

**Rezension:** Steffi Koslowski (2013). *Die New Era der New Education Fellowship*. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 339 Seiten, ISBN 978-3-7815-1899-5, 36,00 EUR

Jürgen Göndör  
juergen@goendoer.net  
Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg  
b.v.carlsburg@gmail.com

Es gibt einen entscheidenden Unterschied zwischen der Autorin der vorliegenden Dissertation (Diss. Phil. Universität Rostock, 2011) und dem Autor der Rezension: Die Autorin gliedert die Reformpädagogik in drei Phasen (erste Phase: die philanthropische Gründung von Reforminstituten anhand der Kritik an der Lernschule des 19. Jahrhunderts, zweite Phase: erstes Drittel des 20. Jahrhunderts, dritte Phase: zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts), "die zum Ausbau der Erziehungswissenschaften beigetragen und zu einer Schul- und Reformkritik geführt habe(n)." (S. 9) Damit sieht sich S. Koslowski in einer Linie mit Jürgen Oelkers, der bereits 1999 formulierte: "Pädagogik im modernen Sinne ist immer Reformpädagogik." (S. 8)

Betrachtet man die erste und dritte Phase, so stellt man weiterhin fest, dass die Lernschule bis dato immer noch fast unangetastet weiter besteht. Weder die philanthropischen Institute des 19. Jahrhunderts, noch die Reform-Schulen in der 2. Hälfte des letzten Jahrhunderts, die der Schulpädagogik zwar wichtige Impulse implementierten, haben Schule nicht nachhaltig im Sinne der Kernthese der Reformpädagogik verändert: 'Schule vom Kinde aus zu denken'.

Lässt man einmal die berechtigte Kritik beiseite, dass ja jedes Denken 'vom Kinde aus' genaugenommen ein Denken der Erwachsenen ist, und formuliert die Kernthese der Reformpädagogik etwas anders gewendet, 'das Kind in den Mittelpunkt von Schule und Lernen' zu stellen, dann wird das einzige positive und originäre 'Schlagwort' der Reformpädagogik (J. Oelkers) plötzlich ein trennscharfer Indikator.

Denn weder die philanthropischen Institute noch viele Reform-Schulen nach 1945 haben diese Fokussierung des Kindes wirklich realisiert. Immer waren 'die Kinder' gemeint, die sich an den Themen, die Erwachsene für sie ausgesucht hatten, abarbeiten mussten und die dafür von den Lehrern bewertet und ausgelesen wurden.

Den wirklichen Paradigmenwechsel, das Kind konsequent in den Mittelpunkt zu stellen, haben nur Teile der Reformpädagogik und wenige Ansätze seit der Jahrtausendwende vollzogen. Es zeigt sich denn auch, dass nicht

überall da, wo als Etikett Reformpädagogik darauf stand, auch reformpädagogisches Handeln in diesem Sinn verwirklicht war.

Der hier angesprochene Paradigmenwechsel beinhaltet, dass nicht ein Kompendium von anerkannten Lehrstoffen die schulischen Aktivitäten bestimmt, sondern die Interessen jedes einzelnen Kindes Richtschnur für seinen individuellen Lehrplan ist. Schule war und ist damit nicht länger ein Institut, das für alle Kinder das gleiche feste Set reproduzierbaren Wissens – fälschlich Bildung genannt – vermittelt, sondern ein Ort, an dem alle Kinder sich entlang ihrer individuellen Interessen mit ihrer Lebenswelt auseinandersetzen sollen. Durch diese gemeinsame Aktivität, die Gemeinsamkeit von Kindern aller Herkunft, wurde und wird der möglicherweise zu enge familiäre Rahmen aufgebrochen und so eine breitere Basis – gesellschaftliche Schranken überschreitend – hergestellt.

Zu diesem Paradigmenwechsel gehört weiterhin die Entsagung auf Konkurrenz im Schulalltag, der Verzicht darauf, fortwährend zu vergleichen, welches Kind denn die vorgegebenen Aufgaben besser oder schlechter bewältigt habe, und damit auch der Verzicht auf die Bestenauslese, auf ein Ranking, welches die Kinder in sechs Stufen von sehr gut bis ungenügend klassifiziert.

Célestin Freinet, der aus vielen Töpfen reformpädagogischer Gedanken schöpfte, schuf daher u.a. die Klassenkorrespondenz, mit der auch die Beschränkung auf *die* eine Klasse, der ein Kind zugeordnet war, aufgebrochen werden sollte. Er entwickelte die Schuldruckerei, die ja an vielen damaligen Schulen zu finden war, zu einem festen Bestandteil seiner Pädagogik, weil etwas Gedrucktes in der damaligen Zeit allein durch das Gedrucktsein einen erheblich höheren Stellenwert hatte; u.a. auch aus dem Grund, dass Gedrucktes folgenden Vorteil in der Klassenkorrespondenz und z.B. in der Familie ausspielen konnte: die Leser mussten sich nicht durch handschriftliche Texte quälen. Ihnen standen vielmehr gedruckte und dadurch leicht lesbare Texte zur Verfügung, die dazu noch von Menschen verfasst worden waren, die ihnen meist persönlich bekannt waren. Die Kinder waren auch in der Lage, solche gedruckten Texte selbst in der Schuldruckerei herzustellen. Ein 'cahier de vie' war also nicht nur eine Sammlung von Texten, die ein Kind geschrieben hatte, sondern eine gedruckte Sammlung von *freien* Texten, d.h. von Texten, mit denen ein Kind etwas festhalten wollte, was ihm so bedeutsam war, dass es die Mühe, diesen Text zu drucken, gerne auf sich nahm.

A. S. Neill machte in seiner Schule in Summerhill den Kindern diese Mittelpunktstellung auf einem ganz anderen Weg zugänglich. Er eröffnete mit der Regelung, dass ein Kind nur dann am Unterricht teilnehmen brauchte,

wenn es das selbst wollte, eine von den Kindern selbst wählbare Autonomie.

Berthold Otto versuchte eine Schule zu realisieren, die von der Konzeption geprägt war, Unterricht als Fortsetzung der *Tischgespräche* in der Art zu gestalten, wie sie ein Vater mit seinen Kindern führt: ihre Fragen im Gespräch aufgreifend, darüber herauszufinden, was die Kinder daran interessant fänden und gemäß diesem Interesse das Thema aus seiner Sicht zu besprechen, Antworten zu geben, das Thema behutsam fortzuführen.

Für Friedrich Wagner an der Versuchsschule in der Hamburger Telemannstraße war klar, dass Kinder von den damals üblichen Gedichten und Lesestoffen gar nicht erreicht wurden. Er schrieb daher selbst Gedichte und Theaterstücke, schrieb und stellte Lesestoffe für seine Schüler zusammen, die das Interesse eben dieser Kinder trafen. Er organisierte Schulveranstaltungen, die als Gesamtkunstwerk auch die Eltern ansprachen und weit mehr als 'nur' die Teilnahme an einer Theateraufführung ihrer eigenen Kinder waren.

Die Liste ließe sich fortsetzen mit der Schulfarm Scharfenberg in Berlin, den Ansätzen eines politisch umstrittenen Peter Petersen (Jena-Plan), Lebensgemeinschaftsschulen, ...

Steffi Koslowski untersucht nun die *New Era*. Die Gründer/-innen der New Education Fellowship waren Beatrice Ensor, Elisabeth Rotten und Adolphe Ferrière. Die *Education for the New Era* war der Titel der Zeitschrift der Fellowship, der nach 1920 auf *The New Era* verkürzt wurde. Der Untertitel lautete: *An International Review of New Education (Organ of the New Education Fellowship)*. (S. 133). Die Erstausgabe erschien im Januar 1920. Es ging um eine "new attitude towards children, a new relationship between parents and children." (S. 134)

Es ging *nicht* um "vordergründig veränderte Methoden, neue Erziehungstheorien oder ein spezifisches didaktisches Material, sondern in erster Linie eine neue Haltung des Pädagogen und, daraus erwachsend, eine neue, freiheitliche Lehr-Lernatmosphäre (vgl. Ensor, 1925: *The Outlook Tower*, *New Era* 6, S. 70) Die Umsetzung der 'Neuen Erziehung' beinhaltete eine philosophische ebenso wie eine psychologische Seite. Die 'Philosophie der Neuen Erziehung' gründe sich auf einer ganzheitlichen Philosophie des Lebens (*philosophy of wholes*), die die Entwicklung des Kindes als einen dynamischen Prozess begreift und auf die Evolution des Geistes abziele. Die 'Psychologie der neuen Erziehung' verstand sie als einen sowohl kurativen als auch präventiven, auf die Kontrolle und Befreiung der inneren kindlichen Kräfte gerichteten Ansatz, der sich insbesondere auf die unmittelbaren menschlichen Beziehungen - als Grundlage jeder sozialen Reform - richte (vgl. Ensor, 1929: *The Outlook Tower*, *New Era* 10, S. 199f.)." (S. 134)

An der Darstellung von S. Kowalski ist m.E. zu monieren, dass sie den Begriff des Lehr-Lernens hier verwendet, um eine Position von Beatrice Ensor zu umreißen. Dieser Begriff ist zwar in der heutigen schulpädagogischen Diskussion gebräuchlich, beschreibt aber einen Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen, den Beatrice Ensor so gewendet sicher nicht konzipiert hatte. Auch der Terminus 'Handlungsorientierung' wird so definiert als ob Beatrice Ensor eben dieses 'handlungsorientierte Lernen' angedacht hatte, das heutzutage bereits schon ein Stück Historie widerspiegelt. Zwischen 'Handlungsorientierung' und 'Self-Government' liegen Welten.

Die Autorin stellt ebenfalls fest, dass die 'neue Erziehung' anstatt "'mechanischer Exaktheit' die infantilen Bedürfnisse berücksichtigen" soll. (S. 135) Die Stigmatisierung 'infantil' geht sicherlich an der Position der *New Era* vorbei, wenn sie im weitesten Sinne als Wertung gemeint sei. In der Fußnote 267 (ebd.) wird Oelkers zitiert und mit ihm diese hier monierte Sichtweise gestützt, in dem er mit der Definition 'Kindorientierung' zitiert wird. Hier wird das Folgende grundlegende Missverständnis entwickelt: es geht nicht um 'irgendwie kindorientiert', sondern um den genuin pädagogischen Paradigmenwechsel, das Kind tatsächlich in den Brennpunkt von Schule zu stellen.

Das fehlende Gerüst einer konkreten Beschreibung der Ziele der *New Era* wird in der Ausgabe vom Juli 1920 für A. S. Neill zum Fallstrick. In Anlehnung an Sigmund Freuds Triebtheorie versucht er sein Verständnis der 'neuen Psychologie' folgendermaßen darzulegen:

"Die Autonomie (*self-government*) des Kindes könne nicht erreicht werden, wenn sie in der Schule oder im Elternhaus nur als Formel auftaucht. Den Kindern müsse die uneingeschränkte Freiheit gegeben werden. Mechanismen wie Angst, Respekt und Gehorsam führten zur Unterwerfung und Unterdrückung der kindlichen Bedürfnisse und damit zur Neurose, Bössartigkeit, Asozialität und Kriminalität. Jegliche Form der Bestrafung sei falsch, weil lediglich die Resultate, nicht aber die Ursachen der kindlichen Handlung berücksichtigt würden. (vgl. Neill, 1920: *The Outlook Tower, Education for the New Era*, Nr. 1 S. 63ff.)" (S. 139)

A. S. Neill hat mit dieser Darstellung viel Kritik einstecken müssen, die sich allerdings weitgehend gegen die Vorstellung Neills richtete, Verdrängung sei ein schädliches Moment im Erziehungsprozess. Es gehe vielmehr um die Unterdrückung von Handlungsimpulsen durch das Kind selbst zugunsten 'normativer Prozesse'. Das sei dem ungeachtet eine erwünschte Entwicklung.

Es entsteht der Eindruck, man habe damals das radikale Konzept Neills selbst abgelehnt und die Kritik in der Weise gelenkt, als handele es sich um zu vermeidende Verdrängung oder um erwünschte Unterdrückung von individuellen Handlungsimpulsen der Kinder. Die Vorstellung allerdings, dass

die Kinder selbst entscheiden konnten, ob sie zum Unterricht gehen wollten oder nicht, hat dann in der Tat selbst die ambitionierten Pädagogen des Fellowship sehr geschockt. So hatte man sich das *Procedere* nicht vorgestellt.

In der Fußnote 270 (S. 138) beschreibt S. Koslowski denn auch, dass sich Beatrice Ensor genötigt sah, "Erziehungsreformer folgendermaßen zu kategorisieren: zum einen – so Ensor – gäbe es jene, die nur durch vollständige Destruktion des Gegenwärtigen einen wahren Fortschritt zu erreichen glauben, daneben jene, die einen Kompromiss eingingen, indem sie einen Fortschritt nur durch langsame Umgestaltung herbeizuführen streben und schließlich den Kreis der Konservativen, die von jeglicher Erneuerung absähen und vielmehr das bestehende System erweitern wollen." (vgl. Ensor 1920, *The Outlook Tower in New Era* I(1920)4, S. 93f.)

S. Neill habe aufgrund der vielseitigen Kritik nur noch selten in der *New Era* publiziert. Die von Beatrice Ensor gewünschte offene Diskussion von Argumenten, Kontroversen und Unterschiede in Meinungen habe sich in der *New Era* nicht oder zumindest viel zu wenig realisieren lassen. Steffi Koslowski erklärt lapidar: "Derartige inhaltliche Kontroversen wurden selten in der *New Era* thematisiert." (S. 139) Sie bescheinigt der Zeitschrift, dass "Polemiken oder fachliche Dialoge [...] in der *New Era* nur sporadisch wiedergegeben wurden." (S. 140)

Bei der Diskussion um die Ausführungen von A. S. Neill ging es aber nicht um irgendeine Polemik oder fachliche Diskussion, sondern um die Zielsetzungen von *New Era*. Für die Motive von Beatrice Ensor, diesen Zusammenhang nicht in der *New Era* klarzustellen, gibt es bisher keine Erklärung.

In Bezug auf Schule wurde dieses Verständnis von Laurin Zilliacus, Mitglied des International Council der Fellowship, erst 1930 inhaltlich anknüpfend an A. S. Neill, so dargestellt:

"Freedom: The wide measure of freedom accorded children in new schools need hardly be laboured: freedom to move about, talk, chose between alternatives, freedom from formalities and external restriction of many kinds [...]" (Zilliacus, Laurin, 1930, *Analysis of the New Education*, in: *The New Era in Home and School*, 11, S. 170ff)

[...]

Nach Zilliacus war ein wesentliches Element der 'Neuen Erziehung' die Selbsttätigkeit des Kindes, insbesondere die kreative und soziale Betätigung, die im Gegensatz stand zu einer eher rezeptiven und wenig handlungsorientierten Lernauffassung<sup>1</sup>. Die Nutzung individueller Recourcen ebenso wie das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Schwierigkeiten seien, so Zilliacus, in der 'Neuen Erziehung' durch methodische Flexibilität zu realisieren. Weitere zentrale Momente in seiner Charakterisierung wa-

---

<sup>1</sup> Siehe dazu auch meine Ausführungen oben, S. 4

ren die experimentell-wissenschaftliche Erforschung des Kindes (child-study) und die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule." (S. 135)

Damals bestand – wie in den Jahrzehnten seit 1970 für den offenen Unterricht – die Schwierigkeit, konkrete Merkmale zu benennen, eine konkrete Definition vorzulegen, wie diese Freiheit verbindlich beschrieben und festgestellt werden konnte. Zu jener Zeit – wie nach 1968 – wurde das liberale Konzept von A. S. Neill erbittert bekämpft. Der Begriff 'antiautoritär' den Neill ablehnte – er verwendete die Bezeichnung 'self-regulation-education' – wurde zum Teil auch in völliger Unkenntnis seines Konzepts mit 'laissez faire' gleichgesetzt.

Vielleicht sind wir 2013 immer noch in der gleichen Situation wie 1920 oder 1968, dass die Absicht, das Kind in den Mittelpunkt von Schule und Lernen zu stellen auf Zeitgenossen stößt, die begeistert diesem Ansatz folgen, auf solche, die lieber die gegenwärtig existierende Schule nur in kleinen Schritten verändern wollen, und solche, die lieber – vielleicht mit einigen Korrekturen – *weiter so* machen wollen, wie bisher.

Möglicherweise können wir uns heute der Ansicht von Sir Ken Robinson anschließen, der unserem Schulsystem attestiert, dass es – wahrscheinlich ungewollt aber auch ohne darüber zu reflektieren – systematisch den größten Schatz, über den Kinder verfügen, 'Kreativität, Phantasie und Vorstellungskraft' zerstört. Genau diese Fähigkeiten bräuchten wir aber, um zukünftige Probleme zu bewältigen.<sup>2</sup>

Vielleicht internalisieren wir erst heute wieder die von Gerald Hüther formulierte Einsicht, dass 'normierte Prozesse' in der damaligen Zeit erwünscht waren, weil man Menschen erziehen wollte, die an einen Platz gestellt, dort auch funktionierten, ohne über den Sinn dieses Funktionierens nachzudenken. Heute – so G. Hüther – brauche man so abgerichtete Menschen nicht mehr, sondern es ist essentiell, dass man Andere nicht bilden kann. Dies kann nur jeder für sich selbst tun. Statt Belehrung brauche man eine Kultur der Ermutigung, sich das Wissen, was auf dieser Welt vorhanden ist, anzueignen.<sup>3</sup>

Vielleicht verfügen wir auch erst heute über die Erkenntnisse der Neurologie, die sagt, unser Gehirn sei von der Evaluation her auf Lernen opti-

---

<sup>2</sup> Sir Robinson, Ken (2013): gesprochener Text in: ALPHABET - Trailer Österreich, <http://www.youtube.com/watch?v=x1dHShxJ90U> (aufgerufen am 22.11.2013, 10:13)

<sup>3</sup> Vgl. Hüther, Gerald (o.J.): Schulen der Zukunft, gesprochener Text in einem Interview, transkribiert in: Göndör, Jürgen (2013): Offener Unterricht: ... hier lerne ich was ich will! Borsleben, S. 22

miert, könne nichts besser und täte nichts lieber<sup>4</sup>. Nur arbeite es nicht auf und nach Anweisungen, sondern jedes Gehirn arbeitet und lernt nur und ausschließlich nach eigenen Gesichtspunkten.

Unter Umständen verfügen wir auch erst fast fünfzig Jahre nach der Veröffentlichung der von Laurin Zilliacus postulierten Freiheiten über eine 'passende' Psychologie, die Humanistische Psychologie. Carl R. Rogers hat 1969 (dt. 1974) sein Buch *Lernen in Freiheit* veröffentlicht<sup>5</sup>. 'Passend' deshalb, weil er vorstellt, wie auf wissenschaftlicher Ebene wieder der Mensch in den Mittelpunkt wissenschaftlichen Arbeitens gerückt werden kann. Die Art und Weise wie C.R. Rogers seinen Studenten *Freiheit* gewährt, geht von dem Gedanken aus, dass der Motor wissenschaftlicher Entwicklung letztlich immer ein konkreter Mensch ist, den seine individuelle Art, über ungelöste Fragen in der Wissenschaft nachzudenken, zu neuen Antworten führt. Indem er diesem persönlichen Moment eine entscheidende Rolle zuweist, wird Forschung wieder zu einer an individuelle Interessen gekoppelte Tätigkeit.<sup>6</sup>

Wir verfügen auch erst kurz nach der Jahrtausendwende über ein handhabbares Verfahren, dass die schon 1920 beschriebenen Freiheiten für Kinder in Schule denkbar werden lassen. Falko Peschel schlägt einen Offenen Unterricht<sup>7</sup> vor, der es Kindern erlaubt, sich bei ihrem Lernen frei zu bewegen, sich untereinander zu unterhalten, sich frei für das zu entscheiden, was sie lernen wollen, und frei von formalen Ansprüchen und externen Einschränkungen zu sein. Er entwickelt ein Bestimmungsraster, welches die Beschreibung von Unterricht in fünf Dimensionen aufteilt: organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Offenheit.<sup>8</sup> Dieser kann jeweils in 6 Stufen der Grad der konkreten Umsetzung zugeordnet werden: 0 = nicht vorhanden, 1 = ansatzweise, 2 = erste Schritte, 3 = teils – teils, 4 = schwerpunktmäßig, 5 = weitestgehend.<sup>9</sup> Immer geht es um einen möglichst hohen Grad an Selbstbestimmung der Schüler/-innen in jeder Dimension. Somit wird wieder – allgemein gesprochen – der Lernende in den Mittelpunkt der schulischen Aktivität gestellt. Genau das war ja die Zielsetzung der Fellowship.

---

<sup>4</sup> Vgl. Spitzer, Manfred (2007): *Lernen - Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Berlin, Heidelberg, S. 14

<sup>5</sup> Rogers, Carl R. (1969, dt. 1974): *Lernen in Freiheit*, München

<sup>6</sup> Vgl. ebenda, S. 60ff: *Meine Art, ein Seminar zu fördern*.

<sup>7</sup> Peschel, Falko (2010): *Offener Unterricht in der Evaluation*, Baltmannsweiler, Band I und II

<sup>8</sup> Ebenda, S. 64

<sup>9</sup> Vgl. ebenda, S 54f

Ob in den in der *New Era* veröffentlichten Beiträgen die selbst gesetzten Ziele erörtert worden sind, kann im Rahmen dieser Reflexion nicht geleistet werden, aber Steffi Koslowski leistet eine gute Übersicht über Editorials, Aufsätze, Buchrezensionen, Fragen und Antworten, Werbeanzeigen, Grundsätze und Ziele der Fellowship. Eine Durchsicht zu den Stichworten 'self government', 'Neill', 'Freedom' u.ä. ergibt folgenden Befund:

### Editorials (Outlook Tower)

- 1(1920) 3 : self government ... A. S. Neill S. 63-67  
Nicht Outlook Tower
- 1 (1920) 4 : Kritik zu A. S. Neill S. ?  
Outlook Tower:
- 13 (1932) 3: A Free Curriculum o.A, S. 60 - 70
- 13 (1932) 4: there ist never a problem child,  
there is only a problem parent (Neill: The Problem Parent)  
o.A. S. 165-166

### Aufsätze

Von einem Paradigmenwechsel ist wenig zu spüren, wenn in der Januar-Ausgabe von 1939 gefragt wird: 'Können wir Demokratie in der Schule unterrichten?' Demokratie erscheint im Bewusstsein der Fellowship-Mitglieder als Schulfach, als Lerngegenstand wie 'Multiplikation' oder etwas anderes. Davon, dass Mitbestimmung im Schulalltag einschließlich des Unterrichts praktiziert wird und so täglich erlebt und von den Kindern ausgeübt werden kann, ist kaum die Rede.

- 7 (1926) 28: A successful Experiment in  
Self-Government in School Skinner S. 180 - 184
- 9 (1928) 34: Summerhill A. S. Neill S. 70 - 72
- 9 (1928) 35: Georg Bernhard Shaw - A Talk  
on Education B. Ensor S. 111 - 112
- 10 (1929) 37: A Free Education Experiment Egeberg S. 45 - 46
- 11 (1939) 41: Self-Government in Polish  
Schools (Maykowska) - S. 19
- 13 (1932) 9: Inspektion of Schools - A  
Personal View A. S. Neill S. 293 - 297
- 16 (1935) 7: Freedom in a Scottish Country  
School (Donald) S. 181 - 182



## Dokumentation von Experimenten

An dieser Stelle vermerkt Steffi Kowalski, dass die Januarausgabe 1922 zur freien Stundenplangestaltung vorgesehen war und nennt die Odenwaldschule, die St. Christopher School, Bedales und das Landerziehungsheim Hof Oberkirch. Die Oktoberausgabe 1922 berichtete über die internationale Versuchsschularbeit: über die Hamburger Gemeinschaftsschulen, das Schweizer Institut Jean-Jacques-Rousseau, die französische L'ecole unique und die Budapester Home School.

## Buchrezensionen

Hier finden sich das Buch: *Principles of Self-Government in State and School* von Hswliczek, rezensiert von J. Ransom 1 (1920) 4, S. 121; *The Child's Path to Freedom* von Norman MacMunn (1920), rezensiert von Margaret L. Lee (SK: S. 204); *Freedom in Education* von Hettie Millicent Mackenzie (1924) (SK: S. 205); *Talks to Parents and Teachers* von Homer Lane, rezensiert von A. S. Neill 9 (1928) 35; *Homer Lane and the Little Commonwealth* von E. T. Bazley, rezensiert von A. S. Neill 9 (1928) 35; *The Problem Family* von A. S. Neill, rezensiert von A. Weaver 31 (1950) 1.

Diese Übersicht zeigt, dass zumindest das Thema 'self-government' zunächst bei der *New Era* auf der Agenda gestanden hat, aber ab den 30er Jahren nicht mehr auftaucht. Es muss aber eingeräumt werden, dass lediglich die Angaben in der Dissertation von Steffi Koslowski ausgewertet worden sind und nicht der *Gesamtbestand* der *New Era*. Trotzdem überrascht der Befund, weil trotz der Zugeständnisse, die Beatrice Ensor den Kritikern der Darstellung von A. S. Neill gemacht hat, in England und Schottland noch mehrere dieser Schulen gegründet worden sind. Es verblüfft ebenso, dass nach der massiven Kritik in Bezug auf Freud nichts über die Verbindung über A. S. Neill und Wilhelm Reich zu finden ist. Immerhin hat A. S. Neill nach Rücksprache mit W. Reich in seinen 'Private Lessons' dessen Konzept in Summerhill erprobt. Auch scheint es nach der Veröffentlichung der Ziele von *New Era* durch Laurin Zilliacus 1930 keine Diskussion und auch keine Protestschreiben gegeben zu haben. Sollte das Schreiben von Beatrice Ensor (1920) an die Mitglieder der Fellowship eine solche Wirkung entfaltet haben? Es scheinen mehrere Fragen offen zu bleiben.

Generell lässt sich noch anmerken, dass Steffi Koslowskis Auffassung über Reformpädagogik sehr diese von Jürgen Oelkers tangiert, ja sie in großen Zügen übernimmt. Sie schreibt dazu im Vorwort: "Seine Veröffentlichungen zum Thema der Reformpädagogik waren für mich stets richtungweisend und haben meine Sichtweise auf das Thema nachhaltig geprägt."

(S. 7) Das mag normativ legitim sein, allerdings konstruiert sich hier durch die argumentative Nähe zum Zweitgutachter auch eine Einschätzung der Reformpädagogik und ihrer Argumentationslinien, die bereits von J. Oelkers analytisch stringent geleistet wurde. Die erste Aufarbeitung der Bestände der *New Era* ist sehr verdienstvoll, hätte aber vielleicht auch noch andere Argumentationsstränge ermöglichen können.