

Jürgen Oelkers

Zur Neubewertung der Reformpädagogik^{)}*

1. Die deutschen Medien und die Odenwaldschule

Was bleibt von der deutschen Reformpädagogik 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? Ich denke, übrig bleibt vieles, wenn nicht alles, jedenfalls, das was zählt, sofern man die Bedingungen der modernen Bildung und so der grossen Zahlen akzeptiert, die private Fluchten verbieten und staatliche Organisation verlangen.

Die merkwürdige Trauer um den Verlust der Reformpädagogik unterstellt, es würde etwas fehlen, was nach dem Skandal um die Odenwaldschule nicht wiederkehrt. Aber das tut der Schule zu viel Ehre an. Sie war nie das, was die überaus wohl gesonnenen deutschen Medien dort wahrgenommen haben, die jahrzehntelang auf immer gleiche Weise über die Odenwaldschule berichteten und sie stets als Vorbild für alle anderen Schulen hinstellten, ohne dabei je einen kritischen Gedanken zu fassen. Die Odenwaldschule wurde stets so gesehen, wie sich selbst sehen wollte; Distanz haben die Medien und mit ihnen die deutsche Pädagogik zu dieser Schule nie gesucht. Insofern haben sie auch - wie wir - bestimmte Fragen nicht gestellt.

Ein aufschlussreiches Beispiel dafür liegt mehr als 25 Jahre zurück: Am 26. Juli 1985 berichtete die Journalistin Jutta Wilhelmi in der Wochenzeitung „Die Zeit“ über die Odenwaldschule, die im besten Licht erscheint. Anlass war das 75-jährige Jubiläum, aber das war nur der äussere Grund für die Glorifizierung. Ausschlaggebend war ein starker Dualismus, der die Bewertung der Reformpädagogik von Anfang an durchgezogen hat. Die richtige wird von der falschen Pädagogik unterschieden und mit einem kategorischen „Entweder-Oder“ zusammengebracht, das auf zwei entgegengesetzte Welten der Erziehung bezogen wird.

- Für die „Zeit“ war die Odenwaldschule nicht nur eine „Schule für Kinder“,
- sondern weit mehr als das, nämlich ein „Mekka für alle, die wegkommen wollen von der deutschen Zeigefingerpädagogik“,
- also einer, wie es heisst, „verregelten‘ blutleeren Lernfabrik“.

Die Metapher der „Lernkritik“ wird seit dem 19. Jahrhundert verwendet und gehört nicht erst zum polemischen Arsenal der Reformpädagogik. „Die Schule wird zu einer Art

^{*)} Vortrag im Wissenschaftszentrum der Universität Bielefeld am 28. Januar 2011.

Lernfabrik“ heisst es 1866 im 5. Band der Enzyklopädie von Karl Adolf Schmid (1866, S. 809). Grund für die Befürchtung war die Einführung von Parallelklassen in grösseren Schulen, was dazu führen würde, nach Fabrikmanier möglichst gleichförmig zu unterrichten. Die Metapher ist historisch sehr stabil (Guski 2007, S. 206ff.), die Wirklichkeit jedoch nicht, denn sonst müsste es immer dieselbe „Lernfabrik“ gegeben haben. Parallelklassen waren einfach eine ungewohnte Form der Schulorganisation und nicht der Einstieg in die „Lernfabrik“, die immer nur metaphorisch existiert hat, aber die für die Anliegen der Reformpädagogik als Wirklichkeitsbeweis diente.

Der Weg zur Odenwaldschule und so zum „Mekka“ der Pädagogik führt bekanntlich hinauf, also von der Ebene in die Höhe. Dieser Weg ist 1985 von Jutta Wilhelmi so beschrieben worden:

„Reichlich gestresst nach der Rennstrecke Frankfurt Heidelberg schlägt sich der Besucher bei Heppenheim aufatmend links in die Büsche und erreicht nach kurvenreicher Fahrt durch ein idyllisches Tal eine Oase der Ruhe inmitten von Wiesen und Wäldern. Dort haben Paul und Edith Geheeb 1910 ihre Schule gegründet - fernab der Metropolen. Das war Absicht der „Grünen“ Anfang dieses Jahrhunderts, der aus Jugendbewegung und Reformpädagogik entstandenen Landerziehungsheim Bewegung“ (Wilhelmi 1985).

Genau so - als Insel der Seligen - beschrieb Else Lasker-Schüler am 17. Dezember 1912 in der „Berliner Zeitung“ die Odenwaldschule, mit dem Weg hinauf ins Paradies der Erziehung liess Gertrud Prellwitz (1921) ihren Drude-Roman beginnen und selbst Klaus Mann (1992, S. 302) bemühte die Idylle des deutschen Waldes, als er sich an seine Zeit bei Paul Geheeb erinnerte.

Auch die Beschreibung des pädagogischen Anliegens und des besonderen Modellcharakters der Schule ist seitdem nahezu ungebrochen. 1985 heisst es in dem „Zeit“-Artikel:

- In der Odenwaldschule wird jedes Kind „bedingungslos ernstgenommen“
- und hier ist das Vertrauen in die Lernmöglichkeit jedes Kindes „ungebrochen“,
- wenn man nur „Zeit hat und Zeit gibt“.

Das sind Postulate, die der damalige Schulleiter der Journalistin gegenüber geäussert hat. Er zeichnet auch das Bild einer Schule, die in der „reformpädagogischen Tradition“ steht und allein dadurch besonders ausgezeichnet ist. Der Schulleiter betont weiter das „Zwischenmenschliche“ und so die Nähe zwischen den Lehrern und ihren Kameraden, er wendet sich gegen die „technokratische Perfektion“ staatlicher Schulreformen und bemüht den Wert des Zusammenlebens auf engem Raum. Dazu wird gesagt:

„Das hier ist so wie ein Dorf, von dem man ungern wegzieht. Man kennt sich untereinander“ (ebd.).

Der Schulleiter, heisst es zu Beginn des Artikels, werde die Schule aber bald verlassen. Er vertrete die Meinung, „13 Jahre Schulleitung seien genug“, und für ihn könnte dann Entwicklungshilfe „die nächste Station sein“. Der Nachfolger stünde schon bereit, er sei „Mitarbeiter des Pädagogen Hartmut von Hentig am Oberstufenkolleg Bielefeld, erprobt also im Durchhalten von ungewöhnlichen Modellen, wie auch die Odenwaldschule eines ist“

(Wilhelmi 1985). Gesagt wurde das in den Sommerferien des Jahres 1985, vierzehn Jahre, bevor der wahre Grund des Weggangs bekannt wurde, ohne beachtet zu werden.

Am Ende des „Zeit“-Artikels vom Juli 1985 wird Folgendes festgehalten: 75 Jahre nach ihrer Gründung sind die Ziele dieser Reformschule „aktuell“ geblieben und so für alle Schulen ein Vorbild. Die Beschreibung der Ziele wird auf die Wirklichkeit übertragen und sieht so aus:

„Kopf und Hand zu bilden, ein kinderfreundliches Klima zu schaffen. Freiheit zu üben, die ihre Grenzen an der Freiheit des anderen findet. Nicht in den Metropolen, in einem engen Tal bei Heppenheim ist Schulreform noch nicht ganz vertrocknet, haben Lehrer noch Spass an ihrem Beruf, sind keine ‚Angstbeisser‘, wie Gerold Becker sie nennt“ (ebd.).

Hartmut von Hentig, dem die „Zeit“ immer offen stand,¹ hatte schon am 12. November 1971 mit Blick auf die Odenwaldschule von der „Heimkehr der Pädagogik“ gesprochen (Hentig 1971). Dort findet die ganze Pädagogik zu sich selbst, nämlich zur Praxis ihrer Versprechungen. Auf dieser Linie kritisierte Horst Rumpf am 20. November 1981 ebenfalls in der „Zeit“ die „Isolierzelle Schule“, die bis auf ganz wenige Beispiele das praktische Lernen sträflich vernachlässige. Die leuchtende Ausnahme ist die Odenwaldschule. Rumpf schreibt:

„Wer nur einen Tag in dieser Schule zugebracht hat ..., der wird am eigenen Leib etwas von der Einseitigkeit spüren, welche die herkömmliche Schulausbildung der westlichen Welt dem Nachwuchs bietet“ (Rumpf 1981).

Schon am 29. September 1972 hatte der bayerische Wissenschaftsbeamte Dietrich Bächler² in einem „Zeit“-Artikel der Odenwaldschule zugebilligt, sie habe auf dem Gebiet des praktischen Lernens „Pionierarbeit“ geleistet, nämlich Handarbeit oder Werken in den Mittelpunkt des Curriculums gestellt. Bächlers Artikel war überschrieben mit „Die Diktatur der Pädagogen“. Gemeint waren die Falschen, der Beamte fürchtete, die deutsche Schule sei „auf dem Wege zu einer neuen Scholastik“, weil sie vom ökonomischen „Prinzip der Rationalisierung durch Spezialisierung beherrscht“ werde und so das Ganzheitliche vermissen lasse (Bächler 1972).

Aber Stimmen, die die Ganzheitlichkeit der Bildung fordern und dafür die Metapher von „Kopf, Herz und Hand“ bemühen, gab es schon vor Pestalozzi.³ „Praktisches Lernen“ im Sinne von Handfertigungsunterricht war im ganzen 19. Jahrhundert ein Postulat der Schulreform, nicht zuletzt im Herbartianismus (Henkel 2010). Die „Arbeitsschule“ und der „Anschauungsunterricht“ waren das praktische Programm zur Reform des Unterrichts in den staatlichen Volksschulen. Die „Selbsttätigkeit“ der Schüler schliesslich war seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts das Schibboleth in den Methodenbüchern der Lehrerseminare. Also, was der Reformpädagogik semantisch zugeschrieben wurde, war im System längst vorhanden.

¹ Der erste Artikel erschien am 20. April 1962. Der sechsunddreissigjährige Hartmut von Hentig, damals Lehrer am Uhland-Gymnasium in Tübingen, kritisierte die Stofffülle der Gymnasien und forderte eine „Schule für das Leben“ (Hentig 1962).

² Der Jurist und Schriftsteller Dietrich Bächler war von 1959 bis 1994 im Bayerischen Wissenschafts- und Kunstministerium tätig, darunter zehn Jahre als Leiter der Universitätsabteilung.

³ Die Metapher findet sich häufiger etwa bei Johann Gottfried Herder.

Die lange Dauer gilt auch für die alternative Institution, „neue Schulen“ gab es nicht erst am Ende des 19. Jahrhunderts. Das erste Landerziehungsheim entstand 1761 in Graubünden, und zwar mit der gleichen Geschäftsidee der Elitenbildung am entlegenen Ort. Die Form der pädagogischen Kasernierung in Internaten kennzeichnete Klosterschulen seit dem Mittelalter, die erste weltliche Variante waren die Fürstenschulen der Reformation, im ganzen 19. Jahrhundert gab es in deutschen Städten Privatschulen der Höheren Bildung und mit der Ausbreitung der staatlichen Gymnasien am Ende des Jahrhunderts entstanden die „Pressen“, also Lerninstitute, die diejenigen auf das Abitur oder auf das Einjährige vorbereiteten, die durch die Maschen des hoch selektiven Gymnasiums gefallen waren. Landerziehungsheime erfüllten die genau gleiche Funktion.

Paul Geheeb (1906, S. 7) hatte daher Recht, als er die Originalität von Hermann Lietz und seinen Landerziehungsheimen bestritt. Der, so Geheeb, habe nichts weiter getan, als „einige in der Luft liegende, meist sehr alte pädagogische Ideen“ aufzugreifen und mehr schlecht als recht umzusetzen. Geheeb's eigene Idee, die Schule in ihrer historischen Form aufzulösen und durch eine pädagogische „Lebensgemeinschaft“ zu ersetzen, war originell, aber nicht praktikabel, denn dafür wollten die Eltern das teure Schulgeld nicht bezahlen. Erwartet wurde immer ein Schulabschluss und zwar ein möglichst guter, was alle diese Schulen unter einen hohen Druck setzte und sie zwang, ihre Realität systematisch zu verschleiern. Nur der tadellose Ruf konnte für Kunden sorgen.

Abseits von solchen Überlegungen war in der „Zeit“ am 22. August 1986 vom „Erbe der Gründerväter“ die Rede. Die Psychologin Dörte Schubert besprach den Sammelband *Die Schulen der Reformpädagogik heute*, den Hermann Röhrs (1986) herausgegeben hatte. Schubert übernahm den Leittopos, nämlich das „Erbe“: Die Landerziehungsheime, schrieb sie, gehörten zu den „hoffnungsvollen Modellen“ der deutschen Bildungsgeschichte,⁴ „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ war für sie ein alter Hut, die Schüler hatten ganz gewiss „Spas in der Schule“ und die Gründerväter - genannt werden Hermann Lietz, Paul Geheeb und Kurt Hahn - müssen „allesamt wunderbare Lehrer gewesen sein“ (Schubert 1986).

Hermann Lietz unterrichtete nach dem Formelstufenschema, also jede Stunde genau gleich, Paul Geheeb, geprüfter Oberlehrer wie Lietz, konnte gar nicht professionell unterrichten und tat das als Schulleiter auch nur im Notfall, Kurt Hahn wollte Unterricht durch Erlebnisse ersetzen, die „wunderbaren Lehrer“ hat es nie gegeben und doch konnten sie die reformpädagogische Legende bestimmen. Sie steht und fällt mit der Annahme, dass in den Landerziehungsheimen besondere Pädagogen - Männer wie Frauen - tätig waren, die ihre Absichten auch tatsächlich verwirklichen konnten. Nur mit Vorbildern kann es Verehrung geben, und wenn etwas die Odenwaldschule ausgezeichnet hat, dann schrankenlose Verehrung.

Und das „Erbe“ wirkte nach: Von allen neuen Schulen, heisst es in dem Artikel von Dörte Schubert, vermochten am ehesten

„Hartmut von Hentigs Laborschule in Bielefeld und die Glockseeschule ... die Widersprüche zwischen emanzipatorischen Ansprüchen, bildungspolitischer Zwangsjacke und sinnvoller Fortentwicklung der guten alten Reformpädagogik auszuhalten“ (ebd.).

⁴ So beginnt die Einleitung des Herausgebers: „Die Reformpädagogik umschliesst die pädagogisch wohl reichste Epoche der Bildungsgeschichte“ (Röhrs 1986, S. 13).

Alle anderen Schulen der „neuen“ Reformpädagogik, die Röhrs dokumentiert hatte, hielten diesem Urteil also nicht stand. Aber sehr viele waren das auch nicht. Neben den alten Schulen der Reformpädagogik wurden etwa genannt die Freie Schule Bochum, die bis heute existiert, das 1918 gegründete „Werkhaus Werkschule Merz“ in Stuttgart, das ebenfalls noch besteht, oder ausländische Beispiele wie die Community-Schools aus England. Diese Schulen wollten und sollten sich von der „Staatsschule“ unterscheiden, die für die deutsche Reformpädagogik bis heute das Feindbild abgibt.

2. *Das Feindbild: Die „verwaltete Schule“*

Die „bildungspolitische Zwangsjacke“ bezieht sich auf die „verwaltete Schule“, ein Topos, der auf Hellmut Becker zurückgeht und einem Aufsatz entnommen ist, den er zuerst 1954 in der Zeitschrift „Merkur“ veröffentlicht hat (Becker 1954). Seitdem ist unzählige Male auf die „verwaltete Schule“ Bezug genommen worden, und zwar stets im Sinne einer heftigen Anklage gegen die deutsche Kultusbürokratie. Wahre Erziehung oder der „pädagogische Bezug“ auf der einen und Verwaltung auf der anderen Seite schliessen sich aus und dürften eigentlich nicht einmal eine Notgemeinschaft bilden. Die „verwaltete Schule“ ist also ein Unding.

Der Spiegel kommentierte am 2. Mai 1956 den Sinn dieses Topos so: In der Bundesrepublik werde „keine annehmbare Kulturpolitik“ betrieben, vielmehr werden Kultur und so Bildung nach „mehr oder weniger verständigen Gesichtspunkten“ lediglich „verwaltet“. Becker nun

„vertritt die These, dass Kultur und Erziehung nur dort gedeihen können, wo sie vom Staat soviel wie möglich in Ruhe gelassen werden, und zwar auch dann, wenn der Staat finanziell zu ihrem Unterhalt beiträgt“ (Der Spiegel Nr. 18 v. 2.5.1956).

Der Jurist Becker war in dieser Angelegenheit von Partei. Er beriet seit 1952 den „Bund der Freien Waldorfschulen“ in Rechtsfragen und war ein persönlicher Freund von Ernst Weissert,⁵ dem langjährigen Vorsitzenden des Bundes. Die These von der „verwalteten Schule“ ist empirisch nie überprüft worden und machte aber strategisch Sinn, und dies gleich doppelt, denn die privaten Schulen der Reformpädagogik behielten ihr Feindbild und die Privatschulfinanzierung wurde zu einem politischen Projekt. Das von Hellmut Becker lancierte Projekt wurde am 8. April 1987 abgeschlossen, als das Bundesverfassungsgericht über die Förderungswürdigkeit der Privatschulen abschliessend entschied (Müller 1988, Piroth/Schuppert 1988).⁶

Fort mit der Bureaukratie aus der Schule! lautete der Titel einer Flugschrift, die 1873 in Berlin veröffentlicht wurde (Beck 1873). Der Verfasser, der Reallehrer Heinrich Beck, machte darin Vorschläge zur „Verwirklichung der Selbstverwaltung“ in öffentlichen Schulen.

⁵ Der Altphilologe Ernst Weissert (1905-1981) war seit 1931 Lehrer an der anthroposophischen Freien Schule Berlin, die im Mai 1928 eröffnet und Ostern 1938 geschlossen wurde. Die Schule hatte im letzten Jahr ihres Bestehens 418 Schüler. Der „Bund der Freien Waldorfschulen“ ist am 10. Mai 1933 in Berlin gegründet worden. 1946 erfolgte eine Neugründung. Weissert war seit 1953 Leiter des Bundes.

⁶ Das Urteil legte fest, dass auch bekenntnisfreie und weltanschaulich nicht gebundene Privatschulen, soweit sie Ersatzschulen sind, zum Erhalt ihrer Existenz angemessen subventioniert werden müssen. Solche Schulen waren die der Reformpädagogik.

Drei Jahre später wurden diese Vorschläge von dem gleichen Autor konkretisiert in dem Entwurf eines Unterrichtsgesetzes für Preussen (Beck 1876). Ein solches Gesetz wurde trotz verschiedener Anläufe und diversen Entwürfen nie realisiert. Bemerkenswert an dem Entwurf von Beck ist, dass „Grundsätze der Selbstverwaltung“ auf kommunaler Ebene massgebend sein sollten, so dass sich eine davon losgelöste Bürokratie erst gar nicht entwickeln können sollte. Der Berliner Verein für Reform der Schule krönte den Entwurf als Preisschrift für das Jahr 1876.

Bürokratiekritik gehört seitdem zum guten Ton der deutschen Schulgeschichte. Beckers „verwaltete Schule“ steht also in einer Tradition ganz eigener Art. Dass staatliche Verwaltung die Erfolgsbedingung war für den Aufbau der Volksschule und die Kontinuität der Bildungsversorgung seit dem 19. Jahrhundert, geriet aus dem Blick. Und es wurde missliebig, was der liberale Jurist Franz August Schenk von Stauffenberg⁷ im März 1869 anlässlich der Beratungen des neuen Schulgesetzes in der Bayerischen Kammer der Abgeordneten festgehalten hat: Wenn die „Bureaukratie nicht gewesen wäre“, so würde sich die Schule immer noch in einem „bejammerungswürdigen und traurigen Zustand“ befinden.

„Wenn Sie die Geschichte des bayerischen Schulwesens durchgehen, ... so werden Sie die Ueberzeugung erlangen, dass in Bayern mit einem gewissen Rechte gesagt werden kann, nicht die Kirche, sondern die Bureaukratie, die weltliche Regierung ist die Mutter der Volksschule“ (Bayerische Lehrer-Zeitung 1869, S. 116).

Das galt für alle deutschen Länder. Doch die „Bureaukratie“⁸ wurde zum Feindbild aller derjenigen, die mit der sich entwickelnden staatlichen Organisation und der historischen Form der Schule nicht einverstanden waren. Die „Staatsschule“ des deutschen Kaiserreichs wurde mit Zwang, ständiger Repression und sogar mit Schülerselbstmorden in Verbindung gebracht,⁹ was den Ruf nach Alternativen laut werden liess, zu einem Zeitpunkt, als die Gesellschaft komplett verschult war.

- In Preussen gab es 1911 38.684 öffentliche Volksschulen, in denen 6.671.074 Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden.
- Die Zahl der Lehrer betrug 92.408, die der Lehrerinnen 24.756, hinzu kamen noch rund 45.000 Hilfskräfte.
- Preussen zählte 1910 mehr als 40 Millionen Einwohner, die Bildungsversorgung wurde nahezu allein über die Volksschulen gewährleistet.

1911 gab es in Preussen 463 staatliche Gymnasien oder andere Mittelschulen mit dem Ziel höherer Bildungsabschlüsse, denen 924 Privatschulen mit dem gleichen Ziel gegenüberstanden; die meisten von ihnen befanden sich in kirchlicher Trägerschaft. Keine einzige dieser Privatschulen war ein Landerziehungsheim und doch sollten sie - keine zehn Oberrealschulen ausserhalb von Preussen - die grosse Alternative der „neuen Erziehung“ darstellen.

⁷ Freiherr Franz August Schenk von Stauffenberg (1834-1901) war seit dem 30. September 1866 Mitglied der Kammer der Abgeordneten in München. Er war von 1871 bis 1892 Mitglied des Deutschen Reichstags, wo er von 1876 bis 1879 auch als Vizepräsident amtierte. 1880 war Schenk beteiligt an der Gründung der „Liberalen Vereinigung“ im Reichstag, die sich von den Nationalliberalen abgespalten hatte.

⁸ „Nach französischer Art“ eingerichtete Behörde mit Amtschef und Sektionen (Pierer's Universal-Lexikon 1857, S. 468).

⁹ Tatsächlich waren die Erinnerungen an die „Schülerjahre“ (Graf 1912) im Kaiserreich keineswegs durchgehend katastrophal.

Als Alternative zur Staatsschule, die polemisch als „Lern- und Buchschule“ bezeichnet wurde, sollte eine Schule entstehen, die „vom Kinde aus“ gedacht war. Jedes Kind sollte „bedingungslos ernstgenommen“ werden, ohne zugleich zu sagen, wie das bei den grossen Zahlen, die die öffentlichen Schulen bewältigen müssen, möglich sein soll. Auch war selbstverständlich, dass die Erwachsenen definierten, was unter der Formel „vom Kinde aus“ verstanden wurde. Die Alternative zur „verwalteten Schule“ haben nicht die Kinder festgelegt. Dafür stimmte das Feindbild. Noch in dem Band *Schulen der Reformpädagogik heute* von 1986 wird behauptet, dass die Reformpädagogen vor und nach dem Ersten Weltkrieg „ihre Modelle bewusst der damals üblichen reinen Lern- und Drillschule“ gegenüberetzten (Röhrs 1986, S. 246).

Das Feindbild der „reinen Lern- und Drillschule“ ist nie näher bestimmt worden und erlangte genau aus diesem Grunde hohe Akzeptanz, nicht als historische Grösse, sondern als moralischer Popanz. Es ist verblüffend, wie dieser Popanz bis heute die Sichtweise der öffentlichen Schule in Deutschland bestimmt. Dabei konnte schon 1902 in den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ gelesen werden, dass die „Drillschule des 19. Jahrhunderts“ nichts sei als „üble Nachrede“ und dass nur ausgehend von dem, was in diesem Jahrhundert erreicht wurde, die „Erziehungsschule“ des 20. Jahrhunderts aufgebaut werden könne (Rheinische Blätter 1902, S. 124).

50 Jahre später hatte Hellmut Becker (1956, S. 39/40) keine Mühe, die Rhetorik von „Paukzwang“, „Schulmechanismus“ und „Abrichteanstalt“ zu übernehmen und zuzuspitzen. In der „verwalteten Schule“, so Becker, wird auf die Schüler ein unmenschlich starker „Druck“ ausgeübt, der „in vieler Beziehung den perhorreszierten Stock noch als eine ganz humane Einrichtung erscheinen“ lässt.

„Der Zornausbruch des schlagenden Lehrers war sicher nicht erfreulich, aber er war noch ein unmittelbar menschliches Phänomen. Der heutige Schulmechanismus, in dem nach genauen Lehrplänen, Richtlinien und Stundentafeln Kenntnisse vermittelt und an Zensuren abgelesen werden und in dem das Fortschreiten des Kindes alljährlich abgeschnitten werden kann, ist ausweglos geworden ... Hiermit (wird) die Erziehung zur freien Persönlichkeit unmöglich gemacht“ (ebd., S. 40).

Auswege muss es aber geben. Der Bezug auf Adornos „verwaltete Welt“, den Becker seinerzeit suchte (ebd., S. 34),¹⁰ kann kein letztes Wort sein und in der Pädagogik so nicht stehen bleiben. Daher ist von „Modellschulen“ die Rede (ebd., S. 41), denen grössere Freiheiten zugebilligt werden und die als „fortwirkendes Beispiel“ dienen sollen (ebd., S. 43). Solche Schulen müssen, so Becker, nicht neu erfunden werden, es gibt sie bereits, und genannt werden nicht zufällig die Odenwaldschule und die Waldorfschulen (ebd., S. 60). Andere Schulen kommen erst gar nicht in den Blick, obwohl zehn Jahre nach dem Ende des Nationalsozialismus zahlreiche staatliche Volksschulen in der jungen Bundesrepublik mit reformpädagogischen Modellen arbeiteten und sogar einen Versuchsschulstatus hatten (Nachweise in Oelkers 2010).

Hellmuth Becker wohnte 1954 mit seiner Familie in der Gemeinde Kressbronn am Bodensee. Hier wurde am 1. Mai 1953 die Nonnenbachschule eingeweiht. Den architektonisch eigenwilligen und wegweisenden Neubau gestaltete die Bildhauerin Hilde

¹⁰ Adorno (1953) hielt im September 1953 das Eröffnungsreferat einer Tagung im Rahmen der „Darmstädter Gespräche“, die dem Thema „Individuum und Organisation“ gewidmet war. Hier entwickelt er die These der „verwalteten Welt“ im Anschluss an Max Webers Bürokratietheorie.

Broer, als eine der ersten Schulen nach dem Krieg konnte dort die Aula zugleich als Theatersaal genutzt werden und die Volksschule hatte einen musischen Schwerpunkt. Der erste Rektor der Schule war Josef Maunz, der zusammen mit seinem Oberlehrer Kurt Öchsle dafür gesorgt hatte, dass die Schule eine Ausrichtung erhielt, die „ganzheitlich“ genannt wurde, unterstützt vom zuständigen Schulamt und ein viel genutztes Modell für die örtliche Lehrerbildung.¹¹ Die Kinder musizierten, spielten Theater und erhielten einen lernfördernden Unterricht in einer staatlichen Volksschule, die zu einer Berechtigung führte und so zu einem brauchbaren Abschluss (Moll 1993).

Aber solche Beispiele müssen mit der These der „verwalteten Welt“ erschlagen werden. Anstöße für die Reform der Staatsschule können nur von aussen kommen und nicht aus ihr selbst, denn sonst müsste das Bild vom riesigen und lückenlosen „Verwaltungsmechanismus“ (Becker 1956, S. 43) korrigiert werden und dann entfiere der Dualismus, den Becker braucht, um seine Lösung zu finden. Nur die Odenwaldschule und die Waldorfschulen können Schulen sein, denen es gelungen ist, „in Erziehung und Unterricht völlig neue Wege zu gehen“ und deren „besondere Prägung“ nur „auf Grund der rechtlichen Garantie bestimmter Freiheiten möglich ist“ (ebd.). Staatsschulen haben diese Freiheiten nicht.

Der Schlüsselsatz aus Beckers höchst einflussreichem Aufsatz lautet dann so:

„In dem Augenblick, in dem öffentliche Schulen mit ähnlichen Freiheiten wie die Privatschulen ausgestattet werden, wird dort etwas von der freien Atmosphäre Platz greifen, die auch heute noch trotz schlechterer Bezahlung immer wieder aufgeschlossene Pädagogen aus dem Staatsdienst an die privaten Schulen zieht“ (ebd.).

3. *Landerziehungsheime und Bildungsfinanzierung*

Doch man kann aus den Lehrerlisten nicht ersehen, dass seit der Gründung 1910 nur „aufgeschlossene Pädagogen“ an der Odenwaldschule tätig waren, was immer die genau sein mögen. Bei den Lehrkräften herrschte ein Kommen und Gehen, was nicht nur mit der „schlechteren Bezahlung“ zu tun hat. Das Familienprinzip der Odenwaldschule und der Internatsbetrieb führten zu hohen Belastungen und schlossen Rückzugsmöglichkeiten aus, ohne einfach durch pädagogischen Idealismus kompensiert werden zu können. Für die Landerziehungsheime bestand daher ein zentrales Problem darin, überhaupt geeignete Lehrkräfte zu finden.

Das wurde in der Weimarer Republik auch offen ausgesprochen. Man müsse nehmen, was kommt und habe keine Möglichkeit zur Auswahl, „wertvolle Lehrer“ seien kaum zu finden, schrieb der Magdeburger Oberschulrat Adolf Grimme¹² am 13. Juli 1926 an Martin

¹¹ Am 1. Juni 1957 wurde in Kressbronn die „Internationale Musische Arbeitsgemeinschaft Bodensee“ gegründet, die bis heute besteht und jährliche Tagungen veranstaltet. 1957, anlässlich der Gründungstagung mit 300 Lehrern, standen auf dem Programm ein Märchenspiel der Schüler, Vorführungen von Gymnastikgruppen, Darbietungen der Musikschule, Farbdias zur Kunstbetrachtung in der Volksschule sowie Referate zur musischen Bildung (Bartha o.J., S. 2f.).

¹² Adolf Grimme (1889-1963) war zunächst Studienrat in Hannover und wurde 1928 ins Preussische Kultusministerium berufen. Er war von 1930 bis 1932 der letzte Kultusminister Preussens. Grimme wurde 1948 der erste Kultusminister Niedersachsens.

Luserke, den Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Die Folge davon sei, so Grimme, dass „von irgendeiner Pionierarbeit“ in den Landerziehungsheimen „weder unterrichtlich noch erzieherisch“ die Rede sein könne. Hinzu komme, dass vieles, was früher nur in den Landerziehungsheimen möglich war, „jetzt auch an Grossstadtschulen durchführbar“ sei, „wenn nur das Kollegium entsprechend arbeitet“ (Grimme 1967, S. 27/28).

Die Unterrichtsqualität der Landerziehungsheime liess tatsächlich sehr zu wünschen übrig, was vor allem damit zu tun hatte, dass viele Lehrkräfte die Schulen verliessen, wenn sie eine Staatsstelle fanden. Das sollte sich nach dem Zweiten Weltkrieg nicht wiederholen. Die Frage der Bezahlung der Lehrkräfte und weiter gefasst des Unterhalts der Privatschulen machte der Jurist Hellmut Becker zum Thema. Schon 1953 hatte er - wiederum im „Merkur“ - zu der künftigen Gestaltung der Bildungsfinanzierung Stellung genommen¹³. Es heisst dort:

„Der Gedanke setzt sich immer mehr durch, dass das Recht der Eltern auf freie Wahl der von ihnen gewünschten Schule nur realisierbar ist, wenn eine Pflicht des Staates zur gleichmässigen Subventionierung freier und öffentlicher Schulen besteht... Die privaten, oft durch eine besondere Pädagogik ausgezeichneten Schulen sollen nicht nur Schulen für reiche Leute sein“ (Becker 1956, S. 21).

Basis dieser Forderung war das deutsche Grundgesetz. Im Artikel 7 wird festgelegt, unter welchen Bedingungen die deutschen Länder Anträge zur Errichtung von Privatschulen genehmigen können. Der Wortlaut dieser Bestimmung ist so festgelegt:

„Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist“ (GG Art 7, 4).

Dahinter standen nicht nur der Schulkompromiss der Weimarer Republik, sondern auch die Erfahrungen mit Landerziehungsheimen. Sie waren kleine und exklusive Reichenschulen, für die Eltern ein hohes Schulgeld bezahlen mussten, ohne dass je Gewähr bestanden hat, die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte ausreichend sichern zu können. Das konnte nur dadurch ermöglicht werden, dass der Staat auf Dauer die Lohnkosten übernimmt und die Existenz der Schulen sichert. Genau das wurde 1987 mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts erreicht.

Die Odenwaldschule bediente bis in die fünfziger Jahre hinein ein akademisches Publikum und gewährte den einen oder anderen Rabatt. Aber das waren Freundschaftsdienste und musste begrenzt werden. Die tatsächlichen Preise für diese „Reichenschule“ sahen so 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.

¹³ Hellmut Becker: Wer finanziert die kulturelle Freiheit? In: Merkur Band 6, Heft 12 (1953), S. 1164-1177.

- 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 (Stark 1998, S. 12).

Die Summe von 2.700 Reichsmark würde heute einem Äquivalent von 8.363 Euro entsprechen. Damit waren aber nur die Pensionskosten abgeglichen; alle Nebenkosten wie Reisen oder Lehrmittel wurden extra berechnet. Die Kleidung mussten die Schüler mitbringen und oft schickten die Eltern auch noch Lebensmittel.

Ein anderer Faktor waren die Löhne. Die Lehrkräfte nämlich waren klar unterbezahlt, und das spricht nicht gerade für eine Vorzeigeschule, die ja nicht einfach die Mitarbeiter ausbeuten und die geleistete Arbeit mit dem pädagogischen Idealismus verrechnen kann. Aber genau das war der Fall. Wenn die Lehrkräfte in den Jahren der Weimarer Republik als Anfänger an die Odenwaldschule kamen, erhielten sie 80 Mark im Monat plus Logis. Bei erfahrenen Lehrern stieg der Satz auf 90 bis 100 Mark an, Verheiratete bekamen noch etwas mehr, aber auch ihr Gehalt lag weit unterhalb des im Privatschulbereich Üblichen.

An den „Pressen“, wie die privaten Nachhilfeinstitute verächtlich genannt wurden, konnten die Lehrkräfte bis zu 300 Mark im Monat verdienen, also dreimal so viel wie an der Odenwaldschule (Näf 2006, S. 100). Zum Vergleich: In Württemberg betrug das Jahresgehalt eines Gymnasiallehrers am Ende des 19. Jahrhunderts im Maximum rund 5.000 Mark plus Wohngeldzuschuss. Es lohnte sich also nicht, an der Odenwaldschule als Lehrerin oder als Lehrer anzufangen, es sei denn, man fand nichts Anderes oder teilte die Ideen der Schule, die aber angesichts der Bezahlung und der tatsächlichen Erfahrung das Bleiben schwer machte, weil die Ideen schnell enttäuscht werden konnten.

Nur wenige Lehrerinnen und Lehrer blieben wirklich länger und gehörten zum Stamm des Kollegiums. Auch in der Schülerschaft gab es ständig Fluktuationen; die Schülerinnen und Schüler wurden abgezogen, wenn der von den Eltern vorgegebene Zweck des Schulbesuchs, das Bestehen einer Prüfung, gefährdet schien oder nicht erreicht wurde. „Im grossen und ganzen muss Wickersdorf aufnehmen, was ihm angeboten wird“, gab Gustav Wyneken (1922, S. 27) in seiner Beschreibung der Freien Schulgemeinde Wickersdorf auch unumwunden zu. Die Schule war eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung, die „Hungerlöhne“ zahlte (ebd., S. 26).

Zwischen 1906 und 1922 beschäftigte die Schule 124 verschiedene Lehrkräfte und bis 1933 waren dort nicht weniger als elf Schulleiter tätig. Dennoch galt die Schule in den zwanziger Jahren als revolutionäres Experiment der „neuen Erziehung“ und fand in den liberalen Medien nachhaltige Unterstützung. Das Bild des einzigartigen Versuchs der deutschen Reformpädagogik bestimmte auch die Selbstdarstellung, vertrug sich aber nicht mit der Wirklichkeit, die anders war, als die oft euphorischen Berichte von Besuchern dies anzeigten. Sie sahen einfach, was die Schule ihnen zeigte. Die Besonderheit des Konzepts wurde als „pädagogischen Eros“ bezeichnet, aber das verdeckte ein hoch konfliktäres Herrschaftssystem, das auch Opfer kannte.

4. *Ein Paradies und der Sündenfall*

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:¹⁴

„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)

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,¹⁵ 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).¹⁶

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.¹⁷

¹⁴ Der Wiederabdruck in der Sammlung *Gesichte* (Lasker-Schüler 1913, S. 45-47) ist „Edith Geheeb-Cassirer“ gewidmet.

¹⁵ Brief von Max Weber an Marianne Weber vom 27. Februar 1916 (Weber 2008, S. 311).

¹⁶ Brief von Max Weber an Marianne Weber vom 9. April 1916 (Weber 2008, S. 380).

¹⁷ 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.

Die Kinder wurden nach dem Tod des Vaters kurzfristig in der Odenwaldschule untergebracht, ihre verwitwete Mutter fand dort eine Anstellung. Seit Dezember 1915 wohnte sie mit ihren Kindern in Heidelberg. Ihr Sohn Albert kam mit elf Jahren im August 1916 regulär an die Odenwaldschule, die anderen Kinder folgten nach.

Paul Geheeb hatte eine folgenreiche Affäre mit Lili Schäfer, die nach dem Tod ihres Mannes an der Odenwaldschule als Mitarbeiterin und persönliche Sekretärin des Schulleiters angestellt 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.

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,¹⁸ 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 - geseht habe (Meurer 2010, S. 460).

Nach dem Tod von Lili Schäfer wurde ihre Freundin Lisa von Ubisch die neue Sekretärin von Paul Geheeb. Sie sorgte zunächst auch für die Kinder und kümmerte sich besonders um die Tochter Klara. Im April 1927 wurden alle vier Kinder von Marianne Weber adoptiert, die sie bereits vorher betreut hatte (ebd., 448/449). Im Herbst 1921 nahm sie Albert Schäfer in ihr Haus, die Schwester Klara¹⁹ kam zunächst auf eine Haushaltungsschule und 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

¹⁸ „Ich habe kaum je so erschüttert gesehen“, schrieb Karl Jaspers an Hannah Arendt (Arendt/Jaspers 1985, S. 688).

¹⁹ Clara Weber-Schäfer (1903-1991) war seit 1929 mit dem Pfarrer Hans-Hermann Brandt verheiratet.

nicht bekannt,²⁰ 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 Haustochterexistenz alten Stils in Betracht (komme)“ (ebd., S. 141).²¹

„Cassirer“ kann eigentlich nur Edith Geheeb's älterer Bruder, der Kunsthistoriker Kurt Cassirer sein, der seit 1909 mit Eva Solnitz 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 diese Dokumente zutreffen, von der Reformpädagogik?

5. Eine Neubewertung der Reformpädagogik

„Reformpädagogik“ ist kein streng definierter Begriff mit einer klaren Extension. Der Bereich, auf den sich der Begriff beziehen soll, kann enger oder weiter gefasst werden. Ganz eng gefasst und nur auf Deutschland bezogen, würde „Reformpädagogik“ einzig die Landerziehungsheime umfassen, ganz weit gefasst wären es alle Reformschulen oder noch weiter jede Erziehungsreform. Aber wie viele „Reformschulen“ es im deutschen Sprachraum vor und nach dem Ersten Weltkrieg tatsächlich gegeben hat, ist nie gezählt worden. Das dürfte auch schwierig sein, nicht nur weil es keinen anerkannten Standard für die Schulentwicklung gab, sondern auch keinen gemeinsamen Ausgangspunkt, von dem aus die Reform hätte beginnen können.

²⁰ 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 Todesdatum der 1. August 1938 angegeben.

²¹ Klara Weber-Schäfer heiratete den Theologen und Pfarrer Hans Hermann Brandt, den sie während eines mehrmonatigen Aufenthaltes auf dem Zaubenberg in Davos kennengelernt hatte.

Es gibt diesen Punkt weder in zeitlicher noch in institutioneller Hinsicht. Die moderne Schule entsteht nicht durch einen bestimmten Gründungsakt, und der lange historische Prozess, der zu der heutigen Form der Schule geführt hat, verlief weder gleichsinnig noch linear-progressiv. Die Geschichte kennt verschiedene Phasen und muss von dem Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen her verstanden werden. Die Administration der Schule mündete nicht in die „verwaltete 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 Geschichte verknüpfen würden.

Hinzu kommt, dass mit dem Bezug auf die *Reformpädagogik* nur die Reflexionsform erfasst wäre. Gemeint ist 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. 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.

Die Sprache der guten Absichten lässt nicht mehr zu als Zustimmung, Ablehnung oder Indifferenz; über die Praxis selbst erfährt man nichts. Auf der anderen Seite sind die Konzepte der Reformpädagogik 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 mit dem Begriff die Theorie.

„Reformpädagogik“ ist zunächst und grundlegend als Konstrukt einer interessierten Geschichtsschreibung zu verstehen, die damit eine konkrete Utopie verbinden wollte. Aber was sich historisch rekonstruieren lässt, ist nur ein Ensemble von mehr oder weniger geglückten Versuchen, aus denen sich keine utopische Kraft entwickelt hat, die sich übertragen liesse. Die Grundform der Landerziehungsheime ist von 1761 weit mehr als 200 Jahre lang immer wieder ausprobiert worden, ohne dass aus diesen Versuchen die „neue Schule“ entstanden wäre.

Sie kommt nicht von aussen und wird dann vom System übernommen; Schulentwicklung ist ein langgestreckter Prozess von Problemlösungen, deren wesentlicher Massstab die Nachhaltigkeit ist. Daher lässt sich „Reformpädagogik“ einfach als Reflexion von Problemen und Problemlösungen verstehen, die keine zweite Welt neben der Staatsschule braucht, um Alternativen zu finden. Dabei muss eine Kontinuität von praktikablen guten Ideen angenommen werden, keine 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. „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.

Der Grundprozess der Schulreform ist die Verstaatlichung. Ohne langfristig stabile Budgets gibt es keine Reformpädagogik, wie immer man sie definieren mag. 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 Pädagogik. Die Einführung der Bildungsstatistik 1822 in Preussen war ein weit gewichtigeres Reformdatum als alle privaten Internate zusammengenommen. Und erst die Einführung eines gestuften Schulsystems in Europa verbesserte die Durchlässigkeit und erhöhte die Lernchancen.

Ohne Lehrpläne entstehen weder eine Schulorganisation noch eine Bildungsversorgung, die Gewähr bietet, das Angebot einheitlich regeln zu können. Unterricht setzt Lehrmittel voraus und 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 Aufbau der Berufsbildung wichtiger als jedes Landerziehungsheim.

Es ist wenig bekannt, dass die Verstaatlichung der Marktorganisation *nachfolgte*. Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in den meisten deutschen 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 nahezu zur gleichen Zeit.

Schulgärten, Unterricht im Freien, Erlebnisaufsätze, Waldschulen, Sitzkreise, Schullandheime, 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 Schulversuchen²² und die erste Liste mit Kriterien 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 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.²³ 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.

Literatur

Quellen

Adorno, Th.W.: Individuum und Organisation. In: F. Neumark (Hrsg.): Individuum und Organisation. Darmstadt: Neue Darmstädter Verlagsanstalt 1953, S. 21-35 .

Arendt, H./Jaspers, K.: Briefwechsel, 1926-1969. Hrsg. v. L. Köhler/H. Saner. München: Piper 1985.

Bächler, D.: Die Diktatur der Pädagogen. Auf dem Weg zu einer neuen Scholastik? In. Die Zeit Nr. m 39 v. 29. September 1972, S. 13.

Bartha, M.: Die Geschichte der IMTA. Ms. O.J.

<http://www.imta2006.de/Geschichte.2534.98.html>

Bayerische Lehrer-Zeitung Dritter Jahrgang 1869. Augsburg: Vereinsverlag 1869.

²² „Learning by doing“ ist eine Formel von Francis Wayland Parker (1837-1902), die nach seinem Schulversuch in der Stadt Quincy (1875-1880) kreiert wurde.

²³ 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).

- Beck, H.: Fort mit der Bureaucratie aus der Schule! Vorschläge zur Verwirklichung der Selbstverwaltung mit besonderer Beziehung auf Berlin. Berlin: Gülker&Co. 1873.
- Beck, H.: Entwurf eines Unterrichtsgesetzes für Preussen: ausgehend von dem Grundsatz der Selbstverwaltung und unter Berücksichtigung der Städte-, Kreis- und Provinzial-Ordnung. Von dem Berliner Verein für Reform der Schule gekrönte Preisschrift. Leipzig: Siegismund&Volkening 1876.
- Becker, H.: Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten. In: Merkur Band 7 (Dezember 1954), S. 1155-1177.
- Becker, H.: Kulturpolitik und Schule. Probleme der verwalteten Welt. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1956.
- Geheeb, P.: Ein Brief an die Eltern einiger Kinder, die mir seither im D.L.E.H Haubinda anvertraut waren. Mit einem Nachwort von Dr. phil. G. Wyneken. Privatdruck München 1906.
- Graf, A.: Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen. Berlin-Schöneberg: Fortschritt (Buchverlag der „Hilfe“) 1912.
- Grimme, A.: Briefe. Hrsg. v. D. Sauberzweig. Heidelberg: Lambert Schneider 1967.
- Hentig, H.v.: Von Adam bis Adenauer. Der Stoff wächst unseren Lehrern über den Kopf. In: Die Zeit Nr. 16 v. 20. April 1962, S. 8.
- Hentig, H.v.: Die Heimkehr der Pädagogik. In: Die Zeit Nr. 46 v. 12. November 1971.
- 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.
- Mann, K.: Die neuen Eltern. Aufsätze, Reden, Kritiken 1924 -1933. Hrsg. v. U. Naumann/M. Töteberg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1992.
- Moll, K.: 40 Jahre Nonnenbachschule Kressbronn. Chronik. Kressbronn: Nonnenbachschule 1993.
- Pierer's Universal-Lexikon der Vergangenheit und Gegenwart oder Neuestes encyclopädisches Wörterbuch der Wissenschaften, Künste und Gewerbe. 4., umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Dritter Band. Bodmerei - Chimpansee. Altenburg: Verlagsbuchhandlung von H.A. Pierer 1857.
- Prellwitz, G.: Drude. Ein Buch des Vorfrühlings. Der neuen Jugend gewidmet. 2. Auflage. Woltershof bei Erkner: St. Georgs-Bund 1921.
- Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht Band 117 (1902).
- Rilke, R.M./Cassirer, E.: Briefwechsel. Hrsg. v. S. Bauschinger. Göttingen: Wallstein Verlag 2009.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf: Schwann 1986.
- Rumpf, H.: Isolierzelle Schule. Das praktische Lernen kommt an den Schulen viel zu kurz. In: Die Zeit Nr. 48 v. 20. November 1981, S. 39.
- Schmid, K.A. (Hrsg.): Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Fünfter Band: Nachhülfeurse – Philologenverein. Gotha: Verlag von Rudolf Besser 1866.
- Schubert, D.: Das Erbe der Gründerväter. Die Kunst, den Fortschritt zu wahren. In: Die Zeit Nr. 35 v. 22. August 1986, S. 41.
- Weber, M.: Lebenserinnerungen. Bremen: Johs. 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.
- Wilhelmi, J.: Zeit haben und Zeit geben. Statt Perfektion das „Zwischenmenschliche“: Leistung ja, aber nicht im 45-Minuten-Takt. In: Die Zeit Nr. 31 v. 26. Juli 1985. S. 26.
- Wyneken, G.: Wickersdorf. Lauenburg (Elbe): Adolf Saal Verlag 1922.

Darstellungen

- Baumgarten, E.: Max Weber: Werk und Person. Tübingen: Mohr 1964.
- Henkel, K.: Zum Arbeitsunterricht im Herbartianismus. Eine Untersuchung zur thematischen Differenziertheit in herbartianischen Diskussionen. Würzburg: Ergon Verlag 2010. (= Schule, Erziehung und Gesellschaft, Band 59)
- Guski, A.: Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern: Peter Lang 2007. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53)
- 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.
- Müller, F. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven der Freien Schulen. Dokumentation, Diskussion und praktische Folgen des Finanzhilfe-Urteils des Bundesverfassungsgerichts. Berlin: Duncker&Humblot 1988.
- 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.: Probleme mit der Geschichtsschreibung der deutschen Reformpädagogik Ms. Zürich 2010.
- Pieroth, B./Schuppert, G. F. (Hrsg.): Die staatliche Privatschulfinanzierung vor dem Bundesverfassungsgericht. Eine Dokumentation. Baden-Baden: Nomos Verlag 1988.
- Shirley, D.: Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Die Odenwaldschule 1910 bis 1945. Weinheim/München: Juventa-Verlag 2010.
- Stark, Chr.: Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses. Eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934). Diss. Paed. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Ungedr. Ms. Heidelberg 1998.