



Maria A. Wolf | Maria Heidegger |  
Eva Fleischer |  
Elisabeth Dietrich-Daum (Hrsg.)

## **Child Care**

Kulturen, Konzepte und Politiken der  
Fremdbetreuung von Kindern aus  
geschlechterkritischer Perspektive

**BELTZ JUVENTA**

Leseprobe aus: Wolf/Dietrich-Daum/Fleischer/Heidegger, Child Care, ISBN 978-3-7799-4075-3  
© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4075-3>

Sabine Andresen

# Fremdbetreuung als Emanzipationsprojekt?

## Erziehung und Koedukation in den Landerziehungsheimen der Reformpädagogik

### 1. Zur Einleitung: Landerziehungsheime waren keine Emanzipationsprojekte

Die Geschichte der Landerziehungsheime lässt sich nicht als Emanzipationsprojekt deuten. Die frühen Gründerfiguren wie Hermann Lietz (1868–1919) oder Paul Geheeb (1870–1961) mögen heroische Ideale verfolgt und mit ihren pädagogischen Projekten umzusetzen versucht haben, aber diese zielten nicht auf die Emanzipation von Kindern und Jugendlichen, schon gar nicht auf die der Mädchen. Die ersten Gründungen – sei es das englische Abbotsholme 1889, die erste deutsche Gründung Ilsenburg 1898 oder Haubinda 1901 – waren Jungenschulen. Bertha von Petersenn (1862–1910) gründete 1900 in Berlin das erste Landerziehungsheim nur für Mädchen und vier Jahre später ein weiteres am Bodensee. Wickersdorf, gegründet 1906 und die Odenwaldschule 1910, deren Anfänge stets mit unüberwindbaren Konflikten jener „großen Männer“ der Landerziehungsheimgeschichte ihren Ausgang nahmen, waren koedukative Einrichtungen. Reformpädagogische Landerziehungsheime waren folglich nicht per se koedukativ und an emanzipatorischen Erziehungsvorstellungen interessiert. Es ist nicht auszuschließen, dass die Motive mancher Eltern, insbesondere liberal gesonnener Mütter auch in dem Wunsch nach Emanzipation der Töchter lagen, aber daraus lässt sich kein reformpädagogisches Emanzipationsprogramm der Internatserziehung und Fremdunterbringung ableiten. Zwar ging es in der reformpädagogischen Programmatik stets um Befreiung von traditionellen Zwängen, sei es denen der alten Gymnasien, der bürgerlichen Doppelmoral oder der deformierenden Moden, aber weder lässt sich von der Programmatik auf die Praxis schließen, noch ist eindeutig geklärt, was in welchen reformpädagogischen Kontexten unter Befreiung konkret verstanden wurde und ob es ein ernsthaftes emanzipatorisches Bestreben auf Seiten der verantwortlichen Erwachsenen – in den Landerziehungsheimen vornehmlich männliche Akteure – gab.

Mit der im Anschluss an die Skandalisierung sexueller Gewalt an der Odenwaldschule durchgeführten Untersuchung von Jürgen Oelkers (2011) muss man gerade die Landerziehungsheime auch als Orte, an denen sich die „dunkle Seite der Reformpädagogik“ entfalten konnte, rekonstruieren. Ihre Abgeschlossenheit, die Ausrichtung an einem dominanten Schulleiter, unklare Rollen der Professionellen als Lehrkräfte, Führer und Elternersatz, diffuse Nähe- und Distanzverhältnisse, ein elitärer Habitus und eine an Natur und Natürlichkeit ausgerichtete ideologische Überhöhung des eigenen pädagogischen Handelns ließ Landerziehungsheime eher anfällig werden für Herrschaft anstelle von Emanzipation.

Fremdunterbringen hieß im Kontext reformpädagogischer Landerziehungsheime die „Verpflanzung“ von oft wohlhabenden Kindern und Jugendlichen aus städtischen Milieus in eine „natürliche“ und damit immer als gesund gedachte Umwelt, die es Kindern und Jugendlichen möglich machen sollte, sich in die „natürliche Ordnung“ einzufügen. Davon ausgehend rekonstruiert der vorliegende Beitrag in dem folgenden zweiten und sehr ausführlichen, weil grundlegenden, Abschnitt die Bedeutung des Rückzugs in und des ideologischen Bezuges auf die Natur und stellt die Frage nach der Idee von Natürlichkeit in reformpädagogischen Kontexten (2). Diese Bezüge sind gerade aus geschlechtertheoretischer Sicht höchst relevant, weil sie Differenz markieren halfen. Daran anschließend werden einige Grundzüge der Landerziehungsheime diskutiert (3) und die Überformung der Koedukationsidee am Beispiel des Romans von Gertrud Prellwitz „Drude“ herausgearbeitet (4). Abschließend sollen drei charakteristische Denkfiguren der Reformpädagogik, die nicht auf der Idee von Emanzipation basieren, kritisch diskutiert werden (5). Dieser letzte Abschnitt basiert auf einer gemeinsam mit Bielefelder Studierenden durchgeführten Forschungsarbeit, die in einen Vortrag anlässlich des Jubiläums der Fakultät für Erziehungswissenschaft im Sommersemester 2010 mündete.

## **2. Für wen? Natur als Emanzipationsprojekt in der Reformpädagogik**

In die Ansichten der Reformpädagogik über Natur und Körper flossen stets Vorstellungen über Gesundheit, Sexualität und soziale Verhaltensnormen mit ein. Die für diese Aspekte, also Natur, Körper, Gesundheit, Sexualität und Geschlecht, zentrale normative Größe war Natürlichkeit. In der Semantik des Natürlichen finden ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts im Kontext der Reformpädagogik, insbesondere in den Landerziehungsheimen und im Umfeld sozialer Reformbewegungen, zentrale Diskussionen statt. Natürlichkeit wurde auf diesem Weg zu einem hoch ambitionierten Kunstprodukt und zur programmatischen Idee reformpädagogischer Handlungsanleitungen.

Natur, Gesundheit und Sexualität bezogen sich dabei auf den Körper. Die Bedeutung des Körpers, seine Betrachtung und „Behandlung“ hängen eng mit reformpädagogischen Erziehungsvorstellungen zusammen, und es ist der Körper, der die Unterscheidung zwischen Generation und Geschlecht markiert. Der Zürcher Historiker Philipp Sarasin arbeitet genau dies heraus:

„Nichts, was mit dem Körper zu tun hat, versteht sich von selbst. Die lebendige Materie, die wir sind, lässt sich auf viele verschiedene Arten wahrnehmen. Die Zeichen von Lust und Schmerz, die wir empfinden, müssen gedeutet, Krankheiten im Rahmen eines Wissens beurteilt werden. Auch Gesundheit ist kein Richtmaß außerhalb aller Kultur, sondern bedarf der Definition.“ (Sarasin 2001: 32)

Der Bezug zur Natur hatte im Kontext der Reformpädagogik unterschiedliche Merkmale. Er konnte beispielsweise metaphorisch, ästhetisch, aber auch naturwissenschaftlich oder dezidiert evolutionstheoretisch geprägt sein. Wenn in reformpädagogischen Texten auf Natur verwiesen wurde, so folgte dieser Verweis oft einem kritischen Impuls oder er war Ausdruck einer romantischen Verklärung beispielsweise des Kindes. Ganz im Sinne des romantischen Kinderbildes werden Kinder allzu oft mit dem Wachstum der Pflanze verglichen:

„Feine, zarte Würzelchen sind's, die das Kind mit seiner Heimat verknüpfen. Losgerissen würden sie ihm Lebenssaft und -inhalt rauben, die so empfindliche Pflanze würde verdorren aus Sehnen nach der Muttererde.“ (Lorenzen 1905: 162)

Mit dem Rückgriff auf Natur ließ sich, wie dieses Zitat zeigt, folglich auch Fremdunterbringung als Form der Entwurzelung kritisieren.

Heinz-Elmar Tenorth macht zwar darauf aufmerksam, dass gerade die pädagogische Kritik am sogenannten Naturalismus davon auszugehen versuchte, Natur nicht als Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Reflektierens zu verstehen. Im Gefolge Schleiermachers bezeichnete etwa Herman Nohl den Naturalismus als Weltanschauung. Tenorth zeigt allerdings deutlich auf, wie Natur dennoch als Argument in der Pädagogik durchsetzungsmächtig blieb.

„Vor allem die Vielfältigkeit des Naturbegriffs, die ja schon in einem Vergleich von Nohl und Key bewusst wird, auch die unübersehbare Differenz der Verwendungsweisen – z.B. in der feminismuskritischen Argumentation bei Ellen Key – legen es nahe, nicht den Propagandasätzen der Geisteswissenschaften oder den Verdikten wissenschaftskritischer Praktiker zu folgen, sondern das Argument selbst zu suchen und kritisch zu rekonstruieren.“ (Tenorth 2000: 304f.)

Natur als Argument werde, so Tenorth, dort relevant, wo es um die Programmik von Befreiung versus Begrenzung und um die Bezeichnung von Spielräumen gehe. Tenorth arbeitet ein wesentliches Problem heraus: Auch dort, wo Pädagogik und Erziehungswissenschaft ihre Kritik am Rekurs auf Natur explizieren, bleiben sie in ihrer Grundannahme auf eine Anthropologie von der Natur des Menschen in seiner unbestimmten Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit verwiesen: „Pädagogik bleibt das Geschäft, das die ‚Natur‘ des Menschen erzeugt, indem es vorgibt, seine Natur zu ignorieren oder die Unbestimmtheit zu achten.“ (ebd.)

In den deutschen Reformbewegungen war Natur nicht nur ein offenes oder unausgesprochenes Argument, sondern zugleich konnte Natur der Ausgangspunkt für ein essentialistisches Denken sein. So zum Beispiel in der Frauenbewegung, in der es in Deutschland um Bildungszugänge für Mädchen und Frauen ging, ohne eine biologisch begründete bzw. von der Natur vorgegebene Geschlechterdifferenz infrage zu stellen. Um die Anerkennung der Gleichheit der Geschlechter ging es explizit nicht, sondern stattdessen sollte gerade das Wesen – die Natur – der Frau gestärkt werden. Insofern basierte das auch in der Reformpädagogik einflussreiche Konzept der geistigen Mütterlichkeit auf einem Natur- und Körperverständnis der Frau. So schlussfolgert die Kulturwissenschaftlerin Barbara Vinken (2001):

„Geistige Mütterlichkeit wurde mit der Frauenbewegung zu einem ausschließlich von Frauen, dafür aber prinzipiell von allen Frauen zu realisierenden innerweltlich-reformerischen Kulturwert. Erst die geistige Mütterlichkeit lässt eine Frau ganz Frau werden. Geistige Mutterschaft sollte bloß biologisch-naturhafte Fortpflanzung veredeln. Mutterschaft sollte zu einem Ort werden, an dem die Unbedeutsamkeit bloßer Physis von Geist durchdrungen wird.“ (ebd.: 222)

Die Reformpädagogin Ellen Key (1849–1926), eine große Verfechterin der Landerziehungsheime, ist dafür ohne Zweifel ein einschlägiges Beispiel. Sie plädierte nicht nur in ihrem reformpädagogischen Bestseller „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902), sondern auch in anderen Schriften, die insbesondere in der internationalen Frauenbewegung kontrovers diskutiert wurden, für ein juristisch zu fixierendes Recht auf die Bewahrung der mütterlichen Natur (vgl. Baader et al. 2000). Bei Key war damit auch die fundamentale Kritik verbunden, dass neue juristische Regelungen beispielsweise im Arbeitsrecht die Natur der Geschlechterdifferenz ignorieren würden. Sie sah keinen Fortschritt in der Freigabe männlicher Berufsfelder für Frauen und verlangte im Namen der Natur Frauenarbeitsschutzgesetze.

„Einen gegen die Frau ungerechten Gesetzesparagrafen abzuschaffen, hundert Frauen auf ein Arbeitsgebiet zu lenken, auf dem früher nur zehn gewirkt haben, eine auf ein solches, auf dem früher keine tätig war – das

sind die Meilensteine auf der Fortschrittslinie der Frauensache gewesen, einer Linie, die man ohne Rücksicht auf die weiblichen Anlagen, die weibliche Physis, die umgebenden Verhältnisse verfolgt hat.“ (Key 1992 [1902]: 49)

Nicht nur in der Frauenbewegung diente Natur als Referenzpunkt, über den keineswegs Konsens herrschte, wie das Beispiel Keys zeigt. In vielen für die Reformpädagogik relevanten Zusammenhängen lässt sich dieser Rückgriff auf Natur als Argument, wie Tenorth schreibt, nachweisen, wobei gerade Natur dann durch ihre Kulturalisierung überhöht wurde. Ähnliches gilt für die auf individuelle Lebensgestaltung zielenden Reformbewegungen wie Naturheilbewegung, Freikörper- oder Kleiderreformbewegung oder auch Antialkoholbewegung. Der argumentative Ausgangspunkt in diesen Bewegungen war die Schädigung der „Natur“ des Menschen vor allem durch Urbanisierung und durch die neue Arbeitswelt. Von einer „Schädigung“ der Natur sollten auch die Zöglinge der Landerziehungsheime, vor allem Knaben, befreit werden.

Der Verweis auf Natur bzw. die Aufforderung, durch eine alternative Lebensführung zu ihr zurückzukehren, war eine Flucht aus der kritisierten modernen Welt. Auch diese Natur war selbstverständlich im hohen Maße stilisiert und sie diente als Metapher für ein Heilsversprechen im Sinne einer Erlösung von zivilisatorischen Schäden und als Befreiung zu ganzheitlichen Erfahrungen. Dabei wurde gerade im Kontext der Pädagogik nie dargelegt, was man sich genau unter Ganzheitlichkeit vorzustellen habe. Befreiung und Ganzheitlichkeit bzw. bei Key „Mannigfaltigkeit“ im Lichte der Natur bildeten den Schlüssel zur neuen sozialen und individuellen Lebensführung.

Während Natur und Umwelt einerseits als Mittel zur Realisierung des Fortschritts angesehen wurden und die Produktivkraft des Menschen im Vordergrund zu stehen schien, entstand parallel dazu demnach die Skepsis gegenüber „modernen“ Entwicklungen. Dies trug weitgehend im Konsens innerhalb der einzelnen Lebensreformbewegungen und bei vielen ReformpädagogInnen zu einer Idealisierung der Natur und zu dem Bestreben nach jener ganzheitlichen Erlösung des modernen Menschen bei.

„Mit der Diagnose, dass die Gesellschaft durch die Distanz zur Natur in eine Krise geraten sei, entwickelte sich in lebensreformerischen Kreisen immer deutlicher die Gewissheit, auch den Schlüssel zur Lösung der Zeitprobleme zu besitzen.“ (Rohkrämer 2001: 73)

Dieser Schlüssel lag in der Suche nach Orientierung an und der Vorstellung von Natürlichkeit, wohingegen Natur vor allem das durch Zivilisation, Moderne und Entfremdung Bedrohte und dem Menschen Genommene war. Dabei ging es insbesondere auch darum, gegenüber der vermeintlich materiellen Orientierung alternative Bewertungskriterien für das individuelle Leben und

die Kultur einzuklagen. Hier liegen Gründe für die Entwicklung von Umweltbewusstsein und für den Versuch eines naturgemäßen Lebens entlang des unaufhaltsamen Modernisierungsprozesses. Vor diesem Hintergrund entstand der Zusammenhang zwischen dem Bemühen um alternative Lebensführung und -gestaltung und der Entwicklung alternativer Weltbilder, zu denen beispielsweise auch okkulte Weltanschauungen gehörten (vgl. Thiel 2001).

Ebenso schwammig wie der Begriff der Ganzheitlichkeit blieb in der Reformpädagogik der Begriff der Natürlichkeit, dies schuf die Voraussetzung, Natürlichkeit zu einer diskursiven Leitfigur werden zu lassen. Die Natur stellte den idealen Ort für neue Erziehung und neue Lebensformen dar und Natürlichkeit galt als zentrales Merkmal des Guten ebenso wie als Referenzpunkt der Kritik. Der dafür ideale pädagogische Ort war das Landerziehungsheim und hier insbesondere die koedukativen Einrichtungen, weil sich so Natürlichkeit und Ganzheitlichkeit auch im Geschlechterverhältnis einschreiben sollte.

Auch das „Handbuch der deutschen Reformbewegungen“ repräsentiert die historische Dominanz von natur-, körper- und gesundheitsbezogenen Themen. Nicht nur unter der Kategorie „Erziehung und Bildung“, sondern insbesondere unter „Umwelt und Heimat“, „Lebensreform/Selbstreform“, „Leben und Arbeiten“ und „Gemeinschaft und Gesellschaft“ stehen diese Themen zur Debatte (vgl. Krebs/Reulecke 1998). Nahezu allen Bereichen liegt, zumindest im deutschen Kontext, meist eine Idee oder Vision von Natürlichkeit zugrunde. So ist sie auch für viele ProtagonistInnen der Reformpädagogik die zentrale Norm für Gesundheit, Körperlichkeit sowie für die Gestaltung des Geschlechterverhältnisses und für den Umgang mit Sexualität. Dies führte in den Landerziehungsheimen zu anschlussfähigen sozialen Praktiken wie die der morgendlichen Nacktkörperkulturübungen auf grünen Wiesen.

Auf einer Idee von Natürlichkeit – im Sinne der Bewahrung menschlicher Lebensräume – und der Schöpfung basierten Landschafts- und Naturschutz ebenso wie Heimat- und Tierschutz. Mit Gesundheitsfragen, Körperlichkeit oder Ganzheitlichkeit in der Programmatik des Natürlichen setzten sich beispielsweise der Vegetarismus auseinander, aber auch die Naturheilbewegung, die Kleidungsreform oder die Sozialhygiene. Nicht nur an Letzterem, der Sozialhygiene und Eugenik, treten dabei die politischen Implikationen der Diskurse und Maßnahmen in diesem Kontext hervor. Zu keiner Zeit ist die Thematisierung von Natur, Körper oder Gesundheit zu Beginn des 20. Jahrhunderts apolitisch gewesen. Im Gegenteil durchziehen die sozialen Natur- und Gesundheitsbewegungen und die Diskurse über Natürlichkeit durchgängig politische Themen. Darüber hinaus spielten Religion und Religiosität eine wesentliche Rolle. Krebs und Reulecke heben hervor, dass insbesondere Kriegsahnungen und apokalyptische Visionen häufig vorkamen und das Lebensgefühl nicht nur von Intellektuellen und KünstlerInnen um 1900 beeinflussten (vgl. ebd.).

Wichtig sind demnach die Fragen, welche Visionen bzw. Utopien, wel-

che darauf basierenden Zeitdiagnosen, welches Projekt und welches Menschenbild mit der Programmatik der Natürlichkeit verbunden waren. Dies ist besonders dann von Interesse, wenn es um Dimensionen von Erziehung und Bildung bzw. um die Gestaltung von Kindheit und Jugend, um das Verhältnis von Familie und Schule oder explizit um die Fremdunterbringung und um Emanzipationspotenziale von Kindern ging. Hervorzuheben ist, dass die Reformpädagogik in ihrer Logik die Natur als pädagogischen Ort und Natürlichkeit als pädagogisches Programm und diskursive Leitfigur zentral positionierte. Zu den flankierenden programmatischen Motiven zählten darüber hinaus Authentizität, Wahrhaftigkeit, Einfachheit, Reinheit, Klarheit und Schönheit. Begriffe, die insbesondere in der bürgerlichen Jugendbewegung vom Wandervogel bis zur Bündischen Jugend sinnstiftend waren (vgl. Andresen 1997; Buchholz 2001).

Ein weiteres wichtiges Element kam hinzu: Die Ästhetisierung des Natürlichen, die generell in Verbindung stand mit der Ästhetisierung von Reformideen. Diese seien, so Oelkers, von größerer Durchschlagkraft gewesen und hätten eher zur Sinn- und Identitätsstiftung beigetragen als die Reformsemantik selbst (vgl. Oelkers 1996). Ästhetisierungen und Diskurse über Natürlichkeit finden insbesondere auch ihren Niederschlag in den unterschiedlichen Verästelungen der Landerziehungsheime.

### 3. Frei sein? Grundzüge der Landerziehungsheime

„Das pädagogische Konzept des Landerziehungsheims geht zurück auf eine Idee, die in der englischen Lebensreformbewegung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts geboren wurde. Die Idee betont die besondere Bedeutung einer zurückgezogenen ländlichen Umgebung für den Erziehungsprozess. Damit sollte gewährleistet sein, dass Kinder und Jugendliche nicht länger den seelischen und körperlichen Gefahren des Großstadtlebens ausgesetzt werden, sondern in natürlicher Umgebung gesund aufwachsen können.“ (Oelkers 2011: 23)

Zunächst ging es folglich um die Abwehr aller Verführungen, die sich die Kritiker eines modernen und das hieß zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts immer großstädtischen Lebens vorstellten. Wie im Kontext der Jugendbewegung wurde das Landleben im Gegenzug mystisch verklärt und Natur erstens als Ideal des Kindseins positioniert und zweitens, zumindest in der Jugendbewegung, immer auch mit spezifischen Geschlechterbildern verbunden (vgl. Andresen 1997).

Landerziehungsheime sind keine Erfindung der deutschen Reformpädagogik oder gar der bürgerlichen Frauenbewegung. Das erste Ziel galt auch keineswegs der Realisierung von Koedukation. Landerziehungsheime sind eng mit der US-amerikanischen Naturbewegung und der englischen Lebens-

reformbewegung sowie mit der Jungenerziehung verbunden. Der Erfahrungsbericht des amerikanischen Schulgründers Henry David Thoreau über seine zweijährige, freiwillig gewählte Einsamkeit in den Wäldern Massachusetts, „Walden, or, Life in the Woods“ von 1854, sei, so Oelkers, gerade unter angloamerikanischen Pädagogen äußerst einflussreich gewesen und habe zu Schulgründungen auf dem Land, in der Natur und fernab von Zivilisation und bürgerlicher Familie geführt. Daneben hebt Oelkers die 1900, also zu Beginn des „Jahrhunderts des Kindes“ erschienene programmatische Schrift des britischen „Gründervaters“, Cecil Reddie (1858–1932), „Abbotsholm 1889–1899 or Ten Years’ Work in an Educational Laboratory“ (Reddie 1900) als einen Schlüsseltext der Landerziehungsheimgeschichte hervor. Hier begründete Reddie die Notwendigkeit, mit der neuen Pädagogik zu experimentieren. Dieser experimentelle Charakter stellt, folgt man Oelkers Argumentation, jedoch ein Grundproblem der Landerziehungsheimstruktur dar, denn die Prüfung des Experiments und seiner Ergebnisse wurde nie unabhängig vorgenommen, sondern erfolgte stets schulintern und unter der Autorität des Schulleiters. Damit waren aber die Ergebnisse exklusiv und nur wenigen Eingeweihten und Wohlgesinnten zugänglich.

Cecil Reddies Landerziehungsheim, in dem Hermann Lietz über ein Jahr hospitierte und das auch Ellen Key und viele andere europäische ReformpädagogInnen kannten, steht im Kontext der Lebensreformbewegung und eines philosophischen Zirkels, der vor allem die viktorianische Sexualmoral kritisierte und aus dem teilweise die politisch einflussreiche Fabian Society hervorging (vgl. Oelkers 2011). Reddie integrierte ganz unterschiedliche Anteile dieser heterogenen kulturgeschichtlich hoch interessanten Gruppierungen in seine Schule. Pädagogisch ging es in diesem englischen „Urmodell“ zunächst ganz handfest zu, denn die Schüler waren handwerklich tätig, arbeiteten auf dem Feld, unternahmen Ausflüge und sollten natürlich und gesund leben. Diese Herangehensweise muss vermutlich auch mit den Vorstellungen von Sexualität in Verbindung gebracht werden. Insbesondere Homosexualität stand unter Strafe und es war nicht zuletzt ein Anliegen des Netzwerkes um Reddie, diese Kriminalisierung kritisch zu diskutieren. Eine auch bei Reddie vorfindbare typische Umgangsweise mit Sexualität ist ihre Deutung im Lichte des vollkommen Natürlichem. Wie in der weiblichen bürgerlichen Jugendbewegung sollten auch in den Landerziehungsheimen eine unaufgeregte Nacktheit etwa durch Sonnenbaden, körperliche Arbeit oder Nacktbaden dem Körper und den Beziehungen alles Erotische und Lustvolle nehmen. Dies geschah durchaus in einer Befreiungsmetaphorik und bildete zumindest in der Jugendbewegung die Grundlage koedukativen oder „gemischten“ Wanderns (vgl. Andresen 1997).<sup>1</sup> Wer jedoch in den Landerziehungsheimen wie und

---

1 Bezogen auf Homosexualität kommt hier dem Rekurs auf die platonische Knabenliebe große Bedeutung zu.

wovon befreit werden sollte, welche Funktionen die lebensreformerischen Körperübungen außerdem hatten und welche innerpsychischen Konflikte der Erwachsenen das familienähnliche Zusammenleben auch ausgelöst haben mögen, bedarf weiterer Forschung.

Oelkers, der immer wieder betont, dass vornehmlich die Kinder der Oberschicht in den Landerziehungsheimen fremdbetreut wurden, zielt in seiner Analyse konsequent auf die Herstellung von Herrschaft durch Pädagogik und dies auch in Abbotsholme:

„Die Schule selbst unterhielt ein striktes Herrschaftssystem, das allen ihren pädagogischen Verlautbarungen einer ‚neuen Erziehung‘ diametral entgegenstand. [...] Reddie verhielt sich auffällig, brachte seine Schule mehrfach an den Rand des Ruins und musste am Ende fast gewaltsam entfernt werden.“ (Oelkers 2011: 41)

Die Landerziehungsheimidee ist – um noch einmal diesen Punkt deutlich herauszustellen – nicht an Emanzipation und Koedukation orientiert. Anstelle dessen traten Natur, Natürlichkeit und vor allem Ganzheitlichkeit. Oelkers zitiert Reddie:

„In dieser Schule [Abbotsholme] wird der Versuch unternommen, alle Kräfte des Jungen ganzheitlich zu entwickeln – er soll erzogen werden, leben zu können und ein rationales Mitglied der Gesellschaft zu werden.“ (Reddie 1990, zit. nach Oelkers 2011: 46)

Was unterdessen in der Geschichtsschreibung lange unterschlagen wurde, war der Sachverhalt, dass der Fremdunterbringung zumindest in den deutschen Landerziehungsheimen häufig ein Schulversagen im damaligen Regelschulsystem voraus ging. Auch der später von seinem Hauslehrer Andreas Dippold zu Tode geprügelte Berliner Bankierssohn, Heinz Koch, war aus diesem Grund zwischenzeitlich im Landerziehungsheim Haubinda untergebracht worden, jedoch ohne nennenswerten Erfolg (vgl. Hagner 2010). Zahlreiche Schüler blieben nur für kurze Zeit, wenn sich zeigte, dass auch die Landerziehungsheime nicht zur gewünschten Leistungssteigerung führten.

Entscheidend für die innere Struktur und die damit verbundene Fragen nach Emanzipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen war zunächst die Führungsrolle der teils herrschaftlich waltenden Schulleiter. Unter den Gründern wie Hermann Lietz oder Paul Geheeb war eine unabhängige Haltung ihnen gegenüber weder bei den Lehrkräften und schon gar nicht bei den Kindern und Jugendlichen zu erwarten. Nichts anderes wird man allerdings in den Regelschulen vorgefunden haben. Unterhalb der Herrschaft und Kontrolle des Schulleiters bildeten sich jedoch charakteristische Zwischenstufen aus. Dazu gehörten das in England stark propagierte

Kameradschaftssystem, das darin teils aufgehende Präfektensystem, in dem die älteren Jugendlichen über die jungen Schüler wachten und dabei auch teils gewaltförmige Herrschaft ausübten, sowie schließlich das bereits erwähnte Familiensystem. Gerade Letzteres machte eine Emanzipation besonders herausfordernd, denn sich mit dem Lehrer und „Familienoberhaupt“ in einer Person kritisch auseinanderzusetzen und sich gegebenenfalls abzugrenzen, dem waren – zieht man etwa Briefe von SchülerInnen heran – viele nicht gewachsen.

Abgrenzung zu leisten, fiel offenbar besonders schwer im Umgang mit dem Gründer der Odenwaldschule, Paul Geheeb. Die Odenwaldschule hatte sich 1910 nicht nur der Koedukation verschrieben, sondern mit ihrem von Pindar übernommenen Motto, „werde, der du bist“, auch Emanzipation im Sinne der Selbstfindung und Authentizität programmatisch in ihr Erziehungs- und Bildungskonzept integriert. Alle bislang vorliegenden Befunde legen jedoch nahe, dass Emanzipationsbestrebungen der Mädchen und Jungen zu großen Konflikten mit dem Schulleiter führen konnten, wenn er mit dem gewählten Weg der „Zöglinge“ nicht einverstanden war. Dies traf vor allem dann zu, wenn Jugendliche die Schule verlassen wollten, weil es ihnen an der Odenwaldschule nicht gefiel.

Die Wirkung des in nahezu jeder zeitgenössischen Schrift als charismatisch bezeichneten Schulleiters Geheeb wurde nicht zuletzt durch Teile der Frauenbewegung, die in der koedukativen Schule, dem gesamten Arrangement, dem Nimbus eine große Initiative der Mädchenbildung sahen, mit initiiert. Nicht zuletzt Künstlerinnen haben zu dem Bild der Schule und ihres Gründers erheblich beigetragen.

#### **4. „Drude“. Literarisch angelegte Mädchenemanzipation im Landerziehungsheim**

Gertrud Prellwitz (1969–1942), Gefährtin des in der Jugendbewegung und weit darüber hinaus beliebten Künstlers „Fidus“, ist ein Beispiel für die oben benannte Verklärung von Koedukation und Mädchenbildung in der Odenwaldschule als reformpädagogisches Schulexperiment mit offenem Ausgang und der Heroisierung Paul Geheeb's. Prellwitz gibt ihrem Roman einen authentischen Anstrich, indem sie auf die Tagebücher der mit siebzehn Jahren verstorbenen Tochter ihres Künstlergefährten verweist. Der erste Band der „Drude“-Geschichte erscheint 1922 und erzählt, wie die Künstlertochter aus dem behüteten Elternhaus, ebenfalls einer Insel gleich und mit dem normalen Leben nicht kompatibel, in die Odenwaldschule kommt und auch dort einen idealen Schonraum für die Ausbildung ihrer Weiblichkeit, für das wahre Ausleben ihrer Mädchenjugend findet.

Schon bei der Ankunft wird Drude von der Ausstrahlung eines anderen Mädchens – das ihre moralische Gegenspielerin sein wird – angezogen:

„Erika. Sie schien eine echte Wichtigkeit unter den Kindern. Was für ein schönes Mädchen! Strahlend, goldblond und blühend. Und zugleich hatte sie etwas so Freies, Starkes in ihren Bewegungen und so viel Kraft im Blick. Ach, wie Drude das gefiel!“ (Prellwitz 1922: 8)

Doch die im Sehen und Erkennen geübte Künstlertochter sollte zugleich wahrnehmen, dass bei Erika nicht alles im Reinen war: „Und dennoch – die Züge waren ihr zu weich.“ (ebd.)

Was Drude kritisch wahrnehmen soll, folgt man der Autorin, ist die sexuelle Aura der Altersgenossin, denn es sind die Jungen, die massiv auf Erikas Attraktivität reagieren. Die moralische Grundfigur der Beschreibung heterosexueller Anziehungskraft und der Kritik daran ist in dem Roman das jugendbewegte Ideal der asexuellen Kameradschaft zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Andresen 1997). Erika, die sexuell Attraktive, ist in dieser Hinsicht selbst ambivalent, denn einerseits gefallen ihr erotisch aufgeladene Situationen, andererseits wünscht sie sich eine „reine“ Freundschaft und dies wird ihr besonders in der Konfrontation mit Drude bewusst:

„Wie kommt es nur, durchfuhr es sie, daß die Jungen sich immer zu mir halten? Alle! Und die Mädchen nie? Bis jetzt habe ich mir nichts daraus gemacht. Aber bei dieser [Drude] – ach, wenn ich doch an sie herankönnte.“ (ebd.: 13)

Gemeinsam mit den Kameradinnen, die sie von einer wahren mädchenreinen Emanzipation überzeugen kann, gründet Drude einen Club gegen das „Poussieren“, damit sie sich als Mädchen in der koedukativen Schule auf ihre Herbheit, Klarheit und Gesundheit (ebd.: 74) rückbesinnen können. Deutlich wird in dem Roman, wie sehr Prellwitz sich für die Charakterisierung von Mädchenjugend in gemischtgeschlechtlichen Gruppen am Vokabular des Hygienediskurses der Zeit bedient. Immer geht es bei der Frage nach Befreiung aus traditionellen weiblichen Normen um noch stärkere Zwänge im Interesse innerer und äußerer „Sauberkeit“, diese Zwänge aber sollten sich die Mädchen selbst auferlegen. All dies verlangt Drude und mit ihr die öffentlichkeitswirksame Autorin Prellwitz im Interesse von Koedukation. Gelungene Koedukation ist innerhalb dieses Rahmens der Fremdunterbringung nur durch den aktiven Part der Mädchen, ihrer aktiven Arbeit am reinen Körper und einer keuschen Mädchenjugend denkbar.

In der Figur Drudes schafft die Autorin außerdem eine Rückbesinnung des jugendlichen Mädchens auf die kindliche Unschuld. Gerade diese enge Verknüpfung von wahrer Mädchenhaftigkeit mit der propagierten Unschuld des Kindes schien sich im überformten Ambiente eines koedukativen Landerziehungsheims besonders entfalten zu können. Daraus aber resultierten für die jugendlichen Mädchen, die fernab von ihren Familien mit den Internatsfamilien lebten, widersprüchliche Botschaften, denn sie sollten den