

MONIKA WOLTING  
*Uniwersytet Wrocławski*

## **Reformpädagogik als eine Antwort auf die Modernisierungsprozesse am Anfang des 20. Jahrhunderts**

Progressive education as a response to the  
modernization processes in the early 20<sup>th</sup> Century

ABSTRACT. After a prolonged absence of the topic of education reformers in the public discussion nowadays it's obviously an increased interest in their approaches and models of performance. The theoretical reflections of the progressive education based on the ideas of the creative power of the child figuring in a mythical, romantic-coded image of the *child as a genius*. This conception was in opposite to the rigid forms of teaching, to every automatism of learning, against the authoritarian treating of teachers with students.

KEYWORDS: Progressive education, life reform, youth movement, Waldorf education, boarding school, progressive art education

Rezepte, wie man Schüler begeistern kann, möge der pädagogische Pfuscher beim pädagogischen Quacksalber suchen; der Lehrer, wie er sein soll, muß dadurch begeistern, daß er selber begeistert ist. (Otto, B., 1903: 98)

Nach den revolutionären Bewegungen der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich in Deutschland allmählich eine reformatorische Gegenbewegung. Da die Revolution von 1848 missglückt war, wurde das politische Interesse einer breiteren Öffentlichkeit durch die Idee der Reform belebt. Der Begriff „Reform“ hat in alle Bereiche des sozialen, politischen, wirtschaftli-

chen und kulturellen Lebens Einzug gehalten und war damit ubiquitär geworden war. Diese breite Auffächerung des Begriffs macht seine allgemeine Bestimmung kompliziert. In dem bahnbrechenden Kompendium *Geschichtliche Grundbegriffe* von Reinhard Koselleck taucht folgende Erklärung auf: „Als verbindendes Grundkriterium aller Reformforderungen bleibt erhalten: Veränderung als Besserung innerhalb des bestehenden Systems, das prinzipiell nicht in Frage gestellt wird.“ (Koselleck 1984: 265) 1894 veröffentlicht Carl von Massow, Geheimer Regierungsrat, eine Publikation zur „Forderung einer zusammenhängenden Reform auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens“ (Massow 1894: 7), unter dem Titel *Reform oder Revolution!* Sein Anliegen war es, die reformatorischen Gedanken des ausgehenden 19. Jahrhunderts der weiteren Öffentlichkeit preiszugeben und damit jegliche Revolutionsbewegungen zu verhindern. In der Schrift regt er zu ganzheitlichen Veränderungen, gründlichen Eingriffen in die vorhandenen Verhältnisse an, um den Staat und die Gesellschaft auf die Herausforderungen des kommenden Jahrhunderts vorzubereiten. Weiter legt er aus, dass

eine Reform (...) nicht notwendigerweise überall das Bestehende zu beseitigen und anderes an seine Stelle zu setzen, sehr oft genügt es vollkommen, die zur Zeit fungierenden Organisationen mit einem anderen Geist zu durchdringen, ihnen eine andere Aktion vorzuschreiben. (Massow, 1894: 10)

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts beobachtet man verstärkt das Einfließen des Begriffs „Reform“ in die unpolitischen Bereiche des Lebens. Im Verlauf dieses Prozesses wird die Bestimmung seiner Bedeutung immer unpräziser, bis er einen Stellenwert erreicht, wo er den Innovationsaspekt des Andersseins gegenüber der Konvention ausdrücken soll und mit allen denkbaren Bezügen verbunden wird. (vgl. Koselleck 1984: 265)

Die Ereignisse von 1948 ließen auch Zweifel an der bisherigen Auslegung des Bildungsbegriffes aufkommen. Der Bildungsbegriff wurde in seiner politischen Relevanz immer mehr umstritten. Der bisherigen Verstandesbildung wurde von der konservativen Seite die „wahre“, „christliche“, „echte“ Bildung gegenübergestellt. (vgl. Koselleck 1972: 315) Die weitere Kritik daran kam auch aus dem radikal-demokratischen und dem sozialistischen Lager. Der idealistisch-neuhumanistische Bildungsbegriff wurde zunehmend in Frage gestellt.

Dem gegenüber stand der sich zu dieser Zeit immer deutlicher zeigende Kulturpessimismus. Die Kulturkritik Nietzsches und Lagardes lege den Verfall des deutschen Bildungswesens und die „Gebildetheit des stolzen Bildungsphilister“ offen. Lagarde gibt die Gründe dieser negativen Entwicklung mit: Glaubenslosigkeit, Sittenverfall, Materialismus und geistiger Sansculottismus an. (Lagarde 1934: 181) Die Kulturkritik Nietzsches,

Lagarde, Langbehn und das Ankämpfen gegen die statische Wissensvermittlung, die Verlagerung der politischen Kräfte mündete um die Jahrhundertwende in der breiten Jugendbewegung, dem lebensphilosophischen Vitalismus, der Rückfall des Menschen ins Tierische, der Reformpädagogik und schließlich in der Diskreditierung des intellektuellen Bildungsbegriffs durch Gesinnung und körperliche Ertüchtigung. Julius Langbehn (1851–1907) kritisierte in seinem Buch *Rembrandt als Erzieher* (1890) den Zustand der Bildung, Kunst und Kultur, er trat für eine schöpferische Aktivität der Jugend, für deren Tatkraft und für einen Zusammenhalt des Volks (nicht ohne antisemitische Züge) ein. Diethart Kerbs nennt es

ein absurdes Werk, das den Deutschen eine glorreiche Zukunft als führende Kunsnation der Welt versprach, wenn sie nur bereit wären, dem göttlichen Vorbild Rembrandts und den Wegweisungen seines Propheten Langbehn zu folgen. (Kerbs, Reulecke 1998: 370)

Wegen seiner antisemitischen Gesinnung, der nationalistischen Ausrichtung und wenig wissenschaftlich begründeten Theorien wurde der Band einer scharfen Kritik unterworfen und blieb dennoch für viele faszinierend und richtungweisend. Ähnliche Gedanken bewogen auch Paul de Lagarde (1827–1891), der in seinen Schriften für eine Abtrennung der Jugend von der älteren Generation plädierte sowie für das Verwerfen der alten Ideale und Wertesysteme zugunsten einer selbst errichteten Zukunft. Lagarde polemisierte (ähnlich wie Nietzsche) mit allen Phänomenen der Bismarckschen Ära und der kulturellen Entwicklung der Moderne. Er setzte sich für die Auferweckung des Gesunden, des Völkischen und des Harmonischen, „der heilenden Kräfte des Germanischen in Blut und Rasse als neuer nationaler Religion“ (Berg 1991: 22) ein. Dieser kulturelle Mythos sollte der Wegbereiter für das Weltmachtstreben der deutschen Nation werden.

Im Entstehungsprozess der Industriegesellschaft fand ein Kampf innerhalb der jeweiligen Sinnstiftungen und Wertsetzungen statt, von Koselleck als Wechselspiel von Kritik und Krise bezeichnet. Das ausgehende Jahrhundert wurde durch Phänomene wie Industrialisierung, Migration, starke Stadtentwicklung, Säkularisierung geprägt, die einen „tiefgreifenden sozio-kulturellen Wandel mit epochalen Folgen“ (Reulecke 2010: 20) zur Folge hatte. Für die Wilhelminische Ära wurde die Gegenüberstellung von sich ausschließenden Tendenzen typisch: Der Antimodernismus hatte die Moderne zum Gegenspieler, die Militarisierung stand der Friedensbewegung gegenüber, die technische Zivilisation – der Wissenschaftskritik der Stadtenthusiasmus – der Stadtflucht die Technikentwicklung – der Rückbesinnung auf die Einfachheit des Lebens des Patriarchat stand der Frauenbewegung gegenüber, eine Autoritätshörigkeit existierte neben starken anarchistischen

Bewegungen, ein konservatives Religionsverständnis wich neuen Formen der Religiosität, die Anhänger der Sezession wirkten in den Strukturen der kaiserlichen Politik. (vgl. auch: Berg 1991: 22) Diese Zeit charakterisierte eine starke Pluralität des Gedankenguts und Wirkungsspektrums. Beinahe jede Lebens- und Denkform sah sich mit einer Gegenbewegung konfrontiert. Wenn noch im 18. Jahrhundert selbständige Kaufleute und Handwerker als Bürger galten, so wird die Bezeichnung im 19. Jahrhundert von einer neuen Schicht beansprucht (Lepsius 2007: 16), es handelt sich um neue Spezialisten-Eliten, Wirtschaftsbürger und Unternehmer. Das Deutschland der Wilhelminischen Epoche entwickelte sich zu dem mächtigsten Wirtschafts- und Militärstaat Europas. Reulecke schreibt:

Nicht mehr die traditionellen, humanistisch gebildeten Kreise, sondern neue Gruppen – von den Großindustriellen, Ingenieuren und Technikern und das allgemeine Diskussionsklima mitbestimmende Gruppen von Intellektuellen, Künstlern und Bohémiens bis hin zu den Führern der Arbeiterbewegung – prägten mehr und mehr die öffentliche Meinung und lieferten höchst unterschiedliche Gesellschaftsbilder und Zukunftsentwürfe. (Reulecke 2010: 21)

Zu den wesentlichen Bestandteilen bildungsbürgerlicher Mentalität dieser Zeit gehörten die Distanz zur westeuropäischen Aufklärung, zum Materialismus, zum Utilitarismus, Rationalismus und zu kaltem Intellektualismus. (vgl. Berg 1991: 21) Die gesellschaftlichen Vorstellungen, wie Funktionalität, Sachlichkeit, Effizienz wurden durch Innerlichkeit, Irrationalismus, Leben und Seele, Gefühl und Ganzheit, das Organische und eine Art von Romantik ersetzt.

Um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstand in Deutschland, der Schweiz wie auch in Teilen von Böhmen und Österreich ein bedeutendes Reform-Projekt, das von einer intellektuellen und kulturellen Bewegung angestoßen wurde, deren Wirkungsspektrum sich in den Reihen der konservativen Eliten, der künstlerischen Avantgarde wie auch in denen der sozialistisch ausgerichteten Arbeiterschaft ausbreitete. Die unterschiedlichsten sozialen Schichten verband der Gedanke an eine neue, bessere Gemeinschaft, auch wenn die Wege, die zur Realisierung eines solchen Vorhabens führen sollten, vielen als kontrovers erschienen. Es entstehen mehrere Projekte im Hinblick auf eine neue, alternative Lebensform: die Jugendbewegung, die Wandervogelbewegung, die Heimatkunstbewegung, die Gartenstadtbewegung, die Nordische Bewegung, neoheidnische und neugermanische Gruppen, die Theosophie, die Anthroposophie, Projekte der Urbanisierung „Fürs Leben“, Künstlerkolonien, Landkommunen, der Tierschutz, der Vegetarismus, die Abstinenz – Bewegung, die Reformpädagogik, der Nudismus, die Sexualreform, neue Tanz-Formen, Neuerungen in

den Bildenden Künsten, Literatur und Musik, das Verständnis der Evolutionstheorie, die Einführung östlicher Heilpraktiken, die Zivilisationskritik sowie Projekte der Lebensberatung.

Das „Projekt der Moderne“ setzte ein Potenzial sozialer Energien frei und löste den Wunsch nach einer Erneuerung, Modernisierung und Verbesserung der sozialen Verhältnisse des 19. Jahrhunderts aus. Das Ziel der Lebensreformbewegung war die „kulturelle Erneuerung der Menschheit“. (zit. nach Scholz 2002: 45) Die Ideen, Utopien, Skizzen, aber auch die realisierten Projekte, gaben eine Reihe von Antworten auf die Fragen nach der sozialen Zukunft der Gesellschaft, nach Möglichkeiten der Ansiedlung in urbanen Zentren, nach Form und Organisation der Bildung, nach der sozialen Verantwortung für die Umwelt, nach der Struktur der menschlichen Beziehungen und dem gesellschaftlichen Zusammenleben wie auch nach Erhaltung der körperlichen Gesundheit. Die auf solche Weise formulierten Ansätze und Hoffnungen bildeten den Topos „eines neuen Menschen“.

Georg Simmel fasst diese Gedanken im Jahre 1913 wie folgt zusammen: „Unser Bewusstsein muss ein neues Ganzes, Einheitliches haben, über die Elemente hinweg, an ihre Sonderbedeutung nicht gebunden und aus ihnen nicht mechanisch zusammengesetzt.“ (Simmel 1913: 633) Bei aller Disparität der lebensreformerischen Ansätze lässt sich als Gemeinsamkeit die Kritik am Werteverlust und an der Vorherrschaft des „Mechanischen“ gegenüber dem „Leben“ in den sich entwickelnden Industriegesellschaften festhalten: Erstrebt wird die geistige Mündigkeit des Menschen in einem freiheitlich bestimmten gesellschaftlichen Rahmen. (vgl. Röhrs 1998: 48) Die Reformpädagogik wird mit der Lebensreformbewegung durch ihre kulturkritische Weltsicht und eine romantisierende Rückbesinnung auf vormoderne Lebensformen verbunden. Oelkers behauptet: „Alle Entwürfe der ‚neuen Gesellschaft‘ sind *pädagogische* Entwürfe, die Zukunft musste an den Erfolg der neuen Erziehung gebunden werden“. (Oelkers 1999: 39)

Die Aufbruchstimmung und zugleich das Krisenempfinden, die Distanz zu den Mainstreamtendenzen der modernen zeitgenössischen Sozialordnung, der Rückzug an einen besonderen Ort, das neue Menschheitsmodell sind die Begleitelemente der Veränderungen in der sozialen Kohärenz der Gesellschaft, die die Pädagogen zu neuen Formen der Organisation des Bildungsbetriebs brachte. Es bildeten sich neue Bildungsverbände (z. B. die Wandervogelbewegung, die Waldorfschule, Männerbünde) und zugleich wurden Manifeste und Leitsätze formuliert. Mit zunehmender Kritik an den Lebensumständen der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts wurden Visionen einer neuen Bildung entworfen und, damit verbundene Streitgespräche über die Funktion und die Form der Bildung geführt. Die Dynamik der Großstadt, die Ruhe und Beschaulichkeit des Landlebens, die Natur, die Religio-

sität, der Mensch und das Leben wurden zu Leitbildern dieser Bewegung. Die zu dieser Zeit neu entstandenen Lebenskonzepte gaben den Anstoß zur Entfaltung eines alternativen Bildungswegs und bewirkten gravierende Veränderungen im Hinblick auf die Bildungslandschaft der Jahre nach 1900. Daran knüpft sich die Frage an, wie bedeutsam reformpädagogische Überlegungen in der heutigen bildungspolitischen Diskussion sind, wie weit diese im zeitgenössischen Schulsystem umgesetzt worden sind und vielleicht noch werden und welchen Einfluss sie auf den Bildungsstand der Gesellschaft ausüben, ob sie zu spezifischen Weltbildern, Wertvorstellungen oder signifikanten Habitusformen führen, die sich für den Bildungsstand der deutschen Gesellschaft als relevant erweisen.

Die öffentliche Diskussion wurde durch Publikationen wegbereitender Schriften entfacht. 1902 erschien in deutscher Sprache ein pädagogisches Werk *Das Jahrhundert des Kindes* von der schwedischen Autorin Ellen Key. Erst dann, schreibt Key, „werden die Schwerter zu Pflugscharen geschmiedet, wenn die ganze Menschheit zur Heiligkeit der Generation erwacht sei“ (zit. aus: Ullrich 1999: 182), das heißt, wenn sich mit der nun ins 20. Jahrhundert hineingeborenen neuen Generation auch die Menschennatur gewandelt habe und durch sie dem Kampf ums Dasein edlere Formen verliehen werden würden.

Die Theorie der Reformpädagogik entwickelte auf der Basis von romantischen Kindheitsidealen, der „Mythisierung der Kindheit zur ursprünglichen, poetischen und religiösen Daseinsform“ (Ullrich 1999: 184) einer Anthropologie des Kindes. Die Grundlage der neuen Herangehensweise bildet eine mythische Vorstellung von der „Natur des Kindes“ und daran angepasste „naturgemäße Erziehung“. Ullrich bezeichnet diese reformpädagogische Denkform als „ein primordiales Denken über Erziehung“, als ein „pädagogisches Ursprungsdenken“. (Ullrich 1999: 328) Die „uralte Idee des absoluten Kindes“, schreibt Ullrich wird durch die Bezugnahme auf romantische Topoi, des paradiesischen Kindes und des göttlichen Erlöserkindes“ für die Reformpädagogik neu entdeckt. Die unbewussten, vor- und über-rationalen Seelenkräfte des Kindes gewinnen im Kontrast zu der aufklärerischen Tradition des Rationalen an Stärke. (Ullrich 1999: 355) Dem Kind wird die Funktion des Erneuerers der Gesellschaft zugeschrieben, weil es noch über eine Nähe zum Urgrund des Seins verfügt. Für die Reformpädagogen besitzt das Kind bereits eine „Persönlichkeit, eine schöpferische Form des Menschlichen“ (Ullrich 1999: 330), die es verwandelt zu bewahren gilt. Hermann Nohl schreibt in seinem Beitrag von 1933 *Die pädagogische Bewegung in Deutschland* von einem direkten Bezug der Reformpädagogik auf die Romantik: „Die pädagogische Bewegung ist eine zeitgemäße Form der Fortsetzung der romantischen Impulse der Kulturkritik und der Freisetzung ur-

sprünglicher Kräfte des Individuums und der Gemeinschaft“. (Nohl 1933: 304) Was hier besonders fortschrittlich wirken soll, ist für Jürgen Oelkers keine Garantie für eine moderne, zukunftsweisende Erziehung. In seinen Beiträgen zur Reformpädagogik sieht er viel mehr eine Form „reflexiver Beschränktheit ihrer Formulierer“ und ein Signifikant für den Antimodernismus innerhalb der durchaus auch modernen Lebensreformbewegung.“ (Oelkers 1989: 97) Oelkers begründet seine Auffassung mit der These, dass die Vision des reinen und unschuldigen Kindes bestärkt durch das mythische Bild des Kindes das Bild des Kindes als Individuum aus der pädagogischen Diskussion verdrängt. Ullrich schreibt dazu:

Der Mythos des Kindes lässt in der pädagogischen Praxis und Theorie nur zu, was dieser Grundannahme entspricht. Er will nicht deskriptiv und begrifflich überzeugen, sondern ästhetisch beeindrucken und moralisch wirksam appellieren. (Ullrich 1999: 243)

Den Standpunkt Oelkers aufgreifend kommt man zu der Überzeugung, dass ein so konstruiertes Bild des Kindes den Zugang zur authentischen Welt der Kinder verhindert. Als bahnbrechende Werke aus dem Bereich der Pädagogik dieser Zeit gelten: von Ellen Key: *Barnets århundrade (Das Jahrhundert des Kindes, 1900)*, von Maria Montessori: *Antropologia pedagogica (1910)* und von John Dewey: *Democracy and Education (1916)*. Alle drei setzen einen anderen Schwerpunkt für die pädagogische Erziehung und die gesellschaftliche Entwicklung. Ellen Keys Bild des Kindes oszilliert zwischen Mythos und Anthropologie. Einerseits fordert sie eine empirisch ausgelegte Kinderforschung, andererseits ist sie von der Heiligkeit der kindlichen Natur überzeugt. Ihre Auffassung der natürlichen Erziehung fußte auf dem von Rousseau stammenden Gedanken des „Wachsenlassen“ und bezog sich auf die Berücksichtigung des eigenen Wesens „Kind“. Maria Montessori sieht in der Natur des Kindes die Topoi des „Erlösers“ und des „Heilbringers“. Eine gewisse Distanz zu der göttlichen, religiösen und mythischen Vorstellung gewinnt der amerikanische Erziehungsphilosoph John Dewey. In seinem Werk widerspricht er sowohl dem traditionellen als auch dem reformpädagogischen Erziehungsgedanken. In seinem Denken erwirbt die menschliche Natur erst ihre volle Ausbildung in der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, also durch Erziehung und durch soziale Kontakte. Für alle drei Pädagogen stellt das Kind, als schöpferisches Wesen, die gesellschaftliche Bedingung für die Verjüngung der Kultur dar.

Diese sich rasch entwickelnden alternativen Kindheitskonzeptionen zu Anfang des 20. Jahrhunderts sollten im Zusammenhang mit der Krise der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft am Ende des vorangegangenen Jahrhunderts betrachtet werden. Die reformpädagogischen Bestrebungen

dürften als eine Antwort auf die sozialen Umstände zu verstehen sein. Key bezieht sich in ihren Auslegungen auf den sozialen Konflikt zwischen dem liberalen Individualismus, der die sozial schwachen Schichten nicht berücksichtigte und dem Sozialismus, in dem das Individuum keinen Platz mehr finde.

Paul Geheeb (1870–1961), einer der wichtigsten Pädagogen der Landerziehungsheimbewegung, schrieb am 14. April 1910 in seiner Rede, anlässlich der Eröffnung der Odenwaldschule folgende Worte:

Weit verbreitet ist die Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Schulwesen, und zahllos sind die verfehlten Reformschulen. Man klagt über Überbürdung der Schulen, und die Gelehrten streiten darüber, ob der Lehrplan hinten oder vorne beschnitten werden soll. Doch mit der Schere lässt sich die Schule nicht reformieren. (Geheeb 2010: 66)

Paul Geheeb gründete 1910 die Odenwaldschule, ein „pädagogisches Laboratorium“ in ländlicher Umgebung und schöner Natur. Sein Konzept setzte ein menschliches Bestreben auf allen Gebieten: des Glaubens, der Kunst, der Erziehung und des sozialen Lebens voraus. Die zentrale Bedeutung nahm in seinen Überlegungen „die nach Freiheit ringende lebendige Persönlichkeit“. Die Schule verfolgte das Ziel, dem jungen Menschen ein gefestigtes inneres Verhältnis zu sich selbst ermöglichen zu lassen und das kann nach Paul Geheeb nur in „ländlicher Stille und schöner Natur, fernab von der Unruhe und den erzieherisch vielfach störenden Einflüssen der Stadt“ (Geheeb 2010: 70) stattfinden. Der theoretische Hintergrund der Pädagogik von Geheeb wurde durch große Namen der Vergangenheit abgestützt: Goethe, Herder, Fichte, Schiller, Humboldt und Platon. In dem 1924 verfassten Text *Die geistigen Grundlagen der Odenwaldschule* betont Geheeb den Verweis auf die großen Persönlichkeiten:

Die geistige Atmosphäre, die unsere Lebensgemeinschaft erfüllt, ist ihrem Inhalte nach durch einige Heroen bestimmt, deren Gestalten in unserer Jugend lebendig werden zu lassen wir andauernd bemüht sind. So ist uns Fichte der Philosoph unserer Auffassung menschlicher Entwicklung; Schiller der prophetisch-dichterische Verkünder unserer idealistischen Lebensauffassung. Herders Genius gelang es zum ersten Male, die Synthese von Natur und Kultur zu vollziehen und die unserer Gemeinschaft leuchtende Humanitätsidee zu prägen. Wilhelm von Humboldt, als Staatsmann der Verwirklichung der praktischen Zwecke lebend, beweist gerade durch sein Leben, dass über dieser ganzen Welt der politischen Zwecke die Aufgabe bestehen bleibt, ein Mensch im höchsten Sinne zu werden. Zusammengefasst werden die von diesen Persönlichkeiten ausströmenden Kräfte in der gewaltigen Geisteswelt Goethes, zu dem noch auf ungeahnte Zeiten hinaus alle deutsche Kultur hinführen wird. Aber über allen diesen

Heroen schwebt uns die Gestalt Platons, als des unerschöpflichen und unversiegbaren Urquells der gesamten Kultur des Abendlandes. (Kaufmann/Priebe 2010: 27)

An diesem Textausschnitt wird die utopisch-philosophische Auffassung der Pädagogik, die stark an die lebensreformatorischen Ideen anknüpft, sichtbar. Der Mensch bleibt ein ganzes Leben lang im Entwicklungsprozess, dies geschieht in seiner Auseinandersetzung mit der Umgebung, mit Menschen und Dingen, mit Natur und Kultur.

Das wilhelminische Schulsystem dagegen wird als kinderfeindlich, einseitig intellektualistisch und bürokratisch bezeichnet. Ludwig Gurlitt, ein deutsch-österreichischer Reformpädagoge und Förderer der Wandervogelbewegung am Gymnasium Steglitz, schreibt: „Die Schule nehme den Kindern „das Köstlichste, was sie im Leben bekommen, ihre Eigenart, um sie in das langweilige Schulschema einzuzwängen.“ (Schonig 1998: 319) Gurlitt gilt als Verfechter künstlerischer und körperlicher Aspekte in der schulischen Bildung. Seine Forderungen fasste er im Begriff „natürliche Erziehung“ zusammen. Die Schule sollte den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder angepasst werden und die Kluft zwischen Leben und Schule überwinden. Er plädierte, ähnlich mit Heinrich Vogeler, für die Gründung von „Schulfarmen“, die nach einem Modell von Siedlungsgenossenschaften, von der äußeren Welt abgetrennt und isoliert werden sollten. Zu den Begründern der theoretischen Grundlagen der Reformpädagogik zählen Hermann Lietz (1868–1919), der Ideengeber der Landerziehungsheime, Berthold Otto (1859–1933), der Initiator der „Hauslehrerschule“, mit dieser Bezeichnung verwies er auf den Gedanken einer Schule als der erweiterten Familie und Georg Kerschensteiner (1854–1932), der Begründer der Arbeitspädagogik.

Nach Bertolt Otto sollte die Bildung auf der Grundlage der von den Schülern gestellten Fragen erfolgen. Er führte in seine Schule als erster den Gesamtunterricht ein. Für diese Idee stand der Familientisch Pate, an dem Kinder unterschiedlichen Alters mit ihren Eltern über Themen sprechen, die nicht auf Fächer und Unterrichtsstunden aufgeteilt werden und wo keine Benotung stattfindet. Die Verdienste Georg Kerschensteiners auf dem Feld der Pädagogik liegen hauptsächlich in der Abschaffung des Buchunterrichts zugunsten einer Verbindung von Handarbeit und geistiger Leistung. Zu den wichtigsten Prinzipien seiner Methoden werden Selbständigkeit, praktisches Tun, geistige Leistungen, Lernen an der Sache, Selbstüberprüfung des Erfolgs statt sachfremder Zensuren, Praxis, fachliches Wissen, ethische Ziele wie Sorgfalt, Sparsamkeit und kooperatives Lernen (vgl. Gudjons 1995: 103) gezählt. Das besondere Verdienst Kerschensteiners liegt in der Gründung der Berufsschule, die auf die Projektmethode von John Dewey zurückgreift.

Daran sieht man die internationale Verflechtung der Reformpädagogik. Die Impulse für die neuen Schulformen kamen aus den Gebieten, auf denen ähnliche gesellschaftliche und sozialen Prozesse im Hintergrund standen.

Die Textquellen der Lebensreformbewegung sind von einem immerwährenden eigentümlichen Pathos durchsetzt. Joachim Joe Scholz sieht darin die Spiegelung des „Sendungsbewusstseins und des elitären Geistes“. Den Gedanken aufgreifend gelangt Scholz zu der Auffassung: neue Erziehungsformen wurden durchdrungen durch den Modus der charismatischen Herrschaft. Der Begriff der „charismatischen Herrschaft“ entstammt den wissenschaftlichen Schriften Max Webers und sie beruht auf der außer alltäglichen Fähigkeit des charismatischen Führers. (vgl. Scholz 2002: 41) Eduard Spranger, Philosoph und Pädagoge schreibt in *Kultur und Erziehung*: „Ein neues, von innen wachsendes, auf Adelseigenschaften ruhendes Führertum wird aus der Gleichheit selbst eine echte Aristokratie, aus der Gemeinschaft geistige Höhenmenschen herauswachsen lassen.“ (Spranger 1925: 162) Gerade die Begriffe wie Führer, Gefolgschaft, Echtheit, Reinheit, Übersinnlichkeit, gehören eng zur Reformpädagogik und beeinflussten maßgeblich die Gestalt der Jugendbewegung.

Die bildungsgeschichtlich wirkungsvollen Reform- und Alternativbewegungen – die Reformpädagogik, die Kunsterziehungsbewegung und die Jugendbewegung – hatten allemal Verbindung zu radikal-kulturkritischen, völkischen, irrationalen, anti-modernen Tendenzen und Ideologien der Zeit, aber sie teilten nie deren Kulturimperialismus, Aggressivität und Rassismus. (Berg 1991: 23)

Nach der Etablierung der reformpädagogischen Modelle und Konzepte wurden in der Weimarer Republik bis 1933 ca. 500 Schulen mit reformpädagogischem Ansatz ins Leben gerufen. Mit der Konstituierung der Naziherrschaft, berichtet Schonig,

wurden zwar die meisten, vor allem die sozialistisch orientierten Versuchsschulen aufgelöst, die sozialistisch-sozialdemokratischen und kommunistischen Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuldienst entlassen [...] aber es kam vereinzelt auch zur Fortsetzung reformpädagogischer Schularbeit oder zur Gründung neuer reformpädagogischer Versuchsschulen. (Schonig 1998: 320)

Eine verbreitete Form der neu entstehenden Schulen waren die Landerziehungsheime. Das Ideal der reformpädagogischen Schule war die Gestaltung des Lerna- und des Lebensprozesses als eines ganzheitlichen Konzeptes. Diese Forderungen wurden von dem Gedanken begleitet, wonach in dem Schüler die Selbständigkeit und Selbstachtung erweckt werden soll. Sie gelangen am besten, der Meinung des Soziologen Max Weber folgend, mit

dem Eintritt in eine besondere Erziehungsanstalt, durch die Umgestaltung der gesamten Lebensführung, Askese, körperliche und seelische Exicitia in den verschiedensten Formen zur Weckung der Fähigkeit zur Extasis und zur Wiedergeburt“. (Weber 1995: 677) Scholz' Untersuchungen der Texte der Reformpädagogen beweisen, dass die Bedeutung solcher Wendungen, wie „religiös, Bekehrung, Wiedergeburt, vita nova, persönliche Offenbarung, Gemeinschaftserlebnis, Echtheit, Wesenoffenbarung, Hingebung“, die auf die charismatische Führerherrschaft verweisen, nicht zu unterschätzen ist. Dies führte des Weiteren zu eskapistischen Verhaltensweisen und zu räumlichen Idealisierungen. Als idealen Ort der Erziehung sah man die ländliche Umgebung an. Als Orte der höchsten Reduktion gelten der Garten, das Feld, der Wald und das Dorf. Zu ihren Hauptattributen gehörten ihre Überschaubarkeit und die damit verbundene Kontrollierbarkeit, die didaktische Gestaltbarkeit und Unmittelbarkeit des Landes als pädagogischer Erfahrungsraum. (vgl. Scholz 2002: 43)

Alfred Lichtwark (1852–1914), Lehrer und Direktor der Hamburger Kunsthalle zeigte sich für die Entwicklung und Popularisierung einer weiteren reformpädagogischen Richtung, der Kunsterziehungsbewegung verantwortlich. Er betonte, schreibt Gudjons, „die Prinzipien der Originalität, der Phantasie, des Empfindens und des eigenen Darstellens“. (Gudjons 1995: 104) Die Beschaffenheit der Kunstwerke, fasst Deppner Lichtwarks Überzeugung zusammen, „regt die Gefühle auf eine Weise an, die das Gefühlserlebnis entdeckend weiterzuleiten versteht, so dass die Gefahr des Sentimentalen und der unbegründeten Schwärmerei eingeschränkt, ja überwunden wird.“ (Deppner 2010: 5) Die Kinder sollen über die Betrachtung der Natur zur Kunstbetrachtung gebracht werden und damit auch zum freien, eigenständigen und eigenwilligen Zeichnen geführt werden. Konrad Lange, ein führender Kunsterziehungspädagoge, schreibt 1902 „Jeder Weg zur Kunst geht über Natur“. (Lange 1902: 30) Die Kunsterziehung soll durch Vermeidung jeder Schablone und jedes Drills, durch mögliche Individualisierung des Unterrichts neu organisiert werden. (Lange 1902: 37) Von dieser Weltanschauung führt ein ganz kurzer Weg zu Jugendstil, Art Nouveau, Modernisme, Reformstil, fin de siècle. Es ist eine Bewegung zur Aufhebung des Historismus' und des Eklektizismus' der Gründerzeit. Ein Beamter des preußischen Kultusministeriums äußert folgende Einschätzung der Kunsterziehungsbewegung: es handelt

sich um ein Prinzip, das den Gesamtbereich des erziehenden Unterrichts durchdringen soll, von der Kinderstube bis zur Universität einschließlich. Wir sollen das Kind in eine Märchenwelt begleiten und dort verstehen lernen, wir sollen versuchen, das liebevolle Spiel der Phantasie (...) zu fördern (...) einzig nach der

Natur des Kindes. Alles, womit wir das Kind umgeben, von der Puppe, bis zum schönen Bilderbuch, muss mit Takt, mit Geschmack nach ästhetischen Grundsätzen ausgewählt werden. (zit. nach Kerbs 1998: 373f.)

Das Hauptziel der zu dieser Zeit forcierten Kunsterziehung mündete in der Freilegung schöpferischen Potenzials, das normativ allerdings nicht gekennzeichnet worden ist. Weil zum einen die von Gustav Kolb vertretene Richtung zur Vereinnahmung der Kunst zur Reinheit der Rasse mutierte oder zum anderen, sollte sich wie bei Kerschensteiner, die moderne Kunstausbildung auf die Formung des Charakters auswirken. So dient Kunst immer noch als Medium und erhält keine Autonomie, sie bleibt ein Werkzeug in den Händen der Pädagogen.

Mit der sich immer stärker ausbreitenden Jugendbewegung, deren höchste Leistung die Gründung der Wandervogelbewegung 1896 in Berlin Steglitz war, entstand die Jugendmusikbewegung. Die Freizeit junger Menschen wurde durch Wanderungen ins Freie, weg von der Enge der Großstadt, der bürgerlichen Lebensform ausgefüllt. Die Zeit des Aufblühens des deutschen Volksliedes begann, man sah in dem Wiederbeleben des deutschen Volksliedes einen entscheidenden Beitrag zur inneren Entwicklung der Nation, die „Vollendung des Deutschtums“, wie es im Vorwort zum Liedersammelband *Zupfgeigenhansl* (1912) heißt. Die Jugendmusikbewegung übte einen wichtigen Einfluss auf die Musikpädagogik dieser Zeit aus. Die Forderung lässt sich in einem Satz zusammenfassen: Kinder sollen mit Lust und Freude Lieder singen, die dem kindlichen Fassungsvermögen entsprechen. Diese Lieder entstammten des Öfteren den Liederbüchern der Jugendbewegung. Das Volkslied stand im Gegensatz zum patriotischen, vaterländischen und kirchlichen Lied, das bis dato den Musikunterricht ausmachte. Eberhard Preussner schrieb 1929 über das gemeinsame Singen: „Das Erleben des Einheitsgefühls, das Lösen und Freimachen seelischer Spannungen, das Wecken aller aktiven Kräfte ist das Ziel dieser neuen Musikbetätigung“. (Preussner 1929: 20f.)

Die Kunstenthusiasten der Lebensreformbewegung fungierten aber auf einem anderen symbolischen Feld als die Künstler der Moderne. Da sie in den meisten Fällen nicht über eine künstlerische Praxis verfügten, sich aber des neuen Geistes bewusst waren, schlugen sie den Weg der „Selbstnobilisierung“ ein, der sich, wie es Peter Ulrich Hein ausdrückt, durch ein immerwährend reklamiertes „Kulturwollen“ legitimiert. Die Stelle der professionellen, künstlerischen Betätigung nahm ein musischer Dilettantismus ein: „eine spezifische Vaganten- beziehungsweise Wandervogelästhetik, welche die Tracht und die Mandoline, im weiteren Sinne das Erlebnis der Fahrt, Körperbewusstsein und Naturerfahrung zu ihren Inhalten zählt.“ (Hein 2001: 211)

Das wohl bekannteste Modell einer Reformschule ist die Waldorfschule. Die erste Schule wurde unter der pädagogischen Leitung Rudolf Steiners (1861–1925) am 7. September 1919 für die Arbeiterkinder der Stuttgarter Zigarrenfabrik „Waldorf-Astoria“ gegründet. Heute berufen sich mehr als 1000 Schulen weltweit auf die pädagogischen Ideen Steiners. Zum 150 Geburtstag von Steiner erschien in *Die Zeit* eine ganze Beilage zum Thema „Waldorfschule“. Im Entrée wird folgendes berichtet:

Diese Schulen sind ein starkes Stück. 35 Kinder drängen sich hier im Schnitt in einem Raum. Selbst nach zwei Jahren können viele Schüler noch nicht lesen. Die Lehrer der ersten acht Klassen verfügen über keine wissenschaftlich anerkannte Ausbildung. Stattdessen folgt ihre Pädagogik den Ideen eines Mannes, der selbst kinderlos blieb, niemals länger vor der Klasse stand, an die Wiedergeburt glaubte und predigte, ein Lehrer müsse die vorherigen Existenzen seiner Schüler ergründen. Eigentlich dürfte es kaum Eltern geben, die ihre Kinder auf solche Schule schicken. Eigentlich sollte man annehmen, das ihre Schüler kaum etwas lernen. Eigentlich müsse jede Bildungsbehörde diesen Schulen von vornherein die Genehmigung versagen. In diesem Fall ist alles etwas anders. (Spiewak 2011: 69)

Die Waldorfpädagogik gehört neben dem Universitätsgedanken von Wilhelm von Humboldt und der Kindergartenidee von Friedrich Fröbel zu den wichtigsten Impulsen der deutschen Bildungsidee, die weltweite Anerkennung und Umsetzung fanden.

Rudolf Steiner führte die anthroposophische Bewegung an. Die Anthroposophie ist eine weltweit verbreitete spirituelle Weltanschauung, die den Menschen in einer Beziehung zum Übersinnlichen betrachtet. In der Anthroposophie finden sich Elemente des deutschen Idealismus, der Weltsicht Goethes, der Wertauffassung der Gnosis, fernöstlicher Weisheiten sowie naturwissenschaftlicher Erkenntnisse der Jahrhundertwende, die der Evolutionstheorie. Die Auslegung der Anthroposophie bei Steiner beinhaltet methodische Züge, wie eine eigenständige Forschung in der übersinnlichen Welt zu betreiben ist.

Die Organisationsformen und die Prinzipien der Waldorfschulen bleiben seit 1919 unverändert. Heiner Ullrich listet sie auf:

(1) Sie sind rechtlich und finanziell autonome Schulen mit einer kindzentrierten pädagogischen Prägung, in denen Eltern und Lehrer im Interesse des Kindes gemeinschaftlich zusammenwirken. (2) Sie sind koedukative Einheits- bzw. Gesamtschulen, in denen die Schüler ohne Zensuren und Sitzenbleiben in stabilen Jahrgangsstufen vom 1. bis zum 12. Schuljahr die Schulzeit verbringen. Statt der amtlichen Notenzeugnisse erstellen die Waldorflehrer jährliche Schülercharakteristiken bzw. Lernbereiche in freiem Wortlaut. (3) Der Lehrplan, der Stunden-

plan und die Unterrichtsmethode sollen sich in erster Linie genetisch-organisch auf die Entwicklung des Kindes und auf verschiedene Bereiche seiner Persönlichkeit auswirken. (4) Durch die tendenzielle Gleichgewichtung von kognitiven, musisch-künstlerischen und handwerklich-praktischen Fächern bzw. Aktivitäten in Unterricht und Schulleben soll die Person des Schülers ganzheitlich gebildet werden. (5) In den ersten acht Schuljahren wird der Lehrer primär als Erzieher verstanden. Als Klassenlehrer leitet er auch Jahre lang dieselbe Klasse; er gibt ohne standardisierte Lehrbücher täglich einen zweistündigen „Epochenunterricht“, der sich auf traditionelle Hauptfächer mit Ausnahme der Fremdsprachen erstreckt. Die letzteren werden bereits ab dem ersten Schuljahr in spielerisch-aktiver Weise gelehrt, ebenso das von Steiner neu geschaffene Schulfach Eurythmie. (Ullrich 1998: 413f.)

Diese Komponenten führen zu der Eingliederung der Waldorfschule in die Reihe der Versuchsschulen, die nach dem reformpädagogischen Praxismodell aufgebaut werden. Die Überlegungen Steiners scheinen dabei der Jena-Plan-Schule von Peter Petersen (1884–1952), der Theorie von Maria Montessori (1870–1952) nahe, vor allem in Metaphern wie: Heilung, Wachsenlassen oder Dienst am Heiligen Kind zu liegen. Ullrich macht aber auf die Unterschiede der Waldorfpädagogik zu den reformpädagogischen Konzepten aufmerksam. Während die Reformpädagogen ihre neuen Erziehungsformen auf die sich immer stärker entwickelnde empirische Kinderpsychologieforschung beziehen, gründet Steiner seine Pädagogik auf eigens entwickelten anthroposophischen Ideen. Ullrich schreibt:

Die religiöse Erziehungsmetaphorik der Priesterschaft bzw. des Dienstes am heiligen Kind wird in der Anthroposophie Rudolf Steiners durch den Glauben an Reinkarnation und Karma verdeutlicht. Erziehung wird hier als Inkarnationshilfe, als Dienst an einem ewigen Geistigen in jedem Menschen, das im Laufe der Weltgeschichte über zahllose Reinkarnationen wieder zu seiner geistigen Heimat zurückkehrt, verstanden. [...] Der Waldorfpädagoge begreift sich als Seelenführer, der das Kind bei der Reinkarnation seines ewigen, geistigen Ich in die neue Leiblichkeit begleitet. (Ullrich 1998: 415)

Wie stellt sich die Waldorfschule heute in der Praxis dar? Auf der Homepage der Kreuzberger Waldorfschule Berlin erscheinen die Lösungsworte, wie „ganzheitlich“, „individuell“ oder „integrativ“. Dieselben Begriffe findet man heutzutage in jeder öffentlichen Bildungsdebatte.

Die Reformpädagogik lässt sich schwer auf wissenschaftlich eindeutige Begriffe bringen und in überschaubarer Systematik beschreiben. Es handelt sich dabei sowohl um ein deutsches als auch ein internationales Phänomen, ihre theoretischen Grundlagen sind nicht erschöpfend festgelegt, sie zerfällt in heterogene Strömungen und ist verschiedenen politischen Orientierungen

verbunden. Die größten Verdienste der Reformpädagogik liegen sicherlich in „der Vielfältigkeit, Lebendigkeit und Phantasie, mit denen der Lernprozess und der Unterricht als Ausdruck der Lebenserfahrungen und Lebensbedingungen der Schulklasse als Lern- und Lebensgemeinschaft vollzogen wurden.“ (Schonig 1998: 323) Die Diskussion der Ansätze der Reformpädagogik findet in der Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit und entwickelt eine „erhebliche Überzeugungskraft“. Tillmann vertritt die Meinung, dass diese Impulse in die bildungspolitischen Streitgespräche eingeflossen seien und diese zum Teil die Themen bestimmen würden. Vor 20 Jahren schrieb Jürgen Oelkers, die Reformpädagogik sei erneut zu einem Schlagwort bildungspolitischer Auseinandersetzung geworden. Oelkers nennt die wichtigsten Errungenschaften der Reformpädagogik der Jahrhundertwende, die die heutige Diskussion nachhaltig beeinflusst haben:

Neue Modelle der Schule fordern die staatliche Einheitsorganisation heraus; neue Formen des Unterrichts zeigen Möglichkeiten auf, wie der frontale Buchunterricht verändert werden kann und die neuen Prinzipien der Erziehung zeigen auf, dass die Beziehungen und Tätigkeiten in der Schule eine alternative Gestaltung erfahren können. (Oelkers 1989: 100)

An dieser Äußerung wird die Entstehung eines sekundären semiologischen Systems sichtbar: Der moderne Unterricht setzt auf die Erfahrung der Außenwelt, was zu den Errungenschaften der Reformpädagogik zählt. Dies soll dem Ziel dienen, den Lernprozess effizienter zu gestalten. Im Sinne der Reformpädagogik unterstützten solche Erfahrungen den Weg zur Bildung des ganzen Menschen.

Die Reformpädagogik stützt ihre theoretischen Überlegungen auf den Vorstellungen von der Schöpferkraft des Kindes sowie auf dem mythischen, romantisch unterlegten Bild des Kindes als Genius. Sie wandte sich gegen starre Formen des Unterrichtens, gegen jeglichen Automatismus des Lernens, gegen die Veramtlichung des Lernprozesses sowie gegen den autoritären Umgang der Lehrerschaft mit der Schülerschaft. An dieser Stelle in der Kritik stehenden Punkte wollten die Reformpädagogen die „Lebensnähe“, „Kindgemäßigkeit“, „Arbeit“, „Kameradschaftlichkeit“, „Familiarität“, „Erlebnis“, „Gemeinschaft“ und „Selbsttätigkeit“ setzen. Diese pädagogische Richtung wurde durch die Ambivalenz der Progressivität und des Konservatismus der kulturellen Strömungen des Wilhelminischen Zeitalters geprägt.

Nach einer längeren Nichtbeachtung des Themas der Reformpädagogen in der öffentlichen Diskussion lässt sich gegenwärtig wieder ein verstärktes Interesse an ihren Ansätzen und Handlungsmodellen feststellen. Der Grund ist in einer ähnlichen sozialen Situation der Gesellschaft zu suchen, die sich

in einer Phase der Orientierungslosigkeit und des Werteverfalls befindet. Dieses verstärkte Interesse der heutigen Pädagogen an den reformpädagogischen Ansätzen sieht Schonig in der „immer noch nicht eingelösten und seit der Pädagogik Rousseaus und der Aufklärung eingeforderten „von Menschen aus“ konzipierten Lebens- und Erziehungsform“. (Schonig 1998: 327) Reformpädagogik ist auch eine „Reflexions- und Handlungsform, die gegen unreflektierte einschränkende Zwänge der Institutionen ein Konzept des Lernens entwickelt, das angstfreies Lernen ermöglicht“. (Skiera 2003: 10)

## LITERATURVERZEICHNIS

- Berg, Ch. (Hg.), 1991. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV 1870–1978. München: Verlag C.H. Beck.
- Deppner, M.R., 2010. *Authentizität des Erlebnisses*. Studien zu Alfred Lichtwark als Wegbereiter der Erlebnispädagogik. Lüneburg: Verlag Edition erlebispädagogik.
- Geheeb, P., 2010. Die Odenwaldschule – Rede zur Eröffnung, gehalten am 14. April 1910. In: Herrmann, U., *Paul Geheeb: Die Odenwaldschule 1909–1934*. Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schälern. Jena: Verlag IKS Garamond.
- Gudjons, H., 1995. *Pädagogisches Grundwissen*. Überblick, Kompendium, Studienbuch. Bad Hailbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hein, P.U., 2001. Ästhetische Leitbilder der Jugendbewegung und die Vergesellschaftung der Kunst. In: Buchholz, K. / Latocha, R. / Peckmann, H. (Hrsg.), *Die Lebensreform*. 2 Bände. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Darmstadt: Institut Mathildenhöhe, 211–215.
- Kerbs, D. / Reulecke, J. (Hrsg.), 1998. *Handbuch der deutschen Reformbewegung 1880–1933*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Koselleck, R. (Hg.), 1972. *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 1, Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Koselleck, R. (Hg.), 1984. *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 5, Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Lagarde, P. de, 1934. *Ausgewählte Schriften*. Hg. v. Paul Fischer. München.
- Lange, K., 1902. Das Wesen der künstlerischen Erziehung. In: Lange, K., *Künstlererziehung*. Erlebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. 1901. Leipzig.
- Lepp, N. / Roth, M. / Vogel, K., 1999. *Der neue Mensch*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag.
- Lepsius, M.R., 2007. *O kulturze politycznej w Niemczech*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Massow, C. von, 1894. *Reform oder Revolution!* Berlin.
- Nohl, H. / Pallat, L. (Hrsg.), 1933. *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1, Langensalza.
- Oelkers, J., 1989. *Reformpädagogik*. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa.
- Otto, B., 1903. Die Wochenschrift *Der Hauslehrer*.
- Preussner, E., 1929. *Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik*. Leipzig.
- Reulecke, J. / Herrmann, U., 2010. Gesellschaftskritik und Kulturkritik – Lebensreform und Schulreform. Die Gründung der Odenwaldschule im Kontext von Reformbewegungen in der Wilhelminischen Gesellschaft um 1900. In: Kaufmann M. / Priebe, A. (Hrsg.), *100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule*. Berlin: Verlag für Berlin-Brandenburg, 20–28.

- Röhrs, H., 1998. *Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf unter internationalen Aspekten* Weinheim: Deutscher Studienverlag Weinheim.
- Scholz, J.J., 2002. „Haben wir die Jugend, so haben wir die Zukunft“ Die Obstbausiedlung Eden/Oranienburg als alternatives Gesellschafts- und Erziehungsmodell (1893–1936). Berlin: Weidler Buchverlag.
- Schonig, B., 1998. Reformpädagogik. In: Kerbs, D. / Reulecke J. (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegung 1980–1933*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 319–330.
- Simmel, G., 1993. Philosophie der Landschaft (1913). In: Simmel, G., *Das Individuum und die Freiheit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 130–139.
- Skiera, E., 2003. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Spiewak, M., 2011. Eine Schmiede guter Menschen. In: *Die Zeit*, Nr. 8, 17.02., 69–70.
- Spranger, E., 1925. *Kultur und Erziehung*. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Ullrich, H., 1999. *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ullrich, H., 1998. Freie Waldorfschulen. In: Kerbs, D. / Reulecke J. (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegung 1980–1933*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, 411–424.
- Weber, M., 1995. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.

