

Jürgen Oelkers

## *Reformpädagogik und Landerziehungsheime<sup>\*)</sup>*

Es gibt nicht „die“ Reformpädagogik. Zur Reform von Erziehung und Schule haben seit Beginn des 19. Jahrhunderts sehr verschiedene Ansätze und Erfahrungen beigetragen, die keine einheitliche Grösse darstellen. Mit der Entwicklung der Industriegesellschaft veränderte sich auch das Bildungswesen, das geschah zunächst langsam und unmerklich, dann aber mit steigendem Tempo und etwa zeitgleich in allen modernen Gesellschaften. In diesem breiten Verständnis ist „Reformpädagogik“ ein *internationales* Phänomen, das von der zunehmenden Intervention des Staates geprägt wurde.

In Deutschland ist die Reformpädagogik sehr stark von kleinen Alternativschulen her wahrgenommen worden, den so genannten „Landerziehungsheimen“, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden sind. Gemeint sind damit private Internatsschulen, die einen besonderen pädagogischen Anspruch vertreten haben. Die Idee stammte aus England, genauer: aus der englischen Lebensreform im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und betonte den grossen Vorteil einer zurückgezogenen ländlichen Umgebung für den Erziehungsprozess. Damit sollte vermieden werden, dass Kinder und Jugendliche den Gefahren des Grossstadtlebens ausgesetzt werden. Dass diese Schulen selbst Risiken darstellen könnten, ist nie erwogen worden.

Das „Land“ nahm auch eine symbolische Bedeutung ein. Führende Vertreter der deutschen Reformpädagogik haben die ländliche Abgeschiedenheit geradezu verklärt und als Erziehungsidylle beschrieben, mit dem Effekt, dass ihre Schulen immer wieder als „Musteranstalten“ einer neuen Pädagogik hingestellt und hervorgehoben wurden. In Landerziehungsheimen sollte „ganzheitlich“ gelernt werden, die Heime sollten durch eine besondere Beziehungskultur zwischen den Lehrern und den Schülern ausgezeichnet sein und sie sollten „Lebensschulen“ sein - im Gegensatz zu den Staatsschulen, die verächtlich als „Lern-“ oder „Buchsulen“ bezeichnet wurden.

Ein bekannter Name dieser alternativen Pädagogik ist der von Paul Geheeb. Er und seine Frau Edith Cassirer waren die Gründer der heute so umstrittenen Odenwaldschule, die wegen zahlreicher Missbrauchsfälle in der deutschen Öffentlichkeit grosses Aufsehen erregt hat und offenbar nachhaltig diskreditiert worden ist. Dieser Skandal führte in den letzten Monaten zu einer grundsätzlichen Diskussion über die deutsche Reformpädagogik.

Die Odenwaldschule ist am 14. April 1910 eröffnet worden, sie ist also genau einhundert Jahre alt. Sie zählt sich selbst zu den „Landerziehungsheimen“ und galt bis vor kurzem als untadelige Vorzeigeschule der deutschen Reformpädagogik. Vor dem Ersten Weltkrieg war die Schule allerdings nur eine von vielen. Im Deutschen Reich gab es Hunderte von Privatschulen, deren Zweck es war, auf Prüfungen vorzubereiten oder andere Marktnischen zu bedienen. Das geschah im Wesentlichen *nicht* auf dem Lande, sondern durch städtische Angebote nahe bei den Kunden. Auch Schulen mit einem anspruchsvollen

---

<sup>\*)</sup> Vortrag im SWR2 Juni 2010.

Programm wie die Reformschule Heidehof in Stuttgart oder das Landerziehungsheim Laubegast bei Dresden wurden wegen der *Nähe* zur Stadtkultur gegründet (Hoffmann 1903, S. 24). Die Heidehofschule sollte eine „moderne Grosstadtsschule“ sein und gerade keine Idylle auf dem Lande (Hoppe 1913, S. 1-16).

Die meisten dieser Schulen wurden vergessen. Die Odenwaldschule dagegen ist in der deutschen Lehrerbildung immer als pädagogisch-didaktisches Vorbild verstanden und mit der Aura einer grossen Tradition verbunden worden. Erzählt wurde eine heroische Geschichte, die keinen Vorbehalt erlaubte und Distanz nicht zulies. Vorbilder in der Erziehung müssen makellos sein. Jeder Verdacht würde sie belasten, also durfte erst gar keiner aufkommen. Doch hundert Jahre Geschichte können nicht makellos gewesen sein, und dann gibt es auch keine „Tradition“ der Reformpädagogik ohne dunkle Seiten. Die Frage ist nur, ob und wie sie wahrgenommen werden.

Keine einzige Schule der Reformpädagogik hat je den eigenen Ansprüchen genügen können, aber genau dieser Eindruck sollte entstehen und wird bis heute kolportiert. Es ist immer wieder von „pädagogischen Laboratorien“ die Rede, aus denen die „moderne Schule“ hervorgegangen sein soll, während es sich tatsächlich um wenige, hoch konflikthafte, innerlich zerstrittene und ganz kleine Schulen handelte, die nie die staatliche Schulentwicklung beeinflusst haben und das oft auch gar nicht wollten.

Wer sich auf sie beruft und gar noch eine besondere pädagogische Tradition konstruiert, die bis heute unverändert Gültigkeit haben soll, muss wissen, was er tut. Bei den Landerziehungsheimen handelt es sich um abgeschlossene, teure Internate, die von den Eltern bezahlt wurden, oft aus Notlagen heraus und zugänglich nur für Begüterte. Das kann in einem demokratischen Staatswesen nicht die Zukunft der Schule sein.

Aber gab es nicht doch eine vorbildliche Pädagogik, auf die man sich heute noch mit gutem Grund beziehen kann? Die Ideen verbinden sich mit Namen und Namen werden im Zusammenhang mit den Landerziehungsheimen immer wieder besonders hervorgehoben und stilisiert, neben Paul und Edith Geheeb der Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, Gustav Wyneken, sein Nachfolger Martin Luserke, dann Hermann Lietz, der eigentliche Begründer der „Deutschen Landerziehungsheime“, und schliesslich auch Cecil Reddie, an dessen Schule in England 1889 alles begonnen haben soll.

Namen wie diese werden in der vorliegenden Literatur fast immer als untadelig hingestellt und als vorbildlich für die Gegenwart verstanden. Doch die Geschichten, die sich mit den Namen verbinden, sehen anders aus; sie sind wenig heroisch und geben keinen Anlass für Idealisierung. Eine Haltung der kritiklosen Verehrung liegt nur dann nahe, wenn nicht genauer untersucht wird, wie die Praxis der Schulen tatsächlich ausgesehen hat und sich die Wahrnehmung immer nur auf die Selbstbeschreibungen bezieht.

Das Problem lässt sich bereits sehr deutlich am Grundmodell der Landerziehungsheime zeigen, der „New School of Abbotsholme“ von Cecil Reddie, einem winzigen Internat in den englischen Midlands, das nie mehr als neunzig Schüler hatte und gleichwohl zum Ursprung einer pädagogischen „Bewegung“ stilisiert werden konnte. Doch diese angebliche Bewegung der Landerziehungsheime bestand aus gut gerechnet nicht viel mehr als fünfzig Schulen, die weder einem gemeinsamen Konzept folgten noch über eine eigene Organisation verfügten.

Die Schulen waren wie gesagt teure Privatschulen, sie nannten sich „neu“ oder „modern“ und machten mit Konzepten der Erziehung auf sich aufmerksam, die gut klangen, aber noch gar nicht ausprobiert waren, weil sie einen Markt bedienen mussten und dafür ein gut klingendes Label brauchten. Dieses Label orientierte sich sehr stark auch an der zeitgenössischen Medizin und deren Vorstellungen von Gesundheit. Landerziehungsheime wären nie plausibel gewesen ohne die medizinischen Postulate der Lebensreform, also Körperkultur, Abstinenz, Rohkost, naturgerechte Kleidung, Luftbäder oder eben Landleben.

Am 1. Oktober 1889 eröffnete Cecil Reddie seine Schule, die der Ausbildung der männlichen Eliten dienen sollte. Jungen zwischen zehn und neunzehn Jahren besuchten die Schule, die eine lebensreformerische Ausrichtung hatte und damit ein besonderes Publikum ansprechen wollte, ohne zu sagen, was die Schulen den Jungen tatsächlich zumutete. Die Stichworte waren tatsächlich wohl klingend, gesunde Ernährung, tägliche Bewegung, einfache Kleidung oder auch das erzieherische Zusammenleben in einer Gemeinschaft.

Konkret hiess das: Das Essen in der New School of Abbotsholme war strikt vegetarisch, Fleisch galt als sexuell stimulierend und war ebenso verboten wie Alkohol. Die täglichen Portionen waren schmal bemessen, Hunger war eine Art Selbstzucht; als besonders gesund galt Porridge, aber nur mit Wasser und ohne Zusatz. Als Bekleidung war nur „gesunde“ Wollkleidung zugelassen. Generell sollten die Jungen nur so viel anziehen, wie gesundheitlich geboten war; Unterwäsche zu tragen, war ebenfalls verboten (Samuel 1999, S. 304). Nur in ganz kalten Wintern durften die Fenster geschlossen werden, und dies auch nur auf Anweisung der Schulleitung.

Nach kurzer Zeit hatte Reddie seine Mitbegründer vertrieben und konnte die Schule in autokratischer Form allein leiten. Der Gründung der Schule war eine Artikelserie vorausgegangen, die Reddie im Oktober 1888 in der englischen Zeitschrift „Today“ veröffentlichte und die den Titel trug: „Modern mis-education“ (Reddie 1888). Das lässt sich auf ihn übertragen: Reddies eigener Unterrichtsstil wird beschrieben als eine Art Verhörmethode, auf den Kopf zu direkt, kleinlich und keinen Widerspruch duldend.

Eine andere Quelle beschreibt Reddie als Pedanten und Exzentriker, der in Abbotsholme wie ein „absoluter Monarch“ geherrscht habe. Nur er gab die Gesetze, aber nicht nur das, er legte auch in detaillierten Instruktionen genauestens fest, wie das richtige Verhalten der Jungen auszusehen hat, und diese Herrschaftstechnik reichte von der Heuernte über das Verhalten in den Schlafsälen bis zu den Regeln der richtigen Kleidung und sogar den nächtlichen Schlafstellungen im Bett (Arnold-Brown 1962, S. 4/5).

Reddie wäre in keiner öffentlichen Schule tragbar gewesen. Er konnte nicht zuhören und monopolisierte jede Konversation, ohne es zu merken (Ward 1934, S. 30). Er war komplett unfähig, andere Meinungen zu akzeptieren, auch solche, die die Eltern seiner Schüler äusserten, die immerhin die Kunden seiner Schule darstellten. Er wies rundheraus jegliche Intervention von Aussen zurück, wenn erst einmal ein Junge seiner Herrschaft unterstellt war. Die Haltung war dann kompromisslos: „Take it or leave it“.

Unter den Schülern gab es eine strikte Hierarchie, die nach Graden eingeteilt war. Den untersten Rang bildeten die „fags“, darüber standen die „mids“ und ganz oben waren die „Präfekten“, die die Strafgewalt über ihre Mitschüler innehatten. Sie durften körperlich züchtigen und mussten sich darüber nur einig werden. Gelegentlich strafte der Schulleiter auch persönlich und dies in demütigender Form vor der versammelten Schule, also den Schülern und den Lehrern gleichermassen (Holroyd 1971, S. 88).

Abbotsholme hiess wegen der aristokratischen Herrschaft von Reddie auch das „kleine Königreich“ (miniature kingdom), aber es war ein ausschliesslich männliches Reich; wenn Lehrer heiraten wollten, wurden sie entlassen (Crossley 1994, S. 58). Die einzig zugelassene Sozialform war „Kameradschaft“ (camaraderie) unter Jungen, begründet als platonische Gemeinschaft (ebd., S. 58/59). Die Schulhymne hiess frei nach Walt Whitman „The Love of Comrades“ und beschwor die lebenslange Freundschaft unter Männern. In der Kapelle der Schule und an den Wegen auf dem Gelände standen nackte Statuen, auch das War Memorial zeigte einen nackten Knaben, die Schüler badeten im Sommer nackt und Reddie liess griechische Theaterstücke aufführen, in denen Jungen Frauenrollen übernahmen.

In der deutschen Literatur wurde die Existenz der Schule in den ersten Jahren kaum beachtet. Das änderte sich, als Hermann Lietz, der ein Jahr lang in Abbotsholme als Lehrer tätig gewesen war, eine eigene Schule gründete, die er programmatisch „Deutsches Landerziehungs-Heim“ nannte. Der englische Erziehungsstaat von Abbotsholme sollte mit ähnlichen Herrschaftsformen wie dem Präfektensystem ein deutsches Äquivalent finden. Das erste Landerziehungsheim ausschliesslich für Jungen wurde am 28. April 1898 in Ilsenburg am Harz eröffnet, mit sieben Schülern, zwei Lehrern neben Lietz sowie Fräulein Dieser, der „Hausdame“ (Andreesen 1934, S. 89).

Lietz heiratete erst 1911. Bis dahin war die Hausdame die einzige Frau in den Heimen; beschäftigt wurden wie in Abbotsholme ausschliesslich männliche und unverheiratete Lehrkräfte. Seine Frau hiess Jutta von Petersenn, mit ihr hatte er drei Kinder. Die Kinder wurden 1924 in einer Denkschrift erwähnt, die „Hermann Lietz, dem Pestalozzi der Deutschen“ gewidmet war. Hier wird eine aufschlussreiche Episode mitgeteilt, die dem Brief eines Schülers aus dem Jahre 1917 entnommen ist. Der Brief schildert ein Zusammensein im Haus der Familie mit Jutta und Hermann Lietz. Dabei kommt es zu einem Vorfall: Die kleinere Schwester stösst ihren vierjährigen Bruder im Streit plötzlich die Steintreppe hinunter. Der Junge stürzt mit dem Kopf voran in die Tiefe, überschlägt sich zum Schrecken der Beteiligten, steht unten aber wieder auf, reibt sich den Schädel und sagt kein Wort. Der Vater nimmt ihn auf und lobt seine Tapferkeit, „wie es sich für einen deutschen Jungen geziemt“. Der Schüler kommentiert den Vorfall so: „Sieh, das ist deutsche Erziehung. Wir brauchen keine Waschlappen“ (Der Pestalozzi der Deutschen 1924, S. 50).

Der Zuschnitt des Männlichen in den Landerziehungsheimen zeigte sich auch im paramilitärischen Unterricht. In allen drei Landerziehungsheimen, die Lietz bis 1904 gründete, gab es eine geregelte Schiessausbildung und in Haubinda existierte sogar ein eigenes Regiment, in dem exerziert wurde und auch Angriffsübungen einstudiert werden konnten (Priebe 2007, S. 62f.). Daher fanden die Landerziehungsheime auch bei deutschen Militärs Beachtung. Rückblickend berichteten Ehemalige, die am Ersten Weltkrieg teilgenommen hatten, wie gut die Vorbereitung auf den Krieg gewesen war (ebd., S. 48). Tatsächlich war ein hoher Blutzoll zu zahlen, denn viele ehemalige Schüler kehrten aus dem Krieg nicht zurück.

Hermann Lietz war ein deutscher Nationalist und im Weltkrieg auch Chauvinist, der sich nicht scheute, in den Aufnahmebedingungen seiner Heime eine Arier-Regel zu führen. Lietz hatte sich im Oktober 1914 mit 46 Jahren aus Solidarität zu seinen Schülern freiwillig zum Kriegsdienst gemeldet. In seinen Kriegsbriefen schreibt er, der „schönste Tod“ sei der für „die grosse, hehre Sache unseres Volkes im gerechten Krieg“ (Lietz 1935, S. 202). Und seiner Frau schreibt er im Oktober 1917, am Tag der Völkerschlacht bei Leipzig, es sei „ehrlos“, daheim zu bleiben und kränkend, nicht an die Front zu kommen (ebd., S. 205).

Seine Schulen zogen oft die Verlierer der Bildungssysteme an, die hier eine zweite Chance erhielten, doch noch das Abitur zu machen. Die Eltern schickten die Kinder nicht einfach „der Idee willen“ in die Landerziehungsheime (Hildebrandt 1921, S. 188). Was den Heimen die Geschäftsgrundlage sicherte, war nicht die Pädagogik von Hermann Lietz, sondern das hoch selektive deutsche Gymnasium. Die Heime selbst stellten eine bestimmte Herrschaftspraxis dar, die in der pädagogischen Rhetorik nicht sichtbar wurde.

Die Abgeschiedenheit des Ortes erlaubte die totale Kontrolle des sozialen Lebens, jeder Tag war genauestens geplant, die Kinder und Jugendlichen hatten so gut wie keine Freizeit und sie mussten ständig nicht nur lernen, sondern auch arbeiten, in einer Gemeinschaft, die sie nicht verlassen konnten. Schon Hermann Lietz führte das „Du“ ein, nannte seine Schüler „Kameraden“ und organisierte das Zusammenleben in kleinen „Familien“, in denen eine hohe emotionale Abhängigkeit entstand, auch weil kein Rückzug möglich war. Für den Besuch dieser Heime musste ein hohes Schulgeld bezahlt werden.

Auch die Odenwaldschule war ein privater Wirtschaftsbetrieb, der hohe Kosten verursachte und daher sehr teuer war. Vor dem Ersten Weltkrieg lag der Satz zwischen 1.500 und 1.700 Mark pro Schüler und Jahr. Das durchschnittliche Jahreseinkommen betrug 1913 in Deutschland 726 Mark. Niemand mit einem solchen Einkommen konnte seine Kinder an die Odenwaldschule schicken. 1.700 Mark wären heute umgerechnet 8.684 Euro. In der Reformschule Heidehof in Stuttgart zahlten die Eltern zwischen 400 und 500 Mark, und bereits dieser Satz erschien der Schulaufsicht als zu hoch (100 Jahre Reformschule 2008, S. 41f.).

Die Nachfrage musste immer neu erzeugt werden und war nach Überwindung der schwierigen Anfangsphase nie wirklich stabil. Zudem verlangten das pädagogische Konzept und der Unterhalt von insgesamt 12 Häusern einen hohen Personalaufwand. Zeitweise waren für 175 Schülerinnen und Schüler 70 Angestellte tätig, die auf der Lohnliste standen (Stark 1998, S. 14). Für sie musste ein jährliches Budget gesichert sein. Aus dem Briefwechsel mit den Eltern lässt sich entnehmen, dass jede Preiserhöhung dieser „Luxusschule“ (ebd., S. 17), wie sie genannt wurde, von scharfen Protesten begleitet war. Seitens der Kunden der Schule wurde immer wieder energisch auf eine Kostenreduktion und mehr Effizienz im Einsatz der Mittel gedrängt. Die tatsächliche Reduktion fand bei den Lehrkräften statt, die weit unter Tarif bezahlt wurden und von denen trotzdem Idealismus erwartet wurde.

Sie sollten die Vertreter einer sehr ambitionierten Pädagogik sein, die von einer Mission kaum zu unterscheiden war. Das Sendungsbewusstsein, eine „neue“ und „ganz andere“ Pädagogik der Nähe begründet zu haben, führte zu einer masslosen Selbstüberschätzung. Die Landerziehungsheime wähten sich an der Spitze des pädagogischen Fortschritts, obwohl ihre Zahl klein, ihre Mischung bunt, die Konflikte heftig und die Leistungsbilanz durchaus bescheiden war. Nähe macht abhängig und Familien sind selten harmonisch, weil sie keine Distanz zulassen.

Die Landerziehungsheime pflegten wie Reddie einen elitären Griechenkult und beriefen sich auf den „pädagogischen Eros“, der in einer abgeschiedenen Gemeinschaft gelebt werden sollte, mit Folgen, die erst heute klar werden. Zwar wurde von Anfang an eine „positive Sexualpädagogik“ ins Auge gefasst, die zwischen „Freundschaft und sexueller Leidenschaft“ scharf zu unterscheiden weiss (Geheeb 1914, S. 1242), aber das war offenbar ein sehr heikles Unterfangen, das mit der bewusst angestrebten „Nähe“ der Beziehung

zwischen den Schülern und den Erwachsenen (ebd., S. 1241) nicht leichter wurde. Das gilt gerade dann, wenn „keine Heimlichkeiten“ gepflegt werden sollen (ebd.). Nähe macht zugleich abhängig.

Paul Geheeb hatte unter den Mitarbeiterinnen und älteren Schülerinnen immer Lieblinge. Der Umgang mit den Schülerinnen und Mitarbeiterinnen wird als „übergriffig“ bezeichnet (Näf 2006, S. 182), wobei auch in der neueren Literatur unklar bleibt, wie weit diese Übergriffe gingen. Geheeb's „allzu grosse Aufdringlichkeit“ hat bei den Betroffenen offenbar durchaus Abwehr ausgelöst, aber was genau darunter vorgestellt werden muss, wird bis heute ausgeklammert. Bestritten wird, dass es sich um „direkte sexuelle Belästigung“ gehandelt hat, ohne dass die Grenzen im Umgang mit den Lieblingen genannt werden.

1914 beschrieb Paul Geheeb das Prinzip der „Familien“ in der Odenwaldschule. Sie müssen so organisiert sein, dass jedes Kind mindestens einen „erwachsenen Freund“ hat, „zu dem es Vertrauen“ findet. Zu ihm kommt es mit allen seinen Problemen, zumal jenen, die während der Pubertät auftreten. Ein solches Vertrauensverhältnis „unbedingter Offenheit zu einem verständnisvollen älteren Freunde“ wird verstanden als „die einzige wirklich sichere Prophylaxis gegen schlimme Gewohnheiten auf sexuellen Gebiete“ wie auch gegen die Neigung, „sich unsauberen Empfindungen und Gedanken über geschlechtliche Dinge hinzugeben“ (Geheeb 1914, S. 1241).

Der erfahrene und taktvolle Erzieher, so Geheeb, wird nicht nur in dieser Hinsicht „im rechten Augenblick den rechten Ton finden“ (ebd.). Das lässt sich auf ihn selbst anwenden. Die Quelle sind Briefe, die an Eltern und Schüler adressiert waren. Am 4. September 1930 schrieb Paul Geheeb einer Schülerin, die an eine staatliche Schule wechseln wollte, weil ihr das erste Jahr an der Odenwaldschule nicht viel gebracht hatte, dass dies die „kapitalste Dummheit“ wäre, die sie begehen könnte. Sie, die Schülerin, sei von ihrem Charakter her „ganz und gar egozentrisch und sozusagen von Natur aus asozial“; nur in der Odenwaldschule könne sie das „ABC ihrer Menschwerdung“ lernen (Geheeb 1970, S. 68/69).

Der Mutter eines dreizehnjährigen Schülers, den er als „ungewöhnlich träge und phlegmatisch“ einschätzt, empfiehlt Geheeb „etwas mehr von der alten Dressurmethode“ (ebd., S. 92). Ein anderer Schüler wurde fristlos entlassen, weil er seinen Eltern von Scharlacherkrankungen berichtet hatte und vorzeitig in die Ferien abreisen wollte (ebd., S. 93). In den Augen Geheeb's hatte er damit die Schule in ein schlechtes Licht gerückt und war für die Gemeinschaft nicht mehr tragbar.

In einem weiteren Brief wurde einer Mutter geschildert, dass ihre dreizehnjährige Tochter auf einer Bahnfahrt mit Geheeb fremden Jünglingen Blicke zugeworfen und sich ihnen gegenüber „in ekelhaftem Grade herausfordernd“ benommen habe (ebd., S. 94/95). Eine verwitwete Mutter muss in einem Brief lesen, es sei eine „nicht zu erschütternde Tatsache“, dass „ein einzelnes Kind in den Händen seiner verwitweten Mutter nicht gedeihen kann“ (ebd., S. 105). Wer das tue, könne nichts weniger als „ein Verbrechen begehen“ (ebd., S. 106). Ihr Kind, schrieb Geheeb der Mutter, brauche Gemeinschaft, am besten die der Odenwaldschule.

Paul Geheeb's Persönlichkeit wird so beschrieben: Er war „gegen jede Art von Kritik immun“, ignorierte „skeptische Rückfragen und Einwände“ oder reagierte darauf „mit einer unendlichen Reihe von Rechtfertigungen“, unter der „jede Art von Diskussion erstirbt“. Dabei war es egal, ob es um sachliche Fragen ging oder um Beziehungen. Ein persönlicher Dialog war nicht möglich, das musste sogar seine Frau erkennen. Wenn er nicht als der über den

Dingen stehende „Weise“ gesehen wurde, war das für ihn wie ein Zusammenbruch. „So sanft und leicht beeinflussbar Geheeb äusserlich erscheinen mochte, so hart und kalt konnte reagieren, wenn jemand diese Grenze nicht anerkannte“(Näf 1998, S. 379). Also, er war ein Guru, den die heutige Erziehung sicher nicht benötigt.

Begründungen, warum ausgerechnet „Eros“ das Leben in den Landerziehungsheimen prägen sollte, konnten in den zwanziger Jahren an verschiedenen Stellen gelesen werden (etwa: Dr. K.M. 1924). Meistens geschah das unter Rückgriff auf das griechische Konzept der platonischen „Knabenliebe“, die theoretisch von manifesten sexuellen Handlungen abgegrenzt wurde (ebd., S. 318). Nur so konnte von einem „pädagogischen Eros“ die Rede sein, der sich nicht gleich vom Begriff her verdächtig macht und als „notwendige Forderung einer wirklich modernen Erziehungsanstalt“ hingestellt werden kann, deren Ort einzig die Landerziehungsheime sein können (ebd., S. 319).

Aber Missbrauchsfälle kamen in der verzweigten Szene der Landerziehungsheime in Deutschland immer wieder vor. Es waren nicht nur Gerüchte und auch nicht nur Begebenheiten, die vertuscht werden konnten. Manche Fälle wurden gerichtsnotorisch und von denen spielten einige in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, die von dem promovierten Philosophen und Schriftsteller Gustav Wyneken als Stätte der „geistigen Kultur“ und „sozialen Erziehung“ (Wyneken 1910, S. 31/32) konzipiert worden ist. Es sollte eine Art Ordensburg für die geistige Elite sein. Der pädagogische Eros und der Kult der Nacktheit spielten dabei eine entlarvende Rolle.

Die offizielle Begründung war Prävention. In der medizinischen Fachliteratur wurden die Landerziehungsheime als besonders probates Mittel gegen sexuelle Lust und für eine Erziehung zur „Selbstbeherrschung“ betrachtet, zu der Nacktheit beitragen sollte. Einer der Besucher der Heime schrieb 1916: Nur Verhüllung erregt und deshalb bieten die Landerziehungsheime „den Schülern häufige Gelegenheit, sich bei Bad und Dusche nackt zu sehen, was die berechnete natürliche Neugierde in solchen Dingen befriedigt und die Sinne beruhigt“ (Grunder 1916, S. 150). Ob die Kinder das wollten oder nicht, spielte keine Rolle.

Die verzweigte Debatte über die „sexuelle Frage“ vor und nach dem Ersten Weltkrieg wird von den Gefährdungen her gedacht, allerdings nur im Blick auf die Kinder, nicht auf die Lehrer. Es gibt in den zahllosen Beiträgen zur neu erfundenen „Sexualpädagogik“ nicht einen Hinweis, was gegen Verfehlungen und Übergriffe seitens der Lehrkräfte getan werden kann. „Sexuelle Perversitäten“ sind ein Thema allein für die Schüler, denen drastisch nahe gelegt wird, dass und wie sie dagegen ankämpfen müssen.

1919 wurde Gustav Wyneken zum zweiten Male Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. In diesem Jahr hatte die Schule 120 Schüler und beschäftigte 12 Lehrkräfte. Wyneken ist im Laufe des Jahres von dem zwanzigjährigen Studenten und Hilfslehrer Kurt Hoffmann wegen sexuellen Missbrauchs angezeigt worden. Wyneken stellte sich der Polizei, nachdem er zuerst ins Ausland geflohen war. Die Opfer waren der zwölfjährige Heinz Herrmann und der siebzehnjährige Viktor Behrens, beide Mitglieder von Wynekens „Kameradschaft“, also der Gruppe von Schülern, mit denen er zusammen lebte. Der Vorfall ist in den Gerichtsakten genau beschrieben und basiert auf den Aussagen der beiden Opfer. Wyneken ist dann auch verurteilt worden, wenngleich gefolgt von einer Amnestie, die offenbar politisch gemeint war.

Von „erotischer Hörigkeit“ zweier anderer Schüler war schon vorher die Rede (Ebermayer 1982, S.112 ). Auffällig ist auch Wynekens ständige Agitation gegen die

Institution der Familie, die er als pädagogisch überholt hinstellen konnte. „Eine gewissenhafte Erziehung“, schrieb er 1914, ist den Eltern „direkt ein Dorn im Auge“, weil sie die Kinder moralisch machen würde, während die Eltern das Gegenteil bewirken. Familienerziehung sei nur „Noterziehung“ (ebd.); wohl dem Jugendlichen, dem „ein gütiges Geschick“ einen „Freund und Lehrer“ verleiht, der ihn in die „höhere Welt“ des Geistes einführt und ihn dadurch verwandelt (ebd., S. 20). Auch wer das als grosse pädagogische Tradition versteht, muss wissen, was er tut.

Die soziale Konstruktion der Landerziehungsheime läuft auf eine Isolation der Familie hinaus und so auf das Regime einer bestimmten Pädagogik, die sich der öffentlichen Kontrolle entzieht und der sich die Kinder unterwerfen müssen. Sie wurden nicht gefragt, ob sie mit dem Regime der „neuen Erziehung“ einverstanden waren oder nicht, sondern sie mussten ihm folgen, im Namen einer „höheren“ Idee von Erziehung, die alles, was Eltern bieten können, weit in den Schatten stellen sollte. Zu dieser Idee gehörte auch die Nacktheit, die verordnet wurde und auf Scham keine Rücksicht nahm.

Nacktheit war das Synonym für eine gesunde Erziehung, die „Körperkultur“ diente der Abhärtung und sie wurde männlich gedacht. In einer „tüchtigen Gemeinschaft“, so Wyneken, werden sich die Mädchen nicht dem „Magnetismus ihrer männlichen Kameradschaft“ entziehen können. „Männlichkeit, Geradheit und Kraft“ werden sie lieb gewinnen, vielleicht noch ehe sie „einen Mann“ lieb gewinnen. Dem Knaben geht es im Blick auf den „Magnetismus der Männlichkeit“ ähnlich, nur ist er „im Vergleich zum Mädchen der weniger Abhängige“ (Wyneken 1914, S. 55). Die Lehrer konnten dabei den „pädagogischen Eros“ im Kopf haben. Zumindest einige von ihnen haben die zulässige Trennungslinie überschritten.

Früh am Morgen war in Wickersdorf ein Dauerlauf angesetzt, der mit gymnastischen Übungen auf einer Waldlichtung verbunden war. Die Jungen waren nur mit einer Turnhose bekleidet und mussten den Lauf je nach Jahreszeit noch vor der Dämmerung antreten. Im Winter liess die „Intensität der Gymnastik“ auch bei Frost „kein Kältegefühl“ aufkommen, schreibt einer der Lehrkräfte (Ehrentreich 1967, S. 93). Erreicht werden sollte damit eine „gute Haltung,“ die Abhärtung voraussetzte, gegen die sich die Schüler kaum wehren konnten. Anders wären sie Schwächlinge gewesen, was in einer männerbündischen Organisation einem Selbstausschluss gleichkommt.

Für die morgendliche Gymnastik gab es eine Probezeit, der sich die neu eingetretenen Schüler unterziehen mussten. Die Übungen der Jungen leitete der Schulleiter Martin Luserke. Nach einem Vierteljahr liess er sie „nach alter Germanenweise“, wie es heisst, ein Gelübde für einen gymnastischen Männerbund ablegen. Die Jungen mussten von einer Waldhütte aus einen Stein ins Tal werfen und dabei eine Eidesformel sprechen. Nur wer seinen Stein wiederfand, konnte in den Bund aufgenommen werden. „Wer also entschlossen ist, mit uns zu gehn“, sagte Luserke seinen Schülern, „der trete nackt vor die Berge dort drüben und werfe seinen Stein hinab“. Einer der kleinen Jungen fragte: „Ganz ausziehen?“. Luserke antwortete: „Natürlich, wir wollen uns doch kennen!“ (ebd., S. 94)

Das Motiv von Abwehr und Selbstschutz der Landerziehungsheime zeigte sich früh. Am 25. November 1924 wurde beim Berliner Landgericht der Prozess gegen den Leiter eines Landerziehungsheims eröffnet, der Jahre lang Mitarbeiter von Hermann Lietz in Haubinda gewesen war. Diesem Mann wurde Gewalt gegen Schüler und sexueller Missbrauch in 75 Fällen vorgeworfen. 117 Zeugen sagten vor Gericht aus, zum Teil mehrfach, am Ende jedoch wurde der Angeklagte freigesprochen, trotz erdrückender Beweislast. Das Gericht hatte

verschiedene Gutachter beauftragt, darunter auch Alfred Andreesen, den Oberleiter der Deutschen Landerziehungsheime (Kerchner 2003).

Sein Gutachten (Andreesen 1926) grenzte die Praxis des Angeklagten einerseits scharf von der „modernen Erziehungskunst“ der Deutschen Landerziehungsheime ab und erklärte andererseits die Aussagen von 75 Kindern und Jugendlichen für unhaltbar und wertlos, auch weil es sich bei ihnen um „ausgesprochen schlechtes Schülermaterial“ gehandelt habe (ebd., S. 9). Die Praxis des ständigen Prügelns wird damit erklärt; man könne, so Andreesen, dem Angeklagten nicht nachweisen, „dass seine Prügelstrafen pädagogisch nicht motiviert waren“ (ebd.). Die Schuld wird verschoben: „Wenn Eltern verlangen, dass für ihr gutes Geld ihr missratener Sohn eine ‚höhere Bildung‘ erhält, sich aber über Prügel beklagen, so liegt hierin wohl eine unlösbare Antinomie“ (ebd.).

Die Beispiele zeigen, dass die grosse Tradition der Landerziehungsheime in sich zusammen fällt, sobald man genauer hinschaut. Gilt das nun auch für die gesamte Reformpädagogik? Der deutsche Ausdruck „Reformpädagogik“ ist geprägt worden, um besondere „Bewegungen“ zu beschreiben, von denen behauptet wurde, sie hätten für entscheidende Modernisierungen gesorgt und müssten daher als herausgehobene Experimente verstanden und gewürdigt werden. Aber zum einen sah die Praxis immer anders als die Rhetorik der Heime und zum anderen lässt sich die Stilisierung der „Reformpädagogik“ als besondere Epoche nicht halten.

Es gibt einfach eine permanente Reformpädagogik der Schule selbst, die nicht von der Polemik lebt, sondern von der Problemlösung bestimmt wird. Zudem entstehen wirksame Reformen aus der Mitte des Systems und nicht am Rande. Der historische Grundprozess der Schulreform ist seit Mitte des 19. Jahrhunderts die Verstaatlichung. Die „verwaltete Schule“ ist wohl der Lieblingsfeind der deutschen Reformpädagogik, die schon gegen die Bürokratie anschrieb, als es fast noch gar keine gab. Aber von der „neuen“ und „ganz anderen“ Erziehung konnte erst die Rede sein, nachdem die staatliche Entwicklungspolitik bestimmte Probleme gelöst hatte.

Es ist wenig bekannt, dass die Verstaatlichung der Marktorganisation nachfolgte. Noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in den meisten deutschen Städten mehr private als öffentliche Schulen. Erst danach setzte eine flächendeckende Entwicklung des staatlichen Sektors ein, die innerhalb weniger Jahrzehnte das moderne Schulsystem aufbaute. Erst unter staatlicher Aufsicht war zunehmend Spielraum gegeben, das System weiterzuentwickeln. Gute Ideen und brauchbare neue Lösungen wurden im europäischen Umfeld überall adaptiert und dies nahezu zur gleichen Zeit, ohne sich auf das zu beschränken, was „Reformpädagogik“ genannt wird.

Schulgärten, Unterricht im Freien, Erlebnisaufsätze, Waldschulen, Sitzkreise, Schullandheime, kindgerechte Lesefibeln oder versenkbare Wandtafeln sind Errungenschaften einer anhaltenden Schulentwicklung, die aus der Mitte des Systems vorangetrieben wurde und die zahllose Namen kennt, ohne dass diese heute noch hervorgehoben werden. Das gilt auch für die Schulhygiene, die medizinische Betreuung durch eigene Schulärzte, die Einrichtung von Schulbibliotheken und Lesehallen, die naturkundlichen Sammlungen, den Unterricht in Realien und die allmähliche Ablösung des geometrischen Zeichnens durch neuartigen Kunstunterricht.

Die Einführung von Jahrgangsklassen war ebenso ein Reformdatum wie die Abschaffung des erhöhten Lehrerpultes und die Gruppierung der Schüler in Hufeisenform

statt in militärischen Zweierreihen. Wandkarten sorgten für eine Erweiterung des Unterrichts über das Lehrbuch hinaus, die Unterscheidung zwischen Lehrmitteln für die Schüler und Handbüchern für die Lehrkräfte gibt es seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Die Abschaffung der mechanischen Rezitation und die Loslösung von der Katechese waren vermutlich die zentralen Ereignisse einer langgestreckten inneren Schulreform, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler grundlegend verändert hat.

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

So gehen lag - und liegt - die „Reformpädagogik“ in der Mitte des Systems und ist nicht die grosse und am Ende gar die einzige Alternative, die bis heute immer wieder behauptet wird. Aber es geht bei der Schulentwicklung einfach um die Suche nach besseren Problemlösungen und nicht um eine pädagogische Mission. Und damit sollte man es bewenden lassen.

## *Literatur*

### Quellen

- Andreesen, A.: Gutachten in der Strafsache gegen von Lützow. Berlin: Verlag Hensel&Co. 1926. (= Die neue Erziehung Beihefte 1)
- Der Pestalozzi der Deutschen. Hermann Lietz in Anekdoten, Briefstellen, Kernworten dem deutschen Volke ein Führer aus der Erniedrigung. Denk- und Dankschrift zum 28. April 1924. Veckenstedt am Harz: Verlag des Land-Waisenheims 1924.
- Dr. K.M.: Der Eros und die Landerziehungsheime. In: Der Eigene. Ein Blatt für männliche Kultur. Jg. 10, Heft 7/8 (1924), S. 318-323.
- Ebermayer, E.: Gustav Wyneken. Chronik einer grossen Freundschaft. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag 1982.
- Ehrentreich, A.: Pädagogische Odyssee. Im Wandel der Erziehungsformen. Weinheim/Ratingen: Verlag Julius Geltz, A. Henn Verlag 1967.
- Erdmann, O.: Die Arbeitsorganisation der Odenwaldschule. In: Die Tat Band 5, Heft 12 (März 1914), S. 1284-1288.
- Geheeb, P.: Koedukation als Lebensanschauung. In: Die Tat V. Jahrgang, Heft 12 (März 1914), S. 1238-1249.
- Geheeb, P.: Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1970.
- Grunder, F.: Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Aus vieljähriger Praxis in Deutschland, England, Frankreich und der Schweiz. Leipzig: Verlag von Julius Klinkhardt 1916. (= Pädagogium. Eine Methoden-Sammlung für Erziehung und Unterricht, hrsg. v. O. Messmer/A. Fischer, Band VII)
- Hildebrandt, E.: Hermann Lietz. In: Die Tat XIII. Jahrgang, Heft 3 (1921), S. 186-193.

- Hoffmann, H.: Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen. Programm des Landerziehungsheims Laubegast. Berlin: Pädagogische Verlagsbuchhandlung Gerdes&Hödel 1903.
- Hoppe, O.F. (Hrsg.): Neuzeitliches Schulwesen. Unter Mitarbeit von Professor Dr. Gastpar und Direktor E. Henschen herausgegeben. Stuttgart: Verlag von Felix Kraus 1913.
- Lietz, H.: Lebenserinnerungen. Neu hrsg. u. erg. durch Briefe und Berichte v. A. Andreesen. 4./5. Aufl. Weimar: Hermann Lietz Verlag 1935.
- Reddie, C.: Modern Miseducation. In: *Today* (October 1888), S. 114-120.
- Samuel, R.: *Theatres of Memory, Vol. II: Island Studies: Unravelling Britain*. Ed. by S. Alexander/G. Stedman Jones/A.Light. London/New York: Verso 1999.
- Wyneken, G.: Soziale Erziehung in der Freien Schulgemeinde. In: *Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910. Abhandlungen zum Programm der Freien Schulgemeinde*, herausgegeben von G. Wyneken und A. Halm. Jena: Eugen Diederichs 1910, S. 1-73.
- Wyneken, G.: *Schule und Jugendkultur*. Zweite Auflage. Jena: Eugen Diederichs Verlag 1914.

## Darstellungen

- Arnold-Brown, A.: *Unfolding Character: The Impact of Gordonstoun*. London: Routledge&Kegan Paul 1962.
- Crossley, R.: *William Olaf Stapledon: Speaking for the Future*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press 1994.
- Holroyd, M.: *Lytton Strachey: A Biography*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- 100 Jahre Reformschule Heidehof 1908-2008. Festschrift. Stuttgart: Evangelisches Heidehof-Gymnasium 2008.
- Kerchner, B.: „Sexualdiktatur“. Macht und Gewalt in den Gerichtsverfahren der Weimarer Republik In: Chr. Künzel (Hrsg.): *Unzucht - Notzucht – Vergewaltigung. Definitionen und Deutungen sexueller Gewalt von der Aufklärung bis heute*. Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag 2003, S.137-163.
- Näf, M.: *Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998. (= Internationale Pädagogik - Reformpädagogik. Schriftenreihe des Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung, hrsg. v. Horst Hörner/Hans-Christoph Berg, Band 4)
- Priebe, A.: *Vom Schulturnen zum Schulsport: Die Reform der körperlichen Ausbildung in den Deutschen Landerziehungsheimen und der Freien Schulgemeinde Wickersdorf von 1898 bis 1933*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2007.
- Stark, Chr.: *Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses. Eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934)*. Diss. Paed. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Ungedr. Ms. Heidelberg 1998.
- Ward, B.M. *Reddie of Abbotsholme*. Intr. by J.J. Findlay. London: George Allen&Unwin 1934.