



UNIVERSITÄT
ERFURT

Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft

Bachelorarbeit

Die reformpädagogische Konzeption Gehebscher Schulen

Ein Vergleich der
Odenwaldschule mit der Ecole d'Humanité
im Fokus der Gesellschafts- und Kulturerneuerung

vorgelegt von: **Jennifer Schmid**

Matrikelnr.: 27098

Anschrift: Werner-Uhlworm Straße 10 b, 99085 Erfurt

Kontakt: jennifer.schmid@uni-erfurt.de

Fachsemester: 6

Korrektor: PD Dr. Jens Brachmann

Abgabetermin: 08. August 2011

Danksagung

Bis zur Fertigstellung der vorliegenden Arbeit haben mich einige Menschen auf unterschiedlichster Weise unterstützt und somit zum Gelingen beigetragen. An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei all denen bedanken, die mir mit Rat und Tat zur Seite standen, sodass ich diese Studienabschlussarbeit erfolgreich verfassen konnte.

Ein besonderer Dank gilt Armin Lüthi und Jürg Jucker des Geheeb- Archivs der Ecole d'Humanité in Hasliberg- Goldern/ Schweiz sowie Hannelore Eisenhauer des Wagenschein-Archivs der Ecole d'Humanité in Hasliberg- Goldern/ Schweiz. Vielen Dank für ihre Bemühungen, Ratschläge und die herzliche Gastfreundschaft. Ohne ihr Engagement und Verständnis wäre die vorliegende Arbeit nicht in dem Umfang entstanden, in dem ich sie ausarbeiten konnte.

Herr PD Dr. Jens Brachmann betreute mein Baccalaureusprojekt während des gesamten Entstehungsprozesses. Ihnen möchte ich für das Herstellen der benötigten Kontakte danken sowie für ihre gute Betreuung. Sie verstanden es, mir über bestehende Krisen hinwegzuhelfen und in den richtigen Momenten die nötigen motivationalen Impulse zu vermitteln.

Darüber hinaus möchte ich mich an dieser Stelle bei meinen Eltern für deren finanzielle Unterstützung bedanken, ohne die es mir nicht möglich gewesen wäre, die notwendigen Literaturrecherchen in der Ecole d'Humanité zu verwirklichen.

Erfurt 2011

Jennifer Schmid

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	03
2. Die reformpädagogischen Grundgedanken Paul Geheeb's	04
3. Die Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Gedanken in der Unterrichtsgestaltung	07
3.1. Das Kurssystem	08
3.2. Exemplarisches Lehren und Lernen nach Martin Wagenschein	13
3.3. Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn	17
4. Die Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Gedanken durch Gleichberechtigung und Demokratisierung	20
4.1. Das Familienwesen	20
4.2. Die Schulgemeinde: Demokratisierung durch Mitbestimmung	24
4.3. Koedukation	28
5. Die Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Gedanken im Rahmen der Internationalität	32
5.1. Die Idee einer Schule der Menschheit	33
5.2. Internationale Schulzweige	37
6. Zusammenfassung	40
7. Diskussion	42
Bibliographie	45
Anhang	48
A: A reconstruction of the beginnings and vicissitudes of the American school system in the Ecole	48
B: Dreieck der Themenzentrierten Interaktion	51
Plagiatserklärung	52

1. Einleitung

Paul Geheeb (1870-1961) ist einer der ersten Reformpädagogen, die ein Landerziehungsheim gründen (Näf, 1998, Thillm, 1999). 1910 eröffnet er die Odenwaldschule in Oberhambach, die er 1934 verlässt, da er nicht gewillt ist, sich den Forderungen nationalsozialistischer Bildungsbürokratie zu unterwerfen. In Anbetracht dieser Tatsache emigriert er in die Schweiz, wo er 1946 sein zweites Landerziehungsheim in Hasliberg/ Goldern eröffnet: Die Ecole d'Humanité (Näf, 1998, Näf, 2006). Beide Landerziehungsheime verfahren nach dem stark an Pestalozzi angelehnten Lernen mit Kopf, Herz und Hand, d. h. es liegt ein ganzheitliches Lernen zugrunde, welches in Charakterbildung mündet. Hinsichtlich der pädagogischen Gestaltung der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité orientiert sich Geheeb an seinen großen Idolen Pestalozzi, Fichte, Goethe, Herder, Schiller und Humboldt, da sie die für ihn wichtige Menschenbildung prägen (Geheeb, 1931b, Näf, 1998). Im Allgemeinen verwirklicht Geheeb in seinen Landerziehungsheimen eine Erziehungsmethode, die der im Wilhelmschen Zeitalter Vorherrschenden gegenübersteht und welche als oberstes Ziel eine Gesellschafts- und Kulturerneuerung anstrebt.

Anhand der vorliegenden Arbeit möchte ich aufzeigen, wie Geheeb eine solche Gesellschafts- und Kulturerneuerung innerhalb seiner Landerziehungsheime verwirklicht. Jene Analyse wird auf Grundlage eines Vergleichs vorgenommen werden, der die praktische Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Ideale in der Odenwaldschule jener in der Ecole d'Humanité gegenüberstellt. Insgesamt werde ich drei zentrale Aspekte Geheeb'scher Reformpädagogik herausgreifen, an denen ich untersuchen werde, wie Geheeb die angestrebte Gesellschafts- und Kulturerneuerung anstößt: Unterrichtsgestaltung, Gleichberechtigung und Demokratisierung sowie Internationalität. Die hier aufgeführte Anordnung ist bewusst gewählt, da ich auf der kleinsten Ebene der Unterrichtsgestaltung, also auf der der internen Organisation, beginnen möchte, um die hier geschaffene Basis auf eine höhere Ebene zu stellen, nämlich die der Gleichberechtigung und Demokratisierung. Der dritte und letzte Aspekt (die Internationalität) bildet einen weitgefasseren Abschluss, da dieser auf die Ebene der Menschheit verweist. Wie sich hier bereits andeutet, werde ich die in dieser Arbeit angefertigten Vergleiche jeweils auf Geheeb's oberstes Ziel zurückführen, sodass ein Zusammenhang mit der Gesellschafts- und Kulturerneuerung deutlich hergestellt sein wird.

Geheeb verschriftlicht seine pädagogischen Auffassungen im Vergleich zu anderen Reformpädagogen nur selten, im Gegenteil: Er bevorzugt es, seine Pädagogik praktisch auszuleben anstatt diese theoretisch festzuhalten (Näf, 1998). Um dennoch eine fundierte Grundlage zu schaffen auf die sich die nachfolgenden Vergleiche stützen werden, sowie um den themati-

schen Einstieg in die vorliegende Arbeit zu erleichtern, möchte ich in Kapitel 2 das reformpädagogische Gedankengut aufzeigen, das Paul Geheeb's Wirken antreibt. Hierauf aufbauend möchte ich die praktische Umsetzung jener Grundgedanken aus dem Blickwinkel der Unterrichtsgestaltung erläutern, in welches das Kurssystem, Wagenscheins exemplarisches Lernen sowie die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn einfließt. Hiernach analysiere ich die angestrebte Gesellschafts- und Kulturerneuerung anhand der praktizierten Gleichberechtigung und Demokratisierung, die sich im Familienwesen, der Schulgemeinde sowie in Geheeb's vehement verfochtenen Koedukation ausdrückt. Der dritte und letzte Analyseaspekt wird die Internationalität sein, die durch Geheeb's Idee einer Schule der Menschheit verwirklicht und durch internationale Schulabschlüsse unterstrichen wird. Um die vorliegende Arbeit zu komplettieren, möchte ich abschließend eine kurze Zusammenfassung der bis dahin aufgeführten Aspekte verfassen sowie eine Diskussion anschließen, in der ich bestimmte Sachverhalte im Zusammenhang der Gleichberechtigung und Demokratisierung, der Internationalität sowie der Gesellschafts- und Kulturerneuerung kritisch reflektieren werde.

2. Die reformpädagogischen Grundgedanken Paul Geheeb's

Bei der Auseinandersetzung mit Geheeb's reformpädagogischen Ansätzen muss beachtet werden, dass sein primäres Ziel zunächst nicht das Perfektionieren des bestehenden Schulsystems ist. Vielmehr möchte er eine Gesellschafts- und Kulturerneuerung erreichen (Näf, 1998), um „das gesamte Leben der Menschen auf eine völlig neue, gesündere Basis zu stellen und zwar vermittelt einer von Grund auf neuen Erziehung“ (Geheeb, 1931b, S. 138). Aus diesem Zitat Geheeb's lässt sich ableiten, dass Erziehung nicht als Tätigkeit zu verstehen ist, Kinder zu beeinflussen, zu leiten und zu unterrichten (ebd.), sondern, dass es sich um die „Entwicklung zum Menschen“ (ebd., S. 133) handelt. Demzufolge versteht Geheeb Erziehung (ebenso wie Bildung) als Entwicklungsprozess, der sich über das gesamte Leben hin erstreckt und in welchem sich jedes Individuum mit seiner Umgebung (dies schließt Menschen, Dinge und Natur gleichermaßen ein) sowie mit seiner Kultur auseinandersetzt. Jener Prozess verläuft zunächst unbewusst, wird jedoch mit fortschreitender Entwicklung immer bewusster und verfolgt das Ziel, die von Geburt an in jeder Person vorhandene Individualität zu entfalten (ebd.). Mit anderen Worten: Die individuelle Entwicklung steht im Mittelpunkt der Geheeb'schen Pädagogik, was dazu führt, dass der zuvor beschriebene Auseinandersetzungsprozess gezielt durch den Erzieher gestärkt bzw. gefördert wird. Erreicht wird dies durch Stärkung und Entfaltung der im Individuum vorhanden Anlagen und Kräfte, der Ausbildung des Individuums zu einer harmonischen Persönlichkeit, der Befriedigung der im Individuum vorhandenen Be-

dürfnisse nach Ordnung und Disziplin sowie durch das Gewähren von Bewegungsfreiheit¹. Unter *Freiheit* versteht Geheeb in diesem Zusammenhang jedoch nicht, dass das Individuum tut was es möchte, sondern, dass es werden darf, was es soll- gemäß seiner individuellen Fähigkeiten und Interessen, die es von Geburt an besitzt (ebd.). Der Grundgedanke, den Paul Geheeb in diesem Aspekt verfolgt, kann in folgender Phrase zusammengefasst werden: „Genoio ojos essi²“ oder „Werde, der du bist!“ (ebd., S. 134). Die bis hierhin beschriebene „Entwicklung zum Menschen“ (ebd., S. 133) stellt für Geheeb das höchste Ziel der Erziehung und Kultur dar (ebd.), weil hierdurch „(...) die Autonomie des Individuums auf allen Gebieten und in allen Hinsichten menschlichen Seins“ (ebd., S. 134) erreicht wird. Mit diesem Aspekt eng verknüpft ist die Aufforderung, dass die Zöglinge ihr eigenes Ich selbst und bewusst gestalten sollen, denn „niemand wird kultiviert, sondern jeder hat sich selbst zu kultivieren. (...) Bildung geschieht durch Selbsttätigkeit und zweckt auf Selbsttätigkeit ab“ (ebd., S. 134 f.)³.

Bei dem Prozess der Individualentwicklung nimmt die Gesellschaft dennoch eine besondere Rolle ein: Geheeb's Gedankengut zufolge, fungiert sie als Mittel zum Zweck, sodass die in ihr lebenden Menschen Individualität entwickeln und somit die Entwicklung zum Menschen vollstrecken können. Das heißt, dass jedes Individuum die Gesellschaft benötigt, um sich in und durch sie zu entwickeln, was jedoch nicht als Geringschätzung der Gesellschaft als solche zu verstehen ist (Geheeb, 1929). Um mit Geheeb's Worten zu sprechen: „Das Individuum ist nicht um der Gemeinschaft, sondern die Gemeinschaft um des Individuums Willen da“ (ebd., S.4). Aus diesem Leitgedanken lässt sich eine Art Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft ableiten, wobei diese wiederum erforderlich ist, um die von Geheeb angestrebte Gesellschafts- und Kulturerneuerung zu erreichen, denn Letztere ist laut Geheeb nur möglich, indem die Zöglinge anhand seiner neuen Erziehung, getreu des Goetheschen Satzes „Mensch sein heißt ein Kämpfer sein!“ (Geheeb, 1931b, S. 138), zu „(...) tapferen Kämpferscharen erzogen werden, die sich (...) nicht feige in die Welt hineinfügen, sondern gelernt haben, gegen den Strom zu schwimmen, der Mode und Konventionen auf äußeren und geistigen Gebieten und allem, was jeweils ‚modern‘ genannt wird, souverän gegenüberzustehen und entschlossen Front zu machen gegen die besonderen Unarten und Entartungserscheinun-

¹ Die hier aufgelisteten Punkte spiegeln sich v.a. im Kurssystem bzw. dem stark individualisierten Lernen und in dem gemeinschaftlich organisierten Zusammenleben in der Odenwaldschule sowie in der Ecole d'Humanité wieder. Diese Aspekte sollen hier jedoch nicht weiter vertieft werden, da sie in den nachfolgenden Kapiteln detaillierter analysiert werden.

² „Genoio ojos essi“ stammt aus der 2. Pythischen Ode von Pindar“ (Hermann, 2010, S. 20) und fungiert als Leitspruch Geheeb'scher Reformpädagogik.

³ Wie die Gestaltung des eigenen Ichs verwirklicht wird und was der Begriff der Selbsttätigkeit meint, wird das nachfolgende Kapitel im Zusammenhang des Unterrichtswesens verdeutlichen.

gen jeder Zeit und ihr ganzes Leben hindurch, bis zum letzten Atemzug, um eine immer vollkommene Gestaltung ihres Menschentums zu kämpfen!“ (ebd., S. 138).

Anhand der weitverbreiteten Erziehungsmethode innerhalb der Gesellschaft erkennt Paul Geheeb, dass die von ihm favorisierte neue Erziehung mehrheitlich nicht praktiziert wird, im Gegenteil: Die Gesellschaft zeigt die Tendenz, alle Menschen anzugleichen, wodurch sie jegliche Individualität verlieren. Erklären lässt sich dieser Umstand nicht zuletzt dadurch, dass Eltern ihre Kinder häufig vor dem Hintergrund erziehen, dass diese in die Gesellschaft passen, anstatt getreu des Geheebischen Leitsatzes „Werde, der du bist!“ zu erziehen (ebd.). Es lässt sich also schlussfolgern, dass die gesellschaftlich weitverbreitete Erziehungsmethode im Widerspruch zu dem Prozess der Entwicklung zum Menschen und gleichzeitig zu der oben erläuterten Gesellschafts- und Kulturerneuerung steht. Damit jedoch die „Entwicklung zu wahren Menschentum“ (ebd., S. 138) erfolgen kann, wählt Geheeb die Form der Landerziehungsheime, um sein reformpädagogisches Gedankengut zu verwirklichen (ebd.)⁴. Die Zöglinge sollen sich, aufgrund der abgeschiedenen Lage auf dem Land, fernab der Stadt, „(...) in reiner Luft, unverkümmert und unverborgten (...), bewahrt vor den Übeln der Zivilisation⁵, von denen die Welt draußen voll ist“ (ebd., S. 138), individuell frei entfalten und natürlich entwickeln. Mit diesem Aspekt eng verknüpft, ist die Tatsache, dass Geheeb seinen Zöglingen, anhand kulturgeschichtlichen, naturwissenschaftlichen und technischen Unterrichts, sowie durch Studienreisen, den (ebd.) „wirklichen Zustand der menschlichen Gesellschaft und [ihr J.S.] Elend“ (ebd., S. 138) vergegenwärtigen möchte, sodass ihnen „der Gegensatz zwischen wahren Menschentum und der wirklichen Welt“ (ebd., S.138) bewusst wird. Hierdurch sollen sie die Leitidee „Mensch sein heißt ein Kämpfer sein!“ (ebd., S. 138) verinnerlichen, was in der Konsequenz dazu führt, dass sie lernen Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft sowie sich selbst zu übernehmen (ebd.). Nach Verlassen des Landerziehungsheims soll die „neue Jugend [dann J.S.] weit über den Rahmen ihrer Heime hinaus wirken [und J.S.] mit völliger Hingabe zum Wohle der Nation dienen“ (ebd., S. 138), was das Streben nach einer Gesellschafts- und Kulturerneuerung vorantreibt.

⁴ Geheeb ist überzeugt von dem Widerspruch des wahren Menschentums und den Übeln der Zivilisation, woraus seine Erziehungsidee entspringt (Näf, 1998). Ferner empfindet er „Großstadtmüdigkeit und Ekel vor der Zivilisation mit all ihren Errungenschaften, ihren künstlichen Aufregungen, ihrer unehrlichen Oberfläche und ihrer Hektik, hinter der sich nur innere Leere und Elend verbergen (ebd., S. 250)“, wodurch eine Sehnsucht nach einfachem und natürlichem Leben auf dem Lande zu erkennen ist (ebd.). Hiermit in engem Zusammenhang steht Geheeb's Auffassung, dass „die Welt der Erwachsenen (...) von Grund auf und unheilbar verderbt [ist J.S.]. Der Staat [muss J.S.] überall in deutschen Landen- in herrlicher Natur, weitab von Städten- Erziehungsheime errichten, alle Kinder von ihren Eltern trennen und in diese Heime schicken, damit daselbst ein neues und starkes Geschlecht aufwachse (ebd., S. 249)“.

⁵ Unter *Übel der Zivilisation* versteht Geheeb die in der Gesellschaft vorherrschende „einseitige Männerkultur“ (Schenk, 1960, S. 26), d.h. den bestehenden einseitigen Intellektualismus sowie die Veräußerlichung und Verknöcherung der ursprünglich menschenbildnerischen Institution Schule bzw. Kirche (Schenk, 1960).

3. Die Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Gedanken in der Unterrichtsgestaltung

Das vorangegangene Kapitel analysierte die reformpädagogischen Ansätze Paul Geheeb's, welche in die Metaebene der Gesellschafts- und Kulturerneuerung einzubetten sind. Diese thematische Grundlage wirft nun die Frage auf, wie Geheeb jene Grundgedanken praktisch in seinen Landerziehungsheimen umsetzt. In den folgenden drei Unterkapiteln möchte ich eben diese Frage beantworten, und zwar aus dem Blickwinkel der Unterrichtsgestaltung.

Ein typisches, organisatorisches Merkmal der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité stellt die Auflösung der Jahrgangsklassen dar, die durch ein flexibles Kurssystem ersetzt sind (Geheeb, o.J.). Das Kurssystem ist für Geheeb eine Möglichkeit, die innerhalb der Reformpädagogik typische Verfahrensweisen einer auf das jeweilige Kind individuell ausgerichteten Pädagogik zu verwirklichen (Geheeb, 1931b). Die organisatorische Gestaltung des Kurssystems in der Odenwaldschule unterscheidet sich jedoch nicht von der in der Ecole d'Humanité, sodass in diesem Aspekt eine konzeptionelle Gemeinsamkeit zu sehen ist. Wie das Kurssystem gestaltet wird und inwiefern es mit den in Kapitel 2 aufgeführten reformpädagogischen Grundgedanken Geheeb's zusammenhängt, werde ich in Kapitel 3.1. erläutern. Die hieraus geschaffene Basis möchte ich anschließend mit der ebenfalls in beiden Landerziehungsheimen gleich praktizierten Methode des exemplarischen Lehrens und Lernens nach Martin Wagenschein vertiefen. In diesem didaktischen Konzept besteht das Ziel in der Entwicklung des Verstehens sowie der Persönlichkeit, anstelle eines reinen Wissenserwerbs (ebd.). Dies geschieht jedoch nicht durch oberflächliche und auswendig gelernte Regeln, sondern durch exemplarisches Erkennen und Lösen von Problemen (Ecole d'Humanité, o.J.b).

Kapitel 3.3. rundet schließlich die Frage nach der praktischen Umsetzung Geheeb's reformpädagogischen Gedankenguts in der Unterrichtsgestaltung thematisch dahingehend ab, indem ich die lediglich in der Ecole d'Humanité praktizierte themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn betrachten werde. Jener Ansatz bildet, neben Geheeb's und Wagenschein's Konzepten, das dritte pädagogische Standbein des schweizer Landerziehungsheimes und kann als Weiterführung und Ausformulierung Geheeb's reformpädagogischer Grundgedanken betrachtet werden (Brückel/ Kobler, 2002). Sie findet Anwendung in der Unterrichtsgestaltung, dem Gemeinschaftsleben und der Organisationsstruktur des Landerziehungsheimes und wirkt somit richtungsweisend im alltäglichen Zusammenleben (Brückel/ Kobler, 2002, Ecole d'Humanité, o.J.a).

3.1. Das Kurssystem

Durch die in Kapitel 2 ausgearbeiteten Aspekte kann abgeleitet werden, dass die der Individualität eines Individuums innewohnenden Gesetze entscheidend sind für dessen Entwicklung. Geheeb weitet diesen Gedanken aber noch weiter aus, indem er ihn mit der Rolle des Erziehers verknüpft: Er ist der Ansicht, dass der Erzieher ebendiese individuellen Gesetze erkennen und respektieren muss, um erfolgreich zu erziehen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass seine Aufgabe in erster Linie darin besteht, seinen Zöglingen dabei behilflich zu sein, ihre eigenen und individuellen Wege zu finden (Geheeb, 1929). Wichtig ist hierbei die Gegenwart des Erziehers, denn dieser muss eine adäquate Atmosphäre schaffen, in der die Zöglinge gedeihen können, d.h. er soll seine Zöglinge optimal, in angstfreier Atmosphäre fördern und bestärken, um ihnen so wirkliche Lebenschancen zu eröffnen (Geheeb, o.J., Stark, 1996). In jenem pädagogischen Ansatz fungieren die Erzieher demnach nicht als Führerpersonen, da jedes Kind lernen soll, seinen eigenen Weg selbstständig zu gehen (Geheeb, o.J.). Dennoch stehen die Erzieher jederzeit für die Fragen, Sorgen und Probleme der Zöglinge zur Verfügung, wodurch sich beide Parteien als gleichberechtigte Partner gegenüber stehen (Stark, 1996)⁶. Ferner definiert Geheeb die Rolle des Erziehers dahingehend, dass dieser in einen fruchtbaren Kontakt zu seinen Zöglingen kommen soll, was jedoch seitens des Erziehers entwickelt werden muss, da dies seinen Interaktionspartnern von Natur aus nicht gegeben ist (Geheeb, 1929). Die Wirksamkeit des Erziehers im Allgemeinen ist diesem Gedankengut zufolge abhängig davon, inwieweit er es schafft, in seinen Zöglingen den Drang zu erwecken, höhere und ewige Werte zu entwickeln (Geheeb, 1931b). Überträgt man den hier beschriebenen theoretischen Ansatz nun auf die Odenwaldschule und die Ecole d'Humanité, ergibt sich das in jenen Landerziehungsheimen praktizierte Kurssystem⁷, welches ich nun näher beschreiben möchte.

In der Odenwaldschule sowie in der Ecole d'Humanité werden in der Regel keine festen Lehrpläne verfolgt, denn jeder Kamerad⁸ verwirklicht seinen individuellen Bildungsweg (Ge-

⁶ Deutlicher wird die hier umschriebene Gleichberechtigung in Kapitel 4.3. der vorliegenden Arbeit. Dort werde ich diese im Zusammenhang mit der Koedukation erneut aufgreifen und detaillierter analysieren.

⁷ In der Odenwaldschule wird das Kurssystem 1913 eingeführt (Erdmann, 1914) und bis 1939 beibehalten. Aufgrund behördlicher Anordnungen wird es dann durch das Jahrgangssystem abgelöst. In den 1950er Jahren hingegen knüpfte die Odenwaldschule, im Zuge der Neugestaltung der Oberstufenreform, in gewissem Maße an die ursprüngliche Idee der Fächerkonzentration und Wahlfreiheit an. In der Ecole d'Humanité wird das Kurssystem von Anfang an praktiziert und blieb im Laufe der Zeit unverändert (Näf, 2006). Generell gilt es jedoch zu beachten, dass das Kurssystem nur für die älteren Schüler gilt, denn bis zum zehnten oder elften Lebensjahr werden diese in einer festen Gruppe von einem Erzieher unterrichtet (ebd.).

⁸ In der Odenwaldschule, wie auch in der Ecole d'Humanité, werden die Schüler nicht einfach *Schüler* oder *Zöglinge* genannt, sondern *Kameraden*. Ähnlich verhält es sich mit den Lehrern, denn diese werden weder *Leh-*

heeb, o.J.)⁹. Gerade in der Odenwaldschule wird dies besonders deutlich: Dem Landerziehungsheim liegt zwar der Lehrplan der Oberrealschule zugrunde, aber dennoch wird, auf dieser Basis, ein eigener Lehrplan geschaffen, der den Forderungen moderner Pädagogik entspricht, was bedeutet, dass jeder Kamerad, anhand seiner individuellen Veranlagungen und Entwicklung, selbst entscheidet, mit welchen Bildungsgütern er sich auseinandersetzen möchte (Geheeb, 1931b, Herrmann, 2010). Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass es kein festgesetztes Jahrespensum gibt, das vorschreibt, über welche Kenntnisse die Kameraden am Ende des Jahres verfügen müssen (Geheeb, 1931b). Zudem ist ersichtlich, dass das Kurssystem als solches auf völliger Wahlfreiheit basiert¹⁰. An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass oft geäußerte Bedenken, das Kurssystem führe zur Entwicklung einseitiger Begabungen bzw. dazu, dass die Kameraden individuell unbeliebte Fächer meiden, unbegründet sind (Geheeb, o.J.), wie sich durch die nachfolgende Analyse zeigen wird.

Die Mitarbeiter der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité teilen ihren Unterrichtsstoff in Abschnitte (Kurse) ein, die jeweils ein in sich abgeschlossenes Sachgebiet thematisieren. Die Gesamtbearbeitung dieser Kurse, auch Kursperiode genannt, dauert etwa vier bis sechs Wochen (Erdmann, 1914, Geheeb, o.J.). Der Unterricht ist demzufolge so organisiert, dass in einem kurzen Zeitraum nur wenige Fächer vertieft werden (Erdmann, 1914), d. h. die Kameraden wählen aus einem feststehenden Kursangebot diejenigen Fächer aus, die sie gerne vertiefen möchten¹¹. In der Regel werden drei Fächer gewählt, wobei alle anderen zunächst unberücksichtigt bleiben. Unterrichtsfächer, in denen Kameraden weniger gut sind, wählen sie oft von alleine, um so ihren Rückstand aufzuholen. Wenn ihnen Lücken in bestimmten Fächern selbst nicht auffallen, werden sie von Mitarbeiter darauf aufmerksam gemacht und bekommen eventuell resultierende Folgen aufgezeigt. Auf diese Weise werden die Kameraden angespornt auch Fächer zu belegen, die sie weniger gerne mögen (Huguenin, 1926). Abgeschlossen werden die Kurse u. a. mit Darstellungen, Rezitationen, Demonstrationen, Ausstellungen oder schriftlichen Arbeiten, die für die gesamte Schulgemeinschaft zugänglich sind,

rer noch *Erzieher* genannt, sondern *Mitarbeiter*. In Anlehnung hieran, möchte ich deswegen zukünftig ebendiese Begrifflichkeiten verwenden.

⁹ Der einzige Zeitpunkt, an dem der Unterricht nach Lehrplan erfolgt ist, sobald die Kameraden auf bestimmte unerlässliche Examen vorbereitet werden. In dieser Situation berücksichtigen sie bei ihrer Kurswahl die offiziellen Lehrpläne öffentlicher Schulen (Geheeb, o.J., Huguenin, 1926). Im Allgemeinen wird jedoch die Ansicht verfolgt, dass das Ziel Geheeb'scher Landerziehungsheime nicht Examen, sondern die Entwicklung des Geistes sowie der Erwerb von Fertigkeiten ist (Huguenin, 1926).

¹⁰ Von der Wahlfreiheit ausgenommen sind die jüngsten Kameraden, denn sie sind noch zu jung, um in diesem Zusammenhang gänzlich eigenverantwortlich handeln zu können (Geheeb, 1931b).

¹¹ Das Kursangebot soll nach Möglichkeit so konzipiert sein, dass es die Neugier sowie das Interesse der Kameraden weckt. Um dies zu gewährleisten, werden konkrete Wünsche und Anregungen der Kameraden berücksichtigt. Bereits im Vorfeld teilen die Mitarbeiter den Kameraden mit, was genau sie in den einzelnen Kursen erwarten wird (Herrmann, 2010).

wodurch die Unterrichtsarbeit jedes einzelnen Kameraden zu einem Gegenstand wird, der für die gesamte Schulgemeinschaft von Interesse ist (Geheeb, o.J., Huguenin, 1926). Jeweils am Ende einer Kursperiode wählen die Kameraden Kurse für die darauffolgende Periode. Natürlich steht es den ihnen an dieser Stelle frei, ob sie durchweg andere Kurse wählen möchten, oder ob sie es vorziehen, bereits durchlaufene Kurse weiter zu vertiefen (Geheeb, o.J.). Trotz der eingangs angesprochenen Wahlfreiheit und der damit verbundenen Eigenverantwortlichkeit werden die Kameraden hinsichtlich ihrer Kurswahl von Mitarbeitern beraten, unterstützt und betreut, wodurch gleichzeitig gewährleistet wird, dass die gewählten Kurse hinreichend abwechslungsreich gestaltet werden und somit einseitige Ermüdung vermieden wird (Brückel/ Kobler, 2002, Erdmann, 1914).

Innerhalb der Kurse werden, mit Ausnahme der Abschlussprüfungen, weder Prüfungen abgelegt, noch Zensuren oder Zeugnisse vergeben, was bewirkt, dass die Kameraden nicht untereinander gemessen werden, sondern nur jeweils an sich selbst, wodurch eine Entstehung von Konkurrenzkämpfen ausbleibt (Stark, 1998)¹². Dennoch werden die Kameraden von den Mitarbeitern beurteilt, was durch Berichte, die, anhand detaillierter Beobachtungen, Aufschluss über die individuellen Begabungen und Interessenlagen der Kameraden sowie über den Stand ihrer aktuellen geistigen Entwicklung geben, geschieht¹³. Beim Verlassen des Landerziehungsheimes, egal ob nach mehreren Jahren oder schon nach einigen Wochen, erhalten die Kameraden Abgangszeugnisse, die es ihnen erleichtert, ggf. in staatliche Schulen zu wechseln (ebd.).

Im Allgemeinen gibt es innerhalb des Kurssystems offene Kurse, die ohne besondere Vorkenntnisse belegt werden können, sowie geschlossene Kurse, in denen die begonnene Arbeit der vorangegangenen Kursperiode fortgesetzt wird (Erdmann, 1914, Näf, 2006). Die Kurse werden in sogenannten Arbeitsgruppen abgehalten, die etwa zwölf Kameraden umfassen. Die Arbeitsgruppen sind zwar hinsichtlich des Alters und der jeweiligen Entwicklungsstufe der Teilnehmer heterogen zusammengesetzt, werden jedoch in dem Sinne homogen, indem die Teilnehmer in dem jeweiligen Unterrichtsfach auf der gleichen Stufe stehen und das gleiche Ziel verfolgen (Geheeb, o.J.). Ein weiterer wichtiger Aspekt bezüglich des Kurssystems ist die Unterteilung in Vormittags- und Nachmittagskurse. Die Vormittage sind der theoretischen Wissensvermittlung/ geistigen Arbeit vorbehalten (Geheeb, o.J., Stark, 1996). Zusätzlich zu

¹² Zensuren werden, notgedrungen, lediglich im Zusammenhang mit Schulabschlussprüfungen erhoben. Geheeb lehnt Zensuren kategorisch ab, denn er ist der Meinung, dass diese niemals objektiv, stattdessen aber immer mit Willkür und Zufällen verbunden sind. (Stark, 1998).

¹³ Die hier beschriebenen Beurteilungsberichte enthalten, neben den Beobachtungen der Mitarbeiter, Selbstreflexionen des jeweiligen Kameraden. Letztere sind in ihrem Aufbau sehr eng mit der themenzentrierten Interaktion verbunden, die ich in Kapitel 3.3. weiter ausführen werde (Brückel/ Kobler, 2002).

den in einer Kursperiode belegten Kursen findet täglich eine 30- bis 40- minütige Wiederholungsstunde statt, in der das Wissen und Können in den Fächern, die die Kameraden in der laufenden Kursperiode nicht belegen, durch Wiederholungen und Übungen aufgefrischt wird (Erdmann, 1914). In den Vormittagskursen werden alle anstehenden Arbeiten erledigt, denn Hausaufgaben, wie sie in staatlichen Schulen alltäglich sind, gibt es in Geheeb's Landerziehungsheimen nicht (Geheeb, o.J.). Die Nachmittage hingegen (insgesamt acht Unterrichtsstunden pro Woche) werden durch praktische Tätigkeiten gestaltet, die die drei musischen Bereiche Kunst, Sport und Musik abdecken (Geheeb, o.J., Stark, 1996)¹⁴. Geheeb ergänzt demzufolge geistige Bildung bewusst durch körperliche Betätigung (Huguenin, 1926), denn er ist der Meinung, dass „der rein intellektuelle Mensch eine Entartung des Typus Mensch ist, und dass ein höher entwickeltes Individuum ebenso sehr seine Hände wie sein Gehirn zu brauchen verstehen muß“. (ebd., S. 11). Dieses Zitat lässt, neben dem eben Beschriebenen, zudem ableiten, dass die geistigen und körperlichen Kurse als gleichberechtigt betrachtet werden, wodurch die geistigen Fächer nicht wichtiger bzw. höherwertiger einzustufen sind als die praktischen Tätigkeiten oder umgekehrt (Geheeb, o.J.).

Das Kurssystem in der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité ist stark nach dem Arbeitsschulprinzip ausgerichtet, d. h. zum Einen, dass der Unterricht, soweit möglich, Gegenstandsbezogen konzipiert und dadurch sehr eng mit dem wahren Leben verknüpft ist (Geheeb, o.J., Huguenin, 1926)¹⁵. Zum Anderen bedeutet dies, dass die Kameraden aktive Partizipierende innerhalb des Unterrichts sind, was beispielsweise darin deutlich wird, dass innerhalb des Unterrichts eine Kooperation zwischen den einzelnen Kameraden sowie zwischen Kameraden und Mitarbeitern stattfindet (Stark, 1996)¹⁶. In diesem Zusammenhang fungieren die Mitarbeiter nicht als Aufsichtspersonen, die die Kameraden in irgendeiner Form kontrollieren, denn Disziplin soll aus den Kameraden selbst entstehen und nicht von außen aufgedrängt werden (Geheeb, 1931b, Stark, 1996). Der Schlüssel zur Entwicklung jener Disziplin liegt jedoch in der zuvor angedeuteten, engen sowie vertrauten Beziehung zwischen Kameraden

¹⁴ Jene praktischen Tätigkeiten können u. a. Gartenarbeit, Schlosserei, Tischlerei, Buchbinderei, Schwimmen, Wandern oder Skifahren sein (Huguenin, 1926).

¹⁵ Den Aspekt des gegenstandsbezogenen Lernens werde ich in Kapitel 3.2. im Zusammenhang mit Wagenscheins exemplarischem Lernen noch einmal aufgreifen und detailliert analysieren.

¹⁶ Innerhalb des Unterrichts findet nicht der aus dem staatlichen Schulwesen bekannte Frontalunterricht statt, sondern die Kameraden lernen, gemäß dem dialogischen Prinzip, von- und miteinander. So bringen sie sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen ein, indem sie alles sagen, was sie zu dem entsprechenden Thema beizutragen haben. Die Mitarbeiter sehen ihre Aufgabe darin, das durch diese Methode praktizierte Dialogisieren lediglich zu führen, sich selbst jedoch möglichst zurückzuhalten. Nur wenn es unbedingt erforderlich ist, greifen sie korrigierend in den Unterrichtsverlauf ein. Jenes Prinzip vermittelt den Kameraden, dass sie für andere wichtig sind und gleichzeitig Verantwortung gegenüber anderen tragen, wodurch einerseits eine Stärkung des Selbstbewusstseins eintritt und andererseits das Lernen als solches Sinn und Bedeutung erhält. Geheeb's Landerziehungsheime fungieren somit als Ort sozialer Grunderfahrungen (Stark, 1996).

und Mitarbeitern sowie in der sachlichen Motivation der Kameraden. Aufgrund dieser Bedingungen stellt sich Disziplin von alleine ein (Stark, 1996). Eine weitere Konsequenz des Kurssystems ist die Steigerung der Aktivitäten und Initiativen der einzelnen Kameraden, die sich vor allem in der Einzelarbeit widerspiegelt¹⁷. Diese Arbeitsmethode betrifft in erster Linie die älteren Schüler, die sich hierdurch den Unterrichtsstoff in hohem Maße selbst aneignen, wodurch der Fortgang des Unterrichts bewirkt wird (Geheeb, o.J.). Bei der Einzelarbeit handelt es sich um Studien persönlichen oder allgemeinen Interesses, schriftliche Ausarbeitungen oder mündliche Vorträge. Jenes Arbeiten ist analog zu dem eines Studenten, d. h. die Kameraden setzen ihre Arbeiten eigenverantwortlich fort und sind so in hohem Maße unabhängig von den Mitarbeitern. In der Konsequenz bedeutet dies zudem eine Auflockerung des Kurssystems, da die Kurse zum Teil aufgelöst werden (Geheeb, 1931b, Huguenin, 1926).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Kurssystem ein individuelles Tempo ermöglicht, in welchem die Kurse bewältigt werden (Näf, 1990), was gleichzeitig die Voraussetzung dafür ist, dass sich die Kameraden besser auf die jeweiligen Kursinhalte konzentrieren können. Ferner ist es ihnen durch das Kurssystem möglich, die Fülle des jeweiligen Faches auszuloten, Schwerpunkte zu setzen, Talente zu entdecken und Fertigkeiten einzuüben, was Geheeb's Grundgedanken unterstreicht, dass Unterricht dazu dienen soll, die Kräfte der Kameraden zu fordern und zu fördern (Herrmann, 2010, Stark, 1996). All diese Voraussetzungen lassen eine positive Einstellung zum Lernen aufkommen, anstatt es als Last zu betrachten (Geheeb, 1931b, Stark, 1996) Geheeb schafft hierdurch eine Atmosphäre, in der Leben und Lernen eine Einheit bilden, wodurch Letzteres zum natürlichen und selbstverständlichen Teil des sinnvoll erlebten Tagesablaufs wird (Stark, 1996). Desweiteren bietet das Kurssystem den entscheidenden Vorteil, dass Kameraden, die in einem bestimmten Kurs weniger erfolgreich sind oder diesen krankheitsbedingt versäumen, lediglich jenen Kurs wiederholen müssen, wohingegen im staatlichen Schulsystem die gesamte Klassenstufe wiederholt werden müsste (Erdmann, 1914). Hinzu kommt, dass die Unterrichtsorganisation der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité der in Schulen häufig zu beobachtenden schlechten Unterrichtsmethodik entgegenwirkt, bei welcher sich Schüler dem Lehrer gegenüber passiv verhalten (Geheeb, o.J.). Das Kurssystem ist folglich als Gegenpol zum klassischen Schulunterricht zu verstehen, denn es fungiert als „Beseitigung der Mosaikgestaltung des üblichen Stundenplans, der 10 und mehr Fächer in löffelweisen Gaben von je 40 Minuten bunt und willkürlich mitei-

¹⁷ Der Unterricht an der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité wird in diversen Lernformen praktiziert. Die Einzelarbeit stellt hierbei nur eine von mehreren Optionen dar. Parallel zu dieser werden beispielsweise auch Unterrichtsgespräche sowie Gruppen- oder Partnerarbeit eingesetzt. Die Fülle jener Methoden führt dazu, dass unterschiedliche Lern- und Sozialformen erprobt werden, wodurch mannigfaltige Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden (Stark, 1996).

inander wechseln lässt.“ (Herrmann, 2010, S. 13). Da die Kurse den jeweiligen Bedürfnissen des Stoffes sowie denen der Kameraden angepasst sind, ermöglicht es Letzteren, ihren Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Möglichkeiten nach zu arbeiten (Erdmann, 1914, Herrmann, 2010). Auch für die Mitarbeiter eröffnet es den entscheidenden Vorteil, die Kursinhalte so darzustellen, wie es ihre innere Notwendigkeit verlangt. Hieraus resultieren eine verhältnismäßig schnell fortschreitende, zusammenhängende Arbeit in den jeweiligen Kursen sowie das oberste Ziel der Stoffreduktion (Erdmann, 1914, Herrmann, 2010). Da die Stoffreduktion eine wesentliche Rolle innerhalb der Unterrichtsgestaltung Geheeb'scher Landerziehungsheime einnimmt, möchte ich diese im nun näher betrachten.

3.2. Exemplarisches Lehren und Lernen nach Martin Wagenschein¹⁸

Paul Geheeb kritisiert das staatliche Schulwesen dahingehend, dass es zu sehr auf massenhaftes sowie oberflächliches Wissen setzt und zugleich das Phänomen aufweist, immer neue Unterrichtsfächer bzw. Unterrichtsstoffe in längst überfüllte Lehrpläne zu zwängen. In seinen Landerziehungsheimen möchte er sich bewusst von dieser theoretisierten Wissensvermittlung und der damit verbundenen theoretischen Auseinandersetzung mit Kulturgütern abkehren, um die Odenwaldschule sowie die Ecole d'Humanité zu wirklichen Bildungsstätten zu machen, die es erlauben, einen Sachverhalt detailliert zu behandeln und zu verstehen. Somit wird höhere Bildung anstelle von Halbwissen entwickelt (Geheeb, 1929, Geheeb, 1931b). Martin Wagenschein schließt sich jenen Grundgedanken Geheeb's an, denn auch er betrachtet den Unterricht an staatlichen Schulen als Vermittlung von Scheinbildung: Wagenschein kritisiert die unpädagogische jener Schulen, in der es hauptsächlich darum geht, Fachinhalte in ihrer ganzen Bandbreite abzudecken, sodass ein systematisches Vorgehen gewährleistet wird, indem die Unterrichtsthemen aufeinander aufbauen und jegliche Lücken schließen (Wagenschein, 1955, Wagenschein, 1956b). Folglich handelt sich der Unterricht häufig nur von Thema zu Thema, wobei die dazwischen liegenden Verbindungen oft nur spärlich ausgebildet werden, was nicht zuletzt durch zeitliche Eile und Ungründlichkeit begründet werden kann, was darin endet, dass der Durchblick untergraben und die Systematik des Unterrichtsstoffes mit jener des Denkens verwechselt wird (Wagenschein, 1956b). Ferner betrachtet Wagenschein die überfüllten Lehrpläne staatlicher Schulen als eine Tötung des Geistes, denn sie münden in eine gehetzte Paukerei sowie in einem Prüfungsdauerlauf. In der Konsequenz wird das Erlernete nach kurzer Zeit wieder vergessen, wobei er dieses Phänomen als gesamtgesellschaftliches

¹⁸ Martin Wagenschein (1896-1988) war Mathematiker und Physiker und arbeitete etwa neun Jahre lang als Mitarbeiter an der Odenwaldschule. 1949 nahm er, nach diversen Besuchen, die Lehrtätigkeit in der Ecole d'Humanité auf (Brückel/ Kobler, 2002).

Problem betrachtet, weil die Gesellschaft eine solche Tendenz einfach hinnimmt, obwohl dies eher als eine schlechte Gewohnheit zu bewerten ist (Wagenschein, 1953). Im Allgemeinen verfährt das Schulwesen also in einer den thematischen Gegenstand denkend zerlegende und auf reine Übung ausgerichtete Weise, was nicht mit Bildung gleichzusetzen ist. Da Wagenschein Bildung folglich nicht als additiven Prozess betrachtet, bedarf es einer stofflichen Beschränkung auf das Wesentliche (Wagenschein, 1956b), was das exemplarische Lehren und Lernen ermöglicht.

Die Stoffreduktion zielt auf das Vertiefen weniger fachlicher Themen, die hierfür jedoch umso detaillierter behandelt werden¹⁹, wodurch das gleichmäßig oberflächliche Durchlaufen eines Kenntniskatalogs des jeweiligen Unterrichtsfaches ausgeräumt wird. Die fachliche Vollständigkeit spielt folglich eine eher untergeordnete Rolle, wobei dies nicht im Sinne einer fachlichen Reduktion oder eines Auslassens missverstanden werden darf, denn die Stoffreduktion soll nicht zu einer Entlastung der Schule führen (Wagenschein, 1953, Wagenschein, 1956b). Vielmehr geht es darum, Gründlichkeit in den Unterricht zurückzubringen, was suggeriert, dass Wagenscheins Stoffbeschränkung konstruktiv vorgeht, denn der thematische Aspekt, in den sich die Kameraden vertiefen, ist nicht als herausgerissener, thematischer Bruchteil des gesamten Unterrichtsfaches zu verstehen, sondern als ein Spiegel des Ganzen, was jedoch nicht mit Spezialistentum verwechselt werden darf (Wagenschein, 1955, Wagenschein, 1956b). Dementsprechend dreht es sich nicht um eine Anhäufung von Wissen, sondern um eine Art Anstrahlen oder Beleuchten des jeweiligen Themenfeldes, was dazu führt, dass sich die Kameraden mit den jeweiligen Sachverhalten identifizieren und hieraus die engere Sicht des Unterrichtsfaches entwickeln (Wagenschein, 1956b, Wagenschein, 1970). Doch wie genau gestaltet sich der Unterricht nach exemplarischem Prinzip in der Odenwaldschule und in der Ecole d'Humanité?

Der Einstieg in ein Thema muss einerseits alltäglicher Natur sein, d.h. in die Tiefe und Weite der Welt führen, andererseits soll er so gestaltet sein, dass er das Interesse der Kameraden weckt, was automatisch zu einer Ergriffenheit bzw. zu einer Begeisterung hinsichtlich des Themengebietes führt (Berg, 1989, Wagenschein, 1956b). Zudem geschieht er von außen nach innen, d.h. es wird vom Problem bzw. Sachverhalt aus hin zu dessen Elementarem, also zu dem, wonach es zu seiner Erklärung bedarf, gearbeitet²⁰. Durch jenes Prinzip wird Wissen nicht auf Vorrat angehäuft, sondern es wird danach gesucht, was gebraucht wird, was dazu

¹⁹ Trotz einer detaillierten Auseinandersetzung mit Teilaspekten eines Unterrichtsfaches geht der Blick auf das Gesamte nicht verloren (Wagenschein, 1955).

²⁰ Der Unterricht kann nicht von Anfang an mit dem Elementaren beginnen, denn dies muss, durch gezieltes Daraufhinarbeiten, erst freigelegt werden. Sobald dies jedoch geschehen ist, fungieren die elementaren Sätze als Schlüsselstellung (Wagenschein, 1956b).

führt, dass exakt diejenigen Fachinhalte vermittelt werden, die notwendig sind, um den entsprechenden Unterrichtsgegenstand zu verstehen (Bierbaum, 2010, Wagenschein, 1956b). Sobald sich die Kameraden einen Sachverhalt erschlossen haben, ist nicht automatisch der Endpunkt des Verstehens erreicht, denn dies stellt ein Ausgangspunkt für weitere Auseinandersetzung dar, weil neue Fragen aufgeworfen werden (Bierbaum, 2010): „Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches [und J.S.] desto notwendiger Lösen sich die Wände des Faches von selbst auf; man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wuzeln und dort berührt, erschüttert, verwandelt und (...) gebildet werden.“ (Wagenschein, 1956a, S. 3). Das hier aufgeführte Zitat Wagenscheins verdeutlicht, dass exemplarisches Lernen zwar anstrebt, gewisse Dinge zu wissen, eine wesentlich wichtigere Rolle jedoch dem Verstehen zukommt, wie die Dinge zusammenhängen. Durch die Ausbildung des Verstehensprozesses wird der jeweilige Sachverhalt weitaus besser verstanden und stellt zugleich eine Erfahrung dar, die Weltvertrauen erweckt und somit wirklich bildet²¹. Die rein fachliche Wissensaneignung entsteht dabei eher zufällig nebenbei (ebd.), wodurch das Unterrichtsfach als Zugang zur Philosophie fungiert, was suggeriert, dass exemplarisches Lernen philosophisches Lernen darstellt (Berg, 1989, Wagenschein, 1956a).

Eine weitere wichtige Rolle spielt der zeitliche Faktor, der großzügig zur Verfügung stehen muss, denn der detaillierte Auseinandersetzungs-/ Verstehensprozess, den die Kameraden durchlaufen, benötigt entsprechend viel Zeit. In der Odenwaldschule sowie in der Ecole d'Humanité wird diese organisatorische Voraussetzung durch das bestehende Kurssystem gewährleistet (Wagenschein, 1956a Wagenschein, 1956b). Aus diesen Punkten lässt sich ableiten, dass die typische Einteilung in 45-minütige Schulstunden, wie sie an staatlichen Schulen durchgeführt wird, nicht mit dem exemplarischen Lernen vereinbar ist. Auch das thematische Weitergehen innerhalb eines Unterrichtsfaches muss individuell, anhand des Verstehensprozesses des jeweiligen Kameraden erfolgen. Geschieht dies zu früh und somit für den Kameraden unangemessen, wirkt sich dies negativ aus (Wagenschein, 1956b, Wagenschein, 1970). In engem Zusammenhang mit der hier beschriebenen zeitlichen Komponente steht die bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutete Motivation der Kameraden: Der inhaltlich ausgedehnte Auseinandersetzungsprozess mit einem Sachverhalt setzt eine ebenso langanhaltende

²¹ Wahres Wissen bzw. wirkliche Bildung definiert Wagenschein als „Wissen, das den Wissenden nicht verstopft und lähmt, [sondern Eines J.S.,] das ihn vielmehr aktiv und selbständig macht, allein weiterzukommen“ (Wagenschein, 1953, S. 445), denn „was man sich selbst erfinden muss, lässt im Verstand die Bahn zurück, die auch bei anderer Gelegenheit gebraucht werden kann“ (Wagenschein, 1956b, S. 4).

de sachliche Motivation aller Beteiligten (dies umfasst Kameraden wie Mitarbeiter gleichermaßen) voraus (Bierbaum, 2010). Aufgrund dessen lässt sich ableiten, dass exemplarisches Lernen auch die Ganzheit und Spontaneität aller am Lernprozess Beteiligten mit einbezieht, wodurch nicht nur das Ganze des jeweiligen Faches gespiegelt wird, sondern auch das der Partizipierenden selbst (Wagenschein, 1956b), „denn nur, wovon sie [alle am Lernprozess Beteiligten J.S.] ergreifbar sind, das können sie begreifen“ (Wagenschein, 1970, S. 335). Dieses Zitat verdeutlicht, dass, nach Wagenschein, eine fachliche Benommenheit seitens der Mitarbeiter zu vermeiden ist, denn auch sie sollen von dem jeweiligen Sachverhalt ergriffen sein, sodass sie die sachliche, über Emotionen vermittelte Motivation für das Unterrichtsthema auf die Kameraden übertragen (Bierbaum, 2010, Wagenschein, 1956b). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Mitarbeiter, analog zu dem in Kapitel 3.1. Erwähnten, mittels dialogisierenden Gesprächen einen Anstoß geben, durch welchen die Kameraden begeistert und nachforschend agieren. Somit stellen die Mitarbeiter lediglich Hilfen dar, wodurch die Kameraden nicht gedrängt werden, denn jenes Drängen wirkt kontraproduktiv hinsichtlich der Partizipation der Kameraden. Dies unterstreicht einen wichtigen Aspekt des exemplarischen Lernens, nämlich jenen, dass die Kameraden im Fokus stehen, nicht das fertige Unterrichtsfach (Wagenschein, 1956b, Wagenschein, 1970), denn nach Wagenschein liegt die Aufgabe der Mitarbeiter darin, „Sinn [zu J.S.] haben für den werdenden, den erwachenden Geist.“ (Wagenschein, 1956b, S. 2).

Die Grundlage Wagenscheins Pädagogik stellen differenzierte Beobachtung und eigenes Experimentieren dar, was eine Abkehr von der theoretisierten Unterrichtsgestaltung, hin zu einer Experimentellorientierten, die bildende Seite des Faches Betrachtende verdeutlicht (Bierbaum, 2010, Wagenschein, 1956a). Ebendieser Praxisbezug verbindet Lust und Durchhaltevermögen. Gleichzeitig vermittelt diese Methode, wie unterschiedlich die Welt wahrgenommen wird- also wahre Bildung. Darüber hinaus bewirkt exemplarisches Lernen einen automatischen Fluss des Unterrichts, wodurch die Ermahnung zu Aufmerksamkeit sowie zu thematischem Weitergehen überflüssig wird (Wagenschein, 1970). Alles in allem kann Wagenscheins didaktische Methode also als Gegenpol zu der Tendenz staatlicher Schulen aufgefasst werden, die Lernenden zu einem wandelnden Lexikon auszubilden, denn der selbstentdecken Charakter des Unterrichts wurzelt weitaus tiefer als vorgegebene bzw. vorge-sagte Wahrheiten. Wagenscheins Ansatz in seiner Ganzheit wird erst recht fruchtbar durch die in der Odenwaldschule und der Ecole d’Humanité praktizierte Vorgehensweise, den Kameraden eben nicht vorzuschreiben, dass sie sich für alle Fachgebiete gleichmäßig zu interessieren haben und was sie aus den Kursen mit ins Leben zu nehmen haben. Vielmehr werden ihnen

Wege offenbart, mit deren Hilfe sie sich die Welt erschließen können. Unterstützt wird dies durch die im exemplarischen Lernen vermittelten Kompetenzen des aktiven Suchens und Findens sowie des aktiven Zuhörens und dem Folgen fremder Gedanken (Wagenschein, 1953, Wagenschein, 1970). Verbindet man nun die hier aufgeführten Konsequenzen der Wagenschein- Pädagogik mit den reformpädagogischen Grundgedanken Geheebischer Landerziehungsheime, lässt sich schlussfolgern, dass exemplarisches Lernen die Erziehung zur Demokratie anstößt (Wagenschein, 1955), was ich in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit noch einmal von einem anderen Blickwinkel betrachten werde.

3.3. Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn²²

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) wird 1955 von Ruth Cohn entwickelt und kann Modell für Lernen und Arbeiten in Gruppen angesehen werden. Der Ansatz wurzelt in Prinzipien und Techniken der Gruppentherapie sowie anderen Lehr- und Kommunikationsmethoden, welche verbale, wie auch nonverbale Mittel einbezieht (Cohn, 1993a, Ecole d'Humanité, o.J.a). Angestrebt wird ein aktives, schöpferisches sowie entdeckendes Lernen (lebendiges Lernen) und Arbeiten, mit dem Ziel, sich selbst und andere so zu leiten, dass die wachstumsfreundlichen und heilenden Tendenzen des Individuum angeregt und gefördert werden (Ecole d'Humanité, o.J.c, Löhmer/ Standhardt, 1992): „TZI stellt einen zeitgenössischen Ansatz dar, die unpersönliche Welt der Massenerziehung und Massenkommunikation zu personalisieren. Sie strebt danach, dem einzelnen zu helfen, seine sinnliche Wahrnehmung, sein Fühlen und Denken zur Entfaltung zu bringen und (...) Menschen nicht zu verdinglichen. Auch sachliche Aufgaben können und sollen nicht als menschlich sinnlos erlebt werden müssen. Jeder Schultag (...) kann sinnvoll sein, wenn die physische, emotionale, intellektuelle und spirituelle Einzigartigkeit der einzelnen respektiert wird. Deshalb will TZI Bewusstsein für das Wesentliche im Menschen wecken- sein Ichsein als einzelner, sein Wirsein als Gruppenmitglied.“ (Cohn, 1993a, S. 20)

Das Konzept der TZI basiert auf vier gleichgewichtigen Faktoren, die für eine gelingende Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe, also innerhalb des Unterrichts, nötig sind: Die Individuen (ICHs) mit ihren Bedürfnissen und Vorstellungen, die gesamte Gruppe und deren Geflecht und Dynamik (WIR), die gemeinsame Aufgabe/ der entsprechende Unterrichtsgegen-

²² Ruth Cohn (1912-2010) arbeitete zwischen 1941 und 1973 als Psychoanalytikerin in den USA. 1974 kam sie als Beraterin und Mitarbeiterfortbildnerin an die Ecole d'Humanité, in der sie, während ihres 20-jährigen Mitwirkens, die heutige Kultur des Landerziehungsheimes entschieden mitprägte (Ecole d'Humanité, o.J.c, Ruth Con Institute for TCI- International, o.J.). Die von ihr entwickelte Themenzentrierte Interaktion ergänzt die reformpädagogische Gestaltung der Ecole d'Humanité durch Perspektiven und Techniken der Gruppenarbeit, was nicht nur in unterrichtliche, organisatorische und gemeinschaftliche Bereiche einfließt, sondern auch in Form von Seminaren an Mitarbeiter und interessierte Kameraden vermittelt wird (Cohn, 1993b).

stand (ES) sowie die Realität der Gruppensituation (GLOBE) (Ecole d'Humanité, o.J.a)²³. Überträgt man jenes nun auf die Unterrichtsgestaltung in der Ecole d'Humanité, ergibt sich folgende praktische Umsetzung des Cohnschen Konzeptes: Die einzelnen Kameraden des Kurses stellen einen individuellen Bezug zwischen sich und dem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand her. Auf dieser Grundlage entwickelt sich eine arbeitsfähige Gruppe, die einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand bearbeitet, wobei hier Umwelteinflüsse (also der Globe) konstruktiv integriert werden. Alle vier Faktoren werden im Prozessverlauf durch Auswahl und Formulierung des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes und der gewählten Struktur dynamisch balanciert. Der Unterrichtsgegenstand bildet über die zeitliche Dauer einer Kursperiode das Zentrum bzw. den Schwerpunkt der gemeinsamen Bearbeitung, steht somit also im Fokus der Interaktion. Gleichzeitig richtet er seinen Schwerpunkt, in Abhängigkeit der aktuellen Gruppensituation, auf einen der vier Faktoren. Gegebenenfalls auftretende Störungen in Form von emotionalen Ablenkungen oder persönlichen Verstörtheiten werden dahingehend ausgeräumt, dass die Arbeitsfähigkeit wieder hergestellt ist. Die Mitarbeiter balancieren über die Auswahl geeigneter Strukturen innerhalb des Kurses, d. h. über Einzelarbeit, Gruppenarbeit oder einen Vortrag. Aktive Mitgestaltung der Kameraden und Mitarbeiter spiegelt sich in der TZI dahingehend wieder, indem beide Parteien zunehmend in die Planungsprozesse mit einbezogen werden (ebd.). Die hier analysierte Verfahrensweise macht deutlich, dass Cohns Ansatz, bezogen auf die Funktion der Mitarbeiter sowie die allgemeine Unterrichtsgestaltung im Sinne der TZI, analog zu denen Geheeb's und Wagenschein's ist (Löhmer/ Standhardt, 1992).

Zusätzlich zu den gerade erläuterten vier Faktoren basiert TZI auf einer humanistischen Werthaltung, die durch folgende drei Axiome gekennzeichnet ist (Ecole d'Humanité, o.J.a): „1. Das anthropologische Axiom: Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er hat physische, emotionale, intellektuelle und spirituelle Bedürfnisse, Erfahrungen und Antriebe. 2. Das pragmatisch- politische Axiom: Der Mensch ist autonom und interdependent, eigenständig und allverbunden. Er ist ein Teil des Universums. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bestehender innerer und äußerer Grenzen, deren Erweiterung möglich ist. 3. Das ethisch- religiöse Axiom: Ehrfurcht gebührt allem Lebendigem und seinem Wachstum.“ (ebd., o.J.a, S. 2) Die drei Axiome beziehen sich ihrer Reihenfolge nach aufeinander und zielen in eine (verantwortungs)bewusste Entscheidung im Abwägen zwischen individuellen Bedürfnissen und Grenzen sowie denen der Umwelt (Brückel/ Kobler. 2002, Löhmer/ Standhardt, 1992). Letztgenanntes werde ich in Kapitel 4.1. im Zusammenhang mit dem Familienwesen noch einmal aufgreifen und verdeutlichen.

²³ Der hier beschriebene Zusammenhang der vier Faktoren ist in Anhang B dieser Arbeit anhand eines Schaubildes graphisch dargestellt und ist auf Seite 51 abgebildet.

Durch eine reflexive Betrachtung der TZI lässt sich ableiten, dass sie die Aspekte fördert, sich und andere im privaten und beruflichen Bereich aufmerksam wahrzunehmen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung im Kontakt mit anderen zu stärken, Wissensvermittlung lebendig und in Beziehung zu den beteiligten Personen zu gestalten sowie die Arbeitsnotwendigkeiten mit Achtung vor der Person und der zwischenmenschlichen Beziehung zu verbinden. Hieraus wird deutlich, dass Cohns Ansatz Individualität und Gemeinschaftlichkeit gleichwertig berücksichtigt und diese in Einklang miteinander bringt, da sie untrennbar zusammenhängen (Cohn/ Klein, 1993, Ecole d'Humanité, o.J.c). Insbesondere die drei Axiome schaffen eine wertgebundene Grundlage für humanes Handeln und fungieren zugleich als ethische Forderungen, wodurch TZI als ein Beitrag zur Möglichkeit angesehen werden kann, persönliches und gesellschaftliches Zerstörungspotential wahrzunehmen, zu verstehen, sich selbst einzugestehen und hierdurch Kraft und Zuversicht zu gewinnen, es zu überwinden. Aus diesem Blickwinkel betrachtet fungiert TZI als Methodik, die eine Friedensbewegung fördert (Cohn/ Klein, 1993, Löhmer/ Standhardt, 1992), „denn wer sich selbst eben so ernst nimmt wie die anderen, versucht, sich nach innen und außen, seiner selbst und der Umwelt verantwortlich bewußt zu werden und danach zu handeln. In der Solidarität einer Gemeinschaft begibt er/ sie sich auf einen Weg, der dem Frieden zustrebt.“ (Cohn/ Klein, 1993, S. 30). Cohns Auffassung ist ein Indikator für das Ziel ihres Ansatzes, die Menschen dahin zu führen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass sie menschlich wie auch sachlich voneinander abhängig sind, wodurch jedes Individuum eine Verantwortung im gemeinsamen Zusammenleben trägt. Jeder einzelne besitzt hierfür jedoch eigenständige Möglichkeiten. Aus dieser Erkenntnis resultiert ein persönliches und gemeinschaftliches Leben, das sowohl für kleine Gruppen (z. B. die Familie oder Freunde), als auch für Völker, Kulturen, Rassen und sozialen Schichten gilt. Auf jener Basis lassen sich Diktaturen verhindern, welche nach Cohn aus staatlichen, ökonomischen und kulturellen Mächten sowie aus menschlicher Gleichgültigkeit entstehen (ebd.). TZI nimmt folglich eine gesellschaftspolitische Dimension ein, in der eine humanere Gesellschaft geschaffen werden kann, sobald sich die Menschen ihrer individuellen und sozialen Strukturen bewusst werden und an eine Humanisierung jener Strukturen arbeiten. In der Konsequenz werden politischen Katastrophen, wie z. B. dem Nationalsozialismus, hierdurch jegliche Entstehungsgrundlagen entzogen, da die Menschen realisieren, dass sie die Möglichkeit besitzen, die Gegenwart zu verändern (Löhmer/ Standhardt, 1992). Ruth Cohn schließt sich in der hierin erkennbaren Friedensbewegung an die Leitidee einer Schule der Menschheit an, die Geheeb in der Ecole d'Humanité verwirklicht, wodurch auch mittels TZI Gesell-

schafts- und Kulturerneuerung angestoßen wird. Geheeb's Gedanke sowie die damit verbundene praktische Umsetzung werde ich in Kapitel 5.1. detailliert analysieren.

4. Die praktische Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Gedanken durch Gleichberechtigung und Demokratisierung

Neben der Unterrichtsgestaltung stellt die Ebene der Gleichberechtigung und Mitbestimmung sowie die hieraus entstehende Demokratisierung einen zweiten großen Aspekt dar, den ich betrachten möchte, um die praktische Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Grundgedanken zu verdeutlichen. Ein organisatorisches Charakteristikum der Geheeb'schen Landerziehungsheime ist das Familienwesen, welches in Kapitel 4.1. erläutert wird. Um der Wichtigkeit jenes Aspektes gerecht zu werden, möchte ich zunächst eine Basis schaffen, indem ich dessen Aufbau sowie Bedeutung beschreibe. Hierauf aufbauend nehme ich in Kapitel 4.2. eine Analyse der aktiven Schülermitbestimmung durch die Schulgemeinde und des damit verbundenen Demokratielernens vor. Abschließend folgt dann eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Koedukation, die ein zentrales Element Geheeb'scher Reformpädagogik darstellt, da sie entschieden dazu beiträgt, die bestehende Kulturkrise sowie das Problem der weiblichen Bildung zu überwinden (Schenk, 1960).

Bereits an dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass die hier ausgearbeiteten Unterkapitel jeweils konzeptionelle Gemeinsamkeiten der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité darstellen. In der Konsequenz sind bei diesen Aspekten nur minimale Unterschiede zwischen beiden Landerziehungsheimen zu verzeichnen, wobei sich jene Differenzen v. a. durch die zeitgeschichtliche Weiterentwicklung der Landerziehungsheime (insbesondere der Odenwaldschule) erklären lassen.

4.1. Das Familienwesen

Ein typisches Charakteristikum der organisatorischen Gestaltung innerhalb der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité stellen die sogenannten Familien dar. Hierbei handelt es sich um Wohn- und Lebensgemeinschaften, welche sich aus Kameraden und Mitarbeiter unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft zusammensetzen (Brückel/ Kobler, 2002)²⁴. Eine Besonderheit dieser Familien ist die bewusst praktizierte gemischtgeschlechtliche Zusammensetzung, die ich in Kapitel 4.3. näher betrachte.

²⁴ In der Odenwaldschule bestehen aktuell 29 Familien, welche jeweils etwa vier bis zehn Kameraden sowie zwei Mitarbeiter umfassen. Je eine oder zwei Familien wohnen in einem der insgesamt 14 Häuser. Die Ecole d'Humanité hingegen setzt sich aktuell aus 16 Familien, welche jeweils etwa acht Kameraden und zwei Mitar-

Die sogenannten Familienoberhäupter, also Mitarbeiter, denen eine Familie untersteht, sind häufig Ehepaare, deren Kinder ebenfalls in der jeweiligen Familie untergebracht sind (Brückel/ Kobler, 2002, Hanusa, 2010, Harder, 1999). Sie betreuen ihre Familie parallel zu ihrer Funktion als Lehrer, wobei nur diejenigen Mitarbeiter Familienoberhäupter werden können, die hierfür benötigte erzieherische Fähigkeiten besitzen. Innerhalb der Familie fungieren Die Familienoberhäupter als eine Art Elternersatz, denn sie bauen eine sehr enge, freundschaftliche Beziehung zu ihren Familienmitgliedern auf und dienen diesen als Ansprechpartner bzw. Vertrauenspersonen, was ich in Kapitel 3.3. weiter ausführen werde. In diesem Zusammenhang lässt sich die Hauptaufgabe der Familienoberhäupter ableiten, welche darin besteht, den Kameraden Halt zu geben, ihnen Grenzen zu setzen und mit ihnen ihren Alltag zu leben (Brückel/ Kobler, 2002, Huguenin, 1926). Sie organisieren also das jeweilige Familienleben, soweit dies nicht von den allgemeinen Schulregeln vorstrukturiert ist. Eine weitere Aufgabe besteht darin, durch diverse Aktivitäten mit der Familie, Verantwortung und Gemeinschaftsgefühl zu erzeugen. Eine Aktivität, die v. a. das Gemeinschaftsgefühl stärkt, ist der an jeweils einem Abend der Woche (zumeist am Mittwoch) stattfindende Familienabend, an dem beispielsweise gemeinsam gekocht oder gespielt wird bzw. gemeinsame Ausflüge unternommen werden (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Brückel/ Kobler, 2002).

Bezüglich der Wohnsituation innerhalb der Familien ist hinzuzufügen, dass die Familienoberhäupter eine eigene Wohnung besitzen, der die Zimmer der Kameraden angeschlossen sind. In der Ecole d'Humanité sowie in der Odenwaldschule teilen sich die jüngeren Kameraden Doppelzimmer, wohingegen die Älteren (also in etwa ab dem Eintritt in die Oberstufe) in Einzelzimmern wohnen (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Brückel/ Kobler, 2002). Überdies möchte ich bereits hier auf die Besonderheit hinweisen, dass die Kameraden bei der Unterbringung in eine Familie generell Mitspracherecht genießen, welches sich darin äußert, dass sie zunächst zwar provisorisch in eine Familie eingeteilt werden, nach vier bis sechs Wochen jedoch eigenständig darüber entscheiden können, ob sie in dieser bleiben oder ob in einer andere wechseln möchten²⁵. Abschließend sei noch erwähnt, dass die fünften und sechsten Klassen in der Odenwaldschule aufgrund des höheren Betreuungsbedarfs nicht auf die bestehenden Familien aufgeteilt werden, sondern als eine Großfamilie in einem Haus zusammen leben (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Stark, 1998).

beiter umfassen, sowie insgesamt 20 Häuser und Chalets zusammen. Pro Haus wohnt dementsprechend je eine Familie (Ecole d'Humanité, o.J.c, Odenwaldschule Oberhambach, o.J.a).

²⁵ Im nachfolgenden Kapitel werde ich auf das Mitspracherecht, das den Kameraden in der Odenwaldschule und in der Ecole d'Humanité zugesprochen wird, detaillierter eingehen.

Im Unterschied zur Ecole d'Humanité unterläuft das Familiensystem an der Odenwaldschule einem Wandel: 1931 wird es durch das Wartesystem ersetzt, weil die Kameraden während ihres, zum Teil langjährigen, Aufenthalts in der Odenwaldschule, ganz im Geheeb'schen Sinne, eine moralische Selbstständigkeit sowie ein Verantwortungsbewusstsein entwickelten, wodurch sie reif genug sind, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten. Somit betrachten sie die Funktion der Familienoberhäupter als überflüssig (Geheeb, o.J.). Durch die Einführung des Wartesystems kommt Geheeb ebendiesem Bestreben nach Eigenständigkeit nach, was gleichzeitig das von ihm verfochtene Prinzip wirklicher und vollkommener Autonomie des Individuums maßgeblich anstößt und stärkt. Zudem ergreift Geheeb durch jene Umstellung die Möglichkeit, ein starkes, unabhängiges und verantwortungsvolles Aufwachsen der Kameraden zu unterstützen. Die Umsetzung des Wartesystems gestaltet sich so, dass die Mitarbeiter der Odenwaldschule aus der Verwaltung des sozialen Gemeinschaftslebens ausgeschlossen werden und in möglichst wenigen Häusern zusammenwohnen. Natürlich hat das zur Folge, dass ihre Arbeit lediglich auf den Unterricht beschränkt wird (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Geheeb, o.J.). Kameraden unter acht Jahren leben in einem eigenen Haus und werden von zwei Kindergärtnerinnen betreut. Die restlichen Kameraden werden in Gruppen von 25- 30 Personen aufgeteilt, wobei maximal zwei solcher Gruppen in einem Haus wohnen. In jeder Hausgemeinschaft werden dann aus den ältesten Kameraden fünf sogenannte Warte gewählt, welche die Verantwortung der Gemeinschaft übernehmen. Jeder Wart steht in engem Kontakt zu den Mitarbeitern bzw. zu Paul Geheeb, wodurch eine Beratung gewährleistet ist. Einmal wöchentlich findet eine Versammlung aller Warte unter Ausschluss der Mitarbeiter, jedoch unter Beisein Geheeb's, statt, in der prinzipielle Fragen, Probleme, Aufgaben und Vorkommnisse besprochen werden (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Geheeb, o.J.). Aufgrund der aufgeführten Aspekte kann zusammengefasst werden, dass die Warte die Funktion der Familienoberhäupter übernehmen. Neben allen positiven Auswirkungen des Wartesystems im Hinblick auf die Autonomie der Kameraden, muss jedoch auch beachtet werden, dass es im Umkehrschluss eine Reduktion der Schülermitbestimmung nach sich zieht, denn es kann durch eine geringe Anzahl an Warten, an der Schulgemeinde²⁶ vorbei über die Durchsetzung bestimmter Sachverhalte entschieden werden. Wie lange das Wartesystem bzw. die Schülermitbestimmung im Allgemeinen während der NS- Zeit, und somit nach der Emigration Geheeb's, an der Odenwaldschule weitergeführt wird ist heute nicht mehr zu ermitteln. Es kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass, aufgrund der Gleichstellungsbemühungen des NS- Regimes, eine aktive Mitbestimmung der Kameraden eher nicht mehr gegeben ist. Aus diversen Quellen ist

²⁶ Die Schulgemeinde werde ich in Kapitel 4.2. näher betrachten, sodass die hier aufgeführte Schlussfolgerung am Ende des nächsten Unterkapitels verständlicher erscheinen wird.

jedoch ersichtlich, dass 1947 das Familiensystem wieder eingeführt wird (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Engeler. 2010).

Eine weitere Besonderheit der Odenwaldschule sind die sogenannten Kameradenfamilien: In ihnen übernehmen Oberstufenschüler Mitverantwortung gegenüber ihren jüngere Kameraden, indem je ein Oberstufenschüler zusammen mit zwei Jüngeren eine eigene Kleinfamilie bildet, für die er/ sie zuständig und verantwortlich ist (Harder, 1999). Analog zu den übrigen Familien kennzeichnen sich Kameradenfamilien durch eine Mischung aus Fürsorge und Anleitung, geduldiger Strenge und liebevollem Verständnis, was auf einem engen Vertrauensverhältnis basiert. Im Umkehrschluss übernehmen die Kameradenfamilienoberhäupter also die gleichen Aufgaben wie die übrigen Familienoberhäupter und können darüber hinaus auch an Konferenzen teilnehmen. Es liegt demzufolge auf der Hand, dass die Kameradenfamilien in außerordentlicher Weise Geheeb's Ansatz, Verantwortungsbewusstsein und Selbständigkeit zu fördern, weiterführen (Bernhardt/ Rukopf, 2010).

Nachdem ich bislang die praktische Umsetzung des Familienwesens in der Ecole d'Humanité und in der Odenwaldschule analysiert habe, möchte ich nun abschließend den Bogen zu der Frage spannen, welche gesellschaftliche Komponente das Familienwesen beinhaltet. Bevor ich diese Frage beantworte, möchte ich allerdings noch betonen, dass die jeweiligen Familien ihr eigenes Leben innerhalb der Schulgemeinschaft führen, jedoch nicht als geschlossene Sippschaften zu verstehen sind, sondern in ständigem, gegenseitigen Kontakt stehen. Folglich sind sie als Subsystem zu betrachten. Geheeb führte das Familienwesen ein, weil er die Kameraden in eine freundschaftliche Atmosphäre einbetten möchte, da sich diese positiv auf ihre Entwicklung auswirkt (Bernhardt /Rukopf, 2010, Huguenin, 1926).

Im Allgemeinen stellen die Familien in der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité für Geheeb eine Art Gegenposition zu den bürgerlichen Familien um 1900 dar, in denen Erziehung zum folgsamen und berechenbaren Staatsbürger und Untertan im Vordergrund steht. Aufgrund jenes Aspektes ist es umso verständlicher, dass die Familienbeziehungen für Geheeb als Vorbild der gesellschaftlichen Beziehungen fungieren. Gemäß diesem Gedankengut dient das Familiensystem als Vorbereitung des gegenseitigen Verstehens (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Huguenin, 1926), was nicht nur innerhalb der Odenwaldschule bzw. der Ecole d'Humanité wirksam ist, sondern ebenso stark auf die Gesellschaft als solche übertragen werden kann. Das soeben erwähnte gegenseitige Verstehen wird dahingehend vermittelt bzw. gefördert, indem die Kameraden durch das Familienleben lernen sollen, an Gesprächen mit ihren Familienmitgliedern zu partizipieren, ihre eigenen Bedürfnisse auszusprechen und sich somit selbstbewusst zu behaupten. Gleichzeitig sollen sie lernen, die Anliegen anderer zu res-

pektieren und Rückmeldung zu geben bzw. zu erhalten. Auch die Fähigkeit Konflikte zu besprechen soll innerhalb der Familien erlernt werden (Hanusa, 2010). Kurzum: Die Kameraden lernen Anteil zu nehmen, d. h. andere zu verstehen und zu akzeptieren, Vertrauen in die Einsichtsfähigkeit anderer zu haben und Verantwortung für sich selbst sowie für die Gemeinschaft zu übernehmen²⁷. Hierdurch befinden sich jedoch in einem Spannungsfeld zwischen dem Gemeinschaftswesen und dem eigenen Individuum, denn sie müssen gegenüber der Gemeinschaft Kompromisse eingehen und Einschränkungen hinnehmen, gleichzeitig jedoch auch individuelle Interessen wahren. Ebendieses Spannungsfeld auszugleichen, liegt im Aufgabenbereich der Familienoberhäupter (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Hanusa, 2010).

Es lässt sich schlussfolgern, dass das Familienwesen sowohl in der Odenwaldschule, als auch in der Ecole d'Humanité als soziales Übungsfeld zu sehen ist, durch welches zentrale Kompetenzen für das spätere Leben vermittelt werden. Anhand der Familien werden Geheeb's pädagogische Ziele im Kleinen umgesetzt, die daraufhin jedoch auf das Ganze wirken, d. h. auf die Schulgemeinschaft sowie auf die Gesellschaft (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Hanusa, 2010).

4.2. Die Schulgemeinde: Demokratisierung durch Mitbestimmung²⁸

Die Schulgemeinde ist ein weiterer, typischer Aspekt hinsichtlich der praktischen Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Gedanken. Wie bereits am Ende des vorherigen Kapitels angedeutet, ist die Schulgemeinde als eine Art Metaebene der Familien zu anzusehen, weil die Kameraden bereits in ihnen Kompetenzen erlernen (z.B. Streiten, Zuhören, Argumentieren oder Nachgeben), die sie aktiv in die Schulgemeinde einbringen und ggf. weiter entwickeln können (Bernhardt/ Rukopf, 2010). Doch bevor ich die Bedeutung bzw. Tragweite der Schulgemeinde weiter vertiefe, möchte ich zunächst deren Aufbau skizzieren.

Bei der Schulgemeinde handelt es sich um eine in der Regel einmal wöchentlich stattfindende Versammlung aller Kameraden und Mitarbeitern der Schule. Geleitet wird sie von zwei

²⁷ Ein Beispiel, in dem das Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gemeinschaft besonders deutlich wird, sind die in der Odenwaldschule und in der Ecole d'Humanité bestehenden gemeinnützigen Gruppen, in denen sich zumeist über 12-jährige Kameraden sozial engagieren und somit ihre individuellen Fähigkeiten in die Landerziehungsheime einbringen. Die gemeinnützigen Gruppen kümmern sich z. B. um die Organisation der wöchentlichen Andacht, die Sammlung von Altstoffen oder die Verteilung der Post, wobei es den Kameraden freisteht, an welcher der bestehenden Gruppen sie teilnehmen möchten (Brückel/Kobler, 2002).

²⁸ Die Schulgemeinde ist nur eine von mehreren Möglichkeiten, durch welche Schülermitbestimmung in der Odenwaldschule und in der Ecole d'Humanité realisiert wird. Neben ihr gibt es eine Reihe weiterer Gremien, in denen sich die Kameraden aktiv einbringen können (Geheeb, o.J.): So gibt es beispielsweise einen Vertrauensrat, ein Polygon, Konferenzen jeglicher Art, diverse Ausschüsse sowie verschiedene Arbeitsgemeinschaften (Hanusa, 2010, Harder, 1999, Odenwaldschule Oberhambach, o.J.a). Jene Gremien möchte ich in dieser Arbeit jedoch nicht weiter thematisieren, da sie meines Erachtens eher Abwandlungen bzw. Weiterentwicklungen der Schulgemeinde darstellen. Somit erscheint es mir sinnvoller, in diesem Kapitel nur die Schulgemeinde zu betrachten, da sie dasjenige Gremium ist, mit welchem alle Weiteren verwurzelt sind.

älteren Kameraden, die die Tagesordnung bekannt geben, die aufkommenden Diskussionen leiten und die Versammlung beenden. Jene Leiter werden alle sechs Monate neu gewählt (Brückel/ Kobler, 2002, Huguenin, 1926). Prinzipiell kann sich jedes Mitglied der Schulgemeinde zu Wort melden, denn jeder hat eine Stimme und alle sind gleichberechtigt²⁹. Die Beschlüsse der Versammlung werden somit demokratisch gefasst und sind verbindlich für das weitere Zusammenleben in der Schulgemeinschaft (Hanusa, 2010, Huguenin, 1926, Stark, 1998)³⁰: „Alle sollen hier in gewissem Sinne regieren. Die Leitung der Schule liegt in den Händen aller. (...) Hier gibt es keine Abstufungen. Hier sind alle gleichberechtigte Bürger des Erziehungsstaates. Von da aus ist es mir [Paul Geheeb J.S.] selbstverständlich, dass alle gleiches Stimmrecht haben. Alle marschieren ja auf das gleiche Ziel hin.“ (Näf, 2006, S. 154).

Die Schulgemeinde befasst sich mit diversen Themen großer Bandbreite sowie unterschiedlicher Bedeutung (Näf, 2006). So werden beispielsweise organisatorische Belange, politische sowie unterrichtsspezifische Fragen oder gar Verstöße gegen die im Landerziehungsheim festgesetzten Regeln besprochen (Engeler, 2010, Geheeb, o.J., Huguenin, 1926)³¹. In der Konsequenz entscheidet die Schulgemeinde also über nahezu alle in der Odenwaldschule bzw. in der Ecole d'Humanité herrschenden Gesetze und Sitten. Wie zuvor erwähnt, findet in der Versammlung ein Gedankenaustausch zwischen Kameraden und Mitarbeitern statt, was automatisch darin resultiert, dass beide Parteien, wobei ich an dieser Stelle das Augenmerk vor allen auf die Kameraden richten möchte, über die Organisation und Gestaltung des Heimlebens sowie über die Regeln des Miteinanders mitberaten sowie mitentscheiden. Nach Geheeb darf die Schulgemeinde jedoch nicht als Gerichtshof missverstanden werden, in dem die

²⁹ Bei diesem Aspekt gibt es jedoch eine Besonderheit zu beachten: Die Kameraden der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité erhalten ihr Stimmrecht im Allgemeinen erst nach einer gewissen Zeit des Aufenthalts in dem jeweiligen Landerziehungsheim, nämlich dann, sobald sie beweisen können, dass sie die Idee der Schulgemeinde verstanden haben und gemäß ihrer Kräfte und Entwicklung zur Verwirklichung der Schulgemeinde beitragen können. Ferner muss berücksichtigt werden, dass die jüngsten Kameraden aus der Schulgemeinde ausgeschlossen werden, da sie noch nicht mitdenken bzw. mitreden können (Geheeb, o.J., Huguenin, 1926).

³⁰ Die Beschlüsse der Schulgemeinde kommen jedoch nicht durch eine Abstimmung im Sinne von Stimmabgaben der Mitglieder zustande. Lediglich in den ersten Jahren nach Einführung der Schulgemeinde, also zur Gründungszeit der Odenwaldschule um 1910, werden häufig Abstimmungen durchgeführt. In den darauffolgenden Jahren wird dies jedoch immer seltener, weil durch angeregte Diskussionen ein Stimmungsbild bezüglich eines bestimmten Themas erhoben wird, woraufhin die Schulgemeinde das weitere Vorgehen entscheidet bzw. zu einer Übereinstimmung kommt. Gelingt es durch dieses Prinzip nicht, einen Konsens zu finden, werden Wünsche und Anregungen zum Teil für eine Probephase umgesetzt. Zu einem späteren Zeitpunkt entscheidet die Schulgemeinde dann erneut über den entsprechenden Sachverhalt (Brückel/ Kobler, 2002, Geheeb, o.J.).

³¹ An dieser Stelle möchte ich auch betonen, dass es trotz der hier aufgezeigten, äußerst demokratischen Vorgehensweise durchaus auch Einschränkungen gibt: Geheeb behält sich, trotz der von ihm stark geforderten Mitbestimmung seiner Kameraden, vor, über bestimmte Themen, bei denen die Kameraden eingestehen müssen, dass sie von der entsprechenden Angelegenheit nichts verstehen, allein zu entscheiden. Dies hat zur Folge, dass es Aspekte gibt, die für Geheeb indiskutabel und somit kein Bestandteil der aktiven Schülermitbestimmung sind. Zu diesen zählen: Drogen-, Alkohol- und Nikotinkonsum, das Ausleben eigener Sexualität, finanzielle Angelegenheiten, Personalentscheidungen sowie bestimmte, festgesetzte Regeln, die die Kameraden benötigen, um ihren Alltag zu gestalten (Näf, 2006).

Kameraden das Recht haben, über gewisse Dinge zu richten und zu strafen, im Gegenteil: Er tritt entschieden dafür ein, dass Strafe weder Rache noch Buße bedeutet, sondern vielmehr einem anderen dabei zu helfen, Herr über seine Schwächen zu werden. In diesem Zusammenhang vermittelt er weiterhin, dass es eine sehr schwere Aufgabe ist, eben solch eine Strafe ausfindig zu machen (Engeler, 2010, Huguenin, 1926).

Bis hierhin habe ich die Schulgemeinde in der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité im Blickwinkel ihrer Gemeinsamkeiten beschrieben. Auf Grundlage dieser Basis möchte ich nun aber auch aufzeigen, inwieweit sich die praktische Umsetzung der Schülermitbestimmung in den Landerziehungsheimen unterscheidet. In der Odenwaldschule wird die Schulgemeinde ab 1922 mehrfach verändert. Zu diesem Zeitpunkt werden freiwillige Arbeitsgemeinschaften zur stellvertretenden Diskussion einzelner Fragen eingeführt, wodurch die Schulgemeinde entlastet werden soll. Wie bereits in Kapitel 3.1. erwähnt, ist heute nicht mehr zu ermitteln, wie die Schülermitbestimmung zur Zeit des NS- Regimes abläuft, weswegen mir vorliegende Quellen erst ab 1945 mit der Entwicklung der Schulgemeinde in der Odenwaldschule fortfahren (Engeler, 2010). Nichtsdestotrotz ist zu ermitteln, dass sich die Schülermitbestimmung auch nach 1945 so gestaltet, wie Geheeb sie in die Odenwaldschule einführt, was darin deutlich wird, dass die Schulgemeinde 1946, zunächst in ihrer ursprünglichen Form, danach nach Jahrgangsstufen zweigeteilt, wiedergegründet wird. 1954 wird die Schulgemeinde durch ein gewähltes Schülerparlament mit diversen Ausschüssen ersetzt und eine schriftliche Verfassung der Schülermitverwaltung eingeführt, womit ein Wandel von der direkten zur repräsentativen Demokratie vollzogen wird. Im Jahr 2003 stellt das Schülerparlament jedoch den Antrag, die Schulgemeinde wieder einzuführen (ebd.)³². In der Ecole d'Humanité nimmt die Schulgemeinde, seit der Gründung des Landerziehungsheimes 1934, ebenfalls eine zentrale Bedeutung ein, wobei sie hier, im Gegensatz zur Odenwaldschule, jedoch nahezu keine Veränderung durchläuft. Ferner besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass die Schulgemeinde in der Ecole d'Humanité in kleinere Gruppen geteilt ist, welche stark durch die bereits in Kapitel 3.3. beschriebene TZI beeinflusst werden (Näf, 2006).

Die aufgeführten Erläuterungen bezüglich der Schulgemeinde lassen schlussfolgernd festhalten, dass sich die Odenwaldschule und die Ecole d'Humanité als Lebens- und Erfahrungsraum ohne feste Hierarchien verstehen, in welchem die Kameraden Verantwortung für ihren eigenen sowie den gemeinsamen Alltag übernehmen sollen (Näf, 2006, Harder, 1999). Um

³² Anhand der mir vorliegenden Quellen ist nicht eindeutig zu ermitteln, ob diesem Antrag zugestimmt wurde oder nicht. Aus diesem Grund kann ich an dieser Stelle nur vermuten, dass die Wiedereinführung der Schulgemeinde in der Odenwaldschule bis heute nicht stattfand und somit die Schülermitbestimmung nachwievor im Rahmen des Schülerparlaments erfolgt.

diesen Aufforderungen nachkommen zu können, wird ihnen eine aktive Mitwirkung am Schulalltag zugestanden, die es ihnen ermöglicht, am eigenen Erziehungs- und Bildungsprozess zu partizipieren (Engeler, 2010, Harder, 1999). Das durch Geheeb möglichst früh angestoßene, starke Verantwortungsgefühl der Kameraden gegenüber sich selbst sowie gegenüber der Gemeinschaft kann sich jedoch nur entwickeln, wenn man ihnen Selbstverwaltung zugesteht, auf ihre Gewissenhaftigkeit vertraut und wenn sie aus sich selbst heraus Disziplin entwickeln. Vor diesem Hintergrund handelt es sich bei dem gewährleisteten Mitspracherecht der Kameraden also um deren Autonomie (Geheeb, 1931b, Stark, 1998). Da ebendiese Autonomie wiederum eines der höchsten Erziehungsziele geheebischer Reformpädagogik darstellt, wird die Schulgemeinde zu einem unverzichtbaren Element seiner Landerziehungsheime und fungiert als integraler Bestandteil der Lebens- und Arbeitsgemeinschaft (Engeler, 2010, Stark, 1998). Die Kameraden gestalten also den institutionellen Rahmen der Landerziehungsheime durch ihr soziales Engagement mit, setzen Akzente und geben ihrem Landerziehungsheim somit ein bestimmtes Profil, weshalb die Schulgemeinde im übertragenen Sinne für die von Geheeb stark geforderte Selbsttätigkeit steht (Hanusa, 2010, Harder, 1999).

Aufgrund der Tatsache, dass die Schulgemeinde ein Ort der Kommunikation und Vermittlung ist, nimmt sie eine zentrale Rolle hinsichtlich des Funktionierens des Schullebens ein: Sie wirkt gemeinschaftsbildend, trägt zur Identifizierung der Kameraden mit ihrem Landerziehungsheim bei und leistet hierdurch eine soziale Erziehung (Engeler, 2010, Huguenin, 1926). Ferner trägt sie einen beachtlichen Teil zur staatsbürgerlichen Erziehung bei, da sich jeder Kamerad dessen bewusst wird, dass er einem größeren geistigen Ganzen angehört und somit die Möglichkeit, wie auch die Aufgabe besitzt, mitzuberaten, mitzubestimmen und folglich mitverantwortlich zu sein (Scheibe, 1969). Aus diesen Punkten ergibt sich die Konsequenz, dass die Schulgemeinde einerseits dem sozial-moralischen Lernen der Kameraden dient, andererseits aber auch einen Beitrag zu deren politischen Mündigkeit leistet. Ferner fördert sie die soziale, kommunikative und interaktive Entwicklung der Kameraden, wodurch ihr eine lernfördernde Wirkung zukommt und ein erzieherischer Zweck auf ethischer und intellektueller Ebene zu verzeichnen ist (Engeler, 2010, Huguenin, 1926).

Vor dem Hintergrund der Gesellschafts- und Kulturerneuerung ist weiterhin zu beachten, dass die Begriffe *Erziehung* und *Demokratie* für Geheeb unweigerlich zusammen gehören. Aus diesem Grund dient die Schulgemeinde der Erziehung künftiger Bürger der Demokratie (Geheeb, o.J., Huguenin, 1926): „Ist doch Demokratie nicht eine politische Parteirichtung, sondern der praktisch-politische Ausdruck einer philosophisch tiefbegründeten Lebensauffassung, deren pädagogische Anwendung wiederum die individualistische Auffassung der Erzie-

hung ist, von der alle großen Erzieher des Abendlandes, vom *genio ojos essi!* (...) erfüllt waren.“ (Geheeb, o.J., S. 7). Jenes Zitat verdeutlicht, dass Geheeb Demokratie lernen im Allgemeinen als eine äußerst wichtige Aufgabe versteht, was sich nicht zuletzt in der freiheitlich-demokratischen Organisation der Odenwaldschule und der Ecole d’Humanité widerspiegelt (Bernhardt/ Rukopf, 2010, Hanusa, 2010).

4.3. Koedukation

Ein weiterer Aspekt, der sehr eng mit dem Familienwesen an der Odenwaldschule sowie der Ecole d’Humanité verbunden ist und der zugleich eines der zentralen Elemente innerhalb der Geheeb’schen Reformpädagogik darstellt, ist die Koedukation. Hinsichtlich ihrer Thematisierung betont Geheeb die Unterscheidung der Begrifflichkeiten *Koinstruktion* und *Koedukation*, denn für ihn handelt es sich hierbei um zwei gänzlich unabhängige Aspekte (Geheeb, 1913). Um jeglichen Verwirrungen oder gar Verwechslungen der Begriffe vorzubeugen, möchte ich diese zunächst kurz definieren: Die *Koinstruktion* umfasst „(...) Schulen (...), die bei einer einseitig männlichen Lernstruktur einzelne Mädchen in ihre Klassen aufnehmen“ (Schenk, 1960, S. 14). Nach Geheeb handelt es sich hierbei also um gemischtgeschlechtlichen Unterricht, wobei dieser lediglich ein nebensächlicher, untergeordneter Bestandteil der *Koedukation* ist, denn Letztere wurzelt in der Frauenbewegung und in der Entwicklung des Individuums zu einer autonomen Persönlichkeit. Ferner dient die Koedukation der natürlichen Entwicklung der Geschlechtlichkeit und wird von Geheeb als komplexe pädagogische Aufgabe verstanden (Geheeb, 1913, Geheeb, 1926, Schenk, 1960)³³, welche darin besteht, „die Tatsache der zweigeschlechtlichen Differenzierung der menschlichen Gesellschaft anzuerkennen und pädagogisch fruchtbar zu machen“ (Geheeb, 1926, S. 128). In der Konsequenz ist Koedukation etwas Natürliches, was eine Bereicherung des Lebens darstellt, weil sie gemischtgeschlechtliche Auseinandersetzungen fördert und fruchtbar gestaltet. Zudem betrifft sie jegliche Altersgruppen und Lebensbereiche, wodurch sie zum Interesse der zu entwickelnden Menschlichkeit wird (Geheeb, 1913, Geheeb, 1926).

³³ Geheeb verdeutlicht den Aspekt, dass Koedukation eine komplexe pädagogische Aufgabe ist dadurch, indem er von grundsätzlichen Wesensverschiedenheiten von Jungen und Mädchen ausgeht, die auf individuellen Gegebenheiten basieren, was jedoch nicht in Stereotypen von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit zu pressen ist. Vielmehr spricht er sich dafür aus, dass sich das Individuum diesbezüglich seinen individuellen Weg und seine individuelle Form sucht (Näf, 2006). Überträgt man dies nun auf den Unterricht, gibt es keinen Grund zur Annahme, dass Mädchen bzw. Jungen bestimmte Fächer liegen und andere nicht. Der geschlechtsspezifische Unterschied besteht hierin lediglich dabei, dass Mädchen und Jungen (auf psychologischer Ebene) unterschiedliche Einstellungen gegenüber bestimmten Unterrichtsfächern besitzen. Dieser Aspekt ist, Geheeb’s Verständnis nach, positiv zu bewerten, denn der Erzieher kann in dieser Situation, durch geschickte Didaktik, ebendiese geschlechtsspezifischen Einstellungen in einen gegenseitigen Austausch bringen und somit ein fruchtbares pädagogisches Zusammenwirken erzielen (Geheeb, 1913).

Geheeb ist der Auffassung, dass Koedukation keineswegs zufällig geschehen darf. Vielmehr benötigt sie bewusste und verantwortliche Führung, weswegen es in der Odenwaldschule, wie auch in der Ecole d'Humanité, selbstverständlich ist, dass sich die Familien sowie das gemeinsame Arbeiten und Spielen gemischtgeschlechtlich gestalten (Geheeb, 1913, Geheeb, 1926). Durch diese Praxis werden jegliche Verschiedenheiten der Geschlechter bewusst vermieden, wodurch beiden Geschlechtern die gleiche Bewegungs- und Entwicklungsfreiheit gewährleistet wird (Geheeb, 1913, Geheeb, 1931a): „Es heißt: keinen Blick, kein Wort, keine Bewegung, keine Andeutung zu tun, in der auch nur als Hauch eine unterscheidende Bewertung zwischen Mädchen und Junge liegen könnte; keine Aufgabe, keine Beschäftigung, kein Spiel, keine Anweisung und kein Gesetz zu geben oder durchgehen zu lassen, die nur dem Jungen allein oder nur dem Mädchen allein gelten. Von weittragender Bedeutung sind hierbei mancherlei Äußerlichkeiten: weder durch umständliche Haartracht dürfen die kleinen Mädchen von den Knaben unterschieden und in ihrer Bewegungsfreiheit behindert werden noch durch die Kleidung (...)“ (Geheeb, 1913, S. 118).

Ebendiese Vermeidung jeglicher Geschlechterverschiedenheiten ist ein zentraler Faktor, der für die natürliche Entwicklung eines Individuums unabkömmlich ist, denn Letztere basiert, wie in Kapitel 2 bereits erläutert, auf dem stetigen Auseinandersetzungsprozess des Individuums mit dessen Umwelt und Kultur. Da Geheeb der menschlichen Kultur eine wechselseitige Beziehung der Geschlechter zugrundelegt, lässt sich schlussfolgern, dass die natürliche Entwicklung des Individuums mit der Auseinandersetzung hinsichtlich des weiblichen sowie männlichen Geschlechts gekoppelt ist (Vgl. Geheeb, 1913a, Geheeb, 1926, S. 128). Aus diesem Gedanken lässt sich ferner erschließen, dass Geheeb alles was in der Welt geschieht als gemeinsame Arbeit beider Geschlechter betrachtet, woraus eine gegenseitige Abhängigkeit entsteht, die auf die Ergänzung des jeweiligen Gegengeschlechts abzielt (Geheeb, 1931a, Schenk, 1960). Jene Ergänzung der Geschlechter ist von großer Bedeutung, weil sie dazu führt, dass sich Jungen und Mädchen bzw. Männer und Frauen richtig zu verstehen und einzuschätzen lernen, sodass gegenseitiger Respekt, würdevoller Umgang aber auch Gleichberechtigung gewährleistet wird (Geheeb, 1913, Huguenin, 1926). Aufgrund der stetig bestehenden Beziehung beider Geschlechter ist es unmöglich, dass Mädchen und Jungen sexuell völlig isoliert existieren, weshalb auch die Wechselbeziehung der Geschlechter nicht ausgeschaltet werden kann. Anhand dieser Gegebenheiten muss Koedukation folglich als integrierender Bestandteil der Erziehung betrachtet werden, der immer an Bildung und menschliche Entwicklung angelehnt ist (Geheeb, 1926). Weiterhin enthält Koedukation, neben der pädagogischen bzw. individuellen, vor allem eine kulturelle Komponente, die auf Überwindung

der in der Gesellschaft vorherrschenden einseitigen Männerkultur abzielt. Dies kann jedoch nur zustande kommen, wenn weibliche Kulturelemente in die männlich dominierte Gesellschaft einfließen, weil jenes Zusammenspiel für die Schaffung wahrer Menschenkultur unabdingbar ist (Näf, 2006, Schenk, 1960)³⁴.

Im vorherigen Abschnitt habe ich darauf hingedeutet, dass die Wechselbeziehung der Geschlechter auf eine gegenseitige Ergänzung abzielt. Dieser Aspekt darf jedoch nicht in der Hinsicht verstanden werden, dass Jungen verweiblicht und Mädchen vermännlicht werden (Geheeb, 1913), sondern, dass sich „der Knabe (...) zum möglichst vollkommenen Mann, das Mädchen sich zur möglichst vollkommenen Frau entwickeln [soll J.S.], so dass die Synthese beider das vollkommene Menschentum darstelle.“ (Geheeb, 1929, S. 6). Hieraus ist abzuleiten, dass der gemischtgeschlechtliche Kontakt Züge weiblicher Eigenart in Mädchen und gleichzeitig Züge männliche Eigenart in Jungen hervorruft (ebd.). Darüber hinaus steht dieses Paradigma in engem Zusammenhang mit der in der Odenwaldschule und der Ecole d’Humanité ausgeübten Sexualpädagogik, welche ich nun näher analysieren möchte.

Im Allgemeinen untergliedert Geheeb Sexualpädagogik in drei Phasen: Die erste Phase bezieht sich auf die Kindheit, wobei hier die hegende Liebe eine zentrale Bedeutung erhält und in welcher Raum sein muss für Natürlichkeit und Unbefangenheit. Dies spiegelt sich beispielsweise im gemischtgeschlechtlichen Baden wieder, wobei dieser Aspekt mit beginnender Pubertät einer unauffälligen Trennung erfährt (Schenk, 1960). Die zweite Phase der Sexualpädagogik stellt die Pubertät dar³⁵. Während dieses Entwicklungsabschnittes setzen sich die Jugendlichen hauptsächlich mit sich selbst und ihrer Geschlechtlichkeit auseinander. Ferner entstehen schwärmerische Freundschaften mit Jugendlichen des gleichen Geschlechts sowie Zuneigung zu Erwachsenen (ebd.). In dieser Phase fungiert der Erzieher als erfahrener Ansprechpartner, der im rechten Augenblick jene Aufklärung leistet, derer der Jugendliche bedarf und kann ihm weiterhin bei der Willensentwicklung sowie dem Finden rechter Einstellung gegenüber der eigenen Körperlichkeit helfen. Es wird also auch hier ein enges Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen aufgebaut, wodurch eine gegenseitige Offenheit entsteht, die es dem Erzieher ermöglicht, so auf den Jugendlichen einzuwirken, dass einerseits keinerlei Heimlichkeiten bestehen (Geheeb, 1913, Schenk, 1960) und andererseits „(...) die einzig wirklich sichere Prophylaxis gegen schlimme Gewohnheiten auf sexuellem Gebiet sowie gegen die Neigung, sich unsauberen Empfindungen und Gedanken über geschlechtliche Dinge

³⁴ Ein positiver Nebeneffekt des Einflusses weiblicher Kulturelemente ist zudem, dass der bis dahin geltenden Inferiorität der Frauen aktiv entgegengewirkt wird (Geheeb, 1913b).

³⁵ An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, dass die Entwicklungsabschnitte ab der Pubertät entscheidende Lebensjahre darstellen, weil sich in dieser Zeit die Wesens- und Charakterzüge der Jugendlichen (auch auf sexueller Ebene) ausprägen, die ihrerseits wiederum ein ganzes Leben lang beibehalten werden (Geheeb, 1913).

hinzugeben (...)“ (Geheeb, 1913, S. 119) gewährleistet wird. Die zweite sexualpädagogische Phase dient also der Einordnung der Sexualität und der Wiederhinführung zur Ganzheit der Person. Die dritte und letzte Phase Geheeb'scher Sexualpädagogik setzt nach Vollendung der Pubertät ein. Während dieses Entwicklungsabschnittes entstehen zwischen den Geschlechtern treue Kameradschaften und innige Freundschaften. Zudem soll ein sicherer Instinkt zur Unterscheidung zwischen Freundschaft und erotischer Leidenschaft sowie ein Feingefühl für Enthaltbarkeit und die Verantwortlichkeit für das Gegengeschlecht ausgebildet werden. Die Basis hierfür bildet die Erziehung zu Ehrfurcht sowie ein klares Verständnis der Begriffe *Sexualität* und *Erotik* (Schenk, 1960).

Ein weiterer Punkt, der mit der praktizierten Sexualpädagogik in der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité verbunden ist (und zugleich konträr zu den eben erläuterten Phasen erscheint), ist die Erziehung zu Enthaltbarkeit und Sublimation. Dieses Paradigma suggeriert, dass eine Bändigung des Sexualtriebes anstelle der Entwicklung sexueller Genuss- und Erlebnisfähigkeit angestrebt wird. Gleichzeitig wird an dieser Stelle deutlich, dass Geheeb Sexualität und Sinnlichkeit, trotz seines Verfechtens der Koedukation und die damit verbundene Sexualpädagogik, eher bedrohlich ansieht, denn sie ist, wenn überhaupt, nur mit Vorsicht zu genießen (Näf, 2006).

Um abschließend den direkten Zusammenhang von Koedukation und Sexualpädagogik deutlicher hervorzuheben, kann festgehalten werden, dass für Geheeb die Koedukation mit zunehmendem Alter der Kameraden und mit zunehmender Ausprägung ihrer sexuellen Differenzierung an Wichtigkeit zunimmt (Geheeb, 1926). Zudem ist er der Ansicht, dass „eingeschlechtliche Bildung (...) stets eine Erziehung zur Geschlechtssubjektivität [bedeutet J.S.]. Kinder, die vom ersten Schultage an die verschiedenen Anschauungen beider Geschlechter bei Mitschülern und Lehrern kennengelernt haben, haben eine ganz andere Grundlage der Objektivität fürs Leben mitbekommen... Die Männer und Frauen, die durch eine eingeschlechtliche Schule gegangen sind, werden bei den gemeinsamen Arbeiten der Geschlechter leichter Störungen durch die Sexualelemente ausgesetzt sein (...). Gemeinsame Erziehung ist die beste Vorbereitung auf gemeinsame Arbeit, weil sie den Einfluss der Sexualelemente schwächt... Das Leben der Menschen verläuft zweigeschlechtlich, und Bildung und Erziehung werden dieses Leben am vollsten und reichsten zur Blüte bringen, wenn sie zweigeschlechtlich eingestellt sind“ (Geheeb, 1931a, S. 9).

Die Jugendlichen in der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité entwickeln durch Koedukation ein Verantwortungsbewusstsein hinsichtlich ihres Gegengeschlechts, welches auf der Freiheit, die ihnen eröffnet wird und mit der sie sich innerlich auseinandersetzen, basiert.

Paul Geheeb sieht ebendiese Freiheit als Voraussetzung der Erziehung zur sittlichen Autonomie und Verantwortung an, denn erst in und durch sie erhält der Mensch seine Würde (Geheeb, 1929, Schenk, 1960).

5. Die Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Gedanken im Rahmen der Internationalität

Der dritte und in dieser Arbeit letzte Aspekt, der die praktische Umsetzung Geheeb's reformpädagogischer Gedanken aufzeigen soll ist die Internationalität seiner Landerziehungsheime. Im Vergleich zu den bisherigen Analysen sind bei diesem Blickwinkel die Differenzen zwischen der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité am deutlichsten. Da die Ecole d'Humanité in ihrem Aufbau und Leitkonzept internationaler ausgerichtet ist, möchte ich jenes Landerziehungsheim in den folgenden Unterkapiteln in den Fokus stellen. Durch die, im Vergleich zur Ecole d'Humanité, weitaus nationaler gestaltete Struktur Odenwaldschule soll ihr eine eher hintergründigere, jedoch nicht weniger wichtigere Rolle zukommen.

In einem ersten Schritt möchte ich eine detaillierte Betrachtung der Geheeb'schen Idee einer Menschheitsschule ausführen, da sie meines Erachtens einer der stärksten und offensichtlichsten Indikatoren der vorliegenden Arbeit ist, um die von Geheeb angestrebte Gesellschafts- und Kulturerneuerung zu verwirklichen: So pflegt die Odenwaldschule zwar intensive Austausche mit dem Ausland (z.B. in Form von Studienfahrten, Projekten oder auch durch eine enge Zusammenarbeit mit englischen Landerziehungsheimen) und kann vereinzelt Mitarbeiter sowie Kameraden aus England und Frankreich aufweisen (Odenwaldschule Oberhambach, o.J. b, Stark, 1998), doch in die Metaebene der Gesellschafts- und Kulturerneuerung eingebettet, kann dies nicht mit der Idee einer Schule der Menschheit gleichgesetzt werden. Um diese Argumente weiter zu unterstreichen, zeige ich in einem zweiten Schritt die Unterschiede der in Geheeb's Landerziehungsheimen zu erreichenden Schulabschlüsse auf, da auch sie die Internationalität entschieden mitprägen.

5.1. Die Idee einer Schule der Menschheit

Bereits bei der Gründung der Odenwaldschule verfolgt Geheeb die Vision einer Schule der Menschheit, sodass dieses Landerziehungsheim seit jeher Kameraden und Mitarbeiter verschiedener Nationalitäten, Rassen, Kulturen und Religionen umfasst (Stark, 1998)³⁶. Demzufolge kommt der Odenwaldschule ein internationaler Charakter zu, durch welchen ein Menschheitsbild vermittelt wird, das davon ausgeht, dass Werte wie das Wahre, Gute und Schöne in allen Ländern der Welt sowie in allen Teilen der Menschheit zu finden sind. Die Suche nach diesen Werten soll jedoch weder durch naturgesetzte, noch durch menschengesetzte Schranken behindert werden. Ferner vermittelt sie ihren Kameraden, dass Wohlergehen und Sicherheit eines Landes an die Freundschaft und das Wohlergehen der Nachbarländer geknüpft ist (Olgiati, 1953). Bevor ich die mit diesem Menschenbild eng verbundene Vision einer Schule der Menschheit weiter ausführe, möchte ich darauf hinweisen, dass Geheeb zu Zeiten des NS- Regimes erkannte, dass es ihm innerhalb der Odenwaldschule, und somit innerhalb Deutschlands, nicht möglich ist, seine Vision zu verwirklichen. 1934 emigriert er in die Schweiz, die ihm die benötigten äußeren und inneren Voraussetzungen zur Gründung einer Schule der Menschheit bietet, denn sie ist ein (politisch) freies Land, indem die noch zu nennenden Ideale verwirklicht werden könne. Mit der Eröffnung der Ecole d'Humanité möchte Geheeb jedoch nicht einfach das Gleiche weiterführen, was er zuvor im Odenwald geschaffen hatte, sondern er möchte etwas Höheres, Besseres und Schöneres aufbauen, mit dem Ziel, sich mehr an die Vollkommenheit menschlicher Gemeinschaft anzunähern (Geheeb, 1934, Näf, 2006)³⁷. Doch was genau versteht Paul Geheeb unter der Phrase *Schule der Menschheit* und welchem Zweck soll diese dienen? Jene Fragen möchte ich nun detailliert beantworten.

Die Kameraden in Geheeb's Landerziehungsheimen sollen die auf das Verhältnis der Nation zur Menschheit erweiterte Spannung praktisch erleben. Dies kann jedoch nicht erreicht werden, indem eine nationale Schule vereinzelt Schüler und Lehrer anderer Nationen aufnimmt (so wie es in der Odenwaldschule der Fall ist), vielmehr möchte Geheeb möglichst alle weltweit bestehenden Kulturen, Rassen, Nationalitäten, Konfessionen sowie unterschiedliche soziale Hintergründe vertreten wissen (Geheeb, 1929, Geheeb, 1934, Lüthi, 1967). Die so

³⁶ Bereits bevor Deutschland ein Einwandererland wird, weißt die Odenwaldschule einen überdurchschnittlich hohen Anteil ausländischer Kameraden auf. Heute macht dies ca. 11% der Schülerschaft aus. Ferner sind derzeit etwa sechs ausländische Mitarbeiter an der Odenwaldschule. Im Vergleich hierzu setzt sich die heutige Schülerschaft der Ecole d'Humanité aus ca. 25 verschiedenen Nationen zusammen. Etwa die Hälfte aller Schüler stammen jedoch aus der Schweiz (Ecole d'Humanité, o.J. b, Odenwaldschule Oberhambach, o.J. b).

³⁷ In Anbetracht dieser Tatsachen möchte ich darauf hinweisen, dass ich künftig mit der Phrase *Schule der Menschheit* bzw. *Menschheitsschule* die Ecole d'Humanité meine, da sie ebendieses Ideal stärker verwirklicht als die Odenwaldschule.

entstehenden Kulturgemeinschaften bilden dann Familien sowie Arbeitsgemeinschaften³⁸. Innerhalb der Schulgemeinschaft bestehen die Kulturgemeinschaften zwar selbstständig nebeneinander, sind jedoch alle gleichberechtigt. Zudem beeinflussen sie sich, durch die Auseinandersetzung mit den jeweils Anderen, gegenseitig³⁹ und bilden hinsichtlich der allgemeinen Organisation des Landerziehungsheims das oberste Organisationsprinzip (Geheeb, 1934). Trotz der höchst unterschiedlichen Zusammensetzung der Schulgemeinschaft entstehen im direkten Zusammenleben keinerlei Schwierigkeiten. Meines Erachtens kann dies auch damit begründet werden, dass in Geheeb's Schule der Menschheit keine dominierende Sprache vorherrscht. In diesem Zusammenhang ist ein gründliches Studium der Muttersprache gewährleistet, wobei das Erlernen von Englisch, Französisch und Deutsch für alle Kameraden selbstverständlich ist (Vgl. Geheeb, 1934, Lüthi, 1967)⁴⁰.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Schule der Menschheit besteht darin, dass Geheeb der hier praktizierten Erziehung zwei wesentliche Aufgaben zuschreibt: Die Erste besteht darin, die Jugend zum Ewigen hinzuführen, indem Erziehung hilft, Gott zu suchen und zu finden. Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, kann sich das Individuum nur in der Gemeinschaft entwickeln, wodurch die Erziehung der Menschheitsschule eine religiöse Gemeinschaft aus Individuen verschiedenster Entwicklungsstufen schafft. Jene Gemeinschaft charakterisiert sich durch Ehrung jeglichen Lebens sowie durch Ehrfurcht vor dem Göttlichen, den Schöpfungen der Religion, der Kunst und Wissenschaft sowie vor menschlichen Persönlichkeiten. Ferner ist gegenseitige Liebe, individuelles Verstehen anderer sowie gegenseitige Hilfe kennzeichnend. Alle Mitglieder der Gemeinschaft leben wie Brüder und Schwestern miteinander und streben das Ideal höchster menschlicher Entwicklung an, nämlich eine individuelle Entwicklung gemäß des Geheeb'schen Leitspruchs „Werde der du bist!“ (Geheeb, 1934, Geheeb, 1939). Das bereits mehrfach zitierte Pindarwort bildet für Geheeb die Basis jeglicher menschlicher sowie kultureller Entwicklung. Vor allem der kulturellen Entwicklung kommt ihm zufolge, in Kulturstaaten, völlige Freiheit zu, denn hier erhalten Kinder Zugang zu Volksschulen, wodurch eine Ausnutzung seitens der Familie und der Gesellschaft verhindert und zugleich die freie Entfaltung und Bildung jener Kinder gesichert wird. Hieraus kann schlussge-

³⁸ Die Arbeitsgemeinschaften existieren nicht nur in Geheeb's Werkstätten oder innerhalb des Kurssystems, sondern auch in der allgemeinen, übernationalen Kulturgeschichte (Geheeb, 1934).

³⁹ Die Schulgemeinde, religiöse Feiern, gemeinsame Mahlzeiten sowie weitere gemeinschaftliche Gelegenheiten führen die Kulturgemeinschaften zu einem harmonischen Ganzen zusammen und unterstützen gleichzeitig die gegenseitige Auseinandersetzung (Geheeb, 1934).

⁴⁰ Als Anmerkung möchte ich an dieser Stelle noch zufügen, dass heute in einzelnen Familien der Odenwaldschule Englisch bzw. Französisch als Kommunikationssprache eingesetzt wird. In der Ecole d'Humanité hingegen ist Französisch zwar ein Unterrichtsfach, wird jedoch nicht als offizielle Kommunikationssprache verwendet. Die hiesige Unterrichtssprache ist demzufolge Englisch bzw. Deutsch (Ecole d'Humanité, o.J. b, Odenwaldschule Oberhambach, o.J. b).

folgt werden, dass eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung in der Menschheitsschule darin besteht, in den Kameraden das Gefühl für menschliche Kultur und Ewigkeitswerte zu entwickeln (Geheeb, 1934, Näf, 2006). Dies geschieht u. a. dadurch, dass die hiesigen Kameraden in die Schätze deutscher Kultur eingeführt und zugleich, wie zu Beginn der vorliegenden Arbeit erwähnt, zu tapferen Kämpfern erzogen werden, die (Geheeb, 1929, Geheeb, 1939) „(...) entschlossen Front machen gegen den Kulturzerfall, für Recht und Gerechtigkeit, für den ‚kategorischen Imperativ‘ und die ewigen moralische Werte eintreten (...) [und J.S.] bis zum letzten Atemzug um eine immer vollkommeneren Gestaltung ihres Menschentums ringen.“ (Geheeb, 1939, S. 2). Sehr eng mit dieser Erziehung zu Kämpfern verbunden ist Geheeb's Empfinden, die menschliche Kultur sei durch eindimensionale Technikgläubigkeit, einseitigem Materialismus, wirtschaftliche Disfunktionalität und Rüstungswettläufen bedroht (Näf, 2006). Ferner ist er der Ansicht, dass die Folgen des ersten Weltkrieges (allen voran die Weltwirtschaftskrise) der Auslöser dafür sind, dass die Menschen von der Wichtigkeit der Erziehung im Sinne einer Charakterbildung zunehmend überzeugt sind, d. h. Eltern werden sich dessen bewusst, dass eine vollkommene Bildung das sicherste und beste Mittel ist, durch welches ihre Kinder in physischer, geistiger, technischer und moralischer Hinsicht für die Lösung der enormen, zukünftigen Aufgaben ausgestattet werden (Geheeb, 1934).

Die zweite Aufgabe der Erziehung in der Schule der Menschheit, welche unmittelbar mit dem eben erläuterten Kulturverständnis verknüpft ist, stellt die Völkerverständigung dar: Durch Verkehrs- und Verständigungsmittel ist es für die Menschen ein Leichtes, sich als eine Einheit bzw. eine große Menschenfamilie zu fühlen und sich dementsprechend zu behandeln. Geheeb kritisiert jedoch die Tatsache, dass ebendiese positiven Voraussetzungen für Kriege und Zerstörung anderer Kulturen missbraucht werden (Geheeb, 1939). Deutlich wird dies beispielsweise am Nationalsozialismus und am Faschismus, welche Geheeb als Gegenpol seiner Schule der Menschheit ansieht. Jene Bewegungen führen seines Erachtens dazu, dass sich Nationen misstrauisch und bewaffnet gegenüber stehen, wodurch vielen Menschen das Verlangen hinsichtlich des Aufbaus einer gemeinsamen Kulturidealen dienenden Menschheit bewusst wird (Geheeb, 1934): „Nur wenn der Mensch im anderen Menschen, welcher Nation, Klasse oder Religion auch immer, das Ewige und Göttliche anerkennt, das er in sich selbst erlebt, und für das er den Respekt der Mitmenschen fordert, dann ist die seelische Voraussetzung geschaffen, auf der der Tempel einer neuen Menschheit sich erheben kann. Aus der Zusammenarbeit der Völker kann eine internationale Organisation entstehen, ein internationaler Geist aber nur aus einer neuen Gesinnung zwischen Mensch und Mensch. Man muss den Mut aufbringen zu einer seelischen Haltung, die jedem andern das zubilligt, was man für sich sel-

ber fordert. Der Wunsch, den internationalen Gedanken zu pflegen, führt an die Basis der nationalen Erziehung überhaupt⁴¹. Nur von hier aus kann, so utopisch es zunächst klingen mag, etwas wirklich Fruchtbare geschaffen werden. Jede nationale Erziehung muss der Überbrückung und Versöhnung der Klassengegensätze, wie der religiösen Toleranz dienen. Wird diese Erziehung- und sie muss es, um wirksam zu sein- vom rein Menschlichen ausgehen, so dient sie damit zugleich auch der Völkerversöhnung.“ (Geheeb, 1934, S. 105).

Paul Geheeb betrachtet die Schaffung des Weltfriedens als eine pädagogische Aufgabe, wohlwissend, dass diese von längerer Dauer ist als die Diplomatische oder gar Rüstungsindustrielle (Geheeb, 1934). Die Umsetzung jener pädagogischen Aufgabe bedarf der internationalen Zusammensetzung der Ecole d'Humanité, weil dies dem Verstehen und Kennenlernen fremder Kulturen dient, was im Umkehrschluss bedeutet, dass voneinander gelernt und profitiert wird. Zudem lernen die Kameraden menschliche Verschiedenheiten (z.B. hinsichtlich des Geschlechts, der Herkunft, der Rasse oder gar der Begabung) als Bereicherung anzusehen und nicht als Anlass zur Angst (Geheeb, 1929, Lüthi, 1967). Darüber hinaus möchte Geheeb durch seine Menschheitsschule eine neue Kultur aufbauen, die ihrerseits wiederum eine bessere Zukunft schafft, in welcher zwischenmenschliche sowie zwischenstaatliche Beziehungen durch die Maximen christlicher Moral gekennzeichnet sind (Geheeb, 1939): „Unsere Welt ist zunächst gross an Offenbarung des Bösen, an Unglück und Elend und Leid. Aber diese morsche alte Welt ist am Zusammenbrechen, ist dem Untergang geweiht. (...) Die heutige Menschheit, vor allem die abendländische, ist- durch unermessliches Unglück und Leid erschüttert und geläutert- für einen neuen Menschheitsfrühling reif geworden. Daher wird unsere Zeit erst recht gross durch Schaffung einer neuen Welt, einer besseren Menschheit. Was die grossen Propheten verkündeten, die am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland und in der Schweiz auftraten, das vermag sich heute endlich auszuwirken; die Zeit der Verwirklichung der Ideale Pestalozzis und Goethes und Herders und Schillers und Humboldts ist jetzt gekommen. Gläubige Menschen, die Augen haben, und selbst im Chaos der heutigen Welt die Herrlichkeit Gottes zu schauen und in jedem Menschenantlitz das Gotteskind zu erkennen und zu lieben-, Menschen, die von dem starken, Berge versetzenden Glaube an das Reich Gottes erfüllt sind, werden eine neue menschliche Kultur, eine bessere Menschheit schaffen, die eine grosse Familie bildet, und in der die gegenseitigen Bezie-

⁴¹ Die Menschheitsentwicklung ist laut Geheeb zunächst eine nationale/ völkerindividuelle Angelegenheit. Da sie jedoch sehr eng mit Geheeb's neuer Erziehung verknüpft ist, ist für ihn auch jegliche Erziehung national bedingt, d. h. abhängig von der Landschaft, dem Wirtschaftsleben sowie der Staatsform der jeweiligen Nation. In der Konsequenz ist nationale Erziehung für ihn selbstverständlich, denn je fester ein Kind in der Kultur seiner Nation verwurzelt ist, desto kraftvoller und fruchtbarer kann es sich mit fremden Kulturgemeinschaften auseinandersetzen (Geheeb, 1934).

hungen der Staaten durch die Grundsätze der Bergpredigt bestimmt werden. Das Leben des Einzelnen von uns findet Inhalt und Sinn darin, dass wir mit allen Kräften, in opferwilliger Hingabe für die Verwirklichung des Reich Gottes arbeiten (...).“(Näf, 2006, S. 545-546). Dieses Zitat verdeutlicht, dass Geheeb die wirtschaftliche und kulturelle Kooperation der in Brüderlichkeit miteinander verbundenen Menschheit anstrebt. Ebendieser Makrokosmos spiegelt sich als Mikrokosmos innerhalb des Landerziehungsheimes wieder. Die Basis der Schule der Menschheit bildet die Gleichberechtigung aller Individuen, was sich auf das Lebensalter, die Begabung, Nationalität, Rasse und Religion, das Geschlecht sowie auf die soziale Klasse bezieht, denn die menschliche Natur ist überall gleich und somit unabhängig von ebendiesen Faktoren. Aus diesem Grund stellt die in der Schule der Menschheit praktizierte Erziehung eine Lebensbestimmung dar, die alle Menschen weltweit gemeinsam haben (Geheeb, 1929, Geheeb, 1939, Lüthi, 1967).

Auf der Metaebene betrachtet fungiert die Menschheitsschule als Mittel der Friedenssicherung sowie als präventive Maßnahme gegen Kriege, Rassismus, Faschismus und Kommunismus. Dies lässt schlussfolgern, dass Geheeb anstrebt, die Jugend für die Völkerbundsidee zu begeistern, sodass sie aktiv dabei helfen, eine neue Ära zu schaffen, in der die wahre Demokratie verwirklicht wird. Es liegt dementsprechend nahe, dass jene Erziehung zwangsläufig zur Demokratie führt, nämlich im reinen, philosophischen Sinne zur Kantschen Idee des Völkerbundes (Näf, 2006, o.V., o.J.) Hiermit eng verbunden ist das Ziel, das Proletariat sowie Opfer durch ungerechtes Handeln Stärkerer zu verhindern, was sich dadurch begründen lässt, dass Geheeb Erziehung zur Unterdrückung als Vergewaltigung ansieht (Geheeb, 1929, o.V., o.J.): „Die Menschheit war einst eine Herde ohne Führer. Künftig soll sie auf dieser Botschaft bauend, solidarisch, bewusst, auf Liebe, Wahrheit, auf einer echten und lebendigen Harmonie unter allen Lebewesen begründet sein. Hier liegt unser Ideal.“ (o.V., o.J.).

5. 2. Internationale Schulzweige

Geheeb's Vision einer Schule der Menschheit als solche stellt jedoch nicht der einzige Aspekt dar, durch welchen Internationalität in der Ecole d'Humanité verwirklicht wird, denn den Kameraden werden auf der Ebene des Unterrichts Möglichkeiten eröffnet, die den internationalen Charakter des Landerziehungsheimes unterstreichen. Diesem Unterkapitel soll die Unterschiede der möglichen Schulabschlüsse an der Ecole d'Humanité sowie der Odenwaldschule aufzuzeigen, um somit deren Beitrag zur Internationalität zu verdeutlichen.

In der Ecole d'Humanité können, analog zur Odenwaldschule, folgende Schulstufen durchlaufen werden: Primarschule (Grundschule), Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe II (Edel-

stein, 1967, Lüthi, 1967). Im Vergleich zur Odenwaldschule besteht an der hier ferner die Besonderheit, dass die Kameraden entscheiden, ob sie den deutschsprachigen oder den englischsprachigen Schulzweig durchlaufen möchten (Brückel/ Kobler, 2002). Im deutschsprachigen Schulzweig können die Kameraden mit Beendigung des neunten bzw. zehnten Schuljahres den schweizer Sekundar- bzw. Realschulabschluss ablegen, d. h., sofern sie kein Studium anstreben, entweder eine Berufslehre beginnen oder in eine Handelsschule bzw. in ein Technikum eintreten (Ecole d'Humanité, o.J.b, Lüthi, 1967). Alternativ hierzu ist es möglich, nach der zehnten bzw. elften Klasse ein internes Zertifikat der Ecole d'Humanité zu absolvieren, welches in einem Portfolio individuelle Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen festhält. Durch dieses Zertifikat werden die Chancen auf eine anspruchsvolle Lehrstelle, der Übertritt an weiterführende Schulen oder auch der Zugang zu Vorkursen einiger Fachhochschulen erhöht. Mit Beendigung der zwölften Klasse können die Kameraden den deutschsprachigen Schulzweig mit dem Schweizer Matur abschließen, welches für die Aufnahme eines Studiums in ganz Europa qualifiziert und abwechselnd entweder als sprachliches oder als naturwissenschaftliches Profil angeboten wird (Ecole d'Humanité, o.J.b).

Der selbstständige US-amerikanische Schulzweig besteht an der Ecole d'Humanité seit etwa Mitte der 1950er Jahre und wurde von Natalie Lüthi-Peterson eingeführt (Näf, 2006, Lüthi-Peterson, 1999). Etabliert wird dieser, weil gerade in dieser Zeit die Anzahl der englischsprachigen Kameraden stetig ansteigt. Bereits im Frühling 1956 entspricht dieser ca. 20% der Schülerschaft. Die Einführung jenes Schulzweiges bewirkt, dass die englischsprachigen Kameraden, ohne eine Klasse wiederholen zu müssen, jederzeit wieder in das amerikanische Schulsystem wechseln können (Lüthi-Peterson, 1999). In der Einführungsphase sind jedoch nicht ausreichend Mitarbeiter für den neuen Schulzweig vorhanden, sodass zunächst eine Kooperation mit dem Antioch College in Ohio eingegangen wird, durch die amerikanische Studenten vorübergehende Lehrtätigkeiten übernehmen. Jene Kooperation wird eingestellt, als die Ecole d'Humanité über ausreichende finanzielle Mittel verfügt, um dauerhaft professionell ausgebildete Mitarbeiter einzustellen. In der Konsequenz vergrößert sich im Laufe der Zeit die Anzahl der Mitarbeiter innerhalb des US-amerikanischen Schulzweigs (ebd.). Die Kameraden dieses Zweiges können diverse Prüfungen ablegen, so beispielsweise den London Test of English oder General Certificate of Education- Prüfungen (GCE- Prüfungen) (Ecole d'Humanité, o.J.b, British Council, o.J.)⁴². Desweiteren ermöglicht er die Vorbereitung auf

⁴² Der London Test of English ist zwischenzeitlich umbenannt worden und heißt jetzt *Pearson Test of English General*. Es handelt sich hierbei um einen Englischsprachttest, welcher auf alltägliche Lebenssituationen basiert. Dementsprechend prüft er folgende Sprachkompetenzen: Hörverständnis, Leseverständnis, schriftliche Sprachkompetenz sowie mündliches Ausdrucksvermögen. Der Test kann in diversen Niveaustufen abgelegt werden. Bei GCE- Prüfungen handelt es sich um englische Schulabschlussprüfungen, die ebenfalls auf unterschiedlichen

den US-High-School-Abschluss sowie eine adäquate Vorbereitung der elften bzw. zwölften Klassen auf das Absolvieren von Scholastic Aptitude Tests (SAT- Prüfungen), welche den Zugang zu amerikanischen, kanadischen, australischen und englischen Universitäten eröffnen (Ecole d'Humanité, o.J.b, Lüthi-Peterson, 1999).

Der amerikanische Schulzweig der Ecole d'Humanité trägt im Allgemeinen enorm dazu bei, die Internationalität des Landerziehungsheimes beizubehalten und auszubauen. Er eröffnet vielseitige Möglichkeiten, denn die Kameraden dieses Zweigen können entweder für ein Studium in englischsprachigen Ländern vorbereitet werden oder sie können bereits während ihrer Schulzeit problemlos in das amerikanische Schulsystem wechseln (Lüthi-Peterson, 1999, Näf, 2006).

Wie eingangs angedeutet, führt die Odenwaldschule keinen englischen Schulzweig durch, im Gegenteil: Hinsichtlich der zu erwerbenden Schulabschlüsse ist sie eher national ausgerichtet, auch wenn geplant ist, dass das Abitur zukünftig durch international anerkannte Teildiplome ergänzt werden kann. Die Besonderheit der Odenwaldschule besteht darin, dass neben der gymnasialen Oberstufe eine Fachoberschule mit den Schwerpunkten Maschinenbau und Bautechnik besteht (Harder, 1996, Odenwaldschule Oberhambach, o.J.b). Im Allgemeinen können, neben den klassischen Schulabschlüssen (sprich Hauptschulabschluss, Realschulabschluss und Abitur⁴³), bestimmte Doppelqualifikationen absolviert werden. Zu diesen zählen die Fachhochschulreife mit gelenktem Praktikum⁴⁴, Fachhochschulreife mit Gesellenbrief als Schlosser oder Schreiner, Abitur und staatlich geprüfter Chemisch-technischer Assistent (CTA) sowie Abitur und staatlich geprüfter Informationstechnischer Assistent (ITA). Das Besondere dieser Doppelqualifikationen ist, dass die hiesigen Kameraden bereits während ihrer Schullaufbahn im Landerziehungsheim eine Ausbildung erhalten, die Schüler anderer Schulen erst nach der Schulzeit absolvieren können. Entschließen sich die Kameraden dazu, kein Abitur zu machen, können sie in den Werkstätten Lehrberufe ergreifen, die von Meistern des jeweiligen Faches ausgeführt und mit einem Gesellenbrief abgeschlossen werden (Odenwaldschule Oberhambach, o.J.c)⁴⁵.

Niveaustufen abgelegt werden können. Je nach Niveaustufe qualifizieren sie für ein universitäres Studium oder für eine Berufsausbildung (British Council, o.J.a).

⁴³ Der hessische Kultusminister versucht zwar mehrfach Geheeb davon zu überzeugen, die Abiturprüfungen an der Odenwaldschule abzunehmen, doch dieser wehrt sich zunächst mehrere Jahre dagegen, weil er befürchtet, hierdurch die Freiheit hinsichtlich der Organisation des Unterrichtswesens sowie die damit unmittelbar verbundene methodische Gesamtkonzeption seiner Landerziehungsheime einzubüßen. Nach einigen Jahren Bedenkzeit fasst Geheeb jedoch den Entschluss einzuwilligen und die Abiturprüfungen an der Odenwaldschule einzuführen (Geheeb, o.J.).

⁴⁴ Das gelenkte Praktikum ist ein Praktikum, welches die Kameraden in den Lehr- und Betriebswerkstätten bzw. in anderen Betrieben parallel zu ihrem unterrichtlichen Programm absolvieren (Priebe, 2010).

⁴⁵ Die Lehrlingsausbildungen an der Odenwaldschule werden nach 1945 unter der Leitung von Minna Specht eingeführt (Harder, 1996).

6. Zusammenfassung

Paul Geheeb strebt durch sein reformpädagogisches Wirken das Ziel einer Gesellschafts- und Kulturerneuerung an, welches anhand einer neuen Erziehung erreichen werden soll. Jene Erziehung mündet in Charakterbildung und ist ein lebenslanger, bewusster Auseinandersetzungsprozess eines Individuums mit dessen Umwelt und Kultur. Der Schlüsselaspekt jener Erziehung ist die Entwicklung der Individualität, die jeder Mensch von Geburt an durch individuelle Interessen und Fähigkeiten in sich trägt. Zugleich ist diese Individualentwicklung ein wesentlicher Bestandteil der zu erreichenden Autonomie des Individuums. Die hier aufgeführten Grundgedanken verwirklicht Geheeb durch seine ländlich abgeschiedenen Landerziehungsheime, da nur durch die geographische Distanz zur Zivilisation eine adäquate Umgebung gewährleistet ist, in der sich die Zöglinge natürlich entwickeln können.

Die eben erwähnte Individualentwicklung wird in der Odenwaldschule und in der Ecole d'Humanité gemäß des Leitspruches „Werde, der du bist!“ umgesetzt: So kommt den Mitarbeitern die Funktion zu, die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kameraden zu stärken und zu fördern, wobei sie in diesem Zusammenhang eine helfende Funktion einnehmen, indem sie hierfür notwendige Umgebung schaffen. Praktisch umgesetzt werden können diese Leitgedanken durch das bestehende Kurssystem, die Koedukation sowie das exemplarische Lernen nach Wagenschein. Gerade durch Wagenscheins exemplarisches Lernen werden den Kameraden Wege und Möglichkeiten eröffnet, durch die sie sich die Welt erschließen können. Sobald sie die Odenwaldschule oder die Ecole d'Humanité verlassen, tragen sie durch ihre Individualität aktiv dazu bei, eine neue Gesellschafts- und Kulturordnung zu schaffen, wodurch sie der gesamtgesellschaftlichen Tendenz einer Gleichschaltung aller Menschen entgegenwirken.

Ein weiteres wichtiges Anliegen Geheeb's ist die Vermittlung eines Verantwortungsbewusstseins und Gemeinschaftsgefühls. Zum Einen ist dies im Familienwesen erkennbar, welches durch aktives Mitspracherecht aller Familienmitglieder sowie durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist. Die Basis des Familiensystems liegt in dem engen Vertrauensverhältnis der Mitarbeiter und Kameraden, welches für eine positive Entwicklung der Kameraden notwendig ist. Da auch innerhalb der Familien (gerade in der Ecole d'Humanité) eine internationale Zusammensetzung zu verzeichnen ist, kann dieses organisatorische Charakteristikum als Grundlage interkultureller Verbundenheit und Völkerverständigung angesehen werden. Darüber hinaus bildet das Familienwesen eine Gegenposition der vorherrschenden Erziehung zu folgsamen und berechenbaren Staatsbürgern, also zur Unterdrückung jeglicher Individualität, wodurch es dem für Geheeb wichtigen Demokratielernen dient. Zudem sind die Familien

Vorbild für gesellschaftliche Beziehungen, da sie die hierfür benötigte Kernkompetenzen (Respekt, Verantwortung, u. ä.) vermitteln. Mit dem Demokratielernen eng verbunden ist auch die Schulgemeinde, deren Ziel eine staatsbürgerliche Erziehung ist, die durch aktive Mitbestimmung und Verantwortungsbewusstsein erreicht wird. Auch in ihr spiegelt sich die Erziehung zur Autonomie sowie die Auflösung von Hierarchien wieder.

Die Koedukation ist in Geheeb's reformpädagogischem Ansatz von enormer Wichtigkeit, da sie die Gleichberechtigung der Geschlechter symbolisiert, die eine zentrale Rolle hinsichtlich einer natürlichen Entwicklung eines Individuums einnimmt. Da Koedukation Voraussetzung zur Schaffung wahrer Menschenkultur ist, stärkt sie individuelle Autonomie. Wie bereits in anderem Zusammenhang erwähnt, dient auch sie gegenseitigem Respekt sowie dem Verantwortungsbewusstsein. Eingebettet in Geheeb's angestrebte Gesellschafts- und Kulturerneuerung erhält Koedukation eine kulturelle Bedeutung, da sie die Überwindung der einseitig maskulin dominierten Kultur bewirkt.

In der Ecole d'Humanité werden Wagenscheins und Geheeb's Ansätze durch die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ergänzt. Diese Methode verbindet Individualität und Gemeinschaftlichkeit, da jene Aspekte untrennbar miteinander verbunden sind. Die TZI knüpft an Geheeb's Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein an und stellt eine Möglichkeit dar, eine humanere Gesellschaftsstruktur zu erzeugen, indem sie dazu beiträgt, persönliches und gesellschaftliches Zerstörungspotenzial zu erkennen und es in Kraft und Zuversicht umzuwandeln. In der Konsequenz stellt TZI, im gesellschaftlichen Kontext, eine Friedensbewegung dar, da die Menschen verstehen, dass sie voneinander abhängig sind und entsprechend Verantwortung füreinander tragen. Ebendiese Leitidee Ruth Cohns unterstreicht Geheeb's reformpädagogisches Konzept einer Schule der Menschheit, die er durch die Gründung der Ecole d'Humanité verwirklicht. Die Schule der Menschheit zielt ebenfalls auf Weltfrieden im Sinne eines Völkerbundes, was durch Gleichwertigkeit jeglicher Rassen, Kulturen, Religionen und Nationalitäten eingeleitet wird, da nur hierdurch gegenseitige Akzeptanz und Toleranz entsteht. Die Kameraden der Ecole d'Humanité erhalten, durch die auf Internationalität ausgerichtete Landerziehungsheimstruktur, ein Gefühl für menschliche Kultur und Ewigkeitswerte. Auch auf der zwischenstaatlichen Ebene spiegelt sich so die Auflösung hierarchischer Gefälle wieder, die ihrerseits Voraussetzung ist, um Faschismus und Rassismus auszuräumen. Aus diesem Punkt lässt sich ableiten, dass Geheeb auch hier das Ziel einer aktiven Gesellschaftsveränderung durch die aktive Hilfe jener Kameraden verfolgt, die das Landerziehungsheim verlassen.

7. Diskussion

Die in der vorliegenden Arbeit aufgeführten Analysen lassen eine fundierte Vorstellung hinsichtlich der praktischen Umsetzung Geheeb's reformpädagogischen Gedankenguts in der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité aus verschiedenen Blickwinkeln zu. Dennoch stellen sich für mich diskutabile Fragen bezüglich der praktizierten Gleichberechtigung und Demokratisierung, der Internationalität sowie der angestrebten Gesellschafts- und Kulturerneuerung. In diesem Kapitel möchte ich die vorliegende Arbeit dahingehend komplettieren und abschließen, indem ich jene Aspekte noch einmal aufgreife, um sie kritische zu reflektieren.

In Kapitel 4.2. habe ich am konkreten Beispiel der Schulgemeinde aufgezeigt, dass Geheeb in seinen Landerziehungsheimen bewusst Demokratie lernen fördert. Um dies verwirklichen zu können, räumt er seinen Mitarbeitern und Kameraden aktives Mitbestimmungsrecht ein, was in der Konsequenz dazu führt, dass alle Mitglieder der Schulgemeinde gleichberechtigt sind. Der hier geschilderte Sachverhalt lässt zunächst keine Zweifel hinsichtlich völliger Gleichberechtigung und Demokratisierung aufkommen. Dennoch muss an dieser Stelle auch berücksichtigt werden, dass es, wie bereits in Kapitel 4.2. genannt, einerseits bestimmte Sachverhalte gibt, die Geheeb als indiskutable Grundregeln festsetzt und dass bestimmte Kameraden von dem allgemeinen Mitbestimmungsrecht in der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité ausgenommen sind. Ebendiese Tatsachen relativieren meines Erachtens die zentralen Bestandteile der Gleichberechtigung und Demokratie Geheeb'scher Reformpädagogik. Ich persönlich sehe hierin eine Aushebelung ebendieser eigentlich zu stärkenden und zu entwickelnden Aspekte, was meiner Auffassung nach als Gegensätzlichkeit, wenn nicht gar Widerspruch zu Geheeb's gesamtpädagogischen Visionen zu bewerten ist. Für mich ist der beschriebene Sachverhalt in der Konsequenz eine Form der Unterdrückung bestimmter Personengruppen, was Gleichberechtigung aufhebt sowie der angestrebten Individualentwicklung eher negativ gegenübersteht. Analog zur Schulgemeinde kann die hier beschriebene Situation ebenso sehr auf die Wahlfreiheit des Kurssystem übertragen werden, da jenes eigentlich auf völliger Wahlfreiheit basiert, im Bezug auf die jüngsten Kameraden jedoch nicht umgesetzt wird. Im Gegenteil: Ihnen wird diesbezüglich ihre Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Mitsprache genommen. In meinen Augen setzt Geheeb die in diesem Abschnitt dargestellten Aspekte inkonsequent um, was streng genau betrachtet seinen angestrebten Idealen widerspricht.

Ein weiterer inhaltlicher Punkt, dem ich persönlich eher kritisch gegenüber stehe ist die in Kapitel 5.1. thematisierte Internationalität der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité.

Vor allem bezogen auf die Odenwaldschule ist anhand der von mir verwendeten Literatur nachzulesen, dass das Landerziehungsheim international Zusammengesetzt sei. Jenem Aspekt möchte ich widersprechen, da nur wenige Mitarbeiter und Kameraden nicht-deutscher Herkunft sind. In diesem Aspekt schließe ich mich Geheeb's Auffassung an, dass es nicht ausreicht, einen gewissen prozentualen Anteil ausländischer Schüler aufzunehmen, um sich als international ausgerichtete Schule zu bezeichnen. Folglich betrachte ich die Odenwaldschule als ein national ausgerichtetes Landerziehungsheim, wohingegen das Konzept der Ecole d'Humanité dem eines internationalen Landerziehungsheimes entspricht.

Anhand einer reflexiven Betrachtung meiner Bachelorarbeit stellt sich mir ferner die Frage, ob das von Geheeb energisch verfolgte Ideal einer Schule der Menschheit verwirklicht werden konnte. Anhand der in Kapitel 5.1. durchgeführten Analyse ist es für mich zweifelsfrei erwiesen, dass jenes Ziel (aus dem Blickwinkel der zuvor diskutierten Internationalität) in der Odenwaldschule nicht erreicht werden konnte, wohingegen die Ecole d'Humanité diese Vision verwirklicht. Dennoch bleibt die Frage offen, inwieweit die Kameraden nach Verlassen der Ecole d'Humanité einen Beitrag zur angestrebten Gesellschafts- und Kulturerneuerung anhand der Völkerbundidee sowie der hiermit eng verbundenen Prävention von Rassismus und Faschismus leisten können. In diesem Zusammenhang steht es meiner Auffassung nach außer Debatte, dass die Kameraden durch das Landerziehungsheim positive Erfahrungen hinsichtlich internationaler Beziehungen/ Zusammenarbeit sammeln. Auch ist es nachvollziehbar, dass sie in ihrem persönlichen Umfeld bzw. Wirkungskreis ebendiese Erfahrungen und Toleranzen einbauen. Allerdings bin ich der Meinung, dass jene Erziehung, gesamtgesellschaftlich betrachtet, nur eine geringe Wirkung im Kampf um den Weltfrieden leisten kann, da sie keine flächendeckende Erziehungsmethode ist. Bedauerlicherweise stellt jene Geheeb'sche Vision eine erzieherische Ausnahme dar, die meines Erachtens weitaus stärker in die Gesellschaft eingebracht werden sollte.

Vor dem gerade aufgezeigten Hintergrund stellt sich mir gleichzeitig auch die Frage, inwieweit die als oberstes Erziehungsziel gefasste Gesellschafts- und Kulturerneuerung durch Geheeb's Landerziehungsheime erreicht wird. Ich denke eine eindeutige Beantwortung dieser Frage ist eher schwierig, wodurch ich jenen Sachverhalt nur hypothetisch beurteilen kann. Nichtsdestotrotz bin ich auch in diesem Punkt der Meinung, dass jenes Ziel nur bedingt durch Geheeb's Landerziehungsheime zu verwirklichen ist. Die geographische Abgeschiedenheit der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité ist meines Erachtens durchaus sinnvoll und nützlich, um die angestrebte Erziehung im Geheeb'schen Sinne zu praktizieren. Ebenso stimme ich dem Gedanken Geheeb's zu, dass die Kameraden durch die Landerziehungsheime eine Erzie-

hung genießen, die sich im positiven Sinne von der in der Gesellschaft dominierenden Erziehung unterscheidet (so z. B. hinsichtlich des vermittelten Gemeinschaftsgefühls, der Verantwortlichkeit, Selbsttätigkeit und Toleranz gegenüber anderen Personen sowie Lebensgestaltungen). Analog zur Diskussion im Rahmen der Internationalität denke ich, dass sich jene Sozialkompetenzen auf individueller Ebene positiv auswirken. Gesamtgesellschaftlich betrachtet denke ich, dass zwar (im Vergleich der Gründerzeit Geheebischer Landerziehungsheime und heute) eine positive Entwicklung hinsichtlich des Völkerbundes zu verzeichnen ist, die ursprüngliche Vision Geheeb's aber dennoch in weiter Ferne ist. Angesichts aktueller Entwicklungen und Tendenzen stellt sich meinerseits sogar die Frage, ob jenes Ideal realistisch betrachtet überhaupt zu verwirklichen ist oder ob es nicht doch eine Utopie bleibt, derer sich die Menschheit bis zu einem gewissen Grad nur annähern kann.

Bibliographie

Primärliteratur:

- Cohn, R. C. (1993a): Es geht ums Anteilnehmen. Die Begründung der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung. Freiburg.
- Cohn, R. C. (1993b): TZI in der Ecole d'Humanité. Einleitung. In: Cohn, R. C./ Terfurth, C. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart, S. 60-62.
- Cohn, R. C./ Klein, I. (1993): Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe. Mainz.
- Geheeb, P. (o.J.): Die Odenwaldschule. Ein Versuch neuzeitlicher Erziehung. Nach einem Vortrag von Paul Geheeb, gehalten in der Pädagogischen Vereinigung des Lehrervereins Zürich. Zürich, Reutimann.
- Geheeb, P. (1913): Koedukation als Lebensanschauung. In: Cassirer, E. (Hrsg.): Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Heidelberg, S. 116-127.
- Geheeb, P. (1926): Koedukation als Grundlage der Erziehung. In: Cassirer, E. (Hrsg.): Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Heidelberg, S. 128-131.
- Geheeb, P. (1929): Neue Erziehung. In: http://www.odewaldschule.de/fileadmin/user_upload/resources/pdf/archiv/artikel/Geheeb-Neue-Erziehung.pdf (30.05.2011).
- Geheeb, P. (1931a):
Die kulturelle Bedeutung der Koedukation. In: Sonderabdruck aus: Pädagogische Werte. Sonderheft: Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen, 38. Jg. (15. Juni 1931), Heft 12, S. 1-9.
- Geheeb, P. (1931b): Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. In: Cassirer, E. (Hrsg.): Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Heidelberg, S. 131-154.
- Geheeb, P. (1934): Die Idee einer „Schule der Menschheit“. In: Cassirer, E. (u.a.) (Hrsg.): Die Idee einer Schule im Spiegel der Zeit. Festschrift für Paul Geheeb zum 80. Geburtstag und zum 40-jährigen Bestehen der Odenwaldschule. Heidelberg, S. 102-106.
- Geheeb, P. (1939): Die Schule der Menschheit. In: Berner Schulblatt, Nr. 3 (15. April 1939), S. 36-38.
- Wagenschein, M. (1953): Sollen unsere Kinder noch weniger lernen? In: Dietz, J. (u.a.) (Hrsg.): Sonderabdruck aus: Die neue Landschule, 3. Jg. (1953), S. 442-446.
- Wagenschein, M. (1955): Exemplarisches Lernen. Wie es gemeint ist. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23. Juli 1955, S. 2.
- Wagenschein, M. (1956a): Exemplarisches Lernen. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehung und Unterricht mit Modernen Lehrmitteln (Hrsg.): Lebendige Erziehung, 1956, S. 3.
- Wagenschein, M. (1956b): Zum Begriff des exemplarischen Lernens. Nach einem Vortrag von Martin Wagenschein, gehalten bei der Tagung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, Frankfurt am Main.
- Wagenschein, M. (1970): Unterricht, Drill oder Erlebnis? In: Wagenschein, M. (Hrsg.): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I (Nr. 4). Stuttgart, S. 333-344.

Sekundärliteratur:

- Berg, H. C. (1989): Martin Wagenschein (1896-1988) und seine Lehrkunst – heute. Gene-tisch-sokratisch-exemplarisch verstehen, lernen und lehren. In: Schoch, F. (u.a.) (Hrsg.): Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Di-daktik der Lehrerbildung, 7. Jg. (1989), Heft 1, S. 11-18.
- Bernhardt, G./ Rukopf, U. (2010): Vertrauen, Verantwortung und viele Gespräche. Pädagogik an der Odenwaldschule. In: Kaufmann, M./ Priebe, A. (Hrsg.): 100 Jahre Odenwald-schule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule. Berlin, S. 248-258.
- Bierbaum, H. (2010): Zur Philosophie des Lehrens Martin Wagenscheins. Nach einem Vor-trag von Harald Bierbaum auf der Herbsttagung der Kommission Bildungs- und Erzie-hungsphilosophie der DGfE.
- Brückel, F./ Kobler, S. (2002): Schule einmal anders erleben: Die Ecole d’Humanité. Schüle-rinnen und Schüler beschreiben ihr Leben im Internat. Freiburg.
- Edelstein, W. (1969): Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Entwicklung und Struktur. Frankfurt am Main.
- Engeler, K. (2010): „... weil ihr Sinn nicht im Sein, sondern im Wirken liegt...“. Die Mitar-beit der Schüler in der Odenwaldschule. In: Kaufmann, M./ Priebe, A. (Hrsg.): 100 Jah-re Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule. Berlin, S. 160-176.
- Erdmann, O. (1914): Die Arbeitsorganisation der Odenwaldschule. In: Sonderabdruck aus: Die Tat. Sonderdruck aus dem Märzheft 1914, März 1914, S. 1-5.
- Hanusa, B. (2010): Ecole d’Humanité : Lebendige Paul Geheeb-Pädagogik in der Schweiz. In: Kaufmann, M./ Priebe, A. (Hrsg.): 100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule. Berlin, S. 226-239.
- Harder, W. (1996): Zum Konzept und zur Praxis der Werkstattausbildung an der Odenwald-schule. In: Arndt, H./ Müller-Holtz, H. (Hrsg.): Schulerfahrungen- Lebenserfahrungen. Anspruch und Wirklichkeit von Bildung und Erziehung heute. Reformpädagogik auf dem Prüfstand. Frankfurt am Main, S. 129-135.
- Harder, W. (1999): Vor der Welt die Kinder, vor den Kindern die Welt vertreten. Zur Oden-waldschule und ihrer Pädagogik. Reden und Aufsätze in der Odenwaldschule, über die Odenwaldschule und aus der Odenwaldschule 1985-1999. Heppenheim.
- Hermann, U. (2010): „ein pädagogisches Laboratorium“- Paul und Edith Geheeb’s Odenwald-schule 1910-1934. In: Hermann, U. (Hrsg.): Die Odenwaldschule 1909-1934: Texte von Paul Geheeb. Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern. Jena, S. 9-31.
- Huguenin, E. (1926): Die Odenwaldschule. Weimar.
- Löhmer, C./ Standhardt, R. (1992): Themenzentrierte Interaktion (TZI). Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Mannheim.
- Lüthi, A. (1967): Ecole d’Humanité. Konzeption und Zielsetzung. In: World Education Fel-lowship (Hrsg.): Blätter des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, Deutschspra-chige Sektion, 2. J., Heft 3/ 4, S. 134-135.
- Näf, M. (1998): Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim.
- Näf, M. (2006): Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d’Humanité. Deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910-1961. Weinheim, Basel.
- Olgianti, R. (1953): Die größere Heimat: die Menschheit. In: Cassirer, E. (u.a.) (Hrsg.): Die Idee einer Schule im Spiegel der Zeit. Festschrift für Paul Geheeb zum 80. Geburtstag und zum 40jährigen Bestehen der Odenwaldschule. Heidelberg, S. 92.

- o.V. (o.J.): L'École d'Humanité. In: Sonderabdruck der Frauenzeitung Berna.
- Priebe, A. (2010): Lernen mit Kopf, Herz und Hand. 100 Jahre handwerkliche Ausbildung an der Odenwaldschule. In: Kaufmann, M./ Priebe, A. (Hrsg.): 100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule. Berlin, S. 201-210.
- Scheibe, W. (1969): Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim, Basel.
- Schenk, K. (1960): Probleme der Koedukation. In: Schriftenreihe der Odenwaldschule, 1960, Heft 20. Oberhambach über Heppenheim (Bergstr.), S. 1-41.
- Stark, C. (1998): Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses. Eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934). Heidelberg: Dissertation.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (Hrsg.) (1999): Materialien. Hermann-Lietz-Schule Haubinda. Schulversuch des Freistaats Thüringen, Heft 24 (1999).

Ungedruckte Quellen:

- Lüthi-Peterson, N. (1999): A reconstruction of the beginnings and vicissitudes of the American school system in the Ecole. Aus: Geheeb-Archiv der Ecole d'Humanité. Hasliberg-Goldern/ Schweiz. Signatur: IV, G 5.

Informationsmaterial:

- British Council (o.J.a): GCE and A- Level exams. In: <http://www.britishcouncil.org/pakistan-exams-gce.html> (16.07.2011).
- British Council (o.J.b): UK exam boards. Pearson Language Tests (PLT). In: <http://www.britishcouncil.org/learning-exams-pearson-tests.html> (16.07.2011).
- Ecole d'Humanité (o.J.a): Die Themenzentrierte Interaktion- ein „Leitstern“ der Ecole d'Humanité. In: <http://www.ecole.ch/deutsch/framesecole.html> (28.07.2011).
- Ecole d'Humanité (o.J.b): Leben und lernen in einer internationalen Gemeinschaft. Die Übersicht. Hasliberg/ Goldern.
- Ecole d'Humanité (o.J.c): Werde der du bist. Werde die du bist. Philosophie und Pädagogik. Hasliberg/ Goldern.
- Odenwaldschule Oberhambach (o.J.a): Fühle dich geborgen! Ein zweites Zuhause- in einer Familie auf Zeit. In: http://www.odewaldschule.de/fileadmin/user_upload/resources/pdf/kontakt/presse/familie.pdf (29.06.2011).
- Odenwaldschule Oberhambach (o.J.b): Öffne dich! Vielfalt und Austausch sind Tradition lange vor Multikulti. In: http://www.odewaldschule.de/fileadmin/user_upload/resources/pdf/kontakt/presse/multikulti.pdf (12.07.2011).
- Odenwaldschule Oberhambach (o.J.c):Optimiere deine Chancen! Die seltene Chance der Doppelqualifikation. In: http://www.odewaldschule.de/fileadmin/user_upload/resources/pdf/kontakt/presse/doppelqualifikation.pdf (16.07.2011).
- Ruth Cohn Institute for TCI- International (o.J.): Ruth Cohn- ihr Leben. In: http://www.ruth-cohn-institute.com/page/19/lebenslauf_ruth_cohn&mm=16&sub=47 (28.07.2011).

Anhang A: A reconstruction of the beginnings and vicissitudes of the American school system in the Ecole

(Lüthi-Peterson, 1999. Aus: Geheeb-Archiv der Ecole d'Humanité. Hasliberg-Goldern/ Schweiz. Signatur: IV, G 5)

~~A Reconstruction of the Beginnings and Vicissitudes of the American School System in the Ecole for Martin Naef.~~

(For documents see "Records of Former US Students 1956-1965", Ordner in the archives room in Edith and Paul house.)

In April, 1956, in the midst of a Föhnstorm, Armin and I returned to the Ecole with Piet, 1 1/2, Chris, 4 months, and Polly, our yellow mongrel dog, and moved into Zollingerhaus (later Meierhaus, then haus). Edith had written to ask us to come back and help them, with the idea of later becoming directors.

Paulus was not one to train a successor and Armin was immediately put to work teaching the elementary level which, at that time, consisted mainly of the group of black children of German mothers and American fathers which the school had taken on to protect them from racism in German public schools. I was taking care of our own two small children and could teach only one hour a day when a Helper was assigned to looking out for them. One of my first tasks was to teach a 9-year-old American boy 4th grade arithmetic - not exactly my forte. The student body of 80 at that time included 16 Americans ranging in age from 7 to 17. During my first stint in the Ecole, between 1949 and 1952, there had been 2 or 3 Americans at a time and they had simply had to learn German in order to be taught with the other students. In the spring of 1956 they made up 20% of the student body, a new situation. We had one other American teacher at the time and Christina Yates from England, who taught English as a second language. It was obvious that the course-planning for this group would have to be done separately from that of the other children if they were to return to an American school system without having to repeat.

I took on this task and, by September of 1956, I had a rudimentary system in place. The students continued to learn German and to be taught in some other subjects by German-speaking teachers, but I coordinated their course plans and saw to it that they met their grade goals - if necessary by working through books on their own and being tested by German-speaking subject teachers when they had finished. (A. Poeschel checked their history, S. Waaser the sciences.) It was soon apparent that we needed at least another American to teach math. We solved this problem by making an arrangement with Antioch College in Ohio to have a student with us every year to fill this position. The student earned work credit for Antioch and gained teaching experience. Our students had an American math program. We were able to sustain this arrangement for several years, until we were in a financial position to hire a trained math teacher on a more permanent basis.

In the meantime I informed myself about establishing our school as a College Board Testing Center (now called ETS, Educational Testing Service, still based in Princeton, NJ) and began preparing the 11th and 12th grade level students to take the SATs. (Scholastic Aptitude Tests). We obtained practice tests and I drilled them in vocabulary and writing skills. In 1959 we tested our first group of seniors: Sally Shaffer, Rock Scully, Anne Cartwright, Olga von Rauner and Koko Hakansson. They were ready for college and, as far as I know, all completed their higher education successfully. The American program was launched. Armin became our official test supervisor and has continued in that position ever since.

These first graduates still had to fulfill some of their requirements by working independently under the supervision of a subject teacher in the German-speaking system. (See the attached instructions which I left behind when we went on leave of absence from April to October, 1959.)

Sally Shaffer wrote to me from college that she was well prepared in most areas, but that she was not at all prepared to write research papers. After hearing this, I instituted the requirement for graduation that each student must have written two source themes - 20-page typed papers focussed on a point to be proved, using evidence from at least four sources, on a topic of the student's own choice and utilizing outlines, footnotes and bibliography. As this practice served our students well, the requirement is still in place; juniors and seniors devote two-thirds of their academic course time every spring term to working on these papers. The other requirements are the standard 16 units of credit in major subjects earned during the last four years of schooling. Reading and performing Shakespeare's plays became an annual tradition after 1964, the quatricentennial of Shakespeare's birth. I designed a transcript for our students which summed up their achievements in words rather than letter grades, granted credits for the subjects covered, and gave a brief explanation of our course system. As all the schools and universities have accepted these records unquestioningly, we have had no reason to make any fundamental changes in the form since then.

The wave of American applications continued unabated through the 60's. We gradually expanded our American staff to 8 men and women to cover all the required subjects and to teach English as a foreign language in the Swiss system. We generally limited American enrollment to 25% of the student body. As we had so many U.S. applicants, we kept a waiting list and accepted only students who would agree to stay for at least three years. These students became a major financial factor for the school. Then the situation changed radically in the 70's when the value of the dollar dropped from 4.25 to 1.50 francs. From being a school that was easily affordable for middle-class professional families, we had become a luxury item. Applications from the U.S. dwindled until we hit our low point in 1978-79 with 5 American students.

It was now apparent that if we depended only on Americans to fill the American program, we would soon have no American program; we would become a purely Swiss school. As this would have meant a betrayal of abandonment of one of the basic principles of our educational philosophy, we decided to remedy the situation by drawing on the by now vast network of LPC families. We began to invite 15-17-year-old campers from Holland, Scandinavia, England and other European countries who had demonstrated their ability to make mature and responsible contributions to the international camp communities. They were asked to come for one academic year and were offered whatever financial aid they might need. The response was heartening and the effect was what we had hoped it would be. Most of them were ideal students, eager to get as much as they could from their one year here and helpful in setting an example of responsible community living as well. Each year since 1978 we have continued to invite selected campers and a small group has come. Many spread the word about the Ecole in their home countries and we have in this way begun to get applications from non-

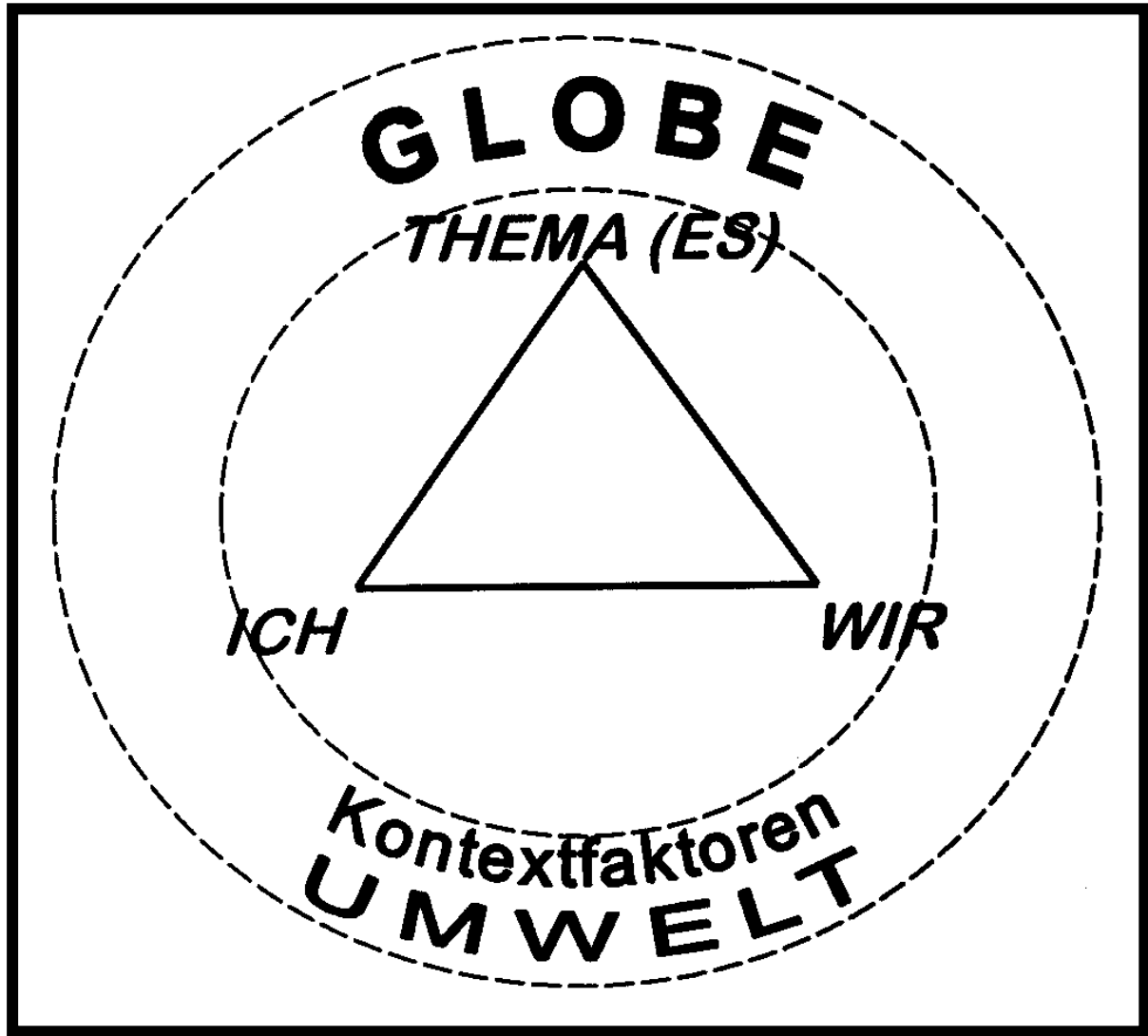
LPC families, many of whom have come for several years. Through these connections and word-of-mouth advertizing we soon had an average of 13 different countries represented in what was now the English-speaking (rather than American) section of the school.

The next challenge was to become acquainted with all the different national school systems and university entrance requirements. Most of the students returned to their own countries to prepare for university, or professional training, but many stayed on to take the American exams graduate here, and go on to study in English either in England, Canada or the United States. Some were able to study in their own countries on the basis of the American exams and others only if they passed national exams in addition. In the 80's we regularly had several Japanese students among the Europeans. In the 90's the Japanese gave way to the Taiwanese and now, at the end of the 90's we have representatives of many of the eastern European countries as well as the People's Republic of China and South Korea. Nevertheless, since we are still following the American curriculum and preparing for American SATs and universities, it is important for us to have a sizeable number of students from the U.S. in our classes who set the standard for the non-native speakers. Fortunately this is made possible by generous scholarships from the Edith Geheeb-Cassirer Foundation (established in 1985 with the help of Harold Kant, father of Tony and Jonas) as the poor old dollar is still worth a mere 1.50 and the cost of living has not stood still.

Natalie Luethi-Peterson, June, 1999

Anhang B: Dreieck der Themenzentrierten Interaktion

(http://www.sbe-waltner.de/was_ist_tzi.htm, Stand: 28.07.2011)



Plagiatserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und, dass ich alle Stellen, die aus anderen Werken (auch aus dem Internet) dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.

Erfurt, 08.August 2011