

Jürgen Oelkers

## *Die Reformpädagogik und das Kind<sup>\*)</sup>*

### 1. Die „alte“ und die „neue“ Erziehung

Der deutsche Ausdruck „Reformpädagogik“ ist seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert üblich geworden, zunächst als Pädagogik von reformorientierten Lehrerseminarien und Reformschulen,<sup>1</sup> später und damit zusammenhängend als Bezeichnung einer Reihe von Reformbewegungen, die als vorbildlich erachtet werden und die die Erziehung nachhaltig verändert haben sollen.<sup>2</sup>

- International wurden solche Ansätze als *éducation nouvelle*, *progressive or radical education* oder *nuova educazione* bezeichnet.
- Diese Ansätze sind seit etwa 1880 an verschiedenen Orten etwa zeitgleich entstanden und gelten als weit reichende Erneuerung sowohl der Theorie als auch der Praxis von Erziehung.
- Vorausgesetzt wird, dass ein Kern von gemeinsamen Überzeugungen vorhanden ist, der die Einheit des Konzepts besorgt.
- Es soll so letztlich *eine* „Reformpädagogik“ sein, Terminologie wie Historiographie der „neuen Erziehung“ nehmen an, dass die praktischen Reformbewegungen auf im Kern identische Ideen und Motive verweisen, die sie von der „alten“ Erziehung signifikant unterscheiden und abgrenzen.

Solche Ansätze gab es in ganz Europa, in den Vereinigten Staaten und in Japan, nach dem Ersten Weltkrieg auch in Südamerika und in der Sowjetunion. Unter „Reformbewegungen“ in der Erziehung sind allerdings drei sehr unterschiedliche Gruppierungen und Tendenzen zu verstehen,

- erstens Bewegungen der *Schulreform*, im weiteren der Reform von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen,
- zweitens Bewegungen der *Lebensreform*, also der Veränderung der mentalen und habituellen Alltagspraxis,
- sowie schliesslich drittens Bewegungen der *Gesellschaftsreform*, die neue Praktiken der Erziehung an alternative Formen der sozialen Organisation binden wollen.

Von „Bewegungen“ kann gesprochen werden, weil die Reformen von Gruppen getragen wurden, die miteinander in Beziehung standen, sich zugleich auch voneinander abgrenzten und die je über eigene Kommunikationsmedien verfügten. Die Gruppen unterschieden sich mit Hilfe von Programmen, dazu passenden Symbolen und Slogans sowie

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug am 30. November 2007.

<sup>1</sup> Nohl (1901) als Beispiel.

<sup>2</sup> So etwa schon Regener (1910).

Traditionsstiftungen. Oft standen charismatische Gründer am Beginn einer Bewegung, die bekanntesten sind Rudolf Steiner und Maria Montessori. Von *pädagogischen* Reformbewegungen kann dann gesprochen werden, wenn die Programme sozialer Veränderung oder kultureller Innovation sehr stark oder ausschliesslich an Erziehung gebunden waren. „Neue Erziehung“ wird dann so verstanden, als sei sie die ausschlaggebende oder wenigstens eine entscheidende Kausalität der Reform schlechthin.

Die „neue“ wird dabei von der „alten“ Erziehung in sehr strikter Weise unterschieden. Die entsprechenden Programme sind sprachlich wie symbolisch dualistisch gehalten, auch da, wo Dualismen aus anderen Gründen vermieden werden sollten. Für alle Ansätze gilt:

- Die neue Erziehung soll die Zukunft gestalten, die alte Erziehung wird als Vergangenheit angesehen, die überwunden werden muss.
- Daher muss die *neue* in jedem Falle die *bessere* Erziehung sein, sie kann, im Selbstverständnis der Bewegungen, nicht von Projekten der Vergangenheit überboten werden, anders könnte es keinen Fortschritt geben.
- Die frühere Erziehung kann und darf nicht besser sein als die kommende.
- Von diesem Dualismus ausgenommen sind einzig legitime Vorläufer, also historische Reformversuche und deren Autoren, die zum neuen Programm passen oder passend gemacht werden.

Eine solche positive Bearbeitung der Geschichte gilt für die „alte“ Erziehung nicht. Sie kann pauschal mit einem Makel besetzt und verworfen werden, ohne sie genau bezeichnen und erfassen zu müssen. Eine Überlegenheit des Alten gibt es prinzipiell nicht, „neu“ und „alt“ unterscheiden sich auf eine kompromisslose Weise, sonst hätten die Trägergruppen weder ein klares Programm noch eine ausreichende Legitimation.

Meistens wird mit „alter“ Erziehung die Schule des 19. Jahrhunderts bezeichnet, obwohl diese durch die fortschreitende Verstaatlichung grosse Fortschritte gemacht hatte, die die Kritiker aber nicht gelten liessen. Die moderne Schule wurde mehr oder weniger pauschal verurteilt, obwohl sich die Schulen am Ende des 19. Jahrhunderts in nahezu allen Hinsichten von denen zu Beginn unterschieden. Das lässt sich etwa an ländlichen amerikanischen Bundesstaaten zeigen, die lange Jahrzehnte nur das *Little Red Schoolhouse* kannten und sich gleichwohl entwickelten, aber nur in Regie des Staates.

Besonders radikale Kritiker der staatlichen Verschulung waren Rudolf Steiner und Maria Montessori, die zugleich in konzeptioneller Hinsicht scharfe Gegensätze darstellen. Anthroposophie und Biologie sind in keiner Hinsicht kompatibel.<sup>3</sup> Steiner schwebte eine freie Schule vor, die nicht durch den Staat kontrolliert wird, Maria Montessori kritisierte die Tatsache der Verschulung an sich, zumal im Blick auf kleinere Kinder. Erfolgreich waren beide Kritiken nur in einer Hinsicht, aus ihnen entstanden zwei bis heute einflussreiche Schulunternehmen, die weltweit operieren und eine reformpädagogische Marke anbieten. Die staatliche Form der Verschulung ist davon kaum berührt worden.

Interessant ist, dass in den Selbstbeschreibungen der Reformpädagogik ein wesentliches Signum zur Unterscheidung der „neuen“ von der „alten“ Erziehung nicht auftaucht, nämlich das moderne Image „Kind“, das um 1900 den öffentlichen Raum erreichte.

---

<sup>3</sup> Weder Steiner noch Montessori haben eine Pädagogik begründet, die vom einzelnen Kind als Individuum ausgeht. Bei Steiner sind Kinder geistige Wesen, die mit kosmischen Kräften verbunden sind, bei Montessori unterliegen Kinder einem Normalgang der Entwicklung.

beherrschte. Von der Produktwerbung über die Ratgeberliteratur und die neuen Jugendstil-Kinderbücher bis zur Entwicklung der Lehrmittel in den Volksschulen sind Kinder in modernen Lernwelten und Lernsituationen zu sehen, die sich nicht auf Schule beschränken. Kinder werden als selbständige Konsumenten dargestellt (Ciolina/Ciolina 2000, S. 105),<sup>4</sup> wechselweise werden Idyllen und Realsituationen gezeigt (ebd., S. 97, 98),<sup>5</sup> Kinder sind in Schul- wie in Arbeitssituationen zu sehen (ebd., S. 34, 35, 72),<sup>6</sup> die Eigensinn und Selbsttätigkeit propagieren, und es ist sicher kein Zufall, dass die populäre reformpädagogische Idee der „Arbeitsschule“ mit Sammelbildern von Suchard veranschaulicht wurde (ebd., S. 92).<sup>7</sup>

Eine wichtige Rolle spielt dabei die Entwicklung der Intelligenz. Keines der „Reklamebilder“ der Jahrhundertwende zeigt ein dummes Kind, die Kinder bewältigen Situationen auf intelligente Weise, ohne sehr viel Anleitung zu benötigen. Das lässt sich mit Blick auf den vermutlich einflussreichsten Reformpädagogen, nämlich der Genfer Psychologe Jean Piaget, verallgemeinern: Kindern wird nicht beigebracht, wie sie Denken sollen, sie lernen zu denken. *Denken ist eigentlich Fragen.*

- „Warum geht die Sonne unter?“
- „Warum regnet es?“
- „Warum hat der Mond Phasen?“
- „Warum werde ich grösser und nicht kleiner?“
- „Wo endet der Himmel?“
- „Wie kann es Gott geben?“

Kinder müssen die Logik dieser Fragen lernen, sie müssen die damit verbundenen Kausalitäten erkennen und Sinn für abstraktere Erklärungen entwickeln. Als Begründer dieser Optik gilt Jean Piaget, auf ihn gehe ich in meinem zweiten Teil näher ein.

## 2. Jean Piaget und die Kinderpsychologie

Piaget hat sich immer wie selbstverständlich auf Rousseau bezogen, den er uneitel seinen *précurseur* nannte, weil Rousseau - und nicht Piaget selbst - die Basisidee entwickelt habe. Tatsächlich finden sich zentrale Stichworte für die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts in Rousseaus Erziehungsroman *Emile*, der 1762 veröffentlicht wurde. Die Stichworte finden sich vor allem im zweiten Buch des Emile, das der Erziehung bis zum zwölften Lebensjahr gewidmet ist.

- Das „unmittelbare Interesse“ leitet die Entwicklung des Kindes, kein formaler Unterricht (O.C. IV/S. 358).
- Die traditionelle Pädagogik hat nur Worte anzubieten (ebd., S. 346), wo es um Selbsttätigkeit und Erleben zu tun ist.
- Kinder können nicht vor dem Alter der Vernunft zur Vernunft gebracht werden (ebd., S. 344).
- Wer mit ihnen auf die Weise der Erwachsenen rasonniert, verhindert, dass in den Kindern die Kindheit reifen kann (ebd., S. 324).

<sup>4</sup> Plüss-Sammelbild (Lithographie), um 1900.

<sup>5</sup> Ribot-Sammelbild (Lithographie), um 1898; Thompson-Sammelbild (Serie mit 6 Lithographien), um 1904.

<sup>6</sup> Ribot's Kinder Bibliothek, um 1896. Franck-Glanzbild (Serie mit 7 Lithographien), 1895.

<sup>7</sup> Suchard-Sammelbilder (Serie mit 12 Lithographien), um 1892.

Daraus ergibt sich der berühmte und für Piaget massgebende Schluss:

„L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres" (ebd., S. 319; Hervorhebungen J.O.).

Der Satz ist ebenso kühn wie weit reichend. „Kindheit" wäre mit diesem Satz tatsächlich eine eigene Welt, die sich von der Welt der Erwachsenen in jeder Hinsicht unterscheidet. Kinder sehen, denken und empfinden grundlegend anders als Erwachsene. Nicht nur ihr Denken ist unterschiedlich, ebenso sind es Wahrnehmung und Gefühle, sozusagen das ganze Kind. Piaget hat von diesem Programm nur den Teil des Denkens realisiert, Kinder aber, das wusste Rousseau, sind nicht auf Denkprozesse zu reduzieren. Die Frage des Geistes ist nicht die ganze Frage der Kindheit, mit der Logik der Urteile ist nicht die Logik des Sehens und Empfindens erfasst. Die besondere Art der Kindheit erwächst aus dem Zusammenspiel *aller* Bereiche, nicht lediglich aus dem Denken. Die Differenz ist also radikal; Kinder sind keine „kleinen Erwachsenen", aber Erwachsene sind auch nicht „gross gewordene Kinder."

Piaget übernimmt die Basisidee der „eigenen Art" der Kindheit, trennt sich aber vom sensualistischen Konzept der „inneren Gewohnheit" und bringt die *Selbstkonstruktion* ins Spiel. Die Urteilskraft des Kindes baut sich selbst auf. Das Argument wäre freilich ohne die Aura der „eigenen Welt" des Kindes wenig attraktiv. Das Denken der Kinder muss *anders* sein, weil die *Welt* der Kinder eine andere ist, sonst bliebe nur die „Selbstkonstruktion" übrig, die auf Erwachsene und Kinder gleichermaßen anwendbar ist oder mit Blick auf beide bestritten werden kann. Überzeugend ist die Theorie nur, wenn *zwei Welten* aufeinander bezogen werden und gezeigt wird, dass und wie die eine aus der anderen hervorgeht. Nur so gibt es eine *genetische* Erkenntnistheorie. Sie muss voraussetzen, dass Kinder ihre eigene Art haben zu denken, zu sehen und zu empfinden.

Wie kommt es zu dieser Annahme? Piagets Hochschätzung Rousseaus hat zu tun mit dem speziellen Milieu in Genf, in dem Rousseau längst *vor* Piaget als *précurseur* der „neuen Erziehung" galt (Claparède 1912<sup>8</sup>; siehe Trombetta 1989) Die Theorie der alten und der neuen Welt der Erziehung war massgebend, als Piaget nach Genf kam,<sup>9</sup> seine Evolutionstheorie des Kindes hat also einen bestimmten Ort und wäre kaum woanders entstanden. Entgegen vielen heutigen Einschätzungen kann also festgehalten werden: Die Reformpädagogik beeinflusst Piaget, nicht einfach Piaget die Reformpädagogik. Er findet ein Theoriefeld vor, besser noch: er findet jene Assoziationen, Werte und Ideen vor, die notwendig sind, die eigenen Intuitionen bestärken und ausarbeiten zu können

Auch die Bedeutung der kindlichen Intelligenz, die *Entwicklung* des Denkens, ist keine „Erfindung" von Piaget, wie heute gelegentlich unterstellt wird. Der amerikanische Evolutionstheoretiker John Fiske<sup>10</sup> hat 1874 eine Art Austauschtheorie vorgelegt, auf die Piaget zurückgreifen sollte.

<sup>8</sup> Claparèdes Aufsatz ist Teil der Rousseau-Spezialnummer der *Revue de Métaphysique et de Morale* (Paris) im Mai 1912. Edouard Claparède (1873-1940) war Professor für Psychologie an der Universität Genf (seit 1904). Er gründete zusammen mit dem Philosophen Pierre Bovet (1878-1965) das *Institut Jean-Jacques Rousseau* in Genf (1912), an das Piaget 1921 als *chef de travaux* berufen wurde. Claparèdes Nachruf schrieb Jean Piaget.

<sup>9</sup> Jean Piaget (1896-1980) studierte in *Neuchâtel*, ging 1918 nach Zürich und 1919 nach Paris. Von 1921 an entwickelte er in Genf sein psycho-pädagogisches Forschungsprogramm (vgl. Vidal 1994).

<sup>10</sup> John Fiske (1842-1901) war ursprünglich Anwalt und später ein einflussreicher philosophischer Schriftsteller, der Herbert Spencers Theorie der Evolution populär machte.

- Denken ist nicht einfach „angeboren“ und entwickelt „sich“ gemäss den eigenen „Anlagen“ und so der Natur;
- vielmehr *entsteht* Denken im Austausch mit der Umwelt, so jedoch, dass Lernen „selbsttätig“ angenommen werden muss.
- Denken ist nicht die Folge pädagogischer Einwirkung, sondern baut sich selbst auf; anders liessen sich Unterschiede der Intelligenz ausgleichen oder konnte Denken fabrikmässig hergestellt werden (Fiske 1909).
- Dieser Verdacht des Fabrikmässigen galt der Schule, die dem alten Denken oder der „traditionellen Pädagogik“ zugerechnet wird.

Piaget war mindestens bis zum zweiten Weltkrieg<sup>11</sup> sehr stark reformpädagogisch engagiert, aber seine Ideen zur „neuen Erziehung“ und deren Praxis waren weder besonders originell noch wesentlich erfolgreicher als sämtliche anderen. Historisch war Piaget in dieser Hinsicht einer unter vielen. In der Zwischenkriegszeit wurde seine Entwicklungspsychologie zu einem Referenzpunkt vor allem in der französischen und englischen Reformpädagogik, aber das bedeutete nicht, dass auch die neuen Konzepte der Erziehung daraus abgeleitet wurden. Neue Methoden wie die Projektmethode oder die Gruppenarbeit entstanden in der Praxis, ebenso die Überzeugung, einer besonderen Bewegung anzugehören.

Piagets genetische Psychologie beschreibt die Logik oder Abfolge der geistigen Entwicklung *aller* Kinder. Sie wird dazu verwendet, die neue Praxis zu rechtfertigen und gegen die „alte“ Erziehung abzugrenzen. Viele praktische Verfahren finden sich allerdings längst vorher, es gibt so etwas wie eine Reformpädagogik vor der Reformpädagogik (Oelkers 2005), und zwar im Feld der sich rasch entwickelnden Volksschule des 19. Jahrhunderts. Nunmehr konnte für das didaktische Konzept des „selbsttätigen Lernens“ auch ein psychologischer Beweis angetreten werden. Mit der Theorie der Selbstkonstruktion des Denkens liess sich die Polemik gegen die „alte“ Erziehung verstärken und für die neue Erziehung eine Grundlage schaffen, wenngleich das nicht nur mit Piagets Entwicklungspsychologie versucht wurde.

- Die drei Komponenten des Konzepts sind Kind, Geist und Entwicklung.
- Die Komponenten sind *nicht*: Geschlecht, Körper oder Kultur.
- Piagets Kind<sup>12</sup> ist eine geschlechtsneutrale, körperlose und wesentlich a-kulturelle Verallgemeinerung, die behaupten muss, überall gleiche Verhältnisse des Denkens oder der Entwicklung beschreiben zu können.
- Es gibt weder weibliche noch männliche Varianten, aber es gibt auch keine Unordnung, keine unbeherrschbare Energie, keine Verluste der Entwicklung, die allgemein erfolgreich sein soll.
- Kulturelle Differenzen bleiben unbeachtet, Kinder entwickeln sich ohne Kinderkulturen, sie wachsen in eine allgemeine geistige Welt hinein,
- das Konzept, anders gesagt, folgt protestantischen Vorgaben oder dem, was Piaget in einer sehr frühen Schrift *La mission de l'idée* genannt hat (Piaget 1915).

Die Konstruktion des *verallgemeinerten Kindes* ist grundlegend für die Propagierung einer „neuen Erziehung“ am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. „Reformpädagogik“ ist so nicht einfach „Schulreform“, sondern tatsächlich *neue Erziehung*,

<sup>11</sup> 1929 wurde Piaget Direktor des Genfer *Bureau International de l'Education*. Die Loslösung aus den reformpädagogischen Engagements begann erst 1942, als Piaget an das *Collège de France* eingeladen wurde.

<sup>12</sup> Das mit Piagets Theorien zusammengebrachte verallgemeinerte Kind als *Vorstellung*.

nämlich eine neue Einstellung zum verallgemeinerten Kind, das psychologisch definiert und so auch erwartet wird. Die Erwartung wird sehr verschieden artikuliert,

- mit Hilfe experimenteller Forschungen (Rusk 1912),
- lern- und motivationstheoretisch (Thorndike 1912/1923),
- aber auch denk- und entwicklungspsychologisch (Perez 1895; Ribot 1897).

Piagets unbestreitbare Leistungen haben also ihre Voraussetzungen, die mit einer generellen psychologischen Wende zu tun haben. Kinder sollen nicht länger *normative* Objekte sein, vielmehr sollen sie in ihrer *eigenen* Entwicklung, *ihrem* Lernen und Denken ernst genommen werden. Aber ist das schon eine „neue Erziehung“? Zu einem herausragenden Thema der „neuen Erziehung“ wurde nicht Entwicklung, sondern Kreativität. Das lässt sich an den Tagungen der grössten internationalen Organisation der Reformpädagogik zeigen, nämlich der *New Education Fellowship*, die 1920 in London gegründet wurde. Die dritte Tagung der Fellowship fand vom 2. bis 15. August 1925 in Heidelberg statt. Das Thema war die schöpferische Entwicklung des Kindes.

### 3. Das „kreative Kind“ und eine neue Schule

Der Tagungsband wurde herausgegeben von der in Berlin geborenen Schweizer Pädagogin Elisabeth Rotten, die nach der Tagung eine Stellung als *directrice adjointe* des Bureau International d'Education in Genf übernahm. Sie war Mitbegründerin und ständiges Vorstandsmitglied der *New Education Fellowship*, leitete die deutsche Redaktion der Zeitschrift der *Fellowship*<sup>13</sup> und ist eine der grossen vergessenen weiblichen Figuren der internationalen Reformpädagogik (Haubfleisch 1997).<sup>14</sup> Sie war tätig auf der alternativen Schulsiedlung „Insel Scharfenberg“ in Berlin, arbeitete als Dozentin für Sozialarbeit in der Gartenstadt Dresden-Hellerau, emigrierte 1934 in die Schweiz und war 1944 Mitbegründerin des internationalen „Pestalozzi-Dorfes“ in Trogen in Appenzell, das noch heute besteht. 1947

<sup>13</sup> Die seit 1921 von der Londoner Pädagogin Beatrice Ensor (1885-1974) herausgegebene Zeitschrift *The New Era* hatte eine französische und eine deutsche Parallelausgabe, die unabhängig redigiert wurden. Redakteur von *Pour l'ère nouvelle* war Adolphe Ferrière (1879-1960), während Elisabeth Rotten zunächst allein und ab dem 5. Jahrgang zusammen mit Karl Wilker (1885-1980) *Das werdende Zeitalter* betreute. Die Zeitschrift erschien von 1922 bis 1932. Die zahlreichen Artikel und Rezensionen von Elisabeth Rotten sind bibliographisch nachgewiesen bei Haubfleisch (2002).

<sup>14</sup> Elisabeth Rotten (1882-1965) wurde als Berlin als Tochter Schweizer Eltern geboren. Sie legte 1906 als eine der ersten Frauen in Deutschland die Reifeprüfung ab, und zwar an dem von Helene Lange (1848-1930) geleiteten Kaiserin Königin Augusta-Gymnasium in Charlottenburg. Sie studierte danach an verschiedenen deutschen Universitäten Philosophie, Germanistik sowie Neuere Sprachen und promovierte nach dem Examen für das Lehramt an Höheren Schulen (1912) bei dem Philosophen Paul Natorp (1854-1924) in Marburg mit einer Arbeit über *Goethes Urphänomen und die platonische Idee* (1913). 1913 erhielt Elisabeth Rotten einen Lehrauftrag für Deutsche Literatur an der Universität von Cambridge. In England unterhielt sie intensiven Kontakt mit Quäkervereinigungen, 1914 gehörte sie neben Albert Einstein (1879-1955) und Helene Stöcker (1869-1843) zu den Mitbegründern des *Bundes Neues Vaterland* (später: *Deutsche Liga für Menschenrechte*), der für internationale Verständigung eintrat. 1915 nahm Elisabeth Rotten als Vertreterin des *Bundes Neues Vaterland* und mit Schweizer Pass am 1. Internationalen Frauenkongress in Den Haag teil. 1919 gehörte sie zum Gründungskreis des *Bundes Entschiedener Schulreformer*, 1920 leitete sie kurzfristig die Pädagogische Abteilung der Deutschen Liga für Völkerbund und 1921 war sie Mitbegründerin der *New Education Fellowship* in Calais. Sie wurde Direktorin der *Fellowship* für die deutschsprachigen Länder. Der Titel der deutschen Zeitschrift der Fellowship *Das werdende Zeitalter* entstand in Anlehnung an eine gleichnamige, von Martin Buber (1878-1965) herausgegebene Sammlung von Aufsätzen Gustav Landauers (1870-1919), dessen libertärem Sozialismus sich Elisabeth Rotten verpflichtet fühlte.

wurde Elisabeth Rotten an die Pädagogische Hochschule in Berlin berufen, 1954 wurde eine Berliner Schule nach ihr benannt, die ebenfalls noch heute besteht.<sup>15</sup>

Der Kongress von Heidelberg 1925 war der einzige Kongress der *New Education Fellowship*, der im deutschen Sprachraum stattfand. Der Kongress versammelte so gut wie alles, was in der nationalen und internationalen Reformpädagogik Rang und Namen hatte.

- Die beiden Eröffnungsvorträge hielten Paul Oestreich, Vorsitzender des *Bundes Entschiedener Schulreformer*, und Beatrice Ensor, Vorsitzende der *New Education Fellowship*;
- den ersten Tag gestalteten Vorträge von Frantisek Bakule, Schulgründer und Chorleiter aus Prag, und Martin Buber (*Rede über das Erzieherische*);
- in der psychologischen Sektion sprachen Carl Gustav Jung aus Zürich und Alfred Adler aus Wien;
- daneben wurden Vorträge gehalten von den bekannten deutschen Pädagogen Wilhelm Lamszus, Albrecht Merz und Heinrich Jacoby
- sowie von internationalen Figuren wie Adolphe Ferrière (Genf), Ovide Decroly (Brüssel) (vorgetragen von Amélie Hamaide), Harry A. Overstreet (New York), Gertrude Hartman (Washington) und Marietta Johnson (Fairhope, Alabama).

Die drei Amerikaner repräsentierten die *child-centered education* der zwanziger Jahre. Harry Overstreet, seit 1911 Professor für Philosophie und Psychologie am College of the City of New York,<sup>16</sup> sprach über „Die Philosophie der neuen Erziehung“, die auf die „völlige Neuorientierung der Erziehung“ durch John Dewey zurückgeführt wurde (Rotten 1926, S. 44). Gertrude Hartmann, Herausgeberin der führenden Zeitschrift *Progressive Education*, thematisierte „Lernstoff und Methoden in der neuen Erziehung“. Und Marietta Johnson, die 1907 die heute noch bestehende *School of Organic Education* in Fairhope<sup>17</sup> gegründet hatte, führte aus, dass und warum Erziehung mit Leben gleichzusetzen sei.

Overstreet, später zusammen mit seiner Frau Bonaro Wilkinson einer der Begründer der amerikanischen Erwachsenenbildung, schloss seinen Vortrag<sup>18</sup> mit dem Hinweis, dass fünf Prinzipien der „neuen Erziehung“ dabei seien, sich in den Vereinigten Staaten durchzusetzen:

1. Der erste Schritt in der Erziehung muss die Erweckung der Wissbegier sein; Lernen beginnt mit dem Staunen über alles.
2. Ein Kind kann nur Schritt für Schritt vorangehen. Es darf nie entmutigt werden durch Aufgaben, die über sein jeweiliges Können hinausgehen.
3. Das Tempo muss individuell sein, jedes Kind scheitert in dem ihm von *seiner* Natur gebotenen Tempo voran.
4. Aufgabe der Erziehung ist, die Fähigkeit der Selbsterziehung und des selbständigen Lernen von früh auf zu pflegen.

<sup>15</sup> <http://home.t-online.de/home/Elisabeth-Rotten-Schule.cids/rotten.htm>

<sup>16</sup> Und nicht am Teachers College der Columbia University, wie der Kongressband vermerkt (Rotten 1926, S. 44). Harry Allen Overstreet (1875-1970) war Sozialpsychologie und hatte an der Universität von Kalifornien sowie am Balliol College in Oxford studiert. 1951 erschien auf Deutsch ein von ihm und Elisabeth Rotten verfasstes Buch zur „Geistigen Reife.“

<sup>17</sup> <http://www.schooloforganiceducation.org/>

<sup>18</sup> Der englisch gehaltene Vortrag ist von Elisabeth Rotten, der Herausgeberin des Kongressbandes auf Deutsch zusammengefasst worden.

5. Der Lehrer muss mit der Arbeit des Kindes so vertraut sein, dass er stets weiss, warum ein Kind eine bestimmte Arbeit tut. (ebd.).

Gertrude Hartman,<sup>19</sup> eine der Spezialistinnen für kreative Kunsterziehung (Hartman 1926), begann ihren Vortrag<sup>20</sup> mit einem Bekenntnis zu den schöpferischen Fähigkeiten des Kindes:

„Die in der neuen Erziehung Tätigen glauben, dass die Einflüsse, die bisher das Leben der Kinder beherrscht haben, von so hemmender Wirkung waren - sowohl der Einfluss der Schule als der der ganzen sozialen Umgebung - , dass wir noch gar nicht dazu gekommen sind, die Quellen der schöpferischen Energie des Menschengeschlechts aufzudecken. Sie glauben, dass jedem Kinde eine Fülle ungeahnter schöpferischer Fähigkeiten angeboren und dass Erziehung der Weg ist, auf dem diese Fähigkeiten sich entfalten können. Dazu ist nur nötig, dass die Erzieher anstatt den Blick starr auf den Lehrplan zu richten, dem die Kinder sich anpassen sollen, ihr Augenmerk der Eigenart des Kindes zuwenden“ (ebd., S. 45).

Marietta Johnson wurde bekannt durch die ausführliche Beschreibung ihrer Schule in John und Evelyn Deweys Buch *Schools of To-Morrow*, das 1915 verschiedene Versuche mit alternativer Erziehung dokumentiert hat.<sup>21</sup> Die Geschichte der Schule ist interessant, Fairhope in Alabama ist ein Siedlungsexperiment. Die Gemeinde wurde 1894 von 28 Reformerrinnen und Reformern als *Utopian Community* gegründet, inspiriert von dem Buch *Progress and Poverty*, das der amerikanische Sozialreformer Henry George 1879<sup>22</sup> veröffentlicht hatte und das zu einem bis heute nachwirkenden Bestseller wurde. George legte dar, wie gesellschaftlicher Fortschritt und Überwindung der Armut durch radikale Steuerreform erreicht werden können, ohne das Prinzip des Eigentums in Frage stellen zu müssen. Die Idee war, nur *eine* Steuer zu erheben, nämlich die auf den Besitz des Bodens. Entsprechend wurde im Februar 1894 die *Fairhope Single Tax Corporation* gegründet.

<sup>19</sup> Gertrude Hartman (1876-1955) studierte am Bryn Mawr College in Philadelphia und wurde 1923 erste Herausgeberin der Zeitschrift *Progressive Education*.

<sup>20</sup> Auch dieser Vortrag ist von der Herausgeberin des Kongressbandes auf Deutsch zusammengefasst worden.

<sup>21</sup> John Dewey besuchte die Schule zusammen mit seinem vierzehn Jahre alten Sohn Sabino über Weihnachten 1913. Zu diesem Zeitpunkt wurden 150 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Es war das einzige Mal, dass Dewey für *Schools of To-Morrow* die Feldarbeit leistete. Sonio Dewey besuchte die Organic School für eine Woche. Wie sehr diese Schule beachtet wurde, zeigt die Spende von \$11.000, die der Seifenfabrikant und Philanthrop Joseph Fels (1853-1914) ihr zukommen liess. Fels war einer der Promotoren der Single-Tax-Bewegung.

<sup>22</sup> Henry George: *Progress and Poverty. An Inquiry into the Cause of Industrial Depression and of Increase in Want with Increase of Wealth* (1879). Henry George (1839-1897), geboren in Philadelphia, war Autodidakt. 1873 beobachtete er in Kalifornien die Folgen des Zusammenbruchs der Investitionsbank des New Yorker Finanziers Jay Cooke (1821-1905), der die *Northern Pacific Railroad* aufgekauft und mit spekulativen Landgeschäften entlang der Eisenbahnlinien Geld gemacht hatte. 1873 brachen diese Geschäfte zusammen und lösten Panikverkäufe aus (The Panic of 1873). Die zentrale Idee von Henry George zur Stabilisierung der Ökonomie war die „single tax.“ Nur der Landbesitz sollte besteuert werden, nicht die Produktion, Diese Idee fand grossen Anklang innerhalb der amerikanischen Arbeiterbewegung und vor allem in den Reihen der Siedlungsbewegungen. Henry George wurde einer der führenden Sozialreformer in den Vereinigten Staaten. „He... suggested a single tax on land, to absorb all rents, with no tax whatsoever on wages or interest. A single tax would eventually lead to the ownership of land as common property, rather than as individual property. He believed that the single tax would raise wages, increase earnings of capital, abolish poverty, give employment, and relieve the other economic ills, through a massive redistribution of wealth“ (DeNigris 1999).

Marietta Johnson, Lehrerin aus St. Paul in Minnesota,<sup>23</sup> stiess acht Jahre nach Gründung zur Kolonie und eröffnete die *School of Organic Education* mit Geldern der Kolonisten 1907. Das Konzept der Schule war beeinflusst von Nathan Oppenheim und Charles Hanford Henderson, beide zentrale Figuren der frühen amerikanischen Reformpädagogik. Oppenheim<sup>24</sup> war ein bekannter Kinderarzt und einer der ersten Verfechter „kindzentrierter“ Erziehung, Henderson<sup>25</sup> hatte 1898 ein Programm alternativer Erziehung veröffentlicht, das an Walt Whitman und die amerikanische Naturphilosophie des 19. Jahrhunderts orientiert war. 1902 erschien sein Buch *Education and the Larger Life*, das die Idee des „whole child“ und so der *ganzheitlichen* Erziehung entwickelte.

- Entsprechend diesen beiden Vorgaben sollte die Erziehung in Fairhope mehr sein als Ergänzung von Unterricht, nämlich freie und schöpferische Gestaltung der kindlichen Entwicklung ohne überflüssige Barrieren zwischen Schule und Leben.
- Wie das Leben, so sollte auch die Schule frei sein von künstlichen Prüfungen, zusätzlichen Belastungen wie Hausaufgaben oder gewollte Formen des Scheiterns wie Repetitionen und ausbleibende Versetzungen.

Das Buch *Schools of To-Morrow* war der publizistische Durchbruch der *new education* in den Vereinigten Staaten. Das Buch war aufgemacht auf der Frontseite mit einem Foto aus Fairhope. Man sieht hier Marietta Johnson ausserhalb des Klassenzimmers und vor dem Schulhaus in einem Kreis mit Schülerinnen und Schülern, die sich mit offenen Büchern testen lassen (Dewey 1985, S. 206). Der Test ist kein Abfragen memorierter Inhalte, sondern eine Art gemeinsamer Problemlösung. John und Evelyn Dewey kommentierten diese Szene so:

„At Fairhope the children do the work, and the teacher is there to help them to know, not to have them give back what they have memorized. Tests are often conducted with books open, since they are not to show the teacher what the child can remember, but rather to discover his progress in ability to use books. Lessons are not assigned, but the books are open in the hands of the pupils and with the teacher they discuss the test, getting out of it all the joy and information possible“ (ebd., S. 228).

Allerdings muss hingefügt werden, dass die *Organic School* in Fairhope - Alabama - nur weisse Schüler aufnahm. Wenn die Deweys schrieben, „any child is welcome“ (ebd., S. 225), so reflektierte das nicht die reale Situation rassistisch getrennter Schulen in den Südstaaten zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Selbst in alternativen College-Projekten, die sozialistische Ziele vertraten, war es schwierig bis unmöglich, farbige Studenten zu immatrikulieren (Cobb 2000, S.113ff.).

---

<sup>23</sup> Marietta Johnson (geboren als Marietta Louise Pierce) (1864-1938) wuchs auf einer Farm auf und graduierte 1885 an der State Normal School in St. Cloud (Minnesota). Sie unterrichtete danach in Landschulen in Minnesota. Ende 1902 kam sie nach Fairhope, um die öffentliche Elementarschule der Kolonie zu leiten, 1904 ging sie mit ihrem Mann Frank Johnson, einem Farmer und späteren Bürgermeister von Fairhope, nach Mississippi und kehrte 1907 nach Fairhope zurück. Die *School of Organic Education* eröffnete im November 1907.

<sup>24</sup> Nathan Oppenheim (1865-1916), Kinderarzt in New York, war Spezialist für Kinderkrankheiten und Autor zahlreicher Bücher, darunter *The Development of the Child* (Oppenheim 1898).

<sup>25</sup> Charles Hanford Henderson (1861-1941) war Leiter des New York City's Pratt Institute, ursprünglich eine Kunstakademie, die 1887 gegründet worden war. Henderson prägte den Begriff „organic education.“

1925 in Heidelberg war Marietta Johnson eine der exponiertesten Figuren der amerikanischen *progressive education*.

- Das Konzept der Schule zog die besten Lehrkräfte an,
- die auch niedrige Löhne akzeptierten, um die Prinzipien der neuen Erziehung zu erfahren,
- die Schule hatte nie mehr als 250 Schülerinnen und Schüler,
- mehr als ein Drittel der Schüler kam von ausserhalb der Fairhope Community
- und Marietta Johnson wurde zu einer nationalen Institution.

Sie war, wie der Bildungshistoriker Lawrence Cremin (1961, S.242) schrieb, „always the crusader“, also immer auf dem Kreuzzug für die Entwicklung der neuen Erziehung. Einer dieser pädagogischen Kreuzzüge führte 1919 zur Gründung der *Association for the Advancement of Progressive Education*, aus der die PEA, die *Progressive Education Association*, hervorgehen sollte. Die Prinzipien dieser Gesellschaft, die mit 85 Mitglieder begann und sich zur grössten Vereinigung der Reformpädagogik überhaupt entwickelte, stammten zu einem grossen Teil von Marietta Johnson (ebd., S. 243ff.), deren Einfluss auf die Bewegung der *child centered education* kaum überschätzt werden kann.

In Heidelberg sagte Marietta Johnson:<sup>26</sup>

„Die grosse Gefahr unserer Erziehung liegt darin, dass wir meinen, wir müssten besondere Mittel erfinden, um in die Kinder gewisse Dinge hineinzubringen, die sie - u n s e r e r Meinung nach - im Erwachsenenleben brauchen werden. Damit ist das Ziel der E r z i e h u n g in die Z u k u n f t verlegt; während echte Erziehung die Förderung eines W a c h s t u m s p r o z e s s e s ist, der k e i n Z i e l a u s s e r s i c h s e l b s t haben kann, also r e i n e G e g e n w a r t ist - Gegenwart, die, wahrhaft erfüllt, von selbst der Keim der Zukunft ist. Darum ist es die erste Pflicht der Erwachsenen gegenüber den Kindern, ihnen die Bedingungen freien Wachstums gemäss i h r e n B e d ü r f n i s s e n zu schaffen“  
(Rotten 1926, S. 52).

Das ist, mit Anklängen an Dewey, ein geradezu klassischer Rousseauismus. Es sei barbarisch, heisst es im *Emile*, die Gegenwart des Kindes einer fernen und ungewissen Zukunft aufzuopfern. Das Kind kann nicht auf das Unabsehbare vorbereitet werden, und es wird elend, wenn man ihm Glück verspricht, das trotz aller Anstrengungen in der Kindheit niemals eintritt (O.C. IV/S. 301).

Marietta Johnson begründete diese Sicht mit der von Oppenheim und Henderson inspirierten Theorie der organischen Ganzheit in der Erziehung. Die beiden Quellen werden angedeutet und zu der folgenden programmatischen Aussage verdichtet:

„Das Kind ist ein einheitlicher Organismus; wir dürfen das natürliche Zusammenleben von Körper, Geist und Seele nicht zerreißen. Darum dürfen wir dem Kind nicht vorschreiben, wann es bestimmte Dinge lernen und wissen soll. Ein S y s t e m d e r E r z i e h u n g mit fertigen Vorschriften k a n n e s ü b e r h a u p t n i c h t g e b e n - weil ein System für den Fluss des Lebens - für den schöpferischen Prozess - unmöglich ist. Der ‚L e h r p l a n‘ - soweit es einen geben darf - muss L e b e n f ö r d e r n d sein. Das ist der einzige Prüfstein“

<sup>26</sup> Es handelt sich um eine freie Wiedergabe des englisch gehaltenen Vortrags.

(Rotten 1926, S. 52/53).

Mit dieser allgemeinen Theorie sind weit reichende Folgerungen verbunden, die in Heidelberg nicht wegen ihrer Radikalität, sondern wegen ihrer Praktikabilität Aufsehen erregt haben dürften. Marietta Johnson sprach als Praktikerin und schilderte zunächst die grösste Schwierigkeit ihres Projekts:

„Die grössten Schwierigkeiten kommen mir nicht von den Kindern, sondern von den Eltern, wenn sie sagen: Aber das Kind muss doch lernen, und ich ihnen antworte: Nein, das Kind soll ehrlich, glücklich, gesund und tätig sein; und wir hoffen und glauben, dass es dann auch lernen wird“  
(ebd., S. 53).

Das ist eine klassische Formel für die kindzentrierte Theorie der schöpferischen Erziehung, die als gelingende Praxis dargestellt wird. Marietta Johnson erhielt ihren Status als Pionierin der *child-centered education*, weil sie lebte und tat, was sie vortrug und schrieb. Die Praxis wird mit folgenden Prinzipien dargestellt:

- *Lebensklassen mit Gelegenheitsunterricht ohne Stufung*  
Die Kinder werden in „Lebensklassen“ zusammengefasst und lernen nach Anlass und Bedürfnis, ohne vorgeschrieben zu bekommen, wann sie was lernen. Viele Kinder lernen Schreiben und Lesen erst im 10. Lebensjahr und später, „aber wir halten kein Kind zurück, das es früher wünscht.“
- *Elementarunterricht als „Werkstatt“*  
„Die kleinen Kinder erfassen die Dinge, indem sie sie handhaben; ihr Denken vollzieht sich erfahrend und handelnd.“ Alle Elementarklassen sollten daher Werkstätten sein, Schulbänke darf es keine mehr geben und das Pensum wird individualisiert. Für den konventionellen Unterricht gilt dagegen: „Wir lehren das Kind zu viel“.
- *Keine Stunden, keine Aufgaben, keine Versetzungen*  
Es gibt im Elementarbereich keinen Unterricht nach Lektionen, sondern nur nach Anlässen. Nie wird einem Kind eine Aufgabe gestellt, weil es nicht in Versuchung geführt werden soll, „etwas vorzugeben, was nicht getan hat,“ oder etwas zu tun, „was es in seinem Lebensstadium nicht braucht.“ Es gibt auch keine Versetzungen oder Repetitionen.
- *Keine Prüfungen*  
Es gibt keine Prüfungen, weil es keinen äusseren Massstab für Wachstum gibt. Worauf es ankommt, ist die „Triebkraft des Wachstums“, die nicht verschüttet werden darf.
- *Interesse als Qualitätsnachweis*  
„Wir fragen nicht: Wie viel Literatur, Geographie, Geschichte haben die Kinder ‚gehabt‘ - sondern: Sind die Kinder froh, innerlich erfüllt gewesen, haben sie etwas gehabt von der Geographiestunde?“  
(ebd.)

Wie kommt man auf solche Ideen? Zunächst: Nichts daran war ungewöhnlich oder singulär. Mitte der zwanziger Jahre erschienen zahlreiche Studien und Praxisberichte, in

denen beschrieben wird, dass und wie es möglich ist, nicht das Kind der Schule, sondern die Schule dem Kind anzupassen (Irwin/Marks 1926). Ein herausragendes Thema sind dabei die Fortschritte der Erziehung durch kreative Methoden, wie sich vor allem an der amerikanischen Pädagogik nachweisen lässt (Smith 1926, Cobb 1928, Washburne/Stearns 1928). Die Präsentation in Heidelberg war daher kein Zufall und entsprach dem allgemeinen Bild der kindzentrierte Pädagogik zu diesem Zeitpunkt.

Allerdings erwähnte Marietta Johnson mit keinem Wort, dass sie 1924 einen Kredit aufnehmen musste, um ihre Schule finanziell über Wasser zu halten. Fairhope hatte 1920 gerade einmal 1.549 Einwohner, die Schule überlebte nur, weil sie Internatsschüler von Aussen anzog, die ein beträchtliches Schulgeld zahlten. Nach dem Zusammenbruch der New Yorker Börse am 25. Oktober 1929 ging die Zahl dieser Schüler drastisch zurück. Zudem löste sich in den dreissiger Jahren auch die Fairhope Educational Foundation auf, die die Schulen finanziell unterstützt hatte. Die Schule stand vor dem Ruin, in den dreissiger und vierziger Jahren war in jedem Jahr unklar, ob sie für das neue Schuljahr neu eröffnen würde. Der akademisch gut qualifizierte Lehrkörper kündigte, Marietta Johnson musste sich und ihre Schule mit Vorträgen und Aufsätzen über Wasser halten. Als sie am 23. Dezember 1938 starb, fand die kindzentrierte Pädagogik in den Vereinigten Staaten öffentlich kaum noch Beachtung.

#### 4. *Alexander Neill und die englische Radical Education*

Das war anders in England, wo sich eine Pädagogik entwickelte, die „radical“ genannt wurde. Sie hatte Rückhalt in der akademischen Öffentlichkeit und zog herausragende Personen an, darunter auch einen der grössten Intellektuellen des 20. Jahrhunderts. Bertrand Russell<sup>27</sup> galt nach dem Grundlagenwerk *Principia Mathematica*<sup>28</sup> als einer der grossen Philosophen und Mathematiker des 20. Jahrhunderts, der sich auch als akademischer Lehrer einen Namen machte und an vielen Universitäten unterrichtete, ohne je einen Lehrstuhl zu besetzen. Russell war zudem ein einflussreicher Publizist, ein öffentlicher Redner und ein erfolgreicher Schriftsteller, der 1950 den Nobelpreis für Literatur erhielt.<sup>29</sup> Nach dem Zweiten Weltkrieg war Russell einer der Initiatoren der internationalen Bewegung gegen die Atombewaffnung. Auf die *Campaign for Nuclear Disarmament* gehen die Ostermärsche zurück, die 1958 zum ersten Male durchgeführt wurden.

Bertrand Arthur William Russell, nach dem Tode seines älteren Bruders der dritte Earl of Russell, war zu diesem Zeitpunkt bereits 85 Jahre alt. Er, der heute weitgehend vergessen ist, war eine dominanten öffentliche Figuren vor und nachdem Zweiten Weltkrieg, ein Moralist, der keiner Partei zugehörte und doch Gehör fand. Er war in beiden Weltkriegen überzeugter Pazifist, trat in der Zwischenkriegszeit für die freie Ausübung der Sexualität ein und war in den sechziger Jahren ein entschiedener Gegner des Vietnam-Kriegs. Wenig bekannt ist, dass sich in seiner frühen Publizistik auch eugenische Passagen finden, die später

<sup>27</sup> Bertrand Russell (1872-1970) studierte 1890 in Cambridge und wurde dort am *Trinity College* Fellow. 1898 erfolgte die Abkehr vom deutschen Idealismus als philosophischer Leitorientierung. 1916 verliess Russell aufgrund seiner Opposition gegen den Krieg das *Trinity College*, an das er erst 1944 zurückkehrte. Er lebte von Lehraufträgen, Vortragsreisen und seiner Publizistik, die radikal freidenkerische Positionen vertrat. (Daten nach Monk 1996).

<sup>28</sup> Die drei Bände der *Principia Mathematica*, die Russell zusammen mit A.N. Whitehead verfasste, erschienen zwischen 1910 und 1913.

<sup>29</sup> Die Ehrung galt dem seinerzeit kontroversen Buch *Marriage and Morals* (1927). Das Buch erschien erst 1951 auf Deutsch, nach der Verleihung des Nobelpreises.

korrigiert wurden. Noch weniger bekannt ist die Tatsache, dass Bertrand Russell auch ein pädagogisches Werk hinterlassen hat. Er war Teil dessen, was zwischen den beiden Weltkriegen in England *radical education* genannt wurde, eine vielschichtige Szene eigener Art (Oelkers 1997), die heute weitgehend vergessen ist.

Die „Kindorientierung“ oder *child-centeredness*, die theoretische Mittelpunktstellung des Kindes, lässt sich als Kriterium für die Unterscheidung der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts von der Reformpädagogik früherer Epochen verwenden. Was vor und nach dem Ersten Weltkrieg „neue“, „progressive“ oder „radikale“ Erziehung genannt wurde, sollte den pädagogischen Blick, die Aufmerksamkeit der Erziehung, ganz auf das je individuelle Kind konzentrieren. „Vom Kinde aus“ war das Programm einer Pädagogik, die

- nicht einfach die „Natur des Kindes“ beschwor, wie im 18. Jahrhundert,
- auch nicht einfach jedes Kind mit Schule beglücken wollte, wie im 19. Jahrhundert,
- sondern die dem *einzelnen* Kind, *jeder* Persönlichkeit, gerecht zu werden versuchte.

Die „Natur des Kindes“ wurde psychologisch betrachtet, entsprechend konnte die konventionelle Schule mit den Bedürfnissen oder den Interessen der Kinder kritisiert werden, so dass dann effektvolle und bis heute wirksame *Gegensätze* formuliert werden konnten,

- das Kind *gegen* den Lehrplan,
- die Persönlichkeit *gegen* die Institution,
- das individuelle Interesse *gegen* die didaktische Ordnung,
- das freie Erleben *gegen* den nivellierten Unterricht, usw.

Diese Dualismen sind in der internationalen Reformpädagogik von Bewegungen oder Trägerschaften entwickelt und vertreten worden. Damit verbunden war in England eine mächtige und einflussreiche Publizistik, die - anders als in Deutschland - die öffentliche Meinung über Erziehung nachhaltig veränderte. Es war eine linke, von Literaten, Philosophen und Künstlern getragene Publizistik, die den alternativen Schulen den Status einer grundlegend neuen Erziehung zubilligte, mit einzig denen die pädagogische Zukunft gestaltet werden könne.

Damit verbunden war eine starke Kritik der öffentlichen Schulen, die schon früh als ebenso kinderfeindlich wie uneffizient dargestellt wurden. Generell lässt sich für die englische Situation sagen, dass die Entwicklung der Public Schools seit Mitte des 19. Jahrhunderts weit mehr von der öffentlichen Meinungsbildung abhängig war als die zentral verwalteten Schulen in Frankreich oder in den deutschen Ländern. Dabei sind die Themen der „neuen Erziehung“ zunehmend zu einem öffentlichen Anliegen geworden. Sie waren aufgrund ihrer Provokationen umstritten, fanden aber rasch Anhänger, die von einer plausiblen Kritik an den bestehenden Verhältnisse ausgingen und nach wirksamen Alternativen verlangten.

Einer der zentralen Autoren war Bertrand Russell, der längst vor der Gründung von Beacon Hill als pädagogischer Publizist hervorgetreten war.

- Russell hatte schon 1916 im das „schöpferische Prinzip“ der Erziehung verteidigt,

- 1923 protestierte er gegen die Tyrannei der Unfreiheit in den öffentlichen Schulen,
- in *Harper's Magazine* trat er 1925 für eine Sozialisierung der öffentlichen Bildung nach den Maximen der „neuen Erziehung“ ein,
- das Thema „Freiheit oder Autorität“ war 1928 Teil von Russells Sammlung „skeptischer Essays.“

Hier findet sich auch die Idee der Beschränkung pädagogischer Autorität auf ein „Mindestmass“, der das „natürliche Verlangen“ junger Menschen nach Wissen entgegengesetzt wird. Auch die Rollenverteilung der späteren „antiautoritären“ Erziehung findet sich bei Russell:

„Der traditionelle Pädagoge, dessen Wissen gar nicht mitteilenswert war und der nicht das geringste Geschick hatte, es anderen mitzuteilen, bildete sich ein, die Jugend hätte eine angeborenen Abscheu vor jedem Unterricht. Diesem Irrtum fiel er anheim, weil er seine eigene Unzulänglichkeit nicht erkannte“  
(Russell 1928).

Erklärt wird dieser Zustand mit dem Vorrang starrer Ordnungen und dem Verweigern jeglicher Freiheit:

„Die Wurzel des Übels ist die Reglementierung. Die Erziehungsbehörden betrachten die Kinder nicht, wie man es von der Religion annimmt, als Menschenwesen mit Seelen, die gerettet werden müssen. Sie betrachten sie als Material für grossartige soziale Vorhaben: als künftige ‚Hände‘ in den Fabriken oder als ‚Bajonette‘ im Kriege und was nicht alles. Kein Mensch ist zum Erzieher geeignet, der nicht jeden Schüler als Selbstzweck ansieht, als Menschen mit eigenen Rechten und eigener Persönlichkeit, nicht bloss als Teilchen in einem Zusammenspiel, als Soldaten eines Regiments oder als Bürger eines Staates. Ehrfurcht vor der menschlichen Persönlichkeit ist der Weisheit Anfang in jeder sozialen Frage, vor allem aber in der Erziehung“ (ebd.).

Was Alexander Neill 1928 als *Prinzip* „Summerhill“ bezeichnete und mit freier Selbstorganisation gleichsetzte - seine Schule war gerade drei Jahre alt<sup>30</sup> - war also publizistisch gut vorbereitet. „Discipline through emancipation“ (Mac Munn 1921, S. 61)<sup>31</sup> ist ein Slogan, der schon vor dem Weltkrieg öffentlich diskutiert wurde,<sup>32</sup> Neills Beschreibungen

<sup>30</sup> Die Gründung von Summerhill erfolgte am Ende des Jahres 1924, nach Neills Rückkehr aus Hellerau. Aufgenommen wurden fünf Schüler aus Österreich, die kaum Schulgeld bezahlen mussten. Die Schule in *Lyme Regis* hiess „Summerhill“ nach dem Namen des australischen Hauses der damaligen Mrs. Neill. 1927 erfolgte der Umzug nach *Leiston (Suffolk)* unter Beibehaltung des Namens (Daten nach Croall 1983). Neills Interesse für die Psychoanalyse geht auf Begegnungen mit Homer Lane zurück; Lanes Jugendkolonie *Little Commonwealth* ist in vieler Hinsicht das organisatorische Vorbild für *Summerhill*. Psychoanalytische Erfahrungen machte Neill in der Therapie bei Wilhelm Stekel (1868-1940) (nach dessen Bruch mit Freud 1911) sowie später bei Wilhelm Reich (1897-1957). Freuds Neurosenlehre war zentral für Neills Theorie der repressiven Erziehung, „Every neurosis is founded on sex repression“ (Neill 1962, S. 294).

<sup>31</sup> Die Disziplin von Thomas Arnold wird ausgespielt gegen die natürliche Erziehung Rousseaus (MacMunn 1921, S. 59f.). Norman MacMunn war Fremdsprachenlehrer, der neue und freiere Lehrmethoden ausprobierte. Das Buch „A Child's Path to Freedom“ (1926) sollte beweisen, dass Selbstregierung als Unterrichtsprinzip möglich sei; zentraler Einfluss war auch hier Homer Lanes *Little Commonwealth* (Stewart 1968, S. 92f.). MacMunn unterrichtete in der Schule *Tiptree Hall* (Essex).

<sup>32</sup> „A Path to Freedom in School“, Norman MacMunns erstes Buch, erschien 1914. Die zweite Auflage (1921) hiess „The Child's Path to Freedom“.

setzen Interesse und Akzeptanz voraus, die auch provokative Formulierungen absichern. Das Neue muss sich *als* Provokation durchsetzen - zugleich muss es *machbar* erscheinen:

„Again and again I see the same thing. The rules made by their peers are sacred to children. But the children must feel that they are quite free. There must be no fear disguised as respect of adults; there must be no gentle leading by teachers”  
(Neill 1928, S. 70).

1921, als drittes Buch seiner *Dominie*-Serie,<sup>33</sup> hatte Neill *A Dominie in Doubt* geschrieben und hier das letztendliche Argument gegen jede Erziehungsautorität entwickelt:

„How then can I attempt to educate children when the ultimate solution of life is denied me? I can only stand by and give them freedom to unfold. I do not know whether they are going, but that is all the more a reason why I ought not to try to guide their footsteps. This is the final argument for the abolition of authority”  
(Neill 1921, S. 98).

Dass die „letzte“ Lösung fehlt, reagiert unmittelbar auf eine Erfahrung mit Theosophie. Neill war nach 1918 für zwei Jahre Lehrer an der *King Alfred School* in Hampstead, zudem Redakteur der bereits erwähnten Zeitschrift „New Era“<sup>34</sup> und hatte während dieser Phase intensiven Kontakt mit einer theosophischen Gruppe radikaler Pädagogen in London. Aber „Re-incarnation“ ist ebenso wenig zuverlässig wie „Psycho-analysis“,<sup>35</sup> wenn es um Erziehungsfragen geht, die mit der unbekanntem Zukunft zu tun haben.

„What is education striving after? I cannot say, for education is life and what the aim of life is so one knows”  
(ebd., S. 96).

Ohne definitives Ziel fehlt der Erziehungsautorität die letzte Begründung, ohne eine solche Transzendenz bleibt nur das Leben selbst, das gleichsam seinen pädagogischen Ernst verliert. Ich bin sicher, schrieb Neill 1921, dass kein Leiter (head-master) einer konventionellen Schule seine Kinder je in einen Charlie-Chaplin-Film mitnehmen würde (ebd., S. 99).

Die alternative Form der freien Schulen übernimmt Neill von dem amerikanischen Sozialpädagogen Homer Lane (ebd., S. 109), wobei die *Junior Republic* locker mit dem Konzept der *Schulgemeinde* (Neill 1928, S. 70)<sup>36</sup> verbunden wird,<sup>37</sup> um freie

<sup>33</sup> „Dominie“ ist der schottische Ausdruck für „Schulmeister“. Neill wurde bekannt durch die Serie von *Dominie*-Büchern: „A Dominie’s Log“ (1916), „A Dominie Dismissed“ (1917), „A Dominie in Doubt“ (1921), „A Dominie Abroad“ (1923), „A Dominie’s Five“ (1924).

<sup>34</sup> Im Januar 1920 erschien die erste Ausgabe der Zeitschrift *Education for the New Era. An International Quarterly Journal for the Promotion of Reconstruction in Education*, herausgegeben von Beatrice Ensor (kurz darauf mit dem Titel „The New Era in Home and School“) (Boyd/Rawson 1965, S. 68f.). Mitherausgeber dieses ersten Jahrgangs war Alexander Neill (Stewart 1968, S. 286).

<sup>35</sup> „Psycho-analysis can clear up a life; it can release bottled up energy, but it cannot say how the released energy is to be used. The analyst cannot advise, because no man can tell how to live his life. Freud clears up the past, but he cannot clear up the future“ (Neill 1921, S. 96/97).

<sup>36</sup> *Schulgemeinde* wird deutsch zitiert. „Children are ideal when they deal with humans. The tolerance and sympathy shown in our *Schulgemeinden* are wonderful. It is where children deal with inanimate things things that they differ from (and, alas, with) grown-ups“ (Neill 1928, S. 70/71).

<sup>37</sup> Die Kinder von *Little Commonwealth* werden wie folgt beschrieben: „In the presence of us adults they had no initiative, were self-repressed and passive. By themselves they were spontaneous, original, active and

Selbstorganisation anzuzeigen und die traditionelle Moralerziehung effektiv zu denunzieren. Nur wer die Kinder so nimmt, wie sie sind, kann Umgang mit ihnen haben, also mit ihnen leben unter Verzicht auf Erziehung. Freie Kinder sind *unerzogene* Kinder, sie respektieren nichts und lernen viel, sie fragen und bilden Formen des Umgangs (manners) heraus, aber sie folgen keiner künstlichen Etikette.

„In short, they are perfect darlings“  
(ebd., S. 72).

Was der amerikanische Reformpädagoge Carleton Washburne<sup>38</sup> 1926 *New Schools in the Old World* nannte, Schulreform in Europa, hatte viele Facetten, eine davon war *Summerhill*, wobei die kleine Schule in England Mitte der zwanziger Jahre noch kein magischer Begriff war. Die radikale Kindorientierung wurde in der öffentlichen Diskussion mit

- Edward O’Neills Schule in *Lancashire* in Verbindung gebracht,<sup>39</sup>
- sehr oft auch mit der Schule in *Dartington Hall*,<sup>40</sup>
- gelegentlich mit der Weiterentwicklung der „new schools“ vor dem ersten Weltkrieg (wie Bedales) (Washburne/Stearns 1926, ch. III und V; siehe auch Stewart 1968, S. 128ff.),
- nicht jedoch mit *Summerhill*.

O’Neills Schule wurde „school with no tears“ genannt (Burke 2005), die *Dartington Hall School*, die bis 1987 bestand, war die grösste unabhängige Schule in England und Objekt zahlloser Artikel, die Schule in *Bedales*, die bis heute existiert, war die zweitälteste der *New Schools*<sup>41</sup> und *Summerhill* war eine kleine Alternativschule, die vor allem Neill selbst bekannt machte.

- Wer verstehen will, was derartige Schulen bedeuteten, muss die Geschichte kennen.
- Vor 1870 war Erziehung in England weitgehend Privatsache, reiche Eltern schickten ihre Kinder in teure Privatschulen, die anderen Eltern mussten die

---

resourceful, but usually in a destructive direction” (Lane 1969, S. 191). “Now the conventional method of altering children’s ideals is to suppress their undesirable activities, and by means of some form of primitive treatment to impress our ideals upon them. But the logical method is to impress our ideals upon them. But the logical method is to dissipate the child’s ideal by encouragement of his activities, until he himself discovers its advantages” (ebd., S. 192).

<sup>38</sup> Carleton Washburne (1889-1868) wurde bekannt durch die Reform der Schulen von Winnetka. Die Reform folgte dem von Washburne entwickelten „Winnetka-Plan“, der vor allem den Gruppenunterricht einführte und die Lerndiagnosen verbesserte sowie die Elternarbeit intensivierte.

<sup>39</sup> Edward O’Neill war Schulleiter (Headmaster) der *Prestolee Elementary School* (Farnworth/Lancashire). Er unterrichtete nach Formen der Projektmethode und der Arbeitsschule. O’Neill war fast dreissig Jahre lang Leiter von *Prestolee*, seine progressiven Methoden erhielten die Unterstützung sowohl der Eltern als auch der lokalen Behörden, zudem war O’Neill ständiger Teilnehmer der (theosophischen) Konferenz über „New Ideals in Education“ (Holmes 1952).

<sup>40</sup> Die Schule war Teil des *Dartington Hall Trust*, eine sozialreformerischen Siedlungsexperiments, das wesentlich durch den Agronomen Leonhard K. Elmhirst (1893-1974) gesponsort wurde (Stewart 1968, S. 128ff.). Das *Educational Committee* wurde 1928 in seiner endgültigen Form konstruiert, nach diversen Experimenten wurde 1931 der erste Direktor gewählt, der eine Gesamtschule vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung leiten konnte. Berühmt wurde die *School of Dance and Mime*, die nach 1933 europäische Kapazitäten wie den Tänzer Rudolf von Laban (1879-1958) anstellen konnte. Der Direktor war William Burnlee Curry, neben J.H. Badley und Alexander Neill der bekannteste Publizist der englischen *radical education* in den dreissiger Jahren. Curry war Schulleiter bis 1957.

<sup>41</sup> Gegründet 1893.

Angebote von Gemeinden und Kirchen nutzen, die örtlich ganz unterschiedlich waren.

- Überall musste Schulgeld bezahlt werden, der Staat griff nicht regulierend ein.

Der Elementary Education Act von 1870 führte erstmalig staatlich unterstützte Board Schools ein, die von gewählten Schulkommissionen (Boards) beaufsichtigt wurden. Das Schulgeld blieb bestehen. 1880 wurde ein weiteres Elementarschulgesetz erlassen, das erstmalig eine Schulpflicht festlegte und so den Staat im Blick auf die Ressourcen in die Pflicht nahm. Alle Kinder vom vollendeten fünften bis zum zehnten Lebensjahr mussten nun Schulen besuchen, was im europäischen Vergleich eher ein geringer Ansatz war. 1891 legte ein Gesetz erstmalig den Ansatz der staatlichen Zuschüsse fest und 1893 wurde die Schulpflicht um ein Jahr erhöht. Ein sehr umstrittenes Gesetz legte 1897 fest, dass auch Privatschulen öffentliche Mittel erhalten könne, was vor allem für die zahlreichen Schulen in kirchlicher Trägerschaft gedacht war.

Eine Oberstufe für die Volksschule wurde erst im April 1900 eingeführt, 1918 wurde die Sekundarschule bis 14 Jahre verpflichtend für alle. Damit war der Staat auch für den Sekundarbereich verantwortlich. 1902 wurde die lokale Schulaufsicht eingeführt, die bis heute besteht. Die Armenschulen wurden erst 1929 abgeschafft, das Privatschulsystem dagegen wurde nie angetastet. 1947 wurde die Schulpflicht auf das 15. Lebensjahr ausgeht, bis zu diesem Jahr war der Schulbesuch kostenlos. Der Klassencharakter der englischen Erziehung blieb trotz der Fortschritte erhalten (Sanderson 1995).

Es ist eindrücklich, wenn man das öffentliche Examen zweier Stipendiaten für Oxford und Cambridge in der Londoner Great Hall zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit dem Gang in eine kirchliche Charity School vergleicht. Die Schulgesellschaften wurden von der Mittelklasse beherrscht. Lange galten die moralischen Regeln der kirchlichen Sonntagsschulen. Die Klassenzimmer der Elementarschulen waren im 19. Jahrhundert auf einen engen Unterricht ausgerichtet, der nur Kulturtechniken, Religion und Nationalbewusstsein vermitteln sollte. Die Lehrkräfte - oft Frauen - waren streng und die Klassen wurden an eine scharfe Disziplin gewöhnt. Die Lehrmittel waren primitiv und die Strafen zielten oft auf Blossstellung. Wer beim Lernen nicht mitkam, erhielt die Dunces' Cap aufgesetzt und musste auf einem Stuhl in der Ecke stehen.

##### 5. *Dora Russell und die Schule von Beacon Hill*

Viele dieser Praktiken wirkten nach, als vor und vor allem nach dem Ersten Weltkrieg *New Schools* gegründet wurden, unabhängige, private Institutionen, die die Praxis der Erziehung grundlegend verändern wollten. Eine davon war die kleine Schule der beiden Russells. 1921 heiratete Bertrand Russell die Feministin Dora Black. Sie hatte der Heirat unter der Voraussetzung zugestimmt, Ehe mit Kindern zu verbinden und aber die Väter möglichst von der Erziehung fernzuhalten.<sup>42</sup> Vätern sei die Kompetenz zur Erziehung weitgehend

---

<sup>42</sup> Dora Black (1894-1986) studierte am *University College* in London moderne Sprachen. Sie lernte Russell im Juni 1917 kennen. Wegen seiner radikalen Opposition gegen den Krieg war Russell einer von Doras Helden, aber als sie ihn zum ersten Mal traf, fand sie ihn „enchantly ugly“ (MONK 1996, S. 552). Am 7. Juni 1919 trafen sich beide zum zweiten Mal. Dora erzählte Russell von ihren Überzeugungen der freien Liebe. “Russell asked her what should be done about children, to which she replied that they were the concern of the mother; fathers should have no rights at all over them. ‘Well’, said Russell, ‘whoever I have children with, it won’t be you.’” (ebd., S. 553).

abzusprechen, Mütter sollten *ihre* Kinder erziehen, weil sie dann vor der männlich organisierten Welt geschützt werden könnten. Dora Black, das zeigen ihre eigenen Publikationen, war nicht nur eine der stärksten und scharfsinnigsten Feministinnen im England der Zwischenkriegszeit,<sup>43</sup> sondern zugleich auch eine erfolgreiche Pädagogin.

Sie gründete - trotz oder wegen der Theorie der Vaterschaft - zusammen mit Bertrand Russell 1927 eine kleine, radikale Privatschule in Suffolk, die bis 1943 Bestand hatte und wesentlich durch sie geführt wurde. Das Foto des „Philosophen mit den Kindern“ entstammt der Frühphase dieser Schule. Dora und Bertrand wollten eine offene Ehe führen, aber als sie Kinder bekam, die nicht von ihm stammten, entzog er sich dieser Anstrengung und verließ sie. Sie führte die Schule weiter, oft unter schwierigsten Bedingungen, während er allmählich von den Prinzipien der radikalen Freiheit in der Erziehung abrückte und Erziehung mehr vom Problem der gesellschaftlichen Ordnung her verstanden wissen wollte (Russell 1932). Die überlieferten Fotos aber zeigen die Kinderschar, den Erzieher und das beiderseitige Glück (Tait 1996, Bildteil). Diesem Glück sollte die „neue Erziehung“ dienen, die in vielfacher Weise theoretisiert wurde und nach 1918 zu einem Schlagwort der intellektuellen Diskussion nicht nur der angelsächsischen Welt wurde.

Beacon Hill, schrieb Dora Russell 1934 im *Modern Schools Handbook*,<sup>44</sup> sollte Bürger für die moderne Welt hervorbringen,

„well equipped to fulfil themselves as individuals, and at the same time with a sense of responsibility towards the social and economic needs of others“ (Russell 1934, S. 29).

Diese Ziele wurden im wesentlichen mit drei Erziehungsmitteln angestrebt,

- einem asketischen Milieu, das auf jeden Luxus verzichtet,
- ein darauf bezogenes Gemeinschaftsleben, das nach dem Vorbild einer Familie organisiert ist,
- sowie einem Schulunterricht, der auf das Lernbedürfnis der Kinder eingestellt ist.

Wir zwingen nie ein Kind zum Lernen, schreibt Dora Russell, wenn es keinen Grund sieht zu lernen (ebd., S. 31). Daher wird auf den üblichen Schulzwang, die strikte Anwesenheit aller Kinder zum Stillsitzen während einer Lektion, verzichtet.

- Der Unterricht muss Anlässe haben, er findet oft im Freien statt, hat praktische Komponenten, aktiviert die Schüler
- und vermeidet Lehrbücher, die lediglich beabsichtigen, Kinder in Versuchung zu führen, ausgerechnet ihren Stoff zu lernen (ebd., S. 32).

<sup>43</sup> Dora Black begleitete Russell 1920/1921 nach China, nachdem sich Russell von seiner ersten Frau Alys Pearsall-Smith (1867-1951) getrennt hatte. Nach ihrer Heirat veröffentlichten Dora und Bertrand Russell ein gemeinsames Buch, nämlich *Prospects of Industrial Civilization* (1923). Danach begann Dora eine eigene publizistische Karriere, die mindestens in der Pädagogik bis heute kaum Beachtung findet. Dora Russells Autobiographie *The Tamarisk Tree* (1975) beschreibt die Emanzipation von Russell und die Eigenständigkeit des Denkens, von dem Russell mehr profitiert hat, als es gemeinhin (etwa in seiner Autobiographie) zustanden wird.

<sup>44</sup> Die Edition von Trevor Blewitt versammelte alle englischen Reformschulen der frühen dreissiger Jahre, also auch die Schulen auf höheren Stufen.

- Die Lernmethode folgt keiner speziellen Doktrin, sondern wird daran bemessen, ob sie den Schwierigkeiten der je einzelnen Kinder gerecht wird (ebd., S. 34).
- Der Lehrplan nimmt auf praktische Interessen Rücksicht, also enthält neben den typischen Schulfächern auch Kurse in Erster Hilfe, Hygiene, in Hausarbeit und Kochen (ebd., S. 36).

Die Schule selbst wird vom einem *School Council* regiert, sie hat also eine demokratische Verfassung.

„Every-body belongs to this, from the Principal to the gardener, and every child who is 5 years old and over. Each person has one vote, and may attend and speak”  
(ebd.).

Der Unterrichtsbesuch ist freigestellt. Nach einigen Erfahrungen wurden die „compulsory lessons” abgeschafft, weil das freie System bessere Effekte zeigte,

„much more concentrated work, and far greater quiet during class” (ebd., S. 37).

Ausgenutzt werde die Freiheit meist nur von den neu angekommenen Schülern, die noch nicht an die Freiheiten gewöhnt seien (ebd.). Die Disziplin der konventionellen Schule fehle, aber das sei gerade die Bedingung für die gute Lernarbeit und das gute Verhalten (ebd., S. 39).

„We attempt to discourage unkindness and bullying by maintaining *an atmosphere of goodwill, and reasoning with difficult people*. As children settle to their work, and begin to find ways of feeling their own value, they cease to try and get attention by worrying others”  
(ebd., S. 39; Hervorhebung J.O.).

Die Kinder, anders gesagt, sind glücklich, weil auf Erwachsenenerwartungen der „good habits”, also des vorbildlichen Benehmens, verzichtet wird (ebd.). Die Tyrannei der Erziehungsgewohnheiten (tyranny of old customs) soll gebrochen werden, damit neue Menschen entstehen können:

„We hope that by rearing a child in a free democratic community, rather than in the restrictions and shelter of his family patterns of under a school autocracy, we will prepare him better for life in the modern world” (ebd., S. 41).

Kompetitive Erziehung wird ausgeschlossen. Das Kind lernt die Dinge und Ereignisse um ihrer selbst willen, es wird aufgeklärt und emanzipiert, ohne eine repressive Familie in Kauf nehmen zu müssen. Die üblichen Konflikte werden vermieden, so dass auch die üblichen Reaktionen, nämlich Pessimismus und Faulheit, vermieden werden. Die Kinder lernen, kritisch zu denken, sie arbeiten nach eigener Wahl und können so selbst herausfinden, wo ihre Fähigkeiten liegen, die nicht die Schule verordnen kann. Das Kind lebt nicht für den regulierten Plan einer Schule, der die Begabten unterfordert und die weniger Begabten dazu verleitet, sich mit dem Einfachsten abzufinden. Die neue Erziehung versucht, diese Fehlsteuerungen zu vermeiden, welche fatale Konsequenzen im Erwachsenenleben haben. Gelingt dies, steht dem Glück des Einzelnen und der Gesellschaft nichts im Wege (ebd., S. 41/42).

Soweit die Rhetorik, wie aber war es wirklich? Die Theorie ist nach sieben Jahren Erfahrung formuliert worden.

- Es war dies die Erfahrung der *einen* Seite, der der Erwachsenen, die pädagogische Innovationen für Kinder begründet und auf sich genommen hatten.
- An diesen Begründungen überrascht wiederum die Höhe der Ansprüche, aber noch auffälliger ist, dass die Erfahrungen *der Kinder* weder berücksichtigt noch überhaupt erhoben werden.
- „Kindzentriertheit“ ist keine Deutungskategorie *von Kindern*, die erneut der Autorität pädagogischer Ziele ausgesetzt sind, nur dass diese jetzt in *ihrem* Namen formuliert werden.

Die tatsächlichen Erfahrungen der *anderen* Seite, also die der Kinder, die Beacon Hill oder ähnliche Reformschulen erlebt oder erlitten haben, müssen dabei offenbar nicht berücksichtigt werden. Liegen diese Erfahrungen aber vor, dann ändert sich sowohl die Perspektive als auch die Richtung der Interpretation. Die grossen Ziele werden dann rasch mit einer Wirklichkeit konfrontiert, die sie nicht nur nicht erwartet, sondern eigentlich kategorisch ausgeschlossen haben.

„Wir waren nicht völlig frei“, schreibt Katherine Tait,<sup>45</sup> die im Alter von vier Jahren eingeschult wurde und das Handicap hatte, die Tochter der beiden Schulleiter<sup>46</sup> zu sein.

„We were expected to rule ourselves, under the wise supervision of benevolent adults, and to learn very quickly to behave well even when we were not watched, and expectation that made the moral climate remarkably bracing“  
(Tait 1996, S. 74).

„Bracing“ lässt sich mit Blick auf „Klima“ als „stärkend, bekräftigend oder erfrischend“ übersetzen, aber *brace* hat auch die Nebendeutung von „versteift“ oder „angespannt.“ Wir durften niemals, schreibt Katherine Tait, unverantwortlich, faul oder gehässig (malicious) sein, und wir mussten die Konsequenzen des Handelns in Kauf nehmen. Was immer wir taten, mussten wir aushalten, also vor dem *School Council* verantworten und so einer öffentlichen Kritik aussetzen (ebd.).

Der Schulrat konnte leicht Schülermehrheiten herstellen, so dass die Lehrer oft in eine „nightmare situation“ gerieten. Einmal wurde beschlossen, alle Regeln der Schule für eine bestimmte Zeit auszusetzen, damit herausgefunden werden konnte, welche Regeln die wirklich wichtigen waren. Die Lehrer zogen daraus den Schluss, auch ihre Regeln, also Anwesenheit und Vorbereitung des Unterrichts, wären suspendiert. Die anschliessende Anarchie legte dann rasch die Rückkehr zur Ordnung nahe (ebd.). Die persönliche Erfahrung ist rückblickend weniger lustig: Das Hauptproblem waren die anderen Kinder, sie nennt Katherine Tait „terrifying boisterous“ (ebd., S. 75), also auf schreckliche Weise rau, lärmend und ungestüm. Die Russell-Kinder John und Katherine waren auf besondere Weise Objekt

<sup>45</sup> Lady Katherine Tait (geb. 1923) ist die einzige Tochter Bertrand Russells. Sie heiratete 1948 Charles Tait. Das Paar hat fünf Kinder. Dora Russell Black hatte noch zwei weitere Kinder mit dem amerikanischen Journalisten Griffin Barry.

<sup>46</sup> „In all children’s tag games, there is a ‘base’, a place of temporary safety where one can rest unmolested. In the whole of Beacon Hill there was no ‘base’, and without such refuge we were forlorn at heart, no matter how sturdily independent and bright we seemed. At least I was“ (Tait 1996, S. 75).

von Spott und Repression, ohne dass sie eine besondere Loyalität ihrer Eltern einklagen konnten (ebd., S. 76), da sie mit den anderen zusammen und vollkommen gleich dem pädagogischen Experiment ausgesetzt werden sollten.

Bertrand Russell (1973a, S. 234) selbst schrieb später,<sup>47</sup> dass viele Kinder grausam und destruktiv gewesen seien, die Stärkeren hätten die Schwächeren terrorisiert und er - Russell - sei gezwungen gewesen, sie gegen jede reformpädagogische Prognose ständig zu überwachen, um Grausamkeiten zu verhindern. Katherine Tait kommentiert diese Einsicht so:

„The apostle of children’s liberty found himself playing policemen instead, a role he found exhaustingly uncongenial”  
(Tait 1996, S. 77).

Hinzu kam die Überforderung mit Organisation: Beide Schulleiter, so Katherine Tait, hatten sich völlig verschätzt mit der Zeit, die für die edlen Ziele der Charaktererziehung<sup>48</sup> zur Verfügung stand.

- Statt den pädagogischen Bezug mit den Kindern zu pflegen,
- mussten sie den Lehrkörper überwachen,
- für den täglichen Unterhalt aufkommen,
- die Mahlzeiten planen,
- Eltern und Besucher treffen,
- Rechnungen bezahlen,
- das Schulgeld eintreiben
- und unablässig alltägliche Probleme lösen (ebd., S. 78).

Die Schule hatte ständig zu wenig Einnahmen und zu viele Ausgaben, so dass Bertrand Russell oft abwesend war, um mit Vorträgen Geld zu verdienen. Auch Dora gab *Lectures* und verbesserte so die finanzielle Situation (Russell 1975, S. 202). Die Ziele also mussten sich am Alltag abarbeiten, der nervzehend war und die Richtung der grossen Erwartungen kaum erkennen liess.

Ohne jede Freiheit waren die Kinder in der Gesundheitserziehung. Sie konnten sich nicht gegen die morgendlichen kalten Duschen wehren, mussten asketische Schlafräume ertragen und waren auf eine mehr als einfache, dafür gesunde Kost angewiesen (Tait 1996, S. 78/79)<sup>49</sup>. Aus einem unerfindlichen Grund war es verboten, während der Mahlzeiten zu trinken, so dass die durstigen Kinder bis zum Ende des Essens warten mussten, um dann grosse Gläser lauwarmen Wassers trinken zu können (ebd., S. 79/80). Die „frische Luft“ war ein unverzichtbares Erziehungsmittel, bei jedem Wetter wurden lange Märsche unternommen, es gab „outdoor classes and nature study“, kein Ausflug erfolgte ohne didaktischen Zweck, selbst in völliger Dunkelheit sollte ein Lernziel erreicht werden.

---

<sup>47</sup> Das Zitat ist dem zweiten Band von Russells Autobiographie entnommen, der 1968 in London erschien. In diesem Band findet sich auch ein Briefwechsel mit Alexander Neill (Russell 1973a, S. 277ff.).

<sup>48</sup> Bertrand Russells „On Education“ von 1926 behandelt die Charaktererziehung zentral (Russell 1973, S. 47-128). Die Idee war, dass nur angstfreie, repressionslose Erziehung die positive Entwicklung des Charakters garantieren könne. „If you cannot avoid feeling fears, try to prevent your child suspecting them. Above all, give him that wide outlook and that multiplicity of vivid interests that will prevent him, in later life, from brooding upon possibilities of personal misfortune. Only so can you make him a free citizen of the universe“ (ebd., S. 67).

<sup>49</sup> „Cookies were rare, cake unknown, sugar frowned upon unless it was deep dark brown. There were no snacks between meals, and everything was extremely plain and nutritious. We did not always like it, but we felt wiser than those who ruined their teeth and digestion with sweets“ (Tait 1996, S. 79).

Katherine schreibt:

„How well I remember the misery of numb, cold feet inside my boots, the forlorn feeling of seeing the walking group disappear over the next hill as I toiled along the road, the chill of rain trickling down my neck”  
(ebd., S. 80).

Das „fresh air regime” war nicht allzu erfolgreich, oft waren Kinder krank und mussten dann einen Doktor ertragen, der auf alles eingestellt war, nur nicht auf die Kinder der neuen Erziehung (ebd., S. 81). Das, wie es heisst, „outdoor life of Beacon Hill,“ war für diejenigen ein Vergnügen, die zäh genug waren, sich den Anforderungen anzupassen. Für die anderen war es eher ein Alptraum, mindestens eine ständige Belästigung, der sie sich nicht entziehen konnten.

Im *indoor life* stellte sich noch ein anderes Problem, nämlich das der Überforderung der Lehrkräfte:

„The teachers led a strenuous life. Not only did they have to know their material and make it interesting enough for us to learn without compulsion; they also had to accompany us on hikes and supervise our meals and play. And in their free time, if they had any, there was really nowhere to go and nothing to do except more of the same. Without a formal structure to back them up, the teachers had only the strength of their own personalities to rely on in the face of children trained and encouraged to ask constant questions, to accept nothing as mere adult say-so. Those who survived and succeeded won our respect and affection; the others departed in shame and despair”  
(ebd., S. 82).

Die Lehrer standen also zur Wahl. Was *nicht* zur Wahl stand, war der Vorrang des Wissens, weil beide, Dora wie Bertrand, daran glaubten, dass das „gute Leben” gelenkt werde durch Liebe *und* Wissen.

„Hence, the greater the knowledge, the better the life” (ebd., S. 83).

Bertrand Russell konnte den Kindern mit immer noch vorhandenem Staunen erzählen, wie ergriffen er war, als zum ersten Male Newtons Deduktion von Keplers zweitem Gesetz der Gravitation las,<sup>50</sup> ohne sich vorstellen zu können, dass dieses nicht die Erfahrung, geschweige denn das Interesse, *aller* Kinder sein könne (ebd.). Alle Standardfächer wurden demnach auf möglichst hohem Niveau unterrichtet, „largely by means of formal instruction” (ebd., S. 84). Die Advokaten einer „wirklich freien Erziehung”, die Beacon Hill oft besuchten, waren entsprechend geschockt durch die Atmosphäre „of orderly classroom learning” (ebd.).<sup>51</sup> Gemeint waren die Anhänger der reinen Projektmethode, die Unterricht

---

<sup>50</sup> Gemeint ist das 1609 entdeckte zweite Gesetz der Planetenbewegung, das Kepler in der „Astronomia nova” beschrieb. Das erste Gesetz bezieht sich auf die Ellipsenbewegungen der Planeten, in deren Brennpunkt die Sonne steht, das zweite Gesetz bezieht sich auf die Verbindungslinie zwischen dem Mittelpunkt der Sonne und dem des Planeten. Newton diskutierte diese Gesetze 1687 in den *Philosophiae naturalis principia mathematica* (nach denen Russell und Whitehead ihr eigenes Buch genannt haben).

<sup>51</sup> Die konventionellen Pädagogen, die *Beacon Hill* besuchten, waren gleichermassen geschockt, nicht nur über die Unordnung (Tait 1996, S. 84). Über die internationalen Besucher schreibt Dora Russell (1975, S. 209ff.).

ausschliesslich nach Bedürfnissen und Anlässen organisieren wollten. Es sollte auch im Blick auf die Wissensstandards nichts geben als den Wunsch des Kindes zu lernen.

Beacon Hill war in dieser Hinsicht nicht „radical,“ einfach weil beide Leiter zu viel Respekt vor den Fortschritten der Wissenschaft hatten, um deren Standards zugunsten der kindlichen Interessen aufzugeben. „Kindzentrierung“ erlaubte also unterschiedliche Gradierungen, je nachdem, ob es sich um Erziehung oder Unterricht handelt, wie weitgehend die Freiheiten in dem einen oder dem anderen Bereich beschaffen waren und welche kognitiven oder sozialen Standards abverlangt wurden.

- Der Gegensatz Kind *oder* Curriculum wurde unterschiedlich stark vertreten,
- und die Revisionen der konventionellen Schulprogramme in Richtung „Kindorientierung“ wurden auf verschiedenen Ebenen verfolgt, die sehr verschiedene Ergebnisse zeitigten.
- Am Ende wurden nicht die grossen Ziele des Anfangs *erreicht*, eher wurde der Wandel mit den Zielen beobachtet und dann erneut einer Kritik ausgesetzt, ohne die Ziele ändern zu müssen oder auch nur zu können.

Es ist eigentlich nicht möglich, zuzugeben, dass *keine* Erziehung wirklich „vom Kinde“ aus gehen kann, und sei es nur, weil reale Kinder nicht so sind, wie die Theorie sie erwartet. *Reale* Kinder müssen aber auch nicht in Erziehungstheorien erscheinen, vermutlich wäre es sogar schädlich für sie, liessen sie sich wirklich auf Kinder ein, wie sie sind und nicht wie das Ideal „des Kindes“ sie vermutet. Dieses Ideal ist eine *starke* Grösse, weil es tatsächlich wie eine säkulare Religion operiert, die Hoffnungen binden und Engagement hervorrufen kann. In den zwanziger Jahren waren das „neue Kind“ und so der „neue Mensch“ nicht nur ein Thema pädagogischer Sekten, sondern ernsthafte Versuche, die intellektuell gut abgesichert schienen und mindestens die Moral von Suchenden auf ihrer Seite hatten. Die Reformpublizistik verdichtete sich mit den Versuchen, die sämtlich nur in *eine* Richtung verwiesen, die *des Kindes*.

Beacon Hill war also weder ein Einzel-, noch ein Sonderfall; besonders hervorstechend war nur, dass zwei herausgehobene Figuren des öffentlichen Lebens und der liberalen Publizistik sich an diesen Versuch heranwagten, der aus diesem Grunde sofort grosse Aufmerksamkeit auf sich zog. Man stelle sich vor, der berühmte Begründer der *Principia Mathematica* lässt sich auf Kinder ein und schreibt reformpädagogische Traktate, die auch noch Bestseller wurden. Dora war zudem alles andere als nur die „Frau an seiner Seite“, auch wenn die Rezeptionsgeschichte bislang dies nicht recht deutlich gemacht hat. Andere Schulgründungen hatten weniger Prominenz für sich und waren doch sehr vergleichbar, weil überall die Doktrin der „Kindorientierung“ geglaubt und angewandt wurde.

### *Literatur*

Adams, J.: Modern Developments in Educational Practice. London: University of London Press 1922.

Boyd, W./Rawson, W.: The Story of the New Education. London: Heinemann 1965.

Burke, C.: „The school without Tears“: E.F. O’Neill of Prestolee. In: History of educationm Vol. 34. No. 3 (May 2005), S. 2663-275.

- Ciolina, E./Ciolina, E.: Reklamebilder. Augsburg 2000.
- Cobb, St.: The New Leaven. Progressive Education and its Effect upon the Child and Society. New York: The John Day Company 1928.
- Cobb, W.H.: Radical Education in the Rural South. Commonwealth College, 1922-1940. Detroit: Wayne State University Press 2000.
- Cremin, L.A.: The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876-1957. New York: Alfred A. Knopf 1961.
- Croall, J.: Neill of Summerhill. The Permanent Rebel. London/Melbourne/Henley: Routledge& Kegan Paul 1983.
- Dewey, J./Dewey, E.: Schools of To-Morrow. In: J. Dewey: The Middle Works 1899-1924, Vol. 8: Essays on Education and Politics, 1915. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- DeNigris, B.: Henry George and the Single Tax. 1999. [www.henrygeorge.org/denigris.htm](http://www.henrygeorge.org/denigris.htm)
- Fiske, J.: The Meaning of Infancy. Boston/New York 1909. (erste Ausg. 1895)
- Haubfleisch, D.: Elisabeth Rotten (1882-1965) - eine (fast) vergessene Reformpädagogin. In: I. Hansen-Schaberg (Hrsg.): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1997, S. 114-131.
- Haubfleisch, D.: Elisabeth Rotten (1882-1954) - Ein Quellen- und Literaturverzeichnis. Letzte Aktualisierung 30.06.2002.  
<http://www.archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1997/0010.html>
- Henderson, C. H.: A New Programme in Education. In: The Atlantic Monthly LXXXI (1898), S.760-769.
- Henderson, C.H.: Education and the Larger Life. Boston: Houghton Mifflin 1903.
- Holmes, G.: The Idiot Teacher. A book about Prestolee School and its Headmaster E.F. O'Neill. London 1952.
- Irwin, E. A./Marks, L. A.: Fitting the School to the Children. An Experiment in Public Education. New York: Macmillan 1926. (erste Ausg. 1924)
- Jones, K.: Beyond Progressive Education. London/Basingstoke: The Macmillan Press 1983.
- Macmunn, N.: The Child's Path to Freedom. A Second Edition, Entirely "ewritten, of A Path to Freedom in the School, dealing with six further years of educational experiment. London: G. Ball and Sons Ltd. 1921. (Erste Ausg. 1914)
- Monk, R.: Bertrand Russell. The Spirit of Solitude. London: Jonathan Cape Ltd. 1996.
- Nohl, C.: Lehrbuch der Reformpädagogik für Höhere Lehranstalten. Bd. I/II. 2. Aufl. Essen 1901.
- Neill, A.S.: A Domine in Doubt. London: Herbert Jenkins 1921.
- Neill, A.S.: Summerhill. In: The New Era Vol. 9, No. 34 (April 1928), S. 70-72.
- Neill, A.S.: Summerhill: A Radical Approach to Education. Foreword by Erich Fromm. London 1962.
- Norwood, C.: The English Tradition of Education. London: John Murray 1929. (repr. 1931)
- Oelkers, J.: Die grosse Aspiration. Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.
- Oelkers, J.: Die englische „radical education“, 1919-1939. In: T. Rülcker/J. Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern u.a. 1998, S. 455-491. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 21).
- Oelkers, J.: Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005.
- Oppenheim, N.: The Development of the Child. New York: Macmillan 1898.
- Perez, B.: Le développement des idées abstraites chez l'enfant. In: Revue Philosophique t. 2 (1895), S. 449-467.
- Piaget, J.: La mission de l'idée. Lausanne: Ed. La Concorde 1915.

- Rattansi, A./Reeder, D. (Eds.): *Rethinking Radical Education. Essays in Honour of Brian Simon*. London: Lawrence&Wishart 1992.
- Regener, F.: *Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin 1910.
- Ribot, T.: *Evolution des idées générales*. Paris: Alcan 1897.
- Rotten, E. (Hrsg.): *Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde. Bericht der Dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung in Heidelberg vom 2. bis 15. August 1925*. Gotha 1926.
- Rousseau, J.-J.: *Oeuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. IV: Emile. Education - Morale - Botanique*. Paris: Editions Gallimard 1969.
- Rusk, R.: *Introduction to Experimental Education*. London: Longmans, Green and Co. 1912.
- Russell, B.: *Education as a Political Institution*. In: *Atlantic Monthly* (June 1916), S. 750-757.
- Russell, B.: *Freedom in Education: A Protest Against Mechanism*. In: *Dial* (February 1923), 7 S. 153-164.
- Russell, B.: *Socialism and Education*. In: *Harper's Magazine* (September 1925), S. 413-417.
- Russell, B.: *Freedom versus Authority in Education*. In: *B. Russell: Sceptical Essays*. London 1928. (Deutsche Übersetzung 1964)
- Russell, B.: *Education and the Social Order*. London: Unwin 1932.
- Russell, B.: *On Education Especially in Early Childhood. Eighth Impression*. London: Unwin Books 1973. (Erste Ausg. 1926).
- Russell, B.: *Autobiographie II: 1914-1944. Übers. v. J. Kirchner. Frankfurt am Main 1973a. (engl. Ausg. 1968)*
- Russell, D. (Ed.): *Thinking in Front of Yourself*. London 1934.
- Russell, D.: *Beacon Hill*. In: T. Blewitt (Ed.): *The Modern Schools Handbook. With an Introduction by A. Williams-Ellis*. London: Victor Gollancz Ltd. 1934a, S. 29-42.
- Russell, D.: *What Beacon Hill Stood For*. In: *Anarchy* (January 1967), S. 11-16.
- Russell, D.: *The Tamarisk Tree. My quest for liberty and love*. London 1975.
- Sanderson, M.: *Education, Economic Change and Society in England 1780-1870*. Cambridge: Cambridge University Press 1995. (= *New Studies in Economic and Social History*, Vol. 15).
- Smith, E. R.: *Education Moves Ahead. A Survey of Progressive Methods. With an Introduction by Ch. W. Eliot*. Boston: The Atlantic Monthly Press 1924.
- Stewart, A.A.C.: *The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967*. London/Melbourne/Toronto, New York: Macmillan/St. Martin's Press 1968.
- Tait, K.: *My Father Bertrand Russell. With a New Introduction by R. Monk*. Bristol: Thoemmes Press 1996. (erste Ausg. 1975)
- Thorndike, E.L.: *Education. A First Book*. New York. The Macmillan Company 1923. (erste Ausg. 1912)
- Trombetta, C.: *Edouard Claparède Psicologo*. Roma: Armando Editore 1989.
- Vidal, F.: *Piaget Before Piaget*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1994.
- Washburne, C./Stearns, M.M.: *New Schools in the Old World*. New York: The John Day Company 1926.
- Washburne, C.W./Stearns, M. M.: *Better Schools. A Survey of Progressive Education in American Public Schools*. New York: The John Day Company 1928.