

Jürgen Oelkers

Erziehung und Freiheit: Ein Widerspruch?)*

Jeanne Hersch wurde 1986 in einem Gespräch mit Gabrielle Dufour gefragt, ob sie sich noch an ihre Gymnasiallehrer erinnern könne. Sie hatte 1928 in Genf Matur gemacht, ihre Schulzeit lag also fast sechzig Jahre zurück, aber in diesem Punkte war sie präsent. Jeanne Hersch nämlich antwortete:

„Ich hatte einen ausgezeichneten Französischlehrer, François Bouchardy.¹ Er hat mir etwas beigebracht, was nur wenige Lehrer ihren Schülern beibringen, nämlich die Kunst, sich selbst zu korrigieren“ (Dufour/Dufour 1990, S. 23).

Am 2. Dezember 1969 hielt Jeanne Hersch vor der Schulsynode in Basel einen Vortrag zum Thema: „Der Lehrer in der heutigen Krise.“ Die Krise war oder schien jedenfalls eine Erziehungskrise, die bis heute die Gemüter bewegt. Und sie hat einen Namen: Ende des Jahres 1969, fast zeitgleich zum Vortrag, war die Taschenbuchausgabe von Alexander Neills Buch über seine alternative Schule in Summerhill erschienen. Dieses Buch machte in Deutschland eine erstaunliche Karriere und führte zu erregten Auseinandersetzungen über die Ausrichtung der Erziehung. Die Geister schieden sich an dem Ausdruck „anti-autoritär“, den der Verlag erfunden hatte.

Es war eine rein ideologische Debatte, von Summerhill selbst, der Schule und ihrer Geschichte, hatte man 1969 keine Ahnung. „Autorität“ stand abstrakt gegen „Freiheit“, und was daran besonders aufregte, war der Tatbestand, dass es in Summerhill um die Freiheit der *Kinder* gehen sollte, ein Thema, das älter war, als man 1969 dachte und das andere Varianten kannte als nur Summerhill. Die Konzentration auf Alexander Neill und seine kleine Schule an der englischen Ostküste stellte also eine Verkürzung dar, die vor vierzig Jahre gar nicht wahrgenommen wurde und die erst heute sichtbar wird.

„Summerhill“ war das Symbol für die radikale Freiheit in der Erziehung und die Ablehnung jeder Form von Autorität. Aber war auch nur ein Symbol, denn die kannte man gar nicht. 1969 war auch das Jahr, in dem die Studentenbewegung sich nochmals radikalisierte, wovon auch Teile der Schülerschaft berührt wurden. Das Zentrum der Studentenbewegung in der Schweiz war Zürich, aber auch Basel war von den Unruhen betroffen. In dieser Situation erhielt Jeanne Hersch die Anfrage, vor den Basler Lehrkräften eine grundsätzliche Klärung des Auftrages und der künftigen Ausrichtung der öffentlichen Schulen zu unternehmen. Das tat sie anhand einer Analyse des „Lehrers“.

Jeanne Hersch wurde 1910 in Genf geboren und ist dort aufgewachsen. Genf war das Zentrum der frankophonen „*éducation nouvelle*“ vor und nach dem Ersten Weltkrieg, eine

*) Vortrag in der Reihe „Freiheit und Menschsein: Zum 100. Geburtstag der Genfer Philosophin Jeanne Hersch“ am 7. Juni 2010 in Zürich.

¹ François Bouchardy (1889-1974) war Rousseau-Forscher und gab 1946 den *Contrat Social* neu heraus.

Richtung, die in Deutschland „Reformpädagogik“ heisst. Hersch war von 1933 bis 1956 Lehrerin für Französisch und Latein, später auch für Philosophie an der privaten Ecole Internationale in Genf. Sie hat vor Ort und sehr unmittelbar erlebt, was mit der Reformpädagogik in Genf verbunden gewesen war. Sie kannte die grossen Namen, Pierre Bovet, Jean Piaget oder Adolphe Ferrière persönlich und sie beobachtete die „éducation nouvelle“ aus der Sicht der Lehrerin, und genauer muss ich sagen: der Gymnasiallehrerin. Für die Einschätzung meines Themas ist das eine notwendige Präzisierung.

Die Ecole Internationale in Genf war eine reformpädagogische Gründung, für die 1924 Adolphe Ferrière und Elisabeth Rotten verantwortlich waren. Beide waren Mitarbeiter am privaten Institut Jean-Jacques Rousseau, das ein Jahr später das Bureau International d'Education lancieren sollte, dessen erster Direktor Jean Piaget wurde. Ferrière war 1902 Mitbegründer des Landerziehungsheim Glarisegg am Bodensee und unterrichtete danach an verschiedenen Alternativschulen; die Auslandsschweizerin Elisabeth Rotten, die in Berlin aufgewachsen war, hatte ebenfalls Erfahrungen mit Alternativschulen und wurde 1925 Ko-Direktorin des Bureau International d'Education.

Ferrière war ein zentraler Autor der Genfer Reformpädagogik, die drei Gravitationszentren hatte, neben dem Institut Jean-Jacques Rousseau, welches später zu einem Universitätsinstitut ausgebaut wurde,² und dem Bureau International d'Education³ verschiedene reformpädagogische Schulen, darunter La Maison des petits,⁴ eine Einrichtung für die Vorschulerziehung, die kein Kindergarten war. Das Institut organisierte die Forschung, das Bureau die internationalen pädagogischen Bewegungen und die Schulen die Praxis de *éducation nouvelle*.

Am Institut Jean-Jacques Rousseau unterrichtete Ferrière von 1912 bis 1922. Er war daneben unermüdlich für die Verbreitung der reformpädagogischen Ideen tätig, 1921 gehörte er zu den Initianten der ersten internationalen Vereinigung, der „Ligue internationale pour l'éducation nouvelle“, die auf Englisch „New Education Fellowship“ hiess und am 6. Mai 1921 in Calais gegründet wurde. Sie veranstaltete grosse Kongresse, bei denen Ferrière immer wieder als Redner und Organisator auftrat. Er war der wohl einflussreichste Pädagoge in der frankophonen Schulwelt zwischen den beiden Weltkriegen und er war es, mit dem mit ihm Jeanne Hersch vor allem auseinandersetzte.

Ferrière war einer der Gründer ihrer Schule. Als 1924 die erste Klasse der Ecole Internationale eingerichtet wurde, da versammelte Ferrière die Kinder auf seinem Anwesen an der Route de Florissant in Genf. Die Schule wurde zunächst nach reformpädagogischen Methoden betrieben wurde. Zu den Lehrern der erste Stunden und Beratern der Schule zählten Paul Dupuy von der Ecole Normale Supérieure in Paris, Elsa Hartoch, die langjährige Sekretärin von Adolphe Ferrière, die eine Stelle erhielt und über 50 Jahre an der Schule

² Die Universität Genf richtete 1889 den ersten Lehrstuhl für experimentelle Psychologie ein, den der Arzt und Psychologe Théodore Flournoy (1854-1920) übernahm. Sein Nachfolger Edouard Claparède (1873-1940) gründete am 21. Oktober 1912 das private Institut Jean-Jacques Rousseau, das 1929 nach einem Vertrag mit dem Kanton Genf staatliche Subventionen erhielt und als autonome Einheit der Faculté des lettres angegliedert wurde. 1948 erhielt das Institut den Namen *Institut des sciences de l'éducation* und wurde der Fakultät eingegliedert. Seit 1928 war das Institut an der praktischen Ausbildung der Lehrkräfte beteiligt.

³ Das *Bureau international d'éducation* wurde 1925 von Pierre Bovet gegründet. Direktor des Instituts wurde Jean Piaget, der gleichzeitig als *directeur adjoint* am Institut Jean-Jacques Rousseau agierte. Piaget gelang es, 1955 mit Geldern der Rockefeller-Stiftung das Centre international d'épistémologie génétique einzurichten.

⁴ *La Maison des petits* wurde 1913 von Mina Audemars (1883-1971) und Louise Lafendel gegründet. Der Kanton Genf übernahm die Einrichtung im September 1922.

unterrichtete oder auch Marie-Therèse Maurette, die zur Zeit von Jeanne Hersch Rektorin der Schule war.

Die Ecole Internationale wurde finanziert wesentlich durch Mittel des Völkerbundes und der Internationalen Arbeitsorganisation, die beide ihren Sitz in Genf hatten. Mitbegründer und erster Leiter der Schule war der Theologe Paul Meyhoffer, der mit Ferrière befreundet war: Meyhoffer hatte an englischen und deutschen Landerziehungsheimen gearbeitet und war acht Jahre lang an der Ecole Nouvelle de Châtaigneraie in der Nähe von Coppet im Waadtland tätig gewesen, bevor er die Ecole Internationale übernahm (Kohler 2009, 73). Heute hat die Schule dort ihren zweiten Campus.

Ferrière war von 1924 bis 1926 erster pädagogischer Berater für die Schulentwicklung. In dieser Zeit entstand auch das Bureau International d'Education, dem Jean Piaget vorstehen sollte. Die Internationale Schule sollte zunächst nur Unterricht in Sprachen und Kultur anbieten und entwickelte später ein komplettes Curriculum für die Primar- und die Sekundarstufe. Heute ist die zweisprachige Schule vor allem durch Internationales Baccalaureat bekannt, mit dem internationale Studienberechtigungen erworben werden. 1929 bezog die Schule ein eigenes Gebäude an der Route de Chêne in Genf. Hier begann Jeanne Hersch 1933 mit ihrer Tätigkeit als Lehrerin, die 23 Jahre dauern sollte.

Ferrière hatte zu diesem Zeitpunkt keinen persönlichen Einfluss mehr auf die Schule, aber die Lehrerschaft war durchaus noch in seinem Sinne zusammengesetzt. Wichtiger aber war sein literarischer Einfluss. Sein zentrales Konzept der neuen Erziehung war allgegenwärtig, nicht nur in Genf, die *école active*, die vom Lernen der Kinder ausgehen und die schulischen Ansprüche darauf einstellen soll. Das war nichts Anderes als eine Kampfansage an die etablierte Gymnasialpädagogik, die Unterricht vom Fach her denkt und die Lernbedürfnisse der Kinder nachordnet.

Der Vortrag von Jeanne Hersch in Basel beginnt mit einem berühmt gewordenen kurzen Satz:

„Wenn man sich zu einem Thema äussert, das in der Gegenwart brennend ist, so sollte man immer gegen den Strom sprechen“ (Hersch 2010, S. 78).

In den ersten Passagen des Vortrages rechtfertigt sie diese Haltung der „unzeitgemässen“ Betrachtung. Sie zitiert den französischen Philosophen Jacques Maritain, den wohl entschiedensten Kritiker der internationalen Reformpädagogik. Maritain, der in den Vereinigten Staaten lehrte, hatte 1943 ein Buch mit dem Titel: *Education at the Cross Roads* veröffentlicht. Mit dem Titel sollte die Entscheidungssituation angedeutet werden: Erziehung kann entweder von der Kultur oder vom Kind her verstanden werden, einen Mittelweg gibt es nicht, die Pädagogik also steht am Kreuzweg. Der Weg allein vom Kind aus, wie dies die Genfer Reformpädagogik wollte, wäre für Maritain die falsche Abzweigung.

Jeanne Hersch zitiert ihn mit dem Hinweis, dass der Mensch ein „être docile“ sei, ein Wesen, das *belehrt* werden kann und das also nicht nur *lernt*. Dazu heisst es:

„Belehrbar zu sein, bedeutet nicht nur, dass man etwas vom andern bekommt, sondern dass man eine empfängliche Aktivität entfalten kann, und diese empfängliche Aktivität ist etwas, woran man vielleicht heutzutage nicht genügend denkt.“ (ebd., S. 79)

„Belehrbarkeit“ war gerade nicht die Parole der Reformpädagogik. Hier ging es wesentlich um das mehr oder weniger freie Lernen des Kindes, das in „natürlicher“ Umgebung stattfinden sollte, ohne im Blick auf die Schule einen Unterschied zu machen. Das entsprechende Schlagwort in der amerikanischen Diskussion der zwanziger Jahre hiess: „Fitting the school to the child“. Die Schule sollte sich dem Kind anpassen und nicht umgekehrt das Kind der Schule. John Dewey nannte diesen Wechsel der Perspektive 1899 eine „kopernikanische Wende“ der Schule zum Kind und Adolphe Ferrière prägte dafür 1920 den Ausdruck der „Ecole active“.

Dieses Schlagwort wurde zu einem der drei grossen Losungen der internationalen Reformpädagogik, kreiert in Genf. Die beiden anderen Losungen waren die beiden Aufforderungen „Pädagogik vom Kinde aus!“ und „we teach children not subjects!“. Der amerikanische Philosoph Israel Scheffler hat 1960 in seiner Studie *The Language of Education* die Funktion von Slogans in der Erziehungssprache untersucht und festgestellt, dass sie jeweils verkürzte Erziehungstheorien darstellen, die öffentlich kommuniziert werden müssen und dafür kurze, plausible Losungen brauchen (Scheffler 1960). Aber mit diesen Slogans verbinden sich immer grundlegende pädagogische Überzeugungen, die auf einander entgegengesetzte weltanschauliche Lager verweisen. Letztlich sind es immer zwei, das „progressive“ und das „konservative“. Und dass es bei einem komplexen Problem wie das der Erziehung nur zwei sind, sollte zu denken geben.

Jeanne Hersch geht ausdrücklich auf das Schlagwort der „Ecole active“ ein, um sich dann mit der dahinter liegenden Erziehungsphilosophie auseinanderzusetzen. Sie erwähnt zunächst, dass die ständige Wiederholung von Schlagwörtern müde machen kann und durch Wiederholung nicht besser wird. Auf der anderen Seite verweist sie darauf, dass mit der „Ecole active“ praktische Veränderungen verbunden waren und Ansprüche, die von jungen Lehrern insofern abverlangt werden, als die Theorien Ferrières bis heute die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beherrschen, ohne dass sein Name noch genannt werden würde. Aber dass „aktives Lernen“ grundsätzlich besser sei als „Belehrtwerden“ gehört zu den Grunddogmen der Ausbildung angehender Lehrkräfte.

Aber das Konzept der „aktiven Schule“, so Jeanne Hersch, vergisst etwas ganz Wesentliches, nämlich dass „Aktivität“ für sich genommen keine Schule ausmacht. Gerade verbunden mit der Forderung nach kritischem Denken ist der blosser Ruf nach einer „aktiven Schule“ inhaltsleer. Jede aktive Einstellung, sei es nun Lernen, Beobachten oder Prüfen, setzt etwas voraus, nämlich das, in dessen Namen man das kritische Denken ausübt. Genauer heisst es:

„Man muss doch vorher etwas anerkennen, um einen Massstab zu haben, mit dem man kritisch denkt. Und diesen Massstab kann man nicht erfinden, sondern er wird einfach gefunden und anerkannt, vielleicht gewählt, aber er existiert doch vorher. Man findet ihn in einer bestimmten Kultur, in einer bestimmten Kulturwelt“ (Hersch 2010, S. 79/80)

Hersch setzt sich indirekt mit der zeitgenössisch sehr populären Theorie des „eindimensionalen Menschen“ auseinander, die der deutsche Philosoph Herbert Marcuse im amerikanischen Exil entwickelt hat. Die Theorie basiert auf der Annahme einer unbeschränkten Manipulierbarkeit des Menschen in der modernen Konsumgesellschaft (Marcuse 1964). „Manipulation“ war das zentrale Stichwort der Studentenbewegung, auf das

Jeanne Hersch in ihrem Vortrag reagiert, auch deswegen, weil die Lehrer dem Generalverdacht ausgesetzt waren, Erziehung sei nichts als Manipulation.

Das Ideal des „*absolut nicht manipulierten Menschen*“ lehnt Hersch (2010, S. 81) ab, und zwar mit dem Hinweis auf Sprache, Kultur und Erziehung. Es gibt kein Aufwachsen ohne mittelbare und unmittelbare „Manipulation“, also kein Kind ist in irgendeinem absoluten Sinne frei. Auf der anderen Seite gibt es aber auch keine Determination des Menschen durch Gesellschaft, Kultur oder Ökonomie, wie marxistische Theorien angenommen haben. Freiheit ist die riskante Verfassung, aber sie ist immer gegeben. Das „Sein“ bestimmt nie das „Bewusstsein“, jedenfalls nie total.

Damit weist Hersch jede „Dialektik der Befreiung“ zurück, die in radikalen Publikationen des Jahres 1969, etwa im berühmten Kursbuch 16, als „Kulturrevolution“ postuliert wurde (Kursbuch 1969). Es gibt keine Gesellschaft ohne Ungerechtigkeit und in Anlehnung an Sartre wird auch gesagt, dass die soziale Ungerechtigkeit am Anfang des Lebens „sehr, sehr tief greift“ (Hersch 2010, S. 82). Man kann sich die Eltern nicht aussuchen und ist daher bei Geburt ist extrem unfrei, mehr als jemals sonst im Leben. Insofern beginnt Erziehung nicht mit Freiheit, sondern mit Unfreiheit.

Im Kern ihrer Analyse des Lehrers steht eine Kritik der Reformpädagogik. Lange Zeit, so Hersch, habe es sich in der Erziehung in erster Linie um eine Art Dressur gehandelt, eine Übung des Gedächtnisses und ein Lernen des Zuhörens. Nur wenn die Schüler zuhören und wiederholen konnten, hatten sie „ein Recht auf Unterricht“. Die Reformpädagogik betont seit hundert Jahren das Gegenteil, nämlich freie Selbsttätigkeit und Beobachtung nach eigenen Interessen ohne Steuerung durch den Lehrer.

Als Illustration dieser These wird ein Beispiel gewählt, das sich auf die Schule von Ovide Decroly in Brüssel bezieht. Diese Schule ist 1907 gegründet worden und hiess programmatisch „Ecole pour la vie, par la vie“. Es war eine der bekanntesten Reformschulen im frankophonen Sprachraum, in der die Eigeninitiative des Kindes eine zentrale Rolle spielen sollte. Ausgangspunkt des Unterrichts war nicht der Lehrplan, sondern die Interessen, die das Kind selber äussert.

- Der Unterricht sollte um „centres d'intérêts“ gruppiert werden, also nicht von Fächer ausgehen.
- Die Schulklassen wurden in Ateliers oder Laboratorien aufgelöst,
- die Lernumgebungen sollen möglichst natürlich angelegt sein
- und das Lernen sollte mehr sein als nur die Beschäftigung mit Lehrbüchern.

Decrolys Schule war für die Genfer Pädagogik eine der Vorzeigeschulen, auf die die Ausbildung immer wieder zurückkam. Auch viele praktizierende Lehrkräfte machten sich auf den Weg nach Brüssel und besuchten die Schule. Sie spielte in der Ausbildung nicht nur in Genf eine wichtige Rolle.

Jeanne Hersch erzählt nun die Geschichte eines kleinen Mädchens, das in eine „Decroly-Schule“ ging:

„Da lernte es nie etwas auswendig oder etwas zu wiederholen oder zuzuhören, sondern es sollte immer beobachten. Die Beobachtung wurde geübt. Und das Ergebnis war, dass dieses kleine Mädchen, wenn es eine Blume fand oder eine Schnecke, die Blume immer aufmachte, um zu sehen, wie sie im Innern war, und die Schnecke machte es

auch auf, um zu sehen, wie die Schnecke im Innern aussah. Diese Art der Beobachtung hat das Mädchen dazu gebracht, dass es eigentlich nirgends das Leben fand, das es finden wollte; denn die Schnecke war tot, wenn es sie von innen sah, und die Blume war keine Blume mehr, wenn es sie zerriss. Es hat durch die Beobachtung den Gegenstand zerstört“ (ebd., S. 83/84).

Ausgehend von diesem Beispiel wird die rein psychologische Betrachtung von Schule und Lernen zurückgewiesen. Tatsächlich stand hinter den Schulen der Reformpädagogik eine Lernpsychologie, die davon ausging, dass Lernen nur dann erfolgreich sein kann, wenn sich die Kinder für den Gegenstand interessieren und das Lernen zu ihrem Bedürfnis wird. Die Beziehung zwischen den Lehrern und den Schülern wird dann von den *Schülern* her gedacht, eine Umkehrung der bisherigen Verhältnisse, und dagegen wandte sich Jeanne Hersch. Sie kritisierte damit die Kernüberzeugung der Reformpädagogik, die nicht zufällig „kindzentriert“ genannt wurde. Der Höhepunkt dieser Pädagogik lag zwischen 1920 und 1940, also genau zu der Zeit, als Hersch in Genf Gymnasiallehrerin war.

Sie wurde 1956 Professorin für Systematische Philosophien an der Universität Genf. Von Jean Piaget gibt es über sie eine aufschlussreiche Anekdote. Er berichtet, dass er mit seiner Kollegin Jeanne Hersch nie über Erkenntnistheorie und so das Verhältnis von Psychologie und Philosophie gesprochen habe. Er sei aber ausgesprochen amüsiert gewesen, als sie ihn eines Tages gefragt habe: „Glauben Sie, dass Psychologie eine Wissenschaft sei?“ Sie kündigte zu dieser Frage eine Erklärung an, die ihn dann aber nie erreichte (Piaget 1972, S. 37).

Die Frage bezieht sich auch auf das Konzept der *école active*, das von seiner lern- und entwicklungspsychologischen Begründung lebt. Das Kind entwickelt sich in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, also nicht aus sich selbst heraus. Die aktive Schule sieht eine demokratische Beziehung vor: Erziehung kann nur als wechselseitige Beeinflussung gedacht werden, das Kind lernt und entwickelt sich in Interaktion mit Anderen, wobei die Peers wichtiger sind als die Erwachsenen. Wäre die Psychologie keine Wissenschaft, müsste diese Begründung nicht beachtet werden.

In der Analyse von Jeanne Hersch ist die Beziehung von Schülern und Lehrern asymmetrisch. Der Lehrer, sagt sie in einer berühmten Wendung, ist nicht der „copain“ des Schülers. Wäre das so, gäbe es für den Lehrer keine Berechtigung. Er wäre überflüssig, weil der Schüler lernen kann, was er will und nicht, was für ihn gut ist. (Hersch 2019, S. 85) Dagegen setzt Hersch folgende Überzeugung:

Der Lehrer, in der Klasse, soll eigentlich in seinem Unterricht viel mehr *an das denken, was er unterrichtet*, als an den Schüler. Ich weiss, dass das, was ich jetzt sage, im tiefsten Widerspruch zur heutigen Psychologisierung des Unterrichtes steht. Aber ich tue es absichtlich, weil ich glaube, dass man – wie ich am Anfang sagte – immer das betonen muss, was gegen den Strom geht! Der Lehrer soll bei seiner Lehrtätigkeit in der Klasse wirklich an das denken, was er unterrichtet“ (ebd., S. 87).

Was diesen Widerspruch auslöste, war Adolphe Ferrières Hauptwerk *L'école active*, ein berühmtes und sehr erfolgreiches Buch, das 1922 in Paris und Genf veröffentlicht wurde. Das Buch ist in dreizehn Sprachen übersetzt worden, erlebte fünf französische Auflagen in diversen Fassungen bis 1946 und definierte mit seinem Titel wie gesagt einen der wirkungsvollsten Slogans der internationalen Reformpädagogik. Die Kinder sollten ganzheitlich in einer Schule lernen, in der nichts mehr an die passive Hinnahme von „Stoff“

erinnert. Die Kinder werden davon befreit, Unterricht einfach hinnehmen zu müssen. Die neue, die alternative Schule setzt nicht nur Aktivität voraus, sondern ist selbst aktiv. Insofern ist *L'École active* mehr als ein Titel, es ist ein Bekenntnis.

Im frankophonen Kulturraum ist *l'École active!* bis heute eine Forderung, die mit einem Ausrufezeichen versehen wird. Der Titel verweist auf das zentrale Anliegen der Schulreform, die Überwindung der Passivität des Frontalunterrichts zugunsten einer Lernform, die aus den Aktivitäten und Bedürfnissen des Kindes hervorgeht. Gemeint ist das „ganze“ Kind, das auch sinnlich und motorisch verstanden wird, also nicht lediglich kognitiv. Daraus ergibt sich ein weit gefasstes Anliegen der Schulreform. Die *École active* wäre keine, würde sie lediglich die Lektionentafel auflockern oder die Anschaulichkeit des Unterrichts verbessern. Der Name ist ein Programm, das bis heute im Zentrum der französischen Reformpädagogik steht.

- Für Ferrière sollte die „neue Erziehung“ mehr sein als nur eine Ansammlung von Schulen für die gesellschaftliche Elite.
- Die Reform der Erziehung sollte eine internationale Bewegung bilden, aus der sich nichts weniger als eine Art Befreiung der Menschheit ergeben sollte, was immer mehr spirituell begründet wurde.

Praktisch stellte Ferrière das Problem, wie die Erfahrungen von Reformprojekten so in diesem Sinne haben sich die Achtundsechziger auf die falsche Tradition berufen. Der Mythos Summerhill war nie das, was in der Schule tatsächlich erfahren werden konnte. Schade, dass Jeanne Hersch nie dort war.

verallgemeinert werden können, dass die „neue Erziehung“ auch die ganz normale, die durchschnittliche Schule erreicht. Das Konzept der *École active* sollte zur Lösung dieses Problems beitragen, nämlich die Theorie und Praxis einer Schule begründen, die von den Versuchen der „neuen Erziehung“ lernt und deren Erfahrungen zur Reform der Normalschule verwendet.

Ferrière beschrieb das Ideal der *École active* mit drei Tätigkeiten, die alle als Eigenschaften der Natur verstanden werden sollen, „l'activité spontanée, personnelle et productive“ (Ferrière 1930, S. 11). Das Lernen des Kindes muss nicht hervorgebracht werden, es ist spontan da, man kann nicht *nicht* lernen, zugleich lernt jedes Kind mit und durch seine Person, und es lernt produktiv, also ist an Problemlösungen und nicht lediglich an Nachahmungen interessiert. *Leben ist Lernen*:

„La vie est un élan continu, une poussée⁵ irrégulière sans doute dans son intensité et dans sa direction, mais permanente“
(ebd., S. 13).

1934 verliess Ferrière, der gänzlich taub geworden war, Genf und ging nach Lausanne, um hier ein Heim für verwaiste Kinder zu gründen. Im September 1939, auch das sei erwähnt, rief Ferrière die Bewegung „Die Schweiz. Asyl für Kinder und Mütter“ ins Leben, die 1942 vom Schweizerischen Roten Kreuz übernommen wurde.⁶ Was also hatte dieser sozial und moralisch engagierte Mann, der später hochspirituelle Traktate schreiben⁷

⁵ „Poussée“ lässt sich mit „Stoss“, „Druck“, aber auch mit einer Folge übersetzen.

⁶ Ferrière hat gleich nach Gründung der Bewegung darum gebeten, aber erst am 1. Januar 1942 erfolgte die Übernahme unter der Bezeichnung „Schweizerisches Rotes Kreuz - Kinderhilfe“.

⁷ Etwa *Le mystère cosmique* (1949) oder *L'essentiel* (1952).

und eine eigene Astrologie entwickeln sollte, die er „typocosmie“ nannte, für eine Theorie der Erziehung vor Augen, als er den Slogan der *école active* weniger erfand als erfolgreich propagierte?⁸

Die Theorie der *école active* unterscheidet grundsätzlich zwischen manuellen, sozialen und intellektuellen Aktivitäten des Kindes, also zwischen Hand, Herz und Kopf, so dass nicht zufällig Pestalozzi als Vorläufer der *école active* erscheint (ebd., S. 26ff.).⁹ Alle drei Bereiche werden unter dem Gesichtspunkt ihrer fortschreitenden Entwicklung (*progrès*) betrachtet, die die „neue Erziehung“ gezielt fördern müsse. Sie ist daher nicht auf eine Unterrichtsschule hin ausgelegt, sondern soll umfassend verstanden werden, nicht nur das ganze Kind, sondern auch den ganzen Tag und den ganzen Raum betreffend.¹⁰

Für die manuelle Entwicklung empfiehlt Ferrière handwerkliche Tätigkeiten, Gartenarbeit (*jardinage*) und frei gestaltendes Zeichnen (ebd., S. 62ff.). Der soziale Bereich der *école active* dient dem Aufbau der „Schulgemeinde“ oder des „Schullebens“, wie die zeitgenössischen Konzepte in der deutschen reformpädagogischen Literatur genannt wurden. Damit ist entweder gemeint die Übernahme von Familienprinzipien - Lehrkräfte werden Eltern, Schüler Kinder - oder die Entwicklung eigener sozialer Formen, oft abgelesen am Vorbild der Pfadfinderorganisation.

Das Ziel der *école active* war die Schaffung eines sozialen Milieus, das die moralische Entwicklung der Schüler befördern sollte, ohne, wie Ferrière schrieb, *Moral ex cathedra* zu verkünden. Die gemeinsame Arbeit, nicht das Gegeneinander oder das Nebeneinander, sollte die Entwicklung eines kleinen sozialen Organismus befördern, der Grundregeln jeder Sozietät und den Respekt vor den moralischen Regeln vermitteln kann (ebd., S. 97). Das geschieht selbsttätig und ohne permanente Aufsicht. Daher heisst es:

„Libérer le maître, tel est le premier avantage de l'autonomie des écoliers”
(ebd., S. 99).

Die Schüler werden von der ständigen Aufsicht durch Erwachsene befreit und entwickeln eigene soziale Formen, aus denen auch die moralischen Ansprüche erwachsen, die nicht zuletzt durch Krisen befördert werden. Das soziale Zusammenleben, nicht die äusserliche Disziplin, befördert die moralische Einsicht. „La morale vraie est une conquête de soi” (ebd.).

Die intellektuelle Seite der Schule beginnt mit einer scharfen Kritik an der alten, der traditionellen Schule, die ausserstande gewesen sei, wirklich die Geisteskräfte der Kinder zu entwickeln. Ihr Verfahren sei mechanisch gewesen und sie habe es geschafft, die kreativen Kräfte des Kindes systematisch zu unterdrücken.¹¹ Eine rein mechanische Arbeit stützt und

⁸ Der Ausdruck ist vor 1922, dem Erscheinungsjahr von Ferrières *Ecole active*, verschiedentlich benutzt und dann 1919 durch Pierre Bovet für die Zwecke der Genfer Schulreform synthetisiert worden (Hameline/Jornod/Belkaig 1995, S. 26ff.).

⁹ Es gibt für Ferrière zwei bestimmende Vorläufer des Konzepts, Pestalozzi für die Trias der Entwicklung und Rousseau für die Natur des Kindes, also überhaupt das Konzept der Entwicklung.

¹⁰ 1922 schreibt Ferrière in einer Übersicht über die neuen Schulen: „L'école nouvelle est avant tout un *internat familial situé à la campagne*, ou l'*expérience personnelle* de l'enfant est à la base aussi bien de l'éducation intellectuelle - en particulier par le recours aux *travaux manuels* - que de l'éducation morale par la pratique du système de l'*autonomie relative des écoliers*“ (Ferrière 1922, S. 64).

¹¹ „L'école traditionnelle vient interrompre dès le début et sans cesse à nouveau l'activité créatrice propre de l'enfant, cette activité qui est la sienne, à la maison, avant qu'il aille à l'école et qui est sa façon d'être normale

unterhält eine hochgradig künstliche Kultur. Sie kann nur überwunden werden, wenn sich die Themen dem Leben annähern oder aus dem Leben erwachsen, also nicht den Traditionen dieser „culture factice“ entnommen sind (ebd., S. 105ff.).

- Für die neuen Methoden etwa der eigenen Textproduktion sind Stundenpläne (horaires) ungeeignet (ebd., S. 109ff.), weil sie der dynamischen Ordnung des selbsttätigen Lernens entgegenstehen (ebd., S. 110).
- Flexiblere Zeiten müssen auch deswegen kalkuliert werden, weil die Kooperation verschiedener Schülergruppen nicht an starre Zeitschemata gebunden werden kann.
- Auch sei auf Verbalismus und enge Nützlichkeitsersparungen zu verzichten, nicht jeder Unterricht müsse ein Ergebnis haben und nicht jede Erfahrung müsse zu einer bestimmten sprachlichen Fassung führen (ebd., S. 113f.).
- Themen und Probleme des schulischen Lernens ergeben sich aus den Bedürfnissen und Interessen der Kinder (ebd., S. 117), die sehr allmählich und gestuft zu bestimmten Fähigkeiten und Abstraktionen geführt werden können oder müssen.

Über die Theorie der *école active* urteilte Jeanne Hersch nochmals 1986 im Gespräch mit Gabrielle Dufour: Die Sache steht im Vordergrund des Unterrichts und nicht das Kind. Ferrières Schulkonzept kann daher nicht wegweisend sein:

„Wenn zum Beispiel die wichtigsten Prinzipien der aktiven Schule dargelegt worden sind - sie bestehen in dem Versuch, die Initiative, das Handeln, die Neugier des Schülers zu wecken -, dann ist man mit der Theorie bald zu Ende. Mein ganzes Leben lang habe ich die Prinzipien der aktiven Schule bis zum Überdruß wiederkauen hören (ich selbst wurde ja schon mit drei Jahren so erzogen), ohne einen echten Fortschritt feststellen zu können. Die Theorie der aktiven Schule ist eben nicht die aktive Schule selbst“ (Dufour/Dufour 1990, S. 79)

Was 1969 aktuell zu sein schien, wird auf diesem Wege historisiert. Die Frage der Freiheit in der Erziehung führt auf den Anfang des 20. Jahrhunderts zurück und Jeanne Hersch stellt sich als Opfer von missgeleiteten pädagogischen Konzepten vor. „Die heutigen pädagogischen Theorien enthalten viel Unsinn“ (ebd., S. 81), sagt sie an gleicher Stelle. Sie habe „lange vor den sechziger Jahren“ schon „Zeiten wichtiger Reformen“ erlebt (ebd., S. 84). Im Symboljahr 1968 sei die „völlig verschrobene Idee“ von einer „neuen Etappe der Menschheit“ entstanden. Tatsächlich haben Erziehungsreformen noch nie einen „neuen Menschen“ erzeugt, sondern eher nur Unheil angerichtet (ebd.).

Das wird klar gemacht am Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts, nämlich den Fächern. Bei der Reform bestimmter Unterrichtsfächer sei „die eigentliche Natur des betreffenden Faches“ nicht genug berücksichtigt worden. Als Beispiel wird der Geschichtsunterricht angeführt:

„Das typischste Beispiel dafür ist die Abschaffung der Chronologie im Geschichtsunterricht. Die Kinder haben – wie in Soziologie – eine Mappe mit nach

et naturelle. Elle y substitue prématurément l'activité systématisée, s'efforçant de développer, en lieu et place du savoir d'expérience, une culture factice par le travail scolaire mécanique“ (Ferrière 1930, S. 104).

Themen geordneten fliegenden Blättern. Jede zeitliche Aufeinanderfolge ist verschwunden. Die Blätter sprengen die chronologische Struktur. Genau damit zerstört man aber die Geschichte und den eigentlichen Sinn der Geschichtlichkeit.“ (ebd., S. 85)

Den revolutionären Parolen der sechziger Jahre in der Pädagogik erteilt Hersch eine klare Absage. Kurz und bündig heisst es:

„Die Kinder sind gegen alles Neue. Sie sind ganz und gar nicht revolutionär“ (ebd., S. 86).

Auch in diesem Gespräch kommt die Passage vor, dass der Lehrer ebenso wenig wie der Vater ein „Copain“ des Kindes sei (ebd. S. 90). Aber die Kritik geht noch weiter. Die aktive Schule rechnet nicht mit der Neigung zur Faulheit (ebd., S. 91), die nicht einfach mit Motivationskünsten behandelt werden kann. Schule und Universität haben einen wesentlichen Zweck, nämlich die Weitergabe des Wissens (ebd., S. 92). Die Schule muss dabei gesellschaftliche Ungleichheit voraussetzen und trotzdem Gewähr bieten, „allen möglichst gleiche Chancen“ zu geben (ebd., S. 93).

Auf der Linie dieser Kritik entwickelte sie 1982 Antithesen zu den „Thesen zu den Jugendunruhen 1980“, die die eidgenössische Kommission für Jugendfragen veröffentlicht hat (Thesen 1980, Hersch 1982). Die Thesen ebenso wie die Antithesen haben damals grosses Aufsehen erregt. Für Hersch argumentierte die eidgenössische Kommission auf der Linie der Manipulationstheorie, gemäss der die Jugendlichen von Kindheit an Opfer starker Repressionen gewesen sind. Die Theorie soll erklären, warum es 1980 besonders in Zürich zu Jugendunruhen gekommen ist. Demnach hätten die Jugendlichen „in einer Art Notwehr“ gehandelt (Dufour/Dufour 1982, S. 94), was nicht nötig gewesen wäre, hätten die Jugendlichen einen „autonomen Freiraum“ erhalten (Thesen 1980, S. 32).

Dagegen setzte Jeanne Hersch eine berühmte These:

„In Wirklichkeit ist eine der Quellen des Unglücks für einen Teil der heutigen Jugend meiner Ansicht nach keineswegs die Repression, sondern die Abwesenheit von echten Erwachsenen in unserer Gesellschaft. Wenn es heisst, „alles ist erlaubt“, so bedeutet das, dass es nichts gibt – nichts, das zu etwas zwingt, nichts, das etwas wert ist, nichts, das sich aufdrängt. Da alles erlaubt ist, erwartet man von niemandem etwas. Das habe ich die nihilistische Leere genannt“ (Dufour/Dufour 1982, S. 95)“.

Aber das ist ein wenig zu dramatisch? Nirgendwo war und ist „alles erlaubt“, das sahen die Thesen der Eidgenössischen Kommission auch nicht anders. Das Paradebeispiel für eine solche Position der radikalen Freiheit war seinerzeit die Schule in Summerhill, die als Beweis für Möglichkeit und Unmöglichkeit herhalten musste, ohne genauer angeschaut zu werden. Daher lohnt ein Blick in die Geschichte, der uns belehrt, dass Summerhill mehr war als ein umstrittenes Symbol, nämlich eine Praxis, die nicht so radikal sein kann, wie die Theorie sie aussehen lässt.

Auch Alexander Neill ist in Deutschland geprägt worden allerdings anders als Ferrière. Neill hatte im August 1921 an der ersten Konferenz der New Education Fellowship teilgenommen. Danach sollte er 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.¹²

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 (Neill 1923).

Hellerau war nach dem Vorbild von Letchworth die erste deutsche Gartenstadt, die der Möbelfabrikant Karl Schmidt-Hellerau¹³ 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 internationalen 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.

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.¹⁴ 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).

Im Heft 5 des Jahrgangs 1924 erschien in der Zeitschrift „New Era“ die 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).

¹² Emile Jacques-Dalcroze hatte eine neuartige, gymnastische Rhythmik verfasst, die in Hellerau ihren ersten pädagogischen Ort erhielt.

¹³ 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“.

¹⁴ Lilian Neustätter hatte Neill kennengelernt, als er Lehrer an der King Alfred School in London war. Einer ihrer Söhne besuchte die Schule, sie selbst konnte nach Ausbruch des Krieges nicht nach Deutschland zurückkehren. 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“.

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 Mäzens¹⁵ hätte Summerhill das Jahr 1924 nicht überlebt und der Mythos wäre gar nicht entstanden. Eine der neuen Schülerinnen war die Tochter der englischen Schriftstellerin und Feministin Ethel Mannin.¹⁶ Ihre Tochter Joan verbrachte einige Jahre in Summerhill, die Mutter besuchte die Schule mehrfach und fasste ihre Eindrücke in dem 1930 erstmals erschienenen autobiografischen Essayband *Confessions and Impressions*¹⁷ zusammen. Es ist vermutlich die erste externe Beschreibung der Schule, gesehen von einer positiv gestimmten Augenzeugin.

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, aber kaum Eindruck hinterlassen hatte und sich nicht verkaufen liess.¹⁸ 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. Das Buch verkaufte sich in Deutschland zwischen Dezember 1969 und März 1971 über siebenhundertfünfzigtausendmal, es ist immer noch im Handel und hat die Millionengrenze weit überschritten (Neill 1969).

Im deutschen Sprachraum war Neill vor 1969 allerdings weitgehend unbekannt, die Kontakte aus den zwanziger Jahren waren vergessen und die Netze der Reformpädagogik wurden nicht neu geknüpft. In der englischen Pädagogik ist der Ausdruck „anti-autoritär“ nicht gebräuchlich, während er in Deutschland - und man hat den Eindruck gelegentlich auch in der Schweiz - 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 Fremdbestimmung sollte verzichtet werden, Kinder wurden als freie Wesen betrachtet, die sich nach *ihrer* Natur entwickeln, ohne dabei eine „Autorität“ zu benötigen.

Die Praxis der Erziehung in Summerhill wurde von Ethel Mannin 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

¹⁵ 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).

¹⁶ Verweise auf Summerhill und Neill sind bereits in Mannins Roman *Green Willows* verarbeitet, der 1926 erschien. Ethel Mannin (1900-1984) gehört den vergessenen Radikalen in der englischen Literatur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Croft 1993, S. 205-225) an. Sie veröffentlichte 1931 ein eigenes Buch über alternative Erziehung (Mannin 1931) und blieb dem „rebellischen“ Neill lebenslang verbunden.

¹⁷ Der Band war ein Skandal, weil er Details aus ausserehelichen Affären bekannt gab.

¹⁸ Das Buch erschien zuerst im Münchner Szczesny-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.

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 1937, S. 218ff.).

Die Bewertung vom Charisma des Gründers her ist dabei vorausgesetzt. Ethel Mannin schreibt: „Summerhill *is* Neill. It is the direct expression of his personality“ (ebd., S. 221). „Mrs. Neill“ - Lilian Neustätter - wird respektvoll als Partnerin erwähnt (ebd., S. 222/223), ohne gleichrangig zu erscheinen, obwohl sie es war, die wesentlich zum Erfolg der Schule beitrug (Croall 1983, S. 145ff.). Auch Ena Wood, die Neill 1945 heiratete, ist nicht Teil der 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.

Aber dieses Modell war nie Wirklichkeit. 1934, zwanzig Jahre nach der Anzeige in der „New Era“, zählte die Schule 70 Schülerinnen und Schüler, davon kamen acht aus dem Ausland. Im Mittelpunkt sollte auch hier 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 werde, Fächer und Bücher, sei zu neunzig Prozent Zeitverschwendung (ebd., S. 114). Doch das war nur Rhetorik. In Summerhill gab es Fachunterricht und so auch Schulbücher, der Unterricht war ganz traditionell, es gab auch gezielte Vorbereitung auf staatliche Prüfungen, sofern die Jugendlichen dafür ernsthaftes Interesse zeigten (ebd., S. 115/116). Wichtiger aber waren 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 wurden von einer Jury behandelt. 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 für längere Zeit 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,¹⁹ 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).

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 also nicht um das deutsche Autoritätstrauma nach dem Zweiten Weltkrieg.

Die Freiheit von Kindern war in den fünfziger Jahren in England ein öffentliches Thema, seit William Golding²⁰ 1954 den Roman *Lord of the Flies* veröffentlicht hatte. Der Roman beschreibt die allmähliche und schliesslich dramatische Entzivilisierung von Schulkindern auf einer einsamen Insel, während die öffentliche Diskussion darin eher eine Bestätigung von Freuds Aggressionstheorie sah, nach der man ausschliessen müsste, dass freie Kinder sich je selbst regieren könnten (Golding 1954). Neill musste sich also ständig gegen den pauschalen Verdacht verteidigen, dass fehlende Autorität die Kinder verwahrlosen lasse, während er lediglich beschrieb, wie in Summerhill bestimmte Freiheiten gewährt und genutzt wurden. Dieses Experiment bestätigte die Theorie der angeborenen Aggression nicht, somit auch nicht die damit begründete Unmöglichkeit der Selbstregierung.

Das Beispiel Summerhill zeigt, dass es in der Erziehung nie einen radikalen Gegensatz von Freiheit *oder* Autorität geben kann. Es gibt immer nur bestimmte Freiheiten, die grösser oder kleiner sein können. Die zentrale Freiheit in Summerhill bestand in der Teilnahme am Unterricht; schon deswegen ist diese kleine und randständige Privatschule kein Modell für die Staatsschule. Neills Pädagogik war nie die Praxis, was als radikal hingestellt wurde, erwies sich nur in bestimmten Fällen als spektakulär, die meisten Schüler gingen regelmässig zum Unterricht und nutzten die ihnen gewährte Freiheit *nicht*.

¹⁹ Das Leiston Picture House wurde am 27. Oktober 1914 eröffnet und hatte eine Kapazität von 700 Sitzen.

²⁰ 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 arbeitete 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.

Auf der anderen Seite war der Unterricht wenig innovativ und wurde in den Inspektionen als kaum genügend bezeichnet. Summerhill, das Internat mit Schule, hatte ein Qualitätsproblem und keines mit der Freiheit. In diesem Sinne haben sich die Achtundsechziger auf die falsche Tradition berufen. Der Mythos Summerhill war nie das, was in der Schule tatsächlich erfahren werden konnte. Schade, dass Jeanne Hersch nie dort war.

Doch auch die „aktive Schule“ nicht so durchgesetzt, wie Adolphe Ferrière dies wollte. Jeanne Hersch hat darin Recht, dass jede Schule über das Angebot definiert wird und nicht einfach über die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Sie können und sollen auch „belehrt“ werden, es gibt einen guten Sinn des Zuhörens und Übens, der Unterricht wird durch Aufgaben gesteuert, die sich die Lernenden nicht aussuchen und jedes Lehrmittel *begrenzt* die Freiheit. Natürlich ist es für den Verlauf des Unterrichts ein Vorteil, wenn die Schülerinnen und Schüler innerlich beteiligt sind, aber Unterricht muss auch mit geringer Motivation stattfinden können und erfolgreich sein.

Der strikte Gegensatz zwischen der lernpsychologisch begründeten „aktiven Schule“ und der Gymnasialpädagogik des Fachunterrichts ist nur theoretisch gegeben. Was wir praktisch sehen, sind unterschiedliche Schulkulturen, die auf das Alter der Schüler, die Zusammensetzung der Klasse und den staatlichen Lehrplan eingestellt sind. In den ersten Klassen der Primarschule unterrichtet man anders als im Gymnasium und das war schon so, als Jeanne Hersch an der Ecole Internationale in Genf ihre Erfahrungen als Lehrerin sammelte.

Vielleicht muss man diese Erfahrungen von ihrer Philosophie unterscheiden, die die Theorie der Reformpädagogik angreift, aber die Praxis gar nicht berührt. Bilder aus angeblich so radikalen Landerziehungsheimen in den zwanziger Jahren - das waren Gymnasien - zeigen braven Schüler, geregelten Unterricht, geringe Freiheiten und an keiner Stelle Lust an der Anarchie. Doch in einer Hinsicht war die philosophische Kritik weitsichtig. Es handelt sich um Fotos aus der Odenwaldschule, die in den letzten Monaten wegen zahlreicher Missbrauchsfälle öffentlich diskreditiert worden ist. Hier wollten die Lehrer die „copains“ der Schule sein, und die Praxis der Schule zeigt, wie sehr Jeanne Hersch mit ihrer Warnung vor zu viel Nähe Recht hatte.

Literatur

- Croall, J.: Neill of Summerhill. The Permanent Rebel. London/Melbourne/Henley: Routledge& Kegan Paul 1983.
- Dufour, G./Dufour, A.: Schwierige Freiheit, Gespräche mit Jeanne Hersch. Übers. v. E. Riegler. München/Zürich: Piper 1990.
- Ferrière, A. : Les Ecoles nouvelles à la Campagne. In: Pour l'Ere nouvelle 1^{re} Année N° 2 (Avril 1922), S. 64/65.
- Ferrière, A.: L'Ecole active. Quatrième édition revue et réduite à un volume. Genève: Edition Forum 1930.
- Golding, W.: Lord of the Flies. London: Faber&Faber 1954.
- Gribble, D.: Real Education. Varieties of Freedom. Bristol: Libertarian Education 1998.

- Hameline, D./Jornod, A./Belkaid, M.: *L'école active: Textes - fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France 1995.
- Hersch, J.: *Antithesen zu den „Thesen zu den Jugendunruhen 1980“ der Eidgenössischen Kommission für Jugend fragen. Der Feind heisst Nihilismus*. Schaffhausen: Verlag Peter Meili 1982.
- Hersch, J.: *Erlebte Zeit. Menschsein im Hier und Jetzt*. Hrsg. v. M. Weber/A. Piper. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung 2010.
- Kohler, R.: *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2009.
- Kursbuch 16: *Kulturrevolution. Dialektik der Befreiung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1969.
- Marcuse, H.: *One-Dimensional Man: Studies in Ideology of Advanced Industrial Society*, Boston: Beacon 1964.
- Mannin, E.: *Confessions and Impressions. Revised Edition*. London: Penguin Books 1937.
- Neill, A.S.: *A Dominie 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.: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Übers. v. H. Schröder/P. Horstrup. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1969.
- Piaget, J.: *Selected Works, Vol. 9: Insight and Illusions of Philosophy*. New York: Routledge 1972.
- Scheffler, I.: *The Language of Education*. Springfield/Illinois: W.I. Thomas 1960.
- Shotton, J.: *No Master High or Low. Libertarian Schooling 1890-1990*. Bristol: Libertarian Education 1993.
- Thesen zu den Jugendunruhen 1980 aufgestellt von der Eidgenössischen Kommission für Jugendfragen*. November 1980. Bern: Bundesamt für Kulturpflege 1980.