

RALF KOERRENZ

HERMANN LIETZ

RALF KOERRENZ

HERMANN LIETZ

Einführung mit zentralen Texten

FERDINAND SCHÖNINGH
PADERBORN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Umschlagabbildung:
Hermann Lietz (1910)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung Anna Braungart, Tübingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem
und alterungsbeständigem Papier ISO 9706

© 2011 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG,
Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung und Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 UrhG ausdrücklich gestatten.

Printed in Germany
Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co KG, Paderborn

E-Book ISBN 978-3-657-77204-9
ISBN der Printausgabe 978-3-506-77204-6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
A. EINFÜHRUNG – Hermann Lietz und die Gründung der Deutschen Landerziehungsheime	11
B. TEXTE.....	45
1. Hermann Lietz – Biographische Annäherungen.....	47
a) Hermann Lietz: Autobiographische Miniatur (1893)	48
b) Wilhelm Rein: Arbeitszeugnis Universitätsseminar Jena (1895)	49
c) Cecil Reddie: Arbeitszeugnis Neue Schule Abbotsholme (1897)	49
d) Rudolf Eucken: Hermann Lietz – ein Führer (1919)	50
e) Ludwig Gurlitt: Hermann Lietz als Erzieher und Mensch (1919).....	51
2. Hermann Lietz – Erfahrungshorizonte	53
a) Familiäre Herkunft – „Der Heimat Boden“ (1920)	54
b) Erfahrungen als Schüler – Greifswald und Stralsund (1920)	60
c) Erfahrungen als Student – Halle und Jena (1920)	67
d) Erfahrungen als Schulgründer (1913).....	73
3. Das Landerziehungsheim – Konzeptionelle Hintergründe	77
a) Was bedeuten Pädagogisches Universitäts-Seminar und Übungsschule zu Jena für die Deutschen Land-Erziehungs- Heime? (1917)	79
b) Brief an Wilhelm Rein (1897/1926).....	84
c) Erinnerungen an Abbotsholme (1920)	85
4. Das Landerziehungsheim – Pädagogische Grundlagen.....	93
a) Die Erziehungsgrundsätze des deutschen Landerziehungs- heims bei Ilsenburg im Harz (1898/1910).....	94
b) Was ich immer in den LEHen. erstrebt sehen möchte (1912)	100

c) Ordnung für die Deutschen Landerziehungsheime (1914) ..	104
d) Land-Erziehungsheime (1906)	109
e) Das Land-Waisenheim an der Ilse bei Veckenstedt/Harz (1913).....	124
5. Das Landerziehungsheim – Berufliche Orientierungen	129
a) Der Beruf des Erziehers (1913)	130
b) Wie ich mir die Mitarbeit in den Land-Erziehungs- heimen denke (1913)	146
c) Erzieher (1918)	149
d) Besucher und Volontäre (1913)	152
1. Das Landerziehungsheim – Impulse für die allgemeine Schulreform	155
a) Deutsche Nationalerziehung (1911).....	156
b) Aufgaben der deutschen Schule (1911)	157
c) Hauptforderungen für deutsche Nationalerziehung (1911) .	163
d) Landerziehungsheime und allgemeine Schulreform (1916)..	166
7. Das Landerziehungsheim – Weltanschauliche Rahmungen.....	177
a) Gott und Welt (1919).....	180
b) Konflikte in Haubinda (1904)	186
c) Konflikte in Haubinda (1920)	187
d) Des Vaterlandes Not und Hoffnung (1919).....	190
e) Zu Kaisers Geburtstagsfeier (1913)	195
f) Aufruf an die Schüler zu Kriegsbeginn (1914)	196
g) Aufruf an die Eltern zu Kriegsbeginn (1914)	197
h) Was ist Volkserziehung? (1917)	198
i) Mitteilung zu Kriegsende (1918).....	202
8. Das Landerziehungsheim – Über den Tag hinaus.....	203
Stiftungsurkunde (1911)	205
Biographische Daten zu Hermann Lietz	207
Verzeichnis der Erstveröffentlichungen	209
Auswahlbibliographie	212

Vorwort

Wer ist Hermann Lietz? Wer war Hermann Lietz? Die Antworten auf diese scheinbar banalen Fragen sind bei näherem Hinsehen komplizierter, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Jenseits der bloßen Feststellung von Lebensdaten („geboren 1868, gestorben 1919“) und der Auflistung von Gründungsdaten („1898 Ilsenburg, 1901 Haubinda, 1904 Bieberstein, 1914 Veckenstedt) erweist sich die Erinnerung an Hermann Lietz als ein Modell für die Schwierigkeiten einer pädagogischen Hermeneutik, die es mit – aus heutiger Sicht – befremdenden Sachverhalten zu tun hat. Unzweifelhaft ist zunächst dies: Hermann Lietz ist als Person und mit seinem Werk, der heute noch erfolgreich arbeitenden Stiftung Deutsche Landerziehungsheime, zumindest in zweifacher Hinsicht öffentlich präsent.

Zum einen gehört er zum Kerninventar der Erinnerung an die pädagogischen Aufbruchbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die in der Regel unter der Signatur „Reformpädagogik“ zusammengefasst werden. Wenn beispielsweise zu Beginn des 21. Jahrhunderts über die (Be)Deutung dieser Reformpädagogik im Feuilleton namhafter Tageszeitungen debattiert wird, kommt Lietz an hervorgehobener Stelle zur Geltung: dies jedoch als Negativklischee einer weltanschaulich überholten Pädagogik, die durch einen nationalen Chauvinismus und einen boshaften Antisemitismus gleichermaßen determiniert sei. Die Rede ist dann vom „Antisemiten Hermann Lietz“ (Bueb 2010 in der „Zeit“) oder davon, dass Lietz ein „antisemitischer Chauvinist“ (Oelkers 2010 in der „FAZ“) gewesen sei. Micha Brumlik kommt zu der Feststellung: „Als Anhänger des Antisemiten Paul de Lagarde setzte sich Lietz nicht nur für eine Lösung der ‚Rassenfrage‘ ein, sondern ließ 1919 aus Genugung über die Ermordung Rosa Luxemburgs die Flaggen über dem von ihm geleiteten Heim hissen“. (Brumlik 2010 in der „TAZ“) Selbst Ulrich Herrmann fixiert in seiner Verteidigung „der“ Reformpädagogik das Klischee auf den Punkt: „Hermann Lietz [...] wollte keine Kinder von jüdischen Eltern, sondern nur ‚deutsche Jünglinge‘. Historiker wissen das“ (Herrmann 2010 im „Spiegel“). Die Frage drängt sich dann auf: Was wissen Historiker sonst noch von Lietz bzw. was sollten sie wissen? Zwischenfazit: Lietz ist im Kontext von „Reformpädagogik“ medial an prominenter Stelle präsent – aber wie!?! In dieser medialen Präsenz erschöpft sich die Gegenwärtigkeit des Landerziehungsheim-Gründers jedoch keineswegs.

Denn *zum anderen* existieren vier Internate mit der Bezeichnung „Hermann-Lietz-Schulen“ in Haubinda, Bieberstein, Hohenwerda und auf Spiekeroog, in denen Lehrer(innen) und Schüler(innen) leben und arbeiten und die im Rahmen der „Stiftung Deutsche Landerziehungsheime“ auch als Wirtschaftsunternehmen funktionieren. Die Schulen mit ihren pädagogischen Programmen und der unter staatlicher Kontrolle stehenden Praxis genießen öffentlichen Respekt und Anerkennung. Die schulinterne Zeitschrift „Leben und Arbeit“, in den letzten Jahren mit der vielsagenden Zusatzkennzeichnung „Lietz lebt“ versehen, zeugt von einem intakten Personen-Netzwerk und dem beständigen Bestreben, eine lebenswerte schulische Praxis für Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Herkunft zu gewährleisten.

Wer also *ist* Hermann Lietz heute in unseren Erinnerungsspuren? Und: Wer *war* Hermann Lietz? Der vorliegende Quellenband, der aus einer nunmehr fast 25-jährigen Beschäftigung mit Leben und Werk dieses Pädagogen resultiert, möchte eine Grundlage für die je individuelle Beschäftigung mit Lietz und seinen Schulen bieten. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht kritisch.

Gegen jene gern zitierten, weil in der heutigen medialen Identifizierung von Gut und Böse so pflegeleichten Klischees zeigen die Quellen *zum einen* ein sehr viel differenzierteres Bild eines engagierten Theologen, Sozialreformers und Pädagogen. So seltsam beispielsweise die bei Lietz ganz direkt proklamierte Idee anmuten mag, man könne über eine Verbesserung der Erziehung auch eine Reform *der* Gesellschaft befördern, ist das Motiv an sich doch auch – geradezu systemimmanent – in heutigen Debatten der Bildungsreform präsent. Vermeintlich fremde Denkwege und Reformvorschläge erscheinen aktueller denn je, wenn man nicht zuerst auf die weltanschauliche Einkleidung schaut – eine weltanschauliche Einkleidung, von der immer gefragt werden muss, inwieweit sie wirklich für das pädagogische Denken konstitutiv ist. Die Klischees zu Hermann Lietz sind an diesem wie an anderen Punkten das, was Klischees eben ausmacht: Reduktionen, in denen wesentliche Kernelemente ausgeblendet werden, um mit einer Zuspitzung ein bestimmtes Wahrnehmungsbild zu produzieren und zu festigen. Dass mit solchen (negativen) Zuspitzungen in einem Kontext unreflektierter Heldenverehrung früherer Zeiten einst ein notwendiger Aufklärungsimpuls verbunden war, ist unbestritten. Die Frage ist jedoch, wo notwendige Aufklärung durch Pflege von entgegengesetzten Klischees geradezu zu einer neuen Form der Geschichtsklitterung wird. Die Beschäftigung mit den hier präsentierten Quellen kann zur Diskussion dieser Fragen beitragen.

Zum anderen jedoch vermag die hier vorgelegte Quellenauswahl in jene Kontexte eine Diskussion einzutragen, in denen der Zusammen-

hang von Schulpraxis und Schulprogrammen als selbstverständlich gegeben erscheint. Am Werk von Lietz lässt sich indirekt zeigen, dass weltanschauliche Neutralität für eine Institution wie Schule nicht möglich ist. So wirkt das Werk wie ein Spiegel des deutschen Kaiserreichs, in dem die Praxis der Gegenwart gebrochen wird und darauf zu befragen ist, welchen politischen Vorstellungen das eigene Handeln bis in die pädagogische Alltagspraxis hinein verpflichtet ist. Zugespitzt: Nicht zuletzt die Diskussion darüber, wie heute das pädagogische Gedankengut von Lietz (wenn dies denn von der weltanschaulichen Rahmung entkoppelt werden kann, was ja auch zu diskutieren ist) angeeignet werden kann, verweist auf einen wesentlichen Punkt entsprechender Klärungsprozesse. Diese sind nicht zuletzt eine zentrale Herausforderung für die Lietz-Schulen heute, für die von der Stiftung Deutsche Landerziehungsheime auch deswegen 2002 die Lietz-Akademie als kritisches Reflexionsforum eingerichtet worden ist. Für solche Kontexte der Fort- und Weiterbildung in Landerziehungsheimen ist der vorliegende Band eine gute Grundlage, über Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen Aneignung speziell der Pädagogik von Hermann Lietz und allgemein „der“ Reformpädagogik nachzudenken. Die Nutzung im universitären Raum liegt auf der Hand: Der Band eignet sich für den Einsatz in den verschiedenen Seminar- und Vorlesungsformaten des Pädagogik-Studiums (Lehramt, BA, MA). Dies gilt gleichermaßen thematisch wie methodisch. Das *Thema* „Schulreform durch Reformschulen“ kann an Texten von Lietz geradezu paradigmatisch studiert werden – in aller Faszination für das überbordende pädagogische Engagement und in allem Erschrecken vor den dabei mitgeführten Ambivalenzen. Inhaltliche Anschlüsse lassen sich neben der Schulpädagogik und der Historischen Pädagogik auch für den breiten Kontext der Sozialpädagogik aufzeigen, kann doch das Konzept von Lietz als in sich spannungsreiche Umsetzung der Debatte über das Verhältnis von Individual- und Sozialpädagogik um 1900 gelesen werden. *Methodisch* lassen sich an den Texten von Lietz – zumal den problematischen – die Schritte hermeneutischer Textentschlüsselung inszenieren. Was steht eigentlich im Text? Welche Bedeutung hatte das Vorverständnis der Zeit, welchen Bedingungen unterliegt unsere heutige Wahrnehmung?

Für die Diskussion von Einleitung und ausgewählten Texten danke ich sehr herzlich meinem Kollegen Michael Winkler, Otto Seydel von der Stiftung Deutsche Landerziehungsheime und den Mitgliedern meines Forschungskolloquiums. An dem Entstehen des Bandes haben Annika Blichmann, Berit Hilpert, Terence Marowsky und Magdalena Steinhöfel mitgewirkt. Auch ihnen sei herzlich gedankt.

A
EINFÜHRUNG

RALF KOERRENZ

Hermann Lietz und die Gründung der deutschen Landerziehungsheime

1. Erinnerungsspuren

„Der Internationale Jugend-Bund widmet diese Stunde dem Gedächtnis von Hermann Lietz, dem Erzieher und Freund der Jugend, dem Gründer und Leiter der Deutschen Landerziehungsheime, dem edlen Menschen, dessen Charakter unsere Ehrfurcht verdient.“ (Specht 1920, 3) – mit diesen Worten eröffnet Minna Specht, „eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung“ (Hansen-Schaberg 1992), ihre lange Gedächtnisrede am 10. Oktober 1919 auf dem ersten Bundestag des Internationalen Jugend-Bundes. Lietz war wenige Monate zuvor gestorben, Specht hatte ihn und sein Werk als junge Lehrerin am Landerziehungsheim Haubinda (Vgl. Hansen-Schaberg a.a.O., 33-37 und 170-180) in eigener Anschauung erlebt. Sie zeichnet ein von Empathie und kritischer Sympathie durchsetztes Lebensbild, in dem die Leistung, aber auch die Ambivalenz von Person und Werk in einer differenzierten Weise zum Ausdruck kommen. Lietz wird bezeichnet als „der Bahnbrecher der neuen Erziehung“ (Specht a.a.O., 4) und als Persönlichkeit, deren „größte Gabe [...] die Einfachheit und Treffsicherheit in der Behandlung der Schüler“ (A.a.O., 15) war. Hervorgehoben wird vor allem das pädagogische Agieren, von dem eine große Faszination ausgegangen sei. Dabei sei eine Balance von Sach- und Schülerorientierung bemerkenswert gewesen. „Schritt für Schritt baute er die Stunde auf, die Methode lauschte er dem Stoff und dem Verständnis der Schüler ab.“ (A.a.O., 16) Alters- und Standesunterschiede hätten für Lietz keine Rolle gespielt und sein Leitungsanspruch habe sich beispielsweise beim Sport, bei Wanderungen oder bei praktischen Arbeiten im Garten und auf dem Feld immer in dem Gedanken eines „primus inter pares“ geäußert. Lietz sei unzweifelhaft ein pädagogisches Vorbild. „Wir verehren in Hermann Lietz den lauterer Charakter, den Mann, hinter dessen Worten zu allen Zeiten die Tat stand.“ (A.a.O., 24) Insgesamt war Specht insbesondere von der Einheit des Reden und Handelns, also dem, was wir heute als Authentizität bezeichnen würden, beeindruckt. „Es war nichts in ihm, das er vor der Jugend hätte verhehlen müssen. Wie seine Bücherei jedermann zur Verfügung stand [...], so war auch er,

in dem jeder Zug seines Wesens rein und wahrhaftig war, zu jeder Stunde des Tages, ja selbst der Nacht, bereit, seine Schüler zu sprechen.“ (A.a.O., 17) Ambivalente Kehrseite dieses Anspruchs von Lietz an sich selbst war jedoch, dass er von anderen Lehrern eine ähnliche Einsatzbereitschaft gefordert habe. So sei seine Sicht auf den Erzieherberuf von dem Gedanken bestimmt gewesen, dass dieser auf einer „ursprüngliche[n] Begabung bei dem Lehrenden“ (A.a.O., 18) sowie einem Engagement nahe der Selbstaufopferung aufbauen müsse, was unter anderem erhebliche Probleme bei der Mitarbeiterführung und der Mitarbeitergewinnung mit sich gebracht habe. Die eigentlichen Ambivalenzen ordnet Specht jedoch nicht dem System der Internatsschule und dem didaktischen Handeln, sondern der weltanschaulichen Rahmung des Ganzen zu. Hier stehe auf der einen Seite die „konservativ gerichtete Weltanschauung“ mit der Abhängigkeit von dem bäuerlichen Denkkontext seiner Herkunft, auf der anderen Seite jedoch die enge Verbindung zu Spechts pädagogischem Weggefährten Leonard Nelson und die gemeinsame Suche nach Grundlagen einer neuen Schule. Auf der einen Seite steht also die Feststellung eines Minna Specht schon 1919 befremdenden Nationalismus, der in der persönlichen Haltung von Lietz jedoch selbst gebrochen war. „Sein Gott war ein deutscher Gott und seine Moral eine völkische Moral. So blieb er, der von Standesvorurteilen völlig Freie, mißtrauisch gegen die Sozialdemokraten, weil er bei ihnen Atheismus und vaterlandslose Gesinnung vermutete.“ (A.a.O., 20) Auf der anderen Seite steht die Offenheit für das Neue der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, die sich vor allem in der Unterstützung der Schulprojekte Leonard Nelsons niederschlug (Vgl. a.a.O., 23-25).

An dieser einen Interpretation von Minna Specht wird deutlich, welche unterschiedliche Zugänge in der Wahrnehmung von Leben und Werk bereits 1919 gesehen wurden – je nachdem, an welchem Punkt man ansetzt und welcher Gesichtspunkt hervorgehoben werden soll. An wen und an was kann man sich bzw. soll man sich erinnern? Und warum überhaupt? Zu den bloßen Fakten gehört zunächst, dass Lietz als Initiator einer der von Nohl so genannten „Bewegungen“ (Nohl 1933) innerhalb der pädagogischen Reformbestrebungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine starke Wirkung entfaltet hat. Von den Lietz-Heimen ausgehend hat sich mit feinen Verästelungen ein ganzer Baum an vergleichbaren Internatsschulen gebildet – in mehr oder weniger spannungsreicher Positionierung zu Lietz als Person, in mehr oder weniger großer Nähe zu den systemischen Vorstellungen des „Deutschen Landerziehungsheims“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (Vgl. Wyneken 2006), das Landschulheim am

Solling, die Odenwaldschule (Vgl. Geheeb 2010), die Internate in Salem (Vgl. Thiesen 2006) oder auch die Urspringschule (Vgl. Hell 2011) sind nur einige Schulen, die zu diesem Grundansatz zu zählen sind. Hermann Lietz und seine Überlegungen waren wirkmächtig und wurden – in Zustimmung und (relativer) Abgrenzung – vielfach rezipiert. Auch wenn die im heutigen Feuilleton zuweilen anzutreffenden fratzenhaften Klischees Anderes zu suggerieren scheinen, ist eine nähere Beschäftigung mit den grundlegenden Schriften aufgrund des Modellcharakters und einer relativen Breitenwirkung allein schon in historischer Perspektive geboten. Hinzu kommt, dass die Heime in Haubinda, Bieberstein und Hohenwerda sowie auf Spiekeroog auch heute noch Bezug nehmen auf den Gründer und die Grundschriften, indem sie den Namen für ihre Internate im Rahmen einer Stiftung fortführen, Altbürger sich unter diesem Erinnerungslabel organisieren und insgesamt Name und Programm in die allgemeinen Schulreformdebatten eingebracht werden. Auch in dieser Hinsicht liegt eine aktuelle Beschäftigung mit den grundlegenden Schriften nahe.

Einleitend sollen drei Perspektiven entfaltet werden. Biographisch geht es um die Rekonstruktion von „Stationen“ (Abschnitt 2). Mit Blick auf Programm und Praxis der Landerziehungsheime ist zu klären, welche „Antworten“ (Abschnitt 3) Hermann Lietz mit der Gründung dieser Internatsschulen in seiner Zeit geben wollte. Am Schluss stehen die „Fragen“ (Abschnitt 4), die Person und Werk aus heutiger Perspektive aufwerfen und die zu einer differenzierten Betrachtungsweise herausfordern. Hinführungen zu den einzelnen Quellenkomplexen finden sich am Beginn der jeweiligen Abschnitte in Kursivsetzung.

2. Stationen

An wen und an was kann man sich bzw. soll man sich erinnern, wenn man sich mit Hermann Lietz, seinen Schulgründungen und seinen Schriften beschäftigt? Wer *war* dieser Hermann Lietz, der am 12. Juni 1919 an den Folgen einer Kriegsverwundung starb? Die traditionelle Erzählung, in der die weltanschauliche Problematisierung aus heutiger Perspektive zunächst in den Hintergrund gerückt wird, lautet ungefähr so:

Hermann Lietz wurde am 28. April 1868 in Dumgenewitz auf Rügen geboren. Kindheit und Jugend sind für Lietz in seiner Selbstwahrnehmung durch einen scharfen Kontrast geprägt: Auf der einen Seite stehen die positiven Erfahrungen der dörflich-ländlichen Kindheit im Kontext der eigenen Familie, auf der anderen Seite die nega-

tiven Erlebnisse der durch die Erfahrung von Einsamkeit und Verlassenheit geprägten Schulzeit in der Stadt. Dieser Kontrast durchzieht die gesamte Praxis und Programmatik von Lietz. Bis zu seinem ersten Schulbesuch in Greifswald 1878 erhielt er durch den Vater „eine dürftige Elementarusbildung, [...] die ihn auf den Besuch des Gymnasiums vorbereiten sollte“ (Bauer 1961, 18). Diese Zeit sah Lietz in seinen Lebenserinnerungen geprägt durch ein Leben im Rhythmus der Natur. So wurde auf dem Gut von Frühling bis Herbst „von sechs Uhr früh bis Sonnenuntergang“ auf dem Feld und vorher wie nachher noch zwei Stunden in den Ställen beim Füttern des Viehs gearbeitet. „Im Winter gab’s Zeit zum Ausschlafen.“ (Lietz 1920, 5) Lietz kann rückblickend die Umgebung seiner Kindheit in geradezu schwärmerischen Bildern umschreiben: „Eine in sich abgeschlossene, einfache, schlichte, aber für die in ihr Lebenden, besonders die Jüngsten, doch so unendlich reiche Welt!“ (A.a.O., 4) In völligem Gegensatz hierzu schilderte er die Erlebnisse seiner Schulzeit mit Prügelstrafe und Extemporalien schreiben. „Wurden doch diese Arbeiten in allen Hauptfächern allwöchentlich geschrieben und übermäßige Zeit damit vergeudet. Alles hing von ihnen ab. Aus diesen Gründen bin ich später ein schroffer Gegner der Extemporalien schreiben geworden und habe sie ebenso eifrig bekämpft wie die erbärmliche Prügelstrafe.“ (A.a.O., 35) Die Schulerlebnisse in Greifswald (1878-1880) und Stralsund (1880-1888) unterschieden sich für das von den Eltern in die fremde Umgebung des Kleinstädtischen verbannte Landkind im Rückblick nicht sonderlich. An die Stelle des bisherigen Lernens durch eigenes Erleben und Zuhören trat jetzt das als trocken empfundene Studium von Lehrbüchern, was ihm zunächst erhebliche Schwierigkeiten bereitete – so Lietz in seinem Lebensrückblick (Vgl. a.a.O., 25f.). Klaus Prange hat darauf hingewiesen, dass diese Bruchstelle im Hinblick auf das Verhältnis von Lietz zu seinen Eltern, besonders zu seinem Vater, als einschneidende Kränkung zu interpretieren ist – eine Kränkung, die im weiteren Lebenslauf nach einer angemessenen Kompensation verlangt habe (Vgl. Prange 1989, 213). Prange sieht diese Kompensation in der Gründung der Landerziehungsheime, die als Verarbeitung dieser Kränkung aufgefasst werden könne: Hier habe sich – zumindest dem Programm nach – die Möglichkeit geboten, durch die Konstituierung von Heimfamilien das verlorene Glück der Kindheit wiederzugewinnen. Zwar nicht unmittelbar, jedoch gespiegelt in den von Lietz immer wieder geschilderten glücklichen Kinderaugen angesichts der ländlichen Umgebung, der abenteuerhaften Askese und nicht zuletzt der vorbildlichen Familienvater-Existenz seiner selbst. Programmatisch und auf-

schlussreich zugleich ist für den Zusammenhang von eigenen Erziehungserlebnissen und späterer Programmatik der Mahnruf von Lietz: „Der Erzieher sollte doch nie die Leiden der eigenen Kindheit vergessen.“ (Lietz 1920, 35) Die biographische Komponente ist ein wesentlicher Motivationsgrund für Lietz, eine bestimmte Schulkonzeption – gleichsam als Kompensation für die erlittene Schulzeit seiner eigenen Jugend – zu entwickeln. Dieser biographisch-psychoanalytische Aspekt darf bei der Deutung der Denk- und Handlungsweise von Hermann Lietz nicht unberücksichtigt bleiben; er vermag etwas über persönliche Beweggründe für die Gründung dieser Alternativschulen und auch für den bäuerlich-patriarchalischen Leitungsstil auszusagen. Aus Gustav Wynekens kritischem Gesamturteil über Lietz leuchten beispielsweise die Konturen des bäuerlichen Gutsbesitzers hervor: „Seine Herrschaft war ein aufgeklärter Despotismus, aber ein patriarchalischer, kein tyrannischer. [...] Liebte man ihn? Viele sicher. Gefürchtet wurde er von allen.“ (Wyneken 1968, 110)

Blicken wir auf die weitere Biographie so rückt insbesondere das Verhältnis von Schulreform und Sozialreform in den Vordergrund. Lange vor der Entscheidung zur Gründung des ersten Landerziehungsheims 1898 in Ilseburg stand für Lietz nach Abschluss der Schule zunächst die Frage zur Klärung an, was er denn überhaupt beruflich werden wolle. Ausschlaggebend wurde das inzwischen in ihm erwachte Interesse für soziale Arbeit sowie für Lebens- und Weltanschauungsfragen – all dies auf dem Hintergrund seiner bäuerlichen Herkunft und städtischen Fremdheitserfahrung. Wie kann über eine Verbesserung von Schule und Erziehung ein Beitrag zur allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere zur Überwindung von Klassegegensätzen, geleistet werden? – Diese Frage wurde zum Leitmotiv seines Lebens und beeinflusste sowohl seine Studienentscheidung als auch die Berufswahl nach der Universität. Berücksichtigt werden muss dabei das religiös-weltanschauliche Gedankengebäude (Vgl. hierzu Meissner 1965, Koerrenz 1989, Wild 1997), in dem Hermann Lietz aufwuchs und Zeit seines Lebens verblieb. Dieses Gedankengebäude war von den Eltern her durch ein ebenso liberal-dogmenkritisches wie sozial-engagiertes Christentum geprägt. Wie metaphysische Grundannahmen handlungsmotivierende, ja handlungsleitende Folgen haben können, hat nicht zuletzt Max Weber (Weber 1993; vgl. Lenhart 1998) betont. Bei Hermann Lietz waren es der Glaube an das Weltveränderungspotential der Religion und die Orientierung an religiösen Heldenfiguren der Geschichte, die besonders ins Auge fallen. Seine Verwurzelung in einer ethisch fokussierten Theologie zeigte sich vor allem an den zwei genannten biographi-

schen Schnittstellen – zunächst bei der Wahl seines Studienfachs. In den Lebenserinnerungen stellte Lietz die Begründung seiner Studienentscheidung in einen religiös-sozialen Horizont. Er habe darüber nachgedacht, Landwirt werden zu wollen – auch Bildhauer oder Gärtner wären in der engeren Wahl gewesen. Die Entscheidung für die Aufnahme des Theologiestudiums habe er deswegen getroffen, weil er sich in diesem Kontext am ehesten eine soziale Wirksamkeit habe vorstellen können. Ein vergleichbares Begründungsmuster wird Lietz auch für die Entscheidungen am Ende seiner Studienzeit heranziehen, als er zwischen dem Pfarramt, einer Universitätskarriere und eben dem Lehrerberuf zu wählen hatte. Sein Interesse für „sozialpolitische und sozialpädagogische Fragen“ hätte in ihm das schulische Ideal eines „Klosterleben(s) in wissenschaftlicher Arbeit und landwirtschaftlicher Tätigkeit“ (Lietz 1920, 70) entstehen lassen. Die Entscheidung für den Lehrerberuf sah Lietz als am besten geeignete Plattform dafür an, jene religiös-sittlichen Charaktere zu bilden, über die er eine Reform der Gesellschaft befördern wollte. Es ist der Einzelne, das religiös-sittlich erzogene Individuum, von dem – im Verbund mit anderen Individuen – sich Lietz eine Besserung der von ihm als kritisch eingeschätzten gesellschaftlichen Verhältnisse erhoffte und erwartete. Diese Denkfigur, soziale Veränderungen von vielen Einzelnen und nicht von Strukturveränderungen zu erwarten, steht im Hintergrund jener heute pathetisch wirkenden Zielvorstellung der „religiös-sittlichen Persönlichkeit“, die er den Erziehungsgrundsätzen vorangestellt und in seinen zahlreichen Werbeschriften für die Landerziehungsheime propagiert hat.

Die Aufnahme eines Theologie-Studiums war also gleichermaßen religiös wie sozial-ethisch motiviert. Nach ersten Studienjahren in Halle wechselte Lietz 1890 an die Universität Jena, wo Rudolf Eucken schließlich zu seinem Doktorvater wurde. Dessen idealistisch-lebensphilosophischer Ansatz prägte die Programmatik von Lietz entscheidend. „Der Einfluß der Philosophie Euckens, seine Lebens- und Kulturideale sind wohl die am stärksten wirkenden Elemente aus jenen Studienjahren geblieben, die man in der späteren Arbeit von Lietz ständig in Rechnung tragen muß.“ (Bauer 1961, 42) Bemerkenswert ist, dass Lietz für seine Dissertation 1891 eine soziologische Fragestellung wählte und bei Eucken über den „Begriff der Gesellschaft bei Auguste Comte“ promovierte. Diese Themenwahl ist für die Deutung von Lietz' Reformschulen aufschlussreich, denn Landerziehungsheime als ein von den staatlichen Schulen unterschiedener Erfahrungskontext können auch als das soziologische Experiment einer umgrenzten, kontrollierbaren Erziehungsgemeinschaft (Vgl. Ya-

mana 1996) in einer immer stärker sich ausdifferenzierenden Gesellschaft gedeutet werden. Erwartete Lietz soziale Veränderungen zwar nicht durch gesellschaftliche Strukturveränderungen, so können seine eigenen Unternehmungen doch als das Modell eines strukturellen Arrangements gedeutet werden, wie durch eine Gesellschaft im Kleinen das Große und Ganze verändert werden sollte. Die Spannung zwischen der Persönlichkeitsorientierung, ja gewissen Formen des Persönlichkeitskultes auf der einen und der Wertschätzung von strukturellen Erziehungsarrangements auf der anderen Seite ist bei Lietz auffällig. Diese Spannung bestimmt den Alltag in den Landerziehungsheimen letztlich bis heute.

Blickt man auf die weitere Biographie, so legte Lietz 1892 die Oberlehrerprüfung ab und erwarb so die Lehrbefähigung in Philosophie, Deutsch, Religion und Hebräisch. Es folgten Tätigkeiten an der Universitätsübungsschule von Wilhelm Rein, seinem maßgeblichen akademischen Lehrer in Fragen der Pädagogik an der Universität Jena, sowie eine Episode als Lehrer an einer Schule in Kötzschenbroda. Im Dezember 1896 schreibt Lietz an seinen Lehrer Wilhelm Rein: „Seit Jahren ist mir mein Plan immer fester geworden mit der Zeit selber eine Schule zu gründen, die den Forderungen der Pädagogik (Hygiene etc.) entspricht, geistige, körperliche, praktische, moralische Erziehung verbindet, – und zwar auf dem Lande – am liebsten auf einer kleinen Insel oder Halbinsel, die ganz Schulgebiet ist.“ (Zitiert nach Fritzsich 1937, 244) In diesem Zitat kommt die Grundkonstellation zum Ausdruck, die den pädagogischen Hintergrund der Landerziehungsheime näher kennzeichnet. Es ist ein Brief an Wilhelm Rein, seinen Lehrer, der als einer der führenden Repräsentanten des sogenannten „Herbartianismus“ (Vgl. Coriand/Winkler 1998; Coriand 2003) internationale Anerkennung genoss und über entsprechende internationale Kontakte verfügte. Und das Schreiben weist hinaus auf den Aufenthalt von Lietz an der reformorientierten Internatsschule Abbotsholme von Cecil Reddie, an die Rein seinen Schüler Lietz wenige Monate später vermitteln würde. Die Didaktik und der im Gefolge Herbarts proklamierte Erziehungsanspruch auch schulischen Lehrens auf der einen und die strukturellen Arrangements des englischen Internatswesens auf der anderen Seite sind die beiden maßgeblichen Impulse, auf die Lietz bei der Formulierung seiner Landerziehungsheim-Konzeption zurückgreifen konnte und aus deren Verbindung er programmatisch und praktisch etwas Neues entstehen ließ.

Lietz wurde *zum einen* wesentlich von der auf Johann Friedrich Herbart zurückgehenden Pädagogik Wilhelm Reins und der Praxis

der Jenaer Übungsschule, an der er selbst eben eine Zeit lang tätig war, inspiriert. Rein hatte das programmatische Ziel einer *Erziehungsschule* proklamiert. Dies knüpfte an Herbart an, ging aber weit über dessen auf personale Bezüge des Hauslehrerunterrichts fokussierte Pädagogik hinaus. Die Frage, die letztlich auch Lietz mit seinem Arrangement der Landerziehungsheime zu beantworten suchte, war, wie der Anspruch einer Erziehung zur Sittlichkeit im größeren Kontext eines Systems „Schule“ umgesetzt werden und wie er in diesen Systemen selbst Gestalt gewinnen kann. Sittlichkeit als Synonym für den Bereich, der heute im weitesten Sinne unter den Leitbegriffen „Werte und Normen“ diskutiert wird, stellte eine Grunddimension der Debatte darüber dar, welche Funktion Schule für die Entwicklung des Einzelnen wie der Gesellschaft zu erfüllen hat. Für Rein sollten die erstrebten Erziehungsschulen „eine allgemeine Menschenbildung, die im Dienste der religiös-sittlichen Interessen steht, vermitteln; die Veredlung einer Gesamtbildung anbahnen, die nicht an gewisse Stände geknüpft ist.“ (Rein 1904, 600) Was aber bedeutet dies konkret? Reins Übungsschule mit ihrer relativen Freiheit zu pädagogischen Reformen stellte eine experimentelle Konkretion dieses schulorganisatorischen Ideals im schützenden Schatten der Universität dar. Die gesellschaftlichen Entwicklungen standen einer Verknüpfung dieses (hohen) Erziehungsanspruchs mit der Gestaltung von Schule als entsprechender Institution entgegen. Und dies in zweifacher Hinsicht: mit Blick auf die üblichen, sach- und lehrerzentrierten Lehrstrategien *in* der Schule und mit Blick auf das Verhältnis von Schule und Gesellschaft.

Der *zweite Impuls* war der letztlich durch Wilhelm Rein vermittelte Aufenthalt in der englischen Reformschule Abbotsholme (Vgl. Lietz 1926). Cecil Reddie, Gründer dieses Internats (Vgl. Andreesen 1932), hatte Rein angefragt, wer ihm denn als Mitarbeiter bei der Aufstellung von Lehrplänen helfen könne. „Das sei die schwache Seite der englischen Didaktik gegenüber der deutschen“ (Rein 1926, 110). Hermann Lietz nun schreibt nach einigen Wochen Aufenthalt in Abbotsholme in einem Brief vom 26. Oktober 1896 seinem Jenaer Lehrer Rein: „Ich lerne hier eine nach der Seite der praktischen, körperlichen, sittlichen Erziehung hin ganz ausgezeichnete Schule kennen, die nach diesen Richtungen hin unsere deutschen Schulen, insonderheit die Alumnote weit übertrifft, und von der wir darum viel lernen können und müssen. [...] Freilich in der Lehrplantheorie, der Unterrichtsmethode, der Stoffauswahl usw., kurz nach der Seite des wissenschaftlichen Unterrichts hin wird man in England, wie mir scheint, ebensoviel von uns in Deutschland zu lernen haben, wie wir

in der praktisch-körperlichen Erziehung für das Schulleben von ihnen.“ (Zitiert nach a.a.O., 112) Dieser Brief zeigt die Verflechtung der Ausbildungserfahrung an der Universitätsübungsschule in Jena mit den Erlebnissen in Abbotsholme. Lietz verarbeitete seine Erfahrungen literarisch in dem programmatischen Erziehungsroman „Emlohstobba“ (Lietz 1897).

Fragt man also nach den Hintergründen der Entstehung von Lietz' Schulkonzeption, so gehören beide Impulse zusammen: die Praxis einer reformorientierten Übungsschule mit einer didaktisch durchreflektierten Schulung an der Universität Jena einerseits, die Praxis einer durchstrukturierten Erziehungsgemeinschaft in Internatsform an der englischen Alternativschule Abbotsholme andererseits. Beide Vorstellungswelten münden schließlich in die „Erziehungsgrundsätze“ für die Landerziehungsheime aus dem Jahr 1898, jene Leitsätze, mit denen Lietz für seine Schulgründung des Deutschen Landerziehungsheims warb. Die praktische Umsetzung seines Programms führte ihn schließlich nicht auf die heimatliche Ostseeinsel, sondern in die Mitte des deutschen Kaiserreichs, wo er 1898 in Ilsenburg/Harz das erste, 1901 in Haubinda/Thüringen das zweite und 1904 auf Schloss Bieberstein bei Fulda das dritte Deutsche Landerziehungsheim gründete. Nicht vergessen werden darf als vierte und sozialpädagogisch bedeutendste Institution das 1914 eröffnete Landwaisenheim Veckenstedt (Feidel-Mertz/Krause 1989), dessen Gründung 1913 programmatisch durch Publikationen wie „Das Landwaisen-Heim an der Ilse bei Veckenstedt“ (Lietz 1913a) vorbereitet wurde. Verbunden hatte Lietz mit den ersten drei Heimen die Differenzierung dreier Altersstufen, die er mit der Verteilung seiner Schülerschaft auf seine drei Gründungen umsetzte. In Ilsenburg befand sich zu Zeiten von Lietz die erste Gruppe der Jüngeren (9 bis 12 Jahre), in Haubinda die zweite Stufe (12 bis 15 Jahre) und auf Schloss Bieberstein die dritte Altersgruppe (15 bis 19 Jahre).

Erzählen kann man die Biographie des praktischen Pädagogen Lietz als Abfolge von Schulgründungen – erzählen kann man sie jedoch auch als Chronologie von Konflikten und Rückschlägen. Im Jahre 1903 ereignet sich im Landerziehungsheim Haubinda der sogenannte „Judenkrach“, auf den von der Sache her noch im Abschnitt „Fragen“ einzugehen sein wird. Faktisch folgte darauf hin die Abwanderung des jüdischen Lehrers Theodor Lessing mit einem Großteil der jüdischen Schüler. Der bekannteste und schulpädagogisch folgenreichste Konflikt ereignete sich im Jahr 1906. In diesem Jahr verpachtete Lietz das Heim in Haubinda zeitweise an Gustav Marseille, was den letzten Anstoß dafür gab, dass sich eine Reihe später

bekannt gewordener Pädagogen von Lietz und seinen Schulen trennte. Hierzu zählten als prominenteste Vertreter Gustav Wyneken und Paul Geheeb, die daraufhin die Freie Schulgemeinde Wickersdorf ins Leben riefen, von der sich 1910 dann wiederum die Odenwaldschule (Paul Geheeb) abspaltete. Im November 1908 erfolgt eine weitere Trennung von einer Gruppe von Mitarbeitern, zu denen Alfred Kramer und Theophil Lehmann gehörten. Hieraus resultierte die Gründung des Landschulheims am Solling. Zu den Tiefschlägen gehörte, dass 1908 das Landerziehungsheim Schloss Bieberstein fast ganz niederbrannte, was auch die Vernichtung der frühen Akten zur Folge hatte. 1910 kam schließlich Alfred Andreesen an die Schulen, der nach dem Tod von Lietz die Leitung der Schulen übernehmen und das gesamte System stabilisieren sollte – nicht zuletzt um den Preis einer Ein- und Anpassung in die NS-Diktatur nach 1933 mit problematischen Stilisierungen und Stigmatisierungen von Hermann Lietz. 1911 heiratete Hermann Lietz Jutta von Petersenn, die Tochter Bertha von Petersenns, die nach Lietz' Schulideen eine Erziehungsschule für Mädchen gegründet hatte.

Stellt man sich nun die Frage, was an diesen Schulgründungen als Schule besonders war, trifft man auf unterschiedliche Einschätzungen. In der früheren Reformpädagogik-Geschichtsschreibung wurde Lietz als „Bahnbrecher [...] moderner Internatsschulen“ gewürdigt. In diesen Internatsschulen sei es darum gegangen, „daß die Schule den Charakter der unpersönlichen ‚Anstalt‘ verliert und für die Kinder ein wirkliches ‚Heim‘ mit eigenem, jugendgemäßem Lebensstil wird.“ (Reble 1975, 302) Neuere Darstellungen sehen sehr viel stärker die pädagogischen und weltanschaulichen Ambivalenzen der Schulen. Eine letzte Zuspitzung erfährt die Kritik darin, dass die gesamte Praxis als banal und die Wirkung als ein einziger Propagandaeffekt gewertet wird. Jürgen Oelkers hat beispielsweise aus dem Vergleich mit zeitgenössischen Privatschulen und mit Blick auf die Geschichte von Internaten (auf dem Land) den Schluss gezogen, dass es den Lietz-schen Landerziehungsheimen jeglicher Originalität ermangele. *Zum einen* hätten am Ausgang des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts viele Privatschulen in Internatsform nach ähnlichen Prinzipien gearbeitet, so dass insbesondere der Zusammenhang einer Landerziehungsheim-Bewegung als eine Gründungslegende zur Legitimation der eigenen Schulen verstanden werden müsse. Diese Legende sei wesentlich von Paul Geheeb formiert worden, der die Lietz'schen Gründungen auf Motive des Philosophen Fichte zurückgeführt habe. „Diese Gründungslegende hat die Geschichte der deutschen Landerziehungsheime geprägt, auch wenn Fichte keine Eliteschulen für die