

Jürgen Oelkers

*Rhetorik und Praxis:  
Ambivalenzen der deutschen Reformpädagogik<sup>\*)</sup>*

1. *Rhetorik und Praxis: Ein Fallbeispiel um 1800*

Otto von Bismarck besuchte sechs Jahre lang eine deutsche Reformschule in Berlin (Pflanze 2008, S. 47ff.). Die Schule ist 1805 gegründet worden und sollte nach den Grundsätzen der Pädagogik Pestalozzis geführt werden. Sie hatte 1812 rund hundert Schüler zwischen fünf und vierzehn Jahren<sup>1</sup> und wurde Mitte des 19. Jahrhunderts als „hochberühmt“ bezeichnet (Harnisch 1844, S. 13). Schon bald nach Eröffnung ist die Schule als „Musteranstalt“ einer neuen Erziehung angesehen worden (Jonas 1888, S. 222). Sie galt als vorbildlich für eine Reformpädagogik „im Geiste Pestalozzis“. Das, vermerkte die Allgemeine Deutsche Biographie 1888, könne allein schon an den klangvollen Namen der Lehrkräfte abgelesen werden, die dort unterrichtet haben (ebd.).

Zu den Namen zählen:

- Der Gründer des Kindergartens Friedrich Fröbel,
- der Seminardirektor und Promotor der Volksschullehrerbildung Wilhelm Harnisch,
- der Begründer der deutschen Turnkunst Friedrich Ludwig Jahn,
- der Freiheitskämpfer Friedrich Friesen,
- der Lehrerbildner und Direktor der ersten Berliner Gewerbeschule Karl Friedrich von Kloeden,
- der Turnlehrer Ernst Eiselen
- oder der Stettiner Schulrat Karl August Gottlieb Dienst, ein direkter Schüler Pestalozzis.

Sie alle waren Lehrer an einem privaten Institut, das der Theologe und Hauslehrer Johann Ernst Plamann im Herbst 1805 eröffnet und das bis 1830 bestanden hat.<sup>2</sup> Die „Plamannsche Erziehungsanstalt“ war ein Internat für Knaben und sollte auf das Gymnasium vorbereiten. Entsprechend war die Schülerschaft zusammen gesetzt. Nicht nur Bismarck ging hier zur Schule, sondern auch der Sohn Wilhelm von Humboldts, der Architekt Ferdinand von Quast oder der Verleger Georg Ernst Reimer. Aber war es deswegen eine gute Schule?

Die Erziehungsanstalt hatte keine 25 Jahre Zeit, um „hochberühmt“ zu werden. Die Berühmtheit wurde nicht hinterfragt, weder im Blick auf die reale Verweildauer der

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 3. Mai 2011.

<sup>1</sup> Angaben nach Harnisch (1865), S. 185.

<sup>2</sup> Johann Ernst Plamann (1771-1834) hatte von Mai 1803 zehn Wochen lang Pestalozzi in Burgdorf besucht und danach in Berlin die Konzession zur Errichtung einer Erziehungsanstalt nach der Methode Pestalozzis beantragt. Die Konzession wurde im gleichen Jahr erteilt, die Schule ist aber erst zwei Jahre später eröffnet worden.

Lehrkräfte noch bezogen darauf, was sie in der Schule tatsächlich getan haben. Friedrich Fröbel etwa war nach Abbruch seiner Studien in Göttingen von 1811 an keine zwei Jahre für Plamann tätig, Jahn war für kurze Zeit Hilfslehrer und dies auch nur, weil ihm nach der Absage einer anderen Schule nichts anderes übrig blieb. Jahn hatte keinen Hochschulabschluss. Länger blieb nur Eiselen, der bis 1825 als Lehrer für Mathematik, Turnen und Fechten tätig war. Auch er hatte keinen akademischen Abschluss und führte danach eine private Turnschule.

Der Theologe Harnisch war von 1809 bis 1812 an der „Plamannschen Erziehungsanstalt“ tätig und berichtet darüber in seinen Lebenserinnerungen. Nach Erfahrungen als Hauslehrer hatte er den Entschluss gefasst, sich bei Plamann „zu einem pestalozzischen Lehrer und Erzieher ausbilden“ zu lassen (Harnisch 1865, S. 170). Das war keine Berufsausbildung, sondern ein Praktikumsplatz. Harnisch war also nicht Lehrer, sondern Lehrling und genauer eine Hilfskraft, die keinen Lohn erhielt und strikt die Anweisungen der Schulleitung befolgen musste.

Harnisch musste übernehmen, was die anderen Lehrer nicht tun wollten, also auch am Wochenende Aufsicht führen, lästige Vertretungen übernehmen oder den Besuchern der Anstalt einen möglichst guten Eindruck vermitteln. Nur gelegentlich konnte er selbst unterrichten (ebd.). Die Schule selbst war von Innen gesehen alles Andere als eine „Musteranstalt“, und das sollte sich in der Geschichte der Reformpädagogik wiederholen. Harnisch beschreibt neben fähigen ausgesprochen unfähige Lehrer, eine kränkliche und schwache Schulleitung, eine dogmatische Treue zu den Lehren Pestalozzis (ebd., S. 181)<sup>3</sup> und eine zweifelhafte Praxis des Unterrichts.

Grund dafür war eine Grösse, die in Pestalozzis Beschreibung der Methode nicht vorkommt, nämlich die Beobachtung und Bewertung der Lehrer durch die Schüler oder anders gesagt die Verteilung der Macht.

„Es entging mir nicht, dass ein Lehrer rein weg ganz unten durch war und dass selbst der beste von dieser Seite unter steten Anfechtungen zu lehren hatte. Ganz fest standen nur die beiden Lehrer zu den Schülern, welche in der grösste Kälte wie Eiszapfen unterrichteten und ein angemessenes Haselnussstöckchen zu rechter Zeit handhabten; obgleich grundsätzlich nicht geschlagen ward, sondern nur ausnahmsweise“ (ebd., S. 184).

Otto von Bismarck hat die Schulen in einem berühmten Zitat als „Zuchthaus“ bezeichnet, das ihm seine Kindheit verdorben habe. Er kam in Gesprächen immer wieder auf diese Erfahrung zurück. Am 9. April 1878 hörte der Erfurter Reichstagsabgeordnete Robert Lucius von Ballhausen, was der Reichskanzler Bismarck über seine erste Schule und die „harte Erziehung“ seiner Kindheit zu sagen hatte. Mit sechs Jahren, so Bismarck, sei er an die Schule gekommen, wo die Lehrer „demagogische Turner“ waren, die den Adel hassten und mit „Hieben und Puffen“ erzogen.

„So seien die Kinder Morgens mit Rapierstössen geweckt worden, weil es den Lehrern zu langweilig gewesen sei, es auf andere Weise zu tun. Das Turnen sei angeblich Erholung gewesen, aber dabei hätten die Lehrer mit eisernen Rapiere geschlagen!

---

<sup>3</sup> Über Plamann heisst es: „Wer gegen Pestalozzi war, den betrachtete er ... als seinen und seiner Anstalt Feind, und man konnte leicht bei ihm in Verdacht kommen, es mit Pestalozzi oder viel mehr mit dessen Methode, die er über den Urheber stellte, nicht treu zu meinen“ (Harnisch 1865, S. 181).

Seiner schöngestigen Mutter sei Kindererziehung unbequem gewesen, und sie habe sich früh davon losgesagt, wenigsten in ihren Gefühlen. Er sprach sehr bitter in dieser Beziehung“ (Bismarck Erinnerungen 1921, S. 137/138).

In der Plamannschen Anstalt, sagte Bismarck an anderer Stelle, habe ein „künstliches Spartanertum“ geherrscht, die Zöglinge seien „roh misshandelt“ worden, in der ganzen Anstalt herrschte „rücksichtslose Strenge“, „harte Strafen“ bei geringfügigen Übertretungen waren an der Tagesordnung und mit der Turnerei und den ständigen Reminiszenzen an den „Turnvater“ Jahn trieb man ein „gespreiztes Wesen“, das ihn „anwiderte“. Was man „damals für eine mustergültige Verwirklichung Pestalozzischer Prinzipien gehalten“ hat, war offenbar anders als in der Pädagogik vorgesehen (Kühn 2001, S. 157/158).

1861 stellte der Dezernent für das Höhere Schulwesen in Preussen Ludwig Wiese<sup>4</sup> im zweiten Jahrgang des *Preussischen Jahrbuchs* fest, dass die Plamannsche Anstalt in Berlin

- den „Pestalozzischen Grundsätzen“ gefolgt sei „mit dem Ziel freier Ausbildung jeder Individualität“.
- Die Schule sei als Internat befreit gewesen von der „unveränderlichen Zeiteintheilung der öffentlichen Schulen“ und habe darum grossen Wert legen können
- „auf Weckung der jedem Zögling eigenen Kraft und Anlage, wie auf Anregung des Natursinns und Erhaltung körperlicher Frische und Munterkeit“ (Wiese 1861, S. 120).

Wiese sagt nicht, dass die Zöglinge bis zu 12 Stunden am Tag lernen mussten, so gut wie keine Freizeit kannten, ständig unter Aufsicht standen, dem Druck nicht ausweichen konnten und auch Gewalt erleben mussten. Niemand unterrichtete wirklich nach der Methode Pestalozzis, die Plamann (1805) vor Eröffnung der Schule zum Dogma erhoben hatte. Erfahrungen lagen nicht vor und dass Pestalozzi seine eigene Methode anpreisen würde, als Plamann ihn besuchte, überrascht nicht. In Anwendung gesehen hat Plamann die Methode eben so wenig wie die zahllosen Besucher, die zu Pestalozzi pilgerten, der selbst nur ein knappes Jahr unterrichtet hatte.

Das Beispiel lässt sich verallgemeinern: Man kann nicht von Grundsätzen oder Prinzipien der Erziehung auf die Realität schliessen. Die Anpreisung von vermeintlichen „Grundsätzen“ wie die der Elementarmethode Pestalozzis ist Teil der Rhetorik, die über die Praxis nichts aussagt. Sie muss unabhängig davon erfasst werden muss und dies möglichst so, dass die realen Erfahrungen vorkommen, die von der Rhetorik mit Notwendigkeit abweichen. Keiner der Zöglinge in der Plamannschen Anstalt hätte seine Erfahrungen je mit der Zielformel einer „freien Ausbildung“ der Individualität fassen können, so redet die deutsche Pädagogik seit dem Idealismus, aber der Rede entspricht keine Praxis, und zwar nicht einmal als Grenzwert.

Besucher können eine Zeitlang glauben,<sup>5</sup> dass die Praxis mit der Rhetorik überstimmt, die Insassen können das nicht. Sie bilden sich eine eigene Sicht, die selten beachtet wird, wenn sie sich negativ artikuliert. Für die Schüler jedenfalls war nicht von Bedeutung, was

<sup>4</sup> Ludwig Adolf Wiese (1806-1900) war selbst Schüler des Plamannschen Instituts. Nach seinem Studium war er zunächst Lehrer an verschiedenen Gymnasien und wurde 1852 Dezernent für das Höhere Schulwesen im preussischen Kultusministerium.

<sup>5</sup> So der Publizist und Pionier der Sonderpädagogik Ernst Adolf Eschke (1766-1811), der am 19. Mai 1806 in der Leipziger Zeitschrift *Georgia* über einen Besuch der Plamannschen Anstalt berichtet (Eschke 18096).

1834 im *Neuen Nekrolog der Deutschen* über Plamann zu lesen war, nämlich dass er „in Verbindung mit geistreichen Lehrern“ für die Entwicklung der Methode über den Elementarbereich hinaus mehr geleistet habe „als selbst in der Schweiz unter den Augen Pestalozzis geleistet wurde“ (Nekrolog 1836, S. 655).

Was Plamann tatsächlich beschäftigt hat, nämlich die Erweiterung der Methode Pestalozzis im Blick auf die Vorbereitung für den Fachunterricht des Gymnasiums, war didaktische Theorie, nicht Praxis, und die Theorie wurde nicht als Hypothese verstanden und dann dem Test der Praxis ausgesetzt, der sie auch hätte widerlegen können, sondern galt als Dogma, von dem nicht abgewichen werden durfte. Entsprechend fern stand die Theorie dem realen Unterricht und entsprechend konnte sie auch nicht mit Kritik umgehen, die unter keinen Umständen Recht haben dürfte.

Das ist offenbar grundsätzlich so und ist auf alle grossen Slogans der Reformpädagogik anwendbar, egal, ob das Kind „im Mittelpunkt“ der Erziehung stehen oder sich „gemäss seiner Natur“ entwickeln soll, ob gar die ganze Pädagogik „vom Kinde aus“ gedacht wird, ob die Erziehung „ganzheitlich“ gesehen oder ob gesagt wird, dass sich „alle Kräfte“ des Kindes entwickeln müssen - In jedem Falle soll man zustimmen und kann tatsächlich schlecht „nein“ sagen, wenn man erst einmal den Boden dieses Diskurses betreten hat.

Wenn ein Prinzip der Erziehung und gar eines, das eine „neue“ und „bessere“ Erziehung auf seine Fahnen geschrieben hat, glaubwürdig sein soll, dann muss es aber mehr sein als Rhetorik, nämlich der Garant für den Versuch. Wer Wandel will, verlässt sich auf das begründende Prinzip, das die nachfolgende Erfahrung weder bestimmen kann, durch sie aber auch nicht korrigiert werden soll. Das Prinzip muss auch gegen die Erfahrung erhalten bleiben, das ist der Kernpunkt des Streits um die Reformpädagogik, die auch schlechte Erfahrungen überstehen soll. Anders würde die Sprache für das Weitermachen fehlen.

Seit der Gründung der des ersten Philanthropin 1761 in Graubünden muss die Reformpädagogik eine Praxisimplikation haben, sie muss mehr erscheinen als nur Rhetorik und dann aber auffangen, was in ihrem Namen geschieht. Sie ist Rechtfertigung des Versuchs und zugleich Verdrängung der schlechten Resultate im Namen des Prinzips. In der pädagogischen Würdigung von Plamann kommt bis heute Pestalozzi vor, aber nicht der unglückliche Schüler Otto von Bismarck, denn mit seinen Erfahrungen wäre das Prinzip erledigt.

Doch das darf nicht sein und dann ist man zur selektiven Wahrnehmung gezwungen, die die Reformpädagogik nicht erst der Krise um die Odenwaldschule kennzeichnet. Sie blendet die Ambivalenz aus, die sich mit den höchsten moralischen Ansprüchen immer verbindet. Sie können umso leichter entlarvt werden, je höher sie sind, und das Dilemma der Reformpädagogik erwächst aus dem Tatbestand, dass sie nur hoch sein können. Niemand würde sich für Bescheidenheit begeistern, aber dann muss man auch in Kauf nehmen, dass die Wirklichkeit sich nicht nach der Rhetorik richtet und keine Praxis erfüllt, was die Rede über sie möglich und sinnvoll hinstellt.

Die Standardgeschichtsschreibung ist keine Hilfe bei der Bearbeitung dieses Problems. Sie folgt entweder den Gründungslegenden und so der Selbstsicht der Akteure oder nimmt Position „für“ oder „gegen“ die Reformpädagogik, die als Einheit erscheint, deren „Idee“ angegriffen oder verteidigt wird. Die Frage scheint zu sein, was von der Reformpädagogik „gerettet“ werden kann angesichts von Fällen, die nicht geleugnet werden können. Es wird

dann leicht behauptet, wegen der bedauerlichen Fälle könne nicht die ganze Reformpädagogik preis gegeben werden, während sich Täter wie Gerold Becker oder Dietrich Willier stets auf die Reformpädagogik und den ihr inhärenten „pädagogischen Eros“ berufen haben.

## 2. Landerziehungsheime um 1900

Das ist für die Geschichtskonstruktion misslich, denn die Landerziehungsheime galten als Kern der Reformpädagogik, nämlich als Orte, an denen die „neue Erziehung“ ohne Beschränkung durch den Staat ausprobiert wurde und einen gültigen Ausdruck finden konnte (zum Folgenden: Oelkers 2011). Es sollte der Ort der konkreten Utopie sein, und die Rhetorik ist auch eindrucksvoll:

- Die Schule sollte eine „Lebensgemeinschaft“ sein,
- die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern wurden „partnerschaftlich“ verstanden,
- das Lernen sollte „mit allen Sinnen“ und „ganzheitlich“ erfolgen,
- der Unterricht wurde „individualisiert“
- und die gemeinsamen Angelegenheiten wurden in der „Schulgemeinde“ demokratisch ausgehandelt.

In der Realität mussten sich die Landerziehungsheime auf dem Privatschulmarkt behaupten, also zunächst einmal genügend Nachfrage erzeugen, um die eigene Existenz sichern zu können. Die Schulen waren alle klein und teuer, das Schulgeld war hoch und die Nachfrage schwankend. Die Angebotsseite sollte davon nicht berührt sein, steigende Kosten wurden auf die Kunden abgewälzt, ein effizientes Arbeiten war nicht angesagt, eher wurden Schulden gemacht, als das eigene Verhalten zu ändern. Ein Beispiel ist die Odenwaldschule, die 1910 gegründet wurde und bis vor einem Jahr als Musterschule der deutschen Reformpädagogik galt. Ein Grund dafür wird selten genannt, nämlich die Ausstattung der Schule.

- Im Jahr 1927 besuchten die Odenwaldschule 93 Jungen und 47 Mädchen.
- Für sie waren alleine 27 wissenschaftliche Lehrer, Handwerkslehrer und Erzieher zuständig.
- Der Schulleiter beschäftigte einen eigenen Sekretär,
- seine Frau unterhielt einen vierköpfigen Bürostab,
- an der Schule war eine Hausdame tätig, daneben war ein wirtschaftlicher Leiter angestellt
- und wurden zehn nicht-pädagogische Mitarbeiter bezahlt, darunter je ein Schlosser-, Maschinen- und Schreinermeister sowie ein Viehfütterer für den Privatzoos des Schulleiters.

Siebzehn Personen arbeiteten zudem in der Hauswirtschaft, einschliesslich dem dreiköpfigen Küchenpersonal. Zusammen mit den unbesoldeten Diensten und abzüglich der in der Schule betreuten Säuglinge und Kleinkinder waren 75 Personen für 140 Schülerinnen und Schüler tätig.

Die Odenwaldschule bediente ein akademisches Publikum und gewährte den einen oder anderen Rabatt. Aber das waren Freundschaftsdienste und musste begrenzt werden. Die

tatsächlichen Preise sahen anders aus: Im Ersten Weltkrieg kostete an der Odenwaldschule die Pension pro Jahr 2.000 Mark.

- In der Weimarer Republik zahlten die Eltern zwischen 2.100 und 2.400 Reichsmark.
- Von 1929 an wurden die Preise gestaffelt.
- Für Kinder bis zum Alter von zehn Jahren mussten jährlich 2.300, bis dreizehn Jahre mussten 2.500 und ab dem sechzehnten Lebensjahr mussten 2.700 Reichsmark gezahlt werden,
- was heute einem Kaufkraftäquivalent von 8.368.24 Euro entsprechen würde.

Damit waren aber nur die Pensionskosten abgeglichen; alle Nebenkosten wie Reisen oder Lehrmittel wurden extra berechnet. Die Zahl 8.364.24 Euro beschreibt die Kaufkraft eines deutschen Einkommens im Jahr 2010. Diese Summe hätte seinerzeit investiert werden müssen, um ein Kind ein Jahr lang zur Odenwaldschule schicken zu können. „Kaufkraft“ ist das, was übrig bleibt, wenn die regelmässigen Zahlungsverpflichtungen wie Miete oder Versicherungen beglichen sind. Es ist nicht möglich, die gesamte Kaufkraft in die Bildung eines Kindes zu investieren, weil dann nichts mehr für den Konsum übrig bleibt; wer also der Odenwaldschule umgerechnet mehr als 8.000 Euro bezahlen konnte, gehörte zur wohlhabenden Oberschicht. Die Schule, anders gesagt, war eine Reichenschule, die sich nur ganz wenige leisten konnten.

Das gilt für alle Schulen dieser Art, von denen vor und nach dem Ersten Weltkrieg im deutschen Sprachraum wohl um die hundert existiert haben mögen. Eine genaue Zahl ist nie bestimmt worden, auch weil die Grundeinheit „Landerziehungsheim“ nicht einheitlich definiert wurde. Nach 1918 wurden zahlreiche Schulen gegründet, die mit grosser pädagogischer Rhetorik daherkamen und meist aber nur kurzfristig Bestand hatten. Oft wurden wie schon bei Plamann Lehrkräfte ohne Berufsberechtigung beschäftigt, die Dumpinglöhne erhielten und die Schule sofort verliessen, wenn sich ihnen etwas Besseres bot.

Die Fluktuation war hoch, so dass an kontinuierlichen Unterricht kaum gedacht werden konnte. Es kam vor, dass die Schüler in einem Fach pro Jahr vier oder fünf Lehrkräfte erlebten. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, die in der Weimarer Republik als ein linkes Vorzeigeprojekt galt, beschäftigte von der Gründung im Herbst 1906 bis Ostern 1922 sage und schreibe 124 verschiedene Lehrpersonen und die gleiche Schule leistete sich bis zur Schliessung 1945, also in nicht ganz vierzig Jahren, nicht weniger als 15 Schulleiter. Von Stabilität konnte schon aus diesem Grunde keine Rede sein. Im Gegenteil wurden ständig Machtkämpfe ausgetragen, fanden Sezessionen statt und wurde die Rechtmässigkeit der je anderen Seite bestritten.

Es waren nie wirklich „Lebensgemeinschaften“, schon weil die Schülerschaft äussert heterogen zusammengesetzt war und die Schulen nehmen mussten, was kam. Die Nachfrage entstand meist aus Notlagen heraus; in die Landerziehungsheime wurden Kinder aus Scheidungsfamilien geschickt, Jugendliche mit Schulproblemen, Sitzenbleiber, Deviante aller Art, die aufgefangen und zu einem Abschluss geführt werden sollten. Die Pädagogik der Landerziehungsheime spielte dabei keine Rolle, sie bestimmte nur die Binnensicht. Tatsächlich passte das ambitionierte pädagogische Konzept nur in den seltensten Fällen zur heterogenen Schülerschaft. Wer sich nicht anpassen wollte, wurde entlassen und oft mit Briefen auch noch für das persönliche Versagen verantwortlich gemacht.

Der Leistungsstand der Staatsschulen wurde nie erreicht und die grossen didaktischen Experimente fanden gar nicht statt. Die Kurse (statt Klassen) der Odenwaldschüler waren nur deswegen „individuell“, weil die Teilnehmerzahl auf höchstens zehn beschränkt war und die Kurse auch dann stattfanden, wenn sich etwa für einen Griechischkurs nur zwei oder drei Schüler meldeten. Mit „ganzheitlichem“ Lernen war die Arbeit in Werkstätten oder in Gärten gemeint, die oft einfach nur der Selbstversorgung diente. Das Konzept wurde von den Staatsschulen im Ersten Weltkrieg übernommen und war keine didaktische Eigenleistung, wie immer behauptet wurde.

Das angeblich so demokratische Aushandeln in den Schulgemeinden wurde von den Schulleitern dominiert, die ihre Interessen durchsetzten und dabei wechselnde Koalitionen eingingen. Zudem wurden Schüler als Spitzel eingesetzt, damit die Schulleiter rechtzeitig von Opposition in der Schule erfahren und dagegen etwas unternehmen konnten. Landerziehungsheime kannten ausgeprägte Herrschaftsformen und so auch Konfliktlinien, die sich aus der sozialen Organisation der Heime ergaben und an denen oft rücksichtslos gekämpft wurde.

Die Landerziehungsheime teilten alle Schülerinnen und Schüler in so genannte „Familien“ oder „Kameradschaften“ ein, die von Lehrerinnen und Lehrern geleitet wurden. Sie lebten im gleichen Haus zusammen, hier entstanden emotionale Bindungen und Abhängigkeiten, die oft weit stärker waren als die zur Schulleitung. Sie erhielt auf diesem Wege Konkurrenz und sah die eigene Herrschaft bedroht, es war daher lebenswichtig zu wissen, was in den Familien vor sich ging. Wenn es Widerstand gegen die Herrschaft der Leitung gab, dann ging er von den Familien aus.

Von den rund hundert Landerziehungsheimen, die vor und nach dem Ersten Weltkrieg im deutschen Sprachraum gegründet wurden, haben vor allem drei das Bild der deutschen Reformpädagogik bestimmt. Alle drei sind mit Namen von Männern besetzt, die bis heute berühmt sind und immer wieder positiv zitiert werden:

- Die Deutschen Land-Erziehungs-Heime (D.L.E.H.) mit dem von Hermann Lietz,
- die Freie Schulgemeinde Wickersdorf mit dem von Gustav Wyneken
- und die Odenwaldschule mit dem von Paul Geheeb.

Hinzu kommt noch die englische New School of Abbotsholme, die als erste dieser Schulen und so als ihr Grundmodell angesehen wird; für sie steht der Name von Cecil Reddie. Namen von Frauen sind bis vor kürzen nicht genannt worden, obwohl etwa Jutta Lietz eines der Landerziehungsheime ihres Mannes leitete und ohne Edith Geheeb die Odenwaldschule kaum überlebt hätte.

Für die pädagogische Geschichtsschreibung waren bislang einzig die Gründungslegenden interessant, und die oft nur aus dem Grunde, dass sie stabil gehalten werden sollten. Das Quartett der Gründer ist nie auch um nur einen Namen auf gleicher Höhe ergänzt worden. Es sind wie gesagt Namen von Männern, die den Schulen historiographische Grösse geben sollten und auch tatsächlich gegeben haben, mit der Konsequenz jedoch, dass alle anderen Namen vernachlässigt oder zumindest nachgeordnet wurden. Sie waren weniger wichtig, wenn sie überhaupt bekannt waren.

Grösse verlangt Idealisierung. Dahinter wird die Frage verdeckt, wie die Praxis dieser Schulen ausgesehen hat und was sie jenseits der Selbstsicht konstituiert hat. Allein dass hinter

den Männern fast immer Frauen standen, fand bislang viel zu wenig Beachtung, und schon gar nicht wurde zum Thema, was das ideale Bild der Reformpädagogik hätte stören können. Zu einer ernsthaften Themenverschiebung hat erst die Diskussion über die Jahrzehnte währende Praxis sexueller Gewalt in der Odenwaldschule Anlass gegeben (Füller 2011), die die Frage aufgeworfen hat, welche dunklen Seiten mit der Reformpädagogik verbunden waren, ob diese auf Einzelfälle reduziert werden können und wenn nicht, was daraus für das historiografische Konstrukt „deutsche Reformpädagogik“ folgen würde.

### 3. „Rübezahl im Odenwald“

Von Else Lasker-Schüler stammt das wohl erste öffentliche Porträt von Paul Geheeb, das die Metapher des „Rübezahls aus dem Odenwald“ geprägt hat. Sie schrieb am 17. Dezember 1912 im Berliner Tageblatt:<sup>6</sup>

„Paul Geheeb, der Schöpfer der Odenwaldschule, ist ein Rübezahl, er zaubert Freude durch die Hallen und Säle seiner Gnomenhäuser, und überall ist es hell, wohin seine sonnigen Augen scheinen. Immer steigt sein Fuss, ob er auf die Gipfel will oder über die Ebene schreitet. Von Rübezahl sprechen die Bauern im Tal, wenn sie den Direktor oben meinen, den die Kinder alle so lieb haben. Jedem Mädchen schenkt er ein tröstendes Wort, und den verirrtten Wanderer beherbergt er und seine Gnomen für die Nacht“ (Lasker-Schüler 1912, S. 45).

Aber auch seine Lehrerinnen und Lehrer sind pädagogische „Künstler“, denn sie haben selbst „alle noch Knabenherzen“ (ebd., S. 46) und schon in den Frühstunden „lauschen die Kinder mit offenem Munde ihren Lehrwundern“.

„Plätschernde Bäche, goldene Gärten begleiten den Ankömmling die Bergstrasse hinauf von Heppenheim bis oben ins Gnomenstädtchen; holde Landschaft, befreite Erde - kommt man aus der Grosstadt dorthin, wo Rübezahl seine Odenwaldschule erbaut hat!“ (ebd., S. 47)

Else Lasker-Schülers Sohn Paul war Schüler der Odenwaldschule. Er kam mit dem Schulleiter nicht zurecht. Der Artikel wurde geschrieben, um Paul Geheeb zu beeindrucken und das Verbleiben des Sohnes an der Schule zu sichern. Geheeb kannte das „Manuscript“ vor der Veröffentlichung und hat es „eingerahmt“ (Lasker-Schüler 2003, S. 280/281). Als der Sohn die Schule dann doch verlassen musste, war prompt vom „Ekel Geheeb“ die Rede (ebd., S.358)

Paul Geheeb wird von seinen Anhängern beschrieben als „gütiger, zarter, im Reden fast scheuer Mann“, der vor allem in der Art „überzeugend“ war, wie er mit Kindern umging (Ehrentreich 1967, S. 109).<sup>7</sup> Skepsis ihm gegenüber gab es offenbar nicht. Otto Erdmann, einer der ersten Lehrer der Odenwaldschule, erinnert sich an „grenzenlose Bewunderung“ und zieht dann einen ästhetischen Schluss: „So also sieht ein wahrer Philosoph aus!“ (Die Idee einer Schule 1950, S. 15) Und der Ehemalige Friedel Hellmund<sup>8</sup> schloss eine Eloge auf

<sup>6</sup> Der Wiederabdruck in der Sammlung *Gesichte* (Lasker-Schüler 1913, S. 45-47) ist „Edith Geheeb-Cassirer“ gewidmet.

<sup>7</sup> Alfred Ehrentreich (1896-1998) war von 1922 bis 1925 Lehrer in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf.

<sup>8</sup> Friedrich Hellmund (1903-1945) stammte aus Lettland. Er war von 1911 an Schüler der Odenwaldschule und machte 1920 Abitur. Er war später als Regisseur am Württembergischen Landestheater in Stuttgart tätig. 1943

Geheeb mit den Worten: „Er schwebte über allem wie Gott über der Schöpfung ... Er hatte den segnenden Blick. Wohin sein Auge fiel, dort gedieh die Saat“ (ebd., S. 29).<sup>9</sup>

Die „Familien“ der Odenwaldschule sollten so organisiert sein, dass jedes Kind mindestens einen „erwachsenen Freund“ hat, zu dem es „Vertrauen“ aufbauen kann. Zu diesem Freund kommt es mit allen seinen Problemen, zumal jenen, die während der Pubertät auftreten. Ein solches Vertrauensverhältnis „unbedingter Offenheit zu einem verständnisvollen älteren Freunde“ wird von Paul Geheeb verstanden als „die einzige wirklich sichere Prophylaxis gegen schlimme Gewohnheiten auf sexuellem Gebiete“ wie auch gegen die Neigung, „sich unsauberen Empfindungen und Gedanken über geschlechtliche Dinge hinzugeben“ (Geheeb 1914, S. 1241). Der erfahrene und taktvolle Erzieher wird - nicht nur in dieser Hinsicht - „im rechten Augenblick den rechten Ton finden“ (ebd.).

Dieser Massstab lässt sich auf ihn selbst anwenden, nämlich auf die Art und Weise, wie er mit den Eltern sowie mit den Schülerinnen und Schülern kommunizierte. Das Medium der Kommunikation sind seine Briefe, die eine überraschende Tonlage zeigen, wie man sie bei einem „wahren Philosophen“ mit „segnendem Blick“ kaum für möglich halten würde. Auch die Erwartung besonderer Fürsorglichkeit täuscht. Geheeb dachte in allen seinen Beziehungen vornehmlich an sich selbst, er machte andere von sich abhängig und kündigte das Verhältnis, wann es ihm passte. Eine Empathie für die Folgen ging ihm ab und er trat auch nie dafür ein.

Am 4. September 1930 schrieb Paul Geheeb einer Schülerin, die an eine staatliche Schule wechseln wollte, weil ihr nach eigener Einschätzung das erste Jahr an der Odenwaldschule nicht viel gebracht hatte, dass dies die „kapitalste Dummheit“ wäre, die sie in ihrem Leben begehen könnte. Sie, die Schülerin, sei von ihrem Charakter her „ganz und gar egozentrisch und sozusagen von Natur aus asozial“; in der Odenwaldschule - und *nur* in ihr - könne sie das „ABC ihrer Menschwerdung“ lernen. Auch sei es für sie günstig, „dass vom nächsten Jahr ab das Abiturium in unserer Schule stattfindet“ (Geheeb 1970, S. 68/69), was als Verkaufsargument zusätzlich genutzt werden konnte. Vorher wurde die Reifeprüfung extern in Darmstadt abgenommen, was das Risiko unbekannter Prüfer anderer Schulen voraussetzte.

Nicht immer jedoch ging es in Geheeb's Briefen nur darum, den Bestand seiner zahlenden Schülerschaft zu erhalten. Der Mutter eines dreizehnjährigen Schülers, den er als „ungewöhnlich träge und phlegmatisch“ einschätzt, empfiehlt Geheeb „etwas mehr von der alten Dressurmethode“ (ebd., S. 92). Ein anderer Schüler wurde fristlos entlassen, weil er seinen Eltern von Scharlacherkrankungen berichtet hatte und vorzeitig in die Ferien abreisen wollte (ebd., S. 93). In den Augen Geheeb's hatte er damit die Schule in ein schlechtes Licht gerückt und war für die Gemeinschaft nicht mehr tragbar. Einem weiteren Schüler, der „herausgeschmissen“ wurde, teilte Geheeb mit, dass er „das wirkliche Wesen unserer Gemeinschaft nie ... begriffen habe“ (ebd., S. 98).

In einem Brief vom 19. Mai 1928 wurde einer Mutter geschildert, wie ihre dreizehnjährige Tochter Beate<sup>10</sup> auf einer Bahnfahrt mit Geheeb fremden Jünglingen Blicke

---

verfasste er als deutscher Soldat einen Augenzeugenbericht über die Auflösung des jüdischen Ghettos von Petrikau (Piotrkow). Hellmund wurde 1945 in Polen vermisst.

<sup>9</sup> Das Zitat entstammt undatierten Tagebuchaufzeichnungen.

<sup>10</sup> Das Mädchen war die dreizehnjährige „Beate“ (Kramm 1975, S. 101). Es handelt sich aber nicht um Beate Köstlin (1919-2001), die die Schule von Martin Luserke auf der Insel Juist besucht hatte und seit 1932 in Ober-

zugeworfen und dass sie sich ihnen gegenüber „in ekelhaftem Grade herausfordernd“ benommen habe. Besonders galt das für einen Jüngling, den sie während des Aufenthaltes in Frankfurt kennenlernte. Er habe, so Geheeb gegenüber der Mutter, in seinem ganzen pädagogischen Leben noch nie „in einen solchen Abgrund von Schamlosigkeit und Raffiniertheit“ blicken müssen. Er sei von dem Verhalten der Tochter überrascht worden und darauf nicht eingestellt gewesen, anders als wenn er „eine Prostituierte von Berlin nach Süddeutschland zu transportieren“ gehabt hätte (ebd., S. 94/95).

Seine Möglichkeit, „Beate zu überwachen“, sei durch Umstände der Fahrt in einem überfüllten Zug begrenzt gewesen.

„Ich hielt mich z.B. nicht dazu berufen, die ‚junge Dame‘ zu begleiten, wenn sie das Klosett aufzusuchen schien, obgleich ich starken Anlass zu dem Verdacht haben musste, dass sie sich in irgendeinem unbeobachten Winkel mit jenem üblen jungen Menschen traf und beide in ihren Zärtlichkeiten vielleicht bedenklich weit gingen. Beate ist offenbar davon überzeugt, dass ich von all ihrem Treiben überhaupt nichts bemerkt hätte, da ich immer in ein Buch vertieft schien; wäre ich sogleich eingeschritten, so hätte sie gewiss alles nur noch raffinierter angestellt“ (ebd., S. 96).

Dem Vater einer fünfzehnjährigen Schülerin schreibt Geheeb, dass der „intensive Verkehr mit der sozialistischen Jugend“ die Entwicklung seiner Tochter ernsthaft gefährde (ebd., S. 97). Eine verwitwete Mutter muss in einem Brief lesen, es sei eine „nicht zu erschütternde Tatsache“, dass „ein einzelnes Kind in den Händen seiner verwitweten Mutter nicht gedeihen kann“ (ebd., S. 105). Wer das tue, könne nichts weniger als „ein Verbrechen begehen“ (ebd., S. 106). Ihr Kind, schrieb Geheeb der Mutter, brauche Gemeinschaft, und am besten die der Odenwaldschule. Wiederum andere Eltern wurden vor die Wahl gestellt, ob sich ihre Tochter „zu einer mehr oder weniger unglücklichen, ausschliesslich auf Genuss eingestellten Welt dame oder zu einem mehr oder weniger glücklichen, arbeitsamen Menschen entwickeln soll“ (ebd., S. 111).

Am 5. Januar 1933 schrieb Geheeb einem neunzehnjährigen Schüler, der entlassen worden war, dass er eine „egozentrische Persönlichkeit“ habe, die ihm als Schulleiter „schwere Sorge“ verursacht habe und der Grund für die Trennung gewesen sei. Er habe sich ausserhalb der Gemeinschaft gestellt und sei durch sein Tun „an jenem Abend“ definitiv selbst aus ihr ausgeschieden (ebd., S. 112). Was genau passiert ist, erfährt man nicht, dafür konnte der junge Mann lesen, was es mit seinem Charakter auf sich hat: „Von den Griechen wirst Du gelernt haben, in welchem Grade Dein Schicksal bedingt ist durch Deinen (in diesem Falle Deinen egozentrischen) Charakter und dass Dein Schicksal Deine eigenste, persönlichste Sache und im strengen Sinne des Wortes unabwendbar ist, nicht einmal ein Gott (geschweige denn ich oder eine Wartekonferenz) es von Dir abzuwenden vermag“ (ebd., S. 112/113).<sup>11</sup>

Seiner Schülerin Oda Schottmüller bescheinigte Geheeb in der Abschlussbeurteilung vom 24. Juni 1924 kurz vor dem Abitur eine „neuropathische Konstitution“. Oda besuchte seit

---

Hambach war. Beate Köstlin verliess die Odenwaldschule 1935 und heiratete 1939 den Fluglehrer Hans-Jürgen Uhse.

<sup>11</sup> „Erweise Dich ... als tapfer, indem Du das Bündel Mühe und Sorgen, das Dir durch Dein Schicksal jetzt zufällt, freudig auf Deinen starken Rücken nimmst! Du musst jetzt, unsere Gemeinschaft weit hinter Dir lassend, Deinen Weg selbständig weitergehen und wirst schliesslich aus eigener Kraft zum Ziele gelangen“ (Geheeb 1970, S. 113).

dem 18. April 1922 die Odenwaldschule, die Beurteilung setzte also mehr als zwei Jahre Erziehung und Unterricht in der Odenwaldschule voraus, die offenbar nichts bewirkt haben. Geheeb bescheinigt seiner Schülerin,

- sie sei wegen ihrer Konstitution „ungewöhnlich labil in Befinden und Leistungsfähigkeit“.
- Ihre Haltung sei „oft schwerfällig und schlaff“,
- sie habe eine „eigenartige“ und „undeutliche“ Handschrift,
- ihre Willensstärke sei „gering“,
- ihr soziales Empfinden habe sich „erst allmählich“ entwickelt und insgesamt sei sie „von kompliziertem und unausgeglichenem Wesen“ (Andresen 2005, S. 56).

Ein Jahr zuvor hatte Geheeb seine achtzehnjährige Schülerin abrupt fallen lassen; sie hatte ihn enttäuscht und in der Folge sprach er nicht mehr mit ihr. Was genau vorgefallen war, lässt sich wohl nicht mehr rekonstruieren. Odas Tante Gerda Schottmüller war von 1917 bis 1925 Mitarbeiterin der Odenwaldschule und wurde so Zeugin der Vorfälle. In einem Brief an Geheeb stellte sie ihm die „bange Frage“, warum er die Verantwortung gegenüber Oda so unmittelbar vor dem Abitur „von sich gelegt“ habe (ebd., S. 54/55), obwohl Oda nur deswegen an die Odenwaldschule gekommen war, weil er persönlich die „volle Verantwortung für ihre hiesige Existenz - speziell in menschlicher Beziehung“ übernommen hatte (ebd., S. 54). Das Versprechen war ihm offenbar egal.

Am 23. Dezember 1921 war Geheeb bei Odas kranker Mutter Dorothea Schottmüller persönlich vorstellig geworden, um den Wechsel an die Odenwaldschule unter Dach und Fach zu bringen. Bei dieser Gelegenheit hatte er ein Gespräch unter vier Augen mit Oda, die danach „wie verwandelt“ war. Sie zeigte plötzlich Ruhe und Ausgeglichenheit (ebd., S. 47), nachdem sie zuvor unter „starken Stimmungsschwankungen“ gelitten hatte (ebd., S. 40). Im Juli 1922 bot Geheeb seiner Schülerin das vertrauliche „Du“ an, was auf eine bevorzugte Beziehung hindeutet. Ein Jahr später war es damit vorbei, er entzog ihr seine Gunst und strafte sie mit Liebesentzug, und dies vor dem Hintergrund eines von ihm selbst diagnostizierten „labilen“ Charakters.

Odas Geschichte wirft darauf ein eigentümliches Licht. Sie hatte drei Jahre zuvor ihren Vater verloren und war psychisch schwer belastet, und dies umso mehr, als ihre Mutter sich 1913 wegen einer Nervenkrankheit von ihrem Mann und ihrer einzigen Tochter trennen musste. Danach lebte Oda mit ihrem Vater Kurt Schottmüller allein in Danzig. Der Vater erlag am 11. August 1919 überraschend einem Herzinfarkt, seine Tochter zog dann vorübergehend zu ihrer Tante Frida nach Berlin und besuchte anschliessend die Realschule in Michelstadt<sup>12</sup> im Odenwald. Hier erhielt sie am 4. April 1922 ein katastrophales Abgangszeugnis, das ihr in allen zentralen Fächern ungenügende Noten bescheinigte (ebd., S. 41).

Sie kam also als siebzehnjährige Schulversagerin an die Odenwaldschule<sup>13</sup> und wurde von Geheeb emotional abhängig, und dies nicht nur, weil er zuließ, dass sie für ihn schwärmte (ebd., S. 55). Nach dem Zerwürfnis brauchte Oda ein Jahr, bevor sie ihm einen Brief schreiben konnte. Dieser Brief berichtet von einer Enttäuschung ihrerseits.

<sup>12</sup> Die Grossherzogliche Realschule ist 1834 eingeweiht worden.

<sup>13</sup> Die Kosten trug weitgehend Frida Schottmüller (Andresen 2005, S. 47).

Sie schreibt im Februar 1924: „Ich (kann) diese ganze Unklarheit nicht mehr haben ... Dir gegenüber. Ich habe Dich zu sehr lieb gehabt, als dass ich es noch länger aushalten könnte, so wie es jetzt ist“ (ebd., S. 54). Der Grund für das Zerwürfnis wird angedeutet: „Ich habe daran gezweifelt, dass Du den andern Menschen so weit überlegen bist (d.h. nicht Dich fühlst)“ (ebd., S. 55). Er sei kein „Meister“, der wissen könne, wie die Menschen sein sollen (ebd.).

Paul Geheeb wird von seinem an sich wohlmeinenden Biographen, dem Basler Bildungshistoriker Martin Näf, so beschrieben: Er war „gegen jede Art von Kritik immun“, ignorierte „skeptische Rückfragen und Einwände“ oder reagierte darauf „mit einer unendlichen Reihe von Rechtfertigungen“, unter der „jede Art von Diskussion erstirbt“. Dabei war es egal, ob es um sachliche Fragen ging oder um Beziehungen. Ein persönlicher Dialog war nicht möglich, das musste sogar seine Frau erkennen. Wenn er nicht als der über den Dingen stehende „Weise“ - oder eben ein „Meister“ - gesehen wurde, war das für ihn wie ein Zusammenbruch. „So sanft und leicht beeinflussbar Geheeb äusserlich erscheinen mochte, so hart und kalt konnte er reagieren, wenn jemand diese Grenze nicht anerkannte“ (Näf 1998, S. 379)

Oda Schottmüller war mit Klaus Mann befreundet, als der die Odenwaldschule besuchte. Er beschreibt sie eindrücklich in seiner ersten Autobiographie *Kind dieser Zeit* aus dem Jahre 1932 (Mann 1993, S. 147ff.). Oda erscheint hier völlig anders als in Geheeb's abwertender Schülerbeurteilung. Klaus Mann wählt für sein Porträt Worte wie „grotesk und hochbegabt“, „phantastisch und krass“, sie sei oft voll von „stummer Traurigkeit“ gewesen und ebenso oft von „hopsender Tanzlust“, eine „gedrungene“ Gestalt mit einer „barocken, überraschenden Grazie“ (ebd., S. 147).

Sie bestand ihr Abitur nach einer Typhuserkrankung im September 1924 als Externe in Darmstadt mit einem durchschnittlichen Ergebnis. Im Juni 1925 besuchte sie die Kunstgewerbeschule in Frankfurt am Main und entwickelte sich danach zu einer gefragten Künstlerin, die es verstand, Ausdruckstanz und Bildhauerei eigenständig zu verbinden. Was Geheeb ihre „ungewöhnliche Labilität“ genannte hatte, war nichts gewesen als pädagogische Anmassung. Im Widerstand gegen den Nationalsozialismus zeigte sich das genaue Gegenteil. Sie war aktiv für die Widerstandsorganisation „Rote Kapelle“ tätig, wurde im September 1942 verhaftet und wegen „Hochverrats“ zum Tode verurteilt. Am 5. August 1943 ist Oda Schottmüller in Berlin ermordet worden.<sup>14</sup>

#### 4. „Ein zweiter Dippold“

Die Landerziehungsheime waren ausserhalb ihrer Anhängerschaft umstritten, weil sie wiederholt mit dem Verdacht von Gewalt und sexuellen Übergriffen konfrontiert wurden. Daher zeigte sich früh das Motiv von Abwehr und Selbstschutz. Am 25. November 1924 wurde beim Berliner Landgericht der Prozess gegen den Leiter eines Landerziehungsheims eröffnet, der jahrelang Mitarbeiter von Hermann Lietz in Haubinda gewesen war. Diesem Mann wurde ständige Gewalt gegen Schüler und sexueller Missbrauch in 75 Fällen vorgeworfen. 117 Zeugen sagten vor Gericht aus, zum Teil mehrfach.

<sup>14</sup> „Sie hasste das Regime und bekämpfte es, in Deutschland selbst; auch das ist vorgekommen. Deswegen schlug man ihr den Kopf ab - mit dem Beil. Meine Freundin Oda ist von den Nationalsozialisten enthauptet worden“ (Brief von Klaus Mann aus Paris an Eva Herrmann vom 1. Juli 1945) (Mann 1993a, S. 497).

Am Ende jedoch wurde der Angeklagte freigesprochen, trotz erdrückender Beweislast. Der Grund waren auf der einen Seite Probleme der strafrechtlichen Einordnung der Fälle und auf der anderen Seite die Gutachterlage. Kinder und Jugendliche galten vor Gericht häufig als unzuverlässige Zeugen, deren Aussagen sich leicht anzweifeln liessen. Das Gericht hatte verschiedene Gutachter beauftragt, darunter auch Alfred Andreesen, den Nachfolger von Hermann Lietz und Oberleiter der Deutschen Landerziehungsheime. Sein Gutachten war für das unerwartete Urteil mit ausschlaggebend (Kerchner 2003).

In seinem Gutachten, das gedruckt vorliegt, geht Andreesen dialektisch vor. Einerseits grenzt er die Praxis des Angeklagten scharf von der „modernen Erziehungskunst“ der Deutschen Landerziehungsheime ab. Andererseits erklärt er die Aussagen von 75 Kindern und Jugendlichen für unhaltbar und wertlos, auch weil es sich bei ihnen um „ausgesprochen schlechtes Schülermaterial“ gehandelt habe (Andreesen 1926, S. 9). Die Praxis des ständigen Prügelns seitens des Schulleiters wird damit erklärt.

- Man könne, so Andreesen, dem Angeklagten nicht nachweisen, „dass seine Prügelstrafen pädagogisch nicht motiviert waren“ (ebd.).
- Die Schuld wird verschoben:
- „Wenn Eltern verlangen, dass für ihr gutes Geld ihr missratener Sohn eine ‚höhere Bildung‘ erhält, sich aber über Prügel beklagen, so liegt hierin wohl eine unlösbare Antinomie“ (ebd.).

Der freigesprochene Täter war der Oberlehrer Dr. Karl Freiherr von Lützow, der bei Hermann Lietz in Haubinda Naturwissenschaft unterrichtet hatte und auch mit Arbeiten zur Fachdidaktik hervorgetreten war. Er war insofern mit der „modernen Erziehungskunst“ sehr wohl vertraut. Andreesen kannte ihn als Kollegen und hätte so nie mit dem Gutachten beauftragt werden dürfen. Er liess sich die Chance der Reinwaschung der Lietzschen Landerziehungsheime und überhaupt der „Bewegung“ nicht entgehen.

Von 1920 an war Lützow eine Zeit lang auch Lehrer an der Odenwaldschule gewesen und wurde dann in der Stadt Zossen bei Berlin als Leiter eines Landerziehungsheims berufen, wohl auch wegen seiner Tätigkeit bei Lietz und Geheeb, die für „moderne Erziehungskunst“ standen. Als seine Verfehlungen bekannt wurden, hiess er in der Öffentlichkeit ein „zweiter Dippold“. Er wurde verglichen mit dem sadistischen Hauslehrer Andreas Dippold, der 1903 in Bayreuth als Jurastudent seinen Schüler Heinz Koch zu Tode gequält hatte. Dippold wurde zu acht Jahren Zuchthaus verurteilt (Hagner 2010). Andreesen dagegen sah in seinem Gutachten keinen Grund, von Lützow zur Rechenschaft ziehen zu lassen.

In dem Gutachten findet sich die Unterscheidung zwischen Sexualität und pädagogischem Eros, die gemäss Andreesen (1926, S. 10) „nichts miteinander“ zu tun hätten, womit den Tätern ein Passepartout für Übergriffe jeglicher Art geliefert wurde, weil sie sich vor Gericht immer auf den „pädagogischen Eros“ berufen konnten. Andreesen toleriert in seinem Gutachten Zärtlichkeiten mit Schülern, den nackten Umgang mit ihnen und selbst das Küssen von Schülern gilt als Ausdruck pädagogischer Zuneigung. Er selbst hält zwar den Kuss für „geschmacklos“, aber deswegen, so heisst es, würde er keinen Erzieher anzeigen, nicht zuletzt, weil ihm gesagt worden sei, „dass Dr. Lietz auch einzelne Schüler geküsst habe“ (ebd., S. 11).

Ein anderer, gravierender Fall von Gewalt in Landerziehungsheimen nahm in Wickersdorf seinen Ausgang. Einer der Lehrer der Freien Schulgemeinde hiess Georg

Hellmuth Neuendorff,<sup>15</sup> der dort von 1909 an mehr als zwei Jahre lang neuere Sprachen, Deutsch und Geschichte unterrichtete. Wie viele andere verfügte auch er über kein Lehrexamen. Neuendorff hatte sein Studium in Berlin abgebrochen und arbeitete seit 1904, also vor seiner Zeit in Wickersdorf, als Schriftsteller und Übersetzer. 1911 gründete er die Dürerschule in Hochwaldhausen am Vogelsberg, die er „Erziehungsschule“ und nicht „Landerziehungsheim“ nannte, vor allem um einen autoritären Anspruch deutlich zu machen und sich von der Freien Schulgemeinde abzugrenzen.

Den Gründungsauftrag der Dürerschule Mitte des Jahres 1911 unterzeichnete kein Geringerer als Thomas Mann. Die Schule selbst wurde am 2. September 1912 eröffnet. Konzessionierte Leiterin der Schule und verantwortlich für den Unterricht war die Oberlehrerin Elisabeth Louis, mit der Neuendorff verheiratet war. Die zuständige Behörde in Darmstadt teilte ihm am 4. März 1912 mit, dass seine Frau solange allein die Verantwortung trage, wie er nicht „in einer Lehramtsprüfung die Befähigung zur Leitung auch formell nachgewiesen habe“ (Helfenbein 1986, S. 44). Eine solche Prüfung hat Neuendorff nie abgelegt, während er sich in der Schule als unbeschränkter „Führer“ aufspielen konnte, der wie später Mussolini vor dem Spiegel Posen seiner Herrschaft einübte und den die Schüler mit „Don“ anreden mussten (ebd., S. 71, 100).

Neuendorff verstand sich als auserwählter Führer einer künftigen Elite, der sofort reagierte, wenn er dieses Selbstverständnis und so seine Herrschaft gefährdet sah. Er bildete mit Schülern Koalitionen, um unliebsame Lehrkräfte oder vereinzelt auch andere Schüler aus der Schulgemeinde zu entfernen. Dafür wurde ein „mehrfaches, gestaffeltes Stimmrecht“ eingeführt, mit dem Neuendorff und seine Kameradschaft die Entscheidungen der Schulgemeinde nach Belieben manipulieren konnten (ebd., S. 36/37). Die demokratische Begründung von Schulgemeinde und Schülerausschuss (Neuendorff 1919a) war also nichts als ein Deckmantel.<sup>16</sup>

Über seinen Unterricht urteilte Franz Como,<sup>17</sup> der als Oberlehrer an der Grossherzoglichen Realschule im hessischen Lauterbach tätig war, am 16. März 1918 so: „Herr Neuendorff, der Leiter der Schule, gab in Unterprima Deutsch und Geschichte. Beiden Stunden fehlte jede Anlage. Dem Lehrer scheint das didaktisch-methodische Geschick abzugehen. Er spricht Schüler nieder, unterbricht, hält auf, bringt Einzelheiten, Abschweifungen, die kein Ende nehmen wollen“ (Helfenbein 1986, S. 77). Er war, anders gesagt, ebenso unfähig, professionell zu unterrichten, ebenso wie alle die grossen Namen, Cecil Reddie, Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Paul Geheeb.

Auf der anderen Seite beobachteten Schüler, dass und wie Neuendorff „in nicht wenigen Fällen das pädagogische Verhältnis erotisierte“ (ebd., S. 38). Er konnte, schrieb der Schüler Otto Melsheimer am 3. Mai 1921, „Genussucht und Erziehung koppeln“, also überschritt, wie „Tatsachen“ gezeigt hätten, klar die Grenzen. Er dürfe niemals wieder

<sup>15</sup> Georg Hellmuth Neuendorff (1882-1949) war Sohn eines Pfarrers in Brandenburg. Der Vater war später Leiter der Höheren Mädchenschule in Striegau in Niederschlesien und wurde danach als Direktor an das Evangelische Lyceum nach Bad Godesberg berufen. Der Sohn machte in Posen Abitur und studierte dann zwei Semester Neuere Philologie, Geschichte und Philosophie in Berlin (Helfenbein 1985, S. 43).

<sup>16</sup> An der Dürerschule unterrichtete als wissenschaftlicher Leiter vom Frühjahr 1916 bis Herbst 1917 auch der Philosoph Hermann Friedrich Schmalenbach (1885-1950), zeitweise Mitglied des George-Kreises und Begründer einer Theorie des Sozialen, die Gemeinschaft, Gesellschaft und Bund in aufsteigender Linie verstand (Schmalenbach 1922). Der „Bund“ wurde nicht verstanden als reiner Männerbund, aber Frauen wurde auch nur ein „Häteren-Charakter“ zuerkannt.

<sup>17</sup> Franz Como (1877-1958) studierte in Strassburg und später in Giessen, wo er die wissenschaftliche Prüfung für das höhere Lehramt ablegte (Helfenbein 1986, S. 55).

„Erzieher“ werden, gerade weil eine „wesenhafte Erziehung nur durch den Eros erfolgen kann“ (ebd., S. 101/102). Melsheimer kam Ostern 1918 an die Dürerschule und führte die innerschulische Opposition gegen Neuendorff an. Ein anderer Schüler war Hans Weil,<sup>18</sup> der über Neuendorff rückblickend sagte: „Dieser Mann war eine dämonisch gehetzte Existenz, psychagogisch wirkend“ (ebd., S. 72).

Neuendorff leistete von 1916 bis 1918 Kriegsdienst. Im November 1918 veröffentlichte die „Freideutsche Dürergemeinde“ an der Dürerschule Hochwaldhausen einen Aufruf der Schüler, der überschrieben war mit: „An die Jugend der höheren Schulen!“ Der Aufruf will einen Weg weisen, wie „auf den Trümmern der alten Welt Neu-Deutschland aufgebaut“ werden kann und der dringlich beschritten werden soll. Es heisst im Text:

„Darum zögert nicht! Nehmt die Reform des Lebens Eurer Schule selbst in die Hand. Geht an die Wurzeln der Schäden heran: tilgt Oberflächlichkeit und Gleichgültigkeit gegen das Geistige, schafft eine Schulmoral gegenseitiger Aufrichtigkeit, Wahrhaftigkeit, Kameradschaftigkeit. Macht aus Eurer Schule eine  
A r b e i t s g e m e i n s c h a f t“ (Kleine Beiträge 1919, S. 133).

Die Idee, zur Rettung aus der Not nach dem verlorenen Krieg auf eine Arbeitsgemeinschaft der Lehrer und Schüler zu setzen, wird nachfolgend so erläutert:

„Eine Gemeinschaft ... ist nicht möglich, wenn Schüler und Lehrer, wie bisher noch allzu oft, gegeneinanderstehen. Gemeinsam muss der Weg gehen; ladet Eure Lehrer zu gemeinsamer Arbeit ein, versucht mit ihnen gemeinsame Sache zu machen! Zeigt Ihnen, dass Ihr nach der wahren Freiheit strebt, nicht nach Willkür und Zügellosigkeit, dass Ihr Euch freiwillig unter selbstgeschaffene Gesetze stellt, dass Eurer Tatwillen ernst ist, dass Ihr dem Geiste Gefolgschaft leisten wollt“ (ebd.).

Der Schulleiter Neuendorff wurde 1924 wegen schweren sexuellen Missbrauchs zu sechs Jahren Freiheitsstrafe verurteilt. Er hatte versucht, sich der Verhaftung durch eine Flucht nach Argentinien zu entziehen, wurde dort aber gefasst und ist dann in Deutschland verurteilt worden. Eine Schülerin, die von ihm missbraucht worden war und schwanger wurde, hatte sich im Oktober 1920 mit Arsen das Leben genommen. In der Untersuchung des Falles stellte sich heraus, dass Neuendorff regelmässig sexuelle Gewalt ausgeübt hat. Er duzte sich mit einigen Schülerinnen und sagte ihnen, dass er Wert darauf lege, mit ihnen „in ein menschliches Verhältnis ohne das Distanzverhältnis von Lehrer und Schüler zu kommen“ (Helfenbein 1986, S. 70).

Auch hier wurde das reale Verhalten überlagert von pädagogischer Rhetorik. 1912 hatte Neuendorff das Ideal der Umgangsformen in der Dürerschule so beschrieben:

„In ländlicher Abgeschlossenheit haben sich kleine Gruppen geistig lebendiger und zum grossen Theil hochstehender Männer und Frauen zu gemeinsamer kameradschaftlicher Arbeit mit Knaben und Mädchen aller Altersstufen

---

<sup>18</sup> Hans Weil (1898-1972) wurde in Saarbrücken als Sohn einer jüdischen Kaufmannsfamilie geboren. Er war wegen einer Kinderlähmung behindert und konnte nicht normal vershult werden. Weil promovierte 1927 bei Herman Nohl in Göttingen und wurde 1932 Privatdozent für Pädagogik an der Universität Frankfurt/M. Weil wurde am 7. April 1933 aus dem Universitätsdienst entlassen und emigrierte zunächst nach Italien und später in die Vereinigten Staaten. Zusammen mit dem Lehrer Heinz Guttfeld gründete Weil 1934 für jüdische Kinder im Exil die „Schule am Mittelmeer“ in Recco, die bis 1937 bestanden hat.

zusammengefunden. Diese Gemeinschaften sind ...wie geschaffen dazu, rechte Kulturzentren für ihre nächste Umgebung zu werden“ (Neuendorff 1912, S. 324).

Neuendorff war, wie gesagt, verheiratet und hatte zwei Söhne. Seine Frau hatte er in Wickersdorf kennengelernt, wo sie ebenfalls als Lehrerin arbeitete. Neuendorff vertrat anti-semitische Einstellungen und befürwortete den „Führerstaat“, auf den die Landerziehungsheime vorbereiten sollten. In ihnen wurde „bedingungsloser Gehorsam“ verlangt (Helfenbein 1986, S. 69). Im Februar 1919 bedauerte Neuendorff, dass eine bestimmte „Liebhaberei“ des deutschen Landerziehungsheimes, nämlich die einer straffen militärischen Jugenderziehung, „inzwischen wohl unzeitgemäss“ geworden sei (Neuendorff 1919, S. 99).

Neuendorff starb am 14. März 1949, ohne sich je öffentlich zu seinem Fall und so zur sexuellen Gewalt geäußert zu haben.<sup>19</sup> Er wurde nicht nur zu sechs Jahren Freiheitsstrafe verurteilt, sondern auch zu Ehrverlust. Seine Schule wurde Ende 1920 geschlossen, nicht nur wegen des flüchtigen Schulleiters und des von ihm ausgelösten Skandals. Die Dürerschule war auch finanziell am Ende, sie war hoch verschuldet, Hypotheken und ausstehende Forderungen von Handwerkern und Zulieferbetrieben beliefen sich auf 200.000 Mark, die nie zurückgezahlt wurden (Helfenbein 1986, S. 77). Pädagogische Hochstapelei verband sich auch hier mit Gewalt und Inkompetenz.

### 5. Eine Neubewertung der Reformpädagogik

Was bleibt nun in Lichte dieser und anderer Fälle von der deutschen Reformpädagogik?

- Was bleibt *ohne* die Saga der Landerziehungsheime,
- ohne den „pädagogischen Eros“,
- ohne die Namen der grossen Männer wie Paul Geheeb, Gustav Wyneken und Hermann Lietz,
- ohne die Idee der Schule als „Lebensgemeinschaft“,
- ohne die Utopie des „Landes“
- und ohne die „natürliche Erziehung“ eines gründlich missverstandenen Rousseau?

Das sind Belastungsfaktoren, die Jahrzehntlang die Ideologien bestimmt haben und für bare Münze genommen wurden und etwa in der staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eine zentrale Rolle gespielt haben und immer noch spielen. Was bleibt übrig, ohne die Idee der Schule als Gemeinschaft fern von der Gesellschaft und so ungeschützt der pädagogischen Nähe ausgesetzt?

„Nähe“ - wie die Bilder zeigen - konnte vieles heissen, von der intimen Beziehung zwischen Erwachsenen über die Nacktheit bis hin zum Kriegsspiel; immer war damit Zwang verbunden. Nähe ist in der Erziehung unvermeidlich, nur ist es keine erotisierte Nähe, die bei den Landerziehungsheimen zum Konzept gehörte, mit Folgen, die erst heute sichtbar werden. Dass darüber geschwiegen wurde, ist klar, wäre die Fälle bekannt geworden, so hätte das die

---

<sup>19</sup> Das Urteil wird erwähnt in einem Lebenslauf, der dem Fragebogen für den Aufnahmeantrag in die Reichsschrifttumskammer beiliegt, den Neuendorff am 5. April 1938 ausgefüllt hat (Helfenbein 1986, S. 43).

ökonomische Basis bedroht, weil die Eltern den Schulen sofort das Vertrauen entzogen hätten.

Übrig bleibt vieles, sofern man die sozialen Bedingungen der modernen Schule akzeptiert, also die grossen Zahlen, die staatliche Organisation und die gesellschaftliche Funktion der öffentlichen Bildung, die nicht privat zu unterlaufen ist. Die Inseln der Landerziehungsheime jedenfalls haben in den vergangenen hundert Jahren ihre gefährliche Ambivalenz bewiesen und die Frage ist eher, warum das hinter den freundlichen Fassaden nicht viel früher erkannt worden ist. Die Verbindung von Nähe und Gewalt ist endemisch und wer die Leistungen der Reformpädagogik einklagt, hat Mühe, die Opfer zu sehen. Weil sie keine Stimme hatten, konnte die Fassade der vorbildlichen Pädagogik bestehen bleiben.

Auf dieser Linie sollte man sich von jeder Pädagogik trennen, die nur als Rhetorik nutzbar ist und keinen materiellen Bezug zur Praxis hat. Die damit verbundene Kraft der unbesehenen Glaubenssätze ist aufgebraucht und nicht erneuerbar. Der theologische Rest oder der utopische Anspruch der „neuen Erziehung“ sind passé, die beste aller pädagogischen Welten wird nicht entstehen und hat nie bestanden. Was hinter der Rhetorik sichtbar wird, sind nicht nur dunkle Seiten, aber in jedem Falle Ambivalenzen. Das Neue entsteht nicht aus einer Theorie, die grosse Ziele und abstrakte Menschheitsaufgaben postuliert, ohne je zeigen zu können, wie der Weg dorthin beschaffen ist.

- In diesem Sinne muss die historische Erfahrung mit der gesellschaftlichen *Institution* Schule der Test des pädagogischen Anspruchs sein.
- Die moderne Schule entstand nicht durch einen bestimmten Gründungsakt, und der lange geschichtliche Prozess, der zu der heutigen Form der Schule geführt hat, verlief weder gleichsinnig noch linear-progressiv.
- Er kann nicht durch eine moralisch codierte Zwei-Welten-Theorie erklärt werden, bei der die gute Pädagogik auf der richtigen Seite steht.

Aber so ist „Reformpädagogik“ immer verstanden worden, als richtige Alternative zum falschen System. Doch dieses System hat sich unabhängig von solcher Rhetorik entwickelt, es braucht daher auch keine Bewertung durch eine wie immer geartete Reformpädagogik.

Die reale Geschichte kennt verschiedene Phasen und muss von dem Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen her verstanden werden. Die Administration der Schule mündete nicht, wie die Kritik befürchtet, in der „verwalteten Welt“, sondern stellt eine eigene Geschichte dar, die sich von der des Unterrichts, der Lehrmittelproduktion oder der Finanzierung unterscheidet, ohne dass sich irgendwo im historischen Raum alle Linien dieser Geschichten verknüpfen würden. „Reformpädagogik“ kann nicht von einzelnen Namen und Konzepten ausgehen, sondern muss auf die komplexe Geschichte der Praxis bezogen werden. Charisma und Rhetorik führen in die Irre, auch weil die historische Analyse damit allein von den Personen und was von ihnen bekannt oder unbekannt ist abhängig wäre.

Hinzu kommt, dass mit dem Bezug auf die *Reformpädagogik* nur die Reflexionsform erfasst wäre. Vorgestellt wird aber ein Prozess, in dem pädagogische Reflexion an die Entwicklung der Praxis gebunden werden soll. Man kann jedoch nicht von der Pädagogik, egal von welcher, direkt auf die Praxis schliessen, vielmehr muss die Praxis unabhängig von der Pädagogik - genauer, von der normativen Reflexion *über sie* - erfasst werden. Was Hermann Lietz über die Landerziehungsheime geschrieben hat, war nicht das, was er dort als Schulleiter, Lehrer und Besitzer getan hat.

- Das gilt für alle Namen, wie immer hervorgehoben sie auch sein mögen.
- Eine Neubewertung der Reformpädagogik ist nur möglich, wenn Rhetorik und Praxis getrennt werden und die historische Wirklichkeit unabhängig von den pädagogischen Absichten untersucht wird.
- Sonst steht das Ergebnis mit der guten Absicht immer schon fest.

Warum hat sich im Blick auf die Landerziehungsheime niemand ausser den Opfern vorstellen können oder wollen, was in der Geschichte von Internaten doch immer wieder vorgekommen ist, nämlich Übergriffe und Fälle sexueller Gewalt, nicht zuletzt auch unter den Schülern? Die Sprache der guten Absichten lässt nicht mehr zu als Zustimmung, Ablehnung oder Indifferenz; über die Praxis selbst erfährt man nichts. Sie schützt sich mit der ihr affinen Pädagogik, die die guten Absichten expliziert, aber über das wirkliche Geschehen keinen Aufschluss gibt. Das gilt umso mehr, wenn die Pädagogik mit einem grossen Namen verbunden ist, der makellos sein muss, weil es gilt, Vorbilder zu erhalten.

Die stets wohlklingenden Konzepte der Reformpädagogik sind solange unangreifbar, wie die in ihrem Namen auf den Weg gebrachte Praxis nicht in den Blick kommt, ohne dabei einfach vom Konzept ausgehen zu können. Aus gutem Grund gelangt man nie von der Philosophie einer Schule direkt in die Praxis, aber genau diese Erwartung bestimmt den Blick auf die Reformpädagogik bis heute. Die Praxis wird mit der Philosophie gleichgesetzt, sehr deutsch, aus dem Begriff leitet sich die Realität ab und wenn das Verhältnis nicht stimmt, dann ist die Realität Schuld und nicht die Theorie. Wie lässt sich das im Blick auf die Ideenpolitik ändern?

Unter „Reformpädagogik“ in der Standardfassung ist zunächst und grundlegend das Konstrukt einer interessierten Geschichtsschreibung zu verstehen, die damit eine konkrete Utopie verbinden wollte. Diese Geschichtsschreibung muss sich ändern, denn was sich historisch rekonstruieren lässt, ist nur ein Ensemble von mehr oder weniger geglückten, oft jedoch gescheiterten oder einfach verschwundenen Versuchen, aus denen sich keine utopische Kraft entwickelt hat, die sich übertragen liesse. Die Grundform der Landerziehungsheime ist seit der Gründung des Philanthropins in Marschlins in Graubünden weit mehr als 200 Jahre lang immer wieder ausprobiert worden, ohne dass aus all diesen Versuchen die „neue Schule“ entstanden wäre.

Sie kommt nicht von Aussen und wird dann vom System übernommen, auch weil keine Schule grundlegend „neu“ sein kann und jede Innovation auf Voraussetzungen aufbauen muss, die gegeben sind. Schulentwicklung ist ein langgestreckter Prozess von Problemlösungen, deren wesentlicher Massstab die Nachhaltigkeit der einzelnen Elemente ist.

- Daher lässt sich „Reformpädagogik“ auch ohne utopischen Gehalt verstehen,
- einfach als Reflexion von Problemen und Problemlösungen, die keine zweite Welt neben der Standardschule braucht, um Alternativen zu finden.
- Dabei muss eine Kontinuität von praktikablen guten Ideen angenommen werden und nur höchst selten wirklich Neuerfindungen, die sich bestimmten Namen zuordnen lassen.
- Es gibt keine historische tabula rasa, niemand beginnt völlig neu und entscheidend ist die Verankerung einer neuen Erfahrung in der Praxis.

Landerziehungsheime oder „neue Schulen“ sind Teil der Schulgeschichte und nicht die ideale Alternative dazu, Landerziehungsheime sind nicht deswegen die besseren Schulen, weil sie auf „Gemeinschaft“ setzen (Lembke-Ibold 2010), und Internate in idyllischer Umgebung sind nie Paradiese gewesen. Was erklärt werden muss, ist etwas Anderes, nämlich warum diese Metaphernwelt die pädagogische Reflexion überhaupt beeinflussen konnte und wieso die Distanzierung davon Fälle sexueller Gewalt benötigte, um plausibel erscheinen zu können. Das Standardmodell der pädagogischen Geschichtsschreibung, in dem von der „grossen Tradition“ die Rede ist, hat das wenigstens nicht nahegelegt.

Wer genauer hinschaut, erkennt dunkle Seiten einer Praxis, die weder transparent sein musste noch demokratisch kontrolliert werden konnte. Wirkliche „Musterschulen“ gab es nie und gerade Landerziehungsheime waren durch mehr oder weniger subtile Herrschaftstechniken gekennzeichnet, die sich hinter dem „pädagogischen Eros“ gut verbergen konnten. Es gibt hinter der Rhetorik eine Erfahrungswirklichkeit, die seit den ersten Philanthropinen immer übersehen werden konnte, weil sie nicht zum Konzept und zur pädagogischen Absicht passt.

Doch die Wertung kann nur aus dem Vergleich gewonnen werden und wenn nicht immer nur zwei konträre Welten verglichen werden, sondern tatsächlich Schulen, dann erkennt man in Landerziehungsheimen beim besten Willen kein „Laboratorium der Moderne“. Das „Laboratorium“ war immer nur die Metapher des Anspruchs. Ein alternatives Modell der Historiografie geht von den praktischen Errungenschaften der Schulgeschichte aus und nicht von den theoretischen Defiziten, die seit der Kulturkritik immer wieder behauptet wurden, ohne konkret und in der Breite nachgewiesen werden zu müssen.

Eine Neubewertung der Reformpädagogik kann es nur bei einem solchen Wechsel der Sichtweise geben, die auch verlangt, öffentliche Bildung auf die Anforderungen demokratischer Lebensformen zu beziehen und nicht einzelne Pädagogen samt ihren Gründungsfiguren in den Vordergrund zu stellen. Es geht dann nicht um Landerziehungsheime und Artverwandtes, sondern um die Weiterentwicklung der Schule für die Demokratie.

„Errungenschaften“ sind nachhaltige Problemlösungen, die sich durchgesetzt haben, ohne dafür eine besondere Epoche „Reformpädagogik“ zu benötigen. Gute Erfindungen gab es zu jeder Zeit, nur beschleunigten sie sich mit der zunehmenden Dichte des Systems. In dieser pragmatischen Sichtweise verändert sich die Prämisse:

- Der Basisprozess der modernen Schulentwicklung seit Beginn des 19. Jahrhunderts ist die *Verstaatlichung*,
- also die allmähliche Loslösung von der kirchlichen Aufsicht,
- der Aufbau einer eigenen Verwaltung,
- die ständige Entwicklung der Grundform „Schule“ und die Stetigkeit der Investitionen.

Ohne langfristig stabile Budgets gibt es keine „Reformpädagogik“, wie immer man sie definieren mag. Es ist wenig bekannt, dass die Verstaatlichung der Marktorganisation *nachfolgte*. Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in den meisten deutschen und Schweizer Städten mehr private als öffentliche Schulen.

Erst danach setzte eine flächendeckende Entwicklung des staatlichen Sektors ein, die innerhalb weniger Jahrzehnten faktisch ein Monopol aufbaute und erst dadurch das

Schulsystem reformfähig machte, weil nicht länger nur örtliche Verhältnisse betrachtet werden konnten. Unter staatlicher Aufsicht war zunehmend Spielraum gegeben, das System weiterzuentwickeln. Gute Ideen und brauchbare neue Lösungen wurden im europäischen Umfeld überall adaptiert und dies an verschiedenen Orten nahezu zur gleichen Zeit, ohne dass sie im gleichen Masse auch wieder vergessen wurden. Bewährte Problemlösungen werden im Gegenteil kontinuierlich weiterentwickelt, und das betrifft alle Ebenen des Systems.

Ohne staatliche Lehrerbildung, eine angemessene Ausstattung der Schulen, eine gute Besoldung und eine gesicherte Altersvorsorge gibt es auch keine Profession. Für deren Entwicklung war die Einführung fester Stellen und so fester Gehälter ausschlaggebend, nicht der Bezug auf eine wie immer geartete Pädagogik, die höchstens für die Reflexion gut war, ohne die materiellen Prozesse zu erfassen. Der Aufbau der Volksschule im 19. Jahrhundert sorgte für eine zunehmend stabile und verlässliche Bildungsversorgung, die in der Qualität ständig verbessert werden konnte. Und die Einführung der Bildungsstatistik 1822 in Preussen war ein weit gewichtigeres Reformdatum als alle privaten Internate zusammengenommen. Erst so nämlich gab es eine kontinuierliche Datenbasis für die Systemsteuerung.

Ohne Lehrpläne entstehen weder eine Schulorganisation noch eine Unterrichtskultur, die Gewähr bietet für ein bei aller Verschiedenheit des Lehrens und Lernens doch einheitliches Angebot. Unterricht setzt Lehrmittel voraus, die sich auf bestimmte Qualifikationsziele beziehen lassen. Ohne formalisierte Abschlüsse hat kein schulischer Unterricht einen Verwendungswert, auch wenn er noch so sehr „Bildung“ für sich reklamieren mag. Solange die Schulen über keine wirklichen Berechtigungen verfügten, war ihr Ansehen gering, weil keine Anschlussfähigkeit gegeben war. Daher war der historische Aufbau der Berufsbildung wichtiger als jedes Landerziehungsheim.

Die Liste der nachhaltigen Erfindungen ist lang:

- Schulgärten und Unterricht im Freien,
- Erlebnisaufsätze,
- Waldschulen und Schullandheime,
- Sitzkreise,
- kindgerechte Lesefibeln
- oder versenkbare Wandtafeln

sind Errungenschaften einer anhaltenden Schulentwicklung, die aus der Mitte des Systems vorangetrieben wurde und die zahllose Namen kennt, ohne dass diese heute noch hervorgehoben werden. Bilddokumente zeigen das eindrücklich, man muss nicht Landerziehungsheime bemühen, um Reform zu erkennen. Natürlich kann man auch diesen Dokumenten misstrauen, Gewalt ist überall möglich, aber die Indizien fehlen und der historische Wandel der Unterrichtskultur ausgehend von der Primarschule des frühen 20. Jahrhunderts lässt sich nicht bestreiten.

Der gleiche Befund langgestreckter und allmählich flächendeckender Entwicklungen gilt für die Schulhygiene, die medizinische Betreuung durch eigene Schulärzte, die Einrichtung von Schulbibliotheken und Lesehallen, die naturkundlichen Sammlungen, den Unterricht in Realien und die allmähliche Ablösung des geometrischen Zeichnens durch neuartigen Kunstunterricht, der von den Erlebnissen und Ausdrucksweisen des Kindes ausgeht. Die „Arbeitsschule“ als Unterrichtskonzept stammt aus der Volksschule des 19.

Jahrhunderts, ebenso wie der Handarbeitsunterricht und die damit verbundene Kritik an der „Verkopfung“.

„Ganzheitlicher“ Unterricht war einfach die Ergänzung des Curriculums durch neue Fächer und kein davon losgelöster Slogan der „ganz anderen“ Schule, die nie entstanden ist. Die Unterscheidung zwischen Lehrmitteln für die Schüler und Handbüchern für die Lehrkräfte gibt es seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Die Idee des selbsttätigen Lernens stammt aus Schulversuchen<sup>20</sup> und die erste Liste mit objektiven Kriterien zur Ermittlung der Schulqualität hat der Kinderarzt Joseph Mayer Rice 1893 im Zuge seiner Evaluation amerikanischer Schuldistrikte vorgelegt.

- Die Einführung von Jahrgangsklassen war ebenso ein Reformdatum wie die Abschaffung des erhöhten Lehrerpultes und die Gruppierung der Schüler in Hufeisenform statt in militärischen Zweierreihen.
- Wandkarten sorgten für eine Erweiterung des Unterrichts über das Lehrbuch hinaus.
- Die Abschaffung der mechanischen Rezitation und die allmähliche Loslösung von der Katechese waren vermutlich die zentralen Ereignisse einer langgestreckten inneren Schulreform, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler grundlegend verändert hat.

Der lange Kampf gegen das Schulgeld gehört zur Reformpädagogik der Schule ebenso wie die Durchsetzung der Ganzjahresbeschulung, die Aufhebung der Einklassenschulen oder die professionelle Gleichstellung der Lehrerinnen und so die Beseitigung des pädagogischen Zölibats.<sup>21</sup> Koedukation liess sich auf breiter Basis nur mit staatlichen Schulen durchsetzen und die egalitäre Mädchenbildung trug wesentlich zur Schrumpfung des Privatschulmarktes bei. Schliesslich entfielen auch die konfessionelle Schulaufsicht und die christlichen Bekenntnisschulen, die Gymnasien verloren ihre Vorschulen, die Präparandenanstalten für die Lehrerbildung verschwanden und seit 1945 gibt es in Deutschland kein eigenes Militärschulwesen mehr. Man sollte das bei der Neubewertung der Reformpädagogik vor Augen haben.

- Die historische Praxis der schulischen Bildung ist daher nicht zu verstehen als „Anwendung“ oder „Umsetzung“ von pädagogischen Theorien,
- sondern als Serie von Problemlösungen, die als bewährt gelten.
- Die Erweiterung oder Ersetzung der Lösungen ist offen; Lösungen sind Gewohnheiten, die sich mehr oder weniger entwickeln oder anpassen lassen, in der *einen* Welt der pädagogischen Erfahrung.

„Reformpädagogik“ heisst in einem unbelasteten Sinne letztlich nichts weiter als Suche nach neuen Lösungen, die auf guten Ideen basieren und den Test der Praxis bestehen müssen. Die blosser Zustimmung zur Idee oder die Kommunikation als Glaubenssatz genügen nicht.

Auf heute gemünzt: Eine Schule für die demokratische Gesellschaft braucht keine pädagogische Mission auf den Spuren von Plato oder Rousseau, sondern eine professionelle

<sup>20</sup> „Learning by doing“ ist eine Formel von Francis Wayland Parker (1837-1902), die nach seinem Schulversuch in der Stadt Quincy (1875-1880) kreiert wurde.

<sup>21</sup> Das Zölibat für Lehrerinnen ist 1880 reichsweit eingeführt worden und bestand in Baden-Württemberg bis 1956. Von 1912 an gab es ein solches Heiratsverbot auch in der Schweiz (Hodel 2003).

Lehrerschaft, die ihr Handwerk versteht und sich nicht einfach von „Nähe“ leiten lässt. Sie braucht Eltern, die der Schule vertrauen und eine Öffentlichkeit, die über Bildung nicht ständig alarmiert ist. Und sie braucht Schülerinnen und Schüler, die sich auf die Schule verlassen können, ohne in Abhängigkeit zu geraten. Nur so sind tragbare Problemlösungen und weitere Fortschritte in der Schulentwicklung möglich.

### *Literatur*

#### Quellen

- Andreesen, A.: Gutachten in der Strafsache gegen von Lützow. Berlin: Verlag Hensel&Co. 1926. (= Die neue Erziehung Beihefte 1)
- Bismarck-Erinnerungen des Staatsministers Freiherrn Lucius von Ballhausen. 4.-6. Aufl. Stuttgart/Berlin: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger 1921.
- Die Idee einer Schule im Spiegel der Zeit. Festschrift für Paul Geheeb zum 80. Geburtstag und zum 40jährigen Bestehen der Odenwaldschule. Hrsg. v. E. Cassirer/E. Liesegang/M. Weber-Schäfer. Heidelberg: Lambert Schneider 1950.
- Ehrentreich, A.: Pädagogische Odyssee. Im Wandel der Erziehungsformen. Weinheim/Ratingen: Verlag Julius Geltz, A. Henn Verlag 1967.
- Eschke, E.A.: Dr. Plamann's Pestalozzische Knabenschule in Berlin. In: Georgia, oder der Mensch im eigenen Leben und im Staate, hrsg. v. C.J. Kilian. Erster Jahrgang, Erster Band. Januar bis Juny. Leipzig: Bey Heinrich Gräff 1806, S. 476.
- Geheeb, P.: Koedukation als Lebensanschauung. In: Die Tat 5. Jg, H. 12 (März 1914), S. 1238-1249.
- Geheeb, P.: Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1970.
- Harnisch, W.: Der jetzige Standpunkt des gesammten Preussischen Volksschulwesens; mit besonderer Beachtung seiner Behörden, wie der Bildung und äusseren Stellung seiner Lehrer; geschichtlich nachgewiesen, mehr für Beamte und Ständemitglieder als für Lehrer. Leipzig: August Weichardt 1844.
- Harnisch, W.: Mein Lebensmorgen. Nachgelassene Schrift zur Geschichte der Jahre 1787-1822. Hrsg. v. H.E. Schmieder. Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz 1865.
- Kleine Beiträge und Mitteilungen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde Band 20 (1919), S. 127-140.
- Lasker-Schüler, E.: Die Odenwaldschule. In: Berliner Tageblatt, Dienstag, den 17. Dezember 1912.
- Lasker-Schüler, E.: Gesichte. Essays und andere Geschichten. Leipzig: Kurt Wolff Verlag 1913.
- Lasker-Schüler, E.: Werke und Briefe. Kritische Ausgabe. Hrsg. v. N. Oellers/H. Rölleke/I. Shedlitzky. Band 6: Briefe 1899-1913. Bearb. v. U. Marquardt. Frankfurt am Main: Jüdischer Verlag 2003.
- Mann, K.: Kind dieser Zeit. Nachw. v. W. L. Shirer. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1993.
- Neuendorff, G.H.: Reformschulen auf dem Lande und Volksbildung. In: Gemeinnützige Blätter für Hessen und Nassau 14. Jg. (1912), S. 323-328.
- Neuendorff, G.H.: Die Bedeutung der Freien Schule für die Neugestaltung von Bildung und Erziehung. In: Die Neue Erziehung Heft 3/4 (Februar 1919), S. 97-103.
- Neuendorff, G.H.: Schulgemeinde und Schulausschuss. In: Deutsche Politik 4. Jahrgang, Heft 31 (1. August 1919a), S. 159.

Neuer Nekrolog der Deutschen. Zwölfter Jahrgang, 1834, Zweiter Theil. Weimar: Verlag von Bern. Fr. Voigt 1836.

Plamann, J.E.: Anordnung des Unterrichts für die Pestalozzische Knabenschule in Berlin. Berlin: Gottfried Hayn 1805.

Wiese, L.: Das höhere Schulwesen in Preussen. In: Preussisches Jahrbuch. Zweiter Jahrgang. Berlin: Verlag von Th. Chr. Fr. Enslin 1861, S. 107-168.

## Darstellungen

Andresen, G.: Die Tänzerin, Bildhauerin und Nazigeegnerin Oda Schottmüller 1905-1943. Berlin: Lukas Verlag 2005.

Füller, Chr.: Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte. Köln: DuMont Verlag 2011.

Hagner, M.: Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900. Berlin: Suhrkamp Verlag 2010.

Helfenbein, K.-A.: Dürer-Schule Hochwaldhausen. Die Sozialerziehung der Dürerschule Hochwaldhausen. Zur Geschichte und Analyse einer reformpädagogischen Institution. Jonas, F.: Plamann, Johann Ernst. In: ADB Band 26 (1888), S. 222/223.

Lauterbach: Hohhausmuseum und Hohhausbibliothek 1986. (= Lauterbacher Sammlungen, Heft 69)

Kerchner, B.: „Sexualdiktatur“. Macht und Gewalt in den Gerichtsverfahren der Weimarer Republik. In: Chr. Künzel (Hrsg.): Unzucht - Notzucht – Vergewaltigung. Definitionen und Deutungen sexueller Gewalt von der Aufklärung bis heute. Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag 2003, S.137-163.

Kühn, U.: Der Grundgedanke der Politik Bismarcks. Dettelbach: J.H. Röhl Verlag 2001.

Lembke-Ibold, B.: Paul Geheeb: Gemeinschaft und Familie im Landerziehungsheim.

Hamburg: Verlag Dr. Kovac 2010. (= Schriften zur Reformpädagogik, Band 5)

Pflanze, O.: Bismarck. Band 1: Der Reichsgründer. München: C.H. Beck 2008.