

Martin Kamp:

Die Pädagogik A.S. Neills



Ausgabe 2006 (nur als PDF-Datei)
Dateiversion mit Abbildungen

Vorwort zu dieser Ausgabe

In meiner 1995 als Buch erschienenen Dissertation *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen* gehe ich besonders auf die freiheitlichen britische Kinderrepubliken in der Tradition Homer Lanes ein. Das bekannteste – und dort ausführlich beschriebene – Beispiel aus dieser Tradition ist die 1921/1922 bei Dresden gegründete und in den 1960er Jahren weltberühmt gewordene englische Internatsschule *Summerhill* von A.S. Neill. Die deutschsprachige Taschenbuchausgabe von Neills bekanntestem Buch wurde 1969 vom Verlag unter dem etwas irreführenden Titel *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* veröffentlicht und erreichte rasch eine Millionenauflage (die enthaltenen Texte stammen weitgehend aus den 30er Jahren). In der äußerst kontroversen Diskussion um die *Antiautoritäre Erziehung* spielte es die herausragende Rolle.

Mein Kinderrepubliken-Buch wurde in erheblichem Maße als ein Buch über Summerhill wahrgenommen – obwohl es weit darüber hinausgeht. Dass es die bisherigen Vorstellungen über Summerhill erheblich erweitern und korrigieren konnte, hat drei Gründe:

1. Seine über 150seitige Beschreibung Neills und Summerhills konnte sich als erste deutschsprachige Beschreibung auf die herausragende englischsprachige Neill-Biographie von Jonathan CROALL stützen: Neill war nicht bloß ein ungewöhnlicher Schulleiter der 60er Jahre, sondern vor allem ein international bedeutender Reformpädagoge der 20er Jahre.
2. Ich habe erstmals überhaupt die Gründungsgeschichte Summerhills (in Dresden) erforscht und korrigiert beschrieben.
3. Die Kenntnis der Arbeit anderer Kinderrepublik-Praktiker (vor allem David WILLS) ermöglichte ein weitaus besseres Verständnis der Wirkungsweise Summerhills (bzw. der selbstregierten Kinderrepubliken insgesamt), als es aus den Schriften Neills allein zu gewinnen ist. Während Neill vor allem betont, was alles er *unterlässt* (und darum oft des *laissez faire* beschuldigt wird), betone ich (vor allem im 5. Kapitel), was die Kinderrepublik-Erzieher (wie Neill) alles *stattdessen tun*, und was oft übersehen wird, und was die vielfältigen und unverzichtbaren Aufgaben der Erzieher innerhalb einer radikalen Kinder- und Jugend-Selbstregierung sind. Und Summerhill steht keineswegs vereinzelt dar, sondern ist nur eine von vielen ähnlich arbeitenden Einrichtungen.

Die Fernuniversität Hagen – Fachbereich Erziehungs- und Geisteswissenschaften – bat mich daraufhin, eine Kurseinheit *Die Pädagogik A.S. Neills* zu schreiben, in der die über das umfangreiche *Kinderrepubliken*-Buch (708 S.) verteilten Erkenntnisse über die Pädagogik Neills in Summerhill kurz und konzentriert dargestellt werden. Dieses Heft der Fernuniversität (Kurseinheit 3077, 154 Seiten, Oktober 1997) konnte nur von eingeschriebenen Studenten der Fernuniversität sowie einigen Bibliotheken bezogen werden, weshalb ich immer wieder um Exemplare (die ich nicht hatte) oder Kopien gebeten wurde, auch von den Studenten meiner eigenen Seminare an verschiedenen Hochschulen.

Zwei große Verlage lehnten eine Veröffentlichung als vermutlich nicht gewinnbringend ab. Darum wird der Text nun 2006 als PDF-Datei veröffentlicht, in anderem Format mit anders laufenden Schriftarten, aber unverändert und seitenidentisch (um gleiche Zitaton zu ermöglichen). Dadurch entstanden leider die oft halblangen letzten Zeilen und teils unvollständig bedruckten Seiten.

Hinzugefügt wurde dieses Vorwort sowie im Anhang die Internetadresse *paed.com* und die Literaturangaben APPLETON 2000, KÜHN 2002. Eine Seitenzahl im Inhaltsverzeichnis (20) wurde korrigiert.

Ich binde Computerausdrucke und Fotokopien oft mit elastischem Buchbinderleim (z.B. der Marke *Planatol*; hat sehr große Ähnlichkeit mit Holzleim, z.B. der Marke *Ponal*) zu einfachen Büchern: Das Papier mit Gewicht oder Klemmen fixieren, den Leim einfach mit einem Flachpinsel aus der Kaufhaus-Schreibwarenabteilung (mit Aluminiumzwingen! Stahlzwingen rosten binnen Stunden und färben alles braun) auf den Rücken auftragen und trocknen lassen. Zu dicken Leim mit Wasser verdünnen. Falls eine Bindung nicht hält, einfach weiteren Leim auftragen, ggf. die Bindung durch eine aufgelegte Stoff- oder Verbandmull-Lage verstärken. Den Pinsel in einem Gläschen mit etwas Wasser stehend aufbewahren (jahrelang!).

Der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit wegen wurden Quellen- und Literaturbelege nur sparsam verwendet und sind weniger als Beleg und Nachweis, sondern eher als Hinweise auf weiterführende Literatur gedacht. Historische Details und Berichte aus Neills Leben sind weitestgehend aus der englischsprachigen Biographie von CROALL übernommen. Auch das verwendete Archivmaterial zu meinen Forschungen zu Hellerau (meist aus Harless' Briefen (NÄF 1994a,b) sowie Akten im Stadtarchiv Dresden) wird hier nicht einzeln belegt. Bei Bedarf sind erheblich genauere und umfangreiche Erläuterungen, Erörterungen, Ergänzungen und Belege in meinem (durch Register gut erschlossenen) *Kinderrepubliken*-Buch selbst zu finden (2006 nun ebenfalls als PDF-Datei).

Die Begriffe *Kind* und *Jugendlicher* werden in diesem Text begrifflich nicht unterschieden und meist synonym verwendet.

Der Autor freut sich über Rückmeldungen:

Martin Kamp, Adlerstraße 63, 65183 Wiesbaden

(c) 1997, 2006 Alle Rechte vorbehalten

Die Datei ist herunterladbar bei: <http://paed.com>

Inhalt

	Einführung: Warum gerade Neill?	5
1.	Reformbewegungen der Jahrhundertwende	9
1.1	Reformpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, Strafreform	9
1.2	Die reformpädagogische Kinderrepublikbewegung und ihre Vorläufer	10
1.2.1	Die amerikanischen Junior Republics	11
1.2.2	Die Ford Republic	12
1.2.3	Das Little Commonwealth in England (1913-1918) und die britische Kinderrepublikbewegung	13
1.2.4	Kollegen und Nachfolger Neills	14
1.2.5	Lückenhafter Forschungsstand	15
2.	Leben und Werk A.S. Neills	17
2.1	1883-1908: Jugend und Dorfschullehrerzeit	17
2.2	1908-1914: Linkswendung im Studium, Journalist	17
2.3	1914-1918: Schulmeister in Gretna Green, Bücher, Militärzeit	20
2.4	1918-1921: Reformpädagoge in London	23
2.5	1921-1924: Schulgründung auf dem Kontinent – Dresden-Hellerau und Sonntagberg	27
2.5.1	Schulen der Gartenstadt Hellerau	27
2.5.2	Neills Schulgründungspläne	30
2.5.3	Konflikte mit den Geheeb-Lehrern	33
2.5.4	Übernahme der Neuen Schule 1922	35
2.5.5	Neills Internationale Abteilung – Abwendung vom Unterricht	39
2.5.6	Erneute Aufteilung und Vertreibung aus Hellerau	44
2.5.7	Die Schule auf dem Sonntagberg	47
2.6	1924-1940: Summerhill in Lyme Regis, seit 1927 in Leiston	48
2.6.1	Die Freundschaft mit Wilhelm Reich	53
2.7	1940-1945: Kriegsevakuiierung in Wales	55
2.8	1945-1946: Familiengründung	58
2.9	Niedergang in den 50er Jahren	60
2.10	Weltruhm der 60er Jahre und Tod 1973	61
2.11	Summerhill nach Neill	64
3.	Hauptmerkmale Summerhills	68
3.1	Selbstregierung	68
3.2	Summerhill als Schule und Neills Abneigung gegen Unterricht	72
3.3	Therapie, ‚PL‘ und ihre Wandlungen	77
3.4	Kunst und Kreativität	79
3.5	Sexualität	80
3.6	Neills Wirkung in der Öffentlichkeit	84
3.7	Die Wirkung der Summerhill-Erziehung auf Schüler	87

4.	Neills Psychologie und Politik der Bedürfnisbefriedigung und Freiheit des Kindes	94
4.1	Ist Neill Pädagoge?	94
4.2	Anthropologische Funktionsmodelle des Menschen und ihre zugehörigen Handlungskonzepte	96
4.2.1	Triebverneinendes Menschenbild und Handlungskonzept	96
4.2.2	Triebbejahendes Menschenbild und Handlungskonzept	97
4.2.3	Psychoanalytisches Menschenbild	98
4.2.4	Individuelle Selbstregulierung: Das freie Kind	100
4.3	Gesellschaftsreform und revolutionäre Politik	103
4.3.1	Freudomarxismus: autoritärer Charakter und antiautoritäre Kulturrevolution	103
4.3.2	Neills Haltung zur Politik	111
4.3.3	Politik, aber keine politische Erziehung	114
4.3.4	Neill und die Religion	115
5.	Radikale Selbstregierung als pädagogische Methode	117
5.1	Zur Methodik radikaler Selbstregierung in Kinderrepubliken	117
5.1.1	Aufteilung der Verantwortung auf Erzieher und Kinder	117
5.1.2	Selbstregierung als ordnungschaffender Notbehelf	123
5.1.3	Anarchie- und Diktaturperioden stützen die Selbstregierung	125
5.2	Erzieher unterstützen die Selbstregierung	127
5.2.1	Struktur-bauende statt Maßnahmen-ergreifende Erziehung ist kein untätiges Laissez-faire	127
5.2.2	Die magische Wirkung der genialen Erzieherpersönlichkeit	133
6.	Fazit	137
7.	Anhang	139
	Literaturempfehlungen	139
	Internet	140
	Die Bücher Neills	140
	Literaturverzeichnis	141
	Abbildungsverzeichnis	154

Einführung: Warum gerade Neill?

Der britische Pädagoge A. S. Neill wurde in Deutschland zur Zeit der antiautoritären 68er-Studentenbewegung bekannt als ein äußerst ungewöhnlicher, angeblich einzigartiger und unnachahmlicher Schulgründer und Pädagoge der 60er Jahre. Seine Heimschule *Summerhill* in England galt bei Freund und Feind als *das* Musterbeispiel *antiautoritärer* Erziehung schlechthin und wurde in der Öffentlichkeit heiß diskutiert: Das im Dezember 1969 erschienene Taschenbuch *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* erreichte bereits im September 1970 die Auflage von 500.000 und im März 1971 die von 750.000 Stück und liegt derzeit um 1,1 Millionen.

Als Neill 1967/68 in Deutschland bekannt wurde, war er bereits ein etwa 85jähriger Greis, der sein Lebenswerk längst hinter sich hatte. Es wurde in Deutschland kaum wahrgenommen, dass der wesentliche Abschnitt seines Lebenswerkes bereits in der Zeit zwischen den Weltkriegen lag und die wesentlichen Passagen seines Erfolgsbuches den dreißiger Jahren entstammen: Hier galt er weniger als bedeutender Reformpädagoge der Zwischenkriegszeit, sondern als brandaktueller Vertreter der Pädagogik der antiautoritären Studentenbewegung der *1968-Jahre*, als isolierte singuläre Erscheinung der 60er Jahre.

Neill betonte stets deutlich, dass er seine Ideen und Methoden weitgehend von seinem 1925 gestorbenen, in Deutschland unbekannt gebliebenen Freund und Lehrer Homer Lane übernommen hatte. Damit steht Neill in der Tradition der reformpädagogischen Kinderrepublikbewegung, viele seiner Methoden waren keineswegs einzigartig, sondern gehören meist zum erprobten Repertoire einer freiheitlichen psychoanalytischen Pädagogik.

Die Beschreibung der Pädagogik Neills erfolgt in fünf Kapiteln; zwei historischen und drei systematischen. Das **erste historische Kapitel** gibt einen Abriß der gesellschaftlichen und pädagogischen **Reformbewegungen** der Jahrhundertwende, an die Neill anknüpfte: psychoanalytische Pädagogik, Straf- und Gefängnisreformbewegung, demokratische und sozialistische Bestrebungen. Danach folgt eine Kurzdarstellung des freiheitlichen Stranges der **reformpädagogischen Kinderrepublikbewegung**

Das **zweite Kapitel** beschreibt **Leben und Werk Neills**. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dabei deutlich auf der Zeit *vor* der (erneuten) Gründung der Summerhill-Schule 1924 in England, auf den entscheidenden viereinhalb Jahren in London und Dresden, die gut die Hälfte des Kapitels einnehmen. Ich lege großen Wert darauf, Neill vor allem als einen schon damals **international bedeutenden und bekannten** linken **Vertreter der Reformpädagogik der Zwischenkriegszeit** darzustellen: Als Mitherausgeber der international führenden reformpädagogischen Zeitschrift *New Era*, Mitbegründer des international bedeutendsten Reformpädagogen-Verbandes *New Education Fellowship* und Lehrer einer der bedeutendsten reformpädagogischen Schulen Englands, der *King Alfred School*, war er schon Anfang der 20er Jahre im Zentrum der internationalen Re-

formbewegung tätig und kannte alle Reformschulen Englands aus eigener Anschauung.

Zur **Gründungsgeschichte Summerhills** in Dresden habe ich – offenbar als erster – einige Forschungen angestellt, die Neills Darstellung wesentlich korrigieren (Name, Gründungsjahr) und die hier zusammenfassend referiert werden. Neills Schule baut auf einem **Geheeb'schen Landerziehungsheim** in der Dalcroze-Rhythmikanstalt in **Dresden-Hellerau** auf. Als sich 1923 dort die (finanziellen) Machtverhältnisse verschoben, wurde Neill offenbar vertrieben (was er systematisch verschleierte) und zog nach einigen Monaten in Österreich Mitte 1924 auf den Summer Hill in England. Summerhills Kurssystem dürfte auf diesem Wege von der Odenwaldschule übernommen worden sein, der damals wohl radikalsten reformpädagogischen Heimschule Deutschlands (Koedukation von Jungen und Mädchen im Heim!).

Von seinen ersten pädagogischen Veröffentlichungen 1915 bis zu seinem Tod 1972 war es **immer derselbe zentrale Punkt**, an dem Neill sich mit fast allen anderen (Reform-) Pädagogen überwarf, als Lehrer der King Alfred School, als Herausgeber der New Era, im Verhältnis zu Montessori und Paul Geheeb und auch zu seinen eigenen Anhängern: Stets ging es ihm um die radikale Verteidigung von persönlicher Freiheit, Gleichheit und Selbstbestimmung, gegen normative Ansprüche von Autorität und Kultur (Moral, Sitte, Ästhetik, Religion, Sexualmoral). Im Gegensatz zu fast allen anderen Pädagogen wollte Neill die üblicherweise als *selbstverständlich* und *notwendig* akzeptierten subtilen, sanften Formen der Freiheitsbeschränkung nicht akzeptieren.

Als Vertreter der radikalen Reformbewegungen ihrer Zeit wurden Neill und andere radikale Praktiker der Kinderrepublikbewegung heftig angefeindet. Die gewaltsame und sehr emotionale und pauschale Reaktion vieler Erzieher (Eltern, Lehrer etc.) war weder verwunderlich noch unbegründet: Es ging nicht um die Reform einiger Einzelprobleme, sondern um den grundlegenden Ansatz, ums große Ganze. Neill stellte praktisch alle wesentlichen Grundüberzeugungen und Legitimationen der zeitgenössischen Erzieher in Frage: ihre Erziehungsziele, ihre Moralauffassung (freie Liebe und Jugendsexualität statt Ehe und Sexualunterdrückung!), ihre Religion, ihre Institutionen (Kirche, Armee, Ehe, Schule) ihre sozialen Werte (Schulerfolg, Bildung, Kultur, Ästhetik, sozialer Rang), die Erzieherautorität selbst, die Erziehungsmethoden, insbesondere das Recht zu strafen. Strafe und das absichtliche Erzeugen von Angst durch Strafdrohung bezeichnete er nicht nur als nutzlos und schädlich, sondern als Verbrechen. Gleichzeitig beschrieb er seine (in der psychoanalytischen Pädagogik häufiger beschriebenen) scheinbar paradoxen Mittel, etwa wenn er bestimmte Diebe (keineswegs alle; die meisten wurden milde bestraft!) für ihre Taten belohnte statt sie zu strafen. Solche Ansichten widersprachen radikal dem Alltagsverständnis und erschienen als Auf-den-Kopf-Stellen der Verhältnisse.

Als entschiedener Verfechter sowohl der persönlichen Freiheit, der Gleichberechtigung wie auch der kollektiven/gemeinschaftlichen Selbstbestimmung aller (auch junger und weiblicher) Menschen (Demokratie genannt) stellte er die grundlegen-

de gesellschaftliche Frage nach Herrschaft (und damit: Autorität, Macht, Strafbefugnis, Gewalt) neu und griff damit an die Grundlagen der gesellschaftlichen Ordnung. Dementsprechend waren Neills Erziehungsvorstellungen und -praxis in Presse und Literatur äußerst heiß umstritten.

Die Meinungen tendierten zu den Extremen: zur völligen Verdammung oder zu begeisterter Zustimmung. Im Laufe dieser Diskussion wurde Neills Erziehung und Schule von *rechten* und *linken* Kritikern so ziemlich alles unterstellt, was überhaupt denkbar ist: Sie wurden bezeichnet als Bordell und als heiliger Ort, als kommunistisch revolutionäre Erziehung, als bürgerliche Anpassungserziehung und auch als bloß untätige, gewährenlassende Nicht-Erziehung.

Im **dritten Kapitel** werden **Hauptmerkmale Summerhills** – und damit der Pädagogik Neills – beschrieben: Selbstregierung, Freiheit des Schulbesuchs sowie Neills antiakademische Haltung, die Wandlungen der psychologischen Ausrichtung (Freud, Lane, Adler, Stekel, Reich) Neills, Betonung von Kunst und Kreativität, die freie Sexualität. Außerdem Neills problematische, weil Missverständnisse provozierende **Wirkung in der Öffentlichkeit**. Zuletzt werden die Untersuchungen über **die Wirkung Summerhills auf seine Schüler** referiert.

Im **vierten (systematischen) Kapitel** werden Neills *theoretische* Auffassungen näher erläutert: das **Menschenbild**, aus dem dann die individuelle Selbstregulierung des Kindes folgt, und Neills **politische Auffassungen**: der Freudo-Marxismus und die antiautoritäre Kulturrevolution allgemein und das Konzept von Wilhelm Reich speziell. Das Ergebnis zeigt deutlich, dass die *verbreiteten Kategorisierungen Neills* als *laissez-faire* Erzieher, bürgerlich und unpolitisch *grundfalsch* waren. Neills Lebenslauf weist ihn aus als aktiven Sozialisten und bedeutenden Reformpädagogen.

Neills Pädagogik galt weithin als *laissez-faire-Erziehung*. Im **fünften und letzten (systematischen) Kapitel** versuche ich zu zeigen, dass Neill, obwohl er **Erziehung im Sinne planmäßiger Formung ablehnte**, doch auf anderen Wegen mit ganz anderen Mitteln letztlich **eine Art funktionales Äquivalent zu dieser Erziehung schafft**. Die radikale Selbstregierung wird als eine bislang kaum wahrgenommene **indirekte, Strukturbauende pädagogische** (oder: antipädagogische) **Methode** beschrieben, bei der die Erzieher keine Erziehungsmaßnahmen ergreifen und scheinbar untätig sind (der übliche *laissez-faire*-Vorwurf), tatsächlich jedoch höchst aktiv sind und Erziehungsstrukturen aufbauen, wobei diese Aktivität äußerlich nicht wie *Pädagogik* erscheint, sondern nur wie *normales Leben*. Die Erzieher belehren nicht, aber sie fördern systematisch das selbstständige Lernen. Auch Werte werden nicht gelehrt, sind aber in die Heimstruktur eingebaut. Hier geht es mir um die Betonung und die Beschreibung der bedeutenden Aufgaben der (keineswegs untätigen!) Erzieher.

Neill war dem Gros der Gesellschaft in vielem um ein halbes Jahrhundert (oder mehr) voraus: In der stärker demokratisierten und individualisierten heutigen Gesellschaft sind viele Ansichten Neills (Frauengleichberechtigung, freiere Jugendsexualität, unautoritärer Umgang) mehr oder weniger Allgemeingut geworden, sodass die Empörung gegen Neill in der stärker autokratischen Gesellschaft zu

Anfang des Jahrhunderts, aber auch in den 60er Jahren, heute oft nur noch schwer nachvollziehbar ist. Mittlerweile sind die Popularität und die Aufregung um Neill und Summerhill längst abgeklungen und weithin sogar vergessen.

Trotzdem sind sie nicht nur unter historischen Begriffen wie Reformpädagogik, Psychoanalytische Erziehung, Antiautoritäre Erziehung zu fassen, sondern durchaus noch aktuell:

Themen wie Strafreform, individuelle Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen, demokratische Erziehung, gemeinschaftliche Selbstregierung von Erziehungsheimen und Schulen durch Bewohner und Schüler bieten auch heute noch aktuellen Zündstoff, und die Pädagogik von Kinderrepubliken kann hier als ein Beispiel dienen.

1. Reformbewegungen der Jahrhundertwende

1.1 Reformpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, Strafreform

Reformpädagogik und reformpädagogische Kinderrepublikbewegung sind keine trennscharf abgrenzbaren separaten Erscheinungen, sondern Teil der eng und vielfältig miteinander verwobenen, umfassenden politischen, sozialen und kulturellen Lebensreform- und Gesellschaftsreformbewegungen der Jahrhundertwende.

Beispielhaft für diese Kritik- und Reformbewegungen während des Übergangs zur modernen, großindustriell produzierenden, vergrößtädterten Gesellschaft sind zu nennen: Jugendbewegung, Siedlungsreformbewegung, Kunstreformbewegung, Ernährungs- und Kleidungsreformbewegung, Sexualreform- und Sittenreformbewegung, Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, das Streben nach Demokratie, Sozialismus, Pazifismus und Internationalismus.

Auch die Reformpädagogik selbst war wiederum ein Gemisch miteinander verschlungener Einzelstränge: Kunsterziehungsbewegung, Landerziehungsheimbewegung, Volkshochschulbewegung, Erziehung *vom Kinde aus*, Einheitsschulbewegung, Arbeitsschulbewegung, Moralerziehungsbewegung und sozialpädagogische Bewegung (vgl. FLITNER u. KUDERITZKI 1961, 1962 und SCHEIBE 1980).

Der allgemeine gesellschaftliche Trend vom gehorsamen Untertanen zum freien, selbstständigen Bürger wirkte auch innerhalb der Pädagogik. Das verfeinerte psychologische Verständnis der Eigenarten des Kindesalters allgemein (Entwicklungsphasen) sowie des einzelnen Kindes (Betrachtung innerer Motive statt äußerer Verhaltens-Symptome) fördert ein Denken *vom Kinde aus*. Die *Neue Erziehung* (Reformpädagogik) profitiert hier stark von der *Neuen Psychologie* (Psychoanalyse). Die Strafreformbewegung spielte ebenfalls eine Rolle, sie kritisierte die Zwangsanstalten mit betont kasernenartiger Zwangsdisziplin, die nur innerhalb der Anstalt wirkt (denn nur dort gibt es exakte Kontrolle und sichere Sanktion), den Entlassenen aber nicht gebessert hat. Die Strafreformbewegung setzte sich ein für *erzieherisch* (d.h. dauerhaft) wirksame Einrichtungen möglichst ohne Zwangsanstaltscharakter, insbesondere für die Schaffung separater, erzieherisch wirksamer *Jugendgerichte* und *Jugendgefängnisse*.

Erziehung zur innengeleiteten, selbstdisziplinierten und selbstverantwortlichen Person zielt dementsprechend betont auf gefestigte innere Haltungen statt auf durch unmittelbare Strafanstöße erzwungenen äußeren Verhaltensdrill. Durch (gelenkte) Erfahrung und Motivierung sollten innere Einsicht in Sinn und Zweck der Regeln geweckt werden. Dem müssen solche äußeren Regeln, die *noch* nicht verstanden werden können, zumindest *vorübergehend* geopfert werden.

Einige wesentliche reformpädagogische Forderungen mögen einen groben Überblick geben:

- moderne Lehrinhalte statt antiker Bildung: Natur- und Sozialwissenschaften und neue Sprachen

- selbsttätiges, praktisches Erfahrungslernen, Selbstständigkeit, Eigenaktivität, *Tatschule* und *Arbeitsschule* statt *Buchschule*,
- soziales Lernen: Gruppenarbeit, gemeinschaftliches Schulleben, Koedukation, Vereinigung aller Klassen und Schichten in derselben Schule (Klassenlose Gesellschaft/Volksgemeinschaft),
- Abbau formaler Autorität: enge persönliche Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, Erziehern und Erzogenen. Gleichberechtigte, kameradschaftliche Formen (Vornamen, duzen) ersetzen die alten, hierarchischen, steif-distanzierten, formellen Umgangsformen.
- Förderung des freien Ausdrucks der inneren Gestaltungskräfte des Kindes. Betont wird nicht das Einfüllen von Wissensstoff ins Kind, sondern der freie Ausdruck innerer Gefühle, die kreative künstlerische und handwerkliche Tätigkeit wie Musik, Malerei, Plastik, Theater, Tanz, Bewegung.

Die Selbstregierung in selbstregierten Kinder- und Jugend-Republiken ist eine radikalen Verwirklichung dieser Ziele: Selbstständigkeit, Erfahrungslernen, selbstbestimmte Regelung des Gemeinschaftslebens.

1.2 Die reformpädagogische Kinderrepublikbewegung und ihre Vorläufer

Die frühneuzeitlichen *Schulrepubliken* erstrebten keinerlei wirkliche Selbstregierung. Die im Zuge von Reformen der Fürsten- und Landesschulen (in England: *Public Schools*) an diesen Eliteschulen teilweise entstandenen formellen Systeme der Schülerbeteiligung sind eher der Ernennung zu militärischen Unterführern vergleichbar. Die Kinderrepubliken zur Zeit der Französischen Revolution und der Folgezeit versuchten eine demokratische und republikanische Erziehung, waren dabei aber stark moralistisch.

Die von Hermann Lietz gegründeten (reformpädagogischen) *Deutschen Landerziehungsheime* der Jahrhundertwende sind ein mehrfach reformierter entfernter Ausläufer der *Public Schools*. Der radikal linke Flügel, die *freien Schulgemeinden* von Gustav Wyneken und Paul Geheeb, können bereits als Teil der reformpädagogischen Kinderrepublikbewegung betrachtet werden, in einer Art *Ableger* der Geheeb'schen *Odenwaldschule* gründete Neill seine eigene Schule.

Erwähnenswert ist noch, dass vier der bekanntesten fünf reformpädagogischen Kinderrepubliken nicht wirklich selbstregiert sind bzw. waren: *Father Flanagans Boys Town* bei Omaha/Nebraska, die spanische Kinderrepublik *Bemposta* sowie die *Gorki-Kolonie* und *Dzierzynski-Kommune* in der Ukraine der Zwischenkriegszeit, die beide von A.S. Makarenko geleitet wurden. Daneben gab es die Kinderrepubliken der sozialdemokratischen Falken (großangelegte Ferienzeltlager für Kinder) zwischen 1926/1927 und 1933 und eine Vielzahl unterschiedlicher, relativ unbekannter Kriegs- und Nachkriegs-Republiken, u.a. in Rom und am Starnberger See.

Im Folgenden soll äußerst knapp der für Neill wesentliche Hauptstrang der reformpädagogischen Kinderrepublikbewegung zusammengefaßt werden. Die *britische* Kinderrepublikbewegung ist zugleich die am weitesten entwickelte und am entschiedensten demokratisch und freiheitlich ausgerichtete.

1.2.1 *Die amerikanischen Junior Republics*

Die 1895 unter Leitung von William Reuben George gegründete *George Junior Republic* war die erste moderne Kinderrepublik überhaupt und bewirkte eine bis zum Ersten Weltkrieg ungemein populäre, heute vergessene **Junior Republic Bewegung** nicht nur in Amerika, die als großer Anreger wirkte. Sie trat mit einem enormen Freiheitspathos an, sah Selbstregierung aber vorwiegend politisch. Ihr allzu naives theoretisches pädagogisches Handlungskonzept – pure Nichteinmischung – musste scheitern: Nach dem ersten Weltkrieg versank die Bewegung in Bedeutungslosigkeit. Einige der Republiken existieren in stark veränderter Form bis heute.

Der kleine New Yorker Geschäftsmann W.R. George (* 1866) betätigte sich auch als methodistischer Erweckungsprediger und ehrenamtlicher Sozialarbeiter in kriminellen Jugendbanden, die er in (zeittypische!) militärähnliche Jugendkompanien umformte. Bei den Ferienaufenthalten seiner Bandenjugendlichen in einer Scheune seines Veters verteilte er die üblichen Wohlfahrtsspenden nicht mehr, sondern gab sie nur gegen Arbeitsleistung aus: *nothing without labor*. Daraufhin wurde die mühsam erworbene Kleidung zwar sorgsam gepflegt, aber auch gestohlen. Auch die härtesten Strafen (George war Boxer) blieben gegen Diebstähle und extremes Rowdytum erfolglos. Tatsächlich konnte er aus den jugendlichen Eigentümern ein Gericht bilden, das zumindest Diebstähle ahndete und Täter zu bewachter schwerer Zwangsarbeit (während des Ferienaufenthaltes) verurteilte.

George war ein amerikanisch-patriotischer Konservativer, der die bestehenden Wirtschafts- und Gesellschaftsverhältnisse in Amerika und die Gleichsetzung von Besitzstand, Moral und Bürgerengagement einer Person für natürlich, gerecht und ideal hielt: Jede Handlung erfährt unmittelbar ihre Belohnung und Bestrafung in Geld, sodass das ökonomische Eigeninteresse der individuellen Eigentümer sie letztlich zum Guten führt. Der Wohlhabende ist daher ehrlich, anständig und ein guter Bürger, der Arme tendiert zur Unmoral. Die Arbeit für den eigenen Lebensunterhalt ist das einzige Heilmittel gegen jugendliche Delinquenz: *arbeiten oder hungern!* Öffentliche Unterstützung demoralisiert.

In Analogie zur Westernstadt im gerade erst untergehenden Wilden Westen, in der die Gemeinschaft der Eigentümer aus gemeinsamem Eigeninteresse Recht setzt und durchsetzt, entwarf George die Idee eines *typisch amerikanischen* Dorfes für Jugendliche, ein *Dorf wie alle anderen*: Die Junior Republic.

George baute die erstmals im Sommer 1895 verwirklichte *Junior Republic* zur perfekten Miniatur-Kopie der USA für Jugendliche aus, mit eigenem Wirtschaftssystem und eigenem demokratischen politischen System, in dem alles Recht des Staates New York galt (bis hin zum komplizierten Gerichtsprozessrecht) und

durch eigenes Stadtrecht nur ergänzt wurde. Auch die Republikgeschichte und der Parteien-Wahlkampf wurde den USA nachgebildet.

Die Republik verfügte über eigene Währung, Regierung, Beamte, Bank, Infanteriebataillon, Außenzoll und Schmuggel, drastisch gekürzte öffentliche Sozialunterstützung und ein 1902 von Rockefeller gestiftetes massives Gerichts- und Gefängnishaus, dessen Stahlkäfig-Gefängniszellen jeden achten Bewohner beherbergen konnten. Es gab müßige Milionäre, gerissene Spekulanten, korrupte Senatoren und eine verarmte Unterklasse.

Arbeit war die Grundlage der Republik: Jungen und Mädchen arbeiteten gegen Geld – abgestuft nach Qualifikation und Leistung – in den Werkstätten der Republik. Für Unterkunft im *Hotel Waldorf* (anfangs ein Heuboden) und Verpflegung im *Restaurant*, beides in unterschiedlichen Qualitätsstufen, mussten sie zahlen. Auch der Schulunterricht basierte aufbarer Zahlung (learning by earning): Das Verlagshaus (=Schule) vergab an Autoren (=Schüler) Aufträge für Bücher (=schriftliche Arbeiten), die je nach Qualität bezahlt und ordentlich gebunden in die Bücherei eingestellt wurden.

Die Junior Republic war so als eine Art automatisch wirkendes Verstärkersystem konstruiert, das richtige Handlungen belohnen und falsche bestrafen sollte, wobei Geld eine zentrale Rolle spielte.

Das individuelle Eigeninteresse der Eigentümer zerbrach die Delinquenten-Subkulturen: wer wie gewohnt vor Kameraden mit seinen Vergehen prahlt, wird – zu seiner Verblüffung – von denen nicht bestaunt, sondern angezeigt und verurteilt.

Die politische Republik entstand über Arbeit, Eigentum, Eigentumsschutzgesetze, Diebstahl, Gerichtsjury und Gefängnis-Zwangsarbeit.

Nach einem Skandal übernahm der Fabrikant Thomas Mott Osborne die Führung, ordnete die Republik und verwandelte sie in ein privates Reformatory (Jugendgefängnis/Erziehungsheim) für straffällige Jugendliche. Als Leiter des New Yorker Staatszuchthauses Sing Sing führte er dort später eine Gefangenenmitverwaltung ein.

1.2.2 Die Ford Republic

Neben den in der National Association of Junior Republics vereinigten sieben *George Junior Republics* gab es weitere ähnliche Einrichtungen, darunter die von Homer Lane (*1875) geleitete Ford Republic.

Lane war ein ausgebildeter reformpädagogischer Werklehrer, war entschieden progressiv und gesellschaftskritisch eingestellt und handelte nicht als Geschäftsmann oder Politiker, sondern von vornherein als Pädagoge. Er hatte ebenfalls mit Bandenarbeit begonnen und die Banden in selbstregierte Boys-Clubs umgeformt. Anders als George stellte er nicht seine schlagkräftige Überlegenheit heraus, sondern vermied sorgfältig den Anschein von Überlegenheit und zeigte sich demonstrativ als guter und fairer Verlierer. Die Bande stellte seine nichtautoritäre Haltung immer extremer auf die Probe, er ermutigte alle Experimente, alles Verhal-

ten, damit man aus den Folgen lernt, beteiligte sich an der gemeinsamen Zerstörung ihres Bandentreffs – und am Wiederaufbau.

1907-1912 war er Leiter eines Heimes bei Detroit, das er zur *Ford Republic* umformte (Namensgleichheit mit dem dortigen Autokonzern ist Zufall).

Bei sehr ähnlichen Formen arbeitete er doch nach anderen Grundsätzen als die Junior Republics. Auch hier wurde das meiste über Geld in eigener Währung geregelt. Lane betonte aber nicht den rein individuellen Nutzen, sondern soziale Motive. Er lehnte ein Gefängnis strikt ab – und deshalb den Beitritt zur Vereinigung der Junior Republics – und übte sein Begnadigungsrecht häufig aus. Strafen waren meist finanziell, manchmal auch öffentliche Verspottung. Der Mittellose musste nicht hungern (oder faktisch: als Landstreicher ins Gefängnis) wie bei George, sondern fiel der Staatskasse zur Last, lebte also von den Steuern seiner Kameraden und konnte die Beiträge zu den diversen Freizeitgesellschaften nicht aufbringen. Schuldner mussten unter Aufsicht des Sheriffs bei *Staatsarbeiten* ihre Schulden abtragen.

1.2.3 *Das Little Commonwealth in England (1913-1918) und die britische Kinderrepublikbewegung*



Abbildung 2: Homer Lane

Als kurz vor dem Ersten Weltkrieg die Junior Republic-Bewegung auf ihrem Höhepunkt war, planten englische Erzieher und Strafreformer mit Unterstützung eines Großteils der englischen high society (Lord Lytton, der Leiter des Trägervereins, wurde britischer Vizekönig für Indien) die Gründung einer George Junior Republic in Südeingland: das *Little Commonwealth*. Die Leitung übernahm Homer Lane, der ehemalige Leiter der Ford Republic. (Commonwealth ist die englische Übersetzung des lateinischen Wortes Republik, vergleichbar dem deutschen Freistaat oder Volksstaat.) Dieses Modell- Reformatory (Fürsorgeheim für straffällige Jugendliche/Jugendgefängnis) war eine gar nicht gefängnisartige, sehr freie Einrichtung für straffällige jugendliche Jungen und (!) Mädchen.

Lane hatte im Jahr vor seiner Übersiedlung nach England einige Grundüberlegungen der Psychoanalyse Freuds übernommen und sie zu einer eigenen psychoanalytischen Pädagogik und Heimerziehungspraxis ausgearbeitet, die radikal das **Ausleben von Triebwünschen** betont, kei-

nesfalls das Zurückdrängen. Es ging darum, sozial **verträglichere Formen für das Ausagieren** von Triebwünschen zu finden. Bedürfnisbefriedigung, Glück und Selbstentfaltung werden zentral.

Lane betonte nun das soziale, solidarische Beziehungsmodell intakter Familien mit affektiven zwischenmenschlichen Beziehungen, die enge Gemeinschaft von Jugendlichen und erwachsenen *Helfern*, die gleichberechtigte Teilnahme der Hel-

fer am – auch politischen – Leben der Gemeinschaft. Obwohl die Formen staatsartig blieben, spielte das exakte Kopieren des Staates keine Rolle mehr.

Liebe wurde ein Zentralbegriff in Lanes Pädagogik und Philosophie. Er demonstrierte gezielt die Zwangswirkungen und die individuellen Kosten-Nutzen-Kalküle: Strafen verloren ihren Abschreckungscharakter und konnten im Einzelfall Belohnungen ähneln. Stattdessen setzte Lane auf Solidarität, Gemeinschaftsgefühl und Loyalität zur Gruppe.

Er wollte die Ereignisse auch nie passiv laufen lassen, sondern pädagogisch eingreifen. Er sorgte für lohnende positive Gemeinschaftsaufgaben und formulierte Probleme, deren Lösung dann jeweils von den Jugendlichen zu entscheiden war. Er förderte den Diskussionsprozess und die Bildung einer öffentlichen Meinung als Grundlage einer sich entwickelnden Selbstregierung. Er versuchte ihnen auch zu vermitteln, dass die von ihnen erlassenen überstrengen Schulpflicht- und Rauchverbots-Gesetze nicht ihren wirklichen Wünschen entsprachen.

1918 besichtigte A.S. Neill das Little Commonwealth, war begeistert und überredete Lane, ihn nach Kriegsende als Lehrer anzustellen. Das Little Commonwealth wurde jedoch kurz vor Kriegsende geschlossen, Lane zog als freier Dozent und Psychotherapeut nach London, wo Neill sein enger Freund und Schüler wurde, sich bei Lane auch einer Analyse unterzog und zwei Jahre lang in engster Identifikation als eine Art Kopie Homer Lanes lebte.

1.2.4 *Kollegen und Nachfolger Neills*

Die britische Kinderrepublik-Bewegung baute auf Lane auf und bezog sich immer wieder auf ihn und seinen Haupt-Nachfolger Neill. Sie arbeitete die Selbstregierung als freiheitliches pädagogisches Konzept weiter aus. Zur britischen Kinderrepublikbewegung besteht allerdings noch ein sehr großer Forschungsbedarf: die verschiedenen Einrichtungen, etwa die Schulheim-Gründungen ehemaliger Summerhill-Lehrer, müssten beschrieben und verglichen werden, um schließlich einen vergleichenden Gesamtüberblick über die besonders weit und freiheitlich entwickelte britische Kinderrepublik-Bewegung gewinnen zu können, die gleichzeitig auch der Überprüfung meiner hier gegebenen Beschreibungen und Interpretationen dienen könnte. Dies wären zweifellos interessante Themen für Diplom- und Doktorarbeiten.

Nur relativ wenige Schulen wurden unmittelbar nach dem Modell von Summerhill bzw. in der Tradition Homer Lanes gegründet¹, und zwar meist als therapeutisch

1 Die Arbeit von David Wills im Q-Camp in Hawkspur und in Barns-House habe ich in meiner *Kinderrepubliken*-Untersuchung beschrieben. O.L. Shaws Beschreibung seiner Arbeit in der Red Hill School liegt in deutscher Übersetzung vor. Zu beschreiben oder zu untersuchen blieben z. B. die mit Neills Unterstützung gegründeten Schulen Kingsmuir School (Lucy Francis) und Kilquhanity House School (John und Morag Aitkenhead), die Arbeit von Neills Stiefsohn Walter Neustätter in Sun Lodge, J.H. Simpson in Rendcomb College, Bertrand und Dora Russell in Beacon Hill, von Bill Malcolm in Summerhill, Bryn Conway, Penybryn, Alresford und Childscourt sowie von Anthony Weaver in Alresford.

Auch der deutsche Heimreformer Karl Wilker bezog sich auf Lane.

orientierte private Einrichtungen. Ihre vergleichende Beschreibung bleibt eine lohnende und notwendige Aufgabe. Ebenso inspirierte Neill die ebenfalls privaten Alternativschulen. Wer wie Robert F. Mackenzie oder Michael Duane versuchte, Neills Vorstellungen konsequent (und erfolgreich!) in staatlichen Regelschulen umzusetzen, machte häufig schlechte Erfahrungen mit den Behörden².

1.2.5 *Lückenhafter Forschungsstand*

Obwohl Summerhill jahrelang wohl die weltweit berühmteste Schule war, blieb der Informationsstand dazu auch in der Wissenschaft bemerkenswert oberflächlich. Es existierten bislang (vor meiner) nur zwei deutschsprachige Dissertationen über Neill: KARG (1983) fällt dabei durch ein enormes Maß an Unkenntnis und groben Fehlern sowie durch blühende Phantasie auf: So hält er den erklärten Atheisten und entschiedenen Feind aller Schöngeister, Neill, absurderweise für einen christlichen Erzieher und (aufgrund eines Übersetzungsfehlers, einer Verwechslung und wilder Spekulation) für einen Anhänger der religiösen und schöngeistigen Anthroposophie mit ihrer *Erkenntnis höherer Welten*. Er verlegt das Schloß Laxenburg auf den Gipfel des Sonntagberges und deutet den Namen Summerhill School als Programm aus, obwohl es nur der Name des Hügels war, auf dem die Schule lag.

Ute SCHMIDT-HERRMANN arbeitete (1987 in der Schweiz) das psychologische Konzept Neills auf. Neuerdings wird das Interesse an Neill wieder stärker: Meine Dissertation (1995) und die derzeit in Tübingen entstehende erziehungsgeschichtliche Dissertation von Axel D. KÜHN sowie seine Rowohlt-Monographie über Neill sind die ersten gründlichen erziehungsgeschichtlichen Arbeiten zu Neill und Summerhill in deutscher Sprache und beziehen endlich die Erkenntnisse der englischen Forschung ein. Meine Arbeit korrigiert die Gründungsgeschichte erheblich und arbeitet wohl erstmals die tatsächliche Erziehungspraxis mit Hilfe der Selbstregierung auf (siehe Kapitel 5).

Brauchbare Biographien (NEILLS während einer Psychotherapie in den 30er Jahren entstandene sehr unzuverlässige Autobiographie (1982) zählt nicht dazu!) lagen bislang nur in Englisch vor (HEMMINGS 1972 und vor allem die kaum übertreffbare, sorgfältige, umfangreiche Biographie von CROALL 1984) und wurden hier entsprechend wenig rezipiert. Auch Neills Vorbild Lane, auf das er häufiger verweist, und die an ihn anknüpfenden freiheitlichen britischen Kinderrepubliken waren in Deutschland bislang praktisch unbekannt.

Die Literatur ist allgemein durch allzu viel vorschnell wertende Einordnung und zu wenig genaue Beschreibung und Analyse gekennzeichnet. Sie konzentriert sich

2 Die von Duane und Mackenzie geführten Schulen Risinghill und Braehead wurden unter Vorwänden geschlossen. Siehe Duane (1973), Ellerby (1965), Foot (1967), Mackenzie (1967, 1970), Miller (1967), Small (1968). Auch E. F. O'Neill, der von Neill bewunderte bekannteste Vertreter der Lebensgemeinschaftsschule in England, wurde bei seiner Arbeit als Leiter öffentlicher staatlicher Volksschulen erst in Knuzden (bei Farnworth/Lancashire), dann in Prestolee School (in Kearsley/Lancashire) mit immer neuen Untersuchungen erst in den Nervenzusammenbruch getrieben und dann ausgezeichnet. Vgl. auch Fußnote 10.

außerdem allzu sehr auf Neills Persönlichkeit (*Genie...*) und übersieht dabei die bedeutende Rolle seiner Ehefrauen und der anderen Erzieher.

Die (häufig wiederholten) groben Falschmeldungen im Begleittext des Taschenbuches *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* zeigen den allgemein miserablen Informationsstand: dort wird behauptet, Neill habe 1921 in England die Internatsschule Summerhill gegründet und sei im selben Jahr auch Mitgründer der Internationalen Schule Dresden-Hellerau gewesen (tatsächlich zog die eigentlich 1922 gegründete Internationale Schule, die eigentlich *Neue Schule* hieß, 1924 nach England um). Außerdem habe Neill 1912 gemeinsam mit dem Magistertitel M. A. auch den M. Ed. Titel (Master of Education) erworben. (Dieser wurde ihm ehrenhalber erst 1966 von der Universität Newcastle verliehen).

2. Leben und Werk A.S. Neills

2.1 1883-1908: Jugend und Dorfschullehrerzeit

Alexander Sutherland Neill wurde am 17. Oktober 1883 im schottischen Forfar/Angus geboren und wuchs im zwei Meilen entfernten Kingsmuir auf, wo sein Vater Dorfschullehrer war. Die Atmosphäre dort war von der calvinistischen Religion geprägt, jede Lust und Vergnügung wurde unterdrückt. Nach zweijährigen kläglichen Versuchen in anderen Berufen erlernte Neill ab Mai 1899 vier Jahre lang (bis Juli 1903) in einer Art Handwerkslehre bei seinem Vater den Lehrerberuf – mit recht schlechten Prüfungsergebnissen, die ihn nur zu Hilfslehrer-Stellungen berechtigten. Er arbeitete danach zunächst drei angstvolle Jahre in Bonnyrigg bei Edinburgh und in Kingskettle/Fife, in denen er aus Angst vor strengen Schulmeistern die Kinder gelegentlich mit dem Lederriemen oder Gürtel (strap, tawse, belt) prügelte, der in Schottland den Rohrstock (cane) ersetzte. Dies war in den Schulen der Jahrhundertwende allgemein üblich: gefordert waren zunächst Gehorsam, gute Manieren und militärische Disziplin (Einmarschieren in den Klassenraum etc.). Allgemein wurde mit Angst regiert, unverständenes Auswendiglernen war üblicher und wichtiger als Sinnverständnis.

In dieser Zeit entschloß sich Neill zum Studium und erwog, wie sein Bruder Pfarrer zu werden. Schließlich bestand er das Hilfslehrerexamen und den ersten Teil der Universitäts-Aufnahmeprüfungen.

Daraufhin wechselte der 24jährige Neill Ende November 1906 zu einem fast gleichaltrigen, sehr liberalen Schulmeister nach Newport, einem südlichen Vorort von Dundee, wo er erstmals glückliche Zeiten erlebte. Er war beliebt bei den Kindern, benutzte den Schlagriemen nicht mehr, drohte aber noch damit und überließ die Bestrafungen dem Schulmeister. Arm in Arm mit den Kindern unternahm er mit seiner Klasse Ausflüge zur Naturbeobachtung, zum Zeichnen, zur Geographie etc.

In Newport begann auch die lange Reihe missglückender romantischer, unsexueller Liebesbeziehungen zu bürgerlichen Mädchen und kurzer, sexueller Affären mit Fabrikmädchen. Eine mehrjährige Liebesbeziehung gelang ihm nach mehreren Psychotherapien erstmals in den 1930er Jahren, als er etwa 50 Jahre alt war.

2.2 1908-1914: Linkswendung im Studium, Journalist

Nachdem Neill auch das Lehrerexamen und die restlichen Universitäts-Eingangsprüfungen bestanden hatte, begann er im Oktober 1908 ziemlich planlos ein Studium. Nach einem Jahr wechselte er von Agrarwissenschaft zu Anglistik.

Im Elternhaus war Neill der verträumte Trottel und der klägliche Versager der Familie gewesen, der die hochgesteckten Moral-, Bildungs- und Verhaltenserwartungen seiner Eltern nirgends erfüllen konnte. Als Hilfslehrer war Neill ein eifriger Konservativer gewesen, hatte sich im militärischen Freiwilligenkorps betätigt und selbst nach den Zielen seiner Eltern gestrebt, hatte betont Anschluß an die

bürgerliche *gute Gesellschaft* und ihre Kunst und Kultur gesucht, sich mit Literatur, Musik, Theater, Ballett und Opern befasst. Den gesellschaftlichen Anschluß hatte er in Newport, wo er nebenbei als Nachhilfelehrer bei einem Industriellensohn tätig war, und auch im Studium gefunden. Er lernte tanzen und feinere Manieren.

Das selbst angesparte Geld blieb für Neill während der Studienzeit stets extrem knapp. Seine schamhaft versteckte Armut inmitten der wohlhabenden Gesellschaft machte ihm Schwierigkeiten: selbst kostenlose Veranstaltungen konnte er sich wegen der damit verbundenen Nebenkosten (Trinkgeld, Garderobengebühr, teure Kragenwäsche, Kleiderkonventionen) kaum leisten.

Im Studium wandte er sich modernen sozialkritischen Autoren zu: Nietzsche, H. G. Wells, Ibsen und vor allem G. B. Shaw. Am höchsten ihm vorstellbaren Punkt seiner Karriere, kurz vor dem Erwerb des Akademischen Grades an der Universität, machte er eine völlige Kehrtwendung: Er warf Religion und Tradition, die konservativen bürgerlichen Lebens- und Anstandsvorstellungen über den Haufen, gelangte zu einer gesellschaftskritischen linken Haltung und sah sich als Sozialist, Pazifist und Sozialreformer, bekannte sich zur Gleichheit aller Menschen, zur Frauenemanzipation und Freien Liebe, lehnte die herrschende Religion und Institutionen wie Kirche, Ehe, Familie, Staat und Schule scharf ab und verurteilte soziale Klassentrennung, soziale Überheblichkeiten, Kolonialismus, Rassismus und Verhaltenszumutungen aller Art.

Neill engagierte sich stark in der Studentenvertretung und widmete im letzten Studienjahr fast seine ganze Zeit der journalistischen Arbeit als Herausgeber des Studentenmagazins *Student* und schrieb auch einige Theaterstücke. Zeichnungen von ihm erschienen im *Glasgow Herald*.

Im *Student* schrieb Neill radikale reformpädagogische Polemiken gegen das Kurs- und Prüfungssystem der Universität, das, statt vorhandene Fähigkeiten und Interessen der Studenten *herauszulocken* und weiterzuentwickeln, sie gewaltsam von außen *hineinzu-*rammen versuche. Nur auswendig gelerntes Faktenwissen werde gelehrt und abgeprüft, die eigenständige Denkfähigkeit werde entmutigt. Er forderte, dass Hochschullehrer sich mit den Studenten anfreunden sollen und nicht durch eine Aura formaler Würde von ihnen getrennt sein dürfen.

Neill war nun zeitlebens von einer feindlichen Abneigung gegen Religion, Schule, Bildungserwartung und Lernzwang, überhaupt Zwängen jeder Art geplagt, unter denen er in Kindheit, Jugend, Dorfschullehrerzeit und Studium gelitten hatte und über die er in seiner Autobiographie (NEILL 1982) detailliert berichtet. Diese tief sitzenden Abneigungen bestimmten sein Lebenswerk ebenso wie seine positiven Überzeugungen.

Neill erwarb im Juli 1912 den Magistergrad (M. A.) in Anglistik und trat kurz danach der Labour Party bei.

Er arbeitete dann, da er keinesfalls mehr als Lehrer arbeiten wollte, sehr erfolgreich als Redakteur verschiedener Verlage, zog dabei auch nach London um, bis bei Kriegsausbruch im August 1914 der Verlag Bankrott machte.



Abbildung 3: A. S. Neill als Journalist (1912-1914)

2.3 1914-1918: Schulmeister in Gretna Green, Bücher, Militärzeit

Neill war pazifistisch gesinnt, sein Vorbild G. B. Shaw hatte in *Common Sense about the War* sogar gefordert, die Soldaten sollten ihre Offiziere erschießen und dann heimkehren. Wegen der extrem harten Behandlung der Kriegsdienstverweigerer traute Neill sich aber nicht, den Kriegsdienst zu verweigern. Da ohnehin die Wehrpflicht eingeführt war, meldete er sich 1914 ohne Begeisterung *freiwillig*. Wegen einer kurz vor Kriegsbeginn ausgeführten Beinoperation war er bis März 1917 untauglich.

Ab Mitte Oktober 1914 wurde er Schulmeister (d.h. Schulleiter) in Gretna Green. Nach sehr kurzen Versuchen mit schärferer Disziplin und schottischem Schlagriemen entdeckte er seine Abneigung gegen Strafe und sturen Lernzwang wieder und sah die Schule eher mit den Augen der Schüler. Den Lederriemen, das Symbol seiner Lehrerautorität, verbrannte er demonstrativ im Ofen.

Neill machte sich wenig Illusionen über die Wirkung seines Dorfschulunterrichtes: seine Schüler würden mit 14 Jahren entweder Landarbeiter oder Fabrikarbeiter werden und die Geographie Indiens ebenso wie das restliche Schulwissen rasch vergessen. Seine Schule sollte den Kindern nicht auswendiggelernte Fakten (Jahreszahlen...) eintrichtern, sondern sie denken lehren und ihnen eine lebenslang wirkende Haltung zum Leben vermitteln. Das Kind sollte lernen, nicht zu urteilen, sondern zu verstehen, alles anzuzweifeln und zu hinterfragen, Rebell zu sein und nicht demütig, bescheiden und unterwürfig.

Neill diskutierte mit den Kindern pro und kontra Krieg und Frauenstimmrecht, äußerte seine Abneigung gegen den nationalistischen Einschlag der Geschichtsbücher, ihre Konzentration auf Könige und die Vernachlässigung der Geschichte des Volkes, kritisierte, dass seine weiblichen Kolleginnen nur halb soviel Gehalt bekamen wie er. Da er Religionsunterricht geben *musste*, diskutierte er darin über biblische und naturwissenschaftliche Weltansicht sowie andere Religionen.

Jegliche Behandlung von Sexualität in der Staats-Schule hätte Neills (sowieso als sicher erwartete) sofortige Entlassung bedeutet, deshalb träumte er schon 1915 von der Eröffnung einer privaten Schule, in der er Sexualerziehung einführen würde und größere pädagogische Freiheiten hätte.

Obwohl Neill forderte, Erwachsene dürften den Kindern keine Werte aufdrängen und nicht (insbesondere moralisch) urteilen, war sein damaliger Unterricht noch keineswegs kind-zentriert, sondern Neill verkündete und predigte seine eigenen definitiven sozialreformerischen Überzeugungen.

Neill forderte schon damals, niemand soll auch nur ein Wort lesen lernen, bevor er lesen lernen will. Die Klassen sollten höchstens 12 Schüler haben und eigentlich gar keine Klassen mehr sein: Der Lehrer soll nur noch der Helfer der Schüler sein, der zusammen mit ihnen lernt und den sie bei Bedarf konsultieren können.

Als Haupthindernis einer solchen freien Schule sah er die Eltern an, zu denen die Kinder jeden Tag zurückkehren mussten, und die solche Freiheit nicht dulden würden, wodurch das Kind *zwischen zwei Feuer* geriete.

„Nach und nach merkten die Kinder, dass meine Disziplin der reinste Bluff war und dass es mir nicht das geringste ausmachte, ob sie etwas lernten oder nicht. Aus der stillen Schule wurde ein Gartenlokal voller Lärm und Gelächter. Aber wir hielten die üblichen Unterrichtsstunden ab, und sie lernten vermutlich nicht weniger, als wenn sie Angst vor mir gehabt hätten.“ (NEILL 1982, 122)

Neill schaffte die Hausaufgaben ab, die Kinder durften nun während der Schulstunden reden und ohne besondere Erlaubnis den Raum verlassen. Einen Tag in der Woche hatten die Kinder *frei* und konnten ihre Beschäftigung völlig frei wählen, etwa in der Werkstatt arbeiten oder in die Felder gehen und lesen. Schüler bauten in der Schule Drachen, einen Fischteich, ein Boot und ein Taubenhaus.

Die 55 Jahre später interviewten ehemaligen Schüler (HEMMINGS 1972, 17) erinnerten sich, dass sie Neill und seine Zwang-losigkeit sehr mochten, während den Eltern die Schule ohnehin ziemlich egal war:

„Seine Lehrmethode war sehr einfach: Ich zum Beispiel war gut im Rechnen, also tat ich nichts anderes“ (in CROALL 1984, 60; Übersetzung von mir).

Trotzdem war der Schulinspektor bei den jährlichen Schulinspektionen mit den Leistungen sehr zufrieden, bemängelte aber Disziplin und Ordnung. Neill wiederum beklagte, dass die Schulverwaltung die längst überfüllte Schule (wohl auch kriegsbedingt) verkommen ließ, kein Heizmaterial lieferte und die dadurch geplatzten Wasserrohre, zerbrochene Scheiben und den heruntergefallenen Deckenputz nicht reparierte und die Schule nicht mehr reinigte. Bei Kälte musste zeitweise der Unterricht ausfallen.

Gegen Ende 1914 begann Neill, neben dem schulamtlichen ein privates Schultagebuch zu verfassen, das er gegen Ende des Jahres 1915 (nach Vorabdruck der ersten Kapitel in der *Scottish Educational News*) als sein erstes Buch *Tagebuch eines Schulmeisters* (*A Dominie's Log*) veröffentlichte. Es wurde meist (z. B. in der *Times*) positiv zustimmend rezensiert, Reaktionen auf das Buch brachten ihn in Kontakt mit Gleichgesinnten. In seinem 1917 erschienenen zweiten Buch *A Dominie Dismissed* (Hinauswurf eines Schulmeisters) entwickelte er seine Schul-Vorstellungen weiter. Das Buch ist eine fiktive Geschichte über seinen stets erwarteten, aber nie erfolgten Hinauswurf aus der Schule (der allerdings in der Autoren-Vorstellung der Neuauflage von *A Dominie's Log* (London: Hogarth 1986) fälschlich für bare Münze genommen wird).

Schließlich musste Neill doch zum Militärdienst. Er fürchte und hasste das Militär mit seiner Willkür und Rechtlosigkeit. Die dreimonatige Infanterie-Grundausbildung war für den pazifistischen freisinnigen Lehrer mit krankem Bein in jeder Hinsicht eine Qual. Wegen guter mathematischer Kenntnisse und kranken Füßen wurde er Artillerie-Offiziersanwärter und erhielt im März 1918 das Offi-

zierspatent. Er wurde als Artillerie-Ausbilder eingesetzt, die täglich erwartete Abkommandierung an die mörderische Front blieb aus.

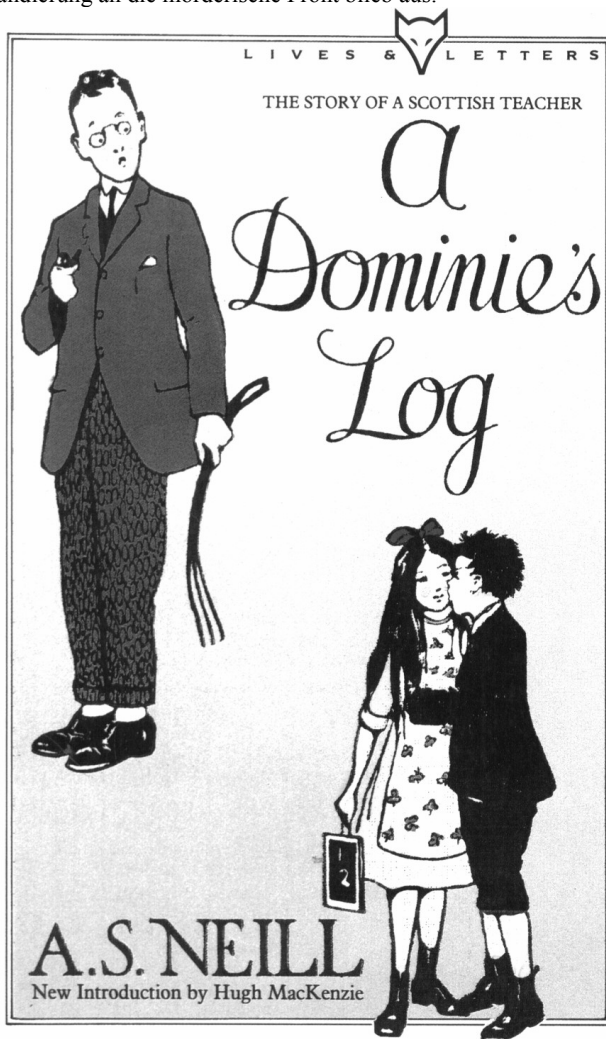


Abbildung 4: Der Einband der Taschenbuchausgabe von 1986

Bei der europaweiten ersten Epidemie der spanischen Virusgrippe Mitte 1918 (die in England mehr Tote als der Krieg gekostet haben soll) erkrankte Neill sehr schwer und erlitt anschließend einen schweren Nervenzusammenbruch mit Symptomen, die einem Gratschock in den Schützengräben glichen. Der hinzugezogene Spezialist, der bekannte Anthropologe William H. Rivers, arbeitete auch psychoanalytisch und analysierte Neills Träume, wodurch Neill erstmals von Freud erfuhr.

2.4 1918-1921: Reformpädagoge in London

Eine Dame aus dem Umkreis der berühmten King Alfred School (K.A.S.) hatte Neill auf sein erstes Buch hin geschrieben. Neill besuchte sie daraufhin und wurde John Russell vorgestellt, dem Leiter der King Alfred School. Die Dame berichtete auch vom *Little Commonwealth*, einem extrem modernen und freiheitlichen Besserungslager für jugendliche Delinquenten, das nur 60 km von der Kadettenschule Trowbridge entfernt lag, und gab Neill ein Vorlesungs-Protokoll Homer Lanes, des Gründers und Leiters des *Little Commonwealth*. Neill besuchte das *Little Commonwealth* an einem Winterwochenende Ende 1917.

„Homer Lane war die bei weitem eindrucksvollste Persönlichkeit, der ich bis dahin begegnet war. Er erzählte mir von einzelnen Fällen, und ich hörte ihm hingerissen zu. Seine Fürsorgezöglinge bezauberten mich, und ich brachte Lane so weit, dass er mir versprach, ich könnte nach Beendigung meiner Militärzeit im ‚Kleinen Commonwealth‘ mitarbeiten.

Meine erste Tat, als ich mich gesund genug fühlte, bestand darin, dass ich Lane schrieb, ich könnte kommen. Als Antwort erhielt ich die Mitteilung, das Commonwealth sei geschlossen worden und Lane halte sich ziemlich krank in London auf. Enttäuscht dachte ich, dass ich nun das zweitbeste versuchen sollte. So schrieb ich an John Russell, bat ihn um eine Anstellung, bekam sie und wurde Lehrer an der K. A. S.“ (NEILL 1982, 139).

Der Kontakt mit Homer Lane wird von Neill als *der* entscheidende Wendepunkt seiner Karriere angesehen. Neill wurde Lanes Freund und Schüler, ließ sich von ihm psychoanalysieren und erlernte die Psychoanalyse-Theorie. Hier fand er die ersehnte wissenschaftliche Grundlage für seine freiheitlichen Gefühle und Ansichten. Bislang waren Neills Ansichten und sein *Auf der Seite des Kindes stehen* eher instinktiv und intuitiv gewesen. Von nun an spielte die *neue Psychologie* (Psychoanalyse) die Hauptrolle: Freuds Lehre von der kindlichen Sexualität und von den unbewussten Motiven, ihrer Unterdrückung, den daraus folgenden Neurosen und die Wieder-Ent-Deckung der unbewussten Handlungsmotive durch Methoden der Traumdeutung und der freien Gedankenassoziation. Lanes Little Commonwealth war ein praktisches Modell freiheitlicher psychoanalytischer Pädagogik.

Neills nächstes (1921 erschienenes und Lane gewidmetes) Buch *A Dominie in Doubt* spiegelt diese neuen Einflüsse der Laneschen Theorie, aber auch schon erste Kritiken an Freud, der Neill in Einzelheiten als zu starr erschien.

Neill predigte nun nicht mehr, wie noch kurz zuvor, seine definitiven sozialreformerischen Ansichten, sondern forderte eine Entwicklungs-Freiheit des Einzelnen. Feste Vorgaben für alle konnte es nun nicht mehr geben: Niemand ist weise genug, um einem anderen dessen Lebens-Ziele verbindlich vorschreiben zu können.

Im Oktober 1918 war Lane als freier Dozent und Psychotherapeut nach London gezogen. Neill nahm vielleicht auch deshalb wenige Monate später die Lehrerstelle an der nahen King Alfred School an. Die Lanes schickten wegen Neill ihre

Kinder Polly und Allen dorthin, und Neill lud Lane zu psychologischen Vorträgen vor den Lehrern der King Alfred School ein.

Da Lane sich mangels Ausbildung nicht Therapeut nennen durfte, bezeichnete er seine Behandlung als *Privatunterricht* (private lesson; aus ähnlichen Gründen heißen heute in Deutschland viele Psychotherapien *Beratung*) was Neill später übernahm. Neill nahm etwa ein Jahr lang an jedem Werktag als *Schüler* (pupil) bei Lane *Privatstunden*, in denen Lane Traumdeutung und freie Assoziation praktizierte und *seine* Version der Freud'schen Analyse erläuterte. Seit Mitte 1919 kam er auch an den Wochenenden zum Abendessen zu den Lanes, die für ihn eine Art von Ideallehrern waren. Neill kopierte Lane geradezu, besuchte Lanes psychoanalytischen Studienzirkel und sämtliche seiner Vorträge. Nach einigen Monaten hielt Neill selbst einen Vortrag über das *Little Commonwealth*, durch den Lane sich falsch dargestellt fühlte und jegliche derartige Wiederholung verbot. Dies führte zu einer vorübergehenden Trennung, Neill unterbrach die Analyse bei Lane und ging zeitweilig zum Jungianer Maurice Nicoll in Behandlung.

Wohl im Januar 1919 wurde Neill Lehrer an der King Alfred School in Hampstead, der wohl fortschrittlichsten, modernsten und freiesten Schule Londons: ohne körperliche Züchtigungen, ohne Noten, ohne Belohnungen und Preise, ohne Wettbewerb. Hier wurde schon vor dem Weltkrieg Koedukation und freie, legere Disziplin praktiziert. Es gab sogar ein Selbstregierungs-gremium aus gewählten Repräsentanten der Lehrer und Schüler, in dem die Schüler die Mehrheit hatten, und das Schulgesetz erließ und durchsetzte.

Trotzdem herrschte dort nicht die Freiheit und Gleichheit, die Neill forderte: Die Lehrer waren zwar keine traditionellen Zuchtmeister mehr, wurden aber auch nicht gleichrangig mit den Schülern, sondern blieben betont *Erwachsene* mit einer besonderen Würde, für die *besondere* Regeln und Rechte galten, und die von Schülern nicht kritisiert werden durften. Die vorgegebene Etikette und *selbstverständliche* Anstands- und Moralnormen beherrschten die Schule: sanft, freundlich und nachdrücklich vorgebrachte strenge Moralvorstellungen engten die Meinungs- und Verhaltensfreiheit deutlich ein. Trotz der Koedukation blieb die übliche Unterdrückung der normalen sexuellen kindlichen Regungen: die Kinder sollen Brüder und Schwestern sein, und nichts anderes! Viele Kinder kannten nicht einmal die allerüblichsten Schimpfworte und Flüche. Als ein neunjähriger Junge ein achtjähriges Mädchen geküsst hatte, sah sich der Direktor zu einem langen und deutlich antisexuellen Vortrag veranlasst.

Der Art von Selbstregierung, die Neill bei Lane gelernt hat, stand man eher ablehnend gegenüber, Neill durfte sie aber innerhalb seiner Klasse erproben. Als die Kinder laut wurden und Dampf abließen, was Neill nicht störte, wohl aber andere Lehrer, sah man das als Beweis, dass diese Selbstregierung nicht funktionierte. „Sie funktionierte auch nicht, aber sie machte Spaß.“ (NEILL 1982, 141) Der Konflikt ging offenbar nicht pro und kontra Selbstregierung, sondern um ihre Reichweite und um das Maß der verbleibenden speziellen Erwachsenen-Autorität. Die freieste Schule Londons war für Neill nicht frei genug gewesen, und so musste er die King Alfred School nach fünf Trimestern Mitte 1920 verlassen.

Homer Lanes Sohn Allen Lane war Klassensprecher in Neills Klasse gewesen. Ein weiterer Schüler in seiner Klasse war Walter Neustätter, dessen Mutter Ada Lilian Lindsey-Neustätter (Neills spätere Ehefrau) in England von der Kriegserklärung überrascht worden war und so bis 1919 vom Ehemann Otto Neustätter in Dresden getrennt wurde. Sie dachte ähnlich wie Neill. Aus Geldmangel konnten die Pläne der beiden, gemeinsam eine freie Schule zu gründen, nicht verwirklicht werden (Näheres zu den Neustätters im Kapitel 2.5.2).

Als Neill die King Alfred School verließ, war er sehr belesen in psychoanalytischer Literatur, und bald ermutigte ihn Lane, selbst Analysefälle zu übernehmen. Er war zur Gründung einer eigenen selbstregierten freien Schule entschlossen und suchte nach geeigneten Gebäuden. Aus den Erfahrungen der King Alfred School hatte er gelernt, dass radikale Selbstregierung in einer Tagesschule nicht zu realisieren ist, da dort ein zu großer Teil des Lebens der Kinderselbstregierung entzogen ist.

Von Lanes Grundannahmen ausgehend baute Neill nun seine Vorstellungen publizistisch aus. Seine Bücher hatten beachtliche Auflagen (*A Dominie Dismissed* z.B. 36.000 innerhalb von fünf Jahren). Auch die humoristischen, nicht pädagogischen Bücher Neills wurden positiv aufgenommen: die lustige Geschichte eines schottischen Dorfes *The Booming of Bunkie* erschien 1919, die autobiographisch gefärbte Geschichte *Carrotty Broon* 1921. Es schien noch offen, ob er eher ein pädagogischer oder ein humoristischer Schriftsteller war.

Neill nahm das Angebot von Beatrice Ensor an, mit ihr zusammen die im Januar 1920 erstmals erschienene reformpädagogische Zeitschrift *New Era* herauszugeben. Ab dem Juliheft 1920, das er praktisch allein gestaltete, war er Mitherausgeber. Er hatte freie Hand, hielt viele Vorträge, besuchte praktisch sämtliche fortschrittlichen Schulen und verbreitete von Anfang an deutlich seine radikalen Erziehungsvorstellungen. Seine Artikel und Vortragsreisen über Psychoanalyse und Erziehung riefen äußerst heftige Proteste und Diskussionen hervor.

Die Reform-Pioniere waren sich einig in der Ablehnung der Drill- und Zwangs-Erziehung, an der die Erfahrung des brutalen und im nachhinein ziemlich unsinnigen Weltkrieges mit Millionen Toten zusätzlich deutliche Zweifel geweckt hatte. Man forderte ganz allgemein Individualisierung, Freiheit, Demokratie, Selbstregierung, Selbstentwicklung, Toleranz zwischen den Nationen wie in der Erziehung. Doch die Mehrzahl der Reformpädagogen meinte *angeleitete und begrenzte Freiheit* im Rahmen der bestehenden Moral und der guten Sitten, von Geschmack und Anstand, nach den fertig vorgegebenen Standards und Idealen. In der Praxis hieß dies z. B., dass Kinder sanft gezwungen wurden, sich nicht so sehr mit der Populärkultur (Charlie Chaplin, Limericks und Foxtrott-Musik), sondern mehr mit ernster, hoher Kunst von Goethe, Blake, Beethoven etc. zu befassen.

Neill benutzte dieselben Vokabeln *Freiheit* und *natürliche Entwicklung* wie die große Mehrheit der reformistischen Reformpädagogen, allerdings in einem radikaleren, revolutionären Sinn. Er verwarf jede Erziehung nach oder zu (von außen) vorgegebenen Idealen wie Moral, gutem Geschmack, höherer Kultur und den üblichen Missbrauch der Selbstregierung als Mittel zur Durchsetzung vorher festste-

hender pädagogischer Ziele des Erziehers. Und er verwarf ebenso alle Autorität, Strafen und Gehorsam, *sofern* sie nicht auf freiem gegenseitigen Übereinkommen beruhten.

Die Gegensätze zwischen Neill und B. Ensor wurden besonders bei der Beurteilung der Pädagogik Maria Montessoris deutlich. Die *New Era* berichtete in jeder Nummer über Montessori und propagierte Montessoris Ideen.

Die Freiheit des Kindes ist ein zentrales Prinzip bei Montessori: Es gibt keinen Stundenplan, die Kinder können sich frei bewegen, sollen nicht von Erwachsenen dominiert werden, sondern sind frei, einen Apparat zu benutzen oder nicht, an einer Lektion teilzunehmen oder nicht, ihre Arbeit zu beenden oder nicht.

Lane und Neill kritisierten Montessori leidenschaftlich wegen der mit ihrem Freiheitssystem verbundenen massiven Freiheits*beschränkungen*, der Beschränkung der Freiheit auf den *Intellekt*, bei Ignorierung und Unterdrückung der (nur störend wahrgenommenen) unbewussten Motive, Emotionen und kreativen Impulse des Kindes: Spiel, Phantasie, Kunst und Poesie. Die Benutzung der didaktischen Apparate ist nur für ihren jeweils intendierten Zweck erlaubt: Das Kind darf damit in der vorgeschriebenen Weise *arbeiten*, aber nicht *spielen*, und muss dabei ruhig und ordentlich sein. Neill kritisierte die Absicht, Kinder und ihre Umgebung zu kontrollieren, und betonte, dass Lautstärke ein für Kinder notwendiger Ausdruck von Kraft und Macht (power) sei und nicht verboten werden solle. Montessoris alles durchziehende Moralität und religiöse Haltung, ihre festen Vorstellungen von *moralisch richtig* und *moralisch falsch* stießen Neill ab. Für ihn war sie bloß eine *italienische Kirchenfrau* und *Charakterformerin*, und dies war die schlimmste Verurteilung, die er kannte.

Beatrice Ensor hielt Neill entgegen, dass alle Menschen von der Umwelt beeinflusst seien und es keine *vollkommene* Freiheit, keinen reinen *Selbstaussdruck* gebe. Der Erzieher müsse darum die *richtigen* Anregungen und die *richtige* Umgebung und Umwelteinflüsse sorgfältig, gezielt pädagogisch auswählen. Neill sah darin jedoch nichts anderes als gezielte Charakterformung.

Neill genoß den durchaus freundschaftlichen Ideenstreit mit B. Ensor, die – auch wenn sie anderer Meinung war – seine radikalen Artikel sehr schätzte. Obwohl ihm die Arbeit gefiel, war ihm von Anfang an klar, dass er bei der Zeitung nicht lange bleiben wollte: Er wollte endlich seine eigene freie Schule gründen. Im Januar-Heft 1923 beendete B. Ensor aufgrund der überdeutlichen Auffassungsunterschiede, und weil Neill sowieso in Deutschland blieb, dessen Mitherausgeberschaft.

Ende Juli 1921 bis Anfang August nahm Neill an der Konferenz über den *kreativen Selbstaussdruck des Kindes* in Calais teil. Auf dieser Konferenz wurde auf Initiative von E. Rotten, A. Ferrière (Genf) und B. Ensor (London) die *New Education Fellowship* gegründet (NEF; Weltbund für die Erneuerung der Erziehung, seit 1966 World Education Fellowship), der bedeutendste internationale Verband der Reformpädagogik. Als Mitglied galt jeder Abonnement der *New Era*. Mitheraus-

geber Neill war daher ein herausragendes Gründungsmitglied. Sein Vortrag dort über die *Abschaffung der Autorität* erschien vielen als libertär-anarchisch.

Die *New Era* war das offizielle Organ der NEF, seit 1922 erschien auch eine französische Ausgabe *Pour l'Ere Nouvelle* von Adolphe Ferrière in Genf und eine deutsche Ausgabe *Das Werdenende Zeitalter* von Elisabeth Rotten (ab 1926 zusammen mit Karl Wilker). Neill nahm auch später an den alle zwei Jahre stattfindenden internationalen Tagungen der NEF teil.

Nach der Konferenz in Calais hielt er in Salzburg auf einer von der *Women's International League for Peace and Freedom* organisierten Konferenz über *Psychologie, Erziehung und Politik* eine (nicht überlieferte) Rede und reiste dann nach (Dresden-) Hellerau.

2.5 1921-1924: Schulgründung auf dem Kontinent – Dresden-Hellerau und Sonntagberg

Seine schon seit Jahren geplante freie selbstregierte Schule gründete Neill schließlich 1921 in Deutschland, in der Gartenstadt Dresden-Hellerau.

2.5.1 *Schulen der Gartenstadt Hellerau*

Das genossenschaftssozialistische Gartenstadtkonzept von Ebenezer Howard bezweckte die Gründung neuer Städte auf bisherigem Agrar- oder Ödland, wobei der Spekulationsgewinn bei der Umwandlung in Bauland einen großen Teil der Baukosten tragen sollte. Umfangreiche öffentliche Sozial- und Wohlfahrtseinrichtungen waren geplant. Da sämtlicher Grund und Boden genossenschaftliches Gemeineigentum der Bewohner sein sollte, kam dies einer friedlichen Bodenreform gleich. Mehrere politisch selbstständige Teilstädte sollten, durch breite Agrargürtel voneinander getrennt und durch Eisenbahnen verbunden, zusammengenommen eine Viertelmillionenstadt ergeben. Dazu ist es nirgends gekommen. Howard gelang jedoch die Gründung der nördlich von London gelegenen (Teil-) Städte Letchworth (1903) und Welwyn (1920).

Die erste und zugleich radikalste Verwirklichung dieses Konzeptes in Deutschland war die ab 1906 geplante und ab 1909 gebaute Gartenstadt Hellerau, ein Vorort Dresdens. Anlass und treibende Kraft war der Wohnungsbedarf durch die auf der Heller-Au errichteten Deutschen Werkstätten. Gartenstadt, Deutsche Werkstätten und Deutscher Werkbund waren rechtlich völlig unabhängig, faktisch und personell aber engstens verzahnt. Die für die Firma tätigen bedeutenden Werkbund-Künstler gestalteten auch die Gartenstadt: Richard Riemerschmid, Hermann Muthesius, Heinrich Tessenow u.a. So wurde Hellerau fast zwangsläufig ein Zentrum aller kulturellen Reformbewegungen in Deutschland und Muster- und Versuchssiedlung für Gesellschaftsverbesserung aller Art.

Von Anfang an wurde das Schulwesen mitgeplant, wobei sämtliche Bildungseinrichtungen durch enge Zusammenarbeit ein eigenes integriertes Schulsystem bilden sollten: öffentliche Volksschule, eine neusprachlich- naturwissenschaftliche Höhere Knaben- und Mädchenschule, die Lehrwerkstätten der Deutschen Werk-

stätten mit integrierter Berufsschule. Tatsächlich arbeiteten sämtliche Bildungseinrichtungen nach betont modernen (reformpädagogischen) Grundsätzen engstens und freundschaftlich zusammen, übernahmen füreinander wechselseitig Teile des Unterrichts, aber auch der Verwaltung. Der musikalische Unterricht dieser Schulen sollte von Anfang an ausdrücklich auf der *Rhythmischen Gymnastik* nach *Jaques-Dalcroze* aufbauen.

Wolf Dohrn, zugleich Sekretär des Deutschen Werkbundes und Bauleiter der Gartenstadt, wandte fast sein gesamtes Vermögen auf, um 1910-1912 durch den jungen Architekten Heinrich Tessenow (der dadurch bekannt wurde) die *Bildungsanstalt* erbauen zu lassen, ein von zugehörigen Wohngebäuden umgebenes Schulgebäude, auch Festspielhaus genannt. Auf die große Bedeutung der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze und ihres Gebäudes für die Reform des Theaters, des Theaterbaus, der Bühnendekoration, des Tanzes, des Balletts und der Oper kann hier nicht weiter eingegangen werden. Emile Jaques-Dalcroze übersiedelte daraufhin 1910 mit seiner Schule nach Hellerau, da seine Methode in diesem Reformort den größten volkserziehenden Einfluß haben würde. Er bildete Tanz- und Musiklehrer und vor allem -lehrerinnen aus.

Die von Jaques-Dalcroze entwickelte *Rhythmische Gymnastik* zielte nicht auf irgendwelche Turnübungen, sondern scheint eher mit körperorientierten Psychotherapieverfahren vergleichbar (obwohl sie sich keineswegs als solche verstand!). Dabei ging es ganz betont um Spontaneität, um das Wiederentdecken und Erleben des eigenen Körpers und Körpergefühls, um Selbstbestimmung *von-innen-heraus*, um Phantasie und Improvisation selbst noch bei der öffentlichen Aufführung, aber auf gar keinen Fall (!) um einstudierte Übungen. Diese betonte Befreiung mag die Begeisterung für die Methode erklären.

Rhythmische Gymnastik wird im Englischen (z.B. in Neills Schriften) stets als *eurhythmics* bezeichnet, die Rückübersetzung ins Deutsche (*Eurhythmie*) bewirkt meist eine Verwechslung mit der anthroposophischen, Steiner'schen Abwandlung dieser Methode. Hier ist damit stets *Rhythmische Gymnastik nach Jaques-Dalcroze* gemeint!

Schulleben und Lernen waren sehr weitgehend selbstbestimmt und sehr (!) international, es gab etliche Zweiganstalten im In- und Ausland, bemerkenswert sind dabei die Verbindungen zu reformpädagogischen Schulen: die Zweiganstalt in der Berthold-Otto-Schule Berlin-Lichterfelde und Kurse in Wickersdorf und in Bedales/England. Man hätte kaum eine noch kosmopolitischere Schule finden können. Trotzdem wurde der fast vergötterte Jaques-Dalcroze (ein Schweizer) zu Beginn des Weltkrieges von seinen eigenen Anhängern aus nationalistischen Gründen vertrieben, woraufhin die Schule schloß.

Paul Geheeb, der *Linksaußen* der Landerziehungsheimbewegung, hatte 1906 gemeinsam mit Gustav Wyneken die koedukative Internatsschule *Freie Schulgemeinde Wickersdorf* gegründet, die von der wöchentlichen gemeinsamen Vollversammlung der Schüler und Lehrer geleitet wurde. Nach Streitigkeiten mit Wyneken verließ er Wickersdorf und verhandelte im Sommer 1909 eine Weile erfolglos mit der Gartenstadt Hellerau wegen des dort von Anfang an eingepflanzten

Landerziehungsheims. Er gegründet dann aber 1910 mit seiner Frau Edith im Odenwald die Odenwaldschule.

Die 1913 in den Landhäusern am Moritzburger Weg (zwischen der Fabrik der Deutschen Werkstätten und der Straße Am Grünen Zipfel) eröffnete private Heim-Schule (Ostern/1. April 1913, zugehöriges *Schulheim* im Herbst 1913) verstand sich nur als *aus der Idee der Landerziehungsheime hervorgegangen* und orientierte sich von Anfang an an Paul Geheeb.

Diese naturwissenschaftlich-neusprachliche *Deutsche Schule* (Schultyp, im Gegensatz zur Lateinschule) war – insbesondere zur Zeit des Kaiserreiches – ein äußerst modernes Unternehmen, sowohl was die Unterrichtsinhalte und -methoden betrifft (Realien, neue Sprachen; Betonung kreativer Fächer, Selbsttätigkeit, Arbeitsschule), als auch die allgemeine Erziehung (Koedukationsschule mit geschlechtsgemischtem Heim (!), kameradschaftlicher Umgang, psychologische Orientierung, Individualisierung). Knaben und Mädchen arbeiteten, spielten und aßen gemeinsam, wohnten aber getrennt.

Erklärte Ziele der mit 66 sechs- bis fünfzehnjährigen Knaben und Mädchen in sechs Klassen eröffneten Schule waren: *psychologisch vertiefte* Arbeitsschule mit kleinen Klassen (bis 10 Schüler) ohne jeden Schematismus, moderne Unterrichtsmethoden, Schüler-selbsttätigkeit, die Betonung kreativer Fächer: Zeichenunterricht nach Cizek (Zeichnen ist Ausdrucksmittel!), Rhythmische Gymnastik, Gartenbau, experimentelle Naturwissenschaften, mehrtägige Schulreisen. Man betont, dass man den Schülern nicht als die gefürchteten *Herren Lehrer* gegenüberstehen will.

Die seit Januar 1914 nahe der Bildungsanstalt erbaute öffentliche Volksschule wurde in der Weimarer Republik eine der bedeutenden Reformvolksschulen und wurde durch Veröffentlichungen ihrer Lehrer Max Nitzsche und Willy Steiger bekannt.

Die schon 1916 als *Neue Schule für angewandten Rhythmus* wiedergegründete frühere Dalcroze-Schule wurde nach dem Krieg in anderer Form wiedereröffnet durch die schon zuvor dort lehrende Amerikanerin Christine Baer-Frissell. Diese Rhythmik-Schule fusionierte bald mit dem im Weltkrieg stark geschrumpften Landerziehungsheim und seiner Schule.

Die in den Besitz eines neugegründeten Trägervereins *Schulverein Hellerau* übergegangene, nun ebenfalls *Neue Schule* genannte Schule des Landerziehungsheims wurde Ostern 1920 mit dem Schulleiter Dr. Carl Theil wiedereröffnet. Dabei zog sie mit in die Bildungsanstalt, das *Schulheim* zog ins gegenüberliegende *große Pensionshaus*. Einzelheiten bleiben unklar, der Charakter der Schule änderte sich offenbar nicht. Geldmangel herrschte bereits vor der Eröffnung.

Schule und Schulheim wurden vom Schriftsteller Peter de Mendelssohn beschrieben, dessen Elternhaus zwischen den Gebäuden des Landerziehungsheim lag, und der selbst die Schule besuchte. Seine Eltern waren eng mit Paul Geheeb befreundet:

„Hellerau war ein Sproß der Odenwaldschule.

Es lebte aus ihrem Geist und übernahm ihre pädagogischen Prinzipien. Carl Theil, ein hochgewachsener Mann mit einem rötlichen Knebelbart, der eines Tages als Leiter der neuen Schule bei uns erschien, war ein ehemaliger Mitarbeiter Geheeb's und für uns sein Apostel und Abgesandter. Mit ihm kamen einige Lehrer aus verschiedenen anderen, bewährten Landerziehungsheimen. Bald folgten allerlei Kinder, die vordem in der Odenwaldschule, in Wickersdorf und anderwärts gewesen waren. Mir war diese Welt vertraut. Ich war auf Wanderungen in Wickersdorf, auf Ilsenburg gewesen und hatte Besuchswochen in der Odenwaldschule verbracht. Wyneken und mein Vater kannten einander, und Geheeb's engste Vertraute, Alwine von Keller, war meine Tante und wohnte nicht weit von uns in Hellerau im Wald.“ (DE MENDELSSOHN 1993, 14)

... „dem romantisch-herrischen, Nietzsche und Stefan George anhängenden, in all seiner strahlenden, herzlichen Offenheit so geheimnisvoll-undurchdringlichen Carl Theil“ ... „Carl Theil, der auch unser Deutschlehrer war und den wir über alles verehrten.“ (DE MENDELSSOHN 1993, 14, 26)

2.5.2 Neills Schulgründungspläne

Ada Lilian Sydney Lindesay-Neustätter (* 28.4.1871), die spätere erste Ehefrau Neills, war 1887 nach dem Tod des Vaters mit Mutter und Schwester von Australien nach Leipzig ausgewandert. Sie heiratete den Augenarzt Dr. Otto Neustätter.

Ihre in London lebende ältere Schwester, Ethel Florence Lindesay-Richardson (1870-1946), die unter dem Pseudonym Henry Handel Richardson Romane schrieb, gilt als die bedeutendste australische Novellistin. Zu ihr nach London schickten die Neustätters ihren 1903 geborenen einzigen Sohn Walter (bzw. Wally) Lindesay Neustätter, damit er dort die äußerst fortschrittliche (Koedukation!) King Alfred Schule besuchen sollte. Neill wurde sein Klassenlehrer. Walter wurde Psychiater, verfasste zwischen 1937 und 1958 mehrere psychiatrische Fachbücher und eröffnete Mitte der 30er Jahre in Aldeburgh (etwas südlich von Summerhill) die Internatsschule *Sun Lodge*, die nicht lange bestand. 1957 bezeichnete er sich als Direktor der *New Sherwood School* und psychiatrischen Berater der Orts-Schulbehörde. Seine Tochter Angela Neustätter ging später gemeinsam mit Zoë Neill zur von Paul Geheeb geleiteten École de l'Humanité.

Ada Lilian Lindesay-Neustätter war eine sehr aktive und militante Feministin (Suffragette), beteiligte sich an Protestmärschen für das Frauenstimmrecht, unternahm während ihrer zweimonatigen Gefängnisstrafe (weil sie das Fenster eines Postamtes mit dem Hammer eingeschlagen hatte) einen Hungerstreik, und kehrte nach der Entlassung nach Dresden zurück.

Beim Englandbesuch bei Sohn und Schwester wurde sie 1914 vom Kriegausbruch überrascht und blieb auch noch eine Weile nach dem Krieg bei ihrer Schwester in London, wo sie Neill als Klassenlehrer ihres Sohnes kennenlernte. Nachdem der Plan Neills und Frau Neustätters, gemeinsam eine freie Schule zu gründen, 1919 am Geldmangel gescheitert war, kehrte Frau Neustätter nach Dres-

den-Hellerau zu ihrem Ehemann zurück. Sie war von 1921/22 bis zu ihrem Tod gemeinsam mit Neill Gründerin und Mitleiterin der Neuen Schule und Summerhills. Obwohl sie in Neills Büchern kaum auftaucht, spielte sie bei der Gründung und Leitung der Schule eine mindestens (!) ebenso große Rolle wie Neill. Nach der freundschaftlichen Scheidung von Otto Neustätter heiratete sie 1927 Neill. Sie starb nach einem Schlaganfall 1944 im Hospital in Wales.



Abbildung 5: Ada Lilian Lindesay (links) mit ihrer Schwester, der Novellistin Henry Handel Richardson (Mitte), kurz nach ihrer Ankunft in Europa (ca. 1887).

Otto Neustätter (*1870) war zunächst Augenarzt. Seit 1909 bereitete er die 1911 stattfindende Internationale Hygieneausstellung Dresden wissenschaftlich vor und wurde im 1912 daraus entstandenen Deutschen Hygienemuseum (bis zur inflationsbedingten Stilllegung wohl 1923) Direktor der historisch-ethnologischen Abteilung. Danach war er vermutlich kurze Zeit Ministerialbeamter im sächsischen Gesundheitsministerium Dresden und entwickelte sich dann in unterschiedlichsten Positionen zum bedeutenden und erfolgreichen Gesundheitserziehungs-Manager. Er war Vorstandsvorsitzender der von Neill mitbegründeten *Neue Schule AG*.

Seit 1920 suchte Neill allein nach einen Ort für seine zukünftige freie Schule, zunächst in England, dann in Holland. Im April 1921 bedankte er sich in der *New Era* für eine großzügige Spende zur Gründung seiner geplanten *selbstregierten Schule*. Es war wohl kein Zufall, dass Neill im August 1921, in dem Moment, in dem er erstmals wirklich zur Schulgründung in der Lage war, ausgerechnet zu Frau Neustätter nach Hellerau reiste.

Offiziell fuhr er nach Hellerau, um eine geplante Artikelserie für die *New Era* über deutsche *Neue Schulen* (ausgerechnet) mit der Beschreibung der (ziemlich unbekannten) Schule in Hellerau zu beginnen, die nur wenige hundert Meter von Neustätters Haus (Auf dem Sand 19, wo auch Neill wohnte) entfernt lag und an der Frau Neustätter möglicherweise mitarbeitete. Der Artikel war wohl nur ein Vorwand, dessen sich Neill auch demonstrativ (!) lässig entledigte, denn er war

ganz offenbar sehr viel mehr an Urlaub und seinen eigenen Schulplänen interessiert. Neill äußerte mehrfach, er habe die freie internationale Schule eigentlich in Österreich gründen wollen. Frau Baer oder Frau Neustätter überredeten ihn aber (falls das noch nötig war), seine Schule in Hellerau zu gründen.

Pläne zur Erweiterung der von Christine Baer-Frissell geleiteten Rhythmik-Schule und des damit verbundenen Landerziehungsheim (teils Internat, teils Externat) um eine dritte Abteilung für Ausländer in dem ungenutzten einen der beiden Flügel des Gebäudes waren an der großen Finanznot der Nachkriegszeit gescheitert. Neills 400£ in harter Währung waren damals ein beträchtliches Kapital und kamen gerade recht, außerdem fehlte Neill die zum Führen einer Schule notwendige Konzession.

Schon 1915 hatte Neill in *A Dominie's Log* die Gründung einer Schule für Rhythmische Gymnastik erwogen. Die Hellerauer Bildungsanstalt für Rhythmische Gymnastik, an der er nun Kurse nahm, begeisterte Neill ebenso wie die damit verbundene *Neue Schule* mit Selbstregierung und viel Freiheit. Neill beschrieb beide Zweige der Schule enthusiastisch im Brief, den B. Ensor im Oktoberheft 1921 der *New Era* abdruckte als *alles, was sie dem Mitherausgeber habe entlocken können*. Darin macht Neill auch sein Desinteresse an anderer Tätigkeit deutlich und warnte, dass er vor seiner Rückkehr nach London erst einen vollen [d. h. dreijährigen] Kurs in Rhythmischer Gymnastik absolvieren wolle. Tatsächlich blieb er in Hellerau. Das riesige *Jing- und Jang-* Zeichen auf den Hauptgiebeln der Bildungsanstalt blieb bis heute auch das Schulabzeichen der Summerhill-Schule.

„Mein Aufenthalt in Hellerau war die aufregendste Zeit meines Lebens. Zum erstenmal kam ich mit den verschiedenen Nationalitäten des Kontinents in Berührung. Ich sprach kein Wort Deutsch. Als ich meinen ersten englischen Schüler herüberholte, den achtjährigen Derrick, versuchte ich gerade mit Hilfe von *Hugo's Tutor* Deutsch zu lernen.“ (NEILL 1982, 146)

Grundsätzlich stimmten zunächst alle Beteiligten überein, aus der von Carl Theil geleiteten *Neuen Schule* (mit den im Schulheim lebenden 40 auswärtigen Schülern), in der Neill bereits Englisch lehrte, der *Neuen Schule für angewandten Rhythmus* unter Christine Baer-Frissell und der von Neill geplanten Schule gemeinsam eine neue größere Schule zu bilden. Neill, dem später so oft Isolationismus und *Inselpädagogik* vorgeworfen wurde, wollte die Schule zum Zentrum Helleraus machen, wo die Bewohner abends werken, Psychologievorträge hören, Filme sehen oder Bücher lesen könnten – so wie bereits viele an Rhythmischer Gymnastik teilnahmen.

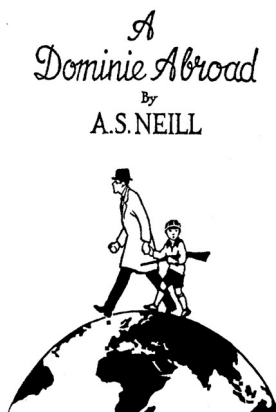


Abbildung 6: Neills Buch über seine Zeit auf dem Kontinent

Die Vorstellungen Neills und Christine Baer-Frissells stimmten offenbar gut überein, gemeinsam entwarfen sie eine Schule, in der Kinder selbstbestimmt handwerklich und künstlerisch kreativ tätig sein sollten, wo alle Tätigkeiten vor allem *selbsttätig* und kreativ sein sollten, wo man selber Bücher machen sollte, wo man (wie schon in Gretna Green) auch einen Monat mit dem Bau eines Bootes verbringen können sollte. Mit etwa vierzehn Jahren sollten die Schüler einen der drei folgenden Zweige wählen (NEILL 1923a, 65 f.):

- *Künstlerischer Zweig* (Art): Kunst, Malen, Zeichnen,
- *Handwerken* (craft) mit Metallbearbeitung, Holzbearbeitung, Buchbinden, Weberei, Töpferei, etc.
- *Rhythmische Gymnastik* mit den dazugehörigen Fächern Körperplastik, Musik, Improvisation, Theaterspiel etc.
- ein vierter, *wissenschaftlicher Zweig* (science) wäre zu teuer geworden und erschien den beiden am ehesten verzichtbar, da es sowieso zuviel intellektuelle Bewusstseins-Erziehung gebe und zuwenig kreative, das Unbewusste freisetzende Erziehung. Der Verzicht auf diesen Teil war zweifellos für das Landerziehungsheim völlig unakzeptabel.

Bald zeigten sich die unüberwindlichen prinzipiellen Unterschiede zwischen Neills Auffassungen und denen der bisherigen Schule. Zunächst versuchten sie sich zu arrangieren und die Meinungsverschiedenheiten auszuräumen. Noch im Januar 1922 stellte NEILL (1922a) seine gemeinsam mit Dr. Theil und Christine Baer geplante *Internationale Schule* in einem Artikel der *New Era* vor. Eine Einigung auf gemeinsame Grundsätze für eine gemeinsame Schule war den radikalen Vertretern ganz unterschiedlicher Richtungen aber unmöglich: Im Februar 1922 endeten ihre Verhandlungen. Eine Weile suchte man noch eine Kompromissformel für die Zusammenarbeit in zwei nebeneinander bestehenden, unterschiedlichen Schulen, denn die Deutsche Schule besaß die notwendige Konzession, ohne die die Schule nur ausländische Kinder hätte unterrichten dürfen, und benötigte das Geld der anderen Gruppe (NEILL 1923a, 119 f.).

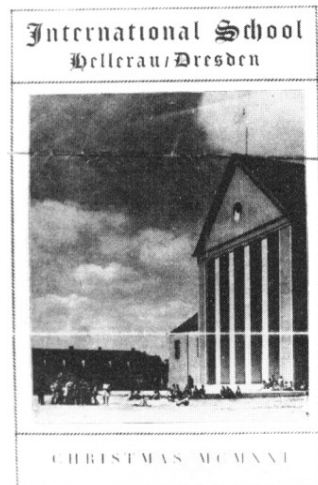


Abbildung 7: Neills erster Schulprospekt, Weihnachten 1921

2.5.3 Konflikte mit den Geheeb-Lehrern

Die *Neue Schule* Hellerau orientierte sich an der Odenwaldschule, die (mit Recht!) als die modernste, pädagogisch fortschrittlichste und radikalste *Neue Schule* in Deutschland galt. Neill hielt die Pädagogik in Deutschland für weiter fortgeschrit-

ten als die englische, und ihm war bewusst, dass er es mit einer der modernsten Schulen in Deutschland zu tun hatte. Er schätzte Paul Geheeb sein Leben lang und schickte später seine einzige Tochter Zoë in Geheeb's Internatsschule. Doch diese Wertschätzung konnte die prinzipiellen Gegensätze nicht aufheben:

Dem gelehrten Theologen Geheeb ging es um Ideale, Werte, Moral, Ethik und Askesse, für ihn war *die Kultur* eine Art innerweltliche Religion. Er wollte charismatische Autorität und Führer zu vorgegebenen (letztlich metaphysischen) Idealideen sein, wenn auch in kameradschaftlichen Formen, und wünschte und erwartete eine *Zustimmung* zu diesen Idealen und freiwillige persönliche *Gefolgschaft*. Dies schränkte die propagierte Freiheit und Selbstbestimmung in gewisser Weise ein. Er übte zwar keine gewaltsame Zwangsautorität aus, wohl aber geistige Autorität (Autorität im lateinischen Wortsinn, im Gegensatz zur gewaltsamen Potestas).

Ein ehemaliger Schüler erinnerte sich in ähnlicher Weise an den Schulleiter Carl Theil:

„Er war wohl ein Tyrann, ein Mann, der uns Kinder mit seiner starken und unbedingten Persönlichkeit völlig in seinen Bann schlug und schrittweise einen wirklichen Konflikt zwischen seiner persönlichen moralischen und ethischen Autorität und der unserer Elternhäuser schuf. Wir Kinder wollten und konnten uns ihm nicht entziehen. Wir waren ihm verfallen und hörig und gerieten in Aufruhr gegen das Vaterhaus.

Das ist eine Erscheinung, die allen Landerziehungsheimen eigentümlich ist. Die Schüler Wynekens in Wickersdorf, Geheeb's in der Odenwaldschule, Luserkes in der Schule am Meer, Kurt Hahns in Schloß Salem durchlebten unter diesen so verschiedenartigen ‚Führerpersönlichkeiten‘ den gleichen Konflikt.“ (DE MENDELSSOHN 1993, 19 f.)

Die deutschen (Geheeb-) Lehrer wurden von Neill als jugendbewegte Idealisten in Wandervogelkleidung beschrieben, als hochgebildete, durchgeistigte, stets ernste, puritanischen Asketen, als Charakterbildner, die alles auf *erzieherischen Wert* hin prüften und vom Lehrer die völlige Selbstaufopferung für die Kinder forderten und Alkohol, Tabak, Kinos und Foxtrott verabscheuten. Neill bezeichnete sie als *moderne Mönche* und *Selbstbestrafer*, die bewusst die eigenen Wünsche unterdrückten, unbewusst aber danach lechzten und sie darum umso schärfer und lauter in anderen ablehnten und bekämpften. In Schulen gelehrt, schien Neill ein solcher *Wandervogelism* gefährlich.

Neill bezeichnet die Zusammenarbeit der Schulen als unmöglich, weil die Erziehungsprinzipien direkt entgegengesetzt waren: Laut Neill waren sie an der *Erziehung* interessiert, er selbst aber an den *Kindern*.

„Die Deutsche Freie Schule war auf Philosophie gegründet, meine auf Psychologie. Sie glaubten *vor allem* an Kultur und Ästhetizismus, ich glaubte *vor allem* an Charlie Chaplin und Foxtrott-tanzen.“ (NEILL 1924, 8; Übersetzung von mir).

Neill forderte Freiheit für alle und damit auch ein Privatleben für Erzieher ein. Die Kinder sollten begreifen, dass Lehrer keine Führer zu vorgegebenen, richtigen Idealen und zu *gutem Benehmen*, keine idealen gottähnlichen Vorbilder sind. Er wollte es unter allen Umständen vermeiden, zu *objektiven Werten* (etwa einer vorgegebenen *Kultur*) hin zu erziehen. Andererseits wollte er auch die Kinder ihr eigenes Leben nach ihren eigenen Idealen leben lassen. Sein unordentliches Zimmer sowie Biertrinken und Pfeiferauchen im Schulheim wurden zu Prinzipienfragen:

„Der Lehrer hatte ein Vorbild zu sein. Einige unserer Lehrer rauchten, aber wenn ein Kind in der Nähe war, versteckten sie ihre Zigaretten oder Pfeifen. Ein Lehrer lehnte es ab, ins Kino zu gehen – das wäre ein schlechtes Beispiel für seine Schüler. Die Lehrer hatten einen Arbeitsfimmel.“ (NEILL 1970b, 14)

Neill bestand darauf, dass ein Lehrer, der Bier mag, es *öffentlich* trinken darf und soll, und dass alles andere eine dumme Lüge sei. Die Kinder dürften ihr eigenes Leben leben, und die Erwachsenen müssten es ebenso dürfen!

Die Schulgemeinde (= Selbstregierungs-Versammlung) aus allen Erwachsenen und Kindern war ein wesentliches Element des Landerziehungsheims und spiegelte den heftigen Richtungsstreit der Erwachsenen wieder: Es ging um *gute Sitten* (anklopfen, beim Mittagessen warten, bis jeder Suppe hat) und um die thematisch und ästhetisch *richtigen* Bilder für die Schule. Andererseits wurden auch individuelle *Freiheitsrechte* der Schüler verteidigt: Ein Lehrer hatte 30 Grashüpfer und drei Eidechsen in einer kleinen Pappschachtel gefunden und sie freigelassen. Die Versammlung entschied, dass die Tierquälerei unzulässig war, der Lehrer aber nicht selbstherrlich in das Privateigentum der Schüler eingreifen durfte, sondern den Schüler hätte warnen müssen, damit dieser für bessere Quartiere Sorge. Die Versammlung beschloß, dass – mit Ausnahme des Aquariums des kleinen Eddie – keine Tiere in den Schlafräumen gehalten werden dürfen.

„Es war faszinierend zu sehen – oder zu spüren [...] – wie die mystische Autorität, die auf uns Kinder von Carl Theil ausstrahlte, mit dem kühnen Pragmatismus des aller Metaphysik abholden schottischen Erziehers zusammenfloß.“ (DE MENDELSSOHN 1993, 54, vgl. 14 f.)

2.5.4 *Übernahme der Neuen Schule 1922*

Fast alle Informationen zu Neills *Internationaler Schule* stammen letztlich von Neill selbst und sind deshalb einerseits mengenmäßig sehr beschränkt und andererseits häufig sehr unpräzise, schwer prüfbar und sehr mühsam datierbar.

Um Schüler zu werben, hatte Neill Ende 1921 einen englischsprachigen Schulprospekt *International School Hellerau/Dresden* produziert und darin erwähnt, er sei seit August 1921 ein Direktor der Dalcroze-Schule, die Internationale Schule habe aufgrund des Beitritts der von Dr. Theil geleiteten Schule 110 Schulkinder und 50 Rhythmikstudenten, Frau Neustätter leite das Schulheim. Diese auch später von Neill aufrechterhaltene und in der Sekundärliteratur wiederholte Darstellung entspricht zwar dem damaligen Stand der Planungen, ist aber so nie umgesetzt worden. *Strenggenommen hat es die Internationale Schule Hellerau nie gegeben*, sie ist lediglich Neills *Bezeichnung* für die *Neue Schule Hellerau*. Dies wird z.B.

deutlich in der Spendenbitte Neills für “our International School in Hellerau” in der *New Era*, “Address: A. S. Neill, Neue Schule, Hellerau, Dresden, Germany” (THE RUHR OCCUPATION, 1923). Auch in der Schul-Zeitschrift *Hellerauer Blätter* der Neuen Schule taucht der Name *Internationale Schule* ausschließlich bei Neill auf, ansonsten heißt es 1922/23 *Dalcroze-Schule, Neue Schule*, einmal in einer Aufzählung auch *Ausländerschule*. Neill verwendete den Namen regelmäßig so, als sei er der offizielle Name (Artikel, Schulprospekt, Briefpapier), meistens für die gesamte Schule, manchmal aber auch nur für die Ausländerabteilung. Als Gründungsjahr der Internationalen Schule gab Neill stets 1921 an, bezeichnet also seine (wohl mündliche) Absprache mit Christine Baer bzw. seinen Eintritt als Lehrer in die Neue Schule bereits als Schulgründung.

Die tatsächliche formelle *Schulgründung erfolgte urkundlich nachweisbar am 13.2.1922*, als sieben Personen die gemeinnützige Neue Schule Aktiengesellschaft gründeten und (laut Notariatsprotokoll der Gründung) 400 Aktien à 1000 Mark verteilten:

61,0%	übernahm das Ehepaar Baer- Frissell
32,5%	übernahm Neill
5,5%	übernahm das Ehepaar Neustätter
1,0%	übernahmen Valerie Kratina und Prof. Freund, die beiden Abteilungsleiter der Rhythmik-Abteilung.

Für diese Verteilung dürfte ausschlaggebend gewesen sein, dass die Amerikanerin Christine Baer-Frissell und der Brite Neill über harte Währung verfügten. Neill und die beiden Rhythmik-Lehrer waren an der Verwaltung der AG offenbar nicht unmittelbar beteiligt. Auffällig ist, dass zum Vorstand und Aufsichtsrat neben Otto Neustätter und Christine Baer auch der Schulleiter der Volksschule Hellerau, Max Nitzsche, sowie Bruno Schönfelder als Generalbevollmächtigter des Gebäude-Besitzers gehörten, aber kein Vertreter der Deutschen Schule. Die Verhandlungen mit der Deutschen Schule waren also bereits gescheitert und der Plan einer gemeinsamen Schule aufgegeben.

Die Deutsche Schule hatte von ihrer Gründung an erhebliche Geldprobleme und stand ständig am Rande des Bankrotts. Als der finanzielle Ruin der pädagogisch florierenden Schule unmittelbar bevorstand, musste die Schule (wohl zum Schuljahresbeginn im April 1922) an Neill und Christine Baer-Frissell übergeben werden. Die alten Lehrer wurden entlassen, wohnten teilweise aber noch einige Monate weiter auf dem Schulgelände in den schuleigenen Wohngebäuden. Die deutschen Eltern (der Elternverein war Schulträger) und Schüler waren deutlich unzufrieden damit, dass zwei Ausländer ihre Schule drastisch veränderten und das deutsche Personal ausbooteten.

Im Januar 1922 hatte Neill von seiner Britannienreise seinen vorerst einzigen ausländischen Schüler mitgebracht, den achtjährigen Derrick, der zunächst ebenfalls mit bei den Neustätters wohnt. Er war der streng erzogene Sohn eines sehr an Psychologie interessierten Arztehepaares, das auch Neills Bücher gelesen, seine Überzeugung geändert und Derrick völlige Freiheit gelassen hatte. Der verhielt sich daraufhin extrem ungezügelt, hatte plötzliche unkontrollierte Tempera-

mentsausbrüche und keinerlei Eigentumsvorstellung. Er war eine Plage, die Neill's Toleranz ausgiebig testete. Derrick verließ die Schule achtzehnjährig, nachdem er die Zulassungsprüfung für die Universität bestanden hatte, und hielt lebenslang Kontakt mit Neill. Die Geschichte Derricks (unter dem Pseudonym David) und Neills Behandlung durchziehen Neills Buch über die Zeit in Deutschland und Österreich *A Dominie Abroad* (NEILL 1923a).

Die Eheleute Neustätter lebten in freundlichem Einverständnis, hatten sich während der kriegsbedingten Trennung aber einander entfremdet. Frau Neustätter und den 11½ Jahre jüngeren Neill verband ebenfalls eine enge Arbeitsbeziehung, die später sicher zu Recht als unerotisch und unsexuell beschrieben wird (CROALL 1984, 116, 127), anfänglich aber mehr enthalten haben könnte: Erwähnenswert ist Neills durchweg spöttisch abwertende Darstellung seines Freundes (Rivalen?) Otto Neustätter, Neills Bezeichnung dieser Freundschaft als *psychischer Selbstbetrug* sowie Neills Phantasien über *Bigamie* zur Zeit der Schulübernahme (NEILL 1923a, 209-226). Franz Kafka, der der Schule 1922 einen Besuch abstattete und sie seiner Schwester in seinen Briefen sehr empfahl, hielt Neill und Frau Neustätter bereits damals für ein Ehepaar.

Bei der Übernahme der Schule zogen Neill, sein bisher einziger Schüler sowie Frau Neustätter ins Schulheim, das von Frau Neustätter als *matron* übernommen wurde. Sie besaß enorme praktische Fähigkeiten (Organisation, Finanzen), die Neill fehlten, und wurde die Mutterfigur der ganzen Schule. Bald hatte das Schulheim 80 Bewohner.

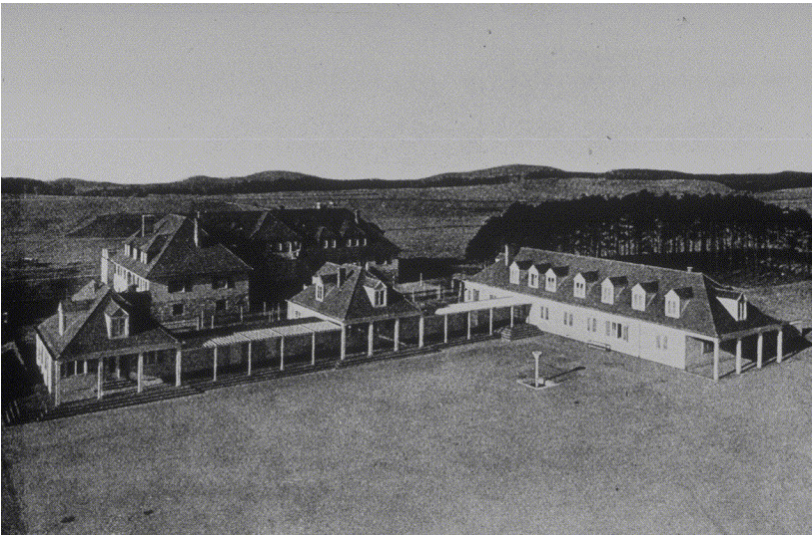


Abbildung 8: Dresden-Hellerau: Blick vom Schulgebäude /Bildungsanstalt) über Schulhof und Wohnhäuser auf das Schulheim (1912)

Die Schule eröffnete binnen einer Woche, die Einstellung neuer Lehrer dürfte sich allerdings bis zum Juni 1922 hingezogen haben. Dazu gehörten der Handwerkslehrer Prof. Zutt, Neills Studienkollegin Willa Muir und der neue deutsche Direk-

tor Hermann Harless (* 1887) von der Odenwaldschule. Schon nach drei Wochen verbot das sächsische Ministerium Neill, deutsche Kinder als Lehrer zu unterrichten, da er *nur* britische Staatsbürgerschaft, Zeugnisse und Lehrerlaubnis besaß: Er musste eine deutsche Englischlehrerin einstellen und unterrichtete nun offiziell als Tutor.

Der neue Direktor Harless war tatsächlich ein überaus moderner, international denkender Pädagoge, der Selbsttätigkeit in allen Formen befürwortete und die Unangemessenheit autoritärer Reaktionen scharf analysierte. Er forderte die Betonung der Erziehung vor der Wissensvermittlung sowie gleichberechtigten, engen persönlichen Kontakt ohne Autoritätsbedürfnis zwischen Schüler und Lehrer. Der Lehrer sollte vor allem *wirklich lebendig* von seinem Stoff *ergriffen* sein und diese innere *Bewegtheit* nach außen ausstrahlen, und den Stoff so zum *Erlebnis* machen: Die Schüler sollten ihn *durchfühlen*.

Doch die Unterschiede zu Neill waren groß: auch Harless ging es letztlich (ausdrücklich) darum, der (kommenden) *Kultur* und der *religiösen Idee* ehrfürchtig zu dienen, er kritisierte Neills *törichte Freiheitsbegriff*. Auch Harless war über die Theologie zur Pädagogik und dann zur Odenwaldschule gekommen, der er auch nach Gründung seines eigenen Landerziehungsheims Marquartstein zeitlebens verbunden blieb. In seinen Schriften legte er starke Wertmaßstäbe an, teilte die Kinder in *wertvolle* und *drittwertige* Typen ein, setzte auf *strenge Zucht, Autorität, hohe Leistung* und *verpflichtende Form*: wer Kinder *dilettieren* läßt, *versündigt sich an Geist und Form*. Ein ehemaliger Schüler (DE MENDELSSOHN 1993, 20) beschrieb ihn als nüchternen, weniger tyrannischen Pädagogen, der aber auch nicht die magische faszinierende Wirkung Carl Theils hatte. Bald hatte Neill mit Harless ähnliche Probleme wie mit den deutschen Lehrern zuvor, er berichtete über die Zeit mit Harless (nach dem Währungsverhältnis auf Juli/Anfang August 1923 datierbar):

„Die Lehrerschaft war ein zusammengewürfelter Haufen. Einige waren Kommunisten und forderten, dass die Schule gemeinschaftlich geleitet werden sollte. Ich hatte mir für etwa eine Million Mark – 15 Shilling in englischem Geld – ein Fahrrad gekauft. Aber es war nie da, wenn ich es brauchte. ‚Es soll dem ganzen Kollegium gemeinsam gehören!‘ Wie ernst diese Deutschen waren! Ich schenkte der ganzen Schule einen Filmprojektor, und es wurde ein Programmausschuss gewählt, der die Filme aussuchen sollte. Als ich besonders dringend Charlie Chaplin empfahl, waren sie schockiert... ‚Aber das hat doch keinen erzieherischen Wert.‘ So mussten die Kinder dasitzen und sich langweilige Filme über Reisen und Schalentiere ansehen. Ein Film ohne eine pädagogische Aussage galt als nutzlos. Der Leiter der deutschen Abteilung begann seine Ansprache mit den Worten ‚Hier arbeiten wir.‘ Er reagierte verärgert, als ich ihn fragte, warum er seine Rede nicht mit den Worten ‚Hier haben wir Spaß‘ begonnen hätte. Er und ich waren für das Schulheim verantwortlich. Ich hatte das obere Stockwerk, er das untere. Manchmal kam es vor, dass meine Gruppe abends nach Grammophonplatten tanzte, während er unten Goethe oder Nietzsche vorlas. Etliche seiner Schüler schlichen nach-

einander die Hintertreppe hinauf, um mitzutanzten. Das führte zu Verstimmungen.“ (NEILL 1982, 148 f.)

Neill war zumindest seit seiner Bekanntschaft mit Lane ein entschiedener Anhänger radikaler Kinder-Selbstregierung. In der King Alfred School hatte er mit wenig Erfolg nur eine stark eingeschränkte Version erproben können. Unmittelbar nach der Übernahme der Schule in Hellerau, die ihm erstmals alle Möglichkeiten bot, beschrieb NEILL (1923a, 168 f.) drastisch und illusionslos die Unverantwortlichkeit der Kinder-Selbstregierung in Hellerau, die viel redete und anders handelte. Die Kinder redeten über den hohen Wert der Arbeit, wollten sich dann aber nicht daran beteiligen. Sie spielten Fußball, statt den Unterricht zu besuchen, und beklagten sich dann, dass sie zuwenig Unterricht hätten, und beschimpften den Direktor. Neill betonte, die Kinder dürften nicht einfach sich selbst überlassen werden, sie *brauchten* einen Direktor, der ihre Probleme sieht und der ständig für neue, von ihnen zu lösende Aufgaben sorgt.

2.5.5 *Neills Internationale Abteilung – Abwendung vom Unterricht*

„Wir hatten drei Abteilungen, eine für Rhythmus mit etwa 60 meist erwachsenen Schülern, dies war die ursprünglich von Dalcroze gegründete Schule. Dann hatten wir eine Deutsche Oberschule (German High School) mit 12-köpfigem Personal. Und zuletzt kam meine Internationale Schule, jung und klein. Die Deutsche Schule war nicht kostendeckend. Nach unserer Monatsabrechnung hatte meine Schule mit 13 Schülern Einnahmen von fünf Millionen Mark, während die Deutsche Schule mit hundert Schülern Einnahmen von vier Millionen Mark hatte. Aber obwohl meine Abteilung und die Rhythmik-Abteilung die Deutsche Abteilung unterstützten, gaben wir ihr völlige Autonomie in Erziehungsfragen.“ (NEILL 1924, 8; Übersetzung von mir. Die Darstellung ist anhand des Währungsverhältnisses auf den Frühling 1923 datierbar.)

Neills erste Kindergruppe war sehr international: vier Engländer, ein Russe, zwei Belgier, drei Jugoslawen, ein Norweger sowie auch drei Deutsche, die eigentlich in die deutsche Abteilung gehört hätten, von Neill aber psychologisch behandelt werden sollten. Der Jüngste war acht Jahre alt. Fünf der Mädchen waren über fünfzehn und kamen anscheinend mit der plötzlichen großen Freiheit schlecht zurecht (was den späteren Erfahrungen in Summerhill entspricht, siehe Kapitel 3.7).

„Es war in der Tat eine freie Schule. Wir hatten einen Stundenplan für das Personal. Jeden Morgen um Neun hatte ich eine Mathematikstunde, aber niemand kam je. Frau Doktor³ hatte um Zehn Geografie, und niemand versäumte je ihren Unterricht; durch Beschluß der Schulgemeinde (Selbstregierungs-Versammlung) verpflichteten sie mich, meinen Mathematikunterricht in Geografiestunden zu verwandeln. Und da ich kaum etwas von Geografie verstehe, hatte ich ein hartes Leben. Wir hatten eine gute Werkstatt

3 Frau Neustätter (als Ehefrau des Arztes Dr. O. Neustätter)

mit motorgetriebener Drehbank und Werkzeugen aller Art, wir hatten eine Buchbinde-Abteilung mit einem exzellenten Lehrer. Die Theorie sagte mir: ‚Diese Schule wird ein Picknick werden. Die Kinder werden den ganzen Tag mit Handwerken verbringen‘.

Die Praxis zeigte mir, wie nutzlos eine Theorie sein kann. Diese Kinder dürsteten nach Information. Sie wollten von morgens neun bis zum Abendessen Fragen stellen. Glücklicherweise zerte ich jeden nur möglichen Informanten heran“ (NEILL 1924, 9-10; Übersetzung von mir).

Seine schon in Gretna Green praktizierte Pädagogik setzte Neill in radikalisierte Form fort. Der Besuch der Schulstunden war absolut freiwillig. Er kam rasch davon ab, durch einen möglichst interessanten und unterhaltsamen Englischunterricht die Kinder interessieren zu wollen: Kinder sollten nicht von außen zum Lernen verführt werden, dies sei ein Anschlag auf die Autonomie und Entscheidungsfreiheit des Kindes. Das so bewirkte *gute Lernen* sei gerade das Gegenteil von *guter Erziehung*, d.h. einer Erziehung, die den (subjektiven) inneren Antrieben des Kindes folgt.

Diese radikale Haltung, die auch ein Gegenentwurf zu der in Hellerau erlebten, durch metaphysische Vorgaben überfrachteten, schein-freiwilligen modernen Pädagogik sein dürfte, behielt er lebenslang bei, damit hängen zweifellos die zu seinen Lebzeiten oft geringen Schulleistungen vieler Summerhill-Schüler zusammen. Der Verzicht auf (oder Mangel an) äußere(r) *Motivierung* der Kinder war *die* allgemein übliche Kritik der *Freunde* Summerhills an Neill und der mit Abstand wichtigste und nahezu immer geäußerte ernsthafte Kritikpunkt an Summerhill. Er führte zu heftigen Konflikten Neills mit Summerhill-Lehrern und auch mit Summerhill-Schülern, die mehr Unterricht verlangten (siehe dazu Kapitel 3.2).

Schulfächer interessierten Neill nicht mehr, er verstand sich nicht mehr als Lehrer, sondern als (psychoanalytischer) Psychologe. Er wollte eine durch und durch kreative *Tätigkeits*-Schule für die Libido betreiben, wo Theaterstücke geschrieben und Tänze erfunden und handwerklich gearbeitet werden sollte, aber keine Lern-Schule für den Intellekt. Er hielt psychologische Vorträge und eine Psychologieklass für ältere Schüler und Rhythmik-Studentinnen. Und er begann wieder, wie schon in London, mit den (bei Lane gelernten) *Privatstunden* (Private Lessons), therapeutischen Sitzungen mit Traumdeutungen etc., auch für die Rhythmik-Studentinnen (NEILL 1923a beschreibt dramatische Beispiele).

Bei der Behandlung Derricks, dann auch anderer Schüler und Rhythmik-Studentinnen, kam er (ähnlich wie schon Lane) zu dem Ergebnis, dass die isolierte Behandlung in einem speziellen Sprechzimmer hoffnungslos sei, dass man die Psychoanalyse mit den Kindern *leben* müsse, um das Arbeiten ihres Unbewussten zu *sehen*, und dann *die Umgebung* an die spezifischen Bedürfnisse des Kindes anpassen müsse. Er betonte, dass er Kinder nicht psychoanalysiere, d.h. ihnen die Ursachen ihrer Konflikte nicht sprachlich *bewusst* zu machen versuche (= sie psychoanalytisches Vokabular lehre). Stattdessen ließ er sie die unbewussten Gefühle *deutlich empfinden* und direkt ausdrücken: im Spiel, in künstlerischen Aktivitäten und in Interaktion mit anderen Kindern. (In diesem therapeutischen Zusammen-

hang konnte dann auch das Einwerfen einer Fensterscheibe sinnvoll werden.) Große Stücke hielt er schon hier auf die *heilende Wirkung einer freien Umgebung*, in die er mehr Vertrauen setzte als in spezielle Behandlung (ohne die es aber eben manchmal doch nicht geht). NEILL (1923a) gibt davon einen lebendigen Eindruck.

Eine in der Neill-Literatur bislang unbekannte Beschreibung der Ausländerabteilung Neills und ihrer Pädagogik, die man als eine Art Gründungserklärung lesen kann, fand ich in der Schul-Zeitschrift der *Neuen Schule* vom März 1923. Darin liegen Neills spätere Summerhill-Philosophie und die typischen Charakterzüge Summerhills bereits voll ausgearbeitet vor: die freie Selbstregulierung der Schüler, Freiwilligkeit des Unterrichtes, das anfängliche Fernbleiben vom Unterricht, Neills Missachtung und Abwertung allen Unterrichts.

Zugleich sind auch seine typische, sprunghafte Argumentation, die überspitzten, äußerst verkürzenden, zumindest sehr erklärungsbedürftigen Formulierungen schon voll entwickelt, etwa dass die Moralisten die Verbrecher, Selbstmörder und Kriegsmacher erzeugt haben. Seine Schlußfolgerung ist bei genauem Hinsehen zirkulär und unlogisch: Dass die Kinder mit Lehrmaterial Fußball spielten, zeigt, dass freie Kinder dies Lehrmaterial nicht brauchen, weshalb sie ein Recht haben, damit Fußball zu treten.

„Das Kind muss sein Interesse ausleben, ob es nun Fensterscheiben-einwerfen oder Foxtrotts oder Frechheiten sind.“ (NEILL 1923b, 63, Übersetzung von mir)

Wörtlich genommen bestätigt Neill bereits hier die späteren Standard-Vorwürfe gegen Summerhill: Dass Kinder hier beliebig und ohne alle Regeln alles missbrauchen, zerstören und grenzenlos frech sein dürfen. Schon hier beschreibt Neill ausführlich, was er alles nicht tut, nicht aber, was er tut, und erweckt den Eindruck pädagogischer Untätigkeit. Neill hat dies zweifellos nicht so *gemeint*, er hat es jedoch so *geschrieben*, seine Gegner haben ihm geglaubt und ihm dies berechtigt vorgeworfen.

„Eine Geh-hin-wenn-du-willst Schule“⁴

Meine Abteilung der Neuen Schule ist ein Versuch mit beinahe absoluter Freiheit. Es gibt keine Pflicht zum Unterrichtsbesuch, einem Kind steht es frei, monatelang wegzubleiben, wenn es das will. Es gibt keinen Stundenplan, es gibt keine Bankreihen und keinen Unterricht in Schulklassen, denn es gibt keine Klassen. Die Lehrer geben niemals Anweisungen, sie sagen niemals zu einem Kind: ‚Ich meine, Du solltest Mathematik lernen‘. Als ich die Schule im letzten Sommer begann, veranlaßte mich meine Ausbildung als Lehrer dazu, eine Anzahl von Apparaten anzufertigen, um das Mathematik-Lehren zu vereinfachen. Die einzige Verwendung, die die Kinder dafür hatten, war, damit Fußball zu spielen. Ich habe daraus gelernt, dass absolut freie Kinder keine Apparate benötigen.

4 Das dazugehörige Foto „Schule Hellerau. Ein Arbeitsraum der Internationalen Abteilung“ ist auf dem Titel dieser Kurseinheit wiedergegeben.

Als wir im letzten Sommer in unsere Schule einzogen, fanden wir einen Dachboden, mehr eine Scheune als ein Schulzimmer. Jeder begann, die Wände und Fenster und Türen anzustreichen. Jedes Kind wählte einen Tisch und eine Ecke des Raumes, und für drei Monate war die Schule eine Ansammlung von Egoisten. Jeder dekorierte den eigenen Tisch und Stuhl und seine Wand. Heute haben nur zwei Neuankömmlinge Tische und Ecken, die anderen arbeiten überall.

Als das Dekorationsfieber ausgelebt worden war, kam eine Zeit des Überdresses. Die Kinder kamen aus Schulen, in denen sie stets angeleitet wurden. Sie waren nicht bereit für die Freiheit. Betty aus England tat sechs Monate lang fast nichts, sie wurde absolut überdrüssig und gelangweilt, und sie kam zu mir und beklagte sich über die Schule. Warum lehrte ich sie keine Fächer? Kurz gesagt, sie benötigte sechs Monate, um sich von ihrer ‚Erziehung‘ zu erholen. Schließlich wurde das Leben für sie so langweilig, dass sie für sich selbst zu arbeiten begann, und heute lernt sie hart, um die Universitätseingangsprüfung zu bestehen. Ich finde, dass jedes Kind über zehn eine lange Ruhepause benötigt, ich nenne es eine Erholung, bevor es entdeckt, dass Erziehung aus dem Selbst kommt und nicht vom Lehrer. Natürlich sorgen wir für Material für die Kinder. Künstliche Apparate der Montessori-Methode sind pädagogisch und darum verboten, aber eine Schule muss Papier, Farben, Holz, Werkzeuge, Linoleum für Linienschnitte, Bücher aller Art bereithalten. [...] Alle Kinder lernen Deutsch und Englisch [...].

Beinahe jede Schule versucht in irgendeiner Weise den Charakter zu formen. Die alten Schulen formten den Charakter durch Furcht, die neuen versuchen ihn durch Shakespeare oder Goethe-lesen zu formen. Sie errichten einen Wertmaßstab, sie sagen letztlich, dass Goethe besser als ein Kabarett ist. Wir begannen mit dem offenen Bekenntnis, dass kein Mensch das Recht hat, den Wertmaßstab für Andere zu setzen. Das Leben enthält Goethe und Wagner und Charlie Chaplin und Kabaretts, und dem Kind muss die Freiheit gelassen werden, seine eigenen Maßstäbe zu bilden. Wir sind Individualisten, das heißt, wir behandeln jedes Kind als ein Individuum. Wir kennen seine psychologische Geschichte, seine Stärke und seine Schwäche. Aber wir müssen beständig die Neigung bekämpfen, die Schule als eine große Maschine zu sehen, die wie ein Uhrwerk läuft. Und jede nicht freie Schule muss ein Uhrwerk sein. Das Kind muss Mathematik lernen von zehn bis elf Uhr, ob es Interesse an Mathematik hat oder nicht. Und weil Interesse die konzentrierte Zusammenarbeit des Bewussten und des Unbewussten ist, ist jedes System, das nicht dem Interesse des individuellen Kindes folgt, falsch. Eine Armee ist eine exzellente Maschine, aber kein Mensch würde heute eine Armee als erzieherische Einrichtung bezeichnen.

Eines Tages sagte eine englische Lady zu mir: ‚Was ist – in einem Wort – Ihre Schule?‘ Ich antwortete ohne nachzudenken: ‚Eine Schule, die nicht an die

Erbsünde⁵ glaubt.⁶ Unser System könnte man als die Kein-Gewissen-Schule bezeichnen. Wenn ein Elternteil oder Lehrer zu einem Kind sagt: „Du musst dich so benehmen“, vermittelt er dem Kind ein Gewissen. Alle Neurosen und alle Verbrechen sind das Ergebnis eines Konfliktes zwischen dem Instinkt (der Stimme Gottes) und dem Gewissen (der Stimme der Eltern, Lehrer, Pfarrer). Dass dieser Konflikt unbewusst ist, macht die Tragödie nur noch größer, denn es sind die verschütteten Konflikte, die einen Menschen unglücklich und ineffizient machen.

Trotz des enormen Fortschritts der Psychologie in den letzten zwanzig Jahren weiß kein Mensch genug über Kinder, um sagen zu können: So musst Du leben. Erziehung kann nur ein Beobachten des Kindes sein, um zu sehen, was es tun will. Täglich sehen wir die Resultate der Arbeit der Charakterformer. Die traurige Tatsache ist, dass niemand ein Kind objektiv betrachten kann. Die Mutter will ihre Tochter zu einer guten Frau machen ... nach den Gutheits-Idealen der Mutter. Das ist die objektive Erklärung. Die subjektive Erklärung ist, dass die Mutter in ihrem Kind ihr eigenes Selbst sieht: Sie rügt im Kind das, was sie in sich selbst verdammt. So ist es auch beim Lehrer. Er bekämpft seine eigenen Neigungen zur Unmoral, indem er den Kindern Moral aufzwingt, seinen eigenen Mangel an Geschmack, indem er den Kindern Geschmack aufzwingt. Die neue Psychologie lehrt uns, dass unsere Verurteilung Anderer, unsere Kritik an Anderen, unser Hass auf Andere subjektiv ist. Mit diesem neuen Wissen erdreisten wir uns nicht, den Kindern zu sagen, wie sie zu leben haben.

Für den verständnislosen Zuschauer ist unsere Schule eine Schule ohne Ideale, ohne ein Ziel. Ich rufe: Gottseidank! Besser überhaupt kein Ziel als ein Ziel, welches den Kindern von Erwachsenen, die das Ziel des Lebens nicht kennen, aufgezwungen wird. [...]

Dies ist – kurz gesagt – unsere Erziehung: Das Interesse kommt vom Kind, und man muss ihm folgen. Das Kind muss sein Interesse „ausleben“, ob es nun Fensterscheiben-einwerfen oder Foxtrotts oder Frechheiten sind. Die Leute, die ihre Interessen auf Anweisung von Charakterformern, d.h. Moralisten, unterdrückt haben, sind die Neutrotiker, Verbrecher, Selbstmörder und Kriegsmacher von heute.

Was das Ergebnis unseres Experiments sein wird, weiß ich nicht. Ich hoffe, dass freie Männer und Frauen mit Initiative und Mut daraus hervorgehen werden. Die alte Erziehung brachte uns den großen Bürgerkrieg von 1914-1918, den hoffnungslosen Frieden, die Ruhr-Invasion. Die neue Erziehung mag die Welt von den heutigen Übeln erretten, indem sie das Unbewusste bewusst werden lässt.“

(NEILL 1923b, 61-63, Übersetzung von mir, Auslassungen „,...“ im Original, „[...]“ von mir)

5 Zur Verwendung religiöser Begriffe durch den Atheisten Neill vgl. Kapitel 4.3.4

2.5.6 *Erneute Aufteilung und Vertreibung aus Hellerau*

Die Aktiengesellschaft litt inzwischen, ebenso wie ihre daran eingegangene Vorgängerin, stark an Geldmangel, Christine Baer, Prof. Zutt, Frau Neustätter und Neill arbeiteten ohne Gehalt. Es hatte (vermutlich um Geld) bereits Rechtsstreitigkeiten mit der Gebäudebesitzerin *Bildungsanstalt GmbH* gegeben, die auch bereits mit anderen Interessenten verhandelt hatte.

Neill beschrieb in der New Era die bereits im September 1922 erfolgte erneute Aufteilung der erst wenige Monate bestehenden gemeinsamen Schule in zwei selbstständige Teile: die *Schule für Rhythmus, Musik und Körperbildung* und die *Deutsche Schule* mit ca. 100 deutschen Schülern (teils Internat, teils Externat). Neills Abteilung wurde der Behörden wegen formal (aber nicht real) eine Abteilung der Deutschen Schule und begann im September 1922 mit zwei Jungen und acht Mädchen. Die wenigen deutschen Schüler Neills waren ebenfalls lediglich formal an die deutsche Schule abgetreten. Grund, Ausmaß und Folgen der Trennung bleiben unklar, die übergreifende Neue Schule Aktiengesellschaft blieb trotz der Aufteilung bestehen und war zumindest Träger der Schule für Rhythmus (später in Wien). Neill bezeichnete die Ausländerabteilung auch weiterhin als *Abteilung der Neuen Schule*.

Die rasche Aufteilung der Schule wird verständlich, wenn man sie in Zusammenhang bringt mit der (nur in Harless' Briefen beschriebenen) Übernahme der Neuen Schule durch Alois Schardt, diese Übernahme also etwa auf den September 1922 datiert, ein halbes Jahr nach der Übernahme durch Neill und Baer.

Der Kunsthistoriker und Museumsdirektor Dr. Alois J. Schardt und seine Frau, die Schauspielerin Mary Dietrich, hegten offenbar recht traditionelle pädagogische Vorstellungen. Harless bezeichnete Schardt als wohlmeinenden und angenehmen Menschen, aber pädagogischen Dilettanten. De Mendelssohn nennt ihn einen gänzlich ungeeigneten Mann. Als Schardt, der wohl über Geld verfügte, in der Schule das Übergewicht erhielt und der faktische Leiter und starke Mann der Schule wurde, lag eine Wiederverselbstständigung des Landerziehungsheims *Deutsche Schule* nahe, denn die Rhythmikabteilung arbeitete nach ganz anderen Grundsätzen.

Für Schardt war Harless allzu reformerisch und frei, achtete zu wenig auf Disziplin und Stoffpensum. Auf Schardts Druck hin wurde die Schule, zunächst noch unter Harless' Leitung, in eine *ordentliche Lernschule* umgewandelt: die Lehrer wurden eingeschüchtert und allmählich durch gefügige *gläubige, wohlbenotete Kandidaten* ersetzt, die Kinder wurden durch eine besonders scharfe Versetzung (offenbar zu Ostern 1923) unter starken Leistungsdruck gesetzt. Schließlich wurde die Schule (vor dem 12. Oktober 1923) auch offiziell vom *wirklichen Schulleiter* Schardt übernommen und die Leitung dem gut befreundeten Frl. Dr. Strinz übertragen, da Schardt formal die nötige Konzession fehlte. Harless wurde fristlos gekündigt, weil er mit Volksschulkollegen in einem *kommunistischen Haus* einen theoretischen Einheitsschulplan für Hellerau beraten hatte.

Damit war der noch extremere Neill erst recht ausgebootet: für ihn war an einer solchen Schule kein Platz mehr. Es war Zeit für ihn zu gehen. Mit dem Ende der Inflation (November 1923) war Neills devisenbringende Abteilung unwichtiger geworden, seine (ohnehin verbrauchte) Aktien-Einlage war durch die Inflation völlig entwertet (November 1923: ca. ein Millionstel Dollar) und durfte wegen der Gemeinnützigkeit nur im Nennwert zurückgezahlt werden. Zudem war seit der militärischen Besetzung des Ruhrgebietes durch französische und belgische Truppen (Ruhrbesetzung) Anfang 1923 das Klima für eine freie internationale Schule in Deutschland extrem ungünstig geworden. Neill widersetzte sich erfolgreich der polizeilichen Deportation seiner drei belgischen Schüler und organisierte eine gemeinsame Spendenaktion für notleidende deutsche und belgische Familien.

Neill mochte sein Scheitern als Schulgründer und seine Vertreibung aus Hellerau anscheinend nicht detailliert veröffentlichen, zumal seine Schriften auch für sein Schulunternehmen werben sollten. Er erwähnte Schardt mit keinem Wort, deutete auch keinerlei Machtverschiebung oder Wechsel der pädagogischen Richtung an. Stattdessen schilderte er seinen Hinauswurf als Flucht vor der einige Tage später (21. Oktober 1923) erfolgten militärischen Besetzung⁶ Sachsens und als Folge der Übersiedlung der Rhythmikabteilung nach Österreich, nachdem der deutsche Teil ohnehin bereits geschlossen gewesen sei, da die deutschen Eltern wegen der Bürgerkriegsgefahr ihre Kinder bereits abgeholt hätten. Doch die Schießereien beim Einmarsch, die zudem kaum im abgelegenen Hellerau stattgefunden haben dürften, sind keine hinreichende Erklärung für die ein Vierteljahr später erfolgte Übersiedlung. Nach *Neills bemerkenswert fehlerhaften Beschreibung* der Vorgänge (die von der Sekundärliteratur übernommen wurde) kehrten die Kinder der Internationalen Abteilung vorerst zurück zu ihren Eltern, während Neill einige Wochen lang in Wien nach einer Bleibe für seine Abteilung suchte.

Schon wegen der Ungenauigkeit, Kürze (1 1/4 ereignisreiche Jahre auf 1 1/4 Seiten) und der groben Fehler der Darstellung der Flucht und der Zeit in Österreich in Neills Autobiographie ist zu vermuten, dass Neill hier wesentliche Tatsachen zu verbergen sucht. Bezeichnenderweise steht unmittelbar davor ein ausdrücklicher Hinweis Neills, dass er nicht die volle Wahrheit schreibt:

6 Über die Umstände dieses Bürgerkrieges/Aufstandes/Putsches o. ä. werden in Neills Umkreis mehrere zweifelhafte Versionen berichtet. Historisch zutreffend dürfte folgender Sachverhalt sein (vgl. Tormin 1973, 129):

Nach dem kommunistischen Landtagswahlsieg bildeten SPD und KPD in Sachsen und Thüringen zur Abwehr drohender rechtsradikaler Angriffe auf die Republik (wie der Hitler-Putsch am 8/9.11.23 in München) eine Koalitionsregierung und begannen, Arbeiter in *proletarischen Hundertschaften* zu bewaffnen und Angaben über die Schwarze Reichswehr zu veröffentlichen. Aufgrund der Regierungsbeteiligung befürchteten rechte Parteien eine kommunistische Machtübernahme (Putsch oder kommunistischer Aufstandsversuch wie am 22.10.23 in Hamburg). Die Reichsregierung ließ Sachsen und Thüringen durch Reichswehr militärisch besetzen (wobei es Kämpfe gab) und die gewählten linken Landesregierungen beseitigen. Da gegen rechte Landesregierungen (seit September separatistische rechte Diktatur in Bayern) nichts geschah, schied die SPD im Reich am 2. November aus der Regierungskoalition aus.

„Ich sollte hier anmerken, dass ich in diesem Buch nur selten noch lebende Personen erwähne. Angenommen, einer meiner Brüder hätte im Gefängnis gesessen oder eine meiner Schwestern wäre eine Prostituierte, dann dürfte ich ihrer Kinder wegen, die wahrscheinlich noch am Leben wären, in einem Buch nichts darüber berichten.

1923 brach in Sachsen die Revolution aus. In den Straßen von Dresden wurde geschossen. Unsere Schule wurde immer leerer. Die Eurhythmieabteilung siedelte nach Schloß Laxenberg in der Nähe von Wien über, und ich nahm meine Abteilung auf einen Berggipfel am Rande Tirols mit, vier Bahnstunden von Wien entfernt.“ (NEILL 1982, 150)

Hier sind nahezu alle Angaben korrekturbedürftig: Die Revolution ist zweifelhaft, der Sonntagberg (nicht: Sonntagsberg), auf den Neills Abteilung zog, liegt nicht am Rande Tirols, sondern weit von Tirol entfernt bei Waidhofen an der Ybbs in Niederösterreich, nahe der Grenze zu Oberösterreich. Die Rhythmikabteilung übersiedelte (Dresdner Akten und alten Zeitungsberichten zufolge) nicht 1923, sondern (nach erfolgreichen Gastspielen in Wien) erst zum 1.7.1925 in das mit Park und Schloßtheater wohlausgestattete ehemalige Kaiserschloß Laxenburg (nicht: Laxenberg) bei Wien. Wesentliche Gründe für die in Hellerau sehr bedauerte Übersiedlung waren eine bessere finanzielle Förderung und die (wohl finanziellen) Probleme mit der Eigentümerin des Festspielhauses, der *Bildungsanstalt Hellerau GmbH*.

Teile der Anlage in Hellerau wurden in der Folgezeit zeitweise als Landerziehungsheim, Töchter Schule und Tanzschule genutzt. 1929 eröffnete in der Bildungsanstalt die *Wohlfahrtsschule Hellerau*, an der auch Elisabeth Rotten lehrte. So kam es, dass das von Elisabeth Rotten und Karl Wilker herausgegebene *Werdende Zeitalter* (die deutsche Ausgabe der zeitweise von Neill herausgegebenen *New Era*) 1931/32 in dem Gebäude herausgegeben wurde, in dem Neill zuvor seine Schule gründete. Auf seinem Titelblatt wurden 1930 insgesamt 23 Namen von ständigen Mitarbeitern genannt, darunter: Christine H. Baer-Frissell, Wien-Laxenburg / Paul Geheeb, Odenwaldschule / Dr. Carl Theil, Jena. Dies zeigt nochmals, dass Neill auch in Deutschland mit führenden Reformpädagogen zusammenwirkte. Claude Ferrière, der Sohn des Herausgebers der französischsprachigen Ausgabe, war übrigens in den dreißiger Jahren Lehrer in Summerhill.

Das Festspielhaus war von Mitte 1932 bis Mitte 1934 Spiel- und Übungsstätte der Dresdner Staatsoper, mit äußerst glänzenden Opern-Erstaufführungen. Danach stand das Gebäude weitgehend leer, bis die Anlage vom Reich für eine Polizeischule (Schutzpolizei-Ausbildungsabteilung für 300 Polizeianwärter) erworben und erheblich umgebaut und aufgestockt wurde (Planung 1937, Ausführung 1938), wobei auch der bisher öffentliche Platz vor der Schule als Kasernenhof einbezogen wurde, später auch das gegenüberliegende große Pensionshaus/Schulheim. Nach dem Krieg nutzte die Rote Armee die Kasernenanlage. Die extreme Vernachlässigung ruinierte die Bausubstanz, derzeit wird restauriert.

2.5.7 Die Schule auf dem Sonntagberg

In Wien bot der Sekretär des jugendbewegten *Akademischen Wohlfahrtswerks*, Oscar Bock, Neill die Mit-Nutzung eines früheren Klosterflügels auf dem Gipfel des Sonntagberges an. Während Frau Neustätter die Räumlichkeiten vorbereitete, holte Neill am 24. Januar 1924 seine fünf englischen Schüler von London nach Österreich: *Derrick* und seinen Bruder *Donald*, *Geoffrey* aus Oxford; Neill's achtjährigen Neffen *Neilie* sowie *Angus Murray*, dessen IQ in Wien mit 189 gemessen wurde und der von Lehrern so häufig geohrfeigt worden war, dass er teilweise taub wurde und beständig die Schule floh.

Man lebte wie eine große, um Neill und Frau Neustätter zentrierte Familie eng zusammen, ohne Trennung zwischen Lehrern, Kindern und Gästen. Feste Schulstunden gab es praktisch nicht, auch keinerlei Schulausstattung. Wann immer sie etwas interessierte, bildeten sie Gruppen und befassten sich damit. Sie fuhren viel Ski, spielten im Wald, fingen Molche für ein Terrarium, gruben Ton zum Töpfern, erzeugten Farben aus gesammelten Pflanzen, badeten im Dorfteich neben der Schule, musizierten viel, dichteten Limericks. Auf dem Bauernhof in der Nachbarschaft konnten sie für Schweine, Ochsen und Maultiere sorgen, und gelegentlich unternahmen sie Ausflüge ins nahe Waidhofen an der Ybbs. Lehrerin *Jonesie* baute in ihrem engen Schlafzimmer Lochkameras mit den Kindern und entwickelte dort in Eimern und ohne Wasserkran die Foto-Platten. Neill hatte sein Handwerkszeug aus Hellerau mitbringen lassen und handwerkte viel und vielfältig mit großer Begeisterung: Hier war seine ersehnte Kreativitäts- und Tat-Schule.



Abbildung 9: Der Sonntagberg

Neill las Werke des Psychoanalytikers Wilhelm Stekel (ein in Wien praktizierender bedeutender Freud-Schüler, mit dem Neill dann jahrzehntelang in freund-

schaftlichem Brief- und Besuchs-Kontakt stand) und war beeindruckt von dessen Glauben an die Freiheit, seiner Haltung zu Onanie und Homosexualität sowie seiner Auffassung, dass Moralerziehung, anezogenes Gewissen und Schuldgefühle die Wurzel von Neurosen sind. Er besuchte Stekel ursprünglich, um den traumatischen Schock eines Schülers behandeln zu lassen, wurde dann auch selbst sein Patient und Freund. Über Stekel traf Neill vermutlich auch Siegfried Bernfeld, August Aichhorn und den Psychoanalytiker Otto Rank. Der sozialistische österreichische Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld hatte 1919/1920 in Wien eine sehr freiheitliche Kinderrepublik *Kinderheim Baumgarten* geleitet. Der Freud-Schüler August Aichhorn gilt als einer der bedeutendsten Begründer der psychoanalytischen Pädagogik. In seinem Kapitel seiner *Verwahrlosten Jugend* beschrieb er seine eigene, ziemlich anti-autoritäre Umgehungsweise mit seiner Gruppe aggressiver Heimzöglinge.

Seit der Osterwallfahrt gab es schwere Probleme mit den Nachbarn, die von den Wallfahrten zur Wallfahrtskirche neben dem Wohnheim lebten. Sie wurden äußerst feindselig und aggressiv gegen die das Kloster *entweihe*nde *heidnische* Schule, denn Neills Schüler waren betont respektlos, wirkten mittels Spiegeln eigene Heiligschein-Wunder an den Heiligenfiguren, und eines warf einen Schneeball auf das verehrte Heiligenbild. Nachbarn denunzierten die Erwachsenen der Schule bei der Polizei wegen vermuteter *illegaler sexueller Beziehungen*. Eine damals dreizehnjährige Schülerin Neills beschreibt allerdings in einem Leserbrief (LÖWENSTEIN 1993), dass insbesondere der von Stekel behandelte schwer gestörte Schüler Angus durch mutwillige Zerstörungen, Quälereien und mehrfaches Feuerlegen den Nachbarn wie Mitbewohnern sattem Grund zum Hass gegeben hatte.

Die Bedingungen für eine behördliche Genehmigung waren für Neill unannehmbar: fester Stundenplan und obligatorischer katholischer Religionsunterricht, den Neill durchaus vermeiden wollte (kirchliche Sexualfeindschaft, Hierarchie, Autorität, Schuldgefühle...). Nach dem ersten ernsthaften Behördenkontakt zog Neill seinen Genehmigungsantrag Anfang Mai 1924 zurück. Dass der Schule bei einer Bankpleite im Juni 1924 auch 25£ Halbjahres-Schulgeld für ein Kind verloren gingen, war nur noch ein unwesentlicher Nebenaspekt. Die Abreise der Schule nach England erfolgte am 9. Juli 1924, wenige Tage nach Fristablauf.

2.6 1924-1940: Summerhill in Lyme Regis, seit 1927 in Leiston

Mit den aus ihrer Internationalen Schule mitgebrachten fünf Kindern errichteten Neill und Frau Neustätter an der englischen Südküste im Haus *Pine Crest* auf dem Summer Hill in Lyme Regis/Dorsetshire ihre *Summerhill School*. Das Geld blieb auch hier extrem knapp.

Neill verstand sich längst nicht mehr als Pädagoge, sondern als Kinderpsychologe, und spezialisierte sich ausdrücklich auf Problemkinder. Sein 1926 veröffentlichtes Buch über Problemkinder *The Problem Child* versuchte in ernsthaftem Sachbuch-

Ton, Eltern ihre Fehler zu erklären, im Gegensatz zur bisherigen humoristischen, tagebuchartigen *Dominie*-Buchserie. Es erlebte innerhalb von zehn Jahren fünf Auflagen und bewirkte eine deutliche Erhöhung der Schülerzahl.

Hausmütter mussten angestellt werden, häufig angehende Psychologiestudentinnen, später oft auch Ex-Summerhill-Schülerinnen, die die Schule noch nicht verlassen wollten. Diese Hausmütter waren erheblich wichtiger als das Lehrpersonal. Da das älteste Kind erst zwölf war, war es in Lyme anfangs schwer für die Erwachsenen, *nicht* zu bestimmen.

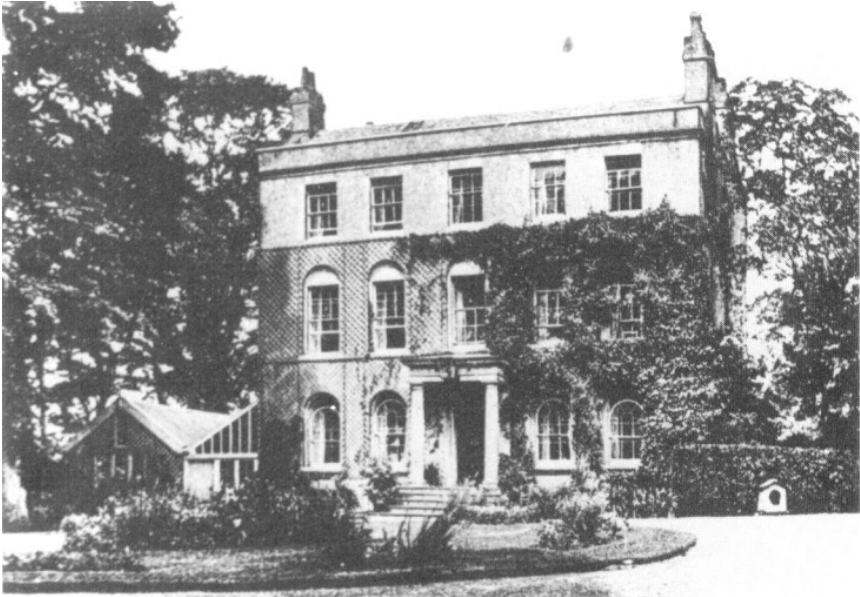


Abbildung 10: Summerhill in Lyme Regis, Dorsetshire (1924-1927)

Die Schule hatte – der Spezialisierung gemäß – viele Problemkinder: Diebe, Lügner, Bett-nässer, Kinder mit Wutanfällen und solche, die in Phantasiewelten lebten oder an extremer Eifersucht auf Geschwister litten. Viele waren von ihren Eltern missbraucht und missachtet worden. So schilderte Neill in einem wütenden Brief (in B. RUSSELL 1973, 287) einen soeben nach Summerhill gekommenen verstörten inkontinenten Jungen, den seine Mutter zu *kurieren* versucht hatte, indem sie ihn zwang, seine eigene Scheiße zu essen. Neill befreit ihn mit Belohnungen in zwei Wochen von der Inkontinenz. Viele gestörte Schüler kamen auch von den Public-Schools mit ihrer betont harten Erziehung. So schrieb Reverend Lyttleton, der frühere Direktor von Eton, 1925 in einem Leserbrief:

„Kinder gehen zur Schule mit der Überzeugung, dass sie ein Recht hätten, glücklich zu sein, dass Gott ihnen eine gute Zeit bereiten wird. Dies ist eine Perversion der wahren Religion, der Selbstverleugnung und des Gehorsams.“ (CROALL 1984, 141 f.; Übersetzung von mir)

Neills Ziel war eine freie Umgebung, die es Kindern erlaubte und sie dazu ermutigte, ihre Phantasien bewusstzumachen und zu äußern, über ihre Ängste zu sprechen und auch ihre Aggressionen auszugieren, um sich so von ihren emotionalen

Problemen zu befreien. Während für Neill die freie Atmosphäre die Hauptbedingung für die Heilung in Summerhill war, schrieben Beobachter sämtliche Erfolge (ebenso wie zuvor bei Lane) Neills besonderer Persönlichkeit zu.

Während der Zeit in Lyme Regis wurden die Neustätters offenbar freundschaftlich geschieden, Frau Neustätter wurde nun mit ihrem Mädchennamen *Mrs. Lindesay* oder kurz *Mrs. Lins* genannt.

Um der Gefahr *moralischer* Angriffe gegen die Schule vorzubeugen (Schulleiter lebt in wilder Ehe ...) und um für Mrs. Lins die britische Staatsbürgerschaft zurückzugewinnen (kleinliches Melderecht für Ausländer, Arbeitserlaubnis, Ausweisungsgefahr), heirateten Neill und Mrs. Lins 1927 und teilten diese reine Formsache nachträglich ganz nebenbei der Schule mit. Nach der Heirat unternahmen sie zu viert mit Otto Neustätter und seiner neuen Frau Helen eine verspätete Hochzeitsreise und später viele Urlaube zu viert. Neill und Mrs. Lins bewunderten und achteten einander sehr und bildeten weiterhin ein – unerotisches und unsexuelles – hervorragendes Arbeitsgespann. Angriffe gegen seine Frau waren am ehesten geeignet, Neill wütend zu machen.

In der Literatur zu Summerhill spielt Mrs. Lins praktisch keine Rolle, was Neill im Nachruf nach ihrem Tod mit ihrer Publicity-Scheu begründete. Für und in Summerhill aber mag ihre Bedeutung die Neills sogar übertroffen haben: Sie war die Mutter für die Kinder wie für das Personal und trug ganz wesentlich dazu bei, dass die Kinder sich hier *zu Hause* fühlten. Sie schaffte eine kultivierte, heimelige häusliche Atmosphäre, spielte abends Klavier, verfügte über Organisationstalent und praktische Fähigkeiten, organisierte die Hauswirtschaft, verwaltete das Geld, setzte auch die Reinlichkeits- und Ordnungsmaßstäbe, die Neill herzlich egal waren, handelte rasch und effektiv und verstieß dabei gelegentlich auch gegen das mühsam-langsame Selbstregierungs-Verfahren, indem sie Ordnungsaktionen einfach anordnete. Die Kinder hatten das Gefühl, ihr gehorchen zu müssen, und auch ein klein wenig Furcht vor ihr. Zwischendurch gab sie (ohne Lehrerin zu sein) Schulstunden in Geschichte, Englisch, Deutsch, Schreibmaschine und Kursive.

Da der Mietvertrag bald ablief, kauften die Neills mit Hilfe von Freunden ein zwei Meilen von der Ostküste entfernt gelegenes altes Haus gegenüber dem jetzt stillgelegten Bahnhof von Leiston/Suffolk mit sehr großem Grundstück (11 acre = 4,45 ha). 1927 zog die Schule mit inzwischen 31 Schülern nach Leiston, wo sie noch immer besteht. Den Namen *Summerhill* behielt sie bei. Wegen Geldmangels musste sehr improvisiert werden. Vom Bahnhof, der Summerhill direkt gegenüber liegt, wurden alte Eisenbahnwaggons herübergeschafft und zu Zimmern umgebaut, die aber 1968 auf Anweisung der Schulinspektoren durch neue Baracken ersetzt werden mussten.

In Leiston wandelte sich die Schule vom Experiment zu einer Demonstration der – offenbar funktionierenden – freien Erziehung. Summerhill bildete gemeinsam mit den beiden anderen auf Kinderpsychologie aufbauenden Schulen, der von Bertrand und Dora Russell geleitete *Beacon Hill School* und dem von Bill Curry geleitet *Dartington Hall*, den äußersten linken Flügel der *progressive schools*, wobei Neill als der radikalste Vertreter galt.



Abbildung 11: Summerhill in Leiston/East Suffolk, Hauptgebäude

Infolge der weiter wachsenden Schülerzahl (1934: 71 Kinder und 14 Erwachsene), änderte sich auch die Struktur der bisher recht informellen Vollversammlungen. Ein Kind übernahm den Vorsitz, die Zahl der Gesetze nahm zu und für häufigere Regelbrüche wurde ein System fester Bußen eingeführt. Außerdem wurden nun Beamte für verschiedene Funktionen bestellt.

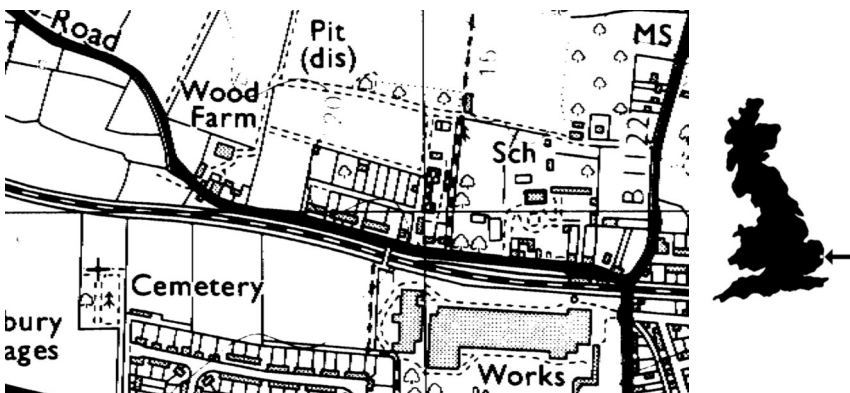


Abbildung 12: Der Nordrand Leistons: Das Summerhill-Schulgelände (Sch), die Maschinenfabrik (Works), dazwischen der jetzt stillgelegte Bahnhof, im Norden Agrarland, unten links der Friedhof (Cemetery).

Im Gegensatz zu Deutschland und Österreich, wo er ziemlich unbekannt geblieben war, war Neill in England und bald auch im Ausland ein recht bekannter Mann

und gefragter Referent, der viele Vorträge hielt. Seine Bücher wurden in verschiedene Sprachen übersetzt. Die drei Jahre in Lyme Regis veränderten sein Bild in der Öffentlichkeit: aus dem humorvollen pfeifenrauchenden Schulmeister und Autor wurde ein ernsthafter und eifriger Bekehrer oder nach Meinung seiner Gegner: ein gefährlicher Kinderverführer. Einzelne Intellektuelle, Künstler und Linke schickten inzwischen ihre Kinder aus Überzeugung nach Summerhill und sahen die Schule nicht nur als letzte Möglichkeit, gestörte Kinder unterzubringen. Summerhill wurde Treffpunkt für viele künstlerische, literarische und wissenschaftliche Intellektuelle und war in den dreißiger Jahren ein Zentrum linker und antifaschistischer Aktivitäten. Zugleich wurde die große Besucherzahl ein (seitdem andauerndes) Problem.

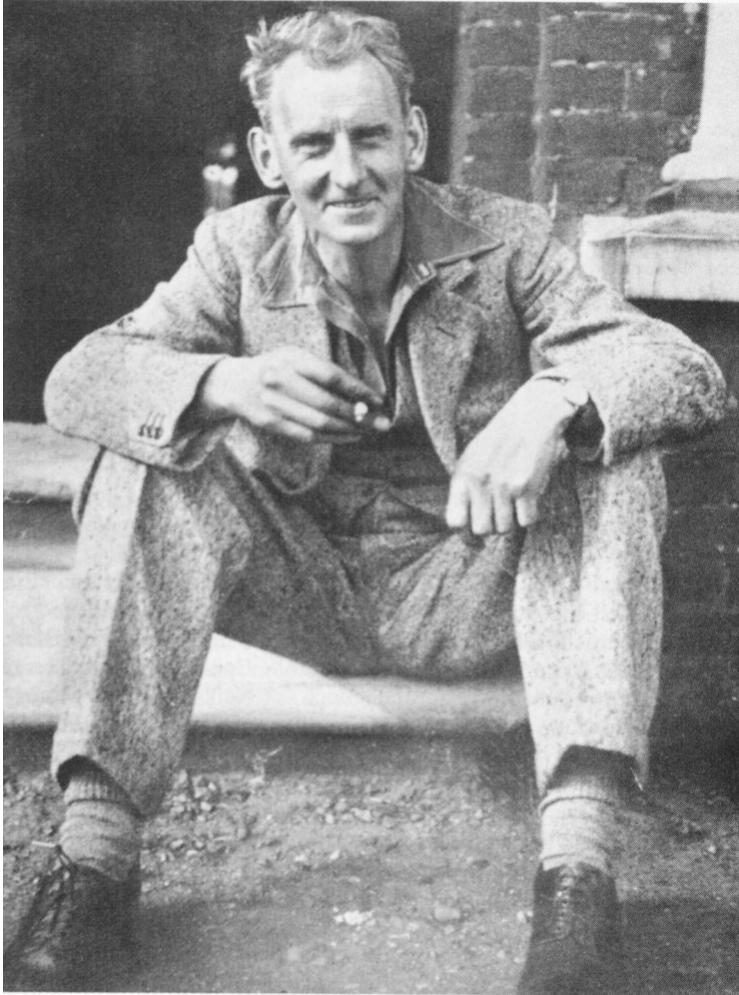


Abbildung 13: Neill auf der Eingangsstufe Summerhills, ca. 1932

Seit Homer Lanes Tod 1925 galt Neill unter den Lane-Schülern als sein legitimer Nachfolger: Sie hielten in den 20er Jahren in Leiston anhand von Mitschriften Lane-Wochenendseminare ab, an denen auch viele Summerhill-Lehrer und ältere Schüler teilnahmen. Lane war häufiges Gesprächsthema in Summerhill, und Neill und *Mrs. Lins* adoptierten nach Lanes Tod informell Olive Lane, ein verwaistes Kindergartenkind des Little Commonwealth, das Lane 1914 adoptiert hatte.

1932 veröffentlichte Neill *The Problem Parent* (Die Problem-Eltern). Seine Vortragsreise nach Südafrika im Sommer 1936 unternahm er auch mit der Absicht, dort ein südafrikanisches Summerhill zu gründen, das die Summerhill-Lehrer Cyril Eyre und Lucy Francis leiten sollten. Die Anfangsfinanzierung war durch einen Unterstützerkreis in Johannesburg bereits gesichert, doch wegen der massiven Opposition der extrem konservativen reformierten Kirche konnte das Projekt nicht verwirklicht werden.

2.6.1 *Die Freundschaft mit Wilhelm Reich*

Obwohl die Beziehung zu Homer Lane und zu Wilhelm Reich die wichtigsten und einflußreichsten Beziehungen Neills waren, wird das Jahr der ersten Begegnung mit Reich sehr widersprüchlich angegeben: 1935 (CROALL 1983), 1936 (HEMMINGS 1972), 1937 (NEILL 1982). Die von PLACZEK (deutsch 1989) veröffentlichte umfangreiche Korrespondenz der beiden beginnt am 22. März 1936.

Bei seinem Vortrag in Oslo lernte Neill, der gerade Reichs *Massenpsychologie des Faschismus* (auf deutsch) gelesen hatte, Reich persönlich kennen. Die beiden korrespondierten einige Monate, Neill las weitere Bücher Reichs, die ihn begeisterten. In den Weihnachtsferien 1937 besuchte Neill zwei Wochen lang Reich und hatte 10-12 Therapiesitzungen bei ihm. Auch 1938 und 1939 machte er einen längeren Therapie-Besuch, bevor Reich in die USA übersiedelte.

Neill hatte zeitlebens eine schwache Gesundheit, weswegen er sich seit den 20er Jahren mit Erfolg von einem befreundeten Heilpraktiker behandeln ließ und sich vegetarisch ernährte. Zu seinen Gesundheitsproblemen trugen psychische Probleme erheblich bei: Er konnte kaum Gefühle ausdrücken, konnte persönliche Konflikte und emotionale Forderungen Erwachsener schlecht ertragen und hatte nur sehr wenige enge Freunde. Trotz aller Hemmungen kam er nur schwer mit seiner Vernunftfeie ohne Sexualität zurecht. Die Briefe an Reich zeigen, dass dies ein wesentlicher Grund für die Therapie war. Die nur wenige Wochen dauernde, auf *Körpermassage* beruhende *Vegetotherapie* bei Reich half Neill weit mehr als alle bisherigen Therapien bei Homer Lane, Maurice Nicoll und Wilhelm Stekel, deren *Deutungen* seine Gefühle kaum berührt hatten. Die Muskelverspannungen verschwanden und Neill lernte, seine Gefühle auszudrücken.

Neill blieb seiner Ehefrau im allgemeinen treu, trotz der vielen jungen Frauen um ihn herum, die ihn verehrten und bewunderten. Eine großen Ausnahme davon war seine erste langandauernde, tiefgehende Liebesbeziehung: Im Alter von etwa 50 Jahren, Anfang der 30er Jahre, verliebte er sich heftig in die nach Summerhill gekommene junge Österreicherin *Helga*. Die Liebesaffäre blieb strikt geheim, obwohl Frau Neill vor 1936 davon erfuhr, und dauerte wohl bis 1938, als Helgas

Loyalität zu Ehemann und Kind überwog und die Liebe in Freundschaft überging. Danach konnte Neill sich mit seiner Ehefrau arrangieren und erhielt sexuelle Freiheit. Neill hasste die Heimlichkeiten und hätte sich gern offen zu seiner Liebe bekannt, befürchtete aber, dass dies die Existenz der Schule gefährden würde, und dazu war er nicht bereit.

1938 veröffentlichte Neill die Kindergeschichte *Last man alive* (Die grüne Wolke) und 1939 das Buch *The Problem Teacher*, in dem er auch von seiner Anwendung Reich'scher Erkenntnisse in Summerhill berichtete: Er beobachtete, dass die frei aufgewachsenen Kinder einen weichen, die moralistisch erzogenen Kinder einen bretharten Magen hatten, der sich aber in Summerhill parallel zu Befreiung der (zunächst aggressiven) unterdrückten Gefühle langsam löse.

In der Begegnung mit Reich lernte Neill, dass individuelle Therapie nutzlos ist, wenn die Gesellschaft dieselben Störungen gleichzeitig beständig weiterproduziert: um erfolgreich zu sein, musste Psychologie sich mit Gesellschaftsveränderung befassen. Er verlor das Interesse an Psychologie (sein früheres Hauptinteresse!), stellte seine *Privatstunden* (PL) zeitweise ein und praktizierte danach Reichs Massage-Technik. Zugleich nahm sein politisches Engagement zu (vgl. dazu Kapitel 4.3).

Trotz der wenigen persönlichen Begegnungen verband Neill und Reich eine sehr enge Freundschaft, die letztlich auf ihren unabhängig voneinander entwickelten sehr ähnlichen Erziehungs- und Gesellschaftsvorstellungen beruhte und durch intensiven Briefkontakt aufrechterhalten wurde. Brieflich diskutierten sie ihre Bücher ebenso wie die Entwicklung ihrer etwa gleichaltrigen Kinder. Neill und Reich teilten dieselben Voraussetzungen, dieselben politischen, psychologischen und pädagogischen Auffassungen (freiheitlicher Sozialismus, Psychoanalyse, anti-autoritäre Freheitspädagogik) und schätzten ihre gegenseitige Arbeit sehr. Beide hatten dieselben Ansichten über die Krankheit der Gesellschaft und waren überzeugt, dass die Sexualunterdrückung von Kindheit an die Menschheit krank macht. Beide strebten durch eine freie Erziehung, welche Kinder schon von Geburt an als individuelle Menschen mit vollwertigen Persönlichkeitsrechten respektiert, die Entwicklung von sich frei selbst regulierenden Menschen an, die nicht feindselig und gewalttätig sein sollten. Sie verstanden sich unmittelbar, brauchten einander ihre Arbeiten nicht erst umständlich zu erklären oder gar zu verteidigen. Dabei blieben sie aber so unabhängig voneinander, dass keiner zum Schüler des anderen wurde.

Nicht mehr als Patient, sondern als sehr enger Freund besuchte Neill im Sommer 1947 und im Sommer 1948 Wilhelm Reich in Maine/USA. Als die drei Neills im Sommer 1950 erneut Reich besuchen wollten, wurde ihnen das US-Visum verweigert, weil Neill sich vor dem Krieg für den Kommunismus ausgesprochen hatte (und nach dem Krieg gegen jede kommunistische Diktatur). Neill war empört, zum Märtyrer *einer fremden Sache* gemacht zu werden, nicht wegen der sein Leben bestimmenden ureigensten pädagogischen Überzeugungen, sondern wegen der ihm viel ferner liegenden und zudem völlig *missverstandenen* politischen Ansichten benachteiligt zu werden.

Trotz der engen Freundschaft und gegenseitigen Bewunderung war Neill sich der Grenzen bewusst. Er stimmte den sozialen und politischen Ansichten Reichs vorbehaltlos zu, ebenso Reichs Theorien über die Verbindung von Körper und Psyche, vom Sitz der Neurosen in Muskelverspannungen (Charakterpanzer) und ihre Heilung durch Vegetotherapie. Für ihn blieb Reich stets der frühe Reich, der Autor der *Sexuellen Revolution*, der *Funktion des Orgasmus*, der *Charakteranalyse* und der *Massenpsychologie des Faschismus*. An den späteren, weitergehenden biologischen und physikalischen Ergebnissen Reichs, den obskuren biophysikalischen Orgon-Energie-Theorien, hatte Neill jedoch erhebliche Zweifel. Zwar versuchte er sich während des Krieges erfolglos am Bau eines Orgon-Akkumulators, bis Reich im April 1947 einen nach Summerhill sandte, und saß dann (ebenso wie andere) eine Weile täglich darin, und er versuchte auch, einige Freunde zu interessieren, doch diese erklärten Reichs Aussagen alle nach kurzer Beschäftigung für falsch.

Reich war ein sehr schwieriger, humorloser Mann, der seine Ideen für die einzige Hoffnung der kranken Gesellschaft hielt und überall Verschwörungen gegen sich und seine Arbeit sah. Ob oder ab wann und wie schwer Reich unter Paranoia litt, ist ein ständiger Streitpunkt zwischen Reich-Anhängern und Gegnern. Neill war durchaus klar, dass Reich schwierig und zuletzt auch verrückt⁷ war, und lehnte Reichs Vorschlag, in Summerhill zu lehren, rundheraus ab, da er die Kinder geängstigt hätte, ebenso die Übersiedlung zu Reich in die USA.

Eine Art Ersatz für die Freundschaft mit Reich war die kurz nach Reichs Tod einsetzende, ebenfalls fast ausschließlich briefliche Freundschaft Neills mit dem ähnlich radikal denkenden Henry Miller, der die Welt ebenso – und ebenso sexuell – schockierte. Miller hatte sich sehr intensiv mit freier Erziehung befasst und (als einer von sehr wenigen Amerikanern) bereits etliche Bücher Neills gelesen.

2.7 1940-1945: Kriegsevakuiierung in Wales

Nachdem die deutsche Wehrmacht im Mai und Juni 1940 die gesamte Kanalküste eroberte hatte und mit der Invasion Englands drohte, beschlagnahmte die Armee Summerhill für Kriegszwecke. Die ursprünglich geplante Verlegung zur landeinwärts gelegenen, von Dora Russell geleiteten *Beacon Hill School* war nicht mehr möglich, da diese infolge des Krieges selbst schließen musste. Die Kinder wurden vorerst heimgeschickt. In Sommer 1940 zog die Schule an den Rand des einsames Dorfes *Ffestiniog* im bombensicheren Nordwales in ein anfänglich fast unbewohnbares Haus, das erst nach und nach repariert werden konnte.

7 1947 hatten feindlichen Zeitschriftenartikel Reichs Orgon-Akkumulatoren als Allheilmittel dargestellt, woraufhin das dafür zuständige Ministeriums wegen Kurfuscherei bei Gericht ein Verbot der Akkumulatoren beantragte. Reich ignorierte dies, weil er u.a. in der Wahnidee lebte, in stillschweigender Übereinstimmung mit dem US-Präsidenten zu handeln. Nach einigem Aufschaukeln wurde er wegen Missachtung des Gerichts verurteilt zu 2 Jahren Haft und amtlicher Verbrennung der Akkumulatoren und aller Schriften, in denen eine Heilwirkung angedeutet wurde. Faktisch wurden restlos alle Schriften mitsamt der Privatbibliothek verbrannt. Am 3. November 1957 starb Reich im Gefängnis an einer Herzattacke.



Abbildung 14: Summerhill im Zweiten Weltkrieg in Ffestiniog/Nord-Wales (1940-1945)

Da viele Eltern ihre Kinder nicht der Erziehung wegen, sondern zum Schutz vor Luftangriffen nach Wales schickten, war die Schule völlig überfüllt. Auch die Evakuierungs-Kinder waren häufig durch Kriegserfahrungen (Bombardierung ihrer Städte) schwer gestört.

Viele von Neills Schwierigkeiten in Wales lagen daran, dass seine inzwischen greise Ehefrau arbeitsunfähig wurde. Der Krieg zwischen ihren Vaterländern Deutschland und England und die Evakuierung hatten ihr sehr zugesetzt, sie wurde hochgradig verwirrt, schwierig und stark pflegebedürftig. Neill verbrachte viel Zeit mit ihr und zeigte eine bisher nicht gekannte Zuneigung, musste sie 1943 aber in ein Heim für Verwirrte bringen, wo er sie häufig besuchte. Nach gut einem Jahr starb sie dort am 30.4.1944. Neill widmete ihr einen gefühlvollen und dankbaren Nachruf in seinem neuen Buch *Hearts not Heads in the School* (NEILL 1945, 157- 161).

Summerhill konnte im Krieg nicht wählerisch sein, das durch Militärdienst und Internierung von Ausländern verlorene Personal zu ersetzen: viele waren unfähige, neurotische Käuze, weigerten sich, bei der Reparatur des Hauses zu helfen, brachten zudem Freunde, Verwandte und Lebenspartner zum stets knappen Essen mit. Die Betreuung der Kinder war in einigen Gruppen mangelhaft. Schließlich weigerte sich Neill, weiterhin therapeutische *Privatstunden* für Erwachsene zu geben.

Der in Wirtschaftsführung und Verwaltung weit weniger befähigte Neill musste die Arbeit seiner Frau mit übernehmen. Er war kaum fähig, das ewig unpünktliche Personal zur Ordnung zu rufen, Forderungen zu stellen, Vorschriften zu machen und übernahm Aufgaben im Zweifelsfall eher selbst, als andere dazu zu zwingen. Er war auch nahezu unfähig, Personal zu entlassen. So kam es vor, dass er sich entschied, eine Hausmutter zu entlassen und einen Ersatz anstellte, es aber nicht

schaffte, dies der bisherigen Hausmutter mitzuteilen, sodass er schließlich beide Hausmütter beschäftigte. Ein anderer Bediensteter ignorierte mehrfach die Kündigung und blieb weiter beschäftigt.

Mit den fähigen Mitarbeitern hatte Neill ebenso schwere Probleme: In der Konkurrenz mit den fähigen, erfolgreichen, engagierten und beliebten jüngeren Kollegen entwickelte der inzwischen etwa sechzigjährige Neill eine doktrinaire starre Ablehnung aller neuen Ideen und bekämpfte jegliche kleine Abweichung von seiner Summerhill-Tradition.

In Summerhill herrschte zwar die radikale Selbstregierung, doch über das Personal war Neill der absolute Chef, der nach Gutdünken einstellte und entließ und der seit dem Ausfall seine Ehefrau als diktatorischer Boss wahrgenommen wurde, der zudem schlecht mit Erwachsenen umgehen konnte. Obwohl er prinzipiell mit solchen Modellen sympathisierte, weigerte Neill sich, die Schule in eine genossenschaftlich geführte umzuwandeln. Er wollte unter keinen Umständen die Leitung aus der Hand geben: "The established Jesus in Summerhill doesn't want any rivals" (Neill in CROALL 1984, 328).

Sachlicher Hauptstreitpunkt war die Motivierung der Kinder zum Unterricht und die Bedeutung des Lernens sowie Neills *anti-intellektuelle Haltung* und aggressive Abneigung gegen die traditionelle Hochkultur (siehe Kapitel 3.2). Einige Lehrer verließen schließlich enttäuscht die Schule.

Im Kontakt mit Reich war Neill die Notwendigkeit einer Neurosenverhinderung durch Gesellschaftsreformen deutlicher geworden. Ein kleiner, aber wachsender Anteil der Lehrer begann, ähnliche Erziehungsvorstellungen zu entwickeln. Neill überwand seine Abneigung gegen Organisationen, organisierte eine Erziehungs-Konferenz für Lehrer und versuchte mit geringem Erfolg, eine Organisation aufzubauen.

Unter dem Eindruck des Krieges hatte er sich mit der Nachkriegs-Zukunft des Staatsschul-Systems befasst: Nach dem verheerenden Krieg zwischen Demokratie und Faschismus müssten die Überlebenden eine neue – sozialistische – Zivilisation ohne Klassentrennung und ohne imperialistische Eroberung aufbauen, wozu die bestehenden Schulen sie nicht befähigten. Mit dem während des Krieges verfassten *Hearts not Heads in the School* versuchte Neill, Einfluss auf das Erziehungsgesetz von 1944 zu nehmen, welches ein öffentliches Schulsystem für die Nachkriegszeit schuf. Das Buch konnte aber erst kurz nach Kriegsende erscheinen.

Neill forderte Schulen, in denen bereits die Schüler als freie Bürger einer neuen Welt leben können. Schule müsse sich auf das Unbewusste konzentrieren. Die im neuen Gesetz entworfene moderne Lernschule sei eine vorfreudianische Schule in einer nachfreudianischen Welt. Das Gesetz lasse offen, ob die Kinder in der Schule von Tyrannen beherrscht werden oder Freiheit zum Aufwachsen erhalten sollten, nicht einmal Prügel seien verboten worden (zum Rohrstock siehe Fußnote 21).

In der physischen Isolierung der hinterwälderischen Gegend mit der an seine Jugendzeit erinnernden engen Kirchenorientierung und Sonntagsheiligung, wo schon Engländer als Fremde galten und das unordentliche internationale Summerhill als Einrichtung der Sünder und Atheisten galt, war Neill häufig depressiv. Auch die chaotischen Kriegsverhältnisse, das langsame Sterben seiner Frau und die Angst vor einem Sieg des Faschismus setzten ihm zu, und die Depression förderte auch sein altes Nierenleiden wieder zutage.

Am 8. Mai 1945 war Deutschland endlich besiegt. Die hochdisziplinierte Armee hatte in fünf Jahren Gebäude und Gelände Summerhills weitaus gründlicher ruiniert als die anti-autoritären Kinder in den dreizehn Jahren zuvor. Nach zweimonatiger Renovierung kehrten die Kinder im Herbst 1945 aus ihren dreimonatigen Ferien nach Leiston zurück. Neill betrachtete diesen Umzug als einen der glücklichsten Momente seines Lebens.

2.8 1945-1946: Familiengründung

Nach Frau Neills Tod war klar, dass Neill bald wieder heiraten würde und dabei ebenso sehr eine Mit-Schul-Leiterin wie eine Ehefrau suchte. Die drei fähigsten Lehrerinnen und Hausmütter konkurrierten heftig um Neill: Constance Tracey, Lucy Francis und Ena Wood. Die Schulbewohner spalteten sich in regelrechte Parteien.

Neill scheint anfangs Lucy Francis favorisiert zu haben, für die er 1944 kurz nach dem Tod seiner Ehefrau einen selbstständigen Summerhill-Ableger gründete und auch schon 1936 in ihrer Heimat Südafrika eine Schule zu gründen versucht hatte.⁸

8 Die Entwicklungsgeschichte von Lucy Francis gleicht auffallend der Neills: konventionelle Schulen, Abneigung gegen Zwang und Rohrstock, Enttäuschung über unechte Freiheit der berühmten Reformschulen (Bedales, Montessori), Betreuung eines schwer gestörten Jungen, die sie mit den Worten begann: *wenn Du wütend bist, kannst Du zu mir kommen und mir etwas antun*. Eine Weile betrieb sie ihre eigene Schule in Hertfordshire. Sie wollte Neill aufgrund seiner Bücher schon in Sonntagberg besuchen, tat dies dann in Lyme. Als sie infolge Wirtschaftskrise erwerbslos wurde, kam sie mit ihrem kleinen Kind, dessen Vater sie nicht hatte heiraten wollen, nach Summerhill (spätestens Mai 1934). Dort betreute und lehrte sie jahrelang die jüngeren Kinder und war Neills inoffizielle Vertreterin und wahrscheinliche Amtsnachfolgerin. Sie sollte auch gemeinsam mit dem Lehrer Cyril Eyre den 1936 geplanten Summerhill-Ableger in ihrer Heimat Südafrika leiten.

Lucy Francis war eine sehr energische Person und mochte und bewunderte Neill sehr. Doch sie hielt wenig von Neills völliger Freiheit des Unterrichtsbesuches und erwartete als Selbstverständlichkeit von ihren kleineren Kindern, dass sie den Unterricht besuchten. Das brachte sie in Konflikt mit Neill, der ihr schließlich nahelegte, die Schule zu verlassen, was sie tat. 1944 eröffnete sie den (nach Neills Heimatdorf benannten!) Summerhill-Ableger Kingsmuir School in Sybil Hedingham/Suffolk und später in West Hoathly/Sussex. Neill schrieb dazu am 30.8. 1944 an Reich:

„Ich bin gerade aus einem Zweit-S’hill zurück, das ich in Essex* gegründet habe; und wenn ich nach Leiston zurückkehre, dann habe ich vor, in ein Gebäude zu ziehen, das etwa auf halbem Weg zwischen beiden Schulen liegt, um auf meine alten Tage noch ein bisschen Privatleben zu haben. Vielleicht sogar eine Familie, obwohl es mit 60 dafür schon etwas spät ist.“ (Placzek 1989, 190) Schon am 22.5.44 hatte er Reich geschrieben, er habe diese Zweig-



Abbildung 15: Ena Wood,
Neills spätere
zweite Ehefrau

Ena Wood (* 29.5.1910) war gut 26 Jahre jünger als Neill und hatte aus früherer Ehe einen Sohn Peter Wood. Sie war ursprünglich während der Kriegsevakuierung als Koch-Hilfe angestellt worden, hatte dann aber rasch andere Aufgaben übernommen, für die verwirrte Frau Neill gesorgt, galt als die fähigste Hausmutter und wurde schließlich *Matron*. Neill und Ena Wood verliebten sich sehr heftig ineinander. Schon vier Monate nach Frau Neills Tod war Ena Wood Neills Sekretärin, Vertreterin und erklärte zukünftige Ehefrau. Wenige Tage nach Kriegsende heirateten sie heimlich in London und teilten dies nachträglich den Schulbewohnern mit. Ena Neill hatte es schwer, in der Schule als Neills Ehefrau anerkannt zu werden. Viele befürchteten eifersüchtig, sie könnte ihnen den Ersatzvater Neill wegnehmen. Sie war weniger duldsam mit den vielen, oft aufdringlichen Besuchern, vor denen Neill sich gern in der Werkstatt versteckte, und den zahlreichen Neill-Verehrerinnen darunter.

Bisher hatte Neill kein wirkliches Privatleben gehabt, nun teilte er im Haupthaus eine abgeschlossene Wohnung ab, um ein ungestörtes Privat- und Eheleben zu haben, zumal ihn – 62jährig – der Kinderlärm mehr störte als in jüngeren Tagen. Tochter Zoë wurde am 2.11.1946 geboren. Der inzwischen 63jährige Vater Neill war äußerst stolz auf sie und bemühte sich, sie völlig frei aufwachsen zu lassen (siehe dazu Kapitel 4.2.4).

Als Zoë ein Jahr alt war, begann Neill das Buch *The Problem Family* (Die Problem-Familie), und als Zoë vier Jahre alt war, veröffentlichte er *The Free Child* (Das freie Kind).

Infolge der zu geringen Schülerzahl konnte Summerhill in den 50er Jahren seine Schüler nicht aussuchen und musste zu viele Problemkinder aufnehmen. Zoë musste (wie die Kinder vieler Heimerzieher) die Eltern mit vielen Dutzend teils schwer gestörten *Geschwistern* teilen und dabei auch noch deren heftige, häufig in Handlungen umgesetzte Eifersüchte ertragen. Denn die Neills beschäftigten sich

schule eröffnet (ebd. S. 174)

* „Mit Namen Kingsmuir. Die Schule wurde von Lucy Francis geleitet“ ... (Fußnote bei Placzek).

Kingsmuir und Summerhill hielten engen Kontakt, auch einige Schüler und Erwachsene wechselten zwischen den Schulen. Anders als Summerhill nahm Kingsmuir auch von den örtlichen Behörden geschickte Problemkinder auf.

als Eltern auch besonders mit ihr und reagierten empfindlicher auf Angriffe auf das eigene Kind.

Im Alter von zehn bis zwölf durchlief Zoë, so wie viele Summerhill-Kinder, ein antisoziales Stadium, das Neill üblicherweise als *Gangster-Stadium* bezeichnete: gemeinsam mit einer Gruppe ähnlicher Problemkinder verhielt auch Zoë sich gestört, missachtete sämtliche Regeln und war eine Plage für die ganze Schule. Neill sträubte sich lange, Zoë in eine andere Schule zu schicken, denn er betrieb Summerhill vor allem Zoës wegen weiter, statt sich zur Ruhe zu setzen. Doch das Problem zwischen Elternhaus und Schule schien nur so lösbar.

Neill wollte sie aber (unerklärlicherweise!) nicht auf eine britische Schule schicken, auch nicht zur (von Ena bevorzugten, Summerhill sehr ähnlichen) *Kilquhanity House School* in Schottland. Er wählte – aus unbekannten Gründen, die nicht einmal seine Frau begriff – die von Paul Geheeb gegründete und geleitete *École de l'Humanité* in der Schweiz⁹. Dort ging damals auch Angela Neustätter zur Schule, die Tochter von Neills Stiefsohn Walter.

Im April 1959 zog Zoë in die Schweiz, fühlte sich dort aber gar nicht wohl und wollte auf keinen Fall bleiben: sie fand die Regeln der Schule unlogisch, unsinnig, falsch und dumm und die Freiheit als vorgetäuscht. Neill schrieb selbstkritisch in einem Brief an Edith Geheeb: „Ich werde rot, wenn ich daran denke, dass ich einmal geschrieben habe, dass ein Kind dann an Heimweh leidet, wenn es aus einem schlechten Elternhaus kommt“ (Neill in CROALL 1984, 310, Übersetzung von mir). Schließlich reiste Neill in die Schweiz, um die Schule selbst zu sehen. Er wurde vom fast 90jährigen Paul Geheeb warm begrüßt, hielt in den drei Tagen dort (16.-19. September 1959) einen Vortrag über Summerhill und reiste dann mit Zoë ab.

2.9 Niedergang in den 50er Jahren

Neill fiel es schwer, Summerhill nach dem Krieg neu aufzubauen: Er träumte davon, sich zur Ruhe zu setzen. Sein Alter und schlechter Gesundheitszustand waren zunehmend deutlich spürbar, der Pioniergeist war erlahmt, die Beziehungen zum Personal blieben schwierig. Er sah die Welt pessimistisch, litt an Überarbeitung und an den Finanzproblemen der Schule. Während der gesamten 1950er Jahre blieb die Situation schwierig.

9 Die Neue Schule in Hellerau orientierte sich an der von Paul Geheeb gegründeten Odenwaldschule. Geheeb floh Mitte der 30er Jahre aus Nazi-Deutschland in die Schweiz, wo er die (noch immer bestehende) *École de l'Humanité* gründete. Neill hatte sporadisch mit Geheeb korrespondiert.

Die *École de l'Humanité* unterschied sich wesentlich von Summerhill und hatte viele Züge, die Neill schon in Hellerau und stets seitdem erbittert bekämpft hatte: Die Schule war deutlich religiös geprägt, legte sehr großen Wert auf *hohe Kultur*, bestand auf sehr frühem Aufstehen und Zubettgehen, kaltem Duschen, Mittagsschlaf, langen Bergwanderungen, der Schweigeminute bei den Mahlzeiten, strikten Moralvorstellungen und dem Verbot von Tanz und Plattenspielen.

Aufgrund des Erziehungsgesetzes von 1944 wurden sämtliche Privatschulen von Schulinspektoren inspiziert, Summerhill erstmals im Juni 1949. Zu Neills Überraschung sahen die Inspektoren Summerhill mit großem Interesse, deutlichem Wohlwollen und großer Sympathie, beinahe mit Neills Augen, ihr Bericht strich die Lebendigkeit, das Selbstbewusstsein, die Initiative, das Verantwortungsgefühl, die Integrität und (sogar!) die gute Disziplin der Kinder heraus. Sie lobten Neills Fähigkeiten und betonten, dass es allen Pädagogen gut täte, diese Schule und ihre *faszinierende und wertvolle* pädagogische Forschungsarbeit zu sehen. Sie kritisierten aber, dass trotz dieser guten Bedingungen zu wenig gelernt werde.

1949 stand die Schule unmittelbar vor dem Konkurs, da viele Eltern das Schulgeld nicht zahlten. Eine Elterngruppe begann, sich um die Finanzen zu kümmern und für pünktliche Schulgeldzahlungen zu sorgen. Als Summerhill im Herbst 1957 inspiziert wurden, war es heruntergekommen und unterschritt nicht nur beim Unterricht deutlich die ministeriellen Mindeststandards. Es wurde als trübe, ärmlich und unkomfortabel kritisiert.

Aus der Elterngruppe entstand daraufhin die *Summerhill Society* als eine Art *Freunde und Förderer*. Sie sollte die Schule in der Öffentlichkeit und gegenüber den Behörden unterstützen und Gelder einwerben, um Lehrergehälter und Schulausstattung zu verbessern.

Während bei der Inspektion im März 1959 noch 44 Kinder in Summerhill lebten, so waren es im Herbst 1960 nur noch 24. Neills hohes Alter war keine Empfehlung, viele Kinder wanderten ab zu ähnlichen Schulen (z. B. der Kilquhanity House School). Neill war in diesem Alter kaum mehr fähig, grundlegend umzulernen. Bei seinen wenigen Besuchen staatlicher Schulen war er zwar höchst beeindruckt von den inzwischen erfolgten enormen Veränderungen, das schlug aber nicht mehr durch auf seine unverändert feststehende, pauschal generalisierende Kritik an staatlichen Schulen. Er schien zunehmend einen scharfen Gegensatz zwischen Summerhill und dem Rest der Welt zur Selbstrechtfertigung zu brauchen.

2.10 Weltruhm der 60er Jahre und Tod 1973

Bis 1960 war Neill in den USA praktisch unbekannt. Der amerikanische Verleger Harold Hart erhielt von Neill freie Hand, aus Teilen von vier alten Büchern Neills eine gut verkäufliche Zusammenstellung zu produzieren: aus *The Problem Child* (1926), *The Problem Parent* (1932), *That Dreadful School* (1937, deutsch 1950) und *The Free Child* (1953). Hart kombinierte kunstvoll Satzteile, Sätze und Abschnitte aus diesen Büchern zu einem flüssigen, nach Themen gegliederten Text, der eigentlich nicht mehr von Neill, sondern von Hart stammte (und dessen Formulierungen deshalb – zumal in deutscher Übersetzung – nur sehr vorsichtig interpretiert werden dürfen). Auch sprachlich wurde der Text den amerikanischen Gepflogenheiten angepasst.

Am 7. November 1960, genau in der Woche, in der J. F. Kennedy zum Präsidenten gewählt wurde und damit eine neue Ära sich ankündigte, erschien das Buch

unter Neills Namen in den USA: *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* (Summerhill: Ein radikaler Ansatz des Aufwachsens von Kindern). Die Übersetzung erschien 1965 fast unbeachtet in der Bundesrepublik unter dem Titel *Erziehung in Summerhill* im Szczesny-Verlag, bevor es ab Dezember 1969 (während der antiautoritären politischen Bewegung) unter dem verkaufsfördernden Titel *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – das Beispiel Summerhill* bei Rowohlt erschien und eine Millionenauflage erzielte. Bis 1970 erreichte es zwei Millionen Exemplare in USA, 600.000 in der BRD und war außerdem ins Norwegische, Dänische, Finnische, Spanische, Portugiesische, Hebräische, Italienische und Französische übersetzt. Presseberichte in Millionenauflage steigerten die Wirkung noch erheblich.

Die Autorenhonorare und die nun in großer Zahl eintreffenden Schüler aus Amerika retteten die Schule vor der unmittelbar bevorstehenden Schließung und brachten Summerhill finanzielle Sicherheit. Auch die Besucherzahl stieg enorm an.

Neill bereute bald, dass er Hart völlig freie Hand gegeben hatte, denn das Buch enthielt viele völlig veraltete Passagen, mit denen Neill längst nicht mehr übereinstimmte. Dazu zählten insbesondere die Freud'schen Interpretationen von Träumen und Symbolen, die Neill längst abgelegt hatte. Selbst im deutschen Vorwort von Erich Fromm wird Neill fälschlich als allzu gläubiger Freudianer kritisiert.

Den vielfach (zu recht!) kritisierten, wild spekulativen Schlusszeilen des Buches etwa hätte Neill längst nicht mehr zugestimmt:

„Was sollte eine Lehrerin tun, wenn ein Junge während des Unterrichts mit seinem Bleistift spielt?

Bleistift gleich Penis. Dem Jungen ist verboten worden, mit seinem Penis zu spielen.

Therapie: Die Eltern müssen das Onanierverbot aufheben.“ (NEILL 1969, 338)

Andererseits war Wilhelm Reich, an dessen Ansichten Neill sich seit über 20 Jahren eng anlehnte, im Buch kaum erwähnt, weil Reich als nicht respektabel galt und seine Erwähnung dem Verkauf geschadet hätte.

Das Buch erregte großes Aufsehen und eine enorme Polarisierung. Die Leser tendierten zu entweder *überschwänglich* positiven (das beste Buch, der wichtigste Einfluss in meinem Leben) oder *extrem* ablehnenden Meinungs- und Gefühlsäußerungen. Viele Eltern erlebten und bekannten eine regelrechte Bekehrung und Katharsis. Neill fand fast schlagartig internationale Beachtung, er erhielt enorme Mengen Post von ratsuchenden Eltern und Lesern, deren Leben er verändert hatte, von Lehrern, die in Summerhill arbeiten wollten, von Kindern und von Besuchern. Summerhill geriet in den Ruf eines idealen Ortes, Neill galt weithin als pädagogisches Genie. Summerhill wirkte inspirierend auf die Alternativschulbewegung, vor allem aber außerhalb des Schulbereichs, in der Familien- und Vorschulerziehung.

Es gab viel unkritische Bewunderung Neills und Summerhills, häufig wurden seine Äußerungen nicht sorgfältig gelesen. Seine Hinweise auf die Grenzen der Freiheit (in der Freiheit des Anderen), sein Betonung, *niemand* (auch kein Kind!) dürfe sich *auf Kosten anderer* (etwa der Eltern) entfalten oder andere belästigen, wurden vielfach übersehen. Erzieher sollen sich nicht aufopfern! Die Ehrlichkeit dem Kind gegenüber erfordert, dass der Erzieher dem Kind deutlich mitteilt, wenn es ihm oder anderen lästig fällt. Wer dem Kind alles erlaubt und sich von ihm kommandieren lässt, betrügt es um die Wahrheit. Verwöhnung richtet sich gegen die wirklichen Interessen des Kindes und entspringt meist einem Schuldgefühl des Erziehers!

Neills Name wurde in der Öffentlichkeit und der Massenpresse aber häufig verbunden mit Verwöhnung, Zügellosigkeit (license) und Permissivität, mit *tun wozu man gerade Lust hat* (woran seine überspitzten Formulierungen mitschuldig sind!).

Bestürzt über das Missverständnis und den Missbrauch der Summerhill-Idee schrieb Neill rasch ein Ergänzungsbüchlein mit einer Auswahl aus typischen Zuschriften und seinen Antworten darauf zusammen und betitelte die 1966 erschienene amerikanische Originalausgabe *Freiheit, nicht Zügellosigkeit!* (*Freedom not License!*, deutsch: *Das Prinzip Summerhill*). Das Büchlein fand ebenfalls reißenden Absatz.

Die sehr rasch ansteigende Schülerzahl erhöhte den Anteil der neuen und jungen und stark gestörten Kinder allzu rasch, sodass der für eine gut funktionierende Selbstregierung nötige Mindestanteil einigermaßen stabiler älterer, an Freiheit gewöhnter Jugendlicher fehlte. Die allzu vielen gestörten Kinder schlugen über die Stränge, dass es anfänglich kaum auszuhalten war, zumal auch Neills Fähigkeiten im hohen Alter nachließen.



Main house
Workshop

Lesson huts

Greenhouse

'San'

Abbildung 16: Die Nebengebäude Summerhills mit Blick auf die Seitenfront des Haupthauses, Anfang der 70er Jahre

Bei der Schulinspektion vom Juni 1968 entkam Summerhill erneut nur knapp der amtlichen Schließung und erhielt sechs Monate Zeit, um Gebäude und Unterricht auf den vorgeschriebenen Mindeststandard zu bringen.

Der Ruhm lockte unerträglich viele Besucher nach Summerhill, oft ganze Busladungen. Besucher drangen mit laufenden Kameras und Kassettenrecordern in die Räume der Kinder ein, öffneten trotz der Proteste deren Schränke und Schubladen, fragten Kinder über ihr Sexualleben aus, schenkten ihnen Süßigkeiten, Getränke, Schnaps und Zigaretten. Einige Kinder reagierten aggressiv oder machten mit dem Verkauf von Souvenirs und Erfrischungen Geschäfte. Die Anwesenheit zahlreicher Fremder in der Versammlung machte eine offene Diskussion persönlicher Meinungen, Wünsche und Bedürfnisse unmöglich. Nach einem Samstagabend mit 280 Besuchern im November 1971 beschlossen die Kinder, keine Besucher mehr zuzulassen. Neill veröffentlichte den Beschluss in einer Anzeige im *New Statesman*:

„Die Summerhill-Schüler sind es leid, ein Zoo für wöchentlich 100 Besucher zu sein und haben ein Gesetz gemacht: Keine Besucher mehr! Und ich bin zu alt und zu müde, um Interviews zu geben. – A. S. Neill.“ (in CROALL 1984, 387, Übersetzung von mir)

Drei von englischen Universitäten ehrenhalber verliehene akademische Grade (ein Master of Education und zwei Ehrendokortitel) machten öffentlich deutlich, dass man Neill nicht mehr als bedeutungslosen Spinner abtun konnte. Neill trat in Radio und Fernsehen auf, wurde zu Diskussionen, Fernsehsendungen und Shows eingeladen. Er stritt in den Medien hart mit Vertretern konservativer Auffassungen, häufig Kirchenvertretern, über sexuelle Freiheit, über Ehescheidung und Verhütungsmittel, über freie Liebe und über Nacktbaden in Summerhill.

1971 war Neill beteiligt am Buch *Childrens Rights (Die Befreiung des Kindes)*, NEILL, BERG u. a. 1973). Unmittelbar nach der britischen Veröffentlichung seiner Autobiographie im Mai 1973 verschlechterte sich Neills Gesundheit dramatisch. Er starb am 22. September 1973 im Krankenhaus, kurz vor seinem 90. Geburtstag, ruhig im Sessel sitzend, während die Krankenschwester sein Bett bezog. Seine Asche wurde auf dem Friedhof in Leiston beigesetzt.

2.11 Summerhill nach Neill

Neill sorgte sich schon im Krieg, wer Summerhill nach seinem Tod weiterführen würde. Er befürchtete, dass die Behörden nur seinen Tod abwarteten, um dann die Schule amtlich zu schließen. Im Laufe der Zeit gab es mehrere aussichtsreiche Nachfolge-Kandidaten: Lucy Francis, Cyril Eyre, Neills Tochter Zoë und Michael Duane¹⁰. Ena Neill und ihr Sohn Peter Wood wurden Anfang der 70er Jahre an der Leitung Summerhills beteiligt, nach Neills Tod übernahm Ena Neill offiziell

10 Michael Duane war etwa seit 1950 mit Neill befreundet und von ihm beeinflusst. Bekannt wurde er durch seine ungewöhnlichen Erziehungs- und Unterrichtserfolge als Leiter der staatlichen Risinghill-Gesamtschule (1960 – 1965) in einem Londoner Slum. Risinghill wurde nach fünf Jahren von konservativen Politikern, die die freiheitliche Pädagogik Duanes ablehnten, trotz der erbitterten Proteste der Eltern und Schüler (!) unter organisatorischen Vorwänden aufgelöst (vgl. Fußnote 2).

die Leitung, unterstützt von ihrem Sohn. Die häufigen (üblichen!) Voraussagen, dass Summerhill ohne Neill unmöglich sein werde, erwiesen sich als falsch.

Zunächst schien die Schließung wegen der hohen britischen Erbschaftssteuer für Gebäude und Grundstück unumgänglich, doch Neill hatte ohne Wissen seiner Frau die notwendigen £ 27.000 auf einem Konto deponiert. Da Tochter Zoë, die bei dem Tod ihrer Mutter erben würde, zunächst nicht daran interessiert war, eine Schule zu leiten, schien die Schließung nur eine Zeitfrage. Sie heiratete im September 1971 den Bauern Tony Readhead (wie Redhead ausgesprochen) und hat mit ihm vier Kinder. Zoë Readhead ist ausgebildete Reitlehrerin und wohnt auf ihrem ca. 1,5 km von der Schule entfernten Bauernhof. Im September 1985 übernahm sie schließlich doch die Leitung, nachdem sie zuvor eine Zeit lang in der Lewis Wadham Free School¹¹ im Staat New York gearbeitet hatte. Der Schulprospekt nennt als Eigentümer *ASN Limited* (etwa: *A. S. Neill GmbH*) mit drei Direktoren: Zoë und Tony Readhead, Ena Neill.

Summerhill und seine Prinzipien haben sich offenbar nicht wesentlich verändert. Die Anzahl der Schüler schwankt weiterhin etwa um 70, die der Erwachsenen um 15. Ein Drittel der Schüler stammt inzwischen aus Japan; viele Schüler leiden an Lern- oder Verhaltensstörungen, obwohl die Schule sich längst nicht mehr als eine therapeutische begreift. Elfjährige und ältere Kinder werden nicht mehr aufgenommen. Drei wichtige Änderungen sind hervorzuheben:

- Summerhill versteht sich (eigentlich schon seit den dreißiger Jahren) nicht mehr als therapeutische Einrichtung, betreibt keine Therapie und arbeitet auch nicht mit Therapeuten zusammen. Auch die Leiterin Zoë Readhead (ohne therapeutische Ausbildung) gibt zwar gelegentlich *Privatstunden*, jedoch als entspannte Gespräche ohne jeden therapeutischen Anspruch (vgl. READHEAD 1996).
- Neills Nachfolger teilen offenbar nicht Neills *unterrichtsfeindliche* Haltung, die von fast allen Freunden Summerhills beklagt wurde. Zwar legt die Leiterin (die Reitlehrerin, aber nicht Lehrerin ist) weiterhin keinen besonderen Wert auf den Schulunterricht und Lehrmethoden und betont weiterhin, dass Summerhill eher schließen als verbindlichen Unterrichtsbesuch fördern würde (vgl. READHEAD 1996). Sie hegt aber auch keine Abneigung gegen Unter-

11 laut Schulprospekt (Summerhill School, o. O., o. J. unpaginiert, vorletzte Seite).

Über die Lewis Wadham Schule ist ein Buch erschienen, das aber in keiner bundesdeutschen Bibliothek vorhanden ist. Wer eine schriftliche Genehmigung des Autors vorweisen kann (Copyright!), kann von der Kongressbibliothek in Washington für knapp 100 DM Fotokopien oder Mikrofilme des Buches erhalten. Dasselbe gilt für das Buch desselben Autors über Summerhill:

Snitzer, Herb in collaboration with Doris Ransohoff: *Today is for Children. Numbers can Wait*. New York: Macmillan 1972. [Nebeneintrag im NUC: Lewis Wadham School]. Mit Vorwort von A. S. Neill.

Snitzer, Herb: *Living at Summerhill*. In *Photos*. New York: Colliers 1968 (first published 1964 under title: Summerhill, a loving world).

richt, und das nicht gebremste Engagement der Lehrer reicht offenbar (wohl den Normalschulen vergleichbar) zur Verbesserung des Unterrichtes aus.

Bei der Übernahme durch Zoë Readhead 1985 wurden Schulgeld und Gehälter verdoppelt, beides ist im Vergleich zu anderen Schulen weiterhin gering. Die neuesten Angaben (HAMMELMANN 1991, 106; ROLLIN 1992, 54 f.) lauten auf £ 5.000 Schulgeld jährlich. Lehrer erhalten zusätzlich zur Verpflegung und Unterkunft gut die Hälfte des staatlichen Gehalts, also ca. £ 400 netto monatlich, wovon man schwerlich eine Familie ernähren kann.

Die Unterrichtsausstattung wurde sehr stark verbessert, sodass Summerhill nicht nur als Heim, sondern inzwischen auch als Schule (d.h. Bildungseinrichtung) angesehen werden muss. Damit hat sich ein wesentliches Problem und ein wesentlicher Kritikpunkt gelöst:

„Der Wissenschafts-Bereich ist für eine so kleine Heimschule ungewöhnlich gut ausgestattet. Realschulabschluss und Abitur sind zum Bestandteil des Lebens in Summerhill geworden, und die Beschäftigten behaupten, dass die Auferlegung dieser äußeren Anklänge an konventionelle Praktiken keine schlimme Auswirkung auf Motivation oder Vertrauen hatte“ (NEWELL 1981, 20 f., Übersetzung von mir).

- Summerhill ist nicht mehr jeden Samstagnachmittag für Besucher geöffnet. Ich wurde sehr freundlich, aber rasch und bestimmt hinauskomplimentiert, als ich, aufgrund jahrzehntealter Informationen an einem Samstagnachmittag im April 1992 die Schule besuchen wollte. Besuchstage werde nun in unregelmäßigen Abständen festgesetzt und sind telefonisch¹² in der Schule zu erfragen.

Darüberhinaus wirken sich die Veränderungen der Außenwelt auf Summerhill ebenso wie auf alle anderen Einrichtungen aus:

„Keine Schule kann die Angewohnheiten der Außenwelt verändern. Das vergessen die Besucher oft“, sagt die alte Mrs. Neill. „Geld zum Beispiel ist auch für unsere Schüler der größte Anreiz, etwas zu tun. Wieso sollen sie denn anders sein als ihre Eltern?“ Auch in diesem Punkt gehen Lehrer und Hauseltern auf die Kinder ein, anstatt ihnen moralisch zu kommen: Selbst der Frühstücksdienst wird den Kindern bezahlt.“ (ROLLIN 1992, 54 f.)

12 Adresse: The Secretary, Summerhill School, Leiston, Suffolk IP16 4HY, England. Telephon: 0728 830540, oder von Deutschland: 0044 728 830540.

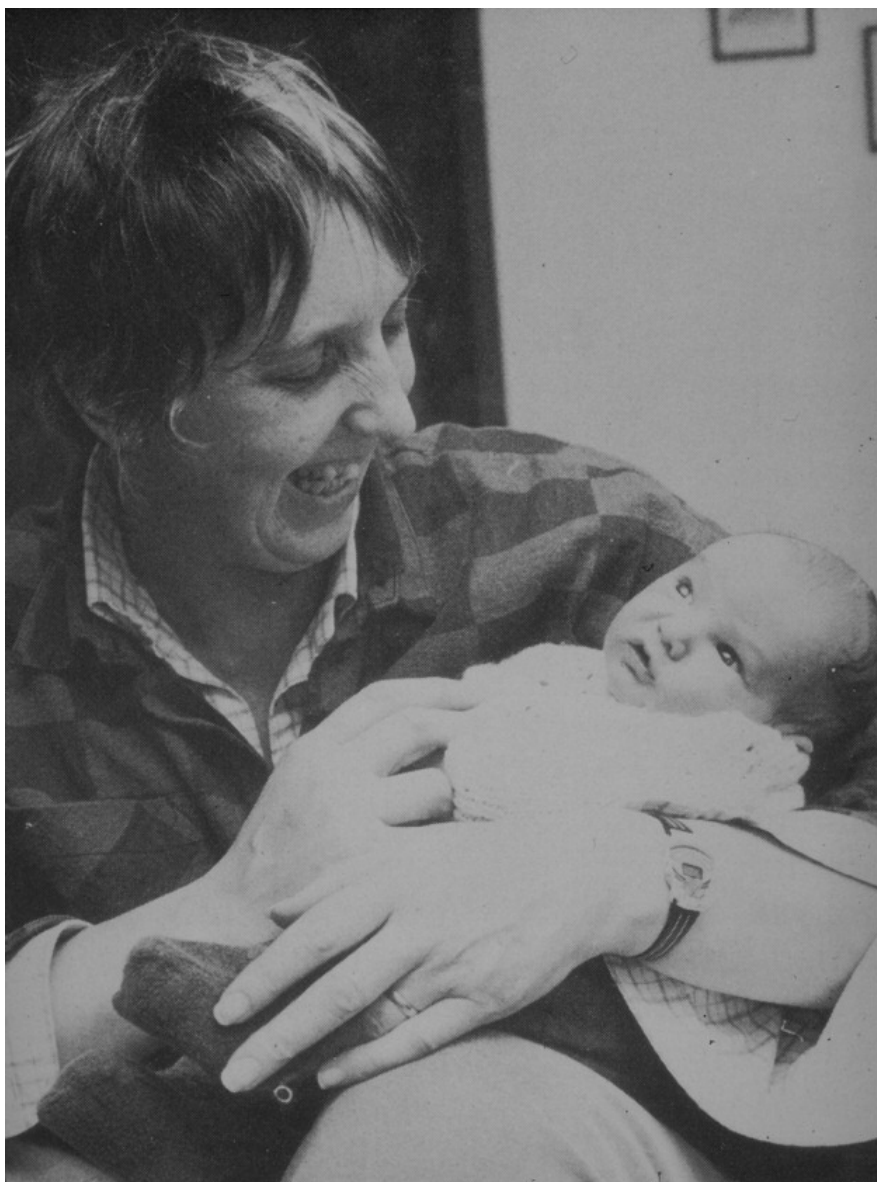


Abbildung 17: Zoë Readhead mit Baby

3. Hauptmerkmale Summerhills

Die Summerhill-Erziehung führt anscheinend auch zu einem deutlich anderen Jugend-Verlauf: APPLETON (1995, 35) bemerkt (nach siebenjähriger Erfahrung als Summerhill-Hausvater), dass die normale Gesellschaft mit Kindern einigermaßen gut zurecht kommt, aber große Probleme mit Jugendlichen hat. In Summerhill dagegen sind die kleineren Kinder schwierig und die Jugendlichen unproblematisch: In den ersten paar Trimestern in Summerhill legen Kinder ihre anerzogenen *guten Manieren* ab, tyrannisieren, stehlen, sind eine Plage für ihre Umgebung. Ihre Vergehen werden vor die Versammlung gebracht und (per Mehrheitsbeschluss) gerügt oder milde bestraft (oft Entzug des Nachtschiffs an einem oder zwei Tagen), jedoch nicht moralisch verurteilt und (abgesehen von den erwähnten milden Strafen) geduldig ertragen – im Wissen darum, dass jeder in Summerhill so begann und nach wenigen Jahren schließlich von selbst damit aufhörte.

Im Jugendalter zeigen sie durchweg ein großes freiwilliges Engagement für die Gemeinschaft. Ältere Jugendliche besetzen die meisten der arbeitsintensiven Ämter (Ombudsperson, Versammlungsvorsitz, Schriftführer, beddies officer, in den Komitees für die Tanzabende, das Schulcafé und die Trimesterend-Party etc.), während sie gleichzeitig intensiv für die staatlichen Schul-Abschluss-Prüfungen lernen. Die Jugendlichen (und nicht die Erwachsenen!) werden von den Kleinen als Vorbilder bewundert und sind die eigentlichen Träger der Selbstregierung, sie (und nicht die Erwachsenen) vertreten die Position der Vernunft, denn sie haben mittlerweile jahrelang Erfahrung gesammelt und kennen die Wirkungen von Gesetzlosigkeit und allzu später Schlafenszeit.

Nach dem Verlassen Summerhills haben Jugendliche oft Probleme mit der so völlig andersartigen *normalen* Umwelt. Die *normalen* Altersgenossen werden häufig als sehr unreif empfunden: Sie arbeiten und lernen nur unter Zwang, bekämpfen alle Autoritäten, mischen Liebe und Beherrschen durcheinander und zeigen oft ein widersprüchliches, lüstern-moralistisches Verhältnis zur Sexualität, bedrängen etwa ein Mädchen und verachten es dann, wenn es dem sexuellen Drängen schließlich nachgibt.

3.1 Selbstregierung

Obwohl die Selbstregierung eines der hervorstechendsten Merkmale Summerhills ist, wird sie kaum detailliert beschrieben, im Gegensatz zu manchen anderen Kinderrepubliken, von denen vorwiegend Formfragen berichtet werden. Dies liegt auch an der ungeheuren Einfachheit Summerhills sowie an der ständigen Veränderung der Einzelheiten.

Etwa seit Anfang der 30er Jahre – bis heute – besteht die Schulvollversammlung aller Kinder und Erwachsenen am Samstagabend. Zuvor wurden Versammlungen der wenigen Bewohner unregelmäßig bei Bedarf abgehalten. Sie diskutiert alle Angelegenheiten des Gemeinschaftslebens und beschließt mit Stimmenmehrheit die Gesetze, auch Strafgesetze. Alle Mitglieder der Schule, vom sechsjährigen

Kind bis zum Direktor, haben dabei die gleichen Stimm- und Rederechte und unterliegen in gleicher Weise den Gesetzen und Strafandrohungen.



Abbildung 18: A. S. Neill in einer Schulversammlung

Konfrontationen zwischen Kindern einerseits und Erwachsenen andererseits sind in den Versammlungen sehr selten, eher debattieren die auf alle Seiten verteilten Erwachsenen hitzig gegeneinander. An der Diskussion und Formulierung der durchweg sehr vernünftigen Regeln haben ältere Jugendliche und Erwachsene einen bedeutenden Anteil, die Jüngeren lernen aus ihren Argumentationen, abgestimmt wird schließlich mit Mehrheit. Die erlassenen Regeln sind weitaus detaillierter als jede Schulordnung und sie müssen es sein, denn hier haben Erwachsene keine Befugnis, von sich aus Recht zu setzen, d.h. je nach Situation Regeln und Anordnungen zu erlassen.

Da die Zahl der Gesetze leicht weit über hundert liegen kann und die Gesetze sehr schnell wechseln, werden sie in der Literatur nie genau aufgelistet, sondern bestenfalls sehr grob umrissen. Ein Großteil der Informationen stammt aus den 30er Jahren (nämlich aus *Theorie und Praxis*), scheint aber kaum veraltet zu sein (vgl. neuerdings auch ZELLINGER 1996 und APPLETON 1995). Eine der umfangreichsten Auflistungen von Gesetzen in Summerhill stammt aus dem letzten Quartal 1966:

- „1. Wer von den Bäumen große Äste absägen will, braucht dazu Neills Erlaubnis.
2. Spielen mit Wasser ist im Haus verboten. (Wohlgemerkt: das Verbot gilt nur im Haus. Im Freien darf man spritzen und plantschen, soviel man will. Wasserplantschen gehört zu den Grundrechten des Kindes.)
3. Es ist verboten, in der Bibliothek zu rauchen, zu spielen, zu essen oder zu trinken.

4. Niemand unter 16 Jahren darf Zigaretten rauchen. (Über Pfeifenrauchen, Schnupf- oder Kautabak sagt das Gesetz nichts; offensichtlich hält man dies nicht für wahrscheinlich.)
5. Alkoholgenuss ist verboten.
6. Wer das Schulgelände für längere Zeit verlässt, soll einem Erwachsenen sagen, wo er hingeht.
7. Per Anhalter mit Kraftfahrzeugen mitzufahren ist nicht gestattet.
8. Kein Kind darf allein schwimmen. Bei jedem Bad muss ein Rettungsschwimmer dabeisein.
9. Keinerlei Spiel mit Feuer (einschließlich Feuerwerkskörpern) in irgendeinem Gebäude.
10. Niemand unter 12 Jahren darf Streichhölzer oder ein Feuerzeug besitzen.
11. Nur wer 14 oder älter ist, darf das Feuer im Kamin und/oder die Kerzen anzünden.
12. Das Werfen mit Steinen ist verboten.
13. Stöcke mit Nägeln sind verboten.
14. Feststehende Messer müssen einem Erwachsenen vorgelegt werden.
15. Niemand unter 14 Jahren darf ein Messer besitzen. Alle Messer müssen vorgelegt werden.“ (SEGEFJORD 1971, 27)

Der Kleidungsverkauf ist verboten, weil die Kleidung gegebenenfalls *von den Eltern* wiederbeschafft werden müsste. Besuchern ist es verboten, den Kindern Geld oder Branntwein zu schenken. Niemand darf von einem Kleineren Geld leihen. Im Aufenthaltsraum der Mitarbeiter haben Kinder nichts zu suchen, außer zur Musik am Samstagabend. Gesetze verbieten Diebstahl und Tyrannisieren, die unerlaubte Benutzung eines fremden Fahrrades und Essen auf den Fußboden zu werfen. Um Summerhill einen Rest von Reputation zu erhalten, erließ die Versammlung strenge Regeln über das Verhalten in der Stadt und achtete streng auf ihre Einhaltung: nicht fluchen, ordentliche Kleidung, bei der Nationalhymne im Kino aufstehen.

Zum Schutz vor den Jugendlichen der Stadt haben die Kinder hochdifferenzierte Regeln entwickelt, wieviele Kinder welchen Alters und Geschlechts (reine Jungengruppen werden eher angegriffen!) mit oder ohne Fahrrad zusammen die Stadt besuchen dürfen (vgl. APPLETON 1995, 60f.).

Die Vollversammlung wählt ebenso *Komitees* für Sport, für Theater und für das Trimesterabschlußfest sowie *Beamte* (officers) zur Kontrolle der am häufigsten vorkommenden Vergehen. Ihre Aufgabe sind die Aufsicht über ordentliches Benehmen in der Stadt, die Kontrolle der Schlafenszeit und des Verbots, auf Dächer und verbotene Bäume zu klettern. Die Beamten fordern bei Regelübertretungen die gesetzlich definierten Bußen ein, etwa Geldbußen, Speisesaalfreier-Dienste oder Kinoverbote. Die Liste der bei standardisierten Massenvergehen ertappten Übeltäter wird in der Versammlung nur noch kurz verlesen, die Versammlung ist Berufungsinstanz und verhandelt außerdem die darüber hinausgehenden Fälle.

Zeitweise versuchte man verschiedene unterschiedliche Systeme von Gerichten (Jury; Tribunal) und gewählten Regierungen, wobei der Anstoß zur Änderung des jeweiligen Systems meist von den Kindern selbst kam. So gab es Mitte der 30er Jahre eine jeweils zu Trimesterbeginn gewählte Regierung aus fünf älteren Schülern, die über gutes Betragen außerhalb der Schulgrenzen wachten und urteilten (*Verwaltung, Justizkabinett* oder die *Großen Fünf* genannt). Der wöchentlich wechselnde Versammlungsleiter wurde 1936 gewählt, 1960 vom Vorgänger ernannt und außerdem ein Schriftführer bestellt. Unklar ist, ob die jetzt übliche Teilung in ein gesetzgebendes *Meeting* am Samstagabend und ein rechtsprechendes *Tribunal* am Freitagabend durchgängig seit den 30er Jahren bestand.

Der jeweilige Stand der Gesetze und das Funktionieren der Selbstregierung sind abhängig von den Fähigkeiten und Schwierigkeiten der jeweiligen Bewohner und müssen schon darum schnell wechseln: Gibt es viele gestörte, junge und neue Kinder und nur wenige länger anwesende, an Freiheit gewöhnte, psychisch gesunde ältere Jugendliche, die die Selbstregierung wesentlich tragen, so wird das Leben in Summerhill schwierig, etwa wenn mehrere langjährige Schüler gleichzeitig abgehen.

SEGEFJORD (1971, 146; vgl. NEILL 1969, 146-148) zeigt das am Beispiel des Türenverschließens: Immer wieder gibt es lange Zeiten, in denen absolut keinerlei Notwendigkeit besteht, Arbeitsräume zu verschließen. Nachdem kleinere Kinder im Theater einiges zerstört hatten, wurde mit Schülermehrheit in der Versammlung beschlossen, es abzuschließen, ebenso den Zeichensaal und das Labor. Diese Notwendigkeit wurde eingesehen, *nachdem* eine Zerstörung geschehen war (Erfahrungslernen), wäre aber vermutlich bekämpft worden, wenn es von Erwachsenen aus nicht einsehbaren Gründen (*es ist ja noch nie etwas passiert*) vorgeschrieben worden wäre. Wenn absehbar ist, dass ein Verbot nicht mehr benötigt wird, kann es wieder entfallen.

Eine Beschreibung der praktischen Funktionsweise der Summerhill-Selbstregierung eineinhalb Jahrzehnte nach Neills Tod ist ungewöhnlich konkret. Abgesehen von den inzwischen eingeführten Ombudsmen (Anwälte und Schiedsrichter bei kleineren Streitigkeiten) hat sich kaum etwas geändert:

„Hier werden die sozialen Aktivitäten durch eine Vielzahl von Komitees koordiniert, die gewöhnlich jeweils fünf Mitglieder umfassen. Diese werden durch ‚das Herumgehenlassen des Buches‘ gewählt: zum einen, um die Kandidaten aufzustellen und zum anderen, um für jedes Mitglied der Gemeinschaft seine Stimme abgeben zu können. Die Selbstverwaltung zeigt sich in Summerhill in vier Einrichtungen: den ‚Komitees‘, den ‚Ombudsmännern‘, dem ‚Tribunal‘ und dem ‚Meeting‘.“ ...

„Dem Meeting obliegt die Rechtsprechung über alle Bereiche des Schullebens mit Ausnahme der von Gesundheit, Sicherheit und Verwaltung, für die allein die Direktorin zuständig ist. Verhängt das Meeting eine Strafe, so kann jeder von jedem bestraft werden, ohne dass eine bestimmte Gruppe das Monopol zur Aufrechterhaltung der Ordnung beanspruchen kann. Alle Strafen müssen jedoch von der ganzen Gemeinschaft im Tribunal bestätigt werden

mit Ausnahme (aus praktischen Gründen) derer wegen Verstößen gegen die Schlafenszeiten. Da es oft zur Schlafenszeit zu laut ist, sorgen freiwillige ‚Schlaf-Offiziere‘ dafür, dass die anderen Kinder ruhig zu Bett gehen. Diese sind berechtigt, Verstöße gegen die Schlafenszeiten zu bestrafen, ohne auf das wöchentliche Tribunal warten zu müssen; jeder kann aber im Meeting gegen jede Strafe Berufung einlegen. Im Meeting können auch alle Schul,offiziellen‘ – Vorsitzende, Ombudsmänner, Schlafoffiziere und Komiteemitglieder – aus ihren Ämtern entlassen werden. Alle diese Posten sind weder mit einer Vergütung noch mit Privilegien oder Autorität verbunden. Diese Regelung des gemeinschaftlichen Lebens gewährleistet, dass die Erwachsenen niemals eine disziplinierende Rolle spielen müssen: Die ganze Gemeinschaft hält die Ordnung aufrecht.“ (STEPHENS 1988, 30)

NEWELL (1981) beschreibt eine Tribunal-Sitzung:

„Sie wurden sehr pünktlich vom zehnjährigen Vorsitzenden Mark Collins zur Ordnung gerufen. Er fragte, wer auf die Tagesordnung wolle, und hatte die nach Erwachsenenmaßstäben sehr effiziente einstündige Versammlung gut im Griff. Die Disziplin war bemerkenswert, die Redner suchten den Blick des Vorsitzenden, bevor sie sprachen, und längeres Aneinandervorbeireden, welches sich zwei Sechsjährige sowie Ena und ein Sechzehnjähriger leisteten, wurde geschickt beendet. Es wurden sehr viele Angelegenheiten erledigt.“ (NEWELL 1981, 20, Übersetzung von mir)

3.2 Summerhill als Schule und Neills Abneigung gegen Unterricht

Ein verbreiteter *linker* Kritikpunkt an Summerhill war, dass es als *Privatschule* Schulgeld erhebt und damit nur Kindern begüterter Eltern offensteht. Die Betrachtung Summerhills als *Schule*, ein Vergleich mit den staatlich finanzierten öffentlichen Schulen trifft nicht den Kern und führt leicht zu einer falschen Bewertung, denn Summerhill wurde nicht wegen seines Unterrichts gegründet und besucht. Kognitives Lernen und Wissensvermittlung galten zu Lebzeiten Neills als bestenfalls (!) mittelmäßig. Der wesentliche Punkt an Summerhill ist die Art der (Heim-) Erziehung, des (Heim-) Lebens dort: das ungemein freie und tolerante Klima, die Freiwilligkeit des Schulsystems, die Art des Umgangs miteinander, die Selbstregierung. Für jedes (!) Heim (Schulheim, Waisenheim, Fürsorgeheim etc.) ist es vollkommen normal, hohe Gebühren zu erheben (sogenannte Pflegesätze). Teuer ist nicht so sehr der Unterricht als vielmehr Unterkunft, Verpflegung sowie ganztägige Betreuung: eben das *Heim*. Das soziale *Klassenproblem* besteht weniger in diesem Pflegesatz/Schulgeld, sondern eher darin, dass diese Heimkosten nicht (wie die Unterrichtskosten oder die Heimkosten bei Fürsorgeerziehung) gesamtgesellschaftlich umgelegt werden, sondern individuell von den Eltern gezahlt werden müssen. Dafür aber kann man das einzelne Heim kaum verantwortlich machen.

Es wird häufiger berichtet, dass keineswegs wohlhabende Eltern das Schulgeld nur durch äußerste Anstrengung und Verzicht aufbringen konnten. Gelegentlich wurde das Schulgeld für ärmere Kinder aus öffentlichen Kassen (local council) gezahlt (in den 50er Jahren: LUCAS 1993, 8) oder Kinder, an denen zuvor schon die jahrelangen Bemühungen der Erziehungsbehörden gescheitert waren, von den Behörden nach Summerhill geschickt (Ende der 80er Jahre, vgl. APPLETON 1995, 97), obwohl Summerhill sich längst nicht mehr therapeutisch versteht. Das widerspricht dem verbreiteten Bild einer Schule für wohlhabende bürgerliche Mittelschichtkinder.

Die Bezeichnung *school* für Heime ist in England übrigens völlig normal: Was in Deutschland als Heim mit Heimschule gilt, ist in England eine Schule mit Schulheim, etwa eine Sonderschule für Schwererziehbare oder Delinquente.

Neill legte schon seit dem Ersten Weltkrieg auf Schulunterricht wenig Wert: wenn die Emotionen frei sind, würde der Intellekt schon selbst für sich sorgen.

Der Unterrichtsbesuch in Summerhill war und ist freiwillig.¹³ Das Meiden der Schule in den ersten Wochen in Summerhill war weit verbreitet, die Dauer variierte je nach „Stärke des Hasses, den ihnen die vorherige Schule eingegeben hat“ (NEILL 1969, 23) und lag durchschnittlich bei drei Monaten. Danach besuchte die Mehrheit eine ganze Reihe von Unterrichtsstunden, wenn auch meist weniger als in Pflichtschulen üblich. Eine Minderheit besuchte nur wenige Unterrichtsstunden, und einige wenige Kinder besuchten monatelang keinen Unterricht, nur verschwindend wenige Kinder in der Geschichte Summerhills (eher krankhafte Ausnahmen) besuchten jahrelang keinen Unterricht. Unterrichtsbesuch darf allerdings nicht mit Lernen verwechselt werden, auch Kinder, die jahrelang keinen Unterricht besuchten, haben später die Universität absolviert (siehe die Beispiele in Kapitel 3.7).

Der Unterricht war zu Neills Lebzeiten im allgemeinen deutlich unterdurchschnittlich. Dem steht allerdings die Beschreibung einiger hervorragender Lehrer gegenüber. Auch Neill wird teils als miserabler, teils als hervorragender Lehrer beschrieben. Der Stundenplan wies zwar Fächer aus, faktisch aber besuchten Kinder den Lehrer in seiner kombinierten Wohn-, Schlaf- und Klassenzimmer-Behelfshütte und machten oft, was sie gerade interessierte: lasen Literatur im Kunstunterricht oder befassten sich mit Hauswirtschaft und Pfannkuchenbacken im Erdkundeunterricht.

Wichtigstes Einstellungskriterium für Lehrer war die Übereinstimmung mit der Lebensweise in Summerhill: dass der Lehrer Kinder mochte, mit ihnen zurechtkam, die Gleichheit aller Schulmitglieder und die Selbstregierung der Schule durch die Vollversammlung akzeptierte, keinen besonderen Respekt *als Erwachsener* oder *als Lehrer* forderte. Außerdem musste er bereit sein, für Unterkunft,

13 Die Schulpflicht verpflichtet Kinder lediglich zum Besuch einer staatlich anerkannten Schule, also zur Anwesenheit. Ob Schüler an bestimmten Lehrveranstaltungen teilnehmen müssen, liegt dagegen im Ermessen der Schule (ggf. in Übereinstimmung mit geltenden Vorschriften und den Aufsichtsbehörden).

Verpflegung und ein Taschengeld zu arbeiten. Eine Lehrer-Ausbildung war dabei völlig unwichtig. Häufig wuchsen Freunde, Besucher, zahlende Gäste oder Ex-Schüler eher in die Lehrertätigkeit hinein. Die Lehrmethoden waren Neill unwichtig. Lehrer unterrichteten keineswegs die Fächer, die sie studiert hatten: Frau Neill (Mrs. Lins, ohne Lehrerausbildung) lehrte Geschichte, weshalb der ausgebildete Geschichtslehrer nicht Geschichte, sondern Englisch, Latein, Mathematik und Gärtnerei unterrichtete, was er alles nie studiert hatte.

Die bei Neill-Freunden, Summerhill-Lehrern und ehemaligen Summerhill-Schülern sehr weit verbreitete und immer wieder vorgebrachte häufigste Kritik an Neill war zweifellos Neills Geringschätzung von Wissen und intellektuellem Lernen. Die Förderung oder Nicht-Förderung der Schulbildung war auch der Haupt-Unterschied zwischen Summerhill und der ebenfalls selbstregierten Beacon Hill School, die von Bertrand und Dora Russell geleitet wurde. Die Verbesserung des Unterrichts ist die einzig wesentliche Änderung in Summerhill nach Neills Tod.

Viele Eltern machten sich Sorgen über die Schulbildung. Homer Lanes Witwe Mabel sorgte sich 1927, dass ihre (mindestens zwölfjährige) Adoptivtochter Olive Lane in Summerhill zwar glücklich sei, aber noch immer nicht richtig schreiben könne und irgendwann den Lebensunterhalt verdienen müsse. Ähnlich erging es Summerhill-Lehrern und Hausmüttern mit ihren Kindern, manche Eltern schickten ihr Kind schließlich auf andere Schulen.

Neills *persönliche* Einstellung zum Lernen ging weit über die Freiheit hinaus, zu lernen oder nicht zu lernen. Er hatte als Schüler, Student und Lehrer das Schullernen als Paukzwang erlebt, eine heftige Abneigung gegen Unterricht und alles Buch-Lernen erworben. Er hielt Bücher (im Gegensatz zu Werkzeugen und Theaterutensilien) für die unwichtigsten Dinge in einer Schule, obwohl er selbst begeistert große Mengen psychologischer, politischer und biographischer Werke sowie schöne Literatur las und auch die Mathematik liebte. Dass Kinder die Dichterwerke verschmähten und Abenteuer- und Kriminalgeschichten bevorzugten, wertete er als Zeichen ihrer Freiheit. Seine Ehefrau Mrs. Lins, die in Summerhill eine ebenso große Rolle wie Neill spielte, schätzte dagegen Bücher sehr hoch und Werkzeug gering (ein Ausgleich, der von Kritikern meist übersehen wurde).

Etliche Lehrer meinten, dass Neill die Kinder zumindest nicht *ständig* ermutigen sollte, dem Unterricht fernzubleiben, und verlangten erfolgreich, dass Kinder, die sich zu einem Kurs entschlossen hatten, diesen regelmäßig besuchen und bei Nichtteilnahme zumindest Bescheid sagen sollten.

Neill dagegen kritisierte, die aktiven Lehrer seien *zu* dynamisch, nähmen den Kindern die Initiative, machten sie zu abhängigen Jüngern, beeinflussten die Kinder zuviel. Die Kinderaktivitäten seien nicht *eigene* Aktivitäten der Kinder, sondern angeregt und abhängig vom Lehrer, seien Aktivitäten um ihres Lehrers willen, der die Kinder forme statt sie aus eigenem Antrieb nur für sich selbst arbeiten zu lassen.

Neill würdigte die Unterrichts-Produkte, die begeisterte Kinder ihm stolz zeigten, keines Blickes. Bei einem lernenden oder lesenden Kind argwöhnte er häufig einen Zwang (oft wohl begründet: APPLETON (1995) beschreibt einige Fälle aus den liberalen 1990er Jahren, in denen Summerhill-Kinder von ihren Eltern mit Drohungen zum Lernen gezwungen wurden). Es kam vor, dass Neill das Buch konfiszierte und das Kind aufforderte, etwas zu *tun*. Es entstand die groteske Situation, dass Lehrer und Schüler gemeinsam Neill dazu zwangen, für bessere Unterrichtsbedingungen zu sorgen:

Eine Gruppe lernbegabter Kinder, die ihre ganze Schulzeit in Summerhill verbracht hatte, forderte während der Kriegs-Evakuierung in Wales entschieden Hausaufgaben und mehr und besseren Unterricht, um ihre Prüfungen zu bestehen, und setzte dies in der Versammlung gegen Neill durch. Zur Vorbereitung verlangten sie testhalber ein Probe-Examen unter strengen Bedingungen, was Neill völlig entsetzte. In dramatischen Konfrontationen erzwangen die Schüler gegen Neills erbitterten Widerstand mehr Unterricht und die Beschaffung von Lehrbüchern. Als einer der besseren Lehrer die Schule verließ, zwangen sie Neill zur prompten Einstellung eines Ersatzes. Diese neue Lehrerin Stella Hagan berichtete, dass die Kinder sie bereits frühmorgens weckten, um ihr Fragen zu stellen, unter der Dusche und beim Frühstück weiterfragten und Wochenendausflüge und Kinobesuche in historische, botanische, politische etc. Exkursionen verwandelten. Neill kritisierte, die Lehrerin zwingt die Kinder zum Lernen, doch die Versammlung bestätigte ihre Sichtweise: dass die Kinder sie zum Lehren zwangen. Schließlich verließ die Lehrerin Summerhill.

Kinder waren von Shakespeares *Macbeth* so begeistert, dass sie darauf bestanden, unbedingt dieses (und kein selbstgeschriebenes) Stück beim Trimester-Abschluss aufzuführen. Neill sperrte sich lange und verlegte die Aufführung dieses allzu üblichen Schulstückes schließlich als *zu beschämend* auf den Tag *vor* dem offiziellen Trimesterabschluß, woraufhin die Kinder ihre Eltern heimlich ebenfalls einen Tag früher einluden.

Die Förderung des Unterrichts scheint der einzige Punkt zu sein, an dem die heutige Schulleiterin (Neills Tochter Zoë) sehr deutlich von Neills Haltung abweicht.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Haltung von David Wills, ebenfalls ein Lane-Schüler, Kinderrepublikgründer und Freund Neills. Er setzte sich an diesem einzigen Punkt deutlich von Neill ab und bestand darauf, dass die Kinder seines Heims in Barns zum Unterricht gehen müssen, weil sie nur dann im Leben zurechtkommen würden, jede andere Behauptung sei Selbstbetrug. Trotzdem lehnte er jeden Zwang ab: Die klare, begründete Forderung an die Kinder verbunden mit der Tatsache, dass alle anderen Kinder ebenfalls den Unterricht besuchen, muss ausreichen. Wo Kinder sich dennoch weigern, sei dies ein Hinweis auf eine gestörte Beziehung zum Erzieher, die durch Zwang nur verschlimmert werden könne.

Dass einige Schüler (aus einer Gesamtzahl von nur einigen hundert) mehr oder weniger als Analphabeten die Schule verließen, klingt erschreckend, und auch Neills Beteuerung, sie kämen im Leben zurecht, beruhigt zunächst nur wenig. Die

konkrete ausführliche Lebensbeschreibung des Ex-Schülers Freer Spreckley (LUCAS 1993) ergibt dagegen ein völlig anderes, sehr positives Bild, das zumindest mit meinen Vorstellungen (oder Vorurteilen) von *Analphabeten* nicht zusammenpasst. Als wichtigste in Summerhill erworbene Fähigkeit nennt er *lernen, wie man lernt* und bescheinigt sich – ebenso wie viele Summerhillians – eine in Summerhill erworbene deutlich überdurchschnittliche Lernfähigkeit. In den vor Summerhill vier oder fünf Jahre lang besuchten fünf staatlichen Schulen hatte er ebenfalls nicht lesen und schreiben gelernt, jedoch eine Abneigung gegen Unterricht erworben, und als Jugendlicher empfand er keinerlei Notwendigkeit zum Lesen und Schreiben. Als er einige Jahre nach dem Verlassen Summerhills unter seinem Analphabetismus zu leiden begann, erlernte er (als Bauarbeiter in Australien) beides selbständig innerhalb weniger Monate. Er arbeitete jahrzehntelang in verschiedenen Community- und Genossenschaftsprojekten und ist mittlerweile Berater eines Forschungsunternehmens.

Die Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuches in Summerhill ist keine Verabsolutierung der kindlichen Entscheidungsfreiheit, sondern Folge einer geringeren Bewertung kognitiven Lernens und muss in diesem Zusammenhang gesehen und diskutiert werden!

Sowohl Neill wie Zoë Readhead und Matthew Appleton betonten nachdrücklich, dass Erwachsene die letztendliche Verantwortung für das Wohlergehen ihrer Kinder haben und – aus besserer Einsicht – die Notwendigkeiten (z. B. in Gesundheitsfragen) auch gegen den Willen des Kindes durchsetzen müssen.

Sie gehen davon aus, dass individuelles Glück der einzige Lebenszweck des Menschen ist. Kognitives Lernen, Schulwissen und Prüfungen haben dem zu dienen. Schulwissen ist nur von untergeordneter Bedeutung und lässt sich bei Bedarf jederzeit nachholen, eine Angst- und zwangsfreie Kindheit, die (emotionale) Grundlage eines glücklichen Lebens, lässt sich dagegen nicht mehr nachholen. Durch intensives, langjähriges Ausleben des Spielbedürfnisses wird dieses Spielbedürfnis überwunden und gibt Raum für ein wirklich konzentriertes, eigenmotiviertes Lernen. Da Summerhill nicht zum Lernen zwingt, also nur aus eigenem inneren Antrieb gelernt wird, ist die Lernmotivation und Lernfähigkeit bedeutend größer als normalerweise. Ein solches Lernen benötigt daher nur einen Bruchteil der Zeit, den die Regelschule benötigt. Tatsächlich eignen sich Summerhillsschüler einen großen Teil des Schulwissens in intensiver Arbeit in den letzten beiden Schuljahren an.

Lernzwang dagegen zerstört die *Grundlage* des Lernens, nämlich die innere Lernmotivation und das Interesse am Gelernten, und ist deshalb extrem kontraproduktiv. Er führt außerdem zur Rebellion gegen den Zwang und bewirkt unmittelbar die Lernabneigung und die Disziplinprobleme in der Pflichtschule. Die äußere Verführung (*Motivierung*) zum Lernen (Lernspiele, Belohnungen) ist lediglich eine versteckte, listigere Form der Angriffs auf die innere Lernmotivation, mit grundsätzlich ähnlichen Folgen.

Die Freiheit des Unterrichtsbesuchs ist also keine willkürliche Festlegung oder Über-treibung, sondern folgt zwingend aus den Grundannahmen Summerhills und

ist deshalb nicht verhandelbar. Summerhill betont immer wieder, es werde eher schließen als eine Lernpflicht einführen.

Abgesehen von Banalitäten (kleine Klassen, andere Lehrer-Schüler Beziehung) lassen sich aus Summerhill kaum realistische Hinweise zur Reform der Normalschule ableiten, sondern allenfalls ein Muster zur völligen Von-Grund-auf-neu-Konstruktion von Schule. Summerhill ist letztlich keine Schule, sondern eine Lebensform, die der Lebensform der Außenwelt direkt entgegengesetzt ist.

3.3 Therapie, ‚PL‘ und ihre Wandlungen

Neills Haupttätigkeit war nicht Unterrichten, sondern (neben diversen Handwerks-, Garten-, Autoren- Vortrags- und Verwaltungstätigkeiten) zunächst Therapie, zumindest bis er sie in den Dreißiger Jahren stark reduzierte. Er gab den therapeutischen *Privatunterricht* (PL = Private Lessons) nie ganz auf, veränderte ihn aber deutlich, was aber nicht im Einzelnen dokumentiert ist. Er nahm wohl im Lauf der Zeit die Form entspannter Gespräche an, die er bei seiner Tochter noch heute hat. Neill betonte aber stets die heilende Wirkung der freien Atmosphäre gegenüber der Wirkung des therapeutischen Privatunterrichtes. 1934 richtete Neill einen Spielanalyse-Raum ein, der auch eine von der Handarbeitslehrerin eigens gefertigte, mit Geschlechtsorganen versehene Puppen-Familie enthielt: er gab dem Kind eine geeignete Puppe und wartete ab.

Anfänglich benutzte Neill freudianische Deutungen, über die er sich in späteren Jahren drastisch lustig machte. Zeitweise praktizierte er Reich'sche Massagetechniken, allerdings unter großen Schwierigkeiten: er durfte seine Schüler nicht nackt massieren und verstand auch zu wenig von Anatomie. Anscheinend spielte das absolute Akzeptieren der Wünsche und Gefühle in diesen Therapiesitzungen eine große Rolle: z.B. diskutierte Neill die Geschwistermordpläne eines Mädchens (Wunschphantasien, keine realen Vorbereitungen!). Gelegentlich wurde dieses Akzeptieren praktisch in Handlung umgesetzt: in Neills Beteiligung an Vergehen wie dem Einwerfen von Scheiben in der Schule.

Ein erheblicher Teil der Summerhill-Schüler war stark gestört, war gewalttätig, inkontinent, hysterisch, tyrannisch. Delinquente Störungen der Kinder belasteten auch das Verhältnis der Umgebung zur Schule. Manche Kinder stahlen in den Läden der Stadt. Ein Mädchen prägte Münzen in der Metallwerkstatt der Schule und kaufte damit in der Stadt Schokolade und Zigaretten, ein soeben aufgenommener Junge stahl das Altartuch der Kirche und benutzt es in seinem Zimmer als Teppich. Neill bemühte sich stets, den Schaden außergerichtlich zu begleichen: das Mädchen wurde vom Schulgericht bestraft und musste den Schaden bezahlen, der Junge das Altartuch zurückerstatten und schleunigst in sein Heimatland zurückkehren.

Die Schulversammlung überließ Neill meist gern die offenbar *psychologisch* bedingten Fälle, weil sie den Kindern oft unheimlich waren. Manchmal zog Neill solche Fälle auch gegen den Willen der empörten Versammlung an sich, die Neill Favoritismus vorwarf, weil er den Übeltäter seiner verdienten Strafe entzog. Die

Privatstunden standen so in einem gewissem Gegensatz zur Selbstregierung. Die in der *PL* erhaltene Informationen musste Neill strikt geheimhalten und auch bei Verhandlungen über Vergehen ruhig die Selbstverteidigungs-Lügendgeschichte des Täters mit anhören und verbergen, dass er den Täter kannte.

Infolge der veralteten und bewusst einseitigen Textauswahl für *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* entstand immer wieder der falsche Eindruck, Neill sei Freudianer. Selbst im Vorwort zu diesem Buch wird Neill von Erich Fromm fälschlich als Freudianer bezeichnet und vorwiegend deshalb kritisiert.

Anfänglich (ab Anfang 1919) übernahm Neill von Lane eine mehr oder weniger freudianische Sichtweise (in Lane'scher Abwandlung!) und sah sich auch selbst als Freudianer. Doch schon Lane war kein orthodoxer Freudianer gewesen, und bereits in London (1919-21) lehnte Neill wesentliche Elemente der Freud'schen Lehre ab, etwa den sexuellen Ursprung des Ödipuskomplexes und die Traum- und Symboldeutungen. Das hinderte ihn allerdings nicht an eigenen sehr plumpen, unglaubwürdigen, nicht überzeugenden sexuell-symbolischen Deutungen von Kinderproblemen und allzu simplen Berichten über Sofortheilungen (vgl. NEILL 1969, 148, 214 ff., 236, 338). In späterer Zeit machte er sich über derartige Deutungen drastisch lustig. Er verglich sie mit Wortspielen und Kreuzworträtseln und bezeichnete einige Freud'sche Thesen respektlos als *völligen Blödsinn* und *hirnverbrannte Analyse*. Ähnlich bespottete er auch ein Werk der Freudianerin Melanie Klein: *voll von Kastration und Analcharakteristika und Mutters Penis und was nicht alles* (vgl. NEILL 1982, 169, 251, 343; CROALL 1984, 316). Neill betonte stattdessen die Bedeutung von Umweltereignissen und tendierte ab 1920 (wie vermutlich auch Lane) stärker zu den Macht-Theorien Alfred Adlers, die nicht den Sexualtrieb, sondern die soziale Orientierung im Menschen betonten, und mischte sie, bis er Reich kennenlernte, mit Freud'schen, Stekel'schen und anderen Theorieelementen. NEILLS (1982, 207) Behauptung, er selbst sei durch Adler nicht beeinflusst, ist nicht überzeugend: seine Konzentration auf Probleme der Autorität und seine gelegentliche Argumentation mit Minderwertigkeitskomplexen passen eher zu Adler als zu Freud.

Die Begegnung mit Reich in der zweiten Hälfte der 30er Jahre veränderte Neills Haltung zur Psychotherapie radikal. Neill lernte, dass individuelle Psychotherapie wenig bewirkt, solange eine unfreie Gesellschaft durch Unterdrückung ständig neue Störungen bei allen ihren Mitgliedern produzierte: Psychologie musste Prophylaxe sein, sich mit den gesellschaftlichen Umständen beschäftigen und eine gesunde gesellschaftliche Umgebung, individuelle Freiheit und freie gesellschaftlich-politische Verhältnisse fördern und schaffen helfen (vgl. NEILL 1982, 321 f.). Er verlor das Interesse an Psychoanalyse und individueller psychotherapeutischer Heilung. Sein Hauptinteresse lag nun bei der Prophylaxe, der Schaffung einer freien Umgebung, ähnlich wie schon bei Lane, der Freud durch die Prophylaxe noch übertreffen wollte.

Neills starkes politisches Engagement insbesondere in den 30er Jahren und die nachfolgende enttäuschte Abwendung von der Politik dürfte mit dieser Hoffnung auf Neurosen-Prophylaxe durch gesellschaftliche Befreiung zusammenhängen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Therapie über viele Jahre eine große Rolle für Neills Selbstverständnis und sein Denken spielte. Da das späte Summerhill praktisch ohne *PL* sich kaum vom frühen Summerhill mit *PL* unterscheidet, kann die Therapie kein wirklich wesentliches Element gewesen sein. Wesentlich und grundlegend ist allerdings die alles durchziehende, ursprünglich aus dem therapeutischen Bereich stammende alltägliche verstehende Haltung.

3.4 Kunst und Kreativität

In Neills *Kreativitätsschule* sollten die Kinder sich handwerklich und künstlerisch ausdrücken, sich mit Tonerde, Theater, Malerei Zeichnen, Photographie, Buchbinden, Holzarbeiten und Metall-Treiarbeiten befassen (alles Dinge, die auch Neill persönlich stark interessierten). Die Lehrausstattung Summerhills war zwar gering, doch die Schule besaß von Anfang an eine Werkstatt, einen Malraum und ein regelrechtes Theater. Neill war ein begeisterter und geschickter Handwerker und Zeichner und hatte in Leiston seine von der Schulwerkstatt getrennte eigene Werkstatt.

Neill war ein sehr guter Schauspieler und außergewöhnlich guter und eindrucksvoller Erzähler. In seinen bei den Kindern sehr begehrten spannenden Abenteuergeschichten traten die Kinder der Ausländerabteilung in Hellerau bzw. die Summerhill-Bewohner als Hauptpersonen auf, und die Kritik der Zuhörer bestimmte den Handlungsverlauf mit. Zwei seiner Geschichten wurden als (ziemlich ähnliche) Kinderbücher veröffentlicht: *A Dominies Five* (1924) und *Die Grüne Wolke* (englisch 1938). In beiden Büchern erleben die Kinder wilde, lustvoll-aggressive Abenteuer *mit Löwen und Maschinengewehren*. Mit den Geschichten ermutigte und förderte Neill demonstrativ das (sonst oft verpönte) lustvolle Ausagieren von Aggressionen in der Phantasie: In ihren Phantasien (dort und nur dort!) durften sie auch hemmungslos, lustvoll und ohne Schuld töten.

Seine Begeisterung für das Theaterspielen übertrug sich von selbst auf viele Kinder. Er schrieb Theaterstücke und brachte allein dadurch viele Kinder ebenfalls zum Stückschreiben. Er legte *verbindlich* fest, dass nur in Summerhill geschriebene Stücke gespielt werden, aber Stücke von Erwachsenen nur dann, wenn es an von Kindern geschriebenen Theaterstücken mangelt. An den Sonntagabenden fand stets Neills Spontantheater (Neill's spontaneous acting) statt.

Dies Theaterspiel und die von Neill erzählten Abenteuergeschichten trugen auch therapeutische Züge und sollten Mut, Selbstvertrauen und Kreativität der Kinder verbessern. Scheuen Kindern gab er die Rollen mutiger Helden, auch um ihnen Wertschätzung und Zuneigung zu demonstrieren. Die angepassten erhielten Schurkenrollen, Neill selbst glänzte meist durch Feigheit und Faulheit.



Abbildung 19: Schülerin beim Anfertigen von Dekoration für eine Trimesterabschluss-party

3.5 Sexualität

Neill war praktisch von Anfang an ein Vorkämpfer freier Sexualität, wobei die Entwicklung bemerkenswert ist. Schon 1915 träumte er von einer Schule mit Sexualaufklärung. 1921 wollte er auch den kleinen Kindern die schlichte volle Wahrheit sagen, *sofern* sie danach *fragten*. 1926 fordert er offene Gespräche über Masturbation als einer ganz natürlichen und unschädlichen Sache, bei der erst das *Verbot* Schuldgefühle und damit Probleme erzeuge. 1936 befürwortete er auch die geschlechtliche Betätigung jugendlicher Paare, bemühte sich aber anscheinend zunächst, die in Summerhill herrschende sexuelle Freiheit nicht allzu bekannt werden zu lassen. Neill befürchtete, dass bei aktiver Unterstützung jugendlichen Sexuallebens seine Schule amtlich geschlossen würde.

Die jüngeren Jungen und Mädchen (unter elf Jahren) wohnten ganz selbstverständlich in gemeinsamen Zimmern (was die Schulinspektoren neuerdings kritisieren), die älteren getrennt. Doch schon in Lyme Regis schliefen Kinder gelegentlich besuchsweise zusammen, fast alle hatten ihre *Affären* und Ältere teilten oft das Bett miteinander, obwohl Geschlechtsverkehr eher die Ausnahme war und es meist beim Petting blieb. Auch die seltenen Affären zwischen älteren Schülern und Erwachsenen (Eltern, Lehrer) sowie Affären mit Dorfjugendlichen galten nicht als Problem. Einige Lehrer brachten das Thema während des Zweiten Weltkrieges mehrfach vor die Vollversammlung, doch Neill weigerte sich stets, einzuschreiten: er *wollte* es nicht verbieten. Während Neill hoffnungsvoll weg-sah, tendierte seine Frau dazu, die Jungen aus den Mädchenbetten zu werfen.

Neills freien Ansichten standen im Gegensatz zu den Ansichten der Umgebung Summerhills. Eine seiner Hauptsorgen war, dass ein Mädchen durch das freie Sexleben schwanger werden könnte. Weil Sex unter 16 gesetzlich nicht erlaubt war und die meisten Eltern dagegen waren, konnte Neill den Jugendlichen keine Empfängnisverhütungsmittel geben und musste sich mit der Warnung vor den Folgen einer Schwangerschaft begnügen. Während der Kriegsevakuierung bat er einige Eltern, Pessare für ihre Töchter zu besorgen, was die Eltern aber fast immer ablehnten: Einige Eltern meldeten stattdessen ihre Töchter ab.

Neill betonte in der Öffentlichkeit, dass er von Schwangerschaften in seiner Schule nichts wisse. In einem Brief vom 14. Oktober 1950 an Reich meldete er allerdings die erste Schwangerschaft und kündigte zornig an, zu traditionellen Methoden zurückzukehren:

„Ein Paar kam erst spät nach S'hill. Ich bejahte ihre Liebesbeziehung. In den Ferien sind sie zusammen, und sie wird *schwanger* ... und macht mich dafür verantwortlich. Der erste Fall dieser Art in 30 Jahren. Ich werde zur alten Methode zurückkehren und es einfach ablehnen, unzuverlässige Jugendliche zu unterstützen und damit, d. h. durch übles Gerede, Hass und Angst, mein Leben zu gefährden. Nein, man kann nur bei jenen Kindern ‚auf deren Seite‘ sein, die Freiheit von Anfang an gehabt haben. Die anderen werden einen einfach *ausnutzen*. Und in meinem Alter ist es einfach zuviel für mich, noch Verantwortung für jene zu übernehmen, die sie nicht einmal für verteidigungs-

wert halten.“ (in PLACZEK 1989, 432; Hervorhebung und „...“ dort, vgl. auch ebd. 465, 558)

Vielleicht infolge der Schwangerschaft nahm er später anscheinend pragmatisch eine etwas striktere Haltung ein und erließ ein nicht näher erläutertes Verbot:

„Ich befürworte schon seit vielen Jahren ein Sexualleben für Heranwachsende, für alle Paare, die weit genug dafür sind, aber ich musste in der Schule ein *Verbot** erlassen, weil selbst Summerhill sich vom Establishment mit seiner viktorianischen Moralschauung nicht ganz befreien kann. Ich konnte nichts anderes tun, als den Kindern offen meine Einstellung klarzumachen, und sie erkannten auch, dass ich keinen moralischen Standpunkt vertrat.“ ... „Das äußerste, was wir in Summerhill tun konnten, war, Selbstbefriedigung als natürlichen Vorgang darzustellen und so die Schuldgefühle bei ängstlichen Kindern zu mindern.“ (NEILL 1982, 272 f.)

* Deutsch im Original.

„Dazu ein Beispiel. Zwei Jugendliche im Alter von fünfzehn verliebten sich ineinander. Sie kamen zu mir und fragten, ob sie ein Schlafzimmer für sich haben könnten. Ich sagte: ‚Ich würde euch gern eines geben, aber ich wage es nicht.‘

‚Warum nicht? Dies ist eine freie Schule.‘

‚Ja, aber wir sind nicht eine freie Gesellschaft. Nehmt einmal an, ich gäbe euch eines und das Erziehungsministerium hörte davon. Sie würden meine Schule schließen.‘

Ich sagte zu dem Mädchen: ‚Du weißt, dass deine Mutter vor dem Sexuellen Angst hat. Angenommen, du würdest schwanger? Was für ein Aufsehen würde das machen. Außerdem‘, sagte ich, ‚kannst du dir keine Verhütungsmittel leisten, und ich getraue mir nicht, dir welche zu geben.‘“ (NEILL 1971b, 23)

Die Art und Reichweite des Verbots bleiben unklar, es kann aber nicht besonders streng gewesen sein: Nach SEGEFJORD (1971, 100) gab es 1966 keinerlei Gesetz zu diesem Thema, sondern faktisch sexuelle Freiheit. Er berichtete die Reaktion, als ein neues 15jähriges Mädchen einen Jungen von außerhalb über Nacht mit auf ihr Zimmer genommen hatte, was 1966 in anderen Schulen zum Schulverweis hätte führen können: Sie erhielt wegen Überschreiten der Bettgezeit eine strenge Verwarnung, es gab keine Debatte über Geschlechtsverkehr. Neill betonte ausdrücklich, dass es um nichts Moralisches ginge, sondern nur darum, dass Besucher so nicht mitgebracht werden dürfen:

„Du musst nur wissen, dass alle hier in der Schule wissen wollen, wer hier Besucher ist und wer hierhergehört. Das ist eine verständliche Forderung, da ja alle hier wohnen wollen. Wir müssen wissen, wer hierherkommt – auch nach Einbruch der Dunkelheit.“ (Neill in SEGEFJORD 1971, 111 f., hier 112)

Praktisch dieselbe Haltung zeigte die heutige Schulleiterin im Interview (READHEAD 1996): Wegen der staatlichen Gesetze darf sie sexuelle Beziehungen der Jugendlichen nicht zulassen und verbietet sie also, betont jedoch nachdrücklich, dass sie die Gesetze falsch findet, sexuelle Beziehungen normal findet und

lieber erlauben möchte, und dass sie solche Beziehungen ebenso wenig verhindern könne wie die Eltern und Lehrer anderer Schulen dies können.

Nacktheit war in Summerhill für Erwachsene wie Kinder beim Baden oder bei warmem Wetter im Garten selbstverständlich, Badezimmertüren waren unverschlossen, obwohl jeder Benutzer sie hätte verschließen können.



Abbildung 20: Badende am Swimmingpool in Summerhill

Eine ehemalige Summerhill-Schülerin betonte kürzlich in einem Vortrag, dass in Summerhill tatsächlich sexuelle Freiheit herrsche, dass aber – entgegen der landläufigen Vorstellung – in der anschließend an Summerhill besuchten deutschen Normalschule (Anfang der 80er Jahre) Geschlechtsverkehr weitaus häufiger und selbstverständlicher gewesen sei: Außerhalb Summerhills sei Sex nahezu die einzige Form intensiver emotionaler Zuwendung, während man in Summerhill diese Zuwendung problemlos auch ohne Sex erhält. In Summerhill sei es ziemlich normal, ohne Sex gemeinsam mit einem Freund im Bett zu liegen.

Auch Fluchen galt Neill als Zeichen sexueller Unterdrückung. Als ihm die Flucherei zu arg wurde, versuchte er, die sexuelle Unterdrückung mit Hilfe eines Schulkurses über *Obszönität* zu verringern, in dem die Kinder zunächst alle *unanständigen* Worte sammeln und notieren sollten. Dann schlugen die Kinder *unanständiges Zeichnen* vor, danach verloren sie rasch das Interesse, doch es wurde deutlich weniger geflucht.

3.6 Neills Wirkung in der Öffentlichkeit

Neill war ein brillanter und erfolgreicher Redner, der stets großen Eindruck machte und die Aufmerksamkeit und den Applaus genoss. Sein freundliches, humorvolles, bescheidenes und besänftigendes Auftreten stand dabei im Gegensatz zum radikalen Wortlaut und nahm ihm die Schärfe. Er bemühte sich auch sehr, persönliche Angriffe und persönliche Konflikte zu vermeiden und griff stattdessen Institutionen, Haltungen und Ideen an. Häufig rief er bei sachlich scharfen Gegnern keine persönliche Gegnerschaft hervor, sondern ein ausgeprägtes persönliches Wohlwollen.

Er sprach zum Bauch, nicht zum Kopf des Publikums, seine radikalen Predigten spalteten das Publikum sofort in zwei entgegengesetzte Lager. Er liebte Provokationen, drastische Überspitzungen und kleine Skandale. Typisch für seine Überspitzungen war die Antwort auf die Frage, was er täte, wenn sein Kind Nägel ins Klavier hämmere: das Glück seines Kindes sei ihm wichtiger als ein Klavier (vgl. CROALL 1984, 232). Wörtlich genommen ist diese Antwort sicher richtig, sie verfehlt aber den Kern der Frage (Grenzsetzung) und provoziert unweigerlich das dann heftig beklagte Missverständnis, Neill erlaube die Misshandlung von Klavieren und betrachte diejenigen, die ein Kind daran hindern, als lieblose Rabeneltern, die ihrem Kind Schaden zufügen. An anderer Stelle stellte er übrigens deutlich heraus, dass niemand das Recht hat, auf dem Klavier herumzut trampeln (NEILL 1969, 115 f., SUMMERHILL SCHOOL o.J., unpaginiert [S. 4]).

Auch in seinen Büchern berichtete er mit Vorliebe und übertriebener Häufigkeit skandalträchtige Beispiele von scheibeneinwerfenden Kindern, davon, wie er sich von einem Kind schlagen ließ, wie er einmal seine Drechselbank misshandeln ließ, wie er half, die Hühner des Nachbarn zu stehlen (die sofort zurückflogen), wie er einem Jungen beim Ladendiebstahl half (nach vorheriger Absprache mit dem Ladenbesitzer). Diese Art von Publicity prägte den zweifelhaften Ruf Summerhills mit.

Zwar wird bei genauerer und ruhiger Betrachtung im Zusammenhang klar, dass Neill damit Ausnahmen beschrieb, die er – im Laufe seiner fünfzigjährigen Schulleitung – in wohlerwogenen Einzelfällen bei einzelnen schwer gestörten Kindern zu therapeutischen Zwecken zuließ, förderte oder woran er sich beteiligte, um eine Heilung zu beschleunigen oder auch, um den Spaß der Provokation zu verderben. Doch sind diese Beispiele keinesfalls als Ausnahmen gekennzeichnet und täuschen beim flüchtigen Leser oder Zuhörer eine Permissivität Summerhills vor, die es tatsächlich so gar nicht gab und auch gar nicht geben sollte. Der Regelfall, nämlich dass jegliche Zerstörung, Gewaltanwendung und jeder Diebstahl in Summerhill durch Schulgesetz verboten und strafbar ist, und dass Neills private Drehbank wohlverschlossen und für Kinder unzugänglich war, geriet völlig aus dem Blick. Die spektakulären Ausnahmen dagegen waren in aller Munde, ohne dass ihr Sinn und Zusammenhang begriffen worden wäre. So entstand das weitverbreitete, aber grundfalsche Bild, das die Selbstregierung mit ihren umfangrei-

chen Schulgesetzen, Verboten, Strafen und Gerichtssitzungen völlig ignoriert und Neills Erziehung mit purer Nachgiebigkeit identifiziert.

In seinen Büchern und Reden kümmerte Neill sich nicht um die *Fachwelt* und ihre Forschungsergebnisse, Theorien, Nachweise und Diskussionen und führte keine ernsthaften, sachlichen Auseinandersetzungen, sondern bot eine Mischung aus verallgemeinernden doktrinären Behauptungen, groben Vereinfachungen, Übertreibungen, Glaubensbekenntnissen, Beispiel-Erzählungen und Geschichten.

Seine Texte sind nicht sorgfältig ausformuliert und durchgearbeitet, sondern in der Umgangssprache mit all ihrer Vieldeutigkeit und Kontextabhängigkeit geschrieben. Die Begriffe sind nicht definiert, sondern werden uneinheitlich, gegensätzlich und widersprüchlich verwendet. Eine klar formulierte Theorie fehlt. Man kann bei Neill mit Leichtigkeit einander direkt entgegengesetzte Äußerungen finden, sogar zu ganz eindeutigen Fakten. So schrieb NEILL (1982, 246): „ich bin nie in einer Partei politisch oder auf andere Weise aktiv geworden“, um nur neun Seiten später (1982, 255) erneut seinen schon zuvor (1982, 120) beschriebenen Eintritt in die Labour-Party 1913 zu erwähnen. Seine Kritiker können bei ihren oft falschen Behauptungen durchaus zu Recht mit korrekten Neill-Zitaten argumentieren.

Die Populärpresse griff das durch Neills Überspitzungen mitgeprägte sensationelle schiefe Bild begierig auf und verbreitete den Eindruck einer Schule, in der die Kinder die meiste Zeit wild herumrennen, rauchen, fluchen, Scheiben einwerfen, grob zu den Lehrern sind, Neill als dummen alten Narren beschimpfen, alles nach Belieben zerstören und Nägel in Neills Klavier schlagen. Pressephotographen bemühten sich, entsprechend gestellte Fotos zu machen von scheibeneinwerfenden, rauchenden Kindern oder Kindern, die Neill in den Hintern treten, oder von einander demonstrativ umarmenden Jugendlichen. In der Öffentlichkeit galt Summerhill, ebenso wie die anderen beiden libertären Schulen *Beacon Hill* und *Dartington*, als *Kommunistenschule*, als unmoralisch, nudistisch, atheistisch, verrückt und gefährlich, als alptraumhafte Schule ohne Regeln, in der alles Kopf steht.

Auch um die wilden Gerüchte über die gesetzlosen, primitiven, wilden Kinder, die ohne jede Manieren tun was sie wollen, zu bekämpfen, veröffentlichte Neill 1937 *That Dreadful School* (1950 als erstes Buch auch deutsch unter dem Titel *Selbstverwaltung in der Schule*), seine meistbeachtete Veröffentlichung vor *Theorie und Praxis*. Seine wesentlichen Passagen wurden später in *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* übernommen.



Abbildung 21: Neill als Autor

Dieses Buch zeigt, wie Neills eher frei gehaltenen Reden ähnelnden und deshalb leicht und angenehm zu lesenden Bücher offenbar direkt vom Kopf in die Maschine geschrieben wurden: Das Unterrichtskapitel besteht weitestgehend aus Abschweifungen zu anderen Themen, was Neill am Kapitelende selbst anmerkte – und dann das Kapitel unverändert unter der völlig unzutreffenden Überschrift zum Druck gab. Dies dürfte auch ein Grund für die häufig ungenauen Darstellungen sein.

Beim Erscheinen seines Kinderbuch *A Dominies Five* im Jahr 1924 bezeichnete die Zeitung *The Teacher* Neill als den populärsten zeitgenössischen pädagogischen Autor. Seit den 30er Jahren wurde Neill nicht nur in England, sondern auch im Ausland bekannt und unternahm sehr erfolgreiche Vortragsreisen ins Ausland, wo auch Übersetzungen seiner Bücher erschienen.

Seit Neills ersten Skandinavienreisen war das Interesse dort sehr groß, Neill sprach vor großen und begeisterten Auditorien, seine Bücher wurden rasch ins Dänische, Schwedische und Norwegische übersetzt. In Stockholm traf Neill in den 30er Jahren Alfred Adler zum Abendessen. Das 1947 gegründete *Skaa* Kinderdorf in Edeby/Schweden für delinquente Kinder ist von Freuds, Lanes, Neills und Reichs Ideen geprägt, mehrere Gründungsmitglieder haben eine Weile in Summerhill gelebt.

Vor allem in Südafrika fanden seine Bücher grosses Interesse, weshalb Neill 1936 eine siebenwöchige Vortragsreise dorthin unternahm. Er sprach vor stets vollen Hallen und erregte großes Aufsehen, insbesondere weil er sich offen mit der sehr mächtigen und sehr konservativen Niederländisch-Reformierten Kirche anlegte. Diese kritisierte Neill wegen seines Atheismus, der Psychoanalyse, seiner Autoritätskritik und seiner freiheitlichen Auffassungen von Sexualität und Ehe, dass er Kindern erlaube, zu rauchen, zu fluchen und zu stehlen. Neill kritisierte im Gegenzug die theologische Rechtfertigung der Apartheid, das harte Prügeln der Kinder, das Verbot von Tanzvergnügen sowie die fehlende Sexuaufklärung.

Auch in Japan erschienen schon seit 1930 in kleiner Auflage Übersetzungen, ebenfalls in der reformpädagogischen Ära nach dem Zweiten Weltkrieg. Der japanische Kunstlehrer Seishi Shimoda besuchte aufgrund des Buches *A Dominie's Log* 1928 einige Wochen lang Summerhill und war begeistert. Er wurde Professor am *Tama Art College* und Direktor des *Logi Child Institute*, schrieb ein Buch über Neill und gab in den folgenden Jahren Übersetzungen mehrerer Bücher Neills heraus, die Neill in Japan bekannt machten. Die 1976 von Lehrern, Psychologen und Studenten gegründete *Neill Shimoda Society* veröffentlicht seit 1978 das Magazin *Neill Kenkuyu*, das sich mit Neill und anderen Erziehungsreformern befasst. 1979 waren in Japan zwölf Bücher Neills lieferbar, in England nur fünf.

Deutschland nahm Neills Ideen langsamer auf, dann jedoch mit spektakulärem Effekt. Schon 1930 hatte W. Stekels Ehefrau Hilde beabsichtigt, *The Problem Child* ins Deutsche zu übersetzen, allerdings wurde nichts veröffentlicht. Die 1950 erschienene erste deutsche Übersetzung *Selbstverwaltung in der Schule (That Dreadful School)* wurde nur wenig beachtet, ebenso die erste deutsche Auflage des *Summerhill* Buches unter dem Titel *Erziehung in Summerhill* (1965). Erst die Taschenbuchauflage unter dem etwas irreführenden, aber erfolgreichen Titel *Theorie und Praxis der Antiautoritären Erziehung* brachte 1969 Ruhm und Millionenauflage auch in Deutschland.

3.7 Die Wirkung der Summerhill-Erziehung auf Schüler

Allgemeine Aussagen über die Wirkung Summerhills auf seine Schüler sind kaum möglich, da einige Kinder fast ihre ganze Kindheit in Summerhill verbrachten, andere – in ganz unterschiedlichem Lebensalter – nur wenige Monate, und eine Isolierung der spezifischen Summerhill-Einflüsse gegen frühere und spätere Einflüsse kaum möglich ist. Neills Äußerungen dürfen nicht wörtlich genommen werden, da sie häufig eher seine Wünsche als die Wirklichkeit wiedergeben. Die bislang zuverlässigsten Informationen sind die Interviews mit ehemaligen Summerhillschülern, wie sie mit durchaus übereinstimmenden Ergebnissen von CROALL (1984, 400-407; 80 Interviews), von Emmanuel BERNSTEIN (1967, 1968a,b; 50 Interviews), BÖNNINGHAUSEN und DREISBACH-OLSEN (1973, 29-38; 5 Interviews) und ZELLINGER (1996, 15 Fragebögen) berichtet werden, am gründlichsten bei BERNSTEIN (1968a, vgl. auch SEGEFJORD 1971, 8 f.). Mit diesen Interviews könnten bis zu einem Drittel¹⁴ aller Absolventen erfasst sein (tatsächlich vermutlich nur halb so viel). Dabei besteht eine große Spannweite der Urteile: manche fühlten sich äußerst stark durch Summerhill beeinflusst, andere dagegen kaum. Die zeitliche Spannweite des Schulbesuchs reicht von den 20er bis in die 70er (bzw. neuerdings: 90er) Jahre. Selbst grobe quantitative Aussagen sind nur schwer möglich, Bernstein unternimmt einen wohlbegründeten vorsichtigen Versuch dazu.

Die Summerhill-Erziehung ist zunächst an ihrem eigenen Ziel zu messen. Neill sah das Erziehungs- oder besser: Lebensziel nicht im gesellschaftlichen Erfolg (Berufsaufstieg, Sozialstatus), es war ihm grundsätzlich egal, ob seine Schüler Straßenkehrer, Maurer oder Professoren wurden, obwohl er immens stolz auf die wenigen erfolgreichen Akademiker Summerhills war. Ihn interessierte, was für eine Art Mensch, was für Persönlichkeiten seine Schüler wurden: ihr Charakter, ihre Selbstsicherheit, Kreativität und Toleranz und vor allem ihr Glück. Einen Aufstieg in Herrschaftspositionen hätte Neill als Misserfolg gewertet (siehe Fußnote 15).

Die von Summerhillschülern meistgenannten *typischen Eigenschaften eines Summerhillschülers* waren eindeutig: Verständnis für die Handlungsweisen und Motive anderer Menschen sowie Toleranz. Beides wurde meist positiv, gelegentlich aber auch negativ bewertet, als zuviel Toleranz auch gegenüber schlechtem und antisozialem Betragen.

Als in Summerhill erworbene positive Eigenschaften werden vor allem angeführt: eine gesunde Haltung zur Sexualität und zum anderen Geschlecht, natürliche Sicherheit, natürliche Entwicklung in Übereinstimmung mit eigenen Fähigkeiten und Interessen, das Ausleben und damit Überwinden des Spielbedürfnisses, wodurch man sich ernsthaften Zielen leichter widmen kann. Außerdem die Fähigkeit,

14 Nach Hammelmann (1991, 110) durchliefen bisher insgesamt nur etwa 600 Schüler die Schule. Die 135 Interviews entsprächen, wenn es keine Überschneidungen gäbe, etwa 27%. Da die Gesamt-Absolventenzahl 20 Jahre (von 70 Jahren) später liegt, wären es zum Zeitpunkt der Interviews etwa ein Drittel.

mit den eigenen Kindern gut und liebevoll auszukommen und sie gesund und freiheitlich aufzuziehen.

Diese Eigenschaften wurden häufig auf die Selbstregierung in Summerhill zurückgeführt: Die Diskussionen um Fehlverhalten und die Gründe und Motive der Beschuldigten ließen verstehen, warum jemand sich so verhielt, auch dass und warum er unglücklich war. Dies Verständnis schuf ein Gefühl der Sympathie auch für die Übeltäter (zu denen gelegentlich jeder gehörte) sowie eine Tendenz, verstandenes Fehlverhalten zu verzeihen, teilweise gar zu rechtfertigen.

Viele ehemalige Schüler unterstützten ausdrücklich Neills Ansicht, dass Summerhill-Schüler bessere Chancen haben, eine lebensbejahende Einstellung zu erwerben. Einige betonten, Summerhill habe ihnen eine optimistische Haltung zum Leben vermittelt, das einfache Glück als Normalfall: gut und in Freundschaft miteinander auszukommen, ohne gegeneinander zu konkurrieren und ohne sich ständig durch Leistung beweisen zu müssen. Zustimmung und Zuneigung gab es gewissermaßen gratis, nicht als Belohnung, und das schuf einen Optimismus, dass das Leben angenehm sein kann.

Gemessen an Neills Ziel, glückliche freie Menschen aufwachsen zu lassen, ist Summerhill im großen und ganzen erfolgreich. Unter dem Gesichtswinkel des beruflichen und gesellschaftlichen Aufstiegs ist es erklärtermaßen ungünstig.

Doch nur wenige schickten ihre eigenen Kinder nach Summerhill: nicht wegen Kritik an der Schule, sondern weil die Eltern nicht von ihren Kindern getrennt sein wollten, das Schulgeld nicht zahlen könnten und andererseits glaubten, dass die Kinder auch zu Hause eine *Summerhill-Erziehung* haben und es deshalb nicht nötig hätten, nach Summerhill zu gehen.

Neills Hoffnung, kämpferische Pioniere für eine bessere Welt hervorzubringen, scheint sich auf den ersten Blick nicht erfüllt zu haben. Summerhillschüler fügten sich eher in die Nischen der – durchaus äußerst kritisch gesehenen – Gesellschaft ein, um dort nach eigenen Vorstellungen ihr eigenes Leben zu leben, mit Familie, Kindern und Freunden, auch in helfenden Berufen (Erziehung, Sozialarbeit, Medizin), aber nicht in der großen Politik oder in Parteien. Die Politik-Abstinenz wird damit erklärt, dass Summerhillschüler mangels Unterdrückung kein Bedürfnis nach Auflehnung, nach Macht über und Unterdrückung von anderen haben, dass sie nicht danach streben, aufzusteigen, die Leitung zu übernehmen, weil Einfluss und Status für sie unwichtig ist. Das Motiv des Wettbewerbs mit anderen ist ihnen anscheinend – auch im Beruf – eher fremd, sie wollen lediglich ihre Arbeit gut machen.

Diese Politikabstinenz ist aber zu relativieren: die politische Aktivität der Gesamtbevölkerung ist gering, zumindest in den 30er Jahren gab es eine große politische Aktivität der Summerhillschüler, einige wurden Mitglieder der KP. Neills erste Schülerin in Heller-*au* (auf dem Titelbild vermutlich vorne rechts) war einige Jahre lang hauptamtliche Parteiangestellte der liberalen Partei und organisierte die Young Liberal Party (LUCAS 1994, 20).

Die von Ex-Schülern und Beschäftigten ganz beiläufig eingestreuten radikalen politischen Wertungen zeigen (wie schon bei Neill) eine intensive und extrem kritische Beschäftigung mit dem Zustand der Welt und eine starke Tendenz in Richtung Linkssozialismus oder Anarchismus. Die oft befürchtete und konstatierte *unpolitische* Haltung der Schüler dürfte der *unpolitischen* Haltung Neills entsprechen (vgl. Kapitel 4.3.2) und dem Bestreben, die Welt mit *anderen Mitteln* als denen der Staats- und Parteipolitik zu bessern.

Eine ehemalige Summerhillschülerin vertrat ihre Frauenrechts-Organisation im Unterhaus-Ausschuss zum Status der Frauen (vgl. BÖNNINGHAUSEN und DREISBACH-OLSEN 1973, 34 f.). Der langjährige Summerhill-Schüler Freer Spreckley erwähnt (LUCAS 1993, 12), dass er sich zu Anfang der 70er Jahre während des indisch-pakistanischen Krieges an der gewaltfreien Direkten Aktion *Operation Omega* beteiligte: zu zehnt kauften sie einige Krankenwagen und fuhren damit zwischen die kriegführenden Parteien, wodurch sie die Kämpfe in der Region für einige Tage stoppten. Nach dem Krieg organisierte er in Bangladesh die *Cholera Cure Unit*, warb Geld ein und reiste ein Jahr mit Medizinstudenten von Dorf zu Dorf, um ein einfacheres neues Medikament zu verteilen. In England arbeitete er in mehreren Genossenschafts- und Community-Projekten, gründete 1987 den *Friends of Summerhill Trust*, war dessen Sekretär, heiratete 1990 eine ehemalige Summerhill-Lehrerin und arbeitet inzwischen als Berater für die von E. F. Schumacher (Autor von *small is beautiful*) gegründete Forschungs-Organisation *Intermediate Technology*.

Summerhill wird häufig – meist undifferenziert – der Vorwurf gemacht, eine *Insel* zu sein. Solange ein solcher Insel-Vorwurf nicht näher konkretisiert wird, lässt er sich auf beinahe jede normale Schule, jedes normale Heim anwenden, da diese die gesellschaftlichen Realitäten ebenfalls weitestgehend ausblenden.

Summerhill ist sehr bewusst eine Gegenwelt mit anderen Werten und Zielen. Ob solche Gegenwelt als richtig und sinnvoll erachtet wird, hängt von der Zielsetzung des Betrachters ab. Ehemalige Schüler berichteten häufiger, dass sie sich nach dem Verlassen von Summerhill unter den *normalen* Altersgenossen deutlich positiv *anders* fühlten: vernünftiger, überlegener, reifer und älter, dass sie viele Probleme ihrer Altersgenossen einfach deshalb nicht hätten, weil sie sie nicht ständig selbst produzierten. Der Unterschied sei so unüberbrückbar groß, dass es oft nutzlos sei zu widersprechen, weil die anderen es nicht begreifen könnten. Einige erklärten dies damit, dass sie nicht durch konventionelle Betrugens-Vorstellungen fehlgeleitet und von der Wirklichkeit abgelenkt worden wären: dass sie z. B. das kindische Kichern und beständige Witzeln über das andere Geschlecht einfach nicht nötig hätten, weil ihnen Sex ganz selbstverständlich sei.

Der häufigen Kritik Außenstehender, dass die Freiheit in Summerhill die Kinder nicht auf das *wahre Leben* vorbereite, wird ein anderer Begriff von Wahrheit entgegengehalten (*wahrhaftig* statt *üblich*): die große, nirgends sonst wieder angetroffene Wahrheit, Echtheit, Offenheit und Ehrlichkeit in Summerhill, dass Summerhill die eigentlich *wahre* Welt sei und die Außenwelt eher mit Fassaden, Ersatzbefriedigungen, Lebenslügen und Surrogaten wie Geld, Macht, Konventionen

handle, und das Hinausgehen in die Außenwelt einem Schlag ins Gesicht gleichkomme. Viele Schüler hatten anfangs Schwierigkeiten, sich draußen zurecht zu finden. Ihre innere Sicherheit und ihr Selbstvertrauen befähigten sie jedoch, anpassungsfähig mit Wandel zurechtzukommen, ohne sich auf starre Strukturen stützen zu müssen. Sie waren so fähig, *sogar* mit dem Leben in dieser *normalen* Außenwelt zurechtzukommen. Schüler, die sich noch nicht stark genug dazu fühlten, blieben nach dem Schulabschluss noch eine Weile, meist als Hauseltern.

Die verbreitete Vorstellung, dass frei aufgewachsene Summerhillschüler unfähig sind, unter auferlegten Regeln und Beschränkungen zu leben, scheint grundfalsch zu sein. Im Gegenteil gaben die Exschüler an, in Summerhill gelernt zu haben, dass Gesetze und Regeln notwendig sind, und dass sie (sofern sie nicht gegen ihre moralischen Grundsätze verstoßen) bereit sind, sich pragmatisch damit zu arrangieren und dann ihr eigenes Leben zu leben. Dass sie im Gegensatz zu vielen unter strikter Autorität aufgewachsenen *normalen* Schülern keinen inneren Zwang empfinden, sich aus Prinzip gegen die Autorität aufzulehnen, die schon aus Prinzip verhassten Regeln zu brechen, aber andererseits durchaus in der Lage sind, auch dem Chef gegenüber ohne Furcht offen die eigene Meinung zu sagen.

Es ist völlig unbestritten, dass die Schulbildung von Summerhill-Schülern (zu Lebzeiten Neills und mit einigen Ausnahmen) relativ gering ist. Einige Schüler blieben *funktionale Analphabeten*, die nur recht fehlerhaft und mit einiger Mühe lesen und schreiben konnten (wie es auch an Staatsschulen vorkommt). Wobei ungeklärt ist, ob dies eher diejenigen waren, die ihre gesamte Schulzeit in Summerhill verbrachten, oder diejenigen, die in anderen Schulen eine hartnäckige Lernabneigung erwarben.

Ex-Schüler berichteten, dass sie vieles nicht wissen, dass ihnen Zertifikate fehlen und ihnen dies auch durchaus schon Probleme bereitet habe. Etliche betonten aber ebenfalls, dass sie wegen der anderen Vorzüge weiterhin Summerhill vorzögen und dass sie eher sich selbst als die Schule für ihre geringe Bildung verantwortlich machen.

Einige sahen positiv, dass sie ein echtes Interesse am Arbeiten und eine Freude am Lernen erwarben und keinerlei Lernabneigung entwickelten, sodass sie zwar weniger wüssten, aber bereitwilliger als *normale* Schüler lernten, wenn dies sich als notwendig erwies. Viele stimmten Neill zu, dass vieles Lernen ebenso gut auf spätere Jahre verschoben werden kann, da man dann – etwa für benötigte Examen – infolge größerer Motivation die Wissenslücken rascher aufholen kann. Es sei besser, etwas ungebildet zu sein, als die ganze Schulzeit in Furcht zu verbringen.

Ein am Beginn des Jurastudium stehender Achtzehnjähriger erklärte: „Ich öffnete in Summerhill kaum ein Buch, vor allem am Anfang. Ich glaube, in der strengen Normal-schule habe ich das Lernen hassen gelernt, darum schickte mein Vater mich“ [nach Summerhill] (BERNSTEIN 1968b, 134, Übersetzung von mir). Nach drei Jahren kehrte er auf eigenen Wunsch zur alten Schule zurück, da er sich nun zum ernsthaften Lernen bereit und in der Lage fühlte.

Der Sohn des langjährigen Summerhill-Lehrers *Corky* Corkhill besuchte selten den Unterricht und bastelte stattdessen vorzugsweise an Neills Auto. Nach einer Lehre und drei Jahren Berufstätigkeit in einem Metallbetrieb eröffnete er eine eigene Reparaturwerkstatt (ebd. 131-133).

Ein anderer hatte in der ersten Hälfte seiner sechs Schuljahre in Summerhill keinen Unterricht besucht, sondern fast ununterbrochen gemalt. Von Summerhill wechselte er 1948 aufs Polytechnikum, bestand das Oxford-Examen und wurde Kunstlehrer. Er äußerte: „Wenn man sich erst einmal entschieden hat, was man will, will man es auch voll und ganz“ (ebd. 130 f., Übersetzung von mir).

Eine Schülerin, die von Summerhill zur Normalschule gewechselt hatte, berichtete, dass ihr das ernsthafte Lernen in der Normalschule sehr gefallen habe: „Ich konnte gar nicht verstehen, warum die anderen Kinder aufhörten zu arbeiten, sobald der Lehrer den Raum verließ.“ Ihre Mutter ergänzte: „Die Lehrer und der Rektor kamen gar nicht darüber hinweg! Sie sagten alle, dass sie das Wissen wie ein Schwamm aufsauge!“ (ebd. 129, Übersetzung von mir).

Trotz aller Beschwerden über mangelhaften Unterricht hatten 10 der 50 von Bernstein interviewten Ex-Schüler die Universitätseingangsprüfungen bestanden, acht hatten die Universität erfolgreich abgeschlossen. Allerdings äußerten einige, dass sie ca. zwei Jahre zusätzlich dafür hätten lernen müssen.

Die Auflistung der ausgeübten Berufe der Befragten bei BERNSTEIN (1968a) scheint Neills Behauptung, Summerhillsschüler wählten vorwiegend künstlerische Berufe, zu widerlegen. Die Berufe sind sowohl im Qualifikationsniveau wie bei den Branchen sehr breit gestreut. Die genannten Berufe (Lastwagenfahrer, Hausfrau, Universitätsprofessor) lassen kaum eine Bevorzugung eines Gebietes erkennen. Allenfalls besteht eine *leichte* Überrepräsentation kreativer und eine deutliche Unterrepräsentation von Berufen im Macht- und Geld-Sektor (business, commerce, industry). Inzwischen sind auch einige Lehrer geworden, trotz Neills früherer Betonung, Summerhill habe keinen einzigen Lehrer hervorgebracht. Ein Schüler wurde Militärpilot, weil er unbedingt fliegen wollte.

Nachdem der Schule lange die Vernachlässigung *akademischer* Fächer vorgeworfen wurde, kritisierten die Schulinspektoren mittlerweile, dass die Absolventen einseitig vorwiegend naturwissenschaftliche Berufe ergriffen (READHEAD 1993, 3).

In Großbritannien kann am Ende der Sekundarstufe (etwa 16jährig) durch staatliche Prüfungen das *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) erworben werden, das dem Realschulabschluss vergleichbar ist und früher *O-Level* (GCE Ordinary Level) genannt wurde. Dieses ist Voraussetzung zum Besuch eines (der deutschen Oberstufe vergleichbaren) *Colleges*, das mit dem *GCE A-Level* (General Certificate of Education, Advanced Level) endet, dem britischen Abitur. Summerhill führt lediglich bis zum GCSE. Viele (wieviele?) Absolventen besuchen danach ein College.

ZELLINGER (1996, 100-125; 15 Fragebögen) bestätigt meist Bernsteins Ergebnisse. Im Gegensatz zur üblichen Darstellung, Schüler blieben dem Unterricht in

Summerhill umso länger fern, je länger ihre Regelschulerfahrung sei, konnte sie jedoch keine Beziehung zwischen beidem feststellen. Dies könnte mit daran liegen, dass sie die Altersgruppe der 10-12jährigen, die im Gegensatz zu den jüngeren und älteren häufig dem Unterricht fernbleibt, nicht gesondert betrachtet.

Sieben Befragte hatten Summerhill bereits vor etwa 20 Jahren verlassen, fünf von ihnen hatten keine Abschlussprüfungen gemacht. Die acht jüngeren Befragten hatten Abschlussprüfungen absolviert, die Hälfte auf eigenen Wunsch, die andere Hälfte eher auf Wunsch der Eltern. Andererseits erwähnt ZELLINGER (1996, 78), dass durchschnittlich etwa 80% der Summerhill-Schüler das GCSE-Examen bestehen. Einige scheinen es später nachzuholen.

Drei Befragte hatten eine Universitätsausbildung abgeschlossen, zwei ein Lehrer-College, zwei studieren noch, fünf hatten das Abitur erreicht, zwei hatten zusätzliche Abschlussprüfungen unterhalb des Abitur-Niveaus gemacht (über den fünfzehnten wird nichts ausgesagt, vermutlich war es derjenige, der gerade das deutsche Abitur machte).

Der Anteil künstlerischer Berufe lag (wie bei Bernstein) bei 20% (zwei Musiker, ein Maler und Dekorateur). Zwei Befragte waren Lehrer, einer Universitätsprofessor geworden. Der einzige befragte Schüler, der nie den Unterricht besucht hatte, leitete inzwischen den Betrieb, in dem er als Arbeiter begonnen hatte. Ein Befragter machte gerade das deutsche Abitur, eine 22jährige Frau plante, ein Studium aufzunehmen, zwei waren Studenten (einer davon künstlerisch: Möbeldesign), zwei hatten ihr Studium abgebrochen und jobbten vorerst, eine Befragte arbeitete als Forschungsassistentin, ein anderer war Computeringenieur.

Bernsteins Analyse zeigt, dass Schüler, die jung nach Summerhill kamen und es etwa zwölfjährig (oft auf eigenen Wunsch) verließen, um an anderen Schulen besser zu lernen, am meisten profitiert hatten und am zufriedensten waren, sie hatten nichts als Lob für Summerhill. In dieser Zeit hatten sie die Vorteile Summerhills genossen, eine gesunde, freie und tolerante Persönlichkeit und Interesse am selbstständigen Lernen entwickelt und soweit gefestigt, dass sie sie in der Außenwelt bewahren konnten.

Schüler, die zwölfjährig und älter nach Summerhill kamen, konnten persönlich weniger profitieren und hatten später größere Eingewöhnungsprobleme in der Außenwelt, außerdem wirkten sich bei ihnen die seinerzeit sehr schlechten schulischen Bedingungen Summerhills besonders ungünstig aus. Auch wer mehr als zehn Jahre in Summerhill verbrachte, hatte später deutlich mehr Eingewöhnungsprobleme. Inzwischen werden elfjährige und ältere nicht mehr aufgenommen.

Summerhill (und Freiheit allgemein) scheint sich besser für extravertierte Charaktere zu eignen, die ihr Leben von sich aus aktiv selbst in die Hand nehmen und sich in der dortigen Freiheit ausleben können. Solche Kinder waren ständig beschäftigt mit dem Bau von Hütten, Höhlen, Modellflugzeugen, Drachen, Pfeil und Bogen, Katapulten oder mit Kampf- und Geländespielen. Sie waren oft auch die aggressiveren und die Tyrannen und Gangstertypen.



Abbildung 22: spielende Kindergruppe in Summerhill

Scheue und introvertierte Kinder fühlten sich durch die große Freiheit eher überfordert und vermissten äußere Beschränkung, Anleitung, organisierte Freizeitaktivitäten und Schutz vor Belästigungen durch die robusteren Kameraden. Solche Kinder klagten eher über Langeweile, fühlten sich mit sich selbst alleingelassen, litten unter tyrannischen Mitschülern und sahen ihren Summerhill-Aufenthalt eher negativ, sie gewannen teilweise auch in Summerhill nicht die benötigte Selbstsicherheit.

Allerdings lässt sich kaum vorhersagen, ob ein zuvor scheues Kind in Summerhill scheu bleiben wird oder nicht.

4. Neills Psychologie und Politik der Bedürfnisbefriedigung und Freiheit des Kindes

4.1 Ist Neill Pädagoge?

Neill war weder Wissenschaftler noch Theoretiker, er hat keine ausformulierte konsistente Theorie oder Lehre hinterlassen. Bevor im fünften Kapitel näher auf Neills Praxis eingegangen wird, soll hier seine teils implizite, teils (verstreute) explizite *theoretische* Konzeption betrachtet werden. Zumindest in ihrer Gesamtheit ermöglichen seine unsystematischen Äußerungen eine systematische Darstellung der *theoretischen* Konzeption (dazu ausführlich SCHMIDT-HERRMANN 1987).

Neill formuliert keineswegs *eine Pädagogik*, eine (neuartige) Handlungslehre zur Formung und Bildung insbesondere junger Menschen. Er entwickelte keine verbindliche Theorie des Kindes und seiner *objektiven* Bedürfnisse, keine eigene Methodik, keine Technik oder spezielle Gerätschaften. Er entwickelte kein *Freiheitssystem*, das die Bedürfnisse und Freiheiten und die Mittel zu ihrer Erzielung *objektiv* definiert, festgeschrieben und damit bereits notwendigerweise eingeschränkt hätte. Er verließ sich ganz auf die jeweils *subjektiven* Interessen und Bedürfnisse der ganz unterschiedlichen Einzelnen und konnte (und wollte) keine pädagogischen Forderungen, Erziehungs- oder Lebensziele formulieren, die über so (zumindest verbal) allgemein akzeptierte allgemeine Begriffe wie Glück, Gesundheit, Freiheit, Gleichberechtigung, Demokratie, Selbstständigkeit hinausgehen: banale Selbstverständlichkeiten, die erst auf der Grundlage seiner Anthropologie und Politik und durch die Forderung ihrer tatsächlichen konsequenten Anwendung auch auf Kinder und Jugendliche brisant werden.

Statt eine pädagogische Theorie oder Handlungslehre zu formulieren, übernahm und propagierte Neill eher unsystematisch in vielen Einzelbeispielen ein umfassendes anthropologisches Funktionsmodell vom Menschen (jeden Alters), verbunden mit einem in der Erziehungspraxis relativ unwichtigen, für die Einschätzung Neills aber bedeutenden, (r)evolutionären politischen Gesellschaftsmodell.

Umgangssprachliche Begriffe sind vieldeutig. Oft führt das Aufzeigen der Vieldeutigkeit weiter als die Berufung auf eine *richtige* Definition (von vielen).

Neill gilt (zu Recht!) als Pädagoge, als Hauptvertreter der antiautoritären Erziehung. Er verstand sich selbst aber (ebenfalls zu Recht!) nicht als Pädagoge, wollte nicht erziehen, weshalb man ihm (zu Unrecht!) untätiges laissez-faire vorwarf. Insofern ist der Titel dieser Kurseinheit durchaus anfechtbar. War seine Tätigkeit und Lehre das Gegenteil von bzw. eine Alternative zur Erziehung/Pädagogik (Antipädagogik) oder ein besonderer (antiautoritärer, nichtrepressiver) Zweig der Erziehung/Pädagogik oder der Humanistischen Psychologie? Die Begriffe Erziehung und Pädagogik sind unscharf: Man könnte die Neill'sche Pädagogik im Gegensatz zur landläufigen Pädagogik mit gutem Grund *antipädagogisch* nennen und als *antipädagogische Pädagogik* unter die anderen unbeholfenen paradoxen Begriffe einreihen: unbürokratische Bürokratie, antipsychiatrische Psychiatrie,

entschulte Schule. Sie alle formulieren aber ihr eigentliches Anliegen: der jeweiligen Institution den traditionellen Zwangs-, Gewalt- und Autoritätscharakter zu nehmen, allzu unklar. Der Begriff *Antipädagogik* konstituiert keine wirklich neue Disziplin, sondern eher ein alternatives *Teilgebiet* der Pädagogik! Ich werde hier keine neue Begriffsdefinition versuchen, sondern weiterhin die alten mehrdeutigen Begriffe *Erziehung* und *Pädagogik* (etwas inkonsequent) verwenden.

Später werde ich im fünften Kapitel versuchen, Neills Praxis als eine ganz andere Art von Erziehung zu beschreiben, die man je nach Begriffsverständnis ebenso auch als antipädagogische Ent-Erziehung bezeichnen könnte: eine nicht Maßnahmen-ergreifende, sondern (werthaltige) Struktur-bauende Erziehung, die äußerlich wie pädagogische Untätigkeit wirkt (der *laissez-faire*-Vorwurf), tatsächlich aber höchst aktiv ist und ein klar beschreibbares *Endprodukt* hervorbringt: die *Summerhill-Persönlichkeit* (vgl. Kapitel 3.7).

Neills theoretischer Zentralpunkt ist seine Anthropologie, sein Menschenbild. Auch sein Einfluss auf das Erziehungssystem insgesamt besteht in der Verbreitung seines anthropologischen Funktionsmodells über weite Teile der Gesellschaft (das politische Gesellschaftsmodell war dabei relativ unwichtig). Diese Anthropologie bietet eher eine (handlungsleitende) Haltung als eine direkte Handlungsanweisung.

Wohl deshalb konnte Neill nur wenig direkten Einfluss auf die institutionellen Strukturen des Erziehungswesen ausüben, aber starken Einfluss auf die Vorstellung der einzelnen im Erziehungswesen tätigen Personen. Er wirkte vor allem dort, wo persönliche Beziehung von Erziehern und Kindern die Hauptrolle spielen: in Elternhaus, Kindergarten (Kinderläden!) und Grundschule. Im Sekundarschulbereich blieb die Wirkung gering, die institutionell geregelten Zustände blieben weitgehend bestehen: das eher unkreative Lernen nach landesweit verordneten Stoffplänen, die Orientierung an Leistung, Prüfung, Zensuredruck und späterer sozialer Stellung. Weiterhin werden Kinder eher an Schule und Gesellschaft angepasst statt umgekehrt. Die Schülermitverwaltungssysteme geben Schülern kaum Einfluss auf das Leben in ihrer Schule, allerdings ist im Klassenrahmen zumindest informell die kritische Diskussion möglich und erwünscht. Doch auch in den Sekundarschulen entspannten sich zumindest die Umgangsformen, der Umgang wurde informeller, die Abneigung der Lehrer gegen Körperstrafen wurde – zumindest in Deutschland – allgemein. Wieweit dies Neill oder anderen Ursachen zuzuschreiben ist, soll hier nicht verfolgt werden.

Die Darstellung der theoretischen Vorstellungen Neills soll auch verbreitete entgegengesetzte Behauptungen widerlegen und soll von zwei Seiten aus erfolgen:

- **Anthropologie und Menschenbild:** Aus dem Vertrauen auf angeborene Antriebe und auf angeborene Lernbereitschaft folgt unmittelbar die Selbstregulierung des einzelnen Kindes. Neill ging nicht von einer bloßen (pflanzenhaften, erfahrungsunabhängigen) Reifung und Entfaltung bereits fertig mitgegebener, angeborener Anlagen aus, sondern von Wachstum als selbstständigem aktiven Lernen.

- **Gesellschaftskritik und politische Aktivität:** Gemäß freudomarxistischer Sichtweise ist freie Erziehung ein wesentliches Mittel zur antiautoritären Kulturrevolution und unabdingbare Voraussetzung einer sozialistischen Gesellschaft. Erst der Verzicht auf Indoktrination macht die Revolution langfristig möglich – und ist darum (paradoxerweise) gerade nicht (!) unpolitisch und schon gar nicht *bürgerlich*. Neill selbst war in hohem Maße politisch aktiv.

4.2 Anthropologische Funktionsmodelle des Menschen und ihre zugehörigen Handlungskonzepte

Selbstregierungsmethoden wurden in der Pädagogik in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlicher Zielsetzung angewendet. In meiner Untersuchung über Kinderrepubliken **unterscheide ich drei prinzipiell unterschiedliche Konzepte**, die jeweils einem zugehörigen Menschenbild entsprechen. Um den Grundansatz des (Erziehungs- bzw.) Handlungskonzeptes bei Lane, Neill u.a. deutlicher herauszuarbeiten, soll ihm zunächst das direkt gegensätzliche Erziehungs- und Selbstregierungskonzept von F. W. Foerster gegenübergestellt werden, ausgehend von der anthropologischen Grundfrage: ist der *Mensch-von-Natur-aus* grundsätzlich *gut* oder *schlecht*? Der Begriff *Mensch-von-Natur-aus* meint dabei das von Erziehung und Kultur noch völlig unbeeinflusste Neugeborene, das noch rein biologisches Naturwesen ist, ein noch kulturloses Tier der Gattung Homo Sapiens, welches nur von seinen biologisch mitgegebenen Antrieben gesteuert ist. Konkret sind damit nicht irgendwelche Körperfunktionen (Haarwuchs, Herzschlag, Verdauung etc.) gemeint, sondern die biologisch angeborenen (tierischen) *Verhaltens-Antriebe* des Menschen, also das Freud'sche *Es*.

Die Zwischenposition oder dritte Möglichkeit (weder gut noch schlecht bzw. sowohl als auch), die zum Behaviorismus führt, soll hier nicht weiter erläutert werden. Ihr entsprechen die als ein automatisches Verstärkersystem konzipierten amerikanischen *Junior-Republics*. Deren *Praxis* war zwar hochinteressant und revolutionär und galt vor dem Ersten Weltkrieg als modernste überhaupt. Das *theoretische* Handlungskonzept war aber allzu naiv (bloße Nichteinmischung der Erzieher) und ist an dieser Stelle uninteressant.

4.2.1 *Triebverneinendes Menschenbild und Handlungskonzept*

WENN der Mensch-von-Natur-aus schlecht ist, wenn also die naturgegebene, angeborene biologische Triebausstattung des Menschen schlecht und böse ist, **DANN** kann nur die **radikale Triebunterdrückung** die Menschheit retten. Die grundsätzlich bösen Naturtriebe müssen dann mit List und mehr oder weniger gewaltsam durch erlernte gute Gewohnheiten überdeckt werden, diesen Prozeß nennt man Erziehung. Erziehung ist dann Zwangs-Belehrung und Verformung, ist ein Zwangs- und Autoritätsverhältnis. Dem noch naturhaften jungen Menschen darf man dann keine Freiheit lassen, Freiheit kann erst nach erfolgreichem Abschluss des Erziehungsprozesses gewährt werden. Der vollständig erzogene Er-

wachsene hat seine böse Natur ausgerottet und durch Kultur ersetzt, er ist zum *Charakter* geworden.

Diese *Charaktererziehung* ist die Konzeption des katholischen Moralpädagogen Prof. Dr. Friedrich Wilhelm FOERSTER (1907¹, 1953¹⁵), eindeutig der bedeutendste deutschsprachige Autor zur Selbstregierung und Selbstverwaltung und in der Vorkriegszeit auch international *die* Autorität auf diesem Gebiet, heute allerdings zu Recht völlig vergessen. Der bedeutendste Praktiker ist A. S. Makarenko, der das Konzept vermutlich von Foerster übernahm.

Obwohl nach Foersters Konzept eine echte Selbstständigkeit während der Kindheit auf keinen Fall gewährt werden darf, empfiehlt er Selbstregierungsmethoden, allerdings als Mittel geschickter Machtausübung und Manipulation von Kinder-Entscheidungen durch den Erzieher. Dies ist vermutlich die am weitesten verbreitete Anwendung. Foerster war übrigens gemeinsam mit Kerschensteiner der Hauptinitiator der deutschen Schülermitverwaltung, mit der er die Demokratie bekämpfen und die monarchische Autorität des Lehrers fördern wollte.

Der überlegene Erzieher passt seine moralischen Forderungen dabei soweit dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder an, dass sie stets von einer Mehrheit der Kinder unterstützt werden, und steigert die Forderungen im Laufe des Erziehungsprozesses stetig. Er baut gezielt *moralischen Druck* auf und lässt die Gruppe dann unter dem Eindruck dieses Drucks *scheinbar frei* diskutieren und entscheiden, wobei nicht er selbst gegen die Andersdenkenden vorgeht, sondern das dem viel wirkungsvolleren Gruppendruck der moralisch aufgeheizten Mehrheit überlässt.

Dies ist ein äußerst mächtiges Erziehungsinstrument, aber ein Manipulationsmittel, das nicht zur freiheitlichen Erziehung passt und darum hier nur als Negativbeispiel fungiert.

4.2.2 *Triebbejahendes Menschenbild und Handlungskonzept*

Den **genau umgekehrten Ansatz verfolgten Homer Lane und seine Nachfolger**, darunter Neill als Lanes bedeutendster Nachfolger. Diese auf *Selbstbestimmung* der Kinder und Jugendlichen setzende freiheitliche Schule der Heimselbstregierung auf psychoanalytischer Grundlage prägte die britische Kinderrepublikbewegung. Neills Vorbild Homer Lane sowie dessen Biograph und Schüler David Wills formulieren die anthropologischen Vorstellungen erheblich deutlicher und systematischer als Neill und wurden hier bei der Formulierung des gemeinsamen anthropologischen Ansatzes mit berücksichtigt. Lane, Neill, Wills u.a. gehen ebenfalls von einem Trieb/Motiv/Bedürfnis-Modell aus, fordern aber nicht Unterdrückung, sondern die radikale Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse, denn sie gehen davon aus, dass der *Mensch-von-Natur-aus* gut ist.

WENN der Mensch-von-Natur-aus, die menschliche biologische Triebausstattung, **gut** und prinzipiell auch hinreichend ist, **DANN** kann man auf diese Triebausstattung vertrauen, d.h. **freie Selbstbestimmung** gewähren. Eine Erziehung im Sinne planmäßiger Formung oder Verformung ist hier unnötig und sogar schäd-

lich, denn sie würde die von Natur aus richtigen Antriebe nur zum falschen hin verbiegen.

Die Gattung Mensch ist allerdings genetisch unterdeterminiert, daher lernfähig und kulturbildend. Die jeweiligen Techniken, Sprachen, Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben, Eigentumsregeln, Höflichkeitsformen etc. sind relativ neue Erwerbungen, die sich von Kultur zu Kultur unterscheiden und also nicht *genetisch* festgelegt sein können: Sie müssen von jedem einzelnen Menschen individuell *erlernt* werden. Doch auch das ist grundsätzlich kein Problem, denn der Mensch ist von Natur aus ein neugieriges, lernwilliges, die Umwelt aktiv erforschendes, durch Erfahrung, aus Versuch und Irrtum *selbstständig lernendes Wesen*. Diesem natürlichen Lernantrieb kann man vertrauen.

Das gilt grundsätzlich lebenslang, die Kindheit unterscheidet sich nicht grundsätzlich von anderen Lebensphasen. Sie ist gleichwertiger Teil des Lebens, nicht erst eine Vorbereitungszeit darauf. Alle Menschen und Altersgruppen sind prinzipiell gleichartig, gleichwertig und (mit zu begründenden Ausnahmen) gleichberechtigt. Für ein Autoritätsverhältnis besteht wenig Grund. Menschen müssen aus eigenen Erfahrungen lernen. Da keine Formung der Kinder zu definierten Zielen hin betrieben wird, kann es auch keine Erziehungsziele geben, wenn man von Gemeinplätzen wie Natürlichkeit, Gesundheit, Autonomie oder Glück absieht (im fünften Kapitel wird erläutert werden, dass trotzdem etwas Erziehungsähnliches stattfindet).

Wichtig ist die *Befriedigung der natürlichen Grundbedürfnisse* (dazu zählt auch die Sexualität, die bei Neill häufig eine Rolle spielt), u.a. das Bedürfnis insbesondere des Kindes nach *sicherer Zugehörigkeit* zur Bezugsperson und Gruppe und nach aktiver, eigenständig lernender *Erforschung der Umwelt* (also Liebe und Freiheit). Sind diese Grundbedingungen gegeben, dann kann man weitestgehend der Natur vertrauen: der selbstständigen freien Entfaltung eigenen Lernens.

4.2.3 *Psychoanalytisches Menschenbild*

Landläufig stellt man sich vor, dass menschliche Handlungen bewusst und planmäßig erfolgen und einer Kosten-Nutzen-Kalkulation unterliegen. Mit planmäßiger Belohnung und Strafdrohungen lässt sich dann das Ergebnis dieser Kalkulation verändern und damit Verhalten steuern.

Die Psychoanalyse geht von einem anderen Funktionsmodell menschlichen Handelns aus: das menschliche Handeln wird weitgehend nicht von planmäßiger bewusster Kalkulation, sondern von oft unbewussten Motiven und Gefühlen gesteuert. Lane, Neill u.a. übernahmen in ihr obiges triebbejahendes Menschenbild zumindest die Grundannahmen der Psychoanalyse, auch wenn sie in vielen Einzelheiten von Freud abwichen, Freud und seine Anhänger kritisierten und die Psychoanalyse als solche nicht unbedingt mit Triebbejahung verbunden sein muss. Im Folgenden geht es um die Konzeption von Lane, Neill und Wills, nicht um die Freuds.

Wird dem Menschen das Ausleben der natürlichen Antriebe zur Befriedigung der (hier: psychischen) Grundbedürfnisse gewaltsam verwehrt (etwa durch politische

Herrschaft, beherrschende Erziehung, Zwang, Strafe, Angst) oder *unterdrückt*, so *verliert er die natürlichen Fähigkeiten* selbstständigen Denkens, Lernens und Anpassens. Statt durch inneres Interesse wird er nun äußerlich durch Furcht motiviert. Folge dieser Störung der Bedürfnisbefriedigung ist Neurose, ein Leiden, das sich oft in scheinbar unerklärlichen Zwangshandlungen und störendem Verhalten äußert (Delinquenz, Schulversagen, Bettnässen...).

Systematische *bedingte* (d.h. verhaltensabhängige) Belohnung untergräbt die Selbstständigkeit und Moral des Kindes in ganz ähnlicher Weise wie Bestrafung.

Therapie, also der Abbau der die Bedürfnisbefriedigung und Lernfähigkeit hindern- den äußeren Zwangs-Überformungen, erfordert eine Art *Ent-Erziehung* und ist lediglich durch erneute *Befriedigung der Grundbedürfnisse* möglich, und zwar in gesteigerter Dosis. Bezogen auf die psychischen Bedürfnisse heißt das: *un-bedingte* Zugehörigkeit zur Gruppe oder Bezugsperson, *un-bedingte* Zuwendung, erhöhter Freiraum zu eigenem selbstständig experimentierendem Lernen. Simpel ausgedrückt: ein Übermaß an Liebe und Freiheit. Summerhill wurde nach diesem (therapeutischen) Grundkonzept konstruiert.

Un-bedingte Bedürfnisbefriedigung meint das exakte Gegenteil der *bedingten* (vom Wohlverhalten abhängigen) Bedürfnisbefriedigung, auf der die behavioristischen Verstärkermodelle beruhen. Im Gegensatz zu vielen anderen pädagogischen Konzepten geht es bei Lane, Neill und Wills gerade *nicht* um *Verhaltensbeeinflussung* und Verhaltenskontrolle, sondern um deren Abbau, nicht um Erziehung, sondern um den Abbau schädlicher früherer Erziehungseinflüsse!

Neill betonte, dass Lernen nur dann möglich ist, wenn die dafür notwendige *emotionale Grundlage* vorhanden ist, das innere Interesse. Äußerlich erzwungenes Lernen geschieht äußerst mühsam, freiwilliges, interessiertes Lernen leicht und schnell.

Vor allem das Kind ist von-Natur-aus lernfähig und lernwillig, es will zu seiner Menschengruppe dazugehören und *so-wie-sie-sein*, sogar besonders gut *so-wie-sie-sein*, und ist von sich aus in hohem Maße und freudig zur Anpassung an seine Umgebung bereit, zur Übernahme ihrer Gewohnheiten, Normen, Werte etc, um dem geliebten Vorbild ähnlich zu werden. Psychoanalytisch gesehen heißt diese *freiwillige Selbstanpassung* innerhalb eines Liebesverhältnisses *Identifikation*. Das Kind erträgt im Rahmen dieser Identifikation auch ein erhebliches Maß an Frustration, sofern die Liebesbeziehung, die Zugehörigkeit zur Gruppe oder Bezugsperson, fraglos fest und gesichert ist, und passt seine Wünsche und Vorstellungen denen seiner geliebten Vorbilder an, um ihnen ähnlich zu sein.

Die psychoanalytische Erziehung nutzt in den bewusst hergestellten *Übertragungsbeziehungen* zwischen Kind und geliebtem Erzieher denselben Vorgang zu pädagogischen/therapeutischen Zwecken. WILLS beschreibt solche Übertragungsbeziehungen bei Lane und in seinen eigenen Kinderrepubliken. Im Konzept Neills spielen sie allerdings kaum eine Rolle.

Zusammenfassend bleibt hervorzuheben, dass sowohl bei der traditionellen Erziehung wie auch beim Konzept von Lane, Wills und Neill eine Anpassung des Kin-

des an die Umgebung erfolgt, wenn auch in ganz unterschiedlicher Weise (und an ganz unterschiedliche Umgebungen). Beide bewirken einen für sie jeweils typischen Persönlichkeitstyp. Die Methoden sind allerdings direkt entgegengesetzt: was für die eine Form unabdingbar notwendig ist, ist für die entgegengesetzte Form unbedingt zu vermeiden.

Ebenso wie andere psychoanalytische Erzieher arbeitete Neill oft erfolgreich mit scheinbar paradoxen Mitteln, etwa wenn er bestimmte Diebe für ihre Taten belohnte statt sie zu strafen. Solche Mittel sind nur scheinbar paradox: sie widersprechen zwar radikal dem Alltagsverständnis, treffen aber genau das verborgene unbewusste Handlungsmotiv des Täters und sind deshalb erfolgreich. Das heißt nachdrücklich nicht, dass eine Belohnung immer gegen Diebstahl wirkt! Es bedeutet nur, dass das tatsächliche Handlungsmotiv herausgefunden und bearbeitet werden muss! Die traditionellen Erziehungsmaßnahmen, die nicht an (ignorierten und abgestrittenen) unbewussten Motiven ansetzt, sondern durch Strafe und Strafdrohung absichtlich Angst auslösen wollten, bezeichnete Neill nicht nur als nutzlos und äußerst schädlich, sondern auch als Verbrechen.

4.2.4 *Individuelle Selbstregulierung: Das freie Kind*

Aus dem triebbejahenden psychoanalytischen Menschenbild folgt unmittelbar die Notwendigkeit, Kinder von Geburt an selbstbestimmt, *selbstreguliert* (Wilhelm Reich) aufwachsen zu lassen. Neill und Reich gingen davon aus, dass sie trotz jahrzehntelanger psychologischer Arbeit kaum etwas von Kindern wissen konnten, dass sie bislang lediglich die von Geburt an durch *Zwang deformierten* Kinder kennengelernt hatten, da es kaum ein von Geburt an natürlich, frei, selbstreguliert aufgewachsenes Kind gab, an dem man die wahre Natur der Kinder beobachten und studieren konnte. Neill berichtete, dass auch Lane diese Auffassung vertreten habe. Die Selbstregulierung stand im Gegensatz zu den Empfehlungen nahezu aller damaligen Erzieher, Ärzte (mit Ausnahme des bis heute aktuellen B. SPOCK) und Psychologen, ein Kind exakt nach der Uhr zu füttern und ihm so einen festen Zeit-Rhythmus aufzuzwingen.

Bei ihren eigenen Kindern Zoë Neill und dem zweieinhalb Jahre älteren Peter Reich, die selbstverständlich gemäß der *Selbstregulierungs*-Methode frei und selbstbestimmt aufwuchsen, waren sie brennend interessiert, ihre theoretischen Mutmaßungen durch intensive Beobachtung und Beschreibung zu überprüfen. Ihre Erfahrungen tauschten sie brieflich aus.

Neill und Reich erwarteten den Beginn einer neuen (freiheitlichen, antiautoritären, sozialistischen, liebevollen) Zivilisation durch die Selbstregulierung, die einzige Hoffnung für die von Hass und der Atombombe bedrohte Menschheit, und Neill betont von nun an, dass nicht erst Lehrer und Schule, sondern schon Kinderarzt und falsch informierte oder moralistische Eltern dem Kind die Freiheit rauben.

Nach zwei Wochen konnte Neill einen eigenen inneren Ernährungszeitplan Zoës feststellen. Mit sieben Wochen stellt er fest: *Zoë versucht bereits, uns beide zu terrorisieren. Gott helfe einem armen Vater.* Und mit knapp eineinhalb Jahren: *Sie zeigt keine Anzeichen von Hass oder Zerstörungssinn. Es ist eine Freude, sie*

wachsen zu sehen. Er schloß aus ihrer Entwicklung, dass Freuds Annahme eines angeborenen Aggressionstriebes falsch sei. Reich und Neill sahen den Aggressionstrieb als kulturell erworben und in der Erziehung weitergegeben an.



Abbildung 23: Neill und seine Tochter Zoë (1950)

„Die Freudianer stellten fest, dass bei Kleinkindern die Analerotik eine große Rolle spielt. Ich hab das bei frei aufwachsenden Kleinkindern jedoch nicht feststellen können. Auch die von Freudianern diagnostizierte gemeinschaftsfeindliche Aggressivität scheint bei freien Kindern nicht zu bestehen.“ (NEILL 1969, 270)

„Die Freudianer machen viel von Aggressionen im Kindesalter her, aber ich glaube, sie haben die falschen Kinder studiert; jedenfalls beobachte ich bei Kindern, die über sich selbst bestimmen, weit weniger Aggressionen als bei disziplinierten Kindern.“ (NEILL 1982, 312) und auch kaum Wettbewerbs- und Konkurrenzverhalten (ebd. 313).

Neill schrieb jedoch bald an Reich, dass in einigen Punkten die völlige Selbstregulierung der falsche Weg sei und zumindest einige Erwachsenen-Eingriffe bei Zoë nötig seien: dass Zoë, wenn sie abends zu lange wach war, am nächsten Tag schlechtgelaunt sei und viel weine, und dass sie an kalten Tagen zu dünne Kleidung tragen wolle. Er empfahl bezüglich Zubettgehen Strenge und stimmte seiner Frau voll zu, die Zoë trotz der Tränen warme Kleidung anzog.

Die Presse berichtete meist positiv über die neue Art, Kinder großzubringen, und über das unkomplizierte, furchtlose, glückliche, für sein Alter ungewöhnlich weit entwickelte Kind. Verbunden war damit eine milde Kritik, dass Selbstregulierung eine sehr harte Arbeit für ein so kleines Kind sei, und dass Zoë vielleicht deshalb ihre Saugflasche so liebe. Zeitschriftenfotos zeigen die zweijährige Zoë, die ihre Nahrung mühsam selbst schneidet, ohne fremde Hilfe in die Badewanne oder auf einen Baum klettert. Auch die Leserbriefe auf die Artikel waren überwiegend zustimmend (vgl. HICKLIN 1949, PROOPS 1949).

Neill achtete äußerst sorgfältig darauf, dass Zoë keinerlei negative Haltung zu ihrem Körper und ihrem Geschlecht erwarb, und so berichtete sie völlig unbefangen im Ort, dass Daddy ihre Mammi *befruchtet* habe, dass sie aus Mammis *Möse* (fanny) gekommen sei, und fragte Anwesende aus, wer denn sie befruchtet habe. Doch von den gestörten Kameraden übernahm sie schließlich doch die konventionellen sexualfeindlichen Anstandsvorstellungen, die Neill ihr hatte ersparen wollen, sowie ein dementsprechendes Vergnügen an Obszönität.

Es war Neill gar nicht recht, dass sein freies Kind seine Mutter deutlich mehr mochte als ihn, und das auch frei und deutlich äußerte. Dreijährig verlangte Zoë Lese-Unterricht, achtföhrig wollte sie zur Kirche gehen, da ihr der Kirchengesang gefiel. Trotz seiner Abneigung gegen Religion und Buchlernen versuchte Neill nie, Zoë seine Vorstellungen zu vermitteln, sie in irgendeine bestimmte Richtung zu beeinflussen oder zu formen. Seine (Summerhill-typischen) großen Sorgen über Zoës geringes schulisches Interesse äußerte er nur heimlich.

Zoë gegenüber war Neill unfähig, so zwischen Freiheit und Zügellosigkeit zu unterscheiden, wie er es Eltern stets empfohlen hatte: Er konnte ihr nichts abschlagen. Die (auch nach Neills Überzeugung) einfach unumgänglichen Einschränkungen blieben seiner Frau überlassen. Dies irritierte und amüsierte den Rest der Schule, und man empfand es als Triumph, als Neill zu Zoë, die nicht aus dem Meer kommen wollte, sagte: „Zoë, du musst wirklich lernen, das zu tun, was man dir sagt“ und ihr ein anderes Mal in derselben Situation – zu seinem eigenen Entsetzen – einen Klaps gab.

4.3 Gesellschaftsreform und revolutionäre Politik

Pädagogen fragen meist: Was muss ein Kind lernen, damit es in die bestehende gesellschaftliche Umwelt und Kultur passt und darin erfolgreich ist. Sie formulieren Erziehungsziele und Lehrziele, die das Kind erreichen soll, und organisieren Lehrgänge zur Erreichung sowie Prüf- und Bewertungssysteme zur Kontrolle des Ziels.

Neill, der sich nicht als Pädagoge verstand, dachte radikal *vom Kinde aus* und damit genau umgekehrt: Nicht Anpassung an die (und damit möglicherweise: vorwärtskommen in der) bestehende(n) Kultur und Gesellschaft ist Erziehungs- und letztlich Lebenszweck, sondern das individuelle Glück (als Selbstzweck). Es war grundsätzlich egal, ob ein Kind Straßenkehrer oder Professor wurde, und Neill hätte einen (nur mit Ehrlichkeit und Glück zu erkaufenden) Aufstieg in Herrschaftspositionen als Misserfolg empfunden.¹⁵

Neills Grundfrage lautet daher: Wie muss die Umwelt beschaffen sein, damit das Kind mit seinen mitgegebenen Bedürfnissen darin glücklich sein kann. Sein Grundgedanke war von Anfang an, die Umgebung, die Schule kindgeeignet zu machen, nicht die Kinder schulgeeignet. Schon im Entwurf der geplanten Internationalen Schule in Hellerau schrieb er: „Selbstverständlich muss die Schule sich an das Kind anpassen, nicht das Kind an die Schule“ (NEILL 1922, 33, Übersetzung von mir; vgl. NEILL 1969, 22).

Für obige Pädagogen sind Umwelt, Kultur und Gesellschaft vorgegeben, ihre Anforderungen müssen erfüllt werden. Das Kind dagegen ist (noch) defizitär und zu verändern. Für Neill war das jeweilige Kind vorgegeben und Kultur und Gesellschaft defizitär und so zu verändern, zu reformieren oder zu revolutionieren, bis sie den natürlichen Bedürfnissen des Menschen Raum bieten. In Summerhill versuchte er im kleinen, eine geeignete Umwelt zu schaffen. Darüber hinaus hielt er drastische Gesellschaftsveränderungen für notwendig.

4.3.1 *Freudomarxismus: autoritärer Charakter und antiautoritäre Kulturrevolution*

Der wesentliche Faktor der geschichtlichen Entwicklung ist für Marxisten die Dialektik von Produktivkräften (Stand der Technikentwicklung etc.) und Produktionsverhältnissen (Staats- und Gesellschaftsformen): Wird die Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkräfte allzu sehr von den Produktionsverhältnissen behindert, so wird nach Marx die Gesellschaftsform durch eine Revolution der benachteiligten Gesellschaftsklasse umgestürzt. Zur Zeit des ersten Weltkrieges

15 "I'd be very disappointed if a Summerhill child became Prime Minister. I'd feel I'd failed." (Neill in Walmsley 1969, unpaginiert, S. 19).

„Ich bin völlig davon überzeugt: Wenn Lyndon Baines Johnson längere Zeit Schüler in Summerhill gewesen wäre, wäre er sicher nicht Präsident der Vereinigten Staaten geworden; um nämlich diese Machtstellung zu erringen, braucht man eine gute Portion Heuchelei, und um sie zu behalten, muss man weiter heucheln.“ (Neill in Segefjord 1971, 22 f.)

galt die Situation allgemein als *objektiv* reif dazu, doch die als sicher erwartete sozialistische Revolution der Arbeiterklasse blieb aus: In Russland etablierte sich stattdessen nach einem Militärputsch (Oktoberrevolution) eine selbstherrliche Parteidiktatur, in Deutschland und den westlichen Industrieländern entstanden oder blieben bürgerliche Republiken.

Diese ganz unerwartete Entwicklung war dringend erklärungsbedürftig. Zur Erklärung der ausgebliebenen Revolution in *objektiv* revolutionärer Situation wurde von einem Teil der Marxisten der *subjektive Faktor* herangezogen: Durch Erziehung und die Lebensweise in der autoritär strukturierten bürgerlichen Gesellschaft werden auch die Arbeiter zu *autoritären Menschen* mit *autoritärem Charakter*, die zur befreienden Revolution unfähig sind. Da die unterdrückende Herrschaft nicht nur auf einer ökonomischen, sondern auch auf einer psychischen Struktur beruhe, müsse der bisherige Marxismus nun durch die Psychologie Freuds (und/oder seiner Schüler Alfred Adler und Wilhelm Reich) ergänzt werden zum *Freudomarxismus* (der Begriff wird im Folgenden im weiteren Sinne verwendet, die Adlermarxisten und Reichianer einschließend).

Der Freud-Schüler Wilhelm Reich¹⁶ und ebenso sein Freund Neill kritisierten die konservativen Gesellschaftsvorstellungen und das pessimistische Menschenbild

16 Wilhelm Reich (* 1897) wurde 1920 noch als Student Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Gesellschaft. Nach seiner Promotion zum Dr. med. Mitte 1922 wurde er bis 1928 Erster Klinischer Assistent in der soeben (1922) erst von Freud begründeten Psychoanalytischen Poliklinik in Wien, dann deren Vizedirektor.

Reich suchte nicht mehr einzelne Symptome und Neurosen zu heilen, sondern die *Reaktionsbasis* dieser Neurosen, den *neurotischen Charakter*, die typische stereotype Weise des Agierens und Reagierens einer Person.

Bei seiner psychotherapeutischen Arbeit in den (für die Psychoanalyse neuen) ärmeren Bevölkerungsschichten kam er zur Überzeugung, dass die psychischen Probleme der Sexualunterdrückung entspringen. Er konzentrierte sich stärker auf Sexualität im ursprünglichen (nicht auf jegliche Form der Lust erweiterten) Wortsinn (Genitalität). Reich beobachtete, dass bei Neurotikern stets auch die Lustempfindung gestört ist, insbesondere die sexuelle Lustempfindung als die im Erwachsenenalter wichtigste Lustquelle. Eine gestörte Genitalität steht bei Reich im Zentrum der Neurose. Als absolutes und objektives (physiologisches) Gesundheits- und Heilungskriterium setzte er deshalb die Fähigkeit, lustvolle Befriedigung zu empfinden (*orgastische Potenz*). Er sah im Orgasmus eine Entladung der vom Körper überschüssig erzeugten Libidoenergie. Sofern diese Energie nicht entladen, sondern dauerhaft *gestaut* werde, *speise* sie neurotische Symptome.

Er beschäftigte sich mit sozialen Ursachen psychischer Erkrankungen und verknüpfte die Psychoanalyse mit sozialen und politischen Bestrebungen, war zeitweilig auch Mitglied der kommunistischen Partei. Im 1929 erschienen Buch *Dialektischer Materialismus und Psychoanalyse* suchte er Marxismus und Psychoanalyse zu verbinden.

1929 gründete er die *Sozialistische Gesellschaft für Sexualberatung und Sexualforschung* mit einer kostenlosen Sexualberatungsklinik für Arbeiter und Angestellte in den ärmeren Vierteln Wiens. Die meisten Besucher waren Ledige, schwangere Mädchen sowie Jugendliche, die Rat bei der Empfängnisverhütung suchten und von den amtlichen Stellen abgewiesen wurden. Hauptthemen waren die Beratung zur (sexualitätsbejahenden) Kindererziehung, Sexualerziehung, Geburtenkontrolle (Empfängnisverhütung, Abtreibung), Ehe- und Sexualberatung.

Im Jahr 1930 zog Reich nach Berlin und konzentrierte sich stark auf politische Arbeit und seine Politische Psychologie. Sein als Unterorganisation der KPD gegründeter Verband SEXPOL (SEXual POLITik) bzw. *Deutscher Reichsverband für Proletarische Sexualpolitik*

Freuds.¹⁷ Neill beklagt, dass Freudianer nicht an Freiheit glauben und nicht einmal für ihre Sichtweise der Sexualität öffentlich eintreten.

„Ich bin sicher, Freud selbst hielt nicht viel von Freiheit für Kinder. Er blieb Paternalist.“ (NEILL 1982, 267)



Abbildung 24: A.S. Neill und sein Freund Wilhelm Reich

Reich sah den freudianischen *Aggressionstrieb* und *Todestrieb* nicht als natürliche, angeborene Triebe an, sondern als in der Erziehung *kulturell erworbene Cha-*

wurde schon nach einigen Monaten von der Parteileitung wieder liquidiert. Dieser forderte u. a. Gesetzesänderungen bei Eheschließung, Abtreibung und Homosexualität, Heimurlaub für Strafgefangene und freie Empfängnisverhütung für Jugendliche (Vgl. Gente 1970).

Reich floh nach Skandinavien und emigrierte 1939 in die USA, wo er zunächst an der New School for Social Research in New York lehrte, bevor er in Maine ein eigenes Forschungszentrum gründete.

Reich suchte von Anfang an nach einer physischen Fundierung der psychischen Triebenergie Libido und glaubte sie physikalisch als Orgon-Energie entdeckt zu haben, die er in Orgon-Akkumulatoren (mit diversen Metall- und anderen Schichten überzogene Räume/Kisten) aufzufangen und zu messen suchte. Er experimentierte ebenfalls mit der Beeinflussung von Atmosphäre und Wetter. Seine physikalischen Ergebnisse und Theorien sind extrem umstritten.

Literatur zu Person und Arbeit Reichs: Ollendorff-Reich (1975); Laska (1981); Boadella (1983); Neill (1983).

- 17 Sigmund Freud hatte 1920 unter dem Eindruck des ersten Weltkrieges einen angeborenen Aggressionstrieb und später einen Todestrieb postuliert, eine angeborene Feindseligkeit des Menschen, und hatte Leiden und Leidenmachen demgemäß als unumgänglich angesehen. Diese natürliche Feindseligkeit sollte durch eine konservativ-hierarchische, durchaus autoritäre Gesellschaft unterdrückt werden. Dem entsprach Freuds Vorstellung einer nicht zu beseitigenden natürlichen Ungleichheit der Menschen, und dass die Masse der Abhängigen einer Autorität bedürfen. Freud und die an ihm orientierte psychoanalytische Pädagogik betonten nicht Triebbefreiung, sondern Trieb einschränkung, Triebbeherrschung, Verbot und Triebhemmung, allerdings in möglichst unschädlichen Formen: als Ablenkung, Umlenkung, Triebsublimierung.

raktereigenschaften. Nach Reich (und Lane und Neill) sind Menschen *von Natur aus* friedlich und liebevoll und nicht mit Aggressionstrieb und Todestrieb behaftet. Erst eine massiv bedürfnisfeindliche autoritäre Erziehung mache sie aggressiv. Bei freiem Aufwachsen und befriedigendem Sexualleben bleibe dagegen der friedfertige, lebensbejahende Charakter und die Fähigkeit, Lust zu empfinden, bestehen.

Die bedürfnisfeindliche Erziehung sei Produkt der patriarchalischen Klassen-Gesellschaft und der damit zusammenhängenden sexuellen und politischen Unterdrückung. Die aber sei seit der frühen Jungsteinzeit vor über sechstausend Jahren, seit dem Übergang von mutterrechtlicher zu patriarchalischer Gesellschaft (und damit zur Klassenherrschaft) der Normalfall.

Die in den nicht-patriarchalischen Kulturen noch wirksame friedliche (eigentliche) Menschennatur suchte Reich zu untermauern mit den Forschungsergebnissen Malinowskis bei den erst kurz zuvor (unter Kolonialherrschaft) vom Mutterrecht abgegangenen Trobriand-Insulanern, die er als außerordentlich friedlich und kaum sexualunterdrückend schilderte.

Eine autoritäre, sexualfeindliche, *restriktive Erziehung*, die andauernde Unterdrückung der natürlichen Triebe von Geburt an erzeuge die starre *autoritäre Charakterstruktur*, die Unfähigkeit, Lust zu empfinden und natürlich und spontan zu reagieren, gepaart mit sadistischen, aggressiven Charakterzügen und anfällig für autoritäre und faschistische Organisationen. Der *Charakterpanzer* dient als Schutz gegen die feindliche Umwelt einerseits und gegen die bedrohlichen (verdrängten) eigenen Triebbedürfnisse andererseits und äußere sich körperlich im *Muskelpanzer* (*harte Männer!*), den Reich durch eine Verbindung von Gespräch und Körpermassage (Vegetotherapie) aufzulösen suchte.

Oben-Unten-Beziehungen, Herrschafts- und Machtstreben, Konkurrenz, Angst, Gehorsam und Unterordnung durchziehen die ganze bürgerliche Gesellschaft, auch die sozialistischen Parteien und Gewerkschaften. Auch dort herrschen Männer über Frauen, Alte über Junge, Funktionäre über Mitglieder. Auch dort wird autoritär erzogen, entstehen autoritär strukturierte Menschen, die zu Solidarität, Revolution und Sozialismus unfähig sind.

Nach freudomarxistischer Sicht müssen die Gesellschaftsmitglieder von der wirtschaftlichen *und* der sexuellen Unterdrückung befreit werden. Für eine andere, freiere Gesellschaft bedarf es nun primär einer *anderen Lebensweise* und einer *anderen Erziehung*: der Befreiung von Angst und geistig-psychischer Autorität. Diese psychische Befreiung erfolgt weniger im öffentlichen Bereich von Gesellschaft, Staat und Wirtschaft, sondern vor allem im persönlichen Privatbereich von Liebe, Ehe, Sexualität, Familie, Erziehung, Moral und religiöser Orientierung. Ein großer Teil der kulturevolutionären Forderungen bezieht sich auf Sexualität und Geschlechtsrolle (ein Teil davon wurde insbesondere seit den 1960er Jahren verwirklicht, meist ohne kulturevolutionären Anspruch).

Dabei wird die bisherige Reihenfolge umgedreht: Sozialismus entsteht (wie gesehen) nicht durch die politische Revolution als einmaligem Gewaltakt, nach dem sich dann auch die Kultur (Überbau) umstrukturiert. Sondern die sich langsam und

stückweise über einen langen Zeitraum vollziehende *kulturelle Revolution*, die Umstrukturierung der gesamten Kultur nach einem neuen (sozialistischen) Prinzip, wird schließlich auch die *politische und soziale Demokratie* mit sozialistischer Bedarfswirtschaft statt kapitalistischer Warenwirtschaft hervorbringen.

Überall muss die *Zwangsautorität* weichen, damit sich unautoritäre *Neue Menschen* und nicht traditionelle *autoritäre Machtmenschen* entwickeln. Wesentlicher Punkt ist die Abschaffung der *patriarchalischen Zwangsfamilie* und *Zwangsehe*: Die kaum scheidbare lebenslange monogame Ehe mit gesetzlich festgeschriebener Herrscherposition des Ehemannes bzw. Vaters war das einzig legale Modell sexueller Beziehungen.

An ihre Stelle sollten die absolute Gleichberechtigung und Befreiung der Geschlechter treten: Frauenemanzipation, gleiche Berufstätigkeit von Frau und Mann und *Sexuelle Revolution* (Buchtitel REICHS), Trieb- und Sexualbejahung, freie Liebe, freie Empfängnisverhütung und Abtreibung, freie Jugendsexualität. Das bedeutete eine weitgehende Auflösung der Familie, die durch eine ausgebaute gesellschaftliche (nicht familiäre), freiheitliche und sexualitätsbejahende koedukative Kindererziehung (mit Sexualaufklärung) in Kindergärten, Heimen, Horten etc. ergänzt werden sollte. Hinzu kommt eine andere gesellschaftliche Organisation (Rätesystem; Reichs Arbeitsdemokratie).

In der kurzen relativ freien frühsowjetischen Phase wurden diese Forderungen in Sowjetrussland und der Räte-Ukraine offiziell übernommen, was Neills zeitweilige Begeisterung für diese Länder erklärt.¹⁸ Im Zusammenhang mit diesem Konzept muss auch Neills starke Befürwortung der kollektiven Kindererziehung zum frühestmöglichen Zeitpunkt (etwa dreijährig) gesehen werden. Er war dafür viel kritisiert worden, später auch von etlichen der so früh übernommenen Kinder. Aufgrund der Erfahrung mit seiner eigenen Tochter hob Neill das früheste Eintrittsalter in Summerhill auf fünf Jahre an, da Kinder solange die Liebe und Wärme ihrer Mutter benötigten.

18 In der relativ freien frühsowjetischen Phase übernahm der Sowjetstaat in seinen Gesetzen und Dekreten die allermodernsten Konzepte, während andere europäische und amerikanische Länder erst darüber redeten: Montessorierziehung, Rhythmische Gymnastik, allgemeine Koedukation, Selbstregierung, Arbeitsschule, generelles striktes Verbot der Körperstrafen, Abschaffung der Schuluniformen und der Hausaufgaben, die Abschaffung des Religionsunterrichts in staatlichen Schulen, die Gleichstellung und Gleichbezahlung aller Lehrer.

Das Sexual- und Familienrecht entsprach weitgehend Reichs Forderungen, ebenso die (eher durch Krieg, Bürgerkrieg und Gesellschaftsumwälzung als durch Gesetz bewirkte) starke Familienauflösung.

Viele Reformen wurden allerdings nur äußerst unvollkommen in die Praxis umgesetzt. Angesichts des extremen Mangels und der mangelhaften Ausbildung des Personals ist ein massiver Wandel der tatsächlichen Erziehungspraktiken unwahrscheinlich.

Die mangelnde Umsetzung und schließlich Rücknahme der Reformen wurden im Ausland nur sehr langsam bekannt. Die meisten Enthusiasten (wie Neill) glaubten es über lange Jahre nicht und wollten es auch nicht glauben. Ende der 20er Jahre unter Stalin wurden die Reformen ganz gestoppt und zurückgenommen. Sogar die Koedukation wurde abgeschafft, um die Geschlechter getrennt zu soldatischen Männern und mütterlichen Frauen zu erziehen.

Der Begriff *antiautoritär* bezeichnet zunächst eine politische Haltung im Anarchismus, Syndikalismus und Rätekommunismus, in den 60er Jahren auch in der Frühphase der Studentenbewegung. Von dort gelangte er wohl vor allem über Alice und Otto Rühle, die ihn schon Mitte der 1920er Jahre so verwendeten (z. B. in: JENA 1925), auch in die Pädagogik.

Infolge des vom Rowohlt-Verlag geschickt gewählten deutschsprachigen Taschenbuchtittels *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* gelten Neill und Summerhill als der Hauptvertreter und das Standardmodell der *antiautoritären Erziehung* der 60er Jahre. NEILL (1982, 246) distanzierte sich zwar ausdrücklich vom Begriff antiautoritär, da er nicht für eine politische Studenten-Bewegung in Deutschland, auf die er keinerlei Einfluss hatte (und die sich rasch dem autoritären Bolschewismus der *studentischen Arbeiterparteien* zuwandte), verantwortlich gemacht werden wollte. Sachlich und inhaltlich ist der Begriff *antiautoritär* für Neill zutreffend, und seine Ablehnung des Begriffs war nicht prinzipiell:

„Ich bin sicherlich anti-autoritär, gegen die Autorität von oben, aber nicht gegen eine Form von Autorität, wie wir sie in Summerhill haben.“ (Neill im Interview in DER MYTHOS SUMMERHILL 1971, 42)

„Summerhill ist dann ‚antiautoritär‘, wenn unter ‚autoritär‘ die Herrschaft der Erwachsenen über die Kinder verstanden wird.“ (NEILL 1970d, 25) Vgl. zum Begriffsstreit bei Neill auch SCHMIDT-HERRMANN 1987, 106, 218 (Anm 52).

Die Diskussion in Deutschland hängte sich in starkem Maße am *Begriff* antiautoritär auf, wobei zudem oftmals (fälschlich) *autoritär* mit *Autorität* mehr oder weniger gleichgesetzt wurde: *antiautoritär* wird von konservativen Kritikern bis heute als *anti Autorität* missverstanden, als Ablehnung, Abschaffung und Bruch prinzipiell aller Regeln und Verbindlichkeit.

Neills antiautoritären pädagogischen und politischen Vorstellungen waren zwar eine Minderheitenposition, aber keineswegs einmalig, sondern in freudomarxistischen Kreisen verbreitet. Dies zeigen die politischen und pädagogisch/psychologischen Vorstellungen des KPD- und KAPD- Mitbegründers und führenden deutschen Rätekommunisten Otto Rühle und seiner Frau Alice Gerstel-Rühle, aber auch Wilhelm Reichs. Neills Besonderheit ist allerdings, dass er diese Vorstellungen nicht nur theoretisch entwarf, sondern in einer Heimschule auch tatsächlich radikal praktizierte.

Das Konzept des (mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zusammenhängenden) *autoritären Charakters* wurde von Freudomarxisten im *Institut für Sozialforschung* (Frankfurter Schule, mit Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse und Erich Fromm), Adler-Marxisten wie Otto und Alice Rühle und Reichianern wie Wilhelm Reich (in seinem Buch *Massenpsychologie des Faschismus*) auch zur Erklärung des aufkommenden Faschismus verwendet und spielte vor allem in der antiautoritären Frühphase der Studentenbewegung der 60er Jahre eine herausragende Rolle: Faschistische Politiker mussten die bereits latent vorhandenen Faschisten (autoritären Charaktere) lediglich organisieren, keinesfalls erzeugen.

Diese antiautoritäre Studentenbewegung der 1960er Jahre befasste sich stark mit Psychoanalyse und gemeinschaftlicher antiautoritärer Selbstregulierung der *Kleinkinder* in Familie und Kindergarten (Kinderladenbewegung), erinnerte sich (u.a. in Raubdrucken) auch nachdrücklich an Praktiker und Theoretiker der Kinderrepublikbewegung (Bernfeld, Makarenko, Neill, Rühle, Reich, frühsojwetische Republiken, sozialdemokratische deutschen Falkenrepubliken), drang aber nicht tiefer in die Thematik selbstregierter Heime ein.

4.3.1.1 Rühles ‚kommunistisches Schulprogramm‘ von 1920

Neill hatte sowohl hinsichtlich der Biographie wie auch der Ansichten große Ähnlichkeit¹⁹ mit dem wegen sozialistischer und freidenkerischer Tätigkeit entlassenen Junglehrer, Redakteur, Landtagsabgeordneten, SPD-Schulexperten im Reichstag, KPD- und KAPD- und AAUE (Syndikalistin)- Mitbegründer und führenden deutschen Rätekommunisten Otto Rühle (* 1874). Trotz ihres gleichzeitigen Wirkens im Dresdener Norden haben sie aber offenbar nichts voneinander gewusst. Beide waren ausdrückliche Befürworter selbstregierter Kinderrepubliken und beide waren bedeutende pädagogische Vorbilder der *antiautoritären Bewegung* der 1960er Jahre.

Otto Rühles schon 1920 veröffentlichte Idealvorstellung einer kommunistischen Schulerziehung könnte auch als treffende Schilderung von Summerhill gelten:

„Die Kinder finden sich nach *Neigungs- und Begabungsgruppen* zusammen, die in ihrer Konsistenz unausgesetzt wechseln, denn das Kind genießt [...] die *größte Wahlfreiheit* und das *freieste Bestimmungsrecht* in bezug auf Arbeit und Unterricht. Der geistige Zwang hört auf. Es gibt keine allgemein verbindlichen Lehrgänge und keine am grünen Tisch für das ‚Normalkind‘ entworfenen, amtlich verfügbaren Lehrpläne mehr.“ (O. RÜHLE 1920a, 26)

19 Beide waren aus kleinen Verhältnissen stammende Volksschullehrer, freiheitliche Sozialisten, international denkende, mit feministischen Ausländerinnen verheiratete Kriegsgegner, die sich stark mit Tiefenpsychologie befassten und – mit Schwerpunkt radikal freiheitlicher Kindererziehung – sich als Herausgeber pädagogischer Zeitschriften und als pädagogische Schriftsteller betätigten. Über Otto Rühles kurzfristige eigene Heimerziehungspraxis 1918-1920 im Kindererholungsheim der I. A. H. (kommunistische Internationale Arbeiter Hilfe) im *Waldhaus* in Mulda/Erzgebirge ist kaum etwas bekannt (vgl. Maneck 1976, 11).

Rühles Argumentation wurde von Otto Felix Kanitz (in der österreichischen sozialdemokratischen Kinderfreunde- und Falken-Bewegung) weitergeführt und gelangte auf diesem Wege gegen Ende der 20er Jahre auch in die deutsche Kinderfreunde- und Falkenbewegung von Kurt Löwenstein mit ihren riesigen Sommerzeltlager- Kinderrepubliken. Kanitz war ebenfalls ein für die antiautoritäre Bewegung der 60er Jahre wesentlicher Pädagoge.

Die einzig nachweisbare Verbindung zwischen Neill und Rühle ist der Schulleiter der Volksschule Hellerau, Max Nitzsche, der 1922 auch Mitglied des Aufsichtsrats der von Neill mitgegründeten *Neue Schule AG* war und der in Rühles Zeitschrift *Das proletarische Kind* schrieb (2.1926,6: 129 ff.). Diese Zeitschrift forderte ausdrücklich Kinderrepubliken, berichtete aber nur über die von Paul Felix Lazarsfeld und Ludwig Wagner, aber über keine andere (2.1926, 1: 8 ff., 13 ff.); auch nicht über die in unmittelbarer Nähe gelegene Ausländerabteilung Neills in Hellerau.

„Im übrigen sind Strafen, welcher Form auch, unter allen Umständen ausgeschlossen.“ (O. RÜHLE 1920a, 27)

„Doch auch auf anderem Wege noch werden Kindergärten und Spielschule zu Weckern des Gemeinschaftssinnes und Pflegern sozialer Gefühle. Indem das Kind sich eingliedert in die lebendige Kette der jugendlichen Spiel- und Arbeitsgemeinschaft, muss es sich anpassen, eingewöhnen, unterordnen; es muss Rücksicht nehmen, verzichten und fordern, sein Recht wahren und kämpfend seinen Platz behaupten – genau wie die Erwachsenen draußen im Leben. Ängstlichkeit und Schüchternheit setzen sich in Entschlossenheit und Schlagfertigkeit um; Mangel an Selbstvertrauen verwandelt sich in Kraft, Ausdauer und Mut. Übereifer und Jähzorn werden gebändigt; Unsoziales wird ausgemerzt. So wird das Kind geübt in Tugenden, ohne die es ein Zusammenleben von Menschen nicht gibt, in Verträglichkeit, Gefälligkeit, Unterordnung unter das Ganze, Selbstdisziplin, Solidarität. ‚Wo kann denn das Kind‘, fragt Jean Paul, ‚seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben und Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaat unter seinesgleichen? Schulet Kinder durch Kinder! Der Eintritt in den großen Kinderspielplatz ist für sie einer in die große Welt.“ (O. RÜHLE 1920a, 21 f.)

„Nur Religion als Lehrfach hat aufgehört zu existieren. Sie ist eine reine Privatangelegenheit geworden – soweit für dieses Opium noch Bedarf vorhanden ist. Im Geschichtsunterricht und in der Philosophie wird ihre historische Beleuchtung und Würdigung den Platz finden, der ihr im Rahmen der Wissenschaft zukommt. Sonst aber hat sie in der Schule nichts mehr zu suchen.“ (O. RÜHLE 1920a, 34 f.)

Die Selbstregierung der Schulen geschieht nach dem Räte-Prinzip: „Die Lehrer, befreit von dem behördlichen Stachelhalsband des Rektorats und der Schulinspektion, wählen *Fachschulräte*, die Schüler schaffen sich in *Schülerräten* ihre Vertretung.

Zusammengefasst wird die Verwaltung des Erziehungs- und Unterrichtsbetriebs einer Schulgemeinde im *Schulgemeinderat*, der gebildet ist aus gewählten Vertretern der Arbeitereltern, der Lehrer, der Schüler (von einer bestimmten Stufe an) und der Regierung, d. h. des Arbeiterrats. Dieser Schulgemeinderat stellt die Lehrkräfte an und kontrolliert ihre Tätigkeit“ (O. RÜHLE 1920a, 38).

4.3.1.2 Prophylaxe statt Therapie

Da der gesellschaftlich/kulturell erzeugte *Todestrieb* (Freud) bzw. die *emotionale Pest* (Reich) infolge der autoritären Prägung keine *vereinzelt* auftretende Erscheinung, sondern der gesellschaftliche Regelfall, die *Normalität* war, sah Reich die engen Grenzen individueller Therapie: solange der autoritäre Charakter von der Gesellschaft täglich neu erzeugt wurde, war individuelle Therapie aussichtslos.

Anders als die Freudianer hielten Reich, Lane und Neill Neurosen grundsätzlich für vermeidbar: Der Konflikt zwischen den Ansprüchen der natürlichen Triebaus-

stattung und denen der Gesellschaft erschien ihnen nicht (wie Freud meinte) unbedingt notwendig, sondern konnte abgebaut werden, indem die Gesellschaft Freiheit gewährt und Kinder ohne Zwang und Gewalt erzogen werden. Die persönliche Begegnungen mit zwei herausragenden Praktikern freier Kindererziehung, A. S. Neill und Wera Schmidt²⁰, ermutigten Reich in seinen Prophylaxe-Hoffnungen.

„Der Haken an der Psychoanalyse ist, dass sie sich mit Worten befasst, während aller Schaden einem Kind zugefügt wird, bevor es sprechen kann.“ (Reich, in NEILL 1982, 177)

„Ich zweifle, ob irgendeine Therapie je zu den Wurzeln der Neurosen vordringen wird. In den frühen zwanziger Jahren forschten wir alle nach dem berühmten, die Krankheit verursachenden Trauma. Wir fanden es nie, weil kein Trauma existierte, wohl aber eine Überfülle traumatischer Erlebnisse vom Augenblick der Geburt an. Reich erkannte, dass nicht Therapie die Antwort war, sondern nur Prophylaxe“ (NEILL 1982, 174).

4.3.2 *Neills Haltung zur Politik*

Neill wurde häufig wahrgenommen als unpolitisch oder bürgerlich, der unpolitische Leiter einer teuren Privatschule für wohlhabende Kreise, der es zudem ablehnte, Kinder zum Klassenkampf zu erziehen. Er versuchte gelegentlich auch, sich als unpolitisch darzustellen (vgl. NEILL 1982, 246). Neill äußerte häufiger, dass Politik nicht seine Sache sei und ihn nicht interessiere (vgl. z.B. NEILL 1969, 40; 1970d, 25; 1982, 246, 255 f., 259). Politische Bemerkungen machte er eher nebenbei und vor allem in Briefen. Das erklärt und entschuldigt die landläufige Auffassung.

Man darf die Neill'schen Äußerungen hier nicht einfach wörtlich nehmen: Auf Äußerungen wie „Ich hörte auf, mich mit Politik, welcher Art auch immer, zu beschäftigen“ (NEILL 1982, 255), „Ich habe keine politische Überzeugung“ (ebd. 256), „Ich gab die Politik auf“ (ebd. 260) folgt rasch auch ein sehr massives politisches Bekenntnis zur Revolution:

„Nieder mit dem Kapitalismus! Lasst die Arbeiter die Kontrolle übernehmen! In Russland taten sie es. Utopia war Wirklichkeit geworden. Eine Welt ohne Profit und Klassen. Das war 1917. Heute, 1972, sind die Arbeiter Schafe, die von gar nicht so freundlichen Schäfern geführt werden.“ (NEILL 1982, 262)

Neill scheint den Begriff *Politik* generell im Sinne kurzfristig aktueller Tages-, Partei- und Regierungspolitik zu benutzen, für die großen Ideologien, Betrügerei-

20 Wera Schmidt leitete während der relativ liberalen Erziehungspolitik vor der Stalin-Ära das am 21.8.21 gegründete, psychoanalytisch orientierte Kinderheim-Laboratorium in Moskau mit dreißig ein-bis fünfjährigen Kleinkindern. Das Heim (eher: die Psychoanalyse selbst) wurde bereits nach drei Monaten aufgrund von dramatischen sexuellen Gerüchten Gegenstand einer offiziellen mehrmonatigen Untersuchung und sollte unter technischen Vorwänden geschlossen werden, wurde jedoch ab April 1922 in verkleinerter Form von deutschen und russische Bergarbeiterverbänden und dem neu gegründeten staatlichen Institut für Psychoanalyse übernommen. Unter dem Druck der Gegner musste es schließlich schließen.

en, das Anzetteln von Kriegen, für die Macht- und Interessenpolitik korrupter Politiker über das machtlose, durch autoritäre Erziehung niedergehaltene Volk. *Diese* Politik war von seinen libertär-sozialistischen Vorstellungen so weit entfernt, dass sie ihn kaum noch interessierte und er damit nichts zu tun haben wollte: er beobachtete sie zwar bis zum Tod von außen in den von ihm abonnierten vier Tages- und drei Wochenzeitungen, beteiligte sich aber nach dem zweiten Weltkrieg kaum noch aktiv.

Solange die Politik – auch unter der sozialistischen britischen Regierung – den Problemen nicht auf den Grund ging, sondern nur der weiteren Unterdrückung der Bevölkerung diente, solange auch das Erziehungswesen so grundfalsch organisiert war, dass Kinder in staatlichen Pflicht-Schulen mit staatlich gelieferten Rohrstöcken zu Lernleistungen und Disziplin geprügelt²¹ wurden, solange waren die Einzelheiten dieser grundfalschen Politik für Neill uninteressant.

„Ich gab die Politik auf, weil sie den Dingen nicht auf den Grund geht. Denn selbst in einer sozialistischen Regierung wird die Politik vom Establishment bestimmt, von den Verteidigern des Status quo.“ (NEILL 1982, 260)

Politik trägt nicht dazu bei, „jene repressive Institution zu ändern, die wir Erziehung nennen. Sie tut eher das Gegenteil. Sie programmiert Kinder so, dass sie den jeweils herrschenden Mächten, den politischen und wirtschaftlichen Bossen folgen“ (NEILL 1970d, 25).

Neill war kein im landläufigen Sinne *unpolitischer Mensch*, im Gegenteil: Er war seit 1913 Mitglied der sozialistischen Labour Party, sympathisierte schon als junger Lehrer mit dem britischen *Gildensozialismus* (Selbstverwaltungs-Genossenschaften), bezeichnete sich 1917 in *A Dominie Dismissed* als den einzigen Sozialisten des Dorfes und forderte zum Sturz des Kapitalismus auf. Er abonnierte radikale Magazine wie *New Statesman* und *New Age* und schrieb Artikel für sie.

Der Höhepunkt seines politischen Engagements lag in den dreißiger Jahren, als er sich im spanischen Bürgerkrieg und zur Rettung von Nazi-Verfolgten engagierte.

Viele Lehrer und auch Eltern in Summerhill waren linksgerichtet, etliche gehörten der Kommunistischen Partei an, viele beteiligten sich sehr aktiv an der Lokalpolitik. Die Monatszeitung *The Leiston Leader*, die von fast der Hälfte der Einwohner gekauft wurde, entstand anfänglich auf Neills Vervielfältigungsmaschine. Summerhill galt allgemein als kommunistisch, Neill selbst schwankte zwischen der unabhängigen Sozialdemokratie (ILP) und den Kommunisten und bezeichnete

21 Erst am 23. Juli 1986 wurden mit der geringstmöglichen Parlamentsmehrheit von einer Stimme und gegen den entschiedenen Widerstand des Erziehungsministers der (bis dahin amtlich gelieferte) Rohrstock und die förmliche Prügelstrafe in öffentlichen Volksschulen Englands abgeschafft. Dieser Beschluss bezieht sich nur auf Rohrstöcke, nicht auf Ohrfeigen etc. (vgl. Caning in State Schools... 1986).

Nach Meinungsumfragen befürworten derzeit 68% der Briten die Wiedereinführung des Rohrstocks in Schulen. Über eine von der Erziehungsministerin betriebene Wiedereinführung des Rohrstocks sollte Anfang 1997 im Parlament abgestimmt werden (vgl. Bebbler 1996, Luyken 1996, Rohrstock erwünscht 1996).

sich und Russell in einem Brief an Bertrand Russell als die einzigen radikalen kommunistischen Erzieher (the out and outer Bolshies of education, etwa Dezember 1930, zitiert in CROALL 1984, 167).

Einige Schüler wurden später selbst Mitglieder der Kommunistischen Partei und führten – auch nachdem sie Summerhill längst verlassen hatten – politische Debatten mit Neill, der die Sowjetunion seit der Mitte der 30er Jahre als tyrannische Diktatur sah, die jegliche Freiheit unterdrückt. In ausdrücklicher Abgrenzung zum stalinistischen Kommunismus der Sowjetunion, unter dem Summerhill nicht bestehen könne, schrieb er:

„Ich will Kommunismus, d. h. eine Nicht-Profit-Gesellschaft, PLUS die Unabhängigkeit des Individuums, für die Summerhill steht.“ (CROALL 1984, 245; „...“ dort; Übersetzung von mir)

Neill bezeichnete sich als *communist mit kleinem c*: Den politischen Kommunismus Moskauer Prägung (als Eigenname groß geschrieben: *Communist*), lehnte er ausdrücklich ab, erklärte sich aber zum kommunistischen Menschen (als Eigenschaftswort kleingeschrieben: *communist*), bekannte sich zum Gemeinschaftsleben und Gemeineigentum, dazu, alles mit dem Personal und den Kindern zu teilen, zum *Kommunismus Jesu* (vgl. NEILL 1982, 257; CROALL 1984, 318).

Neill abonnierte und las linke Bücher und äußerte sich in seinen Briefen deutlich und ausführlich über die politische Lage. Er schrieb im September 1933 für die ILP über Summerhill und lehrte 1932 an der ILP-Sommerschule über *die freie Schule*.

Neill hegte eine ausgeprägte Abneigung gegen Nationalismen jeder Art und bekämpfte entschieden den autoritären, Furcht verbreitenden Faschismus. Summerhill nahm (ebenso wie auch Beacon Hill und Dartington Hall) eine Anzahl Juden und andere aus und vor Deutschland Geflüchtete auf, ermöglichte ihnen teilweise erst die Einreise aus Deutschland oder deutsch besetztem Gebiet oder suchte sie weiterzuvermitteln. Im Spanischen Bürgerkrieg organisierte Summerhill eine Spendenwerbe-Veranstaltung für die Spanienhilfe, nahm die Kinder zweier Kämpfer der Internationalen Brigaden auf und nach der Bombardierung von Guernica durch die deutsche Luftwaffe auch kostenlos einige Flüchtlingskinder.

Linke Theatergruppen spielten politische Stücke und hielten zwei ihrer Sommerschulen in Summerhill ab. Während des Krieges agitierte Neill für ein besseres Nachkriegs-Staatsschulsystem und veröffentlichte auch dazu ein Buch (*Hearts not Heads in the School*, 1945).

Auf den militärischen Sieg über den Faschismus folgte nicht der von Neill erwartete freiheitliche Sozialismus, sondern die Restauration der alten Macht- und Klassenverhältnisse und die Block-Aufteilung der Welt in Stalinismus und Kapitalismus, die einander mit ihren neuen Wasserstoffbombenarsenalen die Weltvernichtung androhten. Die jahrzehntelang gehegte Hoffnung auf radikale Verbesserung durch eine an Russland orientierte sozialistische Revolution musste Neill angesichts des Terrors und der reaktionären Gesellschaftspolitik Stalins aufgeben. Die sozialistischen Regierungen in England bewirkten ebenfalls keine revolutio-

nären Änderungen im Gesellschafts- und Erziehungssystem. Durch den Stalinismus, die moskauhörige Politik der Kommunisten sowie den reformistischen Kurs der sozialistischen Partei wurde der Begriff Sozialismus immer inhaltsleerer und hatte mit Neills Vorstellungen kaum mehr etwas gemein.

Neills politische Überzeugungen blieben unverändert, er bekannte sich – mit zunehmenden Schwierigkeiten – weiterhin zum Sozialismus und sah die Gesellschaft bis zu seinem Tode äußerst kritisch und mit großer Sorge, sah aber keine Möglichkeiten mehr, auf dem Wege über Parteien und Politik grundlegende (!) gesellschaftliche Änderungen zu erwirken. Er glaubte nicht mehr an Änderungen durch eine Demokratie „der schon in der Wiege kastrierten Massen“ (NEILL 1982, 246), wandte sich von der aktuellen Politik ab und engagierte sich nur noch sporadisch. Trotzdem wurde ihm aus politischen Gründen die Einreise in die USA verweigert, ebenso wie 1937 in die Sowjetunion.

Die Bedrohung der gesamten Menschheit durch einen thermonuklearen Dritten Weltkrieg machte Neill große Sorgen. Als 1961 während der Konflikte um den Bau der Berliner Mauer sich die Truppen dort kriegsbereit gegenüberstanden, trat der fast 78jährige Neill dem deutlich anarchistisch beeinflussten *Committee of 100* bei, das Methoden des *zivilen Ungehorsams* bevorzugte und dem auch Bertrand Russell angehörte. Das Committee organisierte eine Sitzblockade vor dem Polaris-Atomraketen-Lager an der Holy-Loch-Base in Schottland, an der auch Neill teilnahm. Er wurde wie erwartet festgenommen und knapp zwei Tage in Haft gehalten, bevor er zu 10 £ Geldstrafe oder 60 Gefängnistagen verurteilt wurde. Viele der Festgenommenen wählten die Gefängnisstrafe, Neill zahlte. Da bei der nächsten Festnahme Gefängnis drohte, und er das wegen der Schule nicht riskieren konnte, verließ er das *Committee* wieder.

Neill war nicht unpolitisch im Sinne von uninteressiert, sondern politisch so entschieden radikal eingestellt, dass er in der Politik keinen gangbaren Weg zu einer wirklich radikalen Gesellschaftsänderung mehr sah. Er ging aber durchaus davon aus, dass die freie Erziehung ganz automatisch auch revolutionierende Folgen haben würde. Und in dieser Revolution sah er die einzige Chance zur Rettung der Menschheit vor ihrer Selbstvernichtung.

4.3.3 *Politik, aber keine politische Erziehung*

Auch die Summerhill-Kinder beteiligten sich gern an den politischen Aktivitäten der dreißiger Jahre, schrieben Transparente, adressierten Umschläge, verteilten Flugblätter, besuchten Versammlungen. Neill missbilligte die Einbeziehung der Kinder und schritt ein, als Angestellte sie die Zeitung *Daily Worker* verkaufen lassen wollten: die Zeitung, die Neill selbst abonnierte und für die er manchmal schrieb. Denn Neill betonte, dass freie Erziehung einen freien offenen Geist erlauben müsse und die Kinder darum von jeglicher politischer *Formung* durch Erwachsene geschützt werden müssen: vor religiöser, aber auch politischer Propaganda jeglicher Art.

Neill betrieb keinerlei *politische Erziehung*, keine *Erziehung zur Revolution* oder auch nur *Erziehung zur Demokratie*. Deshalb spielte Politik in seiner Pädagogik

in der Tat absolut keine Rolle. Gerade die Konzentration auf die antiautoritäre Pädagogik muss bei Neill auch als bewusste revolutionäre Politik verstanden werden.

4.3.4 *Neill und die Religion*

Neill war überzeugter Atheist und hegte eine starke und bittere Abneigung gegenüber jeglicher Art organisierter Religion und Kirche: Nur ein Schwachsinniger könne die Bibel für wörtlich wahr halten! Das real existierende Christentum, den Calvinismus seiner Kindheit ebenso wie die katholische Kirche, betrachtete er als Feinde des menschlichen Fortschritts und Glücks. Diese Religion war ihm gleichbedeutend mit gewalttätigem, hasserfültem, lustfeindlichem, sexualfeindlichem, autoritärem, intolerantem, Furcht verbreitendem Moralismus und dem Schlagen von Kindern. Von strenggläubigen Eltern sprach er deshalb meist mit Abneigung, ebenso von den USA, „diesem christlichen Land“ ... „wo jeder ein Schießbeisen mit sich herumtragen kann“ (NEILL 1982, 163).

Neill sah die ursprünglich liebevolle Religion Jesu als von den herrschenden Klassen mit Kirchen-Privilegien korruptiert und wandte sich von Anfang an grundsätzlich gegen religiöse (oder antireligiöse) und politische Propaganda jeglicher Art in Schulen. Religion hatte nie Bedeutung in Summerhill, einige wenige Summerhill-Schüler gingen zur Kirche, worum sich niemand kümmerte.

Neill betonte in weltanschaulichen Fragen nicht das *Elternrecht* auf eine gezielte Erziehung ihres Kindes zu einer bestimmten (ihrer!) Gesinnung hin (wie die katholische Kirche oder das deutsche Gesetz über religiöse Kindererziehung), sondern betonte das *Recht des Kindes* auf nicht gezielt ausgerichtete und nicht ideologisch eingegrenzte Information und auf eine freie eigene Entscheidung. Deshalb unterband er die Einbeziehung der Kinder in seine eigene politische Aktivität.

Religion (d.h. rechtlich: kirchlicher Bekenntnisunterricht) war in Summerhill nie Schulfach. Aufgrund des Erziehungsreformgesetzes von 1988 (Education Reform Act) wird auch Summerhill nun häufig inspiziert. „Bei ihrem letzten Besuch verpflichteten uns die Schulinspektoren, das Fach Religion anzubieten. Das taten wir, aber keiner kam. Aber angeboten haben wir es!“ (READHEAD 1996, 6 [Nr. 39])

Trotz dieser Sicht der Religion schrieb Neill an vielen Stellen zustimmend von der Person und den Lehren Jesu sowie dem Christentum Jesu, dem Kommunismus Jesu, seiner Bereitschaft, alles miteinander zu teilen. Dem Kontext nach sind solche Passagen eindeutig nicht im herkömmlich-religiösen Sinn zu verstehen (der anzubetende Sohn Gottes), sondern rein innerweltlich und unreligiös: Jesus gilt als Mann, der (wie Neill) Liebe, Gewaltlosigkeit und Freiheit predigte und mit seinen Anhängern in Gütergemeinschaft lebte, geradezu das Gegenteil seiner späteren Verehrer in der real-existierenden christlichen Religion und ihren Kirchen. Neill betrachtete Jesus als den ersten und zugleich letzten echten Christen.

In ähnlicher Weise stehen die Begriffe *christlich* oder *wahres Christentum* bei Neill als Synonym für ganz allgemeine Menschenliebe. Ebenso leicht zu übersetzen sind die Worte *Gott* (= Natur) und *Erbsünde* (= Eingriff in die Natur des Menschen, insbesondere Erziehung).

In diesem Sinne äußerte Neill, das religionslose Summerhill sei die einzig *wirklich christliche* Schule Englands, gerade weil sie keine Religion lehre, und (bevor ihm die stalinistischen Verbrechen bekannt wurden) Sowjetrußland sei das einzig *wirklich christliche* Land, weil es – ganz im Sinne Jesu – die Kirchen abschaffe und in Kinos oder Lesehallen verwandle.

Neills eigenwillige Verwendung des Begriffs *Christentum* ist gelegentlich missverstanden worden. So erklärt Hans Hartmut Karg Neill zum christlichen Erzieher mit christlichem Normen- und Gedankengut (in landläufiger, nicht in Neills Bedeutung!) und relativiert Neills Atheismus zur bloßen *Bezeichnung*, mit der Neill seine Erziehung vor religiöser Vereinnahmung schützen wolle. Karg bestreitet auch jede *Radikalkritik im Sinne anarchistischen oder revolutionären Denkens* (vgl. KARG 1983, 86 f. mit Anmerkungen S. 279).

5. Radikale Selbstregierung als pädagogische Methode

In diesem Kapitel geht es nicht mehr nur um theoretische Konzepte, Vorstellungen, Ideen, sondern auch um das alltägliche praktische Tun. Nach einer Kurzbeschreibung von Heimselbstregierung folgt eine auf den ersten Blick ungewöhnliche Begründung der Selbstregierung: insbesondere Delinquenten und schwierige Kinder müssen zum *Ungehorsam* erzogen werden, denn Zwang und blinder Gehorsam sind für sie zwar oft angenehmer als Freiheit, bewirken aber gerade die Delinquenz.

Bei der Selbstregierung sind merkwürdige Paradoxien (genauer: mehrdeutige Begriffe) zu klären und aufzulösen: Wie kann Selbstregierung der Kinder eine pädagogische Methode von Erziehern sein, wie können Erzieher eine Kinderselbstregierung machen? Es muss klar betont und beschrieben werden, dass (und: wie) Kinder- und Jugend-Selbstregierung – und auch die von Neill angestrebte antipädagogische Ent-Erziehung – zunächst in hohem Maße Sache der Erzieher ist: eine Kinderselbstregierung muss ganz wesentlich von Erziehern gemacht werden, oder sie kann nicht funktionieren!

Eine Beschreibung der vielfältigen, auf den ersten Blick nicht erzieherisch aussehenden, unterstützenden Aufgaben der Erzieher bei der Kinderselbstregierung zeigt eine ganz andere Art erzieherischer Einwirkung: Erzieher, die gar nicht erziehen wollen und wegen ihrer scheinbaren Untätigkeit kritisiert werden (der übliche *laissez-faire*-Vorwurf gegen Neill), bauen aktiv (beschreibbar) demokratische Heimstrukturen auf, die spezifische Erziehungsmaßnahmen und Erziehungsabsichten ersetzen können. Die indirekte Rückwirkung dieser Strukturen bewirkt etwas ähnliches wie Erziehung, sodass man von aktiver Struktur-bauender statt Maßnahmen-ergreifender Erziehung (!) sprechen kann: einer radikalen Form der demokratischen Erziehung, nicht des *laissez-faire*!

Eine Beschreibung der konkreten Arbeitsweise und Methode Neills allein aus seinen Schriften wäre kaum möglich, wohl deshalb bleibt die bislang gründlichste theoretische deutschsprachige Darstellung Neills (SCHMIDT-HERRMANN 1987) bei der theoretischen Konzeption stehen und geht nicht auf die Praxis ein. Erst der breitere Überblick bei Einbeziehung der Schriften ähnlich arbeitender und besser beschreibender Kollegen in ähnlichen Kinderrepubliken ermöglicht in der Zusammenschau meine Interpretation. Dieses Kapitel bezieht sich deshalb nicht nur auf Neill und Summerhill, sondern allgemeiner auf diese Art von Selbstregierung.

5.1 Zur Methodik radikaler Selbstregierung in Kinderrepubliken

5.1.1 *Aufteilung der Verantwortung auf Erzieher und Kinder*

Rein formal gesehen funktioniert die Heimselbstregierung einer Kinderrepublik wie jede andere demokratische Republik auch: das Volk – hier die Heimbewoh-

ner – gibt sich Gesetze, in größeren Heimen über Abgeordnete bzw. ein Parlament, in kleinen direkt in der Vollversammlung. Verstöße gegen diese Regeln oder Gesetze werden von einem gewählten Ausschuss oder Gericht oder auch der Vollversammlung verhandelt und unter Umständen den Gesetzen gemäß bestraft. Außerdem werden Amtsinhaber für bestimmte Tätigkeiten gewählt: Protokollführer, Versammlungsleiter, Kassenführer, Richter etc. Mit anderen Worten: Es gibt Legislative, Judikative und Exekutive.

Demokratie ist nicht mit dem Mehrheitsprinzip gleichzusetzen! Das wesentliche Element der *Demokratie* ist die allgemeine *Gleichberechtigung* aller Menschen und daraus folgend die *Toleranz* und der Minderheitenschutz, die Möglichkeit, alle Themen ohne Tabus anzusprechen und frei und offen zu diskutieren. Ein auf Mehrheitsabstimmung beruhendes System ohne die Achtung dieser Gleichheit und Toleranz würde sich rasch in ein Terrorinstrument verwandeln. Lenin und Hitler etwa errichteten ihre Diktaturen durch geschickte Ausnutzung des Mehrheitssystems unter Missachtung von allgemeiner Gleichheit, Minderheitenschutz und Toleranz.

Die Amtsinhaber oder Beamten der Kinderrepubliken heißen oft *Stadträte* oder *Minister*, der Vorsitzende *Bürgermeister* oder *Präsident*, der Kassenwart *Finanzminister*, der Speisesaal *Restaurant*, die Schlafräume *Hotel*, die Aula kann zur *Stadthalle*, das Büro kann zum *Rathaus* und die Lautsprecheranlage kann zum *Staatsrundfunk* aufsteigen. Diese ungewöhnlichen Äußerlichkeiten taugen hervorragend dazu, reißerische Presseartikel schreiben (*Bürgermeister ist erst 14 Jahre* oder *Ihr Bürgermeister ist schon elf*) und etwas Spaß am Staats-Spiel zu haben, darüberhinaus sind sie unwesentlich und verdienen kaum Beachtung. Summerhill verzichtet (wohl als einzige Kinderrepublik) vollständig auf solche überdimensionierten Benennungen.

Es darf kein Irrtum aufkommen: Kinderrepubliken sind Heime, keine souveränen Staaten (manche Autoren bestreiten das!). Anders als in Staaten geht es in Kinderrepubliken nicht (!) um den Kampf um die Macht. Denn die Macht im Heim liegt von vornherein eindeutig bei den Erziehern: wenn diese es wollen, ist ihr Wille Gesetz! Wenn die Erzieher wollen, können sie jede Heim-Selbstregierung unmöglich machen, abschaffen oder durch moralpädagogische Methoden effektiv manipulieren. Dagegen hilft keinerlei Verfassung und keinerlei technische Sicherung.

Heim-Selbstregierung ist dann und nur dann möglich, wenn die Erzieher dies wünschen, wenn sie es zu ihrem Konzept machen. Die Erzieher (bzw. der Heimträger etc, jedenfalls nicht die Kinder) haben das Heim gegründet und das Erziehungskonzept festgelegt, sie allein sind dafür verantwortlich. Die Kinder haben dabei keine Wahl, sie werden nicht gefragt, sondern sie werden zur Selbstregierung gezwungen. Ebenso wie sie nicht gefragt würden, ob sie einen autoritären Vater oder ein kasernenartiges Heim haben möchten. Die Erzieher weigern sich, autoritativ Regeln zu setzen, und erzwingen die Selbstregierung. Sie sind deshalb auch zuständig für den Schutz der Selbstregierung (ihres Konzeptes!) gegen machthungrige Cliques älterer/kräftigerer Jugendlicher und gegen das Hineinre-

gieren äußerer Instanzen. Damit werden auch politische Sicherungsmaßnahmen wie Verfassungsschutz, Verfassungsgericht und strenge Gewaltenteilung in der Kinderrepublik von vornherein überflüssig.

Die Erwachsenen sind, ebenso wie in jedem anderen Heim, zuständig und verantwortlich für Organisation, Verwaltung, Finanzierung, Wirtschaftsführung, Unterhalt und Schutz der Gebäude und Einrichtung, Einstellung von Personal, Außenbeziehungen des Heims, den jeweiligen *Anstaltszweck* (Erziehung, Erholung, Therapie etc.), Aufnahmen und Entlassungen von Kindern, die Durchsetzung des staatlichen Rechtes innerhalb des Heims (Rauchverbot, Schulpflicht), den Schutz der physischen und psychischen Gesundheit (Sicherheitsregeln), einen Mindeststandard an Ordnung und Sauberkeit. Wo immer eine Regel zwingend notwendig ist, muss sie von den Erziehern gemacht werden! Wenn die Selbstbestimmung keine Farce sein soll, dann dürfen nur solche Dinge im Verantwortungsbereich der Kinder liegen, die von ihnen ohne allzu große Gefahr auch frei (und gegebenenfalls auch falsch!) entschieden werden können. Die Verantwortung ist zwischen Erwachsenen und Kindern geteilt. Wer *sämtliche* Entscheidungen den Kindern überlässt, wäre *gezwungen*, ihre Entscheidungen massiv zu beeinflussen und zu manipulieren. Gerade die Vertreter *radikaler* Selbstbestimmung betonen deshalb (paradoxiertweise) sehr deutlich die klaren *Grenzen* der Selbstregierung! Erwachsene müssen den sicheren Rahmen der Heimselbstregierung bereitstellen, gewissermaßen als *Bühnenmanager* dafür sorgen, dass die Kinder frei und einigermaßen gefahrlos selbstständig auf der *Bühne* des Heims agieren können.

Der innerhalb dieses Rahmens für die Selbstregierung verbleibende Raum ist groß, er umfasst nahezu den gesamten Heimalltag. Üblicherweise sind daran alle Heimbewohner beteiligt, die Erzieher sind also gleichberechtigt.

Die Erzieher haben keinerlei Befehlsbefugnis oder Strafgewalt mehr! Nur die organisierte Gemeinschaft darf strafen! Allerdings kann und muss der Heimleiter die von ihm erlassenen unbedingt notwendigen Regeln/Gesetze durchsetzen. Die Notwendigkeit dieser grundlegenden Regeln ist im allgemeinen jedermann klar, das heißt aber keineswegs, dass sie auch befolgt werden. Aber es bewirkt, dass die Durchsetzung und Sanktionierung dieser Regeln der von der Selbstregierung eingesetzten Gerichtsinstanz überlassen werden kann und der Heimleiter und die Erzieher sich auf die Anzeige und Anklage von Verstößen beschränken können.

Da niemand mehr aus eigener Machtvollkommenheit ad hoc Recht setzen, Regeln und Ausnahmen definieren darf (allenfalls gewählte Beamte im Rahmen ihres Amtsbereichs), muss alles bis ins Detail in Versammlungen durchgesprochen und beschlossen werden. Demokratie führt zu einem hohen Bedarf an Diskussion über allgemeine Regeln, während in autokratischen Systemen der Machthaber selbst ad hoc die Quelle der Regel und Ausnahme ist und keine Festlegung benötigt.

Das Gericht wird oft auch bei geringfügigen Rechtsverletzungen angerufen, denn auch kleines Unrecht hinnehmen zu müssen, ist bitter. Um im traditionellen Heim zu seinem Recht zu kommen, hilft nur das – verpönte – Verpetzen beim Erzieher oder aber bei kleinen Rechtsverletzungen, mit denen der Erzieher nicht belästigt werden will, entweder die (dann notwendige!) Selbstjustiz oder die resignative

Ergebung in die Rechtlosigkeit der Schwachen. Im von David Wills geleiteten Barns House gab es bei nur 30 Kindern 100 Anklagen wöchentlich. Die Aufgabe des Gerichts ist nicht drakonische Abschreckung, sondern die Wiederherstellung des Rechts. Die Strafen sind meist lächerlich geringfügig und haben nichts *Abschreckendes*, sie sind von anderen Hilfsmaßnahmen oder gar Belohnungen manchmal kaum zu unterscheiden. Nicht Angst und Abschreckung wirken, sondern die unzweideutig und öffentlich ausgedrückte Verurteilung des Verhaltens durch die eigenen Kameraden, die Loyalität zur öffentlichen Meinung der Kameradengruppe, die sich im Gesetz und im Urteil manifestiert. Hier kann ein Regelbrecher nicht auf die sonst übliche Insassen-Solidarität rechnen. Oft geht es nur darum, dem Geschädigten sein Recht zu versichern, ihm das Beileid der Gemeinschaft auszudrücken, festzustellen, dass der Beschuldigte unrecht gehandelt hat und gegebenenfalls einen Schadensausgleich festzulegen. Erzieher verteidigen oft die Übeltäter vor Gericht, nehmen also die entgegengesetzte Rolle ein wie im normalen Heim. Es geht eher um die Verurteilung schädlicher Handlungsweisen als um die Bestrafung von Personen!

Die Diskussion der Probleme, der alternativen Handlungsmöglichkeiten und möglichen Regeln, der Gerichts-*Fälle*, der Motive der Täter, der schädlichen Wirkungen auf das Opfer und des Für und Wider der Regeln schärft die Vorstellungen von Handlungsfolgen, von richtigem und falschem Verhalten und der Notwendigkeit der getroffenen Regelungen.

5.1.1.1 *Autoritative Eingriffe Neills*

Die Teilung der Verantwortung zwischen Erziehern und Kindern bedeutet eine klare Verantwortungsübernahme und Autoritätsausübung der Erzieher in ihrem Bereich. Neill stand allgemein im Ruf, keinerlei Autorität auf Kinder auszuüben, und hat an diesem Ruf fleißig mitgewirkt – zu Unrecht!

Man darf Summerhill nicht mit Neills Person (und ihrer vermutlichen Genialität) gleichsetzen: seine erste und zweite Ehefrau spielten im Heim- und Schul-Alltag (aber nicht in der Literatur und nicht in der Therapie) eine größere Rolle als er selbst. Sie tendierten in der Praxis – ebenso wie einige Hausmütter und LehrerInnen – offenbar auch etwas eher als Neill zum aktiven Eingreifen.

Neill setzte die eigene Autorität gezielt gegen (vermutete) fremde Zwangsautoritäten, etwa wenn er Kindern ausdrücklich die Onanie erlaubte und ihnen den Unterrichtsbesuch solange verbot, bis sie ihn *wirklich* wollten, oder Bücher konfiszierte, wenn er glaubte, dass sie unter Zwang gelesen wurden (solchen von Eltern ausgeübten Lesezwang gab und gibt es!). Dies waren ebenso autoritative Eingriffe, wie ein Zwang zum Unterricht und ein Onanieverbot es wären, und keineswegs eine *laissez-faire*-Haltung!

Auch im Alltag griff Neill autoritativ ein, zwar nicht mit der Amtsautorität des Direktors, wohl aber als Person mit enorm großem Prestige, als guter Bürger, durchaus vergleichbar mit einem der sehr anerkannten älteren Schüler. SEGEFJORD (1971, 21, 44, 124) berichtet, wie Neill lästige Störer in der Versammlung zur Ordnung rief und grob ungehöriges Benehmen (dem Zauberer während der Vor-

führung die Utensilien zu entwenden) einfach verbot. Streitenden Kindern in der Werkstatt befahl er absolut unwiderstehlich, sofort Hämmer und Messer aus der Hand zu legen.

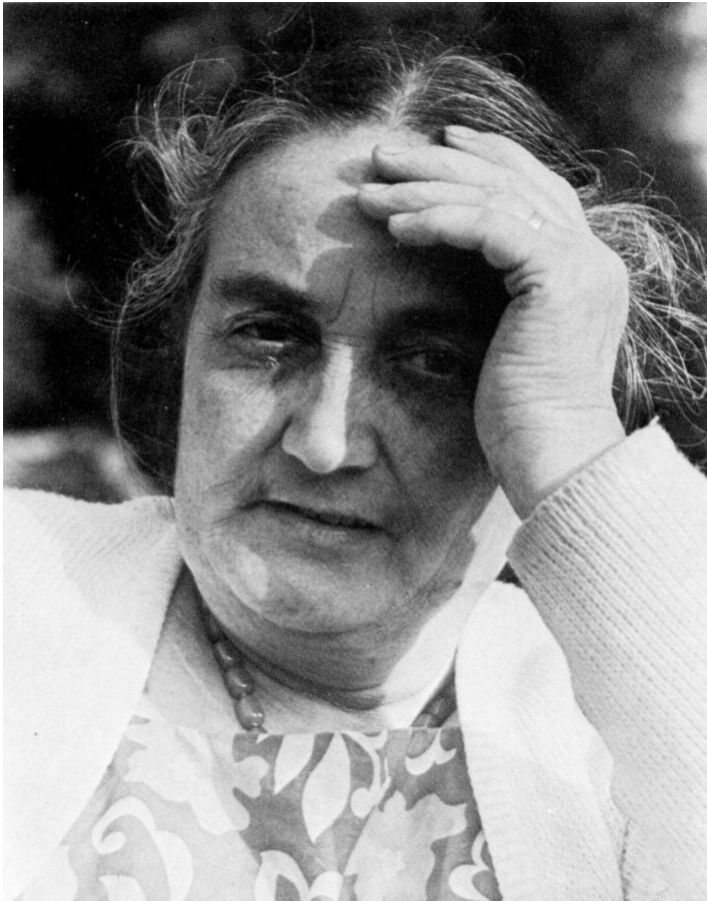


Abbildung 25: Ena Neill (ca. 1973)

Neill war keineswegs nur der alles verstehende Psychologe, sondern hatte in Summerhill mehrere Rollen auszufüllen, die in seinen Büchern so kaum deutlich werden. Als Schulleiter musste er gelegentlich auch Amtsautorität ausüben und tat es unmissverständlich. In häufiger gehaltenen scharfen Reden gegen das durch staatliche Vorschrift verbotene Rauchen drohte er allen Rauchern den Schulverweis an:

„Ich will etwas ziemlich Wichtiges sagen, und ich will kein Lachen darüber hören. Ich habe am Anfang des Schuljahres ein Gesetz über das Rauchen ge-

macht, für die unter Sechzehnjährigen. [...] Manche von euch meinen, ich wäre ein alter Softie, Neill ist ein bequemer Kerl. Nun, ich werde euch allen was erzählen. (...) Ich werde für die Einhaltung dieses Gesetzes sorgen, wegen meiner eigenen Sicherheit, und ebenso wegen eurer. Glaubt nur nicht, dass ihr hierherkommen könnt und tun könnt, was ihr wollt. Das könnt ihr nicht.“ (Rede Neills von 1957 in HEMMINGS 1972, 148, Übersetzung und Auslassung [...] von mir, (...) bei Hemmings)

„Ihr habt die Wahl, ihr könnt auf der Schule bleiben oder abgehen und rauchen, soviel ihr mögt. Ich muss mich an das Gesetz halten. Ich kann euch nicht dafür bestrafen, dass ihr raucht. Ich kann euch nur vor die Wahl stellen. Wenn ihr wollt, könnt ihr das eine Strafe nennen, aber wir müssen uns um meiner und eurer Sicherheit willen an das Gesetz halten.“ (Rede Neills vom 5.11.1966 in SEGEFJORD 1971, 72 f, mit Verweis auf eine ähnliche Rede von 1964)



Abbildung 26: Neill im Alter von 54 Jahren (ca. 1937)

5.1.2 *Selbstregierung als ordnungschaffender Notbehelf*

Es gibt Berichte, dass gestörte, geschädigte und verwahrloste Heimkinder erheblich besser mit Demokratie und Republik zurechtkommen als erfahrene erwachsene Berufspolitiker. Doch diese Berichte sind oft zu schön, um wahr zu sein, sind bloßes Wunschdenken. Nicht nur die individuelle Selbstbestimmung, sondern auch die kollektive Selbstregierung blieb tatsächlich meist weit hinter den Hoffnungen und Vorstellungen der Erzieher zurück. Gerade die radikalen Verfechter der Selbstregierung schreiben schonungslos offen von vielfältigen Mängeln, davon, wie schlecht die Heimselbstregierung meist funktioniert. Wer hätte realistischerweise auch etwas anderes erwarten können?!

Summerhill ist hier eine Art Ausnahme, zumindest in den ruhigeren Zeiten, in denen eine hinreichende Zahl älterer, in der Selbstregierung erfahrener, nicht (oder: nicht mehr) gestörter Jugendlicher hier leben (die in den nur kurz bestehenden Heimen von Wills und Lane fehlten).

Insbesondere David Wills (ebenfalls ein Lane-Schüler) machte das deutlich. Gehorsam erschien ihm keineswegs als Tugend, sondern als übles Relikt hierarchischer, autoritärer Strukturen. Ihm ging es darum, solche Gesellschaftsformen zu vermeiden und (im Zweiten Weltkrieg) einen englischen Hitler zu verhindern: Selbstständige freie Bürger einer egalitären demokratischen Gesellschaft durften die Verantwortung für ihre eigene Handlungen nicht an eine äußere Autorität delegieren, sondern mussten eigenständige innere moralische Überzeugungen besitzen und selbstverantwortlich aus innerer Einsicht handeln. Der gute Bürger fügt sich nicht in blindem Gehorsam der Macht und Autorität, der Obrigkeit oder beliebigen Gesetzen, sondern prüft kritisch die sozialen Folgen der Handlung und urteilt *innengeleitet* nach *eigenen Werten* und Kriterien. Er ist notfalls auch zum Ungehorsam bereit und in der Lage, zur Rebellion gegen ungerechte Autorität. Freiheit und Demokratie erfordern das Gegenteil von Gehorsam: eine *Erziehung zum Ungehorsam*, d. h. zur Selbstständigkeit.

Die geringe Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen zur Selbstregierung ist hier ein Argument nicht gegen, sondern gerade für die Selbstregierung: Sie sollen Selbstregierung gerade deshalb betreiben, weil sie es noch nicht können. Sie müssen es lernen, um halbwegs taugliche selbstständige Bürger einer halbwegs demokratischen Gesellschaft sein zu können! Die Selbstregierung ist das Mittel dazu.

In der Erziehung dienen Strafe und Zwang dazu, über Strafangst einen blinden Autoritätsgehorsam zu erreichen. Für die Handlungen des Einzelnen ist nun nicht mehr er selbst, sondern die kontrollierende Autorität verantwortlich. Die mögliche Strafe erscheint nun als die eigentliche Tatfolge, und nicht der durch die Tat angerichtete Schaden, nicht die Leiden der Tat-Opfer: Wer bereit ist, die Strafe zu tragen, kann damit legitim das Recht zu Regelbruch und Verbrechen erkaufen. Der Täter, der sich nicht erwischen lässt, ist ohne Schuld: die Autorität hätte besser aufpassen müssen! Die Richtigkeit des Verhaltens wird identisch mit Entdeckungs- und Strafwahrscheinlichkeit: Strafe erzeugt so Verantwortungslosigkeit

und Unmoral. Eine freie demokratische Gesellschaft bedarf daher einer Erziehung zum Ungehorsam (starkes Ich statt Über-Ich), nicht zum Gehorsam.

Wills war sich bewusst, dass sein hochgestecktes anarchistisches Ideal des selbstbestimmten, innengeleiteten, freien Bürgers (der eigentlich keinerlei Gesetze mehr benötigt) nicht nur seine geschädigten Heiminsassen überforderte, sondern auch den an derartige Freiheit nicht gewöhnten Normalbürger: Sie brauchen äußere Gesetze und teilweise auch Sanktionsdrohungen, um ihr eigenes Verhalten regulieren zu können. Wills beklagte gerade die übergroße Gehorsamsbereitschaft seiner delinquenten Jugendlichen, ihre völlige Unfähigkeit, einer Autorität oder auch nur der Gruppenmeinung längere Zeit offen zu widerstehen, ihren Mangel an eigenen inneren Handlungsmaßstäben und ihre Gleichsetzung von *straflos* bzw. *unentdeckt* mit *richtig*. Um in einer freien Gesellschaft leben zu können, mussten sie Selbstverantwortung erlernen!

Die Gewährung fast völliger individueller Freiheit im Heim stieß in der Praxis rasch auf Grenzen. Die oft aggressiven und delinquenten Störungssymptome der Kinder müssen (!) unterdrückt werden, um einerseits den schädlichen Eingriffen von Polizei und Gerichten etc. zuvorzukommen und andererseits zu verhindern, dass Kinder ihre Symptome gegeneinander ausleben und eine hochaggressive und rechtlose Situation entsteht, ein Kampf aller gegen alle, bei dem jeder auf individuelle Selbstjustiz angewiesen ist und in dem keinerlei Sicherheit mehr gewonnen werden kann. Auch die Einbeziehung der Kinder in die Arbeitsteilung des Heims erzwingt eine gewisse Stetigkeit: Der im Winter Fieberkranke mag nicht darauf warten, dass der für den Ofen zuständige Kamerad am Ende des Sommers ein hinreichendes Verantwortungsgefühl entwickelt haben wird.

Der Verzicht auf Zwang und Strafe durch die Erzieher ist insofern für Kinder und Jugendliche sehr unangenehm. Denn Selbstdisziplin ist erheblich anstrengender, als unter äußerlich aufgezwungenen (milden) Regeln zu leben, die man dann zu umgehen versucht, wobei man die Schuld für das eigene Verhalten der Obrigkeit zuschiebt, die besser hätte aufpassen und kontrollieren müssen. Immer wieder versuchten Kinder und Jugendliche, sich von der Selbstdisziplin zu entlasten, indem sie alle Regeln abschafften (Anarchie) oder einen (meist erwachsenen) Diktator suchten, zumal die Erzieher als milde und effektiv bekannt waren.

Da die Kinder und Jugendlichen (ebenso wie die Normalbürger) äußere Verhaltensstützen wie Regeln, Gesetze, Verbote, gelegentlich auch Sanktionsdrohungen benötigten und oft ausdrücklich wünschten, befürwortete Wills (*nicht* der Abschreckung wegen und *gegen* seine Überzeugung und Ideale!) kleine Strafen als von außen kommende Verhaltensstützung. Da Autokratie von vornherein ausschied, griff man – als *Notbehelf* – zur *Demokratie* mit ihrem System *selbstgesetzter Gesetze*.

Daneben gibt es einen weiteren, therapeutischen Grund. In der psychoanalytischen Erziehung ist die *positive Übertragungsbeziehung* das Erziehungs- und Heilmittel schlechthin, d.h. die enge persönliche Liebesbeziehung nach dem Vorbild der Eltern-Kind-Beziehung, in der das Kind dem geliebten Vorbild ähnlich werden will.

Die Bewirkung und Förderung der Übertragung ist darum die wichtigste Aufgabe des Heims, die auf keinen Fall gefährdet werden darf. Jeder Zwang von Seiten der Erzieher würde als Liebesentzug wirken und die Übertragungsbeziehung gefährden. Eltern mit ihrer sehr viel kräftigeren und sichereren Beziehung zum Kind können das riskieren, die Heimerzieher nicht. Eine Minimalordnung mit (milder) Sanktionierung ist unumgänglich. Da die Erzieher zum Schutz der Übertragungsbeziehungen keine Ordnung erzwingen dürfen, bietet sich Selbstregierung als Ausweg an.

Die wesentliche Aufgabe der Selbstregierung ist nicht die Errichtung einer möglichst perfekten effektiven Verwaltung (autokratische Systeme sind dazu effizienter), nicht die Besserung oder (Um-) Erziehung der Delinquenten über ein Strafsystem (wie in der George Junior Republic). Die Heim-Selbstregierung soll lediglich eine notdürftige, d.h. erträgliche und den Vorstellungen der Heimbewohner entsprechende Minimal-Ordnung sichern – und das gelingt mit etlicher Mühe auch. Dabei werden im Laufe der Zeit unterschiedliche Regierungssysteme durchgespielt (Erfahrungslernen).

5.1.3 *Anarchie- und Diktaturperioden stützen die Selbstregierung*

Kinder versuchen immer wieder, sich von der mühsamen Arbeit der Selbstregierung zu entlasten. Eine zu starke Hilfe durch Erzieher, die die eigentliche Selbstregierung und Eigenaktivität der Kinder ersetzt, wäre unsinnig. Wo die Selbstregierung absolut nicht mehr funktioniert, ist ihre vorübergehende dramatische Aufhebung sinnvoller:

Der Heimleiter kann sie auflösen und sich selbst oder einen anderen zum Diktator (Summerhill, Barns) oder Anstaltsdirektor (Lane im Little Commonwealth) ernennen. Ebenso kommt es vor, dass die Kinder und Jugendlichen selbst hierbei die Initiative ergreifen und es (als milde und effektiv bekannten) Erziehern diktatorische Vollmachten übertragen. So wählte die Versammlung in Summerhill Neill, einen Lehrer, älteren Schüler oder die Hausmütter zu Diktatoren. Erzieher können mit Hilfsentzug und Provokationen den Zusammenbruch einer wirkungslosen Selbstregierung beschleunigen (Wills in Barns).

Eine andere Beendigung der Selbstregierung (in Barns, im Q-Camp, häufiger in Summerhill) ist *Anarchie*, die mit Mehrheit beschlossene Aufhebung aller Gesetze (außer den von den Erwachsenen erlassenen grundlegenden Sicherheitsregeln), auch auf Antrag des Leiters oder Anstachelung eines Kindes durch ihn (Wills, Neill). Die Anarchie begann manchmal auch in Form einer gewaltsamen (von Neill erhofften) Revolte mit Betten umstürzen und Scheiben einwerfen.

Die Erzieher konnten an diktatorischer Vollmacht (wie im Normalheim) und völliger Regellosigkeit nicht interessiert sein (Selbstregierung war *ihr* Konzept), wohl aber an der zeitweiligen praktischen Erprobung einer (bewusst unangenehm streng, unfrei gestalteten) Diktatur und einer rechtlosen Anarchie. Freiheit, Recht und Ordnung kann man erst dann schätzen, wenn man selbst Erfahrung mit Unfreiheit, Zwang, Unordnung und Rechtlosigkeit gemacht hat. Die Kinder sollten die Bedeutung totalitärer Herrschaft kennenlernen, erfahren, dass Ordnung nötig

und letztlich weit angenehmer ist. Auch die Anarchie-Perioden waren recht unangenehm, die Kinder schmeckten die Wirkung der Gesetzlosigkeit am eigenen Leib, waren von der Revolte rasch erschöpft und wünschten eine erneute Selbstregierung. Dadurch waren sie motiviert, zur Selbstregierung zurückzukehren bzw. ein neues, *besseres* Selbstregierungssystem aufzubauen.

„Ich erinnere mich, dass er [Neill] auf einer Versammlung plötzlich sagte: ‚Es wird so langweilig, Gesetze, immer nur Gesetze‘. Sie begannen, alle Gesetze durchzugehen und zu sehen, ob sie welche streichen könnten. Aber ein Kind sagte: ‚nein nein, dieses Gesetz müssen wir behalten‘, und ein anderes sagte: ‚nein, nein, jenes Gesetz müssen wir behalten‘. Und dann sagte Neill: ‚Ich schlage vor, dass wir sämtliche Gesetze streichen und ganz neu anfangen‘. Und überraschenderweise wurde dies akzeptiert. Aber nach der Versammlung hatten sie diese großartige Gefühlsreaktion, und gingen mit ihren privaten kostbaren Besitztümern – Fahrrädern und dergleichen – zu Bett, weil sie fühlten, dass sie ohne Gesetze nicht leben könnten. Und sie gingen immer wieder zu Neill und sagten: ‚Dies ist furchtbar‘, und er sagte fröhlich: ‚Oh, ich finde es wundervoll!‘ So wählten sie schließlich auf einer anderen Versammlung Neill zum Diktator. Aber das half ihnen nicht, denn als Diktator diktierte er kein einziges Gesetz.“ (Lucy Francis in CROALL 1984, 178 f., Übersetzung von mir)

HAMMELMANN (1991, 106) und ROLLIN berichten von einer Anarchieperiode Ende 1991, also 18 Jahre nach Neills Tod:

„Vor kurzem war es wieder mal soweit. Da hatten sie 190 Gesetze, doch nach dem ‚General meeting‘ keines mehr. Erlaubt war, was gefiel. Nicht mal drei Wochen hielten die Schüler ihr selbst gewähltes Chaos durch: Als der teure Plattenspieler im Disco-Raum zusammenbrach, tauchte das erste Gesetz wieder auf: Nur ein auserwähltes Team darf jetzt den Apparat bedienen. Als nächstes wurden die Skateboardfahrer von den Fluren verbannt, weil niemand mehr den Höllenlärm ertragen wollte; dann verschwand der Fußball aus dem Speisesaal, und neulich haben sich die Schüler wieder rigide Schlafenszeiten verordnet: Um acht müssen die Kleinen, um halb zwölf die Großen ins Bett.“ (ROLLIN 1992, 53)

Auch die bei BERNFELD (1974), WILLS (1941, 1945), Lane (WILLS 1964a) und BAZELEY (1948) beschriebene allererste Selbstregierung ihrer Heime entstand aus einer Anarchiesituation, und Neill plädierte als Herausgeber der *New Era* für diesen Beginn. Am Anfang steht regelmäßig eine Phase des Chaos: Die Erzieher lehnen es soweit wie überhaupt möglich ab, Autoritäten zu sein, Regeln zu setzen und durchzusetzen. Die an Autorität und Außenkontrolle gewöhnten Kinder setzen zunächst Straffreiheit mit akzeptablem Verhalten gleich, sind durch den großen Freiraum verunsichert und suchen durch immer extremeres Verhalten endlich an Grenzen zu stoßen, an denen die Erzieher wieder das vertraute (d.h. sichere und berechenbare) Verbotsverhalten zeigen. Die Kinder müssen ihre Freiheit – und die Folgen – als real erfahren, bevor sie sich selbst regieren können, die Umgewöhnung an Selbstregierung dauert einige Monate. Diese Phase ist für alle Beteiligten

unerträglich, auch für die Kinder, und sie sind bereit, dem ein Ende zu machen. In Besprechungen und Versammlungen (z.B. im Anschluss an das Mittagessen) werden die Unerträglichkeiten von den Kindern zur Sprache gebracht und diskutiert, es entstehen erste Meinungsbilder und Mehrheitsabstimmungen, woraus sich rasch ein Selbstregierungssystem entwickelt.

5.2 Erzieher unterstützen die Selbstregierung

5.2.1 *Struktur-bauende statt Maßnahmen-ergreifende Erziehung ist kein untätiges Laissez-faire*

Wenn die Selbstregierung nicht von älteren, in der Selbstregierung erfahrenen, nicht gestörten Jugendlichen getragen wird, erweist sie sich – nach oft euphorischem Anfang – oft als mühsames Geschäft. Die anfangs des Prestiges wegen angestrebten Ämter erfordern viel Zeit und oft unpopuläre Entscheidungen, die dem Prestige abträglich sind. Bewerber um ein Amt sind darum oft nur schwer zu finden. Vielen Kindern und Jugendlichen (insbesondere geschädigten Heiminsassen) fällt nicht nur die individuelle Selbstregulierung extrem schwer, sondern auch die Übernahme der gemeinsamen Verantwortung für den Erlass einer verbindlichen Regel oder gar Sanktion aus eigenem freien Entschluss. Ohne eine massive Unterstützung durch Erwachsene hätte Selbstregierung wohl in kaum einer Kinderrepublik funktioniert.

Selbstregierung bedeutet nicht untätiges Geschehen-lassen, sondern aktive Erzieher-tätigkeit, die allerdings weniger *Maßnahmen ergreift*, sondern eher *Strukturen baut* und dem Beobachter deshalb nicht *als Erziehung* ins Auge springt:

Die Maßnahmen traditioneller Erzieher zielen meist auf kurzfristige Verhaltensänderungen, die pädagogische Absicht ist daher deutlich: Der Erzieher lobt, tadelt, belehrt, straft etc. und handelt außerdem in einer betont herausgehobenen Position *als Erzieher* und ist auch dadurch erkennbar. Neill lehnte eine herausgehobene Position, eine unmittelbare Verhaltensbeeinflussung sowie Erziehung als solche ab und betonte, dass die Natur selbst vieles automatisch regelt, wodurch der Erzieher (oder wie immer man ihn nun nennen will) überflüssig erscheint und in den Verdacht der Untätigkeit, des Laissez-faire, des *bloßen reifen und wachsen Lassens* geriet: Zu Unrecht!

Dem flüchtigen Betrachter fällt vor allem auf, dass Erzieher das *normale* Eingreifen unterlassen, aber nicht, was die Erzieher stattdessen tun. Viele Handlungen der Erzieher können sowohl in ihren Intentionen als auch in ihren Wirkungen als pädagogisch bezeichnet werden. Doch eine direkte erzieherische Tätigkeit in selbstregierten Republiken ist tatsächlich schwer zu erkennen: sie verschwindet hinter der so offensichtlichen Tätigkeit der Kinder, die scheinbar alles selber regeln, sodass die Erzieher sich untätig zurücklehnen können (manche Theoretiker behaupten auch eben dies).

Wenn z.B. Neill sich trotz heftiger Bitten von Schülern weigerte, autoritativ gegen einige aggressive Jugendliche vorzugehen, wird ihm das leicht als bloße Untätigkeit ausgelegt, und in einem *normalen* Heim wäre es das auch; eine Art unterlas-

sener Hilfeleistung. Übersehen wird dabei, dass Neill zuvor Regeln und Strukturen geschaffen hat, mit deren Hilfe die Schüler selbst dieses Problem regeln können und sollen. Der viel bequemere Appell an einen Erwachsenen verstößt gegen die Selbstregierung, gegen das Prinzip, dass Autorität von der so verfassten Gemeinschaft ausgeht und nicht von Erwachsenen usurpiert werden darf. Neill war hier nicht untätig, sondern in anderer Weise aktiv tätig: Er verteidigte konsequent das Selbstregierungsprinzip (und hatte zuvor aktiv das Selbstregierungssystem errichtet).

Die von Neill mit Vorliebe berichtete Unterstützung von Regelbrüchen wären in jedem normalen Heim (zu Recht!) ein Skandal. In seiner Kinderrepublik herrschen jedoch andere Zuständigkeiten: Die Erzieher sind dort nicht unmittelbar verantwortlich für Recht und Ordnung, *nicht zuständig* für die Sanktionierung von Regelbrüchen. Für Regelsetzung und Durchsetzung ist die Versammlung zuständig.

Erzieher müssen dann nicht unbedingt Vorbild sein, das gibt ihnen *größere Handlungsfreiheit*: Sie können gefahrlos zum Rechtsbruch auffordern, denn allen Beteiligten (aber nicht allen Beobachtern) ist klar, dass (im Unterschied zu traditionellen Heimen) die Regel trotzdem weiterexistiert und gilt und dass der Erzieher gar *nicht befugt ist*, irgendeine Regel aufzuheben. Erzieher, die provokativ eine Regel brechen, heben damit die Regel nicht auf und werden von der Versammlung genauso bestraft wie alle anderen auch.

Da Selbstregierung zunächst das Konzept der Erzieher ist (sonst gibt es keine Selbstregierung!), müssen sie diese Selbstregierung auch unterstützen und fördern.

Erzieher müssen ständig für lohnende positive Aufgaben und Herausforderungen sorgen. Sie müssen Probleme umformulieren in Entscheidungsbedarf und müssen aufkommende Resignation bekämpfen, indem sie mehrere (!) realistische Handlungsalternativen aufzeigen und offene Geheimnisse zu öffentlichen Diskussionsthemen machen. Sie müssen ständig dafür sorgen, dass (nicht: wie!) die Kinder agieren, müssen sie motivieren, dass sie sich eine Meinung bilden (nicht: welche Meinung richtig ist) und dass sie die Meinungen in Diskussionen austauschen und schließlich Regeln für Probleme schaffen.²² Erzieher müssen notfalls dafür sorgen, dass der Beschluss nicht folgenlos vergessen wird (z.B. durch Erinnerung, Anzeigen von Verstößen, provokative eigene Verstöße), sondern möglichst rasch seine (positiven oder negativen) Folgen nach sich zieht (dem kann man nachhelfen) und dass diese Folgen deutlich wahrgenommen werden, dass gegebenenfalls auf diese Folgen wiederum reagiert wird.

Ein Erzieher kann einen Geschädigten mit guten Tips dabei unterstützen, sein Recht durchzusetzen, kann den Widerstand der Geschädigten und Bedrängten gegen einen tyrannischen Jugendlichen organisieren helfen. Er kann auch provokativ

22 Genau das entspricht der ursprünglichen Erziehungsstil-Definition für den demokratischen Erziehungsstil bei Lewin und Lewin (1982) sowie bei Lippitt und White (1977): der demokratische Erzieher sollte gemeinsame Entscheidungen der Gruppe aktiv fördern, der Laissez-faire-Erzieher sollte dafür sorgen, dass jedes Individuum für sich allein und unbeeinflusst durch die Gruppe und die anderen Individuen entscheidet.

beantragen, Schlägereien und Zerstörungen zu erlauben. Er kann durch ein selbst inszeniertes Vergehen wortlos eine Diskussion über die Geltung der Regel, über Erlaubtheit oder Verbot erzwingen.

Neill pflegte in seiner Theatergruppe Situationen aus allen möglichen Blickwinkeln durchspielen zu lassen und verschiedene Lösungsmöglichkeiten als spannende Geschichten zu erzählen. Mit alldem werden zweifellos *pädagogische Absichten* verfolgt und *pädagogische Wirkungen* erzielt. Der Zuschauer kann diese Absicht (nur im Kopf des Erziehers) und Wirkung (in Kopf und Psyche der Kinder) aber *nicht unmittelbar erkennen*, da der Erzieher nicht in herausgehobener Position *als Erzieher* agiert, sondern äußerlich wie ein normaler Heimbewohner erscheint, der auch mal einen Vorschlag macht, sich auch mal danebenbenimmt, der eine lustige Geschichte erfindet und der, da er anscheinend *nichts besonderes* tut, pädagogisch scheinbar untätig ist. Denn der Erzieher *belehrt nicht*, er *schafft* lediglich (ganz beiläufig) *Lernsituationen*.

Selbstregierung ist kein uninteressiert-passives Dulden jeglicher beliebigen Kinderaktivität, sondern das Tun der Kinder ist vom Erzieher gewollt, initiiert, geschützt, unterstützt und angeregt: Selbstregierung war sein Konzept, bevor die Kinder kamen, und er wird dafür sorgen, dass die Kinder die Folgen ihres Tuns deutlich wahrnehmen, damit sie daraus lernen. Das alltägliche Zusammenleben in der zuvor geschaffenen erzieherischen Umgebung ist eine ständige Aneinanderreihung bewusster praktischer Versuche, teilweise inszenierter Erfahrungen und ständiger intensiver Diskussion darüber in der Selbstregierungsversammlung.

Es gibt in Summerhill zwar keine eigentliche Erziehungsabsicht und keine eigentlichen Erziehungsziele, aber doch eine Art Äquivalent dazu: Die Erzieher (bzw. Neill) haben das Heim, in dem sie leben, gemäß ihren eigenen Überzeugungen strukturiert, und sie leben gemäß ihren Überzeugungen: Sie *predigen nicht*, aber sie *praktizieren*, leben ihre Überzeugungen selbst vor, und diese in das Heimleben *eingebauten* Wertungen haben Wirkungen. Die allgemeine Gleichheit ist hier Fakt, nicht pädagogisch zu vermittelnde Forderung. Es gibt zwar wenig Belehrung, aber viel Lernen. In Summerhill gibt es keine *Erziehung zur Demokratie*, denn es wäre höchst undemokratisch, anderen die richtige Meinung vorschreiben zu wollen. Aber es gibt ein tagtägliches Leben in einer funktionierenden Demokratie, die die Vor- und Nachteile von Demokratie (und anderer Herrschaftsformen) praktisch erfahrbar macht. Die *zur Demokratie* erziehende, jedoch autokratisch strukturierte schulamtlche Normalschule dagegen belehrt darüber, wie Demokratie *funktionieren würde*, und lässt dabei gleichzeitig lernen, dass sie in Wirklichkeit *nicht funktioniert*. Das Medium ist auch hier die eigentliche Botschaft! In Summerhill gibt es keine *Erziehung zur Toleranz*, doch ein Leben in der von den Erziehern garantierten extrem toleranten Umgebung. Es gibt keine *Erziehung zur Achtung anderer Rassen und Nationen*, aber ein alltägliches Zusammenleben mit Kindern aus aller Welt. Es gibt *keine Moralerziehung* oder *Friedenserziehung* oder *Erziehung zur Gewaltfreiheit*, aber allwöchentlich praktische Erfahrung mit den Folgen von Fehlverhalten, der Notwendigkeit von Regeln und der demokratischen Regelfindung. Es gibt *keine Sexualerziehung*, aber einen alltägli-

chen offenen und ehrlichen Umgang mit Sexualität in all ihren Formen. Es gibt keine *Erziehung zur Verantwortung* oder *zur Selbstständigkeit*, aber die Kinder sind für das Heimleben weitestgehend selbst verantwortlich.

Wesentliche Wertungen, die traditionell über *Belehrung* und *Erziehung* zu vermittelt werden sollen und in Erziehungszielen beschrieben werden, sind hier bereits in die von Erziehern maßgeblich entwickelte, verantwortete, und beständig gestützte *Heim/Schul-Struktur eingebaut*: Freiheit, Gleichheit, Demokratie, Gewaltfreiheit, Selbstständigkeit/Erfahrungslernen.

Die Weigerung der Erzieher, die eigenen Werte und Überzeugungen als einzig wahr und richtig zu lehren, bedeutet keineswegs eine Gleichgültigkeit diesen Werten gegenüber, sondern eine spezifische *Lernmethode* (statt *Be-Lehrmethode*!). Die Überzeugungen und Werte sind die Überzeugungen und Werte der Erzieher, die diese für sich selbst realisieren, aber nicht missionarisch aufdrängen. Dazu gehört aber auch die Strukturierung des Lebens im eigenen Heim: Der Erzieher lebt selbst als Demokrat in seinem demokratischen Heim und garantiert und schafft dort tatsächlich demokratische Verhältnisse. Er strukturiert *nur* die wirkliche, wirkende Umgebung, statt die Wahrheit und Richtigkeit seiner Werte und Ideen (z.B. Demokratie) verbal, missionarisch, pädagogisch zu predigen, dazu zu erziehen.

Er belehrt nicht, sondern ermöglicht Lernen: Er ermutigt innerhalb dieser offenen Atmosphäre nahezu jegliches (!), auch sozialschädliches (Zerstörungen) und unvernünftiges Verhalten, fast jedes Experiment, das nicht allzu gefährlich ist, und lässt es seine Wirkungen deutlich hervorbringen: aus den Folgen der selbst begangenen Fehler wird man lernen. Auf Folgen des Verhaltens wird zwar hingewiesen, trotzdem begangene Fehler sollen aber nicht verhindert (manchmal sogar gefördert) werden.

Noch deutlicher als bei Neill (Unterstützung beim Scheibeneinwerfen, provozierte Anarchieperioden) wird dies bei Lane, der zu Beginn des Little Commonwealth die lautstarken Störer bewusst zu dem Zweck unterstützte, ihr Verhalten auf die Spitze zu treiben und die Revolte der gesamten Gemeinschaft dagegen zu provozieren (vgl. BAZELEY 1948, WILLS 1964a). Einen stets unzufriedenen aggressiven Jugendlichen forderte Lane heraus, das Heim nach seinen Vorstellungen zu verändern, und unterstützte ihn bei seinen Zerstörungen, bis der Jugendliche selbst – ziemlich rasch – die Situation nicht mehr ertrug, denn im Grunde wusste er selbst sehr gut, dass er das Gemeineigentum aller nicht beliebig zerstören durfte, und bezahlte in der Folgezeit seine Zerstörungen ab. Als Heimbewohner trotz viel zu knapper Kasse stets mehr Nachtschisch verlangten, beantragte Lane in der Versammlung, jeden Tag üppigsten Nachtschisch zu bereiten (einstimmig angenommen!). In der Wochenmitte war die gesamte Haushaltskasse verbraucht, die zweite Wochenhälfte lebte man vom massenhaft eingelagerten Bohnenvorrat – und begriff.

Dies ist nicht (wie oft verstanden) die Erlaubnis beliebiger Willkür, sondern ein durch die Diskussion in der Wochen-Vollversammlung kontrolliertes Verhaltensexperiment. Grundlage dieses Konzeptes ist das große Vertrauen in die natürliche Lernfähigkeit, in das selbstständige eigene erfahrungsgesättigte Urteil der

Kinder, darauf, dass in der freien und offenen Atmosphäre des Heims sich anhand der (positiven und negativen) Wirkungen in der Praxis die Wahrheit, das wirklich bessere Regierungssystem, die angemessene und unangemessene Verhaltensweise aus eigener, unbezweifelbarer Erfahrung zeigen und durchsetzen wird. Ein pädagogisches Vorsagen ist nutzlos und überflüssig: es kann die eigene Erfahrung nicht ersetzen.

Wer innerhalb einer solchen Kinderrepublik nicht zu bestimmten *richtigen* Ideen und Haltungen erziehen will, kann sich problemlos eine fast endlose Meinungs-Toleranz (nicht: beliebige Verhaltens-Toleranz!) leisten, sogar gegenüber offen faschistischen Positionen. Er kann darauf vertrauen (und auch etwas nachhelfen), dass die Qualität von Vorschlägen und Ideen praktisch geprüft wird, und zwar in einer von den Erwachsenen garantierten (nicht abdingbaren!) Grundsicherheit und der jederzeitigen Möglichkeit, auf Mehrheitsbeschluss wieder demokratische Verhältnisse zu installieren.

Der Erzieher strebt hier nicht die Veränderung, Besserung oder Anpassung der Kinder an (das ist unmöglich, denn dem Menschenbild nach ist die Person selbst im Kern immer gut), sondern unterstützt die Selbstanpassung des Kindes an die Realität, unterstützt das Kind dabei, seine untragbaren Handlungsweisen selbst durch gleichwertige alternative Bedürfnisbefriedigungsmethoden zu ersetzen.

Der Erzieher hat hier andere Aufgaben als traditionell: Er soll nicht (!) Inhalte vermitteln, sondern muss Freiräume zum Lernen und Experimentieren schaffen und garantieren, Gewaltfreiheit und Lern-Freiheit sichern, Straf- und Disziplinierungsversuche, Zwang (z.B. zum Unterrichtsbesuch) und Morallehren abwehren. Er muss aktiv physischen und psychischen Schutz, Sicherheit gegen Zwang, Gewalt, Autoritätsansprüche, psychischen Druck, Angriffe und Übergriffe aller Art gewähren und die extrem permissive Atmosphäre schaffen: jegliches Moralisieren (durch Jugendliche oder Erwachsene), jedes Denkverbot und Tabu verhindern, für eine allseitige Offenheit des Denkens, Handelns und Experimentierens wirken und jeden Autoritätsglauben, jede *einzig wahre Lehre* bekämpfen.

Außerdem muss der Erzieher das Übermaß an Befriedigung psychischer Bedürfnisse sicherstellen und überdeutlich demonstrieren (und dazu diese Bedürfnisse und ihre aktuellen Verfälschungen gründlich kennen) und un-bedingte Zuwendung gewähren (was möglicherweise zu einer therapeutischen Liebesbeziehung (Übertragung) führen kann).

Innerhalb dieser Freiräume muss der Erzieher dann Experimente nicht nur uninteressiert-passiv *zulassen*, sondern aktiv ermutigen und unterstützen. Auch hier wirken Einflüsse der Erzieher, auch hier werden deutliche Wertungen vorgenommen, aber auf anderen Wegen: nicht über eine Abfolge vieler separater Einzelmaßnahmen, Belehrungen, Erziehungsziele, Pädagogiken mit definierten Einzelzielen, sondern eher dauerhaft-stetig über die Struktur des Heims und eine Art gewährender, schützender, fördernder Haltung der Erzieher.

Der Struktur-Aufbau ist schwerer als pädagogische Handlung erkennbar, die vom Erzieher gezeigte Haltung erscheint eher als persönlicher Charakterzug denn als pädagogische Tätigkeit. Das Prügeln des Rohrstockerziehers dagegen wird eher

als zielgerichtete Erziehungsmaßnahme gewertet, nicht als persönlicher Charakterzug oder Ausdruck seiner aggressiven Persönlichkeit. Wo keine Einzelziele und Einzelmaßnahmen beobachtbar sind, erfolgt leicht der *laissez-faire*-Vorwurf. Doch man wird den Strukturbauenden, Haltung-zeigenden Erzieher kaum pädagogisch wirklich untätig nennen können.

Man könnte bei anderer Begriffsdefinition auch formulieren: zwar *pädagogisch* passiv (nicht unmittelbar verformend, belehrend), aber in anderer (antipädagogischer?) Art der Einwirkung aktiv (Förderung selbstständigen Lernens).

Jeder Erzieher hinterlässt irgendwelche Wirkungen, er kann nicht völlig neutral und wirkungslos bleiben. Auch bei Neill wirkte letztlich (über Heimstruktur und Haltung der Erzieher) ein deutlich gerichteter Einfluss mit klar erkennbaren, von den Kindern durchweg übernommenen, auch bewusst gewünschten Wertungen und einem klar erkennbaren *Endprodukt*: der (bereits beschriebenen, siehe Kapitel 3.7) spezifischen *Summerhill-Persönlichkeit*.

Bei Neill sind diese Einflüsse und Wirkungen eher Folge der sowieso vorhandenen Überzeugungen und Haltungen der Erzieher und nicht Ergebnisse planmäßig gezielter, strategisch vorgeplanter, formender Maßnahmen zu einem vom Erzieher gesetzten Endzweck. Neill will gerade keine einseitige pädagogische Idealwelt im Sinne ROUSSEAUS²³, in der die Umgebung von Pädagogen völlig beherrscht und so vorstrukturiert ist, dass ausschließlich gewünschte Lerneffekte möglich sind. Neill gibt das Lernergebnis nicht vor, sondern breitet möglichst alle Möglichkeiten, Meinungen und Richtungen unzensiert vor den Kindern aus, das gesamte Spektrum des Lebens. Er organisiert ihre Erprobung und Diskussion und lässt im Vertrauen auf die angeborene Lernfähigkeit des Kindes das Ergebnis offen. Schon in Hellerau forderte er:

„Eine Schule braucht Konflikt, vor den Kindern müssen sämtliche mögliche Haltungen zum Leben ausgebreitet werden. Mein ideales Kollegium wäre folgendes: Sozialist mit bolschewistischer Tendenz; Römischer Katholik; Ästhet mit einem Hass auf Tabak, Alkohol, Foxtrott und Charlie Chaplin; Herr, der

23 „In der gepflegten Erziehung befiehlt der Lehrer und glaubt dadurch zu herrschen. In Wirklichkeit ist es das Kind, das herrscht.“ ... „Folgt mit eurem Zögling dem umgekehrten Weg. Laßt ihn immer im Glauben, er sei der Meister, seid es in Wirklichkeit aber selbst. Es gibt keine vollkommenere Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht. So bezwingt man sogar seinen Willen. Ist das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und erkennt, euch nicht vollkommen ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles in seiner Umgebung, was auf es Bezug hat? Seid ihr nicht Herr seiner Eindrücke nach eurem Belieben? Seine Arbeiten, seine Spiele, sein Vergnügen und sein Kummer – liegt nicht alles in euren Händen, ohne dass es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, dass es es tut. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht für es vorgesehen habt, es darf nicht den Mund auf tun, ohne dass ihr wißt, was es sagen will.“ (Rousseau 1963, 265 f.).

Neill schrieb 1972, ein Jahr vor seinem Tod: „Nachdem ich 50 Jahre lang für einen Nachfolger Rousseaus gehalten wurde, habe ich gerade ‚Emile‘ gelesen, mit einiger Enttäuschung, denn der Schmutzkerl wollte für seinen Zögling Freiheit in den Grenzen, die ihm sein Tutor setzt.“ (in Croall 1983, 172, hier deutsch zitiert nach Kühn 1995, 123).

Psychologie für eine Seuche hält, und eine Dame, die an die Erbsünde glaubt.“ (NEILL 1923a, 133, Übersetzung von mir)

5.2.2 *Die magische Wirkung der genialen Erzieherpersönlichkeit*

Neill wurde häufig als *geborener Erzieher* und große, geniale Erzieherpersönlichkeit mit einer *magischen Wirkung* bezeichnet, ganz ähnlich W.R. George und T.M. Osborne in der George Junior Republic und H. Lane im Little Commonwealth. Wobei auch Gegner Neill das persönliche Genie nicht absprachen. Wo persönliche Zauberkraft (Magie) und angeborenes Genie als Ursache angenommen werden, kann man getrost die Hände in den Schoß legen und in Ruhe das Erscheinen des nächsten Genies abwarten, ohne über Veränderung der eigenen Praxis oder der Institutionen nachdenken zu müssen: Darüber, dass Summerhill ohne das Genie Neill undurchführbar sei, bestand ein (nun seit 25 Jahren widerlegter) weitgehender Konsens.

Bei den vier genannten Erziehern rühmten Besucher normalerweise die unnachahmliche (!) Persönlichkeit des *großen Mannes*, während dieser sich vergeblich gegen derlei *Anschuldigungen* wehrte und darauf bestand, eine neue, beschreibbare (!) und nachahmbare Methode (!) entdeckt und praktiziert zu haben, und die ihm unterstellte quasi hypnotische Zwangswirkung empört und entschieden zurückwies.

Eine *große Erzieherpersönlichkeit* kann man den genannten vier Erziehern nicht absprechen, sie schufen bedeutendes Neues von dauerhafter Geltung. Ihre besonders große Fähigkeit, ihre Wirkung und Faszination auf andere Menschen ist vielfach beschrieben. Die Zurückführung eines großen Erziehungserfolges auf eine *große Erzieherpersönlichkeit* ist nicht falsch, sie ist aber lediglich eine Pseudo-Erklärung: große Wirkung wird – rein quantitativ – mit großer Wirkkraft erklärt, ohne dass diese Wirkkraft *Persönlichkeit* näher beschrieben würde. Es gilt, die Wirkkraft qualitativ zu beschreiben, nicht bloß ihre große Quantität (*Genie*) zu beteuern.

Persönlichkeit und Methode scheinen keine Gegensätze zu sein, sondern zwei Seiten derselben Sache: auf der einen Seite die buchstäbliche *Ver-Körperung* und praktische Durchführung der Erziehungs- und Lebensgrundsätze durch eine Person, auf der anderen Seite die theoretisch-abstrakte Darstellung der wirkenden Erziehungs- und Lebensgrundsätze. Vermutlich waren die Erzieher nicht *an sich* genial, sondern nur für ihre ureigenste, in der eigenen Person verkörperten Methode.

George, Osborne, Lane und Neill waren Autodidakten. Lane und Neill waren zwar psychologisch sehr belesen, sie waren jedoch absolut keine Wissenschaftler, Theoretiker oder Methodiker, sondern verwendeten ausgewählte wissenschaftliche Erkenntnisse, indem sie sie in ihre persönliche Philosophie einbauten. Das Problem bei einem derart stark von Personen bestimmten *genialen* pädagogischen Vorgehen ist, dass trotz erfolgreicher guter Praxis oft die theoretische Beschreibung zu schwach entwickelt, zu wenig systematisch in Worte gefasst ist. Erst der

fachlich gebildete WILLS (1941, 1945, 1964a) hat die Handlungsweisen von Neill, Lane (und Wills) klarer und systematischer formuliert und beschrieben.



Neill bei einem Elterntag 1937, als ihm scherzhaft ein Lorbeerkranz aufgesetzt wurde. Die Fotografie wurde von Adolphe Ferrières Sohn Claude gemacht, der damals in Summerhill mitarbeitete.

Abbildung 27

Andererseits hat gerade die stark persönliche Färbung zur Faszination beigetragen. Die große Faszination scheint (unabhängig von Inhalten) aus den durch vielfache Auseinandersetzungen homogen stimmig durchgearbeiteten, miteinander übereinstimmenden Werten, Ansichten, Überzeugungen, Erklärungen, Forderungen,

Gefühlen und Handlungen herzurühren, die zu tiefen, ganzheitlichen Überzeugungen, zur sicheren persönlichen Weltanschauung mit festem, berechenbarem, klarem Standpunkt und hoher Verhaltenssicherheit geworden sind. Die Überzeugungen sind kaum mehr falsifizierbar (man könnte sie deshalb unwissenschaftlich oder ideologisch nennen) und bleiben nicht unverbindlich, sondern werden engagiert praktisch gelebt: die Personen stehen mit rückhaltlosem Engagement mit ihrem ganzen Lebenslauf und ganzen Besitz dafür ein, geradeheraus, ohne Taktiererei, und haben häufig auch teuer dafür zahlen müssen. Daher wirken sie besonders glaubwürdig, vertrauenswürdig und echt. Eben dies trifft bei den genannten vier Erziehern zu.

Von magischer Wirkung spricht man dann, wenn man tatsächliche Wirkkräfte einer Person wahrnimmt, für die man keine Erklärung hat, und sie deshalb vage der persönlichen *Zauberkraft* zuschreibt. Die über Neill berichteten eindrucksvollen Beispiele *magischer* Wirkungen lassen sich aus seiner großen psychologischen Kenntnis seiner Kinder und Jugendlichen erklären. Neill agierte großteils als verstehender, akzeptierender Psychologe. Er war ein stiller, zurückhaltender, nie bedrohlicher, handwerklich geschickter Mann, der, während er schweigend seine eigene Arbeit tat, freundlich und endlos geduldig Wohlwollen und Sympathie ausstrahlte. Er war kein auf Änderung und Anpassung sinnender, Maßnahmen ergreifender Pädagoge. Jeder konnte ihm, etwa in einer *Privatstunde*, im Vertrauen jegliche Untat mitteilen, ohne kritisiert zu werden, ohne bei der Versammlung angezeigt zu werden. Kinder besprachen ihre Geschwistermordphantasien mit ihm, er beteiligte sich gezielt an einigen *Untaten* von Kindern.

Neills Fähigkeiten waren die eines erfahrenen Psychotherapeuten: Durch mehrere eigene Psychotherapien bei zum Teil bedeutenden Therapeuten (Lane, Stekel, Reich), durch intensive Lektüre psychoanalytischer Literatur sowie durch jahrzehntelange eigene Beobachtung und kindertherapeutische Praxis in Summerhill besaß Neill eine hervorragende und großteils intuitive, mitfühlende, instinktartige Sensibilität und Verständnisfähigkeit für die kindliche Psyche. Er konnte die Probleme und unbewussten Motive erspüren, erfühlen und verstehen und Menschen – völlig unbedrohlich – durchschauen. Seine Haupttätigkeit in Summerhill war es, *zu verstehen*, die Interessen, Motive, Stimmungen der Bewohner zu analysieren und zu akzeptieren.

Seine Verständnis befähigte ihn zu scheinbar *magischen* Wirkungen: Er kannte in der Versammlung plötzlich überraschend die Wahrheit, war in der Lage, mit einem beiläufig geäußerten treffenden Wort im richtigen Moment gezielt große Wirkung hervorzurufen, etwa – zur Verblüffung der staunenden Zuschauer – einen noch unentdeckten Dieb unvermittelt zur Herausgabe seiner Beute zu bewegen oder die Stimmung der Versammlung zu wenden. Viele seiner Interventionen schienen nach dem Alltagsverständnis paradox zu sein, setzten bei genauer Betrachtung aber logisch (und keineswegs paradox!) an den unbewussten Motiven an und wurden in der psychoanalytischen Pädagogik häufiger als erfolgreich beschrieben. Sie versetzte die in anderen Kategorien denkenden Laien regelmäßig in großes Erstaunen. Etwa die Verhinderung des Fortlaufens durch Erleichterung des

Fortlaufens (Lane, Neill, auch Makarenko), die Beteiligung des Erziehers am Fehlverhalten, die Belohnung statt Bestrafung von Fehlverhalten (bestimmte Diebstähle, Bettnässen), die Herausforderung zu Fehlverhalten (Zerstörungen) etc.

Erwähnt wird auch Neills Fähigkeit zu *wirken*, ohne zu *handeln*, d.h. durch scheinbar untätige Anwesenheit, gerade durch demonstratives Nichthandeln deutliche Wirkungen hervorzurufen, indem er *erlaubte, frei zu sein*. Etwa wenn er Kindern zusah, wie sie Dinge taten, die sie selbst für verboten hielten und ohne Neills stillschweigend zustimmendes Zusehen nicht hätten billigen können und nicht getan hätten.

Diese besonderen *genialen* und *magischen* Fähigkeiten Neills waren für die Wirkung seiner Erziehung zweifellos nützlich, aber wohl nicht ursächlich oder wesentlich. Neill selbst beurteilte die Wirkung der freien Atmosphäre stets weitaus höher als solche spezifischen therapeutischen Vorgehensweisen. Seine therapeutisch nicht weiter interessierte Tochter leitet die Schule offenbar ebenfalls erfolgreich.

6. Fazit

A.S. Neill war ein bedeutender radikaler Reformpädagoge insbesondere der Zwischenkriegszeit, der über die Lehren und Erfahrungen Homer Lanes an die amerikanischen Kinderrepubliken und das englische Little Commonwealth an die Bewegung selbstregierter Kinderrepubliken anschloss und selbst wiederum weitere selbstregierte Heimschulen/Schulheime mitgründete (Kilquhanity, Kingsmuir) und inspirierte (z.B. Red Hill). Seine eigene Heimschule gründete er zunächst in einem Geheeb'schen Landerziehungsheim in Dresden-Hellerau, von wo er wegen seiner Radikalität vertrieben wurde. Im Gegensatz zur überwiegenden Mehrzahl der Reformpädagogen war er ein radikaler Verteidiger der persönlichen Freiheit, Gleichheit und Selbstbestimmung des Kindes gegen die Ansprüche und Zwänge einer als *selbstverständlich* ausgegebenen Moral, Autorität und höheren Kultur.

Von einer freudomarxistischen Sicht ausgehend sah Neill seine Pädagogik auch als kulturrevolutionären Schritt auf dem Weg zum radikalen, freiheitlichen, antiautoritären Sozialismus im Sinne W. Reichs, der gekennzeichnet ist durch individuelle Freiheit, Demokratie, Bedürfnisbefriedigung und sexuelle Freiheit.

Die beiden unmittelbar zusammenhängenden wesentlichen Elemente seines Konzeptes, das psychoanalytische triebbejahende Menschenbild und die demokratische Selbstregierungs-Pädagogik, sind von Lane übernommen. Zusammengenommen formen sie eine indirekte, strukturbildende (Anti-) Pädagogik, die Kinder nicht an Erziehungsziele, Umgebung oder Gesellschaft anpassen will, sondern im Vertrauen auf angeborene Lernbereitschaft die Selbstanpassung der Kinder an die Realität unterstützt und dabei auf Erziehungsziele und Erziehungsmaßnahmen weitgehend verzichtet (und verzichten kann). Da der notwendige große aktive Beitrag der Erzieher dabei meist übersehen und nur das Ausbleiben der *üblichen* Erzieheraktionen wahrgenommen wurde, ist diese Pädagogik häufig als untätiges Laissez-faire missverstanden worden.

Die Summerhill-Erziehung funktioniert offenbar seit 75 Jahren. Trotzdem erscheint ein solcher Umgang mit Kindern vielen noch immer unvorstellbar. Summerhill ist zwar längst kein *Experiment* mehr, seine Erziehungsmethoden gehören aber längst noch nicht in den Bereich *gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnis*, sondern drohten trotz der zeitweise großen Popularität unverstanden in Vergessenheit zu geraten.

Kennzeichnend für die bisherige Diskussion war, dass auf der Grundlage von ziemlich wenig Information (vor allem Neills Taschenbücher *Theorie und Praxis* und *Das Prinzip Summerhill*) eine große Menge kommentierender und wertender Sekundärliteratur entstand, die aus kleinen Hinweisen oft vorschnell sehr weitreichende – zweifelhafte – Schlüsse zog.

Eine ernsthafte wissenschaftliche Forschung scheint gerade erst zu beginnen. Diese Kurseinheit ist nur eine der in den letzten Jahren zunehmenden Arbeiten (KAHLO 1991, GOODSMAN 1992, NEILL 1992, 1996, APPLETON 1995, FITZNER u.a. 1995, KAMP 1995, KÜHN 1995, ZELLINGER 1996, LUDWIG 1997; außerdem

das FOST-JOURNAL 1987-1995). In Vorbereitung sind die Dissertation von Axel Kühn und die vom FOST geförderte Veröffentlichungen von Hylda Sims und Hussein Lucas.

Summerhill ist immer noch zu wenig beschrieben und zu wenig verstanden. Die Diskussion beruht weniger auf der genauen Kenntnis der tatsächlichen Fakten, der Zustände und Ergebnisse Summerhills, sondern eher auf Meinungen, Interpretationen, Hoffnungen und Befürchtungen. Benötigt werden konkrete und intensive Beschreibungen des ganz alltäglichen Alltagsleben durch kenntnisreiche Insider, auch aus anderen, ähnlichen Einrichtungen. Erste Berichte dieser Art enthält das FOST-JOURNAL (1987- 1995) sowie den Bericht des Summerhill-Hausvaters Matthew APPLETON (1995). Diese Schriften geben einen Eindruck von der Atmosphäre ungeheurer Toleranz und liebevoller Freundlichkeit in Summerhill und relativieren viele Aussagen von und über Neill bzw. Summerhill. Offenbar muss man beides erheblich differenzierter als bisher betrachten.

7. Anhang

Literaturempfehlungen

Von den 20 Büchern Neills ist nur ein Teil deutsch übersetzt. Die grundlegenden Werke sind weiterhin Neills *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (1969) und *Das Prinzip Summerhill* (1971), daneben auch *Selbstverwaltung in der Schule* (1950). Empfehlenswert sind die reich bebilderte, gründliche und preiswerte Neill-Biographie von KÜHN (1995) und SEGEFJORDS (1971) Tagebuch seines dreimonatigen Summerhill-Aufenthalts. Die von CROALL (1983) und PLACZEK (1989) herausgegebenen Briefe Neills liegen auch in deutscher Übersetzung vor.

Sehr empfehlenswert ist die englischsprachige Literatur: die umfangreiche hervorragende Neill-Biographie von CROALL (1984) setzt den Standard, ist kaum mehr zu übertreffen und ist besser als die ebenfalls gute Biographie von HEMMINGS (1972). Das ebenfalls hervorragende 200-Seiten-Buch des langjährigen Summerhill-Hausvaters Matthew APPLETON (1995) ist (abgesehen von Neills Schriften) der erste umfangreiche Bericht eines langjährigen Insiders über den tatsächlichen Alltag in Summerhill. Das von ehemaligen Summerhillians produzierte sehr informative *Friends of Summerhill Trust Journal*²⁴ ist, ebenso wie APPLETON (1995) und die vielversprechende Summerhill-Dissertation der ehemaligen Summerhill-Schülerin Danë GOODSMAN (1992) (die ich noch nicht erhalten habe) und die Summerhill-Zeitschrift *Id* der 60er Jahre, bislang in keiner deutschen Bibliothek vorhanden. Die von Albert Lamb herausgegebene Neufassung (NEILL 1992, 1996) des *Summerhill* Buches (NEILL 1960) wird nicht deutsch erscheinen.

Summerhill: pro und contra enthält Meinungen anerkannter Erziehungsexperten, die aber nicht unbedingt auch Summerhill-Experten sind.

Einige Artikel berichteten über Summerhill nach Neills Tod: LEONHARDT (1975), BOCK (1978), STEPHENS (1988), MATTHIAS (1979, 1980a, 1980b), NEWELL (1981), HAMMELMANN (1991), STAHLHACKE (1991), ROLLIN (1992) sowie der Schulprospekt (SUMMERHILL SCHOOL).

Fotobände über Summerhill wurden von WALMSLEY u. BERG (1969) und POPENOE (1971) verfasst.

24 Etwa seitdem sie 1985 die Schulleitung übernommen hatte, gab Zoë Readhead eine Art Ehemaligen-Rundbrief *Friends of Summerhill* heraus (number 1-4). Auf Initiative des Ex-Schülers Freer Spreckley entstand daraus 1987 der gemeinnützige *Friends of Summerhill Trust* (FOS) als eine Art *Freunde und Förderer*, der auch das sehr informative *Friends of Summerhill Trust Journal* (FOS-JOURNAL) herausgab (issues 1-11). Der FOS Trust benannte sich 1995 in *Summerhill Foundation* und die issues 12-13 des Journals in *The Summerhill Journal* um. 1996 gingen Verein und Journal jedoch ein. Kontaktpersonen des FOS Trust in Deutschland waren (und bleiben!): Falko Peschel (Mühlenstraße 13, 53844 Troisdorf, Tel/Fax: 02241-404628) und Stephan Stahlhacke (Paulushofstraße 8, 50767 Köln, Tel: 0221-5905961).

Internet

News:alt.education.alternative

Dort fand ich auch folgende Nachricht:

From: Justin Baron <100101.2131@CompuServe.COM>
Newsgroups: alt.education.alternative
Subject: Summerhill School
Date: 6 May 1995 22:24:09 GMT
Organization: Summerhill School, Leiston UK
Lines: 7
Message-ID: <3ogsu9\$6tp\$1@mhadf.production.compuserve.com>

Hello everyone

Just made it on to the net – hope I am in the right place.

Summerhill (A.S Neill's original free school) has just shot into the twentieth century ! Zap us a note directly if you are interested.

Justin Baron and Zoe Readhead (nee Neill)

100101.2131@compuserve.com

<http://ourworld.compuserve.com>

[/homepages/summerhill/](http://homepages/summerhill/)

<http://www.pettarchiv.org.uk/>

<http://summerhill.paed.com>

<http://www.germany.net/teilnehmer/100/92462/kirep.htm>

Die Internetseite Summerhills

PETT-Archiv (in dem sämtliche Archivalien zu Summerhill liegen) umfangreiches deutsches Angebot zu Summerhill; siehe auch die anderen Seiten von *paed.com* zur Reformpädagogik

[meine Kinderrepubliken-Seite](#)

Die Bücher Neills

A Dominie's Log.	London: Jenkins	1915
A Dominie Dismissed.	London: Jenkins	1919
The Booming of Bunkie.	London: Jenkins	1919
Carroty Broon.	London: Jenkins	1921
A Dominie in Doubt.	London: Jenkins	1921
A Dominie Abroad.	London: Jenkins	1923
A Dominie's Five, or Free School.	London: Jenkins	1924
The Problem Child.	London: Jenkins	1926
The Problem Parent	London: Jenkins	1932
Is Scotland Educated?	London: Routledge	1936

That Dreadful School. <i>Selbstverwaltung in der Schule.</i>	London: Jenkins Zürich: Pan	1948 1950
The Last Man Alive. <i>Die Grüne Wolke.</i>	London: Jenkins Reinbek: Rowohlt	1938 1971
The Problem Teacher	London: Jenkins	1939
Hearts not Heads in the School	London: Jenkins	1945
The Problem Family.	London: Jenkins	1949
The Free Child.	London: Jenkins	1953
Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing. <i>Erziehung in Summerhill</i> <i>Theorie und Praxis der antiautoritären</i> <i>Erziehung</i>	New York: Hart München: Szczesny Reinbek: Rowohlt	1960 1965 1969
Freedom – Not License! <i>Talking of Summerhill.</i> <i>Das Prinzip Summerhill. Fragen und</i> <i>Antworten</i>	New York: Hart London: Gollancz Reinbek: Rowohlt	1966 1967 1971
Neill! Neill! Orange Peel! <i>Neill, Neill, Birnenstiel</i>	New York: Hart Reinbek: Rowohlt	1972 1973
The New Summerhill. Edited by Albert Lamb <i>Summerhill School – A New View on</i> <i>Childhood. Edited by Albert Lamb</i>	Harmondsworth: Penguin New York: St. Martin's Griffin	1992

Literaturverzeichnis

Bei der **Zeitschriftenzitation** folgt auf Autor, Aufsatztitel und Zeitschriftentitel teilweise in Klammern der Erscheinungsort, danach folgen Bandnummer oder Jahrgangsnummer, Punkt, Erscheinungsjahr, Komma, Heftnummer oder Erscheinungsdatum, Doppelpunkt, Seitenzahlen. Die Trennzeichen (Punkt, Komma, Doppelpunkt) stehen auch dann, wenn die Angabe dazwischen fehlt.

Aichhorn, August (1977): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern: Huber 1977⁹.

Ammen, Alfred (1971): Summerhill. Versuch einer soziologischen Analyse der Sozialisierung in Summerhill. In: Die Deutsche Schule 63.1971,12: 798-811.

Appleton, Matthew (1995): A Free Range Childhood. Summerhill and the Principle of Self Regulation. ~~Typoskript 1995 (DM 40 bei: Zentrum für Orgonomie, Im Bräunles-rot 20, 69429 Waldburn, 06274-5346).~~ Mittlerweile deutsch erschienen als:

Appleton, Matthew (2000): Summerhill. Kindern ihre Kindheit zurückgeben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000 (herausgegeben von Falko Peschel) (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 33).

- Bartholomew**, Michael (1968): A Visit to Kilquhanity House School. In: Anarchy (London) 8.1968,92: 310-318.
- Bazeley**, Elsie T. (1948): Homer Lane and the Little Commonwealth. London: New Education Book Club 1948² (Erstmals 1928 erschienen).
- Bebber**, Hendrik (1996): Die Rückkehr des Rohrstocks. In: Neue Ruhr Zeitung (Essen) .1996,266 (11.November): .
- Becker**, Wolfgang (1970): „All Systems Are Go“. Spiegel-Redakteur Wolfgang Becker in Summerhill. In: Der Spiegel .1970,44: 74.
- Berg**, Leila (1968): Raisinghill. Death of a Comprehensive School. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1968 (Pelican Book A 883).
- Berichte der Dalcroze-Schule**. (1913/14) Unter Mitwirkung von Frl. Nina Gorter / Dr. Wolf Dohrn / Dr.med. Jolowicz herausgegeben von Dr. E. Jaques-Dalcroze. Heller-au bei Dresden: [Selbstverlag] 1913/14 (nur dieser 1.Jg (1913/14) erschienen: Hefte 1, 2, 3, 4/5, 6).
- Bernfeld**, Siegfried (1974): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Siegfried Bernfeld: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Frankfurt/M – Berlin – Wien: Ullstein 1974, Bd.1: 94-215 (zuerst Frankfurt/M: März-Verlag 1969).
- Bernstein**, Emmanuel (1967): Summerhill: after 50 years, the first follow-up. In: The New Era in Home and School 48.1967,2: 30-31.
- Bernstein**, Emmanuel (1968a): What does a Summerhill Old School Tie Look Like? In: Psychology today (New York) 2.1968,5 (Oktober): 38-41 u. 70.
- Bernstein**, Emmanuel (1968b): Summerhill. A Follow-Up Study of Its Students. In: Journal of Humanistic Psychology 8.1968,2: 123-136.
- Boadella**, David (1983): Wilhelm Reich. Leben und Werk des Mannes, der in der Sexualität das Problem der modernen Gesellschaft erkannte und der Psychologie neue Wege wies. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuchverlag 1983¹.
- Bock**, Daniel R. (1978): Summerhill. It's Alive and Well. In: Educational Leadership (Washington D.C.) 35.1978,Februar: 380-383.
- Bockenheimer**, Philipp (1978): Homer T. Lane und das ‚Little Commonwealth‘. In: Pädagogik und Schule in Ost und West (PSOW) 26.1978,3: 81-85.
- Bönnighausen**, Inge von; **Dreisbach-Olsen**, Jutta (1973): Experiment Erziehung. Antiautoritäre Erziehung – und was nun? Köln-Braunsfeld: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen / Verlagsgesellschaft Rudolf Müller 1973 (Zur Sendereihe ‚Experiment Erziehung‘ des Westdeutschen Fernsehens).
- Bohnacker**, Walter (1994): Summerhill droht die Schließung. London übt Kritik an dem weltbekannten alternativen Schulmodell. In: Süddeutsche Zeitung .1994,35 (12/13.Februar): 14.
- Bürgermeister ist erst 14 Jahre**. (1994) In: Neue Ruhr-Zeitung .1994,96 (26.April): .

- Caning in State School rejected by one Vote.** (1986) In: The Times (London) .1986,(24. July): 6.
- Cannan**, Crescy (1985): Der Rebell von Summerhill. In: Päd Extra .1985,5: 17-18.
- Castner**, Thilo (1970): Schule und Demokratie. Der Beitrag Alexander S. Neills zur Verwirklichung einer freien antiautoritären Erziehung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 20.1970,32/33 (8.August): 18-31.
- Claßen**, Johannes (1971): Bibliographie zur antiautoritären Erziehung. Heidelberg: Quelle und Meyer 1971.
- Claßen**, Johannes (Ed. 1973): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg: Quelle und Meyer 1973.
- Claßen**, Johannes (1978): Rückblick auf die ‚antiautoritäre Erziehung‘. In: Pädagogische Rundschau (Kastellaun) 32.1978,8: 655-668.
- Coleman**, John (1967): Childscourt. London: Macdonald 1967¹.
- Croall**, Jonathan (Ed. 1983): All the Best, Neill. Letters from Summerhill. London: Andre Deutsch 1983¹.
- Croall**, Jonathan (1984): Neill of Summerhill. The Permanent Rebel. London: Ark 1984.
- Darling**, John (1994): Summerhill: From Neill to the Nineties. In: The Educational Forum 58.1994,spring: 244-251.
- Denholtz**, Elaine (1973): Has the World Caught Up to Summerhill? In: NJEA Review (New Jersey Education Association) .1973,: 46-47 + 71 (ISSN: 0027-6758).
- Duane**, Michael (1973): Freiheit und das öffentliche Erziehungswesen. In: Neill, Berg 1973: 167-235.
- Egger**, Paul (1989): Der Ursprung der Erziehungsziele in der Lehre von Plato, Aristoteles und Neill. Eine philosophische Orientierungshilfe in der Kulturproblematik. Bern: Haupt 1989.
- Ellerby**, John (1965): Mr. Duane of Risinghill. In: Anarchy (London) 5.1965,48: 50-56.
- Fitzner**, Thilo; **Stark**, Werner; **Schubert**, Christoph (Ed. 1995): Summerhill und danach: Ein neuer Start in die Reformpädagogik. Eine Fachtagung. Bad Boll: Evangelische Akademie 1995 (Protokolldienst Nr. 20/95. ISSN 0170-5970. Dokumentation, Tagung 27-29.Januar 95).
- Flitner**, Wilhelm; **Kuderitzki**, Gerhard (Ed. 1961): Die Deutsche Reformpädagogik. Band 1. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf: Helmut Küpper 1961 (Pädagogische Texte).
- Flitner**, Wilhelm; **Kuderitzki**, Gerhard (Ed. 1962): Die Deutsche Reformpädagogik. Band 2. Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf: Helmut Küpper 1962 (Pädagogische Texte).

- Foerster**, Friedrich Wilhelm (1953): Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens. Recklinghausen: Paulus Verlag 1953¹⁵ (Erstauflage 1907).
- Foot**, Paul (1967): Sins of the Fathers. The End of an Educational Experiment. In: Anarchy (London) 7.1967,82: 357-367.
- FOST-Journal**: Friends of Summerhill Trust Journal, erschien 1987-1995, siehe Fußnote 24
- Gente**, Hans-Peter (Ed. 1970): Marxismus Psychoanalyse Sexpol. Frankfurt/M: Fischer 1970 (2 Bände. Bücher des Wissens 6056/6072).
- Giesecke**, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim – München: Juventa 1997.
- Der Glückliche**. (1983) Alexander S. Neill zum hundertsten Geburtstag. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (Feuilleton) .1983,241 (17.Oktober): 25.
- Goodsmann**, Danë (1992): Summerhill: Theory and Practice. Norwich(?): University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education, Dissertation 1992.
- Griese**, Christiane (1990): Versuchsschule ‚Summerhill‘. In: Schulen die anders waren. 20 reformpädagogische Modelle im Überblick. Hg. v. Andreas Paetz u. Ulrike Pilarczyk. Berlin: Volk und Wissen 1990: 101-103.
- Gruber**, Karl Heinz (1986): Summerhill auf dem Sonntagberg. Die „freie Schule“ des Alexander S. Neill. In: Sozialistische Erziehung (Wien) .1986,2: 48-50.
- Gruber**, Karl Heinz (1984): Summerhill auf dem Sonntagberg. Die „freie Schule“ des Alexander S. Neill. In: Morgen. Kulturzeitschrift aus Niederösterreich (Herausgegeben. vom Niederösterreichischen Landesarchiv) (Klosterneuburg) .1984,38/84: 341-344.
- Hammelmann**, Inge (1991): Summerhill – die Legende lebt. In: Zeit-Magazin (Hamburg) 46.1991,42 (11.Okt.): 98-110.
- Hammelmann**, Inge (1993a): Summerhill – ja gibt’s das noch? Ein Besuch in einer berühmten Schule von gestern. In: Kinderbilder – Männerbilder. Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen. Hrsg. v. Christian Büttner, Donata Elschenbroich, Aurel Ende. Weinheim – Basel: Beltz 1993 (Jahrbuch der Kindheit 10): 10-21.
- Hammelmann**, Inge (1993b): Schulschwänzer. Eine indiskrete Liste. In: Der Rabe. Magazin für jede Art von Literatur 35 (Schule) (Zürich) .1993,: 92-93 (Auch nachgedruckt in Frankfurter Rundschau .1993, Nr.191 (19.August) und in Ludwиг 1997: 232 f.).
- Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung**. (1922-1923) Herausgegeben von Lehrern und Schülern der Schule Hellerau. Schriftleitung E. Ferand-Freund in Hellerau-Dresden. Hellerau bei Dresden: Neue Schule Hellerau AG 1922-1923. Es sind nur 3 Hefte erschienen: 1 (Juni 1922) / 2 (August

- 1922) / 3-4 (März 1923). Die Deutsche Bücherei Leipzig besitzt das möglicherweise einzige Exemplar.
- Helm**, Siegfried (1994): Summerhill-Schule droht Schließung. Legendäres Vorbild für antiautoritäre Erziehung – Gutachter üben herbe Kritik. In: Die Welt .1994,(12.Februar): 10.
- Hemmings**, Ray (1972): Fifty Years of Freedom. A Study in the Development of the Ideas of A.S. Neill. London: Allen and Unwin 1972 (völlig identische USA-Ausgabe: Childrens Freedom. New York: Schocken 1973).
- Hicklin**, Susan (1949): Zoë Neill. The Child Who Never Gets Slapped. In: Picture Post (London) 43.1949,11 (11.Juni): 1+30-33+36.
- Hilber**, Walter (1971): Autorität in der antiautoritären Erziehung A.S. Neills. In: Pädagogische Welt 25.1971,6: 377-383.
- Hirschfeld**, Harald (1987): Jean Jaques Rousseau und Alexander Sutherland Neill, Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt? Autopsie zweier pädagogischer Idole. Frankfurt/M: Peter Lang 1987.
- Jena**. (1925) Bericht von der Tagung antiautoritärer Erzieher am 26. und 27. September 1925. In: Das proletarische Kind (Dresden) 1.1925,5: 117-118.
- Judd**, Judith (1989): The play is still the thing. Alcohol is banned and law-breaking taboo but, 68 years on, pupils at Summerhill continue to do as they please. In: Observer (London) .1989,(Sunday 23 July): 53.
- Kafka**, Franz (1951): Tagebücher. Herausgegeben von H. G. Koch, M. Müller und M. Pasley. Frankfurt/M 1951.
- Kafka**, Franz (o.J.): Briefe 1902-1924. Frankfurt/M o.J..
- Kämpgen**, Klaus (1994): Eine Frage der Disziplin. ‚Summerhill‘ Schule unter Beschuß. In: Westdeutsche Allgemeine Zeitung WAZ (Essen) .1994,(16.Feb.): .
- Kahlo**, Birgit (1991): Summerhill. Sinn und Grenzen eines Erziehungsversuches. Erlangen-Nürnberg: Philosophische Fakultät I der Universität, Magisterarbeit 1991.
- Kamp**, Johannes-Martin (1995): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen: Leske + Budrich 1995. Zugl. Essen, Univ., Diss, 1994.
- Karg**, Hans-Hartmut (1983): Erziehungsnormen und ihre Begründung in der Pädagogik von Alexander Sutherland Neill. Frankfurt/M: Haag & Herchen 1983 (zugleich Univ. Erlangen-Nürnberg: phil. Diss. 1983 (seitenidentisch)).
- Karg**, Hans Hartmut (1991): Gelebtes Schulleben. A. S. Neills Summerhill-Pädagogik. In: Pädagogisches Forum 4.1991,1: 35-42.
- Knauer**, Reingard; **Krohn**, Erika; **Höner**, Peter (1982): Lernen geht auch anders. Reader zu Alternativschulen und Alternativpädagogik. München: AG SPAK 1982³.

- Krieger**, Hans (1970): Das Beispiel Summerhill. Bücher von Alexander S. Neill und Siegfried Bernfeld zur antiautoritären Erziehung. In: Die Zeit (Hamburg) 25.1970,32 (7.August): 15.
- Kröncke**, Gerd (1987): Antiautoritäre Erziehung: Was ist aus Summerhill geworden? Der Mythos der Kinderrepublik. Vor allem für Japaner strahlt die britische Privatschule, die in den siebziger Jahren Berühmtheit erlangte, heute auch Attraktivität aus. In: Süddeutsche Zeitung .1987,90 (Ostern/18-20.April): 3.
- Kröncke**, Gerd (1994): Die bedrohte Republik der Kinder. Summerhill: Beendet die britische Schulbehörde das legendäre Experiment mit der antiautoritären Erziehung? Das für eine ganze Generation zum Mythos gewordene Internat soll schließen, weil seine unkonventionellen Methoden nicht ins staatliche Reglement passen. In: Süddeutsche Zeitung .1994,42 (21.Februar): 3.
- Kühn**, Axel D.: ~~A.S. Neill im Kontext der europäischen Reformpädagogik. Zur systematischen Rekonstruktion von Lebensgeschichte und Reformimpulsen (Arbeitstitel). Tübingen: noch unabgeschlossenes Dissertationsmanuskript.~~ Nicht fertiggestellt, stattdessen:
- Kühn**, Axel D. (2002): A. S. Neill und Summerhill: Eine Rezeptions- und Wirkungsanalyse. Universität Tübingen: phil.diss. 2002. Als PDF-Datei im Internet herunterladbar vom Archivserver der deutschen Nationalbibliothek: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=965433013>
- Kühn**, Axel D. (1995): Alexander S. Neill. Reinbek: Rowohlt 1995 (Rowohlt Monographien 549).
- Lane**, Homer (1969): Talks to Parents and Teachers. New York City: Schocken 1969 (zuerst erschienen London 1928).
- Laska**, Bernd A. (1981): Wilhelm Reich in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt 1981 (Rowohlt Bildmonographien 298).
- Leonhardt**, Rudolf Walter (1971a): Das Glück von Summerhill. Teil 1. In: Zeit-Magazin (Hamburg) 26.1971a,1: 14-21.
- Leonhardt**, Rudolf Walter (1971b): Das Glück von Summerhill. Teil 2. Neill als Erzieher. Schwierigkeiten mit der sexuellen Freiheit. In: Die Zeit (Hamburg) 26.1971b,2: 9-10.
- Leonhardt**, Rudolf Walter (1971c): Das Glück von Summerhill. Teil 3. Antiautoritäre Erziehung. Englisches Sprichwort: Der Wert eines Puddings erweist sich erst beim Essen. In: Die Zeit (Hamburg) 26.1971c,3: 10.
- Leonhardt**, Rudolf Walter (1975): Wieder in Summerhill. Englands geliebteste Schule nach dem Tode ihres Gründers. In: Die Zeit (Hamburg) 30.1975,26 (20.Juni): 31.
- Lewin**, Kurt; **Lewin**, Gertrud (1982): Demokratie und Schule (1941). In: Kurt-Lewin-Werkausgabe, hg. v. Carl Friedrich Graumann. Bd.6. Bern und Stuttgart: Huber und Klett-Cotta 1982: 285-291.
- Liegle**, Ludwig (1989): Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer ‚modernen‘ Erziehungsform. In: Zeitschrift für Pädagogik 35.1989,3: 399-416.
- Limberg**, Margarete (1993): Wellen der Empörung. Summerhill. Was ist aus dem Mekka der antiautoritären Erziehung geworden?. In: Publik-Forum (Oberursel) 22.1993,19 (8.Okt): .

- Lippitt, Ronald; White, Ralph K.** (1977): Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten (1947). In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Reader 1 – Entwicklung und Sozialisation. Hg. v. Carl Friedrich Graumann u. Heinz Heckhausen. Frankfurt/M: Fischer 1977: 324-347.
- Littmann, Julia** (1994a): Keine Schliessung in Summerhill. In: unterwegs (Winterthur/Schweiz) .1994,1: 27.
- Littmann, Julia** (1994b): Was ist dran an Summerhill? InspektorInnen und anderer Besuch in der kleinen Internatsschule. In: unterwegs (Winterthur/Schweiz) .1994,2 (September): 24-25.
- Löwenstein, Helga** Prinzessin zu (1993): Summerhill und Amstetten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung .1993,(26.Juni): 8 (Leserbrief).
- Lucas, Hussein** (1993): Freer's Story. In: Friends of Summerhill Trust Journal .1993,9 (Christmas): 8-12.
- Lucas, Hussein** (1994): Elizabeth Pasacall. In: Friends of Summerhill Trust Journal .1994,10 (summer): 17-21
- Ludwig, Peter** (Ed. 1997): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim – Basel: Beltz 1997 (Beltz grüne Reihe).
- Luyken, Reiner** (1994): Theorie und Praxis & Ende der antiautoritären Erziehung.. Der weltberühmten Schule von Summerhill droht die Schließung. Unser Reporter hat sich dort umgesehen. In: Die Zeit (Hamburg) .1994,10 (4.März): 56 (vgl. Leserbriefe dazu: Wie geht es weiter...).
- Luyken, Reiner** (1996): Die Moral mit dem Rohrstock. Wie die Briten ihrer Jugend wieder Sitte und Anstand beibringen wollen. In: Die Zeit .1996,46, (8.November): 69.
- Mackenzie, Robert F.** (1967): Kilquhanity and Coal Town. (Auszug aus Mackenzie: Escape from the classroom Collins 1965). In: Anarchy (London) 7.1967,82: 371-375.
- Mackenzie, Robert.F.** (1970): State School. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1970 (Penguin Education Special).
- Makarenko, Anton Semjonowitsch** (1970): Ein pädagogisches Poem. Der Weg ins Leben. Berlin: Volk und Wissen 1970 (Werke 1).
- Maneck, Horst** (1976): Otto Rühles bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Jahre 1916. Dresden: päd. Diss. (PH Dresden, maschinenschriftlich) 1976.
- Matthias, William** (1979): Whatever Happened to Summerhill? In: Childhood Education (Washington D.C.) 55.1979, April-Mai: 265-267.
- Matthias, William** (1980a): An A.S. Neill/Summerhill Chronology. In: Contemporary Education (Terre Haute/Indiana) 52.1980a,1 (Fall): 50-54.
- Matthias, William** (1980b): A Memorable Day at Summerhill. In: Teacher (Ohio) 98.1980b, September: 56-57.

- Mendelssohn**, Peter de (1993): Hellerau. Mein unverlierbares Europa. Dresden: Hellerau-Verlag 1993 [Nachdruck der von Hellerau handelnden Werkpassagen, insbesondere aus dem Roman Marianne].
- Miller**, Peter (1967): The Master of Braehead and his School. In: *Anarchy* (London) 7.1967,82: 368-370.
- Muir**, Edwin (1968): *An Autobiography*. London: The Hogarth Press 1968.
- Muir**, Willa (1968): *Belonging*. London: Hogarth Press 1968.
- Der Mythos Summerhill**. (1971) In: *X-Magazin für Naturwissenschaft und Technik* (Stuttgart) 3.1971,(3 ?): 36-43.
- Näf**, Martin (1994a): Erwähnungen von Neill in Briefwechseln von Paul und Edith Geheeb-Cassirer. (Unveröffentlichtes Manuskript, 10.1.1994).
- Näf**, Martin (1994b): Briefe von und an Hermann und Elisabeth Harless. (unveröffentlichtes Manuskript zu Archiv-Materialien in der École de l'Humanité).
- Negt**, Oskar (1983): *Alternative Schulen in der Diskussion*. Hagen: Fernuniversität Gesamthochschule Hagen, FB. Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft 1983. (Vierfachkurseinheit 03082).
- Neill**, Alexander Sutherland (1921): *Carroty Broon*. London: Herbert Jenkins 1921.
- Neill**, Alexander Sutherland (1922a): Hellerau International School. In: *The New Era* (London) 3.1922a,9 (Januar): 32-33.
- Neill**, Alexander Sutherland (1922b): Education in Germany. In: *The New Era* (London) 3.1922b,10 (April): 57-58.
- Neill**, Alexander Sutherland (1923a): *A Dominie Abroad*. London: Herbert Jenkins 1923a.
- Neill**, Alexander Sutherland (1923b): *A Go-As-You-Please School*. In: *Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung*. Herausgegeben von Lehrern und Schülern der Schule Hellerau. (Hellerau-Dresden) 1.1923b,3/4 (März): 61-63.
- Neill**, Alexander Sutherland (1924): *A Dominie's Five. Or Free School!* London: Herbert Jenkins 1924¹.
- Neill**, Alexander Sutherland (1926): *The Problem Child*. London: Herbert Jenkins 1926¹.
- Neill**, Alexander Sutherland (1945): *Hearts not Heads in the School*. London: Herbert Jenkins 1945¹.
- Neill**, Alexander Sutherland (1949): *The Problem Family*. London: Herbert Jenkins 1949.
- Neill**, Alexander Sutherland (1950): *Selbstverwaltung in der Schule*. Zürich: Pan 1950.
- Neill**, Alexander Sutherland (1964): *Recollecting Homer Lane*. In: *Anarchy* (London) 4.1964,39: 144-146.

- Neill**, Alexander Sutherland (1966): Savagery Starts at Home. In: Anarchy (London) 6.1966,59: 22-25.
- Neill**, Alexander Sutherland (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek: Rowohlt 1969 (zuvor: Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule. München: Szczesny 1965; Summerhill – a radical approach to child rearing).
- Neill**, Alexander Sutherland (1970a): Summerhill. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1970a².
- Neill**, Alexander Sutherland (1970b): Erinnerungen an Deutschland. In: Die Zeit (Hamburg) 25.1970b,32 (7.August): 14.
- Neill**, Alexander Sutherland (1970c): Brief aus Summerhill. In: Die Zeit (Hamburg) 25.1970c,40 (2. Oktober): 52 (Leserbrief zu Krieger 1970 und Volkach 1970).
- Neill**, Alexander Sutherland (1970d): Antiautorität. In: Die Zeit (Hamburg) .1970d,44 (30.Okt.): 25.
- Neill**, Alexander Sutherland (1971b): Das Prinzip Summerhill. Fragen und Antworten. Reinbek: Rowohlt 1971b.
- Neill**, Alexander Sutherland (1971c): Die grüne Wolke. Den Kindern von Summerhill erzählt. Reinbek: Rowohlt 1971c.
- Neill**, Alexander Sutherland (1973): Die Befreiung des Kindes. In: Neill u.a. 1973: 9-39.
- Neill**, Alexander Sutherland (1982): Neill, Neill, Birnenstiel! Erinnerungen des großen Erziehers A.S. Neill. Reinbek: Rowohlt 1982.
- Neill**, Alexander Sutherland (1983): Der Mensch Reich. In: Boadella 1983: 331-337 (Zuerst in Neill u.a. (P.Ritter (Ed.)): W.Reich. Nottingham: Ritter Press 1958).
- Neill**, Alexander Sutherland (1986): A Dominie's Log. The Story of a Scottish Teacher. London: Hogarth 1986 (erstmalig London: Herbert Jenkins 1915).
- Neill**, Alexander Sutherland (1992): The New Summerhill. Edited by Albert Lamb. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1992 („Summerhill“ in anderer Auswahl, in USA: „Summerhill School – A New View ...“).
- Neill**, Alexander Sutherland (1996): Summerhill School. A New View of Childhood. Edited by Albert Lamb. New York: St. Martin's Griffin 1996 (das englische „The New Summerhill“ mit drei zusätzlichen Vorwortseiten).
- Neill**, Alexander Sutherland; **Berg**, Leila u.a. (1973): Die Befreiung des Kindes. Zürich – Köln: Benziger 1973 (Beiträge von A.S. Neill, L.Berg, Paul Adams, Robert Ollendorf, Michael Duane; Children's rights).
- Neustatter**, Walter Lindesay (1957): Plight of the Progressives – Summerhill Society. In: The Times Educational Supplement (London) .1957,(9. August): (Leserbrief).

- Newell**, Peter (1981): Summerhill at Sixty. In: The Times Educational Supplement (London) .1981,27. März: 20-21.
- Nonnenmacher**, Peter (1994): Der Wind auf den Hügeln. Die Zeiten sind härter geworden, aber die berühmte Reformschule Summerhill lebt. In: Frankfurter Rundschau (Frankfurt/M) .1994,(2. April): .
- Ohlig**, Adelheid (1981): Summerhill am River Kwai. In: Betrifft: Erziehung (Weinheim) 14.1981,10 (Oktober): 64-68.
- Ollendorff-Reich**, Ilse (1975): Wilhelm Reich. Das Leben des großen Psychoanalytikers und Forschers, aufgezeichnet von seiner Frau und Mitarbeiterin. Vorwort von A.S. Neill. München: Kindler 1975 (Geist und Psyche 2234 Wilhelm Reich. A Personal Biography).
- Payne**, Vicky (1976): Summerhill lives on. Three years ago, A.S. Neill died; but his school has carried on successfully by his widow, Ena. In: The Guardian .1976,(Tuesday December 21): 15.
- Perry**, Leslie R. (Ed. 1967): Bertrand Russell, A.S. Neill, Homer Lane, W.H. Kilpatrick. Four Progressive Educators. London – New York: Colliers – Macmillan 1967¹ (Educational Thinkers Series).
- Placzek**, Beverly R. (Ed. 1989): Zeugnisse einer Freundschaft. Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A.S. Neill 1936-1957. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuch 1989.
- Popenoe**, Joshua (1971): Schüler in Summerhill. Reinbek: Rowohlt 1971.
- Das Proletarische Kind**. (1925/26) Monatsblätter für proletarische Erziehung. Erziehungsgemeinschaft Das proletarische Kind. Herausgegeben von Otto Rühle u. Alice Rühle-Gerstel. Dresden [-Buchholz-Friedenau]: Am anderen Ufer 1925/26 (Nur Jahrgänge 1 und 2 erschienen).
- Proops**, Marjoree (1949): Womansense investigates an Experiment with Zoë. In: Daily Herald .1949,(16.Mai): .
- Rattner**, Josef (1981): Große Pädagogen im Lichte der Tiefenpsychologie. Wien – München – Zürich: Europaverlag 1981.
- Readhead**, Zoë (1993): Zoë Readhead's Summerhill Newsletter. In: Friends of Summerhill Trust Journal, .1993,9 (Christmas): 3.
- Readhead**, Zoë (1996): Übersetzung des Interviews mit Zoë Readhead vom 23.11.1995. Hagen: Fernuniversität, unveröffentlichtes Typoskript 1996 (zum Videofilm 96/08 „Summerhill, ein Gespräch mit Zoë Readhead“ der Fernuniversität Gesamthochschule in Hagen, ZFE Zentrum für Fernstudienentwicklung, 1996).
- Regnitz**, Hartmut (1994): Alexander S. Neill – Nichtautoritäre Pädagogik noch immer aktuell. In: Erziehung und Wissenschaft (Essen) 46.1994,4: 34.
- Reich**, Wilhelm (1971): Die sexuelle Revolution. Frankfurt/M: Fischer 1971.
- Reich**, Wilhelm (1974): Die Massenpsychologie des Faschismus. Frankfurt/M: Fischer 1974 (erstmal 1933).

- Rohrstock erwünscht.** (1996) In: Neue Ruhr Zeitung .1996,260 (4.November): .
- Rollin**, Marion (1992): ‚Kindheit ist die Zeit des Spielens und nicht des Lernens‘. In: Zeit-Magazin (Hamburg) 47.1992,2: 50-56.
- Rousseau**, Jean Jacques (1963): Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam 1963.
- Rühle**, Otto (1920a): Das kommunistische Schulprogramm. Berlin-Wilmersdorf: Die Aktion 1920a¹ .
- Rühle**, Otto (1920b): Neues Kinderland. Ein Kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm. Berlin-Fichtenau: Gesellschaft und Erziehung 1920b (Aus Gesellschaft und Erziehung, 9).
- Rühle**, Otto (1975): Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt/M: Fischer 1975.
- Rühle-Gerstel**, Alice (1980): Der Weg zum Wir. Versuch einer Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie. München: Ernst Reinhard 1980¹ .
- Rühle-Gerstel**, Alice; **Rühle**, Otto (1972): Erziehung und Gesellschaft. Dresden 1.Jg.1924 und 2.Jg.1925). Berlin: Karin Kramer 1972¹ . (Nachdruck der kompletten Zeitschrift ‚Am anderen Ufer‘).
- The Ruhr Occupation** (1923). In: New Era 4.1923,14 (April): 164
- Russell**, Bertrand (1973): Autobiographie II. 1914-1944. Frankfurt/M: Suhrkamp 1973.
- Russell**, Dora (1967): What Beacon Hill School stood for. In: Anarchy (London) 7.1967,71 (January): 11-16.
- Russell**, Dora (1974): Beacon Hill. In: Bertrand Russell: Erziehung ohne Dogma. Pädagogische Schriften. München: Nymphenburger 1974 (B. Russell Studienausgabe 108): 275-287.
- Scheibe**, Wolfgang (1980): Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim: Beltz 1980⁷ .
- Schernikau**, Heinz (1996): „Selbstregierung“ von Kindern und Jugendlichen in „Kinderrepubliken“. Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift .1996,100: 54-59.
- Schmidt**, Wera (1924): Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau. Leipzig Wien Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag 1924. Auch in: Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlin (Ed.): Vera Schmidt. Drei Aufsätze. West-Berlin: o.V. [Raubdruck] 1969. Ge-kürzt auch in: Antiautoritäre Erziehung und Kinderanalyse. Hamburg Berlin Havanna: zerschlagt das bürgerliche Copyright [=Spartakus polit. Buch o.J. [ca.1970].
- Schmidt**, Jochen (1993): In Summerhill. In: Sonderpädagogik 23.1993,2: 102-109.

- Schmidt-Herrmann**, Ute (1987): A.S. Neill und seine Schule Summerhill als Beispiel aus der Geschichte der antiautoritären Erziehung. Zürich: Univ. Diss. 1987 (Aachen: Dissertationsdruck Mainz-GmbH).
- Schürch**, Rudolf (1971): Die Summerhill School. Oder was es heißt, antiautoritär erzogen zu werden. In: Columbus 1972. Ein buntes Jugendbuch. Bern – Stuttgart – Wien: Hallwag 1971: 7-19.
- Schwarzwald**, Dr. Eugenie (1932): Christine Baer-Frissell +. Die Schöpferin von Laxenburg-Hellerau. In: Neue Freie Presse (1864-1939) (Wien) .1932,(2.November): (Nachruf).
- Segeffjord**, Bjarne (1971): Summerhill-Tagebuch. München: List 1971.
- Shaw**, Otto L. (1969): Die Ungeliebten. Psychotherapeutische und pädagogische Erfahrungen. Freiburg: Lambertus 1969.
- Skidelsky**, Robert (1975): Schulen von gestern für morgen. ‚Fortschrittliche‘ Erziehung in englischen Privatschulen. Gordonstoun, Summerhill, Abbotsholme. Reinbek: Rowohlt 1975.
- Small**, Martin (1968): About Risinghill. In: Anarchy (London) 8.1968,92: 289-306.
- Spock**, Dr. Benjamin (1978): Säuglings- und Kinderpflege. 3 Bände. Frankfurt/M – Berlin – Wien: Ullstein 1978.
- Stahlhacke**, Stephan (1991): Freie internationale Schule Summerhill. Eine Idee lebt weiter. In: Neue Deutsche Schule (Essen) 43.1991,20: 16.
- Stephens**, David (1988): Summerhill. In: Trafik. Internationales Journal zur libertären Kultur und Politik (Mülheim an der Ruhr) .1988,Nr.29 / Heft 3: 29-39.
- Summerhill droht Schließung**. (1994) ‚Schmalspur-Lehrplan‘ der antiautoritären Schule gerügt. In: Frankfurter Rundschau .1994,36 (12.Feb.): 22.
- Summerhills Atheisten**. (1994) Das Internat steht vor der Schließung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung FAZ .1994,38 (15.Feb.): 25.
- Summerhill School**. (o.J) o.O. o.J [gekauft 1992] (Der Schulprospekt).
- Summerhill**: Pro und contra. (1971) 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek: Rowohlt 1971.
- Theil**, Carl (1921): Neue Schule Hellerau. In: Internationale Erziehungs-Rundschau. Monatliche Beilage zur ‚Neuen Erziehung‘ (Berlin) 2.1921,11/12: 87-90.
- Tormin**,⁹ Walter (1973): Die Weimarer Republik. Hannover: Edition Zeitgeschichte 1973 .
- Volkach** (née Eyler), Vivyan (1970): Nicht einmal glückliche Straßenfeger. In: Die Zeit (Hamburg) 25.1970,36 (4.September): 49 (Leserbrief zu Krieger 1970).

- Von wegen Anarchie.** (1994) Muß die englische Internatsschule Summerhill, Symbol eines alternativen Erziehungsstils, schließen? In: Der Spiegel .1994,8: 80-82.
- Walmsley, John; Berg, Leila** (1969): Neill and Summerhill. A Man and his Work. A Pictorial Study. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1969.
- Wie geht es weiter mit Summerhill?** Erziehung zum freien Menschen. (1994) In: Die Zeit .1994,13 (25.März): 74 (Leserbriefe von Karg, Fuckert, Kühn und Henningsen zum Artikel von Luyken).
- Wilker, Karl** (1913): Die George Junior Republic. In: Die Deutsche Schule (Weinheim) 17.1913,8: 464-474.
- Wilker, Karl** (1921a): Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Ein Aufruf zur Tat. Berlin: C.A. Schwetschke u. Sohn 1921a.
- Wilker, Karl** (1921b): Der Lindenhof. Werden und Wollen. Heilbronn: Lichtkampf-Verlag 1921b.
- Wills, William David** (1941): The Hawkspur Experiment. An Informal Account of the Training of Wayward Adolescents. London: Allen and Unwin 1941.
- Wills, William David** (1945): The Barns Experiment. London: Allen and Unwin 1945.
- Wills, William David** (1960): Throw Away thy Rod. Living with Difficult Children. London: Gollancz 1960.
- Wills, William David** (1962): Common Sense about Young Offenders. London: Gollancz 1962.
- Wills, William David** (1964a): Homer Lane. A Biography. London: Allen and Unwin 1964a.
- Wills, William David** (1970): A Place like Home. A Hostel for Disturbed Adolescents. London: Allen & Unwin 1970¹ (National Institute For Social Work Training Series 17).
- Wills, William David** (1973): Spare the Child. The Story of an Experimental Approved School. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1973 (Nachdruck der 1. Auflage 1971).
- Young, Michael** (1982): The Elmhursts of Dartington. The Creation of an Utopian Community. London: Routledge & Kegan Paul 1982.
- Zellinger, Margit** (1996): Summerhill heute. Was ist aus Neills Erziehungsexperiment geworden und wie beurteilen es ehemalige Schüler? Salzburg: Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Salzburg, Diplomarbeit 1996.
- Zutt, R. A.** (1923): Erziehung im Hand-Werk. In: Hellerauer Blätter für Rhythmus und Erziehung (Hellerau-Dresden) 1.1923,3/4 (März): 67-68.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01	(Titelblatt) aus: Neill 1923b, neben S.61. Foto von Walter Hege, Naumburg
Abbildung 02	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 03	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 04	aus: Neill 1986, A Dominie's Log, Einbanddeckel der Taschenbuchausgabe
Abbildung 05	Aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 06	aus: Neill 1923, A Dominie Abroad, Titelbild, hier nach Kühn 1995, 59
Abbildung 07	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 08	aus: Arthur Seidel: Die Hellerauer Schulfeste und die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze. Regensburg 1912, Blatt XI
Abbildung 09	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 10	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 11	aus: Summerhill School, o.J. (Schulprospekt), Einband
Abbildung 12	Ausschnitt aus: Ordnance Survey, Pathfinder Series of Great Britain No. 987: Sheet TM 46 Leiston 1:25.000)
Abbildung 13	aus: Neill 1932, The Problem Parent, hier nach Kühn 1995, 76
Abbildung 14	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 15	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 16	aus: Hemmings 1972, neben S.147
Abbildung 17	aus: Summerhill School, o.J., unpaginiert (Schulprospekt)
Abbildung 18	aus: Popenoe 1971, 59
Abbildung 19	aus: Popenoe 1971, 48
Abbildung 20	aus: Popenoe 1971, 66
Abbildung 21	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 22	aus: Popenoe 1971, 23
Abbildung 23	aus: Neill 1982, zwischen 160 und 161
Abbildung 24	aus: Croall 1984, zwischen 244 und 245
Abbildung 25	aus: Neill 1982, zwischen 160 und 161
Abbildung 26	aus: Neill 1982, zwischen 160 und 161
Abbildung 27	mitsamt Bildunterschrift aus: Kühn 1995, 83