

Hentig, Hartmut von
Ganztagsschule und mehr

Neue Sammlung 45 (2005) 2, S. 237-252



Quellenangabe/ Reference:

Hentig, Hartmut von: Ganztagsschule und mehr - In: Neue Sammlung 45 (2005) 2, S. 237-252 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-25346 - DOI: 10.25656/01:2534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25346>

<https://doi.org/10.25656/01:2534>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.friedrich-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Lisa Rosa

Der Untergang

WIEDERGEFUNDEN

Rolf Bongs

Ein Mann geht durch die Stadt

Karl Schlögel

Königsberg – Hannah Arendts Stadt

Karl Schlögel

An der „porta orientis“

Johannes Bilstein

Auto-Träume

Hartmut von Hentig

Ganztagsschule und mehr

DOKUMENT

Annemarie von der Groeben

Unsere Standards

Ulrich Herrmann

Die nationale Testservice-Agentur IQB

2

45. Jahrgang, Heft 2
April/Mai/Juni 2005

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

berichtet *Lisa Rosa* von der Auseinandersetzung mit dem Film *Der Untergang*, den sie mit ihren Schülerinnen und Schülern auf deren Wunsch hin angesehen und diskutiert hat. Sie gibt einen Einblick in ihre Vorbereitungen, in den gemeinsamen Kinobesuch und die anschließenden Gespräche und entwickelt ein Verständnis vom Lernen, das die eigenen Fragen der Schüler und Lehrer zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Nachdenkens im Unterricht, aber auch im Fachkolloquium macht. „Worüber die Schüler sich in den Gesprächen verständigt haben, war ihr Erleben, ihre Beunruhigung, ihre Suche nach einer für die nächste Zeit brauchbaren Haltung.“

Der Untergang

S. 173

drucken wir zum Gedenken an das Kriegsende vor sechzig Jahren in der Rubrik WIEDERGEFUNDEN das Portrait, das der Düsseldorfer Schriftsteller *Rolf Bongs* im Jahr 1945 nach der Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft von seiner Heimatstadt und den Menschen dort gezeichnet hat. So kommt er seiner vorrangigsten Aufgabe als Zeitgenosse nach: „Sehen und bezeugen.“

Ein Mann geht durch die Stadt

S. 199

schließt sich dem ein anderes Städtebild an, in dem *Karl Schlögel* im heutigen Kaliningrad nach Spuren der „unsichtbaren Stadt“ Königsberg sucht und mit den „Besuchern Kaliningrads, die aus Königsberg kommen [und] Zielpunkte ansteuern, die es gibt, obwohl sie nicht mehr existieren“ versucht, dem *horror vacui* zu begegnen. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung stelle sich jedoch auch für die heutigen Bewohner der Stadt: „Königsberg/Kaliningrad ist der zugespitzte Punkt, an dem sich erweist, ob eine Nation mit ihrer Geschichte, mit sich selbst ins Reine gekommen ist und die Kraft besitzt, aus der Anerkennung des Verlustes etwas zu machen.“

Königsberg – Hannah Arendts Stadt

S. 205

drucken wir die von *Karl Schlögel* anlässlich der Verleihung des Sigmund-Freud-Preises für wissenschaftliche Prosa gehaltene Rede, in der er seinen „Orient“ als den osteuropäischen Raum beschreibt, „der in der Epoche der Welt- und Bürgerkriege, der Krisen und Revolutionen verschwunden war“ und dessen *porta orientis* das geteilte Berlin oder das Prag der frühen sechziger Jahre gewesen seien. Die Aufgabe, der er seine Arbeit widmet, sieht er darin, dieses fremd gewordene Europa unserem Gesichtskreis zurückzugewinnen und „eine Sprache zu finden für einen geschichtlichen Erfahrungsraum, auf den wir bisher nur ungenügend eingestellt waren und in dem Träume wie Alpträume verborgen sind“.

An der „porta orientis“

S. 215

greift *Johannes Bilstein* den „alten Traum der Menschen“ auf, „dass man etwas selber und alleine mache“, und fragt nach früheren und heutigen Realisationen dieses Traums vom *auto*: vom Automobil über die Idee von der menschlichen Autonomie gegenüber einem allmächtigen Schöpfergott bis hin zum „Hilf mir, es selbst zu tun“ der Pädagogik und der Rede vom autonomen „Haus des Lernens“. Er gibt jedoch zu bedenken, dass in dieser Perspektive Traditionen und Seinsweisen aus dem Blick geraten, die den Akzent „eher auf Verschmelzung als auf Abgrenzung, eher auf das Ineinander als das Gegeneinander“ legen: „Oft ohne es zu merken verzichten wir auf die langsame und hingebungsvolle Lust des Gewiegt-Werdens.“

Auto-Träume

S. 221

trägt *Hartmut von Hentig* aus eigenem Wissen und eigener Erfahrung und aus literarischen Zeugnissen zusammen, was Internate, insbesondere die Landerziehungsheime organisatorisch, vor allem jedoch was sie pädagogisch von einander und von anderen Ganztagschulen unterscheidet. Jene seien „in erster Linie ein anderer Weg von der Kindheit durch die Pubertät zum Erwachsenenleben“, sie lösten das „Problem von Anpassung und Emanzipation, das wir Pubertät nennen“, anders als andere Einrichtungen: durch Verschärfung.

Ganztagschule und mehr

S. 237

drucken wir als DOKUMENT eine Sammlung von Standards „für eine gute Schule“, die sich als Korrektiv zum gegenwärtigen Trend versteht, „die Qualität von Schulen allein an den Ergebnissen zentraler fachlicher Tests zu messen“. *Anne-marie von der Groeben* und ihre Mitautoren wollen ihre Standards als „denen für fachliches Lernen vor- und übergeordnet“ verstanden wissen und plädieren für andere Formen und Verfahren der Evaluation, denn „Schulqualität entscheidet sich an Prozessen, die in ihrem notwendig sehr komplexen Kontext durch zentrale Wissensprüfungen nicht sichtbar gemacht werden können.“

Unsere Standards

S. 253

nimmt *Ulrich Herrmann* eine Rede des Leiters des von der KMK gegründeten Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Olaf Köller, zum Anlass, auf die eigentliche Aufgabe des Instituts aufmerksam zu machen, dem es nicht um Qualitätsentwicklung, sondern um „Leistungskontrolle in den öffentlichen staatlichen allgemeinbildenden Schulen“ gehe. Er bemängelt die Ferne der diskutierten Vorgaben vom Berufsalltag der Lehrer, den problematischen Empirie-Begriff und die „enge Fokussierung auf Tests“. Wichtiger sei es zu fragen, worin sich eine gute Schule von anderen unterscheidet: „durch gute Anleitung zum Selberlernen, durch das Schulleben, durch Freude am Gelingen, durch die Gewissheit der Selbstwirksamkeit“.

Die nationale Testservice-Agentur IQB

S. 299

Autoren

S. 307

Ganztagsschule und mehr*

Von Hartmut von Hentig

Draußen tönt es anders, nicht: „Ganztagsschule und mehr“, sondern „Mehr Ganztagsschule“, nein: „Mehr Ganztagsschulen“, also *plures*, nicht *plus* und schon gar nicht *magis*, keine Erweiterung oder Steigerung eines Prinzips, sondern Vervielfältigung einer bestimmten Einrichtung, heute würde man sagen einer bestimmten *facility*. Das löst bei den hier Versammelten – noch bevor man über die Sachverhalte nachgedacht hat – die Frage aus: Was geht das uns an? Uns, die wir an einer *total institution*, einer Tag-und-Nacht-und-jedes-Wochenende-Einrichtung arbeiten, bei denen das Thema nur heißen kann: Landerziehungsheim und was weniger? Oder darf man den Planern dieses Kongresses ein „strategisches Denken“ unterstellen, ein Aufspringen auf den Wagen „Trend“, ein schlaues Sich-Einbringen in den bildungspolitischen Mainstream, eine Swinegelei: „Ick bün all do! Un ick bün all better un mehr!“ Auf Hochdeutsch: Leute, seht her! Hier könnt ihr was lernen! Landerziehungsheime sind in hohem Maße die Ganztagsschulen, die ihr jetzt fordert, und sie bieten etliches darüber hinaus: Wie in der Ganztagsschule gibt es hier eine warme Mahlzeit, Aufgabenbetreuung und Arbeitsgemeinschaften, Sport und Spiel, entzerrte Stundenpläne und entspannte Lehrer.

Über die Ganztagsschule hinaus gibt es zweieinhalb weitere Mahlzeiten, Schlafräume und Duschen, Wäscherei und Krankenrevier – und vierzig Wochen im Jahr Entlastung der Eltern von Lärm und Launen ihrer Kinder, von deren Unordnung und Undank, von ihren befremdlichen Freunden und Vorlieben.

Im Sonderangebot dann: Höhenklima und Naturerlebnis, Keramikwerkstatt und Karatekurse, Polo und Ballett, Rettungsübungen am Berg und auf See, Feuerwehr und Sozialer Dienst für den Charakter.

Um es gleich zu sagen: Ich bin ganz und gar anderer Meinung und habe Wolfgang Harders Zweifel¹ an der Tauglichkeit des Themas lässig weggebürstet – in der sicheren Erwartung, gerade es werde dazu anleiten, mit umso größerer Behutsamkeit und Intensität über die Essenz der Landerziehungsheim-Pädagogik (man verzeihe mir diesen Pleonasmus) nachzudenken und miteinander zu reden.

„Ganztagsschule und mehr“ – diese Formulierung gibt uns hier einen dreifachen Anstoß dazu: Unterscheiden sich die Landerziehungsheime von den Ganztagsschulen (1) durch Addition von sagen wir „Lerngelegenheiten“, oder zeichnen sie sich (2) durch die strengere Beachtung und üppigere Implementierung des gemeinsamen pädagogischen Prinzips aus, das man „Ganzheitlichkeit“ zu nennen sich gewöhnt hat (und das im Grunde ein Amalgam aus Entwicklung, Erziehung und

* Vortrag zur Einführung in die gleichnamige Tagung Deutscher Landerziehungsheime in Jena am 4. November 2004.

¹ Wolfgang Harder ist der Vorsitzende der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime und war für die Tagung in Jena verantwortlich.

Bildung ist und beim Hentig „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ heißt), oder haben die Landerziehungsheime (3) sowohl eine andere Absicht als auch eine andere Wirkung, sind also ein *aliud*?

Die Schulen „draußen“ und die Bildungspolitiker mögen sich dann ihrerseits fragen: Was davon wollen wir? Was ist leistbar, erreichbar, bezahlbar? Gibt es möglicherweise eine ganz natürliche Aufgabenteilung, ja, ist das Nebeneinander, das wir haben, nicht schon die Rechtfertigung der Unterschiede, die uns beschäftigen? Mir schließlich gibt das so pragmatisch-nüchtern formulierte Thema eine Gelegenheit zu einer ebenfalls pragmatisch-nüchternen Feststellung: Landerziehungsheime sind zwar – willentlich oder nicht – in der Tat häufig „erweiterte“ Ganztagschulen. Was aber ihre Besonderheit ausmacht, ist davon unabhängig; es könnte sogar zu ihrem pädagogischen Vorteil gereichen, wenn ihnen das nicht einmal bewusst ist.

Hierfür berufe ich mich auf eine lang zurückliegende eigene Wahrnehmung als Lehrer an einem Landerziehungsheim, dem Birklehof (ergänzt durch jahrzehntelange Tätigkeit als Vorstandsmitglied oder Kurator in Holzminden, Louisenlund, Neubeuern und durch häufige Besuche an der Odenwaldschule und in Salem), sodann auf das Fazit eines unserer renommiertesten Bildungsforscher und schließlich auf die Musterung von Romanen und Filmen über Internate, also von Kunstprodukten, die jedoch nur aufgrund von persönlicher Erfahrung ihrer Autoren an solchen Einrichtungen entstehen konnten.

Mein dreiviertelstündiges Referat wird sich mit einer Hypothese und deren Plausibilisierung begnügen. Sie alle haben dann zwei Tage Zeit, diese zu bezweifeln, sich an ihr zu reiben, sie zu nähren. Sie können sie auch sofort begraben.

Die Hypothese gilt der behaupteten „Besonderheit“ der Landerziehungsheime: Sie sind zwar auch eine Alternative zur höheren Bildungsanstalt, aber in erster Linie ein anderer Weg von der Kindheit durch die Pubertät zum Erwachsensein, ein anderer Weg auch vom Einzelleben zum Leben in der Gemeinschaft. Die Landerziehungsheime lösen das darin enthaltene Problem von Anpassung und Emanzipation, das wir Pubertät nennen, anders als die Familie, die Schule, das Studium oder die Lehrverhältnisse: durch Verschärfung. Also nicht durch Verdrängung oder Ablenkung.

Meine Erfahrungen am Birklehof liegen ein halbes Jahrhundert zurück; meine Augenschein-Empirie entbehrt jeglicher Repräsentativität, jeglicher Validität, jeglicher Objektivität; sie dient hier auch zu nichts anderem als zur Beflügelung einer bestimmten Mutmaßung.

Als ich an den Birklehof kam, gab es dort in meiner Wahrnehmung vier voneinander unterschiedene und auch hinreichend getrennte Einrichtungen: für die Zehn- und Elfjährigen, die Zwölf- und Dreizehnjährigen, die Vierzehn- bis Sechzehnjährigen und die Siebzehn- bis Neunzehn-, gelegentlich bis Zwanzigjährigen.

Die Kleinen, so urteilte ich damals mit Entschiedenheit und Affekt, gehörten nicht hierher, die Eltern hätten sie zu Hause behalten sollen. Sie waren noch mitten in dem Zustand des unsystematischen, rastlosen und sich entäußernden Lernens, das durch *trial and error* vor sich geht und das einer stetigen, ordnenden, auffangenden, versichernden Begleitung bedarf, wie sie nur die Familie geben kann. (Dass

sie dies so oft nicht tut, wissen wir alle; das muss nicht weiter erörtert werden.) Dabei ging es den „Wölflingen“, wie die Kleinen am Birklehof genannt wurden, relativ gut – gemessen an den Härten, die den folgenden Jahrgängen zugemutet wurden. Georg Picht hatte für sie die unvergessliche und unvergleichliche Gräfin Schulenburg, Witwe mit sechs eigenen, noch im Schulalter befindlichen Kindern, eingestellt und diese Großfamilie – mit 25 bis 30 Kindern – in einem vom übrigen Internatsbetrieb abgesonderten Haus untergebracht, der Wolfsburg. (Übrigens ohne die ganz wenigen Mädchen, die von vornherein von den Jungen getrennt betreut wurden.) Ob Picht eine pädagogische Theorie für die Anwesenheit dieser Kleinen hatte, weiß ich nicht. Es genügte die schulische Gegebenheit: Der Birklehof war ein altsprachliches Gymnasium, und das begann mit Sexta. Die wurde auch „voll“, gab es doch genug vermögende Eltern mit humanistischer Bildung, die, erschreckt durch die negative Empfehlung des Grundschullehrers und entschlossen, diese zu umgehen, ihr Kind an die Hinterzartener Krippe des grundständigen Lateins führten. „Zwei Jahre später kommst du hier nicht mehr rein“, werden sie ihrem Peter oder Olaf erklärt haben, der es nun mit Grünkernsuppe und Gemeinschaftsklo, mit Einsamkeit und Horde, mit Angst und Verlockung, kurz mit eigener und anderer Lebensnot aufnehmen musste, bevor dies im Plan seiner Entwicklung „dran“ war.

Alle mir bekannten Landerziehungsheime folgen der zeitlichen Staffelung des deutschen Schulsystems des 19. Jahrhunderts, das in der Weimarer Republik bestätigt und verfestigt wurde. Keines hat eine realistische Chance oder die Courage, es anders zu machen. Und alle erleiden neben den pädagogischen Folgen auch die entsprechende Beschränkung ihres Wachstums: Deutsche Eltern geben ihre Kinder eben ungern im Alter von zehn her.

In England fangen die Public Schools heute mit „11 plus“ an, immerhin ein Jahr später; sie sind stärker an den zentralen Abschlussprüfungen als an der Abfolge eines Lehrplans ausgerichtet; sie haben je ihren eigenen „Syllabus“ (Stoffplan) und nehmen darum auch Schüler in späteren Altersstufen ohne Zögern auf. Die ehrwürdigsten und ältesten unter ihnen unterhalten freilich eigene Prepschools, die die Kleinen noch früher auf- und die Abhärtung in milderer Form vorwegnehmen – das Sich-gegenseitig-Abschleifen in der Gemeinschaft. Das übliche eine Jahr später macht schon einiges aus, wie ich als Gastlehrer an Bryanston Public School beobachtet habe, aber, wie man von Stephen Fry in seiner Autobiografie erfährt², bei weitem nicht genug.

Die zweite „Einrichtung“ auf dem Birklehof umfasste zwar wieder nur zwei Altersjahrgänge, war aber erheblich größer. Man hatte sie ebenfalls in einem eigenen Haus untergebracht mit Schlafsälen für acht bis zehn Schüler – und diesmal mit einer Theorie von Georg Picht: Dies sei das Alter, das eigentlich für Selbstverwaltung begabt sei. Mit dem Satz: „Sie werden das mit Ihren amerikanischen Erfahrungen aus dem Summer Camp und dem College schon hinkriegen. Kümern Sie sich nicht um die Vorbehalte der Kollegen!“ – mit diesem Satz übergab

² Stephen Fry: Columbus war ein Engländer. Geschichte einer Jugend. Reinbek: Rowohlt 1998.

er mir den Hirschen (so hieß das Haus). Nun, ich habe es nicht „hingekriegt“. Instinktiv habe ich den Bandentrieb der Jungen genutzt, der in Gefahren einsetzt, einen Trieb zur „Selbstorganisation“, wie ihn Muzafer Sherif in seinem Robbers' Cave Experiment beschreibt und den wir alle aus Goldings *Herr der Fliegen* kennen. Und wie bei diesem folgten meine Birklehofer Jungen zwei entgegengesetzten Prinzipien: Die einen bildeten archaische Kampf-, Jagd- und Geheim-Bünde, die anderen suchten den Schutz rationaler Institutionen. Beides half mir bei der oberflächlichen Bändigung des Chaos, brachte mich aber an den Rand meiner Kräfte: Abenteuerliche Streiche, Nachtmärsche, wilde Geländespiele einerseits und mühsame Versammlungen, die gemeinsame Erfindung von Regeln, das Einüben und laute Absingen von Landsknechtsliedern andererseits führten zu keiner dauerhaften Ordnung.

Auf all das konnten die Jungen in der behüteten Wolfsburg nur unvollkommen vorbereitet werden. Vor allem aber entbehrten sie nun des eigentlichen Motivs für die Emanzipation im Kollektiv: „Endlich raus aus der Familie!“ Endlich nur mit solchen zusammen sein, denen ein Fleck auf der Hose egal und gekonntes Rülpsen ein Kunststück ist, die sich ungern die Füße waschen und sich das noch weniger gern befehlen lassen, die genau wissen wollen, wer ihr Freund und wer ihr Feind ist. Das hatten sie nun, aber ihnen war das „endlich“ vorenthalten worden. All dies kam zu früh, all dies verlor sich im Gegenteil: im Heimweh.

Einer der mir damals anvertrauten Buben hat später eine Begebenheit geschildert, in der seine Quartaner-Bedürfnisse klar zum Ausdruck kommen: der Freund-Feind-Krieg unter den Jungen und die Friedensmacht der Erwachsenen.

Wir lebten damals mit der Klasse von Stief und Wumme – zwei Klassen über uns – seit einem Vierteljahr im Dauerkampf, der immer mehr eskalierte. Zuerst waren es kleine Revierkämpfe, dann lauerte man einzelnen auf, wenn sie vom „Haupthaus“ zum „Hirschen“ hinunterließen und verprügelte sie. Schließlich wurden einige von uns und einige aus der Klasse von Stief aus Rache nachts „hochgeklappt“. [...]

Wir hatten in den Vierer- oder Fünferzimmern Klappbetten, die in ihrer ganzen Länge tagsüber hochgeklappt und mit einem Vorhang verdeckt wurden. So war tagsüber mehr Platz im Zimmer.

In kleinen Überfallkommandos drangen wir nun nachts von draußen durchs Fenster ins Zimmer ein, rannten auf zwei, drei Betten zu, klappten mit enormer Kraftanstrengung die Betten mit den Schlafenden hoch, und während diese mit dröhnendem Schlag hinunterfielen, sprangen wir behend aus dem Fenster und verdufteten. Ebenso geschah das auch mit uns.

Ich kürze ab: Der Internatsleiter Herchenröther, genannt He, griff nun ein. Er befahl allen Jungen beider Klassen, am Samstagnachmittag um 15 Uhr auf den Sportplatz zu kommen, auf dem ein Kreis von etwa 8 Metern Durchmesser frisch markiert war. Was hier geschehen solle, wusste niemand. Und so geht es im Bericht weiter:

Pünktlich erschien He, ebenfalls im Sportanzug. Beide Klassen mussten sich außerhalb des weiß gezeichneten Kreises einander gegenüberstellen. He stand in der Mitte des Kreises und stellte zwei größere Sporttaschen auf den Boden. Pause. Wahnsinnige Spannung. „Ich weiß, dass ihr, die Obertertianer, mit den Quartanern euch heftige und in der letzten Zeit immer üblere Kämpfe liefert. Heute beenden wir diesen Streit.“ He machte eine längere Pause und schaute alle an, hatte ich den Eindruck. Dann bat er von jeder Klasse einen zu sich in die Mitte des Ringes und ließ sich von ihnen die von unten gestützten Taschen so hochhalten, dass

er bequem die Reißverschlüsse öffnen konnte. Ich höre dieses Geräusch noch heute. Aus beiden Taschen holte er je ein Paar zusammengebundener Boxhandschuhe hervor und hielt sie in die Luft. Pause. Mir wurde schwindelig: BOXEN! Aller Mut verließ mich, und ich schaute vorsichtig zu Bürschi und Fritz. Diese ließen sich nichts anmerken.

He erklärte die Spielregeln: „Jeder in der Quarta boxt gegen einen etwa Gleichstarken in der Obertertia. Aber da die Obertertianer älter sind, boxen sie nur mit einer Hand und mit der anderen Hand auf dem Rücken.“ Leichtes Rumoren bei den Obertertianern. [...]

Drei Minuten jeder Kampf. He war der Schiedsrichter und sorgte dafür, dass fair gekämpft wurde. Ins Gesicht durfte nicht geschlagen werden. Ich schlug mich wörtlich mehr schlecht als recht, habe aber die drei Minuten irgendwie durchgestanden und muss auch nicht ganz flaschig gewesen sein. [...] Das viel Wichtigere war, dass nach dem Kampf [...] der Hass weg war, ganz weg. [...]

Ich kann es mir bis heute nicht wirklich erklären. Hilfreich und reinigend war, dass wir mit offenem Visier, mit klaren Spielregeln und nicht hinterrücks kämpften. [...]

Wir liefen schreiend und wie wahnsinnig, fröhlich und befreit, befreit, befreit über den großen Sportplatzrasen, alle durcheinander, Quartaner, Obertertianer, und He stand winkend am Sportplatzrand. [...] Wir haben den He verehrt – ich weiß nicht. Ja, auch. Er war der Stammeshauptling!³

Äußere Notwendigkeiten führten dazu, dass mir der so genannte Saalbau mit einem Dutzend für besonders schwierig gehaltener Jungen zwischen 14 und 16 zugewiesen wurde. Das war die dritte „Einrichtung“. Ihre „Schwierigkeit“ wurde durch die intellektuelle Begabung der einen, die intellektuelle Unempfindlichkeit der anderen gefördert: durch exzentrischen Eigenwillen und träge Pedanterie, durch gesteigerte Empfindlichkeit und sportliche Härte, durch boshafte Fantasie und gutartige Normalität. Alles kam hier zusammen: Liebeskummer und Hass auf einzelne Lehrer, hochfliegende Pläne und schlechte Lateinnoten, unendliches Redebedürfnis und ein in sich gekehrter, harthöriger Stubenkamerad – und alles entzündete sich gegenseitig, alles wurde intensiv betrieben, alles war nur hier aushaltbar – es hätte jede Familie in den Infarkt getrieben. Das Landerziehungsheim fing diese Turbulenzen auf: mit Theateraufführungen, nächtelangen Diskussionen, orgiastischen und geistvollen Festen, besessenem Anhören von Musik, die damals auf einmal über LPs zugänglich wurde, kontrapunktischer Gartenarbeit, zweisamem frühen Morgenlauf, endlosen Waldspaziergängen, Bienenhaltung und Bastelabenden und gemeinsamem Lesen von Camus' *Pest*, Hemingways *Wem die Stunde schlägt*, Sartres *Fliegen*, Silones *Brot und Wein* – Büchern, die dem Verstehen vorgriffen, aber dem Willen dazu entsprachen. Wer mit Fünfzehnjährigen André Gides *L'enfant prodigue* (Der verlorene Sohn) einübt, aufführt und selbst mitspielt, der treibt das Fieber Pubertät mit der Peitsche der Vorstellungskraft hoch, und er führt es zu heilsamer Ordnung zurück, indem er gleichzeitig die *Missa Papae Marcelli* mit ihnen probt. Das Landerziehungsheim ist allein schon durch diese Leistungen gerechtfertigt, wie mager auch immer der Schulunterricht ist, den es erteilt – und der der ganzen Veranstaltung doch den Vorwand liefert.

Nach diesem Seelensturm geriet am Birklehof die vierte „Einrichtung“ zu einem drei Jahre andauernden wunderschön heitren Oberstufensommer mit ausgeruhter, unverkrampfter, verständiger Aneignungsemsigkeit. Das ausgestandene und ausgekostete Pubertätsdrama mündete im erwachsenen Lustspiel, in „Scherz, Satire,

³ Felix Schöllner: Der doppelte Blick. In: Neue Sammlung 44/2004, Heft 4, S. 543–554.

Ironie und tiefere Bedeutung“, wie sich das die öffentlichen Gymnasien nicht einmal zu wünschen wagen. Hier gedieh neben einer weitreichenden Verantwortung für die Ordnung der eigenen und gemeinsamen Belange das selbständige und forschende Lernen, das *honour system* bei Klassenarbeiten, die in Salem von Wilhelm Flörke in Gang gebrachte Auflockerung der Oberstufe, der von Georg Picht erfundene Studientag und sogar die noch nicht erfundene kategoriale Bildung, weil man hier Lehrer und Mentoren hatte, die nicht zu Studienräten ausgebildet worden waren: Sie hielten Erkenntniserlebnisse für wichtiger als die Anhäufung von Stoff. Man hatte sich und seine Verwirrung ausgetobt und nun den Kopf frei für die Unterscheidung von *imperium* und *potestas*, die Entdeckung der Teleologie am aristotelischen *telos*, die Einsicht in die „imaginären Zahlen“, die dem Zögling Törless nicht gelingen wollte.

Wer liest heute noch Plutarch? Die Leiter und Lehrer an deutschen Landerziehungsheimen werden nicht wissen, dass die Stratifizierung ihrer Internate in der Lykurgischen Gesetzgebung vorgebildet ist, dort aber von Grund auf – vom siebenten Lebensjahr an – und mit dem Ziel, die jungen Menschen zur Teilnahme am Staatsleben und zur ständigen Wehrbereitschaft zu erziehen. Es ging also um die Entindividualisierung und Entprivatisierung des Werdegangs nachwachsender Spartiaten. Dass man mit der Kollektivierung Erfolg haben kann, wenn man früh genug beginnt, hat sich auch anderswo erwiesen, und doch beschließt selbst Lykurg, die Kinder zunächst in der häuslichen Obhut zu belassen, in der sie Sprache, Gesundheit und Realitätssinn ausbilden. Erst dann können die Ordnungen der größeren Gemeinschaft greifen.

Wo man die Stärkung der Person und ihre Befähigung zum freien Leben in zivilen Gesellschaften im Sinn hat, muss man anders verfahren. Da wir uns die radikale Antwort Rousseaus auf diese Aufgabe nicht leisten können (niemals hat das eine Gesellschaft vermocht, und Rousseau wusste das auch), müssen wir wenigstens sinnvolle Übergänge schaffen.

Das Landerziehungsheim selbst ist eine Form des Übergangs, eine mittlere von drei Entwicklungsstufen Kindheit in Familie und Nachbarschaft, davon getrennt eine „pädagogische Provinz“ im Hochschwarzwald oder am Meer, Eingliederung in das Bürger- und Berufsleben. Auch diese Lösung ist, mit Verlaub, „durchwachsen“, weil die Unterrichtsschule einen großen Teil des mittleren und des letzten Terrains beherrscht. Das Modell, dem die Gesellschaft sonst folgt: Kindheit, Schulzeit, Ausbildung teilt den Übergang, also die mittlere Phase, zwischen Familie und „Vorbereitung für den Zweck“ auf und überlässt das, was die „pädagogische Provinz“ der Landerziehungsheime leistet, dem Zufall der jeweiligen Lebensumstände: Die Lösung vom Zuhause vollzieht sich in der *gang*, im Sportverein, in der Disko, in der Welt der elektronischen Medien, im gleichzeitigen ziellosen Dauerstreit mit den Institutionen der Erwachsenen – oder sie vollzieht sich nicht, verliert sich in Neurosen, geht unter die Bettdecke. Man weicht aus oder man unterwirft sich – die Verselbständigung wird ausgelassen.

Wäre ich Internatsleiter geworden, ich hätte zwei Dinge versucht: erstens die „Unterstufe“ – nennen wir sie so, weil ja das Unterrichtsangebot betroffen ist – abzustoßen und zweitens die „Mittelstufe“ – die Dreizehn- bis Sechzehnjährigen –

einer Selbstordnung und Selbstfindung durch Bewährung auszusetzen. Dazu gehört auch ein anspruchsvolles Lernen auserwählter weniger Gegenstände in einem veränderten und verringerten zeitlichen Rahmen (nicht jedenfalls am Fünf-Stunden-Unterrichtsvormittag), sonst jedoch vieles, was man erst erfinden muss und was ich vorläufig „Makarenkos Gorki-Kolonie“ nenne – und was manches einschließt, das unter dem kitschigen, gleichwohl nicht ganz falschen Namen Erlebnispädagogik ausgebrütet wird. Dazu gehört nicht zuletzt die Begegnung mit interessanten und standfesten Erwachsenen, die die vernünftigen Ordnungen der Welt vertreten, ohne sie den verwirrten Zöglingen um die Ohren zu schlagen, und die vorleben, wie man sich als Person verhält, nicht nur als Lehrer für Chemie oder Französisch. Und dazu müssen sie Gelegenheit haben: Sie müssen mit ihren Schülern zusammen *leben*.

In der Bielefelder Laborschule war so etwas nur in den Grenzen des Tagesbetriebs zu verwirklichen. Ich habe vergeblich um mehr gekämpft. Diesen Kampf kann ich hier nicht schildern; ich begnüge mich mit dem Bekenntnis, dass mir zwei gleichgerichtete Vorhaben auf der Seele brennen: in der Schule die systematische Entschulung der Mittelstufe und in der Gesellschaft die Einführung eines sozialen Pflichtjahrs für alle. Ich kreide es mir als Versagen an, dass ich diese Ideen nicht einmal in die öffentliche Diskussion habe bringen können. *Das* wenigstens war meinen Hinterzartener Schülern im Nachhinein geschuldet.

Nicht nur solange ich am Birklehof war, sondern auch später noch habe ich eine andere Lösung der seinen (vorhin geschilderten) vorgezogen: die der Odenwaldschule. An dieser waren und sind die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlich große und häufig geschlechts- und altersgemischte Gruppen verteilt, die sich Familien nennen, aber doch größer sind. Hier scheint man auf Milderung, nicht auf Verschärfung des Emanzipationsprozesses zu setzen. Man bietet dem kleinen Klaus eine größere Schwester Anna und beiden etliche andere Typen, darunter wenigstens zwei ganz große Geschwister, an denen sie sich hochhangeln oder abarbeiten oder ein Vorbild nehmen können. Die Großen wiederum erfahren, dass sich ihre Rücksichten auf die Kleinen auszahlen, sie nehmen wahr, dass ihr Handeln Folgen im Verhalten anderer hat, sie lernen Geduld für die Unart aufzubringen, die sie gerade selber noch gehabt haben und nun umso bewusster ablegen. Die gemeinsamen Einrichtungen – Teeküche, Fernsehapparat, Bad, Mülleimer – unterliegen unterschiedlichen Maßstäben, nicht nur dem eines einzelnen Entwicklungsabschnitts, und entgehen dadurch einseitigem Missbrauch. Ein Sonntagmorgen, der mit einem ausgiebigen gemeinsamen Frühstück beginnt, kann auf die ganze folgende Woche entspannend wirken. Auch das ist „Bewährung“. Eine Zäsur, wie sie am Birklehof zwischen dem Saalbau (meinen Vierzehn- und Fünfzehnjährigen) und dem Haupthaus (mit der Oberstufe), also zwischen Gärung und Reife, zwischen Lernunlust und Lerngelassenheit deutlich zutage trat, dürfte an der Odenwaldschule dem Unterricht vorbehalten sein, einem Unterricht, wie ich ihn bei Walter Schäfer, Lotte Zier, Trude Emmerich und Ernest Jouhy erlebt habe. Aber darüber weiß ich nichts.

Neben Verschärfung und Milderung gibt es eine dritte Figur: die Vermeidung. Es war bekanntlich Kurt Hahns Vorstellung, dass man die Pubertät durch das Entfa-

chen und Nähren von „giftlosen Leidenschaften“, wie er sie nannte, umgehen müsse und könne. Die Pubertät war für ihn eine Gefahr, ein Bruch in der gesunden Entwicklung junger Menschen – hervorgerufen eben dadurch, dass man sie langweilt, behütet, beschäftigt und sie nicht fordert, begeistert, dem Wagnis, der Naturschönheit, dem Dienst an den Bedürftigen und Schiffbrüchigen auf dieser Erde aussetzt. Aber die Pubertät ist kein Bruch, sondern ein notwendiger Bestandteil der Entwicklung, und sie ist so stark, dass man nicht einfach von ihr „ablenken“ kann. Ja, die giftlosen, also unschädlichen Leidenschaften legen nahe, dass das, was sie ersetzen, giftig, also schädlich sei – die Sexualität, die Tanzzwut, die totale Hingabe an Hip Hop, Rap und Rock, der Star-Kult, das Rasen mit dem Motorrad, der Klamotten-Fetisch, die philosophische Berserkerei, die abgründige Beschäftigung mit der eigenen Person.⁴ Die jungen Menschen durchschauen diesen unzeitgemäßen Manichäismus schnell und unterlaufen die dafür inszenierten pädagogischen *challenges* mit Schläue und gespielter Eifer. Ich habe das vor dreißig Jahren recht genau studiert und mit einiger Strenge dargelegt. Heute rätsle ich an der Frage, wieso meine Vorstellung, dass man die Pubertät nicht nur nicht aufhalten kann und nicht unterdrücken darf, sondern bedienen muss, vielfach zu Maßnahmen führt, die denen Kurt Hahns ähnlich sind. Es kann ja nicht nur daran liegen, dass wir Platon so unterschiedlich lesen. (Ich übergehe hier eine diese drei Typen überlagernde vierte: die Schul-Demokratie, die ich lieber Schul-Polis nenne. *Ich* darf das wohl.)

Soweit meine Erfahrungen. Das angekündigte, mich bei meiner Auslegung unterstützende Urteil des Bildungsforschers kenne ich erst seit ein paar Wochen. In einem Vortrag aus Anlass des dreißigjährigen Bestehens der Bielefelder Schulprojekte sagte Jürgen Baumert: Die vielfältigen Vergleichsuntersuchungen zeigten, dass Modell-, Pionier- und Versuchsschulen, die in den Leistungstests gut abschneiden, dies nicht aufgrund besseren Unterrichts tun – für dessen theoretische und praktische Entwicklung seien sie wörtlich „unerheblich“ –, sondern aufgrund einer anderen geselligen Lebensform und einer bewussteren Beziehung zur Öffentlichkeit, vornehmlich zu den Eltern. Wenn ein hartgesottener Fakten- und Faktorenmann der schwer bestimmbaren und kaum messbaren *Lebensgemeinschaft* Schule einen solchen Einfluss auf die Lernleistung zuschreibt, dann hat das Gewicht.

Wer seine Äußerung „Hypothese“ nennt, der will, dass sie bestätigt werde oder widerlegt. Er macht die Tauglichkeit seines Gedankens von der Wirklichkeit abhängig. Einen unabhängigen Gedanken nennt er Spekulation oder Idee. Die Spekulation „pfeift“ auf die Wirklichkeit; die Idee beansprucht, *die* Wirklichkeit zu sein, oder sie stellt sich unbefangen neben sie.

Ein Professor der Pädagogik sollte seine Hypothese der Probe durch die Wissenschaft aussetzen. Dies werde ich nicht tun, weil ich es nicht kann. Rundheraus gesagt: Diesen Einführungsvortrag zu halten hätte ich abgelehnt, wäre diese

⁴ Rauchen, Trinken, Drogen sind „giftig“, aber sie sind keine „Leidenschaften“. Mit ihnen muss man noch einmal anders umgehen.

Erwartung daran geknüpft gewesen. Das Feld ist groß, unübersichtlich, von den unterschiedlichsten Disziplinen nach unterschiedlichsten Forschungstheorien beansprucht und bearbeitet – von Spranger bis Baacke, von Blüher bis Fürstenau, von Bernfeld bis Hornstein, von Ariès bis Eisenstadt, von Erikson bis Mitscherlich, von Hurrelmann bis Krappmann, von Zinnecker bis Ziehe. Allein die Kindheits- und Jugendforscher, die Psychologen, Soziologen und Psychoanalytiker, die Institutionsforscher und Schultheoretiker, *die ich kenne* und von denen ich weiß, dass sie zu diesem Thema Bedeutendes geschrieben haben, übersteigen mit ihrer Produktivität meine Aufnahmekraft; von den neuen, *die ich nicht kenne*, gar nicht zu reden.

Kann überhaupt irgendeiner *die* Wissenschaft ordnungsgemäß zu einer – letztlich historischen – Hypothese wie der meinen verhören? (Ich wiederhole diese: Landerziehungsheime sind ein anderer Weg von der Kindheit zum Erwachsensein durch die Pubertät. Sie lösen das darin enthaltene Problem von Anpassung und Emanzipation anders als die Familie, die Schule, das Studium oder die Lehrverhältnisse: durch Verschärfung.)

Als ich diesen Einführungsvortrag zusagte, schwebte mir vor: Ich könne einige der großen Romane über, einige der wichtigen Erinnerungen an Internate wieder lesen – und zunächst sehen, was dabei herauskommt, um dann zu entscheiden, was davon für diesen Zweck geeignet ist. Das würde mir schöne Wochen im Herbst bereiten und wäre obendrein redlich gehandelt, denn ihnen, den Werken der Literatur, verdanke ich meine Vermutungen, meine Suchbilder, meine Hypothesen-Zuversicht. Ja, sie böten mir den Stoff für eine unterhaltsame Darbietung. Ich ging also an mein Regal, in dem ich eine breite und bunte Palette von Internatstexten vermutete. Was ich fand, waren ein paar harte literarische Abrechnungen mit Heimen der ausgehenden wilhelminischen Epoche in Deutschland und Österreich, Ähnliches aus England und Amerika für die Zeit während und nach dem Zweiten Weltkrieg, einige Erinnerungen an deutsche Landerziehungsheime zwischen den Kriegen und, in meiner Videothek, zwei englische Filme – und nur einen einzigen Internatsroman aus der Gegenwart. Dies alles habe ich mir vergnüglich einverleibt. Aber was dann? Wie sollte ich damit vor Sie hintreten? Was hatten diese Zeugen und Zeugnisse mit Ihren Instituten zu tun? Wie ließen sich meine unendlich vielfältigen Wieder-Leseerlebnisse in einem kurzen Vortrag mitteilen – und auch noch in den Dienst einer spezifischen Theorie stellen? Vor allem aber: Wieso hatte ich mich über meinen inneren und äußeren Lesebestand so getäuscht?

Erschrocken hierüber habe ich mich hingesezt und das bisher Vorgetragene aufgeschrieben. Aus dem Hauptstück meines ursprünglichen Vorhabens kann ich später gemächlich und genüsslich einen Aufsatz für die *Neue Sammlung* machen: *Internatsleben in der Literatur*. Ihnen werde ich in der verbleibenden Zeit nur die Ausgangsbasis und das Fazit mitteilen. Vielleicht verführen sowohl die von mir gelesenen wie die von mir versäumten Internatsdarstellungen zu einer – ich versichere Ihnen: in jedem Fall aufschlussreichen – Lektüre. Sie befreit unseren Blick auf uns selbst oft schon, indem wir seine Schemata in ihr wiedererkennen.

Ich habe gelesen:

(1) Leopold von Wiese: *Kadettenjahre*

Bericht eines Autors über seinen Aufenthalt als Zehn- und Elfjähriger in der Kadettenanstalt Wahlstatt von 1891 bis 1892, veröffentlicht im Jahre 1924 als Warnung vor der damals wiederaufkeimenden Vorstellung, dass „Zucht und Bindung der Internate alten Stils“ den Kindern gut und not täten.

(2) Hermann Hesse: *Unterm Rad*

Ein vom Autor 1906 veröffentlichter Roman, dem seine ebenfalls in den Jahren 1891 und 1892 an der Stiftsschule Maulbronn gemachten Erfahrungen und seine Flucht aus dieser Anstalt zugrunde liegen.

(3) Robert Musil: *Die Verwirrungen des Zöglings Törless*

Ein Roman, der im gleichen Jahr wie Hermann Hesses *Unterm Rad* erschien und seinerseits des Autors Erfahrungen als Kadett an einer österreichischen Militärerziehungsanstalt verarbeitet.

(4) Christa Winsloe: *Mädchen in Uniform*

Roman einer Insiderin, der im Potsdamer Kaiserin-Augusta-Stift am Ausgang des 19. Jahrhunderts spielt.

(5) Klaus Mann: *Der Wendepunkt*

Der Lebensbericht des Autors, der 1944 auf Englisch, 1960 auf Deutsch erschien und seine Erinnerungen an einen kurzen Aufenthalt in der Bergschule Hochwaldhausen im Jahre 1922 (als Klaus Mann sechzehn war) und an die Odenwaldschule bis 1923 enthält (als er sie um Utos willen verließ; in der Fischer-Ausgabe S. 66–116).

(6) Golo Mann: *Erinnerungen und Gedanken*

Hierin ein „Salem“ überschriebenes Kapitel von 89 Seiten, in dem er, dem Titel getreu, „Erinnerungen“ an und „Gedanken“ über die Schule, ihren Gründer, seine pädagogischen Prinzipien und politischen Leistungen wiedergibt und das die Jahre 1922 bis 1927 umfasst.

(7) Benjamin Lebert: *Crazy*

Autobiografischer Roman, 2002 erschienen, 2003 verfilmt, endlich aus der Gegenwart vom Neunzehnjährigen über sich als Sechzehnjährigen mit Halbseitenspasmus an einem deutschen Landerziehungsheim, das er am Ende vorzeitig verlässt.

(8) David Benedictus: *The Fourth of June*

Roman eines ehemaligen Etonian, der in der Eliteschule während der fünfziger Jahre spielt und wenig Hoffnung lässt, dass sich die „traditions of snobbery and cruelty“ dort ändern werden: Es sind ja immer dieselben Familien, die ihre Söhne dorthin schicken, was selbst einem Headmaster wie Sir Robert Birley wenig Spielraum für Reformen lässt.

(9) Jerome D. Salinger: *Der Fänger im Roggen*

Roman über einen Sechzehnjährigen, der von einer amerikanischen Internatsschule „geflogen“ ist und noch mit allen Seelenfäden an diesem Institut, seinen Menschen, seinen Gewohnheiten und Entbehrungen hängt; die Handlung spielt etwa in dem Jahr, in dem das Buch erschienen ist: 1951.

(10) John Knowles: *A Separate Peace*

Ein starker Roman aus dem Jahre 1959 über Schüler an einer anderen amerikani-

schen Internatsschule in den Jahren 1941 und 1942, als Amerika in den Krieg eintrat – von dem sich ihr Leben dispensiert.

(11) Michael Campbell: *Lord Dismiss Us*

Roman aus dem Jahr 1967 über das Leben in einer fiktiven unbedeutenden zeitgenössischen Public School in England, vornehmlich aus der Sicht des Sixth-Form-Schülers Carleton, ein Roman, in dem auch ein Lehrer eine wichtige Rolle spielen darf.

(12) Stephen Fry: *Columbus war ein Engländer*

„Geschichte einer Jugend“, die der Autor von 1965 im Alter von sieben Jahren an in englischen Internatsschulen verbracht hat – endend im Jahre 1976 mit der Aufnahme an der Cambridge University.

(13), (14), (15) Außerdem habe ich wiedergesehen: den Film *If* aus dem Jahr 1968 über eine englische Public School, den Film *Die Einsamkeit eines Langstreckenläufers* nach Alan Sillitoes Roman von 1959 über ein *borstal*, eine Besserungsanstalt, und den Film *Evil* aus dem Jahr 2004 über ein schwedisches Eliteinternat – und alle drei Filme handeln von unterschiedlichen Formen des kollektiven und solitären Aufstands gegen ein verlogenes und sadistisches pädagogisches System. Wie man sieht: An Einseitigkeit ist meine Materialbasis kaum zu übertreffen. Und doch erlaubt sie, einige allgemeingültige Sätze über Internate zu formulieren.

Ich nehme wahr:

(1) Wer über Internate schreibt, ist ihnen gram; er rächt sich für ein dort erlittenes Unrecht. In meinen 15 *specimens* findet sich nur einmal ein Satz der Dankbarkeit, der Bejahung, ja, der Nostalgie. Bei Klaus Mann ist zu lesen: „Wer den Zauber dieser Daseinsform einmal gekostet hat, dem bleibt die Sehnsucht danach im Blute.“ (S. 100) Das hat seinen Platz in einem Lebensbericht. In Romanen und Erzählungen kommt so etwas nicht vor. Natürlich heißt das nicht, dass alle Internatsschüler unglücklich sind oder waren; es heißt nur: Wer im Internat glücklich war, schreibt nicht darüber.

(2) Dafür lassen sich mehrere Gründe geben. Einer wäre: Das Schreiben scheint der Mühe nicht wert, enthielte es doch, was alle ohnedies erwarten. Die Eltern erfüllen sich oder dem Kind einen heißen Wunsch; die Internatsschulen selbst verstehen sich als wunderbare Orte für wunderbare Menschen – oder für weniger wunderbare, an denen sie pädagogische Wunder vollbringen. Ein anderer Grund: Was man Gutes über die Internatszeit sagen will, hat mit deren Zweck und deren Veranstaltungen nicht viel zu tun. Es ist gleichsam eine private Lustbarkeit an deren Rand:

- viel Verbotenes, das man dennoch gewagt oder erlistet hat,
- viel Absonderliches, gegen das die Schule gottlob gleichgültig oder machtlos war (ich denke an den schier unfassbaren Lesehunger, den Klaus Mann an der Odenwaldschule stillte, statt zum Unterricht zu gehen),
- viel eigentlich Selbstverständliches, zum Beispiel dass man in Ruhe gelassen worden ist, im Rudel aufgehen durfte oder umgekehrt durch irgendeine sonst verkannten Begabung herausragte – Zuschauer, gar Bewunderer für seine Schauspielleistungen, seine Kühnheiten, seine Streiche fand.

Das lässt sich bei Altschülertreffen launig erzählen, geschrieben wird es nicht.

(3) In den literarischen Texten spielen die Erwachsenen – Lehrer und Erzieher – fast keine Rolle. In Hesses *Unterm Rad* bekommt der Ephorus harte, aber nur schematisch gezeichnete Umrisse⁵ wie in Winsloes *Mädchen in Uniform* die Oberin; und um des Melodrams willen begegnet man ständig dem geliebten, schönen Fräulein von Bernburg. Aber sonst geht es um die Kameraden und Kameradinnen – und im Hintergrund um die Eltern, von denen man verbannt oder nun endlich verschont ist. In Campbells Roman ist ein bestimmter Lehrer wichtig: als der eine Erwachsene, der das verlogene System durchschaut, in Musils *Törless* ist es ein Mathematikprofessor, der des Zöglings Problem mit den imaginären Zahlen nicht durchschaut. Sie haben eine Rolle in der *story*, sind nicht Bestandteil der Internatsschilderung.

(4) Gar keine Rolle spielt der Unterricht in den Romanen, allenfalls dessen Gegenstand, zum Beispiel die *Odyssee*, „aus deren kräftig wohl lautenden, stark und ebenmäßig dahinströmenden Versen“ für Hans Giebenrath „die Kunde ... eines untergegangenen Lebens“ emporstieg, oder das Neue Testament, in dem es so „zart und innerlich zugeht“ – daneben freilich die tödliche Paukerei von Vokabeln, grammatischen Regeln und Daten. Aber dies alles wird eingeklagt oder angeklagt, beschrieben wird es nicht.⁶ In Devon, der Schule, in der *A Separate Peace* spielt, hat der Schüler Phineas immerhin einen „persönlichen Zorn“ auf Caesar, „diesen Tyrannen“, von dem er freilich zweifelt, ob er überhaupt existiert hat. In Devon spezialisieren sich die intelligenten Schüler auf die Leugnung von Krieg – in der Gegenwart und in der Geschichte.

(5) Das eigentliche Interesse der Internatsschilderungen gilt den Schülern – außerhalb des Unterrichts, in offenen und geheimen Freundschaften und ebensolchen Feindschaften, an geheimen Orten, auf öffentlichen Versammlungen, auf den Sportfeldern, bei nächtlichen Ausbrüchen, in glanzvollen und doppelbödigen Aufführungen, in Drangsal und „Verschiss“, in physischer und moralischer Not, in Verstrickung und Kumpanei, in Macht und Ohnmacht. Musils Roman handelt ja nicht weniger von Basini als von Törless. – Das greift schon in die nächste Wahrnehmung über, die vielleicht wichtigste.

(6) Alle die von mir wiedergelesenen Romane und wiedergesehenen Filme handeln zu 80 Prozent von der Gemeinschaft, die das Internat ist oder zu sein vorgibt oder erzwingt. Sie handeln von Prinzipien, den eingefahrenen Gewohnheiten, den nützlichen und den barbarischen Riten, mit denen ein Kollektiv seine Unordnungen und Ungleichheiten bewältigt (oder zu bewältigen hofft), von großen gemeinsamen Erlebnissen: der Klassenfahrt in die Provence, der gemeinsam bestandenen Gefahr, dem ersten gemeinsamen Rausch und nicht zuletzt von den kleinen Zellen der Tröstung und des Verstehens, des Beistands und am Ende des Widerstands. Was die englischen Internatsromane und -filme in (noch realistischer) Steigerung zeigen: Die Überlassung eines großen Teils der Pädagogik (der Abhärtung für den

⁵ „Falls Sie gerade nicht schlafen sollten, darf ich Sie vielleicht ersuchen diesen Satz zu lesen?“ – so redet er zynisch aus gekränkter Eigenliebe. (S. 108)

⁶ „Wenn einer von uns einmal probieren wollte, ein bißchen griechisch zu leben, so würde er rausgeschmissen“, diagnostiziert Heilner, Hansens Mitschüler. (S. 69)

Lebenskampf) an die Schülerschaft findet gemildert in jedem Internat statt – von Summerhill bis Salem, von Sillitoes *borstal* bis zum Birklehof. Der Film *Evil*, der die schwedische Eliteschule Solbacka zeigt (schon im zugrunde liegenden Roman in *Stjärnsberg* umbenannt), treibt die drei Elemente dieses heiklen Prinzips auf die Spitze: (1) Die Lehrer sehen weg – sie sitzen am Hightable und speisen, ohne auch nur den Kopf zu wenden, während unten, zwanzig Meter von ihnen entfernt, ein Schüler vom Chef der Schüler selbstverwaltung fast zum Krüppel geschlagen wird; sie ignorieren die Manipulationen beim Sportwettbewerb ebenso wie das verbotene Rauchen, wenn es im Raucherwäldchen geschieht; sie sind nur im Unterricht, bei den Mahlzeiten und bei Feiern anwesend. (2) Die Eltern spielen mit, weil ein solches Eliteinstitut die Laufbahn ihres Sohnes sichert. (3) Die Mitschüler der unteren Jahrgänge unterwerfen sich, winkt ihnen doch so die Aussicht, selber einmal absolute Herrscher zu sein; sie töten ihre Skrupel im Gebrüll der Masse.

Als ich vor einem halben Jahrhundert den Birklehof verließ, habe ich eine Summe meiner dortigen Erfahrungen gezogen und ihr die Überschrift *Die Flucht nach vorn* gegeben. Dieser Titel bezeichnete einen gedachten Ausweg aus „zu viel Gemeinschaft“, wie ich damals im Blick auf den Birklehof schrieb, aus „erheuchelter, gezwungener, perversierter Gemeinschaft“, wie ich im Blick auf meine Erlebnisse in Rugby und Eton und auf „The Fourth of June“ hätte schreiben sollen: eine Flucht nach vorn zu einer befriedigenden, nämlich ungezwungenen und unbeschworenen Gemeinschaft notwendiger Ordnungen, erfreulicher Erlebnisse, nützlicher Taten und klärender Gespräche. Aber schon am wunderbar chaotischen Birklehof gab es ein „Zuviel“, das Benjamin Lebert an seiner Schule so erlebt:

Wie kann man das Leben im Internat beschreiben? Das ist ganz schön schwierig, finde ich [...] Ich weiß nur, dass man das Internat nicht vergisst. In keinem Augenblick. [...] Alles, was ich für meinen Teil dazu sagen kann, ist, dass man auf die Gemeinsamkeit angewiesen ist. Die ewige Gemeinsamkeit. Gemeinsam leben. Gemeinsam essen. Sich gemeinsam einen runterholen. Ich spreche aus Erfahrung. Sogar weinen muss man gemeinsam. Tut man das nämlich alleine, kommt sofort jemand herein, der das mit dir zusammen macht. (S. 171)

(7) Alle mir bekannten Berichte von Internatsschülern, sagen wir unter zwölf Jahren, zeugen von Angst, Demütigung, Einsamkeit, verzweifelter Zweisamkeit, Notlügen und Lustdiebstählen, Ausflüchten – die meisten in Misserfolg und Strafen endend – und schließlich erlösender Verhärtung: Die kleinen Engländer müssen als *fags* erniedrigende Dienste für die Großen tun – vom „einfühlsamen“ Wecken über das Putzen der Schuhe und das Vorwärmen der Klobrille. Dazu werden sie von den Mittleren trainiert, machen einen „Diener-Test“ und reißen ihren armen Trainer mit rein, wenn sie darin versagen. Für diese Kleinen vor allem gilt das Gebet: Lord dismiss us! Aber keiner hört es.

(8) Über Devon School steht: HERE BOYS COME TO BE MADE MEN. Im Roman von Knowles geschieht dies wirklich – nicht nur, weil das Land eben in den Ausnahmezustand, in den Krieg eintritt und die Schüler ein Bewusstsein davon haben, was es bedeutet *to be men*. Als der Außenseiter Phineas bei einem (natürlich verbotenen) Mutsprung von einem Baum auf dem Ufer aufschlägt, statt im Wasser zu landen (er überlebt knapp), halten die Mitschüler ein Tribunal über ihn. Sie haben einen Verdacht, den der Vorsitzende so formuliert: „Schließlich

haben wir Krieg, und hier ist ein Soldat, den unsere Seite schon verloren hat. Wir müssen herausfinden, warum.“ Ein anderer Schüler hat sich freiwillig zum Kriegsdienst gemeldet und ist nach wenigen Wochen desertiert. Phineas scheint mit ihm in Verbindung zu stehen. – Das ist nicht nur dramatisch, es ist tief verstörend und ein Muster für das, was sich in dieser Weise wohl nur in Internatgemeinschaften ereignen kann: eine, mit Verlaub, Reifung des Bewusstseins, ein Zu-sich-und-seinen-Überzeugungen-Kommen durch die unablässige scharfe Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen, mit Texten, mit Ordnungen und Freiheiten, wie sie sonst keine Einrichtung bietet. Während des Krieges gegen Hitler, das *Bellum Gallicum* von Caesar lesend, mit den Verlockungen der Anpassung konfrontiert, von Freundschaft getragen und gefordert und endlich körperlich stark, und fähig selbständig zu denken – kann man seinen eigenen Weg gehen: *be a man*. Jetzt ist der Zeitpunkt gekommen für das, was man Verantwortung nennt. Dass dies genauso für junge Frauen gilt, ist mir selbstverständlich.

(9) Alle meine Romane und Erinnerungen handeln, wenn vom Internat, von Emanzipation. Sicher kann man darin die großen psychoanalytischen Mythen von Bernfeld wiedererkennen: den uralten Zeus-Kronos-Konflikt, das Ödipus-Laios-Verhängnis, den Zauberbusch, in den die Afrikaner ihre Knaben schicken, bevor sie Jünglinge, Waffenträger, Sozialpartner werden. Meine Hypothese war, dass Internate insgesamt – nicht nur die Landerziehungsheime mit ihrer subtilen, aufgeklärten Reformpädagogik – die vermeintliche „Störung“ der Entwicklung, die wir Pubertät nennen, durch deren Bejahung, Beförderung, Forcierung beantworten. Das Internat häuft buchstäblich die Unruhe der Vierzehn-, Fünfzehn-, Sechzehn- und Siebzehnjährigen, und dies vor allem in den nicht geplanten, schlecht planbaren Vorgängen, die Nicht-Unterricht heißen. Das Sich-infrage-Stellen wird in das Einander-infrage-Stellen aufgenommen. Im gleichaltrigen Anderen erkennt man die eigene Reizung, das eigene Ungenügen, den eigenen Ehrgeiz: Törless an Reitinger und Beineberg, Hans Giebenrath an Hartner, Hamel und Heilner, Gene an Phineas, Leper und Brinker, Benjamin an Janosch, Florian und Troy ... An den Vätern misst man sich und wird wütend, man lernt nicht(s) mehr, nicht zuletzt weil die Väter in ihrer unerkannten Eifersucht bedrohlich werden. Die Chance der Unterscheidung wird am Unterschied zunichte. Unterscheidung aber erst schafft Bewusstsein.

Das Buch *Crazy* ist eine Mischung aus Erzählung und „stream of consciousness“ und als letzteres ein einziges Beweisstück für die Wichtigkeit des Zusammenlebens der jungen Menschen zwischen vierzehn und siebzehn: Man erlebt die Bildung der *consciousness* selbst in der Künstlichkeit der Wiedergabe. Das Bewusstsein bildet sich überall und immer da, wo etwas *crazy* wird, *crazy* genannt werden kann: „Was zum Teufel *ist* eigentlich seltsam? Ist es seltsam, auf dem Rücken eines Freundes zu den Mädchen zu pilgern? Und dann noch über eine Feuerleiter? ... Ist Janosch [der Benni trägt, obwohl der doch laufen kann] seltsam? Oder ist er nur ein seltsamer Held?“ – Ja, was ist ein „Held“? (S. 57 f.) Benjamin kann seine Angst angesichts der Feuerleiter bekennen und trotzdem springen, sich Janosch anvertrauen, der seine Hand zur Sprosse führt. Das ist *crazy*. Unterricht ist *uncrazy* – da entscheidet sich nichts.

Benni liebt seine Eltern. Aber er „versteht“ sie nicht: „Sie verbieten mir dauernd Dinge, die sie entweder selbst tun oder schon getan haben. Wahrscheinlich streiten sie sich deshalb so oft [...]“ Eine lange Vergegenwärtigung der Querelen, der Nöte, Schwächen, Eigenarten dieser Eltern bestätigt ihm den einzigen plausiblen Grund, warum er ins Internat gesandt wurde: „Damit ich befreit werde von dem Streit.“ (S. 59) Benni befindet sich in der Phase, in der er noch den „Faden“ finden muss – den Faden des Lebens. (S. 65) In den Büchern der Schule, in den Mahnungen der Eltern findet er ihn nicht. – Hierzu eine letzte Wahrnehmung:

(10) Alle Internate, Konvikte, Stiftsschulen, vor allem die in alten Schlössern untergebrachten englischen Public Schools haben einen Dachboden⁷: verwinkelte unzugängliche Labyrinth, die nie von einem Lehrer betreten werden, zu denen nur Schüler, nein bestimmte Schüler Zutritt haben. Dort geschehen gelegentlich schlimme Dinge – aber doch nur in Einrichtungen, in denen sie auch sonst geschähen. In guten Einrichtungen sind sie der Inbegriff der gemeinten „Verschärfung“, sind gleichsam schnelle Brüter der Pubertät, geben den Jungen oder Mädchen die Zufluchtshöhlen, die sie brauchen, wenn die *polis* überhand nimmt.

Ich breche ab. „Ganztagsschule und mehr“ – ich hoffe, es ist erkennbar geworden, dass die Menge und das Gewicht, die das Wort „mehr“ zur Ganztagsschule hinzufügen muss, bevor diese sich mit einem Landerziehungsheim auch nur vergleichen lässt, größer ist, als das kleine Wort „und“ halten kann.

Literatur

- Benedictus, David: *The Fourth of June*. London: Anthony Blond Ltd 1962.
 Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967.
 Campbell, Michael: *Lord Dismiss Us*. London: Heinemann 1967.
 Fry, Stephen: *Columbus war ein Engländer. Geschichte einer Jugend*. Reinbek: Rowohlt 2000 (rororo); das englische Original erschien 1997 unter dem Titel *Moab Is My Washpot*.
 Hesse, Hermann: *Unterm Rad. Erzählung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970; Erstveröffentlichung 1906.
 Knowles, John: *A Separate Peace*. London: Heinemann 1959 (Heinemann Educational Books Ltd); deutsch: *In diesem Land*. Übersetzt von Uwe Johnson. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1963, Taschenbuchausgabe 1990; auch: *Ein anderer Frieden*. Übersetzt von Hansjörg Schertenleib. München/Zürich: Piper 2003 (Serie Piper).
 Lebert, Benjamin: *Crazy*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1999/2001.
 Mann, Golo: *Erinnerungen und Gedanken. Eine Jugend in Deutschland*. Frankfurt a. M.: S. Fischer 1986.

⁷ In den *Romanen* finden sich auffällig wenig Schilderungen der Anlagen (Gebäude, Waschräume, Ess- und Schlafsäle, Klassenzimmer), der Abläufe (Wann wird aufgestanden, wieviel Zeit für Waschen, Frühstück, Andacht? etc.), der Hausordnungen. Die *Lebensberichte* und *Erinnerungen* sind da ergiebiger. Das scheint am literarischen Genus zu liegen. John Knowles „macht“ aus seinem Roman einen Bericht: darüber, wie er *Devon School* viele Jahre später wieder besucht. Da kann er die „Äußerlichkeiten“ gebrauchen. Wie es in Internaten aussieht, erfährt man vornehmlich durch deren Rekonstruktion im Film.

Mann, Klaus: *Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht.* Berlin/Frankfurt a. M.: G. B. Fischer 1960.

Musil, Robert: *Die Verwirrungen des Zöglings Törless.* Reinbek: Rowohlt 1957 (rororo).

Salinger, Jerome D.: *Der Fänger im Roggen.* Reinbek: Rowohlt 1966 (rororo).

von Wiese, Leopold: *Kadettenjahre.* Ebenhausen: Langewiesche-Brandt 1978; zuerst unter dem Titel: *Kindheit. Erinnerungen aus meinen Kadettenjahren.* Hannover: Paul Stegmann 1924.

Winsloe, Christa: *Mädchen in Uniform.* Köln/Amsterdam: Kiepenheuer o. J.