

**JÜRGEN
OELKERS**

**EROS UND
HERRSCHAFT**

**DIE DUNKLEN SEITEN DER
REFORMPÄDAGOGIK**

BELTZ

Leseprobe aus: Oelkers, Eros und Herrschaft, ISBN 978-3-407-22399-9

© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-22399-9>

Vorwort

Anlass für dieses Buch waren die 2010 im Vorfeld zur Hundertjahrfeier der Odenwaldschule bekannt gewordenen Fälle von sexueller Gewalt und die im Anschluss daran geführte öffentliche Diskussion über die deutsche Reformpädagogik. 1999 wurde in einem Artikel der »Frankfurter Rundschau« erstmalig bekannt,¹ dass der 1985 ausgeschiedene und unlängst verstorbene Schulleiter, der seit 1969 an der Odenwaldschule tätig war, der Haupttäter gewesen ist. Anders als elf Jahre zuvor konnte 2010 nicht mehr mit Abwiegeln oder Vertuschung reagiert werden. Es waren die Opfer, die auf die Schulleitung Druck ausübten und dann selbst an die Öffentlichkeit gingen. Über Wochen und Monate wurden immer neue Fälle bekannt, die dabei sichtbar gewordenen Dimensionen der Gewalt waren und sind unfassbar.

Weil die Odenwaldschule seit ihrem Bestehen und besonders seit den Sechzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts als Vorzeigeschule der Reformpädagogik angesehen wurde, geriet diese unmittelbar selbst in den Fokus des öffentlichen Interesses – und in Verdacht. Dieser Verdacht ist heftig diskutiert worden, aber oft nur in einer ideologischen Pro- und Contra-Auseinandersetzung, die wenig konkret wurde und sich meistens nur darum drehte, wie die »Idee« der Schule gerettet werden kann. Man dürfe, hieß es, wegen dieser schlimmen Vorfälle nicht die gesamte Reformpädagogik diskreditieren, aber wenn Missbrauchsfälle über Jahrzehnte an dieser Schule vorgekommen sind und sie für die deutsche Reformpädagogik stehen soll, dann wirft das unmittelbar Fragen auf. Man kann sich nicht von der Vorzeigeschule trennen, und dann mit der Reformpädagogik so weitermachen wie bisher.

Doch es war gar keine »Vorzeigeschule« oder nur in dem Sinne, dass sie ständig vorgezeigt wurde und als Musterinstitut erscheinen musste. Die glänzende Fassade hatte von Anfang an blinde Flecken und der pädagogische Schein musste immer mühsam bewahrt werden. Glanz verleiht der Reformpädagogik die moralische Abstraktion und die dazu passende Sprache, mit der Zustimmung erzeugt wird. Doch je konkreter die Praxis betrachtet wird, desto mehr zeigen sich die Risse und Widersprüche. Umgekehrt schützt die Ideologie vor dem genauen Hinschauen, denn wer misstraut schon päd-

1 Jörg Schindler: *Der Lack ist ab*. In: Frankfurter Rundschau Nr. 268 vom 17.11.1999

agogischen Göttern? Aber die können aus großer Höhe dann auch schnell abstürzen.

Die Geschichte der Reformpädagogik ist nie von ihren dunklen Seiten her erzählt worden. Die Rhetorik der »neuen« und »besseren« Erziehung lässt dafür auch keinen Raum, sie bemüht Ideale, die nicht unrein erscheinen dürfen, denn anders wären sie nicht glaubwürdig. Wer von der Sprache, dem Duktus und der Selbstsicht der Reformpädagogik ausgeht, wird bei aller Verschiedenheit der Ansätze keine dunklen Seiten entdecken, weil sie naturgemäß nicht thematisiert werden. Ein Großteil der vorliegenden Literatur übernimmt die reformpädagogische Rhetorik und schließt von dort auf die Praxis. Sie kommt daher als unabhängige Größe gar nicht vor, sondern spiegelt nur die Absichten, die notorisch gut sind und keine Nachfragen zulassen. Aber Rhetorik und Praxis sind zu unterscheiden, erst dann wird der Blick frei für Realitäten auch jenseits der Ideale.

Es gibt keinen bekannten deutschen Reformpädagogen, der je einen folgenschweren Fehler zugegeben oder sich selbst und das eigene Konzept öffentlich korrigiert hätte. Es gibt auch keine Reformpädagogin, die das getan hätte. Die Sprache der Reformpädagogik ist ebenso ambitioniert wie selbstgerecht, und sie verführt dazu, unbesehen zuzustimmen, auch weil die damit kommunizierte hohe Moral suggestiv nahelegt, auf der richtigen Seite zu stehen. Es ist daher schwer, »nein« zu sagen. Verkündigungen und messianische Ansprüche kann man nicht korrigieren, sondern nur annehmen oder bekämpfen. Viele Reformschulen sind über Nacht verschwunden, aber keine tat das mit einer einsichtigen Erklärung des eigenen Scheiterns. Wenigstens wurde nie etwas über den Eigenanteil gesagt.

Hinter dem Idealbild der »humanistischen« und »freiheitlichen« Pädagogik standen fehlbare Personen, die den Versuchungen der Macht ausgesetzt waren, Feindschaften aufgebaut haben, persönliche Verwerfungen aushalten mussten und lernen konnten, wie der Schein gewahrt wird. Sie übten gegenüber den Schülern und den Eltern mehr oder weniger offen Herrschaft aus, mussten untereinander Intrigen überstehen und gekränkte Eitelkeiten aushalten, während sie gleichzeitig höchste Ideale vertreten haben, die niemand überprüfen kann und die doch gelten sollen. Wer die Personen der Reformpädagogik angemessen beurteilen will, muss sie von dem her erschließen, was sie getan und nicht nur von dem, was sie geschrieben haben.

Forschungen, die sich mit den dunklen Seiten der Reformpädagogik befassen, liegen bislang kaum vor. Mit »dunklen Seiten« sind nicht nur Fälle von sexuellen Übergriffen gemeint, sondern alle Formen von Gewalt, also Übergriffe ebenso wie Erpressungen, Bedrohungen und Willkür etwa durch ungerechtfertigte Etikettierungen. Es geht um die Strafpraxis bis hin zur

körperlichen Züchtigung, um die erpresserische Ausnützung der Autoritätsstellung, aber auch um verbale Stigmatisierung, emotionale Abhängigkeit, die Instrumentalisierung von Schülern oder deren gezielte Demütigung. Es geht damit um versteckte oder offene Techniken der Herrschaft, die man nicht erwartet, wenn von »Reformpädagogik« die Rede ist, die ja die Überzeugungen der »richtigen« Erziehung bestimmen soll.

In der Rhetorik soll das Verhältnis zu den Kindern einfühlsam, partnerschaftlich und verständnisvoll sein, aber Egalität kann es in einem erzieherischen Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen nicht geben, jede Empathie verteilt sich ungleich und das Verstehen hängt stark vom Verhalten ab. Auf der anderen Seite kann mit den Adjektiven der »richtigen« Erziehung die Realität auch versteckt werden. Was »humanistische« Pädagogik genannt wird, beschreibt die Selbstsicht und nicht die Praxis, die in Schulen und Internaten immer auch mit Herrschaft zu tun hat. Die Frage ist nur, in welchen Formen Macht ausgeübt und wie sie von Gewalt abgegrenzt wird, und sie kann *an jede Schule* gestellt werden, nicht nur an die, die zur Reformpädagogik gehören sollen.

Zu den dunklen Seiten zählen auch die politischen Optionen eines erheblichen Teils der deutschen Reformpädagogik vor und nach dem Ersten Weltkrieg. »Völkische« Überzeugungen wurden von Anfang an vertreten, unterlegt mit rassistischen Elementen und durchsetzt mit chauvinistischen Positionen im Ersten Weltkrieg. Für viele Autoren war der Weg in den Nationalsozialismus vorgezeichnet, den früh auch anti-semitische Züge gekennzeichnet haben. Es gibt rühmliche Positionen einer freiheitlich-demokratischen Pädagogik in Deutschland, ausgehend vom Vormärz, aber die haben bislang nicht wirklich das Bild bestimmt. Eine ganze Generation begann mit Jugendbewegung und Lebensreform, und viele von denen, die an beides glaubten, endeten im »Dritten Reich«.

Was ebenfalls kaum thematisiert wurde, ist die wirtschaftliche Seite. Die Schulgründungen der Reformpädagogik waren private Unternehmungen, die finanziert werden mussten und nicht von der pädagogischen Idee leben konnten. Das aus heutiger Sicht unvorstellbar hohe Schulgeld machte aus diesen Gründungen Reichenschulen, die nur einer winzigen sozialen Schicht überhaupt offen standen. Die Schulen verursachten auch und gerade wegen ihres ambitionierten Konzepts hohe Kosten, die komplett auf die Kunden abgewälzt wurden. Und gewählt wurden die Schulen nicht primär wegen ihres Konzepts, sondern fast immer aus persönlichen Notlagen heraus.

Sexualität ist ein weitgehend verschwiegenes Thema in der vorliegenden Sekundärliteratur. Das ist erstaunlich, weil die Reformpädagogik in ihrer historischen Entwicklung einhergeht mit der Etablierung der Sexualwissen-

schaft, Sigmund Freuds Beschreibung der sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, der frühen Homosexuellenbewegung und einem Diskurs über die antike Erotik, der sich unter dem Begriff des »pädagogischen Eros« auf freundschaftlich-intime Beziehungen von erwachsenen Männern mit älteren Kindern und Jugendlichen ausgerichtet hat. Parallel dazu entstand die Sexualpädagogik, die in reformpädagogischen Texten an vielen Stellen auftaucht, aber bislang auch kaum untersucht worden ist. Das Thema wurde auf auffällige Weise gemieden oder verdrängt.

Das Ergebnis der vorliegenden Studie ist ein alternatives Bild, das sich aus direkten und indirekten Formen der Herrschaft, ökonomischen Zwängen, starken inneren Verwerfungen, oft sehr zweifelhaften Personen, missionarischen Ansprüchen und am Ende auch sexuellen Übergriffen zusammensetzt. Dieses Bild steht nicht für das Ganze der Reformpädagogik, aber es zeigt, dass Verklärungen nicht angebracht sind. Die historische Realität war um vieles profaner und niedriger, als es die pädagogischen Konzepte und Selbststilisierungen ahnen lassen; die Praxis kannte Zwänge und Notlagen, aber auch Schwächen und menschliche Abgründe, die nicht mit dem zusammenpassen, was ständig als Ideal der »neuen Erziehung« hingestellt wurde.

Aus meiner Analyse folgt nicht, dass von der Reformpädagogik nichts mehr übrig bleibt, und dies schon aus formalen Gründen. Der Begriff bezeichnet keine historische Einheit, die irgendwie kleiner oder größer werden könnte. »Reformpädagogik« lässt sich fassen als eine internationale Allianz von historisch langgezogenen Schul- und Erziehungsreformen, die nicht vom deutschen Sonderfall her beurteilt werden kann. Aber naiv darf die Reformpädagogik auch nicht betrachtet werden, egal, von wo aus man auf sie blickt. Sie war keineswegs die einzigartige Erneuerung, als die sie immer wieder hingestellt wurde, und sie lässt sich auch nicht als die große Tradition verstehen, zu der sie eine interessierte Geschichtsschreibung gemacht hat. Das war nur möglich, weil alles ausgeklammert wurde, was anstößig erscheinen konnte.

Das große »Laboratorium der Zukunft« waren Schulen wie die Landerziehungsheime nie. Der Transfer der Leistungen in andere Schulen war gering und die Weiterentwicklung der eigenen Konzepte hielt sich in Grenzen. Die Schulen waren viel zu lange von den Gründern abhängig und folgten den selbst konstruierten Legenden, statt sich beständig zu erneuern. In der Konsequenz wiederholten sich die Problemlagen, die von Anfang an sichtbar waren. Trotz des anhaltenden Streits um die Priorität waren sich die Schulen durchaus ähnlich, die Unterschiede mussten künstlich groß geredet werden. In allen Landerziehungsheimen ging es darum, Schule als »Lebensgemeinschaft« zu verstehen, was dazu führte, auf Erziehung zu setzen und den

Unterricht zu vernachlässigen. Im Blick auf die Schülerleistungen konnten die Landerziehungsheime nie mithalten.

Die nachstehende Untersuchung basiert mehrheitlich auf frei zugänglichen Quellen, die längst hätten bearbeitet werden können. Aber der Verdacht fehlte. Die Kritik an der Reformpädagogik war bislang überwiegend Ideologiekritik, die sich gegen die Dogmen der »neuen Erziehung« richtete, aber dahinter keine zweite Ebene der konkreten Verfehlungen annahm, obwohl die aus der Geschichte der Internate eigentlich hätte naheliegen müssen. Hier blendete der Nimbus der Reformpädagogik noch im Augenblick seiner Zerstörung. Aber es war ebenso naiv wie unentschuldig, mit dunklen Seiten nicht gerechnet zu haben. Landerziehungsheime sind Internate, aber ein Verdacht, hinter der pädagogischen Rhetorik könnte etwas Anderes stehen, lag offenbar nicht nahe.

Wie rekonstruiert man nun diese Seiten, die auch deswegen »dunkel« heißen, weil sie gut verborgen wurden? Die zahllosen Selbstbeschreibungen der Schulgründer und ihrer Adepten klammern schon die kleinsten Konflikte aus, reden sie schön oder projizieren sie auf Andere. Hier muss man lernen, zwischen den Zeilen zu lesen. Das literarische Bild der Landerziehungsheime ist wesentlich von den Anhängern geprägt worden, die Interesse hatten an der Stilisierung der »neuen Erziehung« und daher kaum sehr objektiv sein konnten. Wenigstens kann man diese Texte nicht unbefangen gelten lassen, auch wenn sie verwertbare Informationen enthalten und Spuren sichtbar machen.

Hinweise auf die Konflikte hinter den Fassaden ergeben sich aus der gar nicht so geringen Kritik der zeitgenössischen Beobachter und Gegner der Reformpädagogik. Näher heran an die Probleme der Schulen wird man auch durch Erinnerungen der Schülerinnen und Schüler geführt, so wie sie sich in der Memoirenliteratur zeigen, deren Zahl allerdings zwischen den Schulen sehr unterschiedlich verteilt ist. Daneben gibt es erstaunlich viele Romane und Erzählungen über die Landerziehungsheime, die das Bild ergänzen können. Erhellend sind weiterhin Berichte von Dissidenten, die zugänglichen Briefe, Archivmaterialien und die überlieferten Schuldokumente. Aber entscheidend ist das Suchverhalten, also die Fragestellung oder der Verdacht.

Meine Analyse konzentriert sich auf vier Landerziehungsheime und den Zeitraum von 1889 bis 1933. Ich werde auf die Geschichte nach 1945 nicht eingehen und auch keine historischen Linien bis zur Gegenwart ziehen. Ausgehend von den 2010 bekannt gewordenen Missbrauchsfällen muss zurückgefragt werden, wie diese Schulen entstanden sind, was ihre Struktur ausgemacht hat, warum diese Struktur Missbrauch beförderte und wie sich eine Geschichtsschreibung konstituieren konnte, die dazu geführt hat, dass kritische Fragen nicht gehört, vergessen oder gar nicht gestellt wurden. Die

Historiographie der Reformpädagogik muss neu befragt werden, mit Mitteln, die imstande sind, die normative Sprache des pädagogischen Diskurses zu überwinden. Es geht so um einen Beitrag zur Erinnerungspolitik und nicht allein um Schulgeschichten.

Dieses Buch ist daher zu verstehen als mein Nachtrag zur Reformpädagogik. Das bezieht sich auf meine frühere Studie zur Dogmengeschichte der Reformpädagogik (4. Auflage 2005) sowie auf das Lehrbuch *Reformpädagogik. Entwicklungsgeschichten einer internationalen Bewegung* (1. Auflage 2010). Der Nachtrag thematisiert Fragen, die in beiden Büchern nicht zentral, nicht ausführlich genug oder gar nicht behandelt wurden. Der Grund dafür ist, dass ich mir nicht vorstellen konnte, dass Reformpädagogik bei aller Kritik der Konzepte auch systematisch etwas mit sexueller Gewalt und Missbrauch zu tun haben könnte. Erst dieser Verdacht legte ein anderes Suchverhalten nahe.

Der Text dieses Buches geht auf eine Vorlesung zurück, die ich im Herbstsemester 2010 an der Universität Zürich gehalten habe. Die dort entwickelten Thesen habe ich im Laufe des Jahres 2010 in den Universitäten Wuppertal und Bielefeld sowie in der Evangelischen Akademie Bad Boll zur Diskussion gestellt. Die Datenaufnahme erfolgte zwischen Februar 2010 und Anfang März 2011. Entscheidenden Anteil daran hatte die Bibliothek des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, die alle schwierigen Fälle der Literaturbeschaffung souverän bewältigte. Ich danke insbesondere Esther Nellen, der Leiterin der Bibliothek. Außerdem danke ich Katrin Beger vom Thüringischen Staatsarchiv Rudolstadt für Hinweise im Blick auf Gustav Wyneken.

Mein Dank gilt weiterhin Philipp Eigenmann, Daniel Labhart, Nicole Merz und Jasmine Giovanelli, die für effiziente Unterstützung bei der Quellenrecherche gesorgt haben. Carla Aubry, Michael Geiss, Rebekka Horlacher, Veronika Magyar, Damian Miller, Katharina Schneider und Katharina Schumann danke ich für zahllose Gespräche im Umkreis der Odenwaldschul-Debatte sowie für methodische Hinweise. Sonja Geiser danke ich für die Organisation der Textherstellung und redaktionelle Mitarbeit. Es ist mein letztes Buch am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich und das einzige, das ich nicht gerne geschrieben habe.

EINLEITUNG:

Eros und Herrschaft

*»Erziehung ist und bleibt nun einmal
Vergewaltigung der Natur«
(GUSTAV WYNEKEN)¹*

»Reformpädagogik« ist mehr als nur eine Serie von privaten Schulgründungen in Deutschland vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Aber diese »neuen Schulen« sind stark beachtet worden, während die Reformansätze in den staatlichen Schulen, die es seit Beginn des 19. Jahrhunderts vielfach gegeben hat, in der pädagogischen Öffentlichkeit bislang eher ignoriert oder als historisch nachgeordnet angesehen wurden. Die langgezogene, sehr stetige Entwicklung des staatlichen Schulwesens mit hohen Investitionen und enormen Wachstumsraten seit Mitte des Jahrhunderts wurde in der einschlägigen Literatur nie als »Reformpädagogik« betrachtet, sondern gerade als das, was überwunden werden sollte.

So entstand eine Zwei-Welten-Lehre, die zwischen der konventionellen Schule des Staates und der Verwaltung auf der einen Seite sowie den reformpädagogischen Alternativen auf der anderen zu unterscheiden wusste. Das Heil der »neuen Erziehung« wurde nur von der zweiten Seite erwartet. Aber damit wird die Perspektive der Aktivisten übernommen, die einen scharfen und unausweichlichen Gegensatz brauchten, um ihr Anliegen wirkungsvoll propagieren zu können. Dafür sorgte der moralische Code, der das »Gute« und »Zukunftsfähige« von den Alternativen erwarten konnte, weil alle Übel der Erziehung auf der anderen Seite vermutet wurden. Nur was sich theoretisch wie moralisch unter der Fahne der »Reformpädagogik« versammelte, war im richtigen Lager.

Erstaunlich ist, dass von den zahlreichen Gründungen privater Schulen

1 »Mit der Verlegung in freie Natur und Einführung besserer körperlicher Erziehung ist es nicht getan; der Ruf nach Rückkehr zur Natur ist nicht die Formel der neuen Erziehung. Erziehung ist und bleibt nun einmal Vergewaltigung der Natur, und wir dürfen uns nicht durch die Phrase beschwichtigen lassen, dass wahre und reine Kultur auch wieder mit den Forderungen reiner Natur übereinstimme« (Wyneken 1910, S.29).

mit neuen oder neu erscheinenden pädagogischen Konzepten im 19. sowie zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem drei das Bild der deutschen Reformpädagogik bestimmt haben. Alle drei sind mit Namen von Männern besetzt, die bis heute berühmt sind und immer wieder positiv zitiert werden, die Deutschen Landerziehungsheime mit dem von Hermann Lietz, die Freie Schulgemeinde Wickersdorf mit dem von Gustav Wyneken und die Odenwaldschule mit dem von Paul Geheeb. Hinzu kommt noch die englische New School of Abbotsholme, die als erste dieser Schulen und so als ihr Grundmodell angesehen wird; für sie steht der Name von Cecil Reddie.

Schulen, die auch zum engeren Kreis der deutschen Reformpädagogik gezählt werden wie die Berthold-Otto-Schule in Berlin, die Lichtwarkschule in Hamburg oder die Schulen nach dem Jena-Plan von Peter Petersen haben längst nicht so viel literarisches Interesse auf sich gezogen wie die vier Landerziehungsheime, was mit der Publizistik der Gründer und der Legende von der alternativen Erziehung zu tun hat. Berthold Otto ist nach 1945 weitgehend vergessen worden, die Lichtwarkschule bestand nur bis 1937 und Peter Petersen hat wohl nach 1989 eine gewisse Renaissance erlebt, sich jedoch mit seinen NS-Schriften politisch selbst diskreditiert, auch wenn das immer noch strittig zu sein scheint.

Ottos Schule ist überwiegend nur wegen der Methode des »Gesamtunterrichts« wahrgenommen worden, die Lichtwarkschule war eine staatliche Oberschule mit verändertem Lehrplan und der Jena-Plan definierte das Modell einer »Erziehungsschule« mit Konzepten wie dem »altersdurchmischten Lernen« oder einem rhythmisierten Schuljahr, die verträglich mit der Staatsschule sein sollten, ohne diese in der Breite zu erreichen oder gar zu bestimmen. Die wirkliche Alternative schienen die Landerziehungsheime zu sein, auch weil sie mit dezidiertem Kultur- und Gesellschaftskritik verbunden waren. Nach ihrem Selbstverständnis sollten und wollten sie »Musterschulen« sein.

Andere Landerziehungsheime, die der gleichen »Bewegung« zugerechnet werden, wie die Schule Schloss Salem (gegründet 1920), das Landschulheim am Solling (gegründet 1909), die Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen (gegründet 1919) oder das sozialistische Landerziehungsheim Walkemühle (gegründet 1922) haben nie die gleiche historiographische Bedeutung erlangt wie die Schulen von Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Paul Geheeb. Die anderen Schulen galten als Epigonen, sprachen divergente Zielgruppen an oder waren für die größere Öffentlichkeit randständige verborgene Größen, denen es kaum gelang, auf sich aufmerksam zu machen. Das Interesse konzentrierte sich auf die Originale, nicht zufällig wird für alle vier Gründer bis heute ein besonderer Nimbus gepflegt.

Viele Landerziehungsheime, die vor und nach dem Ersten Weltkrieg gegründet wurden, blieben überhaupt unbekannt oder wurden vergessen.

Dazu zählt etwa das »Evangelische Landerziehungsheim für Mädchen«, das Elisabeth von Thadden 1927 im Schloss Wieblingen bei Heidelberg gründete und das bis 1941, als die konfessionellen Privatschulen verstaatlicht wurden, Bestand hatte. Andere Beispiele sind das »Landerziehungsheim Elisabethenhöhe« in Wurtha bei Eisenach, das nach 1917 gegründet wurde, das Landerziehungsheim Laubegast bei Dresden, das im Oktober 1904 entstanden ist, von Heinrich Hoffmann geleitet wurde und als erste dieser Internatsschulen koedukativ ausgerichtet war oder die Reformschule Heidehof in Stuttgart, die 1908 von Eugen Henschen gegründet und dezidiert als Stadtschule verstanden wurde.

Daneben gab es weitere unbekannte Landerziehungsheime und private Reformschulen vor und nach dem Ersten Weltkrieg, etwa:

- Landerziehungsheim Schloss Neubeuern im Inntal (gegründet 1923, erster Direktor Josef Rieder),
- Landerziehungsheim Waldgut Wilhelmshof bei Landeck in Tirol (gegründet vor 1914 von Walter Wedemann und Willy Furter),
- Landerziehungsheim Bad Saarow (Mark Brandenburg) (gegründet vor 1914),
- Landerziehungsheim Buschgarten bei Fürstenwalde (gegründet am 1. April 1907 durch die Erziehungsgesellschaft »Buschgarten«²),
- Pannwitz-Freiluftschule in Hohenlychen (Uckermark) (gegründet 1911 von Gotthold Pannwitz); von 1927 Landschulheim Hohenlychen,
- Landerziehungsheim Agnetendorf im Riesengebirge (gegründet vor 1908, Leiterin Sara Höninger),
- Pädagogium zu Lähn bei Hirschberg im Bobertal (gegründet 1873 als Privatgymnasium mit Internat).

Die Liste ließe sich fortsetzen, es gibt kein Gesamtverzeichnis aller Schulen, die sich zur Kategorie der »Landerziehungsheime« zählen lassen, wobei mit einer historischen Vergessenrate zu rechnen ist. Das gilt umso mehr, als verschiedene dieser Heime vor 1945 in Regionen wie Niederschlesien bestanden und schon aus diesem Grunde in der späteren Literatur kaum Beachtung fanden. Auch lokale Experimente mit neuen Schulformen wie etwa die staatliche Gartenarbeitsschule in Berlin-Neukölln, die 1919 gegründet und im Jahr darauf eröffnet wurde, sind nur zeitgenössisch wahrgenommen worden (Heyn 1921).³

2 Auch das Landerziehungsheim Buschgarten wurde koedukativ geführt.

3 1958 wurde die August-Heyn-Gartenarbeitsschule neu eröffnet. 1924 gab es in Berlin Neukölln acht dieser Schulen. Die Idee stammt von dem Volksschullehrer August Heyn (1879–1959), der 1915 in Neukölln »Kriegskolonien« für den Gartenbau gegründet hatte, wo Kinder und Jugendliche Obst und Gemüse anbauten. Die spätere Gartenarbeitsschule war mit einer Volksschule verbunden und bot Unterricht im Freien an.