

Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 8 (2002)
Heft: 2

Artikel: Erziehung als Erlösung : religiöse Dimensionen der Reformpädagogik
Autor: Baader, Meike Sophia
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-901829>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 08.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Erziehung als Erlösung: religiöse Dimensionen der Reformpädagogik

(Red.) Die zentralen Impulse erhielt die neuzeitliche Pädagogik aus der Überwindung ihrer religiösen Grundlagen, insbesondere jener des Glaubens an die Erbsünde. Die zahlreichen pädagogischen Konzepte, die in der Folge entwickelt werden konnten, wurden von der Geschichtsschreibung der Pädagogik oft vorschnell als säkulare Entwicklung gedeutet, wozu der Unterschied von Religiosität und Konfessionalität ausgeblendet werden musste. Meike Sophia Baader zeigt im folgenden Beitrag am Beispiel der Reformpädagogik, dass die Berücksichtigung dieses Unterschiedes religiöse Dimensionen der Pädagogik an den Tag bringt, die lange Zeit unterschätzt oder gar negiert worden waren.

■ Meike Sophia Baader

Die religiösen Dimensionen von Reformpädagogik sind offensichtlich. Gleichwohl sind sie bisher wenig untersucht und systematisch rekonstruiert, auch wenn Jürgen Oelkers bereits in seiner "Dogmengeschichte" der Reformpädagogik eine "Religionskritik" gefordert und betont hat, dass hinter fast allen reformpädagogischen Entwürfen religiöse Erwartungen ständen (Oelkers 1996, S. 191ff.). Um diese jedoch in den Blick zu bekommen, bedarf es eines weiten Religionsbegriffes, der Religion nicht mit Konfession gleichsetzt. Gegenüber einer stark an den Konfessionen orientierten Religiosität zeigten sich nämlich viele reformpädagogische Ansätze eher kritisch. Auch aus diesem Grund wurde die ihnen eigene Religiosität gerne übersehen.

War die Religion für die Geistes- und Sozialwissenschaften in Deutschland seit den späten sechziger Jahren ein eher marginales Thema, so lässt sich zur Zeit eine neue Aufmerksamkeit für das Religiöse sowohl in der Soziologie als auch in der Philosophie und der Geschichtswissenschaft beobachten. Diese geht einher mit Kritik einerseits an einem verengten Säkularisierungsbegriff, andererseits an der Gleichsetzung von Moderne und säkularisierter Gesellschaft. Gegen diese einfache Parallelisierung

spricht bereits der Blick in die USA: eine moderne Gesellschaft, in der Religion gleichwohl eine wichtige Rolle spielt.

Auch wenn "die Genese der Pädagogik aus dem Geist der Theologie" grundsätzlich unbestritten scheint, wie Tenorth bemerkt, bedarf es genauer Untersuchungen, um den Zusammenhang zwischen Religion und Pädagogik für einzelne Epochen und Ansätze zu konkretisieren und historisch zu kontextualisieren (Tenorth 2000). Wird dabei allerdings a priori von einer Perspektive der "Religionskritik" ausgegangen, so kann diese normative Sicht eine exakte historische Kontextualisierung geradezu erschweren. Diese ist jedoch eine wichtige Voraussetzung, um die Traditionen und Filiationen freizulegen, die in die Religiosität pädagogischer Konzepte eingehen. Die Religiosität der Reformpädagogik um 1900 ist also im Zusammenhang mit den Debatten um Religion und Religiosität zu sehen, wie sie um die Jahrhundertwende geführt wurden.

1. Religiöse Dimensionen von Reformpädagogik 1880-1930

Von der "schmalen Basis individueller religiöser Erfahrung" im Vergleich zur Sicherheit, die ein konfessionell gegründeter Glaube bietet, berichtet die Odenwaldschullehrerin Alwine von Keller in ihrer etwa 1950 geschriebenen Autobiographie (Keller 1950, S. 141). Klaus Mann, der Anfang der zwanziger Jahre an der Odenwaldschule Schüler von Keller war, beschreibt seine Zeit dort als Zeit "ununterbrochener religiöser Verzückung" und "mystischer Stimmung" (Mann 2000, S. 180). Ellen Key, die der Begründer der Odenwaldschule, Paul Geheeb, als Vordenkerin seiner Schule bezeichnet, fordert in ihrer Schrift 'Das Jahrhundert des Kindes' (dt. 1902) eine neue Religiosität. Den existierenden schulischen Religionsunterricht hingegen bezeichnet sie als "das demoralisierendste Moment" der gesamten Schule ihrer Zeit. Religiosität, so Key, sei jedoch die Voraussetzung für die Ausbildung von Idealen und von Moral. Eine neue Religion, die nietzscheanisch inspirierte Schwedin bezeichnet sie in ihrer gleichnamigen Schrift von 1906 als "Lebensglaube", müsse vor allem anderen individuell sein (Key 1992, S. 202-210; Key 1906).¹ Auch in der reformpädagogisch ausgerichteten Denkschrift der Bremer Lehrervereinigung aus dem Jahre 1905 geht es um die Abschaffung des konfessionell

gebundenen schulischen Religionsunterrichtes. Be- gründet wird dies jedoch mit der Rettung des Religiösen, das durch den konfessionellen Religionsunterricht zerstört würde. In diesem Zusammenhang wird unter anderem die Meinung vertreten, dass aller Unterricht religiös sein müsse (Koerrenz/Collmar 1994, S. 25-36)². 1927 erklärt Paul Geheebe, dass es zu den vornehmsten und heiligsten Aufgaben der Odenwaldschule gehöre, jene ursprüngliche und überkonfessionelle Religiosität zu entwickeln, an die er glaube (Geheebe 1927, S. 40-45).³ Religiosität, so Ellen Schwitalski in ihrer Studie zur Odenwaldschule um 1900, habe dort eine wichtige Rolle gespielt, auch wenn man sich von einem konfessionell ausgerichteten Religionsverständnis distanziert hat (Schwitalski 2002).

In den angeführten Äusserungen, die alle reformpädagogischen Zusammenhängen entstammen, ist von Religion und Religiosität die Rede, aber es geht dabei immer um Formen von Religiosität, die sich nicht an den Kirchen orientieren. In der Rezeption wird diese Ablehnung institutionalisierter Formen des Glaubens beziehungsweise die Ablehnung christlicher Dogmen häufig mit Areligiosität, Religions- oder Christentumsferne gleichgesetzt. Angemessener dagegen ist ein Religionsverständnis, das Religion nicht mit Konfession, Kirche und Theologie identifiziert.

Will man die religiösen Dimensionen der Reformpädagogik erforschen, so bieten sich vier Ebenen der Analyse an:

1. Wie haben sich Reformpädagogen und -pädagoginnen grundsätzlich zu Fragen der Religion geäußert?
2. Welche Stellung haben Sie zum schulischen Religionsunterricht eingenommen?
3. Wie sahen die Praxisformen schulischen Religionsunterrichtes an reformpädagogischen Schulen, etwa den Landerziehungsheimen, aus?
4. Inwiefern sind reformpädagogische Konzepte von religiöser Terminologie, religiöser Metaphorik und Semantik geprägt? Hierzu gehört etwa die Rede vom "heiligen Kind" (Key, Montessori), von der "Heiligkeit der Jugend" (Wyneken), vom "Kind als Offenbarung des Göttlichen" (Montessori) oder "von der Erziehung als Erlösung" (Key, Lietz, Wyneken, Montessori).

2. Transformationen des Religiösen in der Moderne

Einen weiten Religionsbegriff, der sich zur Analyse der Religiosität von Reformpädagogik anbietet, hat Thomas Luckmann in seiner Studie 'Die unsichtbare Religion' vorgelegt (Luckmann 1991). Nach Luckmann, der einen funktionalen, phänomenologischen und wissenssoziologischen Religionsbegriff entwickelt, geht es in der Religion um Transzendenz und deren Thematisierung. Dies deckt sich mit der funktionalen Definition von Religion, wie Niklas Luhmann sie in seiner 'Religion der

Gesellschaft' vorgelegt hat (Luhmann 2000). Im System der Religion, so Luhmann, gehe es um die Differenz von Transzendenz und Immanenz. Luckmann allerdings fundiert seinen Religionsbegriff anthropologisch, wenn er bemerkt, dass es bei Fragen der Religion und des Religiösen um die Bewältigung des anthropologischen Problems von "Transzenderfahrungen" geht. Luhmann hingegen interessiert sich bekanntermassen nicht für anthropologische Begründungen, sondern fragt nach den Strukturen des Kommunikationssystems, in dem die Opposition Immanenz/Transzendenz bearbeitet wird. Religion sei zunächst das, was sich selbst als Religion beschreibe: "Von der katholischen Kirche zum Voodoo-Kult, vom Inkarnationsglauben der Spiritisten bis zum Zen-Buddhismus: es ist immer Religion" (ebd., S. 273).

Beide Soziologen gehen davon aus, dass die These vom Verschwinden der Religion in der Moderne und ihrem Funktionsverlust unangemessen ist. Allerdings werde die Religion, so Luhmann, zu einem System neben anderen und ist nicht mehr die allen anderen Bereichen übergeordnete Lebensmacht. Die grössten Herausforderungen für die Religion in der Moderne sind der Individualismus und der Vergleich der Kulturen, durch den Religion zunehmend dem Bereich der "Kultur" zugeschlagen wird, sowie die Wissenschaft.

Luckmann vertritt, dass die Religion in der Moderne sich gerade durch ihre Unsichtbarkeit auszeichne. Diese hänge unter anderem mit ihrer Institutionenferne zusammen und sei deshalb für einen soziologischen Religionsbegriff, der Religion in erster Linie mit Institutionen gleichsetze, nicht zu identifizieren. Die Moderne, so Luckmann, hat neue Formen des Religiösen hervorgebracht, die marktorientiert, individuell, privatistisch, synkretistisch, pluralisiert und diesseitsorientiert sind. Das Verschwinden institutionalisierter Formen religiöser Praktiken sei durch die wachsende Bedeutung von "Kulten" und kultischen Handlungen ersetzt. Religiöse Strukturen würden zunehmend von nicht-religiösen Strukturen getragen, die um das Subjekt, seine Identität oder seine Selbstverwirklichung kreisten. In den Industriegesellschaften bestehe der "Heilige Kosmos", verstanden als "System letzter Bedeutungen", nicht mehr aus *einem* in sich geschlossenen Universum und einer verpflichtenden Hierarchie von Normen, sondern sei ein "Warenlager" letzter Bedeutungen. Damit verflüchtigt sich die Religion ins Religiöse. Dies geht mit einer "Schrumpfung von Transzendenzen" einher (Luckmann 1991, S. 144-163).

Jene neuen synkretistischen Formen des Religiösen, auf die Luckmann aufmerksam macht, bilden sich jedoch bereits um 1900 heraus und greifen dabei wiederum auf ältere Traditionen zurück, die in der Mystik, im deutschen Pietismus, in der Romantik und in den freireligiösen Bewegungen um 1848 ihre Wurzeln haben. Wenn Ellen Key im 'Jahrhundert des Kindes' dazu auffordert, sich aus den Weltreli-

gionen das herauszusuchen, was am besten zur Architektur der eigenen Persönlichkeit passt, dann manifestiert sich darin genau jenes Verhältnis zur Religion, das Luckmann als synkretistisch und individualistisch beschrieben hat (Key 1992, S. 207). Das, was heute gerne als postmoderne Bricolage-Religion bezeichnet wird, existierte also bereits um 1900.

Eine jener neuen Formen des Religiösen, die sich um die Jahrhundertwende herausbildete, ist etwa die Theosophie, die sowohl für die Lebensreformbewegungen als auch für die Reformpädagogik prägend war, beispielsweise in der Person Maria Montessoris und Rudolf Steiners, aber auch Ellen Key räsonierte über die Theosophie. Diese ist geradezu exemplarisch für den Synkretismus neuer Formen des Religiösen, denn sie zielte auf das, was im Kern allen Weltreligionen gemeinsam ist. Die Theosophie wird auch in der bahnbrechenden Studie 'Die Vielfalt religiöser Erfahrung' (1902, dt. 1907) des amerikanischen Religionspsychologen und Pragmatisten William James diskutiert. James fragt nämlich gleichfalls danach, was allen Religionen gemeinsam ist, und interessiert sich dabei für die subjektive Seite der religiösen Erfahrung. Auch er entfaltet einen weiten, individuellen und pluralen Religionsbegriff jenseits von Lehren, Dogmen, Glaubenssystemen und Institutionalisierungsformen. Für James handelt es sich immer dann um Religion, wenn es um die Gefühle von Menschen geht, "die von sich selbst glauben, dass sie in Beziehung zum Göttlichen stehen" (James 1997, S. 63f.). James geht davon aus, dass die religiöse Erfahrung die Individuen stabilisiere und ihr Leben erleichtere. Darin sieht der Pragmatist und Darwinanhänger James, der von der Darwinistin und Reformpädagogin Key rezipiert wurde, die Funktion der Religion für die menschliche Evolution.

3. Die religiösen Dimensionen der Lebensreformbewegung

Fragen der Religion, der religiösen Orientierungen und der konfessionellen Differenzen haben um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Deutschland eine eminente Bedeutung gespielt. Peter Gay etwa spricht von der "quasireligiösen Atmosphäre der Jahrhundertwende" (Gay 1997, S. 386). Konfessionelle und religiöse Differenzen scheinen nach der Reichsgründung von 1871 sogar eine grösitere Bedeutung zu erhalten als vor 1871, denn zur Zeit der nationalen Einigung wurde das Überkonfessionelle stärker betont.

Religiöse Suchbewegungen haben auch die Lebensreformbewegungen um 1900 ausgezeichnet, mit denen die reformpädagogischen Bewegungen sowohl personell als auch ideell und konzeptionell aufs engste verbunden waren. Religion, so der Historiker Thomas Nipperdey, sei ein Thema aller "Lebens- und Reformreflektierer" um 1900 in Deutschland gewesen. In diesem Zusammenhang spricht Nipperdey von der "vagierenden Religiosität" der



Abb. 1: Eine Ikone der Lebensreformbewegung: Das "Lichtgebet" (1913) von Hugo Höppner, genannt Fidus.
In: Jonas Frecol / Johann Friedrich Geist / Diethart Krebs: *Fidus 1868-1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen*. Hamburg 1997

Lebensreformbewegungen, die sich vor allem durch eine "Welt- und Lebensfrömmigkeit" und durch "latenten Pantheismus" auszeichne. Diese "vagierende Religiosität", ausser- und randkirchlicher Natur, die sich besonders seit der Jahrhundertwende im bürgerlichen Milieu beobachten lässt – Nipperdey nennt sie auch "religiöse Gestimmtheit" –, sei auf ein Bedürfnis nach Religiosität zurückzuführen, das personell zwei Wurzeln habe: Einmal seien es Theologen, Intellektuelle und das randkirchliche Publikum, Noch-Christen, die die Kirchen kritisieren, aber zugleich religiöse Überzeugungen propagierten. Dann habe es die säkularen Nicht-(mehr)-Christen gegeben, die jedoch, anders als die älteren aufgeklärten Rationalisten, zugleich eigene religiöse Überzeugungen propagierten und eine "post-scientifische, postrationalistische Position im Zeichen Nietzsches oder des Ästhetizismus" einnahmen, "christentumsfern, aber doch vom Stachel der christlichen Erinnerung angetrieben". Charakteristisch sei, dass diese Aufbrüche um 1900, die sich sowohl gegen die etablierte Religion als auch gegen die Nicht-Religion richteten, von rechts nach links reichten und teilweise auch merkwürdig gemischt seien (Nipperdey 1990, S. 121, S. 521).⁴

Von der latenten Religiosität der Lebensreformbewegung zeugt auch ihre Ikone, das "Lichtgebet" des Jugendstilkünstlers Hugo Höppner, genannt Fidus (siehe Abb. 1). Fidus war Illustrator der Lebensreformbewegung und selbst Mitglied zahlrei-

cher lebensreformerischer Vereine und dort zugleich auf der Suche nach neuen Formen des Religiösen. Seit 1908 etwa war er Mitglied einer organisierten Glaubengemeinschaft, den sogenannten Germanengläubigen oder Deutschchristen, zugleich war er Anhänger der Theosophie, praktizierte Formen einer zoroastrischen Religiosität und wollte schliesslich auch mit seiner Kunst eine neue Religion verkünden. Sein 'Lichtgebet' hing vor und nach dem ersten Weltkrieg angeblich in jedem zehnten deutschen Bürgerhaushalt. Die Rezeptionsgeschichte des Bildes verweist auf ein breites Spektrum, unabhängig von politischen Orientierungen. Die auf dem Bild thematisierte Naturreligion und die Sakralisierung des Körpers waren für ein breites Publikum anschlussfähig. Dabei wurde die "religiöse Gestimmtheit" des Bildes in der Rezeption durchaus zur Kenntnis genommen (Baader 2001).

An den Aufbrüchen und Suchbewegungen nach neuen Formen des Religiösen um 1900 partizipierten auch Reformpädagoginnen und -pädagogen: Ellen Key etwa wollte mit ihrem "Lebensglauben" eine neue Religion begründen, Maria Montessori war seit 1899 Mitglied der Theosophischen Vereinigung, Paul Geheebs war Anhänger der sogenannten Egidy-Bewegung, die auf Moritz von Egidy zurückging und ein Christentum der Tat proklamierte. Gustav Wyneken orientierte sich eher an einer nietzscheanisch inspirierten Kunstreigion der Zukunft, ein wichtiger Bezugspunkt für ihn war Carl Spittlers 'Olympischer Frühling', und Hermann Lietz schliesslich vertrat einen völkisch gefärbten Protestantismus.⁵ Eine für die Pädagogik wichtige Strömung war auch der Monismus, der in Deutschland durch Haeckels Darwin-Rezeption und sein Verständnis des Monismus als Band zwischen "Wissenschaft und Religion" geprägt war (Haeckel 1893). Darüber hinaus spielte die Orientierung an asiatischen Formen von Religion eine Rolle, sowohl bei Key und Geheebs als auch bei Wyneken oder bei dem psychoanalytisch orientierten Lehrer Werner Zimmermann, der 1921 ein Buch mit dem Titel 'Lichtwärts. Erlösende Erziehung' schrieb, dessen Erstausgabe Fidus' 'Lichtgebet' zitierte (Zimmermann 1921). Asiatische Religionen waren für die Lebensreformbewegungen attraktiv. An ihnen wurde die Idee der Selbsterlösung hervorgehoben, dass sie ohne Vermittler und Institutionen auskämen und dass Buddha ein erleuchteter Mensch und kein Gott sei. Betont wurde auch die Lehre von der Alleinheit. Der Buddhismus kam der Sehnsucht nach einer diesseitigen und institutionenfernen Religiosität ohne Gott entgegen. Darüber hinaus interessierten an asiatischen Religionen deren Körpertechniken, die in den Körperkult der Lebensreformbewegung und ihre "körperreligiöse Praxis" eingingen, die Fidus' 'Lichtgebet' exemplarisch thematisiert.⁶ Luckmann sieht die Sakralisierung des Körpers in der Moderne in einem engen Zusammenhang mit der Privatisierung des Religiösen (Luckmann 1991). Dies wiede-

rum ist für die Geschichte der Reformpädagogik durchaus von Belang, da die Körperkultur der Lebensreformbewegung in die Reformpädagogik einflöss, etwa wenn in Geheebs Odenwaldschule die morgendliche Nacktgymnastik, "Luftbad" genannt, zur Strukturierung des Tagesablaufes beitrug. Für Gustav Wyneken war "das neue Körpergefühl" wesentliches Charakteristikum der 'Freien Schulgemeinschaft' Wickersdorf. Es soll bei Bewegung, Sport, Spiel und Tanz praktiziert werden.⁷ Die Körperkultur der Lebensreform und Reformpädagogik kann als Teil einer "performativen Wende" der Kultur bezeichnet werden, die die Zeit um 1900 auszeichnete. Mit der "performativen Wende" wird eine Verschiebung innerhalb der Kultur von der Orientierung am Text zur Orientierung an der Aufführung beziehungsweise zur Performanz beschrieben.⁸

4. Reformpädagogische Kritik am konfessionellen Religionsunterricht: Alle Stunden sollen Religionsstunden werden

Wie gross der Einfluss der Kirche und der beiden grossen Konfessionen um die Jahrhundertwende in Deutschland noch war, zeigt sich beim Blick auf das Schulwesen. Die konfessionelle Ausrichtung vor allem des niedrigen Schulwesens war im Kaiserreich immer wieder Anlass zu schulpolitischen Auseinandersetzungen.⁹ Einer der Höhepunkte der öffentlichen Auseinandersetzungen um den konfessionell gebundenen Religionsunterricht waren Kontroversen um eine Denkschrift der Bremer Lehrervereinigung zum schulischen Religionsunterricht aus dem Jahre 1905. Anlässlich dieser Denkschrift wurden 80 Gutachten von Personen aus dem öffentlichen Leben zur Frage des schulischen Religionsunterrichtes eingeholt, unter anderem von Hanns Heinz Ewers, Hans Fischer, Carl Götz, Ludwig Gurlitt, Ellen Key, Hermann Lietz, Paul Natorp, Johannes Langermann und Heinrich und Wilhelm Scharrelmann, Rainer Maria Rilke, Ernst Haeckel (Koerrenz/Collmar 1994, Gansberg 1906).

Die Kritik der 1905 gegründeten Bremer 'Vereinigung für Schulreform' am schulischen Religionsunterricht ging als "Bremer Schulstreit" in die Geschichte der Pädagogik ein.¹⁰ Auslöser für die Kontroversen um und Initiativen gegen den schulischen Religionsunterricht war unter anderem der Protest Bremer Lehrer gegen das Verhalten eines Schulinspektors. Dabei ging es um die Gewissensfreiheit der Lehrer, um den Religionsunterricht und um die geistliche Schulaufsicht (Bloth 1961, S. 49ff.).

Analysiert man ein in diesem Zusammenhang verfasstes Rundschreiben der Bremer Lehrervereinigung, ihre Denkschrift und die Gutachten, so kommt man zu folgenden Ergebnissen:

Mit Darwin, Haeckel und Nietzsche wird begründet, dass ein konfessionell gebundener Religionsunterricht nicht mehr zeitgemäß sei. Während Nietz-

sche als Kronzeuge für die Idee der Selbstbehauptung angeführt wird, erscheint Haeckel als Kronzeuge für eine naturwissenschaftliche und moderne, monistische Weltsicht. Die Forderung nach Abschaffung eines konfessionell gebundenen schulischen Religionsunterrichtes erfolgt fast ausnahmslos im Namen der Rettung des Religiösen.

Umstritten hingegen ist die Frage nach dem Ersatz, die Frage also, was an die Stelle des Religionsunterrichtes treten soll. Hier variieren die Vorschläge von Religionsgeschichte über Kunst- und Literaturunterricht bis zu Weltanschauungsunterricht oder Sozial- und Lebenskunde. In einigen Gutachten bringt die Forderung nach Abschaffung des Religionsunterrichtes die Sakralisierung des gesamten Schulunterrichtes und des gesamten Fächerspektrums mit sich. Exemplarisch dafür stehen die Sätze aus einem der Gutachten: "Religiöses Leben und Empfinden aber soll die Frucht allen Unterrichts sein. Alle Stunden sollen in diesem Sinne zu Religionsstunden werden."¹¹ Dieses Argumentationsmuster, wonach die Abschaffung der konfessionellen Ausrichtung von Schule zur Folge haben soll, dass der gesamte Schulunterricht zu einer religiösen Veranstaltung, Schule grundsätzlich zur "religiösen Schule" werden soll, ist keineswegs singulär. Ein extremes Beispiel für dieses Konzept findet sich bei Adolf Grimme, bis 1925 Mitglied des 'Bundes entschiedener Schulreformer', von 1930-32 preussischer Kultusminister und Mitglied der SPD. Grimmes 'religiöse Schule', so der Titel eines Vortrages von 1923, ist eine durch und durch religiös geprägte Schule, wobei die dort in allen Unterrichtsstunden praktizierte Religiosität Ausdruck einer neuen Konfession sein soll. Grimme ermutigt zur neuen Konfession unter Verweis auf den Mann aus Nazareth und auf Luther, beide Begründer einer neuen Religion. Die Zeit sei reif für neue Formen. Träger dieser neuen Religion sei die Jugend, die neue Religion sei monistisch und wirke sich sozialistisch aus. Sie sei die reine Christusschau. Die neue Schule solle Christusschule heißen, und das Wunschbild, auf das sich der Blick der Kinder lenken solle, sei der "schlackenfreie reine Christus". Grimme möchte zu einer neuen "Christusidee" vordringen. Bei deren Beschreibung bedient er sich einer nietzscheanisch geprägten Terminologie: "Für den, der Christus schaut, ist, was er auch erreicht, nur eine Brücke, über die seine Seele wandert in das Land des Lichts." Christusschau erscheint hier als Brücke auf dem Weg zum Übermenschen. Auch das Motto der Jugendbewegung "Rein bleiben und reif werden" deutet Grimme im Sinne seiner Christologie: Reinheit verweise auf die Reinheit Christi, reif werden beinhalte die Forderung, sich Christus anzunähern. Als preussischer Kultusminister förderte Grimme die Landerziehungsheime.¹²

Schule als religiöser Ort, Unterricht und Erziehung als religiöse Liturgie, diese Vorstellung findet sich auch bei Hermann Lietz. Die ideale Schule 'Emlohstobba' beschreibt er als Schule, in der die Religi-

on nicht vom Leben getrennt sei, in der jede Schulstunde zugleich "Gottesdienst" sei. Dabei wird der Lehrer zum "Priester", zum "Prophetenjünger". Das Vorbild ist Jesus, und die Schüler sollen diesen in ihrem Lehrer sehen: "Jeden der Lehrer sollen sie das tun sehen, was Jesus seinen Jüngern und allen Menschen tat: vergeben, helfen, bessern, heilen, trösten, ermutigen, lieben." Religionsstunden würden nicht erteilt, sondern ausgeübt. "Der Unterschied von Schüler und Lehrer ist in ihr überhaupt verschwunden. Hier sollen sich gegenüberstehen höchstens Propheten oder Apostel und Jünger, Perfecti und Novizen" (Lietz 1897, S. 50-60).¹³

Die von Lietz vertretene Aufhebung der Trennung von Religion und Leben, die Sichtweise, wonach das gesamte Leben Religion und Religion Leben sei, findet sich in mehreren Gutachten.¹⁴ Religion, so wird wiederholt vertreten, könne nicht gelehrt, sondern nur vorgelebt werden. Deshalb komme der religiösen Persönlichkeit die entscheidende Funktion bei der Vermittlung von Religion zu. Die Persönlichkeit spielt in der Debatte um Schule und Religion eine wichtige Rolle. Dabei geht es sowohl um die Persönlichkeit des Lehrers als auch um die des Schülers und um die der Eltern. Und schliesslich geht es um die Konfrontation mit Persönlichkeiten der Geschichte und in diesem Zusammenhang besonders um die Persönlichkeit Jesu. "Die Persönlichkeit Jesu hat in anderen Persönlichkeiten das Feuer der Religion entzündet. So muss es auch heute gemacht werden, wenn das Feuer überhaupt entzündet werden soll. Also nicht 'religiöser Stoff', sondern religiöse Persönlichkeiten" (Koerrenz/Collmar 1994, S. 43). Diese Sätze aus dem Gutachten Langermanns sind exemplarisch. Die Idee von der Wichtigkeit der Persönlichkeit des Lehrers, die für die Reformpädagogik zentral ist, wird besonders im Zusammenhang mit der Debatte um den schulischen Religionsunterricht entwickelt, da es bei Religion um das Gefühl gehe und dies nur über die Persönlichkeit vermittelt werden könne.

Religion und Religiosität werden in erster Linie in einer romantischen Tradition gesehen und als Angelegenheit des Gefühls, der Empfindungen und der Erlebnisse behandelt. Deshalb ist die Vermittlung von Religion in besonderer Weise mit der Persönlichkeit des Lehrenden verbunden. Diese Argumentationsfigur, wonach die Persönlichkeit des Lehrers das entscheidende ist, verbunden mit der Kritik an einem erstarrten, zum blassen Kanon geronnenen Stoff, wird auf andere Fächer übertragen. Zentral ist in diesem Zusammenhang die Kategorie "Leben". Die Schule solle sich am Leben orientieren. "Leben" ist ein wichtiges Argument in den meisten Gutachten, dieses wird sakralisiert, indem das Leben selbst zur Religion erhoben wird. Exemplarisch ist dies an Heinrich Scharrelmanns Satz abzulesen: Die Kinder sollten durch "Lebenskunde" den denkbar besten Religionsunterricht erhalten. Zugleich treten Kunst und Literatur an die Stelle der Religion, die Ästhetik löst die Religion ab. Dieser

Prozess, der charakteristisch für die Zeit um 1900 ist, spiegelt sich auch in der Debatte um den schulischen Religionsunterricht. Bei der Forderung, die Religion durch Literatur oder Kunst zu ersetzen, spielt nicht zuletzt die Formel von der grösseren "Kindgemäßheit" eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang wird auch die Formel "vom Kinde aus" verwendet, die 1908 bei der Gründung des 'Bundes für Schulreform' als Schlagwort verkündet wurde. In einem Aufruf des 1912 in Jena gegründeten 'Bund der Reform des Religionsunterrichtes' heisst es: "Ist Religion lehrbar? – Ist 'Religion' überhaupt etwas für 'Kinder'? – Muss unsere Lösung sein: 'Fort mit dem Religionsunterricht'! oder: 'Neugestaltung des Religionsunterrichts'? – Was heisst 'Religionsunterricht vom Kinde aus'?"¹⁵

Darüber hinaus eröffnet die Forderung nach Reformierung und Ersetzung des Religionsunterrichtes auch Spielräume für völkische und antijudaische Argumentationsfiguren. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls die "Kindgemäßheit" argumentativ ins Feld geführt: Um die Religion "kindertümlicher" zu gestalten, müsse die Schulbibel "volkstümlicher" werden, dafür aber bedürfe es der "Ausmerzung aller Perversen und sinnlich Ungeheuerlichen dieses orientalischen Buches", schreibt Fritz Gansberg, der in der pädagogischen Historiographie als "Demokrat" bezeichnet wird (Koerrenz/Collmar 1994, S. 65, S. 53). Insgesamt fällt auf, dass in den Gutachten, im Gegensatz zur Denkschrift, nicht mit politischen oder rechtlichen Kategorien, etwa der Trennung von Kirche und Staat oder der Religions- und Gewissensfreiheit, argumentiert wird.

Für Bremen, so lässt sich festhalten, bilden die skizzierten Auseinandersetzungen um den schulischen Religionsunterricht den Auftakt reformpädagogischer Initiativen.

5. Kult um die Persönlichkeit um 1900 und Erziehung zu Persönlichkeit

Reformpädagogik will den ganzen Menschen, seine Seele, seine Moral und seine Persönlichkeit bilden. Der Unterrichtsschule wird die Erziehungsschule entgegengesetzt. Die Erziehung zu starken Persönlichkeiten ist etwa das Ziel bei Key, aber auch in den Überlegungen von Gurlitt, Gansberg und Scharrelmann spielt sie eine Rolle. 1896 erschien in Deutschland die Schrift von Ernst Linde 'Die Persönlichkeits-Pädagogik', wonach die Persönlichkeitsbildung der höchste Auftrag der Schule sein soll. Deshalb sollte auch bei Linde jede Unterrichtsstunde zur "Weihestunde" werden. Lindes Schrift wurde stark rezipiert, sie erschien bis 1920 in fünf Auflagen. Wegweisend war das Schlagwort von der "Persönlichkeitsbildung" auch für die Reformpädagogik.

Die pädagogischen Debatten um die Erziehung zur Persönlichkeit waren jedoch in den Kontext einer grösseren Debatte um die Persönlichkeit und die "Persönlichkeitskultur" eingebettet. Hierbei

handelt es sich um eine kulturkritische Diskussion, in der die Moderne für die Zerstörung der freien Persönlichkeit oder die "Entpersönlichung" verantwortlich gemacht wurde. Nur durch starke Persönlichkeiten könne die Krise der Kultur überwunden werden. Diese Debatte wurde unter anderem im Umfeld der liberalen protestantischen Theologie geführt, reichte aber weit in die Kulturwissenschaften hinein. Zentral war dabei die Vorstellung von der Erlösung der Kultur durch die (religiöse) Persönlichkeit (Graf 1989). Wie diese religiöse Persönlichkeit aussehen sollte, ob sie eher neureligiös oder an der christlichen Lehre orientiert sein sollte, variierte. Jedenfalls ist es erstaunlich, wie sehr auch aus den Reihen der liberalen protestantischen Theologie auf die Erneuerung der Kultur durch eine neureligiöse Persönlichkeit, etwa im Geiste Nietzsches, gesetzt wurde.

Der Glaube an die Erneuerung der Kultur durch die Persönlichkeit, wie er sich in Wyneken's Konzept von "Jugendkultur" findet, und die Bedeutung, die Reformpädagogen der Erziehung zur sittlichen und religiösen Persönlichkeit beimassen, sind durchaus im Zusammenhang mit jenen protestantisch geprägten Debatten über die Persönlichkeit zu sehen. Schliesslich haben alle drei Begründer von Landerziehungsheimen, Lietz, Wyneken und Geheebe, protestantische Theologie studiert. Lietz und Geheebe haben sich in Jena im Seminar des liberalen Theologen Lipsius kennen gelernt.

6. Religiosität an der Odenwaldschule und in anderen Landerziehungsheimen

Die Distanzierung vom konfessionellen schulischen Religionsunterricht gehörte, wie bei anderen Landerziehungsheimen auch, zum Schulprofil der Odenwaldschule. Sowohl in der 1906 von Wyneken und Geheebe gegründeten 'Freien Schulgemeinde Wickersdorf' als auch in der Odenwaldschule Geheebs wurde Unterricht in Religionsgeschichte erteilt. In beiden Schulen übernahmen die Schulleiter selbst diesen Unterricht. Wyneken schrieb über Wickersdorf, "der Grundzug der ganzen Schule" sei, "an der Verwirklichung eines göttlichen Reiches mitzuarbeiten" (Wyneken 1922, S. 139). Für Hermann Lietz zielte die ideale Schule 'Emblohstobba' auf die "Rettung und Erlösung der Menschheit" (Lietz 1897, S. 73). Wie eingangs erwähnt, bezeichnete Geheebe die Erziehung zu einer ursprünglichen und überkonfessionellen Religiosität als höchstes Ziel der Odenwaldschule. In der Erläuterung dessen, was damit gemeint sei, zeigte sich Geheebe allerdings eher zurückhaltend und distanzierte sich von "religiöser Belehrung" (Schäfer 1970, S. 35ff.).

Rekonstruieren wir Geheebs eigene Religiosität, so orientierte sie sich an Vorstellungen von einem überkonfessionellen Christentum, an der Mystik, an Naturreligion und an Elementen asiatischer Religiosität. Gerne etwa liess er sich mit Rabindranath Ta-



Abb. 2: Weihnachtsspiel an der Odenwaldschule. In der Mitte Paul Geheeb als "Gottvater".
In: Klaus Mann: Kind dieser Zeit.
Reinbek 2000

gore abbilden, der 1901 eine Schule in Bengalen gründete, um indische und europäische Erziehungs-methoden zu verbinden. Klaus Mann schrieb über die Odenwaldschule: "Die Götter des Ortes waren, ausser Goethe und Plato, Buddha und ein nicht so sehr römisch als orientalisch stilisierter Jesus Christus." Geheebs "Sympathien fürs indische Wesen, für die indische Philosophie", so Mann, "beeinflussten deutlich den Geist seiner Schule." Mann berichtet in diesem Zusammenhang von einem Kursus über indische Mythen und Lehren (Mann 2000, S. 177). Ein anderes Beispiel für jene Orientierung an Elementen des Christentums, an Naturreligion, Mystik und indischer Philosophie findet sich bei Alwine von Keller, jahrelange Weggefährtin Geheebs, zu deren "Familie" Klaus Mann anfänglich gehörte. Die Lektüre von Nietzsche, den frühen Mystikern und Novalis, berichtet Mann weiter, habe ihn während seiner Zeit in der Odenwaldschule geprägt. Eine "mystisch religiöse Verzückung" und eine Art der "Selbstvergöttlichung" sei "charakteristisch für die Zeit und den Ort, die sie begünstigen", gewesen (ebd., S. 180f.).

Neben dem Unterricht in Religionsgeschichte gab es an der Odenwaldschule eine ganze Reihe anderer Veranstaltungen, die jener Erziehung zur Religiosität dienen sollten: die sogenannten Schulandachten, Feste und Feiern wie etwa das Weihnachtsspiel (siehe Abb. 2) sowie tägliche Tischgebeete. Die Idee der Andachten hatte Geheeb von Lietz übernommen, die dieser wiederum in der englischen Reformschule 'Abbotsholme' kennen gelernt hatte. Bei Lietz erhalten auch Ausflüge in die Natur religiöse Weihe und werden durchaus im Zusammenhang mit Ersatzformen für den konventionellen schulischen Religionsunterricht gesehen. Lietz spricht von religiöser Einwirkung bei feierlichen Gelegenheiten, "sei es, dass wir hinauswandern zum Wasser, Gebirge, in den Wald, unter den Sternenhimmel. Immer haben wir zur gleichen Zeit Gottesdienst" (Lietz 1897, S. 50-60).

7. Die Religiosität von Reformpädagogik: mehr als nur Semantik

Reformpädagogik um 1900 hat entscheidende Impulse aus den Debatten um Religion und Religiosität erfahren. Dies bildete eine wichtige Ergänzung zu der immer wieder vertretenen These, die "inspirierende Mitte" der Reformpädagogik sei die Kunsterziehungsbewegung gewesen (Röhrs 1998, S. 102ff.). Es scheint sogar so, dass die Kunsterziehungsbewegung selbst im Zusammenhang mit Transformationen des Religiösen um 1900 zu sehen ist. Dies zeigt sich nicht zuletzt an Vorstellungen, wonach der Kunstunterricht als Ersatz für den Religionsunterricht vorgeschlagen wurde, denn beide würden auf das Gemüt, das Gefühl oder die Sinne zielen. Auch Fächer wie Religionskunde, Religionsgeschichte, Ethikunterricht und Lebenskunde, die ja noch heute kontrovers diskutiert werden, haben ihre historischen Wurzeln im Zusammenhang mit der um 1900 im Umfeld der Reformpädagogik debattierten Frage nach der Ablösung des schulischen Religionsunterrichtes.

Reformpädagogen und -pädagoginnen partizipierten an der "vagierenden Religiosität" der Lebensreformbewegungen und an der Suche nach neuen Formen des Religiösen in der Moderne. Aus welchen Momenten sich die "vagierende Religiosität" zusammensetzte, lässt sich für die Reformpädagogik spezifizieren. Sie speiste sich aus Elementen von Christentum und Buddhismus, der Mystik, eines evolutionären Monismus, der Theosophie, des Nietzscheanismus, völkischer Religiosität und Naturreligion. All diese neuen Formen des Religiösen um 1900 erweisen sich als Antworten auf die Frage, wie Religiosität nach Darwin und Nietzsche noch gelebt und begründet werden kann. Allerdings zeigen sich auch erhebliche Differenzen zwischen einzelnen Reformpädagoginnen und -pädagogen, die einmal mehr die Konstruktion einer Einheitlichkeit der Reformpädagogik infrage stel-



*Die Odenwaldschule in Oberhambach bei Heppenheim.
In: Klaus Mann: Kind dieser Zeit. Reinbek 2000*

len. Da, wo Reformpädagogik auf den "neuen Menschen" zielt, ist dieser "neue Mensch" nicht selten ein "neureligiöser Mensch". Wie dieser gedacht war, erweist sich jedoch als höchst unterschiedlich: So ist er bei Lietz eher völkisch, bei Key monistisch-evolutionär und nietzscheanisch, verbunden mit dem Glauben an eine Höherentwicklung des Menschen, der auch eugenische Massnahmen einschloss, bei Geheeb naturreligiös und am Buddhismus und Hinduismus orientiert, bei Wyneken ist die neue Religiosität ein nietzscheanisches Zukunftsprojekt, bei Montessori geht es um eine katholisch-theosophische Religiosität und bei Dewey schliesslich um Religiosität als Voraussetzung für Demokratie. Damit spiegelt sich auch im Verhältnis zur Religion und Religiosität die Vielfalt reformpädagogischer Ansätze.

Die Religiosität der Reformpädagogen lässt sich darüber hinaus auch im Spannungsfeld von Gemeinschaftsorientierung und Individualisierung lesen. Bei Key, Zimmermann oder Alwine von Keller etwa ist die Religiosität – wie bei William James – ein wichtiges Moment von Selbstfindung und Selbstverwirklichung und damit keinesfalls antimodern. Problematisch ist die Religiosität der Reformpädagogik nicht, wo sie als Weg der Selbstverwirklichung erscheint, problematisch ist sie hingegen dort, wo sie mit Welterlösungsprogrammen, mit Eugenik, Politik und mit Nationalismus verbunden wird.

Aus der Untersuchung der religiösen Dimensionen von Reformpädagogik ergibt sich ein Katalog von Formulierungen, durch den reformpädagogisches Handeln sakralisiert wird. Dazu gehören:

- Die Rede vom heiligen Kind (Key, Montessori)
- Die Rede von der Heiligkeit der Jugend beziehungsweise von der Jugendkultur als religiösem Kult oder der Jugendbewegung als religiöser Bewegung (Wyneken, Benjamin)
- Die Figur des Lehrers als Priester (von Keller, Lietz, Wyneken, Dewey)

- Die Position, dass aller Unterricht religiöser Unterricht sei beziehungsweise sein müsse (Denkschrift der Bremer Lehrervereinigung, Lietz, Key) oder jede Unterrichtsstunde zur "Weihestunde" werden müsse (Linde)
- Die Figur vom Gottmenschen als Ziel der Erziehung (Zimmermann)
- Die Rede von der Erziehung als Erlösung (Linde, Key, Zimmermann, Lietz, Wyneken, Montessori)
- Die Rede, dass letztlich alle Erziehungs- und Bildungsprozesse religiös seien, da sie auf Transzendenz zielten (Wyneken)
- Die Position, dass einzig das reformpädagogische Prinzip der negativen Erziehung und des Wachsenlassens der "Selbstoffenbarung" der "göttlichen Lebensmacht" im Kinde gerecht werde, so etwa in dem Artikel 'Religiöse Erziehung' in dem einschlägigen reformpädagogischen Erziehungsberater 'Das Buch vom Kinde'¹⁶
- Die Legitimierung des eigenen Erziehungskonzeptes als Methode, den göttlichen Bauplan, der dem Individuum mitgegeben sei, zu realisieren: Erziehung erscheint somit als Verwirklichung eines göttlichen Auftrages (Montessori)

Reformpädagogisches Handeln selbst wird also religiös begründet. Zudem legt die reformpädagogische Fokussierung auf die Erziehung zur Persönlichkeit die Frage nach der Religiosität der Persönlichkeit nahe. Am überraschendesten jedoch ist das Ergebnis, dass sich typisch reformpädagogische Praxisformen wie Andachten, Schulfeiern und Wanderungen auch der Suche nach Alternativen zum konfessionellen, schulischen Religionsunterricht verdanken. Wie sich die Religiosität der Reformpädagogik in anderen als den hier skizzierten Traditionen, etwa der jüdischen oder der marxistischen, darstellt, bleibt zu erforschen.

- 1 Zu Geheebs Wertschätzung von Ellen Key siehe Dräbing 1990, S. 377 und Näf 1998, S. 327-329.
- 2 Es handelt sich hierbei um die Denkschrift der Bremischen Lehrerschaft aus dem Jahre 1905 zum schulischen Religionsunterricht, abgedruckt in: Koerrenz/Collmar 1994, S. 25-36. Siehe dort auch eine Auswahl der im Zusammenhang mit der Denkschrift eingeholten achtzig Gutachten. Original: Gansberg 1906.
- 3 Zu Geheebs Religiosität siehe Näf 1998, S. 410f.
- 4 Das Kapitel "Kirche und Religion" in Nipperdey 1990 ist nach wie vor der einschlägige Grundlagentext über die religiöse Lage der wilhelminischen Gesellschaft, auch wenn die Forschungsliteratur zum Thema, das lange vernachlässigt worden ist, in den letzten Jahren stark angewachsen ist.
- 5 Siehe Wyneken 1928 und Wyneken 1968. Zu Lietz siehe sein Gutachten in Koerrenz/Collmar 1994.
- 6 Zur körperreligiösen Dimension der Lebensreformbewegung siehe Wedemeyer 2001.
- 7 Wyneken 1920, S. 154, siehe auch Röhrs 1998, S. 163.
- 8 So Erika Fischer-Lichte in ihrem Vortrag 'Theater und Ritual' auf der Tagung 'Rituale' vom 29.11.-2.12.2001 in Berlin.
- 9 Zum Verhältnis von Schule und Kirche im Kaiserreich siehe Nipperdey 1990, S. 531ff.
- 10 Siehe hierzu Bloth 1961 und Wulff 1950.
- 11 So Heinrich Scharrelmann in seinem Gutachten, siehe Koerrenz/Collmar 1994, S. 48.
- 12 Siehe hierzu Grimme 1924. Zu Grimmes Förderung der Landerziehungsheime siehe Schwerdt 1998, S. 403.
- 13 Siehe auch Koerrenz/Collmar 1994, S. 207-212.
- 14 Etwa in den Gutachten von Heinrich und Wilhelm Scharrelmann.
- 15 Zitiert nach Wulff 1950, S. 453.
- 16 So der Pfarrer Bonhoff in Schreiber 1907.

Quellen

- Bonhoff, Carl: Religiöse Erziehung. In: Adele Schreiber (Hrsg.): Das Buch vom Kinde. Berlin/Leipzig 1907, S. 211-215
- Gansberg, Fritz (Hrsg.): Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage. Leipzig 1906
- Geheebe, Paul: Die Errichtung der Andachten in der Odenwaldschule. In: Der neue Waldkauz. Zeitschrift der Odenwaldschule, 1(1927)H4, S. 40-45
- Grimme, Adolf: Die religiöse Schule. In: Paul Oesterreich (Hrsg.): Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volkskulturschule. Berlin 1924, S. 204-222, abgedruckt in: Koerrenz/Collmar 1994, S. 177-195
- Haeckel, Ernst: Der Monismus als Band zwischen Wissenschaft und Religion. Glaubensbekenntnis eines Naturforschers, vorgetragen am 9. October 1892 in Altenburg. Bonn 1893
- Keller, Alwine von: Unveröffentlichte Autobiographie. Etwa 1950 verfasst. Archiv der Odenwaldschule Oberhambach
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes (1902). Neu herausgegeben mit einer Einleitung von Ulrich Herrmann. Weinheim 1992
- Key, Ellen: Der Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt und Seele. Berlin 1906
- Lietz, Hermann: Emblosthobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin 1897
- Linde, Ernst: Persönlichkeits-Pädagogik. Leipzig 1920
- Mann, Klaus: Kind dieser Zeit (1932). Reinbek 2000
- Montessori, Maria: Kinder sind anders. Stuttgart 1952
- Schreiber, Adele (Hrsg.): Das Buch vom Kinde. Berlin/Leipzig 1907
- Wyneken, Gustav: Der Kampf für die Jugend. Jena 1920
- Wyneken, Gustav: Schule und Jugendkultur. Jena 1928
- Wyneken, Gustav: Was ist "Jugendkultur"? In: Werner Kindt (Hrsg.): Schriften der deutschen Jugendbewegung. Düsseldorf 1963, S. 116-128

Wyneken, Gustav: Wickersdorf. Lauenburg 1922
 Zimmermann, Werner: Erlösende Erziehung (1921). Überarbeitete Neuauflage. Lauf bei Nürnberg 1947

Literatur

- Baader, Meike Sophia: Transformationen des Religiösen. Religiöse Dimensionen von Reformpädagogik. Ms Potsdam 2002
- Baader, Meike Sophia: Heilige Körper im deutschen Jugendstil: Fidus' Lichtgebet. In: Johannes Bilstein/Matthias Winzen (Hrsg.): Big Nothing. Köln 2001, S. 171-188
- Bloth, Peter: Die Bremer Reformpädagogik im Streit um den Religionsunterricht. Eine Studie zu Theologie und Methodik des Religionsunterrichtes in der Volksschule des frühen 20. Jahrhunderts. Dortmund 1961
- Derrida, Jacques/Vattimo, Gianni (Hrsg.): Die Religion. Frankfurt am Main 2001
- Dräbing, Reinhard: Der Traum vom Jahrhundert des Kindes. Frankfurt am Main 1990
- Gay, Peter: Die Macht des Herzens. Das 19. Jahrhundert und die Erforschung des Ich. München 1997
- Graf, Friedrich Wilhelm: Rettung der christlichen Persönlichkeit. Protestantische Theologie als Kulturwissenschaft des Christentums. In: Rüdiger vom Bruch/Friedrich Wilhelm Graf/Gangolf Hübinger (Hrsg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Stuttgart 1989, S. 103-132
- James, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. Mit einem Vorwort von Peter Sloterdijk. Frankfurt am Main 1997
- Koerrenz, Ralf/Collmar, Norbert: Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch. Weinheim 1994
- Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion. Frankfurt am Main 1991
- Luhmann, Niklas: Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2000
- Näf, Martin: Paul Geheebe. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim 1998
- Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1866-1918. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München 1990
- Oelkers, Jürgen: Die Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3. erweiterte Aufl. Weinheim 1996
- Oelkers, Jürgen: Ist säkularare Pädagogik möglich? In: Hans-Peter Burmeister/Bernhard Dressler (Hrsg.): Werterziehung in der Pluralität. Herausforderungen an Theologie und Pädagogik. Loccum 1997, S. 13-35
- Osterwalder, Fritz: Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext deutscher Reformpädagogik. In: Tobias Rücker/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern 1998, S. 125-150
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 5. erweiterte Aufl. Weinheim 1998
- Schäfer, Walter (Hrsg.): Paul Geheebe – Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen. Stuttgart 1970, S. 35ff.
- Schwerdt, Ulrich: Landerziehungsheimbewegung. In: Dietrich Hart Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen. Wuppertal 1998, S. 395-409
- Schwitalski, Ellen: Pädagoginnen an Reformschulen. Eine historische Untersuchung am Beispiel der Odenwaldschule 1910-1934. Diss. Bielefeld 2002
- Tenorth, Heinz-Elmar: Natur als Argument in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Meike Sophia Baader/Juliane Jacob/Sabine Andresen: Ellen Keys reformpädagogische Vision. "Das Jahrhundert des Kindes" und seine Wirkung. Weinheim 2000, S. 301-322
- Wedemeyer, Bernd: "Ich-Kultur" und "Allerlei Sport". Der Monte Verità als Initiator und Spiegelbild neuer Körperkonzepte. In: Andreas Schwab/Claudia Lafranchi: Sinnsuche und Sonnenbad. Experimente in Kunst und Leben auf dem Monte Verità. Zürich 2001, S. 90-103
- Wulff, Hinrich: Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848-1948). Band 1. Bremen 1950