

*Thomas Schroedter*

---

**Antiautoritäre  
Pädagogik**

**Zur Geschichte und Wiederaneignung  
eines verfallenen Begriffes**

---

Reihe  
[Theorie.org](http://Theorie.org)

**Schmetterling Verlag**

Bibliografische Informationen *Der Deutschen Bibliothek*  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte Daten sind im  
Internet über  
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

---

## Inhalt

---

### Neues Inhaltsverzeichnis

Vorwort. . . . .	7
Gespräch mit einer Lehrerin . . . . .	10
Erziehung . . . . .	15
Was ist Erziehung?	16
Erziehung und Bildung	20
Wie die Erziehung autoritär wurde . . . . .	27
Arbeitsteilung, Inzestverbot und Initiation	29
Von den frühen Hochkulturen zur Antike	33
Christentum und Mittelalter	50
Entwicklung und Kritik	
autoritärer Erziehung in der Neuzeit . . . . .	62
Von der Renaissance zur Französischen	
Revolution	62
Die Französische Revolution	76
Die Philanthropen	83
Auf dem Weg ins «Jahrhundert des Kindess» . . . . .	89
Die Neumanisten	92
Gesellschaftskritik und Schulerziehung	96
Arbeiterbewegung und Erziehung in Deutschland	98
Otto Rühles antiautoritäre Position	102
Die deutsche Jugendbewegung	
und Siegfried Bernfeld	108
Erste antiautoritäre Schulprojekte . . . . .	120
Jasnaja Poljana	120
Die moderne Schule	124
Kinderheim Baumgarten und	
das Kinder- und Landschulheim Caputh	128
Erziehung nach 1945 . . . . .	140
Die Nachkriegszeit	140
Von der Uni in den Kinderladen	146

**Summerhill . . . . . 154**

Alexander Sutherland Neill 154  
Selbstverwaltung in Summerhill 160  
Sexualität und antiautoritäre Erziehung 162  
Summerhill heute 166  
In Thailand 166  
In Deutschland 168

**Die Ruten des 21. Jahrhunderts . . . . . 170**

Die Rute Entgrenzung 171  
Die Rute Leistungsprinzip 173  
Die Rute Perspektive 174  
Die Rute Schönheitsideal 176  
Die Rute Medikamentierung 180  
Fehlende Schutzräume 181  
Lernen am Gegenüber 187  
Die Werte der Erziehung 188

**Literaturverzeichnis . . . . . 190**

**Chronologie . . . . . 199**

**Vorwort**

~~Es ist über dreißig Jahre her, dass allein die Forderung nach antiautoritärer Erziehung eine Provokation darstellte. Die Vorstellung darüber, was unter diesem Begriff zu verstehen ist, ging und geht so weit auseinander, dass er in Gesprächen zur Konkretisierung deren Gesprächsthemas oft ersetzt werden muss. Lernen von Ichstärke wäre danach der psychoanalytische Teil der antiautoritären Erziehung. Bei der Anleitung zur Selbstregulierung geht es um die demokratischen Elemente. Sprechen wir von repressionsfreier, angstfreier oder selbstregulierender Erziehung bewegen wir uns im Rahmen der Didaktik oder der Lehre vom Lernen (Mathetik). Revolutionäre, sozialistische oder anarchistische Erziehung weist auf die radikale Gesellschaftskritik der antiautoritären Erziehung hin. Die Erziehung in Geligkeit und Gemeinschaft betont den sozialen Charakter. Nicht immer umfasst der Begriff «antiautoritäre Erziehung» alle diese Merkmale, einige sind jedoch unerlässlich, wenn es bei antiautoritärer Erziehung um mehr als eine Kampfpapole gehen soll.~~

~~Die häufigste Verkürzung erfährt der Begriff durch die Reduzierung auf eine angstfreie, repressionsfreie oder besser repressionsarme Erziehung. Diese wird dann noch mit einer laissez-faire-Haltung verwechselt. Eine Klärung, was wir heute unter antiautoritärer Erziehung verstehen sollten, ist daher notwendig.~~

~~Ich werde mich in diesem Buch auf drei Wegen dem Begriff nähern.~~

- ~~• Die historische Skizzierung der Erziehung soll aufzeigen, dass viele Elemente der Erziehung verborgene historische Wurzeln haben und dass Form und Inhalte der Erziehung verbunden waren mit der Reproduktion der verschiedenen Gesellschaften. Veränderungen in der Erziehung werden in der Veränderung der Gesellschaften vollzogen und Reflexion und Kritik der herrschenden Erziehung formulierten häufig eine Antizipation, die diese Veränderungen erahnen ließ.~~
- ~~• Die beispielhafte Vorstellung von Theoretikern der antiautoritären Erziehung soll Einblicke in die Beweggründe und die theoretischen Überlegungen bei der Genesis und Anwendung antiautoritärer Erziehung geben.~~

2. Der Unterricht ist nur ein Teil dieser Erziehung. Außer diesem muss die Erziehung in sich schließen: das Bilden der Intelligenz, das Entwickeln des Charakters, die Kultivierung des Willens, das Vorbereiten eines geistig und körperlich im richtigen Gleichgewicht stehenden menschlichen Wesens, dessen Fähigkeiten harmonisch vereint und zu ihrer größten Leistungsfähigkeit entwickelt sind;

3. Die ethische Erziehung, viel weniger theoretisch als praktisch, muss hauptsächlich aus dem vorbildlichen Beispiel hervorgehen und sich auf das große Naturgesetz der Solidarität stützen;

4. Es ist notwendig, dass, besonders beim Unterricht der allerjüngsten Kinder, die Programme und Mittel so genau wie möglich der Psychologie des Kindes angepasst sind, was jetzt beinahe nirgends der Fall ist, weder im öffentlichen noch im Privatunterricht.» (Ferrer 1907, zit. n. Ramus 1921, S. 54)

Viele der «modernen Schulen» existierten nicht für lange Zeit, sei es aus Unfähigkeit der Betreibenden, Geldmangel oder politischen Druck. Der Einfluss war oft größer als die konkrete Gründung von Ferrer-Schulen. Am stärksten außerhalb von Spanien war die Bewegung der «modernen Schulen» wohl in den USA: Dort existiert heute noch die «Libertarian Walden School» in Berkeley, Kalifornien. David Koven und Audrey Godfreund gründeten 1958 diese Schule zusammen mit drei betreudeten Familien.

### **Kinderheim Baumgarten und das Kinder- und Landschulheim Caputh**

Bisher wurde auch in dieser Veröffentlichung lediglich über das christliche Europa gesprochen. Aber es hat seit der ersten Einwanderung von Juden im 4. Jahrhundert auch eine jüdische Erziehung und jüdische Schulen gegeben. Im Spätmittelalter, beginnend mit den Kreuzzügen Ende des 11. Jahrhunderts, wurden sie Ziel des Antijudaismus. Die aus Frankreich über das Rheinland ziehenden Kreuzfahrer töteten 1096 im Rheinland Tausende von Juden. (Gidal 1997, S. 11) Die jüdische Kindheit und Jugend war wie die gesamte jüdische Kultur seit Beginn der Katholischen Herrschaft bestimmt durch die Autorität der katholischen Kirche. In den wirtschaftlich stabilen Zeiten des Hochmittelalters wurde das jüdische Leben weitgehend toleriert. So kam es im 10. und 11. Jahrhundert zu einer Blüte der jüdischen Kultur. Diese war keine einheitliche, sondern unter-

schied sich vor allem zwischen Süd- und Nordeuropa erheblich. Doch überall in Europa verschärfte sich die Unterdrückung der Juden am Ende des 11. Jahrhunderts. Ihre Schulen waren durch ihre Existenz ein Hinweis, dass es neben der monolithischen katholischen Kirche auch eine andere Wirklichkeit gab. Die jüdische Erziehung war nicht gedacht als eine Erziehung gegen die herrschende Ordnung und wurde auch selten wahrgenommen als praktische Infragestellung des autoritären Regimes der Kirche. Aber gerade bei der Schuldzuweisung für die verschiedensten Schicksalsschläge spielte die Tatsache, dass hier eine Kultur bestand, die nicht in die totalitäre Herrschaft der Kirche passte, eine wesentliche Rolle. Die Verwissenschaftlichung der Judenfeindschaft und die Etablierung des Antisemitismus in der Neuzeit säkularisiert diesen Vorgang. Mit dem Beginn der Neuzeit kam es auch zu einer Ghettosierung der Juden. Der Begriff «Ghetto» führt zurück nach Venedig zu einem Erlass aus dem Jahre 1516. Nach diesem Erlass mussten sich die Juden in der Nähe der neuen Gießerei (getto nuovo) ansiedeln. (Schöps 1992, S.168ff)

Wie für die Christen gelten auch für die Juden die Verse des alten Testaments, die den Sohn als Züchtigungsobjekt beschreiben. Doch gab es auch andere Stimmen, zum Beispiel den jüdisch-spanischen Dichter Juda Halevi (gest. 1141): «Warum einen Knaben von zehn mit Tadel bedrängen? Bald genug wird er erwachsen sein und seine Strafe finden [...] Sondern liebevoll sprich mit ihm, mit sanfter Stimme.» (zit. n. Horowitz 1996, S. 115) Diese Sichtweise war in den jüdischen Gemeinden keine randständige Erziehungsmethode. «Halevis Gedicht erfuhr eine weite Verbreitung, und zwar sowohl durch die liturgische Tradition (es wurde in den sefardischen Ritus zu Jom Kippur übernommen) als auch durch den volkstümlichen Kommentar zum rabbinischen Traktat Pirke Awot (Sprüche der Väter), den R. Samuel Uceda aus Safed im 16. Jahrhundert verfasste.» (Horowitz 1996, S.116)

Während der Aufklärung wurde die Forderung erhoben, die jüdischen Mitbürger gleichzustellen. Auch unter dem europäischeren Judentum nahmen die Forderungen nach Assimilation in die bürgerliche Gesellschaft zu. Doch die Forderung nach Gleichberechtigung blieb ohne Konsequenzen, selbst wenn sich Friedrich Wilhelm II. (1747–1797) als Kronprinz eine Büste des jüdischen Philosophen und Aufklärers Moses Mendelssohn (1729–1786) in seiner Wohnung aufstellte. In Preußen wurde der religiöse Antijudaismus in den liberalen sechziger und sieb-

ziger Jahren des 19. Jahrhunderts zurückgedrängt. Schulgründungen wie die der Jacobson-Schule zu Seesen am Harz im Jahre 1801, die als jüdische «Religions- und Industrieschule» gegründet wurde und die ab 1805 auch christliche Schüler aufnahm, waren Ausdruck dieser Liberalisierung. Die Schule führte ab 1909 den Unterricht koedukativ durch und existiert heute als Jacobson-Gymnasium.<sup>1</sup> Die Erziehung sollte der Assimilation dienen und hatte vor allem den deutschen Staatsbürger zum Erziehungsziel.

Die Judenfeindschaft nahm gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend rassistische Züge an. Der Antisemitismus wirkte ein Abrücken vieler Juden vom Emanzipations- und Assimilationsprojekt. 1880 wurden die ersten bewusst jüdischen Studentenverbindungen gegründet, nachdem in deutschen Verbindungen keine Juden mehr aufgenommen wurden. Der Zionismus, als eine der Bewegungen die gegen den Assimilationsprozess auftraten, entstand in dieser Zeit, aber erst nach dem Ersten Weltkrieg wurde der Einfluss dieser politischen Richtung größer.

Der Erste Weltkrieg, in den die deutschen Juden mit einem ähnlichen «Hurra-Patriotismus» wie ihre christlichen Mitbürger gezogen waren, löste eine Flüchtlingsbewegung von verwaiseten oder verwahrlosten Kindern in Mähren, Galizien, der Bukovina, Russland und Polen aus. «Wir müssen die Zahl 20.000 verwelkenden» schrieb Siegfried Bernfeld (1892–1953) im Juli 1916 in der Zeitung *Der Jude*. Aus dieser Situation heraus entschloss der Kreis um Siegfried Bernfeld, «einen ernsthaften Versuch neuer Erziehung» in die Wege zu leiten. (Bernfeld 1970d, S. 94) Das Projekt, eine «freie Schulsiedlung» für möglichst viele der Waisen in der Peripherie von Wien zu schaffen, scheiterte an den fehlenden Finanzen. Vor allem auf Spenden aus den wohlhabenden Kreisen der Zionisten und «Nationaljuden» hatten die durch die Jugendbewegung geprägten Aktivistinnen und Aktivisten gehofft. «So sehr es aber tatsächlich um diese durch Not und Rettung gleich gefährdeten Kinder ging, handelte es sich doch zugleich um mehr noch: um das jüdische Erziehungswesen überhaupt. Dieses vor Assimilation an alles Überlebte in Europa zu bewahren, ist die absolute Aufgabe für uns sozialistische Erzieher.» (Bernfeld 1970d, S. 99) Sie

wunderten sich, dass sie eher Zuspriech bei den Kreisen bekamen, die auf eine Assimilation in die Nationalstaaten Europas und Nordamerikas setzten. Mit ihren Forderungen, die aus dem Teil der antiautoritären sozialistischen Jugendbewegung kamen, fanden sie weder bei den konservativen «Nationaljuden» noch bei den Zionisten Unterstützung. Drei Jahre nachdem der Artikel in der Zeitschrift *Der Jude* veröffentlicht worden war, wurde 1919 auf Initiative der späteren Verwaltungsdirektorin das Kinderheim «Baumgarten» in fünf Baracken eines ehemaligen Kriegskrankenhauses gegründet.

Bernfeld übernahm die pädagogische Leitung, für die er sich recht «autoritärer» Vollmachten aushandelte. Im August 1919 wurden annähernd 300 verwahrloste Kinder im Alter zwischen drei bis 16 Jahren aus drei verschiedenen Einrichtungen aufgenommen. In drei der Schlafräume wurden 60 Betten für Kleinkinder, 50 für Jungen und 50 für Mädchen eingerichtet. Für Jungen und Mädchen gab es noch jeweils einen 32-Betten-Saal und für die Älteren waren jeweils Schlafzimmer für zehn Jungen und Mädchen vorgesehen. Die Unterbringung der «Kleinen» in so einem großen Saal war für Bernfeld kein großes Problem. Doch die Situation war für die Älteren kaum zu ertragen. Die Kinder hatten ein für die Verhältnisse «durchschnittliches» Untergewicht, hatten allerdings vielfach Läuse und Ekzeme, andere waren in den bisherigen Einrichtungen verprügelt worden, so dass sie «geduckt und leise da saßen und vor sich hinstierten.» (Bernfeld 1970d, S. 118) Bis zu ihrer Ankunft im Kinderheim waren sie autoritär erzogen worden und die Schulkinder besuchten eine öffentliche Schule.

«Die Früchte dieser Erziehung haben wir bald deutlich erkannt. Vor allem waren die Kinder zutiefst mißtrauisch; sie glaubten Worten gar nicht, sie glaubten sich von allen Erwachsenen bestohlen, betrogen, beugen, gequält, zurückgesetzt. Sie logen und stahlen skrupellos. Ihre Weltanschauung, ihre Reaktion auf die Welt, war ein überaus ausgeprägter, sehr intelligenter, ganz und gar hemmungsloser Egoismus, der auf einer sehr durchdringenden Kenntnis der für sie bestimmenden Personen aufgebaut war: Sie wußten, daß es in bezug auf die zur Durchsetzung eines Wunsches anzuwendenden Methoden dreierlei Arten Menschen gebe, den einen mußte man vorweisen, den anderen Stiefel putzen, Lasten tragen, Schmeicheleiworte sagen, von den dritten mußte man sich alles gefallen lassen, dafür konnte man sie hinter ihrem Rücken in allem betrügen. Untereinander waren sie nichts weniger als kamerad-

<sup>1</sup> Auf der Web-Site des Gymnasiums findet sich lediglich in der Rede des Schulleiters zum 200jährigen Bestehen der Schule ein Hinweis auf ihre Geschichte

schaftlich, sie bestahen, betrogen, verprügeln und quälten einander. Ihr ausschließliches Bedürfnis war physischer Art. Von unbeschreiblicher Wehleidigkeit für sich selber, waren sie brutal gegen andere. Ihre spontane Belustigung war: Kartenspiel, Fußballspiel, Zank, Zerstören von Einrichtungsgegenständen, sinnloser Lärm – oder stundenlanges, völlig inhaltsloses Hindösen auf der Ofenbank. Für anale Hemmungen hatten sie keinerlei Sinn; Beschmutzungen der Aborte, Wege, ja der Betten war ihnen selbstverständlich. Ein großer Teil der affektiven Interessen konzentrierte sich auf die anale Zone, viele hielten sich gerne auf den Aborten auf, sie vergnügten sich dortselbst in Paaren oder Gruppen, sprachen gerne davon. Masturbation, besonders mutuelle, war häufig. Das absolute Zentrum ihres bewußten Seelenlebens war aber zweifellos das Essen. Die Ausnahmen von dieser geschilderten Struktur waren sehr gering und nur unter den älteren Knaben und vor allem Mädchen zu finden. Die Zahl der pathologischen Kinder von ausgesprochenem Schwachsinn bis zu leichten Psychopathien war erschreckend.» (Bernfeld 1970d, S. 117f)

Innerhalb von sieben Monaten schafften es die Pädagogen um Bernfeld trotz der Steine, die ihnen die Verwaltung und der Finanzier, die jüdische Hilfsorganisation «Joint Committee» aus den USA, in den Weg legten, eine solidarische Schulgemeinschaft zu formen. Was sie für diese Fortschritte getan hatten, fiel ihnen schwer zu sagen. Gegenüber der herkömmlichen Erziehung meinte Bernfeld hätten sie «viel weniger, viel später, viel unauffälliger» als andere gehandelt. (Bernfeld 1970d, S. 119) Bernfeld greift auch das Bild des Gärtners auf, das unter Pädagogen wohl zu den Lieblingsmetaphern gehört: «Man liebt es, in pädagogischen Schriften vom Garten der Kindheit zu sprechen und den Pädagogen dem Gärtner zu vergleichen. Man denkt dabei aber – im Grunde – an nebensächliche Handlungen des Gärtners, als wären sie seine wichtigsten, ans Beschneiden der Äste, ans Ausgraben und Eingraben, ans Unkrautjäten, an das Veredeln mit dem Messer und der Schere. Man malt sich das Bild eines gar hysterischen Pflegers, der hin und wieder rennt, bindet, gießt und schneidet, und der so tut, als machte er die Gräser wachsen und die Blumen blau und rot, die Äpfel reif; und kennt das wahre Bild des beschaulichen Mannes nicht, der alles auch tut, aber nebenbei, nicht damit die Pflanzen wachsen, sondern damit sie ein bißchen leichter wachsen und ein klein wenig mehr, wie es ihm gefiele, der aber wesentlich weiß: was sie brauchen, ist Regen, Luft und Erde,

und wenn er die nicht schaffen kann, bleibt ihm nur bange Sorge oder Hoffen; dessen wesentliche Funktion ist, durch sorgsame Beobachtung seiner Pflelinge diese selbst und ihre Bedürfnisse verstehen zu lernen und zu versuchen, ihnen die Bedingungen ihrer Bedürfnisbefriedigung zu schaffen; dies alles aber in Ruhe und Sicherheit, wie sie liebevoll verstehendes Beobachten erzeugt. Denn das wäre doch ein gar wunderlicher Gärtner, den jede Blattlaus oder Raupe ängstigte, und zu Radikalkuren triebe. Der wahre Gärtner sieht sie zwar, aber er weiß, sie gehören dazu oder gefährden höchstens eine Liebhaberei von ihm, und erst Millionen ihrer schädigen seine Pflanzen selbst. So ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Sträfen, Lehren, Fordern, Verbieten, Antauern und Belohnen. Und darum ist es uns, die wir solche Erzieher sind, oder wenigstens sein möchten, nicht ganz leicht zu sagen, was wir eigentlich taten; wir würden immer mehr zu erzählen haben, was die Kinder taten.» (Bernfeld 1970d, S. 119f)

Das Essen war für die Kinder in Baumgarten nachvollziehbarer Weise das Wichtigste. Hier stand die antiautoritäre Pädagogik der Lehrerinnen und Lehrer auf dem ersten ernsthaften Prüfstand. Die Kinder waren gewohnt, dass die Ruhe «herbeigeschrien» wurde. Nicht so in Baumgarten: Die Lehrer lärmten mit, unterhielten sich mit den Kindern und gingen allerdings mit «gutem Beispiel voran». Nach drei Monaten schuf sich die gesamte Schulgemeinde eine «Reihe von Speisessaalgesetzen», in denen es unter anderem hieß, dass «es sich nicht gehöre wie Tiere zu fressen». (Bernfeld 1970d, S. 122) Als Referent auf Schulabschlussstagen in denen meist mehrere 10er Klassen von Haupt- und Realschulen in einer Bildungsstätte in den zweifelhaften Genuss eines solchen Speisessaals kommen, kann ich immer wieder live erleben, wie zum Teil noch heute in solchen Situationen vergeblich versucht wird, die Ruhe herbeizuschreiben. Leider gibt es da nicht die Zeit um die Situation anders anzugehen, aber die Arbeit in Gruppen mit den Jugendlichen, die in der Regel zuerst sehr chaotisch beginnt, aber bei der die Schülerinnen und Schüler schnell merken, dass hier jemand «auf Augenhöhe» mit ihnen spricht führt in der Regel dazu, dass ich im Speisessaal Ansagen machen kann, ohne dabei laut zu werden. Diese Auseinandersetzung auf Augenhöhe, das Ernstnehmen der Jugendlichen war auch ein wesentliches Element, das politische Jugendbilder in unserer Studie zur politischen Jugendbildung für den Erfolg ihrer Arbeit benannten. (Schröder

u. a. 2004) Das bedeutet nicht, keine Kritik zu äußern. In Baumgarten sagten die Lehrer in Gruppen- und Einzelgesprächen den Kindern und Jugendlichen schon ihre Meinung: Es wurde keine Begeisterung geheuchelt, «wo wir angewidert waren.» (Bernfeld 1970d, S. 123) Vor allem hieß (und heißt) ernst nehmen auch, dass nicht dieser freundliche Ton angeschlagen wurde, der impliziert, wenn es so nicht geht, werden wir dich eben anders zwingen. In den Ausführungen von Bernfeld zur Arbeit im Kinderheim Baumgarten sind noch einige Prinzipien antiautoritärer Erziehung zu finden. Dazu gehört das «Wort halten» genau so, wie sich auch die Erzieher und Lehrer an die Gesetze der Schulgemeinde zu halten haben: Die von der Schulgemeinde getroffenen Entscheidungen zu beachten und vor allem die Kinder und Jugendlichen nicht zu belügen.

Bernfeld war sich der Beschränkung der Schulheimpädagogik, wie sie in Baumgarten betrieben wurde, sehr wohl bewusst. In einer kapitalistischen Gesellschaft mit ihren verschiedenen autoritären Herrschaftsformen kann eine solche Einrichtung nur ein Impuls sein. Sein Blick war auf Palästina gerichtet, das «wird sozialistisch sein, oder es wird gar nicht sein.» (Bernfeld 1970d, S. 132) Die Erfahrungen der frühen Sowjetunion, in der sich «neue Hydranten im Erziehungswesen» erheben, verstand er als Aufruf an die jüdischen Sozialisten durch eine «neue Erziehung» den Menschen im Sozialismus «aus dem seelischen Grundschlamm der eben vergehenden Periode» zu befreien. (Bernfeld 1970d, S. 133)

Hatten Bernfeld und seine Mitstreiterinnen und Mitstreiter versucht, mit ihrer «neuen Erziehung» gegen gleich zwei Unterdrückungsmechanismen, das Generationengefüge und den Antisemitismus, anzugehen, so war die Situation für das Landschulheim Caputh in Bezug auf den Antisemitismus in unmittelbarer Nähe zur Shoah für Kinder und Erziehende lebensbedrohlich. In Caputh, südöstlich von Potsdam am Schwielowsee, gründete die jüdische Reform- und Sozialpädagogin Gertrud Feiertag (1890–1943) 1931 ein «Kinderlandheim zur Erziehung, Pflege und Erholung.» (zit. n. Feidel-Merz; Paetz 1994, S. 34) Die Einrichtung war von der Reformpädagogin für etwa 30 Kinder geplant. Nach dem ursprünglichen Konzept von Gertrud Feiertag war das Haus in erster Linie für jüdische Kinder bestimmt, sollte aber für Kinder nichtjüdischer Herkunft und Glaubenstradition offen sein. In den ersten zwei Jahren seines Bestehens hat das Landerziehungsheim einen mehr interkonnektionellen als strikt jüdischen Charakter gehabt. Ab 1932 gab

es auch eine Schule und mit Fridolin Friedmann (1897–1976), der zuvor an der Odenwaldschule Lehrer gewesen war, übernahm ein weiterer Reformpädagoge die Leitung.

Gertrud Feiertag, die zuvor auf Norderney ein jüdisches Kinderferienheim geleitet hatte, war wie Bernfeld von der Jugendbewegung und Gustav Wymkens Landschulbewegung beeinflusst. Die Bedeutung der musischen Unterrichtung hatte nicht zuletzt aus diesem Grund in der gesamten Zeit der Existenz des Heims und der Schule in Caputh eine besondere Bedeutung. Sie war eingebunden in einen Kreis reformpädagogischer Pädagoginnen in Berlin. Das waren vor allem Anna von Gierke (1874–1943), die das Charlottenburger Jugendheim gründete, und Alice Salomon (1842–1948), Gründerin der Sozialen Frauenschule (heute Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin), und die Leiterinnen der Berliner jüdischen Privatschulen. (Westphal 1992)

Das Kinder- und Landschulheim wurde nach dem Konzept von Gertrud Feiertag immer durch zwei Personen geleitet, sie selbst war für den Heimbetrieb verantwortlich, Fridolin Friedmann in der Zeit von 1932–1936 für den Schulbetrieb. Von 1937 an bis zur Zerstörung des Landschulheimes 1938 leitete Ernst Ling die Schule, er war seit 1934 als Lehrer für Mathematik und Physik an der Schule angestellt.

Die Machtergreifung der Nationalsozialisten, der Antisemitismus als Staatsideologie, veränderte die Situation in Caputh fundamental. Das Heim und die Schule durften nur noch jüdische Kinder aufnehmen. Der antisemitische Druck auf diese Kinder in den öffentlichen Schulen war so groß, dass immer mehr Eltern ihre Kinder in das Landerziehungsheim Caputh gaben. Mit der Entlassung pädagogischen Personals jüdischen Glaubens in Folge des «Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums» vom 7. 4. 1935 waren Lehrerinnen und Lehrer genauso wie sozialpädagogische Mitarbeiterinnen gezwungen, in jüdischen Einrichtungen Anstellung zu finden. Das Landschulheim in Caputh wurde für die jüdischen Kinder wie für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Heims und der Schule zu einer Zufluchtstätte in einer feindseligen Umwelt. Die Schülerzahlen stiegen rasch an, es waren nun jeweils zwischen 80 und 90 Kinder zu betreten und zu unterrichten, wobei durch Emigration und Neuaufnahmen eine hohe Fluktuation herrschte. Es wurden weitere Häuser für die Unterbringung von Schülern, Lehrern und Heimmitarbeitern angemietet, unter anderem das Sommerhaus Albert Einsteins.

Auch in Caputh selbst erhöhte sich der antisemitische Druck auf Schule und Heim: Sie stellten zwar für den Ort einen wichtigen Wirtschaftsfaktor dar und einige «arische» Nachbarn in und Nachbarn und vor allem der Hausmeister waren hilfsbereit, aber ab 1933 gab es physische Angriffe gegen das Heim. Die Fenster der Schlafsäle wurden eingeworfen und besonders der Lehrer der Dorfschule hetzte seine Schüler mit antisemitischen Parolen gegen das Heim auf. Mehrfach von der Schließung bedroht, mussten die Kinder und das Personal am Tag nach der Reichspogromnacht nach Berlin flüchten. Inneneinrichtung, Fenster etc. wurden am 10. November 1938 brutal zerstört, wobei sich wieder der erwähnte Lehrer hervortat. «Das aber war sicher: Als die SS am 9. November die Möbel im Heim zerstuh und alle Inassen Caputh verlassen mußten, wurde es für die Kinder und Erwachsenen das »verlorene Paradies.« (Friedlaender; Jarecki 1996 S. 47)<sup>1</sup>

Gertrud Feiertag flüchtete nicht aus Deutschland, sie wurde 1942 nach Auschwitz transportiert und im Spätsommer 1943 von einer ehemaligen Mitschülerin auf dem Weg in die Gaskammer zum letzten Mal gesehen.

Im Landschulheim Caputh lebten die Kinder in familienähnlichen Gruppen in den verschiedenen zum Landschulheim gehörenden Häusern, die der Leitung einer Sozialarbeiterin oder eines Lehrerehepaars unterstanden. Die das Heim betreffenden Fragen wurden auf der Hausversammlung geregelt. Die finanziellen Schwierigkeiten, die das Haus die ganze Zeit begleiteten, behielt Gertrud Feiertag weitgehend für sich. Da das Heim keine öffentliche Förderung bekam und während des Nationalsozialismus auch zusätzliche finanzielle Belastungen aufgebürdet bekam, versuchte sie, dies durch eine geschickte Haushaltsführung in den Griff zu bekommen. Die Kinder arbeiteten selbst an ihrer Versorgung, sie waren für Ordnung und Sauberkeit ihrer Zimmer zuständig, hatten feste Pflichten im Heimbetrieb und waren an der Gartenarbeit beteiligt. Dieses pädagogisches Prinzip, mit dem die Kinder zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung erzogen werden sollten, trug auch zur Senkung der Heimkosten bei. Dabei wird das Heim als freiheitliche Einrichtung in der Rückschau der Überlebenden eingeordnet: (Feidel-Mertz; Paetz 1994) In der *CV-Zeitung*, dem Organ des «Cen-

tralvereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens» schreibt Hilde Marx am 28.6.1934: «Ein ganz klein wenig Neid kommt einem an, wenn man zwischen lauter Grün zu dem Landschulheim in Caputh hinaufsteigt, das über dem See am Wald liegt: man denkt an die grauen, strengen Steinmauern, hinter denen man die eigene Schulzeit verbracht, und obgleich man selbst wirklich noch nicht alt ist, möchte man die Zeit um ein paar Jahre zurückschrauben, um noch einmal als Kind an dem Leben in diesem Heim teilnehmen zu können. Über diesen Boden weht eine Lust, die nichts weiß von einem unbarmherzig trocken geregelten Zwang; Licht, Weite und Freiheit – hier verbringen über hundert jüdische Kinder ihre Lernzeit.» (Marx 1934, S. 15)

Leben, Lernen und Lehren im Kinderlandschulheim Caputh standen nach 1933 im Zeichen der Rückbesinnung auf die gemeinsamen jüdischen Wurzeln. Das pädagogische Personal wie auch die Schülerinnen und Schüler kamen vor allem aus dem assimilierten deutsch-jüdischen Bürgertum. Der Antisemitismus der Nationalsozialisten, die zunehmend feindliche Stimmung in der deutschen Bevölkerung, die nicht erst 1933 begonnen hatte, zwang die Juden, die sich ja auch als Deutsche gefühlt hatten, ihre Identität neu zu formulieren. Das jüdische Kulturerbe bot ihnen diese Identifikation. «Die Neuorientierung, die eine Rückbesinnung auf das Überlieferte war, bestimmte auch das gesamte pädagogische Handeln in Caputh. Jüdische Geschichte, jüdische Feste und jüdische Traditionen waren zurückzugewinnen, aber sie sollten nicht nur äußerlich angeeignet, sondern auch in ihrem humanistischen Gehalt verstanden und mitfarbigen, reichhaltigen Erlebnissen erfüllt werden.» (Messeber-Haubold 2001, S. 111) Vor allem die Musik und das darstellende Spiel dienten in Caputh der Annäherung an die eigene Geschichte als Juden. Fridolin Friedmann schrieb und inszenierte Theaterstücke zu Themen der jüdischen Geschichte, die von den Schülerinnen und Schülern umgesetzt wurden. Die Unterdrückung der Juden, die unmittelbar erfahren wurde, erhielt so für die Kinder und Jugendlichen einen historischen Kontext und die pädagogische musische Arbeit gab ihnen die Möglichkeit der Verarbeitung der Erfahrungen.

Das Heim in Caputh entspricht vielleicht nicht der umgangssprachlichen Vorstellung von antiautoritärer Erziehung. Die Pädagogik die dort allerdings betrieben wurde, war aber als Ermächtigung, als Stärkung und vor allem in ihrer Widerständigkeit gegenüber einer autoritären Unterdrückung, wie sie ein-

<sup>1</sup> Ich halte mich bei der Angabe der Zerstörung des Landschulheims an die Untersuchungen von Hildergard Feidel-Mertz, die den 10.11.1938 als Tag des Überfalls und der Flucht nennt.



maling in der Geschichte war, antiautoritär. Wie sich die Gemeinschaft auf die Kinder und Jugendlichen ausgewirkt hat und wie sie das bestimmende Unterdrückungsmoment – wenigstens für eine Zeit – bekämpfte, wird deutlich in den Aussagen von Karl R.<sup>1</sup>, einem Schüler in Caputh. Er beschreibt seine Aufnahme in der Gemeinschaft unter anderem mit den Worten: «Ein beglückendes Gefühl war es für mich, nicht mehr als Jude angepöbelt zu werden. Diese ständige Angst, die mich bisher verfolgt hatte, war weg. Ich war nicht mehr Aussätziger, ein Fremdkörper in der Gemeinschaft. Ich war mit einem Mal keiner Diskriminierung mehr ausgesetzt.» (zit. n. Feidel-Merz; Paetz 1994, S. 124)

Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wurde zunehmend klar, dass für die Kinder (und letztendlich auch für sie) die Hoffnung in der Emigration lag. Daher versuchten sie, die Kinder bestmöglich auf die Flucht vorzubereiten. Der Hebräisch-Unterricht sollte auf die Emigration nach Palästina vorbereiten und Englisch für die Flucht nach England oder in die USA. Auch andere Fremdsprachen gehörten zum Schulprogramm ab 1933 und der Fremdsprachen-Unterricht zum festen Schulprogramm. Die Hachschara, wörtlich «Tauglichmachung», war als organisierte Vorbereitung auf ein Leben in Palästina ein Teil des Unterrichts, wobei Palästina nicht als ausschließliches Ziel der Flucht vorgeschrieben wurde.

Die Beispiele des Baumgarten Heins bei Wien unter Bernfeld und des Landschulheims Caputh unter der Leitung von Gertrud Feiertag waren als jüdische Einrichtungen antiautoritär wie auch als pädagogische Einrichtungen der Reformpädagogik wegweisend. Sie finden bisher viel zu wenig Erwähnung im Zusammenhang mit freihetlichen Schuleinrichtungen. Die Überdeterminierung der verschiedenen Unterdrückungen ist dabei eine Herausforderung, die die beteiligten Pädagogen beachteten, ohne dass sie explizit diskutiert wurde. Stand im Kinderheim Baumgarten die Unterdrückung der Flüchtlingskinder als Kinder im Vordergrund, so wurde in Caputh aufgrund der gesellschaftlichen Situation der Antisemitismus zur alles überschattenden Unterdrückung. Es erstaunt nicht, dass Hilde Jarecki (1911–1996), die am Charlottenburger Jugendheim bei Anna von Gierke eine Ausbildung als Kindergärtnerin gemacht hatte und dann in Caputh arbeitete, in England die Inner-Lon-

don-Education-Playgroups gründete, eine Initiative, die armen Kindern für die es keine Kindergartensplätze gab Spiel- und Entwicklungsmöglichkeiten bot. Die Sensibilität für die verschiedenen Unterdrückungsmechanismen war ihr erhalten geblieben.

<sup>1</sup> In den Kurzbiographien des Buches von Feidel-Merz und Paetz sind die Interviewten in dieser Form anonymisiert.

## Summerhill

### Alexander Sutherland Neill

Dass in einem Buch über antiautoritäre Erziehung ein Beitrag über Alexander S. Neill, zumindest in Deutschland, kaum fehlen darf, ist nicht zuletzt dem cleveren Marketing des Rowohlt Verlages geschuldet. Der Verlag erwarb 1969 die Rechte an *Erziehung in Summerhill*, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule und gab dem Rowohlt Taschenbuch den Titel *theorie und praxis der antiautoritären erziehung*. Neill selbst gebrauchte eher den Begriff der Selbstregulierung um die Pädagogik in der Schule von Summerhill zu charakterisieren. «Dieses Buch ist keine Abhandlung über eine Theorie», schrieb Erich Fromm im Vorwort. (Fromm 1969, S. 13) Es geht in dem Buch allerdings auch um die Ausformung antiautoritärer Erziehung an der Internatsschule Summerhill und es sind theoretische Versatzstücke einer Erziehung zu finden, die «die Schule kindergerecht [...] nicht die Kinderschulgerecht» macht. (Neill 1969, S. 22) Die Geschichte der Schule ist mit der Entwicklung Neills vom «schottischen Schulmeister zum pädagogischen Ketzer» eng verbunden, daher hier einige Blicke auf die Biographie Neills:

Als Alexander Sutherland Neill 1883 in Schottland geboren wurde, befand sich Königin Viktoria (1819–1901) bereits über 45 Jahre im Amt. Der britische Imperialismus war auf der Höhe seiner Macht. Seit der Revolution von 1688/89 hatte das Bürgertum in der konstitutionellen Monarchie gute Rahmenbedingungen für die Industrialisierung geschaffen. Die Gewerbetätigkeit war zum Beispiel zusammen mit dem englischen Adel eingeführt worden. Parallel dazu eroberte die größte Kriegsmarine Europas ein riesiges Kolonialreich. Das Bevölkerungswachstum, die Ausbeutung der Kolonien und die damit verbundene Ausweitung der Schafzucht auf Kosten bäuerlicher Pächter verursachte eine Landflucht, die dem Kapital die Einstellung von Arbeitskräften zu niedrigsten Löhnen ermöglichte. Die Monarchie (und mit ihr das Oberhaus) verlor im 19. Jahrhundert weitgehend die politische Macht und das Königshaus und der Adel wurden mehr und mehr zu repräsentativen Einrichtungen. Trotzdem verkörpert Viktoria sowohl den Wandel Großbritannien's zur modernen Großmacht wie auch eine rigide, prüde

Alltagskultur. Die Arbeiterbewegung war im Wachsen und Mary Wollstonecrafts Streit mit William Godwin über Schule und Erziehung war schon fast 100 Jahre alt. Prügel waren an den Schulen noch obligatorisch und die anglikanische Kirche bestimmte nicht nur in Fofar in Schottland, wo Neill geboren wurde, die Kultur. Sein Vater war Schulleiter einer Dorfschule im zwei Kilometer entfernten Kingsmuir. Das viktorianische Zeitalter erteilte Neill schon in frühester Kindheit. Im Alter von sechs Jahren, als er mit seiner um ein Jahr jüngeren Schwester Doktor spielte, hinterließ eine typisch viktorianische Erziehungsmaßnahme eine bleibende Erinnerung: Bei ihren Untersuchungen im Rahmen des Doktorspiels wurden Alexander und seine Schwester von der Mutter erwischt. Schläge und Niederlagen, um Gott um Vergebung zu bitten, waren die Folge. Als der Vater heimkam, schlug er die beiden noch einmal und sperrte Neill in ein dunkles Zimmer: «So lerne ich, daß Sex von allen Sünden die abscheulichste war.» Diese Begebenheit ist für Neill so herausragend, dass er sie zumindest in zwei zentralen Werken benennt. (Neill 1973, S. 65; 1969, S. 199)

Neills Schulleistungen waren alles andere als vorzeigbar und so war er das einzige der neun überlebenden Kinder seiner Eltern, das nicht auf eine weiterführende Schule geschickt wurde. Nachdem er im Einzelhandel und in der Industrie Jobs ohne großen Erfolg hinter sich gebracht hatte, lehrte er, quasi als Geselle seines Vaters, ebenfalls an der Schule in Kingsmuir. In dieser Zeit allerdings noch im autoritären Stil seines Vaters. Nebenbei bereitete er sich auf die Aufnahmeprüfung an der Universität von Edinburgh vor, die er 1908 als 25-jähriger bestand. In der Studienzeit, die bis 1912 dauerte, wurde er offen für revolutionäre Ideen. Frauenemanzipation, Ablehnung der kirchlichen Institutionen und soziale Revolution waren die Themen, deren er sich annahm. Als er 1912 die Universität verließ, hatte er keine Ambitionen mehr, in den Lehrerberuf zurückzukehren, sondern ging als Journalist nach London. Er arbeitete bei der Zeitschrift *Picadilly Magazine*, die allerdings bei Ausbruch des Ersten Weltkriegs ihr Erscheinen einstellen musste. Aus Gesundheitsgründen wurde er erst einmal nicht zum Militärdienst eingezogen, sondern ging als stellvertretender Leiter an eine Dorfschule im schottischen Gretna Green. Seine Zeit in Gretna Green bezeichnet Neill als die Zeit, in der er sich erstmals ausführlich mit Erziehungsfragen beschäftigte und auf Distanz zu der Erziehung ging, die er vorgefunden hatte. (Neill 1973, S. 122) Im *Tagebuch eines Schulmeisters* (1915) fordert er zum

ersten Mal eine Abschaffung der Prügelstrafe. Der Erfolg des Buches kann als Anfang seiner schriftstellerischen Karriere bezeichnet werden. Im Frühjahr 1917 wird Neill als tauglich gemustert, allerdings wird er bald schon wieder auf Grund einer schweren Grippeerkrankung ausgemustert.

Während der Zeit seiner Militärausbildung erfuhr Neill von dem amerikanischen Erzieher Homer Lane (1875–1925) und dessen Projekt für Waisen und straffällig gewordene Jugendliche: «Little Commonwealth» hatte Lane das Projekt im englischen Dorset genannt. In dieser «Besserungsanstalt», so die offizielle Bezeichnung für «Little Commonwealth», bestimmten die älteren Kinder das Geschick der Gemeinschaft in wöchentlichen Zusammenkünften. Lane gab dieser neuen Art der Mitbestimmung den Namen «self-government». Bei einem Besuch noch während seines Kriegsdienstes nahm Neill an einer solchen Versammlung teil und der Eindruck, den das «self-government» auf ihn machte, war überwältigend und nachhaltig. Als sich Neill 1918 an dieser Schule bewarb, war sie gerade – aufgrund des Vorwurfs der sexuellen Belästigung eines Mädchens durch Lane – geschlossen worden. Der Fall ist nie aufgeklärt worden und der Untersuchungsbericht wurde vernichtet. Die Beziehung Neills zu Lane blieb allerdings bis zu dessen Tode intensiv. Er brachte Neill Sigmund Freuds Psychoanalyse nahe, und die bis dahin vor allem durch Intuition gestützten Auffassungen von Erziehung bekamen bei Neill durch den Kontakt zu Lane ein «wissenschaftliches Rückrad». Die Einschätzung, dass die Kinder Motivation und nicht autorität verordnete Beschränkung brauchen, wurde nun ergänzt durch Freuds Phasenlehre kindlicher Sexualität, dessen Erkenntnisse zur Unterdrückung der Triebe und der daraus resultierenden Neurosen, sowie Methoden der Traumdeutung und der freien Assoziation zur Offenlegung unbewusster Handlungsmotive. Die Entwicklungspsychologie und die Psychoanalyse wurden so zum wissenschaftlichen Ausgangspunkt der Erziehung in Summehill. Neill bekam 1918 eine Anstellung als Lehrer an der «King Alfred School» von John Russell. Diese Reformschule im Londoner Stadtteil Hampstead war gekennzeichnet durch Koedukation, Abschaffung von Noten und Prügelstrafe. Neill versuchte an dieser Schule das «self-government» nach Homer Lanes Vorbild einzuführen, was jedoch zu Protesten innerhalb des Lehrerkollegiums führte, und Neill verließ die Schule.

Die Zeitschrift der Reformpädagogin Béatrice Ensor (1885–1974) *New Era* stellte ihn ein. Die Herausgeberin wollte über

die international ausgerichtete Zeitschrift eine weltweite Organisation der reformpädagogischen Bewegung initiieren. Dies gelang und im Juli 1921 sprach Neill auf der Gründungsversammlung dieser Organisation, der «New Education Fellowship» in Calais zum Thema: «Die Abschaffung der Autorität». Im Anschluss fährt Neill unter anderem nach Deutschland. Er soll dort Reformschulen besuchen, um in der Zeitschrift darüber zu berichten. Neill war in dieser Zeit schon bestrebt, eine eigene Schule zu gründen. Lilian Neustätter (1882–1944), die er während des Krieges in England kennen gelernt hatte und die schon dort von einer Schulgründung begeistert war, gründete zusammen mit Neill in der Gartenstadt Hellerau bei Dresden die «Neue deutsche Schule GmbH» und Neill übernimmt als Leiter die «Ausländer Abteilung». Das Jahr 1921 gilt als Geburtsdatum von Summehill.

Die Anfänge der Schule waren vielversprechend, doch nach der Regierungsbildung aus SPD und KPD in Sachsen und der Rekrutierung von sogenannten «proletarischen Hundertschaften», die diese Regierung verteidigen sollten marschieren am 23. Oktober 1923 Truppen der Reichswehr in Sachsen ein. Sechs Tage später wurde die Landesregierung unter dem sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Erich Zeigner (1886–1949) auf Grundlage von Notverordnungen durch Reichspräsident Ebert ihres Amtes enthoben. Das sächsische Kabinett löste sich angesichts dieser Entwicklung freiwillig auf. Nationalismus und Antisemitismus nahmen rapide zu und zu guter Letzt hatte die hohe Inflationsrate Neills Ersparnisse wertlos gemacht. Die Neue Schule musste schließen, nachdem viele Eltern ihre Kinder wegen der politischen Spannungen nach Hause geholt hatten. Die nächste Station der Schulprojekte Neills war Österrich. Doch die Schule auf dem Sonntagberg wurde zum kurzen Zwischenaufenthalt. Am 22. Januar 1924 waren Neill und die Kinder auf dem Sonntagberg angekommen. Lilian Neustätter, die sich von ihrem Mann getrennt hatte, war bereits früher eingetroffen. Im März stellte Neill den offiziellen Antrag, eine Privatschule einrichten zu dürfen. Nachdem ihm die Auflagen bekannt gegeben wurden, wollte er mit den zuständigen Behörden diskutieren. Aber «eines Tages kam ein Gendarm mit aufgefälztem Bajonett auf den Sonntagberg, der Neill mit dem Hinweis auf das Schulgesetz von 1869 einen umfassenden Fragekatalog vorlegte. Neill sollte beantworten, ob seine Schüler Religionsunterricht erhielten, ob alle Mädchen die vorgeschriebenen Stunden Hauswirtschaftsunterricht und alle Kna-

ben die vorgeschriebenen Turnstunden absolvierten. Es wurde also von ihm verlangt, den in Österreich geltenden Lehrplan einzuhalten. Neill verweigerte jede Aussage. Er nahm den Fra-gekatalog auch nicht entgegen. Neill wurde schließlich nach Wien ins Unterrichtsministerium zitiert.» (Zellinger 1996) Dort wurden ihm die Auflagen als Voraussetzung für die Genehmigung der Schule wiederholt und bekräftigt, dass eine Ausnahmeerlaubnis nicht erteilt würde. Damit war auch die Entscheidung gefallen, mit der Schule nicht länger in Österreich zu bleiben.

Neill und Neustätter gingen zusammen mit fünf der Kinder vom Sonntagberg nach England, wo sie in Lyme-Regis an der Südküste ein fürstliches Gebäude aus dem frühen neunzehnten Jahrhundert mieteren. Den Name «Summerhill» brachte Lilian Neustätter ein, deren Elternhaus in Australien so genannt wurde. Diesen Namen behielt die Schule auch nach ihrem Umzug in das flache Leiston an der britischen Ostküste, wo sie seit 1927 ihren Sitz hat. Im gleichen Jahr heirateten Neill und Lilian Neustätter «der Schule wegen» und damit sie die englische Staatsbürgerschaft annehmen konnte.

Der von seinen Kritikern als unpolitisch bezeichnete Neill, war schon 1913 der Labour Party beigetreten. Während des spanischen Bürgerkriegs engagierte er sich für die Republik in Spanien und in der Zeit des Nationalsozialismus half er Verfolgten des Nazi-Regimes. Auf Vortragsreisen durch Skandinavien lernte Neill den aus Deutschland emigrierten Psychoanalytiker Wilhelm Reich (1897–1957) kennen. Die Ausrichtung an der Psychoanalyse Freuds war zu diesem Zeitpunkt für Summerhill schon beschlossene Sache. Reich war 1934 auf Bemühungen von Freud hin aus allen psychoanalytischen Organisationen ausgeschlossen worden. Der Grund war vor allem die abweichende Meinung über den «Todestrieb», den Reich für eine weitgehende Fiktion hielt.

Reich meinte bei seinen klinischen Untersuchungen Über-einstimmungen gefunden zu haben bei Patienten mit psychisch bedingten Organusstörungen und solchen mit häufiger auftretenden destruktiven Neigungen. Als er Neill kennenlernte hatte er bereits seine körpertherapeutischen Methoden entwickelt und Neill beschreibt, dass ihm die Massagen Reichs mehr genützt hätten, als alle psychotherapeutischen Sitzungen. «Er sagte, ich könnte nur etwas lernen, wenn ich mich seiner vegetativen Therapie unterzöge, was bedeutete, daß ich nackt auf einem Sofa lag, während er meine steifen Muskeln

bearbeitete. Er lehnte es ab, sich mit Träumen zu befassen. Es war eine anstrengende und oft auch schmerzhaftige Therapie, aber innerhalb weniger Wochen fand ich mehr emotionale Befreiung, als ich je bei Lane, Maurice Nicoll oder Stekel gefunden hatte.» (Neill, 1973 S. 173)

Neill tolerierte bereits zu diesem Zeitpunkt die Sexualität un-terer Jugendlichen Paaren, förderte sie aber nicht, wie Stamm-tischstrategen sich das bei antiautoritären Erziehern immer gerne vorstellen. Mädchen und Jungen hatten (und haben) in Summerhill getrennte Zimmer, es war und ist ihnen aber freige-stellt, sich zu besuchen. Es darf den Schülern Sex auf Grund der Gesetzeslage bis heute nicht erlaubt werden, ebenso wenig dürfen ihnen empfängnisverhütende Mittel zur Verfügung ge-stellt werden. Summerhill würde im Falle der Missachtung der Gesetze geschlossen werden. Dieses ist den Jugendlichen in Summerhill sehr bewusst. «Hazel, eine heute 64-jährige ehema-lige Schülerin, meint, daß sich im Bereich Sexualität in Summe-kill seit ihrer Zeit einiges verändert hätte und begründet das fol-gendermaßen: «I don't think there was free sex. I think nowa-days it's free sex. It's everywere and it probably is here. Because, it is so stressed on the television and in everything you read, but it wasn't in those days. [...] You could lie in a bed with a boy without having sex. But nowadays the pressure on you both would perhaps be stronger than it was then.» (Zellinger, 1996)

Am 30. April 1944 starb Neills Frau und 1945 heiratet Neill Ena Wood, die später Summerhill leitete. Nach dem Zweiten Weltkrieg und der Niederschlagung des Faschismus in Italien und des Nationalsozialismus in Deutschland hoffte Neill auf die Entwicklung eines freiheitlich sozialistischen Gemeinwesens. Er war entsetzt und angewidert von den restaurativen Tendenzen in Westeuropa sowie von der Stabilität und den Verbrechen des Stalinismus. Die Konfrontation zwischen NATO und Warschauer Pakt und ein drohender Atomkrieg veranlasste ihn, noch im Alter von 78 an einer Sitzblockade vor dem Polaris-Atomraketten-Lager an der Holy-Loch-Base in Schottland teilzunehmen. Er hielt es immer für das größte Defizit des Summerhill-Inter-nats, dass nur Kinder aus der Mittelschicht und reichen Haus-halten in Summerhill zur Schule gehen können. Die Schule er-hält keine staatlichen Mittel, sie ist auf die Schulgelder (der Be-trag variiert je nach Alter des Kindes zwischen 800 und 1.000 Euro im Monat) und Spenden angewiesen. Diese Tatsache bleibt bis heute allgemein ein Kritikpunkt an Schulen und Inter-naten, die versuchen antiautoritäre Pädagogik umzusetzen.

Eine solche Kritik setzt allerdings an der völlig falschen Seite an. Es gehört nach wie vor zur autoritären Struktur der Erziehung, dass die Mittel, die die öffentlichen Geldgeber zur Verfügung stellen, ein Bruchteil dessen sind, was für eine Erziehung, die sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausrichtet, notwendig wäre. Das fängt bei der Ausstattung der Kindereinrichtungen und Schulen an, geht über die Größe der Schulklassen bis hin zur Ausbildung und den Gehältern von Erzieherinnen und Erziehern.

### **Selbstverwaltung in Summerhill**

Die in Lanes «Little Commonweath» vorgefundene Selbstverwaltung wurde zum Vorbild für Summerhill. Während in bürgerlichen Kreisen eine besondere Mokierung über die Freiwilligkeit beim Besuch des Unterrichts herrscht, besteht seitens der «sozialistischen» Kritikerinnen und Kritiker häufig der Vorwurf, dass in Summerhill, aufgrund seines idyllischen Inselcharakters, nur verweilichte Absolventen produziert würden. Dies steht in einer von Engels über Hoerle und Lutz von Werder reichenden Tradition bis heute. Beide ignorieren die Selbstbestimmung in Summerhill, die aber ein unverzichtbarer Baustein im Gesamtprojekt ist. Diese Tradition übersieht dabei die Fähigkeit, Konflikte auszutragen, die durch ein solches Selbstbestimmungsmodell gestärkt wird. Die Stärkung liegt vor allem darin, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, ohne Angst den Erwachsenen ihre Position darzustellen. Die Fähigkeit, Konflikte auch in und vor einer größeren Gruppe auszutragen wird in Summerhill in den «general meetings» gelehrt. Jeden Samstag während der 33 Schulwochen findet dieses sogenannte «general meeting» in der großen Halle der Schule statt. Die Schülerinnen und Schüler, das Lehr- und Hauspersonal sitzen in der großen Halle und diskutieren alles, was das gemeinsame Leben in der Schule betrifft. Die meisten Regeln der Schule werden hier aufgestellt. Auf einem zweiten Treffen, dem «Tribunal», werden Verstöße gegen diese Regeln geahndet und Streitereien geschlichtet.

Auf den Vorwurf, dass doch die «Autoritätspersonen» sicherlich einen größeren Einfluss auf die Stimmabgabe hätten als zum Beispiel eine junge Schülerin, gibt Neill als Antwort ein Beispiel: «Einmal habe ich mich in der Schulversammlung zu Wort gemeldet und vorgeschlagen, Schülern unter sechzehn sollte das Rauchen verboten werden. Meine Argumentation

war: Nikotin ist Gift, und ein Kind hat eigentlich kein Bedürfnis danach, es raucht nur, um als erwachsen zu gelten. Von allen Seiten kamen Gegenargumente. Dann wurde abgestimmt, und mein Vorschlag wurde mit großer Mehrheit niedergestimmt.

Es ist erwähnenswert, wie es dann weiterging. Nach meiner Abstimmungs niederlage schlug ein sechzehnjähriger Junge vor, Schülern unter zwölf sollte das Rauchen verboten werden. Sein Antrag wurde angenommen. In der folgenden Woche forderte ein Zwölfjähriger die Schulversammlung auf, das Rauchverbot wieder aufzuheben. Er sagte: «Wir sitzen alle auf dem Klo und rauchen heimlich, genau wie in einer strengen Schule. Das Verbot verstößt gegen die Grundsätze von Summerhill.» Der Junge erhielt lauten Beifall, und die Schulversammlung hob das Rauchverbot wieder auf. Damit habe ich hoffentlich bewiesen, daß meine Stimme nicht mehr Gewicht hat als die der Kinder.» (Neill 1969, S. 60)

Durch dieses Verfahren gibt es über 200 Regeln in Summerhill. Einige erscheinen sicherlich unverständlich, andere sind so zum Schmunzeln, dass ich beispielhaft hier einmal zwei erwähnen möchte: «Nr. 124: Im Speisesaal keine Kekse werfen! Nr. 228: Du darfst außer Brot nichts in den Toaster tun.» Allerdings gibt es auch in Summerhill Regeln, die nicht der Selbstverwaltung unterliegen. Das sind die sogenannten «safety rules», die die Sicherheit und Gesundheit unmittelbar betreffen. Dazu gehört zum Beispiel, dass es verboten ist, auf das Dach zu klettern oder ohne Aufsicht zu schwimmen. Ebenso sind die staatlichen Gesetze verbindlich. Aber auch die Entscheidung darüber, wer in welchem Zimmer schläft, wird vom Personal getroffen. Dadurch soll vernieden werden, dass sich Peer Groups von dominanten Schülerinnen und Schülern bilden und unbeliebte Kinder isoliert werden. Das Personal entscheidet auch, wer in die Schule aufgenommen wird und wer die Schule verlassen muss. Dies wird damit begründet, dass die Hintergrundinformationen, die bei dieser Entscheidung eine Rolle spielen, nicht der gesamten Gemeinschaft zur Verfügung gestellt werden können.

Bei der Einstellung von Personal haben die Schülerinnen und Schüler ein beratendes Stimmrecht. Personal zu entlassen obliegt ganz alleine der Schuldirektion.

## Sexualität und antiautoritäre Erziehung

Dass in den Darstellungen von Neill wie auch in den Publikationen aus den Anfängen der Kinderladenbewegung die Sexualität eine zentrale Rolle gespielt hat, liegt sicherlich auch an der Veränderung der Sexualmoral, die sowohl in den zwanziger Jahren wie auch in den Sechzigern des vergangenen Jahrhunderts vollzogen wurde. Der Einfluss der Reichschen Psychoanalyse sowohl auf die Kinderladenbewegung wie auch auf Summerhill äußerte sich zwar verschieden, ist aber in diesem Zusammenhang von Wichtigkeit.

Die elterliche Erziehung, wie sie im kalvinistischen Schottland auf Neill einwirkte, und die Erziehung in den anderen christlichen Ländern waren sicherlich nicht sehr unterschiedlich. Die Moralvorstellungen der christlichen Kirche hatten sich über die Jahrhunderte weg nicht grundlegend geändert. Zwar wurde die Totalität, mit der die Kirche im Mittelalter diese Vorstellungen in der Erziehung durchgesetzt hatte, in der Neuzeit eingeschränkt, doch ist, besonders im Ländlichen, die Erziehung noch maßgeblich von diesen Vorstellungen beeinflusst gewesen. Die psychosomatische Sichtweise Reichs betont den Zusammenhang zwischen körperlicher Verspannung und schlechtem Gewissen auf Grund des Verstoßes gegen sexuelle Tabus. «Jedes Kind, das an sexueller Verdrängung leidet, hat einen Magen wie ein Brett. Man muß nur ein gehemmes Kind beim Atmen beobachten und dann sehen, mit welcher Anmut ein kleines Kätzchen atmet. Kein Tier hat einen steifen Bauch, kein Tier fühlt sich unsicher wegen seiner Ausscheidung oder Sexualität. Wilhelm Reich weist in seinem bekannten Werk «Character Analysis» darauf hin, daß eine moralistische Erziehung nicht nur den Denkprozeß nachteilig beeinflußt, sondern auch die Struktur des Körpers durchdringt, wobei sich die Körperhaltung buchstäblich versteift und die Beckenmuskeln sich zusammenziehen. Ich stimme mit Reich überein. Während all der Jahre in Summerhill, in denen ich es mit einer Vielzahl von Kindern zu tun hatte, konnte ich beobachten, mit welcher Anmut die Kinder gehen, laufen, springen und spielen, wenn ihre Muskulatur nicht durch Angst steif geworden ist.» (Neill 1969, S. 199)

Der Fokus auf eine glückliche Kindheit, der in Summerhill die Erziehungsleitlinie ist, muss eine Tabuisierung von Masturbation genauso ablehnen wie das Verbot von Doktorspielen oder Sexualität unter Jugendlichen. Reich ging in seiner

Position noch weiter: «Man muß die heute in kleinen Kreisen übliche duldende Einstellung der Erzieher als vollgültige Sexualverneinung ansprechen. Nicht nur empfindet das Kind die Duldung als das Nichtbestrafen von etwas im Grunde Verbotenen; das bloße Dulden oder «Gestatten» des sexuellen Spiels bietet kein Gegengewicht gegen den übermächtigen Druck der gesellschaftlichen Atmosphäre. Die ausdrückliche und unmißverständliche Bejahung des kindlichen Geschlechtslebens seitens der Erzieher dagegen vermag auch dann die Grundlage sexualbejahender Ichstruktur-Bestandteile zu werden, wenn sie die gesellschaftlichen Einflüsse nicht zu entkräften vermag.»

(Reich, zit. n. Bookhagen u.a. 1973, S. 208) Dieser Position folgend wurde in der Kommune II 1968 gehandelt. Die Praxis, die dabei in Bezug auf die «Bejahung» umgesetzt wurde, bringt zum Ausdruck, wie problematisch es in der antiautoritären Erziehung werden kann, wenn vergessen wird, dass «sie mit der Erwachsenen-Übermacht, nicht mit dem Erwachsenen, aufzuräumt». (Wolff 1970, S. 207) Der Erwachsene darf eben nicht vergessen, dass seine Bedürfnisse nicht die eines Kindes oder eines Jugendlichen sind. Der Blick auf den eigenen Körper, die eigene Sexualität ist eine völlig andere. Sie ist bei Kindern vor der Pubertät oft eine viel sachlichere und Sexualität ist lange nicht die Hauptsache. Ein Ausschnitt aus den Protokollen der Kommune II belegt sehr anschaulich, wie die Vorstellungen der Erwachsenen völlig am kindlichen Interesse vorbei führen. Bernfeld hätte ein solches Verhalten auf die zweite Grenze der Erziehung zurückgeführt. Fraglich ist jedoch, ob die Erzieherin in diesem Fall ihr kindliches Es mit in die Erziehungssituation eingebracht hat, oder ob die Fokussierung auf Fragen der Aufklärung und Sexualität eher in den Diskussionen der beteiligten Erwachsenen in dieser Zeit eine herausragende Rolle spielte und diese Diskussion das Gespräch mit den Kindern geprägt hat: «25. Februar 1968, abends, die Kinder liegen im Bett, unterhalten sich mit Christel und Petra. Ausgangspunkt: Babies (interessierte Nessim schon häufiger).

Nessim: «Wie klein sind Babies?» (zeigt dabei mit den Händen, die er immer weiter zusammenführt)

Christel: «So groß sind sie ungefähr, wenn sie geboren sind.» (zeigt es mit den Händen)

Nessim: «Was ist das, geboren werden?»

Christel: «Die Babies sind erst ganz klein (zeigt) und wachsen dann im Bauch von der Frau – du hast doch sicher schon mal eine junge Frau auf der Straße gesehen, die einen sehr dicken

Bauch hatte. Die hatte ein Baby im Bauch, und wenn es groß ist, dann kommt es da raus.» (zeigt wie groß)

Nessim: «Wie denn?»

Christel: «Durch die Vagina.»

Nessim: «Und wie kommt es in die Vagina? – Ich war aber nicht in der Vagina.»

Christel: «Nein, die Babies wachsen im Bauch von der Frau.»

Nessim: «Ich hatte auch ein Baby.»

Petra: «Nein, aber du warst selbst ein Baby.»

Christel: «Nur Frauen können Babies bekommen. Du weißt doch, daß Grischa eine Vagina hat und du einen Penis. Wenn sich ein Junge und ein Mädchen lieb haben, dann tut der Junge seinen Penis in die Vagina vom Mädchen. Wenn ihr größer seid, könnt ihr das auch machen. Dann fließen lauter Samenkömer aus dem Penis in die Vagina rein und dann wird da ein Baby draus. Das dauert aber eine ganze Weile, bis das Baby so groß ist, daß es da raus kommt.»

Nessim: «Die Grischa hat eine Vagina (zu Petra:) du auch?»

Petra: «Ja.»

Nessim: «Ich habe einen Penis, ich kann auch Autofahren.»

Petra: «Kann man denn nur Autofahren, wenn man einen Penis hat?»

Nessim: «Nur Jungen können Autofahren.»

Petra: «Aber ich kann doch auch Autofahren und bin ein Mädchen.»

Nessim: «Die Christel aber nicht!»

Petra: «Das kann sie aber doch lernen, wie du, da gibt es Schulen.»

Nessim: «Die Grischa kann das auch lernen?»

Petra: «Ja.» (erklärt ihm, wie man es lernt, daß es Lehrer gibt usw.) Grischa war unterdessen sehr uneteiligt, hörte zwar zu, aber offensichtlich nicht so interessiert wie Nessim.

Christel: «Grischa, hast du eben gehört, was ich erzählt habe?»

Grischa: «Ja, aber jetzt erzähle ich mal was, ja? Aber erst müssen die ruhig sein.» (sagt irgend etwas vollkommen Beziehungsloses)

Christel: «So, legt euch mal wieder hin, soll ich noch was erzählen?»

Nessim: «Ja, von Lehrern und Autofahren.»

Christel: «Soll ich nicht mehr von den Babies erzählen, hast du alles verstanden?»

Nessim: «Nein, nur von Lehrern und Autofahren.» (Bookhagen u.a. 1973 S. 208)

Das Thema wird direkt auf die Geburt gelenkt obwohl der Junge nur wissen will wie groß Babys sind. Dann wird die Phantasie des Nessim nicht ernst genommen («Ich hatte auch ein Baby») wird gleich abgewürgt mit einer Belehrung, anstatt ihn einmal erzählen zu lassen. Dann wird unterstellt, dass Grischa etwas «vollkommen Beziehungsloses» sagt, ohne das versucht wird eine Beziehung herzustellen, beziehungsweise erkannt wird, das der Lehrvortrag in Sachen Befruchtung auf überhaupt kein Interesse stößt. Dass dies Interesse hauptsächlich auf Seiten der Erzieherin liegt wird schon deutlich in der Protokollnotiz «interessierte Nessim schon häufiger», während sein Interesse an «Lehren und Autofahren» nicht in dieser Form kommentiert wird.

Die Hierarchie zwischen dem, was für die Erzieherin wichtig ist und wie schnell die Kinder zu «interessanteren» Themen übergehen, macht aus diesem «Erziehungsvorgang» einen autoritären. Die Sexualisierung der Frage nach der Größe der Babys ist auch ein Ausdruck dafür, wie weit die antiautoritäre Bewegung der späten sechziger des 20. Jahrhunderts eine Sexualisierung der Gesellschaft antizipiert hat. Dass bei dieser Sexualisierung neben dem Aufbruch traditioneller Prüderie und Verklemmtheit die Sexualität zum konsumerablen Leistungssport wurde, hängt mit einer Fetischisierung der Sexualität, wie sie in den Protokollen der Kommune II bereits enthalten ist, und der gleichzeitigen Untwerfung unter die Marktgesetze zusammen. Neill sah im Übrigen in der Einschätzung seines Freundes Reich bereits eine «Fetischisierung der Sexualität» die er als eine «Gefahr von der anderen Seite» bezeichnete. (Neill 1969, S. 211)

Die freie Entwicklung der Sexualität würde Neills Meinung nach auch rein heterosexuelle Menschen hervorbringen. Die Homosexualität als Produkt einer Triebunterdrückung beim Heranwachsenden zu bezeichnen, zeigt, wie auch Neill in herrschenden Diskursen verhaftet war. Die Abnahme des kirchlichen Einflusses in Fragen der Sexualmoral erkannte Neill 1969 bereits (Neill 1969 S. 212), aber die «Gefahren», die aus Richtung der Wissenschaft kamen, beurteilte er lediglich als Versäglichung. Heute hat sie in der Alltagsmoral allerdings die Stellung der Kirche übernommen: «Die Pathologisierung kommt über die Hintertür wieder in den Diskurs – über die Gesundheit. Manche reden so über Sexualität, als sei sie vor allem infektiös. Ansteckungsgefahr ihr wesentliches Kennzeichen. Die alte Moral verkleidet sich manchmal als Hygiene – aber ihre Chancen werden dadurch wohl nicht besser.» (Schmidt 2006)

Die Kritik Alfred Adlers und Otto Rühles, dass nicht der Sexualtrieb das alles Bestimmende ist, sondern dass Machtfragen die Beweggründe des Verhaltens sind und Pubertätskonflikte zum Beispiel von einem Minderwertigkeitsgefühl herrühren, wird in der Diskussion der antiautoritären Erziehung seit Beginn der Diskussion Anfang der 60er Jahre kaum beachtet. Neill führt zum Beispiel die Vergewaltigungen auf sexuelle Tabus zurück. (Neill 1969, S. 201) Sexualisierte Gewalt hat aber in erster Linie mit Machtverhältnissen zwischen dem Täter und dem Opfer zu tun. Die Erniedrigung ist dabei wichtig und die sexuelle Befriedigung spielt manchmal überhaupt keine Rolle. Die Zurückdrängung der kirchlichen Sexualmoral und die Aufklärung an den Regelschulen wie sie heute in Deutschland stattfindet und wie sie Neill nicht für möglich hielt, hat vielleicht die ein oder andere ungewollte Schwangerschaft verhütet, aber zu keinem Rückgang der Vergewaltigungen geführt. Die Verquickung von Sex und Gewalt ist sicherlich keine, die durch Erziehung gelöst werden kann. Die Stärkung des Selbstbewusstseins kann allerdings hilfreich für die Durchsetzung eines «no means no» sein.

### Summerhill heute

Wenn über Summerhill im Jahre 2007 etwas zu sagen wäre, dann vor allem, dass sich grundlegend nichts geändert hat.<sup>1</sup> Auch nach über 85 Jahren gibt es keinen Zwang, am Unterricht teilzunehmen, keine Noten und als höchste Instanz in den meisten Fragen die Schulversammlung, auf der alle Kinder und Erwachsene gleiches Stimmrecht haben. Statt der 60 bis 65 Kinder, die zu Alexander S. Neills Zeiten in Summerhill lebten, sind es heute 90. Summerhill ist dabei nicht die älteste bestehende Schule, die aus der Kritik des autoritären Schulsystems Anfang des letzten Jahrhunderts entstanden und sich treu geblieben ist, so existiert zum Beispiel die Odenwaldschule in Deutschland bereits seit 1910. Jedoch ist Summerhill international die bekannteste dieser Schulen und ihr Einfluss ist immer noch enorm.

### In Thailand

Heute gibt es weltweit zwischen 90 und 100 Schulen, die den folgenden Prinzipien von Summerhill folgen: «1) Schulversammlungen, in denen alle Gemeinchaftsmitglieder das glei-

che Stimmrecht haben und in denen alle Entscheidungen im Zusammenhang mit dem alltäglichen Zusammenleben getroffen werden; von peripheren Angelegenheiten bis zu solchen von erheblicher Tragweite, 2) die Anerkennung des Rechts des einzelnen Schülers, selbst zu entscheiden, ob er und welchen Unterricht er besuchen möchte.» (Singer, 1997 S. 61)

Die meisten dieser Schulen befinden sich in Europa und in Nordamerika. Aber auch Schulen wie Moo Baan Dek in Thailand sind darunter. Moo Baan Dek, das heißt Dorfschule für Kinder, wurde 1979 im Norden Thailands vom Ehepaar Pibhop und Rajani Dhongchai gegründet. Beide kamen aus der thailändischen Studentenbewegung und waren auf Neill durch die Thai-Übersetzung von *Erziehung in Summerhill, das revolutionäre Beispiel einer freien Schule* gestoben. Als Kritiker des thailändischen Schulsystems hatten sie nach einem Gelände für eine freie Schule gesucht, ehe sie 1979 das Gelände im Norden des Landes geschenkt bekamen. (Nagat, 1997 S. 71ff.) In der Nähe des Kwai Flusses (*Die Brücke am Kwai*) umfasst das Gelände 32 ha (32.000 m<sup>2</sup>). Zu 70% sind dies Wald und Garten. Den Garten betreiben die älteren Kinder. Die Kinder kommen aus armen Verhältnissen und die Schule finanziert sich ausschließlich von Spenden und Zuschüssen etwa der UNESCO. (Moo Baan Dek, Web-Site, 2007) Die Kinder, die in Moo Baan Dek aufgenommen werden, leiden vielfach an Unterernährung, nicht selten wurden sie misshandelt. Die meisten stammen aus den Slums von Bangkok.

Die Entwicklung, die Bernfeld für die Waisen in Baumgarten beschreibt, sind in Moo Baan Dek sehr ähnlich. Ähnlich wie in Summerhill haben die Kinder hier an die 200 Regeln formuliert. Auch die Strafen bestimmen sie selber. Grundsätzlich sind allerdings körperliche Strafen und der Entzug von Lebensmitteln nicht gestattet. Anders als in England gibt es in Thailand auch ausdrückliche «Erlaubnisse». «Du darfst auf alle Bäume klettern, die von der Gemeinschaft dafür freigegeben sind, und auf alle Obstbäume» oder «Du darfst die Schalen von Obst, wie Bananen, Orangen und Rambutan, auf den Boden außerhalb des Hauses werfen». (Nagat, 1997 S. 77f.) Die Hälfte der 20 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind Lehrpersonal, die anderen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie technische Angestellte. Sie betreiben ungefähr 140 Kinder im Alter von 4–18 Jahren.

<sup>1</sup> Auch in dem im März 2006 erschienenen Sammelband: Summerhill und A.S. Neill, gibt es keine Neuigkeiten



ren freien Schulen besteht in der Einbeziehung buddhistischer Elemente in das Alltagsleben, dazu gehört vor allem die Förderung der Biophilie (der Liebe zu allen Lebewesen). Laut Nagat ist dies ein Schutz gegen den «exzessiven Individualismus», den er in Summerhill vereinzelt angetroffen hat. (S.81)

## In Deutschland

Die Wurzeln der freien Alternativschulen liegen in Deutschland zum Teil in den zwanziger Jahren, genauso wie in den späten Sechzigern des vergangenen Jahrhunderts. Die ca. 80 Schulen und Initiativen, die im «Bundesverband der Freien Alternativschulen in der BRD e.V.» zusammengeschlossen sind, benutzen allerdings den Ausdruck antiautoritäre Erziehung nicht. Die Gründe mögen vielfältig sein, doch legten die Schulen auf ihrem 16. Treffen in Wuppertal einige Thesen für ihre Arbeit fest, die von den Merkmalen her viele antiautoritäre Bestandteile aufweisen: «Die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und Zukunft (Ökologie, Kriege, Armut usw.) sind auf demokratische Weise nur von Menschen zu lösen, die Eigenverantwortung und Demokratie leben können. Alternativschulen versuchen, Kindern, Lehrern und Eltern die Möglichkeit zu bieten, Selbstregulierung und Demokratie im Alltag immer wieder zu erproben. Das ist die wichtigste politische Dimension der Alternativschulen.» (FAS, 1986) Die Anerkennung der Kindheit als eigener Lebensphase, das Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit, Raum für Bewegungsfreiheit, spontane Äußerungen und die Freiheit des Spielens über die Pausen hinaus, sowie der Verzicht auf Zwangsmittel sind wesentliche Inhalte der Thesen. Sie nehmen allerdings für sich in Anspruch, die aktuellen Diskussionen um Sozialisation und Erziehung in ihrer Praxis zu verarbeiten.

Konflikte geht dies bis heute nicht vor sich, obwohl Oskar Negt im November 2006 das Bundesverdienstkreuz erster Klasse für sein Engagement bekam. Dazu gehörte vor allem seine Beteiligung an der Gründung der Hannoveraner Glocksee-Schule Anfang der siebziger Jahre, mit der er seit dieser Zeit eng verbunden blieb. Ein Grund für die Gründung des Bundesverbandes der freien Alternativschulen war die Notwendigkeit in gerichtlichen Auseinandersetzungen, vor allen in Genehmigungsverfahren, stärker auftreten zu können. Zwar sind die etablierten Schulen weitgehend anerkannt und kämpfen, wie alle anderen Bildungseinrichtungen auch, gegen Mittelkürzun-

gen, aber Initiativen für neue freie Alternativschulen haben es immer noch schwer. Jedoch sind die Hürden lange nicht mehr so hoch, wie in den siebziger Jahren. «Damals müßten viele FAS-Jahrelang um ihre Genehmigung prozessieren, Rekordhalter in Sachen Gerichtsverfahren sind die Kinderschule Bremen (14 Jahre), die Freie Schule Frankfurt (12 Jahre) und die Freie Schule Wuppertal (10 Jahre). Weit abgeschlagen liegen auf den hinteren Plätzen z. B. die Freie Schule Bochum (nur fünf Jahre) und die Freie Schule Kassel (läppische vier Jahre). Diese Schulen haben sich alle auf gerichtlichem Weg und in zähen Verhandlungen durchgesetzt.» (Borchert, 1998 S. 83)

Die freien Schulen, in denen oft ähnliche Anfangsfehler gemacht wurden, wie in den historischen Versuchen, die hier aufgeführt wurden, haben das «Chaos» der Anfangszeit lange überwunden. Nicht ohne Stolz können sie sagen, dass die Zurückdrängung des Frontunterrichts zugunsten anderer Sozialformen des Unterrichts heute auch im Primarschulbereich der Regelschulen Eingang gefunden hat, dass dort auch die Noten im ersten Jahr verschwunden sind.

Mathetik, das Prinzip vom Lernen, dass der Pädagoge Hartmut von Hentig dem Prinzip des Lehrens, der Didaktik, gegenüber gestellt hatte, wurde in den ersten Jahren als Widerspruch zur Didaktik formuliert. Heute versuchen die meisten freien Alternativschulen Mathematik und Didaktik miteinander zu verbinden. (Maas, 1998 S. 27f)

Die Schulen verstehen sich als eigener Lebenszusammenhang und sind in der Regel als Ganztagschule oder Landschulheim realisiert. Dieser Lebenszusammenhang soll es möglich machen, in einer gewissen Geborgenheit erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen zu ermöglichen. Die revolutionäre Attitüde tragen die Schulen nicht mehr vor sich her, jedoch stellen sie vor allem mit ihnen demokratischen Ansätzen die Hierarchie der Regelschule in Frage. Die Einschätzung von Bernfeld, dass die Alternativschulen nicht durch ihre Summe das herkömmliche Schulsystem ablösen, wird auch bei den Freien Alternativ Schulen (FAS) geteilt. Allerdings begnügen sie sich mit der Nische, die sie besetzen und die Vorstellungen einer Gesellschaftsveränderung eines Bernfeld sind, wenn sie überhaupt noch eine Rolle spielen, nur in Zusammenhang mit Festtagsreden noch ein Thema.