

Jürgen Oelkers

Quo vadis Reformpädagogik?)*

1. Ein Fall vom Bodensee

Rudolf Guhl, Medizinstudent im ersten Semester¹ und wohnhaft in Steckborn am Bodensee, schrieb am 13. September 1935 einen erbosten Brief an den Schriftsteller Friedrich Glauser, der zu dieser Zeit gerade seinen Roman *Wachtmeister Studer*² fertiggestellt hatte, ohne den Friedrich Dürrenmatt nie Kriminalromane geschrieben hätte. Glauser lebte als psychiatrischer Insasse in der offenen Kolonie „Anna Müller“ in Schönbrunnen bei Münchenbuchsee im Kanton Bern.³ Guhl, der 1929 die Sekundarschule Steckborn abgeschlossen hatte,⁴ war von 1930 bis 1935 Schüler im Landerziehungsheim Glarisegg unweit von Steckborn. Der Anlass seines Briefes an Glauser war die Erzählung *Im Landerziehungsheim*, die Glauser im September 1935 in der Zeitschrift „Schweizer Spiegel“ veröffentlicht hatte.

Das Schweizerische Landerziehungsheim Glarisegg wurde als Privatschule Ostern 1902 eröffnet. Friedrich Glauser, der 1896 in Wien geboren wurde und dort aufwuchs, kam mit vierzehn Jahren nach Glarisegg und musste die Schule im Frühjahr 1913 verlassen, weil er wiederholt Schulden gemacht hatte. Der eigentliche Anlass des Ausschlusses aber war ein Selbstmordversuch. Glarisegg war eine Jungenschule, ein Lehrer hatte ein homoerotisches Erlebnis von Glauser mit einem Mitschüler bemerkt und ihn zur Rede gestellt. Nach dem Suizidversuch wurde Glauser in die psychiatrische Klinik Münsterlingen eingewiesen, für die Schule war er untragbar geworden und die Direktion zwang ihn, die Schule zu verlassen, ohne ihm irgendwie zu helfen (Saner 1990, S. 42ff.).

Schon anderthalb Jahre zuvor hatte er dem Schulleiter Werner Zuberbühler⁵ von seinem „Cynismus“ in Sachen Schuldenmachen geschrieben und davon, wie er den in Zukunft „unterdrücken“ wolle (Brief an Werner Zuberbühler vom 30. Dezember 1911). Am

*) Vortrag auf dem Arche Nova-Kongress am 15. Oktober 2011 in Bregenz.

¹ Rudolf Guhl, der aus einer Steckborner Ärztfamilie stammte, studierte Medizin an der Universität Basel (Personal-Verzeichnis 1939, S. 35) und promovierte dort im Jahre 1942.

² Der ursprüngliche Titel lautete *Schlumpf Erwin Mord*.

³ Anna Müller hiess eine ehemalige Oberschwester der psychiatrischen Klinik Waldau in Bern, die mit ihrem ersparten Geld eine offene Form der Psychiatrie gründete.

⁴ Die Sekundarschüler 1900-1984. <http://www.alt-steckborn.ch/85Klassen.html>

⁵ Werner Zuberbühler (1872-1942) war von 1904 bis 1936 Leiter des Schweizerischen Landerziehungsheims Glarisegg. Er war ausgebildeter Primalehrer und unterrichtete von 1890 bis 1895 in der Stadt Zürich. Seit 1893 studierte er an der Universität Zürich. Zusammen mit seinem Freund Wilhelm August Frei (1872-1902) besuchte er die New School of Abbotsholme in England, beide waren danach Lehrer im Landerziehungsheim Haubinda und gründeten anschliessend die Schule in Glarisegg. Zuberbühler erlitt 1935 einen Schlaganfall und musste die Leitung der Schule aufgeben. Sein Nachfolger wurde der Biologe Alfred Wartenweiler (1893-1961).

18. April 1913 bedankte er sich bei Zuberbühler für seine Entlassung, die sowohl in seinem als auch im Interesse der anderen Schüler erfolgt sei.

„Ich hätte zwar keine verführt Schulden zu machen, aber mein schlechtes Beispiel hätte viele angesteckt“. Er sei daher „froh“, dass ihm „diese Prüfung auferlegt worden ist“. „Es gibt in Glarisegg Versuchungen, ich hätte wahrscheinlich, statt abzuzahlen - neue Schulden gemacht“.⁶

Seine Erzählung beschreibt Subversionen und Exzesse unter den Schülern, offenen Widerstand gegen bestimmte Lehrer, einen tätlichen Übergriff des Schulleiters sowie nächtliche Verhöre, denen sich die Schüler unterziehen mussten (Glauser 1935). Die damaligen Personen sind klar zu erkennen und Glausers Erinnerungen widersprechen dem Bild, das die Schule von sich selbst hatte und das die öffentliche Wahrnehmung bestimmen sollte. Ihr Ziel war nichts weniger als die „harmonische Erziehung des ganzen Menschen“ (Saner 1990, S. 47), mit der es aber offenkundig nicht weit her war und die jedenfalls Ausnahmen erlaubte.

Guhl schrieb 1935 an Glauser: Es ist wohl möglich, dass „Sie und Ihre Kameraden“ eine „besondere Bande“ waren, so dass die damaligen Lehrer „zu besonderen Massnahmen gezwungen waren“. Aber „so schlimm, wie man aus Ihrem Artikel die Auffassung erhalten könnte“, war es sicher nicht. Der Grund sei einfach: „Sie lassen die guten Seiten einfach weg“ und besonders bedauerlich sei es, „dass dieser Artikel geradezu kreditschädigend ist“.

„Was für eine Ahnung werden wohl die Leser Ihrer Erinnerungen von Glarisegg erhalten? Sie sind ja gar nicht in der Lage, über das heutige Glarisegg ein Urteil abzugeben, was vom Publikum sicher übersehen wird, denn wer weiss, dass Sie seit ca. 10 Jahren nicht mehr in Glarisegg waren und damals nur flüchtig?“ (Glauser 1991, S. 38/39).

Glauser antwortete, dass er „immerhin 3 Jahre“ in Glarisegg gewesen sei und in der Erzählung vor allem versucht habe, „unsere damalige Generation zu schildern“, ihre „Schwierigkeiten“ und „Nöte“ (ebd., S. 42).

Was aber Guhl in seinem Brief über das Landerziehungsheim als pädagogische Reformanstalt zu sagen wusste, verrate wenig „Urteilsfähigkeit“ und würde nur die „Phrasen“ wiederkauen, „die einem während der Schulzeit eingelöffelt worden sind“ (ebd., S. 41/42). Damit verbunden sei eine „lebensfremde Ideologie“, von der auch der Schreiber des Briefes „vergiftet“ worden sei. „Es waren ja gute Leute, diese Pädagogen, nur schade, dass sie so gar nichts vom Leben wussten“ (ebd., S. 43). Eine Antwort von Guhl auf diese Feststellung ist nicht überliefert.

Die Erzählung *Im Landerziehungsheim* ist in der deutschsprachigen Literatur zur Reformpädagogik so gut wie nie erwähnt worden, und dies nicht, weil sie im „Schweizer Spiegel“⁷ erschienen ist. Was nicht in das Bild der „harmonisch-ganzheitlichen“ Erziehung passte, wurde generell entweder gar nicht wahrgenommen oder aber rigoros bekämpft. Das Bild beruhte auf Propaganda und verlangte die Wahrung des schönen Scheins, dem auch die Schüler folgen sollten. Dafür stand eine Sprache zur Verfügung, mit der sich die Schule immer nur im besten Licht darstellen konnte; anders hätte sie wohl auch kaum Kunden gefunden.

⁶ Schweizerische Nationalbibliothek SLA - Glauser - B - 1 - ZUB.

⁷ Die Zeitschrift „Schweizer Spiegel“ erschien von 1925 bis 1971.

Der im Thurgauer Staatsarchiv zugängliche Aktenbestand des Unternehmens „Landerziehungsheim Glarisegg“⁸ zeigt demgegenüber

- die permanente Finanznot der Privatschule,
- zum Teil heftige Konflikte mit den Schülern,
- aber vor allem mit den oft zahlungsunwilligen Eltern,
- eine hohe Fluktuation im Kollegium
- und eher schwache Leistungen einer Schülerschaft,
- für die das Landerziehungsheim oft die letzte Chance darstellte.

Was den Akten *nicht* entnommen werden kann, ist eine „harmonisch-ganzheitliche“ Erziehung. Sie hatte lediglich rhetorischen Charakter und stimmte wenn, dann nur mit den Bildquellen⁹ überein, ohne eine Entsprechung in der Erfahrung zu haben. Die Bildquellen dienten der Aussendarstellung der Schule und damit der Kundenwerbung, wie dies in allen Landerziehungsheimen üblich war. Aussagen über den Alltag der Schulen und die konkrete Gestaltung der Praxis sind damit ebenso wenig möglich, wie mit den Selbstbeschreibungen in Textform.

2. „Reformpädagogik“ und die Sprache der Erziehung

Aber genau das, der Schluss von der Rhetorik der grossen Ziele auf die Praxis, macht in gewisser Hinsicht „Reformpädagogik“ aus, mit der Folge, dass die tatsächliche Praxis *unabhängig* von der Pädagogik gar nicht vorkommt. Das Erfahrungsfeld lässt sich nicht von der Theorie her erschliessen, die andererseits so formuliert ist, dass sie stark suggestiv wirkt. Der Grund ist die verwendete platonische Sprache der Erziehung, die Ideale des Guten und Schönen formuliert, denen man nicht widersprechen soll oder kann. Dahinter verschwinden die konkreten Erfahrungen, sie können nicht *über* die Pädagogik erfasst werden. Das Ideal des „pädagogischen Eros“ etwa hat nie etwas darüber ausgesagt, was in seinen Namen getan oder auch unterlassen wurde.

Ziele der Erziehung sind nur glaubwürdig, wenn sie auf Praxis verweisen und mehr als das, wenn sie die Richtung angeben, die möglichst innovativ sein soll und schon aus diesem Grunde gut klingen muss. Daher sind Ziele dieser Art Verheissungen, die nicht zufällig an die Sprache von Propheten erinnern. Ziele sind keine empirischen Hypothesen, die man der Erfahrung aussetzen und so testen könnte; vielmehr verbinden sie sich mit Gewissheiten, die verteidigt werden müssen. Die „ganzheitliche Erziehung“ ist eine Phrase im Sinne Glausers, die gerne mit der Aura des Überlegenen versehen wird.

Das gilt generell. Was „Reformpädagogik“ genannt wird, verwendet keine eigene Sprache, sondern die, die für die öffentliche Reflexion von Erziehung zur Verfügung steht und moralisch ausgerichtet ist. Allerdings ist diese metaphorische Sprache mit der Reformpädagogik nicht nur zugespitzt, sondern auch verdichtet und öffentlich dominant geworden (Guski 2007). Sie wird nicht lediglich als Sprache wahrgenommen, die der Verständigung dient, sondern als mögliche bessere Praxis und dann eine solche, die auf eine eigene „Tradition“ blicken und als „bewährt“ angenommen werden kann.

⁸ Staatsarchiv des Kantons Thurgau 8'921'0-133.

⁹ <http://www.alt-steckborn.ch/glarisegg.html>

Um bei Glarisegg zu bleiben: Niemand hat je eine „harmonisch-ganzheitliche“ Erziehung gesehen, gleichwohl kann diese Formel die Sprache der Erziehung bestimmen und so Erwartungen wecken. Es handelt sich um ein Postulat, nicht um eine Beschreibung. Die Forderung des „Ganzheitlichen“ geht von einem Defizit aus und bezieht sich auf einen besseren Zustand in der Zukunft, der angestrebt werden soll, ohne zu sagen, wie. Davon lebt die Forderung; sie erneuert sich, gerade weil *nicht* auf eine Praxis und so einen Tatbeweis verwiesen wird. Täte man das, käme man leicht zu sehr banalen Verhältnissen, etwa das „Ganzheitliche“ der Schweizerischen Volksschulfächer, das dadurch gegeben sein soll, dass auch etwas Musik und ein wenig Sport unterrichtet wird.

Die Erwartungen überdauern, obwohl - oder weil - sie nicht eingelöst werden können, und es sind immer Erwartungen des ganz Anderen, des grundlegend Neuen und des endlich Guten. Es fällt in der Erziehungsreflexion schwer, *nicht* mit dem zu spielen, was Ernst Bloch die „konkrete Utopie“ nannte, die neue Welt, die sich von der alten unterscheidet und die doch erreichbar ist, und zwar mit pädagogischen Mitteln. Im Blick auf die Mittel, nicht auf die neue Welt, gibt es natürlich auch gute Beispiele. Als Michael Bakunin 1869 in der Genfer Anarchistenzeitschrift „Egalité“ die integrierte Gesamtschule für alle Kinder forderte, konnte er nicht ahnen, dass Norwegen zwanzig Jahre später eine solches Konzept für die ersten sieben Jahrgänge der Staatsschule verbindlich machen würde.

Aber können Erwartungen überdauern, wenn sie die praktische Erfahrung nur als Rhetorik tangieren? Genau aus diesem Grunde, muss man antworten; denn wenn die Rhetorik bestehen bleibt, muss auf Enttäuschungen nicht geachtet werden. Es gibt praktisch kein Buch über Reformpädagogik, das die Enttäuschungen auflisten würde, aber eine Praxis, die die Erwartungen nicht *auch* enttäuscht, ist nicht denkbar und sollte auch keinen Wunsch darstellen. Enttäuschungen machen vorsichtig und begrenzen die Ziele, man sieht, was nicht geht, und kann sich auf die Grenzen einstellen.

Doch so ist der reformpädagogische Diskurs gerade nicht gestrickt. Er setzt auf radikale Alternativen zum Bestehenden und das „ganz Andere“ der Zukunft, das dann ausbleibt, nur um sich selbst erneuern zu können. Eine Erfolgskontrolle gibt es nicht, weil die Sprache der Erziehung, die die Erwartungen artikuliert, keine empirische Grösse ist. Sie erneuert sich, ohne sich neuen Situationen anzupassen.

- Von einer „allseitigen“ Erziehung,
- die sich auf „Kopf, Herz und Hand“ bezieht und so auf den „ganzen“ Menschen,
- kann heute wie vor zweihundert Jahren die Rede sein,
- ohne Gefahr zu laufen, sich lächerlich zu machen.

Radikale Alternativen richten sich stets *gegen* etwas und sie beruhen auf Feindbildern. Sie verlangen eine suggestive Sprache nicht nur der Verheissung, sondern auch der Anklage. Die „neue“ Erziehung muss die „alte“ abwerten und als überholt hinstellen, was nur möglich ist, wenn starke Verdachtsmomente ins Spiel kommen und grosser Schaden vermutet wird. Konkrete Problemlösungen wie die norwegische Gesamtschule sind davon zu unterscheiden. Sie hat nicht einen anarchistischen Traum erfüllt, sondern war einfach eine vernünftige und vorausschauende Entscheidung.

Wie stark diese Semantik ist, zeigt ein Blick in aktuelle Bestsellerlisten. Nachdem vor kurzem noch alle Kinder „kleine Tyrannen“ waren, fordert derselbe Autor nunmehr: „Lasst

Kinder wieder Kinder sein“ (Winterhoff 2011),¹⁰ ganz so als müsse erneut das „Jahrhundert des Kindes“ ausgerufen werden und als könnte mit diesem neutestamentarischen Ruf die Erziehung verbessert werden, was einen bestimmten Adressaten und eine konkrete Problemlösung voraussetzen würde. Dem Ruf stimmt wahrscheinlich jeder zu, ohne dass damit irgendetwas in Richtung Praxis gesagt wäre. Seit Comenius können Weckrufe Handlungen ersetzen. In gewisser Hinsicht sind „Landerziehungsheime“ ein einziger Weckruf gewesen, hinter dem sich die Praxis gut verstecken konnte.

3. Die Rhetorik der „Landerziehungsheime“

Hermann Lietz gelang es, mit pauschalen Vermutungen und ohne den geringsten Beweis „die“ Grossstadt als einzigartigen pädagogischen Gefahrenherd hinzustellen und „das“ Land als Ort der alternativen Erziehung anzupreisen, wo sich alles das verwirklichen liess, was zuvor das pädagogische Wunschdenken bestimmt hatte, etwa

- die Verknüpfung von „Lernen“ und „Arbeit“ sowie von Schule und Leben,
- die „ganzheitliche“ Erziehung,
- das Erlebnis der „Gemeinschaft“
- oder erneut die Harmonie von „Kopf“, „Herz“ und „Hand“,
- die keiner der Besucher von alternativen Erziehungsstätten je zu Gesicht bekam.

Was sie sahen, waren Inszenierungen, auf die die Schüler und Lehrer eingestellt waren. Sie gaben von sich, was erwartet wurde, eine unabhängige Untersuchung war ausgeschlossen und die Besucher wollten auch gar nichts anderes sehen. Offensichtliche Schwächen wurden als Teil der Aufbauarbeit hingestellt und taten der vorausgesetzten Bedeutung der Schulen keinen Abbruch.

An Landerziehungsheimen lässt sich aber noch mehr ablesen, nämlich wie die *Orte* der neuen Erziehung gedacht wurden. Alternativen verlangen nicht nur Abgrenzungen, sondern auch eine Vorstellung, wie und wo sie realisiert werden können. Seit der Gründung des ersten Philanthropins 1763 im Schloss Haldenstein in Graubünden¹¹ sind Musterkolonien an entlegenen Orten die Basis für die Idee der vollkommenen Neugestaltung der Erziehung gewesen. In der profanen Wirklichkeit waren diese Kolonien ein perfekter Überwachungsstaat, der für einen Internatsbetrieb einen total gestalteten Tagesablauf vorsah, keine Abweichung zuließ und durch niemanden kontrolliert wurde.

Das intensive Zusammenleben in einer pädagogischen „Gemeinschaft“ fern der Gesellschaft prägte die Ideologie zahlreicher dieser Institute von Salzmanns Erziehungsanstalt in Schnepfenthal über Pestalozzis Lehrerbildungsseminar in Iferten bis hin zu Fellenbergs Schulstaat in Hofwil. Die konkreten Verhältnisse von Arbeit, Herrschaft und Ausbeutung sind dabei übersehen oder verdrängt worden. Die berühmte „Wehrli-Schule“¹² in Hofwil etwa

¹⁰ Der Titel ist nicht neu (vgl. Kehm/Mini 1968). Im Juni 2011 erschien der englische Report *Letting children be children*, in dem Strategien gegen die Kommerzialisierung und Sexualisierung der heutigen Kindheit thematisiert werden (Department for Education 2011).

¹¹ Das „Seminar“ in der nördlichen Hälfte des Schlosses Haldenstein wurde 1771 in das Schloss Marschlins verlegt und bestand bis 1777.

¹² Johann Jakob Wehrli (1790-1855) leitete von 1804 an die Armenschule in Fellenbergs Schulstaat. 1833 wurde er Leiter des ersten Lehrerseminars im Kanton Thurgau.

basierte auf der täglichen Feldarbeit der Schüler, die als Lohn am Abend ein wenig Unterricht erhielten. Die Zuschreibung als fürsorgliche „Armenschule“ war wenig mehr als Propaganda oder Wahrung des schönen Scheins.

Hundert Jahre später stand die gleiche Idee hinter der Gründung von deutschen Landerziehungsheimen, die wiederum von einer mächtigen Rhetorik umgeben waren und direkten Anschluss suchten an das von Johann Gottlieb Fichte entwickelte Konzept der neuen Erziehung in einem Schulstaat auf dem Lande. Fichtes *Reden an die deutsche Nation* von 1806 prägten die politische Sichtweise aller Autoren des Kreises um Hermann Lietz, der selbst immer wieder auf Fichtes *Reden* Bezug nahm und seine „Deutschen Land-Erziehungs-Heime“ als nationalpolitische Verwirklichung der Ideen Fichtes ansah. Das grosse Ziel der Erneuerung auf dem Lande war Propaganda, die wie eine Heilserwartung gefasst wurde.

Gustav Wyneken dachte 1916 in Kurt Hillers Jahrbuch „Das Ziel“ über *Schöpferische Erziehung* nach. Im Anschluss an eine Vorbemerkung über den deutschen „Verteidigungskrieg“ und das vaterländische Kriegsziel (Wyneken 1916, S. 121) thematisierte er die Erziehung nach dem Krieg, die als einzigartige Chance verstanden wurde. Der deutsche Sieg war dabei vorausgesetzt. Die neue Erziehung müsse der „Heranbildung einer neugearteten Generation“ dienen, für deren Konzept Fichtes *Reden* das Vorbild abgeben würden (ebd., S. 123). Wie Fichte stellte sich Wyneken vor, dass das „neugeartete Geschlecht“ in „Freistätten“ des „jugendlichen Lebens“ herangebildet werden müsse, die „in ihrer reinen Ausgestaltung ... nur als Internate denkbar“ wären (ebd., S. 127).

Damit verbunden war eine offene Kampfansage an die Familienerziehung, die als „striker“ Gegensatz zu den „freien Schulen“ verstanden wird, weil sie „die Jungen den Alten gleichmachen, die Alten in den Jungen fortpflanzen“ will, „während es jetzt gerade gilt, eine neugeartete Generation heranzuziehen“ (ebd., S. 127/128). Realisiert werden soll das in Fichteschen Landerziehungsheimen, also an Orten,

- wo „die Kinder in gänzlicher Absonderung von den Erwachsenen mit ihren Lehrern und Vorstehern allein zusammenleben“ (Fichte 1971, S. 422).
- Hier sind Lernen und Arbeiten vereint (ebd., S. 423),
- die Landerziehungsheime sind autark und stellen einen „kleinen Wirtschaftsstaat“ dar (ebd., S. 425),
- mit dem eine neue Generation herangezogen werden und die „allgemeine Nationalerziehung“ für alle Kinder verwirklicht werden soll (ebd., S. 426f.).

Fichte verliert kein Wort darüber, wie das verwirklicht werden kann, schon gar nicht im Blick auf die Eltern, die pädagogisch enteignet werden müssten, ganz so als sei es möglich, in Preussen die öffentliche Erziehung von Sparta wiederaufleben zu lassen. Warum dann aber eine solche Konstruktion der „neuen Erziehung“?

Fichte ist an dieser Stelle Rousseauist. Die Gesellschaft, heisst es, mache die Kinder „verkehrt“ und nur ein „trennender“ Schnitt könne sie retten. Die Erwachsenen in der bestehenden Gesellschaft sind eine verlorene Generation, die Kinder müssen aus ihrem „verpestenden Dunstkreis“ herausgenommen und einer pädagogischen „Gesellschaft von Männern“ anvertraut werden, die sie so zur Sittlichkeit erziehen, dass sie „vor aller Ansteckung“ der alten Welt gesichert sind (ebd., S. 421/422). Das ist der Herrschaftsanspruch der neuen Erziehung, den Wyneken übernimmt und zusätzlich mit dem „pädagogischen Eros“ begründet.

Rousseaus *Emile* steht überall Pate, wo die neue Erziehung gedacht wird als Mittel zur Erneuerung der Welt und radikalen Veränderung der Gesellschaft. Dafür muss eine Zweiweltentheorie in Anschlag gebracht werden, in der die gute Natur und die schlechte Gesellschaft einander gegenüberstehen. Wer die Gesellschaft verändern will, darf nicht die Kinder ihrem Einfluss aussetzen, wenn nicht von Anfang an nur das Verderben massgeblich sein soll. Daher brauchen Kinder ein Moratorium, wo sie vor den Einflüssen der Gesellschaft einschliesslich der staatlichen Schulen sicher sind. Hartmut von Hentig sagte über die Odenwaldschule: „Endlich die Schule, die Rousseau gefordert hat ... Sie guckt auf die Kinder, sieht, was die brauchen, und sieht auch die Folgen dessen, was sie selbst tut“ (Dehmers 2011, S. 31).¹³

Wyneken ging soweit, der alten, „rein familial bestimmten Erziehung“ zu unterstellen, sie führe „mit Notwendigkeit zur Degeneration durch geistige Inzucht“, wogegen sich „eine gesunde und kräftige Jugend“ „instinktiv“ sträubt und von sich aus „den Weg ins Weite sucht“ (Wyneken 1916, S. 128). In diese Weite soll sie durch die „neue Erziehung“ geführt werden, „die ihrem Wesen nach eine Erziehung für das öffentliche Leben sein wird“, also eine Nachbildung von Sparta. Die Familienerziehung werde nie ihre „Enge“ und den „Egoismus“ ihrer Interessen überwinden (ebd., S. 128). Und anders als Fichte 1806 konnte Wyneken 1916 auf Praxis verweisen, nämlich die erste „Freie Schulgemeinde“ in Wickersdorf (ebd., S. 129), ohne zu erwähnen, dass er sechs Jahre zuvor als Schulleiter entlassen worden war, weil er nicht professionell unterrichten konnte.

Die eine neue Schule soll das Beispiel für viele sein, an ihr lässt sich ablesen, wie der starre „Mechanismus“ der Staatsschule in „eigentliches Leben“ verwandelt werden kann (ebd., S. 129). Gemeint ist ein „neuer Stil“ des jugendlichen Lebens (ebd., S. 130), der sich an einem entlegenen, von der Gesellschaft nicht gestörten Ort verwirklichen kann, sofern Fichtes Gesellschaft der Pädagogen vorhanden ist und gute Arbeit leistet.

„Und so ist es wohl denkbar, dass von einer einzigen freien Schulgemeinde aus nach und nach eine ganze Kongregation solchen von einem und demselben Geist beherrschten Erziehungs- und Jugendgemeinschaften ausgeht, deren jede ihr eigenes Gesicht erhält; ja dass sie in das öffentliche Schulwesen hineinwirkt und auch in ihm nach und nach, hier und da, Enthusiasmus weckt, Geist entzündet und aus mancher blossen staatlichen Organisation zeitweilig oder dauernd einen geistigen Organismus macht“ (ebd., S. 130/131).

Nichts davon wurde je Wirklichkeit. Zwar entstand nach 1918 eine, wenn auch kleine „Kongregation“ von Landerziehungsheimen, aber keines dieser Heime folgte Wynekens Theorie der sich selbst organisierenden Jugendkultur. Sie blieb ebenso singulär wie die vielfach gestörte Geschichte der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, aus der Wyneken dreimal entlassen worden ist, zuerst wegen professioneller Unfähigkeit und dann wegen sexuellen Missbrauchs und anstössigem Verkehr mit einem Schüler.

Die Landerziehungsheime standen im Blick auf die Kunden untereinander in Konkurrenz, sie waren durchweg teuer und sind zu Recht als „Reichenschulen“ apostrophiert worden, weiter mussten sie ständig Fluktuationen aushalten, erlebten immer wieder Krisen, die auch zu Entlassungen widerspenstiger Schüler führten, und entsprachen nie dem Bild, das sich die Öffentlichkeit von ihnen machen sollte. Die Aktenlage von Glarisegg ist daher die Aktenlage aller dieser Schulen. Sie wurden weit mehr von ihren notorischen Finanzproblemen

¹³ Das Zitat entstammt dem Internetauftritt der Odenwaldschule und war bis zum Frühjahr 2010 aufgeschaltet.

als durch die grosse Idee der „ganz anderen“ Erziehung gesteuert, die sich nie realisieren liess, an die man aber bis heute gut glauben kann.

Die öffentliche Schule profitierte von den rund einhundert Landerziehungsheimen, die es bei grosszügiger Zählung um 1930 gab, so gut wie nicht. Wirkliche Erfahrungstransfers lassen sich kaum nachweisen, weil Anschlüsse gar nicht gegeben waren. Von Besuchern kann man nicht auf Effekte schliessen. Auf der anderen Seite stellte die „Staatschule“ für die Landerziehungsheime das willkommene Feindbild dar. Zum Beleg der eigenen Überlegenheit liess sich die Staatsschule als blosser „Mechanismus“ karikieren, um sich dann selbst als vorbildlicher pädagogischer „Organismus“ hinstellen zu können, ohne dass damit mehr erzeugt worden wäre als ein rhetorischer Gegensatz. Dieser Gegensatz aber war wirksam, weil die richtige Erziehung nur auf der einen Seite stehen konnte.

Das Postulat des „Organischen“ war ähnlich leer wie das des „Ganzheitlichen“. So zu reden, war gängige Münze in der Lebensreform und Kulturkritik der Jahrhundertwende, und überall sollte das „Mechanische“ des Lebens überwunden werden, ohne je zu sagen, was genau damit gemeint war. Der „mechanische“ Betrieb der staatlichen Schule, ihr Charakter als „Lehranstalt“, wurde von vielen Seiten unter Anklage gestellt, die Rhetorik des „Ganzheitlichen“ lässt sich also nicht auf Landerziehungsheime und ihre Pädagogik begrenzen. Andererseits ist für die Entwicklung des Schulwesens in Deutschland keine von Aussen kommende, rousseauistische „Reformpädagogik“ nötig gewesen. Das System hatte eigene Imperative der Reform.

4. *Schulentwicklung ohne Rousseau*

Was hätten die staatlichen Volksschulen auch von den Landerziehungsheimen lernen können?

- Neue methodische Impulse gingen von den Landerziehungsheimen kaum aus, der Unterricht war nicht die Hauptsache.
- Die „Erziehungsgemeinschaft“ war auf kleine Zahlen angewiesen und musste wegen der Zusammensetzung der Schülerschaft grosse Spannungen aushalten.
- Die Leitung war meist autokratisch und das Kollegium war genauso schwankend wie die Schülerschaft.
- Ideologisches Interesse am Konzept der Landerziehungsheime hatten Splittergruppen der Lebensreformbewegung, nicht die Volksschullehrerschaft.

In den pädagogischen Zeitschriften ist bis 1933 nur ein marginales Interesse an der Entwicklung der Landerziehungsheime nachzuweisen, sie sind, anders als die hauptsächlichsten Autoren wie Geheeb, Wyneken oder Lietz gemeint haben, keineswegs als die grosse Alternative zum Regelschulwesen wahrgenommen worden und spielten nur dort eine Rolle, wo einer regelrechten „Bewegung“ der Landerziehungsheime die Rede war, also vor allem in der Pädagogik der Lehrerbildung, die bis heute die Sichtweise bestimmt.

Für die Realisierung von staatlichen Schulreformen war diese „Bewegung“ nicht nötig. In den Handbüchern zur Volksschule der Weimarer Republik (wie Kaestner 1927) tauchen die Landerziehungsheime bis 1933 gar nicht auf, was Carl Pretzel und Erich Hylla 1923 als die „neuzeitliche Volksschularbeit“ bezeichnet haben (Pretzel/Hylla 1923), konnte ohne sie auskommen und die Landerziehungsheime waren auch nicht als besondere

„methodische Strömung“ interessant, vergleichbar etwa der „Arbeitsschule“ oder dem „Gesamtunterricht“ (Karstädt 1929). Das Kurssystem im Unterricht der Odenwaldschule ist gelegentlich erwähnt worden, aber schien wegen der kleinen Zahlen und dem hohen Aufwand nicht übertragbar zu sein.

Die damalige Volksschule hatte eigene Reformerrinnen und Reformer, sie war auf die Landerziehungsheime weder im Blick auf die Weiterentwicklung des Unterrichts noch des Schullebens in irgendeiner Hinsicht angewiesen; sie brauchte daher auch keine besondere „Reformpädagogik“, die mit einem, wie Wyneken (1916, S. 129) formulierte, „vorausschauenden“ Auge auf das Erziehungswesen blickt und dafür ein Laboratorium bereitstellt. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf oder die Odenwaldschule waren das nie, und das kann nicht gegen die Staatsschule ausgelegt werden.

Die deutsche Volksschule konnte auf ihre eigenen Erfahrungen vertrauen. Sie hat sich im 19. Jahrhundert kontinuierlich entwickelt und ist mit hohen Investitionen sowie vielen lokalen Reformschritten ausgebaut worden. Wenn von besonderen „Reformschulen“ die Rede war, dann gehörten die Landerziehungsheime irgendwie dazu, ohne eigens herausgestellt zu werden (Karstädt 1928). Erwartungen der Weltverbesserung wie bei Fichte oder Wyneken findet man in dieser pragmatischen Literatur nicht; es geht primär nur um die Optimierung des eigenen Feldes, also um die Schule und ihre Umwelten, wie sich an einem hervorstechenden Beispiel zeigen lässt.

Am 12. April 1928, einem Donnerstag, wurde im Grossen Schauspielhaus in Berlin ein Kongress eröffnet, der den Titel trug „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“. Der sechstägige, grossangelegte Kongress¹⁴ sollte einem internationalen Publikum gut zehn Jahre nach dem Ersten Weltkrieg den Stand der Schulentwicklung in der ersten deutschen Republik nahebringen. Alfred Tschentscher, Sozialdemokrat und Vorsitzender des Berliner Lehrerverbandes,¹⁵ eröffnete den Kongress. Carl Heinrich Becker, der preussische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, hielt vor grossem Publikum die Festansprache. Das Thema war *Internationaler Geist und nationale Erziehung* („Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ 1928, S. 18-27).

Tschentscher merkt im Kongressbericht an, dass das Grosse Schauspielhaus mit seinen 4.000 Plätzen die Zahl der Zuhörer nicht fassen konnte und daher im Admiralspalast eine Parallelveranstaltung durchgeführt werden musste (ebd., S. 5/6). Nach Minister Becker sprach im Schauspielhaus der, wie er genannt wurde, „Nestor der deutschen Pädagogen“, Georg Kerschensteiner (ebd., S. 6) zum Thema *Der Lehrer als Erzieher* (ebd., S. 28-37), nicht ohne seinen „verehrten Kollegen John Dewey“ zu erwähnen (ebd., S. 29) und Pestalozzi „für alle Zeiten zum Vorbild aller Lehrererzieher“ zu erheben (ebd., S. 31). Die Nennung von Namen wie Paul Geheeb, Hermann Lietz oder Gustav Wyneken kam Kerschensteiner nicht in den Sinn, der im Übrigen vor Wyneken eindringlich gewarnt hatte.

An der Liste der übrigen Redner allein nur des ersten Kongresstages lässt sich die Bandbreite der Themen ablesen, die nicht verlangten, von „Reformpädagogik“ als die unabdingbare Bezugsgrösse sprechen zu müssen. Plenarvorträge hielten

¹⁴ Anlass für den Kongress war die Gründung der „Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände“ Ostern 1927 in London. Hier wurde die Idee geboren, das deutsche Volksschulwesen international vorzustellen. Vertreten waren 28 Länder („Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ 1928, S. 4).

¹⁵ Alfred Tschentscher war seit 1920 Vorsitzender des Berliner Lehrerverbandes, der Verband ist im gleichen Jahr gegründet worden; 1931 verlor er den Vorsitz an einen nationalsozialistischen Junglehrer (Franck/Asmus 1983, S. 57). 1925 wurde Tschentscher zweiter Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins.

- Der Berliner Ministerialdirektor Paul Kästner¹⁶ über die zentrale Position der Volksschule im Aufbau des deutschen Bildungswesens (ebd., S. 38-52),
- Aloys Fischer, Leiter des Pädagogischen Seminars der Universität München,¹⁷ über die pädagogische Wissenschaft in Deutschland und ihren Hang zum Absoluten (ebd., S. 76-93),¹⁸
- Geheimrat Arnold Sachse aus Hildesheim¹⁹ über die föderative Verwaltung des Volksschulwesens in den deutschen Ländern (ebd., S. 94-104),
- Stadtschulrat Otto Kretschmann aus Frankfurt (Oder)²⁰ über die Anforderungen an den modernen Schulhausbau im Einklang mit dem inneren Leben einer Schule (ebd., S. 426-439).

Nirgendwo kommen in diesen Vorträgen die Landerziehungsheime vor. Dafür konnte der ostpreussische Schulrat Johannes Krauledat aus Wehlau²¹ nahe Königsberg von den Fortschritten in der Entwicklung des Landschulwesens berichten, der grössten Herausforderung für die Etablierung einer flächendeckenden Volksschule mit angenäherten Leistungsstandards in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, damals noch unter der Voraussetzung, dass die Gemeinden Schulträger waren und für die Kosten aufkommen mussten (ebd., S. 130-145). Das konkrete „Land“ war in pädagogischer Hinsicht sehr anders, als die Ideologie der „Landerziehungsheime“ dies wahrhaben wollte.

Weitere Redner und Beiträger zum Kongress waren

- der Berliner Stadtschulrat Jens Nyrdal,
- die preussische Ministerialrätin Gertrud Bäumer,
- der Regierungsrat und Dewey-Übersetzer Erich Hylla,
- Fritz Jöde, Professor an der staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin,
- Ludwig Pallat, Geheimer Oberregierungsrat im Preussischen Kultusministerium
- oder der bekannte pädagogische Schriftsteller und Geschäftsführer der Berliner „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“, Johannes Tews.

Niemand von ihnen erwähnte den Anspruch oder die Wirklichkeit von „Landerziehungsheimen“, die immerhin schon 30 Jahre alt waren und in der Weimarer Republik sogar eine Expansion erlebten. Doch sie kommen im Kongressband nur an einer

¹⁶ Der Jurist Paul Kästner (1876-1936) von 1904 bis 1931 im preussischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung tätig, zuletzt als Ministerialdirektor. Er war 1923 Mitbegründer des „Hohenrodter Bundes“ zur Förderung der „freien Volksbildung“.

¹⁷ Aloys Fischer (1880-1937) wurde 1918 nach Jahren als Hauslehrer und Prinzenenerzieher ordentlicher Professor für Pädagogik und war seit 1920 Vorstand des Pädagogischen Seminars der Universität München.

¹⁸ „Wir besitzen Werbeschriften über Schulversuche oder Polemiken gegen sie, aber gerade das, worum geworben oder wogegen gekämpft wird, gerade die objektive Kennzeichnung schlüpft zwischen der bekenntnismässigen Einstellung hindurch“ („Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ 1928, S. 88).

¹⁹ Arnold Sachse (1857-1933) war von 1900 bis 1922 als Geheimer Regierungs- und Schulrat bei der Regierung in Hildesheim tätig.

²⁰ Otto Kretschmann war als Stadtschulrat Leiter des Dezernats für die Schulen der Stadt Frankfurt (Oder). Kretschmann war auch Herausgeber des Jahrbuchs der Kleist-Gesellschaft.

²¹ Johannes Krauledat übernahm 1927 auch die Schulaufsicht im Kreis Wehlau. Er war als Sammler altpreussischer Sagen bekannt. Seine Broschüre *Kulturstaat und Landschule* (Krauledat 1922) stellt die Probleme der Volksschulen auf dem Lande dar.

Stelle vor, dort nämlich, wo Fritz Karsen,²² der sozialdemokratische Direktor des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums in Berlin Neukölln, in Zusammenfassung seines Bandes von 1923 (Karsen 1923), über deutsche „Versuchsschulen“ berichtet („Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ 1928, S. 287-298).

Karsen bezieht sich auf die Gründungen von Hermann Lietz, weiter auf die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, die Odenwaldschule, Martin Luserkes Schule am Meer auf Juist und die Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen (ebd., S. 292/293). Alle diese Schulen, so Karsen, gestalten für die „aus den verschiedensten Gebieten und Milieus“ herkommenden Schüler ein „k ü n s t l i c h e s M i l i e u“ und „schaffen Erziehung in der Absonderung vom gegebenen Alltag“ (ebd., S. 293). Damit war die Sache erledigt, denn von diesem künstlichen Milieu kann niemand etwas lernen, der sich im schulischen Alltag zurechtfinden muss und sein Arbeitsfeld verbessern will. Kein Landerziehungsheim lieferte dafür Anhaltspunkte.

Daher konzentrierte sich der Kongress auf Reformverfahren, die aus der Mitte des Systems kamen und gangbare Wege aufzeigten:

- Die Berliner Schulreform mit Aufbauschulen, zwei neuen Volksschuljahren, innerer Durchlässigkeit und eigenen Landschulheimen (ebd., S.105-118),
- die ähnlich angelegte und auf ausgedehnten Versuchen in staatlichen Volksschulen beruhende Wiener Schulreform (ebd., S. 299-313),
- die seit 1912 bestehende Dresdner Versuchsschule, aus der eine der ersten Gemeinschaftsschulen entstanden ist (ebd., S. 314-329),
- verschiedene Reformschulen aus Frankfurt am Main, die auf der Volksschuloberstufe mit einem System aus Gesamt- und Kursunterricht arbeiteten, innere Differenzierung schon auf der Unterstufe kannten und dort auch die „Montessori-Methode“ einsetzten (ebd., S. 330-341),
- Schulversuche in Hamburg, die sich von den „romantischen Ideologien“ der Lebensreform befreien konnten (ebd., S. 342-344) oder
- die Leipziger Schulreform, die schon vor dem Krieg stark auf künstlerische Bildung und Selbstverwaltung gesetzt hat (ebd., S. 345-360).

„Reformpädagogik“ ist demgegenüber als historiographisches Konstrukt zu verstehen, das den Blick auf auserwählte grosse Namen lenkt, auf heroische Gründungen und rhetorische Texte, die nie durchscheinen lassen, was die konkreten Erfahrungen gewesen sind, die nie nur gut sein können. Der Verwendungsort dieser Literatur ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wo bis heute die „Bewegungen“ der historischen Reformpädagogik als Option der Zukunft gehandelt werden.

Die schulische Praxis verfährt demgegenüber pragmatisch und nimmt an, was sich als brauchbar erweist und der Verbesserung dient. „Annehmen“ heisst nicht lediglich die Übernahme einer bestimmten Sprache, sondern die Lösung von Problemen. Die Frage ist, was die Pflege einer besonderen Tradition „Reformpädagogik“ dazu beitragen kann. Deren „quo vadis“ lässt sich nicht als Zukunft der Ideologie verstehen, sondern als Zukunft ihrer Funktion. Doch wozu braucht man „Reformpädagogik“?

²² Der Oberlehrer Fritz Karsen (1885-1951) wurde 1921 Direktor des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums, das 1929 den Namen „Karl-Marx-Schule“ erhielt. Es war die erste Berliner Gesamtschule. Karsen wurde 1933 von den Nationalsozialisten entlassen und emigrierte, zunächst in die Schweiz und dann nach Paris, wo er eine Schule für Emigrantenkinder leitete. 1936 ging er als Bildungsberater nach Kolumbien und von 1938 lehrte an verschiedenen Colleges in New York.

5. *Quo vadis?*

„Quo vadis“ heisst nicht einfach „wohin gehst Du?“ Der geschichtliche Kontext ist bekanntlich das Urchristentum, genauer die Apokryphen oder diejenigen Texte, die nicht zum Kanon gehörten und so besonders interessant waren. Im apokryphen Petrus-Evangelium trifft der Apostel Petrus auf seiner Flucht aus Rom Christus und fragt ihn: „Quo vadis, Domine?“ Christus antwortet, er sei auf dem Weg nach Rom, um sich erneut kreuzigen zu lassen. Petrus zeigt sich daraufhin stark betroffen, hält inne und kehrt nach Rom zurück, wo er gefangen genommen und selbst gekreuzigt wird. Das wäre für jedes Referat eine starke Last und ich werde das jetzt nicht auf mein Buch hin anwenden.

Heute heisst „quo vadis“ einfach und unpräzise: „Wie soll es weitergehen?“ Im Blick auf die Reformpädagogik muss man sich von dem verabschieden, was bis heute ihren eigentlichen Wert auszumachen scheint, nämlich die Idee, es gäbe zur Praxis von Erziehung und Unterricht grundlegende Alternativen, die sich aus einer besonderen Tradition heraus bestimmen liessen. Der Rousseauismus hat ideologische Macht und beeindruckt durch kritische Rhetorik, aber schon im 18. Jahrhundert ist jeder in seinem Namen durchgeführte praktische Versuch gescheitert (Oelkers 2008). Und die Odenwaldschule war eben nicht die Schule, die Rousseau gefordert hat.

Weiter muss man sich vom Ballast der unerreichbaren Ziele trennen und das Heil der Erziehung nicht länger in Vorstellungen des „ganz Anderen“ suchen, die mit keiner Erfahrung übereinstimmen. Die hoch gespannten Erwartungen können auf diesem Wege nur enttäuscht werden, weil die Praxis keiner Mission folgt und oft viel banaler ist, als es die pädagogische Theorie durchscheinen lässt. Schliesslich muss die Rhetorik als das angesehen werden, was sie ist, nämlich die Anpreisung von Positionen. Wer sagt, „im Mittelpunkt steht das Kind“ oder „wir unterrichten Kinder, nicht Fächer“, beeinflusst den Diskurs mit Slogans, aber damit nicht schon die Praxis.

Stattdessen sollte man von den gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung ausgehen und sich daran machen, sie zu verbessern, sofern dafür Bedarf besteht und demokratische Legitimation gegeben ist. Staatliche Lehrplantechnologien sind das ebenso wenig wie Berufung auf reformpädagogische „Errungenschaften“. Wer sich, sagen wir, auf die „Jenaplan-Pädagogik“ beruft, hat damit nicht einfach Recht und kann dann die Legitimation auf sich beruhen lassen. Reformen müssen öffentlich begründet werden und ihre Wirksamkeit erweisen. Die Berufung auf grosse Namen und besondere Pädagogiken reicht nicht aus.

Aber das ist nur die eine Seite des Problems. Die andere ist die Frage, wie solche Pädagogiken selbst eingeschätzt werden können und was sie nicht sagen, wenn man sich auf sie beruft.

- Keine „Pädagogik“ ist vor ungewollten Nebenwirkungen geschützt
- und jede ist nichts weiter als eine Hypothese,
- die nicht sakrosankt ist, überprüft werden muss und auch verworfen werden kann.
- „Traditionen“ sind höchstens Anregung zur Problemlösung, keine höhere Weihe des Alltags.

Nur weil Maria Montessori oder Hermann Lietz etwas geschrieben haben, muss es weder wahr noch brauchbar sein. Auch grosse Namen sind fehlbar und wer damit eine „Pädagogik“ oder gar ein System der Erziehung begründet, steht immer vor dem Problem der Apologetik, was aus der Kirchengeschichte gut bekannt ist.

„Offener Unterricht“, etwa, wird von den Verfechtern nie selbst offen behandelt, sondern als progressive Methode hingestellt, die gegen den konservativen „Frontalunterricht“ abgegrenzt wird, statt in beiden - je nach Situation - Vorteile zu sehen. Mit Vorteilen verbinden sich immer auch Nachteile, die aber zur Rettung des Prinzips heruntergespielt werden müssen. Das Progressive darf eben nicht scheitern. Jürgen Riechens Programm „Lesen durch Schreiben“ hat Glaubenskriege ausgelöst, statt einfach die Empirie sprechen zu lassen. Aber dann könnte auch das Gegenteil von dem herauskommen, was die Ziele versprechen. Und das muss mit jeder Methode möglich sein, was die Macht deutlich in Richtung empirische Forschung verlagern würde.

„Apologetik“ ist im Blick auf die Reformpädagogik Verteidigung von Glaubenssätzen um jeden Preis, oft wider besseren Wissens, und dabei auch die Bearbeitung des Unangenehmen, also desjenigen, das zum Bild des grossen Pädagogen oder der grossen Pädagogin nicht passt, ohne zu verschwinden. Negative Seiten aus heutiger Sicht können verdrängt, heruntergespielt, geleugnet, schön geredet oder mit eben Apologien versehen werden. Aber einmal bekannt, wird das Bild dadurch nicht wieder rein. Das gilt etwa für:

- Maria Montessoris Verstrickungen in den italienischen Faschismus,
- Peter Petersens exzessive Publizistik im Nationalsozialismus,
- John Deweys naive Bewertung des genossenschaftlichen Bolschewismus,
- Alexander Neills Flirt mit dem Stalinismus,
- Célestin Freinets Erziehung für die kommunistischen Revolution,
- Ellen Keys offensives Eintreten für die Eugenik,
- Hermann Lietz' chauvinistische Publizistik im Ersten Weltkrieg
- oder Berthold Ottos „neue Gesellschaft“ nach Massgabe der Organisation des deutschen Heeres.

Alles das sind keine persönlichen Verschrobenheiten, die man mit Nachsicht behandeln könnte, sondern Tatbestände, die unbeschene „Grösse“ wie in den pädagogischen Lehrbüchern ausschliessen. *Grösse* basiert auf einem Idealbild, das ohnehin keine Biografie je einlösen könnte, und *pädagogische* Grösse wird vom Wert des Vorbildes her wahrgenommen und verträgt keine Relativierung.

Das erklärt den Kampf um die Deutungshoheit, denn wer könnte Berthold Ottos Pädagogik „vom Kinde aus“ noch folgen, wenn man weiss, wie enthusiastisch er kurz vor seinem Tod die so genannte „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten begrüsst hat? Das „Jahrhundert des Kindes“ nimmt sich anders aus, wenn man vor Augen hat, dass nur das *gesunde* Kind gemeint war. Und Freinets „freie Arbeit“ mit der Schuldruckerei ist nicht mehr ganz so überzeugend, wenn man anerkennt, dass sie längst vor den Freinet-Schulen bekannt war und kaum der Revolution gedient haben dürfte. Als einzige auf meiner Liste haben sich im Übrigen John Dewey und Alexander Neill öffentlich erklärt und ihre früheren Einschätzungen zurückgenommen.

Aber warum bezieht man sich in der Pädagogik überhaupt auf grosse Namen? Und warum sind es immer dieselben? Die Aura entsteht mit der Geschichtsschreibung, die Grösse

braucht, weil sie selbst erziehen will. Das setzt hochgradige Selektion voraus sowie einen Schutzwall gegen jede Form von Entlarvung. Sinn macht die Protektion nicht, denn pädagogische Götter können schnell fallen, wie die Odenwaldschule gezeigt hat. Wer nur von Personen und ihrer „Pädagogik“ ausgeht, übernimmt einen Namen und eine bestimmte Rhetorik, aber wird genau dadurch zu einer Dogmatik gezwungen, die die tatsächliche Erfahrung nur schön reden kann.

Das Erziehungsfeld, egal ob Familie oder Schule, ist wegen seiner Grösse und der höchst verschiedenen Vorstellungen über Ziele und Zwecke schwer beweglich und setzt eher auf vertraute Lösungen als auf plötzlichen Wandel und gar noch den, den einzelne Pädagogen anstreben. Sie sprechen Gefolgsleute an, die ihren Lehrsätzen folgen wollen, ohne auf die Systementwicklung wirklich Einfluss zu nehmen. Das erklärt den Sektencharakter mancher dieser Gruppierungen, die sich im Besitze einer pädagogischen Wahrheit glauben und sich entsprechend gegen Kritik immunisieren müssen.

Schulen sind Erfahrungsfelder mit hoher Kontinuität. Sie verlassen sich auf gegebene Problemlösungen, wer sie ändern will, muss bessere Lösungen finden, die man nicht dadurch erreicht, dass man Maria Montessori liest oder den Dalton-Plan studiert. Nicht nur hat man dann zwei völlig verschiedene Pädagogiken vor Augen, zwischen denen man sich entscheiden muss, auch ist mit der Lektüre noch kein Weg in die Praxis gefunden. Lektüre verschafft vielleicht Hinweise, gelegentlich auch Einsichten, aber die Lösung des praktischen Problems müssen Eltern und Lehrkräfte selbst finden. Sie können sich nicht auf historiografische Konstrukte wie die „bewährte Praxis“ der Reformpädagogik verlassen.

Wer die Praxis erreichen will, muss genau wissen, was er vor sich hat. Schulen warten nicht einfach auf Reformen, als hätten die erlösende Kraft. Massgebend ist der Arbeitsalltag und der verlangt eine präzise Vorstellung, was ihn ausmacht. Ich verwende dafür eine historische Variante der massgeblich von John Dewey begründeten Theorie des Problemlösens.²³ Die Variante geht davon aus, dass „Problemlösen“ nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Organisation angewendet werden kann. In dieser Perspektive bestehen Schulen nicht aus einer unbegrenzten Kette von *Problemen*, sondern aus einer begrenzten Serie von *Problemlösungen*.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute schamvoll genannt „Unterricht“ überwiegend erteilt von der Lehrkraft,“ ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers“ und „Lehrmitteln für die Hand des Lehrers“²⁴ oder die Erfindung der Studentafel, des Notenschemas und der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde. Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden. Wer diese Lösungen verändern will, muss sie überbieten und zugleich auf neue Probleme reagieren können, sonst kehren die Schulen nach einem Versuch zur alten Lösung zurück (Tyack/Cuban 1995).

Leistungsbewertungen müssen nicht in der Form eines Notenschemas erfolgen, aber sie brauchen Standards und führen zu Unterscheidungen; mit Rousseaus Verbot jeglichen Vergleichs lässt sich keine Schule führen. Die Zeiteinheiten können anders organisiert werden, aber man kann nicht einfach, wie Rousseau wollte, Zeit verlieren. Man kann

²³ *How We Think* (1910) (Dewey 2002). Das Konzept des Problemlösens ist freilich älter und geht vor allem auf Theorien des Spiels am Ende des 19. Jahrhunderts zurück.

²⁴ Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

„selbstorganisiertes Lernen“ verstärken, aber immer nur im Rahmen des Curriculums, wie sich heute etwa an elektronischen Lernplattformen ablesen lässt. Und auch wenn alle Lehrpersonen in einem Kollegium auf den „offenen Unterricht“ schwören, die Frage ist nicht, ob man hinter der Ideologie steht, sondern ob sich mit der Methode mehr und Besseres erreichen lässt als mit anderen.

Wer also Wandel will, muss die Lösungen verbessern, nicht einfach die Sprache anreichern. Vorausgesetzt ist dabei nicht die gute Tradition, sondern die erfolgreiche Geschichte.

- Die moderne Schule hat keinen namentlichen Begründer; ihre bis heutige gültige Struktur hat niemand persönlich gestiftet.
- Vielmehr ist sie das Resultat eines lang gezogenen Entwicklungsprozesses, der *eigenes* Lernvermögen voraussetzt, die stete Verbesserung von Form, Struktur und Gehalt der Schule über einen langen Zeitraum.

Das heutige Schulsystem ist also das Ergebnis eines eigentümlichen und in vieler Hinsicht bindenden historischen Prozesses. Genauer müsste ich im Plural sprechen: Das Schulsystem ist das Resultat vielfältiger und vielfach folgenreicher Entwicklungen, die untereinander komplex verknüpft sind. Es ist nicht *eine*, in sich konsistente Geschichte, sondern es sind *verschiedene* Geschichten, die nicht linear und eindimensional vorgestellt werden dürfen. Der Motor der Entwicklung sind Probleme und Lösungen, nicht eine künstliche Pädagogik.

Doch wenn man von den Institutionen ausgeht, dann scheint man den pädagogischen Blick zu verlieren, denn der richtet sich auf „das Kind“ und - wenn das nicht genügt - auf „das Subjekt“. Aber alles, was wir für Kinder tun können oder unterlassen müssen, spielt sich in sozialen Situationen ab und setzt Institutionen wie Familie und Schule voraus, die sich verändern und auf neue Anforderungen reagieren müssen. Die pädagogischen Institutionen müssen ständig lernen, sich auf heutige Kinder einzustellen, und das können sie nicht deswegen, weil sie darüber durch eine „Pädagogik vom Kinde aus“ belehrt wurden, sondern weil der Wandel der Gesellschaft dies nahelegt und Probleme gelöst werden müssen.

Mit den Institutionen sind Fragen von Macht und Herrschaft verbunden, von Legitimation sowie von Sichtbarkeit oder Intransparenz. Macht in pädagogischen Institutionen kann legitim oder illegitim ausgeübt werden, je nachdem, wie transparent die Machtverhältnisse sind und welches Recht gegeben ist. Kinder sind nie einfach nur „Objekt“, wie manche Herrschaftskritik glauben lässt; Kinder können sich in der Schule subversiv verhalten und die Erziehung unterlaufen, vorausgesetzt, die Risiken sind bekannt und sie sind keiner unbekanntem Macht oder Bedrohung ausgeliefert (Chiapparini 2011).

Der Fall der Odenwaldschule zeigt, was passiert, wenn eine Pädagogik nicht sagt, nicht weiss oder nicht zugibt, wo ihre Risiken liegen, die sich dann im Schutze des schönen Scheins klandestin nutzen lassen. So lange niemand fragte und kein Opfer gehört werden musste, konnten sich Täter hinter der Pädagogik verstecken. Und die Anhänger haben immer reflexartig reagiert und wollten schon in den zwanziger Jahren die Reformpädagogik „retten“, ohne zu sagen, warum genau und was der Verlust sein würde. Ein Verlust ist erst dann gegeben, wenn für die weitere Entwicklung der Schulen etwas Substantielles fehlen würde. Würde die Odenwaldschule geschlossen, würde niemand einen Schaden bemerken.

Gerold Becker wusste, was er tat, und er war nicht einfach nur ein „Triebtäter“, sondern ein überzeugter Reformpädagoge, der keine Mühe hatte, sich auf Hermann Lietz oder Paul Geheeb zu berufen. Noch 2007 wollte er in den Landerziehungsheimen hochtrabend die „Pädagogik von morgen“ sehen, natürlich ohne Risiken auch nur anzudeuten (Becker 2007). Heute weiss man, dass mit der Berufung auf eine solche Traditionslinie nicht nur für Becker die perfekte Tarnung gegeben war. Damit muss nun leben, wer sich weiterhin auf diese „Tradition“ berufen will.

Aber so werde ich nicht schliessen. Wer über Schulreform nachdenkt und dabei die Entwicklung der Gesellschaft vor Augen hat, braucht keine spezielle „Reformpädagogik“, schon gar nicht, wenn das Nachdenken Praxiskontakt sucht und Ideen verwirklichen will. Man steht immer in einer Erfahrungskontinuität und hat die etablierte Praxis vor sich, aus der die Probleme erwachsen. Alle grossen Reformthemen der letzten zehn Jahre kamen ohne Rückgriff auf „Reformpädagogik“ aus, das gilt auch für die Rhetorik und erst recht für die praktischen Problemlösungen. Ich habe viele dieser Themen und Versuche praktisch begleitet und hautnah erlebt. An keiner Stelle bestand eine Notwendigkeit, Autorinnen und Autoren zu zitieren, die der historischen Reformpädagogik zugerechnet werden.

Als übergreifende Themen, die die Publizistik wie die Praxis bestimmt haben, seien genannt:

- Inklusion und Akzeptanz von Vielfalt
- Ganztagschulen
- Bildungsstandards und Entwicklung der Lehrmittel
- Ausbau der Frühförderung
- Bearbeitung der Schnittstellen
- Aufbau von „Bildungslandschaften“ und kommunale Steuerung
- Neue Form von Datenerhebung und Entwicklung von Schulevaluationen
- Ausbau von Gesamtschulen im Wettbewerb mit den Gymnasien
- Aufbau von öffentlicher Anerkennung durch Preise
- Demokratisierung des Zusammenlebens in den Schulen
- Transparente Form der Leistungsbeurteilung
- Vernetzung der Schulen und Lernen von „best practice“

In keinem Fall war ein Rückgriff auf die grossen Namen der Reform- oder Alternativpädagogik erforderlich. Gefehlt hat dadurch nichts, wenn Methoden oder Organisationsformen favorisiert wurden, die auch in der historischen Reformpädagogik eine Rolle gespielt haben, etwa die „Arbeitsschule“, der Projektunterricht oder das „selbstorganisierte Lernen“, dann ergab sich die Bezugnahme aus dem laufenden Geschäft der Aus- und Weiterbildung, dem internationalen Vergleich und der Einschätzung der eigenen Rückständigkeit.

Am Beispiel gesagt, keine heutige Grundschule musste bei der Einführung von „altersdurchmischem Lernen“ auf das Placet der Jena-Plan-Pädagogik warten. Diese Form ist in vielen Primarschulen ausserhalb von Deutschland üblich und es genügt einfach, eine Schule zu besuchen, um das altersdurchmischte Lernen zu übernehmen und vor Ort weiterzuentwickeln. Auf der anderen Seite muss sich jede Schule fragen, wie wirksam diese Form der Unterrichtsorganisation tatsächlich ist. Selbst wenn man sich auf die Jena-Plan-Pädagogik bezogen hat, ein solcher Rückgriff beantwortet die Frage nach der Wirksamkeit nicht und man kann auch nicht Petersens Daten der frühen Dreissigerjahre zugrunde legen, wenn man die heutige Wirksamkeit abschätzen will.

Schulen entwickeln sich pragmatisch und mit eklektischen Bezugnahmen. Grosse Namen kommen auf den Webseiten vor, aber bestimmen weder das Konzept noch die reale Praxis, die sich vor Ort und aus den eigenen Bedingungen heraus entwickeln muss. Weder gibt es ein Patentrezept noch eine Garantie der Wirksamkeit. Und das gilt selbstverständlich auch für alle Versuche, aus Schulen Bildungsmärkte zu machen, die aus der öffentlichen Bildung ein Wettbewerb von Privatunternehmen machen wollen. Eine Bezugnahme auf Reformpädagogik ist am Ende dort sinnvoll, wo die Grundidee der öffentlichen Bildung verteidigt wird und eine Einsicht vorhanden ist, dass die staatliche Schule die einzig verbliebene Instanz ist, die für gesellschaftliche Integration sorgen kann. Rousseau braucht man dazu nicht.

Literatur

Quellen

- Dewey, J.: Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu hrsg v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002. (amerik. Orig. 1910)
- „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“. Bericht über den Kongress Berlin 1928. Herausgegeben von der Kongressleitung. Berlin: Comenius-Verlag 1928.
- Fichte, J.G.: Werke, Band VII: Zur Politik, Moral und Philosophie der Geschichte. Hrsg. v. I.H. Fichte. Berlin: Walter de Gruyter&Co 1971.
- Glauser, F.: Im Landerziehungsheim. In: Schweizer Spiegel Band 10, Nr. 12 (September 1935), S. 18-30.
- Glauser, F.: Briefe Band 2: 1935-1938. Hrsg. v. B. Echte. Zürich: Arche Verlag 1991.
- Personal-Verzeichnis der Behörden, Lehrer, Studierenden, akademischen Sammlungen, Anstalten, Klinken und Seminare. Basel: Universität Basel 1939.
- Kästner, P.: Lebendige Zeugnisse für die Arbeit unserer Volksschule. Langensalza: Julius Beltz 1927.
- Karsen F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig: Dürrsche Buchhandlung 1923.
- Karstädt, O.: Versuchsschulen und Schulversuche. In: H. Nohl/L. Pallat (Hrsg.): Handbch der Pädagogik. Vierter Band. Langensalza: Verlag von Julius Beltz 1928, S. 333-364.
- Karstädt, O. (Hrsg): Methodische Strömungen der Gegenwart. 17. Aufl. Langensalza: Verlag von Julius Beltz 1929.
- Krauledat, J.: Kulturstaat und Landschule. Langensalza: Julius Beltz Verlag 1922.
- Pretzel, C.L.A./Hylla, E.: Neuzeitliche Volksschularbeit : Winke zur Durchführung der neuen preussischen Lehrplanrichtlinien. Unter Mitarb. v. L. Nadolle. Langensalza: Beltz Verlag 1923.
- Wyneken, G.: Schöpferische Erziehung, In: Das Ziel. Aufrufe zu tätigem Geist. Hrsg. v. K. Hiller. München: Bei Georg Müller 1916, S. 121-134.

Darstellungen

- Becker, G.: Hundert Jahre Landerziehungsheime - Pädagogik von gestern für Pädagogik von morgen. In: Th. Fischer (Hrsg.): Bewerten - Orientieren - Erleben. Pädagogische Räume, Reflexionen und Erfahrungen. 66 Wegbegleiter gratulieren Jörg Ziegenspeck zum 66. Geburtstag. Aachen: Shaker-Verlag 2007, S. 541-558.
- Chiapparini, E.: Ehrliche Unehrllichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule Diss. phil. Universität Zürich (Institut für Erziehungswissenschaft). Ms. Zürich 2011.
- Dehmers, J.: „Wie laut soll ich denn noch schreien?“ Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch. Reinbek b. Hamburg 2011.
- Department for Education: Letting Children be Children. Report of an Independent Review of the Commercialisation and Sexualisation of Childhood. London: Secretary of State for Education 2011.
- Franck, N./Asmus, G.: Heil Hitler, Herr Lehrer! Volksschule 1933-1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Verlag 1983.
- Guski, A.: Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern: Peter Lang Verlag 2007. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53).
- Kehm, F.S./Mini, J.L.: Let Children be Children. Questions and Answers about Raising Children from Infancy through the Pre-Teen-Years. New York: Association Press 1968.
- Oelkers, J.: Jean-Jacques Rousseau. London: Continuum 2008.
- Saner, G.: Friedrich Glauser: Eine Biographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1990.
- Tyack, D./Cuban, L.: Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1995.
- Winterhoff, M.: Lasst Kinder wieder Kinder sein. Bielefeld: Gütersloher Verlagshaus 2011.