

Jürgen Oelkers

Probleme der Reformpädagogik am Beispiel von Summerhill^{)}*

1. Das Skandalthema: „Summerhill“ und die „Achtundsechziger“

Die heutigen Medien betrachten die Erziehung vielfach als Schadensfall. Zahlreiche Artikel, Kommentare und Äusserungen in Interviews gehen davon aus, dass die Erziehung bedroht sei, entweder weil die Eltern ihre Verantwortung nicht mehr wahrnehmen oder weil sich die Kinder und Jugendlichen nicht mehr an das halten, was ihnen die Eltern und Lehrkräfte vorgeben und abverlangen. Daher ist auffällig leicht von einer „grossen Krise“ der Erziehung die Rede, die nur mit einer mindestens ebenso grossen Umkehr zu bewältigen sei. Ursachen und Folgen werden so bestimmt:

- Schuld an der Krise sei eine falsche Sicht der Erziehung, die sich „anti-autoritär“ versteht, auf „Partnerschaft“ setzt und damit Kinder wie Eltern überfordert.
- Träger dieser falschen Erziehung war - und ist immer noch - die Generation der „Achtundsechziger“.
- Wenn wir nicht wollen, dass unsere Kinder zu „kleinen Tyrannen“ werden, ist eine Rückkehr zur „Disziplin“ unumgänglich.

Mit dem letzten Satz fasse ich die Titel und Botschaften zweier Bestseller zusammen, die im deutschen Sprachraum eine vielfache Leserschaft gefunden haben. Der eine Bestseller heisst „Lob der Disziplin“ (Bueb 2006) und der andere „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“ (Winterhoff 2008). In beiden Fällen sind weit über 200.000 Exemplare verkauft worden, für ein pädagogisches Sachbuch ist das eine fast unvorstellbare Zahl. Was beide Bücher zu verkünden haben, ist im Befund überaus negativ und unterstellt, dass die letzten dreissig Jahre gesellschaftlicher Erziehung ein einziger Irrweg gewesen seien.

Die „anti-autoritäre“ Erziehung wird mit einem einzigen Namen assoziiert, Alexander Sutherland Neill oder noch kürzer einfach mit „Summerhill“. Wenn heute auf beide verwiesen wird, dann geschieht das je nach Optik polemisch oder elegisch, nicht jedoch fair und in Kenntnis der mit Neill und Summerhill verknüpften Geschichte. Sie führt mitten in das hinein, was im deutschen Sprachraum „Reformpädagogik“ heisst und in England viel treffender „radical education“ genannt wird. Beides hat wenig zu tun mit den „Achtundsechzigern“, führt in die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zurück und berührt doch unmittelbar die Gegenwart. Die Schule von Summerhill existiert bis heute und ihre beiden Grundprinzipien, Freiheit und Selbstorganisation, werden immer noch - oder schon wieder - diskutiert. Das ist ein Grund, darauf zurückzukommen.

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug am 17. Oktober 2008.

2. Theosophische Wurzeln

Die erste reformpädagogische Vereinigung in England hiess „Theosophical Fraternity in Education“ und wurde 1915 in London gegründet. Mitglieder waren Schulinspektoren, Lehrer und Akademiker, die alle der Theosophischen Gesellschaft¹ angehörten oder ihr nahestanden. „Theosophie“ stammt aus dem Griechischen und heisst *Gottesweisheit*. Gemeint war nicht die Weisheit des christlichen Gottes, der ja als Person gedacht wird, sondern das „Göttliche“ schlechthin, unabhängig von einer einzelnen Religion. Auf dieser Basis vertrat die Theosophische Gesellschaft das Ziel einer universalen Bruderschaft, das sich mit fernöstlichen Lehren der Spiritualität² und besonders in England³ auch mit freidenkerischen Traditionen verbinden liess. Die universale Natur wird als Lehrmeisterin des Menschen verstanden, ein personaler Gott wird abgelehnt. Die Theosophie kennt so auch keine religiöse Dogmatik.

Die Theosophische Gesellschaft entstand 1875 in New York als Gegenbewegung zur Evolutionstheorie, die als materialistisch und geistfeindlich wahrgenommen wurde. Zu den Gründern der Gesellschaft gehörten das russische Medium Helena Blavatsky, der amerikanische Jurist Henry Steel Olcott und der irische Esoteriker William Quan Judge. Seit 1882 war der Hauptsitz der Gesellschaft in Adyar, einem Stadtteil von Madras in Indien. Die Gesellschaft war für viele Intellektuelle am Ende des 19. Jahrhunderts anziehend, weil sie eine Spiritualität erlaubte, die keine Konfession und keine Kirche voraussetzte. Die Lehren selbst sind esoterisch und setzen auf innere Erleuchtung. Die grösste Sektion war die amerikanische, sie hatte um 1920 rund 7.000 Mitglieder.

Pädagogische Doktrinen entwickelte die Theosophische Gesellschaft unter Annie Besant, einer politischen Schriftstellerin aus London, die nach ihrem Beitritt 1889 rasch zu einer der führenden Figuren wurde und von 1907 an auch als Präsidentin der internationalen Gesellschaft fungierte.⁴ Einer der Mitglieder der Londoner Gruppe war der ehemalige

¹ Pädagogische Mitglieder waren unter anderem der Lehrer Wyatt Rawson, später einer der Direktoren der New Education Fellowship, die Schulleiterin Alice Woods (1849-1941), J.H. Simpson, später Leiter des 1920 gegründeten Rendcomb College oder auch Thorold Francis Coade (1896-1963), der zweite Direktor der 1926 gegründeten Reformschule von Bryanston (Stewart 1968, S. 54). Vorsitzender der deutschen theosophischen Gesellschaft war von 1902 an Rudolf Steiner (1861-1925). Im Januar 1913 kam es zum Bruch mit ihm. Zu diesem Zeitpunkt hatte die Gesellschaft rund zweitausend Mitglieder, die grösstenteils in Steiners eigene „Anthroposophische Gesellschaft“ wechselten. Sie war am 28. Dezember 1912 gegründet worden.

² Zugänglich waren diese Lehren durch die voluminöse Editionsarbeit von Friedrich Max Müller (1823-1900), der auf dem ersten Lehrstuhl für vergleichende Religionswissenschaft in Oxford lehrte. Die am Ende 50 Bände umfassende Serie *The Sacred Books of the East* erschienen zwischen 1879 und 1910. Helena Blavatskys Buch *The Secret Doctrine* ist eine Kompilation aus Müllers Editionen.

³ 1907 gab es 655 Zweige der Theosophischen Gesellschaft weltweit, viele Mitglieder engagierten sich in Projekten der Lebensreform und der „neuen Erziehung“. Vor dem Ersten Weltkrieg war die Theosophie in England eine Modeerscheinung. Sie war für zahlreiche Intellektuelle attraktiv, die sich für Sozial- und Geistesreformen einsetzen wollten, ohne Parteien oder Kirchen anzugehören. Auch viele Lehrerinnen und Lehrer waren Mitglied der Theosophischen Gesellschaft. Ein bekennender Theosoph war der irische Dichter und Nobelpreisträger William Butler Yeats (1865-1939), der schon 1887 Mitglied wurde.

⁴ Annie Besant (1847-1939) war 1874 der englischen *Secular Society* beigetreten und veröffentlichte 1877 die Streitschrift *Gospel of Atheism*. 1885 wurde sie Mitglied der sozialistischen *Fabian Society*, über dieses gesellschaftskritische Engagement entwickelte sich ihr Interesse an Erziehungsfragen. Besant wurde 1907 Präsidentin der „Theosophischen Gesellschaft Adyar“, die sich 1893 von der amerikanischen Theosophischen Gesellschaft abgespalten hatte.

Schulinspektor Edmond Holmes,⁵ der 1911 eine radikale Schulkritik veröffentlicht hatte. Seine Streitschrift *What Is and What Might Be* enthielt das Programm einer weitgehenden Schulreform. Holmes These, die Schule unterdrücke die spirituellen Kräfte des Kindes durch ihre blosse Organisation, stand in Übereinstimmung mit dem theosophischen Ideal der universellen Brüderschaft, in das auch und gerade Kinder eingeschlossen werden sollten (Boyd/Rawson 1965, S. 57ff., 65ff.; Selleck 1968).

Die erste Konferenz der „Theosophischen Brüderschaft“ fand 1914 statt. Sie war der Theorie und Praxis der Montessori-Pädagogik gewidmet und ist als „New Ideals in Education“⁶ angekündigt worden. Maria Montessori hatte 1913 die Vereinigten Staaten besucht, nachdem ihr erstes Buch *The Method of Scientific Pedagogy as Applied to Infant Education in the „Children’s Houses“* bereits ein Jahr zuvor in New York erschienen war.⁷ Mit diesem Buch, das 1909 im italienischen Original veröffentlicht wurde, erlebte sie ihren Durchbruch in der angelsächsischen Welt. 1914 war Maria Montessori 44 Jahre alt und wurde über Nacht berühmt mit einer eigenen Methode des Lernens, die sie von 1907 an in Rom ausprobiert hatte. Der Ort war das *Casa dei bambini* im Stadtteil San Lorenzo, das am 6. Januar 1907 eröffnet wurde.

Die Konferenz der „Theosophischen Brüderschaft“ hatte noch andere Folgen als lediglich die, für Maria Montessoris Ruhm besorgt zu sein. 1915 wurde die Garden City Theosophical School in Letchworth in der Nähe von London gegründet. Letchworth war eine Modellgemeinde der englischen Lebensreformbewegung,⁸ die 1903 gegründet worden war, getragen und finanziert vor allem von Theosophen und Quäkern. Weitere Gründungen theosophischer Schulen folgten,⁹ unbeeindruckt durch den Krieg und vorangebracht vor allem durch die Organisationsarbeit der ehemaligen Schulinspektorin Beatrice Ensor.¹⁰ Sie sorgte auch für die internationalen Kontakte und war 1921 die treibende Kraft hinter der Gründung der *New Education Fellowship*.

⁵ Edmond Holmes (1850-1936) stammte aus Irland und wurde bekannt als Lyriker und Publizist. 1908 veröffentlichte er die Bekenntnisschrift *The Creed of Buddha*. Holmes war seit 1905 *Chief Inspector for Elementary Education* beim englischen *Board of Education*. Er trat 1911 zurück, nachdem er ein vertrauliches Memorandum gegen unfähige Schulinspektoren verfasst hatte, das publik wurde.

⁶ Die Idee war, unter dem Slogan „New Ideals in Education“ jährliche Konferenzen abzuhalten, deren erste 1914 in East Runton (Norfolk) organisiert wurde. Teilnehmer waren Mitglieder der Theosophischen Gesellschaft in England, die an Fragen der Erziehungsreform interessiert waren und sich dem Ideal der universellen Brüderschaft verpflichtet fühlten. Aus diesem Nukleus entstand die *Theosophical Fraternity in Education*. Deren erster Leiter war George Arundale (1878-1945), Geschichtslehrer am Central Hindu College im indischen Varanasi. Arundale wurde 1934 Präsident der Theosophischen Gesellschaft Adyar.

⁷ Die Übersetzerin war Anne E. George.

⁸ Letchworth war die erste Gartenstadt überhaupt. Sie basierte auf Plänen des englischen Sozialreformers und Stadtplaners Ebenezer Howard (1850-1920). Träger war die im September 1903 gegründete „First Garden City Ltd.“.

⁹ Die Schule hiess später *Arundale School*, um die theosophische Trägerschaft auch im Namen auszudrücken. 1918 gab es fünfzehn „progressive Schulen“ dieser Art in England, vierzehn davon waren religiöse Gründungen, die sich mehr oder weniger der Theosophie verpflichtet fühlten. (Stewart 1968, S. 64)

¹⁰ Beatrice de Normann, seit 1919 verheiratete Ensor (1884-1974), wurde in Marseille geboren und wuchs teilweise in Italien auf. Sie wurde - ohne Examen - Lehrerin in England. 1910 ernannte sie der *Glamorgan County Council* zur ersten weiblichen Schulinspektorin Englands. Unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg wurde sie *His Majesty’s Inspector of Schools* mit dem Aufgabenbereich Hauswirtschaftlicher Unterricht. Aus dieser Tätigkeit in der Schulaufsicht erwuchs eine scharfe Kritik am System der staatlichen Bildung in England, bestärkt durch die Lektüre der Schriften von Holmes, ihrem Kollegen im Schulinspektorat. Beatrice Ensor formte die Gruppe der theosophischen Reformer, die 1920 etwa fünfhundert Mitglieder zählte (Stewart 1968, S. 56). Ziel der Vereinigung war es, die Reformansätze international zu organisieren und für eine weltweite Erziehung zum Frieden zu sorgen (Boyd/Rawson 1965, S. 67/68).

Vom 30. Juli bis 12. August wurde die „New Era: International Conference on Education“ organisiert, die im Collège Sophie-Berthelot in Calais stattfand. Das Thema war „The Creative Self-Expression of the Child“, was der theosophischen Lehre entsprach. Über hundert Teilnehmer kamen aus vierzehn verschiedenen Ländern. Vorträge hielten James Young, ein Schüler des Zürcher Tiefenpsychologen C.G. Jung, über Probleme des Unbewussten, Robert Nussbaum, Direktor der schweizerischen *Ecole Foyer des Pléiades* in Vevey,¹¹ über Fragen des kreativen Ausdrucks beim Kind, der englische Lehrer Claude A. Claremont über die Montessori-Methode¹² sowie Adolphe Ferrière aus Genf und Ovide Decroly aus Brüssel über die Prinzipien der „neuen Erziehung“. Alexander Neill sprach in einem sehr provokativen Vortrag über nichts weniger als die Zerschlagung der Autorität.

Während der Konferenz wurde die Gründung der *New Education Fellowship* beschlossen, der ersten und einflussreichsten internationalen Vereinigung der Reformpädagogik, die in ihren Anfängen deutlich von Theosophen und Quäkern dominiert wurde.¹³ Gönner und Mäzene sorgten für die Finanzierung des Unternehmens (Stewart 1968, S. 56f.).¹⁴ Die Fellowship bestand in ihrer originalen Form bis 1939 und hielt alle zwei Jahre in wechselnden Ländern ihre Konferenz ab. Sie unterhielt drei Zeitschriften in drei Sprachen: *The New Era*, *Pour l'ère nouvelle*, *Das werdende Zeitalter*. Die englische Ausgabe erschien in London, die französische in Genf und die deutsche in Berlin. Subskribenten dieser Zeitschriften wurden automatisch Mitglieder der *Fellowship*, und zwar je in den nationalen Sektionen. Ähnlich war auch die Theosophische Gesellschaft organisiert (Boyd/Rawson (1965, S. 69ff.)

Eine Frau war also die tragende Figur: Ensor vertrat eine radikale, nämlich rein spirituelle Kindorientierung, die als Psychologie der „Ganzheit“ (psychology of wholeness) verstanden wurde (Ensor 1929, S. 200).

„Child psychology must be formulated from the standpoint of the child and not from that of the adult, but both must be based on the principle of wholeness, a wholeness of the conscious and of the unconscious, as well as upon the realisation that in the adjustment of personality to reality many inhibitions and blockages may be found in the unconscious“
(ebd.).

Übertragen auf Schulorganisation wurde ein völlig neues und offenes Curriculum gefordert,¹⁵ das den Lehrplan der alten Schule beseitigen und durch erfahrungsorientiertes Lernen ersetzen sollte. Jede Erfahrung des Kindes sollte ganzheitlich verstanden werden, als spontane Antwort des Organismus auf eine gegebene Situation ohne falsche

¹¹ Robert Nussbaum nannte sich „éducateur spiritualiste“. Die Schule ist von Adolphe Ferrière gegründet worden und befand sich bis 1918 in Blonay. Im April dieses Jahres brannte das Gebäude aus.

¹² Claude A. Clearmont war später Leiter des Montessori Training College in Cranleigh im englischen Surrey.

¹³ 1920 hielt die *Fraternity* in Letchworth eine Tagung ab, auf der beschlossen wurde, eine allgemeine und internationale Konferenz der „neuen Erziehung“ zu veranstalten. Organisator war der *Theosophical Educational Trust*, der aber im Hintergrund blieb. Ausschreibung und Einladung erfolgten über die Zeitschrift *New Era*.

¹⁴ Finanziert wurde der *Theosophical Educational Trust Ltd.* vor allem durch amerikanische Geldgeber und oft durch weibliche Erben. Der Trust wurde zu Beginn des Jahres 1916 gegründet. Beatrice Ensor, die von ihrer Inspektorenstelle zurückgetreten war, um sich ganz der *Fraternity* zu widmen, wurde erste Direktorin des Trusts (Stewart 1968, S. 57). Die späteren Konferenzen der *New Education Fellowship* finanzierten sich allerdings zunehmend autonom, was aufgrund der wachsenden Teilnehmerzahlen möglich wurde.

¹⁵ Bezugsgrösse ist Harold Ruggs Vortrag über kindzentrierte Schulreform auf der Elsinore-Konferenz (1929) der *New Education Fellowship*. Rugg hatte zuvor die April-Ausgabe (1929) der *New Era* ediert, die dem Thema der Rekonstruktion des Schulcurriculums gewidmet war. Anlass dieser Gastherausgeberschaft war das Buch *The Child-Centered School* (Rugg/Shumaker 1928), das ein Jahr zuvor internationales Aufsehen erregt hatte.

Schulorganisation. Realisiert werden sollte die „neue Erziehung“ durch die Methode der „purposeful activity“ (ebd.), die neuen Techniken der Individualisierung,¹⁶ die experimentelle Verfassung der Schule und den Projektunterricht.

Die Reform hatte einen universellen Anspruch. Alle Erfahrungen mit der „neuen Erziehung“, schrieb Beatrice Ensor im Oktober 1929, deuten darauf hin, dass ihre Prinzipien in jeder Schule und dies erfolgreich verwirklicht werden können (ebd., S. 201), unabhängig von nationalen Kulturen und frei gegenüber den historischen Formen der Verschulung. Bei der Durchsetzung des Programms sorgte die theosophische Bruderschaft nicht nur dafür, dass die zuvor weitgehend individuelle Entwicklung von „neuen Schulen“ eine Organisation erhielt, sie bewirkte auch eine Themenverschiebung hin zur radikalen, spirituell begründeten Kindorientierung. Betont wurde vor allem die schöpferische Kraft des Kindes,¹⁷ die aus sich selbst heraus verstanden werden sollte.

Nach dem Ersten Weltkrieg verstärkte die Rezeption der Tiefenpsychologie die Kindzentrierung. Nunmehr wurde auch das intuitive und unbewusste Lernen betont, nicht lediglich die Selbsttätigkeit oder der Projektunterricht. Die soziale und intellektuelle Entwicklung der Kinder sollte möglichst ohne die herkömmliche Schulorganisation stattfinden, abhängig nur noch von der Erfahrung und der Interaktion mit der Umwelt. Das legte Susan Isaacs, Leiterin der *Malting House School* in Cambridge,¹⁸ zu Beginn der dreissiger Jahre dar. Grundlage für die Schule war einzig die Neugier des Kindes, es gab kein fixiertes Curriculum, keinen Klassenunterricht, kein „Bildungsgut“, sondern nur entdeckendes Lernen und freie Diskussion bei Vermeidung von Strafen und Hierarchien. „Children ... were co-investigators with their teachers“ (Stewart 1968, S. 123).

Schulversuche dieser Art entstanden auch hier in akademischen und urbanen Milieus, oft begründet durch Mäzene und ausgerichtet an der freiheitlichen Erziehung. Diese Versuche erhielten in England grosse öffentliche Aufmerksamkeit, wobei besonders der Bezug auf die Psychoanalyse für die Skandalthemen sorgte. Freuds Theorie der sexuellen Entwicklung¹⁹ legte eine repressionsfreie Praxis des Umgangs mit Kindern nahe. Die Erziehung sollte darauf vertrauen, dass sich soziale Regeln durch die freie Erfahrung von Kindergruppen einstellen würden, ohne Aufsicht oder Vorbilder vorauszusetzen (Isaacs 1933, S. 22). Autorität galt als

¹⁶ Das Stichwort dafür hiess „changing methods“ (Ensor 1929, S. 200/201). Darunter wurde im Wesentlichen die Projektmethode verstanden, aber auch Decrolys Methode der Eigenaktivität, der Dalton-Plan oder die Methode Montessori. Alle drei, Ovide Decroly, Helen Parkhurst und Maria Montessori nahmen an der Tagung in Elsinore teil. Maria Montessori war zum ersten Mal auf einer internationalen Konferenz über Fragen der „neuen Erziehung“ vertreten.

¹⁷ Ein oft übersehener Einfluss auf die Sichtweise des Kindes sind Lehren der Quäker gewesen (Stewart 1953). Der immanente Gott in jedem Kind oder Gottes Immanenz im Kind, die innere Erleuchtung (*inner light*) liessen formale Lehren oder auch professionelle Lehrer überflüssig erscheinen. Gott spricht *in* jedem Geist und *zu* jedem Geist, was zumal für die Kinder gelten soll.

¹⁸ Susan Isaacs (1885-1948) studierte Philosophie und Psychologie in London, Manchester und Cambridge. Vor dem Ersten Weltkrieg war sie Tutor in philosophischer Logik an der Universität Manchester. Nach einer psychoanalytischen Ausbildung wurde sie 1924 Leiterin der *Malting House School* in Cambridge. Die Schule wurde von dem Journalisten und Geschäftsmann Geoffrey Pyke (1893-1948) gegründet, der für seinen 1921 geborenen Sohn David eine emanzipatorische Erziehung wünschte, die irgendwo zwischen Freud und Montessori angesiedelt sein sollte. Eine Anzeige zur Rekrutierung der Schulleiterin erschien am 22. März 1924 im *New Statesman* (Stewart 1968, S. 119). 1927 trat Susann Isaacs zurück, Pyke musste seinen finanziellen Bankrott erklären und die Schule wurde 1928 geschlossen.

¹⁹ Freuds Theorien wurden von 1908 an von dem österreichisch-amerikanischen Psychiater Abraham A. Brill (1874-1948) übersetzt. Die erste akademische Anerkennung der Psychoanalyse, insbesondere ihrer sexual- und entwicklungstheoretischen Aspekte, war 1909 eine Einladung Freuds an die Clark University in Worcester/Mass. Präsident der Universität war Stanley Hall, der Begründer der Child Studies, die die frühe Progressive Education massgeblich beeinflusst hatten.

Manifestation des „Über-Ichs“ und so - entgegen der Lehre Freuds - als Hemmnis der natürlichen Entwicklung.

Eine Schule dieser Art war Alexander Neills Internat in Summerhill, das bis heute existiert und viele andere Gründungen der Zwischenkriegszeit überlebt hat. Im deutschen Sprachraum ist diese Schule und ihre Pädagogik unter dem Stichwort „anti-autoritäre Erziehung“ wahrgenommen worden, allerdings erst in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts und ohne Sinn für die Geschichte, die sich mit Neill und Summerhill verbindet. Es ging Neill um Freiheit und Demokratie in der Erziehung, die Zerschlagung der pädagogischen Autoritäten blieb also nicht im „anti“ stehen. Er war nicht einfach dagegen, sondern wollte etwas Neues entwickeln.

3. Das „Prinzip Summerhill“ und seine Herkunft

Alexander Neill begründete das *Prinzip* „Summerhill“ in einem Aufsatz aus dem Jahre 1928. Seine Schule war je nach Zählung sieben oder auch erst vier Jahre alt - auf das Gründungsdatum komme ich zurück. Das „Prinzip Summerhill“ beschrieb eine Erziehung in Freiheit, die auf Selbstorganisation bezogen war und ohne künstliche Überwachung auskommen sollte. Das Prinzip war publizistisch gut vorbereitet. Neill war weder der erste noch der einzige, der ein solches Prinzip vertrat. Der Lehrer und pädagogische Schriftsteller Norman Mac Munn etwa hatte schon vor dem Ersten Weltkrieg²⁰ die an sich paradoxe Formel „discipline through emancipation“ geprägt, die anzeigen sollte, dass die Kinder sich selbst regieren können, wenn man ihnen die Freiheit lässt und sie nicht zu künstlicher Disziplin zwingt (MacMunn 1921, S. 61).

Genau davon ging auch Neill aus:

„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).

Neill war Schotte. In Schottland heißen Schulmeister traditionell „dominies“, so nannte sich Neill auch in seinen ersten Büchern. 1921 erschien als drittes Buch seiner Dominie-Serie,²¹ *A Dominie in Doubt*. Hier entwickelte er das „letztendliche“ Argument gegen jede Form von Autorität in der Erziehung:

„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).

²⁰ Norman MacMunn (1877-1925) Buch *A Path to Freedom in School* erschien 1914. Die zweite Auflage im Jahre 1921 hiess *The Child's Path to Freedom*. Eine holländische Übersetzung erschien 1937. Norman MacMunn war Fremdsprachenlehrer, der neue und freiere Lehrmethoden ausprobierte. Er unterrichtete an der Schule Tiptree Hall (Essex).

²¹ „Alexander Neill wurde landesweit 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).

Dass die „letzte“ Lösung fehlt, reagiert unmittelbar auf eine Erfahrung mit Theosophen. Neill war nach 1918 für zwei Jahre Lehrer an der King Alfred School in London, zudem Redakteur der Zeitschrift „New Era“,²² und hatte während dieser Phase intensiven Kontakt mit der Gruppe der theosophischen Reformpädagogen in London. Aber auch deren spirituelle Lehren konnten die entscheidende Frage nicht beantworten: „What is education striving after? I cannot say, for education is life and what the aim of life is no one knows“ (ebd., S. 96). Ohne definitives Ziel fehle der Erziehungsautorität die letzte Begründung, ohne eine solche Transzendenz bleibe nur das Leben selbst, das gleichsam seinen pädagogischen Ernst verliert. Ich bin sicher, schrieb Neill 1921, dass kein Leiter (headmaster) einer konventionellen Schule seine Kinder je in einen Charlie-Chaplin-Film mitnehmen würde (ebd., S. 99).

Die Organisationsform des „Self-Government“ in freien Schulen übernahm Neill von dem amerikanischen Sozialpädagogen Homer Lane (ebd., S. 109),²³ der im Frühjahr 1907 Superintendent der Boy's Home and d'Arcambal Association in Farmington Hills, Michigan geworden war. Die Assoziation führte eine Farm für straffällig gewordene männliche Jugendliche, die 1890 als „Home of Industry“ von der Philanthropin Agnes d'Arcambal²⁴ gegründet worden war. Geldgeber waren Mrs. E.L. Ford²⁵ und ihre Töchter aus Detroit, danach hiess die Farm inoffiziell auch „Ford-Republic“. Das Ideal und die Organisationsform der selbstverwalteten „Jugend-Republik“ führte Lane ein, der bis 1912 im Amt blieb. Er verliess die Republik aufgrund öffentlicher Anschuldigungen, die einen Abtreibungsfall betrafen und aber nie bewiesen wurden (Zieger 2003, S. 23ff.).

Neill lernte Lane 1916 kennen, der vier Jahre zuvor nach England gekommen war. Er wurde Leiter einer neuen Jugendrepublik, die *Little Commonwealth* genannt wurde und wiederum für delinquente Kinder und Jugendliche gedacht war. Little Commonwealth wurde 1913 eröffnet und lag in der Nähe des Dorfes Evershot in der Grafschaft Dorset im Südwesten Englands. Der Name „Little Commonwealth“ ist der Schrift *Of Domesticall Duties* entlehnt, die der Londoner Prediger William Gouge 1622 veröffentlicht hatte.²⁶ Hier wird die Familie als „kleine Vereinigung“ und Schule des Lebens begründet. Die Familie bildet einen natürlichen Körper, wobei die Gottesfurcht den „Kompass“ bilden soll.

Nach dem Familienprinzip, aber ohne Gottesfurcht organisierte Lane die Jugendrepublik, die ko-educativ geführt wurde. Es gab drei „families“ für die etwa 50 Kinder

²² 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 wurde der Titel geändert in *The New Era in Home and School* (Boyd/Rawson 1965, S. 68f.).

Mitherausgeber des ersten Jahrgangs war Alexander Neill (Stewart 1968, S. 286).

²³ Homer Terril Lane (1875-1925) wurde in Hudson, New Hampshire, geboren und wuchs auf in Framingham, Massachusetts. Als Jugendlicher ging er zahlreichen Beschäftigungen nach und studierte dann an der Sloyd Training School in Boston. Diese Schule arbeitete nach den Grundsätzen der schwedischen „Slöjd“-Bewegung, die handwerklichen Unterricht beförderte. Danach besuchte Lane die High School seines Wohnortes Southborough in Massachusetts. 1902 wurde er Manual Training Instructor in Detroit. Drei Jahre später war er Superintendent der Spielplätze der Stadt, in dieser Funktion organisierte er auch Sommerlager und arbeitete in einem Siedlungsprojekt für Immigranten (Zieger 2003, S. 23ff.).

²⁴ Agnes L. Harrington, verheiratete d'Arcambal (1832-1899), gründete das Home of Industry zusammen mit neun anderen humanitären Persönlichkeiten aus Detroit (Zieger 2003, S. 15ff.).

²⁵ Blanche Butler war die Frau des Stahlmagnaten E.L. Ford aus Youngstown in Ohio. Sie lebte mit ihren Töchtern in Detroit und war bekannt als Mäzenatin. Die Youngstown Steel Company wurde im März 1883 in Betrieb genommen.

²⁶ William Gouge (1578-1653): *Of Domesticall Duties. Eight Treatises ...* London: Printed by John Haviland for William Bladen 1622.

und Jugendlichen, die frei wählen konnten, mit wem sie eine Familie bilden wollten. Die Familien waren für sich selbst verantwortlich, Jungen und Mädchen lebten zusammen und die Älteren mussten sich um die Jüngeren kümmern. Es gab nur selbst aufgestellte Regeln, die Jugendlichen verdienten ihren Lebensunterhalt und waren Bürger in einer Republik (Stinton 2005). Die Jugendlichen von *Little Commonwealth* werden von Lane 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 resourceful, but usually in a destructive direction ... 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 not to impress our ideals upon them. The logical method is to dissipate the child's ideal by encouragement of his activities, until he himself discovers its advantages” (Lane 1969, S. 191/192).

Die Junior Republic verbindet Neill in lockerer Form mit dem deutschen Konzept der Schulgemeinde (Neill 1928, S. 70),²⁷ um eine freie Selbstorganisation zu begründen, die darauf verzichtet, Kinder repressiv zu behandeln. Nur wer die Kinder so nimmt, wie sie sind, kann Umgang mit ihnen haben, also mit ihnen zusammenleben unter Verzicht auf herkömmliche 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).

4. *Summerhill im Kontext der englischen Reformschulen*

Was der amerikanische Schulreformer Carleton Washburne 1926 *New Schools in the Old World* nannte, also die Schulreform in Europa, die er auf einer Besuchsreise selbst in Augenschein genommen hatte, kannte viele Facetten. Eine davon war Summerhill, wobei die kleine Schule im Nordosten Englands Mitte der zwanziger Jahre noch längst nicht wie heute ein magischer Begriff war. Neill war als Publizist bekannt, die Schriftstellerin Amabel Williams-Ellis bezeichnete 1924 seine ersten fünf „Dominie“-Bücher in der Zeitschrift *Spectator* „as readable as they are contentious“ (Croall 1983, S. 153). Andere Autoren der radikalen Erziehung in England waren weniger umstritten, obwohl sie ähnliche Konzepte vertraten und eine vergleichbare Praxis entwickelten.

In der öffentlichen Diskussion der Zwischenkriegszeit wurde die Kindzentrierung mit ganz anderen Schulen in Verbindung gebracht. Eine dieser Schulen leitete Edward O'Neill,²⁸ in Lancashire, also im Norden Englands. Seine Schule wurde in der Öffentlichkeit bekannt unter der Bezeichnung „The School without Tears“ (Burke 2005). O'Neill war Leiter der Prestolee Elementary School in Farnworth. Er unterrichtete nach Formen der Projektmethode

²⁷ *Schulgemeinde* wird deutsch zitiert. „Children are ideal when they deal with humans. The tolerance and sympathy shown in our *Schulgemeinde* are wonderful. It is where children deal with inanimate things that they differ from (and, alas, with) grown-ups” (Neill 1928, S. 70/71). Das Konzept der „freien Schulgemeinde“ geht auf den deutschen Pädagogen Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824-1893) zurück, der darunter die Einheit aller Families eines Schulkreises verstand,

²⁸ Edward Frances O'Neill (1890?-1975) war ständiger Teilnehmer der theosophischen Konferenz über „New Ideals in Education“.

und der Arbeitsschule, weitgehend ohne Lehrplan und sehr schülerzentriert. Auch O'Neill stand der theosophischen Bewegung nahe und war fast dreissig Jahre lang Leiter von Prestolee, seine progressiven Methoden erhielten die Unterstützung sowohl der Eltern als auch der lokalen Behörden und waren nie irgendwie ein Skandalthema.

Sehr oft bezog sich die Diskussion über die Radical Education auch auf die Reformschule von Dartington Hall, die William Curry leitete. Die Schule war Teil des Dartington Hall Trust, eines sozialreformerischen Siedlungsexperiments, das von dem Agronomen und Lebensreformer Leonhard Elmhirst gegründet worden war (Stewart 1968, S. 128ff.), finanziert mit Mitteln der amerikanischen Philanthropin Dorothy Payne Whitney. Beide heirateten 1920 und gründeten eines der wirklich grossen Projekte der englischen Reformpädagogik, also keine kleine Schule wie die in Summerhill.

Die Schule im Südwesten Englands wurde im September 1926 eröffnet, das Educational Committee des Trusts wurde 1928 in seiner endgültigen Form konstituiert und nach diversen Experimenten wurde 1931 der erste Direktor gewählt. Er leitete eine Gesamtschule vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Berühmt wurde auch die „School of Dance and Mime“, die nach 1933 europäische Kapazitäten wie Rudolf von Laban, einen der Begründer des modernen Ausdruckstanzes, anstellen konnte. Der erste Direktor war William Burnlee Curry, der zu den bekanntesten Publizisten der englischen Erziehung in den dreissiger Jahren zählte. Curry war Schulleiter bis 1957, die Schule wurde 1987 aufgrund rückgehender Einschreibungen und finanzieller Probleme geschlossen

Auch Neills alte Schule, die King Alfred School in London, spielte in der Wahrnehmung der englischen Reformschulen eine grosse Rolle. Die Schule in Golders Green wurde 1898 von einer Gruppe von Eltern gegründet, die für Koedukation eintraten. John Russell²⁹ leitete die Schule von 1901 bis 1920, in der Zeit, als Alexander Neill dort unterrichtete. Russell, der zweite Schulleiter, war für das progressive Profil der Schule verantwortlich. Er änderte das Curriculum und gründete 1904 das erste „Parliament of Pupils“ an englischen Schulen. Das Prinzip der parlamentarischen Auseinandersetzung findet sich auch in Summerhill. Aber die King Alfred School war für Neill zu sehr „Schule“ und so einfach nicht radikal genug. Der Streit ging vor allem um die Prüfungen, die Russell eingeführt hatte.

Ein letztes Beispiel ist die von Paul Roberts geleitete Schule in Surrey. Roberts war von September 1928 bis 1949 Leiter der privaten Frensham Heights School. Finanziert wurde die Schule durch den Fresham Heights Educational Trust, der 1925 gegründet wurde. Die Mittel stellte Edith Douglas-Hamilton, Erbin von Wills Tobacco, zur Verfügung. Die Schule wurde 1926 eröffnet, sie war von Anfang an ko-educativ und eine der beiden ersten Schulleiterinnen war Beatrice Ensor. Die Schule kannte keine Einteilung nach Jahrgängen und es gab keine Klassen, sondern nur Workrooms. Jedes Kind arbeitete nur an zwei Themen pro Tag oder Unterrichtseinheit, Fachunterricht wie an den Staatsschulen wurde nicht erteilt und es gab auch keinen Stundenplan (Boyd/Mackenzie 1930, S. 28). 1949 hatte die Schule 200 Schülerinnen und Schüler.

²⁹ John Russell (1855-1937) studierte von 1878 bis 1882 Theologie am St. John's College in Cambridge. Er war zuerst Lehrer für moderne Fremdsprachen an der Islington High School in London. 1883 ging er nach Frankreich und studierte die Erziehungsreformen der Dritten Republik. 1886 kehrte er nach England zurück und wurde stellvertretender Schulleiter an der University College School in London. 1901 wurde Russell zweiter und später erster Headmaster an der King Alfred School. Er blieb in diesem Amt bis 1920. Russell war Anhänger Pestalozzis und übersetzte 1886 Roger de Guimps Pestalozzi-Biografie.

Neills Gründung war also eine unter vielen, publizistisch wohl von Anfang an beachtet, aber doch überlagert von anderen Namen, die das Anliegen der „neuen Erziehung“ wirksamer als Neill zum Ausdruck brachten. 1921 auf der ersten Konferenz der *New Education Fellowship* war er noch ein libertär-anarchistischer Aussenseiter (Boyd/Rawson 1965, S. 72), der sich mit seiner radikalen und kompromisslosen Kritik der Autorität auch unter den Reformern nicht unbedingt Freunde machte.

Die Legende „Summerhill“ entstand lange nach Gründung der Schule, Neill war ein Überlebenskünstler, der es immer wieder schaffte, bei stets knappen Mitteln die Existenz seiner Schule zu erhalten, während andere reformpädagogische Gründungen zunächst viel erfolgreicher waren und dann aber eingingen. Oft war Geldmangel die Ursache, gelegentlich auch mangelnde Nachfrage, vor allem nach Beginn des Zweiten Weltkriegs, selten jedoch die Abnutzung des pädagogischen Engagements. Die Wirklichkeit war gegen das Ethos der „neuen Erziehung“ kein Einwand.

5. Neill und die Legende der „anti-autoritären“ Erziehung

A.S. Neill war ein bekannter Publizist. *Hearts not Heads in the School* ist der Titel eines Buches, das 1945 in London erschien. Es war Neills dreizehntes Buch, die anderen Titel waren ähnlich markant, sie hiessen etwa *That Dreadful School*, *The Problem Parent* oder *The Problem Teacher*.³⁰ Was *Hearts not Heads* unterscheidet, ist der Zeitpunkt. Geschrieben im Herbst 1944 sollte das Buch die „neue Erziehung“ nach dem Zweiten Weltkrieg entwerfen. Neill verstand das Ende des Krieges als einzigartige Chance, die Erziehung, national wie international, völlig neu zu organisieren, und dies auf der Grundlage einer sozialistischen Gesellschaftsordnung. Die Fortsetzung des Kapitalismus, heisst es in der Einleitung, werde lediglich die alte Erziehung befördern, die Unterscheidung zwischen Armen und Reichen und so die Verschulung nach Gesellschaftsklassen, die der einen Klasse alle, der anderen keine Chancen gebe und in diesem Sinne reaktionär sei.

Neill sagte auch, dass eine blosser Vergesellschaftung der Chancen, also eine sozialistische Planung, nicht ausreiche. Die Erziehung selbst müsse sich verändern, nämlich ihre Schulförmigkeit verlieren und sich ganz auf das Kind einstellen. Auch sozialistische Schulen wären immer noch *Schulen*, die versuchen, auf oberflächliche Weise Wissen zu vermitteln, ohne sich um den ganzen Menschen zu kümmern. Sie seien nicht orientiert an der Tiefe eines Problems, sondern verengten Erziehung auf Lehrplan und Unterricht, also bedienen allenfalls den Kopf und nicht das Herz. Was heute als „Verkopfung“ der Schule kritisiert wird, hat hier seinen Ursprung:

„Education is much wider than school subjects. Our plans must be founded on the fact that emotion is of greater moment than the intellect, that the unconscious of a child is infinitely greater than his conscious. Unfortunately much planning of to-day ignores the deeper side of education. It is concerned with turning out professors and mechanics, but it does not ask how schools are to make people happier, more sincere, less neurotic, less prejudiced. A university graduate can be an emotional wreck, a skilled mechanic can be a dangerous sadist, and unless our planning for education is to

³⁰ *That Dreadful School* erschien zuerst 1937, *The Problem Parent* erschien 1932, nach *The Problem Child* von 1926 und vor *The Problem Teacher* von 1939.

aim at producing balanced individuals rather than educated men, education will continue to be merely a matter of heads and not hearts”
(Neill 1945, S. 7/8).

Alexander Neill schrieb nicht für ein wissenschaftliches Publikum. Seine Kritik war Anklage und Entlarvung eines Systems, das er als widersinnig und kinderfeindlich erkannt hatte. Schulen in ihrer konventionellen Gestalt gehen von abstrakten Bildungszielen aus, passen ihre Form diesen Zielen an und vernachlässigen die wesentlichen Erfahrungen von Kindern. Daher fordert Neill für die Zukunft nach dem Krieg: „Our planning, therefore, should forget all about school subjects and time-tables, and ask only one big question: What can we do to make people happier and more efficient in work, more balanced in character, more satisfied in emotional life?“ (Neill 1945, S. 12)

Die Geschichte beginnt also nicht im Dezember 1969, als der deutsche Rowohlt-Verlag die Taschenbuchausgabe eines Buches veröffentlichte, das in der Hardcover-Version bereits 1965 erschienen war und aber kaum Eindruck hinterlassen hatte.³¹ Die Taschenbuchausgabe hiess

theorie und praxis der antiautoritären erziehung: das beispiel summerhill.

Sie prägte die pädagogische Symbolik einer ganzen Generation. Die „antiautoritäre Erziehung“ war gleichermaßen Schlagwort und Veränderungsprogramm, für das Neills Schule den praktischen Beweis darstellen sollte, 45 Jahre nach ihrer Gründung und in einem ganz anderen Land. In der englischen Pädagogik ist der Ausdruck „anti-autoritär“ nicht gebräuchlich, während er in Deutschland für einen Kulturkampf stand und womöglich immer noch steht. Neill hatte nur vorgeschlagen, die Erziehung von Grund auf zu verändern und dabei das Kind und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen. Auf jegliche pädagogische Autorität sollte verzichtet werden, Kinder wurden als freie Wesen betrachtet, die sich nach *ihrer* Natur entwickeln, ohne dabei eine „Autorität“ zu benötigen.

Das Buch, dem diese Thesen zu entnehmen waren, verkaufte sich in Deutschland zwischen Dezember 1969 und März 1971 über siebenhundertfünfzigtausendmal, es ist immer noch im Handel, hat die Millionengrenze weit überschritten und scheint in der Attraktivität seiner Botschaften nicht abzunehmen,³² auch weil die „antiautoritäre Erziehung“ wieder ein öffentlicher Streitfall ist wie zu Beginn der siebziger Jahre. Neill ist 35 Jahre nach seinem Tode (1973) nicht als Provokation verschwunden. Die Idee einer freien, vorbehaltlosen Erziehung, die auf Autorität verzichtet und so Kinder nicht als Objekte pädagogischer Macht betrachtet, bewegt offenbar Eltern und Erzieher, und auch die akademische Pädagogik hat die Kindzentrierung als Theorieproblem wieder entdeckt.

Im deutschen Sprachraum war Neill bis 1969 weitgehend unbekannt, die Kontakte aus den zwanziger Jahren waren vergessen, die Netze der Reformpädagogik zerrissen, als 1969 das zitierte Buch erschien. Der Autor wird vom Verlag wie folgt eingeführt:

³¹ Das Buch erschien zuerst im Münchner Szczyzny-Verlag unter dem Titel: *Erziehung in Summerhill, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule*. Grund für die deutsche Übersetzung war der Erfolg des Buches in den Vereinigten Staaten. An diesen Erfolg konnte erst die Taschenbuchausgabe anschliessen, wesentlich bewirkt durch das Etikett der *anti-autoritären* Erziehung.

³² Der Spiegel Nr. 19 v. 7. Mai 2007, S. 62-66.

„Alexander Sutherland Neill wurde am 17. Oktober 1883 in Schottland geboren. Er besuchte die Dorfschule seines Vaters in Kingsmuir. Anschliessend arbeitete er als Bürodienere und in einem Textilgeschäft. Sein Universitätsstudium beendete er als M.A. (Master of Arts) und M. Ed. (Master of Education). Neill wurde Lehrer an staatlichen Schulen. Seine Erfahrungen mit dem repressiven Dressursystem der öffentlichen Erziehungsanstalten wurden der Kontrasthintergrund für Neills revolutionäre Pädagogik. 1921 gründete er seine berühmte Internatsschule von Summerhill. Im selben Jahre wurde er Mitbegründer der Internationalen Schule von Dresden-Hellerau“ (Neill 1969, „zu diesem Autor“).

Ende der sechziger Jahre sind die „öffentlichen Bildungsanstalten“ vielfach mit einem „repressiven Dressursystem“ gleichgesetzt worden. Dieses „System“ sollte durch eine „revolutionäre Pädagogik“ überwunden werden, deren Praxis an Summerhill abgelesen werden konnte. Die Geschichte von Summerhill war freilich unbekannt und wurde in den turbulenten Folgejahren auch nicht nachgefragt, schon gar nicht im Blick auf ihren englischen Kontext. Auch die Person Neill erschien in keinem historischen Zusammenhang, sondern wurde charismatisch verstanden, als Gründer einer „berühmten“ Internatsschule, die kaum jemand kannte.

Die Verlagsbeschreibung von 1969 zeigt diese historische Lücke ganz deutlich. Kaum ein Datum ist zuverlässig, viele Angaben sind falsch oder verkürzt, doch den Effekt der „revolutionären Pädagogik“ hat das nicht behindert. Sie fand einfach ihren Moment, ohne dafür eine Geschichte zu benötigen. Zuvor war Neill fast vergessen. Sein Buch *That Dreadful School* ist 1950 in deutscher Übersetzung in Zürich erschienen, ohne irgendeine Resonanz zu erleben.³³ Rezensionen sind nicht nachweisbar, ein Interesse bestand zu diesem Zeitpunkt offenbar nicht und die Spur nach Summerhill verlor sich rasch. Der Verfasser blieb bis 1969 in Deutschland so gut wie unbekannt, was sich an der Personenbeschreibung des Rowohlt-Verlages gut ablesen lässt.

Alexander Neill besuchte wohl die Dorfschule seines Vaters, aber er war nie Bürodienere oder Textilverkäufer. Nach dem Ende der Schulzeit, mit vierzehn Jahren, wurde er Schreibkraft in der Gaszählerfabrik W. & B. Cowan in Leith bei Edinburgh, weil er schön schreiben konnte (Kühn 1995, S. 15). Danach schloss sich eine Lehre bei einer Tuchhandelsfirma in Forfar³⁴ an, die nach kurzer Zeit abgebrochen wurde. 1899 wurde Neill „pupil teacher“ in der Schule seines Vaters und versah zwischen 1903 und 1908 verschiedene Lehrerstellen an schottischen Elementarschulen. Hier lernte er kennen, was im Klappentext von 1969 „repressives Dressursystem“ genannt wurde,³⁵ allerdings erlaubte dieses System durchaus eigene Versuche³⁶ und war keineswegs an allen Stellen gleich repressiv.

Im Oktober 1908 begann Neill sein Studium in Edinburgh. Er studierte zunächst Agrarwissenschaften, dann Englisch, das er 1912 mit dem Master of Arts abschloss. Einen Master of Education hat Neill nie erworben. Er übernahm im Oktober 1914 die Leitung der öffentlichen Schule in der Gemeinde Gretna in Schottland. Er hatte hier wiederum einen

³³ Neuausgabe Neill 2005.

³⁴ Forfar im schottischen Landkreis Angus ist Neills Geburtsort. Er wurde dort am 27. Oktober 1883 geboren und zog mit seiner Familie 1889 nach Kingsmuir.

³⁵ Wesentlich geht es um Erfahrungen an der Jane McKinley School in Bonnyrigg südlich von Edinburgh sowie an der Kingskettle School in Fife. Neill war acht Wochen an der einen und drei Jahre an der anderen Schule tätig.

³⁶ Neill wurde 1906 stellvertretender Schulleiter der Newport Public School in Fife, nahe Dundee. Er konnte mit dem Wohlwollen des Schulleiters im methodischen Bereich experimentieren (Kühn 1995, S. 20).

grossen Spielraum zur Reform des Unterrichts und des Schullebens. Aus diesen Erfahrungen entstand sein erstes Buch *A Dominie's Log* (1915),³⁷ das grosse Resonanz fand. Neills „revolutionäre Pädagogik“ hat also ihren Ursprung in einer „öffentlichen Erziehungsanstalt“, auch wenn seine weitere Entwicklung - Neill ging 1918 als Lehrer an die private King Alfred School in London - andere Quellen hat.

6. Deutsche Spuren: Neill in Hellerau

Eine der Quellen für Neills weiteren Weg wird in der Anzeige des Rowohlt-Verlages nicht erwähnt. Nachdem Neill wegen des Konfliktes mit John Russell die King-Alfred-School verlassen musste, wurde er 1921 Redakteur von *The New Era*, die in London erschien (Croall 1983, S. 101ff.). Hier fand er Zugang zu den reformpädagogischen Bewegungen nach dem Ersten Weltkrieg und zu den Trägergruppen der „neuen Erziehung“. Eine zweite Quelle wird in der Verlagsanzeige erwähnt, nämlich die Internationale Schule in Dresden-Hellerau, die Neill im Dezember 1921 gründete.

Sein Vortrag im August 1921 auf der ersten Konferenz der *New Education Fellowship* zur kompletten Abschaffung der Autorität hatte einiges Aufsehen erregt, weil niemand in dieser theosophischen Vereinigung so radikal, so erheiternd und so frech war wie Neill, der mit diesem Aufsatz sein Programm formulierte (Neill 1921). Danach sollte Neill im Auftrag der *New Era* durch Deutschland reisen und die Reformschulen besuchen. Eine dieser Schulen war die 1911 gegründete *Jaques-Dalcroze-Schule* in Dresden-Hellerau, die mit einer neuen Rhythmus-Methode ursprünglich rein musikpädagogisch ausgerichtet war.³⁸

Nach dem Ersten Weltkrieg entstand hier eine reformpädagogische deutsche Schule. Neill erhielt den Auftrag, daneben eine internationale Schule zu entwickeln. Er war also im Alter von 37 Jahren Schulleiter in Deutschland, der über kein deutsches Lehrerpapier verfügte und mit dem Blick von aussen lernte, sich über die ideologische Verbissenheit der deutschen Reformpädagogik zu mokieren. Neill berichtet darüber hinreissend in seinem Buch *A Dominie Abroad*, das 1923 in London erschien.

Hellerau war nach dem Vorbild von Letchworth die erste deutsche Gartenstadt, die der Möbelfabrikant Karl Schmidt-Hellerau³⁹ 1909 am nördlichen Stadtrand von Dresden gründete. Die „Neue Schule Hellerau“ wurde Ostern 1920 auf dem Gelände der Bildungsanstalt für rhythmische Gymnastik eröffnet, Neill begann im Dezember 1921 mit seiner Arbeit im internationalem Zweig der Neuen Schule, der profan „Ausländer-Abteilung“ genannt wurde. Die Neue Schule war Teil der Dalcroze-Schule und entstand aufgrund einer Elterninitiative. Neills Abteilung hatte etwa fünfzehn Schülerinnen und Schüler, darunter zwei deutsche und vier aus England. Die Neue Schule war privat finanziert, ihr Gründer, Carl Theil, war zuvor Lehrer an der Odenwaldschule. Deren Prinzipien lernte Neill in Hellerau kennen. Die Neue Schule schloss 1926 aus Geldmangel.

³⁷ Schottische Schulleiter mussten Logbücher schreiben, um An- und Abwesenheit der Schüler und Lehrer sowie besondere Vorkommnisse festzuhalten.

³⁸ Emile Jacques-Dalcroze hatte eine neuartige, gymnastische Rhythmik verfasst, die in Hellerau ihren ersten pädagogischen Ort erhielt.

³⁹ Karl Schmidt (1873-1948), der sich von 1938 an „Schmidt-Hellerau“ nannte, gründete 1898 in Dresden eine erfolgreiche Möbelfabrik. Die Möbel im Format des so genannten „Dresdner Hausgeräts“ konnten zerlegt und wieder zusammengesetzt werden. Die Siedlung in Hellerau entstand zunächst für die Mitarbeiter in Schmidts „Dresdner Werkstätten für Handwerkskunst“.

Vor dem ersten Weltkrieg existierte in Hellerau auch ein „Schulheim für eine private höhere Schule“, die 1912 als Hauslehrerschule nach dem Vorbild von Berthold Otto gegründet und 1914 aber schon wieder geschlossen wurde. Eine staatliche Volksschule gab es in Hellerau seit 1909, deren Neubau konnte 1914 bezogen werden. Auch diese Schule war reformorientiert. Ihr Gebäude stammt von dem bekannten Architekten Kurt Frick, die Schule war koedukativ und das Fachangebot war geprägt von Tanz und musischer Bildung. Sie wurde von 1914 an als Versuchsschule geführt, in der methodisch nach Prinzipien der Arbeitsschule verfahren wurde. 1933 wurden diese Prinzipien aufgegeben und ein völkischer Lehrplan eingeführt (Nietzschke 2003).

Neill verliess Hellerau, als im November 1923 in Sachsen ein kommunistischer Putsch bürgerkriegsähnliche Zustände auslöste. Er wechselte mit den verbliebenen Schülern zur Internationalen Schule Sonntagberg im österreichischen Rosenau und kehrte im Juli 1924 nach England zurück. Erst jetzt wurde *Summerhill* gegründet, ein Haus und Anwesen in Lyme-Regis, einer Küstenstadt am Kanal, fünf Eisenbahnstunden südwestlich von London. Mitbegründerin der Schule war Lilian Neustätter, die Neill 1927 heiratete.⁴⁰ Im gleichen Jahr erfolgte der Umzug nach Leiston (Suffolk) unter Beibehaltung des Namens. Lilian Neustätter war Australierin, die Schule hiess „Summerhill“ nach dem Namen ihres australischen Hauses. Neill selbst sagte, seine Schule sei 1921 in „Hellerau, Dresden“ gegründet worden (Neill 1934, S. 113).

7. Die Praxis von Summerhill

Im Heft 5 des Jahrgangs 1924 erschien in der *New Era* folgende Anzeige:

„A.S. Neill, der Dominie, hat seine Internationale Schule heimgebracht und sich in Summerhill, Lyme Regis, niedergelassen. Er spezialisiert sich auf Problemkinder und sagt, dass er Jungen und Mädchen aufnehmen will, die an anderen Schulen beschwerlich, faul, träge und antisozial sind. Standhaft weigert er sich, Kompromisse einzugehen... ‘Hier ist meine Schule’, sagt er den Eltern, ‘absolute Freiheit zu arbeiten oder zu spielen. Nehmt es an oder lasst es bleiben’“
(New Era 5 (1924), No. 4).

Die Resonanz auf diese Anzeige war zunächst überaus gering, ganze fünf Kinder waren zu Beginn von Summerhill anwesend, nur drei zahlten das Schulgeld, ohne die grosszügige Spende eines australischen Mäzens⁴¹ hätte Summerhill das Jahr 1924 nicht überlebt und der Mythos wäre gar nicht entstanden. 1927 zog die Schule um nach Leiston in Suffolk an der englischen Ostküste. Eine der neuen Schülerinnen war die Tochter der englischen Schriftstellerin und Feministin Ethel Mannin.⁴² Ihre Tochter Joan verbrachte einige Jahre in Summerhill, die Mutter besuchte die Schule mehrfach und fasste ihre Eindrücke in

⁴⁰ Lilian Neustätter hatte Neill als Lehrer an der King Alfred School in London (Hampstead) kennengelernt, als Mutter eines Schülers, die nach Ausbruch des Krieges nicht nach Deutschland zurückkehrte. Nach dem Krieg lebte Lilian Neustätter mit dem Augenarzt Dr. Otto Neustätter in Hellerau. Sie war Neills Gastgeberin und übernahm 1921 die Organisation des Schulheims der „Ausländer-Abteilung“.

⁴¹ Der Mäzen spendete für die *New Education Fellowship*, aber er billigte sofort auch Neill einen Scheck zu, als der danach fragte (Kühn 1995, S. 64).

⁴² Verweise auf Summerhill und Neill sind bereits in Mannins Roman *Green Willows* verarbeitet, der 1926 erschien. Ethel Mannin (1900-1984) gehört zu den vergessenen Radikalen in der englischen Literatur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Croft 1993, S. 205-225). Sie veröffentlichte 1931 ein eigenes Buch über alternative Erziehung (Mannin 1931) und blieb dem „rebellischen“ Neill lebenslang verbunden.

dem 1930 erschienenen autobiografischen Essayband *Confessions and Impressions*⁴³ zusammen. Es ist vermutlich die erste externe Beschreibung der Schule.

Von dieser Augenzeugin aus gesehen, erschien Neills Schule in folgendem Licht:

„The gates were painted black and orange, which I thought encouraging. I hardly knew what I expected. There were a great many ‘noises off’, yells and whoops and shrieks and laughter, but nothing in view except a disconsolate-looking hen walking across the untidy lawns. The front door, also painted black and orange, was open and I saw into a whitewashed hall with wildly futuristic paintings on the walls, and coconut matting on the stained boards of the floor. Finally a black-haired, stockingless, sandalled young woman came round a corner ... She showed me into a big room with more whitewashed walls and futuristic paintings, all discs and angles and cubes and distorted perspectives, in the German vein.”

Die Darstellung der Verhältnisse geht weiter und bezieht sich auf die Ausstattung der Räume und die Bibliothek:

„There was a grand piano in the room, and on it wild flowers in glass jam-jars. There were also rickety looking bookshelves overflowing with books of all descriptions, English and German, novels, poets, works on psychology and psycho-analysis. There were basket chairs with orange cushions, and on the bare boards of the floor Persian rugs ... Through the windows a great cedar tree reached its arms out over a tennis lawn, and beyond it the sea, the colour of light merged in a shimmering opalescence with the sky.”

Schiesslich kommen dann auch die Kinder ins Spiel, die ganz im Sinne der „discipline through emancipation“-Doktrin beschrieben werden.

„Whilst I looked about and waited, and wondered, two boys and a girl, all hatless and in riding breeches, rode up on ponies and dismounted at the crumbling steps leading up to the front door. Presently other people drifted in, members of the staff; there were no introductions and nobody seemed surprised to find a stranger in their midst; being these one was accepted without question ... It was all very casual - a simple, comfortable, friendly sort of casualness, infinitely refreshing.”

Die Erziehung selbst wird so dargestellt: Hervorgehoben wird die Freiheit der Schüler, jeder kann kommen und gehen, wann er oder sie will, niemand beschwert sich, alle Kinder können nach ihren persönlichen Bedürfnissen lernen, es gibt keinen Zwang, Unterricht zu besuchen, wer speziell mit Unterricht lernen will, kann sich frei entscheiden, wer nicht so lernen will, wird durch nichts veranlasst, Unterricht zu besuchen. Niemand wird künstlich motiviert, die Freiheit der Kinder ist die Grundlage der Schule; jeder Unterricht, jede didaktische oder methodische Lernarbeit, ist nichts als ein Angebot, das jahrelang auch *nicht* wahrgenommen werden kann (Mannin 1930, S. 216ff.).

Die Bewertung vom Charisma des Gründers her ist dabei vorausgesetzt. Ethel Mannin schreibt: „Summerhill *ist* Neill. Es ist die direkte Umsetzung seiner Persönlichkeit” (ebd., S. 211). Lilian Neustätter wird nicht erwähnt, obwohl sie wesentlich zum Erfolg der Schule beitrug (Croall 1983, S. 145ff.). Auch Ena Wood, die Neill 1945 heiratete, ist nicht Teil der

⁴³ Der Band war ein Skandal, weil er Details aus ausserehelichen Affären bekannt gab.

Legende, die von Anfang an auf Neill und nur ihn konzentriert war. Das gesamte Assoziationsfeld „Summerhill“ ist um *seine* Person aufgebaut worden, die der späte Ruhm noch mehr idealisierte, weil die zeitgenössischen Kontexte, also die radikale englische Pädagogik der zwanziger und dreissiger Jahre, inzwischen vergessen waren und Summerhill als das einzige wirkliche Modell einer völlig freien Erziehung angeboten und vermarktet werden konnte.

1934 zählte die Schule 70 Schülerinnen und Schüler, davon kamen acht aus dem Ausland. Im Mittelpunkt sollte das aktive Kind stehen, allerdings in einer besonderen Variante. „A child should be active, noisy, indifferent to adult values of manners, cleanliness, language, property etc.“ (Neill 1934, S. 113). Die Erfahrung der Schule sollte sich nach den tatsächlichen Interessen der Kinder richten, was im staatlichen Unterricht erfahren wird, Fächer und Bücher, ist zu neunzig Prozent Zeitverschwendung (ebd., S. 114). Gleichwohl gab es in Summerhill Fachunterricht und auch gezielte Vorbereitung auf staatliche Prüfungen, sofern die Jugendlichen dafür ernsthaftes Interesse zeigten (ebd., S. 115/116). Wichtiger aber sei die soziale Erfahrung und so die Etablierung von Gemeinschaftsregeln, die demokratisch ausgehandelt wurden.

„Democracy with us is more complete than any other democracy, with the possible exception of a village Soviet in Russia. The whole school meets on Saturday nights. Each pupil and teacher has a vote. A chairman is elected at each meeting by show of hands, and it is his or her duty to keep order“ (ebd., S. 116).

Verstöße gegen Regeln werden von einer Jury geahndet. Als einmal versuchsweise eine Diktatur eingeführt wurde, nachdem die Selbstregierung als „nutzlos und nachlässig“ hingestellt wurde, brach ein Sturm der Entrüstung los. Die Schülerinnen und Schüler lernten schnell den Wert der Freiheit kennen und fünf Tage später wurde die Selbstregierung wieder hergestellt (ebd., S. 117/118).

Regulärer Unterricht wurde an jedem Morgen in der Woche angeboten. Es gab einen Stundenplan für die Lehrkräfte, die Kinder wurden nach ihrem Alter, ihren Fähigkeiten und ihren Interessen eingeteilt, vor allem neu angekommene Kinder nahmen am Unterricht nicht teil. Es gab keine besonderen Unterrichtsmethoden, „we have no Montessori apparatus nor any Dalton Plan“ (ebd., S. 119). Im Werkraum und in der Töpferei konnten die Kinder machen und herstellen, was sie wollten. Am Abend gab es Zusatzkurse für besondere Wünsche der Kinder, jeden Montagabend um 20.00 Uhr ging die ganze Schule ins lokale Kino,⁴⁴ unabhängig davon, welcher Film gezeigt wurde. Religion wurde nicht unterrichtet, ebenso wenig Politik, dafür gab es unter den älteren Schülern oft politische Diskussionen (ebd., S. 120/121).

Sexuelle Aufklärung „bluntly about the whole business“ (ebd., S. 121) war fester Teil der Schulerfahrung. „The parents are asked to co-operate with the school in contradicting any lies that have been told to the child about sex and religion“ (ebd.). Die jüngeren Kinder zwischen drei und acht Jahren kamen aus Elternhäusern, die eine freie Erziehung wünschten. Die älteren Kinder und Jugendlichen, die von anderen Schulen kamen, hatten oft Mühe mit den neuen Freiheiten und zeigten gelegentlich auch anti-soziales Verhalten. „We reckon that the average suppressed child of 12 coming from another school takes three years to become a social person, whereas the child coming in at 4 is more or less social from the beginning“ (ebd., S. 122).

⁴⁴ Das Leiston Picture House wurde am 27. Oktober 1914 eröffnet und hatte eine Kapazität von 700 Sitzen.

8. Vermarktung und Vermächtnis

Die Vermarktung des Konzepts „Summerhill“ geschah nach 1960. Der amerikanische Verleger Harold Hart hatte aus Neills früheren Büchern ein geschickt arrangiertes Kompilat zusammengestellt, zu dem der damals sehr berühmte Psychoanalytiker Erich Fromm das Vorwort schrieb und das der sich formierenden Bürgerrechtsgeneration angeboten wurde, aus der die amerikanische Studentenbewegung hervorging. Harts Edition hiess: *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*; das Buch erschien im November 1960 und verkaufte sich bis 1970 mehr als zwei Millionen Mal (Kühn 1995, S. 107f.). Der Bucherfolg in Deutschland wiederholte also den amerikanischen; die amerikanische Ausgabe, die 1992 erneuert wurde, hat inzwischen eine Auflage von mehr als vier Millionen erreicht (Neill 1995), was man schlecht erklären kann, wenn man einfach nur die Neill-Hysterie der späten sechziger Jahre in Rechnung stellt.

Neill war 1960 siebenundsiebzig Jahre alt, er wurde von einer neuen Generation entdeckt und repräsentierte die Möglichkeit einer Unmöglichkeit, nämlich die Praxis der „anti-autoritären“ Erziehung, über die zwischen 1968 und 1978 viel geschrieben wurde, sei es, dass man sie glorifizierte, sei es, dass sie zum pädagogischen Horror erklärt wurde. Irgendwie schien die ganze gesellschaftliche Ordnung auf dem Spiel zu stehen, während Neill doch nur ein langes Experiment beschrieben hatte, das auch an verschiedenen anderen Orten der englischen radical education ausprobiert wurde (Gribble 1998; siehe auch Shotton 1993) und dessen Kern die Freiheit des Kindes ist und nicht oder erst in der Folge dessen die Kritik der Autorität. Es geht nicht um das deutsche Autoritätstrauma nach dem Zweiten Weltkrieg.

Fast alles, was ihm während der internationalen „Summerhill“-Debatte unterstellt wurde, hat Neill nie gesagt, während, was er im Kern sagen wollte, mindestens im deutschen Sprachraum kaum wahrgenommen wurde. Seine Kritik der Autorität ist eine *pädagogische* Kritik, Objekt der Kritik sind verständnislose Schulen und moralisierende Erzieher, nicht einfach „Autorität“. Neill verfolgte in seinem politischen Denken sozialistische Ziele und war kein Anarchist. Entsprechend ist Summerhill kein Ort der Anarchie gewesen; vielmehr sollte wie bei Homer Lane eine Republik, ein kleiner Staat der Freien, entstehen, die unter Beweis stellt, dass Kinder sich selbst regieren können.

Die Freiheit von Kindern war in den fünfziger Jahren in England ein öffentliches Thema, seit William Golding⁴⁵ 1954 den Roman *Lord of the Flies* veröffentlicht hatte. Der Roman beschreibt die allmähliche und schliesslich dramatische Entzivilisierung von Schulkindern, die auf einer Insel notlandeten und ohne die Autorität von Erwachsenen auskommen mussten. Ihre Selbstorganisation scheitert. Die öffentliche Diskussion sah in dieser Geschichte eine Bestätigung von Freuds Aggressionstheorie, nach der man ausschliessen müsste, dass freie Kinder sich je selbst regieren könnten. Neill musste sich also ständig gegen den pauschalen Verdacht verteidigen, dass fehlende Autorität die Kinder verwahrlosen lasse, während er lediglich beschrieb, wie in Summerhill Freiheiten gewährt und genutzt wurden. Dieses Experiment bestätigte die Theorie der angeborenen Aggression

⁴⁵ William Golding (1911-1993) studierte in Marlboro und Oxford Physik und englische Literatur. Im Zweiten Weltkrieg diente er in der British Navy, nach dem Krieg arbeitet er bis 1962 als Lehrer in Salisbury. 1983 erhielt Golding den Nobelpreis für Literatur. *Lord of the Flies* wurde 1963 von Peter Brook verfilmt, 1990 erschien ein Remake unter der Regie von Harry Hook.

nicht, somit auch nicht die damit begründete Unmöglichkeit der autoritätsfreien Selbstregierung.

Von Homer Lane übernahm Neill nicht nur das Prinzip der Selbstregierung und die Idee der Kinderrepublik, sondern auch den Vorrang der Gefühle in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Maria Montessori und Rudolf Steiner waren für ihn reformpädagogisches Establishment (Neill 1982, S. 208/209). Ihre Theorien legen die Natur des Kindes fest und wissen also, wie die Erziehung ausgeht. Freiheit ist nicht ihr Organisationsprinzip, vielmehr soll Ordnung entwickelt werden, die Ordnung des Geistes bei Montessori, die Ordnung des Kosmos bei Steiner. Homer Lane ging von der sozialen Ordnung der Republik aus, die nur dann überzeugend realisiert werde, wenn sie Freiheit zur Grundbedingung habe. Staatliche Schulen regieren Unfreie, wirkliche Freiheit in der Erziehung ist nur dann möglich, wenn der Zwang auch des Unterrichts vermieden werden kann. Freiheit *von* der sozialen Ordnung ist nicht möglich, wohl aber kann jede soziale Regel, sofern sie unglaublich wird, auf demokratischem Wege verändert werden.

Im Grenzfall muss die Freiheit so weit gehen, dass Kinder sich jeder formalen Bildung entziehen können. Wer nicht Lesen lernen will, muss nicht am Unterricht teilnehmen. Entscheidend bei diesem Argument ist die Beschreibung der Folgen. Wer nicht in der Schule Lesen oder Schreiben gelernt hat, muss keine Nachteile befürchten, weil zum einen sein Charakter nicht davon abhängt und zum anderen Kompensationen möglich sind. Entweder lernt man das Versäumte später, dann nämlich, wenn ein wirklicher Anlass gegeben ist oder ein Bedürfnis besteht. Oder aber die vermeintlichen Nachteile spielen gar keine Rolle in der erfolgreichen Gestaltung des Lebens. Wenn es demnach positive Beispiele gibt, dass dieses Risiko eingegangen werden kann, dann entfällt ein zentraler und immer wieder vorgebrachter Einwand gegen Neills Konzept.

Aber: Fast alles, was lange Zeit über Summerhill bekannt war, ist entweder den Schriften Neills entnommen oder entstammte Beobachtern wie Ethal Mannin, die den Erfolg sehen wollten und nicht unabhängig waren. Im Kern wohlwollend sind auch kritische Einschätzungen wie die von Ray Hemmings (1972), der Mathematiklehrer in Summerhill war, und der vor allem das traditionelle Wissensverständnis im Curriculum von Summerhill angriff, während das Prinzip der Selbstregierung von ihm nachhaltig unterstrichen wird.⁴⁶ Viele sozialistische Kritiker Neills bemängelten gerade dieses Prinzip, und die Kinderpsychologin Louise Bates Ames gestand, dass Summerhill sie wütend gemacht habe, weil „Neill so schrecklich doktrinär“ sei. Es gebe für ihn immer nur „schwarz oder weiss“ (Summerhill: Pro und Contra 1971, S. 57).

Es gibt gegen Summerhill aber auch einen theoretischen Einwand: Die Natur des Kindes ist für Neill der Maßstab für die Erziehung, aber woher will man wissen, was die „Natur des Kindes“ ausmacht? Wer nicht weiss, wie ein Kind „sein soll“, muss doch wohl ähnliche Ignoranzprobleme befürchten, wenn er die „Natur des Kindes“ erfassen will. Neill vertraut im Wesentlichen der Psychoanalyse, weniger der Freuds als vielmehr der seiner abtrünnigen Schüler Wilhelm Stekel⁴⁷ und vor allem Wilhelm Reich,⁴⁸ auf deren Theorien

⁴⁶ Ray Hemmings (1923-2002) war nach seiner Zeit in Summerhill und weiteren Stationen als Lehrer in Buckinghamshire und Devon von 1963 bis 1982 Senior Lecturer für Mathematikdidaktik an der University of Leicester.

⁴⁷ Wilhelm Stekel (1868-1940) arbeitete als Arzt und Psychoanalytiker in Wien. Er emigrierte 1938 nach London. Neill hatte Stekel in den zwanziger Jahren regelmässig konsultiert und rezensierte 1923 auch die englische Ausgabe von Stekels Buch *Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung* (New Era, Juli 1923).

⁴⁸ Mit Wilhelm Reich (1897-1957) war Neill eng befreundet, der Briefwechsel ist dokumentiert und zugänglich (Zeugnisse einer Freundschaft, 1989).

Neill seine Ausdrücke „Natur des Kindes“, „Gefühl“ oder „das Unbewusste“ bezieht und mit denen er sie absichert. Er kann damit generalisieren, also tatsächlich die Natur *aller* Kinder meinen, während einzelne Kinder auf Schulen unterschiedlich reagieren.

Die Wahrheit dieser Theorien wird vorausgesetzt, nur so kann Neill überzeugt sein, tatsächlich auf der Seite der Kinder zu stehen, die also psychoanalytisch gedeutet werden. Die Gewähr, das Innere der Kinder erfasst zu haben, entsteht durch ziemlich waghalsige Theorien, die ihre Fälle nicht vergleichend oder neutral darstellen müssen. Die Fälle der Psychoanalyse werden von den Analytikern, nicht von Beobachtern, beschrieben, und ähnlich hat auch Neill über die Beispiele, von denen er in seinen Schriften berichtet, keine anderen Kontrollen als die seiner Beobachtung und Erinnerung. Die induktiven Verallgemeinerungen aufgrund weniger und weitgehend gleich wahrgenommener Fälle haben allerdings einen Vorteil, sie erlauben den Glauben an starke Gegensätze, weil die Sammlung der Beispiele die vorausgesetzte Theorie bestätigt. Die Erfahrung braucht dann auch nicht in Frage gestellt zu werden.

Grundlegend für die Wahrnehmung und Deutung der Beispiele ist tatsächlich ein striktes „Entweder-Oder“. Es gibt nur zwei Seiten, schreibt Neill in *Hearts not Heads*, die alte und die neue Schule, die verstanden werden als reaktionär oder progressiv und so als gut oder böse. Der Gegensatz ist fundamental, es gibt keine Zwischentöne und so ist auch kein Kompromiss möglich. Man kann nur auf der Seite des Guten oder des Bösen stehen. Die Sichtweisen beider Seiten unterscheiden sich theoretisch wie praktisch dort, wo keine Versöhnung möglich ist, nämlich im Grundsatz. „Wir“ und „sie“ haben keine Gemeinsamkeiten:

„ *We* say: Here is a child; lets watch him what he is and what he wants to do.
They say: Here is a child who can't know what's good for him. Let us fit him into our great schooling machine.
We think much of child happiness,
 while *they* attach much importance to what they consider ultimate results - the end product;
 and according to *their* standard a pupil is successful if he gets on in life.
 But *we* ask what getting on in life means.”

Was im pädagogischen Grundsatz gilt, bestimmt auch die Folgen, also die Art und Weise, wie die Schulen organisiert und welche Ziele verfolgt werden.

„*I* hold that our organised schools will do nothing to produce what might be called inward success if they do not come to see that child study is the primary object in all education. If *they* continue to mould children by religion and manners and good form; if they exaggerate the values of soap and honour and obedience and truthfulness, they may produce university graduates, but they won't produce balanced men and women who have a sincere outlook on life”

(Neill 1945, S. 138/139; Hervorhebungen J.O.).

We and *they* sind die beiden Seiten, die eine strikte Moral trennt. Wer auf der Seite des Kindes ist, kann unmöglich auf der Seite der Schule sein, wer auf Seiten der Schule ist, kann nicht zugleich die Seite des Kindes vertreten, es sei denn, die Schule löst sich in der bekannten Form auf und erneuert sich für das Kind oder nach Massgabe des Kindes. Für Neill ist Schulreform keine Organisationsentwicklung, keine Curriculumrevision, keine Innovation

von Methode und Umgangsform, sondern eine radikale Abkehr von der gesamten Verfassung. Die Schule *an sich* - verstanden als Normalform des 19. Jahrhunderts - steht der Natur des Kindes im Wege, so dass es auch nur einen Ausweg gibt, die Anpassung der Schule an die Natur des Kindes.

9. Nachtrag: *Summerhill in der Audit-Gesellschaft*

Die Praxis in *Summerhill* ist bis zum Jahr 1999 nicht neutral untersucht worden. Es liegen lediglich seit den vierziger Jahren regelmässige Inspektorenberichte vor, die gemischt ausfielen, einige hatten Sympathie für Neills Projekt, andere waren wenig freundlich und danach drohte immer wieder die Schliessung der Schule, mal aus hygienischen und ein anderes Mal aus Gründen mangelnder Leistungen. Letzten Endes akzeptierten die Behörden aber doch die Existenz von *Summerhill*, wohl auch weil sich damit ein internationales Renommée verband und weltweite Proteste gefürchtet wurden. Mit Einführung von Leistungsstandards für alle Schulen in England und Wales nach dem Education Reform Act von 1988 änderte sich diese Haltung.

Im März 1999 veröffentlichte die englische Evaluationsagentur OFSTED⁴⁹ einen vernichtenden Bericht über die Qualität der Schule, der die sofortige Schliessung nahelegte. Zu diesem Zeitpunkt besuchten 59 Kinder die Schule, von denen 40 aus dem Ausland kamen. Der OFSTED-Report gipfelte in dem Satz, dass die Schülerinnen und Schüler im Blick auf ihren Lernerfolg ernsthaft gefährdet seien, weil sie abdriften würden „into confusing educational freedom with the negative right not to be taught“. Das war der ideologische Stachel, die Freiheit, am Unterricht nicht teilnehmen zu müssen, ohne Konsequenzen zu befürchten.

Eine unabhängige Nachuntersuchung, die eine Gruppe von acht Experten Ende 1999 und Anfang 2000 durchführte, kam zu einem ganz anderen Ergebnis: Im Gegensatz zu den englischen Staatsschulen stellte sie eine hohe Zufriedenheit bei den Schülerinnen und Schülern fest, sie beschrieb ansprechende akademische Leistungen, die Nachhaltigkeit der Schulerfahrung sowie starke Effekte in der Persönlichkeitsbildung. Auch wurde ein deutlicher Zusammenhang dieser Ergebnisse mit dem Programm der Schule herausgestrichen: „It should be noted that the school’s educational philosophy is entirely respectable“ (Report 2000, S. 10).

Die Schule wurde nicht geschlossen. Sie hatte Ende 2007 78 Schülerinnen und Schüler, von denen 75 das Internat besuchten. Das jährliche Schulgeld ist auch hier nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt. Für die drei Tagesschüler betrug das Schulgeld zwischen £3.087 und £7.386, die Internatsschüler bezahlten zwischen £7.086 und £12.315. Zum Vergleich: In der ältesten englischen „new school“, der von Abbotsholme, kostet heute ein Internatsplatz in „sixth form“, also den letzten beiden Klassen, £8.000 pro Term. Es gibt in England drei Terms im Schuljahr, mithin beträgt die Gesamtsumme für diesen Platz bei insgesamt 190 Schultagen £24.000 pro Jahr. Andere „new schools“ wie Bedales sind noch teurer.

Der letzte OFSTED-Bericht vom November 2007 bescheinigte *Summerhill* eine hohe Übereinstimmung mit der eigenen Philosophie und eine „zufriedenstellende“ (satisfactory)

⁴⁹ Seit dem 1. April 2007 heisst die Agentur offiziell „Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills.“ Die Behörde arbeitet im Auftrag der Regierung, ist aber unabhängig.

Schulqualität (OFSTED 2007). Es gibt vier Noten auf der OFSTED-Skala, „outstanding“, „good“, „satisfactory“, und „inadequate“. Die meisten Schulen bewegen sich auf der zweiten und dritten Stufe. Die Gesamtnote für Summerhill 2007 erklärt sich aus den Teilnoten: Bildungserfolg und Räumlichkeiten sind „satisfactory“, Wohlergehen, Gesundheit und Sicherheit der Schüler ist „good“, und ein Wertungsbereich ist „outstanding“, nämlich „the spritual, moral, social and cultural development of the the pupils“ (ebd., S. 3). Es spricht für das „Prinzip Summerhill“, dass es diese Rückkehr der „alten Schule“ in der Form einer behördlichen Notenskala überstanden hat.

Literatur

- Boyd, W./Mackenzie, M.: Towards a New Education. A Record and Synthesis of the Discussions on the New Psychology and the Curriculum at the Fifth World Conference of the New Education Fellowship Held at Elsinore, Denmark, in August 1929. London/New York: Alfred A. Knopf 1930.
- Boyd, W./Rawson, W.: The Story of the New Education. London: Heinemann 1965.
- Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.
- Burke, C.: „The School without Tears“: E.F. O’Neill of Prestolee. In: History of Education Vol. 34, No. 3 (May 2005), S. 263-275.
- Croall, J.: Neill of Summerhill. The Permanent Rebel. London/Melbourne/Henley: Routledge& Kegan Paul 1983.
- Croft, A.: Rediscovering Forgotten Radicals: British Women Writers, 1889-1932. Ed. by A. Ingram/D. Patai. Chapel Hill: University of North Carolina Press 1993.
- Ensor, B.: Child Psychology. In: The New Era (1929).**
- Hemmings, R.: Fifty Years of Freedom. A Study in the Development of the Ideas of A.S. Neill. London: Allen&Unwin 1972.
- Golding, W.: Lord of the Flies. London: Faber&Faber 1954.
- Gribble, D.: Real Education. Varieties of Freedom. Bristol: Libertarian Education 1998.
- Kühn, A.D.: Alexander Neill. Reinbek b. Hamburg 1995.
- Lane, H.: Talks to Parents and Teachers. New York: Schocken 1969.
- Macmunn, N.: The Child’s Path to Freedom. A Second Edition, entirely rewritten, of *A Path to Freedom in the School*, dealing with six further years of educational experiment. London: G. Bill and Sons Ltd. 1921. (Erste Ausg. 1914)
- Mannin, E.: Common Sense and the Child. London 1932.
- Mannin, E.: Confessions and Impressions. Revised Edition. London: Penguin Books 1937.
- Mannin, E.: Neill as Rebel. In: Id-Magazine No. 11 (1963), S. 11/12.
- Neill, A.S.: The Abolition of Authority. In: The New Era (1921).**
- Neill, A.S.: A Dominion Abroad. London: Herbert Jenkins 1923.
- Neill, A.S.: Summerhill. In: T. Blewitt (Ed.): The Modern School Handbook. With an Introduction by A. William-Ellis. London: Victor Gollancz Ltd 1934, S.113-126.
- Neill, A.S.: Hearts not Heads in the School. London: Herbert Jenkins 1945.
- Neill, A.S.: That Dreadful School. London: Herbert Jenkins 1948.
- Neill, A.S.: Selbstverwaltung in der Schule. Zürich: Pan Verlag 1950. (engl. Orig. 1948)
- Neill, A.S.: Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing. New York: Hart Publishing Inc. 1960.
- Neill, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Übers. v. H. Schroeder/P. Horstrup. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1969. (amerik. Orig. 1960)

- Neill, A.S.: *Neill, Neill, Birnenstiel!* Erinnerungen des grossen Erziehers A.S. Neill. Übers. v. M. Kulow/H. Rowohlt. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Verlag 1982. (amerik. Orig. 1972)
- Neill, A.S.: *Summerhill School. A New View of Childhood.* Ed. by A. Lamb. New York: St. Martin's Griffin 1995.
- Nietzschke, Th.: *Die Gartenstadt Hellerau als pädagogische Provinz.* Dresden: Hellerau Verlag 2003.
- Selleck, R.: *The New Education, 1870-1914.* London: Pitman 1968.
- OFSTED: *Summerhill School. Independent School. Inspection Report Novemer 2007.* London: OFSTED 2007.
- Report of an Inquiry into Summerhill School - Leiston, Suffolk. January 2000. (Part One)*
<http://www.selfmanagedlearning.org/Summerhill/RepMain.htm>
- Rugg, H./Shumaker, A.: *The Child-Centred School. An Appraisal of the New Education.* Yonkers-on-Hudson/Chicago: World Book Company 1928.
- Shotton, J.: *No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling in Britian, 1890-1990.* Bristol: Libertarian Education 1993.
- Stewart, W.A.C.: *The Educational Innovators, Vol. II: Progressive Schools, 1881-1967.* London: Macmillan 1968.
- Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis.* Übers. v. G. E. Weidle. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1971.
- Winterhoff, Michael: *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit.* Unter Mitarbeit von Carsten Tergast. 10. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
- Zeugnisse einer Freundschaft. Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A.S. Neill, 1936-1957.* Übers. v. B.A. Laska, Hrsg. u. eingel. v. B.R. Placzek. Frankfurt am Main 1989. (amerik. Orig. 1981)
- Zieger, G. P.: *For the Good of the Children: A History of the Boys and Girls Republic.* Detroit: Wayne State University Press 2003.