

Liegle, Ludwig

Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer "modernen" Erziehungsform

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 3, S. 399-416



Quellenangabe/ Reference:

Liegle, Ludwig: Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer "modernen" Erziehungsform - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 3, S. 399-416 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145207 - DOI: 10.25656/01:14520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145207>

<https://doi.org/10.25656/01:14520>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 3 – Mai 1989

I. Essay

LEO MONTADA Bildung der Gefühle? 293

II. Thema: Türkische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland: Familienmigration, Trennungserfahrungen und Schulsituation

ACHIM LESCHINSKY Zur Einführung in den Thementeil 313

HARTMUT ESSER Familienmigration, Schulsituation und interethnische Beziehungen. Prozesse der „Integration“ bei der Zweiten Generation von Arbeitsmigranten 317

ULRICH KREIDT/
WOLF RAINER LEENEN/
HARALD GROSCH Trennungserfahrung und Lebenslauf. Folgen von „Familienfragmentierung“ bei türkischen Migranten der Zweiten Generation 337

BEYZA BILGIN/
REGINE ERICHSEN Der Religionsunterricht in der Türkei und sein religionspolitischer Kontext. Eine Analyse aus türkischem Verständnis und ein deutscher Kommentar 357

GERHART MAHLER Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens in Bayern 381

III. Diskussion

LUDWIG LIEGLE Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform 399

IV. Rezensionen

- H.-ELMAR TENORTH Émile. Zeitschrift für Erziehungskultur 417
- H.-ELMAR TENORTH Forum Pädagogik. Zeitschrift für pädagogische Modelle und soziale Probleme 417
- H.-ELMAR TENORTH Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft 417
- H.-ELMAR TENORTH QSE. International Journal of Qualitative Studies in Education 417
- HANS-ULRICH GRUNDER CHRISTIAN SALZMANN (Hrsg.): Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein 425

V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Erziehungswissenschaft 1988 429
- Pädagogische Neuerscheinungen 453

Contents,

I. Essay

LEO MONTADA On the Formation of Emotions 293

II. Topic: Turkish Students in the Federal Republic of Germany: Family Migration, and School Situation

ACHIM LESCHINSKY Introductory Remarks 313

HARTMUT ESSER Family Migration, Educational Careers, and Inter-
ethnic Relations – Processes of “Integration” in the
Second Generation of Migrants 317

ULRICH KREIDT/
WOLF RAINER LEENEN/
HARALD GROSCH Family Separation and Career – The Impact of
“Family Fragmentation” on Turkish Migrants of
the Second Generation 337

BEYZA BILGIN/
REGINE ERICHSEN Religious Instruction in Turkey and the Religio-
Political Context – An Analysis from a Turkish
Point of View and a German Commentary 357

GERHART MAHLER Religious Instruction for Turkish Students of Mus-
lim Faith in Bavaria 381

III. Discussion

LUDWIG LIEGLE Children’s Republics – Documentation and Anal-
ysis of a “Modern” Educational Setting 399

IV. Book Reviews 417

V. Documentation

Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1988 429

New Books 453

Kinderrepubliken

Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform

Zusammenfassung

Daß „Kinderrepubliken“ gedacht (z. B. in der Gestalt von Goethes „Pädagogischer Provinz“) und gegründet worden sind (z. B. in einigen vorbildlichen Einrichtungen der Verwahrlosten- und Waisenerziehung), hat mit der „modernen“ Pädagogisierung der Kindheit zu tun. Kinder müssen durch „Insulation“ in einem jenseits der Familie angesiedelten, pädagogisch arrangierten Lernmilieu und Gemeinschaftsleben auf das Leben in einer Gesellschaft vorbereitet werden, in welcher sie zu Fremden, zu Außenseitern geworden sind. Kinderrepubliken, an deren Tradition hier erinnert wird, haben eine republikanisch-demokratische Variante der Pädagogisierung der Kindheit dadurch entwickelt und mit großem Erfolg praktiziert, daß sie Kindern und Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstverwaltung (Selbstregierung) und geteilter Verantwortung eingeräumt haben. Die Möglichkeit zur Übernahme von grundlegenden Elementen einer „kinderrepublikanischen“ Erziehung im allgemeinen Schulwesen und in der allgemeinen Jugendhilfe läßt sich begründen, sie hängt indes in erster Linie von (bildungs)politischen Rahmenbedingungen und von engagierter Praxis ab.

In einem Bericht der 1933 von Deutschland nach Palästina ausgewanderten Sozialpädagogin SIDDY WRONSKY heißt es:

„In Palästina (hat sich) eine neue Form der Jugenderziehung in den Kinderdörfern entwickelt. . . Diese Kinderdörfer stellen Gemeinschaften dar, in denen die Kinder zum Landleben erzogen werden, und in denen die Verwaltung und die Arbeit vorwiegend in der Hand der Kinder liegen. Das gesamte Leben: Unterricht und Freizeit, Feste und Wirtschaft, Kultur und Pflege wird vorwiegend von den Kindern bestimmt, und die Verantwortung für das Gemeinschaftsleben liegt in ihren Händen. Diese Kinderdörfer, die 100–500 Kinder aufnehmen, und in denen die Kinder in allen Zweigen der Landwirtschaft und der Hauswirtschaft herangebildet werden, haben sich als eine glückliche Form der neuen werktätigen Erziehung herausgebildet und stellen ein neues Beispiel der modernen Sozialpädagogik dar, das wie keine andere Form der Erziehung die Entwicklung des Gemeinschaftssinnes und den sozialen Charakter bei den Kindern zu fördern im Stande sind“ (WRONSKY 1940, S. 7).

Über die gleichen Kinderdörfer hat HUGO ROSENTHAL (seit 1933 Leiter des Jüdischen Landschulheims Herrlingen bei Ulm, seit 1940 Leiter des Kinderheims Ahawah bei Haifa) in einem Vortrag im „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ (Berlin) gesagt:

„... Wenn schon aus dem bisher Angeführten hervorgeht, daß eine Fülle neuer Erziehungsgedanken im hebräischen Schulwerk in Palästina sich als lebenskräftig erwiesen haben, so bezeichnen die genannten Tatsachen doch noch nicht die Höhepunkte der Schulversuche im heiligen Lande. Als solche sind vielmehr die *Kinderrepubliken* anzusehen. Von Schulen im überkommenen Sinne kann hier schon

nicht mehr die Rede sein... Von den zwei bekanntesten Versuchen dieser Art soll hier die Rede sein... Beide Kinderdörfer sind großartige Waiseninstitutionen... Beide fanden (die gerade für die Erziehung von Waisenkindern erforderlichen besonderen Wege) in der Form einer Kinderrepublik, d.h. in einer Gemeinschaft, die von den Kindern selbst aufgebaut, selbst verwaltet und zu einem Teil erhalten wird. Hier wird die höchste Forderung an die Arbeit, die Selbständigkeit und die *Verantwortung* der Kinder gestellt“ (ROSENTHAL 1932, S. 83).

Ein Beobachter von außerhalb schließlich, OTTO EBERHARD, hat über eines der Kinderdörfer in Palästina geschrieben:

„Mit der Verwirklichung des Ideals der lebensgemeinschaftlichen Kindergemeinde ist der Grundsatz der Selbstverwaltung gegeben. Die Leitung des Dorfes liegt bei der allgemeinen Versammlung und der von ihr erwählten Exekutive... Die Bildungsarbeit ist Selbstarbeit mit dem Prinzip der gegenseitigen Hilfe.“ (EBERHARD o.J., 1930, S. 130).

Was diese Berichte am Beispiel Palästinas dokumentieren – Versuche einer auf Selbstverwaltung und Verantwortung sowie auf Reintegration der in modernen Gesellschaften dissoziierten Handlungsfelder von Lernen und Arbeit, Kultur und Freizeit gegründeten Gemeinschaftserziehung –, hat es nicht allein in dieser kleinen, kolonisierenden, ideologisch bestimmten Pioniergesellschaft gegeben. Vielmehr lassen sich ähnliche Versuche im ersten Drittel dieses Jahrhunderts in vielen Ländern der modernen Welt nachweisen. Als Vorläufer dieser „Kinderrepubliken“ können die „George Junior Republics“ in den USA gelten. W. R. GEORGE, Mitglied einer privaten Fürsorgeorganisation in New York, unternahm es, aus Straßenbanden von Jugendlichen Vereine zu bilden; nachdem er den Meisterboxer einer Bande im Zweikampf besiegt hatte, gewann er bei den Bandenmitgliedern höchste Autorität. In seiner 1895 gegründeten „Junior Republic“ suchte er das Ziel der Resozialisierung der Jugendlichen insbesondere auf zwei Wegen zu erreichen: durch die Ermöglichung ökonomischer Selbsterhaltung (selfsupport) vermittels bezahlter Arbeit und durch die Etablierung von Selbstregierung (selfgovernment) vermittels eines an der republikanischen Staatsverfassung orientierten Systems demokratischer Organe, das einen Präsidenten, einen Vizepräsidenten, einen Senat, Richter und Polizei umfaßte und auf allgemeinen, freien Wahlen beruhte. Auf diesen Wegen sollte die Selbstachtung (selfrespect) der Jugendlichen – für GEORGE das wichtigste Ziel aller Erziehung – entwickelt werden. PAUL BARTH hat die Erfolgsgeschichte dieser frühen „Kinderrepublik“, nach deren Vorbild weitere Gründungen in USA und England stattfanden, wie folgt resümiert:

„Diese Erhebung sittlich gefährdeter Kinder zu verantwortlichen Staatsbürgern trug – nach GEORGES und seines Freundes Berichten – die erwarteten Früchte. Es bildete sich eine ‚öffentliche Meinung‘, die bei allen Wahlen und bei sonstigen Gelegenheiten die sittlichen Werte allen anderen voranstellte. Gerade die ‚Bürger‘, die als die schlechtesten eingetreten waren, schieden als die sittlich besten. Von den ersten 787 Zöglingen, Knaben und Mädchen zusammengenommen, der Republik sind nur 56, also 7%, schlecht geworden“ (BARTH 1920, S. 716).

Der vorliegende Beitrag will an Traditionen einer republikanischen Gemeinschaftserziehung erinnern. Im Anschluß an eine idealtypische Beschreibung gemeinsamer Merkmale von „Kinderrepubliken“ werden vorläufige Analysen

zum historischen Ort der Entstehung dieser Erziehungsform sowie zu deren gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen zur Diskussion gestellt. Die abschließenden Bemerkungen sind der Frage gewidmet, unter welchen Voraussetzungen die Traditionen einer republikanischen Gemeinschaftserziehung als Anregungspotential für gegenwärtige und künftige Erziehungsreformen genutzt werden könnten.

1. Republik – Kinderrepublik

Der Begriff „Kinderrepublik“ ist in der pädagogischen Fachsprache nicht eingeführt; es gibt kein Nachschlagewerk, in welchem er erläutert wird. Dieser Tatbestand mag vor allem damit zu tun haben, daß mit dem Begriff „Republik“ eine Vorstellung von politischen Freiheitsrechten mündiger Bürger verbunden ist, die für ein pädagogisch arrangiertes Gemeinschaftsleben nicht gelten kann. Indes zielt „Kinderrepublik“ als pädagogischer Begriff nicht einfach auf eine Parallelsetzung von politischem Gemeinwesen und pädagogischer Institution. Er meint vielmehr eine erzieherische Antizipation von Politik in dem Sinne, wie JOHN DEWEY den Zusammenhang zwischen Demokratie und Erziehung philosophisch zu erfassen und praktisch zu etablieren suchte. Was DEWEY über die Demokratie gesagt hat, läßt sich auch über die Republik sagen: Sie „ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (DEWEY 1930, S. 139). Auf der Grundlage eines solchen nicht formalen, sondern wertorientierten Verständnisses von Demokratie ist es DEWEY um eine Erziehung zu tun gewesen, die „die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft zu fördern geeignet ist“ (ebd., S. 486). Dementsprechend geht es in den unter dem Begriff „Kinderrepubliken“ zusammengefaßten Erziehungseinrichtungen um Versuche, Kinder und Jugendliche auf das Leben in einem republikanisch verfaßten politischen Gemeinwesen dadurch vorzubereiten, daß Erwachsene mit ihnen in einer sozialen Umgebung zusammenleben, die freiheitliches und verantwortliches Denken und Handeln nicht nur erlaubt, sondern herausfordert. Insonderheit in dieser normativen Perspektive wird der Begriff „Kinderrepublik“ hier verwendet.

2. Gemeinsame Elemente einer republikanischen Gemeinschaftserziehung

In den einleitend zitierten Berichten über Kinderrepubliken in Palästina sind mit den Stichworten „Selbstverwaltung“ und „Verantwortung“ zwei Prinzipien genannt worden, die, über Palästina hinaus, für diese Erziehungsform als grundlegend gelten können. Im folgenden werden – anhand von beispielhaften Selbstzeugnissen und daran anschließenden Kommentaren – einige Organisationsformen und pädagogische Handlungsmuster dargestellt, welche die konkrete Umsetzung der genannten Grundprinzipien dokumentieren. Diese Organisationsformen und pädagogischen Handlungsmuster können als gemeinsame Strukturelemente einer republikanischen Gemeinschaftserzie-

hung betrachtet werden, allerdings mit der Einschränkung, daß nicht jede Kinderrepublik alle Strukturelemente aufweist.

2.1. Kinderparlament

„In Warschau entscheidet der Sejm (das Parlament) darüber, wie man in ganz Polen Ordnung schafft, dafür gibt es 200 Abgeordnete. In ‚Nash Dom‘ wird es zwölf Abgeordnete geben. In Warschau werden sechs und acht Stunden täglich beraten. Und uns genügt eine Stunde, weil wir nicht viel zu beraten haben, denn ‚Nash Dom‘ ist klein. Aber unser Sejm wird wie der Warschauer Sejm verschiedene Gesetze verabschieden. Ich glaube, so wird es gut sein. . . . Aber was soll man tun, wenn sich jemand nicht unseren Gesetzen unterordnet? . . . Bei uns wird eine Zeitung herausgegeben. Die Zeitung versucht zu erklären, bittet oder wird böse. Und das hilft. . .“ (KORCZAK 1979, S. 80f.).

Das Kinderparlament, hier beschrieben von JANUSZ KORCZAK, ist eines der für Kinderrepubliken konstitutiven Elemente, ein Versuch, aus einer Kindergemeinschaft ein selbstverantwortliches Gemeinwesen entstehen zu lassen, das zur Einsicht und Übereinstimmung über die Regeln und Gesetze gelangt, die in ihm gelten sollen, ein Stück Politik, eine kleine Öffentlichkeit (die Zeitung); wesentlich mehr und anderes also als jene So-tun-als-ob-Demokratie in unseren Schülerparlamenten, mehr auch als jene Gemeinschaftserziehung und staatsbürgerliche Erziehung, die allenthalben in reformpädagogischen Einrichtungen erprobt worden ist. Das republikanische Kinderparlament steht für den Ernst, mit dem die Geltung einer Lebensordnung immer wieder neu ausgehandelt werden muß von denen, die in ihr leben. Und dabei stößt die Kinderrepublik, wie die politische Republik, immer wieder an ihre Grenzen; es geht zum Beispiel nicht ab ohne Strafen, es braucht eine Gerichtsbarkeit.

2.2. Kindergericht

„Bei den Erwachsenen werden die Parlamentsbeschlüsse durch ein Gericht überwacht. Auch wir sollten versuchen, in unseren Angelegenheiten zu entscheiden. Die Kinder selbst geben Gesetze heraus, sie selbst werden sie durch ein eigenes Gericht hüten. Jeder kann Richter sein. Einmal in der Woche werden fünf Richter ausgewählt, und sie haben über die wichtigsten Angelegenheiten zu entscheiden. Wenn jemand sehr quält, die Ordnung mißachtet, stört, schlägt, stiehlt und nicht das tun will, was das Parlament verordnet hat, so wird diese Angelegenheit vor das Gericht gebracht, und wiederum die Kinder entscheiden, wer recht hat. Die Richter werden den Freispruch erwirken oder eine Strafe verhängen. . . . Die Strafen unseres Kameradschaftsgerichts, die Paragraphen unseres Strafgesetzbuches sehen keine Prügelstrafe vor, sie schließen niemanden in dunkle Kammern ein, sie verweigern niemandem weder Essen noch Spiel. Die Paragraphen unseres Strafgesetzes sind nur Verwarnungen und Mahnungen. Sie sagen uns: – Du hat unrecht getan, schlecht, sehr schlecht. Bemühe dich, gib acht!“ (ebd. S. 81ff.).

Auch das Kindergericht, wiederum beschrieben von JANUSZ KORCZAK, ist ein für Kinderrepubliken konstitutives Element, ein Versuch, die Strafinstanz von den erwachsenen Erziehern auf ein gewähltes Organ der Kinder-Bürger zu

übertragen, ein Versuch, Strafen zu einem Instrument kollektiver Selbstkontrolle und gegenseitiger Hilfe zur Aufrechterhaltung einer gemeinsamen, von einem Wir-Gefühl getragenen Lebensordnung zu machen; ein Versuch, der ebenso wie das Parlament immer wieder an Grenzen stößt und zu Krisen führt, dadurch zum Beispiel, daß eine Strafe, die das Kindergericht verhängt, so hart ist, daß sich der pädagogische Leiter der Kinderrepublik für ihre Abmilderung einsetzt.

2.3. Arbeit

„Aber wir knüpften noch andere Erwartungen an die Übernahme der Regierung durch die Jugendlichen und wurden in unseren Erwartungen nicht getäuscht. Das Selbstbewußtsein der Kinder begann mit aller Stärke zu erwachen, man begann zu empfinden, daß man geschenktes Brot und geschenkte Kleider zu verwalten hatte, daß man von Almosen der Reichen lebte und nicht durch eigene Arbeit; und dieser Zustand wurde für die Jugendlichen von Tag zu Tag unerträglicher. Ein Gespräch stand also jetzt ständig auf der Tagesordnung, bei allen Beratungen und Diskussionen: die materielle Selbständigkeit der ‚Kollektive‘...“

Jetzt verlangte die Verwaltung der Kollektive, daß das Geld, welches das ‚Kinderhaus‘ dadurch erspart hatte, daß die Jugendlichen selbst die Arbeiten verrichteten, den Jugendlichen ausgezahlt werden müsse. Der einzelne sollte das von ihm erarbeitete Geld dann in die Gemeinschaftskasse der Kollektive einzahlen, welche ihrerseits dem Kinderhaus für das Essen zahlen sollte.

Wir sahen durchaus die Schattenseiten. – Dennoch gingen wir auf den Vorschlag der Jugend ein. Die Folge war, daß man sich zur Arbeit drängte wie nie zuvor; das Holzhacken, Fuhrenfahren für den Bau, Bauarbeiten im Haus, Ziegeltragen, auch die unangenehmsten Arbeiten wurden mit Begeisterung von der Jugend ausgeführt, und oft bis spät in den Abend hinein sah man die Jungen und Mädchen auf dem Hofe arbeiten; es war nötig, ein besonderes Verbot für Nachtarbeit zu erlassen“ (LEHMANN 1926, S. 25f).

Arbeit in der Kinderrepublik – hier in der Schilderung des Leiters des „Jüdischen Kinderhauses“ in Kowno/Litauen – bedeutet anderes und mehr als die Herstellung des Starenkastens bei GEORG KERSCHENSTEINER, anderes und mehr als der reformpädagogische Versuch, die herkömmliche Buchschule durch Einführung handwerklicher Tätigkeiten zu einer Arbeitsschule zu machen. In der Kinderrepublik ist Arbeit eine der wesentlichen Grundlagen des Gemeinschaftslebens, ein Feld kollektiver Planung, Organisation und Rechenschaftslegung, sei es in der eigenen kleinen Landwirtschaft, wie z. B. in Kowno und Ben Schemen, sei es in den eigenen Werkstätten, die es in fast allen Kinderrepubliken gegeben hat, sei es sogar in der eigenen industriellen Produktion, wie bei MAKARENKO. Die Kinderrepublik wird damit zu einer Arbeitsgesellschaft im kleinen, deren „Bürger“ durch Arbeit ein Stück Unabhängigkeit gewinnen. Es handelt sich indes bei der Arbeit in den Kinderrepubliken nicht allein um die Herstellung von Gütern; Arbeit meint auch Selbstversorgung und Selbstbedienung im Rahmen einer kollektiven Hauswirtschaft, Arbeiten in Küche und Speisesaal, die sich, wie zum Beispiel SIEGFRIED LEHMANN zu berichten weiß, bei den Kindern keiner großen

Beliebtheit erfreuen; unter diesem Aspekt wird die Kinderrepublik zu einem Familienhaushalt im großen.

2.4. Lebensordnung und Disziplin

„Für das Gelingen des Gemeinschaftslebens ist es von entscheidender Bedeutung, ob es gelingt, in den Gemeinschaftshäusern eine Hauskultur zu schaffen“, so SIEGFRIED LEHMANN in seinem Bericht „Eine jüdische Kinderrepublik in Palästina“. Mit dem Begriff der „Hauskultur“ umschreibt LEHMANN jene Werte, Rechte und Pflichten einer Lebensordnung, die einen gemeinsam verantworteten Alltag bestimmen. Es geht dabei auch um Ordnung und Selbstdisziplin in den kleinen Dingen des Alltags, um die Tischordnung zum Beispiel – ein Hinweis darauf, daß Kinderrepubliken nichts zu tun haben mit *laissez-faire* oder sogenannter antiautoritärer Erziehung:

„Bis dann die Schulgemeinde eine Reihe von Speisesaalgesetzen schuf und musterhaft durchführte, da wurde bereits in den Diskussionen mit vollem Verständnis aller Kinder betont, daß man auch auf die Pflegerinnen Rücksicht nehmen müsse, und daß es sich nicht ‚gehöre, zu fressen wie die Tiere‘. Und wir haben nach drei oder vier Monaten tadelloseste – auch von der Verwaltung anerkannte – Tischordnung gehabt, ohne daß auch nur ein einziges Mal ein verärgertes ‚Ruhe‘ von uns gerufen worden wäre: Ordnung, nicht als zwangsmäßig durchgesetzte und unmotivierte Forderung des Herrn Direktors, der eben die Macht hat, auch dies zu verlangen und zu erzwingen, sondern als Ausdruck einer gesitteten und einsichtsvoller gewordenen Gemeinschaft junger und erwachsener Menschen“ (BERNFELD 1921/1974, S. 122).

Lebensordnung in einer Kinderrepublik, das meint auch ein Wir-Bewußtsein, das in bestimmten Einstellungen und Haltungen sowie in deren symbolischen Formen zum Ausdruck kommt.

„Unsere heutige Versammlung hat uns noch etwas gezeigt. Die Schule für das Leben ist für die Kinder bereits zum Symbol ihrer gemeinsamen Ehre geworden, und auch zu etwas, das vor den Attacken der Außenwelt zu verteidigen ist, was keinen Makel haben darf. Sie versammeln sich unter der Schulflagge, um zu kämpfen. Sie sagen: unsere Schule. Dies ist ein erstrangiger Erfolg“ (KORCZAK 1979, S. 76).

Lebensordnung und Disziplin – dieses Element der Kinderrepublik verweist schließlich auf die Art und Weise, wie hier Erziehung aufgefaßt wird: als ein Prozeß nämlich, der aus einem von den Erwachsenen vorgelebten und mit den Kindern geteilten Alltag hervorgeht. „Wie die Eltern *sind*, das entscheidet“, hat THEODOR FONTANE das beschrieben, was er in seiner Familie als – glücklicherweise – „Nicht-Erziehung“ erfahren hat. Ganz ähnlich beschreibt SIEGFRIED LEHMANN die Erziehung in seiner Kinderrepublik in Palästina als „Nicht-Erziehung“.

„Wir lehnen... die Art der Selbstverwaltung ab, wo mit viel Pädagogik und Taktik getan wird, als ob die Jungen selbständig handeln, wo sie aber hinter den Kulissen wie Marionetten von oben bewegt werden. Wir lehnen diese Art ab, weil sie nicht ehrlich ist und deswegen auch nicht gut sein kann. Weiterhin kommen wir immer mehr zu der Überzeugung, daß Pädagogik dort einsetzt, wo das Menschliche nicht mehr zureichend ist. ‚Pädagogik‘ ist eine gute Sache dort, wo der Lehrer einige Stunden am Tage die

Kinder belehrt. . . Aber in einer Gemeinschaft, wo Erzieher und Kinder tagaus-tagein, jahraus-jahrein zusammen leben, wo so viele Gelegenheiten sind, einander nackt zu sehen, wirkt das ganze Sein der Menschen, sein Wesen, viel weniger die pädagogische Bemühung und Taktik“ (LEHMANN 1929, S. 92).

Die Kinderrepublik ist ein – wohl nur mit Familie vergleichbares – Beispiel für Erziehung durch Teilnahme an einem gemeinsamen Alltag, Teilnahme auch an der Körperlichkeit der anderen.

2.6. Entwicklung als Ziel der Erziehung

„Wir haben die Schule als erzieherische Institution ins Leben gerufen, die die normale Entwicklung der Zöglinge fördern soll.

Die Schule für das Leben hat sich auf Grund ihrer Voraussetzungen dazu verpflichtet, das gesamte geistige Reservoir ungeachtet seiner Quantitäten und Qualitäten zu nutzen. Für uns gibt es kein brachliegendes Land. Wir haben jedoch nichts in der Richtung unternommen, um zu erkennen, inwieweit dieses Material den Normen entspricht. Wir halten es nicht für nützlich, für einen solchen Fall eine Untersuchung, Diagnose und Heilung vorzusehen“ (KORCZAK 1979, S. 75f).

Entwicklung als Ziel der Erziehung – in diesem Programm der Kinderrepublik, hier formuliert von JANUSZ KORCZAK, kommen alle Vorstellungen der reformpädagogischen Bewegung im ersten Drittel dieses Jahrhunderts wie in einem Brennglas zusammen: die Erziehung vom Kinde aus – Pädagogik beginnt mit dem Studium des Kindes; aktives Lernen – nur Selbsttätigkeit bildet; „negative“ Erziehung à la ROUSSEAU – nicht positive Menschenformung, sondern Wegräumen von Hindernissen; die Hindernisse aber liegen nicht im Kind, sie liegen in der Gesellschaft, wie sie ist, in der Schule, wie sie ist, in der Familie, wie sie ist. Beseitigung von Hindernissen wird gleichbedeutend mit dem Arrangement einer Umwelt, die durch ihre konstitutiven Elemente wie Selbstregierung, gemeinsame Verantwortung, Arbeit, Lebensordnung aus sich selbst „entwicklungsfördernd“, also erzieherisch wirken soll. Das in Kinderrepubliken vertretene und praktizierte Erziehungskonzept erinnert damit an die entwicklungstheoretisch begründete Auffassung von JOHN DEWEY, aber auch von JEAN PIAGET und LAWRENCE KOHLBERG, daß Selbstregierung und gemeinsame Verantwortung wesentliche Voraussetzungen für die kindliche Entwicklung, insbesondere für die Entwicklung des kindlichen Denkens darstellen (vgl. die Abschnitte 4.2. und 4.3.). Es gilt aber auch umgekehrt, daß erst ein „entwickeltes“ Denken die kontinuierliche Praxis von Selbstregierung und gemeinsamer Verantwortung gewährleisten kann.

Entwicklung als Ziel der Erziehung: Indem die Leiter von Kinderrepubliken die Hindernisse einer normalen Entwicklung in der alten Gesellschaftsordnung und dem von ihr geprägten „alten“ Menschen sehen, wird aus dem zunächst „negativen“ Programm doch nicht selten – am wenigsten vielleicht bei KORCZAK – eine positive, konkrete Utopie, die Vision einer „neuen“ Gesellschaft: das sozialistische Palästina bei LEHMANN und BERNFELD, die genossenschaftliche Arbeiterrepublik bei den Kinderfreunden, und die Vision eines „neuen“ Menschen: der Pionier in Palästina, der kämpferische Proletarier in

der frühen Sowjetunion. Und so meint denn Entwicklung als Ziel der Erziehung doch mehr als „vom Kinde aus“, ein Mehr, das aus der zugleich persönlichen und politischen, jedenfalls normativen Antwort auf die Frage „Entwicklung wohin?“ hervorgeht.

3. *Zwischenresumée*

Die in den vorausgegangenen Abschnitten illustrierten Merkmale einer republikanischen Gemeinschaftserziehung kennzeichnen gemeinsame Elemente im pädagogischen Selbstverständnis einiger Gründer von Kinderrepubliken in der Zeitperiode der internationalen reformpädagogischen Bewegung im ersten Drittel dieses Jahrhunderts sowie gemeinsame Elemente der aus diesem pädagogischen Selbstverständnis abgeleiteten Organisation eines Erziehungsalltags, der Lernen und Freizeit, körperliche Arbeit und Konsum umfaßt. Es hat sich dabei gezeigt, daß der „republikanische“ Charakter dieser Erziehungseinrichtungen insbesondere darin zum Ausdruck kommt, daß hier demokratische Formen der Selbstverwaltung/Selbstregierung etabliert werden und die Wahrnehmung von gemeinsamer, mit den Erwachsenen geteilter Verantwortung der Kinder und Jugendlichen für alle Belange ihres Lebens gefördert wird; dieser Befund läßt sich auch am Beispiel der ins 19. Jahrhundert zurückreichenden angelsächsischen Tradition von Kinderrepubliken bestätigen (vgl. KAMP 1986).

Die damit ansatzweise geleistete idealtypische Beschreibung von Kinderrepubliken kann selbstverständlich nur den ersten Schritt einer erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit diesem Phänomen darstellen. In einem zweiten Schritt müßten Kinderrepubliken unter verschiedenen Aspekten – zum Beispiel Rolle der Erzieher, innere Dynamik, Wirkungen auf die erfaßten Kinder und Jugendlichen, Verhältnis zur Außenwelt – analysiert und mit anderen Formen der Schul- und Heimerziehung verglichen werden; für derartige Analysen fehlen indes entweder die notwendigen dokumentarischen Materialien oder die erforderlichen wissenschaftlichen Vorarbeiten; bislang gibt es nur zur angelsächsischen Tradition von Kinderrepubliken (W.R. GEORGE, HOMER LANE, DAVID WILLS) Ansätze einer erziehungswissenschaftlichen Analyse (vgl. KAMP 1986). Statt dessen wird im folgenden ein dritter Weg beschritten: mit dem Versuch, Kinderrepubliken sozialgeschichtlich zu verorten und ihre gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen zu erfassen.

4. *Ansätze zu einer systematischen Deutung des Phänomens „Kinderrepublik“ als Abbild des allgemeinen Phänomens der Erziehung in der Moderne*

Eine – freilich je unterschiedliche – Akzentuierung und Verbindung der sechs beschriebenen Elemente ist für alle Erziehungsversuche kennzeichnend, die hier unter dem Begriff „Kinderrepublik“ zusammengefaßt werden. Wie bei der reformpädagogischen Bewegung im ganzen handelt es sich bei den Kinderrepubliken um ein Phänomen, das im ersten Drittel dieses Jahrhunderts in vielen

Ländern Europas und in den USA besonders häufig aufgetreten ist. Um die bereits erwähnten sowie einige weitere Kinderrepubliken entsprechend der zeitlichen Abfolge ihrer Entstehung zusammenzustellen:

Deutschland: Freie Schulgemeinde Wickersdorf, GUSTAV WYNEKEN, 1906;
 USA: Ford Republic bei Detroit, HOMER LANE, 1907;
 Litauen: Jüdisches Kinderhaus in Kowno, SIEGFRIED LEHMANN, 1918;
 Polen: Jüdisches Waisenhaus in Warschau, JANUSZ KORCZAK, 1919;
 Österreich: Kinderheim Baumgarten in Wien, S. BERNFELD 1919; Kinderfreunde-Staat Gmünd, OTTO KANITZ, 1919;
 Sowjetunion: Gorki-Kolonie, ANTON MAKARENKO, 1920;
 England: Summerhill, ALEXANDER NEILL, 1924;
 Palästina: Kinder- und Jugenddorf Ben Schemen, SIEGFRIED LEHMANN, 1926.

Es liegt auf der Hand, daß es für die zeitgleiche internationale Verbreitung von Kinderrepubliken Gründe geben muß, die über das persönliche Engagement einzelner Erzieherpersönlichkeiten hinaus Bedeutung haben. Drei beispielhafte Ansätze einer in diesem Sinne systematischen Deutung des Phänomens Kinderrepublik sollen im folgenden skizziert werden.

4.1. Der historische Ort von Kinderrepubliken: Kinder werden zu Fremden in der res publica

Eine erste Bestimmung könnte lauten: Kinderrepubliken sind Kinder von Republiken; das heißt: republikanische Staatsverfassungen sind die Voraussetzung für die Entstehung von Kinderrepubliken, und zwar deshalb, weil erst hier das Bedürfnis entsteht, Kinder auf Demokratie vorzubereiten, weil hier republikanische Erziehungsformen zumindest zugelassen werden. Insofern ist es mehr als ein Zufall, daß Österreich, Polen, Litauen und die Sowjetunion – jene Staaten, in welchen seit 1919 Kinderrepubliken gegründet wurden – zwischen 1917 und 1919 zu Republiken geworden sind. In den bereits im 19. Jahrhundert entstandenen Kinderrepubliken in den USA war die Organisation der Selbstregierung eindeutig an der republikanischen amerikanischen Verfassung orientiert (vgl. KAMP 1986).

Eine zweite Bestimmung des historischen Ortes von Kinderrepubliken könnte lauten: sie entstehen in Zeiten des Umbruchs und der Krise; damit meine ich zunächst jene Umbrüche und Krisen, die unmittelbar mit dem Kampf um die republikanische Staatsverfassung zu tun haben – die Russische Revolution von 1917 zum Beispiel und der ihr folgende Bürgerkrieg –, insbesondere aber den Ersten Weltkrieg und seine Folgen. Die meisten Kinderrepubliken sind gegründet worden als eine Antwort auf das massenweise Kinder- und Jugendlend der Nachkriegszeit; sind gegründet worden – siehe LEHMANN, BERNFELD, KORCZAK, MAKARENKO – für Weltkriegs- und Bürgerkriegswaisen. Kinderrepubliken waren in erster Linie nicht fortschrittliche pädagogische Modelle, sondern Rettungsanker für entwurzelte Kinder und Jugendliche. Auch für früher (19. Jahrhundert, insbesondere in den USA) entstandene

Kinderrepubliken lassen sich gesellschaftliche Krisen und ihre Folgen für Kinder und Jugendliche als auslösende Momente identifizieren.

Eine dritte Bestimmung des historischen Orts von Kinderrepubliken könnte heißen: sie sind ein Phänomen des „Jahrhunderts des Kindes“. Das 20. Jahrhundert ist nicht zuletzt deshalb zum Jahrhundert des Kindes ausgerufen worden, weil abzusehen war, daß in einem bislang nicht gekannten Umfang Maßnahmen für Kinder notwendig würden, um Kindern eine normale Entwicklung zu ermöglichen. „Heute befinden wir uns an der Schwelle einer kommenden Ära“, so die italienische Ärztin und Pädagogin MARIA MONTESSORI, „in der es nötig sein wird, für zwei verschiedene Menschheiten zu arbeiten: für die erwachsene und die kindliche. Und wir sind auf dem Wege zu einer Kultur, die zwei scharf voneinander unterschiedene soziale Umwelten wird vorbereiten müssen: die Welt des Erwachsenen und die Welt des Kindes“ (MONTESSORI 1938/1980, S. 11).

Jede Erziehungseinrichtung ist eine solche vorbereitete soziale Umwelt, eine Welt des Kindes; und die Kinderrepublik ist es in besonderem Maße, indem sie eine Lebensordnung vorbereitet, die sonst in der Gesellschaft kaum mehr, in den Familien nur noch rudimentär besteht. Erziehung als „spezifisch Kindern geltende Maßnahmen“ (so definiert BERNFELD Erziehung), Erziehung als Vorbereitung einer sozialen Umwelt für Kinder (so MONTESSORI) wird notwendig in einer Gesellschaft, in der Kinder zu Außenseitern werden; in einer Gesellschaft, die so komplex und kompliziert geworden ist, daß der angestammte Platz von Kindern im Lebenszusammenhang der Erwachsenen in Frage gestellt ist und die Vorbereitung auf den Eintritt in die Erwachsenengesellschaft durch diese Lebenszusammenhänge nicht mehr hinreichend gewährleistet ist. Kinderrepubliken, als eine besondere Form der Erziehung, werden denkbar, wenn die Stellung von Kindern – oder von bestimmten Kindern – in der *res publica* problematisch wird, wenn Familien – oder wenigstens bestimmte Familien – für Kinder keine hinreichend entwicklungs-fördernde Umwelt mehr darstellen.

Dieser Deutungsversuch führt zu einem vierten Versuch der Bestimmung des historischen Ortes von Kinderrepubliken: Kinderrepubliken als pädagogische Antwort auf den großen Umbruch der Moderne und auf seine Folgen für die Lebenssituation von Kindern. Der Unterschied zur dritten Bestimmung besteht darin, daß jetzt das 20. Jahrhundert lediglich als ein vorläufiger Höhepunkt einer langfristigen Entwicklung begriffen wird, einer Entwicklung, die im Industrialisierungsschub des beginnenden 19. Jahrhunderts einen *ersten* Höhepunkt erfahren hat. Was damit gemeint ist, soll an einer der ersten modernen Kinderrepubliken erläutert werden: Es handelt sich um eine fiktive, in poetischer Hellsichtigkeit beschriebene Kinderrepublik, gedacht und geschrieben in Zeiten eines nachrevolutionären Umbruchs der Gesellschaft, in einer Zeit des Eindringens des Maschinenwesens, der Auswanderung der Arbeit und der arbeitenden Menschen aus dem Familienhaushalt, der forcierten Trennung von Leben und Lernen, in einer Zeit des Umbruchs schließlich, innerhalb eines langen Lebenslaufs, vom jungen zum späten GOETHE: die „pädagogische Provinz“ in Wilhelm Meisters „Wanderjahren“, eine Kinderre-

publik und zugleich ein Abbild, durchs Vergrößerungsglas, von Erziehung überhaupt. In WILHELM FLITNERS Interpretation der Pädagogischen Provinz heißt es:

„Im zweiten Buch verschwindet er (Felix, Wilhelm Meisters Sohn) unter den Altersgenossen als Bürger eines Erziehungsstaates“, eben der Pädagogischen Provinz, in der „das Zusammenleben auf ein gesellig-festliches Gemeindeleben hin geordnet ist“ (FLITNER 1941, S. 186).

„Der Sohn Wilhelm Meisters hat kein Elternhaus, in dem er traditionsgebunden aufwachsen könnte; er wandert mit seinem Vater durch die Welt, und beide müssen nun ‚Wurzeln schlagen‘. Ihre Lage ist prototypisch für das heraufziehende Zeitalter: an die Stelle der Emanzipation ist als dringlichstes Anliegen die Verwurzelung getreten; das ursprünglichste Motiv kehrt sich um“ (ebd., S. 208).

„Die revolutionäre gesellschaftliche Lage erlaubt nicht mehr, daß man die Jugend weite Umwege gehen und sich unbekümmert vielseitiger Ausbildung hingeben läßt. Der Fall ist eingetreten, den ROUSSEAU im Auge hatte, als er ein Handwerk für die Notzeiten schon in Knabenjahren zu lernen riet; was dort Notfall war, muß nun Regelfall werden. Es ist kein gesichertes Erbe da, welches das jugendliche Schweifen ungefährlich macht; auf eine Emigrantensituation muß sich jeder rüsten; auch wenn er in der Heimat bleibt... so hat er sich darin wie ein Kolonist in der Fremde zu verhalten“ (ebd., S. 213f.).

Im Bild der Pädagogischen Provinz beschreibt GOETHE die Emigrantensituation der Kindheit und Jugend in der modernen Gesellschaft. Die Moderne gerät dabei in den Blick als historischer Ort der Pädagogisierung von Kindheit und Jugend, als historischer Ort der Entstehung eigener Erziehungsumwelten; die pädagogisch vorbereitete Lebensordnung erscheint als Antwort auf die Auflösung der historisch gewachsenen Lebensordnung in einer revolutionären gesellschaftlichen Lage. Und noch eine weitere Zeitdimension erschließt das Beispiel der Pädagogischen Provinz: die Zukunft, das Noch-nicht, die Utopie einer kommenden Gesellschaft, auf welche die Lebens- und Erziehungsform Kinderrepublik im besonderen, aber auch Erziehung überhaupt vorbereiten soll. Noch einmal WILHELM FLITNER:

„Im mittleren Buch (werden die Leser) mit der kommenden Gesellschaft noch nicht von Angesicht zu Angesicht vertraut gemacht, sondern erst in der Form der Erziehungsutopie. Das Zukunftsland erscheint als bloße Pädagogenhoffnung. Denn alle Erziehung greift der Wirklichkeit vor; eine ahnende und visionäre Stimmung ist ihr eigen, da sie nie für das aktuelle gegenwärtige Bedürfnis, sondern für die Welt der nächsten Generation wirken muß. Jede schöpferische Erziehungspraxis enthält daher etwas von einer Vorwegnahme künftiger Menschengestalt und ist in einen idealen Sinn eingetaucht“ (ebd., S. 186).

Diese antizipatorische Bedeutung der Erziehung scheint auch im Selbstverständnis von Kinderrepubliken im 20. Jahrhundert auf, zum Beispiel in SIEGFRIED LEHMANN'S Bericht über seine Kinderrepublik in Palästina:

„Vielleicht wird dieses Dorf einmal, über den Rahmen einer Waisensiedlung hinauswachsend, die ‚pädagogische Provinz‘ des jüdischen Volkes werden, ein Kraftzentrum für ein sich erneuerndes Volk, wie GOETHE es dem deutschen Volk im Wilhelm Meister beschrieben hat“ (LEHMANN 1926, S. 36).

4.2. Die gesellschaftliche Funktion von Kinderrepubliken: Insulation als Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft

Es bedarf der modernen Organisation vormoderner, ganzheitlicher Lebensformen, um die nachwachsende Generation tüchtig zu machen für den Eintritt, als Kolonisten, in die entfremdete Gesellschaft. Ganzheitliche Lebensformen sind in modernen Gesellschaften, deren Struktur aus der Interdependenz von unpersönlichen Systemen sich ergibt, zur Gegenstruktur, zu Inseln geworden. Offenbar sind aber gerade solche Inseln notwendig, um Kindern eine normale Entwicklung zu Erwachsenen zu ermöglichen. Wie sonst ist es zu erklären, daß eine aus vormoderner Zeit überkommene Lebensform, wie der Familienhaushalt, in allen modernen Gesellschaften mehr denn je den entscheidenden Erziehungsraum darstellt und unter den besonderen Schutz der staatlichen Ordnung – in Ost und West – gestellt wird? Dies ist der Fall, eben weil die Familie eine notwendige gesellschaftliche Funktion erfüllt: Insulation als Vorbereitung auf das Leben in der komplexen Gesellschaft.

„Mit Familie“, so die Soziologen CLAESSENS und MENNE, „entsteht ein Insulationsgebilde... Die Familie ist als ein Gruppenhandlungssystem anzusehen, das... ein von der Realität abweichendes Klima schafft, in dem Nachwuchs aufgezogen werden kann, aber auch – und das verbindet sich mit dieser ersten Aufgabe – Anpassung ohne Starrheit ermöglicht wird“ (CLAESSENS/MENNE 1973, S. 326).

Wo aber Familie ausfällt – siehe die Kriegswaisen –, werden andere Gruppenhandlungssysteme notwendig, zum Beispiel Kinderrepubliken, pädagogische Provinzen. Oder allgemeiner: wenn Familie die Vorbereitung auf das Leben nicht mehr *hinreichend* leisten kann – dadurch zum Beispiel, daß in ihr Arbeit, Kultur und Politik nur noch in einem eingeschränkten Sinne vorkommen –, dann wird Erziehung, neben der Familie organisierte Erziehung, zur Provinz der Kindheit. Ihre am Modell der Familie orientierte Insulationsfunktion kann die Kinderrepublik und kann Erziehung überhaupt nur erfüllen, wenn sie Elemente einer ganzheitlichen Lebensform und Lebensordnung in sich aufnimmt, wenn sie zum Beispiel die verantwortliche Teilnahme an einem generationenübergreifenden und komplexen, eine Vielzahl von Beziehungen, Tätigkeiten und sozialen Erfahrungen integrierenden Alltag ermöglicht und herausfordert. Fragt man in dieser Perspektive nach dem Sinn solcher „künstlicher“, pädagogisch arrangierter Lebensordnung, so lautet bei den meisten Gründern von Kinderrepubliken die Begründung: Kinder brauchen eine Lebensordnung, um sich an ihr zu bilden, auch zu reiben, und um im Prozeß der Ablösung und Emanzipation aus dieser Ordnung Mündigkeit und individuelle Eigentümlichkeit zu entwickeln.

Die Insulationsfunktion pädagogischer „Inseln“ ist indes nicht auf das am Modell der Familie orientierte Arrangement einer Lebensordnung beschränkt. Vielmehr nehmen sie an der allgemeinen Pädagogisierung der Kindheit und Jugend in der Moderne dadurch teil, daß sie als Lernorte eingerichtet werden. Im Unterschied zur Familie schaffen Kinderrepubliken nicht nur „ein von der Realität abweichendes Klima, in dem Nachwuchs aufgezogen werden kann“ (CLAESSENS/MENNE 1973, S. 326), sondern sie setzen Kinder und Jugendliche

zur Teilnahme an organisierten Lernprozessen frei. Insulation als Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft meint in dieser Perspektive die Konstituierung einer Gemeinschaft des Wissens durch die Organisation von Lernprozessen, die auf die kognitive Repräsentanz von Kultur, Arbeit und Politik angelegt sind.

In der Verbindung von „Lebensordnung“ und „Lernort“ liegt die besondere Qualität von Kinderrepubliken als Erziehungsumwelten. Wenn SIEGFRIED LEHMANN (LEHMANN 1930, S. 77) für seine Kinderrepublik in Palästina die – in der Reformpädagogik allgemein vertretene – Maxime aufstellt, der Unterricht müsse einem „vorhandenen Interesse im Kinde“ entgegenkommen und deshalb vom „lebendigen Erleben“ des Kindes ausgehen, so wird die Einlösung dieser Forderung dadurch erleichtert, daß für die Kinder und Jugendlichen Kultur, Politik und Arbeit im kleinen Maßstab der Kinderrepublik erfahrbar sind. Umgekehrt kann die Praxis der Selbstregierung, die das zentrale Element einer republikanischen Lebensordnung darstellt, selber als eine Lerngelegenheit besonderer Art aufgefaßt werden; sie verlangt von Kindern und Jugendlichen regelmäßig die Erörterung, Beurteilung und Lösung von Problemen und Konflikten (vgl. Abschnitt 4.3.).

4.3. Die pädagogische Perspektive: Entwicklung einer kooperativen Moral

In den vorherigen Abschnitten sind Kinderrepubliken idealtypisch beschrieben worden als moderne Erziehungsumwelten, die einige besondere Merkmale aufweisen: Organe der Selbstregierung, die mit den Erwachsenen geteilte Verantwortung für einen komplexen Alltag und die Verbindung von Elementen eines auf kognitive Repräsentation angelegten Lernortes mit Elementen einer am Modell des Familienhaushaltes orientierten Lebensordnung.

Vor diesem Hintergrund können Kinderrepubliken – wiederum idealtypisch – gekennzeichnet werden als organisierte Gelegenheiten zum Abbau des Zwangs der Erwachsenen zugunsten der Zusammenarbeit zwischen Gleichaltrigen, zum Abbau der einseitigen Achtung vor den Erwachsenen zugunsten von Gegenseitigkeit sowie zur Entwicklung einer kooperativen Moral anstelle einer Moral des Gehorsams. Diese Kennzeichnung bedient sich deshalb der Sprache PIAGETS, weil PIAGET die Vision und die vorbildliche Praxis der Reformpädagogik auf entwicklungspsychologische Begriffe gebracht hat, und weil seine Entwicklungstheorie geeignet ist, die pädagogische Perspektive von Kinderrepubliken – Entwicklung als Ziel der Erziehung (vgl. Abschnitt 2.6.) – systematisch zu beschreiben.

In diesem Zusammenhang stehen Kinderrepubliken stellvertretend für organisierte Erziehung überhaupt; denn alle organisierte Erziehung hat es mit Gleichaltrigengruppen zu tun und kann deren Potential zur Entwicklung einer kooperativen Moral nutzen. In seinen pädagogischen Schriften (PIAGET 1972) sowie in seinem frühen Werk über „Das moralische Urteil beim Kinde“ (PIAGET 1932/1973) hat PIAGET auf die große Bedeutung des „self-government“ für den Aufbau einer „modernen“ Schule und deren Beitrag zur Entwicklung des

Denkens und des moralischen Urteils hingewiesen. Selbstregierung und geteilte Verantwortung stellen aber, wie wir gesehen haben, die wichtigsten gemeinsamen Elemente der Erziehungsumwelt von Kinderrepubliken dar. Versuche zur Etablierung einer auf Selbstregierung und geteilte Verantwortung bauenden Erziehungsumwelt gehen von einem bestimmten Bild des Kindes sowie von einer bestimmten Auffassung des Generationenverhältnisses aus, die für das reformpädagogische Erziehungsdenken und Erziehungs Handeln im ersten Drittel dieses Jahrhunderts – auch jenseits der Kinderrepubliken – kennzeichnend gewesen sind; mit den Worten von JEAN PIAGET:

„Das Kind möchte das Erwachsensein nicht erreichen, indem es die Vernunft und die Regeln des Benehmens fertig übernimmt, sondern indem es sie durch seine Bemühungen und seine persönliche Erfahrung erwirbt; umgekehrt erwartet die Gesellschaft von den neuen Generationen Besseres als eine Nachahmung: eine Bereicherung ihres Daseins“ (PIAGET 1972, S. 141).

Die Frage, ob Kinderrepubliken tatsächlich eine für die Entwicklung des moralischen Urteils besonders geeignete Erziehungsumwelt darstellen, ist empirisch bislang meines Wissens nur am Beispiel der Kinder- und Jugendgemeinschaften in den israelischen Kibbuzim untersucht worden. Im Rahmen einer kulturvergleichenden Längsschnittstudie sind SNAREY, REIMER und KOHLBERG (1985) bei den Kibbuz-Jugendlichen auf „vergleichsweise eindrucksvolle Muster der Entwicklung des moralischen Urteils im Alter zwischen 12 und 26 Jahren“ (SNAREY u. a. 1985, S. 169) gestoßen, die unter anderem darin zum Ausdruck kommen, daß das Denken in niedrigeren Stufen in beschleunigten Schritten außer Kraft gesetzt wird. Die Autoren führen ihren Befund auf die „reichen Gelegenheiten zur Rollenübernahme“ sowie auf die „moralische Qualität“ der Kinder- bzw. Jugendgemeinschaft im Kibbuz zurück, die sie in den Merkmalen „communal social equality“ und „direct participatory democracy“ begründet sehen; insbesondere weisen sie auf die Tatsache hin, daß „Entscheidungen, welche das Alltagsleben der Schulgemeinschaft betreffen, durch demokratische Gruppentreffen herbeigeführt werden, die von den Individuen verlangen, die anstehenden Probleme in Betracht zu ziehen und einen persönlichen Standpunkt einzunehmen“ (ebd.).

Dieses am Beispiel der Kibbuz-Erziehung gewonnene Untersuchungsergebnis und seine Interpretation durch die Autoren können als eine Bestätigung des Selbstanspruchs von Kinderrepubliken sowie der in diesem Beitrag vertretenen Auffassung verstanden werden, daß eine auf Selbstregierung und geteilte Verantwortung bauende Erziehung besonders geeignet ist, die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Andererseits kommt hier mit Blick auf die Sonderstellung der Kibbuz-Erziehung als Substruktur einer kooperativen und basisdemokratischen Großkommune die Frage auf, ob Kinderrepubliken und andere Formen einer demokratischen Gemeinschaftserziehung ihre hochgesteckten Ziele am ehesten oder vielleicht sogar nur dann erreichen können, wenn es zwischen der pädagogischen „Insel“ und der umgebenden Erwachsenenengesellschaft ein hohes Maß von Strukturähnlichkeit und Übereinstimmung in den grundlegenden Werten gibt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorläufigen Analysen des vorigen Kapitels lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Kinderrepubliken stellen ein Beispiel der für die Moderne kennzeichnenden Pädagogisierung der Kindheit und Jugend dar; sie reagieren, wie alle organisierte Erziehung, auf die Tatsache, daß Kinder in der modernen Gesellschaft zu Fremden geworden sind; und sie sind, wie alle organisierte Erziehung, darauf angelegt, den Bedarf an entwicklungsfördernden Umwelten zu befriedigen, welche die junge Generation durch Insulation auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten.
- Kinderrepubliken stellen darüber hinaus eine spezifische Reaktion auf spezifische gesellschaftliche und individuelle Umstände dar; sie stellen eine spezifische Reaktion dar, indem sie eine republikanische, auf Selbstregierung und geteilte Verantwortung bauende Erziehungspraxis etablieren und Elemente einer komplexen Lebensordnung mit Elementen eines Lernortes verbinden; sie reagieren auf spezifische Umstände, indem ihre Einrichtung im allgemeinen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Krisen und individuellen Notlagen steht; sie sind im allgemeinen angesiedelt in Gesellschaften, die sich eine republikanische Verfassung gegeben haben.

Auf dem Hintergrund dieser allgemeinen Kennzeichnung von Kinderrepubliken sind die abschließenden Bemerkungen der Frage gewidmet, ob und unter welchen Voraussetzungen das geschichtliche Erbe der Kinderrepubliken als Anregungspotential für gegenwärtige und zukünftige Erziehungsreformen dienen kann. Zur Beantwortung dieser Frage ist es angebracht, einige besondere Merkmale der Geschichte von Kinderrepubliken in Erinnerung zu rufen:

- a. Kinderrepubliken haben in aller Regel eine familienersetzende Erziehungsfunktion wahrgenommen, eine Tatsache, die nicht zuletzt darin begründet war, daß sie auf Krisensituationen und Notlagen reagiert haben.
- b. Kinderrepubliken haben sich als in hohem Maße abhängig von den herausragenden Persönlichkeiten ihrer Gründer und Leiter erwiesen, Persönlichkeiten wie JANUSZ KORCZAK und SIEGFRIED BERNFELD, ALEXANDER NEILL und SIEGFRIED LEHMANN.
- c. Kinderrepubliken haben keine lange, in vielen Fällen sogar eine sehr kurze Lebensdauer gehabt, eine Tatsache, die unter anderem mit ihrem Sonderstatus und der bereits erwähnten Abhängigkeit von herausragenden Persönlichkeiten zu tun hat.

Das Erbe der Kinderrepubliken kann als Anregungspotential für gegenwärtige und zukünftige Erziehungsreformen nur unter der Voraussetzung genutzt werden, daß die erwähnten besonderen Merkmale ihrer Geschichte nicht als notwendige Bedingungen der Möglichkeit republikanischer Gemeinschaftserziehung gelten müssen. Dies würde bedeuten,

- a. daß es nicht allein um familienersetzende Erziehungsumwelten geht – in der

Heimerziehung, in Kinderdörfern und in den Internaten bleibt diese Perspektive nach wie vor bestehen –, sondern auch um Erziehungsumwelten, die in eine Zusammenarbeit mit den Herkunftsfamilien der Kinder und Jugendlichen eintreten;

- b. daß es nicht allein auf herausragende Erzieherpersönlichkeiten ankommt, sondern auf die zentralen Strukturmerkmale von Kinderrepubliken: Selbstregierung und geteilte Verantwortung;
- c. daß nicht die Einrichtung von Kinderrepubliken als Erziehungsumwelten eigener Art ansteht, sondern die Entwicklung der regulären, bereits bestehenden Institutionen der Bildung und Erziehung in Richtung auf eine republikanische Gemeinschaftserziehung.

Das beste Beispiel für eine in diesen Perspektiven verwirklichte republikanische Erziehung stellt sicher die Kibbuz-Erziehung dar; deren Übertragung auf unsere Verhältnisse stößt freilich auf Grenzen, da die Kinder- und Jugendgemeinschaften im Kibbuz in eine Erwachsenengesellschaft integriert sind, die selber von Prinzipien der sozialen Gleichheit und der Basisdemokratie bestimmt wird (vgl. Abschnitt 4.3.). Es gibt aber daneben bescheidenere Versuche einer republikanischen Gemeinschaftserziehung, die sich unter bestimmten Bedingungen der Bildungsorganisation als verallgemeinerungsfähig erweisen könnten: die Versuche von LAWRENCE KOHLBERG zum Beispiel, im Rahmen von Bildungsinstitutionen eine „just community“ zu etablieren (vgl. KOHLBERG 1980 und LIND/RASCHERT 1987). In der Perspektive einer solchen Verallgemeinerung von Elementen einer „republikanischen Gemeinschaftserziehung“ verschwimmen die Konturen jener spezifischen Erziehungsform, die im vorliegenden Beitrag versuchsweise unter dem Sammelbegriff „Kinderrepublik“ beschrieben worden ist. Auf der anderen Seite erlaubt es gerade diese Perspektive der Verallgemeinerung noch einmal, den exemplarischen Charakter der „Kinderrepublik“ als einer „modernen“ Erziehungsform hervortreten zu lassen. Bereits die Analyse des historischen Ortes sowie der gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen der „Kinderrepubliken“ hat immer wieder darauf abgehoben, daß in diesen spezifischen Erziehungsumwelten allgemeine Merkmale „moderner“ Erziehung wie in einem Brennglas aufscheinen: die Etablierung von Erziehungs- und Lernumwelten als Reaktion auf die „Emigranten“-Situation der Kinder in der modernen Gesellschaft; „Insulation“ als Vorbereitung auf das Leben in einer komplexen Gesellschaft; Erziehung als Entwicklung einer kooperativen Moral. Kinderrepubliken stellen in dieser Perspektive besonders konsequente Versuche dar, den allgemeinen Anforderungen an die Erziehung in der modernen Gesellschaft gerecht zu werden: Kindern (und Jugendlichen) die Gelegenheit zu geben, die Lebensgrundlagen der Gesellschaft – Arbeit, Kultur und Politik – durch vielfältige Formen der Selbsttätigkeit praktisch einzuüben und kognitiv zu repräsentieren. Im Blick auf eine republikanisch-demokratisch verfaßte Gesellschaft schließt dies die praktischen und kognitiven Aspekte der „Selbstregierung“ mit ein.

Die Gründung von Kinderrepubliken steht, wie gezeigt wurde, im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Umbrüchen, mit der Not von Kindern, mit der

Vision einer neuen Gesellschaft. Vielleicht gilt auch für Versuche der Verallgemeinerung von Formen einer republikanischen Gemeinschaftserziehung, für Bestrebungen, aus den Institutionen der Erziehung und Bildung Arbeitsgemeinschaften, Orte kultureller Kreativität, Orte der Selbstregierung und Orte des moralischen Diskurses zu machen, daß diese nur an Boden gewinnen im Zusammenhang mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüchen. Unter diesem Aspekt müssen die in routinierten Demokratien angesiedelten Versuche à la KOHLBERG als marginal gelten. Dagegen läßt zum Beispiel der derzeit in der Sowjetunion stattfindende Prozeß der Umgestaltung die Erwartung zu, daß dort ein groß angelegter Versuch der Verallgemeinerung einer republikanischen Gemeinschaftserziehung unternommen wird, den zu verfolgen es lohnt. Es ist absehbar, daß in der Sowjetunion die Demokratisierung des politischen Systems, der Produktion (z. B. freie Genossenschaften anstelle von Zwangskollektiven) und des kulturellen Lebens begleitet wird von einer Umgestaltung der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, die – ganz im Sinne der reformpädagogischen Bewegung im ganzen (bzw. deren Ausprägung in der frühen Sowjetunion) und der Kinderrepubliken im besonderen – auf Selbsttätigkeit, Selbstverwaltung und geteilte Verantwortung setzt (vgl. GLOWKA 1988).

Literatur

- BARTH, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1920.
- BERNFELD, S.: Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Berlin 1921. Zit. nach S. BERNFELD. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Bd. I. Frankfurt 1974, S. 94–215.
- CLAESSENS, D./MENNE, F.W.: Zur Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen. In: Familiensoziologie. Hrsg. von D. CLAESSENS und P. MILHOFFER. Frankfurt 1973, S. 313–346.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die Philosophische Pädagogik. Breslau 1930.
- EBERHARD, O.: Welterziehungsbewegung. Berlin o.J. (1930).
- FLITNER, W.: Die pädagogische Provinz und die Pädagogik GOETHEs in den „Wanderjahren“. In: Die Erziehung 16 (1941), S. 185 ff., 206 ff.
- GLOWKA, D.: Die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 481–500.
- KAMP, J.-M.: Selbstregierte Kinder- und Jugendrepubliken. Ein radikaler Alternativansatz in der Heimerziehung. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fach Pädagogik. Trier 1986.
- KOHLBERG, L.: High School Democracy and Education for a Just Society. In: Moral Education. A First Generation of Research. New York: R. Moshier 1980, S. 20–27.
- KORCZAK, J.: Von Kindern und anderen Vorbildern. Gütersloh 1979.
- LEHMANN, S.: Von der Straßenhorde zur Gemeinschaft. Aus dem Leben des „Jüdischen Kinderhauses“ in Kowno. In: Der Jude. Sonderheft Erziehung (1926), S. 23–26.
- LEHMANN, S.: Eine jüdische Kinderrepublik in Palästina. In: Palästina 13 (1930), Nr. 3, S. 73–79.

- LIND, G./RASCHERT, J. (Hrsg.): *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit LAWRENCE KOHLBERG*. Weinheim 1987.
- MONTESORI, M.: *Kinder sind anders* (1933). Stuttgart 1980.
- PIAGET, J.: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. München 1972.
- PIAGET, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde* (1932). Frankfurt 1973.
- ROSENTHAL, H.: *Versuche mit Neuer Erziehung in Palästina*. In: *Pädagogisches Zentralblatt* 12 (1932), S. 73–85.
- SNAREY, J./REIMER, J./KOHLBERG, L.: *The Kibbutz as a Model for Moral Education: A Longitudinal Cross-Cultural Study*. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 6 (1985), S. 151–172.
- WRONSKY, S.: *Soziale Pionier-Arbeit in Palästina*. Manuskript 1940.

Abstract

Children's Republics – Documentation and Analysis of a "Modern" Educational Setting

The fact that children's republics have been envisaged (e.g. in the form of GOETHE's "Pedagogical Province") and established (e.g. in several exemplary institutions for the education of orphans and juvenile delinquents) is to be seen in the context of the modern pedagogization of childhood. By means of their "insulation" within a pedagogically arranged environment of learning and community life outside the family children have to be prepared for life in a society in which they have become strangers, outsiders. The author calls to mind the tradition of children's republics, which developed and successfully practiced a republican-democratic variant of the pedagogization of childhood by granting the youngsters a high degree of self-administration (self-government) and shared responsibility. It is argued that it is theoretically possible to incorporate some of the basic structural elements of children's republics into the public school-system and the youth-welfare services, yet such an incorporation is mainly dependent on the general framework defined by educational policy and on the commitment of educators.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ludwig Liegle, Biesingerstr. 9, 7400 Tübingen.