

Oelkers, Jürgen
Demokratisches Denken in der Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 3-21

urn:nbn:de:0111-opus-71321



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung in der Demokratie

Franz Hamburger/Jürgen Oelkers

Einleitung in den Thementeil 1

Jürgen Oelkers

Demokratisches Denken in der Pädagogik 3

Sven Steinacker/Heinz Sünker

Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland.
Mitverwaltung – Selbstbestimmung – Partizipation oder „1968“ im Kontext
von Geschichte 22

Thomas W. Coelen

Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen 37

Hartmut Ditton

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? 53

Allgemeiner Teil

Martin Giese

Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse 69

Stephan Schumann

Motivationsförderung durch problemorientierten Unterricht? Überlegungen zur
motivationstheoretischen Passung und Befunde aus dem Projekt APU 90

Uwe Maier

Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht – Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar?	112
---	-----

Besprechungen

Walter Hornstein

Tanja Betz: Ungleiche Kindheiten: Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder	129
--	-----

Walter Herzog

Manfred Lüders/Jochen Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation	
Michaela Gläser-Zikuda/Jürgen Seifried (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns	133

Petra Gruner

Helmut Köhler (unter Mitarbeit von Thomas Rochow): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989	136
--	-----

Hans-Ulrich Grunder

Peter Dudek: „Versuchssacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945	140
---	-----

Sascha Koch

Stefanie Hartz/Josef Schrader (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung	143
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	147
Impressum	U3

Jürgen Oelkers

Demokratisches Denken in der Pädagogik

Zusammenfassung: Demokratisches Denken ist älter als die Pädagogik als Disziplin. Der Artikel geht aus von Montesquieus Zuordnung von Regierungs- und Erziehungsformen. Im Anschluss daran werden Ansätze für demokratisches Denken in dissidenten Gruppen und alternativen Lebensformen untersucht, die eine Demokratie von unten angestrebt haben. Konzepte der demokratischen Erziehung entstehen im Laufe des 19. Jahrhunderts. Das Testfeld dafür sind die Vereinigten Staaten, also die erste moderne Demokratie. Dargestellt werden verschiedene Stationen und Ansätze demokratischer Pädagogik. Am Ende der Entwicklung steht die Diskussion von Kinderrechten, die Prinzipien der Egalität nicht länger auf Erwachsene beschränken.

Eine demokratische Erziehung setzt die Demokratie als Regierungsform voraus, die es in ihrer modernen Fassung erst seit der Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika am 4. Juli 1776 gibt. Diese Feststellung bedeutet nicht, dass demokratische Formen des Zusammenlebens und Aushandelns erst danach und ausschließlich in Amerika entwickelt worden wären. Die antike Polis kannte Abstimmungen und Mehrheitsentscheide, die Gerichtsöffentlichkeit des Mittelalters ließ Teilnahme an Prozessen ohne Rücksicht auf den Rang zu, viele christliche Sekten gründeten im Kampf gegen die Hierarchie der Amtskirche egalitäre Gemeinden ohne Episkopat und die italienischen Stadtrepubliken der Renaissance sahen in der einen oder anderen Weise eine Beteiligung des Volkes vor.

Die Unabhängigkeitserklärung setzte aber einen völlig neuen Akzent. Dem Volk wurde das Recht zuerkannt, die Regierung ablösen zu können, wenn seine natürlichen Rechte verletzt werden. Anders hätten sich die dreizehn Kolonien nicht vom englischen Königshaus lossagen können. Seit der Magna Charta von 1215 gab es in England gegenüber dem König eine Schutzklausel, die das Absetzen von Tyrannen erlaubte, allerdings nicht durch das Volk, sondern nur durch die Fürsten. Zu einem herausgehobenen Akteur der politischen Theorie wurde „Volk“ erst in der Publizistik bis zur „glorious revolution“ in England (Tuck 1993), der beherrschenden Macht am Ende des 17. Jahrhunderts. Thomas Jefferson als hauptsächlicher Verfasser der Unabhängigkeitserklärung folgte der englischen Regierungstheorie, die vor allem John Locke entwickelt hat.

Die großen Sozialutopien der frühen Neuzeit vor und nach Thomas Morus waren weder demokratisch noch sahen sie eine besondere Rolle des Volkes vor. Das Land „Crapulia“ oder die „terra australis“ wird von Bischof Joseph Hall in seinem *Mundus alter et idem* (1605/1607) als die neue Welt vorgestellt, die so abgeschieden ist, dass die Einwohner über ihre Feinde lachen können, *Utopia* (1516) selbst ist eine sozialistische Ordnungsvision, Nicolas de Munster denkt sich in *L'Evangile de Royaume* (1540)¹ die

¹ *L'Evangile des Royaume; la terre de paix* (veröffentlicht in den Opuscula von 1540). Der Wiedertäufer Henri Nicolas oder Heinrich Niclaes aus Münster gründete das „Maison d'amour“,

friedliche Liebesgesellschaft des wahren Glaubens aus und Henry Nevilles *Isle of Pines* (1668) erzählt von der Neugründung der Gesellschaft durch Schiffbrüchige in einem fernen Paradies, das weder Wachstum kennt noch technologische Entwicklung verlangt. Demokratie entsteht so nicht. Neville beschreibt ein Dystopia; als die Insel entdeckt wird, steht sie vor dem Bürgerkrieg. Die Gesellschaft kann nicht neu entstehen, ohne auf die bisherigen Errungenschaften angewiesen zu sein.

Alle modernen Utopien der Gesellschaft sind auch Erziehungsutopien. Davon zu unterscheiden ist die Frage, wie Erziehung und Demokratie verknüpft wurden, also wie demokratisches Denken in der Pädagogik entsteht, bevor eine solche Disziplin existiert hat. In Deutschland wird meist auf die Folgen der Französischen Revolution verwiesen, die napoleonischen Reformen in den Rheinbundstaaten, den Vormärz und die Revolutionen von 1848/1849, als Richard Wagner Demokrat war. Aber aus der Französischen Revolution entstand keine Demokratie, sondern ein imperiales Kaiserreich, und die deutschen Demokraten hatten wohl Vorstellungen, wie eine demokratische Erziehung aussehen müsste, doch umgesetzt wurde diese Pädagogik in der Schweiz und vor allem in den Vereinigten Staaten. Viele „Achtundvierziger“² wurden amerikanische Pädagogen und hatten mit der deutschen Staatserziehung nichts mehr zu tun. Die Geschichte der demokratischen Pädagogik beginnt nicht in Deutschland, aber hat auch hier deutliche Wurzeln, oft solche, die vergessen wurden.

„Demokratisches Denken“ entsteht aus verschiedenen Quellen und kennt unterschiedliche Facetten. Die Rekonstruktion kann von historischen Stationen ausgehen, die in irgendeiner Form nachhaltige Plausibilität erzeugt haben. Am Anfang stand keine Theorie, sondern eine religiöse Bewegung von unten, die für spirituelle Freiheit eintrat und Selbstorganisation forderte. Die Hierarchie der Amtskirche und deren Erziehungsansprüche wurden abgelehnt (1). Im 19. Jahrhundert sind in den Vereinigten Staaten und an verschiedenen anderen Orten neue, freiheitliche Formen von Erziehung ausprobiert worden und in diesem Jahrhundert entstand auch das theoretische Konzept der demokratischen Bildung (2). Radikale Forderungen betrafen die gemeinsame Verschulung aller Kinder als Kennzeichen der Demokratie. Am Ende des Jahrhunderts lagen Erfahrungen vor, wie eine Erziehung aussehen kann, die selbst demokratisch ist. Zur gleichen Zeit werden auch erstmalig Kinderrechte formuliert (3).

1. Eine Bewegung von unten

Im *Esprit des loix* von 1748 hatte Montesquieu eine Typologie vorgelegt, in der die Erziehungsform von der Regierungsform abhängig gemacht wurde. Die Gesetze der Erziehung, heißt es, entsprechen denen der Regierung und können nicht unabhängig bestimmt werden. Regierungen unterscheiden sich und so auch die Erziehung, die nicht

eine Sekte, die den Glauben rein auf Liebe und Barmherzigkeit gründen wollte. Nicolas vertrat auch die Idee des „homo novus“.

2 Den Ausdruck benutzte etwa der Publizist und Herausgeber der New Yorker Abend-Zeitung Friedrich Kapp (1861).

einheitlich sein kann, sondern funktional verstanden werden muss. Zu Beginn des 4. Buches wird die grundlegende Bestimmung so zusammengefasst: „Si le peuple en général a un prince, les parties qui le composent, c'est-à-dire les familles, l'auront aussi. Les lois de l'éducation seront donc différentes dans chaque espèce de gouvernement. Dans les monarchies, elles auront pour l'objet l'honneur; dans les républiques, la vertu; dans le despotisme, la crainte“ (Montesquieu 1950, S. 54).

Eine monarchistische oder eine despotische Regierung braucht für ihren Fortbestand keine Tugend, es genügen die Genealogie der Macht und die Symbole der Ehre auf der einen, die Herrschaft des Schreckens auf der anderen Seite. Anders in einem „état populaire“; er kann nur existieren, wenn die Erziehung für Tugend sorgt, was für Montesquieu gleichbedeutend ist mit dem Befolgen der Gesetze (ebd., S. 26f.). Damit wird Erziehung grundlegend für den Erhalt der Demokratie. Die Idee eines Zusammenhangs von Erziehung und Staat geht auf Aristoteles zurück, allerdings bezogen auf die griechische Polis und nicht auf das Volk.³ Demokratie in reiner Form war für Aristoteles die Herrschaft der Armen, die durch eine Mischverfassung ersetzt werden sollte.

Was Demokratie *nicht* ist, erläutert Montesquieu mit einem abschreckenden Beispiel aus dem vorangegangenen Jahrhundert. Die Engländer hätten mit unzureichenden Anstrengungen versucht, unter sich eine Demokratie zu errichten. Doch ihr fehlte das Wichtigste, nämlich die Tugend. Die Regierungen wechselten ständig, die Parteien bekämpften sich und die Wagemutigsten waren höchst verwundert über ihren Erfolg, der aber nie lange anhielt. Die Folge war dann klar: „Le peuple étonné cherchoit la démocratie, et ne la trouvoit nulle part“ (ebd., S. 27). Am Ende musste man zu der Regierungsform zurückkehren, die gerade vertrieben worden war, der König ersetzte den König, mit Oliver Cromwell als Zwischenspiel (ebd.).

Das war die französische Sicht. Montesquieu, immerhin Mitglied der Freimaurerloge Horn's Tavern in Westminster, hatte nur die Regierungsform vor Augen und übersah den politischen Prozess, der keineswegs den Status Quo wiederherstellte. Dazu war die revolutionäre Bewegung zu nachhaltig. Ein wichtiger Schritt war das Manifest der „Levellers“ von 1649, das politische Demokratie nicht einfach an Tugend, sondern an die Zustimmung des Volkes binden wollte. Das achtseitige Manifest der Gleichheit aller Bürger ist im Tower von London geschrieben worden. Seine Verfasser waren John Lilburne, William Walwyn, Thomas Prince und Richard Overton, alle vier politische Pamphletisten, die für „freeborn rights“ eintraten, so die Privilegien der Geburt in Frage stellten und entsprechend umstritten waren.

Die Bezeichnung „Levellers“ geht auf eine Verleumdung zurück, die der englische Journalist Marchamont Needham in die Welt gesetzt hatte. Erst sehr viel später entstand der deutsche Ausdruck „Gleichmacherei“, der bis heute eine zentrale Rolle in der Bildungsdiskussion spielt. Er kam erst im Verlaufe des 19. Jahrhunderts auf und wurde sehr häufig in der konservativen Publizistik vor und nach der Frankfurter Nationalversamm-

3 Vorbild für Montesquieu (1950, S. 27f.) sind die „politiques Grecs“, die sich auf keine andere Kraft stützen konnten als die der Tugend. „Ceux d'aujourd'hui ne nous parlent que de manufactures, de commerce, de finances, de richesses et de luxe même“.

lung gebraucht.⁴ Karl Rosenkranz etwa, der Hegelianer aus Königsberg, polemisierte schon 1842 mit der Metapher der „äußerlichen Gleichmacherei“ gegen den „Mechanismus der Sozialisten“ und so auch gegen jede Form demokratischer Bildung (Rosenkranz 1842, S. 237f.). Die Herkunft der „Gleichmacherei“ und der eigentliche Anlass waren zu diesem Zeitpunkt vergessen.

Marchamont Needham war Herausgeber des royalistischen *Mercurius pragmaticus*, einem Newsbook, in dem 1648 der Begriff „leveller“ geprägt wurde (Raymond 2005, S. 169). In ihrem Manifest vom 14. April 1649, das als eine Verteidigungsschrift verstanden werden sollte, wehrten sich die vier Pamphletisten gegen den Verdacht „to level men’s estates“ und betonten zugleich, dass ihre demokratischen Forderungen selbstvident seien. Die Zustimmung des Volkes zur Politik einer Regierung könne nur aus dem Volk selbst hervorgehen, das entsprechend lernen müsse, sich zu artikulieren (A Manifestation 1649). Wie das allerdings geschehen sollte, war noch weitgehend unklar.

Die Levellers entstammten größtenteils aus der New Model Army des Parlaments, die auf Geheiß Cromwells 1645 gegründet worden war. Ihr Forderungskatalog *Agreement of the People* von 1647, der in der letzten Fassung im Mai 1649 verabschiedet wurde, ist ein zentrales Dokument für die Entwicklung der parlamentarischen Demokratie. Vorgeschlagen wurde das freie und gleiche Wahlrecht ab 21 Jahren,⁵ die Levellers schlossen aus, dass Armeeeoffiziere, Kämmerer und Anwälte Parlamentsabgeordnete werden können, ein zentrales Anliegen war die Gleichheit vor dem Gesetz, die Schuldenhaft sollte aufgehoben und die Todesstrafe auf Mordfälle begrenzt werden. Über Erziehung verlor das Dokument kein Wort. Viel wichtiger war das Anliegen, Steuern im Verhältnis zum Besitz zu erheben, also die bestehenden Reichenprivilegien abzubauen.

John Lilburne wurde am Ende seines Lebens Quäker. Auch die Bezeichnung „Quaker“ für die „Children of the Light“ ist eine polemische Zuschreibung. Die Mitglieder der Sekte sollen im Angesicht des göttlichen Lichts zittern oder sich erschüttert zeigen (quake) und waren so für ihre Gegner lächerlich.⁶ Quäker waren Nonkonformisten und daher Gegner der Anglikanischen Kirche. Das Parlament hatte 1662 das Uniformitätsgesetz erlassen, das vorschrieb, alle rituellen Handlungen und Zeremonien nach dem

4 Der konservative Schweizer Staatsrechtler Karl Ludwig von Haller gebrauchte den Begriff in seinem Buch über die „wahren Ursachen“ von Armut und Arbeitslosigkeit, also in einem ökonomischen Kontext (Haller 1850, S. 14ff.). Ein Jahr zuvor hatte der deutsche Schriftsteller Heinrich Laube (1849, S. 98ff.) den Begriff verwendet, um organische von egalitären Staatsvorstellungen zu unterscheiden. Laube war Mitglied des konservativen „Augsburger Hofes“ der Frankfurter Nationalversammlung. Eigentlich stammt der Begriff der „Gleichmacherei“ aus der deutschen Spätromantik, Joseph von Eichendorff etwa benutzte ihn häufig.

5 Eingeschlossen Frauen, ausgeschlossen Bedienstete, Bettler und Royalisten.

6 Der Gründer der „Society of Friends“, George Fox, stand am 30. Oktober 1650 in Derby wegen Blasphemie vor Gericht. Er hielt in seinem Tagebuch fest, dass der Richter seine Bewegung „Quakers“ nannte, „because we bid them tremble at the word of God“ (A Journal 1808, Bd. I/S. 130). Das bezieht sich auf verschiedene Stellen im Alten Testament (wie Esra 9,4 oder Jesaja 66, 2) und war herablassend gemeint.

*Book of Common Prayer*⁷ der Hochkirche auszurichten, zudem durften nur noch ordinierte Priester Gottesdienste abhalten. Rund 2000 Priester folgten dem Gesetz nicht und gründeten eigene Gemeinden. Den Grund nannte der Quäker William Penn 1681 „true spiritual liberty“, eingeschlossen die Freiheit, über die Erziehung der eigenen Kinder selbst bestimmen zu können.

Roger Williams, der 1639 die erste amerikanische Baptistenkirche in Rhode Island gründete, wählte für diese Position die Bezeichnung „soul liberty“, die verbunden wurde mit der Forderung, Staat und Kirche radikal zu trennen. Das von Williams verfasste Manifest *The Bloody Tenet of Persecution* von 1644⁸ klagte die Verfolgung Andersgläubiger durch den Staat an, kritisierte die Einheitskirche, plädierte für religiöse Vielfalt und hielt es für möglich, dass „true civility and Christianity may both flourish in a state or Kingdome, notwithstanding the permission of divers and contrary consciences, either of Jew or Gentile“ (Grundsätze, Art. 12) (*The Bloody Tenet* 1644, S. 4). Glaubensfreiheit war Meinungsfreiheit und wurde zur Grundlage für den ersten Zusatzartikel zur amerikanischen Verfassung, der 1791 verabschiedet wurde.

Eine der nonkonformistischen Gruppierungen waren die Kongregationalisten, die das Prinzip der Gemeindeautonomie begründeten. Ihre *Savoy-Declaration of Faith and Order* von 1658 wies jede religiöse oder politische Hierarchie außerhalb und oberhalb der Gemeinde zurück. Jede Gemeinde ist eine eigene Kirche, die sich selbst verwaltet und kein allgemeines Priesteramt braucht. Gott hat jeder dieser Kirchen alle Macht und Autorität gegeben, die nötig sind, um Ordnung zu halten und unter sich die Ämter aufzuteilen. Pastoren sind Lehrer, sie werden gewählt und verkünden ihre Lehren öffentlich. Eine Ordination ohne Wahl und vorherige Zustimmung durch die Kirche wird abgelehnt. Auch die Aufnahme neuer Mitglieder wird vom Konsens abhängig gemacht. Eine andere Obrigkeit als die sich selbst verwaltende Gemeinde gibt es nicht (A Declaration 1659).

Bei dem Prediger William Bridge (1654, S. 3) heißt es: „*Christ as God, could have been merciful unto us, [...] but not as our high priest.*“ Erziehung gewinnt dann höchsten Rang: „Take a civil man, and though he may have moral vertues, what is there in him lies beyond the reach of Nature, with the dye of Gospel-Education“ (ebd., S. 9). In John Owens Theorie der Kommunion von 1657 findet sich der Satz: „Our Communion with God [...] cannot be natural. It must be voluntary and by consent. It cannot be in the same actions upon a third party, but in return from one to another“ (Owen 1792, S. 11). Was die Menschen mit Gott verbindet, sind „faith, love, trust, joy“ (ebd., S. 15), keine organisierte Kirche. Jesus ist der „Mediator“ der Gläubigen (ebd., S. 84) und niemand verkündet den Heiligen Geist außer dieser selbst. Daher muss auch die Erziehung in der Gemeinde verbleiben.

7 Das *Book of Common Prayer* wurde 1548 von Thomas Cranmer verfasst, dem Erzbischof von Canterbury; der erste Druck erschien ein Jahr später. Anlass war die schnelle Verbreitung der englischen Messe während der Reformation.

8 Geschrieben als Dialog zwischen „Truth“ und „Peace“ über zwölf Grundsätze, die zu Beginn mitgeteilt werden.

William Penn schrieb 1682 noch von England aus die erste Verfassung (frame of government) der Provinz Pennsylvania, gemäß der freie Bürger ihre Regierung wählen, eine repräsentative Generalversammlung eingerichtet wird und ein Provinzrat existiert, der die Wissenschaften fördert und die öffentlichen Schulen unterstützt (The Frame 1682, Art. XII). Dieser Provinzrat mit dem Gouverneur an der Spitze wurde noch im gleichen Jahr eingerichtet und existierte bis 1776. „Public Schools“ nach holländischem Vorbild (Wickersham 1886, S. 4ff.)⁹ waren die Schulen der einzelnen Gemeinden, die durch einen eigenen Fonds subventioniert wurden. Als Penn in Amerika landete, zählte die Provinz etwa zweitausend Einwohner. Ein Jahr später, am 26. Oktober 1683, wurde in Philadelphia der erste öffentliche Lehrer angestellt, der ein festes Jahreseinkommen erhielt.

Die Begründung hatte Penn in der Einleitung zur Verfassung geliefert: Regierung ist mehr als „correction“, sie muss die Geschäfte des Staates leiten, so jedoch, dass sie weit mehr von den Bürgern abhängig ist als umgekehrt. „Let men be good, and the government cannot be bad; if it be ill, they will cure it“. Doch Weisheit und Tugend entstehen nicht von selbst, sondern „must be carefully propagated by a virtuous education of the youth“ (ebd., Einl.). Das ist eine öffentliche Aufgabe, denn nur so kann langfristig die Existenz des Gemeinwesens gesichert werden. Die Bürger können nicht einfach nur ihr privates Erbe vor Augen haben, wenn ihr Magistrat bestehen bleiben und soziale Kontinuität herrschen soll.

Achtzig Jahre später, am Schluss des *Contrat Social*, überlegte Rousseau, wie eine Gesellschaft aussehen kann, die wohl über einen Vertrag verfügt, aber dadurch noch keinen Zusammenhalt hat. Die Grundfrage der Soziologie, wie soziale Kohäsion möglich ist, beantwortet der Deist Rousseau mit einer Strategie der Umbesetzung. Statt der Kirchen soll es eine zivile Religion geben, die genau so funktioniert wie der Glauben, nur keine Transzendenz kennt. Rousseaus Gott zeigt sich in der Schöpfung, zu der die Gesellschaft nicht zählt. Dann aber können auch nicht die christlichen Religionen den Zusammenhalt sichern, sondern nur der Glaube an die Gesellschaft. Zivilität ist bei Rousseau gefühlte Pflicht, nicht diskursiver Austausch im Medium der Öffentlichkeit.

Der Preis dieser These ist im Verlaufe der Französischen Revolution sichtbar geworden. Die Jakobiner haben sich auf Rousseau, die zivile Religion und die *volonté générale* berufen, und so die „terreur“ begründet. Die tatsächliche Entwicklung des demokratischen Denkens in der Pädagogik geht jedoch nicht auf Rousseau zurück, so sehr die Jakobiner auch die öffentliche Erziehung durch politische Symbole perfektioniert haben mögen. Aber die zivile Gesellschaft verlangt keine eigene Religion, die Frage war vielmehr, wie die religiösen Erwartungen gezähmt werden und gleichwohl die Erziehung ein Hoffnungsprogramm bleiben konnte. Ein enger Zusammenhang zwischen Erziehung und Demokratie entstand erst im 19. Jahrhundert und das Testfeld waren die Vereinigten Staaten, auch wenn bestimmte Ideen wie die der öffentlichen Schulen aus Europa kamen.

9 William Penn besuchte 1677 Holland und Deutschland. Hundert Jahre zuvor sind in Holland die ersten öffentlichen Schulen eingerichtet worden, seit 1574 erhielten die Lehrkräfte feste Gehälter, 1581 wurden Lehrerexamen eingeführt und 1583 begründete das erste Schulgesetz in der Provinz Seeland den Schulbesuch mit dem Wohl der Republik.

2. Das Testfeld der Vereinigten Staaten im 19. Jahrhundert

In den sozialistischen Utopien des 19. Jahrhunderts wurde Erziehung als Funktion der neuen Gesellschaft gedacht, die als harmonische Ordnung auf der Basis der wahren Natur des Menschen konzipiert wurde. Die bekannteste und einflussreichste dieser Theorien stammt von Charles Fourier, der sich die neue Gesellschaft als Bündel von autonomen „Phalanxen“ (phalanstères) vorstellte. Jede dieser Einheiten sollte genau 1.620 Mitglieder umfassen und auf dem Prinzip der sozialen Anziehung beruhen. Im Herbst 1832 gründete der Agronom Joseph Antoine Devay zusammen mit Alexandre Baudet-Dulary die erste Genossenschaft dieser Art in Frankreich, die bis 1836 Bestand hatte.¹⁰

Fourier hatte 1822/1823 in seiner *Théorie de l'unité universelle* beschrieben, wie die dazu passende Erziehung aussehen müsste. Um sich zur Harmonie der Gesellschaft zu erheben, muss die Erziehung „integral“ sein, also Körper und Geist gleichermaßen umfassen. Die bestehende Zivilisation hat eine Erziehung, die den Körper vernachlässigt und den Geist verdirbt, weil die Gesellschaft in Klassen zerfällt und so kein Zusammenhalt erreicht werden kann. Erst mit der neuen Gesellschaft, aufgeteilt in Phalanxen, wird eine „éducation collective“ möglich, die eine Harmonie nahelegt, „qui donne à l'enfant pauvre le ton de l'enfant riche“ (Fourier 1841, S. 1ff.).

Einer der Hauptvertreter des christlichen Sozialismus in Frankreich, Pierre Leroux, hielt 1840 in seinem Hauptwerk *De l'humanité* gegen Rousseau und Fourier fest, dass es nur *eine* Berufung der Kinder geben könne, „c'est d'arriver à l'état de l'homme“ (Leroux 1840, S. 40). Leroux lehnt nicht nur die natürliche Erziehung ab, sondern auch die Idee, dass die Erziehung dem Glück des Menschen zu dienen habe, weil das Leben nichts weiter sei als die Vorbereitung auf das Leben nach dem Tod (ebd., S. 41). Glück (bonheur) heißt nicht, wirklich glücklich (heureux) zu sein, sondern weiterleben zu können, in einer Zeit, die sich ständig wandelt. „Par une nécessité absolue il n'y a que changement continuel et jamais durée sans changement“ (ebd., S. 42).

Diesem Argument folgten die meisten sozialistischen Autoren nicht. Allerdings unterschieden sich ihre Gesellschaftsmodelle grundlegend; zwischen Charles Fourier, Robert Owen, William Maclure, François Fourier und Etienne Cabet gibt es kaum Gemeinsamkeiten, ausgenommen, dass ihre Theorien sämtlich in den Vereinigten Staaten ausprobiert wurden. Um alle Autoren bildeten sich Anhängerschaften, die in der neuen Welt mit egalitären Siedlungen die Gesellschaft neu begründen wollten. Die gemeinsame Idee war, für einen radikalen Bruch mit dem Bestehenden zu sorgen und die sozialen Lebensformen, darunter die Erziehung der Kinder, auf eine neue, höhere Grundlage zu stellen.

Die Grundlage waren Theorien. Fouriers Phalanxen (1841, S. 6) waren gedacht als homogene Einheiten im Blick auf Sprache und Manieren, „quoi-que très inégaux en fortune“ (ebd., S. 6). Die Armen sollten Bildung erlangen, ohne auf der anderen Seite den Reichtum aufzuteilen. „L'éducation unitaire doit élever les hommes aux perfections de

¹⁰ Der Ort der Siedlung befand sich in der Nähe der Gemeinde Condé-sur-Vesgre, 41 Kilometer westlich von Versailles.

corps et de l'âme“ (ebd., S. 7) – mehr nicht, muss mit Blick auf die anderen Konzepte des Sozialismus gesagt werden. Wie das geschehen soll, wird genauestens beschrieben, von der Erziehung unmittelbar nach der Geburt (ebd., S. 13) bis zum hohen Alter und so mit einem Machtanspruch eigener Art.

Bei Fourier ist die Organisation der Erziehung hierarchisch, autoritär und spartanisch (ebd., S. 18); maßgebend ist die Idee, dass die Peers erziehen und die Eltern sich zurücknehmen. Mit zweieinhalb bis drei Jahren soll die Berufsbildung beginnen (ebd., S. 19), die Kinder sind vollkommen frei und stehen doch unter dem Schutz von älteren „Seraphimen“ (ebd., S. 21), der Schulbesuch erfolgt nach Begabung, zwischen den Gruppen ist Wettbewerb angesagt (ebd., S. 23), innerhalb einer Phalanx gibt es fünf Kinderstämme (tribus), die für Ordnung sorgen (ebd., S. 24f.). Selbstorganisation und Demokratie für und mit Kindern sind noch kein Thema. Fourier ist einer der Begründer des Feminismus, aber nicht der Gleichstellung des Kindes.

Radikal egalitäre Kolonien in den Vereinigten Staaten hatten andere Wurzeln, keine harmonische Welt des Zusammenlebens, sondern die Gleichheit des Glaubens und so der Güter. Der Württembergische Pietist Johann Georg Rapp gründete im Februar 1805 nahe Pittsburgh die „Harmony Society“, deren Gesellschaftsvertrag kein Privateigentum in welcher Form auch immer vorsah. Im Gegenzug wurden alle Mitglieder voll unterhalten, was auch für die Schulbildung galt. Obwohl die Sekte zölibatär verfasst war, mussten Kinder versorgt werden, mit einer eigenen Schule, die einen weltlichen Lehrplan hatte. Wer die Sekte verlassen wollte oder musste, wurde ausbezahlt (Williams 1866, S. 129ff.). Kein Geringerer als Friedrich Engels (1845) sah in dem Gesellschaftsvertrag der „Rappisten“ den Beweis für die praktische Möglichkeit des Kommunismus als Gesellschaftsform.

Was in der deutschen Sekundärliteratur bis heute „Frühsozialisten“ genannt wird, hieß zeitgenössisch „socialistes modernes“ (Reybaud 1840), um die neuen Gesellschaftsmodelle von den früheren Utopien und den sozialreligiösen Sekten unterscheiden zu können. Den Unterschied sollte die Praxis markieren; die modernen Theorien blieben nicht Literatur, sondern wurden umgesetzt, meistens in Siedlungsexperimenten, die mehr waren als die Missionsgründungen der Jesuiten oder der Pietisten. Viele dieser sozialistischen Experimente existierten nur für kurze Zeit und endeten in Misserfolg, andere dagegen überlebten erstaunlich lange. In allen war alternative Erziehung und demokratisches Zusammenleben ein Thema.

Der Journalist Albert Brisbane war Fouriers Propagandist in den Vereinigten Staaten. Ihm stand die New York Tribune offen, wo er mit einer wöchentlichen Kolumne für genossenschaftliche Ideen werben konnte. 1840, drei Jahre nach Fouriers Tod, erschien sein Buch *Social Destiny of Man*, das eine genaue Anweisung enthält, wie die Erziehung in der neuen Kolonie zu erfolgen hat (Brisbane 1840, S. 392ff.). Brisbane geht wie Fourier davon aus, dass jedes Kind der Assoziation eine „integrale“ Erziehung erhalten müsse, „by directing the child to productive industry“ (ebd., S. 393). Es gibt für alle Kinder nur eine Erziehung (ebd., S. 394). „The Phalanx will consider itself as a single family perfectly united“ (ebd., S. 395), kein Mitglied der Familie darf eine bessere Erziehung erhalten als alle anderen (ebd.).

The Children at the Phalanstery war auch Thema eines fiktiven Dialoges von François Jean Félix Cantagrel, der 1848 in englischer Übersetzung erschien. Der Republikaner Cantagrel war ein Schüler Fouriers, sein Dialog preist die Vorzüge einer vergesellschafteten Erziehung in den Phalanxen. Jedes Kind hat hier ein Recht auf Bildung, und zwar auf „attraktive Bildung“ (Cantagrel 1848, S. 25). Gemeint ist eine praktische Erziehung, die nicht in Schulen, sondern in Werkstätten vollzogen wird. „Studies will figure only in second order; they must have their origin in a curiosity, awakened in material occupations“ (ebd., S. 26). Bevor Fächer unterrichtet werden, muss „the desire of knowing“ ausgebildet sein (ebd., S. 28).

Das bekannteste, aber längst nicht einzige Experiment mit Phalanxen war die Brook Farm in der Nähe von Boston.¹¹ Gründer waren George und Sophia Dana Ripley, die beide den Transzendentalisten Neu-Englands nahestanden und wenig zu tun hatten mit Fouriers mathematisch-sensueller Theorie der sozialen Attraktion. Im Oktober 1840 hatte Ripley im „Transcendental Club“ von Boston angekündigt, dass er eine Kolonie gründen werde, die ein Jahr später auch tatsächlich eröffnet wurde. Brook Farm war eine demokratische Siedlung und hatte eine der besten Schulen des Landes. Allerdings durchlebten die Kolonisten heftige innere Auseinandersetzungen, die schon 1847 zum Ende der Siedlung führten; sie scheiterte letztlich an Ripleys doktrinärem Anspruch, ein Königreich Gottes verwirklichen zu wollen (Delano 2004).

George Ripley war Mitherausgeber der Zeitschrift *The Dial*. Hier erschien 1844 der Artikel *Young American*, der die Schaffung eines „American sentiment“ forderte, das auf Demokratie und soziale Integration ausgerichtet sein müsse (Emerson 1844, S. 487ff.). Verfasser war Ralph Waldo Emerson, der damit ein wichtiges Signal gab für die Entwicklung der amerikanischen Demokratiebewegung. William Penns Idee der „public education“ wurde neu aufgegriffen und für eine weit größere Gesellschaft populär gemacht, was möglich war, weil bereits praktische Versuche mit neuen Prinzipien der Erziehung stattgefunden hatten. Amos Bronson Alcott etwa hatte in der Temple School von Boston¹² freie Dialoge mit Kindern zu einem Prinzip des Unterrichts gemacht und so eine demokratische Kommunikationsform entwickelt.

Das war keine amerikanische Besonderheit. Andere Beispiele sind die „écoles libres“ von Louise Michel in der Haute-Marne (1852–1856) und später am Montmartre in Paris, Leo Tolstois Schule für Bauernkinder in Jasnaja Polana, die „Israelitische Freischule“ in Hamburg, die Anton Rée seit 1838 leitete, oder Felix Adlers Workingman’s School in New York, die 1876 gegründet wurde. Diese Schulen arbeiteten mit neuen didaktischen Prinzipien und boten neue Erfahrungen für die Kinder und Jugendlichen. Louise Michel unterrichtete in der katholischen Provinz nach republikanischen Grundsätzen, Tolstoi ging aus von der Freiheit der Kinder, Rée entwickelte die erste integrale

11 Ein anderes Beispiel ist die North American Phalanx in New Jersey, die von 1841 bis 1856 Bestand hatte.

12 Die Schule im Masonic Temple von Boston wurde 1834 eröffnet. Sie bestand aus dreißig Primarschülerinnen und Primarschülern. Alcott war der Lehrer, der assistiert wurde von Elizabeth Palmer-Peabody und Margaret Fuller.

Gesamtschule in Deutschland und Adler kombinierte Fachunterricht mit praktischem Lernen, was die Schule über die Zielgruppe der Arbeiter hinaus attraktiv machte.

In Emersons Artikel, der fünf Jahre nach dem Ende der Temple School erschien, findet sich der Hinweis auf den notwendigen Aufbau der „public education“ und gleich anschließend der Satz „America is the country of the future“, weil das Land gleichzeitig Arbeiter, Demokraten, Philanthropen, Gläubige und Heilige aufnehmen könne (ebd., S. 492). Vorausgesetzt wird, dass jede patriarchische Form der Regierung despotisch geworden sei (ebd., S. 494). Der Feudalismus hat sich überlebt, eine neue Kraft ist in der Welt, eine sehr intellektuelle, die der Demokratie (ebd., S. 496). Sie kann nicht leben ohne allgemeine Bildung, die Jugend ist daher ihr neuer Adel (ebd., S. 501).

Der Begründer des theoretischen Konzepts der demokratischen Erziehung war aber nicht Emerson, auch nicht, wie heute oft angenommen wird, John Dewey, sondern der Whig James Gordon Carter, der 1826 *Essays on Popular Education* veröffentlichte, die einen lang anhaltenden Diskurs über Demokratie und Erziehung auslösten und die Basis waren für den ersten Versuch mit gesteuerter Schulentwicklung in einem amerikanischen Bundesstaat. Die Essays wurden zuerst im Winter 1824/1825 im Boston Globe veröffentlicht, unterzeichnet mit „Franklin“, um an die Gründerväter zu erinnern. Besonders Thomas Jefferson hatte auf die Notwendigkeit verwiesen, der neuen Regierungsform Demokratie eine dazu passende Erziehungsform an die Seite zu stellen.

Carter (1826, S. 18) plädierte für die Errichtung eines staatlichen Schulwesens, das allen Kindern unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Religion und ihrer ethnischen Zugehörigkeit offen steht. Die Idee der Free-School umfasst „all classes of the community, – the high, the low, the rich and the poor“ (ebd., S. 19). Verantwortlich dafür ist die gesamte Gemeinschaft und so jedes Einkommen (ebd., S., 20), weil eine solche Erziehung wiederum allen dient. Gemeinsame Bildung in freien Schulen für die Kinder der Reichen ebenso wie der Armen ist die beste Gewähr, über eine effektive Kontrolle der „aristocracy of the Rich“ zu verfügen (ebd.). Am schnellen Fortschritt des Wissens (ebd., S. 23) sollen und müssen alle teilhaben können, gerade weil Wissen Macht ist.¹³

Die Realität war davon weit entfernt. Carter war einer der ersten amerikanischen Schulreformer, der nach seinem Studium in Harvard zehn Jahre in der Gemeinde Cohasset und dann an der Akademie von Lancaster unterrichtet hatte. Als Lehrer gab er von 1824 an die „United States Review“ heraus, ein Jahr zuvor hatte er die Einrichtung von Lehrerseminaren gefordert und 1830 war er Mitbegründer des American Institute of Instruction. Carter gehörte von 1835 bis 1840 dem Repräsentantenhaus und dem Senat von Massachusetts an, 1837 brachte er zusammen mit Josiah Quincy Jr. das Gesetz zur Einrichtung des ersten amerikanischen Board of Education durch. Carter berief Horace Mann als Sekretär des Board, der für die erste große Bildungsreform in einem amerikanischen Bundesstaat sorgte (Clark 1982).

Vor und nach dem Bürgerkrieg wurde die öffentliche Bildung zu einem zentralen Thema der politischen Agenda, allerdings weitgehend beschränkt auf die Nordstaaten

¹³ Francis Bacons Satz „scientia potentia est“ aus den *Meditationes sacrae* von 1597 sollte demokratisiert werden (Carter 1826, S. 20).

und mit lokal ganz unterschiedlichen Maßnahmen. Die Reformen von Massachusetts waren nicht einfach das Vorbild, dem alle anderen Regionen folgten. Eine freie, öffentlich finanzierte Bildung bezog sich zudem weitgehend nur auf die Primarschulen, die weiterführenden Schulen wurden Mitte des 19. Jahrhunderts noch weitgehend privat unterhalten, also waren für die Mehrheit der Bevölkerung nicht zugänglich und auch nicht erwünscht.

Es dauerte bis zum Ende des Jahrhunderts, bevor sich die High School entwickeln und so die öffentliche Bildung über die Primarschule hinausgeführt werden konnte. In den bahnbrechenden Empfehlungen des Committee of Ten (1893)¹⁴ ging es vor allem darum, wie die Sekundarschule für männliche Jugendliche attraktiv gemacht und so die Kinderarbeit wirksam bekämpft werden konnte. Die Theorie, dass *nur* die gemeinsame Verschulung aller „demokratisch“ genannt werden kann, schloss hier an, war aber nicht das Hauptmotiv der Empfehlungen. Und – die demokratische Erziehung kannte auch noch ganz andere Quellen.

3. Anarchisten, „Achtundvierziger“ und die Rechte der Kinder

1857 denunzierte der konservative Publizist Alexandre Weill „zehn Monate Volksherrschaft“ vom 24. Februar bis 10. Dezember 1848. Angesprochen war die Februarrevolution in Frankreich, nach der die Zweite Republik ausgerufen wurde, die zum Juniaufstand führte und mit der Wahl von Louis Bonaparte zum Staatspräsidenten endete. Weill beklagt, dass der „halsstarrige“ Abbé de Genoude, Redakteur der Gazette de France, das Wort „Reform“ so populär gemacht habe, dass damit unerfüllbare Erwartungen verbunden wurden, die letztlich zur Revolution führten (Weill 1859, S. 12f.). Mit der Demission der Bourgeoisie sollte die Demokratie anfangen (ebd., S. 19), während die Revolutionäre gar nicht wussten, was sie wollten und so zwangsläufig in einer Diktatur endeten (ebd., S. 44).

Gemeint war Louis Blanc, der in seiner Geschichte der zehn Jahre Restauration in Frankreich, auf die Weills Titel anspielt, allerdings sehr genau beschrieben hatte, was zu tun ist, nämlich eine „politische Zentralisation“ herzustellen und die Herrschaft der „administrativen Zentralisation“ zu brechen (Blanc 1847, Bd. II/S. 177). Dem Staat sollte das Recht übertragen werden, „in allen großen Dingen unumschränkt zu handeln“, also für moralische Erziehung der Kinder zu sorgen, die Industrie zu verstaatlichen, Privatbanken durch einen „Staatskredit“ zu ersetzen, den Bau von Kanälen und Eisenbahnen in die Hand zu nehmen, die „Ausbeutung der Bergwerke mit Ausschließung jeder Privatgesellschaft“ zu unternehmen und den Gemeinden die Erledigung aller übrigen „speziellen“ Interessen zu übertragen (ebd.).

¹⁴ Das Komitee wurde 1892 von der National Education Association einberufen. Leiter war Charles Eliot, der Präsident der Harvard University. Er prägte wesentlich den Schlussbericht, der im Dezember 1893 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.

Blanc war der erste, der ein „Recht auf Arbeit“ formulierte,¹⁵ zu dessen Verwirklichung ein sozialistischer Zentralstaat entwickelt werden sollte. Blanc war Arbeitsminister in den „zehn Monaten Volksherrschaft“, die wenig mit Demokratie zu tun hatten und die auf den Schlachtruf der Strasse „Arbeit oder Tod“ (ebd., Bd. III/S. 40) reagieren sollten. Das Thema der sozialen Gerechtigkeit wurde im Revolutionsjahr 1848 überlagert vom Postulat der politischen Freiheit, für das in Deutschland linke Intellektuelle und Künstler, aber auch Offiziere, Lehrer und Geschäftsleute eintraten, die einen demokratischen Nationalstaat forderten und damit die heftige Opposition der konservativen Kräfte auslösten.

In seinem deutsch verfassten *Aufruf an die Slaven* forderte Michael Bakunin (1848, S. 9)¹⁶ sogar, unter dem Banner der zukünftigen Freiheit die „allgemeine Föderation der europäischen Republiken“ einzurichten. Der „natürliche Freund und Bundesgenosse“ der Freiheit ist die Demokratie (ebd., S. 13). Bakunin, der russische Übersetzer des Kommunistischen Manifests, nannte sich in einem Interview 1865¹⁷ erstmalig „Anarchist“, womit die Ablehnung einer zentralstaatlichen Ordnung à la Louis Blanc gemeint war. Sie sollte ersetzt werden durch eine freie Selbstorganisation, wofür im deutschen Vormärz auch demokratische Pädagogen wie Julius Fröbel eintraten.

Ein Zentrum des durch Bakunin beeinflussten Anarchismus war die Westschweiz. In Genf verfasste Bakunin im Juli und August 1869 die erste Theorie der Gesamtschule, die den Begriff „éducation intégrale“ von Fourier aufgriff, ihm aber eine ganz andere Wendung gab. Gemeint war nunmehr die gleiche Bildung für alle Kinder in einer Schule, die erstmalig vom Postulat der Chancengleichheit her verstanden wurde und die ganze Gesellschaft umfassen sollte. Weil jeder arbeitet, muss auch jeder Bildung erfahren, ohne dass eine eigene Klasse der durch Bildung Privilegierten entstehen darf. Fouriers Idee, dass nicht die Schulfächer, sondern Wissenschaften und Handwerke unterrichtet werden sollen, behielt Bakunin bei.

Wenige Monate später veröffentlichte Paul Robin (1869), Parteigänger Bakunins gegen Marx, eine ähnliche These in Emile Littrés Zeitschrift *La philosophie positive*.¹⁸ Robin, ein ehemaliger Gymnasiallehrer, betonte ebenfalls die gemeinsame Bildung aller Kinder der Gesellschaft, verstand nun aber das „Integrale“ pädagogisch-ganzheitlich, als Erziehung aller Kräfte (facultés) des Kindes. In diesem Geiste veröffentlichte 1877 von Lausanne aus der berühmte Geograf und Anarchist Elisée Reclus seinen Aufruf über die Zukunft der Kinder, die nicht von einem Leben in gesellschaftlichen Klassen gekennzeichnet sein sollte. Reclus machte sich für die Freiheit der Kinder stark, die weder Fourier noch Bakunin thematisiert hatten. Wenn die Kinder freie Menschen werden sollen, dann müssen sie auch frei erzogen werden (Reclus 1877).

15 *L'organisation du travail* (1839).

16 Bakunin verfasste den Aufruf als einziges russisches Mitglied des Slawenkongresses in Prag, der im Juni 1848 stattfand.

17 Die Zeitschrift *Libertà e Giustizia* ist 1864 in Neapel von Bakunin gegründet worden.

18 Mitherausgeber war der russische Naturphilosoph Grégoire Wyruboff. Die Zeitschrift wurde 1867 gegründet und bestand bis 1883.

1868 hatte der liberale Jurist Charles Brook Dupont-White in seinem Buch *Le progrès politique en France* dargelegt, dass Bildung zum zentralen Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung avancieren werde, sofern das Volk wirklich regieren soll. Das allgemeine und freie Wahlrecht kann nur dann genutzt werden, wenn die Bürgerinnen und Bürger über gleiche Bildung verfügen (Dupont-White 1868, S. 18f.). Von Dupont-White stammt der Satz, dass Volksbildung „Zukunft“ bedeute: „Rien n'est grand comme l'éducation, celle du peuple surtout. Car l'éducation c'est l'avenir“ (ebd., S. 160). Gemeint war Volksbildung als Kultivierung der Massen und nicht lediglich als Elementarerziehung wie im 18. Jahrhundert (ebd., S. 143).

Ähnliche Argumente und Postulate finden sich zwanzig Jahre zuvor auch in Deutschland. In Robert Blums Volkstaschenbuch *Vorwärts!* beschreibt der Publizist Reinhold Jachmann das großmütige, edle und Freiheit liebende Volk, das nicht von rückschrittlichen Kräften bevormundet sein will (Blum 1847, S. 18f.). Jachmann plädiert für ein „freies Staatsbürgerthum“, das aus der eigentlich illegalen „Opposition“ heraus vorangetrieben werden muss (ebd., S. 21f.). Die Schriftstellerin Louise Otto fordert die „Theilnahme der weiblichen Welt am Staatsleben“, dazu trage wesentlich die Bildung zur Selbstständigkeit der Frauen bei (ebd., S. 37ff.). Der schlesische Lehrer Karl Friedrich Wander beschreibt den neuen Volkslehrer, der alle Kinder unterrichtet und mit den modernen Medien – gemeint sind Zeitungen als Volksbildungsmittel – in „allen Häusern“ lebt, „alle Verhältnisse“ durchdringt und „überall zum Bessern“ anregt (ebd., S. 85).

Die „politische Bildung“ soll der Mehrheit in Deutschland dienen, „welche sich nach freieren Zuständen“ sehnt und so vom „bisherigen Gange der Bevormundung von Seiten des Staats“ abweicht (ebd., S. 265). Dieser Meinung war auch der Königlich-Sächsische Hofkapellmeister Richard Wagner, der sich im Frühjahr 1849 am Maiaufstand in Dresden beteiligte und als steckbrieflich verfolgter Revolutionär in die Schweiz fliehen musste. Er schrieb am 8. April 1849 in den Dresdner Volksblättern ein flammendes Bekenntnis zum Umsturz, das der Staatsmacht den Kampf ansagt, den Reichen alle Privilegien nehmen will und das Volk sich selbst befreien sieht. Denn, so der immer wieder zitierte Satz: „Das Heilige ist allein der freie Mensch“.

Louise Otto berief sich auf die Schriftstellerin Louise Aston, die ihre persönliche Bildung als Emanzipation von den Zwängen des Geschlechts dargestellt¹⁹ und die Revolution von 1848 als – wenn auch gescheiterte – Grunderfahrung in Demokratie verstanden hatte.²⁰ Sie musste 1855 mit ihrem zweiten Mann, dem Arzt und radikalen Demokraten Daniel Eduard Meier, Deutschland verlassen und beendete ihre Karriere als Schriftstellerin. Karl Friedrich Wander verlor 1849 seine Lehrerstelle in Hirschberg, ging in die Vereinigten Staaten, kehrte aber 1852 nach Schlesien zurück und brach jede politische Publizistik ab.

Im Anschluss an die Februarrevolution in Frankreich, als deren Folge am 2. März 1848 das allgemeine Wahlrecht eingeführt wurde, hatte der Jurist Gustav von Struve zu-

19 Louise Hoche war mit siebzehn Jahren zu einer Ehe gezwungen worden. Sie verließ den englischen Fabrikanten Samuel Aston 1844 und machte eine Karriere als radikale feministische Schriftstellerin in Berlin.

20 So der zweibändige Roman *Revolution und Conterrevolution* von 1849.

sammen mit anderen „Patrioten“ am 27. Februar 1848 in einem Manifest an die Badische Ständeversammlung in Karlsruhe „Wohlstand, Bildung und Freiheit für alle Klassen der Gesellschaft, ohne Unterschiede der Geburt und des Standes“ gefordert (Hecker 1848, S. 18). In Baden gab es politische Volksvereine, die für demokratische Partizipation eintraten und oft gegen die Monarchie eingestellt waren. Das Manifest war also durchaus nicht ohne Grundlage.

Struve führte zusammen mit Friedrich Hecker die Märzrevolution in Baden an, Hecker floh nach der Niederlage seiner Truppen bei Kandern in die Schweiz, Struve wurde verhaftet, im Mai 1849 befreit und nach dem Ende der zweiten Badischen Revolution im Juli 1849 zum Tode verurteilt. Er floh nach England und gelangte 1852 in die Vereinigten Staaten. Hecker war bereits im September 1848 in New York gelandet und machte als „Forty-Eighter“ eine Karriere in der Republikanischen Partei von Illinois an der Seite von Abraham Lincoln. Hecker kämpfte mit Lincoln gegen die Sklaverei und für eine uneingeschränkte öffentliche Bildung, die bereits in dem ersten Manifest der Quäker gegen die Sklaverei gefordert worden war.²¹

Julius Fröbel, der Lehrer Gottfried Kellers an der Industrieschule in Zürich, beschrieb 1858 die Folgen der Revolution mit dem Verlust der besten Kräfte. Sie müssten sich nun in der ganz anderen „neuen Welt“ zurechtfinden, wo es wohl Beschäftigungen, aber keine Berufe gibt (Fröbel 1858, S. 13). Wer mit den Erwartungen des deutschen Bildungsbürgers in die Vereinigten Staaten kommt, sollte besser zuhause bleiben (ebd., S. 25). „Auswandern heißt für den höher gebildeten Menschen: freiwillig einer Bildungsform entsagen, und eine andere gründen oder sich einer andern anschließen“ (ebd., S. 26). In Amerika ist das die Bildung für ein demokratisches Gemeinwesen (ebd., S. 33). Wer sich einbürgern lässt, entschließt sich, „ein neuer Mensch zu werden“ (ebd., S. 47).

Eine andere Frage ist, wie Erziehung selbst „demokratisch“ wurde. Gabriel Giroud (1900) hat die Praxis von Paul Robins Waisenhaus in Cempius²² beschrieben und vor allem die kooperative Seite der Erziehung herausgestellt. Beide Geschlechter wurden gleich erzogen, in intellektueller, moralischer und physischer Hinsicht. Auch die Arbeitserziehung und die musische Bildung waren gleich, es gab keine Hierarchien und unterrichtet wurde nach der „méthode scientifique“ (ebd., S. 116), die so hieß, weil religiöse Indoktrinationen ausgeschlossen werden sollten. Grundsätzlich ging es um die Gleichwertigkeit des Kindes: „L'enfant n'est pas un autre être que l'homme; c'est l'homme considéré à un moment donné de sa vie, à un certain degré, le degré inférieur et premier de son évolution“ (ebd., S. 117).²³

21 Die erste Petition gegen die Sklaverei wurde 1688 in Germantown verabschiedet. Am 14. April 1775 wurde in Philadelphia die Society for the Relief of Free Negroes Unlawfully Held in Bondage gegründet, der mehrheitlich Quäker angehörten. Und es waren Quäker, die 1789 eine Gesellschaft für die freie Bildung von Farbigen ins Leben riefen (Woodson 2007, S. 77).

22 Die Schule existierte von 1880 bis 1894.

23 „Il a toutes les facultés essentielles de l'intelligence humaine, au degré près; il a les memes moyens de connaître et pas d'autres. L'enfant perçoit et observe, analyse et abstrait, fait ses synthèses; il compère et generalise; il raisonne comme nous, par induction et par déduction.“

Solche Versuche gab es nicht nur in der pädagogischen Szene der Anarchisten, aus der die Bewegung der „modern schools“ im Anschluss an Francisco Ferrer hervorging (Avrich 2000). Das Konzept der Selbstregierung in Wilson Gills „School-Cities“ gehört ebenso in diese Reihe wie Versuche mit sozialpädagogischen Kinderrepubliken; die bekannteste Schule mit demokratischer Verfassung ist Summerhill, aber schon Sébastien Faures Schule La Ruche in Rambouillet (1904 bis 1917) oder Heinrich Vogelers Arbeitsschule in Worpsswede waren auf einem ähnlichen Prinzip aufgebaut. Die Schule der organischen Bildung in Fairhope, Alabama, gegründet 1907 von Marietta Johnson, ist ein weiteres Beispiel für demokratische Erziehung in der Schule, die allmählich auch die staatlichen Primarschulen erreichte (als Beispiel bezogen auf Los Angeles: Lane 1938).

Die erste folgenreiche Erklärung der Kinderrechte²⁴ erschien 1892 in Scribner's Magazine. Verfasserin war die Kinderbuchautorin und frühere Kindergärtnerin Kate Douglas Wiggin. Der Artikel *Children's Rights* beginnt mit der Feststellung, dass bei der Verteilung der Privilegien der Gesellschaft die Rechte der Kinder keinen Augenblick lang beachtet worden seien. Die Frage stellt sich auch gar nicht, wenn man annimmt, die Kinder gehören einfach den Eltern und sind so ihnen unterworfen. Anders sieht es aus, wenn das Kind als „a free will human being“ erscheint, für das die Eltern nur solange entscheiden dürfen, wie es dazu nicht selbst in der Lage ist (Douglas Wiggin 1892, S. 242).

Die Rechte der Eltern, heißt es, sind de facto unbeschränkt, für die der Kinder fehlt bislang jeder moralische Standard. Die Gesellschaft schreitet nur ein, wenn es seitens der Eltern zu Übergriffen kommt, die nicht zu übersehen sind. Aber wenn sich Eltern auf ihr „Recht“ berufen, mit ihrem Kind machen zu können, was sie wollen, dann seien sie „unmögliche Eltern“ (ebd., S. 243). Jedes Kind hat ein Recht auf eine ihm eigene und angemessene Kindheit. „There is no substitute for a genuine, free, serene, healthy, bread-and-butter childhood“ (ebd., S. 244). Auf keiner anderen Grundlage kann „a fine manhood or womanhood“ aufbauen (ebd.) – Ein solches Leben setzt den relativen Freiraum der Kindheit voraus. „The child has a right to a place of his own, to things of his own, to surroundings which have some relation to his size, his desires, and his capabilities“ (ebd., S. 246).

Das Kind hat weiterhin ein Recht auf gerechte Behandlung seitens der Erwachsenen, ein Recht darauf, in eine kausale Ordnung hineinzuwachsen und so auch unterrichtet zu werden sowie schließlich ein Recht, von den Gesetzen regiert zu werden, denen es später folgen soll (ebd., S. 246f.). Die Erwachsenen dürfen nicht glauben, dass die Kinder besser seien als sie selbst und die Erziehung darf nicht in einem pädagogischen Treibhaus stattfinden, sondern soll sich auf das Leben in Republik beziehen (ebd., S. 247). Das Kind kann wohl Vorbilder erwarten, aber es hat vor allem das Recht auf den eigenen

Dans l'observation et dans le communication par le langage, ses moyens sont les nôtres“ (Giroud 1900, S. 117).

24 *The Rights of Infants* hiess ein revolutionäres Pamphlet, das der Chartist Thomas Spence (1750–1814) am Ende des 18. Jahrhunderts in London veröffentlichte. Es ging dabei aber nicht eigentlich um „Rechte“ der Kinder, sondern darum, dass auch arme Mütter imstande sein müssen, ihre Kinder zu ernähren und zu erziehen (Spence 1797).

Weg, der nicht vorgeschrieben werden kann und darf. Diese eigenständige Zukunft ihrer Kinder müssen die Eltern im Umgang mit den Kindern lernen, ohne dass dafür ein schulisches Curriculum zur Verfügung stünde (ebd., S. 247f.).

Kinderrechte basieren auf der Annahme, dass Kinder an der demokratischen Gesellschaft mit eigenen Interessen an Aufgaben teilhaben können. Das war noch zu Anfang des 20. Jahrhunderts auch in der amerikanischen Publizistik hochgradig umstritten und eher ein literarisches als ein politisches Thema. Immerhin bestand aber der amerikanische Jurist Simeon Nash²⁵ schon 1859 darauf, dass nicht nur den Eltern, sondern auch dem Kind Rechte zugebilligt werden müssen, solche nämlich gesund ernährt und mit ausreichender Bildung gegen Unwissenheit geschützt zu werden (Nash 1859, S. 308). Die Rechtspraxis war davon allerdings noch weit entfernt.

Literarische Unterstützung für die Kinderrechte findet sich an verschiedenen Stellen. 1909 veröffentlichte etwa Marietta Holley in ihrer „Samatha“-Serie den Roman *Samantha on Children's Right*, der vehement gegen Vernachlässigung und Verantwortungslosigkeit in der Erziehung geschrieben war und der die Kinder als urteilsfähig in allen Belangen hinstellte. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass in der amerikanischen Kinder- und Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts häufig Rechts- und Verfassungsfragen thematisiert wurden. Das bekannteste Beispiel ist Jacob Abbotts Jugendroman *Jonas a Judge; or Law Among the Boys*, der 1840 erschien und Jugendlichen den Sinn von Recht und Gesetz in einer Demokratie nahebringen sollte.

Als daher George Herbert Mead, Ella Flagg Young und John Dewey zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Chicago versuchten, das Verhältnis von Erziehung und Demokratie in einen theoretischen Rahmen zu fassen, konnten sie einen langgestreckten Diskurs über „public education“ voraussetzen (Oelkers 2009), der die zentralen Themen vorgegeben hatte und an den spätere Bewegungen anschließen konnten. Freiheit, Gleichheit und eine Erziehung, die zur demokratischen Lebensform passt, sind nicht als fertige Prinzipien zu verstehen, sondern als Probleme und Aufgaben, die sich in immer neuen Kontroversen bewähren mussten. Anders wären sie kaum sehr demokratisch gewesen.

Dieser Diskurs begann mit der Glaubensfreiheit, aus der Gemeindeautonomie wurden dann Formen direkter Partizipation abgeleitet, weiter sollte in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft für soziale Integration gesorgt werden, standen zur Befestigung der Annahmen zunehmend auch praktische Versuche vor Augen und wurde demokratische Erziehung allmählich mit einer starken politischen Agenda verbunden. Und noch etwas ist kein historischer Zufall. Ella Flagg Young stammte aus einer presbyterianischen Familie, Mead und Dewey waren Kongregationalisten – *Democracy and Education* (1916) hatte also auch in dieser Hinsicht seine Voraussetzungen.

25 Simeon Nash (1804–1879) studierte von 1825 Jura am Amherst College in Massachusetts und liess sich 1832 in der Gemeinde Gallipolis in Ohio nieder. Er erhielt 1832 die Zulassung zum Gericht und war später als Richter im 7. Gerichtsbezirk von Ohio tätig. Nash war auch Mitglied des Senats von Ohio.

Literatur

Quellen

- Abbott, J. (1840): *Jonas a Judge; or, Law Among the Boys*. Boston: William D. Ticknor.
- A Declaration (1658): *A Declaration of Faith and Order Owned and Practised in the Congregational Churches in England; Agreed Upon and Consented unto by their Elders and Messengers in their Meeting at the Savoy, Octob. 12. 1658*. London: Printed for D.L.
- A Journal (1808): *A Journal or Historical Account of the Life, Travels, Sufferings, Christian Experiences and Labour of Love in the Work of the Ministry, of that Ancient, Eminent and Faithful Servant of Jesus Christ, George Fox. The Fifth Edition, Corrected. Vol. I/II*. Philadelphia: B. and T. Kite.
- A Manifestation (1649): *A Manifestation from Lieutenant Col. John Lilburn, Mr. William Walwyn, Mr. Thomas Prince, and Mr. Richard Overton, (Now Prisoners in the Tower of London) and Others, commonly (though unjustly) Styled levelers* London: W. Larnier.
- An Agreement (1647): *An Agreement of the People for a Firm and Present Peace, upon Grounds of Common Right and Freedom*. s.l.
- Bakunin, M. (1848): *Aufruf an die Slaven*. Koethen: Selbstverlag des Verfassers.
- Bakunin, M.A. (1869): *L'instruction intégrale*. In: *Egalité (Genève)* n° 28–31, 31 juillet à 21 août, S. 1–25.
- Blanc, L. (1847): *Geschichte der zehn Jahre 1830 bis 1840*. Übers. v. G. Fink. Band I–III. 2. Auflage. Leipzig: Verlagsbureau.
- Blum, R. (Hrsg.) (1847): *Vorwärts! Volks-Taschenbuch für das Jahr 1847. Unter Mitwirkung mehrerer freisinnigen Schriftsteller Deutschlands. Fünfter Jahrgang*. Leipzig: Verlag von Robert Friese.
- Bridge, W. (1654): *Twelve Several Books*. London: Peter Cole.
- Brisbane, A. (1840): *Social Destiny of Man: or, Association and Reorganization of Industry*. Philadelphia: C.-F. Stollmeyer.
- Cantagrel, F. (1848): *The Children at the Phalanstery. A Familiar Dialogue on Education*. Transl. by F. G. Shaw. Boston: William D. Ticknor & Co.
- Carter, J.G. (1826): *Essays on Popular Education, Containing a Particular Examination on the Schools of Massachusetts, and an Outline of the Institution for the Education of Teachers*. Boston: Bowles & Dearborn.
- Douglas Wiggin, K. (1892): *Children's Rights*. In: *Scribner's Magazine* Vol. XII, No. 2 (August 1892), S. 242–248.
- Dupont-White, Ch.B. (1868): *Le progrès politique en France*. Paris: Libraire Guillaumin et Co. Editeurs.
- Emerson, R.W. (1844): *The Young American. A Lecture Read Before the Mercantile Library Association, in Boston, at the Odeon, Wednesday, 7 February, 1844*. In: *The Dial* Vol. IV, S. 484–507.
- Engels, F. (1845): *Beschreibung der in neuerer Zeit entstanden und noch bestehenden kommunistischen Siedlungen*. In: *Deutsches Bürgerbuch für 1845*. Hrsg. v. H. Püttmann. Darmstadt: C.W. Leske, S. 326–340.
- Fourier, Ch. (1841): *Oeuvres Complètes, Tome Cinquième: Théorie de l'unité universelle. Quatrième volume. Deuxième édition*. Paris: Publié par la Société pour la propagation et pour la réalisation de la théorie de Fourier.
- Fröbel, J. (1858): *Die deutsche Auswanderung und ihre culturhistorische Bedeutung. Fünfzehn Briefe an den Herausgeber der Allgemeinen Auswanderungs-Zeitung*. Leipzig: Bei Franz Wagner.
- Giroud, G. (1900): *Cempius. Education intégrale – coeducation des sexes. D'après les documents officiels et les publications de l'établissement*. Paris: Librairie C. Reinwald, Schleicher Frères Editeur.

- Haller, K.L.v. (1850): Die wahren Ursachen und die einzig wirksamen Abhülfsmittel der allgemeinen Armut und Verdienstlosigkeit. Schaffhausen: Verlag der Hurterschen Buchhandlung.
- Hecker, F. (1848): Die Erhebung des Volkes in Baden für die deutsche Republik im Frühjahr 1848. Basel: J.C. Schadelitz.
- Holley, M. (1909): *Samantha on Children's Rights*. Illustrations by Ch. Grunwald. New York: G.W. Dillingham Company.
- Kapp, F. (1861): Die Achtundvierziger in den Vereinigten Staaten. In: Walesrode, L. (Hrsg.): *Demokratische Studien*. 1861. Hamburg: Otto Meissner, S. 285–312.
- Lane, R.H. (1938): *The Progressive Elementary School. A Handbook for Principals, Teachers and Parents*. Boston et al.: Houghton Mifflin Company.
- Laube, H. (1849): *Das erste deutsche Parlament*. Band III. Leipzig: Weidmann.
- Leroux, P. (1840): *De l'humanité, de son principe, et de son avenir; où se trouve exposée la vraie définition de la religion, et où l'on explique le sens, la suite, et l'enchaînement du mosaïsme et du christianisme*. Tome Premier: Paris: Perrotin, Editeur-Libraire.
- Montesquieu (1950): *Oeuvres Complètes*. Eds.: Masson, A./Tome I.: *Esprit des lois, Lettres Persanes, Considérations*. Paris. Les Editions Nagel.
- Nash, S. (1859): *Morality and the State*. Columbus, Ohio: Follet, Foster and Company.
- Owen, J. (1792): *Of Communion with God The Father, Son, and Holy Ghost, (Each Person Distinctly) in Love, Grace, and Consolation: Or, The Saints Fellowship with the Father, Son, and Holy Ghost, Unfolded*. Glasgow: W. and E. Miller.
- Reybaud, L. (1840): *Etudes sur les réformateurs contemporains ou socialistes modernes*. Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen. Paris: Guillaumin, Librairie Editeur.
- Reclus, E. (1877): *L'avenir des nos enfants*. In: *La Commune. Almanach socialiste pour 1877*. Genève: Imprimerie jurassienne, S. 3–8.
- Robin, P. (1869): *De l'Enseignement intégral*. In: *La Philosophie positive (sept.–oct.)*, S. 271–297.
- Rosenkranz, K. (1842): *Königsberger Skizzen*. Erste Abtheilung. Danzig: Fr. Sam. Gerhard.
- Spence, T. (1797): *The Rights of Infants; or, the Imprescriptable Right of Mothers to such a Share of the Elements as is Sufficient to Enable Them to Suckle and Bring up Their Young*. In a Dialogue Between the Aristocracy and a Mother of Children. London: Printed for the Author.
- The Bloody Tenet (1644): *The Bloody Tenet, of Persecution, for cause of Conscience, discussed, in A Conference between Truth and Peace*. Who, In all tender Affection, present to the High Court of Parliament, (as the Result of their Discourse), these, (amongst other Passages) of Highest Consideration. Printed in the Year 1644. Reprint ed. by S.L Caldwell. Providence, RI: Providence Press Co. 1867. (= Publications of the Narragansett Club, First Series. Vol. III).
- The Frame (1682): *The Frame of the Government of the Province of Philadelphia in America: Together with Certain Laws Agreed Upon in England by the Governour and Diverse Free-Man of the aforesaid Province ... s.l.*
- Weill, A. (1857): *Zehn Monate Volksherrschaft vom 24. Februar bis zum 10. December 1848*. Frankfurt a. M.: Hermann'sche Buchhandlung.
- Williams, A. (1866): *The Harmony Society at Economy, Penn'a. Founded by George Rapp, a.d. 1805. With an Appendix*. Pittsburgh: W.S. Haven.

Sekundärliteratur

- Avrich, P. (1980/2006): *The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Clark, S.M. (1982): *James Gordon Carter: His Influence in Massachusetts Education, History, and Politics from 1820–1850*. Unpubl. Ph. D. Boston College 1982. <http://proquest.umi.com/>
- Delano, St.F. (2004): *Brook Farm: The Dark Side of Utopia*. Cambridge/Mass./London: Belknap Press of Harvard University Press.

- Oelkers, J. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Raymond, J. (2005): The Invention of the Newspaper: English Newsbooks, 1641–1649. Oxford: Clarendon Press.
- Tuck, R. (1993): Philosophy and Government 1572–1651. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wickersham, J.P. (1886/1969): A History of Education in Pennsylvania, Private and Public, Elementary and Higher. Lancaster: For the Author.
- Woodson, C.G. (2007): the Education of the Negro Prior 1861: A History of the Education of the Coloured People of the United States from the Beginning of Slavery to the Civil War. Charleston, SC: BiblioBazaar.

Abstract: Democratic thinking is older than pedagogics as a discipline. Based on the relations between different forms of government and of education established by Montesquieu, the author examines approaches to democratic thinking in dissident groups and alternative ways of life which aimed at a democracy from below. Concepts of a democratic education emerged during the 19th century; the test field for these ideas were the United States, i.e. the first modern democracy. Different approaches to and phases in the development of democratic pedagogics are described; the final phase being the discussion of children's rights, which no longer restrict the principles of equality to adults alone.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Allgemeine Pädagogik, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich
E-Mail: oelkers@ife.uzh.ch