



Leseprobe aus Glaser, Mayer, Retkowski, Sexualisierte Gewalt in
schulischen Einrichtungen, ISBN 978-3-7799-6042-3
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6042-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6042-3)

Inhalt

Einleitung <i>Edith Glaser, Ralf Mayer und Alexandra Retkowski</i>	7
Gerold Becker, die Odenwaldschule und der Schutz der Täter <i>Jürgen Oelkers</i>	19
„Wie im Kloster“ – Strukturell-psychologische Äquivalenzen der Odenwaldschule mit katholischen Klosterinternaten als Risikobedingungen für sexualisierte Gewalt <i>Peter Caspari</i>	42
Verarbeitungsmöglichkeiten sexualisierter Gewalt: Der schwierige Weg von der Verleugnung zur Anerkennung <i>Patrick Meurs</i>	64
Schuld, Scham und Schweigen – Gedanken zur eigenen Schulzeiterinnerung <i>Max Mehrick</i>	87
Weichenstellung zwischen Tatort und Schutzort: Was Schulen von Kindern lernen können. Am Beispiel der Erfahrungsberichte Max Mehricks <i>Sonya Mayoufi</i>	94
„Kollegialität vor Professionalität“. Die Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit einem Verdachtsfall sexualisierter Grenzüberschreitung im Rahmen von Gruppendiskussionen <i>Alexandra Retkowski, Julia Rohde, Ina Schäfer, Marianne Schäfer und Kevin Sennhenn</i>	114
Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen: Was kann, was soll Recht leisten, bezogen auf Prävention und Intervention? <i>Theresia Höynck und Sandrina Hurler</i>	129
Schweigen und Macht <i>Ralf Mayer</i>	142

Konstellationen der Gewalt in pädagogischen Kontexten: Praxis und Politik ihrer Aufarbeitung <i>Fabian Kessl</i>	160
Stellungnahme des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) der Universität Kassel vom 17.10.2018 zur Ehrenpromotion von Hartmut von Hentig	184
Autorinnen und Autoren	189

Einleitung

Edith Glaser, Ralf Mayer und Alexandra Retkowski

*„Es gibt keine vollkommenere Unterwerfung als die,
der man den Schein von Freiheit zugesteht.“ (Jean-Jacques Rousseau 1762)¹*

Im Kontext der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen werden aktuell verschiedenartige analytische wie praktische Herausforderungen, Aufgaben und Problemstellungen formuliert, für deren Bearbeitung vermeintlich unmittelbare Zugänge und vereinheitlichende Erklärungsversuche an ihre Grenzen kommen (Thole u. a. 2012; Retkowski/Treibel/Tuider 2018; Wazlawik u. a. 2019). So zeichnet sich vielfach das Ungenügen von Perspektiven ab, die über abschließende Profilbildungen, über Schuld- und Verantwortungszuschreibungen oder auch die Absage an bestimmte Diskurstraditionen (wie z. B. ‚die Reformpädagogik‘) einzelne Vorfälle und Phänomene entziffern, die erziehungswissenschaftlich sowie rechtlich zu verurteilen – oder umgekehrt zu entproblematisieren – seien, über die man sich moralisch empören müsse etc. (Reh u. a. 2012, S. 13). Der Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im Jahr 2020 markiert, dass die *strukturelle* Verwiesenheit von sexualisierten „Gewaltverhältnisse[n] auf Alltagsräume des Sprechens und Handelns“ (Thompson 2012, S. 119) zu wenig Berücksichtigung findet. Die Referenz auf ‚Alltagsräume‘ – und damit auf die regulären pädagogischen und wissenschaftlichen Handlungs- und Deutungsräume – betont, dass der Gewaltaspekt gerade nicht einfach als machtvoll, aber letzten Endes exzeptionelles Ereignis, als fremdes, ‚ir-reguläres‘ oder ‚außer-gewöhnliches‘ (ebd.) Moment in ein pädagogisches Setting einbricht, sondern seine Ermöglichungsbedingungen und sein Vollzug eingelagert sind in vertraute soziale und institutionelle Praktiken in ihren normativen und materiellen Aspekten. Insofern (auch) pädagogische Institutionen prinzipiell durch asymmetrische Beziehungen und (symbolische) Ordnungen gekennzeichnet sind, in denen wir anderen körperlich begegnen und auf differente Weisen interagieren, bricht sich die Vorstellung eines von Gewaltphänomenen vollkommen unberührten Raums an der Realität pädagogischer Einrichtungen (Schäfer/Thompson 2011; Ricken 2012, S. 103). Zahlreiche Autor*innen kritisieren daher die Behauptung einer Gleichheit der unter-

1 Zitiert nach der deutschen Übersetzung 1963, S. 265.

schiedlichen Akteur*innen in pädagogischen Arrangements² und lehnen „Vorstellungen, die von einer strukturell bestehenden ‚sexuellen Gleichberechtigung‘ zwischen Erwachsenen und Kindern ausgehen“ (Reh u. a. 2012, S. 17), unmissverständlich ab. Entsprechend gälte es anzuerkennen, dass jede pädagogische Beziehung irreduzibel von Asymmetrien und Macht gekennzeichnet erscheint. Daher wäre die wissenschaftliche und pädagogische Arbeit stets an die Forderung nach einer offenen, vorbehaltlosen Analyse von Reflexions- und Praxisformen zu binden.

Da eine solche strukturelle Aspekte akzentuierende Perspektive, wie bereits erwähnt, gerade auf das Ungenügen individualisierender Profile und einfacher Interaktionsverständnisse reagiert, sollte betont werden, dass die nach allgemeinen Charakteristika fahndende Suchbewegung an keiner Stelle die Massivität sexualisierter Gewalt und die je spezifischen Erfahrungen Einzelner zu schmälern oder gar auszublenden versucht. In der notwendigen Dekonstruktion der Gewaltdimensionen, inklusive der Täter*innenschaften, richten sich die Analysen auf institutionelle Rahmungen, Räume und (Ir-)Rationalitäten: mit Blick auf die durchaus je nach pädagogischer Einrichtung spezifischen Kommunikations-, Interaktionsformen und Organisationskulturen sowie Sinngebungs-, Rechtfertigungs- und Legitimierungspraktiken. In den Fokus treten dementsprechend die Bedingungsbeziehungen des jeweiligen Handelns und Unterlassens, der Anerkennung, des Sprechens, Schweigens etc. Die Analyse von *Machtverhältnissen* interpretiert ‚Relativität‘ also nicht beispielsweise im Sinne einer Einschränkung, Rücknahme oder gar Strapazierung der Beteiligungsfrage, sondern hinsichtlich der Einbindungen und – auch historischen – Situiertheit, der Komplexität und Kontextualisierung pädagogischen Handelns, ohne die kaum nachvollzogen werden kann, „dass und warum Kinder und Jugendliche diese Handlungen zum einen überhaupt hinnehmen und erdulden und zum anderen sich dafür selbst dann durchgängig doppelt schuldig [...] fühlen“ (Ricken 2012, S. 112).

Gegenwärtig nimmt ein breites Spektrum von Arbeiten unterschiedliche Problemansprüche auf, die an dieser Stelle kaum hinreichend angerissen werden können. Mit Blick auf die Geschichte und die gegenwärtigen Praktiken pädagogischer Institutionen wurde die Aufarbeitung ‚un-begreiflicher‘ Gewaltdimensionen in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten in Angriff genommen (exemplarisch Keupp u. a. 2019; UKASK 2019). An die Bemühungen,

2 In dieser Lesart wird der *Anspruch* der Gleichheit nicht verworfen, sondern die *Behauptung*, dass Gleichheit konzeptionell und praktisch in einer bestimmten pädagogischen Institution tatsächlich realisiert sei, infrage gestellt. Der Gleichheitsanspruch zielt in dieser Hinsicht auf eine je spezifische kritische Analyse ungleicher Verhältnisse, ohne die eigene Position und Praxis von dieser Kritik ausnehmen zu können.

die Geschehnisse, die über Jahrzehnte nicht oder kaum öffentlich gesehen und gehört wurden, in den Blick zu nehmen bzw. zu Gehör zu bringen, schließt auch der vorliegende Band an. Die einleitenden Überlegungen greifen im Folgenden nochmals kurz und exemplarisch das Themenfeld asymmetrischer Machtbeziehungen auf, dem in pädagogischen Zusammenhängen eine konstitutive und insofern unabschließbare Funktion oder Problematik zukommt.

Der breit diskutierte Machtbegriff verweist nicht zuletzt darauf, dass ‚wir‘ uns nicht nur unhintergebar zu uns selbst und anderen in ein Verhältnis setzen müssen, sondern dass sich in unser Denken, Wahrnehmen und Handeln ebenso unhintergebar das Handeln anderer bzw. je spezifische soziale Situationen, ungleiche Bedingungsbeziehungen und Ordnungsregime einschreiben (Butler 2001; Ricken 2012, S. 107 ff.). Die Referenz auf asymmetrische Machtverhältnisse durchkreuzt daher alle Versuche, die Möglichkeiten und Zwänge unseres Verhaltens auf unterschiedlichen Ebenen zu verrechnen: und so Entscheidungs-, Emanzipations- und Gestaltungsräume *eindeutig* von gemeinhin bekannten Reglements und Autoritäten oder auch informellen, unausgesprochenen und unbewussten Abhängigkeiten zu differenzieren – gerade in pädagogischen Institutionen.³ Diese Perspektive eröffnet auch das komplexe Spannungsfeld des Machtbegriffs zwischen einem analytischen Begriff und einem Reflexionsbegriff. Denn wer würde bestreiten, dass beispielsweise die Täter*innen an der Odenwaldschule nicht u. a. machtkritische Positionen in Anspruch nahmen? Und dass es gegebenenfalls auch gerade solche Perspektiven waren, auf denen sich das „komplizitäre Schweigen“ (Assmann 2012, S. 80) aufbaute, auf das sich die Täter*innen verlassen konnten. Ebenso hat sich gezeigt, dass es gerade des machtvollen Instruments der medialen Skandalisierung bedurfte, um durch die Betroffenen die Aufdeckungsprozesse ins Rollen zu bringen.

Dass damit eine Gegenüberstellung von Motiven – wie Autonomie auf der einen und Fremdbestimmung auf der anderen Seite – die von ungleichen Machtverteilungen, -positionen und -praktiken getragene Dynamik nicht nur pädagogischer Arrangements ebenso zu verschleiern wie zu entschärfen droht, lässt sich aktuell z. B. mit Blick auf die Debatte um den Anspruch der Selbstbestimmung und Selbstverantwortung als sozial ebenso anerkannte wie forcierte Anforderung in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen verfolgen (Ehrenberg 2008; Fuchs/Iwer/Micali 2018). Autonomie erweist sich in dieser Hinsicht als normativer Anspruch und Zuschreibung, die bereits im Kindesalter auf ‚selbstständiges Handeln‘ und ‚Eigenverantwortung‘ verpflichten kann, ohne

3 Angesichts der elementaren Ebene des Machtbegriffs und der mannigfaltigen Anschlussvarianten nicht nur für erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen sollte deutlich sein, dass wir hier nur wenige und grob verkürzende Pointierungen formulieren können.

dass je spezifische Abhängigkeiten, Belastungen und der Zuschreibungscharakter selbst – etwa durch Pädagog*innen – angemessen zur Sprache kommen. Der Bezug auf ‚Selbstbestimmung und -tätigkeit‘ lässt sich, in Gestalt eines allein in sich selbst gegründeten Verhältnisses, als illusorisches Konstrukt dechiffrieren (Meyer-Drawe 1990).⁴ Wie können bzw. sollten wir mit Blick auf diese Aspekte soziales Handeln konzipieren? Die Wunschvorstellung, im strengen Sinne autonom denken und handeln zu können, verweist wiederum nicht einfach auf eine unwirkliche oder unwirksame Imagination, sondern diese Auffassung bildet geradezu eine Voraussetzung für soziale Funktionszusammenhänge, die sich um die Selbstverantwortlichkeit und Aktivität noch der verletzlichsten Individuen bemühen (Ehrenberg 2008, S. 247; Schäfer 2017, S. 102 ff.). Die Möglichkeit oder das Vermögen, tätig zu werden, selbst und anders zu handeln, bleibt insofern, mit Hannah Arendt (2015, S. 18 f.) gesprochen, konstitutiv in je spezifische Bedingungsbeziehungen eingelassen: Wir *können* nicht nur, wir *müssen* tätig werden. Damit eine solche Formulierung allerdings nicht selbst triviale Interpretationen befördert, gilt es, die unlösbare *Relationalität* eigener Anstrengungen im Kontext asymmetrischer Abhängigkeiten, Ansprüche und Zwänge herauszuarbeiten. An diese Diskurslinien schließt etwa die gegenwärtige Vulnerabilitätsforschung an (Andresen/Koch/König 2015b; Burghardt u. a. 2017; Stöhr u. a. 2019).⁵ So formulieren Sabine Andresen, Claus Koch und Julia König (2015a, S. 9): „Die starke Betonung der Eigenständigkeit und der kindlichen Fähigkeiten oder Capabilities scheint [...] mitunter die Verletzlichkeit von Kindern ebenso zu überspielen wie ihre physische wie psychische Angewiesenheit auf bestimmte Ermöglichungsbedingungen ihrer Selbständigkeit.“ Der Anspruch der Selbstständigkeit und -verantwortung kann in unterschiedlichen institutionellen Konkretionen, Räumen, generationellen Beziehungskonstellationen und Praktiken jeweils beträchtliche Differenzen aufweisen. Entsprechend richtet sich der analytische Fokus auf je heterogene Formen der Zuschreibung und Zumutung von Verantwortung (Vogelmann 2014), die für unterschiedliche Akteur*innen jeweils Unterschiedliches heißen kann, wie auch in Beiträgen des Bandes deutlich wird. Dabei erscheint stets relevant, wer, in welcher Position, wem, auf welche Weise Verantwortung zuzuschreiben, zu relativieren oder abzulehnen vermag.

In dieser Hinsicht sei exemplarisch auf Versuche der Entlastung von Täter*innen verwiesen, die mit einer Autonomiebehauptung und einer darin sich

4 „Die Pädagogik wird im Gefolge der Aufklärung auf diese Illusionen verpflichtet. Mit ihr hofft man, die Grundlage für jene Autonomie gewinnen zu können, die von den gesellschaftlichen Verhältnissen nicht zugelassen wird“ (Schäfer 2017, S. 104).

5 In diesem Zusammenhang wäre auch das Generationenverhältnis weiter zu diskutieren (Heinzel 2011; Retkowski 2018).

artikulierenden Verantwortungszumutung aufseiten der Kinder und Jugendlichen arbeiten. So argumentiert Hartmut von Hentig in Bezug auf die Vorfälle sexualisierter Gewalt an der Odenwaldschule⁶ mit Souveränitätsunterstellungen: „Die 13- und 14-Jährigen wurden ja unter Gerold Becker zu 15- und 16-Jährigen, manche sogar zu 17- und 18-Jährigen, also zu erwachsenen Männern. Vielleicht sind sie dann nicht mehr attackiert worden, aber sie wussten schon alles, konnten ihre Befürchtungen für ‚nachfolgende Schülergenerationen‘ in unmittelbaren Schutz ihrer jüngeren Kameraden umsetzen“ (Hentig 2016, S. 597 f.).⁷ Für Hentig erscheinen Schamgefühle, Abhängigkeiten usw. gezielt relativierbar zu sein. Diese Form der Relativierung ermöglicht es ihm, mit Blick auf eine allgemeine Autonomieunterstellung, an Verantwortung oder eine Art ‚Zivilcourage‘ der Opfer, etwa für deren damalige Mitschüler*innen, zu appellieren (ebd., S. 598 ff.).⁸ Eine ähnliche Deutung erfuhr auch Max Mehrick, der über „viele Jahre [...] den sexuellen Übergriffen von Erziehungspersonen ausgesetzt“ (Mehrick 2018, S. 40) war: „Er hätte doch nein sagen, sich anderen anvertrauen können. ‚Er hat doch mitgemacht.‘ ‚Glaubt ihr wirklich, der Direktor wäre zu so etwas fähig gewesen?‘ ‚Er war schon kaputt, als er zu uns kam““ (ebd., S. 41). Um aus der vielschichtigen Adressierung „Du warst dabei!“ (ebd., S. 50) eine Beteiligung zu machen, bedarf es eines Minimums an Zuschreibung des Moments von Freiheit und einer darauf bezogenen Entscheidungsmöglichkeit. Es ließe sich genauer fragen, inwiefern diese Art der Verknüpfung von Autonomie, im Sinne einer Souveränitätsunterstellung, und der Verantwortungszuschreibung gegenwärtig in pädagogischen Zusammenhängen einen beinahe symptomatischen Charakter darstellt, welcher der Komplexität von Scham- und Schuldgefühlen bis hin zu Traumatisierungen nicht gerecht zu werden vermag.⁹ Anders als Hentig nahelegt (Fn 7), fällt die Problematisierung einer solchen Verantwortungszumutung nicht mit der ebenfalls problematischen „Konstruktion des erziehungsbedürftigen, schwachen und unreifen Kindes“ (Andresen/Koch/König 2015a, S. 8 f.) zusammen, sondern in der Auto-

6 Zu den Missbrauchsfällen an der Odenwaldschule: Oelkers 2016; Brachmann 2019; Keupp u. a. 2019.

7 Und weiter: „[...] Angst vor der eigenen Verantwortung. Dass die späte Scham über den eigenen Anteil an der Liebesbeziehung [sic], gar über eine Einwilligung in sie der wichtigste Auslöser einer Traumatisierung ist, haben die Studien der Susan Clancy gezeigt. [...] Mit Überzeugung [...] bekenne ich mich zu Ivan Illichs Ansicht, dass der Mensch seine Menschenwürde [...] verliert, wenn er die Verantwortung für sich abgibt oder sie ihm abgesprochen wird“ (Hentig 2016, S. 599).

8 So spielt Hentig beispielsweise auf die Möglichkeit der Nutzung demokratischer Beteiligungs- und Diskussionsformate an der Odenwaldschule an (ebd., S. 598).

9 „Das Schuldgefühl des Opfers ist das dem Täter hilfreichste Gefühl überhaupt. Täter sexueller Gewalt an Kindern und Schutzbefohlenen rechnen fest mit diesem Gefühl ihrer Opfer, sie sind bemüht, dieses zu verstärken und zu erhalten“ (Mehrick 2018, S. 49).

nomieunterstellung selbst finden die Verletzlichkeit, insbesondere die Angewiesenheit des Kindes, des Jugendlichen, ja streng genommen jedes Menschen¹⁰ keine ‚angemessene‘ Berücksichtigung: Die unterschiedlich verteilte Verletzlichkeit (Janssen 2018) wird vielmehr ausgebeutet. Mehrick rückt diese Form der Gewalt zudem in den Kontext der Anerkennungsthematik, indem er darauf aufmerksam macht, dass die Abhängigkeit des jungen Menschen sich, gerade in einer pädagogischen Institution wie der Odenwaldschule, selbst im Wunsch nach einer Zuwendung durch die Täter äußern kann.¹¹ Demzufolge ist nicht „nur die Verweigerung, sondern auch die Gewährung von Anerkennung als machtvolles und unter Umständen gewaltsames Geschehen zu begreifen“ (Stöhr u. a. 2019, S. 225). Die Komplexität der Autonomie- und Verantwortungszuschreibung steigert sich für Betroffene infolgedessen nicht nur durch die Schwierigkeit – vor und mit anderen, im öffentlichen Raum der Schule oder auch in geschützten Räumen –, Worte für eine in mancher Hinsicht die eigene Vorstellungskraft übersteigende Erfahrung zu finden und diese ‚mit anderen zu teilen‘. Es bedarf zudem der ‚außer-ordentlichen Kraft‘ – nicht allein des Vermögens –, die Autorität, Verbindlichkeit und Legitimität eines bestimmten (institutionellen) Ordnungszusammenhangs und Handelns infrage zu stellen (Thompson 2012, S. 125). So hält auch der Bericht der *Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* fest, dass es für Betroffene weder selbstverständlich erscheint, gehört zu werden, noch dass man für das Erfahrene ‚angemessene‘ Worte finden und teilen kann (UKASK 2019, S. 38 ff.).

Der Rekurs auf Verständnisse von Autonomie, Verantwortung oder auch Anerkennung verweist demzufolge in verschiedenartigen pädagogischen (Bedingungs-)Zusammenhängen auf letztlich umstrittene, konfliktreiche Begriffe, die je nach Situiertheit und Praxis nicht einfach vereindeutigend in Anspruch

10 In Bezug auf „Gewalt, Verletzbarkeit und Trauer“ unterstreicht Judith Butler (2005, S. 48), dass „wir von Anfang an dem anderen ausgeliefert sind. [...] Diese Konzeption bedeutet, dass wir verletzbar sind durch diejenigen, die wir wegen unseres geringen Alters weder kennen noch beurteilen können, und folglich auch verletzbar sind durch Gewalt; zudem aber auch verletzbar durch ein weites Spektrum der Berührung, das an einem Ende die Auslöschung unseres Seins und am anderen Ende die physische Unterstützung unseres Lebens umfasst.“ Butler weitet diese Konzeption zu „einer allgemeinen menschlichen Verletzbarkeit [...], einer Verletzbarkeit, die mit dem Leben selbst entsteht“ (ebd.).

11 „Stehen Opfer und Täter in einer Beziehung, dann wird vom Täter darauf hingearbeitet, dieser Beziehung etwas ganz Besonderes zu geben. Das kann Zuwendung sein, dann muss man dankbar sein. Es kann aber auch sein, dass der Täter dich in einer Gruppe isoliert, ignoriert und mit Entzug von Zuwendung straft – bis er sich endlich (in unverhoffter Güte) wieder mit dir abgibt. Und missbraucht! Dann musst du dankbar sein, denn er ignoriert dich nicht mehr und entzieht dir nicht weiter die Zuwendung“ (Mehrick 2018, S. 42).