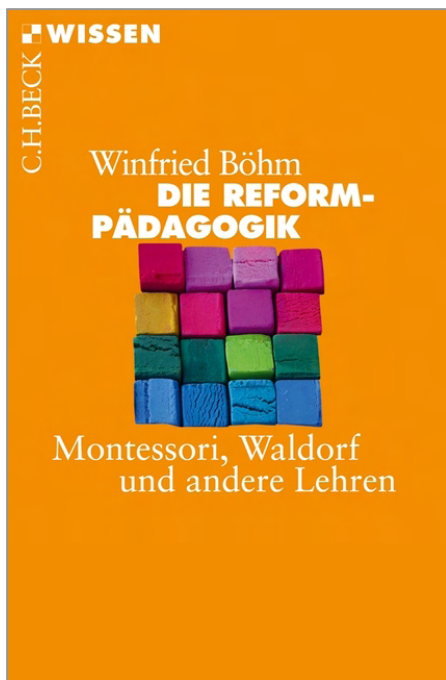


Unverkäufliche Leseprobe



Winfried Böhm
Die Reformpädagogik
Montessori, Waldorf und andere Lehren

126 Seiten, Paperback
ISBN: 978-3-406-64052-0

Weitere Informationen finden Sie hier:
<http://www.chbeck.de/10459376>

5. Pioniere und Konzepte

Aus der großen Schar der Reformer ragen fünf besonders heraus, weil sie wie keine anderen «schulbildend» gewirkt und – theoretisch wie praktisch – Erziehungs- und Schulkonzepte präsentiert haben, die bis heute verwirklicht und international diskutiert werden. Allen fünf ist gemeinsam, dass ihre eigenen passiv erlebten Erziehungs- und Schulerfahrungen ihr Denken maßgeblich beeinflusst haben, und alle fünf haben hinsichtlich der drei für jede pädagogische Theorie grundlegenden Aspekte – *Menschenbild*, *Zielbestimmung* und *Methode* – eigenständige Vorstellungen entwickelt, publiziert und realisiert. Hier kommt es uns allein auf diese theoretischen Begründungen an, und es muss völlig außer Acht bleiben, dass diese Modelle da und dort de facto einmal auf streng dogmatische, ein andermal auf sehr flexible oder auch auf so freizügige und (nach dem «Aschenputtelprinzip») mit anderen Modellen vermischte Weise praktiziert werden, dass man sie am Ende gerade noch am Namen erkennt.

Hermann Lietz und die Landerziehungsheime

Hermann Lietz erweckt auf den ersten Blick nicht den Eindruck eines systematischen Denkers. Seine Schriften sind meist unter Zeitdruck entstanden und quellen über von Wiederholungen. Die Themen blieben fast immer die gleichen, und das fällt besonders deshalb auf, weil es nur wenige waren und diese wenigen ohnehin in der Luft lagen: *Volks- und Nationalerziehung durch Charakterbildung, und das in familienähnlicher Gemeinschaft auf dem Lande*.

Vier Thesen sind es, die sich beharrlich durch seine Schriften ziehen und in seinem (einzigen) Hauptwerk «Die deutsche Nationalschule» gebündelt sind. Dabei decken sie sich fatal mit den

Forderungen, die Kaiser Wilhelm II. auf der ersten Reichsschulkonferenz 1890 in Berlin erhoben hatte.

Erstens vernachlässige das Gymnasium seine Hauptaufgabe, die Charakterbildung, weil es sich nur um Lernen und Wissen kümmere und den Lernstoff vergötze. Zweitens müsse der Kult der alten Sprachen abgebaut werden, denn eine deutsche Nationalschule habe das Deutsche, vor allem den deutschen Aufsatz, als Achse zu nehmen, um die sich alles dreht. Drittens erstickten in den deutschen Schulen, besonders im Gymnasium, der Erziehungsauftrag und die Erziehung zur Verantwortung unter dem Ballast der Lerninhalte; aber der deutsche Lehrer müsse in erster Linie erziehen; das wird von Lietz vor allem damit begründet, dass das Elternhaus immer weniger in der Lage sei, diesem seinem angestammten Auftrag gerecht zu werden. Viertens mache die (Stadt-)Schule krank, und dabei brauche das deutsche Volk gesunde Menschen: Soldaten ebenso wie Beamte und geistige Führer.

Dementsprechend heißt es 1898 in den ersten Erziehungsgrundsätzen für die Landerziehungsheime (vgl. Koerrenz 2011, S. 94–100) programmatisch, diese beabsichtigten, ihre Zöglinge zu selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen (sic!), gesund, körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig, zu erziehen, die scharf denken, warm empfinden, mutig und stark sein wollen. Zu diesem Zweck versprachen die Heime eine asketisch-hygienische Lebensweise, gesunde Ernährung, tägliche Körperertüchtigung, Schwimmen und Turnen sowie – und das lag Lietz besonders am Herzen und nimmt in seinem Hauptwerk sehr breiten Raum ein – die Pflege des sittlich-religiösen vaterländischen Sinnes. An die Lehrer seiner Heime stellte er höchste Ansprüche, die er einerseits an einer Idealfigur des Familienvaters und andererseits an den Tugendgelübden der religiösen Orden orientierte: Armut, Keuschheit, Tapferkeit und Gehorsam, und dieser Gehorsam bestand in erster Linie in der Unterordnung der eigenen Person unter die Interessen der Gemeinschaft.

Lietz wurde am 28.4.1868 auf Gut Dumgenewitz auf der Insel Rügen geboren. Er wuchs in der abgeschiedenen Geborgenheit

eines dörflichen Bauernhofs und im Schutz einer alten bäuerlichen Großfamilie auf. Den Eintritt in das Gymnasium bezeichnete er als das definitive Ende seiner glücklichen Kindheit; die Höhere Schule erlebte er als ein jahrelanges Trauma. Nach dem Abitur ging er zuerst nach Halle, dann nach Jena, wo er evangelische Theologie studierte, das theologische Examen und die Staatsprüfung für das Höhere Lehramt (für die Fächer Philosophie, Religion, Deutsch und Hebräisch) ablegte und bei dem der Lebensphilosophie nahestehenden Rudolf Eucken mit der Dissertation «Das Problem der Gesellschaft bei Auguste Comte» promovierte. In der traditionsreichen Universitäts-Übungsschule des damals weltberühmten Herbartianers Wilhelm Rein (1847–1929) sammelte er praktische Schulerfahrungen. Ein längerer Austauschaufenthalt zwischen 1896 und 1897 in der kleinen dörflichen Internatsschule, die Cecil Reddie zunächst für 16 Jungen im englischen Abbotsholme (East Staffordshire) gegründet hatte, bewirkte eine lebensentscheidende Wende. Pfarrer wollte er nicht (mehr) werden, weil er in seinen religiösen Überzeugungen frei bleiben wollte; und der Lehrerberuf schied für ihn aus, weil sich Lietz nicht als «Sklave des Schulsystems» verdingen wollte. In seiner Schrift «Emlohstobba» (Berlin 1897) – der Titel ist ein Anagramm von Abbotsholme – malte er den Traum einer neuen Schule, die eine Art von Kloster- oder Großfamilienleben mit wissenschaftlicher Arbeit und praktischer Landwirtschaft, fernab von Großstadt und moderner Zivilisation, verbände. 1898 entschloss er sich zu seinem eigenen Weg der «Schulreform durch Neugründung» (Rudolf Lassahn). Jeweils am 28. April, seinem Geburtstag, gründete er (stets mit geliehenem Kapital!) die ersten drei Landerziehungsheime: 1898 in Ilsenburg (Harz) für die 9–15-jährigen Schüler, 1901 in Haubinda (Thüringen) für die 12–15 Jahre alten und 1904 auf Schloss Bieberstein bei Fulda für die Altersgruppe von 12–19 Jahren.

In der Literatur ist der Grad der Originalität dieser Neugründungen umstritten. Während Albert Reble Lietz noch als einen Bahnbrecher der modernen Internatsschulen bezeichnete, spricht ihm Jürgen Oelkers heute im Vergleich mit anderen zeit-

genössischen Schulgründungen fast jegliche innovative Potenz ab. Bemerkenswert sind die inneren Streitigkeiten und die Abspaltungen, die sich im Laufe des ersten Jahrzehnts ereigneten. Zum ersten Konflikt führte 1903 der sog. «Judenkrach» in Haulbinda, nach dem der jüdische Lehrer Theodor Lessing und ein großer Teil der jüdischen Schüler das Heim verließen. Wenn man Koerrenz glaubt, dann hat bei Lietz kein dezidiert antisemitischer Bestandteil bestanden, sondern auslösend sei gewesen, dass Lietz die jüdische Begeisterung für die Stadtkultur und die auffallende Intelligenz der jüdischen Schüler als einen Störfaktor in seiner ländlich-primitiven Erziehungswelt empfunden habe.

1906 trennten sich mehrere Mitarbeiter im Streit von ihm, darunter Gustav Wyneken und Paul Geheeb sowie der Primarschullehrer Martin Luserke und der Komponist Kurt Halm. Diese «Renegaten» gründeten die Freie Schulgemeinde Wickersdorf bei Saalfeld in Thüringen, von der sich dann 1910 wiederum Geheeb im Streit abwandte und seinerseits mit dem stattlichen Kapital seines vermögenden Schwiegervaters (jedoch wieder ohne Eigenkapital!) die Odenwaldschule, lange Zeit das Flakschiff der Landerziehungsheimbewegung, gründete.

1914 nahm Lietz, der von seinem liberalen Christentum aus Hass und Krieg verurteilen musste, als Freiwilliger am Ersten Weltkrieg teil und rief seine kriegstauglichen Schüler leidenschaftlich auf, es ihm gleichzutun. Dahinter stand zum einen seine nationale Begeisterung, zum anderen die damals weitverbreitete und auch später noch in einigen Landerziehungsheimen latent vorhandene Überzeugung vom Krieg als der großen Säuberung der Sitten und als Ort der ernsthaften Bewährung für die «echten Mannestugenden». Interessant erscheint, dass auch ein so wohlwollender Interpret wie Ralf Koerrenz Lietz einen «Idealismus ohne Bodenhaftung und eine Deutung von Wirklichkeit in Kategorien der *Rasse* und der *Nation*» attestiert und das eigentliche Problem bei ihm «in der Fixierung von Religion auf Sittlichkeit und der Sortierung der Menschen in Rassen» sieht (Koerrenz 2011, S. 43 f.).

In der hier kurz skizzierten Ausgangslage waren auch alle anderen Probleme enthalten, die sich für die Lietzschen und die

späteren Landerziehungsheime seiner prominenten ebenso wie seiner vergessenen Nachfolger stellten: der private Charakter dieser Einrichtungen und die fast durchweg ungewisse Finanzierung, die ihre Betreiber nötigte, sich literarisch zu profilieren und sich auf dem privaten Bildungsmarkt, den es nicht erst seit heute gibt, zu positionieren und zu behaupten. Das geschah vor allem dadurch, dass sie ein ganz besonderes und zudem elitäres pädagogisches «Produkt» anbieten mussten, das seinen in aller Regel sehr hohen Preis wert war. Jürgen Oelkers (2010, S. 268) resümiert ernüchternd: «Und die propagierten Eigenheiten wie die Naturnähe, die körperliche Anstrengung, die Betonung des sportlichen Wettbewerbs, die Schulgemeinschaft, die Unterrichtsformen und die curricularen Angebote sind alle keine Alleinstellungsmerkmale, sondern sorgten nur für den Unterschied der Marke. Keine Schule hatte wirklich ein exklusives Konzept.»

Den Vorrang der Erziehung vor dem Unterricht vertraten alle Landerziehungsheime, aber grosso modo auch die gesamte Reformpädagogik. Neu war an ihnen das Familienprinzip als Ordnungskriterium – mit allen seinen Vor- und Nachteilen: einerseits die größere Nähe zwischen Erziehern und Zöglingen, andererseits die damit drohende Missachtung der Grenze und häufige Überschreitungen der Intimitätsschranken (vgl. dazu Seichter 2012). So gab es Fälle von sexueller Gewalt nicht erst in der Odenwaldschule, sondern auch in anderen Landerziehungsheimen, und selbst Gustav Wyneken, der Verkünder einer eigenständigen Jugendkultur, wurde Anfang der 1920er Jahre wegen sexueller Nötigung gerichtlich verurteilt. Die Arbeit, die die Schüler zu verrichten hatten, war nicht nur eine pädagogisch motivierte, sondern sie diente zu einem großen Teil schlicht der Kosteneinsparung, weil die meistens nur von einer zahlenmäßig kleinen, wenn auch überwiegend aus der sozialen Oberschicht kommenden Klientel besuchten Landerziehungsheime ihr Schulgeld nicht unbegrenzt erhöhen konnten, wenn sie nicht finanziell scheitern wollten.

Mit Gustav Wyneken (1875–1964) gewannen die Ideen der Jugendbewegung mitgestaltenden Einfluss zunächst in Wickers-

dorf, dann auch ausstrahlend auf die anderen Landerziehungsheime. In der berühmt gewordenen Meißner-Formel trug die deutsche Jugendbewegung auf dem Ersten Freideutschen Jungentag 1913 ihr Selbstverständnis vor: «Die Freideutsche Jugend will nach eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, in innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein.»

Die Odenwaldschule berief sich dagegen, von ihrer Gründung durch Paul Geheeb (1870–1961) an, weniger auf die Jugend als auf die großen Geistesheroen der Antike (Platon und Pindar) und der deutschen Vergangenheit (Fichte, Schiller, Humboldt) und verknüpfte ihre Erziehungsaufgabe mit dem platonischen Eros-Verständnis, wie es Hans Blüher in der Wandervogelbewegung kultiviert hatte, und dem elitären Gestus eines pädagogischen Männerbundes (vgl. dazu Seichter 2012). Wie Ulrich Raulffs großartige «Biografie» des George-Kreises gezeigt hat, war die Odenwaldschule bis in die jüngste Gegenwart eine Heimstätte des elitären Eros-Kultes dieses Kreises.

Als bemerkenswert für die Fortentwicklung der Landerziehungsheime muss sicherlich Kurt Hahn (1886–1974) genannt werden, der nicht nur Schloss Salem sein Profil gab, sondern mit der Erlebnispädagogik eine spezifisch den Landerziehungsheimen geistig verwandte Pädagogik schuf. Hahn, dessen Leben vier politische Epochen deutscher Geschichte umspannte, ging – wie die anderen Landerziehungsheimpädagogen – von einer sehr kritischen Einschätzung der Jugend seiner Zeit aus, die er mit dem viel zitierten Satz charakterisierte: «Das Weideland der heutigen Jugend ist ungesund.» Sodann bemängelte er an der Jugend das Fehlen wichtiger «Tugenden» wie Einsatzbereitschaft, Tatwille, Engagement und Tapferkeit.

Bei der theoretischen Begründung seines Erlebnissbegriffs stützte er sich auf den nordamerikanischen Philosophen und Psychologen William James (1842–1910). Dieser, obwohl selbst überzeugter Pazifist, war der Meinung, dass so wertvoll erscheinende Tugenden wie Kühnheit, Härte, Tapferkeit und Liebe zur Gemeinschaft nirgends besser ausgebildet werden könnten als im Krieg. Da aber der Krieg nicht um der Erziehung der Jugend wil-

len beliebig veranstaltet werden kann und da er neben seinen erzieherischen Wirkungen auch ungewollte zerstörerische Auswirkungen mit sich bringt, ging es James – und mit ihm Hahn – darum, ein pädagogisches Äquivalent zum Krieg zu installieren, das jene von der Schule vernachlässigten Charaktereigenschaften auch in Friedenszeiten wecken und fördern kann. Dieses moralisch-pädagogische Äquivalent zum Krieg entdeckte Hahn in der Dynamik des Rettens, die dann die Grundlage seiner Erlebnistherapie und Erlebnispädagogik wurde: «Die Leidenschaft des Rettens entbindet eine Dynamik der menschlichen Seele, die noch gewaltiger ist als die Dynamik des Krieges.» (Hahn 1998, S. 303)

[...]

Mehr Informationen zu diesem und vielen weiteren Büchern aus dem Verlag C.H.Beck finden Sie unter: www.chbeck.de