

Grunder, Hans-Ulrich

## Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie

*Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992) 4, S. 547-574



Quellenangabe/ Reference:

Grunder, Hans-Ulrich: Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 4, S. 547-574 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139718 - DOI: 10.25656/01:13971

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139718>

<https://doi.org/10.25656/01:13971>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 4 – Juli 1992

## *I. Thema: Pädagogische Utopie*

- 525 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Kritik alter Vision – Ende der Utopie? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 529 MICHA BRUMLIK  
Zur Zukunft pädagogischer Utopien
- 547 HANS-ULRICH GRUNDER  
Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie
- 575 ANDREAS GRUSCHKA  
Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen – Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR

## *II. Diskussion*

- 599 ROLF ARNOLD  
Universitäre Berufsbildungsforschung „auf dem Prüfstand“ – Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“
- 613 MANFRED ECKERT/JOACHIM KLOSE/GÜNTER KUTSCHA/JÖRG STENDER  
Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft – Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen

## *III. Besprechungen*

- 635 KLAUS PRANGE  
*Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis*
- 638 HEINER ULLRICH  
*Klaus Plake: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*

- 642 PETER DUDEK  
*Wilfried Breyvogel (Hrsg.): Piraten, Swings und Junge Garde. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus*
- 645 HANS SCHEUERL  
*Erich Weniger: Erziehung, Politik, Geschichte. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*  
*Erich Weniger: Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*  
*Erich Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*

#### *IV. Dokumentation*

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *I. Topic: Pedagogical Utopia*

- 525 HEINZ E. TENORTH  
Introduction
- 529 MICHA BRUMLIK  
On the Future of Pedagogical Utopia
- 547 HANS-ULRICH GRUNDER  
Anarchist Education and the End of Utopia
- 575 ANDREAS GRUSCHKA  
Pedagogics May Not Be Voted Out – The relation between bourgeois  
and socialist pedagogics after the end of the GDR

### *II. Discussion*

- 599 ROLF ARNOLD  
University Research On Vocational Training “Put to the Test” – Ob-  
servations on the memorandum by the senate commission of the  
German Research Foundation (DFG) on “Research on vocational  
training at German universities”
- 613 MANFRED ECKERT/JOACHIM KLOSE/GÜNTER KUTSCHA/JÖRG STENDER  
Training Experiences and Readiness to Partake in Further Education  
– A longitudinal inquiry among graduates

### *III. Book Reviews*

635

### *IV. Documentation*

651

# Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie

## *Zusammenfassung*

Aufgrund eines Rezeptionsdefizites bez. der libertären Pädagogik ist die Auseinandersetzung der Allgemeinen Pädagogik mit einem ambivalenten, diskussionswürdigen, radikalen pädagogischen Ansatz bislang ausgeblieben. Der Beitrag zeigt anhand von vier Beispielen – PAUL ROBIN in Cempuis, SÉBASTIEN FAURE in Paris, JEAN WINTSCH in Lausanne, EMMA GOLDMAN in den Vereinigten Staaten und den entsprechenden Institutionen – die Schwierigkeiten der libertären Erzieher, mit den Paradoxien anarchistischer Programmatik umzugehen. Im Mittelpunkt stehen die didaktisch-methodischen Konsequenzen eines als „ziellos“ definierten Zielzustands, also: die Debatte um die libertär-pädagogische Utopie sowie die Frage, inwieweit eine nachgeholte Rezeption das grundlegende Dilemma libertärer Pädagogik zu lösen imstande wäre. Zum Schluß wird nahegelegt, die Bedeutung utopischen Denkens in bezug auf Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund der radikalen libertären Konzeption und der daraus erwachsenden Widersprüche in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als anregendes Motiv zu würdigen.

Wer libertäre, das heißt anarchistische Erziehungskonzepte erörtert, hätte den Anarchismus als eine politische Argumentationsfigur in die Debatte einzubeziehen. Diesen weitführenden Anspruch kann der folgende Text nicht erfüllen. Hingegen versucht er, jene libertären Ideen wenigstens zu benennen, die den Begriff der „anarchistischen Erziehung“ verständlich zu machen imstande sind. Doch im Hintergrund geht es um etwas anderes: Wie die nachstehenden Abschnitte belegen sollen, lehnen es libertäre Pädagoginnen und Pädagogen, unter ihnen auch die, welche hier als Exempel stehen – sowie die frühen Sozialisten als „Vorläufer des Anarchismus“ (BORGES 1990, S. 109) – in ihren theoretischen Erörterungen ab, über grundlegende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsziele zu debattieren. In ihrer Optik darf, ja kann Erziehung keinen bestimmten Endpunkt haben. Finalität würde das heranwachsende Individuum ungebührlich festlegen, seine quantitativ und qualitativ unabschätzbaren Möglichkeiten verschleiern und es fremdbestimmt, autoritär und zweckrational mißbrauchen. Damit ist ein doppelbödiges Vorgehen vorerst noch unzulänglich umrissen: Zwar geht es den libertären Erziehern um eine „bessere Welt“ und um einen „besseren Menschen“ – um einen idealen zukünftigen, um einen utopischen Zustand also. Zum anderen verbietet es die anarchistische Sicht, für den Phänotyp Utopias – und konsequenterweise ebenso für die intellektuelle, physische, psychische und moralische Ausstattung der einstmaligen Bewohnerinnen und Bewohner – konkrete Aussagen zu treffen. Die betroffenen Menschen, autonom handelnd, sollen ihre Entwicklung dorthin selber lenken.

Indessen, dies sei schon jetzt relativierend eingewandt, ist nicht immer zweifelsfrei zu ergründen, inwieweit sich die einschlägigen anarchistischen Texte auf die Erziehung in einer bereits als egalitär antizipierten libertären Gesellschaft beziehen oder darauf abzielen, „das Leben in der zu einer Zeit herrschenden Gesellschaft zu humanisieren“ (ebd., S. 110).

Nur wenige Libertäre, darunter wohl kaum Erzieher, sind GODWINs resignierendem Kommentar hinsichtlich eines von weniger Despotie bestimmten Heranwachsens in gegebener Gesellschaft gefolgt. GODWIN sagt, es „wäre zu wünschen, daß kein menschliches Wesen gezwungen wäre, etwas aus einem anderen Grunde als dem Diktat des eigenen Verständnisses zu tun. Aber dies scheint, zumindest gegenwärtig, bei der Erziehung der Jugend nicht praktikabel zu sein“ (GODWIN 1797, S. 99 und 100). Hätten die libertären Pädagogen GODWIN geglaubt, wären Erziehung und Unterricht für sie unpraktikabel geworden.

Darum die Frage: *Wie ist unter solchen Umständen Erziehung, wie sind Bildungsprozesse, wie ist Unterricht zu denken?*

Oder, anders gewendet: Ist Selbstbestimmung ohne eingeschränkte individuelle Freiheiten für alle Menschen möglich?

Die Antwort der unten vorgestellten libertären Erzieher des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts knapp zusammengefaßt: Zwar verzichten sie nicht auf die utopische Hoffnung einer „besseren Welt“. Hingegen wird das allmählich anzustrebende Ideal gleichsam abgeschwächt, wie es GODWIN bereits angedeutet hatte: Infolge der in die theoretische Sicht einbrechenden unmittelbaren Ansprüche erzieherischer und schulischer Praxis wird es, in der Regel unbewußt, „zurückgestellt“. Die Libertären berauben es seiner unnachgiebigen Strenge, das heißt: machen es praktikabel und verwischen es zugleich. In unmittelbarem Zusammenhang mit diesem Vorgang steht die zur Erziehung und Bildung unabdingbar notwendige Zeitspanne: Ist der „Faktor Zeit“ einmal in die pädagogische Arbeit einbezogen, kann es nur noch um mittelfristig umzusetzende, nicht mehr um „utopische“ Lösungen der Probleme um Erziehung und Unterricht gehen. Weil Erziehung nicht warten kann, weil sie *jetzt* gefordert ist, erscheint das Paradox verschärft: Es ist unumgänglich, vom attraktiven, aber fernen Zielzustand zu abstrahieren, aus dem Blick verlieren darf man ihn deswegen nicht. „Zeit“ ist das Vehikel für den Transfer der Utopie in Realität. Dies führt zur ebenso widersprüchlichen wie seitens der Libertären kaum beachteten Frage, ob die „wahre Utopie“ jene sein muß, welche die Vorwegnahme des erhofften Status' verweigert. Die libertären Erziehungspraktiker, dies soll meine Analyse verdeutlichen, beantworten sie positiv. Täten sie es nicht, dürften sie weder erziehen noch unterrichten. Darauf weist GODWIN im oben zitierten Satz vorsichtig hin.

Zwangsläufig ist damit Phantasie kompromittiert. Kompromisse eingehend, kann sie in einem schleichenden, beinahe unmerklichen Kontaminierungsprozeß – im schlechtesten Fall – zur alltäglichen Wirklichkeit verkommen. Bislang bearbeitete die Pädagogik die historischen Ansätze libertärer Erziehung nur am Rand. Sie hat es verpaßt, anarchistische Pädagogik als Exempel für ein allgemeingültiges Problem, nämlich für den unabwendbaren Verlust von „utopischem Überschuß“ unter dem unbarmherzigen Druck pädagogischen Handelns zu diskutieren. Zugleich übersah sie ein illustratives Beispiel für den

hoffnungslos-unentwegten Kampf, Wirklichkeit utopisch werden zu lassen. Von heute aus betrachtet, sind die einstmaligen vermeintlichen Gegner einander nicht mehr so fremd, wie sie damals vermutet haben mögen: Ist pädagogischer Anarchismus also nicht mehr als „radikale bürgerliche Pädagogik“?

Weil die libertären Pädagogen jede politische anarchistische Utopie ihres Zielaspektes entheben *müssen*, wollen sie erziehen und unterrichten, kann das pädagogische Ideal der verklärten politischen Fiktion lediglich vage Richtschnur, nicht aber realistische Vorgabe sein. Im übrigen trifft dieser Sachverhalt auf jede pädagogische Absicht, auch jenseits libertärer Optik, zu. Er stellt eine allerdings damals ausgebliebene „systematische Provokation“ der zeitgenössischen Pädagogik dar, indem er die Frage nach dem Verhältnis von politischen Zielen und pädagogischen Mitteln unbeirrt exponiert.

Um den knapp vorgetragenen Gedankengang zu vertiefen, sei anhand des libertären Erziehungsdenkens und dreier historischer Beispiele seiner Praxis geschildert, wie es um den vielschichtigen Bezug zwischen utopischem Ideal und erreichbarer Realität steht. Einleitenden Bemerkungen (1.), die zu konkretisieren haben, was libertäre Erziehung sei, folgen notwendigerweise knapp gehaltene Hinweise (2.) zu den pädagogischen Grundlagen der Versuche PAUL ROBINS (2. a.), SÉBASTIEN FAURES (2. b.), JEAN WINTSCHS und FRANCISCO FERRER Y GUARDIAS (2. c.). Sie alle haben – wie EMMA GOLDMANS Ansatz, den es anschließend vor demselben Hintergrund, allerdings als ein wesentlich im publizistischen Bereich ausgeformtes Motiv, zu betrachten gilt (2. d.) – letztlich immer darum gekämpft, die labile Balance zwischen ferner Utopie und banaler Realität zu halten. Der zweite Teil beschreibt also das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der angesprochenen Experimente in CEMPUIS (ROBIN), in den „ESCUELAS MODERNAS“ (FERRER Y GUARDIA), in „LA RUCHE“ (FAURE) und in der „ECOLE FERRER“ (WINTSCH), die alle vor oder um die letzte Jahrhundertwende gewagt worden sind und untersucht es auch in EMMA GOLDMANS Sicht. Allen drei Schulen, zwischen 1880 und 1910 gegründet, ist gemein, daß sie auf der Basis einer „anarchistischen Pädagogik“ arbeiten und daß sie entweder von der Obrigkeit geschlossen (CEMPUIS) wurden oder selber ihre Zeit als abgelaufen (LA RUCHE, ECOLE FERRER) erachteten. Es gab zwar zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa einige andere anarchistische Versuche, worunter wohl die „SCUOLA MODERNA DI CLIVIO“ (PUCCINI 1968/1969) bei Como am meisten Beachtung verdient. Auf sie ist der ungeklärten Archivsituation wegen hier nicht einzugehen. Bezüge zu den libertären pädagogischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts grenze ich aus. Die Bezüge der anarchistischen Pädagogen zur Reformpädagogik kann ich, so erwägenswert sie auch wären, nur streifen.

Der abschließende Abschnitt (3.) resümiert das Thema. Ein Nebenaspekt der Diskussion soll dabei hervortreten, den es insbesondere im Rahmen einer Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik in unserem Jahrhundert zu würdigen gälte: Der Interpretationsansatz einer „libertären Reformpädagogik“, die *zeitlich vor* die nachmalige „Reformpädagogik“ zu datieren wäre.

## 1. Anarchistische Erziehung: Die Grundzüge

Trotz differenzierter und divergierender Erscheinungsformen kennzeichnet die „libertäre Bewegung“, wie sie etwa genannt wird (und damit ebenso die anarchistischen Erziehungskonzepte), allen Flügeln Gemeinsames: Die Anarchisten des ausgehenden 19. Jahrhunderts verabscheuen entschieden alle auf Zwang beruhende politische und soziale Organisation. Der Anarchismus propagiert demgegenüber eine Gesellschaft, in der *Ordnung und Freiheit* zusammengehen. Aus ihr sollen die wichtigsten Quellen jeden Autoritarismus' rigoros verbannt sein: die Kirche und der Staat. Anarchismus bedeutet keineswegs „Chaos“ oder Unordnung – gegen diese Unterstellung haben sich die Anarchisten immer gewehrt. Das libertäre Ideal bekämpft lediglich alle Institutionen, die auf den Menschen physischen oder psychischen Zwang ausüben. Denn jede politische Macht, so die Begründung, welche Form sie auch immer annehme, mit welchen Mitteln sie auch immer ficht, ist ungerecht: Sie läßt Menschen über ihresgleichen herrschen, unterstützt Ungleichheit, fördert Militarismus und duldet Krieg. Nicht einmal die „demokratischen Regierungen“ sind anarchistischer Doktrin zufolge, hier im antiparlamentarischen Reflex, auszunehmen: Auch sie unterdrücken Minoritäten und halten sich grundsätzlich an die Mehrheit. Die sogenannten „Freiheiten“ (Presse-, Versammlungsfreiheit) erscheinen dem Anarchisten darüber hinaus als „reiner Irrglaube“ aufrechterhalten, damit niemand erkenne, wer im Hintergrund befiehlt.

Trotz ihres pointierten Internationalismus', der als völkerverbindender Kosmopolitismus zu deuten ist, negieren Anarchisten den Wert der „Vaterlandsliebe“, ausgangs des letzten Jahrhunderts eine zentrale, vielbeschworene Kategorie staatsbürgerlicher Erziehung, keineswegs. Die Geschichte des libertären Sozialismus zeigt, daß zwar der naheliegende Begriff „Heimat“ aus diesem Begründungszusammenhang gerne ausgeschlossen wird; „Vaterland“ jedoch meint für einen Anarchisten nicht „Staat“. Denn: Freiheit, Menschenrechte, Wert des Einzelnen und Güte können nur in nationalen und internationalen Föderationen, die sich selbst leiten, errungen werden.

Anarchistische Bewegung bedeutet seit jeher gespaltene Energie: Gespalten in Individualisten und Sozietäre, unterscheidet die Anarchisten die Wahl der Mittel, die sie zur Veränderung der Gesellschaft, zur Realisierung ihrer staatspolitischen Utopie, einzusetzen gewillt sind. Bauen die einen auf langsame und friedlich arbeitende Überzeugungskraft, befürworten andere unmittelbar rebellierende, revolutionäre Tat. Entgegen der weitverbreiteten Meinung sehen aber die meisten anarchistischen Theoretiker in der Gewalt keine adäquate Methode, die als ungerecht und gewalttätig eingestuft staatlichen Organisationen umzugestalten. (So hat beispielsweise in der Geschichte die anarchistische Bewegung nur ein einziges Mal eine militärische Organisation gekannt – im spanischen Bürgerkrieg.) Unter den intellektuellen Anarchisten hat die „Propaganda der Tat“ verschwindend wenig Nachfolger gefunden. Und war dies doch einmal der Fall, dann agierten jene nur gegenüber despotischen Regimes und Personen, die in ihren Augen Tyrannen verkörperten. Eines ist sicher: Die libertären Pädagogen schlugen sich nicht auf NETSCHAJEWS Seite.

Die pädagogische Komponente des libertären Denkens ist mit dem politisch zentralen Begriff der „Freiheit“ unmittelbar verbunden. Damit rückt die politische Utopie in die Domäne der Erziehung: In der bedingungslosen Rebellion gegen jede geistig-indoktrinierende Bevormundung nämlich – so sehen die Pädagogen unter den Anarchisten das kaum markierte Ziel – ist die Jugend zu selbsttätigem Leben in selbstgewählter Freiheit und bewußter Autonomie zu erziehen. Andererseits ist erzieherisches Handeln im anarchistischen Sinn eine geradezu militante Aktion. Ihr eignet eine explizit negative Absicht: diejenige, als Pseudowerte eingeschätzte Moralvorstellungen rücksichtslos zu zerschlagen und als Vorurteile denunzierte Positionen abzubauen. Ebenso kompromißlos verfolgt sie eine positive Intention: die zu Erziehenden zu einem aufgeklärten Bewußtsein für neue Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens anzuleiten. Trotz aller unterschiedlicher Standpunkte, sind die libertären Sozialisten tief überzeugt, daß Menschen, deren „Unwissen es bis anhin verhindert hatte, zu Bewußtsein, Recht und Kraft zu gelangen“, an der gesamten Kultur und an allen Privilegien teilhaben müssen. Dies der Grund, im schulischen Bereich auf Wissensvermittlung gerade *nicht* zu verzichten. Andererseits refüsieren anarchistische Pädagogen ausdrücklich die traditionellen schulischen Strukturen ihrer Zeit, die Inhalte und Unterrichtsmethoden eingeschlossen. Verkrustet, antiquiert und lebensfremd, stellt die traditionelle Schule für jeden libertären Pädagogen ein untaugliches Mittel dar, die Kinder zum Denken zu erziehen. Sie tut jedoch eines: Gewaltsam dämpft sie den „Durst nach Freiheit“ und den „Wunsch nach Initiative“, wie es gelegentlich heißt. Anarchisten setzen darum erzwungenermaßen auf die Alternativen zum Schulsystem.

Die für die Sache der Erziehung aus solcher Argumentation resultierenden Dilemmata sind seitens der libertären Pädagogen nicht thematisiert worden. Jedenfalls haben sie nicht erkannt oder nicht eingestehen wollen, welche Schwierigkeiten einer libertären Erziehungspraxis warten, folgte sie der „ziellosen Zielperspektive“. Streng gefaßt ist Schule im libertären politischen Konzept undenkbar. Trotzdem haben Libertäre Erziehung und Bildung stets als die für sie maßgeblichen Mächte der gesellschaftlichen Transformation erachtet, in der Regel ohne den angesprochenen Widerspruch auszuleuchten. Weshalb?

Intention jeder anarchistischen Erziehungsidee ist es, das Kind nicht fraglos an staatliche oder familiäre Ordnungen anzupassen, sondern seine innere und äußere Freiheit zu gewährleisten und zu fördern. Erzieher, Lehrer und Eltern haben demgegenüber den individuell unterschiedlichen, als un stetig begriffenen Verlauf der kindlichen Entwicklung zu respektieren. Jedes erzieherische Handeln, jede unterrichtliche Absicht ist nur dann gerechtfertigt, wenn sie körperlichen und moralischen Zwang vermeidet. Das heißt, bezogen auf den Unterricht: Strafen, Preise und Examen sowie der Wettbewerb unter den Kindern als solcher sind unstatthaft. Die von den anarchistischen Pädagogen eingesetzten Erziehungsmittel sollen Selbstdisziplin, Zusammenarbeit und selbstverantwortliches Lernen fördern. Schule soll, wie es BAKUNIN bereits angedeutet hatte (BAKUNIN 1866, S. 15), *allen* Menschen Kultur und Wissenschaft, ausgerichtet auf die jeweilige Wirklichkeit ihres Daseins, und ohne sektiererischen und nationalistischen Einschlag, lehren. BAKUNINS Ziel der

Erziehung liegt darin, „daß jedes menschliche Wesen, wenn es auf die Welt kommt, dort, soweit dies nicht von der Natur, sondern von der Gesellschaft abhängt, die gleichen Mittel findet zur Entwicklung seiner Kindheit und seiner Jugend, bis es erwachsen ist, zunächst für seine Erziehung und seinen Unterricht und später zur Übung in den verschiedenen Kräften, die die Natur in jeden für die Arbeit gelegt hat“ (ebd., S. 15).

Nur so könnte Schule – für die Libertären bis anhin (und wohl auch weiterhin) ein Repressionsinstrument – allen menschlichen Wesen eine gleichartige, unkonformistisch-lebensnahe Bildung vermitteln, die der anarchistischen Doktrin gemäß ohne „unbefragte Vorurteile“, „jahrhundertealte verknöcherte Tabus“ und „unzulässige Gewissensbeeinflussung“ auskommt.

Obwohl die libertäre Pädagogik ihre Entwürfe, auf die die Praktiker in den angesprochenen Schulen fortan zurückgreifen sollten, erst in den letzten Dekaden des 19. Jahrhunderts präzisiert hat, reichen die Wurzeln des anarchistischen Erziehungsdenkens weiter zurück: W. GODWIN, R. OWEN, C.-H. DE ST.-SIMON, E. CABET, CH. FOURIER, V. CONSIDÉRANT, M. STIRNER, P.-J. PROUDHON, M. BAKUNIN und E. RECLUS haben in ihren Schriften libertäre Pädagogik thematisiert. Libertäre Erziehung, wie sie von den Genannten meist unsystematisch, oft nur bruchstückhaft, konzipiert worden ist, scheint allerdings heutiger Realität ebenso entgegenzulaufen, wie sie es damals auch getan hat. Diese Widerborstigkeit verleiht ihr bis in die Gegenwart einen leisen Schimmer von Attraktivität und Exotismus zugleich, der sich derzeit im etwas gesuchten Bestreben heutiger Libertärer, zwischen anarchistischer und „Antipädagogik“ Affinitäten zu sehen, spiegelt. Vor hundert Jahren schon begann freilich eine soziopolitische und pädagogische Entwicklung, die die Anarchisten in eine gesellschaftliche und pädagogische Nische zwang und sich ihnen als zweifelhafter Ausdruck allgemein positiv bewerteter sozioökonomischer Prozesse präsentierte: Nicht antimodernistische Rückkehr zu einem einfachen Leben, wie die Libertären es vertraten, aber frenetischer Konsumismus, nicht produktives Handeln im landwirtschaftlich-künstlerischen Bereich, wie sie damals verlangten, aber komplizierte technische Entwicklung, nicht Gleichheit zwischen Individuen und Völkern, aber sich vertiefende Hierarchien, nicht kleine, autonome und föderierte Gemeinschaften, doch große Staaten und unübersehbare Agglomerationen, nicht Vorschläge zur friedlichen Koexistenz, aber weiterschwelende Konflikte, nicht progressiv wachsende Autonomie der Menschen, dagegen schwere körperliche und geistige Beeinflussung durch Manipulation jeder Art.

Der libertär-pädagogische Gedanke ausgangs des 19. Jahrhunderts ist wie die Konzepte liberaler Pädagogik wissenschaftsorientiert. Er reflektiert die optimistische Sicht, schulische Inhalte und Unterrichtsmethoden mittels eines rationalen Diskurses zu erneuern: Denn die vernünftigen Entscheidungen emanzipierter, freier Individuen verbürgen eine harmonische Gesellschaft und sichern den Fortschritt. Darum verlangten die Anarchisten damals die Volksuniversität, Gesetze zur Laisierung des Unterrichts sowie die sofortige völlige Gleichberechtigung von Frauen und Mädchen mit dem männlichen Teil der Bevölkerung. In unserem Jahrhundert besteht eine gewisse Übereinstimmung der Anarchisten mit den Vertretern der Reformpädagogik, darunter mit der „*école active*“, der Reformpädagogik in der französischsprachigen Schweiz,

was die Kritik am traditionellen Autoritarismus, an der unverrückbaren Lehrerrolle, an den „vertrockneten Kathedermethoden“, am stumpfen Auswendiglernen von unattraktiven Stoffen und an einem rigiden Tagesprogramm anbelangt. Ebenfalls zeigt sich die Verwandtschaft zwischen anarchistischer Pädagogik und reformpädagogischer Bewegung an der von beiden erhobenen Maxime, Schule den kindlichen Interessen gemäß zu gestalten. Zu den seitens der Anarchisten als „bürgerlich“ eingeschätzten Reformpädagogen bestehen bei genauerem Hinsehen hingegen beträchtliche pädagogische Differenzen, auf die später zurückzukommen ist. Auf PAUL ROBIN (1837–1912) in Cempuis trifft die Bezeichnung „libertärer Reformpädagoge“ am ehesten zu, da er (1880 bis 1894) die später verbreiteten reformpädagogischen Maximen in seinem Waisenhaus vorwegnimmt, sie allerdings libertär pointiert und energisch realisiert.

Der studentische Protest Ende der sechziger Jahre hat die libertär-sozialistischen Ideen im pädagogischen Bereich bislang zum letzten Mal aktualisiert (Versuchsschulen, Kinderläden), ohne daß auf deren vormalige Exponenten allerdings bewußt zurückgegriffen worden wäre. Die Tatsache, daß ebenfalls die zahlreichen alternativen Schulen in freier Trägerschaft, wie sie in den siebziger Jahren entstanden sind, nicht explizit auf die libertäre Pädagogik Bezug genommen haben, paßt in eine Rezeptionsgeschichte der anarchistischen Pädagogik innerhalb der pädagogischen Historiographie, die im Grunde ihren Namen nie verdient hat.

Den ersten Abschnitt abschließend sei das Bild des Kindes, wie es die Libertären zeichnen, nachgezogen. Jedem Anarchisten sind Kinder autonome und freie, einer unablässigen Entwicklung unterworfenen Wesen. Das Engagement der libertären Pädagogen zielt aber nicht nur auf das Kind ab, sondern bezieht ebenso die Umwelt mit ein, in der es lebt: Den Edukanden ist ein zusageendes *Milieu* zu schaffen – eine Umgebung also, die ihre Entdeckungs- und Experimentierfreude stärkt. Das Kind soll darin gemäß *seinen* Wünschen und Bedürfnissen agieren. Außerdem dürfen Erfahrungen, die ein Kind in seiner Umgebung machen kann, nicht vorgeschrieben, sondern sollen von ihm selber verwirklicht werden. Der Begriff „Erfahrung in Freiheit“ – oder wie es TOLSTOI ausdrückt –: „... die Pädagogik und ihr einziges Kriterium die Freiheit“ (zit. von KLEMM 1984, S. 12), zur Maxime libertärer Erziehung erhoben, führt unmittelbar in die Spannung von Utopie und Verzicht auf die Antizipation eines idealen Zustandes.

Daß im übrigen die libertäre Pädagogik mit einer radikalen Schulkritik an der traditionellen Schule verbunden ist, verwundert nicht. Allerdings wären solche Vorstellungen nicht ausdrücklich anarchistische, würden sich nicht ihre Absichten von anderen, ähnlichen Konzepten (etwa demjenigen der oben angesprochenen „*école active*“, der Reformpädagogik, der *éducation nouvelle* der Jahrhundertwende) weitergehend unterscheiden: Die pädagogischen Intentionen aller libertären Erziehung leiten die Anarchisten aus den politischen Zwecken des Anarchismus ab. Genau da handeln sie sich indessen das oben angesprochene Dilemma ein, das im folgenden illustriert werden soll. Dagegen sind die seitens der Libertären als „bürgerliche Reformer“ denunzierten Reformpädagogen durchaus inkonsequent, wenn es darum zu tun ist, Politik, pädagogische Theorie und schulische Praxis zu verbinden. In der anarchistischen

schen Optik einer „libertären Reformpädagogik“ kann „bürgerliche“ Schulkritik deshalb nicht mehr als lau und halbherzig ausfallen, weil sie des Übels Wurzeln nicht packt. Didaktische und methodische Reformen können nur unvollkommen sein, weil sie nicht bis an das Ziel gehen dürfen. Die seitens der Reformpädagogen verlangten Neuerungen im staatlichen Schulwesen können nicht mehr als blind sein, weil sie die Macht des Staates unangetastet lassen. Insoweit sind sich „libertäre“ und „bürgerliche“ Reformpädagogik zwar verwandt, wenn es um die Anwendung „moderner“ Unterrichtsmethoden geht. Sie beziehen andererseits grundlegend unterschiedliche Positionen, wenn das Verhältnis von Utopie und Realität zur Debatte steht: Nehmen die libertären Pädagogen für sich in Anspruch, das Problem mindestens thematisiert, sich also seiner Aporien ausgesetzt zu haben (was nicht durchwegs stimmt), sprechen sie genau das den Reformpädagogen der Jahrhundertwende ab. Die notwendige Prämisse für deren Handeln habe im tiefen (uneingestandenem) Bruch zwischen utopischem Ziel und alltäglicher Praxis bestanden, meinen die Libertären. Zudem behaupten die anarchistischen Erzieher die zeitliche Priorität ihrer Konzepte als erziehungs- und schulreformerische Motive vor jenen der „bürgerlichen“. Sie rekurrieren auf die Hinweise der Frühsozialisten (vgl. dazu als Beispiel etwa zur diesbezüglichen Problemlage in Spanien: BAUER 1987).

Im Zentrum libertärer Pädagogik stehen die folgenden Axiome, an die sich auch die fünf angesprochenen anarchistischen Erzieher gehalten haben. Sie, immer wieder in anderer Akzentuierung vorgetragen, belegen in ihrer deutlichen Praxisorientiertheit, inwieweit die libertäre Utopie bereits von der Realität bedroht, ja verdrängt wird.

– „Positive Erziehung“: die Schule gründet auf dem Experimentieren des Schülers, auf Beobachtung und Interpretation (nicht auf „Dogmen“ oder „Glaubensinhalten“, wie es heißt).

– „Integrale Erziehung“: die Entwicklung des Intellekts, der Hand, der Moral und des Körpers wird als eine Einheit unterstellt. Angestrebt wird deshalb eine harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten des Kindes.

– „Permanente Erziehung“: Bildung und Erziehung sind nie abgeschlossen. Ein sich weiterbildender Mensch ist ein solcher, der sich in einer dauernden Evolution befindet und offen für Neues ist.

– „Autonomie“: was gelehrt wird – und wie dies geschehen soll – ist Sache aller, nicht der Erwachsenen allein. Damit wird individuelle Autonomie gewahrt und befördert.

## 2. Pädagogische Theorie und alltägliche Praxis

### 2.1 Paul Robin in Cempuis

ROBIN, 1837 in Toulon geboren, besucht in Bordeaux und Brest die Schulen, wird 1858 ins Lehrerseminar aufgenommen, absolviert dort die zweijährige Ausbildung zum Lehrer und unterrichtet ab 1861 Physik und Naturkunde an den Lyceen von Brest und La Roche-sur-Yon. Zu dieser Zeit festigt sich eine Idee, die für sein weiteres Leben wegweisend sein wird: Er reklamiert für

jeden, „wie auch immer die Umstände seien, (...) das Recht, daß er so vollständig wie möglich alle seine körperlichen und intellektuellen Fähigkeiten entwickle“ (ROBIN 1869). Seine Experimente am Brester Lyceum – u. a. führt er die Schulexkursion in den Unterricht ein – werden von den Schulbehörden negativ beurteilt und unterbunden. Darauf verlangt ROBIN einen zeitlich unbeschränkten Urlaub, erhält ihn und zieht nach Brüssel, wo er von Privatstunden lebt. Nebenbei arbeitet er an der „Liberté“, einer anarchistischen Zeitung. Mitglied der „Ligue d’Enseignement de Bruxelles“ und des belgischen Generalrates der Internationalen Arbeiterassoziation geworden, setzt er am Brüsseler Kongreß 1868 die Frage der *Education intégrale* auf die Tagesordnung. Im selben Jahr gründet er die Erzieherzeitschrift „Le Soir“. 1868 heiratet er. Nachdem während Streikaktionen Arbeiter in Lüttich umgekommen waren, protestiert er seitens des Rates der Internationalen Arbeiterassoziation gegen das harte Vorgehen der Behörden. Als französischer Staatsbürger wird ROBIN darauf des Landes verwiesen, verläßt Belgien und reist mit seiner Familie nach Genf, wo er MICHAEL BAKUNIN kennenlernt. Nach einem kurzen Aufenthalt in Paris geht er nach London, wo er bis 1879 bleibt. Von KARL MARX, zu dem sich ein gespanntes Verhältnis entwickelt, erhält er Griechischstunden. Im englischen Exil verdient ROBIN sein Leben als Französisch- und Mathematikprofessor in London. 1879 von FERDINAND BUISSON nach Frankreich zurückgeholt, wird er zum Schulinspektor von Blois ernannt. Seine neuartigen didaktisch-methodischen Ideen bringen ihn aber sofort in Opposition zu den Autoritäten, weswegen ROBIN seine Versetzung an ein Lehrerseminar verlangt. Am 16. Dezember 1880 wird er schließlich zum Direktor des neuzuschaffenden, finanziell auf einem Legat beruhenden Waisenhauses in Cempuis, 112 Kilometer nördlich Paris, berufen. Als Leiter von CEMPUIS kämpft ROBIN während vierzehn Jahren unermüdlich gegen die kirchlichen Kräfte in der Region sowie gegen eine sperrige Schuladministration und mit etlichen unfähigen Mitarbeitern. 1894, nachdem er zum Rücktritt gezwungen worden ist und CEMPUIS verlassen hat, wird er Professor für Pädagogik an der neuen Universität in Brüssel. Er gründet die Zeitschrift „L’Education intégrale“. In Vorträgen und Diskussionen verbreitet er neomalthusianisches Gedankengut. Im Mittelpunkt seines Denkens stehen drei Ideen: „Bonne naissance, bonne éducation, bonne organisation sociale“ (ROBIN o. J.). 1912 setzt er seinem Leben gewaltsam ein Ende.

ROBINS libertär-pädagogischer Argumentation eignen utopische Züge. Seine Anstalts- und Schulpraxis kommt aber um die „Verzeitlichung der Utopie“ nicht herum. Dies gilt in einem Bereich nicht, in dem von ihm in Theorie und Praxis konsequent vertretenen Postulat der *Koedukation*. Obschon im Jahr 1880 kein französisches Gesetz koedukativen Unterricht zuläßt, nimmt der Libertäre Knaben und Mädchen in sein Waisenhaus auf und erzieht sie zusammen. Beim Klerus und in den staatlichen Behörden stößt dies erwiesenermaßen auf erbitterten Widerstand.

Im Zentrum der Erziehung in CEMPUIS steht die *Education intégrale*, ein auf BAKUNIN zurückgehendes, FOURIER zugeschriebenes Konzept, dem utopische Züge nicht mangeln. ROBIN umschreibt es so: „Das Wort ‚intégral‘ bezogen auf die Erziehung vereinigt die Begriffe körperlich, intellektuell und moralisch und bezeichnet darüber hinaus kontinuierliche Zusammenhänge zwischen diesen

drei Bereichen“ (ROBIN o. J.). Der spanische Schulreformer FRANCISCO FERRER sollte seine eigene Idee von Erziehung knapp zwanzig Jahre später in Anlehnung an ROBIN „rationelle Erziehung“ nennen (FERRER 1911).

Ungebremster industrieller Aufstieg, schnell wachsende städtische Bevölkerungen und die hoffnungslose ökonomische Lage der meisten Arbeiter befördern im 19. Jahrhundert das Entstehen der Arbeiterbewegung und des libertär-sozialistischen Denkens. Der Erziehung schreiben die Anarchisten, darunter ROBIN, während der ausgedehnten Kämpfe um die Form einer neuen Gesellschaft eminente Bedeutung zu. Unter den diskutierten Erziehungskonzepten sticht dabei die *Education intégrale* heraus. Als Faktor künftiger sozialer Gleichheit, die Solidarität der Arbeiter favorisierend, weiß sich ROBIN damit der Vorbereitung des Individuums auf die vielfältigen Aufgaben in einer expandierenden, materialistisch ausgerichteten Gesellschaft und einer prosperierenden Industrie verpflichtet. ROBIN steht mit den Lehrwerkstätten, der Schnupperlehre, seiner szientistischen Konzeption einer neuen Ethik, in der Tradition FOURIERS (1772–1837), der damit beiläufig auch eine Aufwertung der Künste, der körperlichen Erziehung, des Sports und der Handarbeit eingeleitet hatte.

Die Zwecke der „*Education intégrale*“ erschöpfen sich nicht in jenen des damaligen bürgerlichen oder sozialistischen Erziehungsdenkens, sondern überholen es: Sie bringen zusätzlich den Gedanken der Demokratisierung des Erziehungswesens (Obligatorium, Unentgeltlichkeit, Einheitsschule) oder denjenigen der direkten Kombination von schulischer und beruflicher Ausbildung ein. Als Folge dieses Konglomerats von weit entfernten und naheliegenden Absichten sind bei ROBIN auch problematische, indessen indirekte Bezüge zu einem Utilitarismus im Sinn BENTHAMS (Erziehung und Unterricht als Vorbereitung auf das Leben in Arbeit), nebst neo-malthusianischen („bonne naissance, bonne éducation, bonne organisation sociale“) und sozial-utopischen (Neuordnung der Verhältnisse in Gerechtigkeit) Ideen spürbar. Wesentlich beeinflusst das Erziehungskonzept des Leiters von CEMPUIS auch seine Tätigkeit in Arbeiterorganisationen und seine Teilnahme an den Debatten in den libertär-dissidenten Gruppen um BAKUNIN, HERZEN, RECLUS, GUILLAUME und KROPOTKIN. ROBINS Waisenhaus repräsentiert im übrigen mehr als die Integration der Strömungen der Zeit: Mit CEMPUIS entsteht ein grundlegend neues Konzept der Waisenerziehung – und ein ebenso ungewohntes der Lehrerfortbildung (GRUNDER 1986b). Ersteres sticht von der gängigen Asylpraxis in Frankreich dadurch ab, daß es die Waisenkinder als ganze Menschen anspricht und nicht so tut als betreue es Mitleid herausfordernde Außenseiter. CEMPUIS konkretisiert mindestens in Teilen das libertär-sozialistische Bild von einer Erziehung zur Freiheit und Menschenwürde, einer harmonischen Ausbildung aller im Kind angelegten Fähigkeiten und einer angemessenen Vorbereitung der Zöglinge auf ihr künftiges Leben. Obwohl ROBINS Versuch, Wunsch und Wirklichkeit vorsichtig zu balancieren, positiv zu würdigen ist, drängt sich der für mein Thema entscheidende Schluß auf: ROBIN hat das libertäre Ideal in zeitliche Verläufe gepreßt und es so seiner Totalität beraubt. Dabei hatte er nichts Geringeres versucht, als das Konzept einer pädagogischen Revolution, jene Forderung, die seit mindestens zwanzig Jahren in den anarchistischen Schriften – programmatisch und nie abgerundet – vertreten wird, in die Praxis

umzusetzen. Er ist der erste anarchistische Pädagoge, der sich für die praktische Realisierung seiner Erziehungsphilosophie derart energisch engagiert. Er gehört ebenfalls zu den ersten libertären Pädagogen, die unablässig die attraktive Vision einer Kongruenz von anarchistisch-pädagogischem Ideal und libertär-pädagogischem Handeln in einer institutionellen Umgebung sucht. Auf die Widersprüche, die dieses Unterfangen heraufbeschwören, ist hinzuweisen:

Vor dem ausgeleuchteten Hintergrund steht ROBIN als libertär-sozialistischer Erzieher des ausgehenden 19. Jahrhunderts: er plant, in humanerer Art als damals üblich, Waisen auf ihr Leben in der industriellen Gesellschaft vorzubereiten. Er will sie allseitig schulen und für eine expandierende Industrie beruflich qualifizieren. Das Elend der arbeitenden Bevölkerung und sozial-utopische Ideen sind die Ursprünge seiner Institution in CEMPUIS. In seinem Waisenhaus nimmt er zugleich die oben angesprochenen Desiderata der wenig später massiv propagierten „bürgerlichen Reformpädagogik“ unter völlig anderslautenden Prämissen vorweg. Obwohl in seinen wenigen verstreuten Schriften kaum ein Thema, müßte dem Lehrer aus Toulon das Verhältnis seiner politisch-pädagogischen Theorie zur alltäglichen Praxis eigentlich zentrales Anliegen gewesen sein. In der spärlichen Sekundärliteratur wird betont, wie versessen ROBIN auf ein vollständiges Übereinstimmen von Theorie und Praxis gedrungen habe. Er deduziert libertär-pädagogische Ideen aus seiner anarchistischen Weltanschauung und engagiert sich dafür, sie in CEMPUIS auch umzusetzen. Selbst Didaktisch-methodisches wie Fächer- und Stoffauswahl, Gruppenarbeit, Vermeiden von Konkurrenz, das Prinzip der gegenseitigen Hilfe, Stundenaufbau und -länge, sinnvolle Abwechslung, fächerübergreifender Unterricht oder das Ausgestalten eines fruchtbaren Lehrer-Schüler-Verhältnisses lassen sich auf seine politische Philosophie zurückführen. Anarchistische Theorie, daraus abgeleitete pädagogische Maximen und die Praxis sind eine von ROBIN gesamthaft problematisierte Konstruktion. Dennoch muß der rührige Leiter CEMPUIS' Konzessionen machen: So darf er nur verhöhnen für die Abschaffung des Staates, der Religion und der Armee werben. Daß sein Erziehungsstil diese antietatistische, antimilitaristische Komponente aber enthalten hat, steht außer Zweifel. Staatskunde (wenn auch in aufklärerischer Absicht) und Drillübungen (wenn auch mit defensivem Charakter) *mußten* in CEMPUIS durchgeführt werden. Um einen anderen Widerspruch ist ROBIN ebenso wenig herumgekommen: Versuchte er zum einen, „seine“ Kinder auf eine sinnreiche Existenz in der Gesellschaft vorzubereiten, machte er sie andererseits gerade der ihm verhaßten Ordnung verfügbar und für sie tauglich. Als die Utopie, worauf er hinarbeitete, stellte sich ROBIN dagegen eine egalitäre, auf Freiheit und Gleichheit beruhende Gesellschaft vor. Trotz vehementen Gegnerschaft von verschiedener Seite praktizierte ROBIN während vierzehn Jahren Koedukation, eine moderne Waisenerziehung und eine frühe Form des polytechnischen Unterrichts sowie ungewöhnliche Lehrerfortbildungsstrategien – allesamt gegen die Zeichen der Zeit. Im Unterricht forderte er vom *Kind* interessiertes, selbsttätiges und engagiertes Lernen von Wissensinhalten. Der *Lehrer* sollte arbeitsunterrichtlich vorgehen und die geistige und körperliche Erziehung des Heranwachsenden gründlich beobachten. Die *Institution* mußte eine kindgemäße Umwelt bereitstellen und Geist, Körper und Hand ausgewogen bilden.

Kurz nach der Jahrhundertwende wird die „Education nouvelle“ die „école active“, die „Reformpädagogik“, die „progressive education“ die pädagogische Debatte mit vergleichbaren Ideen anfachen; in Europa werden später die nachmaligen „Reformpädagogen“ die Schule von außen und innen zu erneuern suchen. Sowohl FERRIÈRE, CLAPARÈDE und BOVET als auch LIETZ, WYNEKEN, MONTESSORI, DECROLY, OTTO und andere – hier wie oben verallgemeinernd „bürgerliche Reformpädagogen“ genannt – vertreten jenen ROBINS auf den ersten Blick affine Gedanken. Hinter den pädagogischen Theorien der „bürgerlichen Reformer“ stehen jedoch andere politische Einsichten. Die aus dem Verhältnis von Utopie und Realität geborenen Aporien sind freilich bei ROBIN wie bei den „bürgerlichen Pädagogen“, auch den politisch Linksstehenden, beinahe dieselben.

In FERRIÈRES Schriften erscheint etwa die „école active“, die „reformpädagogische Schule“ zu Beginn des Jahrhunderts als „kindgemäße Didaktik“ – in vielem derjenigen ROBINS gleich, allerdings bar eines explizierten politisch-pädagogischen Fundaments. Die Ungereimtheiten bei FERRIÈRE sind denn auch augenfällig. Für FERRIÈRE (1922) hat Unterricht eher mit Fragen der Vermittlung von Lernstoffen, mit Effizienz von Lehr- und Lernformen und mit professionellem Lehrersein zu tun als mit politischen Zielen, die eine *bestimmte* pädagogische Praxis nach sich ziehen sollten. ROBIN, ein Bewunderer Rousseaus, bezieht dagegen aus dem libertär-sozialistischen Denken die grundlegenden Motive seiner Erziehungsarbeit: bedingungsloser Antiautoritarismus, pazifischer Internationalismus, Antimilitarismus und Frauenemanzipation bestimmen seine „Pädagogik der Freiheit“ und die „Education intégrale“ (vgl. HUMBERT 1967, S. 9). SÉBASTIEN FAURE (1858–1942), FRANCISCO FERRER (1859–1909), EMMA GOLDMAN (1869–1940) und JEAN WINTSCH (1880–1943) setzen ROBINS Werk einige Jahre nach der Schließung CEMPUIS' (GRUNDER 1986) unter ähnlichen Prämissen fort.

## 2.2 Sébastien Faure und La Ruche

FAURE, 1858 in eine reiche katholische Familie geboren, wird während kurzer Zeit in einer Jesuitenschule unterrichtet. Als Politiker, so sein frühes Ziel, will er „mit den Unterdrückten gegen alle Unterdrücker kämpfen“ (TOMASI 1973, S. 224). Anfänglich der Arbeiterbewegung nahestehend (FAURE 1921), setzt er sich ab 1888 für den „Sieg des Anarchismus“ ein, wie er selber sagt. FAURE, Autor von zahlreichen, in vielen Zeitschriften verstreuten Beiträgen, gilt bald einmal als guter Redner. Mit LOUISE MICHEL zusammen gründet er 1895 die Zeitschrift „Libertaire“. Wegen seiner publizistischen Arbeit (FAURE 1895, 1911, 1911a, 1915) wird er von den Behörden verfolgt. Eine seiner Schriften belegt seine libertäre Position außerordentlich klar (FAURE o. J.). Dort setzt er sich mit den Vorwürfen an die Anarchisten auseinander, erklärt, was die Libertären erreichen wollen, und berichtet von ihrem „*idéal révolutionnaire*“ (FAURE o. J., S. 3). Im Zug seines Artikels skizziert er sein anarchistisches Programm und wehrt sich beiläufig mit einem autobiographischen Argument gegen mögliche Einwände, die im Zusammenhang dieses Themas aufschlußreich sind: „Nein, wir sind weder Utopisten noch Träumer oder Verrückte, und

der Beweis dafür ist, daß uns überall die Regierungen verfolgen und ins Gefängnis werfen. Dies tun sie, um unsere Worte der Wahrheit zu unterdrücken.“ (ebd., S. 5).

Die Ambivalenz zwischen politisch-pädagogischer Utopie und alltäglicher Realität kommt in FAURES Roman „Mon communisme“ zum Ausdruck. Dort wo es schließlich darum geht, die Utopie praktikabel zu machen, beschreibt FAURE 1921 ein libertäres Staatsgebilde in einem zukünftigen anarchistischen Frankreich aus der Sicht von (fiktiv) zurückkehrenden Verbannten. In diesem Buch räumt der Autor seinen Erziehungsideen beträchtlichen Platz ein. Was libertäre Erziehung sein muß, hatte er zwischen 1904 und 1917 in „LA RUCHE“ („Der Bienenkorb“; in Rambouillet, in der Nähe von Paris; vgl. FAURE 1914), seinem „rationalistischen Waisenhaus“, exemplarisch gezeigt. „Mon communisme“, von LA RUCHE angeregt, wirft ein Licht auf diesen, von PAUL ROBIN und FRANCISCO FERRER beeinflussten Schulversuch. Wie eng FAURE Politik mit Pädagogik verbinden wollte, zeigt das utopischste unter seinen Werken wohl am besten:

Nicht nur treffen die Rückkehrer in „Mon communisme“ ihr Land vollkommen verwandelt an – es gibt weder staatliche noch kirchliche Autoritäten – auch die Kinder werden anders erzogen als früher: Schon die Kleinkinder verbringen den Tag in einer ihnen zusagenden Umgebung, im Grünen, betreut von ausgewiesenen Spezialisten. Aus dem Kindergarten treten die Kleinen in die Schule über, die gemischte Klassen führt. Die Kinder lernen dort wenig, aber was sie lernen, gründlich. Unnütze Examen und disziplinierende Normen – auch Noten – gibt es nicht.

Daß der utopische Roman FAURES nicht ganz so realitätsfern intendiert sein dürfte, belegt die Affinität des Zukunftsstaates mit „LA RUCHE“. Die Schule hat der Utopie vermutlich als „realistisches Vorbild“ gedient.

Seine rege Vortragstätigkeit, seine Schule in Rambouillet und seine umfassende „Encyclopédie anarchiste“ (4 Bde.) machen FAURE zu einem herausragenden Verfechter des französischen Anarchismus. In seinen Publikationen betreibt er direkte Propaganda für die libertäre Sache, und den „Bienenkorb“ sieht er als entschlossenen Vorkämpfer für eine neue Gesellschaft, obschon die Kinder dort nicht zu „kleinen Anarchisten“ erzogen werden sollen, wie er eingesteht. FAURE legt damit v. a. ein auf ROBINS Ideen und seiner Praxis in CEMPUIS gründendes libertär-reformpädagogisches Konzept vor. Es ist – ebenso wie das von ROBIN – der bürgerlichen Reformpädagogik, nicht allein was das pädagogische Konzept betrifft, weit voraus. FAURE bezweckt dort, libertäres Denken mit einer libertär-pädagogischen Praxis eng zu verknüpfen. Ebensowenig wie ROBIN kümmern ihn die daraus entstehenden theoretischen Schwierigkeiten innerhalb seiner utopischen Konstruktion, wenn deren Praktikabilität gefragt ist. Was vermittelnd dazwischenstehen sollte, die Begründung einer anarchistischen Pädagogik, stellt er mehrmals dar: Sowohl in eher staatspolitisch ausgerichteten Texten als auch in pädagogisch orientierten trägt er zur Konkretion anarchistischer Pädagogik bei, ohne die ihr inhärenten Aporien zu debattieren. Abzielend auf eine harmonische Entwicklung aller kindlichen Kräfte und Begabungen hin zu einem „anarchiste intégral“ transportiert er jedenfalls eine Forderung des Leiters von CEMPUIS ins neue Jahrhundert hinüber: Daß jede anarchistische Schule auf die Koexistenz „neuer“ Men-

schen, auf ein neues politisches Leben hinarbeiten muß, ist für FAURE unbestritten. Die Semantik der um die Jahrhundertwende publikumswirksam auftretenden Exponenten jener schul- und lebenserneuernden Kraft, die später „reformpädagogische Bewegung“ genannt werden sollte, zeigt, daß die libertär-sozialistischen Pädagogen – und somit auch FAURE – nicht die einzigen sind, die schulreformistische Maximen praktisch zu realisieren gedenken. Doch zwischen den libertären Pädagogen und den bürgerlichen Schulreformern besteht, wie festgestellt, ein erheblicher Gegensatz: ROBIN und FAURE, FERRER, GOLDMAN und WINTSCH legen ihrem erzieherischen Bemühen eine explizit formulierte (wenn auch nicht konsistente und stimmige) Gesellschaftstheorie, die Utopie, zugrunde. So gerinnt der Ausgangspunkt der FAURESchen Pädagogik in der anarchistischen Weltanschauung des Franzosen. Einbegriffen ist damit zum einen die schonungslose Kritik an der bestehenden, zum anderen eine hoffnungsvolle, konkret-utopische Idee der zukünftigen, anarchistischen Gesellschaft.

Selbstverständlich hegen die bürgerlichen Reformen ebenfalls ein Gesellschaftsideal, das, wie das Beispiel FERRIÈRES belegt, aber auf die Reform der zeitgenössischen sozialen Situation, u. a. auf jene der Schulen abhebt, ohne über die Grenzen des liberal-bürgerlichen Staates hinauszugreifen.

Wie ROBIN versucht auch FAURE, die erträumte Gesellschaftsordnung in seinem Unternehmen zu antizipieren. Gleich ROBIN reduziert FAURE das faktisch unerreichbare Ideal auf eine pädagogische Axiomatik, an deren Chancen realisiert zu werden, er fest glaubt. So ist, was bei den bürgerlichen Reformpädagogen häufig in didaktisch-methodischer Spielerei verhaftet bleibt, bei FAURE Ernst: Die Kinder des „Bienenkorbs“ leben in echter Koedukation, Musikinstrumente, Schulmaterial und Arbeitsgeräte gehören allen, eine demokratische Lebensform schließt die Mitsprache eines jeden gemäß seinem eigenen Entwicklungsstand ein und solidarisches Zusammenleben manifestiert sich in gemeinsamen Aktionen sowie dem hartnäckigen Einsatz für den Weiterbestand der eigenen Schule. Das Verhältnis zwischen Lehrern, „collaborateurs“, und Kindern ist offen und nicht-hierarchisch. Gerade diese Punkte sind es, die FAURE an den bürgerlichen Reformschulen dieser Zeit als unvollständig durchgeführt kritisieren würde. (WINTSCH sollte ähnliches in bezug auf das Landerziehungsheim in Chailly bei Lausanne aus der Sicht der ECOLE FERRER anführen; vgl. GRUNDER 1987). Die angesprochenen Merkmale auch nur ausbilden zu *wollen*, würden beide Anarchisten den bürgerlichen Reformschulen ihrer Epoche rundweg absprechen.

Wie ROBIN muß aber auch FAURE Zugeständnisse an die dominante politische Struktur machen. Seine rege Vortragstätigkeit, das konsequente Öffnen der Schule nach außen, scheinen aber LA RUCHE weit über die Nachbarschaft hinaus bekannt gemacht zu haben, so daß tiefgreifende Repressionen seitens der französischen Behörden ausbleiben. FAURE hat sich in den Gremien der Arbeiterorganisationen im übrigen nicht so entschlossen eingesetzt wie ROBIN, sondern vertraute dem Erfolg seiner Vorträge. Im Gegensatz zu den Texten über CEMPUIS ist in denjenigen über LA RUCHE nie von erhöhtem behördlichem Druck auf die Schule die Rede. Andererseits betreibt FAURE in seinen Publikationen direkte Propaganda für die anarchistische Sache und seine Bemerkungen gegenüber EMMA GOLDMAN (1907) zum pädagogischen Ziel von

LA RUCHE veranschaulichen, inwieweit er die Schüler seines „Bienenkorbes“ als Vorkämpfer für eine neue Gesellschaft sieht. Hierin differiert er vom vorsichtigeren ROBIN, der noch zwanzig Jahre früher sein Ideal gegen mißtrauische klerikale Kreise energisch verteidigen muß. Anders als CEMPUIS wird LA RUCHE auch nicht von den Behörden geschlossen, sondern muß sich der wirtschaftlichen Notlage am Ende des Ersten Weltkriegs beugen.

Sowohl für ROBIN als auch für FAURE gilt, daß sie die ihnen anvertrauten Kinder nicht unmittelbar zu „Anarchisten“ machen wollen, sondern in ihnen vordringlich die „Entwicklung zum Menschen“ zu fördern gedenken. Schweigt sich ROBIN darüber noch aus, ob die CEMPUIS-Absolventen dereinst die Protagonisten einer anarchistischen Gesellschaft sein werden, erzieht FAURE dagegen seine Kinder – wie er selber bemerkt „über Umwege“ – insofern auf die libertärsozialistische Gesellschaft hin, als er gewisse Inhalte, seine Methoden und bestimmte Ziele stärker gewichtet als andere. Seine Position in Sachen Geschichts- und Religionsunterricht erscheint im Rückblick dezidierter als diejenige ROBINS.

Trotz seiner Affinität zu ROBINS Gedanken einer „*éducation intégrale*“ differiert FAURE in einigen Punkten von seinem Freund und Vorgänger in CEMPUIS erheblich: Abgesehen davon, daß er aus seiner anarchistischen Parteinahme keinen Hehl macht, d. h. gegenüber den Behörden etwas unverfrorener als ROBIN agiert, baut FAURE in Rambouillet eine „commune“ auf. Für ihn entspricht dem anarchistischen Ideal am ehesten die Lebensgemeinschaft, wo jede(r) gemäß ihren/seinen Fähigkeiten zur Koexistenz beiträgt. Daß LA RUCHE der kleineren Gebäude wegen viel weniger Kinder aufnehmen kann als CEMPUIS, unterstreicht den eher kommunenhaften Charakter der Schule. Trotzdem errichtet FAURE aber eine cempuis-ähnliche Infrastruktur: die Kinder besuchen die Schule, arbeiten im Haus, im Garten und auf dem Feld und erlernen einen Beruf. Daß FAURE weniger „ateliers“, weniger Werkstätten, zur Verfügung stellen kann als ROBIN – bei ihm sind es achtzehn –, ist verständlich. Im Unterschied zum „ORPHELINAT“ scheint das Gemeinschaftsleben in LA RUCHE hingegen lebendiger, spontaner – und wohl chaotischer – zu sein, was wiederum mit der kleineren Schülerzahl zusammenhängen mag. Zweifelsohne mußte ROBIN für seine zweihundert Schüler effizienter planen als dies FAURE mit kaum fünfzig tut. Deshalb erscheint LA RUCHE gegenüber CEMPUIS aus heutiger Sicht als die „spontanere Schule“.

FAURE also als unbedarften Nachahmer des Waisenhauses in Cempuis zu sehen, wäre irreführend. Allerdings hat sich FAURE an CEMPUIS orientiert, wo ROBIN Grundsätze und Praxis einer anarchistischen, rationalen Schule bereits zur Diskussion gestellt hatte. Doch FAURE versteht es, seinem Werk neue Impulse zu geben, Akzente neu zu setzen – und verleiht dadurch dem Experiment den belebenden Charakter einer neuartigen pädagogischen Institution. Dies mag auch mit seiner unkomplizierten Person zusammenhängen: Er wird von den Beobachtern als väterlicher Freund geschildert, der sich nicht scheut, mit seinen Schülern Wettkämpfe auszutragen, ihnen Turnübungen vorzumachen, mit ihnen im Wald herumzustreifen oder sie zum Klavierspielen anzuleiten. Offensichtlich hat FAURE die noch bei ROBIN spürbare Distanz zwischen Schulleiter und Heranwachsenden abgebaut, was ihn bei Mitarbeitern und Kindern zu einer beliebten Person macht. Allerdings hat auch FAURE die libertäre Vi-

sion einer anarchistischen Pädagogik ihres utopischen Gehalts berauben, sie verzeitlichen müssen, um sie im pädagogischen Feld anwenden zu können. Insoweit hat er sie wie ROBIN ihrer Radikalität entledigt, um sie praktikabel zu machen.

Beide Schulen, CEMPUIS und LA RUCHE, wirken – neben den „ESCUELAS MODERNAS“ FERRERS in Spanien – unmittelbar auf die Lausanner ECOLE FERRER ein. Obschon diese in einem durchweg unterschiedlichen politischen und pädagogischen Umfeld gegründet wird als CEMPUIS und LA RUCHE, ist auch sie eine anarchistische Schule, die sowohl von der libertär-pädagogischen Theorie ihrer Vorgänger zehrt als auch deren libertär-pädagogische Praxis übernimmt. Trotzdem präsentiert die Lausanner Initiative JEAN WINTSCHS eine von CEMPUIS und LA RUCHE hinreichend unterscheidbare Variante eines anarchistischen Schul-experiments. Auch ihre Initianten gehen einer Diskussion der Aporien utopischer pädagogischer Konzepte aus dem Weg.

### 2.3 Francisco Ferrer, Jean Wintsch und die „Ecole Ferrer“

FRANCISCO FERRER ist einer der pädagogischen Exponenten einer markanten antiklerikalen Strömung, wie sie ausgangs des 19. Jahrhunderts Spanien ergreift (vgl. dazu WINTSCH 1937, SOLA 1976). Als er die ESCUELA MODERNA gründet, die Nachfolgeschulen unterschiedlicher Art hat (KLEMM 1982, BAUER 1987), macht er sich in Spanien zum pädagogischen Wortführer libertärer Erziehung (KLEMM 1982). Obschon 1906 die ESCUELA MODERNA an der Bailén num 56 in Barcelona geschlossen wird, die als erste Institution FERRERS Position realisiert hat, dehnt sich die Bewegung der rationalistischen Schulen aus. Erst 1938, als in Spanien der Faschismus endgültig siegt, ist die Zeit der „modernen Schulen“ vorüber. Die „ECOLE FERRER“ in Lausanne ist der Pädagogik der spanischen „ESCUELAS MODERNAS“ verpflichtet. Genannt nach FERRER Y GUARDIA, wird sie kaum ein Jahr nach FERRERS Hinrichtung (1909) als Reaktion auf den „feigen Mord“, wie es heißt, ins Leben gerufen. Nebst den „ESCUELAS MODERNAS“ hat die Lausanner Schule zwischen 1910 und 1919 – eine damals unter den schweizerischen Reformpädagogen unbekannt Alternative – FERRERS libertäre Utopie zu realisieren versucht.

FERRERS Erziehungsgrundsätze enthalten einen ebenso utopisch anmutenden Akzent wie jene ROBINS, FAURES und GOLDMANS: Für FERRER ist Erziehung *das* politische Kernproblem, jede pädagogische Argumentation dominierend. Sie darf weder auf einem patriotisch-militärischen und chauvinistischen noch auf einem religiös-dogmatischen Programm fußen, sondern gründet auf „wissenschaftlich-rationalem Unterricht“. Erziehung ist koedukativ, weil Mann und Frau in gemeinsamem Handeln zum Wohlergehen der Menschheit beitragen. Antietatistisch und a-etatistisch, muß sie überdies in dem Sinn „koedukativ“ sein, als sie reiche und arme Menschen zusammenführt. Das kindliche Spiel ist ihr wichtiges Handeln jedes Heranwachsenden. Aller Unterricht, der immer vom Kind ausgeht, ist individualisierend angelegt. Pädagogik darf nie als technische Vervollkommnung oder berufliche Ausbildung mißverstanden werden. Die Moderne Schule vergibt weder Preise, noch straft sie. Man kennt dort weder Examen noch Wettbewerbe.

Weil FERRER ein *Schulpraktiker* ist, der eine eigenständige Didaktik und eine schulmethodische Konkretion seines pädagogischen Denkens anstrebt, kann die in Lausanne 1910 eröffnete Schule, die *ECOLE FERRER*, die in ROBINS Waisenhaus in Cempuis erprobten Verfahren zur Ausgestaltung des schulischen Alltags übernehmen. Als Vorlagen dienen ihr – neben Schriften von FERRER (1911) die Publikationen zum Waisenhaus CEMPUIS (ROBIN o. J., GIROUD 1900, GIROUD o. J.), von CEMPUIS überlassenes Material, möglicherweise auch SÉBASTIEN FAURES „Bienenkorb“ und die Initiative der Lehrer, Schüler und Eltern.

Die pädagogische Linie der *ECOLE FERRER* ist – mit einem orientierenden Blick auf die Praxis von ROBINS und FAURES Schulen, worauf sich die Lausanner Initianten ja beziehen – charakterisierbar: Die Werkstatt mit dem Alltag verbindend, will die anarchosyndikalistische Schule ihre Schülerinnen und Schüler auf ihr künftiges Leben vorbereiten. Dank der elterlichen Mitarbeit wird die Neugierde der Kinder nicht nur für den beruflichen Alltag der Arbeiter, sondern auch für selbständiges Erforschen von komplexen Problemen genährt. Freude an der Schule und Motivation fürs Lernen sind WINTSCH, dem Initianten zufolge, am ehesten vermittelbar, wenn man den Unterricht außerhalb des Klassenzimmers, in der „Wirklichkeit“ abhält. Mit den „Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Zeit“ und denen der Umgebung spielend, zielt er auf eine durch eine Arbeitermoral erhöhte industrialisierte Kultur. Will man diese Ziele erreichen, ist es wichtig, den familiären Hintergrund der Kinder nicht zu vergessen, schreibt WINTSCH: Es sind nämlich fast ausschließlich die Kinder der Armen, der herumziehenden Arbeiter, die die *ECOLE FERRER* besuchen. Daneben schicken Sympathisanten einer libertär-sozialistischen Pädagogik ihre Sprößlinge in die „*ECOLE*“. Für WINTSCH ist es deshalb unerlässlich – wie er im nachhinein selbstkritisch und hintergründig bemerkt – bei der Schulung von Arbeiterkindern „vielleicht die Arbeiter selber zu konsultieren“ (WINTSCH 1919, S. 23). Dies deshalb, um nie aus den Augen zu verlieren, daß die *ECOLE FERRER* auf zwei bedeutsamen Ebenen agiert: derjenigen des Kindes und derjenigen der Arbeit. Verglichen mit den doch recht präzisen Ideen ROBINS, FERRERS und FAURES nehmen sich die pädagogischen Intentionen WINTSCHS weniger utopisch aus (vgl. GRUNDER 1986). Weshalb hält der Lausanner Arzt den Zweck der Schule nicht exakter fest? Weshalb läßt er es bei allgemeinen, überdehnbaren Begriffen bewenden?

Eine Vermutung liegt nahe: In der Tradition ROBINS, v. a. aber FERRERS stehend, will die *ECOLE FERRER* das Werk des Spaniers weiterführen. Sie baut auf der Praxis der *ESCUELAS MODERNAS*, begreift sich als den in Spanien auch nach FERRERS Tod weiterarbeitenden „*ESCUELAS*“ verpflichtet und verschreibt sich deren eher pragmatischen denn idealen Erziehungsgrundsätzen. Daß die Texte ROBINS und FERRERS in Lausanne bekannt sind, sei unterstellt. Dasselbe gilt für FAURES Schriften, die zu Beginn des Jahrhunderts weitverbreitet waren. Deshalb mag es den Lausanner Schulgründern als ein energieverwendender Zeitverschleiß erscheinen, ein ausformuliertes Schulprogramm zu konzipieren. Sie begnügen sich mit den pädagogischen Hauptlinien und scheinen sich an die Praxis der Vorbilder in Cempuis, Rambouillet und Barcelona zu halten. Zweifelsohne setzt sich die *ECOLE FERRER* damit dem sensiblen Problemzusammenhang von „Utopie und Realität“ aus. Dieser verbleibt jedoch im wesent-

lichen unentdeckt. Wie in den anderen Schulen verzeitlichen die Exponenten der „ECOLE“ das Ideal, um es praktikierbar zu machen. Es ist paradox: Utopie, was soviel wie „nirgendwo“ bedeutet, wird „verortet“. Als utopisches Fernziel gilt indessen nach wie vor die ideale Sozialordnung, die als ein harmonisches Zusammenleben aller Menschen erträumt wird.

Eine rationalistische Schule als die sich die „ECOLE“ auffaßt, lehrt die Kinder, jedes Individuum produziere seinen Kräften gemäß und erwerbe sich damit das Recht, seinen Bedürfnissen entsprechend zu konsumieren. Die „ECOLE“ zeigt dem Kind einerseits, daß jeder Mensch – ungeachtet seines Besitzes – beurteilt werden muß und daß andererseits nur die Liebe einen Zusammenschluß zwischen Menschen legitimieren kann, wie es heißt. Man versucht, das Kind mit dem Gedanken an eine Welt ohne Waffen, ohne Grenzen und ohne Feindschaft unter den Völkern anzufreunden und beschreibt ihm ein weltweites Kommunikationssystem, das nach dem Leitspruch „Freiheit für alle“ arbeitet sowie eine mögliche Administrationsform, die die bürgerlichen oder diktatorischen Regierungen ablösen und gefährlichen Patriotismus verhindern soll. Die ECOLE FERRER will weder Könige, noch Republikspräsidenten, weder Bischöfe noch Generäle hervorbringen, wie sarkastisch angemerkt wird. Vielmehr soll sie Kinder zu Menschen mit freiem Bewußtsein und hohen Idealen formen. Zugleich bereitet sie – dies der utopische Aspekt – einer libertären Bewegung den Boden, die die Welt von Tyrannei und Mord, Krieg und Betrug reinigen soll.

Von anderen anarchistischen Schulen unterscheidet die Lausanner Schule das Faktum, daß sie als Arbeiterinitiative (WINTSCH 1909, 1919) geplant, gegründet und betrieben worden ist. Den antizipierten Bedürfnissen einer künftigen Arbeiterklasse entsprechen denn auch die Ziele der „ECOLE“: Die Verantwortlichen beabsichtigen einen den kindlichen Interessen sowie den Anforderungen des Lebens als Arbeiter entgegenkommenden Unterricht. Intendiert ist das Zusammengehen von Familie, Schule und Beruf. In diesem Sinn ist die Lausanner Schule in die Tradition der libertär-sozialistischen Schulerperimente einzuordnen. ROBIN, FAURE und FERRER haben den Lausanner Initianten um JEAN WINTSCH einen Weg gezeigt, utopische Motive einer anarchistischen Pädagogik in Realität umzumünzen. Obschon ROBIN, FERRER und FAURE für die Konzeption der ECOLE FERRER als „pädagogische Vorbilder“ gelten mögen, prägt die „ECOLE“ ihre eigene Form libertärer Erziehungspraxis aus. Diese berücksichtigt nicht nur die Erfahrungen anderer anarchistischer Schulen, sondern ebenso das gegenüber Cempuis, Rambouillet und Barcelona unterschiedlich strukturierte, gesellschaftspolitische Umfeld in Lausanne. Insgesamt verfolgt die ECOLE FERRER unzweideutig ein libertär-pädagogisches Bildungskonzept.

Obwohl – wie WINTSCH mehrmals eingestehen muß – vieles nicht gelungen ist, was man erträumt hatte, da einige Gedanken noch zu utopisch (und damit gar noch nicht realisierbar) seien, wie er anfügt, sind Erfolge zu verzeichnen. Eine Kongruenz von Theorie und Praxis, ein Koinzidieren von anarchistischen Maximen und daraus abgeleiteten Erziehungsideen, die der Alltag der ECOLE FERRER schließlich aufweist, ist damit zwar angestrebt. Freilich thematisieren auch die Lausanner Anarchisten die Spannung zwischen politischer Utopie und pädagogischer Realität kaum. In diesem Sinn unterscheidet sich WINTSCHS

Schule nicht von denjenigen ROBINS und FERRERS. Daß der erwähnte Zusammenhang von den Initianten selber als möglichst eng gedacht wird, erstaunt nicht. Gerade im Willen, die Schule der Kinder und den Alltag der Arbeiter zu verknüpfen, zeigt er sich deutlich. Weiter erscheint er, pragmatischer gewendet, auch im Gedanken der Solidarität, was die Forderung nach Zusammenarbeit im Unterricht aufwirft. Weiter in der Idee des Antiklerikalismus, Antietatismus und Antimilitarismus, was sich im Stunden- und Stoffplan äußert. Und nicht zuletzt im Wunsch nach der Freiheit des einzelnen, der auf pädagogischer Ebene durch die Maxime, Freiheit könne nur in Freiheit gelernt werden, repräsentiert wird.

Eine der bekanntesten anarchistischen Propagandistinnen in den Vereinigten Staaten, EMMA GOLDMAN, erörtert in ihrer Zeitschrift („Mother Earth“; GOLDMAN 1906–1916) mehrmals Probleme einer libertären Erziehung. Daß sie – wie die bisher vorgestellten Erzieher – nicht um die Diskussion der erhofften Balance zwischen utopischem Ideal und pädagogischer Realität herumkommt, belegen zum einen ihre Beiträge in „Mother Earth“, zum anderen ihr gelegentlicher Einsatz in der New Yorker MODERN-SCHOOL, einer von den ESCUELAS MODERNAS beeinflussten FERRER-Schule, an der WILL DURANT mehrere Jahre als Lehrer gewirkt hat.

## 2.4 Emma Goldman

Stellvertretend für zahlreiche Aufsätze der streitbaren Autorin wird hier auf zwei kurze Texte zur libertären Erziehung hingewiesen, die unter den Titeln „The Child and Its Enemies“ (1906) und „La Ruche“ (1907) – nach dem Besuch GOLDMANS in Paris – in „Mother Earth“ erschienen sind (vgl. auch GOLDMAN 1969).

ROUSSEAUistisch argumentierend, unterstellt GOLDMAN zu Beginn, die heutige Erziehung – sogar diejenige liberaler oder radikaler Eltern – verhindere eher das natürliche Wachstum des Kindes als daß sie es fördere. Für die zeitgenössischen bürgerlichen Bildungsinstitutionen sei jede kompromißlose Persönlichkeit ein „tödlicher Feind“. Darum sei es durchaus verständlich, wenn in der Erziehung jede erdenkliche Anstrengung unternommen werde, das Kind seiner eigenen Person und den anderen Kindern zu entfremden. Eine Folge solcher Pädagogik, dieses „lächerlichen Unterrichts“, wie die Autorin sarkastisch anmerkt, sei „dümmlischer Patriotismus“. Das Motto „Vorgekauptes Essen“ müsse darum über die Portale jeder Schule gesetzt werden, kritisiert sie weiter – als eine Warnung an alle, die ihre eigene Persönlichkeit und ihr Urteil nicht verlieren wollen.

Soll Erziehung überhaupt etwas bewirken, so GOLDMANS utopischer Schluß, muß sie auf der freien Entwicklung des Kindes beharren. Nur unter dieser Prämisse sind freie Individuen in einer freien Gesellschaft möglich.

Nach ihrem Besuch von SÉBASTIEN FAURES „Bienenkorb“ bemerkt die Autorin 1907 ebenso schulkritisch und ihr eigenes Programm gegen die traditionelle Schule abhebend, die Erziehung von Kindern entfache – ob als Training oder als freie Entwicklung verstanden – unablässig Streit. Die Tendenz aller Zeiten sei es aber gewesen, den uniformen und durchschnittlichen Menschen

hervorzubringen. Spontaneität und Originalität würden insbesondere im noch jungen Jahrhundert als unnütze Fähigkeiten abgeurteilt: „Tatsächlich, je weniger kreativ ein Mensch ist, desto besser sind seine Chancen in jedem Beruf“ (GOLDMAN 1907, S. 388), meint GOLDMAN zynisch. Nie zuvor sei die Arbeitsteilung so ausgeprägt gewesen und kaum je sei der Mensch im selben Maß zu einer Maschine degradiert worden wie heute: „Seine Tätigkeit ist mechanisch; seine Arbeit drückt ihm, anstatt ihn zu befreien, seine Ketten noch tiefer ins Fleisch“ (ebd., S. 389). Vergleichbare Prozesse beherrschen laut GOLDMAN das Aufwachsen der Kinder. „Die Idee, die Erziehung eines Kindes – sei es nun Knabe oder Mädchen – beinhalte einige Überlegungen über dessen individuelle Neigungen, hat sich aus dem Denkhorizont heutiger Eltern und Lehrer entfernt. Kein Wunder, daß jene deshalb es verpassen müssen, die Relevanz freier Entwicklung und freien Aufwachsens überhaupt noch einschätzen zu können“ (ebd., S. 389).

Im folgenden stellt die Autorin FAURE als einen Feind der Reaktionären und des Klerus vor. Als politisch Libertärer wie auch als anarchistischer Pädagoge sei er kompromißlos in seiner Opposition gegen ökonomische und soziale Zwänge.

Besonders gewichtet werden in GOLDMANS Skizze von LA RUCHE die Koedukation, die befreite Atmosphäre und das lockere Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern.

Die beiden Texte belegen, daß die propagandistisch traktierte, US-amerikanische Variante, das Verhältnis zwischen libertärem Wunschbild und banaler erzieherischer Praxis auszuleuchten, keine wesentlichen neuen Erkenntnisse enthält. Der Autorin geht es weniger um den Bezug von utopischen Zielvorstellungen und deren Realisierung als um die Skizze einer in ihrer Sicht bemerkenswerten Reformpraxis aus libertärer Optik. Ihre Argumentation verdeckt das hier betrachtete Thema beinahe. Daß Utopie verzeitlicht und entradikalisiert werden muß, soll sie praxisleitend werden, ist GOLDMAN keine Überlegung wert. Die US-amerikanische Exponentin einer libertären Erziehung vergibt damit die Chance, der zentralen Frage anarchistischer Pädagogik nachzugehen. Hatten ROBIN, FAURE und WINTSCH diese wenigstens noch – zuweilen versteckt – erwähnt, verschanzt sich GOLDMAN hinter anregender, letztlich aber verflachender libertärer Propagandasemantik.

### 3. Die verlorene Utopie – die gerettete Utopie

Die Freiheit als Ziel aller Erziehung und die „Education intégrale“ als Methode sind die Merkmale der untersuchten libertär-pädagogischen Erziehungskonzepte in Cempuis, Rambouillet und Lausanne. Über diese Charakteristika hinaus sind weitere Gemeinsamkeiten der drei Schulen auszumachen. ROBIN, FAURE und WINTSCH zeichnen ein „Bild des Kindes“, das zweifelsohne vom damals üblichen absticht. Darauf ist mehrmals hingewiesen worden: Die libertär-sozialistischen Pädagogen betrachten das Kind als Geschöpf, das zwar selbständig handelt – oder dies zumindest allmählich lernt – jedoch der Unterstützung bedarf. Sie stimmen darin überein, die Ausbildung aller Kräfte im Kind bedinge eine ausgewogene körperliche, geistige und moralische Schu-

lung. Der junge Mensch ist jedoch nicht auf ein festgelegtes Ziel hin zu erziehen. Die für jedes Aufwachsen unabdingbare Offenheit würde sonst verlorengehen. ROBIN, FAURE und WINTSCH – wie GOLDMAN – sind der Ansicht, Schülerinnen und Schüler sollten „vorurteilsfrei“ aufwachsen. Damit ist die „Absenz von Vorurteilen“ gemeint, wie angemerkt wird. Das bedeutet den drei Schulgründern gleichviel wie eine Erziehung ohne theologische, nationalistische, rassistische oder militaristische Gehalte. Ihre *Erziehungs- und Bildungsziele* stimmen im wesentlichen überein und stehen ebenso von den damals gängigen ab wie deren anthropologische Perspektive: Während die herkömmliche Schule lediglich vorgebe, die Jugendlichen auf ihr künftiges „Leben“ vorzubereiten, betrachten es die anarchistischen Pädagogen als ihre ausgesprochene Aufgabe, dies auch wirklich zu tun, obschon sie nur erahnen können, wie die künftige Existenz der Kinder in einer gesellschaftspolitischen Utopie aussieht. Der öffentlichen Schule werfen sie vor, sie täusche ihre Schützlinge mit dem biedereren Argument, „jeder kann es schaffen, wenn er nur will“, über eine inexistente Chancengleichheit hinweg. Weiter lasse sie die Kinder absichtlich im Unwissen darüber, was „das Leben“ denn sei und unterdrücke in ihnen frühzeitig die ihnen eigenen Interessen und Motive. Dieses Verwirrspiel aufrecht zu erhalten, sei für die Lehrer eine keineswegs leichte Aufgabe. Im Vergleich zu den Unterrichtenden an der staatlichen Schule fällt den Libertären diese Arbeit trotz der auftauchenden Widersprüche leichter.

Die libertären Praktiker sind bestrebt, trotz der Aporien, die ihre Konstruktion generiert, sogar einen „Lernzielkatalog“ zu erarbeiten. Damit wird die utopische Vorstellung innerhalb der libertären Pädagogik nicht nur in zeitliche Reihung gebracht, also sequenziert, sondern ebenfalls inhaltlich segmentiert und letztlich in Stoffbereiche parzelliert, also auch „versachlicht“. Weil diese Spannung verborgen bleibt, tritt sie auf der Ziel-Mittel-Ebene des Unterrichts gelegentlich als sperriges Element auf. Das utopische Programm dagegen enthält die Maximalforderung an Erziehung und Bildung. Es ist keineswegs reduktionistisch zugeschnitten auf die pragmatischen Herausforderungen einer späteren Arbeiterexistenz der Heranwachsenden. Insofern sind ROBIN, FAURE und WINTSCH durchaus unbescheiden: Ihre Phantasie einer „neuen Welt“ entspricht dem Gedanken, in einer umgestalteten Gesellschaft müßten beinahe vollkommene Menschen leben. Ihr Bild eines kultivierten, sozialisierten und zur Veränderung der Gesellschaft fähigen Menschen ist dasjenige eines politisch, kulturell, ökonomisch und intellektuell *autarken Individuums*, das seinen Weg – welcher Klasse es auch immer angehört – unbesehen aller Hindernisse geht und seine Geschicke unbevormundet leitet. Umgesetzt in Unterricht muß die nun lädierte pädagogische Wunschvorstellung jedoch spätestens in der Differenz von Lektionszielen und eingesetzten Mitteln endgültig verloren gehen.

Entsprechende Ideen als Erziehungsziele formuliert auch die damalige pädagogische Reformbewegung. Trotz deren gegenteilig lautender Beteuerung darf „bürgerliche Pädagogik“ – in libertärer Optik – den autonomen Menschen allerdings gerade *nicht* „hervorbringen“, würde er doch den damaligen bürgerlichen Staat, der auf der Ausbeutung der Vielen durch die Wenigen beruhe, als Instrument der Repression schonungslos entlarven und bekämpfen, wie die Libertären feststellen. Aus dieser Kluft – die libertär-pädagogischen Praktiker

bemerken sie sehr genau – steigen die Inkonsequenzen des traditionellen und zeitgenössischen Erziehungsdenkens. Anhand des Beispiels eines bürgerlichen Landerziehungsheims in der Romandie (vgl. GRUNDER 1986 a, GRUNDER 1987) vermag WINTSCH den in seiner Sicht weit geöffneten Graben zwischen Zielen und Realität bürgerlicher Erziehung denn auch zu umschreiben.

In einer nach libertär-pädagogischen Grundsätzen arbeitenden Schule soll es Konkurrenz nicht geben. ROBINS, FAURES und WINTSCHS utopische Sicht einer kommenden Gesellschaft läßt die libertären Pädagogen bereits auf der Ziel-ebene „Solidarität“ proklamieren, woraus für das Unterrichtsgeschehen folgerichtig kooperative Arbeitsformen wie die Gruppenarbeit als wertvolle Methoden abzuleiten sind.

Das Ideal einer zukünftigen anarchistischen Gesellschaft prägt also die damaligen anarchistischen Schulversuche bis in die Details: Wenig Frontalunterricht, selbständiges Erarbeiten von Stoffen in altersgemischten Schülergruppen, Öffnen der Schule nach außen mittels Exkursionen, Wanderungen, Unterricht im Freien sowie Kurse der Eltern, nicht zuletzt auch der Verzicht auf die traditionelle Bewertung zeigen bis in die Wahl der Unterrichtsmittel hinein, wie ernsthaft versucht wird, die oben angesprochenen Absichten – um es mit einem modernen Begriff zu umschreiben – zu „operationalisieren“. Der flexible Tagesplan, der von außen eindringende, unvorhergesehene Ereignisse zu berücksichtigen vermag, unterstützt dieses Bemühen. Selbst das an den anarchistischen Versuchen von dem der traditionellen Schule so stark abgehobene Lehrer-Schüler-Verhältnis deutet darauf hin, daß die auf der Ebene der Ziele angeführten Formeln ernst genommen werden. Einschränkend ist allerdings sofort anzumerken, daß heute kaum mehr eruiert ist, *wie* die anarchistischen Lehrer tatsächlich mit ihren Schützlingen umgegangen sind.

CEMPUIS, LA RUCHE und die FERRER-SCHULEN in Spanien, der Schweiz und den USA leben die Praxis *aller* libertären Pädagogik: Sie schränken die ideale Komponente eines fernen Zielzustandes ein, indem sie die Utopie in zeitliche und inhaltliche Korsetts gezwängt für Erzieher erst praktikabel machen. Das von diesem Prozeß evozierte Paradox *dürfen* sie nicht berücksichtigen, weil sie auf die unmittelbare Zukunft zu erziehen und zu unterrichten haben. Die Utopie dennoch aufrecht zu erhalten, ist die problematische Hypothek einer nunmehr pragmatisch operierenden libertären Erziehung und Bildung.

Von libertär-sozialistischer Seite sind die drei Versuche ständiger Kritik ausgesetzt: Diese kommt dann zustande, wenn die verlorene Utopie weiterhin als Richtschnur pädagogischer Praxis gilt. Manche Anarchisten monieren die in ihrer Optik kompromittierenden Konzessionen an den verhaßten Staat, sehen aus dessen Auflagen gegenüber der Schule unentwirrbare Widersprüche entstehen und beklagen es, wenn die Schulleitungen ihren anarchistischen Hintergrund öffentlich nicht bloßlegen. Als „Konzessionen“ an den Staat sind der Unterricht in biblischer Geschichte (LA RUCHE), das Einwilligenmüssen in die schulbehördliche Kontrolle („ECOLE“), die militärischen Übungen (CEMPUIS), die gelegentliche Vorbereitung auf weiterführende Schulen („ECOLE“) oder die Abschlußzertifikate am Ende der Schulpflicht (CEMPUIS) einzustufen. Demgegenüber zeugen einige Fakten von der geradezu störrischen und hartnäckigen Eigensinnigkeit der anarchistischen Pädagogen, von ihrem festen Willen, die entlegenen Ziele nicht aufzugeben: Sie unterrichten koedukativ, als dies ver-

boten ist (ROBIN), weigern sich, Noten zu erteilen (WINTSCH), verbinden den Schulalltag mit dem Leben in einer libertären Kommune, wo die Jugendlichen bei der Nahrungsmittelbeschaffung mithelfen (FAURE) und versuchen fächerübergreifendes Lernen, als die Idee noch kaum die Lehrer beschäftigt (alle drei). Sie konkurrieren unmittelbar mit dem staatlichen Ausbildungssystem auf der Stufe der Lehre (ROBIN) oder lassen die Schüler in Gruppen arbeiten, als der Begriff der „Gruppenarbeit“ (Le travail par groupes; Le travail par équipes) noch kein pädagogisches Thema ist (WINTSCH). Sie lehren in hellen und luftigen Schulräumen (CEMPUIS), die sie „Museum“ oder „Laboratorium“ (Lausanne) nennen und schaffen Schulbänke und -pulte ab, als der „Schulbankstreit“ andernorts gerade aufflammt. Es ist ROBIN, FAURE und WINTSCH klar, daß sie gegen außen den Auflagen entsprechen – und sich damit der Kritik der „orthodoxen“ Anarchisten aussetzen, wollen sie ihre Schule überhaupt eröffnen. Alle drei sind in diesem Fall eher pragmatisch orientiert, ohne aber ihre utopische Absicht je zu verleugnen. Diese Fakten weisen sie als Bestandteile einer „libertären Reformpädagogik“ aus, die jener „Bewegung“, die im nachhinein „Reformpädagogik“ genannt worden ist, vorausgeht.

Eine „Rezeptionsgeschichte“ libertär-pädagogischer Versuche innerhalb der Pädagogik des 20. Jahrhunderts existiert noch nicht. Andernfalls wäre *ein* Rezeptionsdefizit schon längst erkannt worden: Gerade diejenige Bewegung, die sich am besten für die Diskussion der anarchistischen Reformpostulate hinsichtlich einer „neuen Schule“ geeignet hätte, die reformpädagogische, hat diese Chance nicht genutzt. Sie beachtet – wie das bereits angesprochene Lausanner Landerziehungsheim die „ECOLE FERRER“ – den libertären Ansatz als erziehungs- und schulerneuernde Kraft ebenso wenig wie seine problematische Seite. Dies wirft ein bezeichnendes Licht auf ihr politisches Selbstverständnis, besonders auf ihren politisch links stehenden Flügel, wenn anzunehmen ist, daß „nicht-bürgerliche“ Konzepte in ihr überhaupt keinen Platz finden.

Seitens der Libertären haben entsprechende Prozesse, anders variiert, gespielt: Ich unterstelle, ROBIN, FAURE und WINTSCH hätten die Unzulänglichkeiten und Ungereimtheiten ihrer Schulen beunruhigt – wenigstens was die Problematik von Theorie und Praxis betrifft. Abgesehen von der Kontroverse um das „ORPHELINAT“ um 1894 und derjenigen um die „ECOLE“ anlässlich der zahlreichen Lehrerwechsel (1913) tritt solches aber nicht an die Öffentlichkeit. So bieten ROBIN und FAURE jedenfalls gegen außen – das wohl unzutreffende – Bild der pädagogischen Praktiker, die theoretische Reflexion kaum kümmert. Demgegenüber wären die zahlreichen Aufsätze FAURES und die wenigen Artikel ROBINS zu pädagogischen Themen zu beachten.

Insgesamt tragen alle – ROBIN, FAURE, GOLDMAN und WINTSCH – neben dem Spanier FERRER und den Initianten der hier nicht diskutierten „SCUOLA MODERNA DI CLIVIO“ (1922) zur Konkretion libertär-pädagogischer Erziehungspraxis bei: Das utopische Bild einer künftigen freiheitlichen Gesellschaftsordnung, wie es die Anarchisten entwerfen, verlangt eine Erziehung auf diese Gesellschaft hin. Daraus resultieren für die Erzieher Schwierigkeiten, was die utopische Konzeption einer libertären Pädagogik anbelangt, die sie nicht gebührend berücksichtigen. Die Idee einer libertären Pädagogik, wie sie anhand von drei Beispielen skizziert worden ist, hätte die damalige Pädagogik herauszufordern gehabt, weil auch sie die Ziel-Mittel-Debatte führen mußte: Soll

libertäre Erziehung erfolgen können, muß die Utopie zeitlich und inhaltlich aufgegliedert werden. Als wahre Utopie erscheint jene, die ihren Zielzustand nicht mehr ernst nehmen darf. Damit verliert sie zweifelsohne an Dignität. Daß das Verhältnis von Zweck und Mittel in der libertär-sozialistischen Pädagogik trotzdem kongruenter ist als im Fall der „Reformpädagogen“, rührt daher, daß die Utopie als leitender Wunsch und die Praxis verunsichernde Idee bestehen bleibt.

Die libertären Pädagogen haben ohne es anzusprechen wohl bemerkt, in welcher heikler Lage sie sich befanden, als sie anarchistische Schulen gründeten. Das Dilemma einer Idee, die realpolitische Umsetzungsansprüche einer „traditionellen“ in eine „neue“ Gesellschaft weder vorschreiben will noch darf, beschert den libertären Pädagogen ein Problem, das nie völlig befriedigend zu bearbeiten ist. In der Debatte um die „kommende“, die „ideale“ Schule wie auch in der Diskussion um den Zustand nach einem Übergang in eine anarchistisch strukturierte Gesellschaft, herrscht die libertäre Scheu vor, „autoritär“ und programmatisch festzulegen, was zukünftig sein soll. Zwischen der anarchistischen Kritik an bestehenden sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnissen und der prophetisch ausgemalten anarchistischen Gesellschaft tun sich – was Anspruch, Intensität und realen Gehalt angeht – Gräben auf. Darum nochmals die Frage: Wie beteiligen sich in diesem Diskurs jene, die vornehmlich mit pädagogischen Fragen befaßt sind – mit solchen Problemen also, die beides, Ziel- und Methodenaspekt, eng miteinander liiert umschreiben?

Erstaunlicherweise schiebt, wer die Nagelprobe auf den Gehalt libertärer Ideen wagen müßte, die Lösung der Frage auf, ja setzt sie gleichsam aus. Das kann nur geschehen, weil pädagogische Prozesse auch in anarchistischer Sicht langfristige Prozesse sind, deren Endpunkt kaum vorausgesagt werden kann. Allerdings geraten die libertären Pädagogen, argumentieren sie „à la longue“, in einen neu-alten Widerspruch: *Da* nämlich, wo sie von pädagogischem Handeln, wie ihre bürgerlichen Kontrahenten, Zielorientierung und Prozeßhaftigkeit verlangen, ein simples Zweck-Mittel-Schema aber ablehnen und so einem problematischen pädagogischen Erfolgsansatz huldigen. Dazu treten andere „Antinomien anarchistischen Denkens“, die dann entstehen, wenn anstelle organisierter Aktion „Spontaneität“ gesetzt wird, wie es die Reformpädagogen auch tun. Schule, wie die libertären Pädagogen sie begreifen, scheint die Frage zu entschärfen, unter welchen Mitteln sich soziale Einheit aus der voluntaristischen und individualistischen Vielfalt (MAYER 1936, S. 826) realisiert. Sie macht die spontane Handlung als didaktisches Prinzip fest. Und sie konkretisiert einen Weg zum Ziel, der in ihrer, der geschützten Welt fern vom Ernstfall, mit Heranwachsenden erprobt werden kann. Was politisch also lediglich als ersehnter Traum gelten mag, die spontane Umgestaltung der Gesellschaft, gerinnt in libertärer Pädagogik zu einem methodischen Grundsatz, der zwanzig Jahre nach ROBIN auch die Basis einer bürgerlich-pädagogischen Reformbewegung abgeben sollte. Das vorgetragene Argument gilt jedoch nur, geht man davon aus, Schule werde seitens der libertären Pädagogen nicht vollständig abgelehnt, was in stringenter Anwendung anarchistischer Prämissen der Fall sein müßte. Hinter die Einsicht, die heranwachsende Generation sei in die kulturellen Werte der jeweiligen Gesellschaft einzufügen, sind selbst

entschiedene Anarchisten nicht zurückgegangen. Was sie aber zu erreichen suchen, ist das Idealbild einer Schule, die keinen Zwang ausübt und zugleich Lernen ermöglicht.

Allerdings sind in dieser Beziehung unter den libertären Pädagogen trotz gemeinsamer methodischer Annahmen grundlegende Differenzen auszumachen. Die Antinomie von „Sein und Sollen“ (ebd., S. 827) wird von den pädagogischen Anarchisten in eine fernere Zukunft verlegt, was unmittelbares Handeln in libertärer Absicht ermöglicht, da erst dergestalt der Grundwiderspruch von Organisation und freier Assoziation abgeschwächt, ja für die nähere Zukunft aufgelöst ist. Pädagogisches Handeln, definitionsgemäß final, und deshalb in libertärer Optik grundsätzlich unmöglich, heißt demnach soviel wie: Zielaufschub generiert pädagogische Arbeit; der Verzicht auf die Charakterisierung des utopischen Zustandes erlaubt die wahre Utopie. Diese Aussage kommt einer „systematischen Provokation“ gegenüber der Pädagogik als Wissenschaft gleich. Mit ihr stellen die Libertären das Verhältnis von Ziel und Mitteln kategorisch zur Debatte. Nicht nur die Reformpädagogen haben die eindruckliche anarchistische Lektion zu lernen verpaßt. Auch der pädagogische „mainstream“ der folgenden Jahrzehnte sollte die libertären Außenseiter ausgrenzen, falls sie als Gegner überhaupt zur Kenntnis genommen werden. Dies, obwohl dort der zentrale Konflikt um Erziehungsziele und unmittelbaren pädagogischen Handlungsbedarf exemplarisch exponiert wird. Mitsamt den ihn begleitenden Widersprüchen tritt er offen zutage. Die „systematische Provokation“ der Pädagogik durch damals peripher stehende Randfiguren ist also in diesem Fach trotz der leidlich dokumentierten historischen Positionen ohne sichtbares Ergebnis geblieben. Welchen Einfluß auf die Pädagogik in Frankreich, Deutschland und der Schweiz die beunruhigende Radikalität des libertär-pädagogischen Ansatzes gezeitigt hat, ist im übrigen erst mangelhaft erforscht.

Pädagogische Anarchisten müssen einen „ethischen Dualismus“ wahrnehmen, wollen sie Schule verändern. Wie die vorangehenden Abschnitte gezeigt haben, versuchen sie ihn zu überwinden, ohne die Lösung – wie MARX – an einen bestimmten, klassenkämpferisch zu definierenden Hoffnungsträger zu knüpfen. Zugleich inszenieren sie ihn als eine soziale (und pädagogische) Bewegung. Als Zweifrontenkämpfer zum einen gegen die bürgerliche Schule, zum anderen gegen das marxistische Denken, treten die libertären Pädagogen als Promotoren der Forderungen der französischen Revolution auf, die sie als eine „allgemein menschliche“ (ebd., S. 829) begreifen, sie sind also letztlich einem kulturpolitischen Programm des Liberalismus verpflichtet. Die libertären Erzieher stützen sich dann etwa auf GODWINs liberalen Individualismus, den dieser bis zur anarchistischen Konzeption weiterentwickelt hatte. Was GODWIN zufolge die bürgerliche Revolution sprengt, ist, bezogen hier nur auf die pädagogische Sicht, die von den oben angesprochenen Persönlichkeiten übernommene Annahme, im Unterricht werde sich der spontane Lernwille durchsetzen und „the mind will be suffered to expand itsself in proportion as occasion and impression shall excite it“ (GODWIN 1798, zit. von MAYER 1936, S. 831). Wie bei BABEUF, PROUDHON, BAKUNIN und KROPOTKIN lernen die pädagogischen Libertären bei GODWIN, daß die pädagogische Transformation des Gegensatzes von Autorität und Freiheit eine individualistische Seite hat: jene

der Pole Egalität und Inegalität. Auf eine kollektivistische Form der anarchistischen Gesellschaft hinarbeitend, landet die zugrundeliegende libertäre Richtung beim Syndikalismus, was die Möglichkeit der Existenz der gewerkschaftlichen Lausanner *ECOLE FERRER* erklärt (GRUNDER 1986). Aus der anderen anarchistischen Strömung, die vom Individuum allein ausgeht (STIRNER), lernen die libertären Pädagogen, daß jegliche Bindung konsequent abgelehnt werden kann. Sie versuchen nun, „l'esprit révolte“ (GRAVE), STIRNERS „Empörung“, mit den Forderungen einer Vorbereitung der Heranwachsenden auf eine nachrevolutionäre Gesellschaft zu verbinden. Nicht wie anderen Anarchisten fehlt ihnen eine „Taktik“, eine Methode des Umsturzes, welche das unmittelbare Ziel ins Auge zu fassen vermöchte. Weil sie ein pädagogisches Ziel haben, vermögen sie pädagogische Methoden zu ersinnen, wovon sie annehmen, sie seien zieladäquat. Demgegenüber muß ein Anarchismus, der außer derjenigen eines ethischen Dualismus' keine Antwort zur Umgestaltung der Gesellschaft bereithält, im Putschismus enden.

Die libertären Pädagogen haben sich nicht zwischen kollektivistischem und individualistischem Anarchismus entschieden. Das war, was die pädagogische Arbeit anbelangt, auch unnötig. Im Gegenteil: Beide Spielarten des Anarchismus, wie sie sich nach BAKUNIN bei JEAN GRAVE oder den Nachfolgern STIRNERS zeigen, vereinen die libertären Pädagogen so, daß daraus ein Schul- und Unterrichtskonzept resultiert, das zwar die Dilemmata der anarchistischen Idee nicht zu überdecken, aber doch zugunsten einer handhabbaren alltäglichen Praxis hinauszuschieben, also zeitlich zu relativieren, vermag.

### Literatur

- BAKUNIN, M.: Prinzipien und Organisation einer internationalen revolutionär-sozialistischen Geheimgesellschaft. In: STUKE, H. (Hrsg.): Staatlichkeit und Anarchie und andere Schriften. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1972; (zit. als BAKUNIN 1866).
- BAUER, B.: Die libertäre Erziehung in Spanien seit 1870 unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses M. Bakunins und P. Robins. Diss. phil., Universität Gießen 1987.
- BORGES, H.: William Godwin über Erziehung. In: KLEMM, U. (Hrsg.): Anarchismus & Bildung, Heft 4. Ulm 1990, S. 109–124.
- FAURE, S.: La douleur universelle. Paris 1895.
- FAURE, S.: La Ruhe. Paris 1911.
- FAURE, S.: L'individualisme et la réforme de l'enseignement. Paris 1911 (a).
- FAURE, S.: Bulletin de la Ruhe, 10. 3. 1914–25. 7. 1914, Rambouillet (zit. als FAURE 1914).
- FAURE, S.: Propos d'Éducateur. Paris 1915.
- FAURE, S.: Mon communisme. Paris 1921.
- FAURE, S.: Les anarchistes. Paris o. J. (nach 1924).
- FAURE, S.: Encyclopédie anarchiste. (Paris 1916–1935).
- FERRER, F.: L'École Moderne. Paris 1911.
- FERRIÈRE, A.: Tatschule. Paris 1922, dt.: Weimar 1928.
- GIROUD, G.: Cempuis. Paris 1900.
- GIROUD, G.: Paul Robin. Paris o. J.
- GODWIN, W.: The Enquirer. Reflections on Education, Manners and Literature. In: ders.: A Series of Essays. London 1797.

- GODWIN, W.: Enquiry concerning political Justice and its Influence on Morals and Happiness. Hrsg. von KRAMNICK, I., Harmondsworth 1985 (der dritten Auflage von 1798 folgend).
- GOLDMAN, E.: Mother Earth. Monthly Magazine Devoted to Social Science and Literature. New York, März 1906–August 1916.
- GOLDMAN, E.: The Child and its Enemies. In: Mother Earth. New York 1906, S. 7–14.
- GOLDMAN, E.: La Ruche. In: Mother Earth. New York 1907, S. 388–394.
- GOLDMAN, E.: Anarchism and Other Essays. Dover 1969.
- GRUNDER, H. U.: Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung. Grafenau 1986, 2. Auflage: Bern 1992 (im Druck).
- GRUNDER, H. U.: Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer „Geschichte der Pädagogik in der französischsprachigen Schweiz“ im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1986 (a).
- GRUNDER, H. U.: Lehrerfortbildung: (K)eine Notwendigkeit vor hundert Jahren. Die Fêtes Pédagogiques in Cempuis. In: FISCHER, R. G. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik. Frankfurt a. M. 1986, S. 29–46 (b).
- GRUNDER, H. U.: Das schweizerische Landerziehungsheim. Bern, Paris, Frankfurt a. M., New York 1987.
- GRUNDER, H. U.: Wir fordern alles. Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert. Grafenau 1988.
- HUMBERT, J.: Une grande figure: Paul Robin. o. O. 1967.
- KLEMM, U.: Die moderne Schule: F. Ferrer (Teile I, II, III). In: direkte Aktion, Nr. 33/34/35, o. O. 1982.
- MAYER, H.: Autorität und Familie in der Theorie des Anarchismus. In: HORKHEIMER, M. (Hrsg.): Schriften des Instituts für Sozialforschung, Band 5. Paris 1936, S. 824–849.
- PUCCHINI, M.: L'Università popolare e la Scuola Moderna in Italia. Firenze 1968/1969.
- ROBIN, P.: De l'enseignement intégral. In: La Philosophie positive. Sept./Okt. 1869.
- ROBIN, P.: Kann man ein Programm der éducation intégrale aufstellen? In: L'éducation libertaire. Paris o. J., o. S.
- SCUOLA MODERNA DI CLIVIO: Rivista mensile. Varese 1922.
- SOLA, P.: Las escuelas racionalistas en Cataluna 1909–1939. Barcelona 1976.
- TOMASI, T.: Ideologie libertarie e formazione umana. Firenze 1973.
- WINTSCH, J.: L'Ecole Ferrer. Genève 1919.
- WINTSCH, J.: L'Ecole Espagnole. Lausanne 1937.
- WINTSCH, J.: Artikel in „Le Réveil anarchiste-socialiste“. Genève 1909 ff., (zit. als LE REVEIL 1909 ff.).

## *Abstract*

Due to a deficit in dealing with libertarian pedagogics, an analysis of this ambivalent and radical pedagogical approach, which is well worthy of discussion, has as yet not been carried out in the field of general pedagogics. Based on four examples – PAUL ROBIN in Campuis, SÉBASTIEN FAURE in Paris, JEAN WINTSCH in Lausanne, and EMMA GOLDMAN in the United States, including the respective institutions – the author points to the difficulties libertarian educators had in dealing with the paradoxies of anarchist programmatic. He focuses on the didactic-methodic consequences of a target state that is being defined as “aimless”, i. e., on the debate concerning the libertarian pedagogical utopia as well as on the question in how far a belated analysis could help solve the basic

dilemma of libertarian pedagogics. Finally, the author suggests that the importance of utopian thinking with regard to education against the background of the radical libertarian conception and the resulting contradictions should be considered a stimulating motif in the pedagogical discussion.

*Anschrift des Autors:*

PD Dr. phil. Hans-Ulrich Grunder, Pädagogisches Institut der Universität Bern,  
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern