

Jürgen Oelkers

## *Wie geht die Reformpädagogik mit ihrer Geschichte um?\*)*

### *1. Eine kleine Korrektur*

Den Titel meines Vortrages habe ich gegenüber der Ausschreibung leicht verändert, genauer: ich habe ein Wort weggelassen, nämlich die „jüngste“ Geschichte. Es heisst jetzt nur: „Wie geht die Reformpädagogik mit ihrer Geschichte um?“ Ich hätte auch ein Wort hinzufügen und statt „Reformpädagogik“ *deutsche* Reformpädagogik sagen können, denn nur um die geht es. Missbrauchsfälle vor der Aura der Reformpädagogik sind nur aus deutschen Landerziehungsheimen bekannt, und dies von Anfang an und nicht konzentriert nur auf die Odenwaldschule. Das rechtfertigt meinen geänderten Titel; die Frage ist, wie die Reformpädagogik mit ihrer ganzen Geschichte umgeht und nicht nur, wie sie das bislang tut, sondern wie sie das in Zukunft tun sollte.

Die vorliegende Geschichtsschreibung 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 preisgegeben werden, während sich Täter wie Gerold Becker oder Dietrich Willier stets auf die Reformpädagogik und den ihr inhärenten „pädagogischen Eros“ berufen haben.

### *2. Landerziehungsheime*

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.

---

\*) Vortrag in der öffentlichen Ringvorlesung „Missbrauchte Nähe“ der Universität Luzern am 30. März 2011.

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.

Die Odenwaldschule besuchten im Jahre 1927 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 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 Odenwaldschule 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 kurzem 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 „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>1</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“.

---

<sup>1</sup> Der Wiederabdruck in der Sammlung *Gesichte* (Lasker-Schüler 1913, S. 45-47) ist „Edith Geheeb-Cassirer“ gewidmet.

„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)

Das war nicht der einzige Konflikt. Mitte Juli 1916 schrieb Max Weber an seine jüngste Schwester Lili einen Brief, in dem es um die Zukunft ihres Sohnes Albert ging. Weber teilte mit, dass seine Frau Marianne ihrer Schwägerin wohl zuraten würde, den Sohn an die Odenwaldschule zu geben. Der elfjährige Albert Schäfer hatte Schwierigkeiten in der Schule,<sup>2</sup> überforderte seine Mutter und musste unbedingt woanders untergebracht werden. Die Alternative wäre die Kadettenanstalt in Karlsruhe gewesen, eine solche Lösung war vorher erwogen worden und wurde dann aber verworfen (Weber 2008, S. 378).<sup>3</sup>

Marianne Weber hatte Geheeb 1913 zum ersten Male in ihren Heidelberger Salon eingeladen und kannte ihn also persönlich. Drei Jahre später fragte sie bei ihm an, was bezogen auf den Sohn ihrer Schwägerin getan werden könne. Geheeb brauchte im Krieg unbedingt Schüler und liess sich für Albert Schäfer einen Rabattpreis von 800 Mark Jahrespension abhandeln. Normalerweise betrug die Pension zu diesem Zeitpunkt wie gesagt 2.000 Mark. Max Weber konstatierte daher seiner Schwester gegenüber, dass seine Frau einen „günstigen Preis“ erreicht habe und einem Wechsel an die Odenwaldschule trotz gewisser Bedenken seinerseits nichts im Wege stehe (ebd., S. 476).

Max Webers Schwester hatte vier Kinder, die einzige Tochter Klara war die Erstgeborene, Albert war der älteste Sohn, der jüngste Sohn hiess Hermann und der dritte Sohn Max. Lili Schäfer war verheiratet mit dem Architekten Hermann Schäfer, der unmittelbar nach Beginn des Ersten Weltkriegs am 26. August 1914 an der Ostfront starb.<sup>4</sup> Die Witwe fand eine Anstellung in der Odenwaldschule, kurzfristig wurden dort auch ihre Kinder untergebracht. Vom Dezember 1915 an wohnte sie mit ihren Kindern in Heidelberg, vorher lebte sie in Hannover. Ihr Sohn Albert kam mit elf Jahren im August 1916 regulär an die Odenwaldschule, die anderen Kinder folgten nach.

Paul Geheeb hatte eine folgenreiche Beziehung mit Lili Schäfer, die an der Odenwaldschule nicht nur als Mitarbeiterin, sondern auch als persönliche Sekretärin des Schulleiters beschäftigt war. Die Affäre zwischen der attraktiven Mitarbeiterin und dem Schulleiter begann im Laufe des Jahres 1919. Ihre Kinder waren zu dieser Zeit alle an der Schule und wurden so zu Zeugen des Geschehens (Weber 1948, S. 127). Weihnachten und Neujahr des Jahres 1919/1920 verbrachte das Paar allein und zurückgezogen, in den anschliessenden Monaten wurde die Beziehung mehr oder weniger offen in der Schule gelebt (Näf 2006, S. 240f.). Die Geschichte endete mit einer Katastrophe.

<sup>2</sup> Brief von Max Weber an Marianne Weber vom 27. Februar 1916 (Weber 2008, S. 311).

<sup>3</sup> Brief von Max Weber an Marianne Weber vom 9. April 1916 (Weber 2008, S. 380).

<sup>4</sup> Hermann Schäfer (1871-1914) war seit 1904 Stadtbaurat in Neustettin (Pommern). Er fiel als Leutnant der Reserve in der Schlacht von Tannenberg. Bis zu seiner Einberufung war er als Regierungsbaurat in Berlin tätig.

Geheeb beendete diese wie viele seiner Beziehungen abrupt und offenbar ohne Warnzeichen (Shirley 2010, S. 72). Lili Schäfer, die laut Marianne Weber (1948, S. 126/127) zur Schwermut neigte, nahm sich in dieser Situation am Karfreitag 1920 in Heidelberg das Leben. Sie starb am 7. April 1920 an einer Gasvergiftung im Haus des Psychiaters Hans Walter Gruhle, wenige Monate vor dem Tod von Max Weber, der noch an ihrem Grab stehen und eine erschütternde Rede halten konnte,<sup>5</sup> nicht ohne festzuhalten, wie heroisch er diesen Freitod empfunden hat. Paul Geheeb schrieb ein „Trauermärchen“, in dem er Lili zu einem Engel stilisierte, der sich immer nach seiner Heimat - also dem Tod - gesehnt habe (Meurer 2010, S. 460).

Nach dem Tod von Lili Schäfer wurde ihre Freundin Lisa von Ubisch die neue Sekretärin von Paul Geheeb. Lisa sorgte zunächst auch für die Kinder und kümmerte sich besonders um die Tochter Klara, also die Älteste. Im April 1927 wurden alle vier Kinder von Marianne Weber adoptiert, die sie bereits vorher betreut hatte. Die Adoption hatte sie noch gemeinsam mit Max Weber beschlossen (ebd., 448/449). Im Herbst 1921 nahm sie Albert Schäfer in ihr Haus, die Schwester Klara folgte, kam aber zunächst auf eine Haushaltungsschule; die jüngeren Brüder blieben vorerst an der Odenwaldschule (Weber 1948, S. 126ff.).

Der Grund, warum Klara, die „Klärchen“ genannt wurde und siebzehn Jahre alt war, von der Schule genommen wurde, war „ein Fall sexuellen Missbrauchs“, von dem Marianne Weber Kenntnis hatte. Sie schrieb am 21. April 1921 in einem Brief an ihre Freundin Else Jaffé:

„Klärchen muss dortbleiben ... im Juli, wenn Lisa fortgeht (u. zwar wahrscheinlich definitiv!) nehme ich sie her. Cassirer küsst das Kind u. besuchte sie in Lisa's Abwesenheit heimlich wenn sie abends im Bett lag. Unverantwortlich! (*Bitte davon schweigen*). Ich habe Lisa dringend gebeten mit ihm darüber zu sprechen u. es ihm in's Gewissen zu schieben. Das Unmögliche ihres Plans war ja das Theaterspielen. Die Leute da oben müssen diese Dinge wissen, man kann nicht heimlich gegen sie operieren. Dies hat Lisa jetzt auch eingesehen“ (Meurer 2010, S. 460/461).

Klara erlitt wenige Jahre später einen traumatischen Zusammenbruch, als sie von dem Selbstmord einer ihr sehr nahestehenden Frau erfuhr. Dieser Verlust erschütterte sie offenbar „weitaus tiefgreifender“ als zuvor der Tod ihrer Mutter (ebd., S. 460). Wer die Frau war, ist nicht bekannt,<sup>6</sup> auffällig ist, dass Klara anders als ihre Brüder keine engen Beziehungen zur Odenwaldschule entwickelte. Lisa von Ubisch hat die Schule wohl Anfang 1922 verlassen, aus welchen Gründen, ist ebenfalls nicht bekannt (ebd., S. 461).

Max Weber hielt fest, dass seine Schwester „nun mal nicht an ihre Mutter-Qualifikationen“ glaubte und sich für das „Unglück“ ihrer Kinder hielt. Ihr Freitod erschien ihm daher „immer sicherer als das *einzig* Berechtigte“ (Baumgarten 1964, S. 676). Es sei „würdelos“, unter allen Umständen weiterleben zu wollen (ebd.). Die Tochter dürfte das gänzlich anders gesehen haben. Max Weber (2008, S. 311) bezeichnete in einem Brief an seine Frau vom 27. Februar 1916 die Kinder seiner Schwester als „Quälgeister“, denen es an jenen „Manieren“ mangle, „die ihnen das Leben erleichtern würden“. „Klari“, die Älteste, nannte Marianne Weber (1948, S. 149) ihr „Sorgenkind“, für das eigentlich „nur eine

<sup>5</sup> „Ich habe ihn kaum je so erschüttert gesehen“, schrieb Karl Jaspers an Hannah Arendt (Arendt/Jaspers 1985, S. 688).

<sup>6</sup> Bärbel Meurer (2010, S. 460) vermutet, dass es sich um Lisa von Ubisch gehandelt hat. Aber im zweiten Band der Briefe Max Webers (2008, S. 905) ist als ihr Todesdatum der 1. August 1938 angegeben.

Haustochterexistenz alten Stils in Betracht (komme)“ (ebd., S. 141). Zum Glück konnte sie dann heiraten.<sup>7</sup>

„Cassirer“ kann eigentlich nur Edith Geheeb's älterer Bruder, der Kunsthistoriker Kurt Cassirer sein, der seit 1909 mit Eva Solmitz verheiratet war und zunächst am Kupferstichkabinett der Staatlichen Museen in Berlin arbeitete. Eva Cassirer war die Mäzenin von Rainer Maria Rilke, dem sie am 18. August 1914 schrieb, wie abhängig sie „vom Vermögen von Kurt's Vater“ sei und daher ihre Zahlungen vorläufig einstellen müsse (Rilke/Cassirer 2009, S. 107). Gemeint war der Berliner Fabrikant Max Cassirer, von dem auch die Odenwaldschule abhängig war. Er kaufte das Grundstück in Odenwald, finanzierte den Bau der Häuser und glich regelmässig die Defizite der Schule aus.

Kurt Cassirer arbeitete seit Anfang November 1922 als Kunsthändler in Rom, seine Frau folgte ihm einen Monat später und unterbrach ihre Tätigkeit als Mitarbeiterin der Odenwaldschule (ebd., S. 200). Zuvor hatten beide dort gelebt, nachdem Kurt Cassirer, der vier Jahre Militärdienst geleistet hatte, aus dem Ersten Weltkrieg zurückgekehrt war (ebd., S. 177). Der Brief von Marianne Weber fällt also in den Zeitraum seiner Anwesenheit, ohne dass es für den Fall sexueller Gewalt andere Zeugnisse gäbe als diesen Brief. Aber warum sollte Marianne Weber ohne Grund Derartiges schreiben? Und was bleibt dann, wenn es nicht nur dieses Dokument gibt und nur die Odenwaldschule betroffen ist?

#### 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.

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:

<sup>7</sup> Klara Weber-Schäfer heiratete den Theologen und Pfarrer Hans Hermann Brandt, den sie während eines mehrmonatigen Aufenthaltes auf dem Zauberberg in Davos kennengelernt hatte.

„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 Lützwow, 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 Lützwow 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 Lützwow 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>8</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 Lehrerexamen. 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

---

<sup>8</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).



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>9</sup>

Über seinen Unterricht urteilte Franz Como,<sup>10</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 „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>11</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 beschrritten werden soll. Es heisst im Text:

---

<sup>9</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>10</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).

<sup>11</sup> Hans Weil (1898-1972) wurde in Saarbrücken als Sohn einer jüdischen Kaufmannsfamilie geboren. Er war wegen einer Kinderlähmung behindert und konnte nicht normal verschult 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.

„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 Abgeschiedenheit haben sich kleine Gruppen geistig lebendiger und zum grossen Theil hochstehender Männer und Frauen zu gemeinsamer kameradschaftlicher Arbeit mit Knaben und Mädchen aller Altersstufen 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>12</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

<sup>12</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).

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. Zur Neubewertung der Reformpädagogik

Was bleibt nun im 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 jahrzehntelang 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?

Übrig bleibt vieles, wenn nicht alles, jedenfalls das, was zählt, 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 Gefährlichkeit 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 Konzept und Realität 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 Marschlin in Graubünden, also von 1761 an, 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. 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 Pädagogiken samt ihren Gründungsfiguren in den Vordergrund zu stellen. Es geht dann nicht um Landerziehungsheime, 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 in gleichem 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. Das gilt auch 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.

Die „Arbeitsschule“ als Unterrichtskonzept stammt ebenso aus der Volksschule 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 Idee des selbsttätigen Lernens stammt aus Schulversuchen<sup>13</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 Unterscheidung zwischen Lehrmitteln für die Schüler und Handbüchern für die Lehrkräfte gibt es seit Mitte des 19. Jahrhunderts.
- 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>14</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,

<sup>13</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>14</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).

- 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 blossе Zustimmung zur Idee oder die Kommunikation als Glaubenssatz genügen nicht.

Akteure handeln immer in Situationen, die ihr Erfahrungsfeld begrenzen. Die Reichweite der Probleme hat ebenso ein Limit wie die Lösungskapazität. Davon ist die Geschichte der Erziehungsinstitutionen zu unterscheiden, die gute Lösungsideen aufbewahren und zu einem späteren Zeitpunkt neu abrufen können, semantisch oft unverändert und umso ähnlicher, je abstrakter die Reflexion wird. Abstrakt sind auch die moralischen Codes der Erziehungsreflexion, die die Erfahrungswelt in „gut“ und „schlecht“ aufteilen, aber nicht sagen, wie das eine erreicht und das andere ausgeschlossen werden kann. Eine nachhaltige Problemlösung leistet genau das.

Wirksame Reformen müssen die Mitte des Systems erreichen und dürfen nicht an den Rändern stehen bleiben. Sie setzen eine lernende Profession voraus, wie die sich in Deutschland vor allem aus der organisierten Volksschullehrerschaft des 19. Jahrhunderts entwickelt hat. Die Lehrkräfte pflegen wenn, dann eine eigene „Reformpädagogik“, also eine Sprache und eine Programmatik, die auf ihren Beruf zugeschnitten sind. Das heisst auch, zwischen Rhetorik und Praxis gut unterscheiden zu können. Der Aufbau dieser Professionalität hatte einen erstaunlich langen Atem und überstand auch gesellschaftliche Umbrüche.

Der Test jeder Profession ist die breite Praxis, die sich durch ihre eigenen Lernprozesse definiert und dabei gute Problemlösungen braucht. Was sie nicht braucht, sind Kassandrarufo, die mit keinen Konsequenzen verbunden sind. Die Praxis muss in allen ihren Teilen lernfähig gehalten werden und Fortschritte sehen, wenn sie stabil bleiben will. Historisch war das der Fall. Über alle gesellschaftlichen Brüche hinweg lässt sich so etwas wie eine allmähliche, immer wieder von Rückschritten angehaltene Zivilisierung der Schule feststellen, die sich keiner Ideologie verdankt.

Auf heute gemünzt: Eine Schule für die demokratische Gesellschaft braucht keine pädagogische Mission auf den Spuren von Plato oder Rousseau, sondern eine professionelle 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)
- Arendt, H./Jaspers, K.: Briefwechsel, 1926-1969. Hrsg. v. L. Köhler/H. Saner. München: Piper 1985.
- 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.
- 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.
- Rilke, R.M./Cassirer, E.: Briefwechsel. Hrsg. v. S. Bauschinger. Göttingen: Wallstein Verlag 2009.
- Weber, M.: Lebenserinnerungen. Bremen: Johns. Storm Verlag 1948.
- Weber, M.: Gesamtausgabe, Abteilung II/Band 9, Teil 2: Briefe 1915-1917. Hrsg. v. G. Krumeich/M.R. Lepsius. Tübingen: Mohr Siebeck 2008.

## Darstellungen

- Baumgarten, E.: Max Weber: Werk und Person. Tübingen: Mohr 1964.
- 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. 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.
- Lembke-Ibold, B.: Paul Geheeb: Gemeinschaft und Familie im Landerziehungsheim. Hamburg: Verlag Dr. Kovac 2010. (= Schriften zur Reformpädagogik, Band 5)
- Meurer, B.: Marianne Weber. Leben und Werk. Tübingen: Mohr Siebeck 2010.
- Näf, M.: Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschulen und der Ecole d'humanité. Deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910-1961. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Oelkers, J.: Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2011.

Shirley, D.: Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Die Odenwaldschule 1910 bis 1945. Weinheim/München: Juventa-Verlag 2010.