

Oelkers, Jürgen
Replik auf Theodor Schulze

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 5, S. 780-785

urn:nbn:de:0111-opus-87948



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2011

■ *Thementeil*

**Eignungsabklärung angehender
Lehrerinnen und Lehrer**

■ *Allgemeiner Teil*

Zur Renaissance des ‚Ich‘ in der Pädagogik –
jedoch nur in der Kleinschreibweise

Förderung der phonologischen Bewusstheit am
Übergang vom Kindergarten zur Grundschule
mit den „Lobo-Programmen“

Thesen zur deutschen Reformpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer

Martin Rothland/Ewald Terhart

Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer.

Einführung in den Thementeil 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler

Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den

Lehrerberuf 639

Martin Rothland/Sandra Tirre

Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren
der Eignungsabklärung?

655

Andrea E. Abele

Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der

Langzeitstudie MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische

Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und

Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter

Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden

Lehrkräften 711

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen

und Lehrer“ 722

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Zur Renaissance des ‚Ich‘ in der Pädagogik – jedoch nur in der Kleinschreibweise. Personalismus in der Entstehung als gemäßigter Naturalismus 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz

Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den „Lobo-Programmen“ 744

Theodor Schulze

Thesen zur deutschen Reformpädagogik 760

Jürgen Oelkers

Replik auf Theodor Schulze 780

Besprechungen

Tanja Betz

Kirsten Fuchs-Rechlin: „Und es bewegt sich doch ...“. Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen 786

Christian Brüggemann/Mikael Luciak

Olaf Beuchling: Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien 788

Sabrina Kulin

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Veronika Manitiu/Kathrin Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven ... 792

Nils Berkemeyer/Harm Kuper/Veronika Manitiu/Kathrin Müthing (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten 792

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Harm Kuper (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen 792

Ching-Ching Pan

Cristina Allemann-Ghionda (Hrsg.): Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft 794

Gabriele Weiß

Sönke Ahrens: Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung 797

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	801
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Diagnosing the Aptitude of Future Teachers

Martin Rothland/Ewald Terhart

Diagnosing the Aptitude of Future Teachers. An introduction 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler

Fundamentals of the Diagnostics of Vocational Aptitude and its Application to the Teaching Profession 639

Martin Rothland/Sandra Tirre

Self-Exploration for Future Teachers: What do selected procedures of aptitude diagnostics record? 655

Andrea E. Abele

Predictors of the Professional Success of Teachers. Findings of the long-term study MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-Point Assessment Centre for Future Students of the Teaching Profession. Empirical findings on the prognostic validity and the correlation of self-assessment and external assessment of aptitude-relevant characteristics 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter

Annotations on the Validity of Aptitude-Diagnostic Procedures among Future Teachers 711

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Diagnosing the Aptitude of Future Teachers” 722

Contributions

Dietmar Langer

The Renaissance of the “Ego” in Educational Theory. Personalism in education as moderate naturalism 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz

Advancement of Phonological Awareness at the Transition from Kindergarten to Primary School through the “Lobo-Programs” 744

<i>Theodor Schulze</i>	
Theses on German Progressive Education	760
<i>Jürgen Oelkers</i>	
A Comment in Response to Theodor Schulze	780
Book Reviews	786
New Books	801
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Schneider Verlags Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler bei.

Jürgen Oelkers

Replik auf Theodor Schulze

Zusammenfassung: Die Replik setzt sich mit dem Vorwurf auseinander, die deutsche Reformpädagogik werde unfair behandelt, wenn man von Missbrauchsfällen ausgeht. Eine zentrale Frage dabei ist, was unter „Reformpädagogik“ verstanden wird. Die Replik entwickelt die These, dass zentrale Reformen aus der Mitte des Systems entstanden sind und die Landerziehungsheime zu keinem Zeitpunkt das „Labor“ für die Staatsschule gewesen sind. Zudem wird darauf verwiesen, dass man nicht Opfer beklagen und mit der Reformpädagogik so weitermachen kann wie bisher.

Der Bezirksschulrat Herbert Bauer hat in seiner 1960 abgeschlossenen Dissertation als Erster eine kritische Analyse der deutschen Landerziehungsheime auf empirischer Basis vorgelegt. Bauer beschreibt die Praxis vor allem am Beispiel des von Hermann Lietz 1901 gegründeten Landerziehungsheims Haubinda, ohne einfach von der Pädagogik der Landerziehungsheime auszugehen oder sie gar mit der Praxis gleichzusetzen, wie das zuvor üblich war und immer noch weitgehend üblich ist. Bauer gewinnt der Pädagogik auch positive Seiten ab, aber lässt es dabei nicht bewenden.

Bei genauerem Hinsehen nämlich kamen starke Leistungsdefizite und schlechte Abschlüsse seitens der Schüler ans Licht, dazu eklatante Mängel in der Schulleitung, rohe Formen der Beurteilung durch die Lehrkräfte, einhergehend mit Charakternoten, weiter die Praxis der Strafen sowie die schnellen und oft unnachsichtigen Schulverweise. Die Schüler stammten sämtlich aus der deutschen Oberschicht, viele waren zuvor Schulversager, die ihre letzte Chance erhielten, und nicht wenige der Schüler waren Juden, die das Missfallen des Schulleiters erregten (Bauer, 1961).

Bauers Dissertation ist 1961 veröffentlicht worden, im Berliner Verlag „Volk und Wissen“, damit in der DDR und so vom Westen aus gesehen am falschen Ort. Bauer war später als Leiter der Abteilung Aus- und Weiterbildung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR tätig. 1972 trat er für eine empirische Wende der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein, die stark an der sowjetischen Tätigkeitspsychologie orientiert werden sollte (Bauer, 1972). Heute ist er weitgehend vergessen.

Sein Buch über das Landerziehungsheim Haubinda ist aus den Quellen heraus gearbeitet und hat Ergebnisse, die die Ideologie der Landerziehungsheime eigentlich hätten entlarven müssen. Aber das haben die Fronten des Kalten Krieges nicht zugelassen. Das Buch ist in der Bundesrepublik eher selten zitiert und vor allem in seiner empirischen Brisanz nicht wahrgenommen worden, auch weil der Verfasser politisch auf der falschen Seite stand.¹ Die Landerziehungsheime haben sich nach 1945 als Hort der Per-

1 Die „fleißige“ und „durch das Zusammentragen von Material verdienstvolle Arbeit“ Bauers kann „durch das unvermeidliche Vorurteil“ des Marxisten und „den Mangel an Erfahrung ... kein wirkliches Bild“ der Landerziehungsheime ergeben (Lennert, 1965, S. 590).

sönlichkeitsbildung stark gemacht, was leicht gegen den „Kollektivismus“ der sozialistischen Erziehung ausgespielt werden konnte.

Die von Bauer rekonstruierte Praxis stimmte in kaum einer Hinsicht mit der pädagogischen Rhetorik und der eigenen „Idee“ der Landerziehungsheime überein, die trotz der Nähe zum Nationalsozialismus auch nach dem zweiten Weltkrieg noch ungebrochen hoch gehalten wurde (Picht, 1950). Die Praxis war gekennzeichnet durch eine autokratische Herrschaft mit Präfekten und Spitzeldiensten, einer drangsalierten Lehrerschaft, zahllosen Wechsellern und einem rigiden Vorgehen gegen jede Art von Widerstand. Hermann Lietz regierte nach Gutsherrenart, das war bekannt und hat der Landerziehungsheim-Bewegung in ihrem Ansehen doch nicht geschadet.

Im Heft 3 (1964) erschien in der von Hartmut von Hentig und Hellmut Becker herausgegebenen „Neuen Sammlung“² eine Besprechung des Buches von Herbert Bauer. Der Titel gab die Richtung vor, er lautete: „Hermann Lietz in ostdeutscher Sicht“ (Meissner, 1964). „Ostdeutsch“ war gleichbedeutend mit der Weigerung, von der DDR zu sprechen. Verfasser der Rezension war Erich Meissner, ein Schüler, Bewunderer und enger Vertrauter von Hermann Lietz. Meissner war am Ende der Weimarer Republik in Salem tätig, er ging 1933 zusammen mit Kurt Hahn nach England ins Exil und hatte eigentlich einen kritischen Blick auf die deutsche Pädagogik. Dieser ging ihm jedoch ab, sobald er auf die Landerziehungsheime zu sprechen kam. Ihre Idee sollte nicht angekratzt werden.

Meissner (1964) spielt Bauers kritische Befunde herunter bzw. stellt sie nicht explizit dar. Er geht weder auf die miserable Unterrichtskultur der Landerziehungsheime noch auf die eklatanten Leistungsdefizite oder die fragwürdigen Herrschaftsformen in Haubinda ein. Dafür stimmt er Bauer in der Hinsicht zu, Internate als fortschrittliche „Erziehungsschulen“ zu konzipieren, deren „gemeinschaftsbildende Kraft“ als Modell gerade auch für die sozialistische Erziehung verstanden werden könne (S. 78). Hermann Lietz anders gesagt, wird so der Sowjetpädagogik angedient. Seine Idee der „Erziehungsschule“ war so gut, dass sie auch „dem Kommunismus“ (S. 78) gute Dienste leisten würde, nunmehr einschliesslich der „Persönlichkeitsbildung“.

Nach der Studie von Herbert Bauer ist kaum noch näher hingeschaut worden, was die Praxis der Landerziehungsheime ausgemacht hat. Die DDR-Kritik an der „bürgerlichen Reformpädagogik“ galt spätestens 1989 als überholt und kritische Befunde aus den wenigen westdeutschen Dissertationen wurden nicht beachtet oder von den Verfasserinnen selbst nicht geglaubt (Badry, 1976; Stark, 1998). Die Resistenz ist kein Zufall, sondern hat mit dem Glauben an die reformpädagogischen Konzepte zu tun, die nicht wie Hypothesen betrachtet werden und so auch nicht scheitern können.

Wer sich mit Vertretern der deutschen Reformpädagogik anlegt, muss damit rechnen, dass Tatsachen ignoriert, entlarvende Befunde nicht beachtet und kritische Stimmen als persönliche Verfehlungen hingestellt werden. Man gilt dann schnell einmal als undifferenziert, apodiktisch und Verräter an der guten Sache. Aber über welche Sache

2 Die anderen Herausgeber des Jahrgang 1964 der „Neuen Sammlung“ waren Elisabeth Blochmann, Otto Friedrich Bollnow und Martin Wagenschein.

sprechen wir, wenn die deutsche Reformpädagogik zum Thema wird? Was war ihre Besonderheit und was genau waren ihre Verdienste?

Hier hilft ein Vergleich weiter. Der Kasseler Seminardirektor Herbert Chiout hat 1954 im Auftrag des gerade gegründeten „Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF) Versuchsschulen der jungen Bundesrepublik untersucht, wiederum mit Mitteln der empirischen Bildungsforschung. Chiouts (1955) Studie erschien ein Jahr später und blieb genauso unbeachtet wie die von Herbert Bauer. Auch hier kann als Grund vermutet werden, dass die Ergebnisse nicht in das allgemeine Bild von Reformpädagogik passten, weil Grundannahmen gestört wurden.

„Versuchsschulen“ waren für Chiout alle Schulen, die in den frühen Fünfzigerjahren mit den reformpädagogischen Ansätzen aus der Weimarer Republik arbeiteten. Davon gab es Hunderte, wie inzwischen auch neuere Studien bestätigen (etwa Dühlmeier, 2004; Pieper, 2009). Die Odenwaldschule war *eine* davon. Herbert Chiout sah 1955 keine Veranlassung, sie besonders hervorzuheben. Andere „Versuchsschulen“ waren weitaus profilierter, es waren Staatsschulen, die sich beim besten Willen nicht als rückschrittlich bezeichnen ließen.

Das reformpädagogische Feindbild der „verwalteten Schule“, die aus sich heraus kinderfeindlich ist (Becker, 1954), hätte so gar nicht aufgebaut werden dürfen. Die heute stereotype Kritik der Kultusbürokratie gehörte nicht immer schon zum guten Ton der Reformpädagogik, die im Gegenteil gerade von den Behörden Unterstützung fand, wo viele Weimarer Schulreformer, wenigstens in Bundesländern wie Hessen oder Niedersachsen, Schlüsselpositionen besetzten.

Erst in den Sechzigerjahren, mit Gerold Becker und Hartmut von Hentig, wurde die Einzigartigkeit der Odenwaldschule begründet, unterstützt durch wohlmeinende Medien von der „Neuen Sammlung“ bis zur „Zeit“. Hinzu kommen zahlreiche Qualifikationsarbeiten, die alle davon ausgingen, hier die Zukunft der Schule in Augenschein nehmen zu können, die etwas auszeichnet, das die Staatsschule nur dann erreichen kann, wenn sie zum Landerziehungsheim mutiert. Dabei wurde unbefangen vom „pädagogischen Eros“ gesprochen und die besondere Nähe der Beziehungen in Landerziehungsheimen zum Markenzeichen erklärt.

Für den „pädagogische Eros“ war in den reformpädagogischen Volksschulen der Fünfzigerjahre kein Platz, jener „Eros“, den die Odenwaldschule von Anfang an hochgehalten hat, mit dem sich Gustav Wyneken vor Gericht rechtfertigte und den Gerold Becker wie selbstverständlich für sich und seine Schule reklamieren konnte. Befürchten musste er nichts, solange die Opfer schwiegen. Dabei hatte bereits William Stern (1922) darauf verwiesen, dass der „pädagogische Eros“ nichts sei als eine Schutzbehauptung für potentielle Täter, die, wenn sie wollten, vom Arrangement der Landerziehungsheime profitieren konnten.

„Eros“ sollte die Nähe zum Kind stehen und war tatsächlich eine Herrschaftsform, gegenüber der sich die Kinder und Jugendlichen nicht wehren konnten, weil sie emotional abhängig wurden. In diesem pädagogischen Regime war Distanz nicht vorgesehen, von der grössten Nähe sollte der stärkste Effekt ausgehen, ohne jeglichen Gedanken an

Prävention gegen Missbrauch. In der platonischen Liebe ist so etwas nicht nötig, in der Realität hätte man damit vielleicht Opfer verhindern können (Oelkers, 2011).

Nun soll gerade dieser Bereich möglichst nicht thematisiert werden, weil davon die deutsche Reformpädagogik in ihrem Kern betroffen wäre, solange wenigstens, wie sie primär von den Landerziehungsheimen her gedacht wird. Fälle von Missbrauch und sexuellen Übergriffen gab es dort von Anfang an und quer zu den Schulen von der Freien Schulgemeinde Wickersdorf über die Odenwaldschule bis zur Dürerschule in Hochwaldhausen. Man kann das Problem also nicht dadurch lösen, dass Gerold Becker zum „Triebtäter“ erklärt wird³ und der Rest der Reformpädagogik unbeschädigt bleibt.

Die Fälle werden sich mit der Archivarbeit häufen und je mehr die Opfer zu Wort kommen oder wenigstens dokumentiert werden, desto mehr verschwindet jegliche Aura, die man nicht bewahren kann, wenn eine „Tradition“ beschworen wird, in der Missbrauch vorgekommen ist. Dabei ist nicht allein die Zahl der Fälle das Problem, sondern die Verteidigung des Prinzips, das nach dem Bekanntwerden auch nur *eines* Falles hätte in Zweifel gezogen werden müssen.

Was bleibt, ist das Lamento: „Es war nicht alles schlecht.“ Aber kann gut sein, was mit den höchsten Zielen der Pädagogik daher kam und sich nun von Gerold Becker befreien muss? Überführte Täter wie Georg Hellmuth Neuendorff, Gustav Wyneken oder der Freiherr von Lützow müssten dann auch entsorgt werden und dazu alle, die noch ausfindig gemacht werden. Die Idee, dass es sich „nur“ um Exzesse handelt, gegen deren Thematisierung die Reformpädagogik in Schutz genommen werden muss⁴, ist abwegig.

Die Berufung auf eine Tradition setzt deren Makellosigkeit voraus, aber darauf kann keine historische Forschung Rücksicht nehmen. Die Frage ist, ab wann ein Name und mit ihm das in Anspruch genommene pädagogische Prinzip oder die Idee so belastet sind, dass eine positive Berufung auf beide nicht mehr möglich ist. Wie viel braucht man, um zum Beispiel Gustav Wyneken als Täter hinzustellen und auf eine Adellung als „grosser Pädagoge“ zu verzichten?

Theodor Schulze vermisst bei mir die Fairness gegenüber dem, was an der deutschen Reformpädagogik zukunftsweisend und gut war. Aber das kann man nicht von den Absichten her entscheiden. Notwendig ist es, die Praxis in Augenschein zu nehmen, *ohne* von der Pädagogik auszugehen. Und es dürfte dann schwierig sein, den „pädagogischen Eros“ zu bewahren, während die Missbrauchsfälle nicht mehr verdeckt werden können. Und man kann keine „Pädagogik vom Kinde aus“ beschwören, wenn es über Jahrzehnte Opfer gegeben hat. Aber was bleibt dann und was wäre bewahrenswert?

Wer die Reformpädagogik „retten“ will, muss die Opfer, die hinter ihrem ideologischen Schirm in Kauf genommen wurden, kleinreden und von einem stillschweigenden Grenzwert ausgehen, bis zu dem die Reformpädagogik und ihre grossen Namen bewahrt werden können. Einen solchen Grenzwert gibt es nicht und wenn es ihn gäbe,

3 Bernhard Bueb in der „Welt am Sonntag“ vom 30. Januar 2011.

4 Rita Süßmuth am 27. Januar 2011 in der Universität Bielefeld auf einem Podium zum Thema „zerstörerische Vorgänge und Kindesmissbrauch“.

wäre seine Funktion klar, er soll eine Entwertung verhindern und die Verurteilung möglichst lange hinausschieben.

Aber von Neuendorff über Wyneken bis hin zu Gerold Becker und Dietrich Willier hat jeder Täter nicht im eigenen, sondern im Namen der Reformpädagogik gehandelt und den „pädagogischen Eros“ bemüht. Die damit verbundene hohe Suggestionskraft sorgte dafür, dass niemand so genau hinschaute und die Opfer allein mit dem fertig werden mussten, was sie in den Landerziehungsheimen erlebt haben. Und wer sagt, es gab nicht nur Opfer, hat gerade in pädagogischer Hinsicht Begründungsprobleme.

Wer daher etwas zur „Rettung“ der Reformpädagogik beitragen will, muss zur Aufklärung über die Taten beitragen und die Tabus hinterfragen. Sonst redet man das eine in dem Masse klein, wie man das andere gross redet. Und dass die Opfer selbst schuld sind, wird wohl niemand mehr behaupten. Wer aber von den Opfern ausgeht, kann nicht einfach die Leistungen der Reformpädagogik würdigen.

Literatur

- Badry, E. Ch. (1976). *Pädagogische Genialität in einer Erziehung zur Nicht-Anpassung und zum Engagement. Studien über Gründer der frühen deutschen Landerziehungsheimbewegung: Hermann Lietz und Gustav Wyneken*. Diss. Phil. Universität Bonn. Bonn: Universitätsdruck.
- Bauer, H. (1961). *Zur Theorie und Praxis der ersten Landerziehungsheime. Erfahrungen zur Internats- und Ganztagsziehung aus den Hermann Lietz-Schulen*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Bauer, H. (1973). *Zu Problemen der empirischen Forschungsmethoden in der pädagogischen Wissenschaft*. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften d. DDR, Direktorat für Pädagogische Information.
- Becker, H. (1954). Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten. *Merkur Band VIII*, 1155-1177.
- Chiout, H. (1955). *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule*. Dortmund: W. Crüwell Verlagsbuchhandlung.
- Dühlmeier, B. (2004). *Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Lennert, R. (1965). Hermann Lietz und seine Pädagogik. Zu Erich Meissners Versuch einer kritischen Überprüfung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11, 590-596.
- Meissner, E. (1964). Hermann Lietz in ostdeutscher Sicht. *Neue Sammlung*, 4, 78-83.
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Picht, G. (1950). Die Idee des Landerziehungsheims. *Merkur Band IV*, 496-512.
- Pieper, W. (2009). *Niedersächsische Schulreformen im Luftflottenkommando. Von der Niedersächsischen Erziehungsstätte zur IGS Franzshes Feld*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Stark, Ch. (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)*. Diss. Paed. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Ungedr. Ms. Heidelberg.
- Stern, W. (1922). Die „Inversions“-Welle. Ein zeitgeschichtlicher Beitrag zur Jugendpsychologie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 21, 161-170.

Abstract: The author discusses the accusation that German progressive education (Reformpädagogik) would be treated unfairly by presuming abuse. In this, a crucial question is what is meant by “progressive education”. The author evolves the thesis that pivotal reforms emerged from the center of the system and that rural boarding schools never constituted a “laboratory” for the state school. Furthermore, it is argued that one cannot, on the one hand, mourn the victims and, on the other, continue with progressive education as before.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: oelkers@ife.uzh.ch