

Grenzen und Möglichkeiten emanzipatorischen Potenzials der demokratischen Schule

Kritische Perspektiven auf Summerhills Selbstverwaltung
anhand von Herbert Marcuses „Repressive Toleranz“

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Mag.a art.

in den Studienrichtungen

UF Werkerziehung / Design, Architektur und Environment
UF Textiles Gestalten / Textil – Kunst, Design, Styles

Eingereicht an der Universität für angewandte Kunst am
Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung
bei

Prof. Dr. Elisabeth Sattler

(Akademie der bildenden Künste Wien/Institut für das künstlerische Lehramt)

Vorgelegt von
Anna Lena Bankel
Wien, im Dezember 2016

Inhalt

Einleitung	4
Einleitender Exkurs: Besonderheiten des britischen Schulsystems.....	11
1. Werdegang und Prinzipien der Summerhill Schule von A.S. Neill	16
1.1 Einflüsse auf A.S. Neill vor der Gründung Summerhills	17
1.2 Erzieherische Grundprinzipien der Summerhill Schule	21
1.3 Abschließende Bemerkung über Werdegang und Prinzipien der Summerhill Schule	31
2. Das Selbstverwaltungssystem in Summerhill	33
2.1. Individuelle Selbstregulierung der Schüler_innen in Summerhill.....	33
2.1.1 Neills Freiheitsbegriff und Menschenbild.....	33
2.1.2 Individuelle Gestaltungsräume der Schüler_innen.....	34
2.2 Annäherung an die Übersetzung des Begriffs <i>Self-Government</i>	36
2.3 Quellenlage zum Selbstverwaltungs-System in Summerhill.....	40
2.4 Selbstverwaltung in Summerhill: Versuch einer Beschreibung.....	43
2.4.1 Grundsätze der Selbstverwaltung	43
2.4.2 Grundverfassung und Arbeitsweise	45
2.4.3 Kompetenzen der Selbstverwaltung	46
2.4.4 Organe der Selbstverwaltung	48
2.4.5 Der Schulleitung und dem Lehrpersonal vorbehaltene Entscheidungen	50
2.4.6 Sonderfall Selbstauflösung und Gesetzlosigkeit	51
2.5 Abschließende Bemerkung zur Selbstverwaltung in Summerhill	52
3. Kritische Perspektiven auf die Selbstverwaltung in Summerhill anhand von Marcuses <i>Repressive Toleranz</i>	53
3.1 Kritische Perspektiven auf die Selbstverwaltung in Summerhill	54
3.1.1 Kritische Perspektiven auf die Selbstverwaltung in der Summerhill-Literatur	54
3.1.2 Demokratiekritik aus <i>Repressive Toleranz</i> als Kritik an Summerhill.....	55
3.2 Marcuses Essay <i>Repressive Toleranz</i> : ein Überblick	57
3.3. Frei, gleich und fortschrittlich: Marcuses demokratische Gesellschaftsutopie in der Diskussion mit Summerhills Schulpraxis.....	58
3.3.1 Marcuses demokratische Gesellschaftsutopie	58
3.3.2 Marcuses demokratische Gesellschaftsutopie: Bezug auf Summerhill	61
3.4 Verschleierung und unterschiedslose Toleranz: Hindernisse für Marcuses Gesellschaftsutopie in der Diskussion mit Summerhills Schulpraxis.....	66

3.4.1	Hindernisse für Marcuses Gesellschaftsutopie.....	67
3.4.2	Hindernisse für Marcuses Gesellschaftsutopie: Bezug auf Summerhill.....	70
3.5	Parteiliche Toleranz und Gegenerziehung: Marcuses Lösungsansätze in der Diskussion mit Summerhills Schulpraxis.....	74
3.5.1	Marcuses Lösungsansätze.....	74
3.5.2	Marcuses Lösungsansätze: Bezug auf Summerhill.....	79
3.6	Abschließende Bemerkung zur Diskussion von Summerhills Schulpraxis.....	88
	Schluss.....	90
	Anhang.....	95
	Literaturverzeichnis:.....	95
	Filmverzeichnis:.....	100
	Abstract.....	101
	CV der Autorin.....	103
	Eidesstaatliche Erklärung.....	104

Einleitung

Die Suche nach der besseren Schule

Österreich sucht nach Schul-Ideen: Laut einem Bericht des Rechnungshofs wurden im Schuljahr 2012/13 5.267 Schulversuche an 2.900 Standorten durchgeführt; manche von ihnen laufen über mehrere Jahrzehnte (vgl. Rechnungshof der Bundesrepublik Österreich 2015: 231). Der Wunsch nach Schulreformen ist von verschiedensten Seiten zu hören: Interessensverbände wie Bundesjugendvertretung und Industriellenvereinigung, Elterninitiativen und (Populär)Wissenschaftler_innen, Regierungs- und Oppositionsparteien – sie alle fordern regelmäßig Veränderung. Doch die laut § 14 (10) des österreichischen Bundesverfassungsgesetzes notwendige parlamentarische Zweidrittelmehrheit für eine tiefgreifende Veränderung im Schulsystem kommt nicht zustande und so produziert selbst die hohe Anzahl von Schulversuchen kaum ernstzunehmende Reformen.

Auch bei Eltern scheint es Bedürfnisse nach Veränderung der Schule zu geben: verstärkt werden alternative Bildungsangebote aus dem Bereich der Reformpädagogik nachgefragt (vgl. Die Presse 17.2.2016); Regelschulen ziehen nach: Einige entnehmen reformpädagogischen Konzepten Einzelelemente, die sie dann im Rahmen ihrer Möglichkeiten umsetzen (vgl. ebd.); So findet sich in so mancher Schule eine kleine Ecke im Kunsterziehungs-Saal, die als Malraum nach Arno Stern eingerichtet wurde, oder es wird der Versuch unternommen, Maria Montessoris Freiarbeit mit einer regulären Stundentafel zu kreuzen¹².

Relevanz für das künstlerische Lehramt: Teilhabe an kritischer Diskussion und Gestaltung von Schule

Um der aktuellen Beliebtheit der Reformpädagogik als Lehrer_in professionell begegnen zu können, spricht: sich in öffentliche Debatten einbringen zu können, Eltern beraten zu können, oder

¹So zum Beispiel das ERG Donaustadt in Wien, das auf seiner Website mit Freiarbeit nach Maria Montessori wirbt.

²Die pädagogische Sinnhaftigkeit solcher Versuche und ihre tatsächliche Übereinstimmung mit den ursprünglichen (Gesamt)Konzepten können hier leider nicht weiter erörtert werden.

gegebenenfalls eine eigene Position zur Umsetzung eines reformpädagogischen Elements am eigenen Arbeitsplatz zu entwickeln und diese vielleicht auch voranzutreiben, ist es notwendig, reformpädagogische Konzepte nicht einfach *a priori* aufgrund ihrer Abweichungen vom staatlichen Schulsystem zu befürworten oder abzulehnen, sondern diese kritisch zu diskutieren. Gerade aufgrund ihrer geringen Verbreitung sind sie notwendigerweise wenig erprobt und bekannt; zudem kann ihre ‚Wirkung‘ auf Kinder nur schwer empirisch untersucht werden: sie wird verzerrt von sozialen Faktoren, denn das Habitat der Reformpädagogik ist bislang der private und daher kostenpflichtige Bildungsbereich, wobei offenbar nicht nur die ökonomische Lage der Eltern ist ausschlaggebend ist, sondern auch die Bildungsaffinität (vgl. Die Presse 17.2.2016).

Kunstpädagog_innen sollen in Fragen um Schulentwicklung genauso aktiv mitdiskutieren wie die Vertreter_innen anderer Fächer und Interessensgruppen. Während es weder förderlich noch vertretbar ist, für Kunst als Disziplin einen Sonderstatus als Pächterin fortschrittlichen Denkens zu beanspruchen, sollen sich Kunstpädagog_innen ebenso wenig auf das Feld der nicht-kognitiven ‚Kinderbeschäftigung‘ zurückdrängen lassen; sich berufend auf ihre wissenschaftlichen Qualifikationen als *Pädagog_innen* können und sollen sie Schule gleichberechtigt mitgestalten und sich innerhalb der Institution anspruchsvollen organisatorischen Fragen und Aufgaben widmen – bis hin zur Leitung der Schule selbst.

Thematische Eingrenzung: Grenzen und Möglichkeiten emanzipatorischen Potenzials

basisdemokratischer Mitbestimmung

Diese Arbeit nähert sich einem reformpädagogischen Element kritisch, welches hohes Potential im Bereich der „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (Klafki 2007 [1985]: 56) bergen könnte: der demokratischen Mitbestimmung durch Schüler_innen innerhalb ihrer Schule. Insbesondere die reformpädagogische Strömung der sogenannten Freien Alternativschulen erlaubt den Mitgliedern der Schulgemeinschaft institutionalisierte Mitbestimmung bei der Schulorganisation innerhalb der gesetzlich zulässigen Spielräume (vgl. Skiera 2003: 331). Repräsentant_innensysteme und Ausschüsse einzelner Interessensgruppen sind selbstverständlich auch im staatlichen Regelschulsystem vorzufinden und werden gerne von Qualitätssicherungsabteilungen verschiedenster Institutionen

genutzt, um die Zufriedenheit am Arbeitsplatz zu steigern und Probleme effizienter zu lösen.³ In dieser Arbeit gilt das Interesse jedoch den fundamentalen Formen schulgemeinschaftlicher Mitbestimmung, bei welcher in basisdemokratischen Vollversammlungen jedes Mitglied der Schule mit einer Stimme Entscheidungen beeinflussen kann.

Die international öffentlich am stärksten wahrgenommene und diskutierte Erziehungseinrichtung, in der Schüler_innen eine besonders weitreichende Form der demokratischen Mitbestimmung gestattet wird, ist die Summerhill School im englischen Leiston (vgl. Skiera 2003: 344). Sie wurde 1921 von Alexander S. Neill gegründet und existiert bis heute, übernommen durch Neills Tochter, praktisch unverändert (vgl. Kamp 2006b: 74, Neill-Redhead 2006: 72 f.). Aufgrund ihrer hohen Bekanntheit, ihrem (verglichen mit anderen reformpädagogischen Schulen) langen Bestehen, der Menge an Literatur, die über die Schule veröffentlicht wurde und der schlichten Radikalität, mit der Mitbestimmung dort gelebt wird, wird Summerhill in dieser Arbeit als Beispiel für eine demokratische Schule verstanden. Nach einer Beschreibung der wichtigsten Charakteristika von Summerhill werden kritische Perspektiven auf diese basisdemokratische Gemeinschaft entwickelt. Auf staatlicher Ebene wird der wachsende Wunsch nach mehr direkter Demokratie nämlich zunehmend mit Vorbehalt beobachtet: 2010 identifizierte der Journalist Dirk Kurbjuweit den ‚Wutbürger‘ und sagte ihm rechtskonservative, egoistische und antimoderne Tendenzen nach (vgl. Der Spiegel 2010b). Auch die ehemalige österreichische Nationalratspräsidentin Barbara Prammer äußerte sich skeptisch über reine Mehrheitsentscheidungen der Bevölkerung (vgl. Der Standard 2012); der Soziologe Heinz Bude sprach einige Jahre später bereits von einem in der Mitte der Gesellschaft verorteten „Hassbürger“ (Deutschlandfunk 2015). Die Forderung nach Mitbestimmung muss spätestens seit dem aktuellen Erstarken rechtsextremer Parteien in Europa besonders mit Fragen um dem Schutz von Minderheiteninteressen konfrontiert werden; hinzu kommt die Frage nach der fachlichen Kompetenz der Mitbestimmenden, welche wiederum Fragen über den Grad der Unabhängigkeit der Informations- und Bildungsmöglichkeiten aufwirft. Diese Arbeit möchte die Debatte um Formen der direkten Demokratie um das mögliche Einsatzfeld Schule erweitern. Um durch die verschiedenen Aspekte der Partizipationskritik zu navigieren, wird als Leitfaden das Essay *Repressive Toleranz* von Herbert Marcuse (Marcuse 1966: 91-128) dienen, welches die Freiheiten innerhalb einer

³ Diese Maßnahmen mögen verschiedene Vor- und Nachteile haben, die in dieser Arbeit nicht diskutiert werden können.

demokratisch verfassten Mehrheitsgesellschaft hinterfragt. Der Text bietet sich für dieses Vorhaben aus mehreren Gründen an: Zunächst wurde er fast zeitgleich mit Neills Summerhill-Bestseller *Theorie und Praxis* veröffentlicht und gilt als einer der großen Denkanstöße der 68er-Bewegung (vgl. Sievers 2004), welche wiederum erwartungsvoll nach Summerhill blickte (vgl. Weidle 1971); hier wird also nicht etwa ein (praktisches) Schulkonzept an den Idealen der Kritischen Theorie gemessen, vor denen es nur kapitulieren kann, sondern Bezug genommen auf einen praxisorientierten Text, den auch viele Summerhill-Befürworter_innen rezipiert haben könnten. *Repressive Toleranz* analysiert die ineinandergreifenden Machtmechanismen der Demokratie und widmet sich dabei besonders der ambivalenten Rolle oppositioneller Initiativen und Gruppen – als welche Summerhill durchaus bezeichnet werden kann. Zudem räumt er einer fortschrittlichen Erziehung auch innerhalb dieses existierenden, demokratischen Machtgefüges hohe emanzipatorische Chancen ein. Dadurch sind Querbezüge auf *Repressive Toleranz* gut geeignet, um Abstand von verkürzenden Pro-und-Contra-Summerhill-Debatten zu nehmen und stattdessen Potenziale und Limitationen der Summerhill-Selbstverwaltung aufzudecken.

Gleichzeitig ist das Heranziehen dieses Textes exemplarisch zu verstehen; da die Schule bis heute besteht, wäre ist auch der Bezug auf neuere bildungswissenschaftliche bzw. philosophische Theorie(fragmente) denkbar, um weitere Stärken und Kritikpunkte an Summerhills Selbstverwaltung aufzuwerfen. Gerade mit seiner Grundvoraussetzung der Existenz *einer* objektiven Wahrheit (vgl. Marcuse 1966: 101) stößt Marcuses Text auf die Einwände späterer postmoderner Denker_innen, die von der Existenz zahlreicher Erzählungen einzelner Wahrheiten ausgehen (vgl. Lyotard 2015 [1979]). Auch postmoderne Positionen ließen sich selbstverständlich im Bezug auf Summerhill diskutieren und würden möglicherweise andere kritische Aspekte aufdecken. Da sich weder Summerhill-Gründer Neill, noch seine Tochter, die aktuell die Schule leitet, wissenschaftlich betätigten (vgl. Kamp 2006b: 94), wäre eine breite theoretischen Kontextualisierung notwendig, um sich von einer normativen Szediskussion hin zu einer Auseinandersetzung zu bewegen, die interdisziplinärer Kritik standhalten kann; nur so kann in aktuelleren Erziehungsdebatten wieder über das emanzipatorische Potenzial einer Schule wie Summerhill diskutiert werden.

Stand der Forschung über Summerhill

Der Schulgründer A.S. Neill war bereits seit dem Beginn seiner Karriere als Lehrer 1915 publizistisch aktiv und hinterlässt 20 Bücher über Erziehung, darunter auch Kinderbücher (vgl. Kamp 2006b: 140 f.). Als Mitherausgeber der reformpädagogischen Zeitschrift *New Era* veröffentlichte er dort und in anderen Fachzeitschriften Beiträge (vgl. Kamp 2006a: 680 f.). Neill war allerdings „weder Wissenschaftler noch Theoretiker“ (Kamp 2006b: 94), sondern als Leiter der Summerhill Schule in erster Linie Praktiker; aus dieser Position heraus schrieb er in einem spontanen, persönlichen, zuweilen agitierenden Erzählstil seine Ansichten über Erziehung nieder.

Während Neills Schule und Schriften 40 Jahre lang jenseits der reformpädagogischen Szene wenig verbreitet waren, erlebten sie während der antiautoritären Bestrebungen der Studierendenbewegungen der 1960er Jahre relativ plötzlich eine Blütezeit der Publicity: Neills Buch *Summerhill: a radical approach to child rearing* (Neill 1960) wurde in den USA bis zum Jahr 1970 zwei Millionen mal verkauft (vgl. Kamp 2006b: 62). 1965 wurde es auch in Deutschland veröffentlicht, doch erst als es 1969 bei Rowohlt unter dem Titel *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – das Beispiel Summerhill* (Neill 2011[1960]; im Folgenden bezeichnet als *Theorie und Praxis*) erschien, fand es großen Anklang und wurde innerhalb eines Jahres nach seinem Erscheinen sechshunderttausend Mal verkauft (vgl. Weidle 1971:8).

Es folgte die Produktion von Sekundärliteratur in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Ein Tagebuch ihres monatelangen Besuchs in Summerhill veröffentlichte die finnische Lehrerin Bjarne Segefjord (Segefjord 1971.) Etwa gleichzeitig nahmen fünfzehn „prominente [US-]amerikanische[r] Fachleute“ (Weidle 1971: Klappentext) der Psychologie, den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und der Studierendenprotestszene Stellung zu Neills Erziehungsansätzen in *Summerhill: Pro und Contra* (Weidle 1971). Unter diesen Aufsätzen finden sich solidarisch-kritische Beiträge von Bruno Bettelheim, Ernst Papanek und Erich Fromm. Die Unversöhnlichkeit einiger Befürworter_innen und Gegner_innen Summerhills, die sich in ihren Aufsätzen teilweise dazu herablassen, Neill und seine Schule zu beschimpfen (vgl. Rafferty 1971: 13-25), zeugt von der enormen Gespaltenheit der Wissenschaft bei der Beurteilung der gesellschaftlichen Umbrüche der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre. Diese polarisierte öffentliche Meinung zu Summerhills liberalen Erziehungsansätzen ist inzwischen wohlwollender regelmäßiger Berichterstattung in Tages- und Wochenzeitungen gewichen

(vgl. Der Spiegel 2007; The Independent 2008; Der Standard 2010; The Guardian 2011; The Independent 2011; SZ-Magazin 2012; The Guardian am 27.5.2013).

Den Versuch, durch quantitative empirische Studien Rückschlüsse auf die Wirkung Summerhills auf seine Schüler_innen zu untersuchen, unternahm Bernstein (1968; zit. nach Kamp 2006b: 87), Croall (1984: 400-407; zit. nach Kamp 2006b: 87) und Zellinger (1996) anhand von Interviews und Fragebögen. Rezeption und Wirkung der Summerhill Schule wurden zudem von Axel D. Kühn in einer Dissertation analysiert (Kühn 2002). Von ihm stammt auch eine ausführliche A.S. Neill-Biographie (Kühn 1995). Entstehungsgeschichte, Hauptmerkmale und Implikationen der basisdemokratischen Selbstverwaltung Summerhills untersucht Kamp detailliert im Rahmen einer rund 700-seitigen Dissertation über Kinderrepubliken (Kamp 2006a). Kamp veröffentlichte die Summerhill-Kapitel dieser Arbeit verdichtet im Auszug *Die Pädagogik A.S. Neills* (2006b).

Eine anthropologische Innenansicht trägt die ehemalige Summerhill-Schülerin und -Lehrerin Danë Goodsmann in ihrer Dissertation bei (Goodsmann 1992). Die zwei aktuellsten Innenansichten der Schule stammen von dem ehemaligen Summerhill-Lehrer Matthew Appleton (2003) und dem Vorsitzenden des Summerhill Trusts Mark Vaughan (2006), der einen Sammelband herausgegeben hat, in dem auch die aktuelle Schulleiterin Zoë Neill-Redhead zwei Beiträge veröffentlichte. Es sind die einzigen publizierten Texte der Schulleiterin.

Über Summerhill existieren neben einigen Amateur-Filmen zwei professionell produzierte Filme. Der 1994 von Channel 4 produzierte Dokumentarfilm *Summerhill at 70* entstand während eines monatelangen Aufenthalts eines Filmteams an der Schule (vgl. Neill-Redhead 2006: 78 f.). Vor der Ausstrahlung kam es zu einem Zerwürfnis zwischen Summerhill und der Produktionsfirma; die Schule fühlte sich falsch portraitiert und erntete sehr negatives Presseecho (vgl. Neill-Redhead 2006: 70 f.). 2008 strahlte die BBC den Spielfilm *Summerhill* aus, an dem die Schule aktiv partizipierte. Er behandelt Summerhills Kampf gegen die staatlichen Inspektionsbehörden im Jahr 2000 und ergreift dabei stark die Partei der Schule.

Kaum diskutiert werden in der Forschung über Summerhill differenzierte Sichtweisen auf die Selbstverwaltung; In *Pro und Contra* gehen weder Kritiker_innen noch Befürworter_innen näher auf dieses konstitutive Merkmal der Schule ein. Hier will diese Arbeit eine Lücke schließen, indem sie zunächst die Selbstverwaltung und ihre Funktionsweise eingehend und übersichtlich beschreibt und

dann anhand der in *Repressive Toleranz* formulierten Argumentationen kritische Perspektiven auf Summerhill wirft.

Gang der Arbeit

Zum Abschluss der Einleitung wird zunächst in einem Exkurs der bildungspolitische Hintergrund Summerhills erläutert, indem auf einige für diese Schule besonders relevante Merkmale des britischen Schulsystems genauer eingegangen wird.

Im ersten Kapitel wird Leser_innen dann ein Einstieg in die Theorie und Praxis von A.S. Neill ermöglicht: es widmet sich zunächst den signifikantesten Einflüssen auf Neills Werdegang und die Entstehung der Schule, und anschließend werden seine wichtigsten erzieherischen Grundprinzipien und ihre praktische Umsetzung in seiner Schule identifiziert. Abschließend wird resümiert.

Im zweiten Kapitel der Arbeit wird das Selbstverwaltungssystem in Summerhill beschrieben. Vorausgeschickt wird dazu ein Teilkapitel über die Bereiche, die in Summerhill der individuellen Selbstregulierung, also der ganz persönlichen Gestaltung des_der einzelnen Schüler_in überlassen bleiben. Als nächstes wird ein Annäherungsversuch an die Übersetzung des englischen Begriffs *self-government* unternommen, gefolgt von einer Übersicht über die Quellenlage zu Selbstverwaltung in Summerhill. Erst dann wird auf die Beschreibung der Selbstverwaltung und ihrer Funktionsweise fokussiert; dazu werden die Informationen dreier Quellen zwecks einer übersichtlichen Auflistung der Elemente der Selbstverwaltung in Summerhill zusammengetragen. Zum Abschluss des Kapitels werden die wichtigsten Ergebnisse des Kapitels zusammengefasst.

Im dritten Kapitel sollen mit Hilfe von Herbert Marcuses Essay *Repressive Toleranz* (1966) kritische Perspektiven auf die basisdemokratische Selbstverwaltung in Summerhill geworfen werden. Zu Beginn erfolgt ein Überblick über kritische Rezeptionen des Summerhill- Selbstverwaltungssystems. Anschließend wird Marcuses Essay kurz vorgestellt. In drei weiteren Kapiteln werden Hauptargumentationsstränge des Textes jeweils zusammengefasst wiedergegeben und im Bezug auf Summerhills Schulpraxis diskutiert. Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der Diskussion festgehalten.

Der Schluss fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen, gibt Ausblick auf sich daraus ergebende Forschungsfragen und blickt (selbst-)kritisch auf die Arbeit zurück hinsichtlich ihrer Relevanz für mögliche Reformbestrebungen.

Einleitender Exkurs: Besonderheiten des britischen Schulsystems

Vor einer näheren Beschreibung der Summerhill-Schule sei zunächst auf einige Eigenheiten des britischen Schulsystems eingegangen, die im deutschsprachigen Raum keine Selbstverständlichkeiten, ja oft sogar Themen jahrelanger politischer Debatten sind. Sie bilden prägende Grundvoraussetzungen für eine Schule wie Summerhill.

Ganztags- und Gesamtschule

Ein wichtiges Merkmal des britischen Schulsystems ist die Selbstverständlichkeit der Ganztagschule: Erziehungsberechtigte sind verpflichtet, Kindern im schulpflichtigen Alter „full-time education“ (Education Act 1996 Sec. 7, GOV.UK 2016a), also tagesfüllendes Schulangebot zukommen zu lassen. Dadurch wird die Schule ein zentraler sozialer Ort für Kinder, der außerschulische Aktivitäten gewissermaßen unterordnet. Ein weiteres Merkmal ist die Gesamtschule: es gibt in Großbritannien zwar leicht unterschiedliche Schultypen, jedoch führen alle zum gleichen Mittelschulabschluss, dem *General Certificate of Secondary Education*, kurz: *GCSE* (vgl. The British Council 2016a). Es wird in der Regel mit 16 Jahren abgelegt und bildet das Ende der Schulpflicht; daran angeschlossen wird jedoch in Großbritannien eine zweijährige Ausbildungspflicht, so dass alle Jugendlichen mindestens bis zum 18. Lebensjahr eine Schule oder Ausbildungsstätte besuchen müssen (vgl. GOV.UK 2016b). Die Hochschulreife wird erlangt durch weitere zwei Jahre Schulzeit und den Abschluss mit dem *Certificate of Education Advanced Level*, kurz: *A-Levels* (vgl. The British Council 2016b). Differenziert wird ausschließlich innerhalb dieser beiden Reifeprüfungen: Auf Mittelschulebene (*GCSE*) gibt es in den Kernfächern die Möglichkeit, einen weniger anspruchsvollen Lehrplan zu wählen (bekannt als Level 1), bei dem der erreichbare Höchstgrad im Abschlussexamen trotz hundertprozentiger Leistungserfüllung die drittbeste Note C ist (vgl. OFQUAL 2010: 7). Außerdem kann sowohl beim *GCSE* als auch bei den *A-Levels* durch hohe curriculare Wahlfreiheiten

auf Fähigkeiten und Stärken des_der individuellen Schüler_in eingegangen werden; bei Bedarf können zudem auch mehr Kurse belegt werden, als für den Abschluss zwingend erforderlich sind (vgl. The British Council 2016a, The British Council 2016b).

Zentralisierte Reifeprüfungen

Die Curricula für die britischen Schul-Reifeprüfungen werden verfasst von mehreren, unabhängigen, staatlich kontrollierten Prüfungsbehörden, genannt Exam Boards (vgl. OFQUAL 2010: 8). Diese verfassen auch die Abschlussprüfungen und korrigieren sie zentral und anonym, was das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen verringert und somit eine andere Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung ermöglicht. Die *Exam Boards* stellen eine Fülle von Kurs-Curricula zur Verfügung: Auf GCSE-Ebene umfasst beispielsweise allein das Sprachenangebot eines einzigen Exam Boards elf moderne Fremdsprachen (vgl. AQA 2016); das musisch-künstlerische Angebot beläuft sich sogar auf über 20 verschiedene Curricula (vgl. ebd.). Je nach eigenem Profil und Klientel legen die Schulen fest, welche GCSE-Kurse sie lehren möchten (vgl. OFQUAL 2010: 8), bzw. wird möglicherweise auch die Schule für ein Kind danach ausgesucht, ob sie dem Kind die geeigneten GCSE-Kurse entsprechend seinen Talenten, Vorlieben und Berufswünschen bieten kann. Ähnlich verläuft es anschließend bei der Hochschulreifeprüfung, den sogenannten *A-Levels*: in einem zweijährigen letzten Schulabschnitt wird der Stundenplan auf nur mehr drei bis vier Fächer (bei entsprechender Motivation auch mehr) reduziert (vgl. The British Council 2016b); die Prüfungsbehörden bieten den Schulen auf *A-Level*-Ebene eine noch umfassendere und spezialisiertere Liste von Kursen zur Auswahl an: Das Exam Board OCR beispielsweise listet an die 100 verschiedenen *A-Level*-Curricula auf (vgl. OCR 2016).

Curriculare Wahlfreiheiten

Wie bereits angedeutet lässt das britische Schulsystem den Schüler_innen bereits ab dem Beginn der zweijährigen Vorbereitung für das GCSE (Schulstufe 9) bedeutende curriculare Wahlfreiheiten: nur noch die Teilnahme an den Kernfächern Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Religion bzw. Ethik und Sport sind verpflichtend (vgl. OFQUAL GCSE Guide 2010: 2); vier weitere Fächer (oder in Ausnahmefällen mehr (vgl. The British Council 2016a)) werden frei dazu gewählt aus einem Angebot aus dem Kursangebot der Schule, welches diese wiederum aus über 50 von den Exam Boards

angebotenen Qualifikationen je nach Schulprofil zusammenstellt (vgl. OFQUAL GCSE Guide 2010: 1, 3). Sämtliche übrigen Fächer sind damit abgewählt.

Bei den *A-Levels* fallen auch die Kernfächer weg und der Unterricht wird auf drei bis vier (in Ausnahmefällen auch mehr) Gegenstände reduziert. Aus den an der Schule angebotenen *A-Level*-Kursen können Schüler_innen vollkommen frei wählen (vgl. The British Council 2016b). Es liegt in der Eigenverantwortung der Schüler_innen und ihren Lehrenden und Erziehungsberechtigten, bei sämtlichen Wahlfreiheiten auf etwaige spätere Berufswünsche Rücksicht zu nehmen, denn manche Universitäten äußern bestimmte *A-Level*-Fächerkombinationen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewerbung (vgl. The British Council 2016c).

Gesellschaftlicher und sozioökonomischer Stellenwert von Privatschulen

Der Status Privatschulen in England ist nicht direkt vergleichbar mit dem von Privatschulen in Deutschland oder Österreich. Die in Großbritannien als *Independent* bzw. *Public School* bekannten Institutionen sind im ganzen Land sprichwörtlich und oft weltberühmt, wie etwa das Eton College. Schon im späten 19. Jahrhundert stand in England im Privatschulsektor eine ganze Bandbreite von pädagogischen Konzepten zur Verfügung, darunter auch progressive, wie etwa die 1889 von dem Reformpädagogen Cecil Reddie gegründete Abbotsholme School (vgl. Abbotsholme School 2016).

Sehr häufig gehört zu einer englischen Privatschule auch ein Internat (vgl. privateschoolfees.co.uk 2016). Jede Privatschule sucht sich ihre Schüler_innen in einem mehr oder weniger formellen Bewerbungsverfahren aus. Die Schulgebühren für ein Jahr im Internat reichten im Jahr 2015 – je nach Reputation, Infrastruktur und Angebot der Schule, sowie Alter des Kindes – von rund £ 12.000 bis zu £ 33.000 (vgl. ebd.); Summerhill bewegt sich mit rund £ 15.000 Schulgeld jährlich (vgl. The Guardian 2013) preislich am unteren Rand. Der Besuch einer Privatschule ist in England eine soziale Ausnahme; Zahlen in Studien dazu divergieren: Die Privatschul-Dachorganisation *Independent Schools Council* geht davon aus, dass generell 7%, in der Oberstufe sogar 14% der britischen Kinder eine Privatschule besuchen (Stephens et al. 2016: 12), die OECD spricht in der *Education at a Glance*-Untersuchung für Großbritannien von lediglich 6% in der unteren und nur 5% in der oberen Sekundarstufe (OECD 2015: 7).

Damit ist private Schulerziehung dennoch kein Randphänomen: Die *Leading People 2016*-Studie des Sutton Trust (Kirby 2016) gibt Aufschluss über den Schul- und Universitätsbildungshintergrund der beruflichen Elite des UK und zeigt eine starke Überrepräsentation von Privatschulabsolvent_innen in angesehenen akademischen Positionen wie zum Beispiel Richter_innen (74% Privatschulabsolvent_innen), aber auch in der künstlerischen Elite (Oscar-Preisträger_innen: 67% Privatschulabsolvent_innen) (vgl. Kirby 2016: 4). Der tertiäre Bildungssektor in Großbritannien zeichnet sich flächendeckend durch hohe Studiengebühren aus (vgl. OECD 2015: 2), wodurch soziale Mobilität erneut behindert wird. Der Bildungsgrad der Eltern bleibt in Großbritannien ein wichtiger Einflussfaktor auf den späteren Bildungsgrad und das Gehaltsniveau der Kinder (vgl. OECD 2015:5). Selbstverständlich agiert nicht nur in England das Bildungswesen als „Transmissionsriemen für die Perpetuierung ungleicher Macht- und Besitzverhältnisse und damit ungleicher Lebenschancen“ (Barz/Liebenwein 2010: 917) – auch in Österreich sind Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen an Hochschulen stark unterrepräsentiert, während Kinder aus reinen Akademiker_innenfamilien überproportional vertreten sind (vgl. Statistik Austria 2015: 36). Der Anteil des Privatschulsektors wird von Statistik Austria als relativ gering bezeichnet (vgl. Statistik Austria 2015: 30 f.). Mit 9,8% (vgl. Statistik Austria 2015: 30) besuchen zwar auf den ersten Blick prozentuell mehr österreichische als britische Kinder eine Privatschule, allerdings wird in Österreich die Privatschule anders definiert: über die Hälfte aller österreichischen Privatschulen sind konfessionelle Privatschulen (vgl. Statistik Austria 2015: 30), die unter anderem auf dem Weg der vollen Übernahme der Lehrpersonalkosten erhebliche staatliche Subventionen erhalten (vgl. § 17-20 Privatschulgesetz). Im Bereich der berufsbildenden Schulen finden sich zahlreiche Einrichtungen, die von den Sozialpartner_innen erhalten werden (vgl. Statistik Austria 2015: 30) – auch diese werden als Privatschulen bezeichnet. Das zu entrichtende Schulgeld für diese Bildungsinstitutionen ist durch diese Subventionierungen nicht ansatzweise so hoch wie das einer britischen Privatschule⁴. Lediglich ein Viertel der österreichischen Privatschulen (und damit nur 2,5% der österreichischen Schulen insgesamt) wird von Privatpersonen oder Trägervereinen erhalten (vgl. Statistik Austria 2015: 30); letztendlich sind nur diese Einrichtungen in puncto Exklusivität und Autonomie vergleichbar mit den

⁴ Beispielsweise beläuft sich das Schulgeld des Evangelischen Realgymnasiums Donaustadt (Tagesschule) auf maximal € 2.600 pro Jahr (vgl. ERG Donaustadt 2016).

britischen Independent Schools. Nur vereinzelte Schulen im deutschsprachigen Raum erreichen das preisliche Niveau der britischen Privatschulen.⁵

⁵ Zur Illustration: Die American International School in Wien (ausschließlich Tagesschule) erhebt rund € 20.000 pro Jahr (vgl. American International School 2016), die St. Gilgen International School für den Internatsaufenthalt bis zu € 54.000 pro Jahr (vgl. St. Gilgen International School 2016), die Schule Schloss Salem in Baden-Württemberg für einen Internatsaufenthalt bis zu € 37.000 pro Jahr (vgl. Schule Schloss Salem 2016). Die inzwischen geschlossene Odenwaldschule verlangte für den Internatsaufenthalt rund € 30.000 pro Jahr (vgl. Odenwaldschule 2014). Das preisliche Mittelfeld bekannter Privatschulen kostet in Österreich vergleichsweise wenig: ein Jahr Internatsaufenthalt an der Theresianischen Akademie Wien beläuft sich auf € 9.760 für EU-Staatsbürger_innen und 14.500€ für Drittstaatenangehörige (vgl. Theresianum 2016).

1. Werdegang und Prinzipien der Summerhill Schule von A.S. Neill

„Summerhill – gegründet 1921. Immer noch seiner Zeit voraus.“ (Summerhill School 2016a, Übersetzung ALB). Mit diesem Spruch wirbt die Summerhill Schule heute für sich auf ihrer Website. Die bald einhundert Jahre existierende Summerhill Schule in Leiston im englischen Suffolk ist ein privates Internat mit Tagesschule, das 1921 von dem englischen Pädagogen Alexander Sutherland Neill (1883-1973) gegründet wurde (vgl. Kamp 2006b: 27 f.). Neill verwirklichte darin autoritätskritische, autonomiefördernde und demokratische Erziehungsideale, mit denen er sich bereits vor der Schulgründung jahrelang beschäftigt hatte (vgl. Neill 2011[1960]). Die Erziehungsideen Neills werden dem Feld der Reformpädagogik zugeordnet; in wissenschaftlichen Übersichtswerken über die verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik besetzen Neill und Summerhill einen festen Platz als eigene pädagogische Position (vgl. Skiera 2001). Das englische Internat hat sich seit seiner Gründung kaum grundlegend verändert (vgl. Neill-Redhead 2006: 72 f., Kamp 2006b: 74) und gilt trotzdem bis heute als eine progressive Erziehungseinrichtung.

Eine Schule, die sich – nicht zuletzt auch durch ihren Standort in England und der dortigen Schulkultur – so grundsätzlich von den Regelschulen im deutschsprachigen Raum unterscheidet, kann unmöglich vollständig in einem Kapitel dieser Arbeit charakterisiert werden, weswegen lediglich auf die wichtigsten Grundprinzipien und deren Umsetzung eingegangen wird. Um ein umfassendes Bild der Summerhill Schule und von Neills Schul- und Erziehungsideen zu erhalten, ist es empfehlenswert, sowohl Innenansichten (Neill 2011[1960], Appleton 2003, Vaughan 2006), wie auch solidarische wie kritische Außenansichten (Weidle 1971; Kamp 2006a,2006b; Skiera 2001) der Schule zu beachten. Als ergänzende Unterlagen sind die aktuellen Berichte der staatlichen Inspektion (OFSTED 1999, 2005, 2007) und Summerhills Gegengutachten gegen einen dieser Berichte (Cunningham 1999, Stronach et al. 2000) zu empfehlen.

In diesem Kapitel sollen zunächst die ausschlaggebendsten intellektuellen und schulpädagogischen Einflüsse auf Neill besprochen werden, die der Gründung Summerhills vorausgegangen sind. Anschließend wird Bezug genommen auf zehn „Grundsätze, auf denen sich Neills System aufbaut“ (Fromm 2011 [1960]: 14 ff.), die Erich Fromm im Vorwort zu Neills *Theorie und Praxis* (1969)

identifiziert. Sie werden einzeln gekürzt wiedergegeben und mit den praktischen Umsetzungsansätzen der Schule ergänzt. Abschließend wird das Kapitel zusammengefasst.

1.1 Einflüsse auf A.S. Neill vor der Gründung Summerhills

Aus kleinbürgerlichen Verhältnissen stammend begann sich Neill nach der Schule als Hilfslehrer zu verdingen und war nicht nur ein „eifriger Konservativer“ (Kamp 2006b: 17), sondern setzte auch, wie damals allgemein üblich, körperliche Züchtigungen als erzieherisches Mittel ein (vgl. ebd.). Während seines Anglistikstudiums in Edinburgh begann Neill sich publizistisch und politisch zu engagieren. Nach Erlangen seines Master-Titels betätigte er sich als Lehrer und Schulleiter und näherte sich dabei zunehmend einer fundamental kritischen Position zum traditionellen Schulwesen (vgl. Kamp 2006b: 17-22). Drei Einflüsse waren dabei für ihn bei der Entwicklung seiner eigenen Pädagogik bedeutend: der enge Kontakt mit dem Erzieher und Heimleiter Homer Lane, und Neils Teilhabe an zwei bedeutenden, reformpädagogischen Netzwerken, die man jeweils als eine Art Nukleus für eine Reihe von bis heute bedeutenden Schulgründungen und Schulideen bezeichnen kann: die pädagogische Szene rund um die reformpädagogische Zeitschrift *New Era* der *New Education Fellowship* und die Schulgründungsszene in Dresden-Hellerau in Deutschland.⁶

Neill und Homer Lane

Neill trifft erstmals auf den US-amerikanischen (aber zu diesem Zeitpunkt in England praktizierenden) Heimleiter Homer Lane (1875-1925), als er 1917 sein Erziehungsheim in Südengland besuchte (vgl. Kamp 2006b: 14). Die 1913 gegründete Einrichtung namens *Little Commonwealth* war eine Besserungsanstalt für straffällige Jugendliche, in der Lane erstmals das US-

⁶Nicht genannt in dieser Auflistung von wichtigen intellektuellen Weggefährten Neills ist Wilhelm Reich, den Neill erst nach der Gründung Summerhills zwischen 1935 und 1937 kennenlernte (vgl. Kamp 2006b: 53). Bis zum Tod Reichs blieben beide in engem Austausch: „Beide teilten dieselben politischen, psychologischen und pädagogischen Auffassungen (freiheitlicher Sozialismus, Psychoanalyse, anti-autoritäre Freiheitspädagogik)“ (Kamp 2006a: 425), auch wenn Neill Zweifel an Reichs späteren, wissenschaftlich umstrittenen Theorien zur Orgon-Energie hatte (vgl. ebd.).

amerikanische Erziehungs- und Heim-Modell der selbstverwalteten *Junior Republic*⁷⁸ mit psychoanalytischen Pädagogik-Ansätzen vereinte. Lane war zuvor in den USA zwischen 1907 und 1912 Leiter der *Ford Republic* gewesen, einer etwas gemäßigteren Version der äußerst strengen *Junior Republics*. Nach dieser Zeit beschäftigte sich Lane mit Sigmund Freuds Werken und begann eine psychoanalytisch beeinflusste Pädagogik zu entwickeln, in der die Empathie (oder wie Lane sagt: Liebe) zum Kind ein Zentralbegriff wurde (vgl. Kamp 2006b: 13 f.). Neill zeigte sich sofort von Lanes Charisma begeistert; überschwänglich bezeichnete er ihn als „die bei weitem eindrucksvollste Persönlichkeit, der ich bis dahin begegnet war“ (Neill 1982: 139, zit. nach Kamp 2006b: 23). Auch seine Erziehungstheorie überzeugte Neill: er war von Lanes Einrichtung so angetan, dass er dort beinahe als Lehrer begonnen hätte, wenn das Heim 1918 nicht geschlossen worden wäre (vgl. Kamp 2006b: 14)⁹. Er blieb Lane beruflich und freundschaftlich eng verbunden und unterzog sich bei ihm auch zwei Jahre lang einer Psychoanalyse (vgl. ebd.).

Neill und die New Era/New Education Fellowship

Ein zweiter wichtiger Einfluss auf Neill war das Netzwerk von Pädagog_innen um die

⁷⁸In den USA entwickelte sich im späten 19. Jahrhundert eine populäre, heute weitgehend vergessene Bewegung um die sog. *Junior Republics* (vgl. Kamp 2006b: 11 f.). Diese damals höchst innovative Alternative zum Jugendstrafvollzug sah möglichst wenig Einmischung von Erwachsenen vor, beinhaltete gleichzeitig aber ein rigides Rahmensystem, das einem autoritären Staat nachempfunden war und in dem die Kinder nichts ohne eine entsprechende Arbeitsleistung erhielten. Arbeit wurde in einer eigenen Währung bezahlt, die dann für Güter wie Verpflegung, Übernachtung, Kleidung oder auch Unterricht eingetauscht werden konnte. Wer keine Übernachtung bezahlen konnte, landete als Obdachloser im schuleigenen Gefängnis (vgl. Kamp 2006b: 11 f.). Kamp fasst die Idee der *Junior Republic* zusammen als „eine Art automatisch wirkendes Verstärkersystem (...), das richtige Handlungen belohnen und falsche bestrafen sollte, wobei Geld eine zentrale Rolle spielte.“ (Kamp 2006b: 12)

⁸Die Summerhill-Schule behauptet auf ihrer Website (Summerhill School 2016c), die „älteste Kinderdemokratie der Welt“ zu sein; bedenkt man die schon vor der Summerhill-Gründung existierenden *Junior Republics* (wie stark deren Demokratieverständnis auch immer von dem von Summerhill abweichen mag) und das *Little Commonwealth* von Homer Lane, und die kann dieser Anspruch nicht wirklich für Summerhill erhoben werden. Auch die deutsche Reformschulszene in Hellerau regelte in ihren „Schulgemeinden“ demokratisch gemeinsame Angelegenheiten. Kinderdemokratien gab es also schon vor Summerhill, auch wenn sich die verschiedenen Verwaltungssysteme unterscheiden (vgl. Kamp 2006b: 12 f., 35).

⁹Das *Little Commonwealth* wurde 1918 geschlossen nachdem eine Schülerin Homer Lane sexueller Übergriffe beschuldigt hatte; Mitarbeiter_innen und Zöglinge des *Little Commonwealth* beteuerten Lanes Unschuld. Nach einer nicht-öffentlichen Untersuchung schlossen die Behörden die Einrichtung – Kamp spekuliert, dass sie ihnen zu libertär war und der berichtete sexuelle Übergriff dabei keine Rolle gespielt haben könne (vgl. Kamp 2006a: 269). Er berichtet auch von einem bereits schwelenden Konflikt, der dadurch entstand, dass Mädchen im Heim einander von sexuellen Kontakten zu Lane erzählten, diagnostiziert dies aber als (Wunsch-)Phantasien Heranwachsender, deren Glaubwürdigkeit auch durch ihren Delinquentinnen-Status niedrig einzuschätzen sei (Kamp 2006a: 265 ff.). Es irritiert, dass Kamp hier derart entschieden Partei ergreift, obwohl die Sachlage sowohl damals als auch heute unmöglich zweifelsfrei zu beurteilen ist.

reformpädagogischen Zeitschrift *New Era*. Gemeinsam mit der Schulentwicklerin Beatrice Ensor (1885-1974) war er von 1920 bis 1923 Mitherausgeber dieser Zeitung und schließlich 1921 Mitbegründer der um dieses Netzwerk herum gegründeten *New Education Fellowship* (vgl. Kamp 2006b: 25 f.). Die *New Education Fellowship* hielt im Abstand von zwei Jahren internationale Tagungen ab, bei denen zwischen 1921 und 1935 einige der bedeutendsten pädagogischen Denkerinnen und Denker des 20. Jahrhunderts sprachen, darunter Maria Montessori, Jean Piaget, Alfred Adler, Paul Geheeb, John Dewey, Carl Gustav Jung und auch Neill selbst (vgl. Koslowski 2013: 34, 61).¹⁰

Mit Ensor stand Neill in freundschaftlicher Beziehung, allerdings vertraten sie pädagogisch verschiedene Standpunkte, insbesondere ihre Freiheitsbegriffe in der Erziehung unterschieden sich: während Ensor im Einklang mit Montessori die Meinung vertrat, dass ein freiheitsförderndes Lernen aktiv von der Erzieher_in vorbereitet und gestaltet werden müsse, sahen Neill - und auch Lane - darin eine Manipulation und moralische Charakterformung und waren ausgesprochene Kritiker der Montessori-Pädagogik (vgl. Kamp 2006b: 26, Neill 2011[1960]: 42).

Im Anschluss an die erste *New Education Fellowship*-Tagung in Calais 1921, bei der Neill kontrovers über die „Abschaffung der Autorität“ (zit. nach Kamp 2006b: 27) sprach, reiste er weiter nach Dresden-Hellerau, welches zu dieser Zeit ein regelrechtes Zentrum kultureller Reformbewegungen in Deutschland darstellte (vgl. Kamp 2006b: 27). Hier sollte Neill weitere prägende Ideen und Weggefährten kennenlernen und schließlich seine eigene Schule gründen.

Neill und die Reformschulszene in Dresden-Hellerau

Hellerau, geplant 1906 und erbaut ab 1909, ist das erste deutsche Beispiel des vom britischen Städtebauer Ebenezer Howard konzipierten Gartenstadt-Modell: sein durchaus sozial-reformistisches Ziel war, durch die Errichtung von Planstädten auf dem ‚platten Land‘ die Vorzüge von ländlichem und urbanem Leben zu vereinen – ganz im Sinne der englischen Arts-and-Crafts-Bewegung. Die in die Stadt integrierte Landwirtschaft sollte dabei genossenschaftlich organisiert sein. Die Gartenstadt Hellerau war mit den Deutschen Werkstätten und dem Deutschen Werkbund personell „engstens

¹⁰Mehr zur *New Education Fellowship* findet sich bei Kamp 2006a: 345 in der Fußnote 299. Laut Kamp wurde sie 1966 in *World Education Fellowship* (WEF) umbenannt. Die Website der WEF zeigt kaum nennenswerte aktuelle Aktivitäten (vgl. *World Education Fellowship* 2016). Eine deutsche Dependence der Organisation hat eine Website, allerdings werden dort nur sporadisch Inhalte online gestellt (vgl. *Weltbund für Erneuerung der Erziehung* 2013).

verzahnt“ (Kamp 2006b: 27) und wurde mitgestaltet von namhaften Jugendstil-Architekten und -Designern wie Richard Riemerschmidt und Hermann Muthesius – die wiederum auch von der englischen Arts- and Crafts-Bewegung stark beeinflusst waren (vgl. Kamp 2006b: 27).¹¹ In Hellerau befand sich ein regelrechtes kleines Netzwerk reformpädagogischer Schulen inklusive Erziehungsheim, die miteinander Lehrinhalte und Infrastruktur teilten. Es stand in direktem, teilweise auch personellem Austausch mit der innovativen Freien Schulgemeinde Wickersdorf sowie der Odenwaldschule von Paul Geheeb, die in den 1920er Jahren international „(mit Recht!) als die modernste, pädagogisch fortschrittlichste und radikalste Neue Schule in Deutschland galt“ (Kamp 2006a: 349)^{12,13}. Nach dem Vorbild dieser beiden Schulen waren auch die Hellerauer Schulen als sogenannte „Schulgemeinde“ basisdemokratisch verwaltet (vgl. Kamp 2006a: 343, 364) – wenn auch nicht mit den gleichen Mitspracherechten für Schüler_innen wie im späteren Summerhill. Die Schulen in Hellerau waren seit der Stadtgründung wiederholt Umstrukturierungen ausgesetzt, welche Kamp (2006a; 2006b) detailliert aufgearbeitet hat. Neill jedenfalls etablierte dort 1921 bzw. 1922 einen international angelegten Schulzweig (vgl. Kamp 2006a: 355) und erachtet diesen Schritt offenbar als Geburtsmoment der Summerhill-Schule; er gibt 1921 als ihr Gründungsjahr an (Neill 2011 [1960]: 21), auch wenn sie zu diesem Zeitpunkt weder so hieß, noch sich an ihrem heutigen Standort befand¹⁴.

¹¹Das erste englische Beispiel einer nach Howard geplanten Gartenstadt ist übrigens Letchworth Garden City in Hertfordshire, nördlich von London. Auch hier entstand 1915 eine reformpädagogische Schule: die St. Christopher School, mitbegründet von Beatrice Ensor. Ensor gründete 10 Jahre später außerdem die Schule Frensham Heights in Surrey. Beide bestehen bis heute und haben sich trotz bzw. wegen ihrer gemäßigt-progressiven Grundsätze einen festen Platz in der britischen Privatinternat-Landschaft erarbeitet.

¹²An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Odenwaldschule bis zu ihrem 100-jährigen Jubiläum 2010 in Deutschland eine vielbeachtete, auch bei den staatlichen Bildungsbehörden höchst angesehene reformpädagogische Schule war, obgleich 1998 erstmals ehemalige Schüler sexuelle Missbrauchsanklagen gegen Lehrende und den ehemaligen Schulleiter und renommierten Pädagogen Gerold Becker erhoben hatten. Etwa zeitgleich arbeitete die Erziehungswissenschaftlerin Christl Stark an einer Dissertation, in der sie Tausende von Elternbriefe aus dem Schularchiv analysierte (vgl. Der Spiegel 2010a, vgl. Stark 2010). Diese zeigte, dass bereits ab 1924, also noch zu Geheeb's Zeiten, Eltern immer wieder sexuelle Übergriffe durch Lehrende thematisierten. Die Schule ließ sämtliche Vorwürfe im Sand verlaufen, bis 2010 die Schulleiterin Margarita Kaufmann mit einer Aufarbeitung begann. Der Dokumentarfilm „Geschlossene Gesellschaft: Der Missbrauch in der Odenwaldschule“ (ARD/SWR/HR 2010) hat die Aufarbeitung begleitet und spricht von insgesamt 16 Tätern, 132 jugendlichen Betroffenen und elf mutmaßlich mit den Missbrauchsfällen im Zusammenhang stehenden Suiziden. Als 2014 ein Lehrer wegen Besitzes von Kinderpornografie entlassen und strafrechtlich verfolgt wurde, brachte dies die Odenwaldschule letztendlich zu Fall: 2015 musste sie Insolvenz anmelden; das Areal steht aktuell neuen Initiativen zur Verfügung.

¹³Nach 1933 griffen die Nationalsozialisten stark in die Odenwaldschule ein und das Ehepaar Geheeb setzte sich in die Schweiz ab, wo es 1924 die bis heute existierende wesentlich strengere École d'Humanité gründete (vgl. Kamp 2006a: 423), welche auch Zoë Neill-Redhead als Teenager für ein Trimester besuchte und wo sie sich sehr unwohl fühlte (vgl. Kamp 2006a: 424).

¹⁴Neill schreibt über seine Zeit auf dem Kontinent ein Buch: „A Dominie Abroad“ („Ein Schulmeister auf Reisen“;

Neill gerät allerdings immer wieder mit Lehrenden, die Geheeb nahe standen, aneinander: sie bekannten sich zu Werten wie Moral, Ethik und Askese und wollten Kinder zum Genuss von klassischer Bildung erziehen, während Neill einen wesentlich freiheitlicheren Anspruch vertrat und in der Popkultur ein mindestens genau so wichtiges Bildungsgut sah (Kamp 2006b: 33-35). Wie bereits erwähnt, stand er auch Montessori sehr kritisch gegenüber (Neill 2011 [1960]: 42). Zwischen 1922 und 1923 schlägt die Hellerauer Schule, die Neills Schulprojekt übergeordnet war, nach einem Schulleiterwechsel einen deutlich traditionelleren pädagogischen Kurs ein, und Kamp mutmaßt, dass Hellerau für Neill keine Verwendung mehr hatte und er schleunigst für sich und seine Schüler einen neuen Platz finden musste (vgl. Kamp 2006b: 44-46). Neill zieht 1924 mit seiner Schule für ein halbes Jahr nach Sonntagberg in Österreich und schließlich im Herbst des gleichen Jahres nach Lyme Regis in England. Als Grund für den Umzug gibt er politische Unruhen in Sachsen und später feindselige Nachbarschaft in Österreich an (vgl. Kamp 2006b: 47 f.). Seit der Etablierung in England nennt sich die Schule „Summerhill School“ (vgl. Kamp 2006b: 48). 1927 zieht sie ein drittes Mal um, auf ein 4,5 Hektar großes Grundstück in Leiston an der englischen Ostküste (vgl. Kamp 2006b: 50), wo sie bis heute untergebracht ist.

Nach Neills Tod 1973 wurde die Schule mehrere Jahre von seiner zweiten Ehefrau Ena Neill weitergeführt (vgl. Kamp 2006b: 65), bis sie schließlich 1985 von Neills Tochter Zoë Neill-Redhead (*1946) übernommen wurde, die sie bis heute gemeinsam mit ihrem Ehemann und ihrem Sohn leitet (vgl. Neill-Redhead 2006: 73, 97). Summerhill blieb bis heute im Kern unverändert (vgl. Kamp 2006b: 65).

1.2 Erzieherische Grundprinzipien der Summerhill Schule

Im Folgenden soll versucht werden, erzieherische Grundprinzipien herauszuarbeiten, welche Summerhill charakterisieren. Um sich in der Fülle von Merkmalen, Überzeugungen und Handhabungen einer Schule zu orientieren, die sich so grundlegend von den meisten anderen Internaten unterscheidet, wird hier auf einen Text von Erich Fromm als Leitfaden zurückgegriffen. Dieser fasst in seinem Vorwort zu *Theorie und Praxis* (Neill 2011 [1960]) zehn Grundsätze von Neills

Übersetzung ALB) (1923).

Erziehungssystem zusammen (vgl. Fromm 2011 [1960]: 14-16). Sie werden im Folgenden einzeln gekürzt wiedergegeben und mit den praktischen Umsetzungsansätzen der Schule ergänzt. In den meisten praktischen Ansätzen Summerhills klingen selbstverständlich mehrere essentielle pädagogische Grundsätze an, daher ist die Zuordnung im Folgenden nicht als rigide Systematik zu verstehen.

„1. Neill glaubt fest an das „gute im Kind““ (Fromm 2011 [1960]: 14)

Summerhill steht „auf der Seite des Kindes“ (Neill 2011[1960]: 125), denn es kann laut Neill nichts für sein möglicherweise für andere störendes Verhalten, welches stets Ausdruck von unbefriedigten Bedürfnissen sei: „ein schwieriges Kind ist ein unglückliches Kind“ (Neill 69: 19). Für Neill ist dafür das Umfeld zur Verantwortung zu ziehen, denn ein Mensch sei „eine Kombination aus allen Menschen, mit denen er zu tun gehabt und von denen er viele Wertbegriffe übernommen hat“ (Neill 2011[1960]: 127). Daher lässt sich von Summerhills Seite immer wieder große Skepsis gegenüber Eltern vernehmen (vgl. Neill 2011[1960]: 19, 42, 125 f., Neill-Redhead 2006: 84 f.). Dies manifestiert sich insbesondere darin, dass die Schule großen Wert darauf legt, überwiegend aus Internatsschüler_innen zu bestehen (vgl. Neill-Redhead 84-87) und auf Zeugnisse oder andere regelmäßige Informationen an die Eltern über den Leistungsstand ihrer Kinder verzichtet (vgl. Neill-Redhead 2006: 85).

„2. Das Ziel der Erziehung – ja, das Ziel des Lebens – besteht darin, mit Freude arbeiten und glücklich werden zu können.“ (Fromm 2011 [1960]: 14)

Dieser Grundsatz macht eine Aussage über die Auffassung von Leistung in Summerhill. Neill schreibt dazu: „(...) ich sehe eine Schule lieber einen glücklichen Straßenfeger hervorbringen als einen neurotischen Gelehrten.“ (Neill 2011[1960]: 23). Summerhill setzt also dem gesellschaftlichen Dogma, dass persönliches Glück über beruflichen Erfolg und sozialen Status zu erreichen sei, die Überzeugung entgegen, dass in erster Linie die individuelle Zufriedenheit mit dem eigenen Lebensentwurf dafür ausschlaggebend sei. Konkret setzt die Schule das um, indem sie die berufliche Zukunft ihrer Schüler_innen als indeterminiert betrachtet: es wird nicht als ungeschriebene Selbstverständlichkeit betrachtet, dass Kinder die Schule mit einem Abschluss verlassen oder später an eine Hochschule besuchen (vgl. Neill-Redhead 2003: 105). Summerhills akademisches Angebot endet mit dem

englischen Mittelschulabschluss, den GCSEs. Die meisten Summerhill-Schüler_innen nehmen diese Reifeprüfung wahr, um später eine Ausbildung zu beginnen; manche besuchen eine weitere Schule, um die Hochschulreifeprüfung (*A-Levels*) zu machen (vgl. Neill-Redhead 106). Der Zeitpunkt, zu welchem Summerhill-Schüler_innen die GCSEs ablegen, wird den Schüler_innen selbst überlassen: die meisten schließen die Schule mit 17 Jahren ab (also ein Jahr später als vom Schulsystem vorgesehen), aber auch ein früherer oder späterer Zeitpunkt ist nicht unüblich (vgl. Neill-Redhead 108). Obwohl Summerhill damals wie heute von Schüler_innen berichtet, die in der Schule oder im späteren Leben besondere akademische oder künstlerische Leistungen vollbracht haben (vgl. Neill 2011[1960]: 50; Neill-Redhead 2003: 99, 107), gab es dort ebenso Kinder mit großen Lernschwierigkeiten (vgl. Neill-Redhead 2003: 103), die etwa bei ihrem Verlassen der Schule noch gravierende Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben hatten (vgl. Neill 2011[1960]: 46). Neill-Redhead zeigt sich von akademischen Ausnahmeleistungen „vage beeindruckt“ (Neill-Redhead 2003: 99). Wichtiger ist ihr, dass Kinder mit ihren schulischen Entscheidungen in einem persönlichen Einklang leben und diese aus einem echten Bedürfnis und dessen Überdenkung entstehen (vgl. Neill-Redhead 2003: 104 f.).

„3. (...) In der Erziehung müssen sowohl die intellektuellen wie die emotionalen Kräfte entwickelt werden.“ (Fromm 2011 [1960]: 14)

Als Vertreter eines psychoanalytischen Erziehungsansatzes und intellektueller Weggefährtin von Wilhelm Reich verstand Neill seine Rolle als Schulleiter stark als die eines Therapeuten (vgl. Neill 2011[1960]: 19; Neill-Redhead 2003: 77); in *Theorie und Praxis* berichtet er von seinen *Privatstunden* (vgl. Neill 2011[1960]: 51-69) für einzelne Schüler_innen. Unter diesen „zwanglosen Unterhaltungen am Kamin“ (Neill 2011[1960]: 51) verstand Neill eine Art Therapiesprache, während dem er in Anlehnung an die Psychoanalyse den Schüler_innen Fehlverhalten, sexuelle Phantasien und Träume deutete – laut seinen Berichten mit großem Heilungserfolg (vgl. Neill 2011[1960]: 52 ff.)¹⁵. Im Laufe der Jahre hat Neill diese Therapiestunden eingestellt, da er, wie Neill-Redhead berichtet, zu der Annahme gelangt war, dass es nicht die Therapiesprache, sondern eher die verfügbare Freiheit in

¹⁵Neill besaß allerdings jenseits seiner persönlichen Studien und dem Kontakt zu Lane und Reich keinerlei formelle therapeutische Ausbildung.

Summerhill war, die auf Kinder eine heilsame Wirkung hat (vgl. Neill-Redhead 2003: 77). Zur Entwicklung der „emotionalen Kräfte“ (Fromm 2011 [1960]: 14) legt die Schule bis heute großen Wert auf die Möglichkeit, sich künstlerisch auszudrücken. Zu Neills Zeiten wurden in Summerhill aufwendige, selbst verfasste Theaterstücke aufgeführt (vgl. Neill 2011[1960]: 79-84). Das aktuelle formelle Unterrichtsangebot umfasst Schauspielen, mehrere Tanz-Stile, verschiedenem Instrumentalunterricht, Gesang, Tontechnik, DJ-ing, Kunsterziehung und Tischlerei (vgl. Neill-Redhead 2003: 101). Dazu gibt es wechselnde Freizeitangebote, von denen sich ebenfalls etwa die Hälfte mit gestalterischen Inhalten beschäftigen (vgl. Summerhill School 2016b).

Summerhills distanziertes Verhältnis zum intellektuell-kognitiven Lernen wurde oft kritisiert (vgl. Hechinger 1971: 37, Montagu 1971: 48, Bates-Ames 1971: 61). Das liegt insbesondere an Neills kruden Polemiken, die er gegenüber „Bücherwissen“ (Neill 2011[1960]: 42) verfasst hat: „Bücher sind das unwichtigste Lehrmittel“ (ebd.) ist ein gern zitierter Satz Neills, über den sich seine Kritiker_innen entsetzt haben (vgl. Bates-Ames 1971: 61). Neills Hang zu kategorischen Grundsatzäußerungen, die schwer aufrechtzuerhalten sind und die er oft selbst letztendlich gar nicht beherzigt, stiften in diesem Fall Verwirrung: der höchst belesene Neill schätzte selbstverständlich das Wissen aus Büchern (vgl. Kamp 2006b: 74). Liest man das erwähnte Zitat im Kontext, zeigt sich, dass Neill nicht gegen Bücher hetzt, sondern nicht-verinnerlichtes, unverdautes Wissen, das zur Formung des Subjekts nichts beigetragen hat, als wertlos entlarven will. Dennoch spielte für Neill der Unterricht eine deutlich untergeordnete Rolle; eine entsprechende Ausbildung der Lehrenden war für ihn unwichtig, häufig waren diese eher zufällig in diese Aufgabe hineingewachsen (vgl. Kamp 2006b: 74 f). Dies scheint heute weniger der Fall zu sein; Kamp beschreibt sogar die Verbesserung der Unterrichtsqualität als „die einzig wesentliche Änderung in Summerhill nach Neills Tod.“ (Kamp 2006b: 74).

„4. Erziehung muss den psychischen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes angepasst sein. (...) Es ist falsch, von einem Kind etwas zu erwarten, was es doch nur heucheln könnte.“ (Fromm 2011 [1960]: 14)

Neill hält Kinder für „von Natur aus verständig und realistisch“ (Neill 2011[1960]: 22); aus diesem Grund strebt er nicht danach, Kinder zu domestizieren, um sie einem von Erwachsenen diktierten Ideal anzugleichen, sondern will „die Schule kindgerecht machen“ (Neill 2011[1960]: 22). Er setzt

dabei auf die individuelle Selbstregulierung von Kindern (vgl. diese Arbeit: Kap. 2.1). Hier äußert sich ein zentrales Merkmal Summerhills, welches die Schule in einer immer diverser werdenden Landschaft von Schulangeboten damals wie heute deutlich herausstellt: die Befreiung der Schüler_innen von der Pflicht, den Unterricht zu besuchen. An einen Stundenplan haben sich nur die Lehrenden zu halten (vgl. Neill 2011[1960]: 23). Wer nicht zum Unterricht geht kann, ja muss sich stattdessen auch auf dem weiten Schulareal selbst beschäftigen (vgl. Neill-Redhead 2006: 72). Neill und Neill-Redhead lehnen sowohl jegliche extrinsische Motivation als auch fachdidaktische Einladungsversuche als unnötig ab (vgl. Neill 2011[1960]: 23, Neill-Redhead 2006: 100 f.) – daher kommt auch die Abneigung gegenüber dem Montessori-Ansatz: „Selbst das System der Maria Montessori, das als Methode des indirekt gelenkten Spiels bekannt ist, stellt nur eine künstliche Art und Weise dar, das Kind durch Tun lernen zu lassen.“ (Neill 2011[1960]: 41 f.). Laut Neill und Neill-Redhead wird die Freiheit, dem Unterricht fernzubleiben, durchaus wahrgenommen, insbesondere von Kindern, die sich in Summerhill noch eingewöhnen (Neill 2011[1960]: 23, Neill-Redhead 2006: 98). Beide sind überzeugt, dass alle Kinder lernwillig und -fähig sind und von sich aus den Unterricht besuchen, sobald sie dazu wirklich bereit sind und erkennen, wofür sie eine bestimmte Fähigkeit nutzen können (vgl. Neill 2011[1960]: 43, Neill-Redhead 2006: 106). Lernschwierigkeiten werden von der Schule nicht als Defizite betrachtet die „anständig diagnostiziert, behandelt und regelmäßig gemessen werden um sicherzugehen, dass die Behandlung wirkt.“ (Neill-Redhead 2006: 103; Übersetzung ALB) – dadurch entstünde bei Lehrer_innen, Eltern, Behörden, Schulleitungen, und nicht zuletzt bei den betroffenen Kindern nur ein kaum zu erfüllender Erfolgsdruck (vgl. ebd.). In Summerhill werden daher Kinder, bei denen etwa ADHS diagnostiziert worden ist, nicht anders behandelt als andere; die Schule unterstützt jedes Kind in seiner Individualität, so dass „nach einer Weile, im Zuge ihrer Entwicklung zu ganz normalen Menschen, ist es fast unmöglich, zu erkennen, welche es [Kinder mit Lernschwierigkeiten] sind“ (Neill-Redhead 2006: 104).

„5. Erzwungene Disziplin erregt ebenso wie Bestrafung Angst, und Angst erzeugt Feinseligkeit.“ (Fromm 2011 [1960]: 14)

Das Verhältnis von Summerhill zu Disziplin und Strafe ist ambivalenter als es dieser Grundsatz erwarten lässt, daher ist Fromms Zusatz „erzwungene Disziplin“ (Fromm 2011 [1960]: 14, Hervorhebung ALB) besonders wichtig. In einem eigenen Kapitel zu „Benehmen“ (Neill 2011[1960]:

188- 192) illustriert Neill anhand einiger Beispiele sein Verständnis von gutem Benehmen ohne erzwungener Disziplin: „Kinder, die Erbsen mit dem Messer essen, müssen nicht unbedingt andere Menschen stören, indem sie während einer Beethoven-Symphonie reden. Kinder, die vor Mrs. Brown nicht die Mütze abnehmen, erzählen nicht unbedingt weiter, dass Mrs. Brown Schnaps trinkt.“ (Neill 2011[1960]: 188) – Er kritisiert also eine Erziehung entlang spezifischer Verhaltensnormen und betont die Wichtigkeit der Erziehung zur Empathiefähigkeit. Neill-Redhead nimmt die Eltern ins Visier: sie kritisiert die erzieherische Inkonsistenz in Familien, die ihre Kinder einerseits mit einer großen Auswahl von Unterhaltungsangeboten entgegenkommen, aber dann ihre Autorität bei Tisch durchsetzen wollen, indem sie von Kindern verlangen, Gemüse zu essen (Neill-Redhead 2006: 88 f.). Neill-Redhead verurteilt die Einmischung von Erwachsenen in Essgewohnheiten oder den Bekleidungsstil der Kinder als „Belästigung“ und „Mobbing“ (Neill-Redhead 2006: 89); das Resultat seien permanente Streitigkeiten und ein Klima der Feindseligkeit im familiären Zuhause (vgl. ebd.).

Summerhill bemüht sich durch mehrere Praxisansätze, erzwungene Disziplin zu reduzieren. Wie bereits durch die Zitate von Neill und Neill-Redhead illustriert, ist Summerhill nicht bereit, spezifische gesellschaftliche Verhaltensnormen weiterzugeben, die von Hierarchievorstellungen und Unterdrückung geprägt sind (vgl. Neill 189)¹⁶. So wird etwa innerhalb der Schule der Gebrauch von Schimpfwörtern nicht verurteilt (vgl. Neill 2011[1960]: 63, 317)¹⁷. Ein weiterer Verzicht auf erzwungene Disziplin zeigt sich in dem Grundsatz, dass sich Erwachsene in Summerhill nicht in die Entscheidungen von Kindern einmischen sollen, solange diese damit keine Mitmenschen verletzen oder stören (vgl. Neill-Redhead 2006: 70, Neill 2011[1960]: 158, 314). Die institutionalisierte Selbstverwaltung (vgl. Neill 2011[1960]: 70), die der Schulgemeinschaft erlaubt, alle Regeln, die das Gemeinschaftsleben betreffen, selbst zu diskutieren und neu zu bestimmen, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle, da sie erzwungene Disziplin quasi mit einer demokratisch beschlossenen ersetzt; unter Fromms achtem Neill-Grundsatz (vgl. Fromm 2011 [1960]: 15) soll darauf noch genauer eingegangen werden .

¹⁶Diese gesellschaftlichen Verhaltensnormen nennt Neill in einem anderen Zusammenhang auch einmal „Respekt“ (Neill 2011[1960]: 190), der aufgrund von Status erteilt wird, und unterscheidet ihn von „wirklich[er] Achtung“ (ebd.), die jedem Menschen zusteht. Diese Definition von Respekt kann zu Missverständnissen führen.

¹⁷Bis heute erregt es in Großbritannien einen wesentlich größeren Anstoß, in der Öffentlichkeit zu fluchen, als etwa in Österreich oder Deutschland. Das betrifft auch Verfluchungen ohne Fäkal- oder Sexualinhalt, deren deutsche Pendanten in der Öffentlichkeit wohl akzeptierter sind.

Noch ambivalenter als das Verhältnis zur Disziplin ist Summerhills Verhältnis zur Strafe. Neill schreibt dazu deutliche Worte: „Das Gesetz fördert die Lüge, dass die Menschheit durch Hass in Form von Strafe gebessert werden kann.“ (Neill 2011[1960]: 153); oder auch: „Strafe ist immer ein Akt des Hasses.“ (Neill 2011[1960]: 167) - sie schädige die Beziehung zwischen Eltern und Kind (vgl. Neill 2011[1960]: ebd.). Nun erscheint es zu diesen kategorischen Formulierungen als großer Gegensatz, dass Summerhill selbst ein Ort ist, an dem sowohl Gesetze als auch Strafen zum Alltag gehören – nämlich diejenigen, welche die Selbstverwaltung verhängt (siehe Neill 2011[1960]: 65). Neill nimmt zu diesem Widerspruch in seinem gesamten Kapitel *Belohnung und Strafe* (Neill 2011[1960]: 164-172) nicht Stellung; er unterscheidet lediglich in einem kurzen Beispiel zwischen einer im Affekt ausgeteilten Ohrfeige nach einer Ehrverletzung und der Bestrafung der gleichen Tat durch institutionalisierte Autorität – doch er entschuldigt die erstere und verurteilt die zweite (Neill 2011[1960]: 169 f.), was nur erneut die moralische Grundlage der Schulversammlung, andere zu strafen, in Frage stellt.¹⁸ Seine Haltung zur Strafe scheint undogmatisch und situationsabhängig zu sein: In Einzelfällen stellte sich Neill auch schon schützend vor ein Kind und verschont es vor einer Verurteilung, wenn er es aufgrund dessen Lebensgeschichte für richtig hält (vgl. Neill 2011[1960]: 63, 153). Der Widerspruch zwischen Neills Worten zu Strafe und den Strafakten der Schulversammlung kann nicht aufgelöst werden. Unter Fromms 9. Punkt zu Schuldgefühlen (vgl. Fromm 2011 [1960]: 15) wird allerdings Aufschluss darüber gegeben, mit welcher Haltung in Summerhill gestraft wird – nämlich idealerweise ohne die Erzeugung von Schuldgefühlen (vgl. Appleton 2003: 81).

„6. Freiheit ist nicht Zügellosigkeit. (...) Ein Kind hat nicht das Recht, einem Erwachsenen lästig zu fallen (...).“ (Fromm 2011 [1960]: 14 f.)

Unter den vorausgegangenen Ausführungen zu Fromms 5. Neill-Grundsatz (vgl. Fromm 2011 [1960]: 14) wurde bereits darauf eingegangen, von welchem Disziplinbegriff sich Summerhill abgrenzt. Dieser Grundsatz gibt einen Hinweis darauf, welche Art von Disziplin Summerhill befürwortet. Neill weist ausdrücklich den Vorwurf zurück, eine Laissez-faire-Pädagogik zu betreiben, die Kindern keine Grenzen zeigt. Er vertritt hingegen eine (Selbst-)Disziplin, die das Wohlergehen der Gemeinschaft im

¹⁸Es kann hilfreich sein, sich zu vergegenwärtigen, dass körperliche Züchtigungen in Schulen zum Alltag gehörten, als Neill seine Karriere als Lehrer begann (vgl. Neill 2011[1960]: 162). Möglicherweise betrachtet er die in Summerhill üblichen Strafen gar nicht als solche.

Auge hat: „Die Disziplin in einer Schule kann nur von der Art der Orchesterdisziplin sein.“ (Neill 2011[1960]: 159). Für Summerhill bedeutet das: „Jedes Individuum hat die Freiheit, das zu tun, was es will, *solange es die Freiheit des anderen nicht beeinträchtigt.*“ (Neill 2011[1960]: 158; Hervorhebungen im Original). An einer weiteren Stelle formuliert er diesen Grundsatz positiv: „Tun und lassen, was es will, kann es [ein Kind in Summerhill, Amk. ALB] allein bei Dingen, die nur es selbst angehen.“ (Neill 2011[1960]: 314). Voraussetzung für diese Freiheit ist die Fähigkeit zur Empathie: „Echte Selbstdisziplin beruht nicht auf Verdrängung und kritikloser Hinnahme. Sie ist Rücksichtnahme auf die Rechte und das Glück anderer und besteht darin, dass man mit anderen in Frieden zu leben sucht, indem man sie begreift“ (Neill 2011[1960]: 321). Das heutige Summerhill sieht sich im eigenen Verhältnis zu Disziplinierung inzwischen an einer leicht veränderten Stelle als zu Neills Zeiten: Neill-Redhead spricht von einer „Rollenumkehr“ (Neill-Redhead 2006: 70). Sie sieht die Gemeinschaft zunehmend in einer disziplinierenden Rolle, die ihren Mitgliedern gegenseitige Gleichwertigkeit und Rücksichtnahme aufeinander vermitteln muss, während die Aufgabe der Schule in den 1940er- und 1950er-Jahren eher gewesen sei, Kindern zu vermitteln, dass Erwachsene in Summerhill nicht gewalttätig und angsteinflößend sind, was heute kaum zusätzlich erforderlich sei (vgl. Neill-Redhead 2006: 70).

„7. In engem Zusammenhang hiermit [mit dem vorausgegangenen Grundsatz, Amk. ALB] steht die Forderung nach wirklicher Aufrichtigkeit des Lehrers. Der Verfasser sagt, in den vierzig Jahren seiner Arbeit in Summerhill habe er nicht ein einziges Mal ein Kind belogen.“ (Fromm 2011 [1960]: 15)

Hinter diesem Grundsatz steckt mehr als eine einfache Handlungsanweisung für Pädagog_innen, die viele wohl als Selbstverständlichkeit erachten. Das von Fromm wiedergegebene indirekte Zitat stammt aus Neills *Theorie und Praxis*-Kapitel über das Lügen (Neill 2011[1960]: 150-155) und wird übrigens sofort widerlegt indem er von einer Notlüge erzählt, um ein Kind zu schützen (vgl. Neill 2011[1960]: 153). Nichtsdestotrotz lautet die These des Kapitels: „Verlogene Kinder haben verlogene Eltern.“ (Neill 2011[1960]: 150). Laut Neill ahmen Kinder das Verhalten ihrer Eltern nach, welche aus verschiedensten bewussten und unbewussten Gründen lügen; will man also Kinder zur Aufrichtigkeit erziehen, muss man damit beginnen, zu sich selbst und anderen ehrlich zu sein (vgl. Neill 2011[1960]:

151). Diese Forderung nach Aufrichtigkeit ist insbesondere 1969, als *Theorie und Praxis* erschienen, auch als Hinweis auf die liberale Sexualmoral in Summerhill zu verstehen (vgl. Neill 2011[1960]: 197-225), die seinem psychoanalytischen, triebbejahendem Menschenbild (vgl. Kamp 2006b: 97) entspringt. Neill fordert Kindern gegenüber einen offenen Umgang mit Sexualität und die Akzeptanz von kindlichem Sexspiel und Onanie (vgl. Neill 2011[1960]: 200)¹⁹. Dieser Zugang mag heute üblicher sein als zu Neills Zeiten, besitzt deswegen aber heute in Summerhill keinen geringeren Stellenwert als damals (vgl. Appleton 2003: 157-173); Neill-Redhead streicht die Beobachtung heraus, dass sich in Summerhill Buben wie Mädchen untereinander und miteinander physisch nahe sein können, ohne dass es mit Kichereien oder abfälligen Bemerkungen von anderen Kindern quittiert wird (vgl. Neill-Redhead 2006: 110). Sie stellt ein a-stereotypes Rollenverhalten von Buben und Mädchen im heutigen Summerhill fest: „(...) natürlich zeigen sie [die Buben, Amk. ALB] ihre Stärke und sind laut und frech – aber sie zeigen auch wirklich zarte Gefühle, sind sanft und freundlich und weinen offen, wenn sie das Bedürfnis danach haben. Die Mädchen andererseits sind sehr stark und selbstsicher, nicht maskulin, aber auf eine ruhige Art durchsetzungsfähig.“ (Neill-Redhead 2006: 110; eigene Übersetzung).

„8. Wenn ein Kind sich zu einem gesunden erwachsenen Menschen entwickeln soll, muss es die ursprüngliche Bindung an die Eltern oder ihre späteren Stellvertreter in der Gesellschaft aufgeben und völlig selbständig werden. (...) Es muss alle seine Kräfte darauf richten, Übereinstimmung mit der Welt zu finden, und seine Sicherheit nicht in Unterwerfung oder Beherrschung zu finden.“ (Fromm 2011 [1960]: 15)

Dieser Grundsatz kommt wieder in der Wichtigkeit, die Summerhill dem Internatsleben zumisst, zum Tragen (vgl. Neill-Redhead 2006: 84). Auf den zweiten Blick weist er aber auch auf ein weiteres markantes Charakteristikum Summerhills hin: die basisdemokratische Selbstverwaltung (vgl. Neill 2011[1960]: 60-70, Appleton 2003: 74-89). Die Erziehung zur Suche von „Übereinstimmung (...)

¹⁹Neil vertrat allerdings die Ansicht, dass Homosexualität ein krankhafter Ausdruck unterdrückter Sexualentwicklung sei und behauptet, Summerhill bringe keine homosexuellen Kinder hervor (vgl. Neill 2011[1960]: 222 f., 228). Seine Äußerungen zu Homosexualität sind heute kritisch zu hinterfragen. Homosexualität war in Großbritannien zur Zeit der Erstveröffentlichung von *Theorie und Praxis* (1965), noch illegalisiert; die flächendeckende Entkriminalisierung in Großbritannien erfolgte erst 1982, nachdem Nordirland infolge einer Verurteilung durch den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (*Dudgeon v. United Kingdom 1981*) die *Homosexual Offences Order 1982* erließ.

ohne Unterwerfung oder Beherrschung“ (Fromm 2011 [1960]: 15) geschieht durch Summerhills Angebot, aktiv an der strukturellen Gestaltung der Schule teilzunehmen: alle Belange, die die Gemeinschaft betreffen, werden in wöchentlichen Vollversammlungen verhandelt (vgl. Neill 2011[1960]: 60) Diese beschließt sämtliche Verhaltensregeln, sanktioniert Fehlverhalten und verteilt organisatorische Aufgaben (vgl. Neill 2011[1960]: 61); auch individuelle Konflikte werden hier behandelt (vgl. Neill 2011[1960]: 64). Der Beschreibung der Selbstverwaltung in Summerhill ist in dieser Arbeit ein eigener Teil gewidmet (vgl. diese Arbeit: Kap. 2).

„9. Schuldgefühle behindern die Entwicklung zur Selbständigkeit.“ (Fromm 2011 [1960]: 15)

Dieser Grundsatz ist verknüpft mit Fromms fünftem und sechstem Neill-Grundsatz über Disziplin und Strafe (vgl. Fromm 2011 [1960]: 14). Er ist der Meinung, dass die Schuldgefühle der meisten Menschen aus einem Gefühl des Ungehorsams gegen die Autorität und der damit verbundenen Angst vor Strafe entstehen (Fromm 2011 [1960]: 15). Hier versucht Summerhill gegenzusteuern, indem es an Strafen keine ethische Verurteilung oder Liebesentzug knüpft: Der langjährige Summerhill-Lehrer Matthew Appleton betont, dass die Schulversammlung nicht mit einer moralisierenden Haltung straft, sondern eine „praktische Vergeltung, bei der jeder mitentscheiden darf und die jeden treffen kann“ (Appleton 2003: 81) verhängt. Nicht selten sähe man direkt nach der Schulversammlung ‚Kläger‘ und ‚Verurteilte‘ ganz freundschaftlich miteinander spielen und reden (vgl. ebd.).

Selbstverständlich findet sich dieser neunte Grundsatz auch wieder in Summerhills Förderung eines angstbefreiten Verhältnisses zur Sexualität (vgl. Neill 2011[1960]: 197-225; Appleton 2003: 157-173) und der für die Schüler_innen freiwilligen Teilnahme am Unterricht (vgl. Appleton 2003: 104-119) bzw. der daraus entstehenden Haltung, die Anerkennung gegenüber einem Kind in keiner Weise an seine schulischen Leistungen zu binden (vgl. Neill-Redhead 2006: 99).

„10. In Summerhill gibt es keinen Religionsunterricht.“ (Fromm 2011 [1960]: 15 f.)

Dieser Punkt wirkt zunächst wenig erklärungsbedürftig: es gibt nichts daran zu deuten, dass die Summerhill-Schule ein ablehnendes Verhältnis zur Religion und zum Glauben besitzt (vgl. Neill 2011[1960]: 226-231, Neill-Redhead 2006: 94 f.). Das Praktizieren eines Glaubens wird in Summerhill toleriert, doch die Schulleiterin beobachtet, dass Kinder religiöse Gewohnheiten üblicherweise nach einer Zeit aufgeben (vgl. Neill-Redhead 2006: 94).

Hinter Summerhills Vorbehalten gegenüber Religion verbirgt sich mehr als die Kritik an einer christlicher Erziehung, die Kindern einreden will, mit Sünde beladen zu sein (vgl. Neill 2011[1960]: 228); Neill und Neill-Redhead greifen die Idee einer den Menschen übergeordneten Autorität an (vgl. Neill 2011[1960]: 226, Neill-Redhead 2006: 94): „Ich persönlich habe nichts gegen einen Menschen, der an Gott glaubt – ganz gleich, an welchen Gott. Ich habe jedoch etwas gegen jene, die *ihren* Gott als Autorität Ansehen, die ihnen auferlegt, Wachsen und Glück der Menschen einzuengen.“ (Neill 2011[1960]: 226; Hervorhebung im Original). Neill-Redhead hält die Idee eines schaltenden und waltenden Gottes für schlecht vereinbar mit der in Summerhill propagierten Selbstverantwortung für die eigenen Taten jenseits von Gut-Böse-Kategorien (vgl. Neill-Redhead 2003: 94). Letztendlich geht aber Neills Auffassung von religionsfreier Erziehung über Atheismus und Autoritätskritik hinaus: er stellt den Anspruch, Kinder in Summerhill frei von moralischer Beeinflussung zu erziehen: „Ich habe keine Religion, habe jedoch nie ein Wort gegen die Religion gelehrt. Übrigens auch nicht gegen unser barbarisches Strafrecht, gegen den Antisemitismus oder gegen den Imperialismus. Ich würde nie Kinder bewusst beeinflussen, damit sie Pazifisten, Vegetarier, Reformer oder sonst irgend etwas würden.“ (Neill 2011[1960]: 238). Auch heute noch beansprucht Summerhill für sich, Kindern keine Wertesysteme aufzuerlegen, sondern demokratisch und organisch Werte für die eigene Gemeinschaft zu finden (vgl. Neill-Redhead 2003: 94, Summerhill School 2016a).

1.3 Abschließende Bemerkung über Werdegang und Prinzipien der Summerhill Schule

Neills intellektuelles Umfeld und der historische Kontext der Gründung von Summerhill machen deutlich, dass die Schule während einer Zeit tiefgreifender pädagogischer Umwälzungen entstand. Dass ein Netzwerk von Reformpädagog_innen wie die World Education Fellowship bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Lage war, bedeutende Denker_innen verschiedener Disziplinen aus aller Welt zu Konferenzen zu laden, sagt aus, welcher hoher Stellenwert Erziehungsfragen während dieser Epoche zugestanden wurde. Es ist also wichtig, festzuhalten, dass Summerhill nicht die Idee einiger Aussteiger war, sondern eingebunden in eine intellektuelle und wissenschaftliche Reformbewegung des frühen 20. Jahrhunderts.

Bei aller Freiheit, die dem Individuum wie der Gruppe in Summerhill zugestanden wird, verdeutlicht die Erziehungspraxis der Schule, dass diese Freiheiten nicht mit Gleichgültigkeit oder Laissez-faire-Haltung einhergehen können, da dies dem sozialen Frieden der Gemeinschaft und des Individuums schaden würde. Summerhills Ansatz, die Gemeinschaft selbst die Grenzen der Freiheit definieren und verwalten zu lassen, weist einige Widersprüche zu Neills Ablehnung gegenüber disziplinierenden Strafen auf. Allgemein macht Neills Neigung zu kategorischen Aussagen und Polemiken seine Texte stellenweise widersprüchlich und dadurch interpretationsbedürftig bzw. interpretationsanfällig, was das Erfassen erzieherischer Grundprinzipien von Summerhill erschweren kann; dies betrifft besonders Neills ambivalente Aussagen zu Disziplin und Strafe.

2. Das Selbstverwaltungssystem in Summerhill

Um die Funktionsweise der Selbstverwaltung Summerhills zu beschreiben, sind einige Vorbemerkungen nötig. Zunächst muss festgehalten werden, dass Summerhill nicht nur der Gemeinschaft erlaubt, ihre Belange für sich als Gruppe zu regeln, sondern auch dem Individuum große Autonomie bei der Regelung seiner persönlichen Angelegen gestattet. Auf diese individuelle Selbstregulierung wird im ersten Teilkapitel eingegangen, da sie einerseits der Selbstverwaltung Grenzen setzt, andererseits auch eine ihre Vorbedingungen schafft, nämlich eine Gemeinschaft von Individuen, die für ihre eigenen Handlungen Verantwortung tragen. Im Anschluss wird eine Annäherung an die Übersetzung des Begriffs *self-government* unternommen und für die Verwendung von *Selbstverwaltung (mit basisdemokratischen Elementen)* anstatt der üblicheren Übersetzung *Selbstregierung* argumentiert. Nach einer Beschreibung der Quellenlage erfolgt die eigentliche Beschreibung der Elemente der Selbstverwaltung sowie ihrer Limitationen und Sonderfälle. Die Ergebnisse des Kapitels werden abschließend zusammengefasst.

2. 1. Individuelle Selbstregulierung der Schüler_innen in Summerhill

2.1.1 Neills Freiheitsbegriff und Menschenbild

Bevor beschrieben wird, welche Bereiche einer individuellen Selbstregulierung unterliegen und wie diese ermöglicht wird, soll zunächst auf Neills Freiheitsbegriff und sein dahinterliegendes Menschenbild eingegangen werden. Wie bereits unter dem sechsten Neill-Grundsatz von Fromm (2011 [1960]: 14) ausgeführt, grenzt sich Summerhill von einer Erziehung ohne Grenzsetzungen ab: „Jedes Individuum hat die Freiheit, das zu tun, was es will, *solange es die Freiheit des anderen nicht beeinträchtigt.*“ (Neill 2011[1960]: 158. Hervorhebungen im Original). Auch im Umkehrschluss gilt, dass eine Einmischung in alle Entscheidungen abzulehnen ist, die nur das Individuum selbst betreffen (vgl. Neill 2011[1960]: 314). Diesen Überzeugungen liegt ein eigenes Menschenbild zugrunde: Neill erachtet die menschliche Triebausstattung als gut und vertraut ihren Impulsen (vgl. Kamp 2006b: 97

f.). Daher will er Menschen, insbesondere Kindern, Selbstverfügung gewähren, anstatt zu formen und damit zu verformen (vgl. Kamp 2006b: 98). Gleichzeitig wird vom Menschen als genetisch undeterminiertes Wesen ausgegangen, welches lernfähig und kulturbildend ist: die jeweiligen Kulturtechniken müssten zwar natürlich erst erlernt werden, doch ein natürlicher Forschungs- und Lerntrieb ermögliche dies von selbst zur rechten Zeit (Kamp 2006b: 98).

2.1.2 Individuelle Gestaltungsräume der Schüler_innen

Vor dem Hintergrund seines Freiheitsbegriffes und Menschenbildes gewährt Summerhill seinen Schüler_innen erhöhte persönliche Freiheiten, genauer gesagt: die Schule gewährt diese Freiheiten nicht nur, sie verpflichtet Kinder zu autonomen Entscheidungen in verschiedenen Bereichen. Wenn bei der Beschreibung dieser Bereiche positiv besetzte Begriffe wie „Freiraum“, „Spielraum“, „Gestaltungsraum“, „Freiwilligkeit“ o.ä. verwendet werden, soll damit nicht verschleiert werden, dass diese Eigenverantwortung konflikthafte inter- oder intrapersonelle Prozesse in sich bergen kann.

Internatsleben: Ein nicht unwesentlicher Freiraum ist dem in Summerhill üblichen ständigen Aufenthalt im Schulheim geschuldet: bis auf einzelne Ausnahmen wohnen die Schüler_innen auf dem Schulareal (vgl. Neill-Redhead 2006:87). Das Internatsleben verlangt von Kindern, innerhalb der Schule ihr Sozialleben selbständig zu gestalten. Die Unterstützung und Beeinflussung durch Eltern ist dabei notwendigerweise vermindert; das gleiche gilt für die Freizeitgestaltung und natürlich auch persönlichste Bereiche wie Ernährung und Kleidung (vgl. Neill-Redhead 2006: 89)²⁰.

Unterrichtsbesuch: Der wohl hervorstechendste Bereich, den Summerhill der individuellen Selbstregulierung überlässt, ist der Besuch des Unterrichts (vgl. Neill 2011[1960]: 23). Schüler_innen können jeden Tag, jede Schulstunde neu entscheiden, ob sie dem Unterricht beiwohnen oder fernbleiben möchten, ohne dass Lehrende daraus Konsequenzen ziehen oder mit Unwillen reagieren: der Unterricht soll so gestaltet sein, dass ein Wiedereinstieg möglich ist (vgl. Neill-Redhead 2006: 101). Auf Volksschulebene gibt es lediglich zwei Klassen mit jeweils einer Lehrperson (vgl. Neill-Redhead 2006: 102). Ältere Kinder haben die Möglichkeit, zu Beginn des Trimesters aus einem Kursangebot zu wählen, das Lehrende je nach dem Bedarf der Schule und ihren eigenen Fähigkeiten auch temporär

²⁰Das Tragen einer Schuluniform ist in Großbritannien die Norm. 79% aller staatlichen Schulen schreiben eine Uniform vor. In der Sekundarstufe sind es sogar 98% (Office for fair Trading 2012: 15).

erweitern. Es gibt neben den klassischen Schulfächern ein vielfältiges musikalisches Angebot und je nach Bedarf auch Hobby-Kurse wie etwa Zaubern (vgl. Neill-Redhead 2006: 101). Aus organisatorischen Gründen schreiben sich die Schüler_innen jeweils zu Beginn des Semesters für ihre ausgewählten Kurse ein; anschließend wird gemeinschaftlich ein Stundenplan ausgearbeitet, der möglichst wenige Terminkollisionen erzeugt (vgl. Neill-Redhead 2006: 104). Die Teilnahme an jeder Stunde bleibt aber weiterhin für die Kinder optional (vgl. Neill-Redhead 2006: ebd.).

Curriculum: Summerhill-Schüler_innen müssen nicht nur entscheiden, wann sie lernen, sondern auch, was sie lernen: sie müssen sich, insbesondere in der Sekundarstufe, ihren eigenen Lehrplan zusammenstellen. Lehrende machen hierbei keine Vorschläge, sondern sind höchstens dabei behilflich, ein selbst formuliertes Ziel zu erreichen (vgl. Neill-Redhead 2006: 104 f.). Die Schule spiegelt hier eine Eigenheit des britischen Schulsystems wieder, das stark auf Wahlfreiheiten und Spezialisierung setzt und damit dem Individuum damit hohe Verantwortung für den eigenen Bildungsweg überträgt (vgl. diese Arbeit: Einleitender Exkurs). Summerhill beendet das Bildungsangebot für Schüler_innen mit dem GCSE-Level, also mit dem Mittelschulabschluss. In welchem Alter sie die Schule verlassen, bleibt ihnen persönlich überlassen: die meisten Kinder legen die GCSEs im Alter von 17 Jahren ab, manche auch früher (vgl. Neill-Redhead 2006: 108). Einige bleiben nach dem Abschluss auch noch ein Jahr in Summerhill und verlassen die Schule erst mit 18 Jahren – eine Option, die Neill-Redhead als für die Kinder besonders gewinnbringend beschreibt und mit dem in Großbritannien manchmal üblichen *gap year* zwischen Schule und Universität vergleicht, das oft mit Reisen oder ehrenamtlichen Engagement verbracht wird (vgl. Neill-Redhead 2006: ebd.).

Teilnahme an der Selbstverwaltung: Jegliche Mitgestaltung der Schule ist den Mitgliedern freigestellt. Weder das Engagement in *Committees* noch das Beiwohnen der Schulversammlungen ist verpflichtend, außer, man wird von der Versammlung wegen eines Vergehens vorgeladen (vgl. Appleton 2003: 74). Neill berichtet, dass die Schulversammlungen im allgemeinen beliebt und gut besucht sind (Neill 2011[1960]: 70); Neill-Redhead nennt die Anwesenheitszahlen bei der Schulversammlung als wichtigen Indikator für die Stimmung in der Gemeinschaft, den sie als Schulleiterin genau beobachtet (vgl. Neill-Redhead 2006: 73 f.).

Außenwirkung der Schule: Ein großes Element der Selbstverantwortung, welches eher indirekt auf Schüler_innen in Summerhill übertragen wird, ist jenes für die Außenwirkung und letztendlich die

Existenz der Institution selbst. Natürlich tragen auch an jeder anderen Schule die Schüler_innen Verantwortung für ihre Schulgemeinschaft und gestalten diese, selbst wenn ihnen nicht die gleichen Befugnisse wie in Summerhill zur Verfügung stehen. In einer Privatschule gibt es jedoch noch eine zusätzliche, existenzielle Verantwortungsebene, die Neill immer wieder erwähnt: es bestünde die Gefahr, dass die Schule nach dem Bekanntwerden von Skandalen geschlossen werden könne (vgl. Neill 2011[1960]: 201, Kamp 2006b: 81 f.). Ein prominenter Rechtsstreit im Jahr 2000 zwischen Summerhill und den britischen Schulaufsichtsbehörden²¹ hat gezeigt, dass die Sorge vor einer Schließung der Schule nicht ganz unbegründet ist. Obgleich der Grund dafür keinesfalls das Fehlverhalten von Schüler_innen war, waren sie dennoch stark eingebunden in eine die Kampagne für die Erhaltung ihrer Schule, welche nach Neill-Redheads Ansicht ohne das Engagement der Schüler_innen erfolglos geblieben wäre (vgl. Neill-Redhead 2006: 115).

2.2 Annäherung an die Übersetzung des Begriffs *Self-Government*

Bevor die Frage bearbeitet werden kann, wie das *self-government* in der Summerhill School arbeitet, gilt es zunächst, die Verwendung des Begriffes und seiner deutschen Übersetzung innerhalb dieser Arbeit zu klären, um Erwartungen an das, was *self-government* innerhalb der Schule leistet, realistisch einzugrenzen und zusätzliche Bedeutungsebenen, die durch eine Übersetzung notwendigerweise entstehen, zu reduzieren. Sowohl *Selbstverwaltung* als auch *Selbstregierung* werden als Bezeichnungen im Kontext von Summerhill häufig als Übersetzung des ursprünglich in Summerhill verwendeten englischen Begriffs *self-government* verwendet (vgl. Neill 1950, Neill 2011[1960])²². So findet sich der

²¹In *A.S. Neill and Summerhill* (Vaughan 2006) schildert der Erziehungswissenschaftler Ian Stronach in einem Beitrag seine bzw. Summerhills Sicht dieses Konflikts (Stronach 2006: 118-136). Darin erhebt er schwere Vorwürfe gegen das britische Schulministerium (Department for Education and Employment – DfEE) und seine Schulaufsichts- und Inspektionseinheit „Office for Standards in Education“ (OFSTED), welche damit betraut ist, an britischen Schulen – auch den privaten – die Qualität zu sichern. Nach einer Inspektion 1999 wurde Summerhill von OFSTED mit tiefgreifenden Auflagen konfrontiert, deren Nichterfüllung die Aberkennung des Status als Schule zur Folge haben sollte (vgl. OFSTED 1999). Die Schule wehrte sich vehement mit der Beauftragung zweier weiterer Studien bzw. Gutachten (vgl. Cunningham 1999, Stronach et al. 2000) und einer Berufung vor dem britischen Höchstgericht, den Royal Courts of Justice in London. Nach wenigen Verhandlungstagen wurde Summerhill vom DfEE ein für Summerhill günstiges Schlichtungsangebot gemacht, das angenommen wurde. Im Rahmen der Verhandlungen kam allerdings tatsächlich heraus, dass Summerhill DfEE-intern auf einer sogenannten „to-be-watched“-Liste geführt wurde und verstärkten Kontrollen ausgesetzt war, obwohl dies in der Vergangenheit nach einer Anfrage der Schulleiterin bei OFSTED verneint wurde (vgl. Stronach 2006).

²²Interessanterweise verzichten Neill-Redhead und Appleton weitgehend auf den Begriff *self-government* und sprechen

Begriff *Selbstverwaltung* sogar als deutscher Titel eines von Neills Bücher: *Selbstverwaltung in der Schule* (Neill, 1950²³). In *Theorie und Praxis* wurde hingegen *self-government* mit *Selbstregierung* übersetzt. Im Folgenden soll auseinandergesetzt werden, warum der Begriff *Selbstverwaltung*, bzw. *Selbstverwaltung mit basisdemokratischen Elementen*, dem Begriff *Selbstregierung* als Übersetzung von *self-government* vorgezogen wird.

Selbstregierung versus Selbstverwaltung

Die Begriffsverschiebung, die durch die jeweilige deutsche Übersetzung des Begriffs *self-government* entsteht, thematisiert Johannes-Martin Kamp in seiner Dissertation *Kinderrepubliken* (Kamp 2006a)²⁴. Er spricht sich darin für die Übersetzung des Begriffs *self-government* mit *Selbstregierung* aus; die Übersetzung mit *Selbstverwaltung* lehnt er ab (vgl. Kamp 2006a: 34). Kamp begründet sein Urteil mit dem Vorhandensein der für ein Regierungssystem notwendigen drei Gewalten Legislative, Exekutive und Judikative (ebd.); die Übersetzung mit *Selbstverwaltung* bezeichnet Kamp als „ganz massive Bedeutungsverengung“ (ebd.) ebendieser breiten Kompetenzen: er sieht in ihr eine fälschliche Reduktion auf „bürokratisch-administrative Einzelfallregelung nach vorgegebenen Normen“ (ebd.). Kamp verweist auf die Entstehung dieses Begriffs in imperialistischen bzw. monarchistischen oder kolonialistischen Kontexten und stellt fest, dass hier eine Selbstverwaltung nicht notwendigerweise eine demokratische Errungenschaft oder ein Zeichen für Freiheit sei (Kamp 2006a: 34 f.)²⁵. Er verwendet daher im Kontext von Summerhill ausschließlich die Übersetzung *Selbstregierung*. Kamps Entscheidung soll im Folgenden hinterfragt werden und anschließend eine andere Begriffsannäherung vorgeschlagen werden.

Zur *Selbstregierung* gibt es keinen Eintrag im Duden (vgl. Duden 2012). Literaturrecherche ergab, dass

lediglich von *meeting*, also der einfach der Vollversammlung (vgl. Neill-Redhead 2006, Appleton 2003).

²³Da das Buch auf Englisch „*That dreadful School*“ heißt, handelt es sich bei seinem deutschen Titel nicht um eine Übersetzung, sondern um einen alternativen Buchtitel, der nach Meinung des deutschen Verlages verständlicher war.

²⁴Kamp zeichnet darin die Entstehungsgeschichten und Funktionsweisen von Kinderrepubliken auf der ganzen Welt nach und bezieht sich deswegen bei seiner Begriffsdefinition nicht auf Summerhill alleine. Allerdings besetzt Summerhill einen zentralen Platz: über die Hälfte der knapp 700 Seiten langen Arbeit sind dabei Homer Lane und A.S. Neill gewidmet.

²⁵Kamp schließt die Problemläuterung zum Begriff *Self-Government* mit der Erwähnung der zusätzlichen Bedeutungsebene des Begriffes *Selbstregierung* als inner-individuelle Disposition, vergleichbar mit den Begriffen Selbst-Beherrschung, Selbst-Disziplinierung und Körperbeherrschung (vgl. Kamp 2006a: 35), geht aber nicht weiter darauf ein, inwiefern diese Bedeutungsebene im Kontext von Kinderrepubliken relevant ist oder wie stark sie im englischen Originalbegriff enthalten ist.

er in verschiedenen Disziplinen in Fachliteratur verwendet wird, etwa in der Politikwissenschaft, Philosophie, Pädagogik, Staatsgeschichte, sogar in betriebswirtschaftlichen Bereichen. Schlägt man sich den Ausdruck in englischsprachigen Wörterbüchern nach, definieren mehrere *self-government* als die Kontrolle über Raum bzw. ein Land, eine Organisation oder Gruppe durch die eigenen Bewohner_innen oder Mitglieder (vgl. Macmillan English Dictionary 2016; Collins English Dictionary 2016; Merriam-Webster Dictionary 2016). Als zweite Bedeutung wird auch *self-control* bzw. *self-command* (*Selbstkontrolle*, *Selbstbeherrschung*, Übersetzung ALB) angegeben; teilweise mit dem Zusatz, dass es sich dabei um einen altertümlichen Ausdruck handle (vgl. Collins English Dictionary 2016). Als Synonyme werden zahlreiche abstrakte Begriffe wie *Demokratie*, *Unabhängigkeit* und *Souveränität* (vgl. ebd.). Geht man von den Schriften von Neill aus, wird im Kontext von Summerhill allerdings unter dem Begriff *self-government* etwas ganz Konkretes verstanden, nämlich die institutionalisierte und gleichberechtigte Mitbestimmung von Schüler_innen und Lehrenden in der Schule. Sie zeigt sich in Selbst- bzw. Mitgerichtsbarkeits- und Gesetzgebungskompetenzen sowie der gemeinsamen Verhängung und Exekution von Strafen (vgl. Neill 2011 [1960]: 60 ff.). Ausgeübt werden diese Kompetenzen in Vollversammlungen bestehend aus Schüler_innen und Lehrenden mit gleichen Stimmrechten (ebd.). Wie Kamp erwähnt, gibt es also die drei Elemente Legislative, Judikative und Exekutive in Summerhill. Es ist allerdings fraglich, ob sich allein durch das Vorhandensein der drei Gewalten eine Parallele zum Staatswesen und den darin bestehenden Regierungsbegriffen ziehen lassen. So wäre etwa auch ein wichtiges Element einer demokratischen Regierung die Trennung dieser Gewalten, die im Fall von Summerhill nicht existiert.

Auch wenn *government* durchaus mit *Regierung* zu übersetzen ist, so bieten sich beim englische Verb *to govern* mehrere Übersetzungsmöglichkeiten: es kann *herrschen* bedeuten, aber ebenso auch *lenken*, *leiten*, *regeln* und *steuern*. Deutlich wird die Vieldeutigkeit des Wortstamms auch beim abgeleiteten Substantiv, welches das Ausüben einer Tätigkeit beschreibt: während von *Regierung* der_die *Regent_in* abgeleitet wird, kann der_die englischsprachige *governor* vieles sein: Statthalter_in, Chef_in, Aufsichtsrät_in oder Präsident_in; in seiner weiblichen Form *governess* bedeutet der Begriff *Hauslehrerin*. Die Übersetzung von *self-government* mit *Selbstregierung* impliziert im Deutschen also eine Souveränität, die im englischen „self-government“ nicht zwingend enthalten sein muss. Zusätzlich führt die im Begriff *Selbstregierung* stark enthaltene Parallele zum Staatswesen im

Zusammenhang mit Summerhill insofern in die Irre, da er das Gedankenexperiment der Umlegung der Summerhill-Selbstverwaltung auf Staatsebene geradezu aufdrängt. Eine nähere Beschäftigung mit Neill und Summerhill zeigt allerdings, dass dieser Vergleich, der vermutlich in eine Dystopie mündet, nicht seriös ist.

Kamps Feststellung, dass eine *Selbstverwaltung* per definitionem einer Gemeinschaft weniger Autonomie zugesteht als eine *Selbstregierung* (vgl. Kamp 2006a: 34), soll nicht bestritten werden. Dennoch ist fraglich, ob Summerhill wirklich über die im Begriff *Selbstregierung* implizierte Souveränität verfügt, da diese doch erheblich eingeschränkt wird: Zu nennen wäre da zunächst die Schulleitung selbst, welche sich die Entscheidung über essentielle Bereiche wie Finanzen und Personal vorbehält. Weiters wird diese Souveränität beschränkt durch geltende staatliche Regulierungen, die nicht nur festlegen, wer sich in England (Privat-)Schule nennen darf und in diesem Zusammenhang verschiedenste Auflagen erteilen, sondern auch das Bildungssystem vorgeben. Diese Vorschriften wiederum sind nur ein kleiner Teil des britischen Rechtssystems, an das sich alle in Großbritannien ansässigen Menschen halten müssen. Diesem übergeordnet bzw. in dieses integriert sind wiederum EU-Recht, Konditionen bi-lateraler Verträge und Mitgliedschaften in supranationalen Organisationen etc. Die Souveränität einer Schulregierung ist also stets relativ. Da *Selbstverwaltung* diese Relativität einschließt, beschreibt der Begriff genauer, was in Summerhill an Selbstorganisationsarbeit tatsächlich geschieht - nämlich ein Tag-tägliches Regeln des gemeinsamen Heim- und Schullebens, in dem die Interessen und Rechte aller Beteiligten bestmöglich beachtet werden.

Ein weiterer Vorteil der Verwendung des Begriffs *Selbstverwaltung* ist, dass er im Gegensatz zu *Selbstregierung* weniger Mehrdeutigkeit aufweist. Kamp weist selbst hin auf die zusätzlichen Bedeutungsebene des Begriffes *Selbstregierung* als inner-individuelle Disposition, vergleichbar mit den Begriffen Selbst-Beherrschung, Selbst-Disziplinierung und Körperbeherrschung (vgl. Kamp 2006a: 35), geht aber nicht darauf ein, inwiefern diese Bedeutungsebene seiner Ansicht nach im Kontext von Kinderrepubliken relevant ist oder wie stark sie im englischen Originalbegriff enthalten ist. Diese Bedeutungsebenen suggerieren eine implizite Kritik an Neills Schulorganisation, von der schwer zu ermitteln ist, ob sie von Neill durch die Verwendung des Begriffs *self-government* intendiert war.

Selbstverwaltung mit basisdemokratischen Elementen

Aus den oben genannten Gründen wird in dieser Arbeit auf die Verwendung des Begriffs *Selbstregierung* verzichtet und die Übersetzung *Selbstverwaltung* vorgezogen. Nun ist natürlich jede britische *independent school* vom Staat breiten Befugnissen der Selbstverwaltung ausgestattet; die entscheidende Frage ist: *wer* verwaltet selbst? Um also festzulegen, wie die Selbstverwaltung in Summerhill funktioniert, sollte ein Zusatz zur Beschreibung ihrer Arbeitsweise einfließen. Aufgrund der Ausstattung aller Mitglieder mit den gleichen Stimmrechten und des weitgehenden Verzichts auf Ausschüsse und Repräsentant_innen, bietet sich der Zusatz *basisdemokratisch* an. Da es eine anhaltende Debatte darüber gibt, was Basisdemokratie kennzeichnet und beinhalten muss, und verschiedene Gruppen, die sich selbst als basisdemokratisch bezeichnen, diesen Begriff verschieden verwenden, besitzt Summerhill streng genommen eine *Selbstverwaltung mit basisdemokratischen Elementen*. Innerhalb dieser Arbeit wird dieser Terminus abgekürzt und *basisdemokratische Selbstverwaltung* bzw. nur *Selbstverwaltung* verwendet.

2.3 Quellenlage zum Selbstverwaltungs-System in Summerhill

Obwohl die Selbstverwaltung charakteristisches Merkmal Summerhills und anderer freier Alternativschulen ist (vgl. Skiera 2003: 331 f.), wird diese kaum detailliert und systematisch beschrieben (vgl. Kamp 2006b: 68). Lediglich Beschreibungen einzelner Elemente und Merkmale der Selbstverwaltung in Summerhill finden sich verteilt über Neills Texte (1950, 1969), Erfahrungsberichte von Lehrenden (Appleton 2003, Neill-Redhead 2006) und Erinnerungen von Gästen (Segefjord 1971). Kamp hat in Teilen seiner Dissertation *Kinderrepubliken* (1995) diese verschiedenen Berichte zusammengetragen (Kamp 2006a, insbesondere 292-444). Er gab die Summerhill-relevanten Kapitel von *Kinderrepubliken* später komprimiert im Auszug *Die Pädagogik A. S. Neills* heraus (2006), doch verzichtet bei der Beschreibung der Selbstregierung stellenweise auf Quellenangaben (vgl. Kamp 2006b: 71). Trotz oder gerade wegen der zahlreichen Quellen finden sich stellenweise auch widersprüchliche Darstellungen von Details der Selbstverwaltung in Summerhill. Dies ist weniger einer Ungenauigkeit der Quelle als der großen Flexibilität des Systems zuzuschreiben: prinzipiell ist jede Vereinbarung der Schulversammlung jederzeit neu verhandelbar (vgl. Neill-

Redhead 2006: 91). Da dadurch Zusammenhänge der Selbstverwaltung in Summerhill für Außenstehende wenig transparent und missverständlich sein können, werden für den folgenden Versuch einer übersichtlichen Darstellung des Selbstverwaltungssystems in Summerhill ausschließlich die Innenansichten von drei Personen beachtet, die viele Jahre intensiv in die Organisation der Schule eingebunden waren: von Schulgründer A.S. Neill selbst, der zahlreiche Bücher und Aufsätze über seine Schule veröffentlichte, von dem langjährigen Lehrer und Betreuer Matthew Appleton, der 1995 ein 200-seitiges Buch über seine Jahre als Summerhill-Lehrer und -Erzieher schrieb (Appleton 2003), und von Zoë Neill-Redhead, der Tochter von Neill, die in Summerhill erzogen wurde und die Schule seit 1985 leitet. Allen diesen Texten ist eine eindeutig positive Voreingenommenheit gegenüber der Schule zu entnehmen, doch sie steht einer zuverlässigen Beschreibung der Selbstverwaltung nicht im Weg.

Beschreibungen von Neill

Neill nennt die Selbstverwaltung „unser Paraded Pferd“ (Neill 2011[1960]: 69), und widmet ihr ein eigenes Kapitel in *Theorie und Praxis* (Neill 2011[1960]: 60-70; englischer Originaltext: Neill 2006: 22-42), jedoch bleiben bei seiner Beschreibung genauere Details offen. Das Kapitel wurde zu großen Teilen Neills zehn Jahre zuvor geschriebenem Buch *Selbstverwaltung in der Schule* (Neill 1950) entnommen. Der Titel des Buches ist etwas irreführend und durch die deutsche Übersetzung entstanden²⁶ –Selbstverwaltung ist kein zentrales Thema des Buches; Neill schreibt in diesem Buch ohne besonderen Fokus ganz allgemein über seine Erziehungspraxis. Neills Schreibstil gleicht einer spontanen Erzählung in einem informellen Setting: er schreibt niedrigschwellig, eindringlich und sprachlich souverän, neigt aber auch zu häufigen, spontanen Themensprüngen und zu mitunter selbstironisch wirkenden polemischen Übertreibungen und kategorischen Aussagen, die argumentativ leicht angreifbar sind. Im Allgemeinen zielt *Theorie und Praxis* nicht darauf ab, als Quelle einer transparenten Beschreibung der Schulpraxis in Summerhill zu dienen, sondern eine neue Idee von Schule und Erziehung zu propagieren und bestimmte andere Erziehungsauffassungen diskreditieren. Dennoch liefert das Buch einige wichtige, wenn auch fragmentierte Beschreibungen

²⁶ Im englischen Original lautet der Titel *That dreadful School* (*Diese fürchterliche Schule* (Übersetzung ALB)), womit Neill auf sarkastische Weise mitteilt, wie Kritiker_innen Summerhill abfällig nennen.

der institutionalisierten Mitbestimmung der Schulgemeinde in Summerhill.

Beschreibungen von Appleton

Kamp schreibt über Appletons Buch *Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben* (Appleton 2003), es sei „(abgesehen von Neills Schriften) der erste umfangreiche Bericht eines langjährigen Insiders über den tatsächlichen Alltag in Summerhill“ (Kamp 2006b: 139). Appleton war zehn Jahre lang Lehrer und Erzieher in Summerhill und arbeitet heute als Heilpraktiker und Psychotherapeut (vgl. Appleton 2016). Nach Ende seiner Dienstzeit in Summerhill veröffentlichte er 1995 seine Erinnerungen, in denen er übersichtlich und präzise in einem Kapitel den Selbstverwaltungsapparat in Summerhill beschreibt (Appleton 2003: 74-89). Seit 2003 liegt sein Buch auch in deutscher Sprache vor. Formelle akademische Ausbildungen besitzt Appleton keine (vgl. Appleton 29), er veröffentlichte allerdings neben seinem Summerhill-Buch zusätzlich zwei Aufsätze in einem wissenschaftlichen Werk über Wilhelm Reich, dem A.S. Neill persönlich und auch intellektuell verbunden war²⁷.

Beschreibungen von Neill-Redhead

2006 publizierte Mark Vaughan, Vorsitzender des Summerhill-Fördervereins *Summerhill Trust*, einen Sammelband über die Schule, in dem zwei Beiträge der aktuellen Schulleiterin und Neill-Tochter Zoë Neill-Redhead veröffentlicht sind. Sie wuchs in Summerhill auf, war dort Schülerin und übernahm 1985 die Leitung der Schule (Neill-Redhead 2006: 65-117; 153-158). Der erste Text gibt ihre Sicht auf das heutige Summerhill wieder und ist locker in vier Kapitel gegliedert: einen autobiografischen Rückblick auf ihre verschiedenen Rollen in Summerhill, einen Teil über ihre erzieherischen Überzeugungen und Thesen, einen Teil über die Art und Weise des Lernens in Summerhill, und einer Beschreibung des Konflikt zwischen Summerhill und den britischen Erziehungsbehörden 1999-2000. Ihr zweiter Text in der gleichen Publikation ist in Form eines Interviews abgefasst: ähnlich wie zuvor auch Neill (vgl. Neill 2011[1960]: 310-228) beantwortet sie konkrete Fragen, die ihr während verschiedener Diskussionen häufig gestellt wurden. Stilistisch ähneln die Texte stark den Berichten

²⁷Appleton, Matthew: Wilhelm Reich, A.S. Neill und die Orgonomie; sowie: Die Ökologie der Kindheit – eine Sicht der Summerhill-Schule. In: De Meo, James (Hg.): Nach Reich: neue Forschungen zur Orgonomie ; Sexualökonomie ; die Entdeckung der Orgonenergie. 1997: 317-338. Das Buch widmet sich in seinem zweiten Teil insbesondere dem Potenzial der umstrittenen, von Reich postulierten Orgon-Energieform, für die es keine wissenschaftlichen Nachweise gibt.

ihres Vaters: sie erzählt formlos aus ihrer persönlichen Perspektive und verfolgt nicht das Ziel, Selbstverwaltung in Summerhill systematisch zu beschreiben. Verteilt über den gesamten Aufsatz schreibt sie dennoch einiges an aufschlussreicher Zusatzinformation.

2.4 Selbstverwaltung in Summerhill: Versuch einer Beschreibung

Unter Beachtung der drei genannten Quellen soll im Folgenden eine übersichtliche Beschreibung des Selbstverwaltungsapparates in Summerhill unternommen werden, indem alle einzelnen Informationen über das Selbstverwaltungssystem in sechs Bereiche gebündelt werden: Zunächst werden (abstrakte) Grundsätze erläutert, die der Selbstverwaltung und ihrer Arbeitsweise zugrunde liegen. Als nächstes werden die Grundverfassung und (konkrete) Arbeitsweisen der Selbstverwaltung geklärt. Anschließend werden die Kompetenzen der Selbstverwaltung verdeutlicht, gefolgt von einer Auflistung ihrer Organe und deren Funktion und Arbeitsweise. Danach wird darauf eingegangen, welche Entscheidungen der Schulleitung und dem Lehrpersonal in jedem Fall vorbehalten bleiben. Zum Abschluss wird ein selten eintretender Sonderfall und seine Rolle erklärt: die Selbstregierung in Summerhill kann sich nämlich selbst auflösen bzw. alle Gesetze mit einem einzelnen Beschluss abschaffen.

Da sich Vereinbarungen und Gesetze in Summerhill jederzeit ändern können (vgl. Neill-Redhead 2006: 71), bilden die Quellen und die hier erfolgende Zusammenfassung lediglich Regelungen und Strukturen ab, an denen die Selbstverwaltung offenbar mit besonderer Konsistenz festhält.

2.4.1 Grundsätze der Selbstverwaltung

Gleichwertigkeit von Erwachsenen und Kindern: Sowohl Neill als auch Neill-Redhead sind sich ihrer Sonderrollen als Lehrende im Selbstverwaltungssystem bewusst, doch sie ziehen verschiedene Konsequenzen daraus: während sich Neill, der sich auch stark als Therapeut einzelner Kinder verstand, aus diesem Grund in Diskussionen zurückhielt (vgl. Neill 2011[1960]: 63), nimmt Neill-Redhead, die ihr ganzes Leben in Summerhill verbracht hat, aktiver an der Schulversammlung teil (vgl. Neill-Redhead 2006: 76). Sie befürwortet, dass auch Erwachsene sich an den Schulentscheidungsprozessen stark beteiligen „so lange sie wie Summerhill-Angehörige reden und nicht wie Erwachsene – das ist

ein großer Unterschied.“ (ebd.: 78). Auch Entscheidungen gegen die Werte und Interessen einzelner Lehrender oder selbst der Schulleitung sind offenbar keine Seltenheit (vgl. Neill 2011[1960]: 60, 63; Appleton 2003: 82; Neill-Redhead 2006: 154), ebenso wie Zurechtweisungen und Bestrafungen von Lehrenden durch die Schulversammlung (vgl. Neill 2011[1960]: 63; Appleton 2003: 76; Neill-Redhead 2006: 100).

Praxisorientiertheit: Neill, Appleton und Neill-Redhead betonen ausdrücklich die praktische Herangehensweise der Selbstverwaltung Summerhills (Neill 2011[1960]: 62; Appleton 2003: 89; Neill-Redhead 2006: 91, 93). Neill begründet sie damit, dass Kinder sich nur für das Konkrete und nicht für das Abstrakte interessieren (Neill 2011[1960]: 62). Neill-Redhead schreibt „Summerhill ist der am praktischsten veranlagte Ort, den ich kenne“ (Neill-Redhead 2006: 91, eigene Übersetzung); Appleton lobt die Umsetzung von Neills Ideen als „praktische, lebbare Realität“ (Appleton 2003: 89). Diese Praxisnähe äußert sich besonders in der Flexibilität der Selbstverwaltung: erweist sich eine Regelung als problematisch oder eine Bestrafung als zu hart, kann sie zeitnah abgeändert werden (vgl. Neill-Redhead 2006: 74). Sie zeigt sich aber auch in der Haltung gegenüber Konflikten und Disziplinproblemen: Neill-Redhead erwähnt die Bodenständigkeit der Schulversammlung und streicht heraus: „Die Leute reden nicht über die Philosophie von diesem, oder die Ideologie von jenem – wir schauen einfach voran und leben unser Leben auf eine einfache, elementare und irgendwie urtümliche Weise.“ (Neill-Redhead in Vaughan 2006: 91, Übersetzung ALB). Dazu gehört für sie auch, die Vergehen oder Verhaltensprobleme von Kindern nicht zu stark zu psychologisieren, sondern diese Kinder lieber die Reaktion der Gemeinschaft auf ihre Taten spüren zu lassen (Neill-Redhead 2006: 93). Auch Appleton sieht Vorteile im rationalen Abhandeln eines Konflikts durch eine Sanktion, weil dadurch von einer persönlichen, pathologisierenden und moralisierenden Konfliktebene weg zu einer praktischen Lösung gesteuert werde: es handele sich bei der Summerhill-Strafe eher um eine praktische Vergeltung als eine moralischen Verurteilung (Appleton 2003: 81); durch Ableistung der Sanktion habe der/die Bestrafte anschließend keine weitere Stigmatisierung oder Liebesentzug zu befürchten (Appleton 2003: 78);

Minderheitenschutz: Auf Frage eines Minderheitenschutzes im durch Mehrheitsbeschlüsse geregelten Selbstverwaltungssystem gehen Neill, Appleton und Neill-Redhead nur sehr am Rande ein. Neill schreibt darüber lediglich: „In unserer Schuldemokratie kommt die Minderheit im allgemeinen

doch noch zu ihrem Recht, indem sie ihre Forderungen immer wieder vorbringt.“ (Neill 2011[1960]: 62). Er illustriert dies anhand einer Anekdote, bei der er selbst für sein Recht auf ein ruhiges Arbeitszimmer eintrat und schließlich nach mehreren Anläufen eine auch für ihn als Minderheit zufriedenstellende Lösung erreichen konnte (Neill 2011[1960]: 61 f.). Neill-Redhead weist darauf hin, dass es ein genereller Wert Summerhills ist, dass das erlaubt ist, was „andere nicht stört oder verletzt“ (Neill-Redhead 2006:70; Übersetzung ALB). Sie vertraut dabei auf einen organischen, selbstregulierenden Prozess: „Das ist das Wundervolle an der Schuldemokratie: Wenn wir in der Versammlung Fehler machen, (...) können wir es später immer noch reparieren“ (ebd.: 74; Übersetzung ALB). Beide gehen auf die Behandlung von Mobbingfällen ein und geben an, dass sich die Schulversammlung damit hin und wieder befassen muss und derartige Fälle streng ahndet (Neill 2011[1960]: 63; Neill-Redhead 2006: 93).

2.4.2 Grundverfassung und Arbeitsweise

Selbstverwaltung: Bevor es Mitbestimmung in einer Schule gibt, muss die Schulleitung ihre eigene Autorität einsetzen, um diese zu erlassen: „Heim-Selbstregierung ist nur dann möglich, wenn die Erzieher dies wünschen, wenn sie es zu ihrem Konzept machen.“ (Kamp 2006b: 118). Neill beginnt also sein Kapitel über Selbstverwaltung (Neill 2011[1960]: 60-70) mit der Bezeichnung der Organisationsform der Schule: “Summerhill ist eine Schule mit demokratischer Selbstregierung“ (Neill 2011[1960]: 60).

Zuständigkeitsbereich: Zu Beginn seines Selbstverwaltungs-Kapitels umreißt Neill den Zuständigkeitsbereich der Selbstverwaltung: „alles, was irgendwie mit dem Gemeinschaftsleben zusammenhängt, wird von der Schulversammlung geregelt“ (Neill 2011[1960]: 60). Hier gilt auch der Umkehrschluss: was die Gemeinschaft nicht (mit)betrifft, darf sie auch nicht regeln; die Schule gestattet dem Individuum ein hohes Maß an Selbstbestimmung (vgl. diese Arbeit: Kap. 2.1).

Gleichheit: Alle Lehrenden und Schüler_innen verfügen über gleiche Stimm-, Antrags- und Berufungsrechte: „jedes Mitglied des Lehrerkollegiums und jedes Kind, gleichgültig, wie alt es ist, hat eine Stimme.“ (Neill 2011[1960]: 60). Ob sonstige Schulmitglieder, wie etwa Reinigungs- oder Küchenpersonal, an der Versammlung teilnehmen können, geht aus den hier beachteten Quellen nicht hervor.

Kommentiert [AA1]: Fettdruck vermeiden?

Mehrheitsbeschlüsse: Neill schreibt lediglich von Entscheidungsfindung durch „Abstimmungen“ (Neill 2011[1960]: 60), nicht explizit von Mehrheitsbeschlüssen. Allerdings wissen wir von Appleton ausdrücklich, dass Beschlüsse durch einfache Mehrheit getroffen werden (Appleton 2003: 82). Appleton räumt ein, dass er ursprünglich einstimmige Entscheidungen favorisiert habe, sieht aber in der Erfahrung, hin und wieder ein Anliegen nicht in der Versammlung umsetzen zu können, eine Möglichkeit, den eigenen Horizont zu erweitern (vgl. ebd.).

Basisdemokratie: In Summerhill werden alle Entscheidungen, die in den Bereich der Selbstverwaltung fallen, in Vollversammlungen getroffen (vgl. Neill 2011[1960]: 60). Dort werden zwar etwa *Committees* oder Einzelpersonen mit bestimmten Aufgaben betraut, die die Schulversammlung nicht gemeinsam bearbeiten will (vgl. Neill-Redhead 2006: 101, 107), ansonsten arbeitet die Selbstverwaltung aber ohne Klassensprecher_innen, Schulsprecher_innen und anderen Repräsentant_innen. Zu beachten ist zudem, dass diejenigen, die kein Teil des Schulalltags sind, von der Basisdemokratie ausgeschlossen sind: im Gegensatz zu anderen selbstverwalteten Schulen²⁸ gibt in Summerhill keinen Elternbeirat, Schulvorstand, Stiftungsrat, Trägerverein oder sonstige Aufsichtsgremien (vgl. Neill-Redhead 2006: 97).

2.4.3 Kompetenzen der Selbstverwaltung

Gesetzgebung: Neill erteilt der Schulversammlung gesetzgebende Kompetenzen: „alles, was irgendwie mit dem Gemeinschaftsleben zusammenhängt, wird von der Schulversammlung geregelt“ (Neill 2011[1960]: 60). Appleton berichtet von rund 200 öffentlich angeschlagenen Gesetzen, die das Zusammenleben in Summerhill regeln: manche davon betreffen nur einzelne Altersklassen, einige sogar Individuen – je nachdem, was die Schulversammlung aktuell beschlossen hat (Appleton 2003: 83 f.). Während Neill von einer einzigen wöchentlichen Schulversammlung spricht (Neill 2011[1960]: 60), berichtet Appleton, dass die Schulgemeinschaft legislative und judikative Aufgaben getrennt voneinander im „Meeting“ (Appleton 2003: 81) und im „Tribunal“ (Appleton 2003: 79) ausübt. Neill-Redhead spricht sogar von drei Versammlungen pro Woche (vgl. Neill-Redhead 2006: 93).

²⁸Etwa zum Beispiel im Schulkollektiv Wien im WUK sind Eltern nicht nur zu Arbeitsdiensten verpflichtet, sondern auch zur Teilnahme an Arbeitsgruppen und entscheidungstragenden Gremien (siehe <http://schulkollektiv-wien.wuk.at>)

Bestrafung von Mitgliedern: In das Aufgabenfeld der Schulversammlungen fällt die „Bestrafung von Vergehen gegen die Gemeinschaft“ (Neill 2011[1960]: 60). Appleton zufolge werden diese Kompetenzen nicht im *Meeting*, sondern im *Tribunal* ausgeübt (vgl. Appleton 2003: 79, 81; diese Arbeit: 2.4.4). Wer gegen die erlassenen Gesetze verstößt, hat in mit Konsequenzen zu rechnen, die entweder von Bedtime Officers und Ombudsmännern direkt verhängt oder im Tribunal mit einfacher Mehrheit beschlossen werden (vgl. ebd.). Neill berichtet über Gelstrafen und behauptet: „In jedem Fall steht die Strafe außerdem in sinnvoller Beziehung zum Vergehen.“ (Neill 2011[1960]: 66), so sei etwa ein Mädchen, das andere Kinder nachts wach hielt, eine Woche lang eine Stunde früher zu Bett geschickt worden (vgl. Neill 2011[1960]: ebd.). An weiteren Beispielen vom Strafen wird deutlich, dass diese Beziehung manchmal nur oberflächlich ist und oft außer Belustigung auch der Gemeinschaft keinen Nutzen bringt; so wurde etwa eine Gruppe von Jungen verurteilt, 10 Minuten lang eine zuvor entwendete Leiter auf- und abzuklettern (vgl. Neill 2011[1960]: ebd.). Von dieser Art von Strafe dürfte Summerhill inzwischen abgekommen sein: Neill-Redhead nennt lediglich Geld- und Arbeitsstrafen, das Einnehmen des letzten Platzes in der Warteschlange für die Mahlzeiten, und einen *screen ban* (gemeint ist offenbar ein Fernseh- bzw. Computerverbot) für eine gewisse Zeit (vgl. Neill-Redhead 2006: 107). Appleton erwähnt als übliche Strafen Verwarnungen, Geldstrafen, gemeinnützige Arbeitsstrafen, Ausgangsverbot und den Entzug der Nachspeise (vgl. Appleton 2003: 75 f.).

Suspendierung von Schüler_innen: Die Schulversammlung kann ein Kind zur Strafe einige Wochen oder bis zum Ende eines Trimesters von der Schule ausschließen (vgl. Appleton 2003: 83). Bedenkt man die organisatorischen und finanziellen Folgen einer solchen Entscheidung für die Erziehungsberechtigten suspendierter Kinder²⁹, wird die beträchtliche Entscheidungsgewalt und Verantwortung der Schulversammlung deutlich. Einen permanenten Schulausschluss kann die Schulversammlung nicht erwirken, sie kann diesen aber der Schulleitung vorschlagen (vgl. Appleton 2003: 85).

²⁹ Schulgebühren in Summerhill betragen zwischen £ 3000 und £ 5000 pro Trimester (entspricht rund 10 Unterrichtswochen) (vgl. Neill-Redhead 2006: 97 und The Guardian 6.5.2016); außerdem können durch die Suspendierung zusätzliche Reise- und Betreuungskosten anfallen.

2.4.4 Organe der Selbstverwaltung

Neill leitet die Beschreibung der Administration der Selbstverwaltung ein mit dem Satz „Summerhills Selbstregierung hat keine Bürokratie.“(Neill 2011[1960]: 61); tatsächlich verfügt Summerhill aber doch über eine Reihe wichtiger administrativer Ämter. Gemessen an der Größe der Schule (schwankend zwischen 60 und 90 Kindern (vgl. Neill-Redhead 2006: 72) sind das nicht wenige.

Schulversammlungen (Tribunal und Meeting): Neill beschreibt das Entscheidungsgremium der Selbstverwaltung: eine wöchentliche Vollversammlung trifft durch offene Abstimmungen Beschlüsse (vgl. Neill 2011[1960]: 60ff.); Appleton berichtet von zwei verschiedenen Sitzungen pro Woche: einem sogenannten *Tribunal* für Konflikte zwischen Individuen bzw. zwischen Individuen und der Gemeinschaft (vgl. Appleton 2003: 75) und einem allgemeinen *Meeting*, in dem Schulregeln abgeschafft, angepasst oder neu beschlossen werden (Appleton 2003: 81). Neill-Redhead spricht sogar von drei Versammlungen pro Woche (Neill-Redhead 2006: 93). Es besteht zusätzlich jederzeit die Möglichkeit der spontanen Einberufung einer außerordentlichen Versammlung in Ausnahmefällen: mit Zustimmung des amtierenden Vorsitzes findet die Sitzung sofort statt, alle anderen Tätigkeiten werden dafür unterbrochen (vgl. Appleton 2003: 79). Sämtliche Versammlungen der Schule finden in der unmöblierten Eingangshalle des Schul-Hauptgebäudes statt; während der Versammlungen nehmen die Mitglieder der Versammlung auf dem Boden, einer Treppe, oder einem mitgebrachten Stuhl Platz (vgl. Appleton 2003: 74).

Vorsitz der Schulversammlung: Eine verantwortungsvolle Rolle besitzt der_die wöchentlich wechselnde Vorsitzende, deren_dessen Aufgabe es ist, während der Versammlung Ordnung zu schaffen – notfalls auch durch Verhängung von Geldstrafen (vgl. Neill 2011[1960]: 61). Der Vorsitz wird unterstützt von einer_einem Schriftführer_in³⁰. Der Vorsitz wird zu Beginn des Trimesters in der Schulversammlung gewählt und dann am Ende jeder Versammlung für die darauffolgende Woche (vgl. Appleton 2003: 74).

Officers: Für die Einhaltung von Ruhezeiten sorgen sogenannte *Bedtime*(oder *Beddies*-) *Officers* (vgl. Neill 2011[1960]: 61; Neill-Redhead 2006: 107). Sie haben die Befugnis, ohne Verhandlung vor der

³⁰Da ein_e Schriftführer_in erwähnt ist, sind vermutlich allerdings auch Protokolle vorhanden, die möglicherweise für eine weitere Beforschung der Selbstregierung in Summerhill zur Verfügung gestellt werden könnten.

Vollversammlung bei fest definierten Regelverstößen sofortige Strafen zu verhängen (vgl. Neill-Redhead 2006: 107). Die Bedtime Officers werden regelmäßig neu gewählt (vgl. Neill 2011 [1960]: 61). Neill erwähnt zudem sogenannte *Downtown Officers* (Neill 2006: 36) mit der Aufgabe, der Schulversammlung zu melden, wenn Kinder außerhalb des Schulgeländes Fehlverhalten gezeigt haben (vgl. Neill 2011 [1960]: 62); in den beiden anderen, aktuelleren Quellen werden keine Funktionär_innen mit diesen Aufgaben erwähnt; ob es dieses Amt aktuell in Summerhill noch gibt, geht also aus den Quellen nicht hervor.

Ombudsmänner: Die Schulversammlung stattet eine Reihe von Ombudsmännern mit speziellen Kompetenzen aus: sie sprechen in der Schulversammlung für Schüler_innen, die dies nicht selbst können oder möchten und sollen bei Streitigkeiten als Mediator_innen vermitteln (vgl. Appleton 2003: 78). Im Rahmen dieser Aufgabe dürfen sie auch Personen bis zur nächsten Schulversammlung aus Räumen ausschließen und Gegenstände konfiszieren (Neill-Redhead 2006: 107). Appleton berichtet von drei Ombudsmännern, meist ältere Schüler_innen oder Mitarbeiter_innen der Schule, die zu Beginn jeder Tribunalssitzung für die kommende Woche gewählt werden (vgl. Appleton 2003: 78 f.).

Committees³¹: Am Beginn jedes Trimesters werden eine Reihe von Committees gewählt. Das sind unabhängig funktionierende Arbeitsgruppen, die etwa schulinterne Veranstaltungen organisieren oder die Ideale von Summerhill nach außen vertreten und bewerben (vgl. Neill-Redhead 2006: 101, 107). Neill-Redhead beschreibt ein Wahlprocedere für die Committees zu Beginn jedes Trimesters mit der Hilfe von zwei Büchern, die von einer Art Wahlbeauftragten in der Schule herumgetragen werden: eines, um Wahlvorschläge aufzunehmen und eines, um eine Stimme abzugeben (ebd.). Ob es sich dabei um eine geheime Wahl handelt oder was die Vorteile dieses speziellen Procedere sind, geht daraus nicht hervor.

Untersuchungs-Komitees: Bei Bedarf können sogenannte Untersuchungs-Komitees eingesetzt werden, um einen komplizierteren Sachverhalt durch Befragungen und auch Zimmerdurchsuchungen zu klären (etwa nach Entwendungen etc.) (vgl. Appleton 2003: 79).

³¹ In Theorie und Praxis wird *committee* auch mit Ausschuss übersetzt, was allerdings an repräsentative Systeme erinnert, in denen etwa verschiedene Fraktionen in ihren Mehrheitsverhältnissen abgebildet werden; da es in Summerhill keine repräsentative Demokratie gibt, sondern die Selbstverwaltung basisdemokratisch arbeitet, wird hier *committee* beibehalten.

Mitarbeiter Meeting: Appleton berichtet von informellen Konferenzen des Schulpersonals. Sie besitzen keine besonderen Entscheidungskompetenzen, sondern dienen der internen Kommunikation, Organisation und Reflexion unter Lehrenden und Erzieher_innen (Appleton 2003: 86).

2.4.5 Der Schulleitung und dem Lehrpersonal vorbehaltene Entscheidungen

Es gibt Entscheidungen, die zwar die ganze Schulgemeinschaft betreffen, aber nicht durch die Schulversammlung, sondern von der Schulleitung allein getroffen werden. Im Vergleich zu anderen Schulen verfügt diese über besonders große Kompetenzen: Um keine Mitspracherechte an einen Trägerverein oder Stiftungsvorstand abtreten zu müssen, soll Neill gezielt vermieden haben, Summerhill als *charity* (gemeinnützige Non-Profit-Organisation bzw. Stiftung) zu registrieren, was ansonsten für Privatschulen in England üblich ist (vgl. Neill-Redhead 2006: 97). Er leitete die Schule gemeinsam mit seiner Frau Ena, welche 1973 nach seinem Tod seine Aufgaben übernahm (vgl. Kamp 2006b: 65). Seitdem ist Summerhill quasi ein Familienunternehmen: 1985 trat Neills Tochter Zoë Neill-Redhead die Nachfolge ihrer Mutter an. Sie führt die Schule bis heute gemeinsam mit ihrem Ehemann Tony und ihrem Sohn William (vgl. Neill-Redhead 2006: 73, 97).

Der Schulleitung obliegt die Verwaltung der **Finanzen** und der Erhalt der **Infrastruktur** (vgl. Neill 2011[1960]: 62; Neill-Redhead 2006: 97). Sie trägt für die Einhaltung sämtlicher amtlicher **Sicherheitsvorschriften** Sorge und gibt der Schulversammlung diesbezüglich Gesetze vor (vgl. Appleton 2003: 84). Alle **Personalentscheidungen** werden von der Schulleitung getroffen (vgl. Neill 2011[1960]: 62; Appleton 2003: 85). Sie entscheidet ebenfalls über die **Aufnahme neuer Schüler_innen** und den permanenten **Ausschluss** von Kindern aus Summerhill (vgl. Appleton 2003: 84 f.). Neill berichtet, dass er auch ab und an Kinder mit sozialen und emotionalen Problemen dem Tribunal der Selbstverwaltung entzieht, um diesen Fall individuell zu behandeln (vgl. Neill 2011[1960]: 63).

Um Cliquenbildungen entgegenzuwirken übernimmt das Lehrpersonal ohne Einbeziehung der Kinder die **Schlafzimmereinteilung** (vgl. Appleton 2003: 84).

2.4.6 Sonderfall Selbstauflösung und Gesetzlosigkeit

Wie ernst Summerhill die Souveränität der Selbstverwaltung und auch den Grundsatz der Praxisorientiertheit nimmt, zeigt sich in einem Sonderfall, der sich bereits mehrmals ereignet hat: die Schulversammlung kann beschließen, alle bestehenden Gesetze zu streichen und sich gegebenenfalls auch selbst aufzulösen. Es folgt eine Periode von Gesetzlosigkeit, bis sich eine neue Selbstverwaltung etabliert und neue Gesetze beschließt bzw. alte re-installiert (vgl. Neill 2011[1960]: 28 f., Appleton 2003: 86-88). Neill berichtet, einmal eine solche Periode selbst provoziert zu haben, nachdem sich niemand für die Wahlen aufstellen lassen wollte; er ernannte sich kurzerhand zum Diktator und alle Gesetze verloren ihre Gültigkeit. Doch anstatt sich aktiv um die Leitung der Schule zu kümmern und die Aufgaben der Selbstverwaltung zu übernehmen, entschied er sich dafür, tatenlos zuzusehen wie diese Gesetz- und Strukturlosigkeit sich auf die Schulgemeinschaft auswirkte, um so der Schulgemeinschaft die Vorzüge der basisdemokratischen Selbstverwaltung vorzuführen (vgl. Neill 2011[1960]: 28). Auch Appleton erwähnt, dass es in Summerhill mehrere Male Phasen solcher selbst-aufgelegten Gesetzlosigkeit gab, während der die Schulversammlung, oft ausgelöst durch ein Desinteresse an den Fragen und Aufgaben der Selbstverwaltung, sämtliche bestehenden Regeln mit einem einzigen Beschluss abschaffte (Appleton 2003: 86). Er berichtet eingehend von einer solchen Phase während seiner Dienstzeit in den 1990er Jahren: Kinder blieben nächtelang auf, begannen in der Schule zu rauchen, fuhren mit Rädern im Haus umher, brachen in das Lehrerzimmer und Kühlräume ein und beschallten die ganze Nacht die Schule mit Musik, bis die teure Musik-Anlage schließlich zu Bruch ging. Dieser Zustand habe nach einigen Wochen alle Mitglieder der Schule so gestört, dass nach und nach alte Gesetze wieder eingeführt wurden. (vgl. Appleton 2003: 86 f.). Appleton beschreibt, dass diese Gesetzlosigkeit retrospektiv eine so abschreckende Wirkung auf die Schüler_innen hat, dass sie andere Kinder, die eine solche Phase noch nicht erlebt haben, davon abhalten, ein solches Experiment wieder herbeizuführen (vgl. Appleton 2003: 88); ein Schüler soll jene Phase als seine schlimmste Zeit in Summerhill bezeichnet haben (vgl. Appleton 2003: 88). Diese gesetzlosen Phasen sollen also letztendlich erzieherisch eine Wertschätzung der gemeinsam etablierten Ordnung vermitteln.

2.5 Abschließende Bemerkung zur Selbstverwaltung in Summerhill

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die teils ungenauen Aussagen über die Selbstverwaltung in Summerhill sich gegenseitig soweit ergänzen, dass sie insgesamt ein kongruentes Bild ihrer wichtigsten und konstantesten Elemente liefern und einen nachvollziehbaren Eindruck über ihre Arbeitsweise vermitteln. Die vermeintlichen Widersprüchlichkeiten in den Quellen belegen die strukturelle Beweglichkeit, die das Selbstverwaltungssystem von Summerhill bietet: es wird ständig den aktuellen Bedürfnissen der Schule angepasst. Die Perioden von selbstaufgelegter Gesetzeslosigkeit bezeugen, dass es innerhalb des Kompetenzbereichs der Selbstverwaltung keine unabänderliche Verfassung bzw. unumgehbare politische Konventionen oder ungeschriebene Tabus gibt: jeder Arbeitsgrundsatz, jede politische Konvention der Selbstverwaltung, ja sogar Überzeugungen der Schulleitung stehen (zumindest theoretisch) zur Diskussion. Daher ist es nicht so wichtig, wie viele Committees es aktuell in Summerhill gibt und ob diese weisungsgebunden arbeiten oder nicht – wichtig ist, dass es eine Struktur gibt, die binnen weniger Tage eine Diskussion und Entscheidung ermöglicht, bei der alle Mitglieder der Schule gleiche Rechte besitzen. Um diese Struktur auch tatsächlich nutzbar zu machen, wird dem Selbstverwaltungsapparat hohe Priorität eingeräumt, und zwar *zeitlich* (es gibt mehrere Versammlungen pro Woche (vgl. Appleton 2003: 75,81; Neill-Redhead 2006: 93)), *inhaltlich* (bei außerordentlichen Versammlungen muss jede andere Aktivität zurückstehen (vgl. Appleton 2003: 79)) und *räumlich* (sie finden im Zentrum der Schule statt (vgl. Appleton 2003: 74)). Die zahlreichen Anekdoten aus Schulversammlungen in den Quellen von Neill, Appleton und Neill-Redhead zeugen davon, dass diese Struktur von Lehrenden wie Schüler_innen intensiv genutzt wird. Der dadurch verursachte schnelle Wandel der Selbstverwaltung und ihrer Regeln kann nur punktuell von Schulmitgliedern für die Außenwelt festgehalten und publiziert werden. Das stellt die wissenschaftliche Beobachtung der Strukturen der Selbstverwaltung in Summerhill vor gewisse Herausforderungen und kann auch eine Kritik daran erschweren.

3. Kritische Perspektiven auf die Selbstverwaltung in Summerhill anhand von Marcuses *Repressive Toleranz*

Nach der Beschreibung der Selbstverwaltung wirft diese Arbeit kritische Perspektiven auf Summerhill als Schulmodell, um es so aus seiner etwas isolierten Position als umgesetzte Utopie zu holen und wieder in aktuelle Debatten um Schulentwicklung einzubringen. Die Hauptaufmerksamkeit wird dabei dem emanzipatorischen Potenzial von Summerhills basisdemokratischem Selbstverwaltungssystem gelten, denn einerseits findet darüber in der für diese Arbeit beachtete Literatur keine kritische Diskussion statt, und andererseits erfordert die verstärkte und noch relativ neue Forderung nach direkter Demokratie von rechtsextremen Parteien (vgl. FPÖ 2011: 7; AfD 2016: 4) auch eine kritische Beleuchtung der demokratischen Schule.

Im ersten Teilkapitel wird darauf eingegangen, welche kritischen Perspektiven es auf die Summerhill-Selbstverwaltung bereits gibt, warum weitere kritische Positionen notwendig sind und wie Herbert Marcuses Essay *Repressive Toleranz* (1966) dabei eingesetzt werden kann. Im zweiten Teilkapitel wird das Essay vorgestellt. Anschließend werden in drei weiteren Teilkapiteln die Hauptargumentationsstränge aus *Repressive Toleranz* zusammengefasst, und zwar Marcuses Idealvorstellung einer freien, gleichen und demokratischen Gesellschaft (Kap. 4.3), die von ihm identifizierten Hindernisse auf dem Weg in diese Utopie (Kap. 4.4), und seine Lösungsansätze, wie diese Hürden abzubauen seien (Kap. 4.5). In jedem Teilkapitel werden zuerst Marcuses Ansätze und Argumente vorgestellt, und anschließend jeweils im Bezug auf Summerhills Schulpraxis diskutiert. Dabei ist stellenweise zu differenzieren, in wieweit Summerhill einem Ideal von Marcuse nachkommen will (Ideal) bzw. nachkommen kann (Realität) und ob die Summerhill-Schule ein Marcuse-Ideal nur innerhalb der eigenen Gemeinschaft umsetzt, oder auch innerhalb der Gesellschaft, deren Teil sie ist. Abschließend wird resümiert.

3.1 Kritische Perspektiven auf die Selbstverwaltung in Summerhill

3.1.1 Kritische Perspektiven auf die Selbstverwaltung in der Summerhill-Literatur

In den fünfzehn Essays in *Summerhill: Pro und Contra* (Weidle 1971) finden sich auf beiden Seiten sowohl polarisierte bis polemische Beiträge als auch differenzierte Analyse und solidarische Kritik³². Dabei beschäftigen sich die Autor_innen jedoch eher mit anderen Merkmalen Summerhills als der Selbstverwaltung: die gesellschaftlichen Umbruchsversuche der 1960er Jahre sind für sie unmittelbar gegenwärtig und so widmen sich die Beiträge verstärkt den zentralen Diskussionsfeldern dieser Epoche: Sexualmoral, Elternautorität und der Beurteilung einer kapitalistischen, leistungsorientierten Gesellschaft. Summerhills Selbstverwaltung wird in den wenigsten Beiträgen ausdrücklich erwähnt: Der *unschooling*-Proponent John Holt streift das Thema lediglich (vgl. Holt 1970: 79). Auch im Beitrag von Michael Rossman, der als wichtige Figur der damaligen kalifornischen Studierendenbewegung galt (vgl. Rossman 1971: 119), wird die Selbstverwaltung nur implizit angesprochen (vgl. Rossman 1970: 121). Ernst Papanek, der in seinen Heimen für straffällig gewordene Jugendliche selbst ein Selbstverwaltungssystem implementiert hatte, möchte sich in seinem Beitrag ausdrücklich nicht auf eine Bewertung der Summerhill-Selbstverwaltung einlassen, betont allerdings, dass in seinen Einrichtungen weder Gerichtsverhandlungen veranstaltet, noch Strafen verhängt wurden (vgl. Papanek 1971: 142). Goodwin Watson, damals emeritierter Professor für Sozialpsychologie und Pädagogik an der Columbia-Universität, identifiziert eine „demokratische Gemeinschaft“ (Watson 1970: 152) als den letzten von fünf Grundsätzen, die Neills Pädagogik seiner Ansicht nach kennzeichnen, doch konzentriert sich anschließend ganz auf den Entwurf einer selbstverwalteten Hochschule (vgl. Watson 1970: 153 ff.). In *Pro und Contra* erwähnen also Neills Befürworter die Selbstverwaltung nur *en passant* positiv, während sich seine Kritiker_innen lieber mit für sie brisanteren Kontroversen beschäftigen.

Auch in der aktuelleren Literatur wird Summerhills Selbstverwaltung neutral bis positiv betrachtet.

³² Vieles spricht dafür, *Pro und Contra* inzwischen eher als historisches Dokument als Analyse zu betrachten; nicht nur die verbalen Ausfälle des konservativen Schulinspektors Rafferty (1971: 13-25), sondern auch Watsons und Rossmans Berufung auf den in der US-amerikanischen Studierendenbewegung der 1960er Jahre weit verbreiteten Text *The Student as Nigger* von Jerry Farber (1967) verwundern aus heutiger Sicht (vgl. Rossman 1971: 122 f.; Watson 1971: 153)

Skiera bleibt in seiner *Kritischen Einführung in die Reformpädagogik*³³ (2003) gegenüber der Selbstverwaltung deskriptiv: er beschreibt Mitbestimmung als das konstitutive Merkmal der Freien Alternativschulen: „Erziehung *in Freiheit* ist als Chiffre einer radikalen Ethik der Partizipation aufzufassen.“ (Skiera 2003: 331, Hervorhebung im Original); die praktizierte Mitbestimmung führe die Schüler_innen zur Selbstbestimmung (vgl. ebd.). Kamp stellt die These auf, dass die Auslagerung von sanktionierenden Handlungen an die gesamte Gruppe gut dazu geeignet sei, um eine positive Übertragungsbeziehung zwischen den Pädagog_innen und den Schüler_innen zu schaffen, welche sich auf Kinder mit sozialen und emotionalen Problemen heilsam auswirke (vgl. Kamp 2006b: 124); zudem vermutet er in der Selbstverwaltung Summerhills eine für diese Kinder angeblich essentielle Erziehung zum Ungehorsam (vgl. ebd.: 117), die wiederum eine Grundvoraussetzung für freie demokratische Gesellschaften sei (vgl. ebd.: 124), aber er verfolgt diese Ansätze nicht weiter. Eine kritische Betrachtung des emanzipatorischen Potenzials von Summerhills Selbstverwaltung bleibt in den genannten Quellen also aus.

3.1.2 Demokratiekritik aus *Repressive Toleranz* als Kritik an Summerhill

Einen wichtiger Anlass, sich mit Basisdemokratie in der Schule kritisch zu beschäftigen, ist die Ambivalenz von direkter Demokratie und Mehrheitsbeschlüssen. Aktuell zeigen erstarkende rechtspopulistische bis rechteextreme Parteien und Bewegungen in Europa, dass der Wunsch nach direkter Demokratie nicht zwingend mit emanzipatorischen Bestrebungen einhergehen muss, sondern, befeuert von medialen Verzerrungen, ebenso darauf abzielen kann, Minderheiten weiter zu marginalisieren und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu schüren. Seit Rechtsextremist_innen auf linke Protestkultur zurückgreifen (vgl. Bruns et al. 2014), antifaschistische Widerstandskämpfer_innen zitieren bzw. vereinnahmen (vgl. Süddeutsche Zeitung 2013) und (wie auch die Linke) tiefes Misstrauen in die Medien und die Autonomie von Mensch äußern, besteht die Gefahr eines Relativismus und einer Umwidmung emanzipatorischer Ideen und Kritiken wie etwa auch der Basisdemokratie, die kurzerhand auf den Volksentscheid nach Schweizer Modell gestützt wird (vgl. FPÖ 2011: 7, AfD 2016: 4).

³³ Der gesamte Titel lautet: *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung*

Repressive Toleranz (Marcuse 1966) ist ein präziser Gratwanderer in dem oben beschriebenen Feld der Demokratiekritik: die Massenmedien anklagend ruft der Text zum Protest gegen die Mehrheitsgesellschaft auf, ohne jemals für die oben genannten rechten Bewegungen zitabel zu werden, gegen die er sich klar positioniert. Er widmet sich dabei besonders der Rolle oppositioneller Kräfte und räumt gerade der Erziehung hohe Chancen ein, den Startpunkt für eine umfassendere Emanzipation zu bilden (vgl. Marcuse 1966: 122); daher sind Argumentationen Marcuses gut geeignet, um Summerhills demokratische Erziehungspraxis zu beleuchten und Grenzen und Möglichkeiten des emanzipatorischen Potenzials einer basisdemokratisch-selbstverwalteten Schule aufzuzeigen. Die fast gleichzeitige Erscheinungszeit des Textes mit *Theorie und Praxis* weist darauf hin, dass es einen *common ground* für die Diskussion des Summerhill-Konzepts mit Argumenten aus *Repressive Toleranz* gibt: das Essay stellte eine wichtige Inspiration der 68er-Bewegung dar (vgl. Sievers 2004), welche auch die Schulpraxis von Summerhill rezipierte und befürwortete (vgl. Weidle 1971). Auch die Praxisorientiertheit des Textes bietet eine Parallele zu Summerhills vehement geäußerten Praxisanspruch (vgl. diese Arbeit: Kap 2.4.1) – wobei bedacht werden muss, dass praktische Ansätze für eine demokratische Schule wesentlich konkreter ausformuliert werden können als praktische Ansätze für die Umsetzung der idealen demokratischen Gesellschaft. Es muss in diesem Zusammenhang auch festgehalten werden, dass Marcuse eine *Gesellschaftskritik* ausspricht, während Summerhill eine *Gemeinschaft* ist, weswegen nicht alle Argumente sinnvoll übertragen werden können; da es jedoch eine *demokratische* Gemeinschaft ist, ist *Repressive Toleranz* dennoch hilfreich, um Potenziale wie Grenzen dieser Schulpraxis aufzudecken.

Argumentationen aus Marcuses Essay liefern dazu manchmal zwei Perspektiven: sie bieten zum einen eine Sicht auf die demokratisch-mehrheitsentscheidende Gemeinschaft innerhalb der Schule selbst, zum anderen beleuchten sie Summerhills Rolle als Mitglied einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Wo es in der Diskussion erforderlich ist, wird hier differenziert. Dabei können lediglich die Ansprüche der Institution an sich selbst und deren Umsetzung beachtet werden; welche Auswirkungen eine Summerhill-Erziehung auf die Biografie von Schüler_innen hat, kann allenfalls empirisch untersucht werden. Da die empirische Beforschung von Summerhill-Absolvent_innen mit erheblichen Problemen verbunden ist (vgl. Kamp 2006a: 444 f.) und umfangreichere Studien bereits weit in der Vergangenheit liegen, werden Aussagen aus der empirischen Summerhill-Forschung in

dieser Arbeit nicht herangezogen. In der Diskussion wird versucht, Selbst-Anspruch und Realität in Summerhill bestmöglich zu trennen. In den Berichten von Lehrenden bzw. der Schulleitung lässt sich allerdings stellenweise Ideal und Realität nicht klar trennen, da es möglich ist, dass die Autor_innen eine idealisierende Sichtweise auf die Realität einnehmen.

3.2 Marcuses Essay *Repressive Toleranz*: ein Überblick

Der deutsch-US-amerikanische Philosoph, Politologe und Soziologe Herbert Marcuse (1898-1979) gilt neben Max Horkheimer und Theodor W. Adorno als einer der wichtigsten Denker der Kritischen Theorie (vgl. Schwandt 2010: 53), die am Frankfurter Institut für Soziale Studien vertreten wurde. Das bis heute existierende Institut wurde 1932 gegründet (vgl. ebd.: 12) und emigrierte 1934 zeitweise in die USA (vgl. ebd.: 84). Im Gegensatz zu Horkheimer und Adorno kehrte Marcuse in der Nachkriegszeit nicht dauerhaft nach Deutschland an das Institut für Sozialforschung zurück, sondern setzte seine Karriere in den USA fort (vgl. ebd.: 212).

Während der Proteste der 1968er Jahre zeigten sich die Vertreter der Frankfurter Schule durchaus solidarisch, aber keiner beeinflusste die linke Studierendenbewegung so stark wie Marcuse (vgl. Sievers 2004: 14). 1965, kurz vor Beendigung einer Professur an der Brandeis University in Massachusetts widmete Marcuse seinen dortigen Studierenden ein Essay namens *Repressive Toleranz*, das einer der wichtigsten Texte der 68er-Bewegung werden sollte (vgl. Sievers 2004, Ebbinghaus 2008). Seine Solidarität mit oppositionellen Bewegungen kommt in diesem kurzen Text deutlich zum Ausdruck und inspirierte die Studierendenbewegungen in den USA und Europa. Die Thematik und Struktur des Essays wird im Folgenden zur Orientierung kurz erläutert; die genauere Bearbeitung des Inhalts erfolgt allerdings erst jeweils zu Beginn der folgenden Teilkapitel. Eine vertiefende Lektüre des Originaltextes ist zur besseren Nachvollziehbarkeit dieser Arbeit in jedem Fall zu empfehlen.

Marcuses Essay *Repressive Toleranz* wurde 1965 gleichzeitig mit weiteren Texten von Robert Paul Wolff und Barrington Moore geschrieben und 1966 in dem Band *Kritik der reinen Vernunft* veröffentlicht. Es ist 36 Seiten lang; nach einer Einleitung, in der Marcuse auf knapp einer Seite die Absicht seiner Untersuchung und seine Ergebnisse vorstellt, beginnt ein in zwei Hälften gegliederter Text. In der ersten Hälfte misst Marcuse seine Analyse des gesellschaftlichen und politischen *Status*

quo in der fortgeschrittenen Demokratie an seinem Ideal von Demokratie; in der zweiten Hälfte deutet er Wege an, wie dieses Ideal erreicht werden könnte. Dabei entwickelt er durchaus praktische Ansätze, vertieft und bezieht sich aber auch immer wieder auf theoretische Argumentationen aus dem ersten Teil. Er schließt mit einem Resümee von knapp zwei Seiten, in dem er zur Toleranz des Widerstands gegen die herrschenden Machtverhältnisse aufruft.

Die zahlreichen Rück- und Querbezüge in Marcuses Argumentation können den Text als in sich verschlungen erscheinen lassen, was eine Zusammenfassung des Textes erschwert. Er macht auf Interdependenzen aufmerksam, die nicht hierarchisiert werden können, sondern jeweils als Glieder einer in sich geschlossenen Argumentationskette erscheinen, an die sich an mehreren Stellen weitere (wiederum interdependente) Argumentationen fügen. Um der Diskussion im folgenden Teilkapitel eine nachvollziehbarere Struktur zu verleihen, wird der Text in den folgenden Teilkapiteln dennoch in drei Argumentationsstränge gegliedert, zu Beginn jeweils zusammengefasst, und anschließend mit Summerhills Erziehungspraxis diskutiert. Der erste Teil der Diskussion widmet sich Marcuses Utopie einer idealen demokratischen Gesellschaft; der zweite Teil seiner Analyse, welche Machtmechanismen dieser Utopie seiner Ansicht nach im Wege stehen; der dritte Teil seinen Ansätzen, wie diese Hürden überwunden werden könnten. Nach der Diskussion werden die wichtigsten Ergebnisse dieses Kapitels zusammengefasst.

3.3. Frei, gleich und fortschrittlich: Marcuses demokratische Gesellschaftsutopie in der Diskussion mit Summerhills Schulpraxis

Im ersten Teilkapitel der Diskussion soll nachgezeichnet werden, was Marcuse unter einer idealen demokratischen Gesellschaft versteht und anschließend erörtert werden, inwiefern Summerhill dieses Ideal umsetzen will und kann. Dabei stehen zwei Merkmale von Marcuses Demokratie-Utopie im Mittelpunkt: die Praxis der freien und gleichen Diskussion und die Fortschrittlichkeit.

3.3.1 Marcuses demokratische Gesellschaftsutopie

Marcuse skizziert in seinem Essay die Utopie einer freien, demokratischen und fortschrittlichen Gesellschaft. Seine Argumentation basiert dabei auf der Grundannahme, dass es „eine objektive

Wahrheit *gibt*“ (Marcuse 1966: 101, Hervorhebung im Original), etwas universell Richtiges und Gute, das „zur Verbesserung des Loses der Menschen getan werden sollte“ (ebd.). Er stellt einen bestimmten Zusammenhang zwischen Wahrheit und Freiheit her: nur, wer in Freiheit lebt, kann die Wahrheit aufdecken; die Wahrheit wiederum setzt der Freiheit die notwendigen Grenzen (vgl. Marcuse 1966: 98).

Freie und gleiche Diskussion

Die Freilegung der Wahrheit, also dessen, was „zur Verbesserung des Loses der Menschen getan werden sollte“ (Marcuse 1966: 101), soll bei Marcuse durch gemeinsame Diskussion der Menschen untereinander ermittelt werden: „es muss enthüllt werden, indem das gegebene Material „durchschnitten“, „aufgespalten“, „zerbrochen“ (*dis-cutio*) wird – wodurch Recht und Unrecht, Gut und Schlecht, Richtig und Falsch auseinandergehalten werden.“ (Marcuse 1966: 101). In Anlehnung an den liberalistischen Philosophen John Stuart Mill (1806-1873) nennt Marcuse diesen Prozess „freie und gleiche Diskussion“ (Marcuse 1966: 97). Es gibt also zwei Bedingungen für die zielführende Freilegung der Wahrheit durch Diskussion: sie muss *gleich*(berechtigt) stattfinden, als „Diskussion, die a priori keine Gruppe, kein Individuum ausschließt“ (Marcuse 1966: 101), und die Diskutant_innen müssen *freie* Individuen sein: Unabhängig denkende Menschen, die zwischen Heteronomie und Autonomie unterscheiden können und fähig sind, „auch gegen die eingerichtete Autorität und Meinung“ (ebd.) und „frei von geistigen Drill, Manipulation, äußerer Autorität“ (Marcuse 1966: 104) eigene Ansichten zu bilden (vgl. Marcuse 1966: 101 f.). Dabei ist bei Marcuse das wirklich freie Individuum nicht isoliert, sondern ein soziales Wesen: „(...) das Subjekt dieser Autonomie ist niemals das zufällige, private Individuum als das, was es gegenwärtig oder zufällig gerade ist; vielmehr das Individuum als ein menschliches Wesen, das imstande ist, *frei zu sein mit den anderen*.“ (Marcuse 1966: 98, Hervorhebung ALB).

Marcuse sieht allerdings auch Einschränkungen für freie und gleiche Diskussion vor. Mill bezeichnet jene, die noch nicht reif genug sind, um sich durch freie und gleiche Diskussion weiterzuentwickeln, als Barbaren, die erst mittels einer despotischen Herrschaft zur Freiheit geführt werden können (vgl. Mill, zit. n. Marcuse 1966: 97); diese Idee verwendet Marcuse in seiner Argumentation weiter: er fordert zwar keine despotische Herrschaft, aber immerhin die „demokratische erzieherische Diktatur

freier Menschen“ (Marcuse 1966: 117), die eine parteiliche, befreiende Intoleranz übt, wenn „Freiheit und Glück selbst auf dem Spiel stehen“ (Marcuse 1966: 99). Auf die Praxis der befreienden Toleranz und Intoleranz wird unter Kap. 4.5 noch näher eingegangen.

Fortschrittlichkeit

Für Marcuse ist Freiheit nie ein finiter Zustand, den es ein für alle Mal herzustellen gilt, sondern ein gesellschaftlicher Prozess: „Freiheit ist selbst für die freiesten der bestehenden Gesellschaften erst noch herzustellen“ (Marcuse 1966: 98); eine Gesellschaft ist folglich dann fortschrittlich, wenn sie sich in diesem Prozess befindet. Da Marcuses Idee von Freiheit also stets den Weg in die Freiheit beschreibt, kann seine Gesellschaftsutopie schwer vom *Weg zum* Erlangen dieser Gesellschaftsutopie getrennt werden – insofern stellen die Praktiken zur Herbeiführung der Utopie in Kapitel 4.5 stets auch Merkmale und Zustände *in* der Utopie dar; umgekehrt sind die in diesem Kapitel umrissenen Ideale der Utopie gleichzeitig Praktiken, um sie herbeizuführen.

Marcuse argumentiert, dass sich Fortschritt definieren und von Regression „rational auf empirischem Boden“ (Marcuse 1966: 116) unterscheiden lasse: „Die realen Möglichkeiten menschlicher Freiheit sind relativ zur erreichten Zivilisationsstufe. Sie hängen von den auf der jeweiligen Stufe verfügbaren materiellen und geistigen Ressourcen ab, und lassen sich weitgehend quantifizieren und berechnen.“ (ebd.). So folgert er, dass die der aktuellen Entwicklungsstufe entsprechenden Freiheiten besonders in der Beförderung der „Chance eines Friedens“ (ebd.), in der „Befriedigung der Bedürfnisse, die nicht von Armut, Unterdrückung und Ausbeutung lebt“ (ebd.) und in einer gerechteren Ressourcenverteilung, also „(...) [den] rationalsten Weisen, diese Ressourcen zu nutzen und das Sozialprodukt bei vorrangiger Befriedigung der Lebensbedürfnisse und mit einem Minimum von harter Arbeit und Ungerechtigkeit zu verteilen“ (ebd.) lägen. Alle Praktiken und Meinungen, die in diese Richtung arbeiten, seien demnach als fortschrittlich erkennbar und zu fördern, während alle Praktiken und Meinungen, die von diesem Ziel wegführen, als regressiv einzustufen und zu unterdrücken seien (vgl. Marcuse 1966: 117). Diese Unterscheidung zwischen Fortschritt und Rückschritt könne allerdings nur von rational und autonom denkenden Menschen getroffen werden (vgl. ebd.).

Marcuse erkennt an, dass schwer vorausgesagt werden kann, ob ein großer geschichtlicher Umsturz

tatsächlich befreienden Fortschritt bringt; es sprächen allerdings historische Wendepunkte dafür, dass zivilisatorischer Fortschritt eher dann entstünde, wenn ein geschichtlicher Wechsel „von einer wirksamen Bewegung ‘von unten‘“ inspiriert und durchgesetzt“ (Marcuse 1966: 119) worden sei; andernfalls seien oft jahrhundertelange Verfallsperioden die Folge gewesen (vgl. ebd.). Bei jeder Massenbewegung solle daher die Frage gestellt werden, in wessen Interesse Kräfte freigesetzt werden (vgl. ebd.).

3.3.2 Marcuses demokratische Gesellschaftsutopie: Bezug auf Summerhill

Im Folgenden soll diskutiert werden, inwieweit Summerhill die erwähnten Ideale von Marcuses Gesellschaftsutopie umsetzt; dabei wird sowohl auf die Schulgemeinschaft, als auch auf Summerhills Rolle in der Gesellschaft eingegangen.

Freie und gleiche Diskussion in Summerhill

Bevor erörtert wird, wie frei und gleich in Summerhill diskutiert werden soll und kann, „müssen kurz die sich unterscheidenden anthropologischen Grundannahmen Summerhills und Marcuses erläutert werden. Anders als Mill (vgl. Marcuse 1966: 97) erkennt Summerhill in Kindern keinesfalls unfreie Barbaren, die zu ihrer eigenen Weiterentwicklung gezwungen werden müssen. Die Schule betrachtet Kinder nicht nur als von sich aus liebenswürdige und gute Wesen, die ein Recht auf Wertschätzung und liebende Fürsorge von Erwachsenen haben (vgl. Neill 2011[1960]: 113), sondern zudem als „von Natur aus verständig und realistisch“ (Neill 2011[1960]: 22) und folglich als mündig; jedes Kind darf mit vollen Rechten an Summerhills Selbstverwaltung teilhaben (vgl. diese Arbeit: Kap. 2.4.1, 2.4.2), und darf, ja muss seine privaten Angelegenheit eigenständig regeln (vgl. diese Arbeit: Kap. 2.1). Gerade die Annahme dieser Mündigkeit soll zu ebendieser erziehen (vgl. Skiera 2003: 331; Neill-Redhead 2006: 86). Damit stellt Summerhill einen Emanzipationsansatz zur Diskussion, den Marcuse in seinem Text nicht einbezogen hat.

In einer Erziehungseinrichtung kann nur mit gewisser Einschränkung von einer absolut freien und gleichen Diskussion gesprochen werden: bei aller Gleichberechtigung im Selbstverwaltungsapparat (vgl. diese Arbeit: Kap. 2.3.1, 2.3.2) gibt Neill zu bedenken, dass ein Erwachsener Kindern in mancher Hinsicht überlegen bleibt und eine Gleichheit somit relativ bleibt (Neill 2011[1960]: 26 f.).

Summerhills Anspruch ist jedoch, die Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen stets gleich ernst zu nehmen, anstatt bei ihnen Angst vor der Autorität Erwachsener zu verursachen (vgl. ebd.). Es wird also angestrebt, die *potenzielle* Gleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern so weit als möglich auszuschöpfen. Zahlreiche Anekdoten sprechen dafür, dass die Schulgemeinschaft diesen eigenen Anspruch einer gleichberechtigten Diskussion über ein für alle erfüllendes Zusammenleben in der Realität auch umsetzen kann: Appleton und Neill berichten von teils langwierigen Entscheidungsprozessen, in denen Schüler_innen und Lehrende gemeinsam ausprobieren, welche Lösungen für einen Konflikt gangbar sind (Appleton 2003: 82, Neill 2011[1960]: 61 f.); dabei werden durchaus auch Lehrende sanktioniert (vgl. Appleton 2003: 76; Neill-Redhead 2006: 75) . Wo die Grenze der potenziellen Gleichheit aller Mitglieder der Summerhill-Gemeinschaft liegt, wird (soweit nicht durch britische Gesetzgebung geregelt) mit den Entscheidungen der Selbstverwaltung einer permanent andauernden Verhandlung unterworfen.

Nun soll Marcuses Diskussion zur Enthüllung der Wahrheit nicht nur von untereinander gleichen, sondern zudem freien Individuen geführt werden (vgl. Marcuse 1966: 101). Summerhill ist in einem hohen Maße bestrebt, negative Einflüsse auf die Autonomie des Kindes zu reduzieren; insbesondere die Eltern stehen im Verdacht, ihre Zöglinge durch offen oder verdeckt geäußerte Erwartungen und Vorstellungen zu beeinflussen (vgl. Neill-Redhead 2006: 84). Reale Umsetzung findet dieser Anspruch besonders durch die Erziehung im Internat: Neill-Redhead spricht in diesem Zusammenhang von einem geschützten „Kinderparadies“ (Neill-Redhead 2006: 84, Übersetzung ALB), ähnlich Peter Pans „Neverland“ (ebd.). Summerhill informiert Eltern nicht durch die Verteilung von Zeugnissen über Leistungen oder Verhalten ihrer Kinder (vgl. Neill-Redhead 2006: 85). Auch bei der Findung des eigenen schulischen Werdegangs wird großer Wert darauf gelegt, dass Schüler_innen diese Entscheidung autonom und ohne konkrete Ermutigung treffen. Dies zeigt sich besonders in der Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuches und in der zurückhaltenden Beratung der Schüler_innen bezüglich ihrer Schulkarriere (Neill-Redhead 2006: 101 f., 102 f.). Trotz der Bemühungen Summerhills, dem Individuum Autonomie zu ermöglichen, ist das freie Individuum selbstverständlich ein abstraktes Ideal, das eine Schule nicht einfach umsetzen kann. Neill-Redhead merkt pragmatisch an, dass Summerhill seine Schüler_innen den Einflüssen von äußeren Erwartungen nie ganz entziehen kann: „Man ist so frei, wie man sich von äußeren Einflüssen fühlt“ (Neill-Redhead 2006: 105,

Übersetzung ALB). Daher wird später in der Diskussion noch darauf eingegangen, welche Hürden der individuellen Autonomie in Summerhill gestellt werden (vgl. diese Arbeit: Kap. 3.4.2).

Marcuses Definition des autonomen Subjekts nicht als privates, losgelöstes Individuum, sondern als soziales Wesen, das imstande ist, „frei zu sein mit anderen“ (Marcuse 1966: 98), deckt sich mit Fromms achtem Neill-Grundsatz (vgl. Fromm 2011 [1960]: 15, diese Arbeit: Kap.1.2). Fromm beschreibt darin das angestrebte Verhältnis des Individuums zu schutzbietenden Autoritäten und der Gesellschaft bzw. Gemeinschaft: „Es [das Kind, Amk. ALB] muss all seine Kräfte darauf richten, Übereinstimmung mit der Welt zu finden, und seine Sicherheit nicht in Unterwerfung oder Beherrschung suchen.“ (Fromm 2011 [1960]: 15). Beschreibungen belegen, dass diese Fähigkeit in der Realität gerade in den Schulversammlungen von allen Mitgliedern Summerhills eingeübt wird (Appleton 2003: 82, Neill 2011[1960]: 61 f.): dort gibt es sowohl die Möglichkeit, die Gemeinschaft umzugestalten (es wird also keine Unterordnung verlangt), als auch die Notwendigkeit, Frustration zu ertragen, wenn ein Anliegen oder das eigene Verhalten keinen Zuspruch der Gemeinschaft findet (Beherrschung wird ebenso wenig akzeptiert).

Während Summerhill durch eine Reihe radikaler Alleinstellungsmerkmale also durchaus die ‚freie und gleiche Diskussion‘ innerhalb der Schulgemeinschaft fördert, stehen Summerhill-Mitgliedern – wie allen übrigen Menschen auch – bei der Teilnahme an freier und gleicher Diskussion in der Gesellschaft zahlreiche Hürden im Weg (vgl. diese Arbeit: Kap. 3.4). Da für Marcuse das Subjekt nur dann frei ist, wenn es ‚frei mit den anderen‘ sein, also sich sozial verhalten kann (vgl. Marcuse 1966: 98), ist es zur Erreichung seines Ideals nicht ausreichend, eine freie und gleiche Diskussion nur innerhalb einer abgeschotteten Gemeinschaft zu etablieren. Es bleibt allerdings fraglich, inwieweit Summerhill überhaupt anstrebt, jenseits der eigenen Institution an freier und gleicher Diskussion teilzunehmen bzw. zu einer solchen Teilnahme zu erziehen. Erklärtes Ziel des geschützten Aufwachsens als autonomes Individuum in Summerhill ist nämlich ein persönlicher therapeutischer Nutzen – Neill spricht in diesem Zusammenhang häufig davon, dass Summerhill *glückliche* Kinder hervorbringen soll: „Ich sehe meine Aufgabe nicht in erster Linie in der Änderung der Gesellschaft, sondern darin, wenigstens einige Kinder glücklich zu machen.“ (Neill 2011[1960]: 23). Darunter versteht er, dass ein Kind die eigenen Potenziale verwirklichen kann (vgl. Neill 2011[1960]: 23, 41); dass es in einem „offenen Forum der Ideen“ (Marcuse 1966: 103) nach Wahrheit sucht, also danach,

was „zur Verbesserung des Loses der Menschheit getan werden sollte“ (Marcuse 1966: 101), ist keine ausdrückliche Voraussetzung für dieses Glück. Neill räumt zwar ein, dass er nicht an Gesellschaftskritik spart; Bestrebungen, diese aktiv zu verändern, lehnt er jedoch ab als „lebensgefährlich“ (Neill 2011[1960]: 40).

Wie und ob Summerhill-Mitglieder oder -Absolvent_innen in der Realität jenseits der Schule an freier und gleicher Diskussion teilnehmen, ließe sich allenfalls empirisch untersuchen. Kamp spekuliert, dass Summerhill bis jetzt deshalb keine politischen Kämpfer_innen hervorgebracht habe, weil seine ehemaligen Schüler_innen eher dazu tendierten, sich eine Nische in der Gesellschaft zu suchen, während ihnen Streben nach Macht, Status oder Reichtum ebenso wie das Bedürfnis nach Auflehnung fremd sei (vgl. Kamp 2006a: 446); dafür gibt es allerdings keine Anhaltspunkte; es liegen weder Daten darüber vor, ob Summerhill-Absolvent_innen politisch engagiert sind oder nicht, noch darüber, was ihre Beweggründe dafür sind. Für Tatsache, dass keine international prominente politische Figur unter den Summerhill-Absolvent_innen ist, wären zahlreiche Erklärungen jenseits von politischem Desinteresse denkbar.

Abschließend lässt sich sagen, dass es zwar für Summerhill-Mitglieder selbstverständlich ist, innerhalb ihrer Gemeinschaft intensiv an ‚freier und gleicher Diskussion‘ teilzunehmen bzw. jene zu ermöglichen; jenseits der Grenzen der Summerhill-Gemeinschaft ist jedoch eine vergleichbar aktive Partizipation an gesellschaftlichen oder demokratischen Prozessen kein erklärtes Ziel. Ein wichtiger Punkt der Summerhill-Erziehung sei dennoch betont: das Erleben und aktive Teilnehmen an einer möglichst ‚freien und gleichen Diskussion‘ in der Schulgemeinschaft könnte immerhin die Fähigkeit zum Wiedererkennen einer solchen vermitteln, und folglich auch die Fähigkeit, eine Diskussion als unfrei und ungleich zu entlarven – was eine emanzipatorische Errungenschaft für sich darstellen würde.

Fortschrittlichkeit in Summerhill

Die Gemeinschaft von Summerhill erfüllt auf den ersten Blick durchaus Marcuses Idee von Fortschrittlichkeit: bei einem Minimum von Unterdrückung und Zwang und der bestmöglichen Rücksichtnahme auf ihre Bedürfnisse (vgl. Marcuse 1966: 116) können Kinder und Erwachsene dort gemeinsam leben, arbeiten, lernen und spielen (vgl. diese Arbeit: Kap. 1.2, 2.1). Eine Parallele zu

Marcuses Fortschrittsgedanken findet sich besonders auch in der Prozesshaftigkeit, mit der Summerhill das gemeinschaftliche Zusammenleben regelt: so wie Marcuses Suche nach Freiheit ist in Summerhill die Suche nach einem Gemeinschaftsleben, in dem die Bedürfnisse aller bestmöglich berücksichtigt werden, niemals abgeschlossen. Ein ‚Ankommen‘ in der Form von ein für alle Mal gültigen Regeln gibt es nicht: In den Schulversammlungen kann mehrmals pro Woche jedes Anliegen besprochen, jede Regel neu verhandelt werden. Die daraus entstehenden Vereinbarungen werden sofort in der Praxis erprobt; sollte diese Regelung Unzufriedenheit hervorrufen, wird sie erneut verhandelt (vgl. Neill-Redhead 2006: 74). Auch einem Umsturz aller bisher erstellten Schulregeln zugunsten eines kompletten System-Neustarts steht in Summerhill nichts entgegen (vgl. Appleton 2003: 86-88; diese Arbeit Kap. 2.3.6).

Marcuse beschreibt Fortschrittlichkeit allerdings als eine Suche nach Möglichkeiten, Freiheit *relativ zum zivilisatorischen Entwicklungsstand* zu entwickeln und zu erweitern (vgl. Marcuse 1966: 98; 116). Das weist darauf hin, dass bei der Beurteilung der Fortschrittlichkeit Summerhills die Schule nicht nur als Gemeinschaft für sich, sondern auch als Teil der restlichen Gesellschaft betrachtet werden muss, die ja den zivilisatorischen Entwicklungsstand vorgibt durch ihre „verfügbaren materiellen und geistigen Ressourcen“ (Marcuse 1966: 116). Hier lässt sich fragen, ob Summerhills Freiheiten sich wirklich relativ zur *aktuellen* Zivilisationsstufe, oder nicht vielmehr – ganz entsprechend Summerhills Wahlspruch „Founded in 1921. Still ahead of it’s time.“ (Summerhill School 2016a) – eher relativ zu einer *zukünftigen* Zivilisationsstufe verhalten – etwa einer utopischen, postkapitalistischen Gesellschaft, in der das Dogma der Leistungsgesellschaft bereits überwunden wurde. Ob Summerhill mit seiner Utopie-voraussetzenden Erziehung die „Chance eines Friedens“ (Marcuse 1966: 116) oder der „Befriedigung der Bedürfnisse, die nicht von Armut, Unterdrückung und Ausbeutung lebt“ (ebd.) vergrößert, kann nicht eindeutig beurteilt werden, zumal die Schule keine Ambitionen zeigt, sich jenseits von Lobbyarbeit für das eigene Erziehungsmodell gesellschaftspolitisch zu äußern. Dieses Schweigen bzw. der neutrale Ton, den Summerhill gegenüber politischen Ereignissen zeigte³⁴, divergiert deutlich von der Wehrhaftigkeit, die die Schule während ihres Rechtsstreits mit den Erziehungsbehörden im Jahr 2000 an den Tag legte. In diesem Zusammenhang äußerte sich

³⁴ Ein kürzlich auf der Facebook-Seite der Schule publiziertes politisches Statement der Schulleiterin zum Brexit stellt dazu eine Ausnahme dar. Neill-Redhead äußert sich darin allerdings versöhnlich, bleibt betont unparteiisch und fordert auf, das Ergebnis zu akzeptieren ohne den Humor zu verlieren. (Summerhill School 2016d).

Summerhill wesentlich autoritätskritischer bis hin zum Vorwurf des „Autoritarismus“, „Mikrofaschismus“ und „Mobbing“ gegen die Behörde OFSTED (Stronach 2006: 133, Übersetzung ALB). Diese monothematische progressive Betätigung weicht eher ab von Marcuses Idee von Fortschrittlichkeit, die eine Gesellschaft herbeiführen soll, in der alle Menschen selbstbestimmt und nicht an Institutionen versklavt leben können (vgl. Marcuse 1966: 98); progressiven Minderheiten, die für sich und im Rahmen des bestehenden Systems an diesem Fortschritt arbeiten, spricht Marcuse wenig Wirkung zu (vgl. Marcuse 1966: 95; vgl. diese Arbeit: Kap. 3.4.1). Ebenso wenig kann Summerhill als eine „Bewegung ‚von unten‘“ (Marcuse 1966: 119) bezeichnet werden: Zwar befindet sich die Schule insbesondere aufgrund ihrer gelebten Absage an die Leistungsgesellschaft in einer Außenseiterposition und ist dort auch Repression ausgesetzt, jedoch steht ein Besuch der Schule in erster Linie einer privilegierten oberen Mittelschicht offen, die sich nicht nur die besagte Absage, sondern auch das erforderliche Schulgeld leisten kann. Summerwill kann sich trotz seiner fortschrittlichen Schul- und Erziehungsideen auch nicht erwehren, Teil eines nationalen Bildungssystems zu sein, das gerade durch die Stellung der Privatschulen von Elitenbildung geprägt ist und große soziale Ungleichheit produziert (vgl. Kirby 2016: 4).

Während Summerhill also zwar im Hinblick auf die eigene interne Organisation durchaus als fortschrittlich bezeichnet werden kann, nimmt die Institution innerhalb der Gesellschaft eine fortschrittliche Rolle nur begrenzt wahr.

3.4 Verschleierung und unterschiedslose Toleranz: Hindernisse für Marcuses Gesellschaftsutopie in der Diskussion mit Summerhills Schulpraxis

In diesem Teilkapitel soll auseinandergesetzt werden, welche Machtmechanismen Marcuse als Hürden für seine Utopie einer demokratischen, freien und fortschrittlichen Gesellschaft identifiziert und ob bzw. wo diese auch in Summerhill in Erscheinung treten.

3.4.1 Hindernisse für Marcuses Gesellschaftsutopie

Unterschiedslose Toleranz

Wie der Titel bereits andeutet, steht im Mittelpunkt von Marcuses Essay eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Toleranz. Seine Perspektive richtet sich dabei auf einen machtpolitischen Aspekt von Toleranz als Werkzeug von Befreiung oder Unterdrückung; die Duldung von als fremd empfundenen Kulturen, Religionen oder Lebensstilen ist allenfalls sekundär Gegenstand von Marcuses Text.

Eine Erscheinungsform der Toleranz, die Marcuse kritisiert und problematisiert, ist die unterschiedslose Toleranz (vgl. Marcuse 1966: 99)³⁵. Er argumentiert, dass die Idee der Toleranz in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft eine Wandlung erfahren habe: anders als zu Beginn der Neuzeit, als Toleranz noch als „parteiliches Ziel, [als] ein subversiver Begriff und als ebensolche Praxis“ (Marcuse 1966: 93) erschien, diene der Begriff und seine Praxis nun „in vielen seiner wirksamsten Manifestationen den Interessen der Unterdrückung“ (ebd.) und stärke eine „Tyrannei der Mehrheit“ (vgl. Marcuse 1966: 94). Dieser gewandelte Toleranzbegriff zeichne sich aus durch die Beschränkung auf „1. [die] passive Duldung verfestigter und etablierter Haltungen und Ideen, auch wenn ihre schädlichen Auswirkungen auf Mensch und Natur auf der Hand liegt; und 2. als aktive, offizielle Toleranz, die der Rechten wie der Linken gewährt wird, aggressiven ebenso wie pazifistischen Bewegungen, der Partei des Hasses ebenso wie der Partei der Menschlichkeit.“ (Marcuse 1966: 96 f.). Er problematisiert also einerseits das tatenlose Ertragen von im Grunde unerträglichen und nachteiligen Lebensbedingungen, die von einer höheren Macht gestaltet werden, und andererseits das unterschiedslose Gewährenlassen und die Gleichsetzung von Positionen der Menschlichkeit und Menschenfeindlichkeit als lediglich verschiedene Vorlieben in einem zu tolerierenden Meinungsspektrum. Diese unparteiische Toleranz gebe zwar vor, sich zu keiner politischen Seite zu bekennen, schütze damit aber tatsächlich „die bereits etablierte Maschinerie der Diskriminierung“ (Marcuse 1966: 97) und schmälere somit die Chancen auf einen oppositionellen Umsturz zugunsten des Erhalts einer Gesellschaft, die Marcuse als inhuman beschreibt (vgl. Marcuse 1966: 94).

Die Konsequenz, die Marcuse aus diesen Überlegungen zieht, ist die Forderung nach der Praxis einer

³⁵ Marcuse nennt sie auch unparteiische, abstrakte oder reine Toleranz (vgl. Marcuse 1966: 97).

parteilichen, befreienden Toleranz mit progressiven oppositionellen Bewegungen; darauf wird unter Kap. 4.5.1 genauer eingegangen.

Mediale Verschleierungstaktiken

Besonders gravierende negative Auswirkungen auf die selbständige Denkfähigkeit der Menschen und damit eine wahrheitsoffenbarende, freie und gleiche Diskussion haben nach Marcuses Ansicht die Massenmedien. Er prangert ihre Warenförmigkeit an, durch die sie „bloße Instrumente ökonomischer und politischer Macht“ (Marcuse 1966: 106) geworden seien und wirft ihnen den Gebrauch einer Reihe von Verschleierungstechniken vor, durch die sie die Öffentlichkeit verwirren und so die Meinungsbildung beeinflussen. Als Werkzeuge der Herrschaft trügen die Medien zunächst zu einer semantischen Stabilisierung des Sinns der Wörter bei, wodurch die Vielschichtigkeit von Begriffen verdrängt und ihre Bedeutung in eine bestimmte Richtung geeicht werde, welche letztendlich „die Richtung festlegt, in welcher sich ein Denkprozeß bewegt“ (Marcuse 1966: 107).³⁶ Eine weitere mediale Verschleierungstechnik stelle die vorgespiegelte bzw. unverhältnismäßige Ausgewogenheit in der Berichterstattung dar, die unter der Behauptung der Objektivität die Kategorien *wahr* und *falsch* zu einer subjektiven Ansichtssache oder Frage der Toleranz verkläre: „Ferner wird bei Debatten in den Massenmedien die dumme Meinung mit demselben Respekt behandelt wie die intelligente, der Ununterrichtete darf ebenso lange reden wie der Unterrichtete, und Propaganda geht einher mit Erziehung, Wahrheit mit Falschheit.“ (Marcuse 1966: 105). Als dritte mediale Verschleierungstaktik nennt Marcuse eine verwirrende Art der Aufmachung von Nachrichten, bei der „prächtig(e) Annoncen und unabgeschwächtes Grauen“ (Marcuse 1966: 108) neben- bzw. zueinander präsentiert werden; diese diene dazu, besorgniserregende Nachrichten zu neutralisieren und zu bagatellisieren (vgl. Marcuse 1966: 108 f.). Diese medialen Techniken führen laut Marcuse dazu, dass die Menschen ständig unterschwellig beeinflusst würden und stellen somit ein Angriff auf deren Autonomie dar: „Die dieser Unparteilichkeit ausgesetzten Menschen sind keine *tabulae rasae*, sie werden geschult von den Verhältnissen, unter denen sie leben und denken und über die sie nicht hinausgehen.“ (Marcuse 1966: 110).

³⁶ Ein Beispiel hierfür wäre das Wort Toleranz selbst.

Oppositionelle Bewegungen und Gruppen

Ein weiteres Hindernis für die Emanzipation der Gesellschaft ortet Marcuse in Gruppen und Bewegungen, die zwar oppositionelle Ansichten vertreten, aber darauf vertrauen, dass diese sich ohne größere Umstürze durchsetzen ließen (vgl. Marcuse 1966: 95, 103). Innerhalb der von ihm als repressiv bezeichneten Gesellschaft seien nämlich auch progressive Initiativen bereits in dem Maße korrumpiert, in welchem sie sich an deren Regeln und Gesetze halten: „So drohen in einer repressiven Gesellschaft selbst fortschrittliche Bewegung in dem Maße in ihr Gegenteil umzuschlagen, wie sie die Spielregeln hinnehmen. (...) Die Ausübung politischer Rechte (wie das der Wahl, das Schreiben von Briefen an die Presse, an Senatoren usw. (...)) in einer Gesellschaft totaler Verwaltung dient dazu, diese Verwaltung zu stärken, indem sie das Vorhandensein demokratischer Freiheiten bezeugt, die in Wirklichkeit jedoch längst ihren Inhalt geändert und ihre Wirksamkeit verloren haben. In einem solchen Falle wird die Freiheit (...) zu einem Instrument, die Knechtschaft freizusprechen.“ (Marcuse 1966: 95). Durch ihre Aktivitäten weisen solche Gruppen also ein Vorhandensein gewisser demokratischer Freiheiten nach und erwecken fälschlicherweise den Eindruck, als könne die Veränderung der gesellschaftlicher Strukturen und Werte jederzeit auf bürokratisch-demokratischem Wege herbeigeführt werden. Marcuse hält das allerdings für einen Irrtum: die Manipulation des unabhängigen Denkens und die Ungleichheit der Machtverhältnisse seien dafür bereits zu weit fortgeschritten (vgl. Marcuse 1966: 103 f.). Veränderungen, die im Rahmen dieser begrenzten demokratischen Freiheiten doch umgesetzt werden konnten, hält Marcuse für wenig wertvoll: „Welche Verbesserung auch „im normalen Gang der Ereignisse“ und ohne Umwälzung eintreten mag, unter diesem Umständen wird sie eine Verbesserung sein, die in der von den partikulären Interessen bestimmten Richtung liegt, die das Ganze kontrollieren.“ (Marcuse 1966: 105). Selbst Gruppen mit nicht nur reformistischen, sondern deutlich umstürzlerischen Ansätzen seien hilflos angesichts dieser etablierten Machtmechanismen: zwar dürfen auch sie im Rahmen ihrer schmalen bürgerlichen Rechte für ihre radikalen Anliegen eintreten, doch können sie in einer geistig gleichgeschalteten und materiell gesättigten Gesellschaft niemals eine interessierte Mehrheit für diese finden (vgl. Marcuse 1966: 105). Ihr Handlungsspielraum sei dadurch stark begrenzt: „Die Idee verfügbarer Alternativen verflüchtigt sich in eine äußerst utopische Dimension, in der sie auch beheimatet ist.“ (Marcuse 1966: 104).

3.4.2 Hindernisse für Marcuses Gesellschaftsutopie: Bezug auf Summerhill

Unterschiedslose Toleranz in Summerhill

Es wurde bereits diskutiert, dass Marcuses Definition von Fortschritt auch Kritik an Summerhill offenlegt; in diesem Zusammenhang wurde erwähnt, dass die Schule keine bzw. neutrale Positionen zu gesellschaftspolitischen Themen äußert (vgl. diese Arbeit: Kap. 3.3.2). Die Praxis einer unterschiedslosen Toleranz kennzeichnet jedoch mehr als eine Zurückhaltung bei gesellschaftspolitischen Themen: sie ist eine aktiv produzierte Neutralität, die eine dahinter liegende Position verschleiert (vgl. Marcuse 1966: 96 f.). Die kontroversen Diskussionen, die Summerhill ab den 1960er Jahren unter Fachleuten auslösen konnte (vgl. Weidle 1971), sind bereits ein Anzeichen dafür, dass Summerhill zwar eine liberale, aber kaum neutrale, unterschiedslos tolerante Positionen vertritt. Bei aller gesellschaftspolitischen Zurückhaltung propagiert Summerhill ein Erziehungsmodell, dem – auch wenn sich Summerhill verwehrt, Kindern moralische Vorschriften zu machen (vgl. Neill 2011[1960]: 231-240, Neill-Redhead 2006: 94) – Werte wie Gleichheit, Selbstbestimmung und Verantwortung für das Wohl der Gemeinschaft eingeschrieben sind und Angriffe auf diese Werte nicht geduldet werden (vgl. diese Arbeit: Kap. 3.5.2). Die Schule zögert nicht, „sich zu einer Seite zu bekennen“ (Marcuse 1966: 97) – sie will Partei für das Kind ergreifen: „Wir müssen auf der Seite des Kindes sein.“ (Neill 2011[1960]: 125). Diese Position soll auch das Gemeinschaftsleben innerhalb der Institution formen. Doch selbst diese Parteilichkeit mit dem Kind ist nicht von unterschiedsloser Toleranz geprägt: Summerhill stellt klar, dass er kein Anhänger einer Laissez-faire-Erziehung ist, sondern gegenseitige Rücksichtnahme, Empathie und die Wahrung persönlicher Grenzen die Grundlagen des Zusammenlebens in Summerhill bilden (vgl. Neill 2011[1960]: 159, 314, 321; Neill-Redhead 2006: 90; diese Arbeit Kap. 1.2.6). In wieweit Summerhill parteiliche Toleranz und Intoleranz übt, wird in Kap. 3.5.2 noch erörtert.

Mediale Verschleierungstaktiken in Summerhill

Summerhill scheint Marcuses pessimistische Sicht auf die Medien weniger zu teilen; häufige Medienauftritte Neills (vgl. Kamp 2006b), regelmäßig erscheinende würdigende Artikel in Qualitätszeitungen (vgl. Der Spiegel 2007; The Independent 2008; Der Standard 2010; The Guardian 2011; The Independent 2011; SZ-Magazin 2012; The Guardian am 27.5.2013), sowie ein Spielfilm

über Summerhill (BBC 2008)³⁷ zeugen davon, dass die Schule mediale Aufmerksamkeit durchaus für sich zu nutzen weiß. Summerhill zeigt sich zudem aufgeschlossen gegenüber digitalen Technologien und Medien und soll eine der ersten Schulen gewesen sein, die Schüler_innen Computer mit Internetzugang zur Verfügung gestellt habe (Neill-Redhead 2006: 156). Weder die Nutzung des Internets noch die Beliebtheit von Mobiltelefonen stelle dabei die Schule vor große erzieherische Dilemmata (Neill-Redhead 2006: 157 f).

Der von Marcuse formulierte enge Zusammenhang von medialer Informationslage und Möglichkeit zu freier Diskussion deckt im Hinblick auf Erziehung einen weiteren Aspekt auf, nämlich, dass auch Schule ähnlich wie ein Informationsmedium agiert. Das wirft die Frage auf, inwieweit Marcuses Medienkritik für die Art und Weise gilt, auf die in Summerhill neben und mit Unterrichtsinhalten gleichzeitig Werte und Normen vermittelt werden.

Um zu beantworten, wie Summerhills Unterrichtspraxis schulintern Informationen aufbereitet, wären empirische Untersuchungen notwendig. Um jedoch auf ideeller Ebene zu beurteilen, ob sich Summerhill überhaupt als eine Institution versteht, in der Weltanschauungen vermittelt werden, ist es aufschlussreich, Quellen wie Neill und Neill-Redhead zu befragen. Summerhill nimmt hier eine nicht ganz eindeutige Position ein. Während Neill zwar für Tagespolitik ausdrücklich wenig Interesse bekundete und stellenweise versuchte, sich als unpolitischen Menschen darzustellen (vgl. Kamp 2006a: 300), war er tatsächlich auf verschiedenste Weise politisch aktiv: er bezeichnete sich als kommunistisch und engagierte sich in zahlreichen politischen Bewegungen (vgl. Kamp 2006a: 301). Dennoch lehnte er die Einbeziehung von Kindern in politische Aktivität ab und verurteilte die politische Formung von Kindern genauso wie die moralische und religiöse (vgl. Kamp 2006a: 395; Neill 2011[1960]: 231-.240). Laut Neill-Redhead habe Summerhill durchaus Werte, diese seien jedoch nicht an Ideologie, sondern Praktikabilität gebunden (vgl. Neill-Redhead 2006: 91). An anderer Stelle beschreibt sie auf etwas widersprüchliche Weise eine undogmatische, aber gleichzeitig fast traditionsverbunden anmutende Haltung zu Werten: „Wir halten stark fest an unseren eigenen Werten, welche sich organisch verändern können, wenn neue Kinder und Erwachsene in die Schule

³⁷2008 sendete die BBC einen für die produzierten Spielfilm, an dem Summerhill aktiv mitgewirkt hatte indem es die Schule als Originalschauplatz verfügbar machte und einige Schüler_innen dort mitspielen lies (Summerhill. 2008). Er behandelt Summerhills Rechtsstreit mit den Inspektionsbehörden und ergreift dabei stark für die Schule Partei.

kommen; doch sie begründen sich hauptsächlich auf Hausverstand und werden üblicherweise als Teil der Schulkultur von Generation zu Generation weitergegeben“ (Neill-Redhead 2006: 94, Übersetzung ALB). Welche Werte das derzeit sind, lässt sich weder dem aktuellen Summerhill-Buch (Vaughan 2006), noch dem Inhalt der Schul-Website entnehmen; dort ist lediglich zu lesen, dass Lehrende den Schüler_innen keine Werte aufzwingen (vgl. Summerhill School 2016a). Weder Neill noch seine Tochter geben also konkrete Auskunft über Werte, die in Summerhill vermittelt werden. Wenn damit die Intention verbunden ist, eine Erziehung entlang unveränderbarer Kategorien von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ und die politische Instrumentalisierung von Kindern zu vermeiden, dann wäre diese Zurückhaltung nachvollziehbar. Wenn damit jedoch gemeint ist, dass Kindererziehung in Summerhill jenseits von Ideologie³⁸ stattfindet, dann stellt sich die Frage, ob dies überhaupt möglich ist und ob die Vermittlung eines Wertesystems nicht konstitutiv für Erziehung ist (vgl. Brezinka 1978: 43 f., zit. nach Koller 2004); schließlich können Summerhills Praxisanspruch, die Religionslosigkeit (vgl. Neill 2011[1960]: 226-231, Neill-Redhead 2006: 94) und der Glaube an Demokratie, der sich in der basisdemokratische Selbstverwaltung der Schule äußert, ebenfalls als Ideologien betrachtet werden. Darüber hinaus ist eine Werte- und Normenbereinigung der Lehre und ihrer Inhalte kaum möglich: die Erziehungswissenschaften unterscheiden hier zwischen intentionaler und funktionaler Erziehung (vgl. Koller 2004: 54 f.). Wenn Summerhill also aufgrund liberalistischer Überzeugungen (intentional) keine explizit ausformulierten Werte und Normen lehren möchte, bedeutet das nicht, dass diese dort nicht doch implizit (funktional) gelehrt werden, weswegen Teil einer pädagogischen Professionalisierung auch die Reflexion solcher unbewusst tradierten Werte und Normen wäre. Die Behauptung der Neutralität steht einer solchen Selbstreflexion allerdings im Wege, weswegen der von Neill und Neill-Redhead geäußerte ideologische Neutralitätsanspruch sich also durchaus eignen kann, implizit gelehrt Normen und Werte zu verschleiern. In diesem Sinn kann Marcuses Kritik an der verschleiern Wirkung vorgespielter Medienneutralität auch für Summerhills Erziehung gelten.

³⁸ Hier wird der neutrale Ideologiebegriff der amerikanischen Wissenschaftssoziologie verwendet: „Eine neutrale Anwendung erfährt der Ideologiebegriff in der amerikanischen Wissenschaftssoziologie, wo man unter Ideologie jedes System von Ideen, Meinungen und Werten versteht, das Gruppen zur Legitimation ihrer eigenen Handlungen und zur Beurteilung der Handlungen Fremder benutzen.“ (vgl. Rehfus 2015)

Summerhill als oppositionelle Bewegung

Marcuses Kritik an jeglicher Hinnahme staatlich oder gesellschaftlich diktiertter Spielregeln seitens oppositioneller, progressiver Gruppen (vgl. Marcuse 1966: 95) eignet sich, um auch Summerhills Rolle als oppositionelle Bewegung zu beleuchten. Neill lässt keinen Zweifel an seiner Opposition zur Gesellschaft: „Die Gesellschaft ist ihrer ganzen Natur nach freiheitsfeindlich. Die Gesellschaft – der große Haufen – ist konservativ und hasst neue Gedanken.“ (Neill 2011[1960]: 121). Trotzdem ist Summerhill gezwungen, hier einen Existenz-Kompromiss auszuhandeln: bei aller nach innen gelebter Freiheit bleibt die Schulleitung verpflichtet, diverse amtliche Vorgaben zu erfüllen, wenn Summerhill als Schule weiter existieren soll (Neill 2011[1960]: 201; Neill-Redhead 2006: 81 f.). Neill konnte offenbar in solchen Vereinbarungen wenig Verdächtiges erkennen: „(...) [ich] lebe und arbeite gern in einem Land, das privatem Einsatz so viel Spielraum lässt. Ich bin tolerant zu den Kindern, das Ministerium ist tolerant zu mir. Ich bin zufrieden.“ (Neill 2011[1960]: 101). Marcuse hingegen beurteilt gerade eine solche Toleranz als den Versuch, eine progressive Gruppe zu korrumpieren (vgl. Marcuse 1966: 95). Diese These lässt sich anhand des Rechtsstreites zwischen Summerhill und den Erziehungsbehörden im Jahr 2000 illustrieren: die Schule wehrte sich darin erfolgreich juristisch gegen Auflagen der britischen Erziehungsbehörde OFSTED und konnte letztendlich für sich verbesserte Inspektionsbedingungen aushandeln (vgl. Stronach 2006). Diese vom Erziehungsministerium angebotene Einigung beurteilte Summerhill als verdienten Sieg gegen die Inspektionsbehörde (vgl. Stronach 2006: 128), allerdings erforderte der Gerichtsprozess erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen, welche nur durch eine internationale Kampagne aufgebracht werden konnten (vgl. Neill-Redhead 2006: 111, 114f). Nun kann es keinesfalls Ziel einer emanzipatorischen Kritik sein, Summerhill das Recht auf juristische Selbstverteidigung abzusprechen oder deren Erfolg kleinzureden. Dennoch zeigt sich in diesem Rechtsfall, warum Marcuse der erwähnten Hinnahme von Spielregeln so skeptisch gegenübersteht: Summerhill hat mit seiner Behauptung in diesem Konflikt unwillkürlich bezeugt, dass demokratische bzw. rechtsstaatliche Mittel wirksam sind im Kampf gegen die mehrheitsgesellschaftlich verankerte Verwaltungsautorität, welche Summerhill ursprünglich überhaupt erst in Bedrängnis gebracht hat; genau das bewertet Marcuse aber als Trugschluss: was im ‚normalen Gang der Ereignisse‘ erreicht worden sei, stärke letztendlich doch nur die Verwaltungsautorität (vgl. Marcuse 1966: 95, 103, 105). Aus dieser Perspektive hat Summerhill

dazu beigetragen, dass sich das britische Schulsystem weiterhin als diverser darstellen kann, als es eigentlich ist.

Selbst, wenn Summerhill nicht diese Zugeständnisse gegenüber der staatlichen Administration machen würde, wäre es immer noch mit einem anderen Einwand Marcuses konfrontiert: selbst radikale oppositionelle Bewegungen, die sich nicht mit partikulären Vereinbarungen zufriedengeben wollen, finden sich handlungsunfähig, da ihre Anliegen keine Mehrheit finden (vgl. Marcuse 1966: 105). Mit ihrer Weigerung an der Leistungsgesellschaft zu partizipieren und Kinder zu Konkurrenzverhalten zu erziehen, findet sich auch die Summerhill-Schule in dieser Lage wieder. Die Auffassungen, dass sich Summerhill-Erziehung nur deshalb nicht durchsetzen kann, weil es zu wenig empirische Forschung dazu gäbe, die Kosten dafür (ob von Eltern oder dem Staat getragen) zu hoch seien oder Neills Lehren noch nicht genug verbreitet seien, greifen zu kurz; auch, dass Summerhill nun in fast 100 Jahren ausreichend nachgewiesen hat, dass Neills Erziehungsideen praktisch lebbar Realität sein können (vgl. Appleton 2003: 89), ist irrelevant: Summerhills Freiheitsideen, insbesondere die Absage an die Meritokratie, sind schlicht gesellschaftlich nicht mehrheitsfähig und damit in einer „utopischen Dimension“ (Marcuse 1966: 104) beheimatet.

3.5 Parteiliche Toleranz und Gegenerziehung: Marcuses Lösungsansätze in der Diskussion mit Summerhills Schulpraxis

3.5.1 Marcuses Lösungsansätze

Der dritte Teil der Diskussion wird sich mit Marcuses Lösungsansätzen für die im vorigen Teilkapitel beschriebenen Probleme beschäftigen. Wie bereits erwähnt, ist Marcuses Vorstellung von Freiheit stets die noch *herzustellende* in die Freiheit (vgl. Marcuse 1966: 98). Insofern sind die in diesem Teilkapitel angeführten Möglichkeiten, die Hindernisse einer unfreien Gesellschaft zu überwinden, nicht nur als Mittel zu verstehen, die einmalig angewendet werden müssen, um fortan in einer freien, demokratischen Gesellschaft leben zu können, sondern immer auch als Praktiken, die in einer freien Gesellschaft zum Status quo gehören müssen.

Die Kraft des Negativen

Um zu erkunden, wie eine freie, zukünftige Gesellschaft funktionieren könnte, argumentiert Marcuse für den Einsatz der „Kraft des Negativen“ (Marcuse 1966: 99). Da nicht bekannt sei, wie die in der Zukunft liegende, freie Gesellschaft konkret aussehen wird, kann in der Gegenwart folglich nur identifiziert werden, was erfahrungsgemäß *nicht* zur Freiheit geführt hat: „(...) das wahrhaft Positive ist die Gesellschaft der Zukunft und deshalb jenseits von Definition und Bestimmung, während das bestehende Positive dasjenige ist, über das hinausgegangen werden muss. Doch die Erfahrung und das Verständnis der bestehenden Gesellschaft können durchaus identifizieren, was nicht zu einer freien und vernünftigen Gesellschaft führt, was die Möglichkeiten ihrer Herbeiführung verhindert oder verzerrt.“ (Marcuse 1966: 99). Was zur Vergrößerung der Freiheit führt, könne demnach niemals positiv ausgedrückt werden, sondern nur mit der „Gewissheit einer durchdachten und vernünftigen Chance und mit der überzeugenden Kraft des Negativen“ (Marcuse 1966: 99), also einer Vermutung, die rationalem und autonomem Denken entsprungen ist, und einer Kritik. Eine solche empirische Suche nach der Freiheit erfordert allerdings Toleranz; daher wirbt Marcuse für eine *parteiliche* Toleranz mit progressiven Bewegungen (vgl. Marcuse 1966: 93, 99).

Parteiliche Toleranz üben

Der Praxis dieser *unterschiedslosen* und nur scheinbar neutralen Toleranz setzt Marcuse die Forderung nach einer *parteilichen, befreienden* Toleranz entgegen, welche ausdrücklich politische Position beziehen, nämlich solidarisch mit progressiven, oppositionellen Bewegungen sein soll (vgl. Marcuse 1966: 99). Wenn deren Freiheitsbestrebungen keine realistische Chance gewährt würde, sollten nach Marcuse die Aktivitäten und Protestaktionen dieser Gruppen auch dann toleriert werden, wenn sie undemokratische oder außergesetzliche Mittel anwenden: „Sicher ist von keiner Regierung zu erwarten, dass sie ihre eigene gewaltsame Beseitigung begünstige, aber in der Demokratie ist ein solches Recht im Volk verankert (das heißt in der Mehrheit des Volkes). Das bedeutet, dass die Wege, auf denen sich eine umstürzende Mehrheit entwickeln könnte, nicht versperrt werden sollten, und wenn sie durch organisierte Unterdrückung und Indoktrination versperrt werden, dann wird ihre Wiedereröffnung offenkundig undemokratische Mittel erheischen.“ (Marcuse 1966: 111). Marcuse plädiert in diesem Zusammenhang auch für einen differenzierteren Gewaltbegriff (vgl. Marcuse 1966: 113 f.), was allerdings für diese Arbeit nicht relevant ist. Es ist festzuhalten, dass Marcuse nicht für

jedwede oppositionelle Bewegung Toleranz fordert, sondern lediglich für *progressive* (vgl. Marcuse 1966: 115); seine klare Unterscheidung zwischen progressiven und regressiven Ideen wurde hier bereits behandelt (vgl. diese Arbeit: Kap. 3.3.1).

Marcuses Essay schließt mit einem eindringlichen Aufruf zum Widerstand gegen jede unterdrückerische Staatsgewalt und fordert ausdrücklich Erzieher_innen und Intellektuelle dazu auf, sich mit Urteilen über dessen Anwendung außergesetzlicher Mittel zurückzuhalten: „Wenn sie Gewalt anwenden, beginnen sie keine neue Kette von Gewalt, sondern zerbrechen die etablierte. Da man sie schlagen wird, kennen sie das Risiko, und wenn sie gewillt sind, es auf sich zu nehmen, hat kein Dritter, und am allerwenigsten der Erzieher oder Intellektuelle, das Recht, ihnen Enthaltung zu predigen.“ (Marcuse 1966: 127 f.).

Parteiliche Intoleranz üben

Um Befreiung zu ermöglichen, formuliert Marcuse auch die Notwendigkeit der Intoleranz gegenüber unterdrückerischen Standpunkten: „(...) wo Freiheit und Glück selbst auf dem Spiel stehen (...)[,] können bestimmte Dinge nicht gesagt, bestimmte Ideen nicht ausgedrückt, bestimmte politische Maßnahmen nicht vorgeschlagen, ein bestimmtes Verhalten nicht gestattet werden, ohne dass man Toleranz zu einem Instrument der Fortdauer von Knechtschaft macht.“ (Marcuse 1966: 99 f.). Damit Freiheitsbestrebungen also überhaupt hervortreten können, fordert er, „parteilich intolerant gegenüber den Wortführern des unterdrückenden Status quo“ zu sein (Marcuse 1966: 97). Diese parteiliche Intoleranz solle auch die Einschränkung der Redefreiheit einschließen, etwa zur Unterbindung der Verbreitung falscher Fakten oder hetzerischer Inhalte: „Dazu würde gehören, dass Gruppen und Bewegungen die Rede- und Versammlungsfreiheit entzogen wird, die eine aggressive Politik, Aufrüstung, Chauvinismus und Diskriminierung aus rassistischen und religiösen Inhalten befürworten oder sich der Ausweitung öffentlicher Dienste, sozialer Sicherheit, medizinischer Fürsorge usw. widersetzen.“ (Marcuse 1966: 111 f.). Dass dies einer Zensur gleichkäme, leugnet Marcuse nicht: er erklärt diesen Schritt für notwendig, um gegen die allgegenwärtige „verkappte Zensur“ (Marcuse 1966: 122) der Massenmedien anzusteuern, und so einen „archimedischen Punkt [zu] liefern für eine umfassendere Emanzipation“ (Marcuse 1966: 122).

Marcuse erkennt in seiner Forderung nach parteilicher Toleranz und Intoleranz einen inneren

Widerspruch: Eine solche Praxis auf das gesamte Gesellschaftssystem anzuwenden wäre nicht einfach ein Schritt auf dem Weg zur Emanzipation, sondern käme bereits dem Umsturz selbst gleich: „(...) [Der] Entzug von Toleranz gegenüber rückschrittlichen und repressiven Meinungen und Bewegungen [ließe sich] nur als Ergebnis eines massiven Drucks vorstellen, was auf eine Umwälzung hinausliefe. Er würde, mit anderen Worten, voraussetzen, was noch zu leisten ist: die Umkehrung des Trends.“ (Marcuse 1966: 112). Er löst diesen Widerspruch nicht auf, hält es aber immerhin für denkbar, dass im Bereich der Erziehung eine Umkehrung des Trends von Schüler_innen und Lehrer_innen selbst durchgesetzt werden könnte (vgl. Marcuse 1966: 112). Wie diese Trendwende im Bereich der Erziehung aussehen könnte, führt Marcuse näher aus, indem er sein Konzept der Gegenerziehung skizziert (vgl. Marcuse 1966: 122-126).

Gegenerziehung

Marcuse widmet sich im zweiten, praxisorientierteren Teil seines Essays zu einem nicht geringen Teil Bildungs- und Erziehungsfragen (vgl. Marcuse 1966: 112; 122-126). Die Grundlage dafür bildet das (Bildungs-)Ziel, „dass das Volk fähig sein muss, auf der Basis von Erkenntnis etwas zu erwägen und auszuwählen, dass ihm wahrhafte Information zugänglich sein und deren Bewertung autonomem Denken entspringen muss.“ (Marcuse 1966: 106). Dafür sei es notwendig, die gegenwärtigen Verhältnisse zunächst als eine permanent wirkende Schulung zu erkennen: „Die dieser Unparteilichkeit ausgesetzten Menschen sind keine *tabulae rasae*, sie werden geschult von den Verhältnissen, unter denen sie leben und über die sie nicht hinausgehen.“ (Marcuse 1966: 110). Ihnen sei daher Information bereitzustellen, die „in entgegengesetzter Richtung präformiert ist.“ (ebd.). Jedoch sei ein unterschiedsloses Anbieten einer alternativen Information allein nicht ausreichend: Marcuse greift auch hier auf sein Konzept der parteilichen Intoleranz zurück und wendet es auf Bildungseinrichtungen an: „(...) [die Wiederherstellung der Denkfreiheit kann] neue und strenge Beschränkungen der Lehren und Praktiken in den pädagogischen Institutionen erfordern, die ihren ganzen Methoden und Begriffen nach dazu dienen, den Geist ins etablierte Universum von Rede und Verhalten einzuschließen – und dadurch a priori einer rationalen Einschätzung der Alternativen vorzubeugen“ (Marcuse 1966: 112). Er fordert daher, eine „politische Erziehung (oder vielmehr: Gegenerziehung)“ (Marcuse 1966: 123; Hervorhebung im Original) zu betreiben, die sich nicht aus neutralen Inhalten zusammensetzt, sondern an allem Bestehenden radikale Kritik und Gegenbilder

fördert: „Das bedeutet, daß vormals neutrale, wertfreie formale Momente des Lernens und Lehrens jetzt auf eigenem Boden und aus eigenem Recht politisch werden: zu lernen, die Tatsachen, die ganze Wahrheit zu kennen und zu begreifen, bedeutet in jeder Beziehung radikale Kritik, intellektuellen Umsturz.“ (Marcuse 1966: 123). Eine besonders wichtige Rolle spiele dabei eine herrschaftskritische Geschichtsvermittlung (vgl. Marcuse 1966: 124). Die Erziehung soll nach Marcuse also ihren ohnehin nur vorgeschützt neutralen Boden verlassen und sich als politisch erkennen und artikulieren. Sie soll pro-aktiv von der Norm abweichende Ideen und Werte vermitteln bei gleichzeitiger Zurückstellung der gängigen Ideen und Werte der Mehrheitsgesellschaft; erst dadurch entstünde eine ausgeglichene Informationslage, aufgrund derer die zu Erziehende rationale Entscheidungen treffen kann.

In der Erziehung warnt Marcuse vor einer speziellen Form der abstrakten Toleranz: dem Gestatten einer zügellosen und unterschiedslosen Selbstverwirklichung (vgl. Marcuse 1966: 124 ff.).³⁹ Dabei erkennt er durchaus an, dass die (zur Zeit der Entstehung des Essays) aufkeimende erzieherische Permissivität eine „Bewegung großen Stils im Gange gegen das Übel der psychischen Unterdrückung und für das Bedürfnis, man selbst zu sein“ (Marcuse 1966: 124) ist, warnt jedoch davor, jegliche Unterdrückung und Sublimierung von Bedürfnissen von vornherein abzulehnen: es sei zu unterscheiden zwischen regressiver und progressiver Unterdrückung; letztere ermögliche überhaupt erst, „ein Selbst, man selbst“ (Marcuse 1966: 125) zu sein. Denn für Marcuse besitzt das Individuum zunächst das negative Potenzial seiner Gesellschaft: nämlich das der „Aggression, des Schuldgefühls, der Unwissenheit, des Ressentiments, der Grausamkeit, die seine Lebensinstinkte beeinträchtigen“ (Marcuse 1966: 125); dessen Verwirklichung wäre für das Individuum schädlich und erfordere daher die „Negation der Negation“ (Marcuse 1966: 125), also eine befreiende Unterdrückung und Sublimierung (vgl. ebd.). Wer hingegen Selbstverwirklichung unterschiedslos fördere und fordere, „isoliert das Individuum (...) von seinem politischen Dasein“ (Marcuse 1966: 125) und ersetze „wirkliche Opposition durch die Befriedigungen einer privaten und persönlichen Rebellion“ (Marcuse 1966: 125), anstatt zu erkennen, dass der „Schrecken des Ganzen in der privatesten Versagung“ (Marcuse 1965: 126) liege, also die gesamte Gesellschaftsordnung zur Rechenschaft zu ziehen sei für Missstände, die bis in das Private hineinreichen (vgl. Marcuse 1966:

³⁹ Zur Kontextualisierung: die Studierendenbewegung florierte 1965 in den USA bereits und antiautoritäre Erziehungsideen waren auf dem Vormarsch. Der Einwand Marcuses ist als Replik auf diese zu verstehen.

125 f.).

3.5.2 Marcuses Lösungsansätze: Bezug auf Summerhill

Die Kraft des Negativen in Summerhill

Marcuse schlägt eine empirische Suche nach der Befreiung der Gesellschaft vor, indem die „Kraft des Negativen“ (Marcuse 1966: 99) angewendet wird. Diese permanente Suche zeigt sich in Summerhills oft erwähntem Anspruch der Praxisorientiertheit (vgl. Neill 2011[1960]: 62; Appleton 2003 ; Neill-Redhead 2006: 91, 93), der in der Selbstverwaltung reale Umsetzung findet: die Möglichkeit, mehrmals pro Woche in Schulversammlungen Anliegen vorzutragen und das Recht, in besonders dringlichen Fällen sogar spontan die gesamte Schulgemeinschaft zu einer Sitzung einberufen zu können (vgl. Appleton 2003: 75, 79), zeugen von einer guten Zugänglichkeit des Partizipationssystems. Auch die ständig wechselnden und daher öffentlich angeschriebenen Schulregeln (vgl. Appleton 2003: 83) belegen, dass laufend neue Lösungen für auftretende Probleme verhandelt werden. Dabei wird den Mitgliedern nicht zwingend ein konkreter, praktikabler Verbesserungsvorschlag abgenötigt: ganz im Sinne der „Kraft des Negativen“ (Marcuse 1966: 99) kann im Ausnahmefall auch die Kritik am Bestehenden einziges Ergebnis einer Diskussion sein, nämlich, wenn die Selbstverwaltung einen Sonderfall produziert und ihre Auflösung oder die Abschaffung aller bestehenden Gesetze beschließt (vgl. Neill 2011[1960]: 28; Appleton 2003: 86-88; diese Arbeit, Kap. 2.3.6). Sie kann anschließend auf einer tabula rasa erneut nach dem suchen, was ihr für das gemeinschaftliche Zusammenleben sinnvoll erscheint – und seien es „qualitativ andere(n) Formen der Regierung“ (Marcuse 1966: 106).

Parteiliche Toleranz in Summerhill

Die von Marcuse geforderte parteiliche Toleranz gegenüber einer progressiven Opposition (vgl. Marcuse 1966: 99) ist zunächst nicht ohne weiteres auf Summerhill übertragbar, denn einerseits stehen dort wirksame demokratische Mittel zur Gestaltung des Gemeinschaftslebens zur Verfügung (vgl. diese Arbeit: Kap. 2), und andererseits lässt sich schwer sagen, wer in Summerhill eine progressive, oppositionelle Bewegung darstellen soll: eine ‚parlamentarische‘ Opposition im Sinne eines Zusammenschlusses, der der Exekutive gegenüber steht, gibt es in der Summerhill-Selbstverwaltung ebensowenig wie Fraktionen. Auch die Frage nach Machtprivilegien einzelner Gruppen in der

Summerhill-Gemeinschaft bietet keine klare Antwort auf die Frage, wer in Summerhill als Opposition bezeichnet werden könnte, denn verantwortungsvolle Aufgaben und Autorität werden immer nur auf kurze Zeit an Personen delegiert (vgl. Neill 2011 [1960]: 61; Appleton 2003: 74, 78 f.) und es ist Aufgabe der ganzen Schulgemeinde, deren Aktivitäten zu kontrollieren. Kinder mögen zwar nicht über gleichen Fähigkeiten wie Erwachsene verfügen, stellen allerdings in Summerhill stets problemlos eine demokratische Mehrheit (vgl. Neill-Redhead 2006: 72), und können daher auch nicht als eindeutig weniger privilegiert und somit oppositionell bezeichnet werden. Auch die Schulleitung – obgleich sich bei ihr einiges an Entscheidungsmacht konzentriert – kann nicht uneingeschränkt als machtprivilegiert bezeichnet werden, da sie auch in besonderem Maß von der Zufriedenheit von Personal und Schüler_innen abhängig ist; die sich ja auch eine anderen Schule auswählen können. In Summerhill gibt es also eine fluide, vereinzelt Opposition, in der sich jedes Mitglied wiederfinden kann, sobald seine Interessen mit denen der Autorität der Gemeinschaft in Konflikt geraten. Ob diese Opposition als progressiv bezeichnet werden kann, lässt in einer Erziehungseinrichtung nicht ohne weiteres entscheiden, denn Marcuses Unterscheidungskriterien zwischen Fortschritt und Rückschritt (vgl. Marcuse 1966: 116) können nicht sinnvoll auf einen Erziehungskontext umgelegt werden; kindliches Verhalten, welches sich während komplexer ontogenetischer Entwicklungsphasen fortwährend ändert, kann nicht einfach auf Marcuses Definitionen von progressiv und regressiv verkürzt werden.

Dies vorausgeschickt muss festgehalten werden, dass Summerhill wenige Risiken und Unannehmlichkeiten scheut, wenn es darum geht, praktisch herauszufinden, wie ein für alle befriedigendes Gemeinschaftsleben bei möglichst wenig Zwang gestaltet werden kann – und das könnte man letztendlich als den (vereinfachten) Sinn und Zweck der parteilichen Toleranz bezeichnen. Entstehende Ärgernisse werden dabei in Kauf genommen und toleriert: Appleton berichtet etwa von einer zerstörten Stereoanlage und nächtelangem Lärm während gesetzloser Perioden (vgl. Appleton 2003: 86-88; diese Arbeit Kap. 2.3.6), sowie einer wenig erfolgreichen probeweisen Aufhebung des Alkoholverbots an der Schule (vgl. Appleton 2003: 85). Neill fand eine tolerant-pragmatische Lösung für die starke Abnutzung oder Beschädigung von Möbeln und kaufte für die Schüler_innen schrottreife Autositze zur die Einrichtung ihrer Sozialräume (Neill 2011 [1960]: 144)⁴⁰ Parteiliche

⁴⁰ Neill schreibt die Zerstörung von Schuleigentum durch Kinder einem unbewussten Destruktionstrieb zu (vgl. Neill

Toleranz in Summerhill bedeutet allerdings nicht, dass unsoziales Verhalten keine Konsequenzen nach sich zöge; ein Regelbruch wird meist mit Strafe oder Verpflichtung zur Wiedergutmachung geahndet, doch dies geschieht – zumindest idealerweise– ohne moralische Verurteilung (vgl. Appleton 2003: 77 f.).

Doch nicht immer wird gestraft: insbesondere Neill behielt sich ausdrücklich vor, Kinder dem Sanktionierungssystem der Schulgemeinschaft zu entziehen, um stattdessen das therapeutische Gespräch mit ihnen zu suchen (vgl. Neill 2011[1960]: 63) oder durch seiner berühmten paradoxen Erziehungshandlung wie das Belohnen weiterer Missetaten eine Veränderung des Verhaltens anzuregen (vgl. Neill 2011[1960]: 28, 66). Man könnte dies als eine therapeutische parteiliche Toleranz (ähnlich einem therapeutischen Arbeitsbündnis) bezeichnen, die anerkennt, dass das gezeigte störende Verhalten Ausdruck von unerfüllten Bedürfnissen ist und zum Ziel hat, eine innerpsychische progressive Bewegung zu unterstützen, nämlich die der (autonomiebringenden) Heilung. Die Schulleitung trägt dabei Verantwortung für die Einschätzung, was der Gemeinschaft noch zumutbar ist bzw. wann einzelne Schüler_innen endgültig von der Schule verwiesen werden müssen (vgl. Neill 2011[1960]: 68 f.; Appleton 2003: 84 f.).

Parteiliche Intoleranz in Summerhill

Wie bereits erwähnt, gibt es in Summerhill Strafen für Schüler_innen und Lehrer_innen (vgl. diese Arbeit: Kap. 2.4.3). Marcuses Idee der parteiliche Intoleranz beinhaltet allerdings etwas anderes, als einen Regelverstoß zu ahnden; sie kennzeichnet sich durch den Entzug der Rede- und Handlungsfreiheit für unterdrückerische Bewegungen und Ideen (vgl. Marcuse 1966: 97;111). Ein Redeverbot scheint zunächst nicht vereinbar mit Summerhills Freiheitsbegriff: Neill lehnt unverhandelbare Vorschriften und Gut-Böse-Dichotomien, wie man sie durchaus in Marcuses eindeutiger Definition von Wahrheit oder Fortschrittlichkeit erkennen kann, strikt ab (vgl. Neill 2011[1960]: 231 f.).

In der Praxis finden sich allerdings doch Elemente von parteilicher Intoleranz in Summerhill: mit dem Ziel, das Individuum vor Unterdrückung und Instrumentalisierung zu schützen, will Summerhill Einflüsse ausschließen, die dem Aufwachsen des Kindes in größtmöglicher Freiheit im Wege stehen.

2011[1960]: 143-150).

Neill und Neill-Redhead stehen besonders den Eltern skeptisch gegenüber: ihre Erwartungshaltungen (vgl. Neill-Redhead 2006: 84) wie auch eine Reihe neurotischer Eigenschaften (vgl. Neill 2011[1960]: 19, 105 f., 150) würden sich negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Die Erziehung von Kindern getrennt von ihren Eltern, nämlich im Internat, soll dem entgegenwirken. Auf die Einbeziehung der Eltern in Fragen um die Schulleistung oder das Sozialverhalten der Kinder verzichtet die Schule gezielt (vgl. Neill-Redhead 2006: 85). Und nicht nur Eltern bekommen von der intimen Gemeinschaft des Schulheims ein ‚Redeverbot‘ erteilt: gegenüber der Norm, einen bestimmten Bildungsweg als besonders glückbringend zu betrachten oder der Aufforderung der Erziehungsbehörde OFSTED, Kinder zum Unterrichtsbesuch und Prüfungen zu ermuntern oder, zeigte sich die Schule ablehnend bis wehrhaft (vgl. Neill-Redhead 2006: 106). Mit seinem leistungs- und autoritätskritischen Erziehungskonzept bietet Summerhill somit eine Alternative zu einer konkurrenzorientierten Gesellschaft, deren Mechanismen und Grundsätze in Summerhill nicht toleriert werden und keinen Raum erhalten.

In diesem Zusammenhang ist die Feststellung, Summerhill sei eine Insel, auch durchaus richtig, wenn auch keine neue Erkenntnis: Neill bezeichnet seine Schule unumwunden selbst so (vgl. Neill 2011[1960]: 39). Marcuses Idee der befreienden Intoleranz zeigt allerdings auf, dass der Vorwurf der Inselförmigkeit für sich allein noch keine differenzierte Kritik darstellen kann, da eine gewisse Abschottung auch als eine Vorbedingung für emanzipatorische Erziehung betrachtet werden kann.

Gegenerziehung in Summerhill

Bevor erörtert werden kann, ob Summerhill Marcuses Anforderungen an eine emanzipatorische, politische (Gegen-)Erziehung erfüllt und somit Menschen zu autonomem und kritischem Denken und zum Widerstand gegen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse befähigt, soll zunächst etwas ausgeholt werden, um auseinanderzusetzen, was Summerhill als sein zentrales Erziehungsideal definiert und welche Differenzen es hier zu Marcuse gibt; erst danach wird die Erziehungspraxis von Summerhill diskutiert.

Im spontanen Erzählstil von *Theorie und Praxis* ist es nicht ohne weiteres möglich auszumachen, was Neill als Ziel oder fundamentalen Kerngedanken einer Summerhill-Erziehung bezeichnen würde. Zu Beginn der Einführung des Buches stellt Neill nicht etwa die Frage nach der Aufgabe von Erziehung,

sondern überraschenderweise eine andere, nämlich: „Was ist die Aufgabe der Psychologie?“ (Neill 2011[1960]: 19). Er behauptet, er sei „von der Pädagogik zur Psychologie des Kindes übergewechselt“ (ebd.)⁴¹, hält sich aber nicht damit auf, diese beiden Begriffe voneinander abzugrenzen, sondern liefert sofort die Antwort auf seine Frage: Aufgabe der Psychologie sei es, vom Unglücklich-Sein zu heilen (vgl. ebd.). Die Relevanz dieser Auffassung für Erziehung definiert Neill schlicht so: „Ein schwieriges Kind ist ein unglückliches Kind.“ (ebd.) – und unglückliche Menschen seien als Erwachsene der Grund für allerlei Übel in der Welt (vgl. Neill 2011[1960]: 20). Der Begriff des Glücks und des Glücklich-Seins taucht von da an häufig in *Theorie und Praxis* auf^{42,3}, wird aber nur vage definiert: „(...) das Ziel des Lebens besteht darin, glücklich zu werden, das heißt, Interesse zu finden, Erziehung muss eine Vorbereitung aufs Leben sein“ (Neill 2011[1960]: 41).

Da Neills Erziehungsziel des ‚glücklichen Menschen‘ so interpretationsbedürftig bleibt, soll eine Annäherung daran mit Hilfe des Beitrags von Erich Fromm in *Pro und Contra* unternommen werden, der sich genau dieser Frage widmet (Fromm 1971: 205-216). Er schlägt als Summerhills Erziehungsziel den Begriff der *Biophilie*, der Liebe zum Leben vor (vgl. Fromm 1971: 205-216): „Neills Hauptziel ist es, Kinder heranzuziehen, die lebendig sind, innerlich aktive Menschen, nicht passive Zuschauer und Konsumenten. Für ihn hat Erziehung nur einen Zweck: Leben. Intelligenz, Geschick, geistiges Niveau, Kreativität sind durchaus wertvoll. Aber diese Ziele sollen nicht an erster Stelle stehen. Sie sollen nicht Selbstzweck sein. Sie sollen das Leben nicht beherrschen dürfen.“ (Fromm 1971: 209). Von dem Kerngedanken der Biophilie entwickelt Fromm eine Reihe weiterer Summerhill-Grundsätze, wie etwa die Erziehung zur Wahrheit, der Verzicht auf Gewalt und Zwang usw. (vgl. Fromm 2011 [1960]: 210-214) Zusammenfassend schreibt Fromm: „Neill hat den Mut zu zeigen, was dabei herauskommt, wenn man „Leben“ ernst nimmt und aufhört, irgendwelche Zwecke vorzuschützen.“ (Fromm 1971: 216).

⁴¹ Wenige Seiten weiter bezeichnet sich Neill allerdings wieder als Lehrer (vgl. Neill 2011[1960]: 41).

⁴² Neill verfasst eine ganze Auflistung von Taten, zu denen glückliche Menschen angeblich nicht fähig seien (vgl. Neill 2011[1960]: ebd.); Summerhill solle lieber glückliche Straßenfeger statt neurotische Gelehrte hervorbringen (vgl. Neill 2011[1960]: 23); in Summerhill würden die „glücklichsten Schüler der Welt“ (Neill 2011[1960]: 26) leben.

⁴³ Der konservative US-amerikanische Schulinspektor Max Rafferty kritisiert Neill in *Pro und Contra* für dieses seiner Meinung nach oberflächliche, materialistische Erziehungsziel, dem er die Suche nach Wahrheit entgegensetzt, bei der Glück durchaus ein mögliches und wünschenswertes, aber doch nur ein Nebenprodukt sei (vgl. Rafferty 1971: 15). Diese Kritik steht allerdings im Widerspruch zu Neills weiteren Ausführungen über die Summerhill-Erziehung, die sich klar gegen materiellen Wohlstand als Erfolgsmaßstab wendet (vgl. Neill 2011[1960]: 22).

Summerhills Erziehungsabsicht und seine Grundsätze scheinen also zuvorderst darauf abzuzielen, das Individuum zu befähigen, privates Glück selbst herstellen zu können, indem man es in Lebensliebe, Lebensfreude und Aktivität aufwachsen lässt. Marcuses Grundgedanke, aus dem er seine weiteren Forderung an die Erziehung folgert, fokussiert hingegen eher auf die intellektuellen Kapazitäten des Individuums: er vertritt den Anspruch, dass das Volk in der Lage sein soll, durch autonomes *Denken* die ihm zur Verfügung gestellten *Informationen* kritisch bewerten zu können (vgl. Marcuse 1966: 106). Dabei stehen die Ziele der Summerhill-Erziehung keinesfalls im Wege; dennoch muss festgehalten werden, dass kritisches autonomes Denken keine unbedingte Voraussetzung für die von Fromm umrissene Summerhillsche Biophilie darstellt.

Nachdem hiermit Summerhills Erziehungsideal im Bezug auf *Repressive Toleranz* erörtert wurde, wird jetzt zu Summerhills Erziehungspraxis übergegangen. Zur Ermöglichung des autonomen Denkens fordert Marcuse von Bildungseinrichtungen, im Sinne einer Gegenerziehung alternative Information zur Verfügung zu stellen (vgl. Marcuse 1966: 123, 110). In welchem Ausmaß dies in Summerhill im Unterricht und Schulalltag geschieht, könnte nur im Rahmen von langfristiger wissenschaftlicher Forschung vor Ort beurteilt werden. Dennoch kann festgehalten werden, dass Summerhills ungeschriebener Wertekanon, insbesondere die Grundthese, dass der Erfolg und Wert einer Person nicht durch quantifizierbare Leistungen zu erfassen ist (vgl. Neill-Redhead 2006: 99), so konträr zu den Werten der restlichen Gesellschaft verläuft, dass ein kommentarloses Anbieten dieser Alternativen noch keinen gleichwertigen Zugang zu ihnen erlaubt. Wenn Neill-Redhead Beratungsgespräche zwischen Schüler_innen und Lehrenden wiedergibt, mag Kritiker_innen erscheinen, Summerhill ermutige Kinder geradezu, dem Unterricht fernzubleiben, keine Prüfungen abzulegen und einfache Berufe zu ergreifen, um sie anschließend als lebenden Beweis dafür zu verwenden, dass Summerhill seine Schüler_innen der Leistungsgesellschaft entzogen hat (vgl. Neill-Redhead 2006: 104-106). Mit Marcuses Forderung der Gegenerziehung ergibt sich eine andere Perspektive auf diese Gespräche: um sie wirklich ergebnisoffen zu gestalten, müssten Marcuses Gegenerziehungsidee zufolge Lehrende einen alternativen Weg aktiver präsentieren als den bekannten und gesellschaftlich akzeptierten, um als Resultat beide gleich zugänglich für Schüler_innen zu gestalten.⁴⁴ Ganz wie Marcuse verlangt erzieht Summerhill also in gewissen Bereichen nicht neutral

⁴⁴ Noch deutlicher wird dieses Prinzip der Gegenerziehung bei einem inzwischen etwas weniger kontroversen Thema, der

und wertfrei.⁴⁵ Das staatlich und zentral organisierte Reifeprüfungssystem in Großbritannien setzt einer Gegenerziehung im Bezug auf Lehrinhalte selbstverständlich Grenzen, wobei erwähnt werden muss, dass die Palette wählbarer Curricula deutlich breiter ist als etwa in Deutschland oder Österreich (vgl. diese Arbeit: Einleitender Exkurs).

Als konkrete Merkmale von Gegenerziehung beschreibt Marcuse nicht nur das aktive Angebot von Alternativen, sondern fordert „in jeder Beziehung radikale Kritik, intellektuellen Umsturz“ (Marcuse 1966: 123). Neill formuliert den kritischen Anspruch von Summerhill etwas weniger radikal: er nennt eine Reihe gesellschaftspolitischer Probleme, kritisiert die Lebensferne traditioneller Unterrichtsinhalte und will sich in der Schule „den viel größeren Fragen nach Erfüllung des Lebens, dem inneren Glück des Menschen“ (Neill 2011[1960]: 41) widmen. Wie dieser gesellschaftskritische Anspruch konkret in die Praxis umgesetzt wird, geht aber aus den hier beachteten Quellen nicht hervor.

In einer gesellschaftskritischen Bildungseinrichtung liegt nahe, dass nicht nur gesellschaftliche Missstände, sondern auch die Institution selbst Ziel von Kritik werden kann; in Summerhill ist die Schulversammlung der Ort, an dem diese Kritik regelmäßig und institutionalisiert verhandelt werden kann. Bei der Bearbeitung solcher Konflikte kann unter anderem förderlich sein, dass Lehrende in der Lage sind, professionalisiert zu handeln. Welchen Stellenwert allerdings pädagogische Erfahrung und Ausbildung⁴⁶ in Summerhill besitzen oder ob die eigene Lehrerfahrung in institutionalisierter Weise reflektiert wird, geht aus Neill-Redheads Text nicht hervor. Die Leitung der Schule als Familienbetrieb sowie Neill-Redheads Praxis, bevorzugt Summerhill-Absolvent_innen einzustellen (vgl. Neill-

kindlichen Sexualität: Im Gegensatz zu einem stillschweigenden Nicht-Bestrafen von Onanie empfiehlt Neill die ausdrückliche Förderung von Sexspiel bei Kindern (vgl. Neill 2011[1960]: 202).

⁴⁵ Neills Ablehnung gegen moralische Vorschriften und Beeinflussungen des Kindes (vgl. Neill 2011[1960]: 231-240) wenden sich mehr gegen Manipulationsversuche und die Vermittlung von konkreten Normen (vgl. Neill 2011[1960]: 239).

⁴⁶ Die Lehrer_innenbildung in Großbritannien (der sogenannte Qualified Teacher Status - QTS) ist generell weniger streng reglementiert als in Österreich oder Deutschland und nicht mit notwendigerweise mit eigenem akademischen Abschluss im tertiären Bildungssektor verankert: nach dem Erlangen eines beliebigen Bachelor-Abschlusses kann in einem einjährigen Kurs die Lehrqualifikation eingeholt werden, der entweder an einer Hochschule oder an einer Schule selbst stattfindet. Auch der Besuch eines auf Unterrichten spezialisierten 3jährigen Undergraduate Programms (Bachelor of Education) mit anschließendem QTS-Training ist möglich. Die Reifezeugnisvoraussetzungen für den Bachelor of Education sind offenbar an vielen Hochschulen besonders niedrig: offenbar genügen häufig 2 statt der üblicherweise angeforderten 3-4 A-Levels (vgl. The Telegraph vom 6.1.2009). Für die Beschäftigung an Privatschulen ist der QTS optional. Nähere Informationen auf der Website des britischen Bildungsministeriums (Department for Education): <https://getintoteaching.education.gov.uk/>

Redhead 2006: 75) stellen eine zusätzliche Herausforderung bei der kritischen Analyse der gewachsenen Macht- und Sozialstrukturen der stark selbstreferenziellen Gemeinschaft dar.

Hier schließt ein weiterer Aspekt an: Unter kritischer Bildung versteht Marcuse besonders auch kritische Geschichtsvermittlung, die auf eine Unparteilichkeit verzichtet und sich gegen Unterdrückung wendet (vgl. Marcuse 1966: 124). Wie Geschichtsunterricht in Summerhill gestaltet wird, geht aus der in dieser Arbeit beachteten Literatur nicht hervor. Kritisches Geschichtsverständnis kann jedoch auch beinhalten, die Geschichte der eigenen Institution kritisch zu betrachten und Ansichten, die sich aus der heutigen Sicht als falsch erwiesen haben, aufzuarbeiten – auch und besonders, wenn diese vom Schulgründer geäußert wurden. Hier besteht ein gewisser Bedarf: *Theorie und Praxis* beinhaltet Aussagen über Frauen⁴⁷ und Homosexualität⁴⁸, die aus heutiger Sicht zumindest kommentarbedürftig sind. Eine Positionierung der Schule zu diesen Äußerungen im weltweit meistverkauften Buch über Summerhill war in der für diese Arbeit beachteten Literatur nicht zu finden. Obwohl Neills Persönlichkeit und Schriften in Summerhill zweifellos bis heute eine wichtige Rolle spielen⁴⁹, findet eine kritische Auseinandersetzung der Schule mit dem Gedankengut in Neills Schriften zumindest in der Öffentlichkeit nicht statt.

Marcuses Kritik einer Erziehung, die der unterschiedslosen Selbstverwirklichung keine Grenzen setzt, kann kaum anders verstanden werden als als Kritik an der in den 1960er Jahren aufkeimenden antiautoritären Erziehung und ist daher besonders gut geeignet, um im Bezug auf Summerhill diskutiert zu werden. Auf den ersten Blick scheint es so, dass das Menschenbild, das Marcuse zu dieser Kritik führt, einen Kontrast zum Menschenbild Neills bildet: während Marcuse das Potential des

⁴⁷ Neill sagt etwa Mädchen ganz bestimmte Wesenszüge und Interessen nach (vgl. Neill 2011[1960]: 33, 79, 84), vermutet bei ihnen Penisneid (Neill 2011[1960]: 139), weist ausdrücklich der Mutter die Aufgabe der Sauberkeitserziehung zu (Neill 2011[1960]: 176) und fordert von ihr volle physische Verfügbarkeit für die Ernährung eines Kleinkindes (Neill 2011[1960]: 176-180).

⁴⁸ In einem eigenen Teilkapitel bezeichnet Neill Homosexualität als Resultat von falscher Behandlung und Verdrängung (vgl. Neill 2011[1960]:223), behauptet „In Summerhill gibt es keine Homosexualität.“ (ebd.) und nennt als Grund dafür, dass „Freiheit gesunde Kinder erzeugt“ (ebd.). An anderer Stelle spricht Neill der Homosexualität ab, dass sie Liebesbeziehungen erzeugen kann und nennt sie unproduktiv und asozial (vgl. ebd.: 213). Er favorisiert bei Kindern ausdrücklich das heterosexuelle Spiel und mutmaßt, dass die Duldung von homosexuellem Spiel die Ursache für Homosexualität sei (ebd.: 200). Weiters behauptet er, „Eingeborene im afrikanischen Busch (...) sind in der Liebe nicht impotent, sind nicht homosexuell und nicht gehemmt“ (ebd.:228).

⁴⁹ Das aktuelle Buch des Summerhill Trusts (Vaughan 2006), dessen Lektüre die Schule ausdrücklich von allen Eltern verlangt, die überlegen, ein Kind nach Summerhill zu schicken, besteht zu einem Großteil aus Nachdrucken von *Summerhill-A Radical Approach to Child Rearing* (Neill 1960).

Individuums auf die (negativen) Potentiale seiner Gesellschaft zurückführt, deren Unterdrückung erforderlich ist (vgl. Marcuse 1966: 125), ist Neill überzeugt, dass das Kind „von Natur aus verständig und realistisch“ (Neill 2011[1960]: 22) ist. Die Gemeinsamkeit des Menschenbildes von Neill und Marcuse liegt allerdings darin, dass beide den Ursprung der negativen Potenziale des Individuums in seiner Gesellschaft verorten, deren Protagonisten bei Neill meist die Eltern oder Erzieher_innen sind: er macht hauptsächlich sie für unsoziales Verhalten von Kindern verantwortlich (vgl. Neill 2011[1960]: 150). Dass Neill bei Fehlverhalten das Kind von einer moralischen Schuld freispricht, bedeutet aber nicht, dass unsoziales Verhalten toleriert wird: es wird akzeptiert, aber nicht für akzeptabel gehalten (vgl. Appleton 2003: 77). Summerhill ist ausdrücklich bemüht, den Eindruck zu vermeiden, es gebe dort keine Regeln: Neill spart nicht mit Kritik an Eltern, die ihre Kinder zu einer Zumutung für ihre Umwelt werden lassen, weil sie ihnen keine Grenzen setzen (vgl. Neill 2011[1960]: 115 f.). Neill-Redhead konstatiert sogar, dass, gerade durch das Ende der autoritären Pädagogik des späten 19. Jahrhunderts und den anschließenden Beginn einer liberaleren Erziehungspraxis heute ausgerechnet Summerhill zu dem Ort wird, an dem einige Kinder Disziplin und Benehmen soziale Umgangsformen erst erlernen (vgl. Neill-Redhead 2006: 88-90). Neill umschreibt das in Summerhill angestrebte Freiheits- und Disziplin-konzept mit der Disziplin eines Orchesters, das sich ein gutes Zusammenspiel wünscht (vgl. Neill 2011[1960]: 159); er weist der Freiheit sowohl einen Raum als auch eine Grenze zu: „Jedes Individuum hat die Freiheit, das zu tun, was es will, *solange es die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt*.“ (Neill 2011[1960]: 158, Hervorhebung im Original). Marcuses Vorbehalte gegenüber unterschiedsloser Selbstverwirklichung werden von Summerhill also durchaus geteilt.

Hervorzuheben ist dennoch ein wichtiger Unterschied zu Marcuse: Während Neill sich dort für Sublimierung oder Unterdrückung von Bedürfnissen ausspricht, wo die Freiheit der Mitmenschen auf dem Spiel steht, fokussiert Marcuse auf die Freiheit des Subjekts selbst: es könne erst dann für sich Freiheit schaffen und Individuum werden, wenn es zwischen regressiver und progressiver Unterdrückung zu unterscheiden vermag (vgl. Marcuse 1966: 125). Damit zeichnet Marcuse ein weitreichenderes Bild von Freiheit als Neill, der (der zitierten Aussage nach zu urteilen) einer radikalen Selbstverwirklichung nur deswegen skeptisch gegenübersteht, weil sie das friedliche soziale Miteinander gefährdet. Marcuse hingegen vermutet in solcher Selbstverwirklichung negative Konsequenzen für das Individuum *selbst* und definiert Freiheit nicht nur als etwas, was durch

Mitmenschen eingeschränkt wird, sondern als etwas, das sich jedes Individuum für sich selbst und von sich selbst erkämpfen muss. Dieser Zugang legt Limitationen von Neills Freiheitsformel offen, die in Summerhill allerdings zumindest in der aktuellen Praxis offenbar auch selbst erkannt werden: die Schulgemeinschaft schränkt beispielsweise den Gebrauch von Computern, Handys und Fernsehern auf bestimmte Tageszeiten ein und verbietet Schüler_innen, den Vormittag im Bett zu verbringen (vgl. Neill-Redhead 2006: 157; Summerhill 2016d). Diese Regeln sind mit Neills Maxime, der Freiheit nur dort Grenzen zu setzen, wo sie die Freiheit anderer beeinträchtigt, nicht zu rechtfertigen, sondern sollen offenbar der Unterdrückung von Gewohnheiten dienen, von denen die Schule der Meinung ist, dass sie das Individuum schädigen und unfrei machen. Bei der Beschreibung, nach welchen Grundsätzen Summerhill als Gemeinschaft das Zusammenleben regelt, liefert also Marcuses Kritik an unterschiedsloser Selbstverwirklichung eine wertvolle theoretische Ergänzung zu Neills Faustregel.

3.6 Abschließende Bemerkung zur Diskussion von Summerhills Schulpraxis

Die vorausgegangene Diskussion offenbart ein durchwachsendes Ergebnis im Hinblick auf das emanzipatorische Potenzial der basisdemokratischen Selbstverwaltung in Summerhill. Während Summerhill innerhalb der eigenen Gemeinschaft mit Erfolg bestrebt ist, freie und gleiche Diskussion herzustellen, fortschrittlich und empirisch nach mehr Freiheit zu suchen, dabei parteilich tolerant gegenüber seinen ihre Autonomie erforschenden Mitgliedern ist und durchaus Gegenerziehung betreibt, bleibt das angestrebte Verhältnis der Schule zur restlichen Gesellschaft wenig greifbar. Dieser fehlende Konnex kann Summerhill auch an der realistischen Einschätzung von demokratischen Mechanismen hindern: da innerhalb der Schule nahezu jede Veränderung durch jenen 'normalen Gang der Ereignisse' (vgl. Marcuse 1966: 105) erreichbar ist und dieser Summerhill während seines Rechtsstreits mit OFSTED im Jahr 2000 sogar vor der Schließung retten konnte, besteht eine gewisse Gefahr, zu übersehen, dass Demokratie jenseits der eigenen Gemeinschaft anderen Vorbedingungen unterworfen ist: Gemeinschaft ist nicht mit Gesellschaft gleichsetzbar; so kann das Propagieren von (basis-)demokratischen Wegen Individuen auch in ein von der Autorität toleriertes Nischendasein führen.

Mehrmals wird durch Argumentationen aus Repressive Toleranz aufgedeckt, dass eine kritische

Reflexion der eigenen Institution und Erziehungspraxis in Summerhill Schule keinen festen Platz einnimmt. Gerade organisch gewachsenen Strukturen und Werte (vgl. Neill-Redhead 2003: 94) erfordern ihre Hinterfragung, da sie eben organisch, also ohne aktives Gestalten gewachsen sind, was nahe legt, dass ihnen schwer beizukommen ist und sie sich immer wieder Bahn brechen. Eine nur vage artikulierte Einstellung zur Vermittlung von Normen und Werten sowie die Führung der Schule als Familienbetrieb bilden dabei besondere Herausforderungen.

In der Diskussion zeigten sich auch einige Qualitäten von Summerhill, die über Marcuses Ideale hinausgehen; gerade seine Ansätze zu Erziehung beschränken sich stark auf die rationalen und intellektuellen Fähigkeiten des Individuums. Summerhill vertritt hier ganzheitlichere Ansichten und verwehrt sich gegen die Reduktion von Schule auf das Heranbilden intellektueller Fähigkeiten und gegen die Spaltung zwischen Verstand und Gefühl (vgl. Fromm 2011 [1960]: 14). Bedeutend ist auch, dass Summerhill der etwas chronologisch-stufenhaft anmutenden Vorstellung von Freiheit bei Mill (vgl. Marcuse 1966: 97), die *zuerst* dem Subjekt allerlei Vernunfts- und Reifegrade abverlangt, *bevor* es ein Recht darauf erhält, nicht despotisch beherrscht zu werden, eine offenbar funktionierende Antithese entgegensetzt, der zufolge das Zutrauen und Zumuten von Freiheit ohne besondere Bedingungen ebenfalls zu ihrem vernünftigen Gebrauch erzieht.

Schluss

Eine demokratische Gemeinschaft

Diese Arbeit wollte durch eine Diskussion der Argumentationen aus Herbert Marcuses *Repressive Toleranz* im Bezug auf die Schulpraxis von A.S. Neills Summerhill einen differenzierten Blick auf das emanzipatorische Potenzial der Schul-Basisdemokratie werfen. Die eingehende Beschreibung des Selbstverwaltungsapparats von Summerhill und die daran anschließende demokratiekritische Analyse unter Rückgriff auf die Thesen aus Marcuses Essay zeigen, dass es nicht möglich ist, die Selbstverwaltung von anderen kennzeichnenden Merkmalen der Schule zu trennen: Summerhill besitzt ein pädagogisches Gesamtkonzept, in dem Elemente wie Selbstverwaltung, freier Unterrichtsbesuch und Internatsleben fest ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Kennzeichnendes Charakteristikum und Stärke des Partizipationsapparats von Summerhill liegt in seiner großen Beweglichkeit und niedrighschwelligem Zugänglichkeit: die starke Praxisorientierung bietet sowohl die Möglichkeit, mit riskanten und unerprobten Problemlösungswegen zu experimentieren, als auch Fehlentscheidungen und Strafurteile unkompliziert und zeitnah zurückzunehmen. Summerhill läuft daher wenig Gefahr, sich in einem selbst erschaffenen Dschungel von Sachzwängen, struktureller Gewalt und Bürokratie zu verlieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass Mitglieder der Schulgemeinschaft nicht auch ein hohes Maß an Frustrationstoleranz erlernen müssen, denn die Entscheidungen der Selbstverwaltung sind Mehrheitsbeschlüsse. Eine Antwort auf die Frage, warum in Summerhill dennoch keine „Tyrannei der Mehrheit“ (Marcuse 1966: 94) entstanden ist, lässt sich jedoch nicht durch die einfache Beschreibung der Charakteristika der Selbstverwaltung oder den Blick auf diverse Innenansichten beantworten. Marcuses kritischer Blick auf die Machtverhältnisse in demokratisch verfassten Gesellschaften hilft dabei, Summerhill sowohl als demokratische Gemeinschaft für sich selbst als auch als Mitglied einer demokratischen Gesellschaft zu analysieren. Die Diskussion zeigt, dass Querbezüge zwischen Summerhills Schulpraxis und den von Marcuse formulierten Kritikpunkten und Lösungsansätzen Summerhill aber nicht einfach mit vernichtender Kritik und einem Anspruch an Progressivität konfrontieren, dem eine Schule niemals gerecht werden kann. Vielmehr offenbaren sie ein differenziertes Bild von hohem

emanzipatorischem Potential einerseits – etwa einer relativ ideal funktionierenden Demokratie, und von Grenzen und blinde Flecken in Summerhills Erziehungsmodell andererseits – etwa der Frage nach einer kritischen Reflexion der eigenen Institution und Praxis.

Ein Motiv taucht in der Diskussion wiederholt auf: wie bereits kurz erwähnt ist Summerhill durchaus in der Lage, für sich selbst eine demokratische Gemeinschaft zu schaffen, die ‚frei und gleich‘ diskutiert, befreiende Toleranz üben kann, fortschrittlich ist und emanzipatorische Gegenerziehung betreibt – doch gleichzeitig gibt es kaum Bemühungen, diese Errungenschaften auch für die Gesellschaft zu fordern. Das politische Engagement Summerhills beschränkt sich darauf, ein Schul- und Erziehungsmodell, weniger aber ein Gesellschaftsmodell zu vertreten. Diese Trennung zwischen Schule und Gesellschaft ist besonders deswegen problematisch, da Summerhill Kinder ja tatsächlich in hohem Maße erreicht, was die Mehrheit der Schulen gar nicht können und wollen, nämlich Kinder den gesellschaftlichen Verhältnissen, insbesondere den Dogmen der Konkurrenz und der Leistungsgesellschaft, zu entziehen. Sobald Summerhill-Kinder mit sechzehn bis achtzehn Jahren die Schule verlassen, wird von ihnen abrupt ein Kompromiss mit dieser Gesellschaft verlangt; wenn sie dann die ihrer Erziehung zugrunde liegenden demokratischen Werte nicht auch in der Gesellschaft vertreten – also vehement Teilhabe an ihr fordern und anstreben – werden sie dort vermutlich entweder einen Nischenplatz einnehmen, oder diese Werte auf den privaten Bereich beschränken, um sich dieser Gesellschaft unterzuordnen.

Mögliche Forschungsfelder

Wie bereits in der Einleitung dargelegt, sind die aktuelleren Publikationen über Summerhill Innenansichten und Hochschulschriften. Eine Wiederbelebung der wissenschaftlichen, interdisziplinären Forschung über Summerhill wäre wünschenswert, um die teilweise stark veralteten Kommentare aus *Pro und Contra* zu aktualisieren. Bei der Beforschung treten allerdings einige Probleme auf: Zum einen ist darauf zu achten, eine möglichst wenig invasive Forschungsmethode zu wählen, da Summerhill eine intime Gemeinschaft ist, die die Aufgabe hat, Kindern ein Zuhause zu bieten. Sollte ein Forschungsinteresse tatsächlich nur im Rahmen eines Vor-Ort-Besuchs oder mit sonstiger Kooperation Summerhills verfolgt werden können, wird man nicht umhin kommen, mit der Schule die Forschungsfrage abzustimmen und sie über mögliche Ergebnisse vorab aufzuklären. Das

bedeutet mit Sicherheit eine Einschränkung; jedoch ist zu bedenken, dass es kein Recht auf die Vor-Ort-Beforschung einer Schule gibt und jede von der Schule als negativ empfundene Erfahrung mit Forschung die Einrichtung auf Jahre hin für weitere Projekte verschließen kann.

Quantitativen empirischen Studien über Summerhill-Absolvent_innen steht diese Arbeit kritisch gegenüber. Die Frage, ob und wie sich eine Summerhill-Erziehung auf die weitere Biografie von Absolvent_innen auswirkt, wird schon aufgrund der geringen verfügbaren Sample-Größe und des schwerwiegenden Selection Bias äußerst schwer zu beantworten bleiben. Weitere Forschungsbemühungen in diese Richtung bedeuten nicht zuletzt auch ein sinnloses Eindringen die Privatsphäre von ehemaligen Summerhill-Schüler_innen.

Dies vorausgeschickt kamen im Zuge dieser Arbeit mehrere mögliche Forschungsfelder auf. Es wäre für die vorliegende Auseinandersetzung aufschlussreich gewesen, genaueres über die Vermittlung von Werten in Summerhill zu wissen: Welche Werte werden vermittelt? Durch wen? Während welcher Aktivitäten? Weiters wäre es möglich, zu beforschen, wer in den Schulversammlungen einen starken Part übernimmt: Wer bringt häufig Anträge ein? Wer nimmt wie viel Redezeit? Wer meldet sich zu Wort? Im Hinblick auf die Förderung von Diversität und Gleichberechtigung wäre dies eine wichtige Information, die die Schule möglicherweise gerne selbst weiterverwenden möchte, um innerhalb der Selbstverwaltung die Chancengleichheit zu verbessern. Ebenfalls interessant wäre es, in Erfahrung zu bringen, ob es Schulen gibt, die das Summerhill-Modell reproduziert haben und ob sie vom ursprünglichen Modell abweichen. Ein weiteres Thema tauchte zwar nur am Rande dieser Arbeit bei der Hintergrundrecherche auf, ist aber dennoch von solcher Wichtigkeit, dass es im Zusammenhang mit Heimerziehung immer genannt werden sollte: Schul- und Erziehungsheime scheinen eine besondere Anfälligkeit für systematisch ausgeübte sexuelle Gewalt gegen Kinder aufzuweisen. Die Entwicklung von Präventionsstrategien gegen Missbrauch kann nicht der Praxis alleine überlassen werden.

Es ist bedauerlich, dass kein aktueller Dokumentarfilm über Summerhill existiert; der Dokumentarfilm *Summerhill at 70* (Channel 4: 1994) wird zwar von Neill-Redhead scharf kritisiert (vgl. Neill-Redhead 2006: 78 f.), vermittelt dennoch aber einen eindrucksvollen atmosphärischen Einblick in die Schulgemeinschaft, der durch Literatur nicht ersetzt werden kann. Für ein Filmprojekt gelten selbstverständlich die gleichen Regeln wie für die akademische Forschung: nur in solidarischer

Kooperation mit der Schule kann ein solches Vorhaben gelingen. Da 1994 ein Konflikt um ein Dokumentations-Projekt von Channel4 eskalierte, könnte es sich herausfordernd gestalten, das Vertrauen der Schule für ein weiteres derartiges Unterfangen zu gewinnen. Der 2008 von der BBC produzierte, stark parteiliche Spielfilm *Summerhill* kann diese Lücke nicht schließen.

Kritischer Rückblick auf die eigene Arbeit: Reflexion der Praxis

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist die Bezugnahme auf Marcuse als Platzhalter zu verstehen: Marcuses Essay ist keineswegs die einzige oder die neueste Position, mit der demokratische Machtverhältnisse kritisiert werden können. Zwar wird betont, dass sich Summerhill seit seiner Blütezeit in den 1960er Jahren kaum verändert habe (vgl. Neill-Redhead 2006: 73), aber die Gesellschaft und der Blick, den die Wissenschaft auf sie richtet, haben sich verändert; und so könnten und sollten auch neuere theoretische Positionen verschiedener geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen Summerhill beleuchten.

Die Betrachtung von Summerhill ‚durch die Brille‘ von *Repressive Toleranz* hat verdeutlicht, dass die Einführung des Summerhill-Selbstverwaltungsapparates in der aktuell existierenden, staatlichen Regelschule ein nicht umsetzbarer, schlimmstenfalls gefährlicher Vorschlag wäre: sie ist nicht ohne die Umsetzung der weiteren Merkmale Summerhills denkbar. Im Hinblick auf mögliche Reformideen des Regelschulsystems oder auch Initiativen an einer einzelnen Schule kann diese Arbeit daher – ganz im Sinne von Marcuses Kraft des Negativen (vgl. Marcuse 1966: 99) – keine konkreten Rezepte für die Implementierung einer Selbstverwaltung bieten, im Gegenteil: sie müsste eher zu kritischer Zurückhaltung und vorsichtigem Handeln raten; erst in stark abgeschwächter Form wäre Summerhills Selbstverwaltung auf Regelschulen übertragbar. Mit einer solchen Anpassung ändert sich allerdings auch ihr Inhalt: Eine lediglich geduldete Schul-Mitverwaltung, die nur über sehr eingeschränkte Machtbefugnisse verfügt, tradiert wesentlich diffusere Werte als Summerhills Basisdemokratie. In dem notwendigerweise hierarchischen Rahmen einer staatlichen Regelschule kann das emanzipatorischen Potenzial von Partizipation schnell verwandeln in eine werteneutralen Schulung für diverse *leadership skills*, politisches Taktieren und letztendlich das Einfügen in die erwähnte Hierarchie, was selbstverständlich aus Sicht dieser Arbeit zu kritisieren wäre.

Nun können sich aber Pädagog_innen nicht ausschließlich auf das sichere Gebiet der theoretischen

Kritik zurückziehen und die grundlegende Neuerschaffung von Schule und Gesellschaft fordern, sondern müssen am Ende des Tages auch praktische, pädagogische Handlungen setzen – schließlich zeichnet sich *Repressive Toleranz* ja auch durch die Aufforderung zu praktischem Handeln bzw. dessen Toleranz aus. Entscheidend bleiben beim Erproben demokratischer Strukturen in der Schule neben einer ständigen Reflexion der eigenen Praxis eine kritische und realistische Einstellung gegenüber den wirkenden Hierarchien und Machtverhältnissen – und die Absicht, auf diese in der Schulgemeinschaft wie auch in der Gesellschaft einzuwirken.

Anhang

Literaturverzeichnis:

- Abbotsholme School** (2016): Our Story. Abbotsholme School. Online aufgerufen am 27.11.2016 unter <http://www.abbotsholme.co.uk/Our-Story>
- Alternative für Deutschland (AfD)** (2016): Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Alternative für Deutschland. Online abgerufen am 30.11.2016 unter https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/05/2016-06-27_afd-grundsatzprogramm_web-version.pdf
- American International School Vienna** (2016): Tuition Fees for School Year 2016-2017. American International School. Online aufgerufen am 23.6.2016 unter <http://www.ais.at/page.cfm?p=371>
- Appleton, Matthew** (2003 [1995]): Summerhill. Kindern ihre Kindheit zurückgeben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Appleton, Matthew** (2016): About me. Matthew Appleton. Online Aufgerufen am 28.11.2016 unter <http://www.matthew-appleton.co.uk/about-me>, aufgerufen am 10.5.2016
- Assessment and Qualifications Alliance (AQA)** (2016): Qualifications. AQA. Online aufgerufen am 22.9. 2016 unter <http://www.aqa.org.uk/qualifications>
- Barz, Heiner; Liebenwein, Sylvia** (2005): Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt Bernhard [Hg.]: Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer, S. 915-963.
- Bates-Ames, Louise** (1971[1970]): O.T. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 57-72.
- Bruns, Julian; Glösel, Kathrin; Strobl, Natascha** (2014): Die Identitären. Handbuch zur Jugendbewegung der Neuen Rechten. Münster: Unrast
- Cunningham, Ian** (1999): An Independent Inquiry into Summerhill School. Brighton: Centre for Self-Managed Learning. Online abgerufen am 10.6. 2016 unter <http://summerhill.paed.com/summ/sml.htm>
- Der Spiegel** (2007): Die Weltverbesserungsanstalt. Ausgabe 19/2007. Online abgerufen am 27.7.2016 unter <http://www.spiegel.de/spiegel/a-481792.html>
- Der Spiegel** (2010a): Die Wurzeln des Missbrauchs. Ausgabe 29/2010. Online abgerufen am 27.11.2016 unter <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-71892486.html>
- Der Spiegel** (2010b): Der Wutbürger. Ausgabe 41/2010. Online abgerufen am 27.11.2016 unter <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-74184564.html>
- Der Standard** (2010): „Mainstream-Schulen machen es falsch“. Ausgabe vom 11.8.2010. Online

- abgerufen am 27.7.2016 unter
<http://derstandard.at/1280984121225/Summerhill-Mainstream-Schulen-machen-es-falsch>
- Der Standard** (2012): Prammer: Ausbau der direkten Demokratie braucht Zeit. Ausgabe vom 5.11.2012. Online abgerufen am 27.11.2016 unter
<http://derstandard.at/1350260271975/Prammer-Ausbau-der-direkten-Demokratie-braucht-Zeit>
- Deutschlandfunk** (2015): „Hass ist gesellschaftsfähig geworden“. Veröffentlicht am 14.10.2015. Online abgerufen am 27.11.2016 unter
http://www.deutschlandfunk.de/extremismus-hass-ist-gesellschaftsfahig-geworden.694.de.html?dram:article_id=333862
- Die Presse** (2016): Schulunterricht: „Frontal kommt man nicht mehr durch“. Ausgabe vom 17.2.2016. Online abgerufen am 22.6.2016 unter
http://diepresse.com/home/bildung/schule/4927264/Schulunterricht_Frontal-kommt-man-nicht-mehr-durch
- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache** (2012-). Mannheim: Bibliograph. Inst.
- Farber, Jerry** (1968): The Student as Nigger. Ottawa: Canadian Union of Students. Online aufgerufen am 5.12.2016 unter
<http://www.studentunion.ca/cfs/1968/1968-cus-student-as-nigger.pdf>
- Education Act 1996**. The National Archives of the Crown. Online abgerufen am 22.9. 2016 unter
<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>
- Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ)** (2011): Parteiprogramm der Freiheitlichen Partei Österreichs. Freiheitliche Partei Österreichs. Online abgerufen am 30.11.2016 unter
<https://www.fpoe.at/themen/parteiprogramm/>
- Fromm, Erich** (2011 [1960]): Vorwort. In: Neill, Alexander S.: Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 14-18.
- Fromm, Erich** (1971 [1970]): O.T. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 205-216
- Goodman, Danë** (1992): Summerhill: theory and practice. Dissertation University of East Anglia. Online abgerufen am 16.6.2016 unter
<http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=1&uin=uk.bl.ethos.285257>
- Government Digital Service (GOV.UK)** (2016a): School attendance and absence. Government Digital Service. Online aufgerufen am 22.9. 2016 unter
<https://www.gov.uk/school-attendance-absence>
- Government Digital Service (GOV.UK)** (2016b): School leaving age. Government Digital Service. Online aufgerufen am 22.9. 2016 unter
<https://www.gov.uk/know-when-you-can-leave-school>
- Hechinger, Fred M.** (1971 [1970]): O.T. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 33-44
- Kamp, Johannes-Martin** (2006a [1995]): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Dissertation Universität Essen. Online abgerufen am 15.6.2016 unter
<http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf>
- Kamp, Johannes-Martin** (2006b [1997]): Die Pädagogik A.S. Neills. Wiesbaden. Online abgerufen am 19.9.2016 unter
<http://paed.com/reformpaedagogik/neill.pdf>
- Kirby, Philipp** (2016): Leading People 2016. The educational backgrounds of the UK professional

- elite. London: The Sutton Trust. Online abgerufen am 10.6. 2016 unter http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2016/02/Leading-People_Feb16.pdf
- Klafki**, Wolfgang (2007 [1985]): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koslowski**, Steffi (2013 [2011]): Die New Education Fellowship und die Internationalisierung der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. In: Grunder, Hans-Ulrich [Hg.]: Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Heilbronn: Klinkhardt, S. 189-197
- Lyotard**, Jean-Francois (2015 [1979]): Das postmoderne Wissen: ein Bericht. Wien: Passagen Verlag
- Macmillan English Dictionary** (2009-2016). London: Macmillan Publishers. Online aufgerufen am 2.12.2016 unter <http://www.macmillandictionary.com/>
- Marcuse**, Herbert (1966[1965]): Repressive Toleranz. In: Woolf, Robert Paul et al.: Marcuse, Herbert : Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 91-128
- Marcuse**, Herbert (1968): Nachschrift 1968. In: Ebbinghaus, Angelika, [Hg.]. (2008): Die 68er : Schlüsseltexte der globalen Revolte. Wien: Promedia-Verlag, S. 133-136
- Merriam-Webster Dictionary** (2016): Springfield: Merriam-Webster Inc. Online aufgerufen am 2.12.2016 unter <https://www.merriam-webster.com/>
- Montagu**, Ashley (1971 [1970]): O.T. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.45-56.
- Neill**, Alexander S. (1950): Selbstverwaltung in der Schule. Zürich: Pan-Verlag.
- Neill**, Alexander S. (1960): Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing. New York: Hart Publishing.
- Neill**, Alexander S. (1982): Neill, Neill, Birnenstiel! Erinnerungen des großen Erziehers A.S. Neill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill**, Alexander S. (2011[1969]): Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill**, Alexander S. (2006 [1960]): Summerhill School. In: Vaughan, Mark [Hg.]: Summerhill and A.S. Neill. Maidenhead: Open University Press, S. 5-64
- Neill-Redhead**, Zoë (2006): Summerhill Today. In: Vaughan, Mark [Hg.]: Summerhill and A.S. Neill. Maidenhead: Open University Press, S. 66-117.
- Neill-Redhead**, Zoë (2006): Questions and Answers about Summerhill. In: Vaughan, Mark [Hg.]: Summerhill and A.S. Neill. Maidenhead: Open University Press, S. 152-158
- OECD** (2015): United Kingdom. In: Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. Online abgerufen am 20.9.2016 unter http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/united-kingdom_eag-2015-85-en
- Österreichisches Bundesverfassungsgesetz**. Online abgerufen am 22.9. 2016 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>
- Österreichisches Privatschulgesetz**. Online abgerufen am 22.9. 2016 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009266&ShowPrintPreview=True>
- Office for fair Trading** (2012): Supply of School Uniforms. Report of findings of the IFF Research. London: Office for Fair Trading/IFF Research. Online abgerufen am 16.6.2016 unter <http://dera.ioe.ac.uk/15859/>

- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)** (2011): Summerhill School. Independent school standard inspection report. London: Ofsted. Online abgerufen am 22.9.2016 unter <https://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/124870>
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)** (2007): Summerhill School. Independent school inspection report. London: Ofsted. Online abgerufen am 22.9.2016 unter <https://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/124870>
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)** (1999): Summerhill School. London: Ofsted. Online abgerufen am 22.9.2016 unter <https://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/124870>
- Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)** (2010): GCSEs. The official student guide to the system. Coventry: Ofqual. Online aufgerufen am 22.9.2016 unter http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141031163546/http://www.ofqual.gov.uk/files/GCSE_Guide.pdf
- Oxford Cambridge and RSA Examinations (OCR)** (2016): AS/A Level GCE. Cambridge: OCR. Online aufgerufen am 22.9.2016 unter <http://www.ocr.org.uk/qualifications/by-type/as-a-level-gce/>
- Papanek, Ernst** (1971 [1970]): O.T. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 131-144.
- privateschoolfees.co.uk** (2016): All HMS School Fees. privateschoolfees.co.uk. Online aufgerufen am 27.11.2016 unter <http://www.privateschoolfees.co.uk/all-hmc-school-fees.html>
- Rafferty, Max** (1971 [1970]): O.T. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13-26.
- Rechnungshof der Bundesrepublik Österreich** (2015): Bericht des Rechnungshofes 2015/1. Wien: Rechnungshof. Online abgerufen am 18.9.2016 unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/berichte_bund/Bund_2015_01.pdf
- Rehfus, Wulff D.** [Hg.] (2003): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rossmann, Michael Max** (1971 [1970]): O.T. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 119-130.
- Schwandt, Michael** (2010): Kritische Theorie. Eine Einführung. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Sievers, R.** (2004): 1968: Eine Enzyklopädie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Skiera, Ehrenhardt** (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung. München/Wien: R. Oldenburg Verlag
- Statistik Austria** (2015): Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria. Online abgerufen am 20.9.2016 unter <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd>
- Stronach, Ian et al.** (2000): Report on the Evaluation of Summerhill School. London: The Nuffield Foundation.
- Stronach, Ian** (2006): Inspection and Justice: HMI and Summerhill School. In: Vaughan, Mark (Hg.): Summerhill and A.S. Neill. Maidenhead: Open University Press, S. 118-136.
- Stark, Christl** (2010): Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses. Eine Dokumentation

- über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910 – 1934). Dissertation Pädagogische Hochschule Heidelberg. Online abgerufen am 16.6.2016 unter <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/27>
- Stevens, Donna; Gilpin, Adele; Jasiocha, Ewa** (2016): Independent Schools Council Census and Annual Report. London: Independent Schools Council. Online abgerufen am 10.6. 2016 unter http://www.isc.co.uk/media/3179/isc_census_2016_final.pdf
- Süddeutsche Zeitung-Magazin** (2012): „Heute haben Kinder zu viel Macht“. Ausgabe 5/2012; online aufgerufen am 27.7.2016 unter <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/36943/>
- Süddeutsche Zeitung** (2013): Anti-Islam-Kampagne in München: Extremisten benutzen Weiße Rose. Online veröffentlicht am 10. 6 2013. Online aufgerufen am 30.11.2016 unter <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/anti-islam-kampagne-in-muenchen-extremisten-benutzen-weise-rose-1.1692050>
- Summerhill School** (2016a): An Overview. Summerhill School. Online aufgerufen am 28.11.2016 unter <http://www.summerhillschool.co.uk/an-overview.php>
- Summerhill School** (2016b): Learning at Summerhill. Summerhill School. Online aufgerufen am 28.11.2016 unter <http://www.summerhillschool.co.uk/learning-at-summerhill.php>
- Summerhill School** (2016c): A.S Neill's Summerhill School. Summerhill School. Online aufgerufen am 28.11.2016 unter <http://www.summerhillschool.co.uk>
- Summerhill School** (2016d): Facebook Posting vom 26.6.2016. Facebook-Page der Summerhill School. Online aufgerufen am 28.11.2916 unter <https://www.facebook.com/ASNeills-Summerhill-School-170202306343111/?fref=ts>
- Summerhill School** (2016e): Facebook Posting vom 14.3.2014. Facebook-Page der Summerhill School. Online aufgerufen am 28.11.2916 unter <https://www.facebook.com/ASNeills-Summerhill-School-170202306343111/?fref=ts>
- The British Council** (2016a): Education for students 16 and under. Manchester: The British Council. Online abgerufen am 22.9. 2016 unter <http://www.educationuk.org/global/articles/16-and-under-education-path/>
- The British Council** (2016b): Further education courses and qualifications. Manchester: The British Council. Online abgerufen am 22.9. 2016 unter <http://www.educationuk.org/global/articles/further-education-courses-qualifications/>
- The British Council** (2016c): Choosing and applying for a higher education course. Manchester: The British Council. Online abgerufen am 22.9. 2016 unter <http://www.educationuk.org/global/articles/higher-education-choosing-applying/>
- The Guardian** (2011): Summerhill and the do-as-ye-like kids. Ausgabe vom 19.8.2011. Online aufgerufen am 18.9.2016 unter <https://www.theguardian.com/education/2011/aug/19/summerhill-school-at-90>
- The Guardian** (2013) Summerhill School: these days suprisingly strict. Ausgabe vom 27. 5. 2013. Online aufgerufen am 27.7.2016 unter <https://www.theguardian.com/education/2013/may/27/summerhill-school-head-profile>
- The Independent** (2008): Summerhill: Inside England's most controversial private school. Ausgabe vom 24.1.2008, online abgerufen am 27.7.2016 unter

<http://www.independent.co.uk/news/education/schools/summerhill-inside-englands-most-controversial-private-school-772976.html>

The Independent (2011): Summerhill alumni: „What we learned at the school for scandal“.

Ausgabe vom 20.10. 2011; online abgerufen am 18.9.2016 unter

<http://www.independent.co.uk/news/education/schools/summerhill-alumni-what-we-learn-at-the-school-for-scandal-2373066.html>

Theresianische Akademie Wien (2016): Anmeldung und Kosten. Theresianische Akademie.

Online abgerufen am 23.6.2016 unter

<http://www.theresianum.ac.at/gymnasium/info-termine/anmeldung-und-kosten/>

Vaughan, Mark, [Hg.]. (2006): Summerhill and A.S. Neill. Maidenhead: Open University Press

Watson, Goodwin (1971 [1970]): O.T. In: Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.]: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg:

Rowohlt, S. 145-158

Weidle, Guenther Ekkehard [Übers.] (1971 [1970]): Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A.S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

World Education Fellowship (2016): Nature of the World Education Fellowship. World Education Fellowship. Online aufgerufen am 28.11.2016 unter

<http://www.wef-international.org/>

Weltbund für Erziehung und Erneuerung (2016): WEE-WEF: Weltbund für Erziehung und Erneuerung – World Education Fellowship. Weltbund für Erziehung und Erneuerung.

Online abgerufen am 28.11.2016 unter

<http://www.wef-wee.net/de/start-wee.php>

Filmverzeichnis:

Geschlossene Gesellschaft: Der Missbrauch in der Odenwaldschule (2010). Deutschland:

ARD/SWR/HR. Online abgerufen am 28.11.2016 unter

https://www.youtube.com/watch?v=P_W259m7M8E

Summerhill at 70. (1992). Großbritannien: Channel 4. Online abgerufen am 28.11.2016 unter

<https://www.youtube.com/watch?v=gfYqpDmJS3k>

Summerhill. (2008). Großbritannien: BBC. Online abgerufen am 28.11.2016 unter

<https://www.youtube.com/watch?v=TxngqMavda0&t=4s>

Abstract

deutsch

Diese Arbeit möchte das emanzipatorische Potenzial basisdemokratisch organisierter Schule kritisch diskutieren und dadurch wieder stärker in die Schulentwicklungsdebatte einbringen. Anlass dafür bildet einerseits das steigende Interesse an reformpädagogischen Schulkonzepten im Privatschul Sektor sowie als Ideengeber für das staatliche Regelschulsystem; andererseits muss auch die Forderung nach Mitbestimmung durch direkte Demokratie spätestens seit dem Erstarken rechtsextremer Parteien in Europa mit Fragen nach dem Schutz von Minderheiteninteressen und den Grad der Unabhängigkeit der Informations- und Bildungsmöglichkeiten konfrontiert werden.

In diesem Text werden zu diesem Zweck zwei Positionen aufeinander treffen: die Erziehungspraxis der basisdemokratischen Summerhill Schule von A.S. Neill und das demokratiekritische Essay *Repressive Toleranz* von Herbert Marcuse (1966). Summerhills Erziehungsprinzipien und das Selbstverwaltungssystem werden zunächst anhand von literarischen Innen- und Außenansichten vorgestellt. Anschließend werden die Hauptargumentationsstränge aus *Repressive Toleranz* erläutert und jeweils im Bezug auf Summerhills Schulpraxis diskutiert, um durch Marcuses kritischen Blick auf die demokratisch verfasste Mehrheitsgesellschaft und seine Lösungsansätze für die formulierten Probleme Potenziale wie Schwächen der Summerhill-Selbstverwaltung freizulegen. Diese Querbezüge zeigen, dass die Schule zwar Marcuses Idealvorstellungen von Demokratie innerhalb der eigenen Gemeinschaft relativ gut verwirklichen kann, aber dabei weitgehend undefiniert bleibt, welche Teilhabe die Schule bzw. ihre Absolvent_innen innerhalb einer demokratischen Gesellschaft für sich beanspruchen. Außerdem werden organisch gewachsene Werte und Machtstrukturen der eigenen Institution wenig reflektiert, während die Werte und Struktur der Mehrheitsgesellschaft abgelehnt werden. Dieses Ergebnis impliziert für die Schulentwicklung, dass die Einführung basisdemokratischer Selbstverwaltungssysteme mit einer realistischen und kritischen Einschätzung der innerhalb einer Gemeinschaft und ihrer Gesellschaft existierenden Machtverhältnisse einhergehen sollte, sowie der Absicht, auf diese einzuwirken.

english

This thesis seeks to critically explore the emancipatory potential of self-governed schools to re-introduce the idea of self-government into debates relating to education policy and school development. There is a growing interest in progressive concepts for pedagogical and school reform, both within the private education sector as well as among public sector officials looking for new ideas; however, especially with the current rise of right-wing extremist parties worldwide, every demand for participation and direct democracy must be confronted with questions concerning the protection of minorities and the role of biased media and other sources of information, such as education.

For this purpose, this text brings together two positions: the educational practice of A.S. Neill's self-governed Summerhill School, and Herbert Marcuse's critical take on democracy as voiced in his essay *Repressive Tolerance* (1966).

The text will begin by outlining the educational principles and self-government system used at Summerhill through internal and external literary views. Subsequently, the main arguments of *Repressive Tolerance* will be presented and discussed in relation to the schooling practice at Summerhill in order to offer a deeper understanding of the potentials and blind-spots of the Summerhill self-government system through Marcuse's critical perspective on a majoritarian democratic society and the solutions he offers. These cross references will show that the school is relatively well placed to realize Marcuse's ideal democracy within its own community. At the same time, it fails to define what sort of participation the school or its alumni are to claim for themselves within a democratic society. Furthermore, while Summerhill rejects the values and structures of mainstream society, there has been little self-reflection on its own organically grown values and institutional power structures.

For questions on school development, the results of the discussion imply that any consideration of introducing self-government systems should be accompanied by a realistic and critical assessment of the existing power structures within a community or society, and the attempt at re-designing them.

CV der Autorin

Anna Lena Bankel wurde 1982 geboren und wuchs in München, Istanbul und London auf. Ihre letzten zwei Schuljahre verbrachte sie an der St. Christopher School in Letchworth, die über eine basisdemokratische Mitverwaltung verfügt und in freundschaftlicher Beziehung zur Summerhill School steht. 2003 zog sie nach Wien und engagierte sich neben ihrem Studium an der Akademie der bildenden Künste Wien und der Universität für angewandte Kunst bei den #unibrennt-Protesten und in der Österreichischen Hochschüler_innenschaft für Bildungs- und Gesellschaftspolitik.

Danksagungen

Besonderer Dank geht an Prof. Elisabeth Sattler für die geduldige Betreuung dieser Arbeit und meine Familie für die Ermöglichung meines Bildungsweges. Für hilfreiche Gespräche zur Sortierung meiner Gedanken danke ich außerdem Annette Bankel, Oliver Leingang, Philipp Poyntner, Manuel Singer und Bastian Stoppelkamp.

Kontakt und Rückmeldungen:

annalena.bankel@gmail.com

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre hiermit,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe, dass diese Diplomarbeit weder im In- noch Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Beurteilung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde, dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift