

Jürgen Oelkers

*Landerziehungsheime und Reformpädagogik**

In der pädagogischen Diskussion nach Bekanntwerden der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, dass die Reformpädagogik „mehr“ sei als die Landerziehungsheime und dass auch die Landerziehungsheime nicht von ihrer Pädagogik, sondern von ihrer Praxis her verstanden werden müssten. Auf diese Weise hätte man die Ideologie der Landerziehungsheime beseitigt und erhielte durch Auslagerung einen grösseren Sektor der unbelasteten Reformpädagogik. Mit dieser Operation könnte man unbeschadet der Erfahrung in den Landerziehungsheimen weitermachen, ohne Korrekturen am Konzept der kindzentrierten Reformpädagogik vorzunehmen.

Diese Reaktion auf den Skandal übersieht, dass jahrzehntelang die Landerziehungsheime als *das* Zentrum der deutschen Reformpädagogik angesehen worden sind. Für fast alle Ideen der Schulreform waren sie der historische Bezug und der praktische Beweis. Noch 2006 ist Hartmut von Hentig auf die pädagogischen Errungenschaften der Lebensreformbewegungen und so der Landerziehungsheime ungebrochen positiv eingegangen. In seinem Manifest *Bewährung*, in dem eine Entschulung der Pubertät begründet wird, heisst es ausdrücklich:

„Die Männer und Frauen der *Jugendbewegung* - und die sich ihnen verdankende *Reformpädagogik* - ... (riefen) zum offenen Ausbruch aus der Schulmeisterei und verhockten Moral der Erwachsenen (auf)“ (Hentig 2006, S. 76).

Der historische Bezugspunkt ist also eindeutig. Das gilt auch für die persönliche Orientierung. Hentig hat zusammen mit Gerold Becker die Odenwaldschule von Göttingen aus bei verschiedenen Gelegenheiten besucht. Einer dieser Anlässe war eine Podiumsdiskussion, die Hentig mit Hellmut Becker über das Thema „Chancen und Gefahren des Internatslebens“ geführt hat. Es ging um das Verbot von Drogen und nach eigenen Angaben verärgerte Hentig die anwesende Lehrerschaft, weil er spontan dafür plädierte, „dass jeder Lehrer einmal Drogen nehmen“ sollte, „damit er wisse, was er da verbiete“ (Hentig 2009, S. 704).

Der Besuch hatte Folgen, die er nicht mehr auffangen konnte: „Gerold verliebte sich in diesen pädagogischen Zauberberg, was ich mir nicht mehr erlauben konnte“ (ebd.). Die Wortwahl ist auffällig. Als Hartmut von Hentig im Sommer 1953 zum ersten Male die Schule Birklehof im Schwarzwald besuchte, konnte er sich „dem augenblicklichen Zauber nicht entziehen“. Wie später Becker hielt er fest: „Ich war dem Ort verfallen.“ Schon nach dem ersten Augenschein sei die Entscheidung für sein Bleiben getroffen gewesen (ebd., S. 423).

*) Vortrag auf der Tagung „Reformpädagogik nach der Odenwaldschule - wie weiter?“ am 6. September 2012 in der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kreuzlingen.

Mit Gerold Becker und der Odenwaldschule soll sich das wiederholt haben, auch hier sei vom pädagogischen Ort ein Zauber ausgegangen. Der Birklehof jedenfalls, als sei er der Geliebte, schien ihn „nicht wieder aus seiner Umarmung entlassen zu wollen“ (ebd.).

Aus dieser Zeit kannte er auch bereits die Odenwaldschule. In einem unveröffentlichten Lebenslauf aus dem Jahre 1962, der für die Universität Göttingen geschrieben wurde, gibt Hartmut von Hentig an, schon während seiner Zeit als „Lehrer und Erzieher an dem privaten Landschulheim Birklehof“, also zwischen 1953 und 1955, intensiven Kontakt zu dem pädagogischen Zauberberg gehabt zu haben. Erwähnt werden „haeufige mehrwoechige Besuche an der Odenwaldschule“, mit der Hentig also bestens vertraut war.¹ Auch in seiner Tübinger Zeit, also zwischen 1957 und 1963, hat er die Schule besucht, so vom 13. bis 18. Oktober 1956 (OSO-Hefte 1956). Er war also schon früh und durchgehend Teil der Szene der deutschen Landerziehungsheime.

Für die Gründungsväter der Landerziehungsheime findet Hentig (2009, S. 447) rückblickend erstaunliche Etiketten, die nicht ironisch gemeint sind.

- Hermann Lietz nennt er in seinen Lebenserinnerungen den „Schulvater“ und Paul Geheeb wird als „Schulheiliger“ der Landerziehungsheime bezeichnet.
- Bezogen auf Gustav Wyneken und Kurt Hahn wird gar der Ausdruck „Schulcharismatiker“ gewählt.
- Georg Picht ist der philosophische „Denk-Täter“, den er - Hentig - sich „zum Beispiel“ genommen habe (ebd., S. 448).

Kritik gibt es auch im Abstand von Jahrzehnten nicht, der Birklehof sei einfach „eine wunderbar humane Schule gewesen“ (ebd., S. 449), während zugleich gesagt wird, dass sie deutlich von der sozialen Herkunft der Schüler profitiert habe (ebd.).

Hentigs Bild lässt sich mit dem vergleichen, wie Karl Heinz Bohrer (2012) die Schule beschrieben hat. Bohrer hat dort Ostern 1953 Abitur gemacht, bevor Hentig als Lateinlehrer anfang. „Human“ im Sinne der humanistischen Bildung mit den Kernfächern Griechisch, Latein und Mathematik war die Schule auch in Bohrers Erinnerungen. Zugleich sollte sie von den Schülern als eine „besondere Gemeinschaft“ (ebd., S. 142) verstanden werden und ganz anders sein als die anderen Schulen, „die Staatsschulen vor allem“ (ebd., S. 145). Es gab einen Ehrenkodex und ein Helfersystem, zudem ein Schülergericht und den Direktor Georg Picht, die beide vor allem auf sexuelle Vergehen unter den Schülern mit äusserster Empörung und Härte reagierten (ebd., S. 143/144). Auch Lehrer sind aus entsprechenden Gründen entlassen worden (ebd., S. 253ff.).

Der Bezug auf die Landerziehungsheime als das Vorbild der Schulentwicklung soll nun heute nicht mehr gelten, während über Jahrzehnte immer wieder davon ausgegangen wurde, dass die Landerziehungsheime „Modellschulen“ gleichkommen, die beispielhaft aufzeigen, wie eine Schulreform realisiert werden kann, die von der Lebenswelt der jungen Menschen ausgeht und Leben mit Lernen verbindet. Das war in der Literatur weitgehend unstrittig. 1986 gab der Heidelberger Pädagoge Hermann Röhrs ein „Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit“ heraus, das als Beispiel dienen kann, wie die Landerziehungsheime in der deutschen Pädagogik gesehen wurden. Der Band hiess: *Die Schulen der Reformpädagogik heute*.

¹ Nachlass Heinrich Roth Nr. 37.

- Röhrs unterschied Schulen der traditionellen Reformpädagogik und Schulen der jüngeren oder der zweiten Reformpädagogik.
- Die heutigen Schulen werden damit in eine klare Traditionslinie gestellt.
- Aus der ersten Reformpädagogik folgte die zweite.

Zwar werden Brüche wie der Nationalsozialismus oder auch Unterschiede im internationalen Vergleich registriert, aber von der grundlegenden Traditionslinie wird kein Abstand genommen. Die Gründer geben das Modell vor, dem die heutigen Schulen gefolgt sind. Das wird ausführlich so gesagt:

„Die Schulen der *traditionellen* Reformpädagogik haben diese Funktion der Modellbildung und Beispielgebung wirkungsvoll realisiert. Sie haben die neuere Bildungsgeschichte entscheidend mitgeprägt, weil sie das theoretisch Dargelegte im tagtäglichen Unterrichtsleben überzeugend aufzuweisen verstanden. Sie haben den Glauben daran, dass die Schule mehr sein kann als Instruktionsstätte, durch die Entfaltung freier Formen der Schulgestaltung entscheidend gestärkt. Die Grenzen der Beispielgebung bestehen wohl darin, dass sie vorwiegend Privatschulen sind und dadurch über einen Wirkungsrahmen verfügen, der nicht ohne weiteres mit den Verhältnissen der Staatschule vergleichbar ist“ (Röhrs 1986, S. 7).

Gesagt wird das im Vorwort des Bandes, der 25 ganz verschiedene Beiträge versammelt, die alle um das Zentrum Reformpädagogik herum gruppiert werden. Einerseits werden Schulen vorgestellt, die sich direkt auf die Vorläufer zu Beginn des 20. Jahrhunderts beziehen, andererseits werden Alternativschulen beschrieben, die vor dem „Hintergrund der Reformpädagogik“ verstanden und dargestellt werden. Die Reformpädagogik ist Klammer und wird als eine Art Einheitsstiftung verstanden, deren Anfänge auf Rousseau und Pestalozzi zurückgeführt werden (ebd., S. 15).

- „Kaum ein Lehrer“, so Röhrs, habe sich den vielfältigen Anregungen der Reformpädagogik entziehen können (ebd. S. 18).
- Das bezieht sich auf „pädagogische Ideen“, die verschiedenen Autoren zugerechnet werden.
- Die Palette ist so breit, dass zwischen „Reformpädagogik“ und „Pädagogik“ gar nicht mehr unterschieden werden kann.

Diese These ist mit der Schwierigkeit verbunden, dass die Schulen der Lebensreformbewegung klein und gering an der Zahl waren. Röhrs muss also erklären, wie der Transfer zustande kommt und warum die Ideen Anklang fanden, und dies, wie es heisst, „zunehmend weltweit“. Dieses Problem wird wie folgt gelöst.

„Sicherlich war der Kreis der unmittelbaren pädagogischen Parteigänger begrenzt, aber der prägsame geistige Einfluss als Orientierungshilfe war unermesslich vielfältig und handlungs(-mit-)bestimmend. Wenngleich der Anteil der Schulen der Reformpädagogik in diesem Rahmen begrenzt ist, so bleibt unverkennbar, dass die von ihnen freigesetzten Reformimpulse die Urteilsbildung in der pädagogischen Öffentlichkeit in einem erheblichen Masse mitbestimmt haben“ (ebd. S. 18/19).

Wenn man in der Erklärung nicht weiter weiss, bemühte man gerne den „geistigen Einfluss“, der den Vorteil hat, dass man ihn nicht nachweisen und trotzdem Eindruck

erzeugen kann, zumal in Verbindung mit dem Wort „unermesslich“. Irgendeine Zahl oder Grössenangabe muss nicht genannt werden.

Die Landerziehungsheime wurden einfach immer als das praktische Beispiel verstanden, mit dem modellhaft gezeigt werden konnte, wie sich „Lernen“ und „Leben“ verbinden lassen. Dafür ist ein historischer Bezugspunkt offenbar unerlässlich gewesen. Dieser Bezugspunkt konnte aber nur geschaffen werden, indem von einem *Idealtypus* ausgegangen wurde. Ins Blickfeld kam nicht die reale Praxis der Schulen, so wie Schüler, Lehrer und Eltern sie erleben, vielmehr war der Idealtypus der Ausgangspunkt für die Schaffung eines pädagogischen Paradigmas, von dem auch die Zukunft bestimmt sein sollte.

Aus diesem Grunde verliert Röhrs, wie fast alle anderen, die sich auf die Reformpädagogik berufen haben, über die Landerziehungsheime nie ein kritisches Wort. Gesagt wird das so:

„Die traditionellen Schulen der Reformpädagogik stellen aus mehreren Gründen überaus wichtige Institutionen dar ... (Sie) beweisen die *Lebenskraft* reformpädagogischer Konzepte und ihre *Adaptionsfähigkeit* an wechselnde historische Verhältnisse. Insofern verkörpern die Schulen von Hermann Lietz, Paul Geheeb, Kurt Hahn, Peter Petersen, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Célestin Freinet, Albrecht Merz in ihrer gegenwärtigen Gestalt Zeugnisse originärer pädagogischer Ideen und ihrer modellhaften Gestaltungsfähigkeit. Als gewichtige Glieder der internationalen Reformbewegung werden sie wegen ihres Symbolcharakters weltweit geschätzt“ (ebd. S. 50).

Übersetzt heisst das, die „originären pädagogischen Ideen“ können und müssen nicht korrigiert werden, welche Erfahrungen sich auch immer mit ihnen verbinden mögen. Damit sind auch die Heroen unantastbar, egal was sie getan haben.

Auf dieser Linie beschrieb Gerold Becker in Röhrs' Band die Odenwaldschule. Er beginnt mit einem Zitat von Paul Geheeb aus dem Jahre 1951, in dem die Odenwaldschule auf die „überzeitliche Aufgabe“ verpflichtet wird, zur „Entwicklung der Kinder zu Menschen und zur Menschheit“ beizutragen.

- In der Odenwaldschule soll im Sinne dieses Zitates „das Macht- und Wertgefälle zwischen erwachsener und kindlicher Existenz aufgehoben sein“.
- Im Geiste Pestalozzis war die Erziehung „ganzheitlich“. Kopf, Herz und Hand sollten zusammen gebildet werden.
- „Der Weg zu diesem Ziel war dadurch bestimmt, dass Paul und Edith Geheeb Kinder bedingungslos ernstnahmen und ein fast unbegrenztes Vertrauen in ihre Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten hatten“ (ebd. S. 89).

Mit diesen Vorgaben *musste* die Odenwaldschule etwas Anderes werden als eine „normale“ Schule. Hier sollten Erwachsene, Kinder und Jugendliche und Jungen wie Mädchen nicht nur lernen, „sondern auch miteinander leben und arbeiten“ (ebd. S. 90). Hingewiesen wird auf die Organisationsform der Familie. Die meisten Jungen und Mädchen bleiben ziemlich lange in der Odenwaldschule und für viele ist die Schule eine Art „zweites Zuhause“. Man lebt miteinander und geht miteinander um. Das Familienoberhaupt ist der

Erwachsene, „den man normalerweise zuerst anreden wird“, wenn man ein grosses oder ein kleines Problem hat (ebd. S. 91).

Der Anspruch wird deutlich formuliert als praktisch erfolgreiche Alternative zu den schlechten Staatsschulen vor und nach dem Ersten Weltkrieg.

„Dem reformpädagogischen Ansatz der Odenwaldschule entsprach es, der praktischen Arbeit von Anfang an besondere Bedeutung zu geben. Die in den anderthalb Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg entstandenen Landerziehungsheime wollten eine Alternative sein, nicht nur zu der auf Wissen und Kenntnisse ausgerichteten ‚Lernschule‘, sondern auch zu den herkömmlichen Internaten, deren pädagogisches Leitbild sich vielleicht an Kloster oder Kadettenanstalt orientieren mochte, die aber in der Praxis oft genug nichts als ein profilloser Pensionsbetrieb mit mehr oder weniger strenger Aufsicht waren“ (ebd. S. 92).

Becker hebt auch für die Landerziehungsheime von Hermann Lietz die „erziehende Lebensgemeinschaft“ als zentrales Merkmal hervor (ebd. S. 72).

- „Um die Jahrhundertwende gab es kein weiteres reformpädagogisches Konzept, das so von Gedanken der erziehenden Gemeinschaft durchdrungen war, wie das von Lietz“ (ebd. S. 73).
- Seine Vorstellungen zur Gemeinschaft waren nicht mit einem „verbrecherischen Machtmissbrauch“ verbunden, sondern „wurden durch eine hohe Pflichtenethik und christliche Gesinnung zusammengehalten“ (ebd. S. 74).

Wiederum ist von Praxis keine Rede. Es wird einfach von dem Text auf die Gesinnung und von dort auf die Wirklichkeit geschlossen. Und die Heroen werden immer zu pädagogischen Vorbildern stilisiert, die nicht anders als nur makellos sein können. Anders hätte die Verehrung Mühe.

In dem Band von Hermann Röhrs kommen lediglich Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen pädagogischen Richtungen zu Wort. Sie können gar nicht anders, als sich hinter das historische Konzept zu stellen bzw. von dort aus neue Ansätze der Reformpädagogik zu entwickeln. Dieser Typus von affirmativer Literatur kennzeichnete lange die gesamte Auseinandersetzung um die Reformpädagogik. Sie hatte eine ausgesprochen wohlmeinende Historiographie hinter sich, in der die Landerziehungsheime im Mittelpunkt standen, was plötzlich nicht mehr gelten soll.

Dass seitens der Anhänger nunmehr nach Auswegen gesucht wird, ist nachvollziehbar, aber wird der Dramatik des Geschehens nicht gerecht. Auch die historischen Landerziehungsheime waren nie das, als was sie idealtypisch gelten sollten und die unfassbaren Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule können nicht einfach mit einer Verlagerung des reformpädagogischen Pathos bearbeitet werden. Das Pathos steht genau so auf dem Prüfstand wie die ganze Konstruktion „Reformpädagogik“. Die Tagesordnung, zu der man zurückkehren könnte, ist verschwunden.

Auch Gerold Becker hat sich immer genau zu der Tradition bekannt, die es heute nicht mehr so recht geben soll. 2007 erschien Beckers letzter historischer Aufsatz zum Thema: „Hundert Jahre Landerziehungsheime - Pädagogik von gestern oder Pädagogik für

morgen?“ in einer Festschrift zu Ehren des Lüneburger Erlebnispädagogen Jörg Ziegenspeck (Becker 2007). Der Aufsatz geht auf einen Vortrag zurück, den Becker am 28. April 1998 im Landerziehungsheim Grovesmühle gehalten hat. Anlass war ein Jubiläum, nämlich der hundertste Jahrestag der Gründung des ersten Landerziehungsheims von Hermann Lietz am 28. April 1898 in Ilsenburg (Harz). Es galt, die Tradition gebührend zu feiern und Becker schien dafür prädestiniert zu sein.

In dem Aufsatz bestimmte er nochmals seine geschichtliche Legende, ohne auch nur im Geringsten zu untersuchen oder zu erwägen, was die historischen Landerziehungsheime in Wirklichkeit gewesen sind. Sie werden erneut als bahnbrechender „pädagogischer Entwurf“ bezeichnet, der gültige Massstäbe für die Gegenwart und Zukunft der Erziehung bereitstellt (ebd., S. 549/550). Aus dem Entwurf soll sich die bessere Praxis ergeben, die auf höchste Ideale verpflichtet ist; wie die Praxis dann tatsächlich war, hat Becker nicht interessiert oder eben so, dass er sich dazu nicht äussern konnte.

Theoretisch sollte es um „Menschenbildung“ im Geiste Pestalozzis gehen, nicht um profane Schule, es sollte gehen um Achtung und darum, dem Kind Zeit zu lassen, weiter um Verantwortungsbereitschaft und den Zusammenhang von Lernen und Leben. Es sollte, anders gesagt, immer noch um das gehen, was die Regelschulen nicht können.

„So waren die Landerziehungsheime für die Kinder und Jugendlichen und für ihre Eltern ein Angebot von mehr und anderem, als die Halbtagschule bieten konnte - und auch heute, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bieten kann“ (ebd., S. 550).

Die Gefahren wurden dabei immer nur auf der anderen Seite gesehen. Die Landerziehungsheime selbst stellen kein Risiko dar, im Gegenteil fangen sie Risiken auf und heilen Verletzungen. Das lässt sich nur dann sagen, wenn jede Realität ausgeklammert und nur der Entwurf betrachtet wird, wie es Becker auch hier noch tut.

„Es war ein pädagogischer Entwurf, dem es nicht gleichgültig war, dass auch Kinder und Jugendliche ein Schicksal haben, dass viele von ihnen mit Vorerfahrungen - sei es in der Schule, sei es in der Familie - in die Landerziehungsheime kamen und kommen, die nicht schön und harmonisch, sondern verstörend, verletzend, ängstigend, demütigend oder kränkend gewesen waren. Die neue Gemeinschaft, in der man nun auf Zeit leben würde, musste darum Kontrasterfahrungen ermöglichen, musste beweisen, dass das Leben mehr bereithält als Verstörung, Demütigung, Kränkung, als Unzuverlässigkeit oder Verlust“ (ebd., S. 549).

Für seine Opfer hielt das Leben in der Odenwaldschule genau das bereit. Die Schule stellte für viele Kinder und Jugendliche eine Falle dar, der sie gerade wegen ihrer Vorgeschichte nicht ausweichen konnten. Nur die wenigsten Schülerinnen und Schüler konnten sich an ihre Eltern wenden und wenn das möglich war, dann liefen sie Gefahr, dass ihnen nicht geglaubt wurde. Es gibt inzwischen genügend Äusserungen von Opfern, mit denen sich das erhärten lässt. Wer jetzt auf die Ideologie zurückkommen will, muss sagen, wie sich das mit diesen Aussagen vereinbaren lassen soll. Alle heute bekannten Täter, nicht nur Gerold Becker, haben sich als dezidierte „Reformpädagogen“ verstanden und wähten sich mit den Landerziehungsheimen in der besseren pädagogischen Welt.

Literatur

Becker, G.: Hundert Jahre Landerziehungsheime - Pädagogik von gestern oder Pädagogik für morgen? In: Th. Fischer (Hrsg.): Bewerten - Orientieren - Erleben. Pädagogische Räume, Reflexionen und Erfahrungen. 66 Wegbegleiter gratulieren Jörg W. Ziegenspeck zum 66. Geburtstag. Aachen: Shaker Verlag 2007, S. 541-558.

Bohrer, K.-H.: Granatsplitter. Erzählung einer Jugend. München: Carl Hanser Verlag 2012.

Hentig, H. v.: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Die Entschulung der Mittelstufe und ein einjähriger Dienst an der Gemeinschaft. Ein pädagogisches Manifest im Jahre 2005. München /Wien: Carl Hanser Verlag 2006.

Hentig, H. v.: Mein Leben bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus. Korrigierte Ausgabe in einem Band. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.

OSO-Hefte: Berichte aus der Odenwaldschule Heft 3 (1956).

Röhrs, H. (Hrsg.). Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf: Schwann Verlag 1986.