines Kindes reagieren, wird dieses seine Unzufriedenheit kaum ein zweites Mal vorbringen. Deshalb sollten die Fachkräfte wertschätzend mit der Offenheit des Kindes umgehen. Hilfreich sind für das Vorbringen einer Beschwerde gemeinsam erarbeitete Regeln, z.B. keine Beschimpfungen.

- **Beschwerdebearbeitung und Reaktion auf die Beschwerde**

Die Kinder müssen sich sicher sein können, dass auf ihre Beschwerde eine Reaktion erfolgt. Der Prozess sollte möglichst transparent sein und das Kind über das Vorgehen und etwaige Ergebnisse informiert werden.

Außerdem sollte den Kindern die Möglichkeit der anonymen Beschwerde gegeben werden. Dies lässt sich beispielsweise durch einen Beschwerdebriefkasten in der Institution oder durch den Hinweis auf das Kinder- und Jugendtelefon lösen.

13. Interventionsmaßnahmen

Alle genannten Präventionsmaßnahmen können dennoch nicht immer verhindern, dass sexuelle Übergriffe in Institutionen stattfinden. Aus diesem Grund beschreiben sämtliche Arbeitshilfen auch Maßnahmen bei vagen Vermutungen oder begründetem Verdacht auf sexualisierte Gewalt in Institutionen. Diese Maßnahmen wurden auf Grundlage bisheriger Praxiserfahrungen erarbeitet und werden von Experten als sinnvoll erachtet.

13.1 Einrichtungsinternes Vorgehen

➤ Verbindliche Verfahrensrichtlinien

Jede Einrichtung sollte über für alle verbindliche Verfahrensregeln verfügen, für den Fall, dass eine Intervention bei sexualisierter Gewalt von Nöten ist. Zunächst ist ein aufkommender Verdacht für alle Beteiligten eine Belastungssituation. Manche werden sich verantwortlich fühlen, weil sie ihrer eigenen Unsicherheit gegenüber dem Täter nicht getraut haben, sie Vergünstigungen durch den Täter erhalten oder weggeschaut haben. Andere sind getroffen, weil sie sich von dem Täter manipuliert fühlen und ihr Vertrauen missbraucht wurde. Es herrschen die verschiedensten Gefühle im Team, wie z.B. Erschrockenheit, Ungläubigkeit, Schuldgefühle, Verwirrung, Wut, Enttäuschung, um nur einige zu nennen. Diese starken Gefühle können zu einer Spaltung des Teams führen. Damit in dieser Situation eine Intervention nicht scheitert, sollte diese im Vorfeld vorbereitet sein¹⁵⁸.

Dabei empfiehlt es sich, die Verfahrenslinien auf die jeweilige Einrichtung abzustimmen und konkrete Schritte zum Umgang mit vagen Vermutungen und begründetem Verdacht vorzugeben. Bei ehrenamtlich getragenen Angeboten ist es sinnvoll, Ansprechpersonen zu benennen, die beim Verdachtsfall einzubeziehen sind.

➤ Externe Fachstellen

Oft beginnt ein Verdacht mit einer unguuten Vermutung, die eine Fachkraft hat. Die Angst, als Denunziant zu gelten, wenn sich der Verdacht als falsch erweist, und die Sorge, den guten Ruf der anderen Fachkraft zu Unrecht zu schädigen, ringen mit der Sorge um das gefährdete Kind, welches zu schützen ist. Wegen dieses Zwiespalts ist es sinnvoll, für die Fachkräfte die Möglichkeit zu bieten, eine externe Beratung in Anspruch nehmen zu können, um die bisherige Wahrnehmung zu analysieren. In Wilhelmshaven (Niedersachsen) gibt es beispielsweise eine Einrichtung,

¹⁵⁸ vgl. Der PARITÄTISCHE Berlin 2010, S.18

in der sich pädagogische Fachkräfte beraten lassen können. Allerdings ist diese nicht speziell für Schulen, also LehrerInnen, bestimmt¹⁵⁹.

➤ Schutz des Kindes

Seit Inkrafttreten des § 8a SGB VIII¹⁶⁰ werden Fachkräfte bei "gewichtigen Anhaltspunkten" dazu angehalten, konkret auf diesen Verdacht zu reagieren, entsprechende Schritte einzuleiten und angemessene Maßnahmen zum Schutz des Kindes zu ergreifen (bei Lehrkräften gelten länderspezifische Vorgaben).

Unter "gewichtigen Anhaltspunkten" ist zu verstehen, dass diese sich nicht in einer externen Beratung ausräumen lassen und weitere Wahrnehmungen die getroffene Einschätzung fördern und beobachtetes bzw. berichtetes Verhalten bekräftigen.

Kinder bringen ihre Beschwerde häufig mit der Bitte vor, diese nicht weiter zu erzählen, aus Angst vor möglichen Konsequenzen. Diese Angst muss dem Kind genommen werden, indem man es detailliert und kindgerecht über das weitere Vorgehen informiert, beispielsweise, indem man dem Kind erklärt, seine Aussage sei so wichtig, dass ein anderer Erwachsener, der dem Opfer helfen könne, darüber Bescheid wissen müsse¹⁶¹.

Bei einem Verdachtsfall muss die Leitung sofort unterrichtet werden; Steht diese selbst unter Verdacht, ist der Träger der Einrichtung zu informieren. So es dem Bedürfnis des Opfers entspricht, soll dieses in der Einrichtung verbleiben. Dem Täter muss sofort der Kontakt zum Opfer entzogen werden und er muss - unter Ausschöpfung aller vorhandenen arbeitsrechtlichen Möglichkeiten - die Einrichtung verlassen. Außerdem muss sichergestellt werden, dass der Täter, auch wenn sich das Kind außerhalb der Einrichtung aufhält, dieses nicht manipulieren kann. Des Weiteren ist eine Strafanzeige zu stellen, um das Opfer und potentielle zukünftige Opfer vor dem Täter zu schützen. Allerdings ist im Hinblick auf das Bedürfnis des Kindes und einer möglichen weiteren Traumatisierung

¹⁵⁹ vgl. Bundschuh 2010, S. 67f

¹⁶⁰ Unter anderem nachzulesen unter:

<http://www.kindesschutz.de/Externes/Expertise%20Gunda%20Voigts.pdf>, gelesen am 12.10.2011

¹⁶¹ vgl. Gründer 2002, S.66

von einer öffentlich werdenden Strafanzeige abzusehen, vor allem, wenn das Kind dies nicht möchte¹⁶²

➤ Fürsorgepflicht der Leitung gegenüber Fachkräften

Parallel ist die Leitung gefordert, ihrer Fürsorgepflicht gegenüber ihren Mitarbeitern nachzukommen. Die Fachkraft, welche den Verdacht offen gelegt hat, sollte durch die Leitung unterstützt werden. Außerdem darf es angesichts der aktuellen Debatte aus Sorge um die Kinder und den guten Ruf der Institution keine vorschnellen Aburteilungen von Fachkräften geben, die sich besonders empathisch oder kollegial verhalten. Dies würde aufgebautes Vertrauen zwischen den Mitarbeitern sowie den Kindern und den Mitarbeitern zerstören¹⁶³.

➤ Information und Unterstützung der Eltern

Nach § 8a SGB VIII sind die Eltern der betroffenen Kinder bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos einzubeziehen und sofort über den Verdacht in Kenntnis zu setzen. Im Sinne der Transparenz sollten auch die Eltern der anderen Kinder in der Einrichtung informiert werden.

Es ist sinnvoll, eine externe Fachstelle einzubeziehen, an die sich die Eltern mit ihren Fragen zum Thema sexuelle Gewalt, dem Erleben der Opfer sowie sinnvolle und kindgerechte Verarbeitungsmethoden wenden können¹⁶⁴.

➤ Öffentlichkeitsarbeit

Geschieht das Lösen von Fällen sexualisierter Gewalt ausschließlich einrichtungsintern, ist dies - das haben Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit gezeigt - meist zum Scheitern verurteilt. Es gibt immer eine Lücke, durch die Informationen nach außen dringen. Ein aktiver Informationsfluss nach außen verhindert eine Verunsicherung der Eltern ebenso, wie es vermeidet, alle Kinder der Einrichtung als mögliche Opfer zu betrachten. Um Pressefragen zu beantworten ist es hilfreich, eine

¹⁶² vgl. Landesjugendamt Brandenburg 2007

¹⁶³ vgl. Bundschuh 2010, S. 69

¹⁶⁴ vgl. ebd. 2010, S.69

Ansprechperson festzulegen. Alle anderen Beteiligten sollten ihrerseits Zurückhaltung üben¹⁶⁵.

➤ Nachsorge bei begründetem/erwiesenem Verdacht

Allen Kindern der Einrichtung, auch den nicht Betroffenen, sollte professionelle Unterstützung zur Verarbeitung der Geschehnisse bereitgestellt werden. Dies gilt auch für die Mitarbeiter, da sie ebenfalls durch den Täter manipuliert wurden.

Die Strategien der Täter geben keinerlei Hinweise auf eine Gewaltbereitschaft und so wird ihnen alles zugetraut, nur kein Missbrauch. Wenn die Aufarbeitung unterlassen wird, besteht das Risiko, dass allen ehrenamtlichen und festangestellten Fachkräften misstraut wird, wenn sie sich durch besonderes soziales Engagement hervortun. Dies ist dem Schutz der Kinder abträglich, da es neue Lücken schafft, die ein potentieller Täter für sich auszunutzen weiß¹⁶⁶.

13.1.1 Unabhängige Beschwerdestellen

Erst jetzt bildet sich das Bewusstsein für den Missbrauch durch Ehrenamtliche und Hauptberufliche und das Engagement zum Schutz der Kinder wächst. Aus diesem Grund halten es viele Experten für wichtig, flächendeckend externe Beratungsstellen einzurichten, um Kindern und Eltern Unterstützung zukommen zu lassen, wenn diese das Gefühl haben, nicht ausreichend Unterstützung durch die Institution zu bekommen.

Die freien und öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe hingegen müssen ermutigt werden, externe Beratungsstellen nicht als "Vertreter der Anklage" zu sehen, sondern als Unterstützung zur Evaluierung von Gefahrenquellen in institutionellen Bezügen, so dass daraus Hinweise zur Verbesserung ihres Engagements des Kinderschutzes entstehen¹⁶⁷.

¹⁶⁵ vgl. ebd. 2010, S.70

¹⁶⁶ vgl. Bundschuh 2010, S.70

¹⁶⁷ vgl. ebd. 2010, S.70f

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit werden die bisher durchgeführten Veränderungen zum Schutz der SchülerInnen an der Odenwaldschule aufgeführt, diskutiert und durch weitere Vorschläge, welche mit Blick auf die vorangegangenen Kapitel gemacht werden, ergänzt.

14. Was hat sich an dem Konzept der Odenwaldschule seit dem Bekanntwerden der Missbrauchsfälle geändert?

Seit dem Bekanntwerden der Missbrauchsfälle hat der Ruf der Odenwaldschule stark gelitten. In der öffentlichen Wahrnehmung hat sie ihren Ruf, pädagogische Höchstleistungen zu garantieren, eingebüßt. Die Schülerzahl ist gesunken und finanziell ist es für die Schule eng geworden¹⁶⁸. Es wird der Odenwaldschule vorgeworfen, dass die Aufklärung weiterhin schleppend verlaufe und ein Großteil der Opfer immer noch auf finanzielle Entschädigung wartet.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit liegt der Fokus auf den Veränderungen der Strukturen in der Schule. Darüber hinaus soll der Frage nachgegangen werden, ob diese Maßnahmen ausreichend sind, oder im Hinblick auf die Kapitel 10 (Prävention) und 11 (Intervention) noch Handlungsbedarf besteht.

Auf der Homepage der Odenwaldschule¹⁶⁹ findet sich inzwischen eine Rubrik "Verantwortung". Unter dieser ist nachzulesen, was seit Bekanntwerden der sexuellen Handlungen an ehemaligen SchülerInnen von Seiten der Schule unternommen wurde.

Außerdem wird auf die Rechtsanwältin Claudia Burgsmüller als Anlaufstelle für diejenigen hingewiesen, die Hinweise auf Missbrauch melden oder von ihren Erlebnissen auf der Odenwaldschule berichten möchten. Diese Möglichkeit, sich an eine neutrale Person wenden zu

¹⁶⁸ vgl. hr info 2011

¹⁶⁹ vgl. <http://www.odenwaldschule.de/>, gelesen am 14.10.2011

können, soll auch weiterhin bestehen. Des Weiteren hat die ehemalige Schulleiterin Margarita Kaufmann eine fundierte wissenschaftliche Aufarbeitung initiiert. Sie und die Betroffenen, so ist auf der Seite nachzulesen, hätten der Odenwaldschule bewusst gemacht, dass es eines konsequenten Umbaus der Strukturen hin zu mehr Transparenz und der "Implementierung wirkungsvoller Präventionsstrukturen"¹⁷⁰ bedürfe.

Folgend sind die eingeleiteten Veränderungen aufgeführt:

- Ein so genanntes Schulleitungsteam hat die Leitung der Odenwaldschule seit Beginn des Schuljahres 2011/2012 übernommen. Dies besteht aus einer kommissarischen Schulleiterin (Prof. Dr. Katrin Höhmann), einem Internats- und einem Verwaltungsleiter (Roland Kubitzka und Meto Salijevic).
- Im August 2010 hat der Trägerverein beschlossen, eine externe und unabhängige Ombudsstelle einzurichten, die als Anlauf- und Beratungsstelle für SchülerInnen, MitarbeiterInnen sowie Eltern konzipiert wurde. Die Ombudsstelle soll adäquate Schritte einleiten, wenn sich ein Schüler/eine Schülerin oder ein/e Mitarbeiter/Mitarbeiterin der Odenwaldschule in seiner/ihrer Persönlichkeits- und Intimsphäre durch egal welche an der Schule tätige Person aber auch SchülerIn beeinträchtigt, angegriffen oder verletzt fühlt. Die Ombudsmänner und -frauen werden allerdings vom Trägerverein gewählt.
- Das Leben in den "Familien" (welches auf Wunsch vor allem der SchülerInnen beibehalten wird) wurde modifiziert. Häuserteams, die unter der Leitung des Internatsleiters stehen, diskutieren die Abläufe und Betreuungsstandards in den Familien. Außerdem sind sie dafür zuständig, dass pädagogische Herausforderungen besprochen und Beschlüsse herbeigeführt werden.
- Getroffene Entscheidungen sollen für alle transparent sein und grundsätzlich im Team getroffen werden.

¹⁷⁰vgl. <http://www.odenwaldschule.de/verantwortung/die-verantwortung.html>, gelesen am 18.10.2011

- Die Mitarbeiter haben sich schriftlich für genaues Hinsehen und konsequentes Handeln bei der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen verpflichtet.
- Als letzte Neuerung nutzt man über SozialpädagogInnen zusätzliche pädagogische Expertise für die Arbeit in den Familien und der Schule.

Durch die Stiftung "Brücken bauen", welche durch die Odenwaldschule und den Altschülerverein und Förderkreis der Odenwaldschule e. V. initiiert wurde, soll ein Signal gegen das Verdrängen und Vergessen gesetzt werden¹⁷¹. Die Stiftung soll Anlaufstelle für Opfer sexuellen Missbrauchs sein und materielle sowie ideelle Hilfe für die Betroffenen, die keine oder unzureichende anderweitige Hilfe erhalten haben, bieten. Zugleich wird durch die Stiftung der weitere Ausbau des Präventionskonzeptes an der Schule unterstützt.

Bisher sind verschiedene Vorkehrungen getroffen worden, damit die Odenwaldschule ein sicherer Ort für ihre SchülerInnen werden kann. Im Folgenden werden noch weitere Möglichkeiten genannt, die im Hinblick auf die bereits erwähnten Kapitel 10 und 11 zu einem transparenten und offenen Klima bei dem Thema Prävention und Intervention bei sexueller Gewalt in Institutionen beitragen.

Zusätzlich zu den bereits festgelegten Präventionsmaßnahmen, sollten Konzepte erarbeitet werden, durch die die SchülerInnen der Odenwaldschule, vor allem die jüngeren, ihre eigenen Rechte kennenlernen und diese zu unterstützen und durchzusetzen lernen. Diese Konzepte sollten in gemeinsamer Arbeit entstehen, vielleicht sogar als klassenübergreifende Projekte, bei der sich jede Klasse mit auf ihr Alter zugeschnittenen Möglichkeiten befassen, um diese dann der gesamten Schule vorzustellen. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, dass externe Fachkräfte an der Schule Informationsveranstaltungen anbieten, die immer wieder aufgefrischt werden, damit sich das Wissen im Gedächtnis der SchülerInnen verankert. Außerdem sollten die

¹⁷¹ vgl. www.odenwaldschule.de/verantwortung.html, gelesen am 28.11.2011

SchülerInnen darüber aufgeklärt werden, was sie tun können, wenn sie Zuwiderhandlungen beobachten oder selbst erfahren. Um eine Anlaufstelle zu haben, wurde durch die Odenwaldschule eine externe und unabhängige Beratungs- und Anlaufstelle (Ombudsstelle) geschaffen. Allerdings werden deren Mitarbeiter durch den Trägerverein der Odenwaldschule eingesetzt, was aus meiner Sicht der Unabhängigkeit solch einer Einrichtung zuwider läuft. Dass die SchülerInnen als Teil der Präventionsmaßnahmen, wie in Kapitel 10 beschrieben, in der Einrichtung die Möglichkeit zur Mitbestimmung haben sollten, wird durch das Konzept der Odenwaldschule bereits gewährleistet.

Zusätzlich müssen die Mitarbeiter der Odenwaldschule, sofern dies noch nicht erfolgte, über das Thema sexuelle und allgemeine Gewalt aufgeklärt und mit den Rechtsvorschriften vertraut gemacht werden. Des Weiteren sollten sie die Strategien der TäterInnen, ebenso wie Missbrauch begünstigende Faktoren und Gegenmaßnahmen bei sexueller und allgemeiner Gewalt kennenlernen. Außerdem muss die Leitung Sorge tragen, dass die Mitarbeiter fortlaufend und regelmäßig über aktuelle Präventions- und Interventionsmaßnahmen informiert und auch qualifiziert werden.

Die offene und transparente Kommunikation, welche ebenfalls ein Kriterium der Prävention ist, wird zum Teil durch die eingeführten Häuserteams erfüllt. Sinnvoll wäre noch eine regelmäßige Supervision für die Mitarbeiter, damit sie ihr eigenes Handeln und ihre Bedürfnisse mit Hilfe von qualifizierten Fachkräften hinterfragen und reflektieren können, um diese gegebenenfalls zu ändern.

Durch die Anerkennung der Forderung, bei der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen genau hinzusehen und konsequent zu handeln, verpflichten sich alle Mitarbeiter, ein Leitbild anzuerkennen, das sexuelle Handlungen mit Kindern nicht duldet. Inwiefern dieser Kodex Konsequenzen bei nicht Einhaltung desselben beinhaltet, ist nicht bekannt. Bei der Einstellung neuer Mitarbeiter soll künftig ein erweitertes polizeiliches Führungszeugnis verlangt werden, damit auch Bewerber aus dem Ausland gründlicher auf

eine eventuelle Vorgeschichte hin überprüft werden können, so Dr. Erika Risse, Vorsitzende der "Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime" (LEH), welche durch die Odenwaldschule mitgegründet wurde, in einem Interview mit der Zeit Online¹⁷².

Um im "Falle der Fälle" gerüstet zu sein, was die Odenwaldschule in der Vergangenheit nicht war, wie man an ihrer Reaktion auf das Bekanntwerden der Missbrauchsfälle sehen konnte, ist es hilfreich, wenn sich das Schulleitungsteam und die Mitarbeiter auf verbindliche Verfahrensrichtlinien für den Ernstfall einigen. Da die Missbrauchsfälle nicht einrichtungsintern klärbar sind, wie die jüngste Vergangenheit gezeigt hat, ist es sinnvoll, eine Person zu benennen, die als Ansprechpartner für die Öffentlichkeit dient. Dies kann geschehen, wenn der Ernstfall eintritt, allerdings ist es hilfreicher, dies in Zusammenhang mit den Verfahrensrichtlinien zu klären, damit eine Reaktion auf den Ernstfall reibungslos erfolgen kann.

Auch für die Mitarbeiter sollte eine Beratungsstelle zur Verfügung stehen, die diesen bei Beobachtung eines Missbrauchs oder einem schlechten Gefühl unterstützend und beratend zur Seite steht. Im Fall der Odenwaldschule übernimmt die Ombudsstelle wahrscheinlich auch diese Rolle.

¹⁷² Vgl. ZEIT ONLINE 4.2.2011

15. Fazit

Obwohl in dieser Arbeit ausführlich der Frage nach den verschiedenen Schwierigkeiten des Zusammenlebens von LehrerInnen und SchülerInnen, unter dem Gesichtspunkt des sexuellen Missbrauchs in den 1970er und 80er Jahren und dem Nähe-Distanz-Problem nachgegangen wurde, ist die in der Einleitung gestellte Frage, ob es nötig wäre, einen neuen Lehrer-Schüler-Bezug zu entwickeln, schwierig zu beantworten.

Anhand der aufgezeigten, verschiedenen Erlebensdimensionen von Nähe und Distanz lässt sich feststellen, dass diese einer ständigen Gratwanderung unterliegen und es nach wie vor Probleme bereitet, eine genaue Begriffsdefinition zu formulieren. Dies ist sicherlich auf die Ambivalenz von sowohl Nähe, als auch Distanz zurück zu führen, denn ebenso wie zu viel Nähe, ist auch eine zu große Distanz zu den Schutzbefohlenen schädlich. Es liegt also im Ermessen und der Fähigkeit zur Selbstreflexion des Lehrers, wie viel Nähe ein Kind braucht und ab wann diese Nähe die Grenzen des Kindes zu verletzen droht. Ebenso verhält es sich mit Distanz. Diese kann als wohltuend durch die Fachkraft und durch den (in diesem Kontext) Schüler/ die Schülerin wahrgenommen werden. Jedoch besteht ebenfalls die Möglichkeit, dass sie als Abweisung und Desinteresse interpretiert wird. Sowohl bei Nähe, als auch Distanz ist demnach von den Fachkräften sehr viel Einfühlungsvermögen gegenüber dem Schutzbefohlenen, aber auch Selbstreflexion gefordert, damit sich die Fachkraft stets sicher sein kann, nicht eigene Bedürfnisse auf die (professionelle) Beziehung zu dem Kind oder Jugendlichen zu übertragen. Hier können externe Beratungsstellen und Supervisionen die Fachkraft unterstützen, wie unter Kapitel 6 beschrieben.

Es ist also kaum möglich, eine befriedigende Begriffsdefinition für Nähe und Distanz zu finden, die nicht eines von beiden vernachlässigen oder überbetonen würde. Es geht vielmehr darum, dass jede Person, die in sozialen Bereichen arbeitet, für sich persönlich und unter Berücksichtigung der Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen sowie durch Einbeziehung der Richtlinien der jeweiligen Einrichtung einen Weg

finden muss, eine adäquate Beziehung zu den Mädchen und Jungen aufzubauen. Selbstverständlich stehen hier auch die LeiterInnen der Einrichtungen in der Pflicht, gemeinsam mit ihren Mitarbeitern Rahmenbedingungen festzulegen, die es jenen erleichtert, eine angebrachte Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufzubauen.

Außer der Frage nach Nähe und Distanz, ist - zu Beginn der Arbeit - die Frage nach der Ursache und, in diesem Zusammenhang, möglichen Präventions- und Interventionsstrategien des sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule gestellt worden.

Als Ergebnis dieser Frage kann in Bezug auf die Odenwaldschule formuliert werden, dass hier nicht die Institution an sich, sondern die Menschen, die in ihr arbeiteten, den Missbrauch in den 70er und 80er Jahren zu verschulden haben. Vor allem Gerold Becker, der als pädosexueller Täter in der Odenwaldschule ein System etablierte, welches ihm ermöglichte, seinen sexuellen Neigungen mehr als 16 Jahre lang nachzugehen und auch die LehrerInnen, die zumindest geahnt haben müssen, was vor sich ging, tragen Schuld am zahlreichen sexuellen Missbrauch an ehemaligen SchülerInnen. Wirkungsvolle Präventionsstrategien gegen sexuelle Gewalt gab es damals nicht an der Odenwaldschule. Ebenso beinhaltete das Konzept der Schule keine Interventionsmaßnahmen, wie die stockende und zu Anfang für die Opfer unbefriedigende Aufklärung deutlich machte. Inzwischen sind die Mitarbeiter der Odenwaldschule bemüht, Konzepte zum Schutz der Mädchen und Jungen zu entwickeln und im Schulkonzept zu verankern, wie in Kapitel 13 eingehend erläutert wurde.

Trotz der schrecklichen Ereignisse in den 1970er und 80er Jahren ist die Odenwaldschule auch weiterhin ein attraktiver Ort, an dem SchülerInnen (auf eigenen Wunsch hin¹⁷³) zusammen mit den LehrerInnen leben und lernen.

¹⁷³ vgl. Odenwaldschule Newsletter Oktober 2011, S.5

Bedingt durch die aktuellen Entwicklungen in Bezug auf den Schutz der Mädchen und Jungen vor sexueller Gewalt, sind neue Überlegungen zu Nähe und Distanz in allen Bereichen der Pädagogik erforderlich, was auch eine Überarbeitung des Lehrer-Schüler-Bezugs zur Folge hat. Inzwischen gibt es verschiedene neue Ansatzpunkte (siehe Kapitel 11 und 12), um sexuellen Missbrauch in Institutionen zu verhindern. Die Diskussion zu diesem Thema kann dennoch nicht als abgeschlossen betrachtet werden, da die bundesweite Umsetzung der zu ziehenden Lehren bis heute anhält.

16. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Dr. **Bundschuh**, Claudia (2010): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand. Expertise im Rahmen des Projekts "Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen". München

Dörr, Margret; **Müller**, Burkhard (Hrsg.) (2007): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München

Finkelhor, David (1984): Child sexual abuse: new theory and research. New York Free Press

Kaufmann, Margarita; **Priebe**, Alexander (Hrsg.) (2010¹): 100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule. Berlin

Klein, Jörg (1991): Inzest: Kulturelles Verbot und natürliche Scheu. Studien zur Sozialwissenschaft. Bd. 102. Opladen

Dr. **Schäfer**, Walter (1960): Die Odenwaldschule 1910 – 1960. Der Weg einer freien Schule. Oberhambach über Heppenheim (Bergstr.)

Linn, Fritz; **Picht**, Georg; **Specht**, Minna (Hrsg.) (1960⁴): Aus den deutschen Landerziehungsheimen. Paul Geheeb – Mensch und Erzieher. Eine Biographie von Walter Schäfer. Stuttgart

Sekundärliteratur

Adorno, Theodor W. (1977): Tabus über den Lehrberuf. In: Gesammelte Schriften 10.2, Frankfurt am Main, S. 656-673

Arndt, Helmut; Müller-Holtz, Henner (Hrsg.) (1996²): Schulerfahrungen - Lebenserfahrungen. Anspruch und Wirklichkeit von Bildung und Erziehung heute. Reformpädagogik auf dem Prüfstand. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien

Bange, Dirk (2001): Sexuelle Ausbeutung von Kindern - Hintergründe und Motive der Täter. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sexueller Missbrauch von Kindern. Dokumentation der Nationalen Nachfolgekonferenz "Kommerzielle sexuelle Ausbeutung von Kindern" vom 14./15. März 2001 in Berlin. Opladen 2002, S. 85 - 101

Becker, Gerold (Hrsg.) (1985): Programmheft zum Jubiläum. Heft 9

Bernard, Frits (1982): Kinderschänder? Pädophilie von der Liebe zu Kindern. Fulda

Bintig, Arnfried (2002): Arbeit mit Sexualstraftätern: Ein Beitrag zur Opferprävention, Vortrag auf der Fachtagung am 5.12.2002 des Instituts für Geschlechterstudien der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der FH Köln „Stabile Geschlechterverhältnisse in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen?“

Bischof, Norbert (1973): Die biologischen Grundlagen des Inzesttabus. In: Reinert, G. (Hrsg.): Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1970. Göttingen 1973, S. 115-142

Bixler, Ray H. (1981): Incest Avoidance as a Function of Environment *and* Heredity. In: Current Anthropology, 1981 (22), S. 639-645

Bueb, Bernhard (2010): "Ich mache mir Vorwürfe". In: DIE ZEIT Nr. 12/18.3.2010

Bundschuh, Claudia (2001): Pädosexualität. Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen. Opladen

Burgsmüller Claudia, Tilmann, Brigitte (2010): Aufklärung der sexuellen Ausbeutung von Schülern und Schülerinnen an der Odenwaldschule im Zeitraum von 1960 bis 2010. Eine Fortschreibung des Berichts vom 28.05.2010

Conen, Marie-Luise (2002a): Institutionen und sexueller Missbrauch. In: Bange, Dirk/Körner, Wilhelm (Hrsg.): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Göttingen, S. 196-201

Conen, Marie-Luise (2002b): Arbeitshilfen für die Personalauswahl zur Vermeidung der Einstellung pädophiler Mitarbeiter. In: Fegert, Jörg; Wolff, Mechthild (Hrsg.): Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention. Ein Werkbuch. Münster, S. 53-64

Conen, Marie-Luise (2004a): Sexueller Missbrauch durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: AFET- Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (Hrsg.): Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Umgang mit Fehlverhalten von Fachkräften in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Hannover S. 160-179

Conen, Marie-Luise (2004b): Sexueller Missbrauch durch MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Einrichtungen. In: Jugendhilfe 42 (1), S. 11-14

Conen, Marie-Luise (2005): Institutionelle Strukturen und sexueller Missbrauch durch Mitarbeiter in stationären Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. In: Amann, Gabriele; Wipplinger, Rudolf (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Überblick über Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen, S. 795-808

Deegener, Günther (1995): Sexueller Missbrauch: Die Täter. Weinheim

Deegener, Günther (2005): Das Verantwortungs-Abwehr-System sexueller Missbraucher: Ursachen und therapeutische Umgang. In: Amann, G.; Wippliner, R. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Überblick über Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen, S. 367-392

Der PARITÄTISCHE Berlin (Hrsg.) (2010): Mädchen und Jungen vor sexueller Gewalt in Institutionen schützen. Handlungsempfehlungen zur Prävention von sexuellem Missbrauch in Institutionen der Jugendhilfe, Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen, Schule und Kindertagesbetreuungseinrichtungen. Berlin

Deutscher Caritasverband (2010): Empfehlungen des Deutschen Caritasverbandes zur Prävention von sexuellem Missbrauch sowie zum Verhalten bei Missbrauchsfällen in Diensten und Einrichtungen der Caritas, insbesondere in der Kinder-, Jugend-, und Behindertenhilfe

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1976⁴): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Stuttgart, Wien

Dorsch, Friedrich u.a. (1976⁷): Psychologisches Wörterbuch. Bern, Stuttgart, Wien

Dörr, Margret (2004): Professionelle (Selbst)Reflexion im Spannungsfeld von personaler, interpersonaler und institutionalisierter Dynamik und psychosozialer Abwehr. In: Hörster, R.; Küster, U.; Wolff, St. (Hrsg.): Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Freiburg, S. 151-170

Dover, Kenneth J. (1983): Homosexualität in der griechischen Antike. München

Edelstein, Wolfgang u.a. (1967): Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Frankfurt

Erhardt, Martin (2004): Lausbuben, Rotznasen und die erste Liebe: Umgang mit den Themen Sexualität und Sexualpädagogik im beruflichen Alltag. In: Thema Jugend 2004 (2), S. 11-13

Fastie, Frisa (2004): Vom Tabu zur Professionalität. Grundsätzliche Aspekte von Fehlverhalten – Herausforderungen für Führungskräfte. In: AFET- Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (Hrsg.): Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Umgang mit Fehlverhalten von Fachkräften in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Hannover, S. 16-44

Fegert, Jörg: Sexueller Missbrauch von Schutzbefohlenen und Abhängigen in Krankenbehandlung, Therapie und Pädagogik, in: Fegert, Jörg; Wolff, Mechthild (Hrsg.): Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention. Ein Werkbuch. Münster 2002, S. 22-52

Fleischhauer, Jan; Hollersen, Wiebke (2010): "Kuck mal, meine Vagina". In: DER SPIEGEL 2010 (25), S.40-45

Freud, Sigmund (1941): Abriß der Psychoanalyse. In: Gesammelte Werke Bd. 17. London, S. 63-138

Freud, Sigmund (1972a): Die Traumdeutung. In: Studienausgabe Bd. 2. Frankfurt am Main

Freud, Sigmund (1972b): Der Untergang des Ödipuskomplexes. In: Studienausgabe Bd. 5. Frankfurt am Main, S. 243-251

Freud, Sigmund (1972c): Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds. In: Studienausgabe Bd. 5. Frankfurt am Main, S. 252-266

Freud, Sigmund (1974): Totem und Tabu. In: Studienausgabe Bd. 9. Frankfurt am Main, S. 287-444

Geheeb, Paul: *Leben und Arbeiten mit Kindern*. Vortrag gehalten in Utrecht am 18. April 1936, S. 6–7

Gerlach, Alf (2008): Intimität als Gegenwehr und die Tyrannei der Intimisierung. Psychoanalytische Anmerkungen am Beispiel des Films Die Truman Show von Peter Weir. In: *Psyche - Z Psychoanal* 62, S1068-1076

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

Gründer, Mechthild (2002): Interventionsschritte bei sexuellem Missbrauch durch Mitarbeiter in Institutionen der Jugendhilfe. In: Fegert, Jörg; Wolff, Mechthild (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention. Ein Werkbuch*. Münster, S. 65- 72

Holland-Letz, Matthias (2010): Verbrechen im "geschlossenen System". In: *Erziehung und Wissenschaft* 2010, (6), S. 12-13

Honneth, Axel (1990): Integrität und Mißachtung. In: *Merkur*, 501, S. 1043-1054

Huguenin, Elisabeth (1926): *Die Odenwaldschule*. Weimar

Kindler, Heinz (2003): *Evaluation der Wirksamkeit präventiver Arbeit gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen. Expertise*. München

Krischer, Maya (2002): *Zur Genese und Dynamik sexueller Interaktion zwischen Männern und weiblichen Kindern. Eine empirische Untersuchung auf der Basis forensisch-psychologischer Gutachten*. Herbholzheim

Kroll, Sylvia; Meyerhoff, Fred; Sell, Meta (2003): Sichere Orte für Kinder. Handlungsmodell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor pädosexuellen Übergriffen in Offenen Freizeiteinrichtungen. Stuttgart

Landesjugendamt Brandenburg (2007): Handlungsanleitung im Umgang mit sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen durch Mitarbeiter/innen, für Träger ambulanter Hilfen zur Erziehung. Bernau

Lautmann, Rüdiger (1994): Die Lust am Kind. Porträt des Pädophilen. Hamburg

Lévi-Strauss, Claude (1984): Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt am Main

Liebel, Manfred (2002): Partizipation im Kinderschutz: Innovative Konzepte bei der Bekämpfung kommerzieller sexueller Ausbeutung von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Sexueller Missbrauch von Kindern. Dokumentation der Nationalen Nachfolgekonferenz „Kommerzielle sexuelle Ausbeutung von Kindern“ vom 14./15. März 2001 in Berlin. Opladen 2002, S. 217-222

Neckel, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbiotischen Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main, New York

Odenwaldschule (Hrsg.) (1999²): Odenwaldschule. Ober-Hambach

Odenwaldschule Newsletter, Oktober 2011, S.5

Perner, Rotraud A. (2006): Die Wahrheit wird euch frei machen. Sexuelle Gewalt im kirchlichen Bereich und anderswo. Prävention – Behandlung – Heilung. Wien

Rank, Otto (1974): Das Inzest-Motiv in Dichtung und Sage. Darmstadt

Reinsberg, Carola (1989): Ehe, Hetärentum und Knabenliebe im antiken Griechenland. München

Dr. Dr. h.c. Röhrs, Hermann (1998¹): Reformpädagogik und innere Bildungsreform. Band 12. Weinheim

Seligman, Brenda Z. (1935): The Incest Taboo as a Social Regulation. In: The Sociological Review 1935 (27), S. 75-93

Shepher, Joseph (1983): Incest - A Biosocial View. New York/London

Sidler, Nikolaus (1971): Zur Universalität des Inzesttabu. Stuttgart

Spiro, Melford E. (1954): Children of the Kibbutz. Cambridge, Massachuchetts

Talmon, Gerber Y. (1964): Mate Selection in Collective Settlements. In: American Social Review 1964 (29), S. 408-491

Tylor , Edward B. (1865): Researches into the Early History of Mankind and the Development of Civilization. London

Weiss, Wilma: Institutionelle Strukturen und ihre Bedeutung für sexuelle Übergriffe. In: Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e. V. (Hrsg.): Missbrauchtes Vertrauen ... Sexualisierte Gewalt an Kindern durch Mitarbeiter/innen in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Dokumentation der Tagung am 17./18. Februar 2003 für Leitungskräfte und Trägerverantwortliche in Bergisch – Gladbach, S. 12-19

Westermarck, Edward (1894): The History of Human Marriage. London

Westermarck, Edward (1921⁵): The History of Human Marriage. London

Wolff, Mechthild (2007): Sexualisierte Gewalt durch Professionelle in Institutionen. Kein neues, aber ein halbherzig verhandeltes Thema. In: IzKK-Nachrichten 2007 (1), S. 4-7

16.1 Internetquellen

Bosinski, Hartmut A. G.: Neue Wege zur Verhinderung von sexuellem Kindesmissbrauch, unter: <http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/820204/publicationFile/AnlagePi090311.pdf>, gelesen am 23.10.2011, 14:14 Uhr

Jachertz, Norbert: Interview mit dem Berliner Sexualmediziner Prof. Dr. med. Dr. phil. Klaus Beier: Eine dauerhafte Verhaltenskontrolle ist erreichbar, unter: <http://www.aerzteblatt.de/v4/archiv/artikel.asp?id=70322>, gelesen am 23.10.2011, 14:49 Uhr

IzKK-Nachrichten: Sexualisierter Gewalt durch Professionelle in Institutionen, 2007 (1). **Jachertz, Norbert:** Interview mit dem Berliner Sexualmediziner Prof. Dr. med. Dr. phil. Klaus Beier: Eine dauerhafte Verhaltenskontrolle ist erreichbar, unter: <http://www.aerzteblatt.de/v4/archiv/artikel.asp?id=70322>, gelesen am 23.10.2011, 15:26 Uhr

<http://www.odenwaldschule.de>, gelesen am 3.01.2011, 12: 45 Uhr

<http://www.odenwaldschule.de/internat/lernen-und-leben>, gelesen am 4.01.2011, 07:32 Uhr

<http://www.odenwaldschule.de/ausbildung/berufsausbildungen.html>, gelesen am 15.3.2011, 17:13 Uhr

<http://www.odenwaldschule.de/internat/wie-wir-leben.html>, gelesen am 3.10.2011, 16:49 Uhr

<http://www.odenwaldschule.de/verantwortung/die-verantwortung.html>, gelesen am 18.10.2011

<http://www.kindesschutz.de/Externes/Expertise%20Gunda%20Voigts.pdf>,
gelesen am 12.10.2011

http://www.bpb.de/themen/GE8AJE,0,Revolution_der_Sprache.html,
gelesen am 3.10.2011, 16:59 Uhr

http://www.bpb.de/themen/4Q83FF,0,Denkmodelle_der_68er.html,
gelesen am 3.10.2011, 17:02 Uhr

http://www.bpb.de/themen/GE8AJE,0,Revolution_der_Sprache.htmlgelese
n am 3.10.2011, 17:05 Uhr

<http://zfiarchiv.beepworld.de/files/internatesexuellermissbrauchdrogen.pdf>,
gelesen am 18.10.2011, 12:55 Uhr

Baureithel, Ulrike: Alte Verbote produzieren alte Gewalt. Der Sexualwissenschaftler Volkmar Sigusch über Pädophilie, Katholizismus und Reformpädagogik. Interview am 19.04.2010. In: Tagesspiegel online, unter:

<http://www.tagesspiegel.de/kultur/alte-verbote-produzieren-alte-gewalt/1804062.html>, gelesen am 02.11.2011, 17:35 Uhr

Balluseck, Hilde von (2010): Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. Aufriss und Analyse der Diskussion zur Gewalt gegen Kinder und Folgerungen für die Frühpädagogik (1), 30.04.2010, unter: <http://www.erzieherin.de/macht-und-sexualitaet-in-paedagogischen-beziehungen.php>, gelesen am 02.11.2011, 14:42 Uhr

Ulonska, Herbert: Inzest in Internaten. Münster, 20. Juli 2010, unter: http://www.schulische-praevention.de/fileadmin/user_upload/pdf/Inzest_in_Internaten.pdf, gelesen am 10.11.2011, 20:58 Uhr

<http://www.iovialis.org/download/macht.pdf>, gelesen am 8.11.2011, 14:22 Uhr

WELT ONLINE 2.5.2010: Strafantrag gestellt, unter: <http://www.welt.de/vermishtes/article7430256/Odenwald-Lehrer-soll-Kinder pornos-gedreht-haben.html>, gelesen am 17.10.2011, 14:47 Uhr

FOCUS ONLINE 5.6.2010: Odenwaldschule. Neuer Vorsitzender beklagt desaströse Strukturen, unter: http://www.focus.de/panorama/welt/missbrauchsskandal/odenwaldschule-neuer-vorsitzender-beklagt-desastroese-strukturen_aid_515974.html, gelesen am 17.10.2011, 14:58 Uhr

SPIEGEL ONLINE 26.8.2011: Missbrauch an der Odenwaldschule. "Hört auf mit der Lüge und dem Selbstbetrug", gelesen am 17.10.2011, 16:12 Uhr

Prof. Dr. **Dörr**, Margret (2010³): Nähe und Distanz. Zum grenzwahrenden Umgang mit Kindern in pädagogischen Arbeitsfeldern, unter: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1351>, gelesen am 18.10.2011, 13:35 Uhr

Fried, Amelie (14.3.2010): Die rettende Hölle, unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/amelie-fried-ueber-die-odenwaldschule-die-rettende-hoelle-1953251.html>, gelesen am 23.11.2011, 11:25 Uhr

Schall, Tobias (2010): Interview mit Missbrauchsoffer. "Es war die Hölle im Paradies", unter: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.interview-mit-missbrauchsoffer-es-war-die-hoelle-im-paradies.4870ff9d-9f67-4b69-9151-00613250862a.html>, S.1-2, 11.4.2010, gelesen am 23.11.2011, 12:47 Uhr

prävention: Zeitschrift des Bundesvereins zur Prävention von sexuellem Missbrauch (2/2004), unter:
http://www.dgfpi.de/tl_files/bundesverein/praevention/2004_02.pdf,
gelesen am 23.11.2011, 10:13 Uhr

Deiß, Katja (2011): Missbrauch mit System. Der "Sündenfall" Odenwaldschule, unter:
<http://www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/lesezeit/153059/index.html>,
gelesen am 23.11.2011, 10:50 Uhr

Herrmann, Ulrich (2010): Vor 100 Jahren wurde die Odenwaldschule gegründet. Anfang und Erfolge, Krise und Zukunft eines "pädagogischen Laboratoriums", unter: <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/?p=31>,
gelesen am 25.11.2011, 13:36 Uhr

Hentig, Hartmut von (2010): Die Elemente der Erziehung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Mai 2010, unter:
<http://www.blaetter.de/archiv/jahrgaenge/2010/mai/die-elemente-der-erziehung>, gelesen am 26.11.2011, um 14:42

hr info 4.3.2011: Ein Jahr Missbrauchsvorwürfe. Tatort Odenwaldschule, unter:
http://www.hr-online.de/website/radio/hr-info/index.jsp?rubrik=47572&key=standard_document_40955767, gelesen am 28.11.2011, 14:41 Uhr

ZEIT ONLINE 4.2.2011: Missbrauch an Schulen. Kann es wieder passieren? Nach dem Missbrauch an der Odenwaldschule: Erika Risse erklärt, wie Internatsschüler künftig geschützt werden sollen, unter:
<http://www.zeit.de/2011/06/C-Privatschulen-Interview-Risse/seite-1>,
gelesen am 28.11.2011, 17:44 Uhr

16.2. Filmquellen

<http://www.youtube.com/watch?v=d8BbZhfmgyY>, aufgerufen am
23.10.2011, 12:47 Uhr

Schilling, Regina; Schmid, Luzia (2011): Geschlossene Gesellschaft. Der Missbrauch in der Odenwaldschule. Dienstag, 9. August 2011, 22.45 Uhr im Ersten

16. Anhang

Film:

<http://www.youtube.com/watch?v=d8BbZhfmgyY>, aufgerufen am
23.10.2011, 12:47 Uhr