

Jürgen Oelkers

## *Eros und Lichtgestalten: Die Gurus der Landerziehungsheime <sup>\*)</sup>*

„Der grosse Erzieher wie die Natur: er muss Hindernisse  
t h ü r m e n, damit sie ü b e r w u n d e n werden“  
(Friedrich Nietzsche).<sup>1</sup>

### *1. Historische Grösse und Inszenierung*

Wie entsteht in der Pädagogik historische Grösse? Eine der möglichen Antworten lautet: Durch Selbstinszenierung von Charisma vor einer Anhängerschaft, die Lehren übernimmt und sie als Verkündigung versteht. „Pädagogik“ wäre dann eine Ansammlung von Sekten, die sich auf heilige Texte berufen und auf Dauer von ihrem Gründer abhängig sind. Das könnte man den „Typus Anthroposophie“ nennen, eine Gruppierung von Lehren, die im Kern nicht weiterentwickelt werden kann und kein Zerfallsdatum haben darf. Wie in der vorrationalen Theologie darf es keine Historisierung des Theoriegebäudes geben und muss beständig für wohlmeinende Deutungsarbeit gesorgt sein. Die Zahl der Anhänger darf nicht schrumpfen, das Charisma des Gründers muss erhalten bleiben und die besondere Aura der Lehren darf nicht nachlassen.

So liegt der Fall mit den Landerziehungsheimen aber gerade nicht. Niemand spielte dort den Zarathustra, das Charisma eines Paul Geheeb schrumpfte zum Kinderfreund und nicht zufällig erkannte Rudolf Steiner in den Landerziehungsheimen keine Konkurrenz für seine eigene Schule der „Erziehung zur Freiheit“, deren erste im September 1919 gegründet wurde. Landerziehungsheime, so Steiner (1993, S. 86) in einer gezielten Nebenbemerkung,<sup>2</sup> sind nur scheinbar der Natur nahe und selbst dagegen höchst künstlich. Niemand, lässt sich schliessen, muss sich aufs Land begeben, um eine alternative Schule zu gründen, und Erfolg hat man nicht einfach dadurch, dass Internate als „Erziehungsgemeinschaften“ beschworen werden.

Hier, in der Bewertung der Konkurrenz, hatte Steiner Recht. Und er musste dazu auch gar nicht die Anthroposophie bemühen, der direkte Augenschein genügte völlig.<sup>3</sup> Tatsächlich

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Universität Bern am 26. Mai 2011.

<sup>1</sup> Nachgelassene Fragmente Herbst 1883 16 (88) (S.W. 10/S. 531).

<sup>2</sup> Der Kontext ist das „erschreckende Verhältnis“ der Jugend zur Erotik, verstanden vor dem Hintergrund „städtischer Anschauungen“, die auch auf das Land hinausgetragen werden (Steiner 1993, S. 85/86).

<sup>3</sup> Steiner kannte nicht nur das Landerziehungsheim Haubinda, wie immer wieder kolportiert wird, sondern etwa auch das schweizerischen Landerziehungsheim Glarisegg am Bodensee (Steffen 1955). Zudem beschäftigte

war der Erfolg der Landerziehungsheime in den ersten Jahrzehnten ihrer Existenz, als ihre Bedeutung mit dem Stichwort „neue Schulen“ aufgebaut wurde, höchst bescheiden. Das lässt sich an verschiedenen Indikatoren zeigen, etwa

- dem Bestehen der externen Abiturprüfungen,
- der Erziehung von Schülerinnen und Schülern, die in den Schulakten als „schwierig“ oder „untragbar“ eingestuft wurden,
- der Bewältigung interner Konflikte
- oder auch nur der Stabilität des Budgets angesichts von ständigen Zahlungsrückständen seitens der Kunden der Schulen.

Landerziehungsheime wurden vor allem von Eltern gewählt, deren Kinder - überwiegend Jungen - als Schulversager galten. Die Schulen sollten kognitive und soziale Rückstände aufholen, während sie selbst ganz andere Ziele verfolgten und Unterricht gegenüber Erziehung oder Gemeinschaft systematisch abwerteten. Wenn dann die Erfolge ausblieben, gab es auch keinen Grund für eine strenge Zahlungsmoral.

Zudem waren schon in den zwanziger Jahren das Alleinstellungsmerkmal der Landerziehungsheime und so ihre Originalität in Frage gestellt. Es war jenseits der Propaganda unklar, wozu man sie in der Weimarer Schulreform brauchen konnte. Ihr Ruf war innerhalb der Lehrerschaft nicht der beste. So war bekannt, dass die Landerziehungsheime immer ein Problem hatten, wegen der schlechten Bezahlung und der fehlenden Versicherung geeignete Lehrkräfte zu finden. Die Fluktuation in den Kollegien war hoch, wer irgend konnte, verliess die Schulen schnell wieder, entsprechend mässig war die Unterrichtsqualität, und alleine mit der pädagogischen Rhetorik können bekanntlich die Lernleistungen nicht verbessert werden.

Das Problem der hohen Fluktuation wurde offen angesprochen. In den Landerziehungsheimen müsse man nehmen, was kommt und habe keine Möglichkeit zur Auswahl, „wertvolle Lehrer“ seien daher kaum zu finden, schrieb der Magdeburger Oberschulrat Adolf Grimme<sup>4</sup> am 13. Juli 1926 an Martin Luserke, dem ehemaligen Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Die Folge davon sei, 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 Grosstadtsschulen durchführbar“ sei, „wenn nur das Kollegium entsprechend arbeitet“ und die Konzepte realisiert werden (Grimme 1967, S. 27/28). Schulreform, kann man auch sagen, braucht keine besondere „Reformpädagogik“.

Gemeint waren Landschulheime für öffentliche Schulen in deutschen Grosstädten, Unterricht nach dem Arbeitsprinzip, Waldschulen oder auch Lernen in schuleigenen Werkstätten, was eine in grösseren Staatsschulen zunehmend verbreitete Form gewesen ist. Auch Freiluftschulen gehörten dazu, jahrgangsübergreifendes Lernen oder eine elastischere Schulorganisation. Solche Reformen hatten jeweils gute Begründungen, oft solche aus der zeitgenössischen Medizin, aber sie entstanden nicht in einem besonderen Versuchslabor, als die sich die Landerziehungsheime immer angesehen haben.

---

Steiner verschiedene Lehrer, die sich von Hermann Lietz abgewandt hatten, was häufiger vorkam (Husemann/Tautz 1979, S. 178ff.).

<sup>4</sup> 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.

Grimme, der spätere niedersächsische Kultusminister, unterstellte in seinem Brief an Luserke noch eine Originalität, die schon bei Gründung des ersten Landerziehungsheim 1898 in Ilsenburg gar nicht gegeben war. Einerseits stammte die Idee aus der englischen Lebensreformbewegung und war also keine eigene Erfindung. Andererseits enthielt das von Hermann Lietz entwickelte Konzept, das von Anderen übernommen wurde, nicht ein Element, das nicht auch schon in den Philanthropinen von Marschlins bis Schnepfenthal realisiert worden war, ausgenommen den „pädagogischen Eros“, mit dem die Reformpädagogik jetzt ein Problem hat. Und die Praxis entsprach nie dem Konzept oder den Selbstbeschreibungen des Schulgründers.

Wenn das so ist, wie konnte dann von einer bedeutenden „pädagogischen Bewegung“ die Rede sein, wie war es möglich, Aussenseiter wie Hermann Lietz, Gustav Wyneken oder auch Martin Luserke zu „grossen Pädagogen“ zu stilisieren und wie liessen sich unerprobte und schwache Konzepte wie der Kursunterricht oder die „Schulgemeinde“ als bedeutende Errungenschaften der Schulgeschichte hinstellen? Eine Antwort ist trivial: ohne Zuschreibung von Bedeutung findet man weder Anhänger noch Kunden. Weniger trivial ist die Frage, warum sich die Behauptung einer grossen und bedeutsamen „pädagogischen Bewegung“ auf Dauer stellen liess, aus welchem Grunde die Geschichtsschreibung darauf eingegangen ist und wie sie mit historischer „Grösse“ operieren konnte.

Der Ausdruck „guru“ ist dem Sanskrit entnommen und lässt sich mit „schwer“, „gewichtig“ oder „ehrwürdig“ übersetzen. Theodor Benfey (1854, S. 134) setzte „guru“ mit einem „geistlichen Lehrer“ gleich, der in die göttlichen Lehren so gut eingearbeitet ist, dass er sie authentisch verbreiten kann. Von ihm wird gesagt, er vertreibe die „geistige Dunkelheit“, aber nicht mit einer eigenen Philosophie. Zarathustra ist nicht Nietzsche. Wenn der Guru echt ist, sucht er Schüler, nicht Anhänger. Das war in den Lebensreformbewegungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg genau umgekehrt, die zahllosen Licht- und Natursekten wurden für die Gründer und deren Anhänger ins Leben gerufen, und sie endeten dann auch meist mit den Gründern, oft ohne Spuren zu hinterlassen.

Das trifft auf die Steiner-Pädagogik nicht zu, die sich nach dem Tod von Rudolf Steiner auf eigene Weise professionalisiert hat und zu einem weltweiten Bildungsimperium geworden ist,<sup>5</sup> das den Namen „Steiner“ oder „Waldorf“ eigentlich nur noch als Sicherung der Marke nötig hat. Anders die Landerziehungsheime, sie wären ohne die Gründungslegenden weder unterscheidbar noch überhaupt auffällig. Ein Indikator ist das Vergessen der weitaus meisten Gründungen, von denen es in der Weimarer Republik wohl um die hundert gegeben hat und an die sich niemand erinnert, weil die grossen Namen und das spektakuläre Programm fehlen. Beides zusammen ergibt die Grundlage für die Inszenierung.

## 2. Landerziehungsheime: Bedeutung durch Namen

Von den zahlreichen Gründungen privater Schulen mit neuen oder neu erscheinenden pädagogischen Konzepten im ausgehenden 19. sowie zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben vor allem drei das Bild der deutschen Reformpädagogik bestimmt. Alle drei sind mit Namen

---

<sup>5</sup> Im März 2011 gab es nach Angaben des Bundes der Freien Waldorfschulen weltweit 1.001 Schulen und rund 2.000 Kindergärten auf anthroposophischer Basis. (<http://www.waldorfschule.info/de/schulen/index.html>) (Zugriff auf diese Seite am 5. Juni 2011)

von Männern besetzt, die bis heute berühmt sind, zu denen eine eigene Ikonographie gehört und die immer wieder positiv zitiert werden:

- Die **Deutschen Landerziehungsheime** mit dem von *Hermann Lietz*,
- die **Freie Schulgemeinde Wickersdorf** mit dem von *Gustav Wyneken*
- und die **Odenwaldschule** mit dem von *Paul Geheeb*.

Schulen, die ebenfalls zum engeren Kreis der deutschen Reformpädagogik gezählt werden wie die Berthold-Otto-Schule in Berlin, die Lichtwark-Schule in Hamburg oder die Schulen nach dem Jena-Plan von Peter Petersen haben längst nicht so viel literarisches Interesse auf sich gezogen wie die drei Landerziehungsheime, was mit der Publizistik der Gründer und der Legende von der alternativen Erziehung zu tun hat. Otto ist nach 1945 weitgehend vergessen worden, die Lichtwarkschule bestand nur bis 1937 und Peter Petersen hat wohl nach 1989 eine gewisse Renaissance erlebt, sich jedoch mit seinem nationalsozialistischen Schrifttum politisch selbst diskreditiert, auch wenn das bei seinen nicht wenigen Anhängern immer noch strittig ist.

Ottos Schule ist überwiegend nur wegen der Methode des „Gesamtunterrichts“ wahrgenommen worden, die Lichtwarkschule war eine staatliche Oberrealschule mit verändertem Lehrplan, von denen es in der Weimarer Republik ein gutes Dutzend gab, und der Jena-Plan beschrieb das Modell einer „Erziehungsschule“ mit Hilfe von Konzepten wie Unterricht in Stammgruppen statt Jahrgangsklassen, Gemeinschaftserziehung oder einem rhythmisierten Schuljahr, durch die sich die Staatsschulen in Richtung Petersen-Pädagogik entwickeln sollten. Aber das hat nie stattgefunden und ist heute eher ein Label als eine Bewegung zur Schulentwicklung, die nie einer bestimmten Pädagogik gefolgt ist, von der sie dann ja abhängig wäre.

Die Reformpädagogik kannte verschiedene dieser „Pläne“, aber keiner hat die Entwicklung der Schulen in der Breite irgendwie nachhaltig geprägt. Die einzig wirkliche Alternative schienen daher die Landerziehungsheime zu sein, auch weil sie mit dezidiertem Kultur- und Gesellschaftskritik verbunden waren und Grosses ankündigt hatten, nämlich nichts weniger als die grundlegende Erneuerung der Erziehung an einem gesellschaftlich unberührten Ort, also in Unschuld und nach Art von Rousseaus *Emile*. Landerziehungsheime sollten gemäss ihrem Selbstverständnis „Musterschulen“ sein, was sie nie wurden und nur in der Selbstinszenierung waren.

Andere Landerziehungsheime, die der gleichen „Bewegung“ zugerechnet werden, wie die Schule Schloss Salem (gegründet 1920), das Landschulheim am Solling (gegründet 1909), die Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen (gegründet 1919) oder das sozialistische Landerziehungsheim Walkemühle (gegründet 1922) haben nie die gleiche historiographische Bedeutung erlangt wie die Schulen von Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Paul Geheeb. Dafür sorgte eine extrem günstige Geschichtsschreibung, die selbst Teil der Reformpädagogik war und diese von ihren Gründungslegenden her erklärte. Der Ort war die Lehrerbildung, die schnell die Erzählungen von Grösse und Bedeutung übernommen hat und nun eine Leerstelle bearbeiten muss.

Viele andere Landerziehungsheime, die vor und nach dem Ersten Weltkrieg gegründet wurden, blieben überhaupt unbekannt oder wurden vergessen. Dazu zählt etwa das „Evangelische Landerziehungsheim für Mädchen“, das Elisabeth von Thadden 1927 im Schloss Wieblingen bei Heidelberg gründete und das bis 1941, als die konfessionellen Privatschulen in Deutschland verstaatlicht wurden, Bestand hatte. Andere Beispiele sind das

„Landerziehungsheim Elisabethenhöhe“ in Wurtha bei Eisenach, das nach 1917 gegründet wurde oder das Landerziehungsheim Laubegast bei Dresden, das im Oktober 1904 entstanden ist, von Heinrich Hoffmann geleitet wurde und als erste dieser Internatsschulen koedukativ ausgerichtet war.

Weitere unbekannte Landerziehungsheime und private Reformschulen vor und nach dem Ersten Weltkrieg waren etwa:

- Landerziehungsheim Schloss Neubeuern im Inntal (gegründet 1923, erster Direktor Josef Rieder).
- Landerziehungsheim Waldgut Wilhelmshof bei Landeck in Tirol (gegründet vor 1914 von Walter Wedemann und Willy Furter).
- Landerziehungsheim Bad Saarow (Mark Brandenburg) (gegründet vor 1914).
- Pannwitz-Freiluftschule in Hohenlychen (Uckermark) (gegründet 1911 von Gotthold Pannwitz); von 1927 an Landschulheim Hohenlychen.
- Landerziehungsheim Agnetendorf im Riesengebirge (gegründet vor 1908, Leiterin Sara Höninger).
- Pädagogium zu Lähn bei Hirschberg im Bobertal (gegründet 1873 als Privatgymnasium mit Internat).
- Landerziehungsheim Buschgarten bei Fürstenwalde (gegründet am 1. April 1907 durch die Erziehungsgesellschaft „Buschgarten“).<sup>6</sup>

Die Liste liesse sich fortsetzen, es gibt kein historisches Gesamtverzeichnis aller Schulen, die sich zur Kategorie der „Landerziehungsheime“ zählen lassen, wobei mit einer hohen Vergessensrate zu rechnen ist. Das gilt umso mehr, als verschiedene dieser Heime vor 1945 in Regionen wie Niederschlesien bestanden haben und schon aus diesem Grunde unzugänglich gewesen sind. Nach 1945 gab es in Westdeutschland eine Reihe von Neugründungen, von denen manche ebenfalls vergessen wurden.<sup>7</sup>

Um 1930 hat es im deutschen Sprachraum wie gesamt rund hundert Landerziehungsheime gegeben, vielleicht auch mehr, wenn man die Landkommunen und Siedlungen mit alternativen Lebensformen hinzu zählt, die oft kleine Schulen führten. Aber nicht die zahlreichen Neugründungen nach dem Ersten Weltkrieg und so die verschiedenen Varianten waren für die pädagogische Geschichtsschreibung interessant, sondern die Gründungslegenden, die stabil gehalten wurden. Das Trio der Gründer ist nie auch um nur einen Namen auf gleicher Höhe ergänzt worden. Es sind Namen von Männern, die den Schulen historiographische Grösse geben sollten und auch tatsächlich gegeben haben, mit der Konsequenz, dass alle anderen Namen vernachlässigt wurden.

Die Auswahl besorgt die Geschichtsschreibung, sie geschieht nicht von selbst. „Grösse“ und „Bedeutung“ wurden verliehen, nicht verdient, und die Historiographie reagierte offenkundig auf Inszenierungen, die über konkrete Leistungen gar nichts aussagten. Grundlage der Stilisierung waren Selbstbeschreibungen, wohlmeinende Besucherberichte und über Jahrzehnte unkritische Darstellungen in den Medien, wie sich nicht nur an der Odenwaldschule gut zeigen lässt. Kritik etwa von den Eltern wurde gezielt unterdrückt, auf der anderen Seite sind publizistische Allianzen geschmiedet worden, in denen sich die

<sup>6</sup> Auch das Landerziehungsheim Buschgarten wurde von Anfang an koedukativ geführt.

<sup>7</sup> Ein Beispiel ist etwa das Landerziehungsheim mit Werkschule Schloss Craheim, das von 1950 bis 1967 bestanden hat.

Autoren wechselseitig stützten und den Eindruck einer einzigen grossen „Bewegung“ vermittelten, die nur publizistisch bestanden hat.

Die herausgehobenen Namen sind Folge einer Inszenierung, bei der es sowohl um Eigendarstellung als auch um Macht und Unterwerfung gegangen ist. Die Inszenierung war nie selbstlos und galt mit der Person stets der eigenen Herrschaft. Grösse wird zugeschrieben in Abhängigkeit zur Inszenierung der Figur des „Pädagogen“, wobei im Falle der Landerziehungsheime deutliche Unterscheidungen getroffen wurden, die zu klaren Abgrenzungen führten.

- Hermann Lietz hat sich als erdverbundener Bauer und „Gutsherr der neuen Erziehung“ dargestellt,<sup>8</sup>
- Gustav Wyneken sah sich als die Inkarnation des „geistigen Führers“
- und Paul Geheeb als die Verkörperung des „pädagogischen Eros“ in der Liebe zum Kind.
- Genau diese Inszenierungen führten ihnen die Anhänger zu.

Alle drei haben genau darauf geachtet, dass dieses Bild durch nichts gestört wird, was nur durch penible Kontrolle der Umwelt erreicht werden konnte, die notfalls dem Bild angepasst werden musste. In den öffentlichen Äusserungen wurde die Wirklichkeit der Landerziehungsheime stets mit dem pädagogischen Ideal gleichgesetzt und das verlangte Frontenbildung und ständige Abwehrarbeit. Die zahllosen Briefe zeigen, wie mit Abweichungen umgegangen wurde, es waren Sekten, die sich mit wohlwollender Unterstützung ihrer Umwelten als pädagogische Avantgarde verstehen und unbestritten auch so darstellen konnten.

### 3. *Gustav Wyneken als „geistiger Führer“*

Niemand beherrschte dieses Spiel so perfekt wie der manichäische Pastorensohn Gustav Wyneken aus Stade, der die Freie Schulgemeinde Wickersdorf mehrfach an den Rand des Ruins „führte“, ohne im Gegenzug bei seinen Anhängern Kredit zu verspielen. Das gilt bis heute, was nicht verwundern kann, weil es über Wyneken keine kritische Biografie gibt und stets die Selbstdeutung sowie die historiografische Zuordnung zur grossen „Bewegung“ die Rezeption bestimmt haben. Hinzu kommt das Leseverhalten: Bei Wyneken wie auch bei den Anderen wurde - und wird - vom Text direkt auf die Praxis geschlossen, die unabhängig davon gar nicht in den Blick kam. Man glaubte einfach der Selbstdeutung.

Wyneken war der zentrale Verfechter der Philosophie des „pädagogischen Eros“ in der deutschen Reformpädagogik. Schon 1899 erwähnt der junge Wyneken, noch bevor er seine erste Stelle als Lehrer an einer Hamburger Privatschule antrat, den „gottgegebenen Eros“ und erklärt ihn mit Platon „für den Anfang der Erlösung“ des Lebens (Wyneken 1899, S. 107/108). Und bei Platon wird auch das Gegenteil ausgemacht, nämlich das „radikal Böse“. „Was ist das Schlimmste an unserem Lose?“ fragte der 24jährige Wyneken, und antwortete nicht ohne Prognosekraft: „Dass wir in einem Leibe stecken, der mit seinen Leidenschaften und der trügerischen Sinnlichkeit unsere E r k e n n t n i s immer trübt und verblendet“ (ebd., S. 111).

---

<sup>8</sup> So ist er auch wahrgenommen worden. Arno Tischendorf (1935) spricht in seiner bei Peter Petersen gefertigten Jensenser Dissertation vom „Bauern Hermann Lietz, dem Feind der Stadt.“

Das Böse in der Welt ist das „unreine“, nämlich leibgebundene Erkennen (ebd.), das nur durch Eros erlöst werden kann, der von der „trügerischen Sinnlichkeit“ befreit und den Weg hinauf zur Idee weist, die sich von allem Körperlichen löst und zum reinen Geist werden kann (ebd.). Platon trifft auf Hegel, auf beide hat sich Wyneken stets berufen. Damit war der Weg frei für die Konstruktion eines besonderen „pädagogischen Eros“, der sich altruistisch und frei von jeder Triebnatur verstehen lässt. So wurde die Beziehung zwischen einem geistigen Führer und seiner Gefolgschaft verstanden. Und dieser „Eros“ verbindet sich mit merkwürdigen Lichtgestalten.

Gustav Wyneken war zeitweise Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf im Thüringer Wald, die im Herbst 1906 gegründet wurde und die er zunächst gemeinsam mit Paul Geheeb geleitet hat, nachdem sich beide im Streit von Hermann Lietz getrennt hatten. Die Lizenz der Schulgemeinde erteilte das Herzogtum Sachsen-Meiningen, das am 30. April 1920 in den neuen Freistaat Thüringen eingegliedert wurde. Die Freie Schulgemeinde war nie sehr gross, 1919 hatte die Schule 120 Schülerinnen und Schüler, die aus Grossstädten wie Berlin oder München rekrutiert wurden und die ein hohes Schulgeld bezahlen mussten, während die Lehrer Dumpinglöhne erhielten (Nachweise in Oelkers 2011).

Wyneken ist 1921 in erster Instanz wegen sexuellen Missbrauchs verurteilt worden, nachdem er sich vor Gericht mit dem platonischen Argument der Knabenliebe verteidigt hatte. Wyneken gab vor dem Landgericht Rudolstadt Liebkosungen und gemeinsame Nachtlager mit Knaben zu, bestritt aber den sexuellen Vollzug, der jedoch durch die Zeugenaussagen deutlich belegt wurde. Die Revision ein Jahr später bestätigte das Urteil, Folgen für das Bild, das sich seine Anhänger von ihm machten, hatte das nicht. Dazu trug auch bei, dass Wyneken überraschend amnestiert wurde und so als unbescholten gelten konnte.

Eine Büste der Bildhauerin Margarethe Garthe, der Frau des Schularztes der Freien Schulgemeinde Otto Garthe, zeigt Wyneken als platonischen Denker und geistigen Führer. Das Bild erschien 1926 zum zwanzigjährigen Bestehen der Freien Schulgemeinde Wickersdorf in einem Sonderheft der Zeitschrift „Junge Menschen“, nach dem Urteil und als Wyneken schon wieder in Wickersdorf tätig war. Der pädophile Wyneken liess sich anders darstellen, was man mit der Büste sehen soll, ist der einsame hohe Denker, der Wickersdorf sein Genie geliehen hat. Dieser Führer, ist, wie es in den Unterstützungskomitees hiess, von „der Reaktion“ verurteilt worden, die die Pädagogik der Zukunft vernichten wollte. Den entsprechenden Aufruf unterschrieben von Paul Oestreich und Adolphe Ferrière über Wilhelm Lehmann und Knud Ahlborn bis Max Brod, Eugen Diederichs und Arthur Kronfeld zahlreiche namhafte Autoren der Zeit.

Sie glaubten, dass das provinzielle Gericht in Rudolstadt Wynekens Philosophie des Eros nicht verstanden hatte und einen politischen Prozess gegen die linke Reformpädagogik führen wollte. Die Akten geben das nicht her. Doch der „geistige Führer“ hatte Anhänger, die lieber ihm als dem Gericht glauben wollten, wobei Wyneken selbst die Strategie der Verteidigung festlegte. Sein Buch „Eros“ (Wyneken 1924) wurde weitgehend zustimmend gelesen, obwohl - oder weil - sich damit seine Aussagen vor Gericht nicht deckten. Doch von den intellektuellen Verteidigern des „pädagogischen Führers“ war niemand als Prozessbeobachter vor Gericht anwesend.

Der pädagogische Eros sollte sich frei von Sexualität und als rein geistige Beziehung in den „Kameradschaften“ der Freien Schulgemeinde Wickersdorf konkretisieren. So nannte

man die Gruppierungen von Schülerinnen und Schülern, die ausserhalb des Unterrichts mit ihren Lehrern zusammenleben mussten. Wyneken beschreibt das Idealbild so:

„Der tägliche Umgang ruft Anhänglichkeit und Liebe hervor, oder die auf freier Wahl beruhende Kameradschaft ist gar nur die äussere Form einer von Eros geschaffenen und beseelten Gemeinschaft“.

Das könne, wenn es gut geht, dem „ganzen Werk“ zugutekommen, also der Schule als Idee und der realen Gemeinschaft, aber der Fall sei das nur dann, „wenn der Kameradschaftsführer mit diesem Werk tief und stark verbunden ist“ (Wyneken 1922, S. 52) - so wie er, Wyneken, muss man hinzufügen. In anderen Händen kann die „Kameradschaft“ zu einer „gefährlichen, ja seelenmörderischen Waffe“ werden, mit der „Parteilidenschaft“ und „Hass“ in die Schule kommen (ebd.).

„Moralisches Versagen“ wird verschlüsselt angedeutet: „Wickersdorf hat schwache Menschen häufig in solche Lagen gebracht, die für sie zu schwer waren“. Auch Menschen, die man für „gut und ehrlich“ halten würde, „sind zu niedriger Handlungsweise fähig, wenn sie in Situationen geraten, denen sie nicht gewachsen sind“ (ebd., S. 53). Nur zwei Typen von Lehrkräften hätten jede der zahlreichen Proben auf Moral und Gesinnung bestanden, nämlich die von der „wirklich hohen, souveränen und überlegenen Geistesart“ und die „schlicht Treuen“ (ebd.), also letztlich nur er und sein Freund, der Musiklehrer und Komponist August Halm. Er und seine Frau Hilda, die Schwester Wynekens, waren seine einzigen Vertrauten und die Stützen seiner Macht.

Aus der Eros-Ideologie ergab sich ein Problem: Wegen der hohen Fluktuation wurden alle in Wickersdorf angestellten Lehrerinnen und Lehrer „Kameradschaftsführer“, ob sie wollten oder nicht oder dafür geeignet waren oder nicht (ebd.). Sie wurden nicht geprüft, aber sie konnten für die Herrschaft des Schulleiters bedrohlich werden. Denn, so Wyneken, je grösser die Anziehungskraft des „Kameradschaftsführers“ beschaffen ist, desto grösser ist auch die Gefahr der „Abziehung seiner Gruppe aus dem grossen geistigen Strom der Schulgemeinde in sein privates Fahrwasser“ (ebd., S. 53/54). Nur *eine* „zentripetale Kraft“ habe es in Wickersdorf gegeben, nämlich ihn - Wyneken - als den Gründer und den „Führer“ des Werkes. Der Herrschaftsanspruch wird klar formuliert: „Wickersdorf ist, wie eine Wikingersiedlung, entstanden als die Ansiedlung eines Führers mit seiner Gefolgschaft“ (ebd., S. 54).

Tatsächlich war der „Führer“ Wyneken derjenige, der die Schule ständig spaltete und sich mit seiner „Kameradschaft“ abschottete. Er duldet keinen Lehrer neben sich, der mehr Erfolg bei den Schülern hatte oder gar Einfluss auf den „Geist“ der Freien Schulgemeinde nehmen wollte. Die Liste der Dissidenten ist lang und sie hat primär mit der konkreten Herrschaft von Wyneken zu tun, der in der Schule auch dann noch sein „Werk“ sah, als er längst abgelöst worden war. Er sah sich selbst als „unbeugsam“ und blühte auf, wenn er mit harten Gegensätzen konfrontiert wurde; Kompromisse machte er nie, ging es doch immer darum, den „Geist“ von Wickersdorf zu verteidigen.

Wyneken musste schon im April 1910 die Freie Schulgemeinde Wickersdorf auf Geheiss der Schulaufsicht verlassen und die Leitung aufgeben. Der Grund war sein mangelhafter Unterricht, der bei einer Schulinspektion festgestellt wurde. Erst danach stilisierte er sich zum Begründer der deutschen „Jugendkultur“, nachdem er vergeblich versucht hatte, in Zürich eine zweite Schulgemeinde zu gründen und sich danach in einem Nachhilfeeinstitut verdingen musste. Er sprach 1913 bekanntlich auf dem Hohen Meissen als



Vertreter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, der er aber gar nicht mehr angehörte. Das suggestive Bild des Redners Wyneken als Befreier der deutschen Jugend wurde nie in Frage gestellt, schon gar nicht vor dem Hintergrund, dass er Jahre zuvor als „Jugendführer“ entlassen worden war.

Er selbst bezeichnet seine Entlassung als „Vertreibung“ und veröffentlichte noch im selben Jahr eine wütende Kritik, die zu einer „Abrechnung mit der Bureaucratie“ geraten sollte, von der er sich - nach noch nicht einmal vier Jahren - um sein Lebenswerk als Schulgründer betrogen sah (Wyneken 1910). Aber „Bürokratie“ gab es im winzigen Herzogtum Sachsen-Meiningen gar nicht. Wyneken wollte einfach von sich ablenken und suchte ein Feindbild, das für seine Anhänger plausibel war. Er lebte danach als Schriftsteller und Redner, ohne sich von Wickersdorf wirklich zu trennen. Mit ihm mussten sich auch alle neu eintretenden Lehrer auseinandersetzen, nicht zuletzt, weil er über seine verbliebenen Anhänger ständig Einfluss zu nehmen versuchte und seinen Nachfolger Martin Luserke ebenso wenig akzeptierte wie zuvor seinen Mitleiter Paul Geheeb.

In der Theorie ging es Wyneken stets um mehr als nur eine Schule und genau dieses „mehr“ des radikalen Wandels des Geistes zog junge deutsche Intellektuelle an, die Idealen des neuen Lebens nachgingen und sie, wenn schon nicht in der Gesellschaft, so doch wenigstens in Wickersdorf verwirklicht sehen wollten. Doch das dauerte meist nur so lange, bis sie die Realität näher kennenlernten und mit dem Erfinder der Theorie konfrontiert waren. Die Schule sollte zu einem „Orden des Geistes“ werden mit Wyneken als dem obersten Glaubenswächter, der keinen Widerspruch duldete und sich selbst mit der Schule gleichsetzte. Entsprechend gross war das Konfliktpotential.

Zur Veranschaulichung seines Programms wählte Wyneken 1922 einen aufschlussreichen Vergleich:

„Wie eine Kirche, ein Kloster nicht in erster Linie zum Dienst an den Menschen gebaut wurde, die in ihnen Zuflucht suchen, sondern zur ‚Ehre Gottes‘, so ist auch die Freie Schulgemeinde Wickersdorf nicht in erster Linie dazu gegründet und bestimmt worden, den wenigen, die in ihr Aufnahme finden konnten oder die ihr vom Zufall zugeführt wurden, eine glückliche und nützliche Jugendzeit zu bereiten, sondern um eine Idee zu verwirklichen, einen Geist zu behausen“ (Wyneken 1922, S. 123).

Der Vergleich ist ungewollt aufschlussreich, wenn man nicht von der „Behausung“ des Geistes ausgeht, sondern die Praxis des „pädagogischen Eros“ in den Blick nimmt. Und noch etwas ist auffällig: Die historische Form der Internatserziehung ist immer von dem Verdacht begleitet worden, Gewalt und Missbrauch zu befördern, gerade der Schüler untereinander; für diesen Verdacht stand schon im 17. Jahrhundert der Ausdruck „Pennalismus“ zur Verfügung,<sup>9</sup> der aber nicht übertragen wurde. Die Landerziehungsheime konnten sich so inszenieren, dass dieser historisch sehr stabile Verdacht im Blick auf sie nicht erneuert wurde. Wo Eltern den Verdacht hatten, wurden sie mit Hinweis auf die pädagogische Autorität der Schulleiter rüde abgewiesen.

Was auch hinter der Fassade der Inszenierung als neue Kraft der Erziehung nicht ins Blickfeld kam, waren die konkreten Herrschaftsformen. Meistens wurde bestritten, dass es überhaupt so etwas wie Herrschaft in Landerziehungsheimen gegeben hat, und schon gar nicht konnte zugegeben werden, dass der antike „Eros“ nichts war als eine

---

<sup>9</sup> „Pennal“ war die Federbüchse der Studenten.

Herrschaftsanmassung. Der „Führer“ macht den Knaben von sich abhängig, angeblich zu dessen Vorteil, ohne dass irgendjemand in den Heimen die realen „Kameradschaften“ je kontrolliert hätte. Dabei ging es in den Auseinandersetzungen stets nur um eins, nämlich die Stabilisierung der Macht des Schulleiters.

Die konkrete Form der Herrschaft als Schulleiter wird von Wyneken offen dargestellt. Er habe, schreibt Wyneken 1922, versucht, die „Isolierung des Leiters“ zu durchbrechen und so die Macht der Kameradschaften zu verringern. Dabei spielten auch Spitzeldienste eine Rolle:

„Ich bildete aus den Lehrern und älteren Schülern, die ich vom Wickersdorfer Geist am tiefsten durchdrungen glaubte, eine Art Kronrat, mit dem ich vertraulich und rückhaltlos die Lage und die Angelegenheiten der Schulgemeinde besprechen konnte. Möge man sich nicht entsetzen, wenn man vernimmt, dass bei dieser Gelegenheit der Leiter z.B. auch über neueingetretene Lehrer die Meinung seiner jungen Kameraden hörte. Es kommt eben alles darauf an, in welchem Geist so etwas geschieht“ (ebd., S. 55).

Wenn Wyneken schreibt, dass für den Erfolg der Schule nicht die Praxis, sondern „die Gesinnung“ oder der „geistige Instinkt“ ausschlaggebend sein sollen (ebd., S. 125), dann meint er *seine* Gesinnung und *seinen* Instinkt, nämlich den zur Herrschaft. Der Geist, der „behaust“ werden soll, konnte und durfte nicht geteilt werden. „Liebe zur Jugend und Sinn für geistige Strenge sind die eigentlichen Vorbedingungen“ für die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (ebd.), die niemand ausser Wyneken selbst erfüllen konnte. Wickersdorf wird allen Ernstes als „Kunstwerk“ bezeichnet (ebd., S. 126), eben als seine Schöpfung, die mit dem „pädagogischen Eros“ begründet wurde.

Der Rhetoriker Wyneken inszenierte sich selbst. Seine Anhänger bewunderten nicht zuletzt die geschliffene Härte, mit der er auftreten konnte, und die stets mit klaren Schnitten verbunden waren. Anders sein Intimfeind Paul Geheeb, der als liebender Kinderfreund gesehen werden wollte, zurückhaltend war und sich öffentlich stets verbindlich zeigte. Geheeb wurde als Lichtgestalt der „neuen Erziehung“ verehrt, Wyneken wollte stets Philosoph sein und hatte für „Reformpädagogen“ wie Geheeb nur Verachtung übrig. Was sie eint, ist die Legende der „Landerziehungsheime“.

#### 4. Paul Geheeb als Inkarnation des „pädagogischen Eros“

Die Selbstsicht grösserer Teile der deutschen Reformpädagogik und so auch der Odenwaldschule war bestimmt von der Philosophie des „pädagogischen Eros“. Dieser Begriff gehörte zur Sprache in den Veröffentlichungen und Selbstbeschreibungen, ohne in einem streng definierten Sinne gebraucht zu werden. Meistens wurde der Begriff auch nicht auf das vorliegende Schrifttum zur antiken Knabenliebe bezogen, wengleich war einer der Lehrer der Odenwaldschule ein Spezialist genau für diese Frage war und auch ein Lehrer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf Gedichte mit pädophilem Gehalt veröffentlicht hat.

„Eros“ war ein Ideal, das für Nähe, Empathie und pädagogischen Idealismus stehen sollte. Die neue *Erziehung* sollte aus der *Beziehung* erwachsen. Der „pädagogische Eros“ wurde mehr oder weniger stark auf Platons Ideenlehre bezogen und ist im Erziehungsdiskurs

vor und nach dem Ersten Weltkrieg an vielen Stellen gebraucht worden. Im internationalen Vergleich gibt es dazu keine Parallele. Nirgendwo ist so stark auf das Konzept der platonischen Liebe und davon abgeleitet auf den „pädagogischen Eros“ rekurriert worden wie in der deutschen Reformpädagogik.

Die Bezugspunkte der „neuen Erziehung“ in der internationalen Pädagogik wurden selten in der antiken Philosophie gesucht. Die hauptsächlichlichen Bezüge waren

- die sich entwickelnde Kinderpsychologie,
- die Philosophie des Pragmatismus,
- die Kindergartenbewegung,
- verschiedene Demokratisierungsbewegungen
- und die Herausbildung neuer Schul- und Unterrichtsformen.

Von einem besonderen „pädagogischen Eros“ war nur in der deutschen Reformpädagogik die Rede, eine dazu passende Ausnahme war Cecil Reddie, sein Umfeld und das Konzept der „love of comrades“, mit der die Erziehungsgemeinschaft in der 1889 gegründeten New School of Abbotsholme begründet wurde, die bis heute trotz der Herrschaftspraxis ihres Schulleiters als die musterhafte erste dieser „neuen Schulen“ gilt und für die Gründungslegende unentbehrlich ist.

„Kameradenliebe“ war ansonsten in der internationalen Erziehungstheorie kein Thema, an dem man sich ausserhalb der Landerziehungsheime orientiert hätte. Der Grund ist, dass kein Netzwerk von Autoren vorhanden war, die der modernen Erziehungstheorie die Philosophie Platons zugrunde gelegt hätten. Weder im Pragmatismus noch in der Kinderpsychologie oder in der amerikanischen Kindergartenbewegung spielten die antiken Lehren eine Rolle. In Deutschland hingegen werden einschlägige Positionen von Herman Nohls Theorie des „pädagogischen Bezuges“ (1930) bis hin zu Hartmut von Hentigs „Platonisches Lehren“ (1966) noch immer zustimmend zitiert. Auf den „pädagogischen Eros“ wurde häufig im Sinne einer begründenden Formel Bezug genommen, ohne damit eine elaborierte Theorie zu verbinden.

Diese besondere Form der erzieherischen Liebe ist im Blick auf den Pädagogen Paul Geheeb etwa so paraphrasiert worden: „Unverändert im Sinne des deutschen Idealismus lebt Geheeb mit dem Griechentum; da allen voran Platon“ (Schäfer 1960, S. 10). Was der Lehrer und spätere Leiter der Odenwaldschule, Walter Schäfer,<sup>10</sup> über den damals neunzigjährigen Schulgründer festhielt, ist literarisch nicht belegt. Geheeb hat sich nie im Sinne einer Einzelveröffentlichung mit Platons Lehren befasst und auf den platonischen „Eros“ geht er nirgendwo explizit näher ein. Er hat sich weder als Philosoph noch als Philologe mit Platon auseinandergesetzt.

„Platonisch“ wurde vor allem die Koeduktion verstanden, also das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen in der „Erziehungsgemeinschaft“. Paul Geheeb fand hier sein Lebensthema, über nichts hat er mehr geschrieben als über die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, ohne dabei je konkret zu werden. Das Ideal sollte die Wirklichkeit bestimmen. Verbunden damit war eine rigide Vorstellung von „Kameradschaft“, die weder Geheeb noch die Lehrerinnen und Lehrer seiner Schule je eingelöst haben. Eros ist auch hier von Sexualität unterschieden worden, ohne je mehr zu sein als eine pathetisch inszenierte Theorie, die von allen gegenläufigen Evidenzen frei gehalten wurde. Geheeb beschwerte sich sofort bei

---

<sup>10</sup> Walter Schäfer (1910-1984) war seit 1949 Lehrer an der Odenwaldschule und leitete sie von 1962 bis 1974.

Thomas Mann, als der neunzehnjährige Klaus Mann ihn in einer bis heute immer wieder zitierten Novelle zum Päderasten stilisierte.<sup>11</sup>

Die Landerziehungsheime selbst waren in ihren programmatischen Verlautbarungen extrem prüde und lustfeindlich. Mit Nacktheit, körperlicher Anstrengung und Arbeit sollten die sexuellen Begierden unterdrückt werden, der Kampf der Aufklärungspädagogik gegen die Onanie wurde fortgesetzt, von den Schülerinnen und Schülern wurde Enthaltsamkeit erwartet und als vorbildliche Lebensform galt nur die monogame Ehe, so dass Wynekens Vergleich mit dem Kloster eine überraschende Pointe enthält. Das tägliche Lichtbad von klein auf an sollte der „natürlichen“ Beziehung der Geschlechter dienen, die triebfrei gedacht wurde. Das Wort dafür war „sauber“. Nicht zufällig empfahl Auguste Forel Landerziehungsheime zur Lösung der „sexuellen Frage“.

1960 erschien die Festschrift zum neunzigsten Geburtstag von Paul Geheeb, die unter dem wenig bescheidenen Titel *Erziehung zur Humanität* veröffentlicht wurde. Geheeb war zu diesem Zeitpunkt Leiter der „Ecole d’humanité“ im Berner Oberland, auch darauf sollte mit dem Titel angespielt werden. In einem der Beiträge wird der „pädagogische Eros“ direkt auf die Person Geheeb und ihre Aura bezogen. Über den Geehrten heisst es: „Das Erfülltsein vom ‚göttlichen Wahn‘, den der pädagogische Eros einschliesst, war echt platonisch an ihm“ (*Erziehung zur Humanität* 1960, S. 49). Mit noch grösserem Pathos wird im gleichen Artikel auch von der „Wundererscheinung Paul Geheeb“ gesprochen (ebd.). Das war ernst gemeint und höher kann ein Mensch kaum in den Himmel gelobt werden.

Der, dem Geheeb diese Anspielung auf den „göttlichen Wahn“, also das antike *mania*, verdankte, hiess Hans Grunsky und war 1911 als Neunjähriger für ein Jahr Schüler der Odenwaldschule. Sein Vater, der Musikhistoriker Karl Grunsky,<sup>12</sup> war mit Geheeb befreundet und hatte den körperbehinderten Jungen in seine Obhut gegeben, um ihn auf das Gymnasium vorzubereiten. Hans Grunsky besuchte bis 1917 das Karls-Gymnasium in Stuttgart, das er wegen der Folgen seiner Kinderlähmung verlassen musste, um dann als Externer Abitur zu machen. Sein Vater lebte als Schriftsteller in Stuttgart und war Mitglied einer freireligiösen Gemeinde.<sup>13</sup>

Hans Grunsky wurde später zu einem der fanatischsten Ideologen des Nationalsozialismus.<sup>14</sup> Er hatte Philosophie studiert und war seit dem 1. Juni 1930 Mitglied

<sup>11</sup> Brief vom 30. April 1925 an Thomas Mann. Geheeb schrieb, die Novelle *Der Alte* laufe auf eine „grosse, gemeine Verleumdung“ seiner Persönlichkeit hinaus. Die Novelle ist im Mai 1925 in Klaus Manns Sammlung *Vor dem Leben* erschienen, Geheeb erhielt den Band direkt von Klaus Mann und reagierte unmittelbar nach Erhalt (Mann 1991, S. 668). Klaus Mann berief sich auf seine künstlerische Freiheit, er habe nur eine „Nacht-, Traum- und Spukphantasie veröffentlicht“ (Brief an Paul Geheeb vom 16. Mai 1925) (ebd., S. 20). Beide vermieden aber den definitiven „Bruch“ (ebd., S. 22).

<sup>12</sup> Karl Grunsky (1871-1943) hatte Theologie studiert und wurde später als Musikhistoriker bekannt. Er war Mitarbeiter der völkischen Zeitschrift „Deutsches Musikjahrbuch“.

<sup>13</sup> Der Evangelikale Grunsky war lange Jahre Leiter der Stuttgarter Ortsgruppe des germanophilen „Bundes für Deutsche Kirche“. Er veröffentlichte regelmässig in der seit 1921 erscheinenden Zweitmonatsschrift „Die Deutschkirche“.

<sup>14</sup> Hans Alfred Grunsky (1902-1988) promovierte 1923 im Fach Philosophie an der Universität Tübingen. 1935 erschien seine Schrift *Seele und Staat. Die psychologischen Grundlagen des nationalsozialistischen Sieges über den bürgerlichen und bolschewistischen Menschen*. Grunsky war seit 1937 als Hauptlektor für Philosophie im Reichsüberwachungsamt unter Alfred Rosenberg (1893-1946) in Berlin tätig und ist im gleichen Jahr von Hitler zum Ordinarius für Philosophie in München ernannt worden. Grunsky denunzierte jüdische und anders denkende Professoren, darunter auch seinen Vorgänger Alexander Pfänder (1870-1941), der 1935 emeritiert worden war (Kraus 2008, S. 404). 1941 wurde Grunsky vorübergehend vom Dienst suspendiert, weil er den Germanisten Herbert Cysarz (1896-1985), einen überzeugten Nationalsozialisten, als „Judenbegünstiger“ und „Kulturbolschewisten“ verleumdet hatte (ebd., S. 408). Grunsky wurde 1943 wieder eingestellt und im Juli 1945

der NSDAP. Grunsky machte eine Karriere als besonders radikaler Vorzeigephilosoph der Nationalsozialisten. Er hielt am 6. November 1935 in der Universität München seine Antrittsvorlesung als Vertreter des Lehrstuhls für Philosophie und wurde zwei Jahre später zum Ordinarius ernannt, offenbar unter persönlicher Verwendung von Hitler. Die Antrittsvorlesung fand in Anwesenheit des bayerischen Ministerpräsidenten Ludwig Siebert statt. Grunsky sagte bei dieser Gelegenheit:

„Die Wucht einer grossen Wirklichkeit, wie sie sich im Nationalsozialismus äussert, beruht nicht zuletzt auf der Tatsache, dass hier Umwelt und Blutwelt wieder miteinander in Übereinstimmung gebracht sind. Was wir heute erleben, ist der gewaltige, jahrhunderte-, nein, jahrtausendlang vorbereitete Durchbruch der deutsch-germanischen Blutwirklichkeit“ (Grunsky 1935, S. 22).

Nach dem Zweiten Weltkrieg war Grunsky führend in der „Freien Akademie“ tätig, die am 4. April 1955 gegründet wurde und deren jährliche Tagungen auf der Burg Ludwigstein stattfanden.<sup>15</sup> Die Akademie hatte ihren Sitz in Wiesbaden und ist bis heute eine Organisation der „Deutschen Unitarier“, deren Bezeichnung als „Nazi-Sekte“ deutsche Gerichte für gerechtfertigt halten. Hans Grunsky schrieb im ersten Band der „Wissenschaftlichen Veröffentlichungen“ der Akademie einen Beitrag zum Thema „Toleranz als wesentlicher Faktor der menschlichen Existenz“. Der Beitrag (Grunsky 1960) erschien im gleichen Jahr wie die Festschrift für Paul Geheeb, in der sein „pädagogischer Eros“ so hymnisch hervorgehoben wurde.

Gemeint war damit Geheeb's besonderes Talent, mit Kindern umzugehen und ihre Liebe zu gewinnen. Dieses Talent oder besser dieses Charisma ist Geheeb von Anfang an zugeschrieben worden, er galt seinen Bewunderern als die Inkarnation des ausschliesslich dem Kinde zugewandten Pädagogen, der die Kinder nicht in einem professionellen Sinne unterrichtet, sondern den freien Umgang mit ihnen sucht und sie so „erzieht“. Formaler Unterricht war nachgeordnet, die Beziehung sollte im Zentrum stehen. Geheeb gilt daher als einer der Hauptvertreter der „Pädagogik vom Kinde aus“, die wiederum den Kern der Reformpädagogik ausmachen soll.

Der Leiter der Odenwaldschule soll den „pädagogischen Eros“ in und mit seiner Person verkörpert haben. Die Folge davon war eine offenbar grenzenlose Verehrung und ein Kult um die Person. 1930 sagte ein ehemaliger Schüler über das „Erziehungswirken“ von Paul Geheeb:

„Bildung von Kindern ist Dir nicht mehr eine zweckbewusst planvolle Tätigkeit, sondern eigentlich ein achtloses, unbekümmertes Fernwirken durch das, was Du bist. Und andererseits wirkst Du ganz stark *von nahe*, wenn Du ein einzelnes Kind im Übermasse ernst nimmst als den gleichstrebenden Gefährten Deines eigenen Bildungswillens“ (Solmitz 1994, S. 84).<sup>16</sup>

In den Erinnerungen von Erwachsenen, die als Kinder Umgang mit Paul Geheeb hatten (wie Parker 1975), finden sich aber auch ganz andere Zuschreibungen. Geheeb

---

durch die amerikanische Militärregierung entlassen. Nach dem Krieg veröffentlichte er unter dem Namen „Hans Grunsky“.

<sup>15</sup> Anlass der Gründung war der 75. Geburtstag des deutschen Indologen und Antisemiten Jakob Wilhelm Hauer (1881-1962). Hauer war seit 1934 Mitglied der SS und seit 1937 der NSDAP.

<sup>16</sup> Der Kunsthistoriker Walter Solmitz (1905-1962) war der Neffe von Eva Cassirer. Solmitz lehrte nach dem Zweiten Weltkrieg am Bowdoin College in Maine.

erscheint hier eher als entrückt und unheimlich. Seine pädagogischen Anliegen konnten die Kinder oft gar nicht nachvollziehen und manche waren von ihm auch peinlich berührt. Der „pädagogische Eros“, anders gesagt, war eine reine Erwachsenenzuschreibung. Manche Besucher reagierten auf Geheeb's Strategien der direkten Zuwendung Kindern gegenüber auch mit Verwunderung und „Unbehagen“ (Ehrentreich 1967, S. 109). Doch das tat der Wahrnehmung des „genialen Pädagogen“ keinen Abbruch, wobei „Eros“ als besonderes Einfühlungsvermögen verstanden werden sollte.

Es war eine Formel für Nähe, die Paul Geheeb gekonnt inszeniert hat, wie nicht zuletzt die Bilddokumente zeigen. Tatsächlich war er kalt und unnahbar, sobald ihm jemand widersprach oder seine Autorität in Frage stellte. Geheeb brach Beziehungen ab, auch zu Schülern und vor allem zu älteren Schülerinnen, sobald sie für ihn nutzlos wurden. Der „geniale Pädagoge“ existierte nur als Zuschreibung und Aussendarstellung einer Privatschule, die auf Kundenwerbung achten musste. Die Stilisierung von Geheeb's „pädagogischem Eros“ muss in diesem Zusammenhang verstanden werden, er selbst tauschte einfach ständig seine Beziehungen aus.

Geheeb war in gewisser Hinsicht exzentrisch. Er kleidete sich nie anders als mit einer meistens weissen oder grauen Kniebundhose, zu der eine Wolljacke und ein kragenloses Hemd passten, trug einen langen weissen Bart, schwor auf Lichtbäder, leistete sich einen Privatzoo, sprach mit Tieren und glaubte an fernöstliche Mystik. Geheeb war ein Meister des Schweigens und schrieb jeden Tag Dutzende von Briefen, wofür in seinem Tagesablauf als Schuldirektor eigens Zeit reserviert war. Er versteckte sich hinter dem Bild des Kauzes, konnte nicht wirklich unterrichten und war doch Schulleiter. Von ihm gibt es ein Foto, das ihn nackt auf einer Klippe am Meer zeigt, das Gesicht dem Licht zugewandt, also abgebildet in der Pose von Fidus' *Lichtgebet*, dem wohl berühmtesten Bild der deutschen Jugendbewegung (Näf 2006, S. 207).

Nochmals anders hat sich Hermann Lietz dargestellt. Interessant ist, dass im Hintergrund aller drei Biografien Frauen standen, die nie Teil der Inszenierung waren. Wynekens Frau, Luise Margarethe Dammermann,<sup>17</sup> trennte sich von ihm 1906, wohl wegen seiner sexuellen Präferenzen. Edith Cassirer, der die Odenwaldschule gehörte und die sie faktisch leitete, verschwand Jahrzehnte lang hinter dem kultischen Bild ihres Mannes. Und Jutta Lietz,<sup>18</sup> die nach dem Tode ihres Mannes eines der Landerziehungsheime selber leitete, hat in der Literatur so gut wie keine Spuren hinterlassen. Gebraucht wurden für die pädagogische Grösse Männer, nicht Frauen.

##### 5. *Hermann Lietz als „pädagogischer Bauer“*

Hermann Lietz, der promovierte Philosoph und examinierte Oberlehrer, hat sich stets in Distanz zu allem Akademischen stilisiert, vor allem gegenüber dem klassischen Gymnasium und den angeblich so lebensfernen Lehrkräften, die Objekt schärfster Kritik

---

<sup>17</sup> Luise Margaretha Dammermann (1876-1945) war Lehrerin. Sie und Wyneken heirateten im Jahre 1900. 1901 wurde der Sohn Wolfgang geboren, der nach acht Monaten starb. Die eine Tochter Ilse Irene Wyneken (1903-2000) war promovierte Physikerin, die andere, Annemarie Wyneken (1906-1942), wurde adoptiert und von ihrem Vater jedoch nicht anerkannt.

<sup>18</sup> Jutta Lietz (1888-1975) überlebte ihren Mann um mehr als fünfzig Jahre. Sie leitete nach dem Ersten Weltkrieg das Landerziehungsheim für Mädchen in Gaienhofen am Bodensee, bevor sie im April 1923 an das Internat Schloss Gebesee wechselte.

wurden. Dagegen baute Lietz eine persönliche Alternative auf, nämlich sich selbst. In den von ihm kontrollierten Bildquellen erscheint er

- als besorgter Pädagoge, der seinen Schülern selbstlos beim Lernen hilft,
- den geschlossenen Lernraum „Schule“ verlässt und im Freien unterrichtet,
- der Lernarbeit mit dem autarken Leben auf dem Lande verbindet,
- die Erfahrung der Natur in den Mittelpunkt stellt
- und selbst robust lebt wie ein Bauer.

Damit versammeln sich in der Ikonographie der Landerziehungsheime wohlbekanntere Elemente der pädagogischen Motivgeschichte vom *hortus clausus* der Natur bei Rousseau über Hans Caspar Hirzels „philosophischem Bauer“ bis hin zur Stilisierung der Liebe als Prinzip der „Menschenbildung“ bei Pestalozzi und Fröbel. Mit dieser Deckung durch die Klassiker im Rücken wählte Lietz als Logo seiner vier Schulen den Ritt Parzivals hoch zum heiligen Gral der Landerziehungsheime. Und eine Schülerzeichnung von Schloss Bieberstein sollte den didaktischen Erfolg des Unternehmens anzeigen.

In der Praxis konnten schwer zu handhabende, widerspenstige und unverträgliche Schüler mit dem Ausschluss aus ihren „Familien“ bestraft werden und mussten dann zusehen, dass sie bei einer anderen Familie unterkamen. War das nicht der Fall, was vorkam, wurden die Jungen in der „Erziehungsgemeinschaft“ sozial isoliert. Geholfen hat ihnen dann niemand. Bei schweren Vergehen wurden auch Verweisungen aus dem Heim unter sofortiger Benachrichtigung der Eltern vorgenommen. Lietz persönlich stellte Schüler im Speisesaal bloss und - er schlug sie, wenn sie sich „so frech, ehrlos oder so roh verhalten“ haben, dass „ein Appell an die Ehre oder an das sittliche Gefühl völlig zwecklos war“ (Andreesen 1922, S. 137).

Erwähnt werden in der Literatur Vorfälle wie diese: In Ilsenburg hat Lietz zwei Schüler der zweiten Klasse (Quinta) geschlagen, weil sie einen Frosch gequält hatten (ebd.). In Bieberstein schlug Lietz einem Schüler so stark ins Gesicht, dass dessen Nase blutete; der Anlass war wiederum ein Akt von Tierquälerei. Unmittelbar danach musste ein grösserer Schüler vor seinen Schulleiter treten und verhindern, dass Lietz seinen kleineren Bruder schlug (Andreesen 1934, S. 207). Offiziell waren Körperstrafen ausgeschlossen, praktisch kamen sie vor - eine Rohheit konnte „mit einer Tracht Prügel“ „vergolten“ werden. Es gibt eben „Rücksichtslosigkeiten und Rohheiten, die nur wiederum durch Rücksichtslosigkeit gebessert werden können“ (Andreesen 1922, S. 137). Als ultima ratio gab es den sofortigen Schulverweis oder die Androhung damit (ebd., S. 138).

Lietz galt als „herrisch“ und „unduldsam“ und schlug zu, wenn ihm danach zumute war und er die Disziplin gefährdet sah (Bauer 1961, S. 134). Wie oft das der Fall war, ist nie untersucht worden und dürfte auch schwer festzustellen sein. In der Literatur werden an verschiedenen Stellen auch die Erfahrungen der Schüler mit ihrem Schulleiter angedeutet. Aus ihrer Sicht konnte Lietz „unüberlegt“ und „willkürlich“ handeln. Er reagierte auf alle unliebsamen Vorfälle in seinem Internat schnell und hart, die Art und Weise, wie er urteilte, sah oft „nach Laune“ aus, und was er als seinen Gewissensentscheid betrachtete, war „undiskutierbar und feststehend“. Lietz war Autokrat und folgte seiner unmittelbaren Eingebung.

Seine Moral war für ihn einfach von selbst evident, ohne „eines weiteren Beweises“ zu bedürfen; er lebte nach seiner „neuen Gesinnung“ und war ausserstande, Widersprüche „gedanklich-greifbar“ zu beseitigen (Baumann 1931, S. 140). Er konnte sich darauf schlicht

nicht einlassen, ohne sich bedroht zu sehen. Das hatte er offensichtlich mit Cecil Reddie gemein, der im Blick auf seine Charakterstruktur ganz ähnlich beschrieben wird. In den Heimen von Hermann Lietz sollte seine eigene, religiös fundierte Gesinnung herrschen, die keinen Widerspruch duldet, ging es doch darum, mit dem Landerziehungsheim als deutschen Erziehungsstaat das „unsichtbare Gottesreich“ im Inneren des Menschen anzustreben, nicht mehr und nicht weniger (ebd.).

Die Probleme mit der eigenartigen Persönlichkeit von Hermann Lietz waren bekannt und wurden gelegentlich auch öffentlich geäußert, wenngleich immer verklausuliert und nie in der Absicht, das Bild des „grossen Pädagogen“ und erfolgreichen Schulreformers anzugreifen. Aber selbst ergebene Freunde und langjährige Mitstreiter wie Erich Meissner (1920, S. 20) kamen nicht umhin festzuhalten: „Lietz hat in der Tat wie ein absoluter Herrscher über der Schar seiner Mitarbeiter gethront und sich despotischer Launen nicht immer entschlagen. Eine starke aristokratische Begier lebte in ihm“. Er regierte, anders gesagt, nach Gutsherrenart (Badry 1976, S. 278).

Das lässt sich an verschiedenen Beispielen zeigen. Jeden Abend nach der „Abendkapelle“ erfuhren die Schüler, ob Lietz mit ihnen zufrieden war oder nicht, was sie ablesen konnten an der Art, wie er sie beachtete oder über sie hinweg sah. Die Gunst war ungleich verteilt, wer in der Gunst ganz oben stand, durfte Lietz mit „Hermann“ anreden. Das „Du“ aber konnte entzogen werden und war dann eine besonders harte Strafe. In jeder Woche gab es die „Wochenkritik“, an der die Lehrer nicht teilnahmen. Hier war Lietz mit den Schülern allein und verteilte Strafen im Blick auf aktuelle Vorkommnisse, das heisst, er konnte einzelne Schüler vor den anderen blossstellen, um eine „erzieherische Wirkung“ zu erzielen (ebd., S. 283). Und er schreckte auch vor Kollektivstrafen nicht zurück (ebd., S. 284).

Lietz war auf seine Weise ebenfalls exzentrisch. Er verschwiegte bei seinen Reden als Schulleiter systematisch Namen und liess die Zuhörer raten, wen er mit seinen Andeutungen und Umschreibungen meinen könnte. Wenn er Bücher las, unterstrich er Zeile für Zeile, immer mit einem blauen Stift - blau wie die Kreide von Cecil Reddie, bei dem Lietz drei Trimester lang unterrichtet hat. In seinem Buch über die New School of Abbotsholme, das 1897 erschienen ist, mussten alle Eigennamen rückwärts gelesen werden, also „Namreh“ statt „Hermann“ und „Emlohstobba“ statt „Abbotsholme“.

Lietz verachtete lange Hosen, trug selber nur solche mit Kniebund und verlangte das auch von seinen Schülern. Wenn neu angekommene Schüler lange Hosen trugen, konnte es vorkommen, dass Lietz sie eigenhändig zerschnitt und so die Diktatur der kurzen Hose demonstrierte. Für die Jungen war eine einheitliche Schultracht vorgeschrieben, wozu neben der Hose aus englischem Stoff „eine leuchtend rote, ebenso kleidsame wie auffallende Baskenmütze und ein roter Schlips“ gehörten (Wyneken 1968, S. 98).

Lietz unterrichtete als Schulleiter auch selbst. Die Schule hatte den „erziehenden Unterricht“ Herbarts auf ihre Fahnen geschrieben, aber das war nur Rhetorik. Lietz' eigener Unterricht war schematisch, jede Stunde war penibel gemäss den herbartianischen Formalstufen aufgebaut und verlief so immer auf dieselbe Weise. Er benutzte keine Lehrbücher, sondern definierte den Stoff selbst, der sich allerdings an den Lehrplänen der preussischen Oberrealschule ausrichtete. Die Schüler mussten in Heften aufschreiben, was sie lernen und behalten sollten. Daneben wurden sie angehalten, ein Tagebuch sowie ein Gedichtbuch zu führen.



Die Tagebücher wurden jede Woche von Lietz persönlich kontrolliert. Das heisst mit anderen Worten, nur er hatte Einblick in das, was die Schüler über sich und ihre Erlebnisse mitteilten. Das Wissen nutzte Lietz, der missliebige Schüler sehr schnell entlassen konnte. Jede Woche musste ein deutsches Gedicht aufgeschrieben und auswendig gelernt werden. Für alle schriftlichen Arbeiten gab es ein dickes, fest gebundenes Heft, auf dessen roten Deckel die Initialen D.L.E.H. für „Deutsche-Land-Erziehungs-Heime“ „in Goldbuchstaben eingepresst waren“ (ebd., S. 79). Also auch der Unterricht war eine einzige Inszenierung, die angepasste Schüler beeindrucken konnte.

Einer der ersten Schüler von Hermann Lietz in Haubinda war der spätere Schriftsteller Erich von Mendelssohn, Sohn eines klassischen Philologen, der in Dorpat Universitätsprofessor war. Der Vater starb 1896 und die Familie zog nach Jena, wo der Sohn zunächst das Gymnasium besuchte, bevor er 1901 mit 14 Jahren als Obertertiarier nach Haubinda kam. Mendelssohn hat in seinem Roman *Nacht und Tag*, der 1914 mit einem Vorwort von Thomas Mann veröffentlicht wurde,<sup>19</sup> das Leben in einem Landerziehungsheim aus Sicht eines Schülers beschrieben. Als „Dr. Leutelt“<sup>20</sup> und Leiter des Heims ist Hermann Lietz unschwer zu erkennen.

Mendelssohn beschreibt in aller Deutlichkeit eine Situation der Spitzelwerbung: Doktor Leutelt hatte einem ausgewählten Schüler das „Du“ angeboten und eine besondere Nähe zu ihm gesucht. Später wurde der Schüler aufgefordert, dem Direktor zu berichten, „was die Schüler trieben, er könne nicht erziehen, wenn er nicht auch wüsste, was sich vor seinen Augen verbarg“. Und das sollten nicht lediglich die harmlosen Vorkommnisse sein, wie ihm der Direktor ausdrücklich auf den Weg gab (Mendelssohn 1914, S. 161/162). Der Junge lehnte das Angebot nach einem „mehrtägigen, schweren Gewissenskampfe“ ab. Er mochte, heisst es in der Begründung, „nicht der Spion seiner Kameraden sein“ (ebd., S. 162).

Im Blick auf das Programm der körperlichen Abhärtung war Lietz ebenso rigoros wie die anderen Landerziehungsheime. Die Jungen sollten lernen, „Nässe und Kälte zu ertragen“, „allein und in der Dunkelheit ihren Weg zu finden“, mit Flinten, Äxten, Beilen und Sägen umzugehen, Verletzungen auszuhalten, ohne zu jammern, und sich allgemein nicht so anzustellen (Lietz 1920, S. 147). Gefördert wurde nur, wer sich diesem Programm unterwarf und so bei dem Schulleiter Eindruck machte; wer sich dagegen zur Wehr setzte, hatte in der Schule einen schweren Stand und blieb kaum sehr lange dort. Entsprechend gross war die Fluktuation unter den Schülern.

Nacktbaden war Vorschrift, die Jungen sollten stolz sein, auf die Badehose verzichten zu können. Obligatorisch war auch der tägliche Dauerlauf, der bei jedem Wetter stattfand, egal, ob es regnete, stürmte oder schneite. Die frische Luft war Erziehungsprogramm und gut war nur, was gesund erschien. Die Jungen mussten ohne Bettlaken unter Decken schlafen, Leinen waren nicht gestattet, zum Frühstück gab es Porridge, Kakao und Schwarzbrot, scharf gewürzte Speisen waren wegen der vermuteten sexuellen Stimuli verpönt und vorgeschrieben war wie gesagt eine strikte Einheitskleidung (Badry 1976, S. 190-198).

Als Schulleiter hat Lietz versucht, Mendelssohns geschäftsschädigendes Porträt durch Mitschüler - also nicht von ihm selbst - diskreditieren zu lassen, aber Mendelssohn, der sich

---

<sup>19</sup> Ein Vorabdruck des Vorwortes erschien im November 1913 in den „Süddeutschen Monatsheften“ (Mann 1913). Erich von Mendelssohn (1887 -1913) war einige Monate zuvor gestorben, er beging Selbstmord. Thomas Mann schrieb das Vorwort zu *Nacht und Tag* auf Bitten von Bruno Frank.

<sup>20</sup> Vielleicht war die Namensgebung eine Anspielung auf den Heimatdichter und Volksschullehrer Gustav Leutelt (1860-1947) aus dem Sudetenland, um das Provinzielle bei Lietz zu persiflieren.

kurz vor der Veröffentlichung des Romans das Leben nahm, erhielt Unterstützung gerade von den Ehemaligen, die Lietz in „Dr. Leutelt“ nur allzu deutlich wieder erkannten. Erich von Mendelssohn hat vor Ende des Schuljahres 1904 Haubinda unfreiwillig verlassen, angeblich weil seine Lernleistungen nicht überzeugend waren.<sup>21</sup> Er gehörte zu denjenigen Schülern, die Lietz mit seinem Projekt der asketischen Landerziehung nicht beeindruckt konnte, sie galten darum als illoyal und wurden bekämpft.

Lietz hatte unter den Schülern immer „Lieblinge“, denen er besonders verbunden war. Er herrschte mit „Paladinen“ oder Präfekten, die er zu seinen besonderen „Freunden“ erwählte (ebd., S. 1976, S. 288). Von ihnen erwartete er Spitzeldienste, obwohl das die Jungen oft in einen „schweren Konflikt“ brachte, aber das war Lietz egal, solange dadurch die „Ehre des Heims“ gewahrt blieb (ebd., S. 293). Er bevorzugte Jungen, die er - wie sich selbst - als „einfach“ und „gerade“ ansah, und fühlte sich vor allem zu den Zehn- bis Zwölfjährigen hingezogen, die sich für ihn begeisterten und zu ihm aufschauten. Mit Jugendlichen konnte er wenig anfangen und qualifizierte sie oft als „gleichgültig“ und „stumpf“. Freiheit konnte er sich nur in unmittelbarer Gefolgschaft vorstellen, alles andere bedrohte seine Autorität (ebd., S. 294/295).

Wie perfide das System angelegt war, berichtet Gustav Wyneken in seinen Erinnerungen an Lietz.<sup>22</sup> Die „Lieblinge unter den Schülern“ hatten jederzeit Zugang zu dem Arbeitszimmer von Hermann Lietz, selbst dann, wenn er in der Schule nicht anwesend war. Für die Lehrkräfte galt dieses Privileg nicht. In seinem Zimmer lagerte Lietz auch die Personalakten seiner Lehrkräfte, und zwar in einem unverschlossenen Schrank. Das war allgemein bekannt. Wenn also die Lieblinge das Arbeitszimmer des Schulleiters aufsuchten, hatten sie freien Zugang zu vertraulichen Akten, die sie für ihre eigene Machtstellung ausnutzen konnten, was unter den Lehrkräften für „viel böses Blut“ sorgte (Wyneken 1968, S. 82/83).

Anfänglich stützte sich die Herrschaftspraxis ganz auf die Präfekten, die auch in emotionaler Hinsicht einen bevorzugten Status erhielten. Die Lehrer der Schule spielten noch keine Rolle, die Herrschaft wurde mit bevorzugten Schülern und Günstlingen ausgeübt, ohne dabei die Hierarchie in Frage zu stellen. Hermann Lietz trieb einen regelrechten „Freundschaftskultus“, der von seinem Lehrerkollegium mit grossem Argwohn beobachtet wurde. Gustav Wyneken deutete das so: „Die leidenschaftliche Bindung eines Mannes an die Jugend, der *eros paideutikos*, er war die letzte Triebfeder seiner Gründung und das Herzblut seines Wirkens“ (ebd., S. 98/99).

Allerdings galt das wenn, dann nur für die älteren Jungen. Den Jugendlichen stand Lietz wie gesagt fern und mit den kritischen oder gar aufsässigen unter ihnen konnte er gar nichts anfangen. Sie waren für ihn nichts als der „verhängnisvolle Einfluss des grosstädtischen Geistes“, der in sein „so sorgsam isoliertes Heim“ hineingetragen wurde und für Zersetzung der Gesinnung sorgen würde, also bekämpft werden musste (ebd., S. 100). Das war Praxis, wie sich an den vielen, oft unvermittelten Entlassungen zeigen lässt. Wer sich der Herrschaft nicht unterwerfen wollte, musste gehen, ein Grund konnte immer gefunden werden.

Lietz, so Wyneken, sei letztlich nur ein pädagogischer Moralist gewesen. Ihm fehlte die wesentliche Ergänzung des Eros, nämlich „der Anhauch des Genius“ und so die Grösse

<sup>21</sup> Brief von Wolfgang Heine an Paul Geheeb vom 28. Februar 1904.

<sup>22</sup> Die Erinnerungen sind Ende der dreissiger Jahre des 20. Jahrhunderts in Göttingen geschrieben worden und beziehen sich auf die Zeit zwischen 1900 und 1904.

(ebd., S. 112). Aber durch diese herablassende Einschätzung wollte sich Wyneken nur wirksam unterscheiden und von Lietz abgrenzen; bescheiden war er nicht, mit der Ergänzung von „Eros“ durch „Genius“ meinte er sich selbst. Doch Lietz hatte, wie immer verborgen und uneingestanden, ein deutlich erotisches Verhältnis zu bestimmten seiner Schüler, die er tatsächlich liebte und von deren Zuwendung er emotional abhängig war. Es gibt darüber ein aufschlussreiches Dokument, das von Lietz selbst stammt und eine seiner Beziehungen zu einem Jungen thematisiert.

Im Winter 1903 starb der dreizehnjährige Schüler Albert Fresenius, den Paul Geheeb (1906, S. 10) als den „Liebling“ von Hermann Lietz bezeichnet hat. Dem verstorbenen Schüler widmete der trauernde Lietz einen langen und eigentümlich idealisierenden Nachruf, der 1910 unter dem Titel *Freseni* zunächst im Privatdruck erschien. Der Vater von Albert, Wilhelm Fresenius,<sup>23</sup> war Lebensmittelchemiker mit einem eigenen Labor in Wiesbaden und unterstützte Lietz 1906 während seiner Auseinandersetzung mit Paul Geheeb und Gustav Wyneken. In dem Nachruf geht Lietz verschlüsselt auch auf Vorwürfe und Verleumdungen ein, die im Sommer 1903 aus der Schule gegen ihn vorgebracht wurden und die sein Verhältnis zu dem Jungen betrafen.

Der Nachruf war eine einzige ästhetische Inszenierung. Auf der vorderen Umschlagseite des Privatdrucks stand in goldenen Grossbuchstaben „FRESENI“, sonst nichts. Auf der Titelseite war zu lesen: „FRESENI von HL“, wobei die beiden Buchstaben der Signatur des Verfassernamens verschlungen waren. Das „H“ und das „L“ bildeten eine Einheit. Auf der linken Seite neben dem Titel war ein Foto des Jungen zu sehen, unterschrieben mit „Der Kommende“. Ein zweites Foto stand am Ende des Buches, rechts gegenüber der letzten Textseite. Dieses Foto war unterschrieben mit „Der Scheidende“. Der Text selbst schliesst ab mit dem Gedicht *Nähe des Toten* von dem späromantischen Dichter Justinus Kerner, in dem die Liebe der Geister thematisiert wird, die den Tod überdauert.

Beschrieben wird das Verhältnis mit der durchgehend verwendeten Formel „der Mann“ und „der Knabe“, also nicht namentlich. Der Knabe wird als „gross, schlank und blondhaarig“ eingeführt, aus gutem Elternhaus stammend, wohl erzogen und ohne jede Spur von „Dreistigkeit“. Der Mann sagte schon bei der Vorstellung zu dem Knaben, dass sie „gute Freunde“ werden. Dafür stand ein „Gefühl innerer Gewissheit“ und die so erzeugten Erwartungen an den Knaben wurden „weit übertroffen“ (Freseni o.J., S. 1/2). Dem Knaben sei eine „angeborene Genialität“ eigen, „alle Anlagen zu einem gediegenen, wahren, edlen Menschen waren in ihm vorhanden“ (ebd., S. 5/6). Er lernte schnell und wurde für die Schule ebenso wie für den Gutsbetrieb unersetzlich, ohne allerdings im wissenschaftlichen Unterricht zu glänzen.

Auf die Frage, warum bei einer so „ausgezeichneten Familienerziehung“ der viel versprechende Junge in ein Landerziehungsheim gegeben wurde, antwortete Lietz:

„Auch das beste Elternheim kann heute in der Grossstadt einer Natur wie der dieses Knaben nicht das bieten, was ihr eben das Land, ihr eigentliches Element, geben kann. Darum hatte man ihn, den Geliebten, mit Schmerz von sich ziehen lassen. Das junge, gesunde, wurzelkräftige Bäumchen war aus der Enge der Baumschule auf freies, wurzelverwandtes Land verpflanzt. Es setzte gewaltige

---

<sup>23</sup> Theodor Wilhelm Fresenius (1856-1936) war seit 1884 verheiratet mit Lilly Dyes, Tochter eines Bremer Kaufmanns. Beide Eltern waren Mitglied des Kuratoriums des Freundesvereins der Lietzschen Landerziehungsheime.

Triebe an... alle edleren Eigenschaften entfalteteten sich immer schöner in ihm, ... (er) wurde das, was man mit Recht einen ‚Charakter‘ nennen kann“ (ebd., S. 7).

Der „Charakter“ wurde funktionalisiert. Albert Fresenius war Präfekt im Lietzschen System (ebd., S. 13), die interne „Verdächtigung“ (ebd., S.11) wurde mit dem Ausdruck „Petzer“ bezeichnet (ebd., S. 17) und stand für Spitzeldienste.

Der Knabe, heisst es, war in „tausend ungeheissenen Diensten“ unermüdlich „immer um den Mann herum“ (ebd., S. 9), einmal gab es eine Umarmung, als der Knabe wegen seiner Dienste früher aus den Ferien zurückkam und den Mann überraschte (ebd., S. 13). Als er gerade wegen der Dienste seltener zu dem Mann kam und als Präfekt auch nicht mehr neben dem Zimmer des Mannes schlief, sondern eine Treppe tiefer, beklagte sich der Mann ihm gegenüber. Der Knabe sagte: „Ich war Dir treu. Ich bleibe Dir treu.“ Daraufhin heisst es bei Lietz: „Das war die ganze Antwort. Es hätte ihrer nicht bedurft.“ Der Mann „hätte eher an sich und der ganzen Welt irre werden können als an diesem Knaben“ (ebd., S. 14).

## *Literatur*

### Quellen

Andreesen, A.: Erfahrungen in der Anwendung von Disziplinarstrafen. In: P. Oestreich (Hrsg.): Strafanstalt oder Lebensschule? Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema Schulstrafen. Allerlei Weckrufe und Denkhilfen für Lehrer, Eltern, „Sonstige“ und „Instanzen“. Karlsruhe: G. Braun 1922.

Andreesen, A.: Hermann Lietz. Der Schöpfer der Landerziehungsheime. Mit 4 Bildtafeln. München: J.F. Lehmanns Verlag 1934.

Baumann, H.: Die Landerziehungsheime und Lietz. In: Die Erziehung 6. Jahrgang (1931), S. 139-143.

Benfey, Th.: Handbuch der Sanskritsprache. Zum Gebrauch für Vorlesungen und zum Selbststudium. Zweite Abtheilung: Chrestomathie. Zweiter Theil. Leipzig: F.A. Brockhaus 1854.

Ehrentreich, A.: Pädagogische Odyssee. Im Wandel der Erziehungsformen.

Weinheim/Ratingen: Verlag Julius Geltz, A. Henn Verlag 1967.

Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Herausgegeben von Mitarbeitern der Odenwaldschule. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider 1960.

Freseni von HL. Osterwieck/Harz: A.W. Zickfeldz o.J.

Geheeb, P.: Ein Brief an die Eltern einiger Kinder, die mir seither im D.L.E.H Haubinda anvertraut waren. Mit einem Nachworte von Dr. phil. G. Wyneken. Privatdruck München 1906.

Grimme, A.: Briefe. Hrsg. v. D. Sauberzweig. Heidelberg: Lambert Schneider 1967.

Grunsky, H.A.: Die Freiheit des Geistes. Hamburg: Hanseatische Verlagsanstalt 1935.

Grunsky, H.: Toleranz als wesentlicher Faktor menschlicher Existenz. In: Toleranz. Eine Grundforderung geschichtlicher Existenz. Hrsg. v. d. Freien Akademie e.V. äögo Nürnberg 1960, S. 1-28. (=Wissenschaftliche Veröffentlichungen, Band I)

Lietz, H.: Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers. Hrsg. v. E. Meissner.

Veckenstedt am Harz: Verlag des Landwaisenhauses 1920.

- Mann, K.: Briefe und Antworten 1922-1949. Hrsg. und Vorw. v. M. Gregor-Dellin. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1991.
- Meissner, E.: Hermann Lietz. Kein Nachruf. Veckenstedt: Verlag des Land-Waisenheims 1920.
- Mendelssohn, E.v.: Nacht und Tag. Roman. 2. Auflage. Leipzig: Verlag der weissen Bücher 1914.
- Nietzsche, F.: Sämtliche Werke Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. G. Colli/M. Montinari. Band 10: Nachgelassene Fragmente 1882-1884. München, Berlin/New York: Deutscher Taschenbuchverlag/Walter de Gruyter&Co. 1980.
- Parker, E.: Geliebte Edith! In: M. Schiller/A. Lüthi (Hrsg.): Edith Geheeb-Cassirer zum 90. Geburtstag. Meiringen: Brügger AG 1975, S. 39-90.
- Schäfer, W.: Paul Geheeb. Mensch und Erzieher. Eine Biographie. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1960. (= Aus den deutschen Landerziehungsheimen, hrsg. v. F. Linn/G. Piccht/M. Specht, Heft 4)
- Solmitz, W.: Rede auf Geheeb (1930). In: J. Grolle: Bericht von einem schwierigen Leben: Walter Solmitz (1905-1962). Schüler von Aby Warburg und Ernst Cassirer. Berlin/Hamburg: Dietrich Reimer Verlag 1994, S. 82-85. (= Hamburger Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte, hrsg. v. E. Krause/G. Otto/W. Walter, Band 13)
- Steffen, A.: Begegnungen mit Rudolf Steiner. Dornach: Verlag für schöne Wissenschaften 1955.
- Steiner, R.: Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis. Neun Vorträge, gehalten für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart ... 4. Aufl. Dornach/Schweiz: Rudolf-Steiner-Verlag 1993.
- Tischendorf, A. Hermann Lietz und die neue Erziehung. Jena: G. Neuenhahn 1935.
- Wyneken G.: Kants Platonismus. In: Monatshefte der Comenius-Gesellschaft Band VIII (1899), S. 101-119.
- Wyneken G.: Kabinet gegen Freie Schulgemeinde: Eine Abrechnung mit der Bureaucratie und ein Appell an die Öffentlichkeit. München: Ernst 1910.
- Wyneken, G.: Wickersdorf. Lauenburg (Elbe): Adolf Saal Verlag 1922.
- Wyneken, G.: Eros. Sechzehntes bis siebzehntes Tausend. Lauenburg/Elbe: Adolf Saal Verlag 1924.
- Wyneken, G.: Erinnerungen an Hermann Lietz. In: E. Kutzer (Hrsg.): Hermann Lietz - Zeugnisse seiner Zeitgenossen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1968, S. 73-120.
- Zum zwanzigjährigen Bestehen der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Wickersdorf: Melle 1926. (= Junge Menschen, Sonderheft).

## Darstellungen

- Badry, E. Ch. M. P.: Pädagogische Genialität in einer Erziehung zur Nicht-Anpassung und zum Engagement. Studien über Gründer der frühen deutschen Landerziehungsheimbewegung: Hermann Lietz und Gustav Wyneken. Diss. Phil. Universität Bonn. Bonn: Universitätsdruck 1976.
- Bauer, H.: Zur Theorie und Praxis der ersten Landerziehungsheime. Erfahrungen zur Internats- und Ganztageserziehung aus den Hermann Lietz-Schulen. Berlin: Verlag Volk und Wissen 1961.
- Husemann, G./Tautz, J.: Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner. Dornach: Verlag Freies Geistesleben 1979.
- Kraus, E. (Hrsg.): Die Universität München im Dritten Reich. Aufsätze Teil II. München: Herbert Utz Verlag 2008.

Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2011.

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.