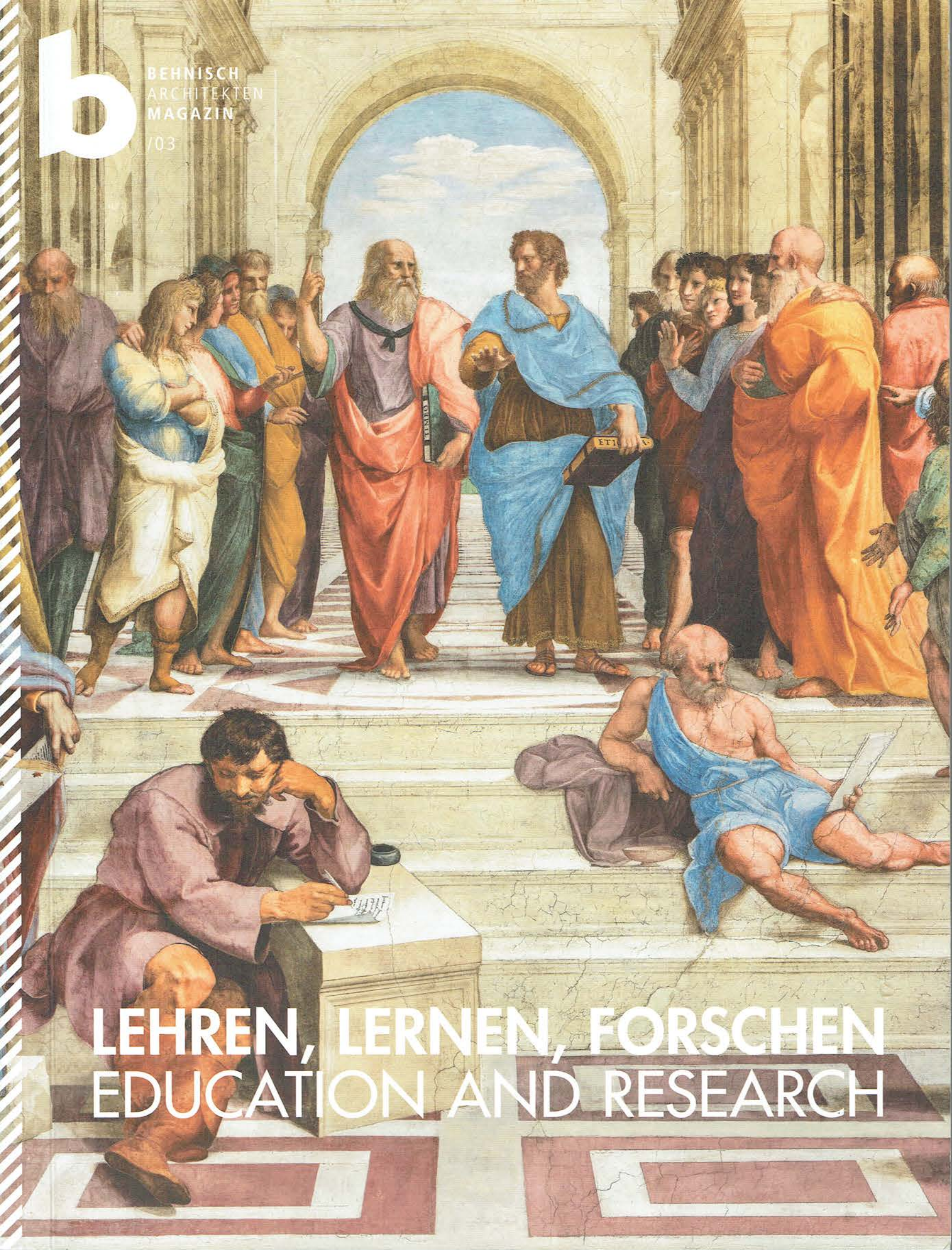


b

BEHNISCH  
ARCHITEKTEN  
MAGAZIN

/03



LEHREN, LERNEN, FORSCHEN  
EDUCATION AND RESEARCH

# VORWÄRTS ODER Text: Otto Seydel ZURÜCK?

## ANMERKUNGEN ZU DEN TRADITIONEN DER REFORMPÄDAGOGIK

Das Wort „Reform“ birgt eine überraschende Doppeldeutigkeit. Der geläufige Gebrauch ist vorwärts gerichtet: Eine Reform zielt auf etwas Neues, auf Umgestaltung und Verbesserung des Bestehenden – und zwar ohne den „revolutionären“ Bruch mit der vorausgehenden Entwicklung. Die ursprünglich lateinische Vorsilbe „Re-“ signalisiert dagegen das Gegenteil: zurück. Es soll etwas rückgängig gemacht, in den Ausgangszustand zurückgeführt werden. Ein Beispiel: Martin Luther legitimierte in diesem Sinn seine „Reformation“ durch den Anspruch, gegen Fehlentwicklungen der Kirche seiner Zeit mit einem radikalen Schnitt zum Ursprung des Christentums zurückzukehren. Welche Perspektive ist mit der Reformpädagogik verbunden: vorwärts oder zurück?

## ZEITGESCHICHTE

„Reformpädagogik“ bezeichnet keine eigenständige pädagogische Theorie. Der Begriff bündelt unterschiedliche pädagogische Visionen und schulpraktische Konzepte aus den Anfangsjahren des letzten Jahrhunderts, von denen manche durchaus „revolutionäre“ Ansprüche hatten. Die Gründungsväter und -mütter dieser Schulen bezeichneten sich selbst nicht als „Reformpädagogen“. Der Begriff wurde erst 1933 von dem Göttinger Erziehungswissenschaftler Hermann Nohl als Sammelbezeichnung für diese unterschiedlichen Schulen etabliert. Nohl fasste sie damit als eine Bewegung zusammen, deren Gemeinsamkeit durch ein Merkmal gekennzeichnet war: Sie wollten den natürlichen Tätigkeitsimpulsen von Kindern einen angemessenen Rahmen geben – wobei bei der Frage, was denn dabei „natürlich“ sei, die Geister sich bereits wieder schieden. Alle anderen Fragen – nach der Entwicklung von Lehrplänen und den Methoden des Unterrichts, nach der Leistungsrückmeldung, nach der Organisation der Schule u.s.w. – waren dem Primat „vom Kinde aus“ nachgeordnet. Die Schwedin Ellen Key hatte mit ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ im Jahr 1900 für die kommenden 100 Jahre das richtungweisende Fanal setzen wollen.

Inspiriert war die kompromisslose Entscheidung zurück zum Kind (und Jugendlichen) u.a. von dem französischen Philosophen Jean-Jacques Rousseau und seinem Erziehungsroman „Émile ou De l'éducation“ (1762) und dem Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Von letzterem

stammt das Erziehungsprinzip „Einheit von Kopf, Herz und Hand“. Gemeinsam war den unterschiedlichen „reformpädagogischen“ Initiativen außerdem: Sie setzten sich bewusst ab von der Paukschule des Wilhelminischen Zeitalters. Die Lebensumstände um 1900 waren geprägt durch massive gesellschaftliche Umbrüche, die die Wellen der Industrialisierung in Europa im vorangegangenen Jahrhundert ausgelöst hatten. Aus Sicht ihrer Kritiker beschränkten sich die staatlichen Schulen in überfüllten Klassenräumen mit schlecht bezahlten und schlecht ausgebildeten Lehrern auf bloße Verwahrung. Vernachlässigung und Verwahrlosung waren die Folge. Leitbild der Erziehung war die Forderung nach unbedingtem Gehorsam verbunden mit einem System der Strafpädagogik und einem ausschließlich an einer Stoffvermittlung orientierten Unterrichtsverständnis. Zugleich waren die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern in den sich rapide vergrößern Städten alles andere als zuträglich. Vor diesem Hintergrund waren die verschiedenen pädagogischen Neugründungen geeint in dem Versuch, sich Fehlentwicklungen des ökonomischen und gesellschaftlichen Umbruchs entgegenzustellen – wie andere Initiativen der damaligen Zeit auch, z. B. im Gesundheitsbereich, in der Jugendbewegung, in der Frauenbewegung u.a. Argumentativ gestützt wurden sie durch eine kulturkritische Grundhaltung am Ausgang des 19. Jahrhunderts: „Von sehr unterschiedlichen Positionen aus (...) kamen immer mehr Kritiker zu dem Ergebnis, daß das gegenwärtige und zukünftige Leben der Vergangenheit geopfert werde, die Originalität und Kreativität des Menschen den Konventionen, die inneren Werte den äußeren, die geistigen den ökonomischen.“ (Herwig Blankertz).

## KONZEPTE

Was als Oppositionsbewegung begann, entwickelte innerhalb der kurzen Zeit zwischen 1900 und 1920 eine starke visionäre Kraft, die eine Vielzahl von praktischen pädagogischen Initiativen hervorbrachte. Fast jede von ihnen insistierte in ihren Anfängen auf unverwechselbare Originalität – in streitbarer Gegnerschaft nicht nur gegenüber der üblichen „Paukschule“, auch gegenüber konkurrierenden pädagogischen Reformbewegungen. Im weiteren Verlauf kam es dann jedoch zu zahlreichen produktiven gegenseitigen Befruchtungen. 1918 wurde sogar ein deutscher Dachverband gegründet: der Bund entschiedener Schulreformer. Diese Initiativen waren keineswegs auf Deutschland beschränkt.

Im Folgenden wird eine Auswahl wichtiger Repräsentanten aus Deutschland, Frankreich, England, Italien und den USA vorgestellt. Bei fast allen Konzepten lassen sich Bausteine identifizieren, die inzwischen – losgelöst von diesen ursprünglichen Entstehungszusammenhängen – zu selbstverständlichen Bestandteilen heutiger Schulpraxis geworden sind.

## „ERZIEHUNG DURCH KUNST“

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts entstand in Hamburg eine Schulreformbewegung, die als eine der Initialzündungen späterer reformpädagogischer Praxis wirkte. Sie nahm ihren Ausgang u.a. bei der Neuausrichtung des Kunstunterrichts. An die Stelle des in den Schulen bis dahin verordneten Zeichnens in vorgegebenen Rastern, die mit den Seiten heutiger Rechenhefte zu vergleichen sind, sollte das freie Zeichnen Vorrang haben, das – anders als die Rechenhefteraster – den individuellen Ausdruck persönlichen Empfindens erlaubte. Alfred Lichtwark gilt neben anderen als einer der Impulsgeber der Kunsterziehungsbewegung. Er praktizierte bei seinen Ausflügen mit Schülern ins Museum statt der frontalen Belehrung ein Verfahren, das die persönlichen Empfindungen der Schüler beim Betrachten von Kunstwerken ernstnahm. Die Auswirkungen dieses Ansatzes, Unterricht konsequent vom Kind aus zu denken, beschränkten sich aber keineswegs auf den Kunstunterricht, sondern fanden ihren Niederschlag auch in anderen Fächern: in Deutsch (freier Aufsatz), im Schultheater (Laienspiel), im Musikunterricht (Volkslied) und im Sport (freie und rhythmische Gymnastik, Volkstanz).

## „LERNEN MIT KOPF, HERZ UND HAND“

Hermann Lietz verwirklichte 1898 in seinem ersten Landerziehungsheim Pulvermühle (Ilseburg/Harz) die Utopie einer Verbindung von Leben und Arbeiten. Vorbild war die englische Internatsschule Abbotsholme: Fern von der Erfahrungenge und den Gefährdungen der Großstadt – auf dem „Land“ – soll „Erziehung“ des ganzen Menschen möglich werden, und zwar in einem Internat, das mit familienähnlichen Strukturen den Kindern ein zweites „Heim“ gibt. Lietz verfolgte dabei das von Pestalozzi postulierte Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Paul Geheeb verband ab 1910 in der Odenwaldschule das Internatskonzept von Lietz mit dem Modell einer echten Gesamtschule von Klasse 1 bis 13. Kurt Hahn entwickelte – wiederum 10 Jahre später – an der Schule Schloss Salem die Grundzüge der Erlebnispädagogik und der Outward-Bound-Bewegung.

## „DIE EIGENEN, WERDENDEN KRÄFTE DES KINDES GESTALTEN“

1919 wurde durch die Initiative des Unternehmers Emil Molt in Stuttgart die erste Waldorfschule für die Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik gegründet. Rudolf Steiner formulierte vor dem Hintergrund seiner anthroposophischen Weltanschauung das Fundament für eine ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit. Ein besonderes Gewicht lag auf der künstlerisch-musischen und handwerklichen Tätigkeit und den in einen Siebenjahresrhythmus gegliederten Entwicklungsstufen eines Kindes/Jugendlichen. Der geistige Zusammenhang der Bildungsgegenstände sollte durch einen zeitintensiven Epochenunterricht gewährleistet werden, in dem ein Thema in täglicher (!) Folge über einen Zeitraum von mehreren Wochen ausreichend Raum erhält.

## „GESPRÄCH, SPIEL, ARBEIT, FEIER“

Peter Petersen entwickelte mit dem Jenaplan das Konzept des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, weil ihm deutlich wurde, dass das Jahrgangsstufenkonzept den unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten der einzelnen Kinder nicht gerecht werden kann. Den „Fetzenstundenplan“ (von Stunde zu Stunde ein beliebiges anderes Fach) ersetzte Petersen durch einen rhythmischen Wochenarbeitsplan, gestützt auf die vier Grundformen: Kreisgespräch in der Klasse, Arbeit in der Tischgruppe, Spiel, Feier in der Schulgemeinschaft.

## „HILF MIR ES SELBST ZU TUN!“

Maria Montessori (Italien, 1870–1952) entwickelte das Konzept der „vorbereiteten Umgebung“ im Klassenraum, für deren Gestaltung und Ausrüstung der Lehrer die Verantwortung hat, in der dem Schüler selbst aber die Verantwortung für sein Lernen konsequent zurückgegeben wird. „Hilf mir es selbst zu tun!“ lautet ihr Schlüssel zur Charakterisierung der Beziehung des Schülers zum Lehrer. Maßstab für die Leistungsbeurteilung kann in einem solchen Rahmen – ähnlich bei Rudolf Steiner und Peter Petersen – nicht die Position im Klassenvergleich sein, die in einer „Note“ dargestellt wird, sondern allein der Fortschritt des einzelnen Schülers, verglichen mit seinem eigenen Entwicklungsgang. Während die aus Italien stammende Montessoripädagogik sich ursprünglich nur auf die Primarstufe konzentrierte, erfand in den zwanziger Jahren Helen Parkhurst (USA) den sogenannten Dalton-Plan, in gewisser Weise ein Äquivalent zur Montessoripädagogik für die Sekundarstufe.

## „LEARNING BY DOING“

John Dewey (1859–1952) war amerikanischer Philosoph und Pädagoge. Er prägte die Formel „Learning by doing“. Lernen muss ganz und gar auf Erfahrung aufgebaut sein. Kinder lernen am besten experimentierend in einer Lernumwelt aus Materialien, Werkstätten, Bibliothek und Schulgarten. So können sie die Realität und sich selbst entdecken und Kooperation lernen. Dem Lehrer kommt dabei nicht die Rolle des Wissenden und Bevormundenden zu, sondern die eines „Mitarbeiters“. Erziehung ist Erziehung zur Selbstbestimmung und als solche Bestandteil einer demokratischen Erziehung. Anders als bei Lietz, Montessori und Steiner waren Dewey und Freinet Repräsentanten einer dezidiert politischen Ausrichtung der Reformpädagogik.

## „DAS KIND ALS GLIED DER GEMEINSCHAFT“

Célestin Freinet (1896–1966) begründete zusammen mit seiner Frau Élise Freinet einen französischen Zweig der Reformpädagogik. Hierzulande wird er meist nur assoziiert mit der pädagogischen „Druckwerkstatt“, in der die klassischen Buchlettern und Vorrichtungen für Handsatz und Buchbinderei zur Verfügung stehen. Diese kleine Druckerei als Zentrum eines Klassenzimmers war für ihn aber weit mehr als technisches

Hilfsmittel zum Erlernen des Umgangs mit Schrift und Sprache. Sie steht exemplarisch für ein Werkzeug der politischen Meinungsäußerung, mit der die Schüler im Zuge einer demokratischen Erziehung durch praktische Benutzung vertraut gemacht werden. In diesem Sinn wurden z. B. auch die Entwicklungen des Projektunterrichts und des Klassenrats zu wichtigen Bausteinen der Freinetpädagogik.

## RÄUME

Welche Vorstellungen eines Schulgebäudes und der Unterrichtsräume verbanden diese Ideengeber der Reformpädagogik mit ihren Konzepten? Die systematische Frage nach den jeweiligen Schnittstellen zwischen diesen pädagogischen Konzepten und ihren räumlichen Rahmenbedingungen wurde bislang von der pädagogischen Geschichtsschreibung wenig beachtet. Auch in diesem Beitrag müssen vorerst Schlaglichter genügen.

### DAS GESAMTENSEMBLE EINER „PÄDAGOGISCHEN PROVINZ“ ALS ERFAHRUNGSRAUM

Die Landerziehungsheime in der Tradition von Hermann Lietz siedelten in den meisten Fällen nicht in einem eigenen „Neubau“, sondern waren gleichsam „Instandbesetzungen“ von meist ziemlich heruntergekommenen (und darum herausfordernden!) Burgen, Schlössern oder Klöstern. Für die Unterrichtsräume selbst nahm man mit dem Vorlieb, was der Ort hergab – meist relativ konventionelle und kleine Lehrsäle. Es ging den Gründern der Landerziehungsheime vielmehr um prägende und zugleich schützende „Orte“, an denen sich das Leben der jungen Menschen in seiner ganzen Fülle entfalten konnte. Hermann Lietz beschreibt das Landerziehungsheim Haubinda (1901): „Die hervorragendsten Erziehungsmethoden, die es gibt, waren vorhanden: Natur und Gelegenheit zur Arbeit. Um uns herum Wälder von großer Ausdehnung, wild, ohne viel Wege, voller Gestrüpp und Dornen; Felder mit einer so zähen, schwer zu bearbeitenden Bodenart, dass nur unermüdliche und kluge Ausdauer ihr etwas abgewinnen kann; Teiche, die vollständig zugewachsen waren mit Rohr und Schilf und der Befreiung von diesen harrten, damit man in ihre Fluten hineintauchen könnte; Wohnräume, die nicht einmal für einen kleinen Teil von uns geräumig genug erschienen, die da warteten auf die Wiederverjüngung durch junge Hände (...)“

### DIE „VORBEREITETE UMGEBUNG“ ALS IMPULS ZUR SELBSTBILDUNG

„Der Raum ist der dritte Pädagoge.“ – Dieser Satz wird in der aktuellen Debatte häufig zitiert, um beliebige Schulbauentscheidungen zu legitimieren. Das Zitat des Italieners Loris Malaguzzi (1920–1994) hatte aber ursprünglich eine ganz spezifische Bedeutung: Malaguzzi hat als Begründer der Reggio-Pädagogik das von Montessori entwickelte Konzept der „vorbereiteten Umgebung“ im Sinn. Montessori und

Malaguzzi ging es darum, das unmittelbare Umfeld des Kindes in einem Kindergarten oder in einer Schule so zu gestalten, dass der Eigenaktivität des Kindes auf bestmögliche Weise zu ihrem Recht verholfen werden kann. Während bei Lietz die Makroebene, das Gesamtensemble seiner „pädagogischen Provinz“, leitend war, nahm Montessori vor allem die Mikroebene der Ausstattung des einzelnen Lernraums in den Blick. Das beginnt bei altersgerechter Größe, Gewicht, Gestalt von Stühlen, Tischen und Regalen. Die für die Kinder freizugänglichen Regale haben bei der Einrichtung eine Schlüsselstellung, denn eine besondere Bedeutung kommt nach Montessori dem Material zu. Es soll durch Form und Farbe die Aufmerksamkeit fesseln, Fehlerkontrolle einschließen und selbstständiges Lernen ermöglichen. Eine einzelne Eigenschaft wie z. B. Gewicht, Form oder Größe wird „isoliert“, um Klarheit und Differenzierung zu erreichen. Jedes Material ist in der Regel nur jeweils einmal vorhanden. Das Kind lernt so zu warten, seine Impulse zu beherrschen, auf andere Rücksicht zu nehmen. Die Fiktion eines Lernens „im Gleichschritt“ kann gar nicht erst aufkommen. Die Materialien sollen Selbstbildung und Selbsterziehung des Kindes ermöglichen. Die Konsequenz, mit der dieses Prinzip verfolgt wird, ist u. a. an einer überraschenden Anweisung zu erkennen: Das Geschirr soll zerbrechlich sein, damit das Kind die Folgen bemerkt, wenn es etwas fallen lässt, und sich bemüht, seine Bewegungen künftig besser zu koordinieren. Die Raumeinteilung soll so gestaltet sein, dass sich das Kind frei bewegen, sich allein oder zusammen mit anderen einer frei gewählten Arbeit widmen und den Raum jederzeit verlassen kann. Bemerkenswert ist die Praxis, mit der räumliche „Territorien“ definiert werden: Ein großer runder Teppich markiert den Treffpunkt, an dem sich die gesamte Kindergruppe um ein gemeinsames Thema im Kreis versammeln kann, jedes Kind hat darüber hinaus einen eigenen kleinen Teppich, den es nach Bedarf mit sich herumtragen und damit anzeigen kann: Hier ist – für begrenzte Zeit – mein Platz, an dem ich (meist liegend!) arbeite.

Die Reihe wäre fortzusetzen u. a. mit:

- Freinet und Petersen, für die wie bei Montessori – mit anderen Begründungen und methodischen Ansätzen – die jeweils spezifische Gestaltung und Einrichtung des Klassenraums im Vordergrund stand.
- Rudolf Steiner, dem die allererste Waldorfschule ihr Konzept verdankt. Charakteristisch als ästhetisches Gestaltungsprinzip: die Abkehr vom rechten Winkel und die Fixierung bestimmter Farb- und Formgebungen. Ausstattung und Format der Klassenzimmer selbst bleiben der Formsprache der verachteten Paukschule verhaftet.
- Fritz Karsen, der gemeinsam mit dem Architekten Bruno Taut in Berlin leider nur einen Musterbau eines Klassenzimmers realisieren konnte für eine – wie wir heute sagen würden – echte „Campusschule“ mit einem geschlossenen Bildungsbogen vom Kindergarten bis zum Abitur.
- John Dewey, dessen Schulbaukonzept als Organisationsprinzip nicht Klassen, sondern Tätigkeitsformen vorsah.

## 21. JAHRHUNDERT

Keine der vor hundert Jahren gegründeten und heute noch bestehenden Einrichtungen arbeitet noch eins zu eins so, wie die Gründer ihre Schulen geplant hatten. Alle haben sich im Reflex auf einschneidende gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen mehr oder weniger stark gewandelt. Viele Gründungsideen haben eine neue Gestalt gefunden. Die folgende Übersicht über die zahlenmäßige Entwicklung der heutigen Einrichtungen zeigt – außer bei den verbliebenen 19 ehemaligen Landerziehungsheimen – ein enormes Wachstum:

- Ca. 1.000 Waldorfschulen weltweit, davon aktuell 237 in Deutschland (Stand 2016) – Tendenz steigend, weltweit ca. 2.000 Kindergärten.
- Ca. 1.000 Einrichtungen der Montessori-Pädagogik allein in Deutschland, 600 Einrichtungen im vorschulischen Bereich, 300 Schulen im Primar- und 100 im Sekundarbereich, weltweit summiert der Montessoridachverband gegenwärtig 40.000 Einrichtungen.
- Über 200 Jenaplan-Schulen weltweit, davon 42 in Deutschland (Stand 2016), Niederlande ca. 160 Schulen, Österreich (Steiermark) 6, außerdem einige Jenaplan-Schulen in Belgien, Italien, Chile.
- 22 Freinet-Schulen sind auf der Internetseite freinet.com für Deutschland gelistet. Im Übrigen ist die Freinet-Bewegung zahlenmäßig schwer zu erfassen. Der Normalfall ist, dass Ansätze der Freinet-Pädagogik von einzelnen Lehrern in einer Regelschule innerhalb des staatlichen Schulsystems verwirklicht werden. Die Aktivitäten im Freinet-Bund Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne zeigen, dass die Freinet-Pädagogik mit Schwerpunkt vor allem im romanischen Raum stark verbreitet ist, darüber hinaus hat sie weltweit expandiert.

Mindestens genauso folgenreich wie die Weiterentwicklungen und Nachgründungen der Schulen der reformpädagogischen Bewegung des letzten Jahrhunderts ist ihre nachhaltige Wirkung auf das öffentliche Schulsystem. Weit über hundert Regelschulen haben sich mit einigen dieser „alten“ Reformschulen im Netzwerk „Blick über den Zaun“ zusammengeschlossen, weil sie – bei aller Verschiedenheit – ihr jeweiliges Schulprogramm als ausdrücklich „reformpädagogisch orientiert“ verstehen. Es ist sicher kein Zufall, dass eine beachtliche Zahl von Schulen, die mit dem renommierten Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden, eben diesem Kreis angehören.

An vielen Schulen Deutschlands werden überlieferte schulpraktische Konzepte „eklektisch“ genutzt, ohne dass explizit auf diese Traditionen Bezug genommen wird. Oft sind die Entstehungszusammenhänge nicht einmal mehr bekannt: Vom Sitzkreis bis zum Klassenrat, von der Jahresarbeit bis Freien Schreiben, vom Schultheater bis zum Werkunterricht, vom Wochenplan bis zur erlebnispädagogischen Klassenfahrt, vom jahrgangübergreifenden Unterricht bis zum Lernen durch Lehren u. v. a. m.

Deutlich sichtbar wird der große Einfluss der reformpädagogischen Ideen in den Standards einer „guten Schule“, die die unterschiedlichen Inspektionsleitfäden der meisten Bundesländer bestimmen. Sie sind auf vielfältige Weise durch diese Elemente geprägt. Der tiefgreifende Paradigmenwechsel, der sich in der Schulpädagogik gegenwärtig vollzieht – vom Lehren zum Lernen, von der Instruktion zur Eigenaktivität der Schüler, von der Fiktion einer homogenen Lerngruppe zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität – wird heute begründet mit der konstruktivistischen Wende des Lernverständnisses und den Erkenntnissen der modernen Gehirnforschung. Dabei wird oft vergessen: Viele unterrichtspraktische und methodische Konkretisierungen dieses Wandels wurden durch die reformpädagogische Praxis bereits vor hundert Jahren vorweggenommen!

## KRITIK

Neben dieser positiven Einschätzung der reformpädagogischen Traditionen hat sich auch eine kritische Sicht der Reformpädagogik formiert, die vier Themenfelder fokussiert.

### WEGBEREITER DES NATIONALSOZIALISMUS?

Es gab Elemente reformpädagogischer Schulen, derer sich die Nationalsozialisten bedienten – so wie sie auch zahlreiche andere kulturelle Strömungen der damaligen Zeit instrumentalisierten. Und es gab Vertreter reformpädagogischer Schulen, die Antisemiten waren. Andere verbanden sich aktiv mit dem Nationalsozialismus. Belege etwa für Peter Petersens „Nähe“ zum Nationalsozialismus haben in Schulen, die sich heute an seinem Jenaplan orientieren, Nachdenken und lebhaft Diskussionen ausgelöst. Aber der Jenaplan oder die Lietz-Pädagogik sind genauso wenig antisemitisch wie Freinets „freier Ausdruck“ kommunistisch. „Der Wert pädagogischer Konzeptionen und Praktiken löst sich mit der Zeit von der Biographie ihrer Begründer.“ (Hans Brügelmann). Vor allem aber: So wie es Unterstützer gab, gab es genauso eine Reihe von Reformpädagogen, die sich offen gegen den Nationalsozialismus stellten und in der Folge emigrieren mussten, wie u.a. Kurt Hahn oder Adolf Reichwein, der im Zusammenhang mit dem 20. Juli 1944 hingerichtet wurde. Zahlreiche reformpädagogische Einrichtungen und Netzwerke wurden entweder verboten oder vereinnahmt.

### VERFÜHRUNG ZU SEXUELLER GEWALT?

Die Fälle sexueller Gewalt an dem Landerziehungsheim Odenwaldschule in den 1970er Jahren standen in diametralem Widerspruch zu der reformpädagogischen Tradition, auf die sich diese Schule explizit berufen hatte: Die Würde des Kindes ist unantastbar. Das Entsetzen über die damaligen Verbrechen des Schulleiters und einiger Kollegen führte zu einer notwendigen Korrektur weit über die Odenwaldschule hinaus. Besitzt eine pädagogische Einrichtung – gleich welcher

Ausrichtung und Trägerschaft – ausreichende präventive Kapazitäten, um solche Katastrophen zu verhindern? Die mit dieser Revision einhergehende öffentliche Empörung verleitet die Debatte allerdings wiederholt zu einem fatalen Kurzschluss: „Reformpädagogik = Toleranz gegenüber sexueller Gewalt“. Viele Versuche, den Fehler dieser Gleichsetzung aufzudecken, verhallen zunächst ungehört – obwohl es offensichtlich ist, dass eine solche Gleichsetzung sowohl historisch als auch systematisch nicht berechtigt ist. Keine gesellschaftliche Institution – Familien, Kirchen, Sportvereine, Showbusiness – ist vor solchen Verbrechen gefeit, und zwar unabhängig von ihrem jeweiligen Wertesystem und ihrer Organisationsform. Und Rudolf Steiner, Maria Montessori, Célestin und Élise Freinet sowie Hermann Lietz lassen sich in keiner Zeile unterstellen, sie hätten mit ihrem pädagogischen Konzept mittelbar oder unmittelbar sexuelle Gewalt gegenüber Kindern gerechtfertigt.

### SCHMUSEPÄDAGOGIK?

Die zentrale Forderung reformpädagogisch orientierter Schulen lautet, „den natürlichen Tätigkeitsimpulsen von Kindern einen angemessenen Rahmen zu geben“. Daraus haben Kritiker den Vorwurf abgeleitet, es ginge diesen Schulen um den Verzicht auf jegliche Leistungsanforderung, um „Schmusepädagogik“. An der oben angedeuteten Praxis dieser Schulen wird erkennbar, dass auch dies ein Fehlschluss ist. Sie setzen auf das grundlegende Vertrauen in die natürliche Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder, lernen und leisten zu wollen, wenn denn der richtige Rahmen dafür geschaffen wird. Und dieser richtige Rahmen ist wichtiger als Druck und Notenkonkurrenz.

### NAIVES MENSCHENBILD?

Der Vorwurf „Schmusepädagogik“ wird meist mit dem Menschenbild begründet, das der Reformpädagogik zu Grunde liegen soll: Sie basiere auf einem naiven Menschenbild. Dieses – auf Rousseau zurückgehende – Bild unterstelle, dass „der Mensch von Natur aus gut“ sei und alles Gute in sich trage. Dieses Gute müsse nur möglichst ungestört zur Entfaltung gebracht werden. Dagegen wird von den Kritikern vorgebracht, dass es angesichts der zerstörerischen Kräfte des Menschen – „Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf“ (Hobbes) – ein gesellschaftliches Korrektiv brauche. Außerdem würde es nicht ausreichen, den Lehrplan ausschließlich kindgeleitet zu entwickeln. Kultur und Zivilisation seien auf Tradition angewiesen und diese bedürfen der Vermittlung in der Verantwortung der Erwachsenen.

Diese Einwände sind ernst zu nehmen, denn in beiden Positionen steckt ein Körnchen Wahrheit – wahrscheinlich ist der Mensch „von Natur aus“ weder gut noch böse. Aber: Eine Pädagogik ausschließlich „vom Kinde aus“ wurde selbst in der Aufbruchphase der reformpädagogischen Bewegung nur von einigen „fundamentalistischen“ Vertretern proklamiert. Allen modernen Adaptionen liegt ohnehin eine wesentlich differenziertere Sicht der Beziehung von Individuum und Gesellschaft zu Grunde.

## REFORMPÄDAGOGIK – KRITISCHES KORREKTIV

Der pädagogische Auftrag einer Schule ist unvermeidlich durch eine Vielzahl von Spannungsverhältnissen geprägt. Das betrifft vor allem das elementare Verhältnis von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung beim Lernen. Hinzu kommen weitere elementare Polaritäten: Nähe versus Distanz, Unsicherheit versus Sicherheit, Gegenwart versus Zukunft, u.s.w. Friedrich Schleiermacher formulierte bereits 1826 in seinen „Vorlesungen über Pädagogik“ das antipodische Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite der Eigenwert der Gegenwart des Kindseins, auf der anderen Seite die Zukunft, auf die hin das Kind erzogen werden soll. Zwischen beidem muss eine Balance geschaffen werden.

Wird das spontane Lernen von Kindern und Jugendlichen in einer Pflichtschule institutionalisiert und durch verbindliche gemeinsame Abschlussprüfungen inhaltlich definiert, gewinnt leicht der jeweils „rechte“ Pol dieser Auflistung die Oberhand, also Fremdbestimmung, Normierung, Distanz, Sicherheit etc. Denn institutionalisierte Schule ist – wie die meisten sozialen Subsysteme unserer Gesellschaft – darauf angewiesen, vom Einzelfall abzusehen und für Stabilität zu sorgen, die der Gesellschaft wie auch die der eigenen Einrichtung. Diese Eigendynamik sozialer Systeme ist zunächst weder „gut“ noch „schlecht“ – sie ist eine notwendige Bedingung unserer hochkomplexen Gesellschaft. Aber dieser „Systemzwang“ braucht Gegengewichte. Diese Forderung ist keineswegs beliebig. Denn eine der entscheidenden Errungenschaften unserer modernen demokratischen Gesellschaft ist die Suche nach einer „fundamentalen“ Balance: Hier der Anspruch auf die Autonomie des Einzelnen, dort die begrenzende und zugleich bereichernde Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verflechtungen und Verpflichtungen. Die Suche nach dieser Balance muss das Fundament der Werte auch einer Schule bilden. Das seit der Epoche der Aufklärung und der Französischen Revolution gewonnene Primat der Würde des Einzelnen darf – auch für Kinder – nicht verloren gehen. Die entscheidende Leistung der Reformpädagogik besteht darin, die Balance wiederherzustellen, in dem sie entschieden die „andere“ Seite betont: Selbstbestimmung, Gegenwart, Nähe. Dies war nicht nur vor 100 Jahren notwendig, sondern wird es auch in Zukunft sein.

Reformpädagogik bezeichnet zum einen eine vergangene historische Epoche zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts. Daneben hatte sich in den vergangenen Jahrzehnten eine zweite Bedeutung des Begriffs etabliert. Als „kritisches Korrektiv“ ist sie keineswegs vergangen und darf nicht verloren gehen – auch wenn es unbequem und anstrengend ist. Angesichts der zahlreichen Missverständnisse auf Seiten ihrer Kritiker könnte es jedoch gute Gründe geben, bis auf weiteres auf das Wort „Reformpädagogik“ zu verzichten, nicht aber auf die Sache. Der Begriff ist – wenn auch zu Unrecht – aktuell vor allem durch die pauschale Konnotation mit dem Thema „sexuelle Gewalt“ diskreditiert. Auch wenn mit der Schließung der Odenwaldschule diese Assoziationskette demnächst verblassen wird, es bleibt zusätzlich die Gefahr, dass es immer wieder zu einer Verwechslung mit der Bezeichnung der historischen

Epoche kommt und damit zu der Unterstellung, es ginge um die Dogmatisierung bestimmter Methoden. Um die Sache selbst – das notwendige permanente Korrektiv des „Systems“ Schule – nicht zu gefährden, ist es vielleicht angebracht, in Zukunft auf das Wort „Reformpädagogik“ in diesem Sinne zu verzichten. Reformpädagogik muss sich selbst und damit vielleicht auch ihren Namen immer wieder neu erfinden.

Die eingangs beschriebene Doppeldeutigkeit in dem Wort „Reform“ bleibt also bestehen: Pädagogik muss zurückgehen, um vorwärts zu kommen.

# GOING FORWARD OR BACKWARD?

Text: Otto Seydel

COMMENTARY ON PROGRESSIVE PEDAGOGY TRADITIONS

*The word “reform” contains a surprising ambiguity. In the way we normally use it, it is looking forward: reform aims at creating something new, it seeks to reorganize or improve something that already exists, to wit: without making a “revolutionary” break with developments that have gone before. By contrast, the prefix “re-”, which has a Latin origin, suggests the opposite however: backward – something is going to be rolled back, restored to its initial condition. A case in point is Martin Luther who justified his “Reformation” by claiming that a radical step was required to stop the development of the Church which had gone off course and to return to the roots of Christianity.*

*Which, then, is the perspective of German Reformpädagogik (in English this corresponds more or less to progressive pedagogy): is it looking forward or backward?*

## HISTORIC DEVELOPMENTS

*The term “Reform pedagogy” does not designate a pedagogical theory in its own right. Rather, it summarizes different educational visions and practical school concepts dating back to the initial years of the last century, some of which did indeed aspire to “revolutionary” claims. The founding fathers and mothers of these schools never called themselves “reform pedagogues”. This term was only introduced in 1933 by Hermann Nobl, an education scientist in Göttingen, as a collective term for these different schools. In doing so, he summarized them as a movement which shared one characteristic concern: to provide a setting which would provide sufficient scope for the natural active impulses of children; obviously, the question of what could be considered “natural” prompted a parting of ways. All other aspects – the development of curricula and classroom methods, performance assessments, school organization etc. – were secondary to the primacy of the “child as the center of gravity”. With her book “The Century of the Child”, the Swedish author Ellen Key hoped to ring an important signal in the year 1900 which would point the way for the next one hundred years.*

*The uncompromising decision to go back to the child (and young person) had, among others, been inspired by the French philosopher Jean-Jacques Rousseau and his coming-of-age novel “Emile” (1762) as well as the Swiss pedagogue Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). The latter had invented the education principle of “learning by head, hand and heart”. Another thing the different “reform pedagogical” initiatives had in common was that they deliberately sought to counterpoint the cram school of the Wilhelmine Period. Life circumstances at the turn of the century were characterized by massive social upheaval that had been triggered by waves of industrialization sweeping across Europe a century earlier. In the eyes of their critics, the state schools, with their classrooms that were filled choc-a-bloc with students and poorly paid and trained teachers, were mere places of safekeeping. Neglect and dereliction were the consequence. This education model demanded complete obedience and combined it with a strict pedagogical program of punishment, while teaching was understood simply as knowledge transmission. At the same time, the environment in the fast-growing cities the children grew up in was anything but helpful. Against this background, different newly founded pedagogical undertakings united to counter the harmful outgrowth of economic and social change – as did other movements of the same era, such as in the health sector, youth and women’s movements among others. Their reasoning was supported by a basic attitude which, at the beginning of the 19th century, took a rather critical view of the prevailing culture: “Initially coming from widely contrasting standpoints (...) more and more critics arrived at the conclusion, that everything that constituted contemporary as well as future life was being sacrificed to the past: originality and human creativity to convention, inner values to outer status symbol, and spirituality to economy.” (Herwig Blankertz).*

## CONCEPTS

*What had originally begun as an opposition movement, in the brief period from 1900 to 1920 evolved into a powerful visionary force spawning a plethora of practical education initiatives. Almost every one of them insisted on the originality of its own approach, happily throwing the gauntlet not just to the traditional “crammer school” but also to rivalling pedagogical reform movements. A little while later, however, a process of productive cross-fertilization set in which culminated in the foundation of a German umbrella association in 1918: the League of Radical School Reformers (Bund entschiedener Schulreformer). These initiatives were by no means limited to Germany alone.*

*In the following, a selection of protagonist movements from Germany, France, England, Italy and the USA will be described. Almost all of their concepts contain identifiable elements which – no longer tied to the historical context which led to their creation – have become part and parcel of school practices today.*

### “LEARNING THROUGH THE ARTS”

*Already at the end of the nineteenth century, a school reform movement formed in Hamburg which was one of the starting points for reformed pedagogical practices developed later. It began with a shift in priorities in arts education. Instead of drawing in sketchbooks with predefined grids – comparable perhaps with today’s squared math workbooks – free-hand drawing became the new preference, because it permitted the expression of individual personal emotions. Among others, Alfred Lichtwark is regarded as one of the initiators of the arts education movement. Instead of delivering lectures to his students when he took them to museums, he favored an approach that took their personal response seriously as they contemplated works of art. What was implicit in this approach was an understanding of education that centered strictly on the child. It was certainly not limited exclusively to the teaching of art but also impacted other school subjects: in German (free essay), school theatre (amateur dramatic performance), music (folk song) and sports (free and rhythmic gymnastics, folk dancing).*

### “LEARNING BY HEAD, HEART AND HAND”

*In 1898, Hermann Lietz turned the utopian vision of reconciling life and work into a reality in his first Landerziehungsheim (boarding school) called the Pulvermühle. Its model was the English Abbotsholme boarding school. He believed that “education” of the whole human being might be possible in a place, far removed from the narrow world and perils of the big city. Somewhere “in the countryside”, a boarding school, with its family-like structures, would be a “home away from home” for children. Here, Lietz followed the motto Learning by head, heart and hand postulated by Pestalozzi. In 1920, Paul Geheeb combined Lietz’s boarding school concept with that of a real Gesamtschule (integrated public high school) covering all grades from 1 through to 13 at his Odenwaldschule. Another ten years later Kurt Hahn laid the basis for experiential education and the Outward-Bound movements at the Schloss Salem boarding school.*

### “NURTURING THE UNFOLDING CAPACITIES OF THE CHILD”

*In 1919, the first Waldorf School was founded for the workers at the Waldorf-Astoria cigarette factory, thanks to the initiative of Emil Molt. On the basis of his anthroposophical worldview Rudolf Steiner laid out his fundamental principles for a holistic education of the whole human being. He attached special weight to artistic and musical activities, to the crafts and to a seven-year cycle of development of children and young adults. The spiritual connection between the different subjects taught were to be rendered palpable by organizing learning into time-intensive epochs, in order to give sufficient scope to a particular topic, which was taught every single day for a period of several weeks.*



## “TALK, WORK, PLAY, CELEBRATE”

Peter Petersen developed the *Jenaplan*, a learning concept that cut across different school grades, as it became clear to him that grade-based school concepts would never do full justice to the different speeds of development of individual pupils. He replaced the traditional “Fetzenstundenplan” (timetable of bits, i.e. school subjects being taught in random succession) by a rhythmic weekly timetable that was based on four basic formats: Talk circle in the classroom, work in groups at the table, play, celebrating with the community of the school.

## “HELP ME DO IT MYSELF”

Maria Montessori (Italy, 1870–1952) developed the concept of the “prepared environment”, where teachers were responsible for how classrooms were furnished and equipped while students in return were given full responsibility for their own learning progress. “Help me do it myself!” was the phrase that captured the relationship between the teacher and his or her pupil. As in the case of Rudolf Steiner and Peter Peterson, in this type of context, performance is not assessed by drawing comparisons with that of the rest of the class which is then expressed as a “mark”, but only by the individual progress made by students in comparison with their own course of development. While initially, the Montessori Education, which originated in Italy, focused only on elementary education, Helen Parkhurst (USA) in the twenties invented what is known as the Dalton plan which in some way can be regarded as the counterpart to the Montessori Method in the field of secondary education.

## “LEARNING BY DOING”

John Dewey (1859–1952) was an American philosopher, educator and author of the phrase “learning by doing”. All learning must be based on experience. Children learn best by way of experiment in a learning environment comprising learning materials, workshops, a library and a school garden. In this way, they can get to know reality as well as themselves and also learn how to cooperate. In his concept the teacher is not the all-knowing figure who explains how things are done, but a “co-worker”. Education is about educating people on how they can take life into their own hands and, as such, a necessary ingredient of a democratic education. Different from Lietz, Montessori and Steiner, Dewey and Freinet were proponents of a form of progressive education that was decidedly political.

## “THE CHILD A MEMBER OF COMMUNITY”

Célestin Freinet (1896–1966) developed the French branch of progressive education together with his wife Élise Freinet. In Germany he is almost solely remembered for his pedagogical “printing workshop” that came with traditional printing types and the equipment required for manual typesetting and book binding. The small printing press sitting in the middle of the classroom was much more to him than simply another technical resource to teach students how to handle the written and the spoken word. It was the embodiment of a tool to express political opinion with, which students grew familiar with through practical usage as part of their democratic education. The development of learning through projects and also the classroom council became important elements of the Freinet education.

## ROOMS

So, what kind of school buildings and classrooms, capable of accommodating their educational concepts were envisioned by the pioneers of progressive education? A systematic exploration of the different interfaces between the above pedagogical concepts and their physical context has so far been given little attention by historians of pedagogy. This article can only present some selected highlights at this stage.

## THE COMPLETE ENSEMBLE OF A “PEDAGOGICAL PROVINCE” AS EXPERIENTIAL SPACE

The *Landerziehungsheime* in the tradition of Hermann Lietz were in most cases not accommodated in “new buildings”, but instead in fairly run-down (which made them a challenge!) castles, manor houses or monasteries, which the schools had moved into almost like squatters moving into old houses in order to save them from demolition. For classrooms, in the original meaning of the word, the schools made do with whatever the respective locale had to offer – mostly these were pretty conventional, small lecture halls. The founders of the *Landerziehungsheim* were far more concerned with finding places, which would provide a sense of protection and leave an impression, which would allow the lives of young people to reach their full potential. This is how Hermann Lietz described the *Landerziehungsheim Haubinda* (1901): “It offered the most excellent methods of education imaginable: nature and plenty opportunities for work. Around it, immense forests, a wilderness, with not too many footpaths, full of bracken and bramble; fields with a soil that was so hard to work that a harvest would be coaxed from it only by sheer perseverance and prudence; ponds which were completely overgrown with reeds and waiting to be cleaned before anyone could dive into their waters; rooms, which seemed too cramped to even accommodate just a small number of us, all awaited rejuvenation by young hands ...”

## THE “PREPARED ENVIRONMENT” AS INSPIRATION FOR SELF-LEARNING

“The room is the third educator” is a phrase that is often heard in current debates to defend all kinds of decisions on school buildings. The original meaning of the quote by the Italian Loris Malaguzzi (1920–1994) was quite different, however: What Malaguzzi, as the founder of Reggio pedagogics had in mind was the Montessori concept of the “prepared environment”. Montessori and Malaguzzi wanted to design the immediate environment of a child in a kindergarten or school in such a way, that children’s innate activity would be given full rein in the best possible way. Where for Lietz the macro-level, the complete ensemble of his “pedagogical province”, was the key perspective, Montessori focused chiefly on the micro-level, the furnishings and equipment of a learning room, beginning with the age-appropriate size, weight and design of chairs, tables and shelves. Easily accessible shelves for the children play a key role when furnishing the rooms. According to Montessori, learning materials were of special importance. Learning materials should be of captivating design and color and include the possibility to spot mistakes and for self-directed learning. Individual properties, such as the weight, shape or size should be “picked out” to achieve clarity and differentiation. Through this, children would learn patience, to control their impulses and to show consideration for others. The fiction of “lockstep learning” would be excluded from the start. Learning materials should enable children to take their learning and

education into their own hands. How consistently these principles were being applied is revealed by this surprising instruction: tableware should be fragile, so children notice the consequences of things they drop and try to better coordinate their movements in the future. Rooms should be laid out in such a way that children can move about in them freely, and that they can focus on tasks they either work on by themselves or together with others. Remarkably, different spatial “territories” were defined: A large circular rug marked a spot around which all children would assemble and sit in a circle for collaborative work on a given topic. In addition, each child had its own little rug that it would carry around and that held the following message for others: This – for some time – will be my place, where I am going to work (mostly lying down!).

This list could be continued by, to name but a few,

- Freinet and Peterson who, just like Montessori, albeit with different lines of argument and methodologies, placed special emphasis on the specific design and furnishing of the classroom;
- Rudolf Steiner, to whom the very first Waldorf School owes its conceptual basis, advocated for distinctive aesthetical design principles: the rejection of the right angle and a fixed choice of certain colors and shapes. In terms of equipment and their format, the classrooms still used the design vocabulary of the crammer school they so much despised.
- Fritz Karsen, who, together with the architect Bruno Taut in Berlin, regrettably only managed to build a prototype classroom, but this design best exemplified today’s “campus school”, covering the full gamut of education from the kindergarten to the highest school grade.
- John Dewey’s school concept foresaw an organization by type of activity rather than by school class.

## 21ST CENTURY

None of the institutions that were founded over one hundred years ago and are still in existence today operate in exactly the way their founders had intended when conceiving them. In response to deep-cutting transformations in society and educational policy, they all had to undergo change, to a greater or lesser extent. Many founding ideas have taken on a new guise. The overview below gives an indication of the quantitative development of institutions today and shows enormous growth rates – with the exception of the 19 former Landerziehungsheime which still exist:

- approximately 1,000 Waldorf schools around the world, with currently 237 in Germany (2016). There are around 2,000 kindergartens.
- approximately 1,000 schools and Montessori education institutions in Germany alone (600 pre-school facilities, 300 elementary schools and 100 secondary schools). According to the Montessori umbrella association there are currently 40,000 Montessori institutions around the world.

- More than 200 Jenaplan schools around the world, 42 of which are in Germany (2016); the Netherlands are home to 160 schools; Austria (Styria): 6; in addition, some Jenaplan schools can be found in Belgium, Italy, Chile.
- 22 Freinet schools are listed on the freinet.com-website for Germany. It is hard to determine exact numbers for the Freinet movement, as in the majority of cases the Freinet educational approach is followed by a few teachers at a regular school which is part of the national school system. Activities of the Freinet federation Fédération Internationale de l’Ecole Moderne, show that the Freinet method is wide spread in Romance-speaking regions and has expanded beyond them around the world.

The greatest impact of the later evolutionary stages and foundational aspects of the progressive education movement from the previous century, were the long-term effects it has had on the public school system in Germany. Well over a hundred mainstream schools have come together with some of these “old” reformed schools in a network called “Blick über den Zaun” (across the fence), because their educational programs are understood to have a reform pedagogical orientation. Surely, it is no coincidence that a fair number of schools that have garnered the prestigious German School Prize belong to this group.

Many German schools make eclectic use of some of the surviving school practices without explicitly mentioning them. In many cases, their origins have even been forgotten, from sitting in circles to classroom councils; from annual assignments to free-writing exercises; from school theatre to crafts and handwork; from the weekly plan to experiential education school trips; from the multi-age classroom to learning by teaching and many more.

The big influence of the ideas of progressive education is clearly visible in the “good school practices” which inform school inspection guidelines in most of the federal states in Germany. These elements have left their mark in a variety of different ways. The fundamental shift of paradigm that is currently taking place in the field of school pedagogy – moving away from teaching to learning; from instruction to student’s own activity; from the fiction about the homogeneity of groups of learners to a productive approach to heterogeneity – is explained today by an understanding of learning that has taken a constructivist turn and by new insights from brain research. What is frequently overlooked, however, is that many of the concrete adaptations – of a practical as well as methodological nature – to this change had been anticipated by progressive education practices already a hundred years earlier!

## CRITIQUE

*In parallel to this positive assessment of the traditions of progressive pedagogy, are critical views which address four thematic areas.*

### HAS IT PAVED THE WAY FOR NAZISM?

*As did numerous other cultural movements of the time, the Nazis aligned themselves with some of the elements of reformed pedagogy schools. And there were some representatives of these schools who were indeed anti-Semitic, while others maintained active links with National Socialism. Evidence of Peter Petersens “sympathy” with the movement has given rise to lively discussions and spurred some serious thinking in schools modelled on his Jenaplan. However, the Jenaplan education or Lietz’s pedagogical approach are as anti-Semitic as Freinet’s “freedom of expression” can be called communistic. “Over time the real value of educational concepts and practices are when they become emancipated from the biographies of their founders.” (Hans Brügelmann). More importantly, just as there were supporters of the movement, there were also a number of progressive educators who spoke out openly against national socialism and in consequence had to leave the country, such as Kurt Hahn or Adolf Reichwein, who for example, who was executed in connection with the 20th July plot from 1944. Numerous progressive schools and networks were either prohibited or usurped.*

### INVITING SEXUAL ABUSE?

*The cases of sexual abuse at the Landerziehungsheim Odenwaldschule in the seventies were a complete contradiction of what the progressive education tradition represented and what the school explicitly professed to support: that the dignity of humankind was inviolable. The public outcry, when the crimes perpetrated by the school’s principal and some of his colleagues were made public, prompted some very necessary corrections to be made, not just at the Odenwaldschule itself, but far beyond it. Irrespective of its pedagogical orientation and of whether it is privately or publicly operated, does an educational institution have sufficient preventive capabilities to avoid similar disasters? The public anger which formed the backdrop to this process of revision repeatedly prompted a calamitous equation: “progressive education = tolerance to sexual abuse”. Many attempts were made to show how wrong this equation really was. Initially, nobody wanted to listen, even though it was obvious, that from a historical as well as a systemic perspective, this equation was completely untenable. Regardless of its value system and the way it was organized, no social institution – whether family, churches, sports clubs or show biz – is immune to this category of crimes. And not a single line written by Rudolf Steiner, Maria Montessori, Célestin and Élise Freinet or Hermann Lietz about their educational concepts can be construed as justifying the sexual abuse of children, whether directly or indirectly.*

### SCHMUSEPÄDAGOGIK?

*A key demand of schools of a progressive orientation is that there must be sufficient scope for the natural active impulses of children. Critics have used this, however, to accuse schools of demanding far too little from students. Schmuspädagogik, meaning a cozy education, is the term they use in Germany. The previously, briefly mentioned working methods of these school exemplify, however, that this is a fallacy. On the contrary, these schools believe that in the right environment, children by their very nature have the willingness and capabilities to learn and to achieve. It is this environment that is more important than putting children under pressure to compete for better marks.*

### NAÏVE VIEW OF HUMAN NATURE?

*Most people complaining about education at these schools being too cozy (Schmuspädagogik) argue that this was a result of the view progressive educators took of human nature – which was too naïve, they say. This view, which can be traced back to Rousseau, assumed that “humans were good by nature” and carried the seeds of goodness within them. One only had to help this goodness unfold, with minimum outside interference. The critics, on the other hand, reason that, toward the destructive potential of humans, “man was a wolf to man” (Hobbes) and therefore man is in need of a social correction. Furthermore, they say that it was not sufficient to devise curricula that centered exclusively on the child, to the exclusion of everything else. Culture as well as civilization depended on tradition and to transmit this was the responsibility of adults.*

*The argument of both sides must be taken seriously, both positions contain grains of truth, after all, human beings are “by nature” probably neither good nor evil. However, even during its most euphoric phase at the beginning, only very few hard-core proponents of the progressive education movement insisted on an educational approach that should take all its cues exclusively from the child. All present-day adaptations take a much more differentiated view of the relationship between society and the individual anyway.*

## PROGRESSIVE PEDAGOGY – A CRITICAL CORRECTIVE

*Inevitably, the school's mission to educate is subject to multiple tensions. This applies in particular to the elementary relationship between self-determination and heteronomy learners. In addition, some other polarities also play a role: closeness versus distance, insecurity versus security, the present versus the future, etc. In 1826, Friedrich Schleiermacher articulated this antipodean relationship in his "Lectures on Pedagogy": On one side there is the intrinsic value of the presence when one is a child, on the other, there is the future for which a child is to be educated. The right balance must be struck between the two.*

*If the spontaneous learning of children and young people is institutionalized in a compulsory school and if what is to be learned is defined by shared and binding final exams, there is a risk that the "right" pole of the list of pairs above wins out, i.e. heteronomy, standardization, distance, security etc. After all, as formal institutions, schools, just like most other social subsystems of our societies, must ensure stability rather than focus on individuals – the stability of society as well as its own stability as an institution. The inherent momentum of social systems is per se neither "good" nor "bad", it is a necessary requirement for highly complex societies like ours. Something to counterbalance the "constraining forces of society" is needed, however, and this demand is not in any way arbitrary. After all, one of the fundamental achievements of today's democratic society is our endeavor to find a "deeper" balance between our claim to individual autonomy from the constraining, but at the same time enriching dependence on social webs and commitments. This search for balance should also underpin the schools' foundation of values. As a hard-won achievement since the era of enlightenment and the French revolution, the primacy of the dignity of the individual – and also of children – must not be lost. The crucial contribution of progressive pedagogy is that it seeks to restore this balance by putting weight on the "other" side of the scales: self-determination, the presence, closeness. This was necessary not only one hundred years ago, but will still be important in the future.*

*On the one hand, the term progressive education designates a historical epoch at the beginning of the last century which is long since gone. During recent decades, however, a second meaning has become established. As a "critical correction" it by no means belongs to a bygone era and must not be lost, even if that is sometimes uncomfortable and requires our best efforts. Given the fact that so many critics misunderstand its concepts, there may be good reason not to use the German term "Reformpädagogik" (progressive pedagogy) in Germany for some time. It would be a mistake however, to discard the thing itself. For the time being, even if unfairly, the term is first and foremost sweepingly connoted with "sexual abuse" issues. And even if these connotations will likely fade soon, once the Odenwaldschule has been closed down, the additional danger of potential confusion with the eponymous period in history and hence assumptions of dogmatization of certain methods of education will always remain. So, in order not to harm what is good as well as necessary about it, i.e. as a permanent correction to the "system", it may be better not to use the word "Reformpädagogik" in this meaning anymore. Perhaps Reformpädagogik – or, progressive education – must simply keep reinventing itself and be renamed at each reinvention.*

*The ambiguity of the word "reform" described at the beginning therefore is as relevant as ever: in order to move forward, pedagogy must also go back to its origins.*

### QUELLEN | SOURCES

Herwig Blankertz: *Die Geschichte der Pädagogik*. Weizlar 1982, S. 213.

Daniela Peterhoff, Nils Wiegert: *Reformpädagogische Schulkonzepte. Motoren einer liberalen Erneuerung unserer Schulen*. Berlin/Potsdam 2007.

Hermann Lietz: Das erste Jahr im D. L. E. H. zu Haubinda in Thüringen, in: *Mitteilungen der Deutschen Landerziehungsheime I*. Osterwieck 1901.

Hermann Röhrs (Hg.): *Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit*. Düsseldorf 1986.

Otto Seydel: Pädagogische Begegnung. Zur Rehabilitation eines ins Gerede gekommenen Begriffs, in: *Pädagogik*, H. 62, 07–08/2010, S. 22–25.

Otto Seydel: Distanz und Nähe, in: *Lernen und Lehren*, 37. Jg., 2011, H. 2.

Otto Seydel: Reformpädagogik als kritisches Korrektiv, in: Maren Gronert, Alban Schraut (Hg.): *Sicht-Weisen der Reformpädagogik*. Würzburg 2016.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Reformpädagogik>, 07.11.2016.

<https://kunstpaedhistorisch.wordpress.com/texte-2011/der-erste-kunsterziehungstag-indresden/>, 31.10.2016.

<http://www.montessoribayern.de/landesverband/paedagogik/die-paedagogik-ihre-bereiche/die-vorbereitete-umgebung.html/>, 31.10.2016.