

Grunder, Hans-Ulrich

## Zwischen Ideal und Wirklichkeit. Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der anarchistischen Erziehung

*Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 2, S. 9-12*



Quellenangabe/ Reference:

Grunder, Hans-Ulrich: Zwischen Ideal und Wirklichkeit. Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der anarchistischen Erziehung - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 2, S. 9-12 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-235955 - DOI: 10.25656/01:23595

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-235955>

<https://doi.org/10.25656/01:23595>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### 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

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr.2/1987

10. Jahrgang

Libertäre

Pädagogik



**ZEP****Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik**

In diesem Heft:

**Ulrich Klemm**

„... das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein – die Freiheit“. Versuch einer Ortsbestimmung anarchistischer Pädagogik 2

**Ulrich Klemm**

Antipädagogik. Stichworte einer Menschenrechtsbewegung 5

**Hans-Ulrich Grunder**

Zwischen Ideal und Wirklichkeit: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der anarchistischen Erziehung 9

**Heribert Baumann**

Wider die Staatspädagogik. Die Escuela moderna 13

**Stefan Blankertz**

Dewey und der liberale Korporatismus 16

**Günter Saathoff**

Verunsicherungen. Zur Wiederaneignung des pädagogischen Anarchismus 19

**Gerhard Kern**

Anarchie und Antipädagogik oder: Alternativen in der Arbeit mit geistig Behinderten. Erfahrungen einer libertären Lebensgemeinschaft 23

**Gerhard Kern**

Erziehung, der Sündenfall 24

**Michael Winkler**

„Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik?“ Über Ekkehard von Braunmühls neues Buch 26

**Portrait**

Forum Anarchismus und Bildung 29

**Gabi Strobel-Eisele**

Anarchie -oder die Entstehung von Ordnung durch Unordnung. Ein fiktives Streitgespräch 29

**Rezensionen**

31

**Informationen**

32

**Editorial**

Liebe Leserinnen und Leser,

ganz im Sinne von I. Kant, der Anarchie als Zustand von Gesetz und Ordnung ohne Gewalt beschrieb, zeigt sich die anarchistische Philosophie und Bewegung als eine politische Praxis und Theorie, der es in erster Linie um den Abbau von Gewalt, Herrschaft und Hierarchien in allen individuellen und gesellschaftlichen Lebensbereichen geht.

Anarchismus als libertärer (d.h. freiheitlicher und antiautoritärer) Sozialismus und Bestandteil der sozialen Reform und Revolutionsbewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts, prägte in den letzten 100 Jahren eine eigene politische Kultur, bei der die Frage nach Bildung und Erziehung stets eine wichtige Rolle spielte. Dieser Aspekt des Anarchismus wurde nach 1945 in der Bundesrepublik sowohl bei seiner erfolgten Rezeption als auch in der neu entstandenen Bewegung vernachlässigt bzw. kaum thematisiert. In diesem Sinne ist es im bundesrepublikanischen Publikationswesen das erste Mal, daß sich eine Ausgabe einer pädagogischen Fachzeitschrift schwerpunktmäßig mit dem Thema **anarchistische Pädagogik, libertäre Pädagogik und (Anti)Pädagogik** auseinandersetzt und versucht, damit Impulse für eine weitere Beschäftigung in die pädagogische Diskussion hineinzutragen.

Als verantwortlicher (Gast)Redakteur dieser ZEP-Nummer freue ich mich, Beiträge von Autoren vorstellen zu dürfen, die derzeit zu den wenigen Wissenschaftlern und Praktikern zählen, die sich mit dem Feld des pädagogischen Anarchismus befassen und hierzu in kompetenter Weise ihre Ergebnisse vorlegen.

Betrachtet man die Vielfalt, Tradition und Materiallage zum pädagogischen Anarchismus, dann wird ersichtlich, daß die Rekonstruktion erst am Anfang steht. Das vorliegende Heft will in diesem Arbeitszusammenhang sowohl über Stand und Ergebnisse erfolgter Studien berichten, als auch Anregungen für eine folgende Auseinandersetzung geben. Es bleibt zu hoffen, daß dies im Ansatz gelungen ist. "Viva Anarchia!"

Juli 1987

Ulrich Klemm

Hans-Ulrich Grunder:

## Zwischen Ideal und Wirklichkeit

### Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der anarchistischen Erziehung.

Anarchistische Erzieher hatten es nicht schwer, den bürgerlichen Pädagogen Widersprüche in deren Argumentation nachzuweisen. Wenn libertäre Sozialisten sich gegen die traditionelle Erziehung und die althergebrachte Schule einerseits, um die Jahrhundertwende aber auch gegen die reformpädagogisch ausgerichteten Versuchsschulen stark machten, dann geschah dies meist auf der Folie eines anders interpretierten Verhältnisses von Theorie und Praxis. Obschon auch sie nicht zwischen 'Zielen' – verstanden als zu erreichende Zustände – und 'Idealen' – die das, was erreicht worden ist, deuten – unterscheiden, setzten sich die Libertären für eine möglichst weitgehende Übereinstimmung von theoretischem Wissen, gedanklicher Durchdringung und praktischem Können, alltäglicher Lebensbewältigung bei den ihnen anvertrauten Kindern ein. Beide Gruppen benötigten dabei Formeln, um sich verständlich zu machen, was aber dann verwirklicht wurde, ist weniger die Ableitung aus den Zielen, denn Ideale, denen sich die Realität nähern sollte. Daß gerade dies anarchistischen Erziehern wie Robin, Ferrer, Faure, Wintsch und Molinari besser gelungen ist als den bürgerlichen Pädagogen, scheint mir eindeutig zu sein.

Die Freiheit als Ziel und als Mittel aller Erziehung sowie die „Education integrale“, auf die weiter unten eingegangen werden soll als Absicht und Methode, sind die beiden Hauptpfeiler der pädagogisch-libertären Erziehungskonzepte, welche zwischen 1880 und 1925 praktisch erprobt wurden. Über diese grundlegende Übereinstimmung lasen sich in Cempuis, Barcelona, Rambouillet, Lausanne und Milano, wo die anarchistischen Versuche stattfanden, weitere Gemeinsamkeiten beschreiben: Paul Robin, Francisco Ferrer, Sebastian Faure, Jean Wintsch und Luigi Molinari postulierten ein 'Bild des Kindes', das sich stark von dem damals gezeichneten – auch von demjenigen der reformpädagogischen Neuerer – abzeichnet. Darauf weisen sie immer wieder hin: Sie betrachten das Kind als Geschöpf, das zwar selbständig handelt, aktiv und initiativ ist, selbständig und selbsttätig seinem Willen folgt – oder dies zumindest allmählich lernen kann –, hingegen immer der Unterstützung durch den Erzieher bedarf. Weiter sind sie sich einig, daß die Ausbildung aller Kräfte im Kind eine ausgewogene körperliche, geistige und moralische Schulung voraussetzt. Allerdings ist der junge Mensch nie auf ein bestimmtes Ziel hin zu erziehen, weil sonst die für die Erziehung notwendige Offenheit verloren gehen würde. Gemeinsam ist den oben Erwähnten auch die Überzeugung, der Schüler solle *vorurteilsfrei*

*aufwachsen. Der Begriff meint, die Erziehung habe vor allem -und zeitbedingte- ohne theologische, militärische, nationalistische und rassistische Inhalte, also frei von Vorurteilen zu erfolgen.*

*Die Erziehungs- und Bildungsziele Robins, Ferrers, Faures, Wintschs und Molinaris stimmen im wesentlichen überein und heben sich ebenso von dem damals gängigen ab wie die eben erwähnte anthropologische Grundhaltung: Die traditionelle Schule -so die Kritik der Anarchisten während der Zeitspanne dieser fünfundsiebziger Jahre- gebe lediglich vor, auf ein 'späteres Leben' vorzubereiten. Sie selber dagegen betrachteten es als eine ihrer Pflichten, dies auch wirklich zu tun. Im Unterschied zu den an den Staatsschulen wirkenden Lehrern, den Erziehern in den Heimen und sogar den 'Reformpädagogen' fällt ihnen eine solche Aufgabe auch wesentlich leichter, da sie wissen, welches Leben ihre Schüler voraussichtlich führen werden -dasjenige eines Arbeiters. Der öffentlichen Schule werfen sie vor, sie täusche Kinder und Eltern mit dem Argument, daß 'jeder könne, wenn er nur wolle', über eine nicht vorhandene Chancengleichheit hinweg. Weiter halte sie -und dies sei ebenso schlimm- die Kinder absichtlich im Unwissen darüber, was 'das Leben' wirklich sei und unterdrücke in ihnen schon früh die ihnen eigenen Motive, Aktivität und ihr Interesse. Wenn die libertären Praktiker selber dann einen Lernzielkatalog vorstellen, was ihnen*

*leicht möglich scheint, dann erweist sich dieser letztlich als Maximalforderung an eine Erziehung und Bildung überhaupt und keineswegs reduktionistisch gestutzt auf eine spätere Arbeiterexistenz ihrer Schützlinge. Insofern sind die fünf Genannten keineswegs bescheiden, da ihre Vorstellung von einer 'neuen Welt' ja parallel geht mit dem Gedanken, daß in einer umgestalteten Gesellschaft auch ein 'neuer Mensch' leben müsse. Ihnen schwebt ein politisch, kulturell, ökonomisch und intellektuell autarkes Individuum vor, ein kultivierter, lebensstüchtiger, gesellschaftsfähiger und zur Veränderung der Gesellschaft befähigter Mensch, der seinen Weg -welcher Klasse er auch immer angehören möge- unbezogen aller Hindernisse gehen würde und seine Geschicke unbeeinträchtigt selber leitet.*

*Sind die von den damaligen reformpädagogisch beeinflussten bürgerlichen Erziehern geäußerten ähnlichen Ideen nur Lippenbekenntnisse? Darf trotz gegenteiliger lautender Aussage bürgerliche Pädagogik den 'autonomen Menschen' überhaupt hervorbringen? Würde damit nicht gerade der auf der Ausbeutung der Vielen durch die Wenigen beruhende damalige bürgerliche Staat als Unterdrückungsinstrument bekämpft und entlarvt?*

*Aus solchen Fragen – die libertären Pädagogen sehen es deutlich – ergeben sich die Inkonsequenzen des Erziehungsdenkens dieser Zeit, die selbst bedeutende Anhänger der Reformpädagogik wie Ferrer (oder später Petersen) – vgl. dazu Ferrer 1921; Grunder 1986 – nicht sehen oder nicht sehen wollen. Am Beispiel der bürgerlichen Landerziehungsheime in der Romandie vermag Wintsch gerade diese Fragen aufzuwerfen (vgl. Grunder 1987). Ein weiterer Aspekt, der nach der Lektüre der anarchistischen Pädagogen aufzugreifen ist: Entgegen der von Wettbewerbsdenken und Konkurrenzdruck strotzenden Realität verfiert die damalige Schule das Prinzip der gegenseitigen Hilfe – wenigstens auf der Zielebene. Im Bereich des Unterrichts fehlen jedoch kooperative Arbeitsformen wie Gruppen- oder Partnerar-*

beit sowie fächerübergreifende Unterrichtskonzepte wie Projektunterricht fast vollständig. Vor allem während der Examinenszeit und bei Prüfungsfragen herrscht an der staatlichen Schule ein uneingeschränkter Kampf aller gegen alle um Wohlwollen und Gunst des Lehrers. Die Ziele der pädagogischen Institution, umschrieben mit den Begriffen Mündigkeit und Emanzipation, werden durch die alltägliche schulische Realität desavouiert. Daß die anarchistischen Schulen für 'das Leben' untaugliche Menschen ausbildeten, ist der Vorwurf von der anderen Seite: Die Schüler etwa der „Ecole Ferrer“ seien der Konkurrenz ihrer gewiesenen Kollegen aus den staatlichen Institutionen nicht gewachsen, sie seien wirtschaftlichen Belangen gegenüber blauäugig und wüßten sich nicht zu wehren, argumentieren die Gegner. Daß dieser Vorwurf die Ziele der staatlichen Schule bloßstellt, und als gegenüber der Realität irrelevant denunziert, fällt den Wortführern der Kritik nicht auf.

In einer nach libertär-pädagogischen Grundsätzen aufgebauten Schule soll es Konkurrenz gar nicht geben, da Robins, Faures, Ferrers, Wintschs und Molinaris Sicht einer neuen Gesellschaft 'Solidarität' als oberstes Erziehungsziel postulieren läßt. Im Bereich des Unterrichts ergeben sich folgerichtig kooperative Arbeitsformen und gemeinsames Handeln. Das Ideal einer zukünftigen anarchistischen Gesellschaft prägt die anarchistische Schule von damals von den Zielen bis in die Lektionsgestaltung hinein. Trotz etlicher Ungereimtheiten wirkt deshalb libertäre Pädagogik, wie sie die fünf Erzieher in ihren Praxisberichten schildern, konsequenter aus den Zielen einer kommenden anarchistischen Gesellschaft abgeleitet und ehrlicher in Absicht und Vorgehen als die traditionelle, die sich in Grundwidersprüche verstrickt. Offensichtlich ist dies auch auf der Ebene der Inhalte der Fall: Die drei nur unwesentlich verschiedenen Stoffpläne des „Orphelinats“ in Cempuis, von „La Ruhe“, der „Escuela Moderna“ in Spanien und der „Ecole Ferre“ in Lausanne lassen – nebst einigen Konzessionen in Mathematik und Muttersprache – nur Inhalte zu, anhand derer die gesteckten Ziele auch zu erreichen sind. In den Fächergruppen Naturlehre/Geographie sowie Geschicht/Kunst wäre dies zu zeigen (vgl. Robin 1902; Ferrer 1911; Faure 1911; Wintsch 1919). Als erläuterndes Beispiel sei im folgenden Paul Robins (1837–1912) Waisenhaus in Cempuis (von 1880–1894) näher betrachtet, das als wichtigstes Werk des Franzosen betrachtet werden kann.

## Das erzieherische Konzept in Cempuis

Robin vertritt in Theorie und Praxis eine konsequente **Koedukation**. Ob schon im Jahr 1880 kein Gesetz in Frankreich koedukativen Unterricht erlaubt, nimmt Robin Knaben und Mädchen in sein Waisenhaus auf (so werden später auch die anderen libertären Pädagogen verfahren). Derselbe F. Buis-



son, der den Exilanten 1879 als Schulinспекtor nach Blois zurückgeholt hatte, toleriert den Versuch in Cempuis. Der Gedanke gleichen Unterrichts und gleicher Erziehung für Knaben und Mädchen muß in Frankreich auf Widerstand gestoßen sein. Weshalb würde ihn sonst Giroud an den Beginn der Beschreibung des erzieherischen Alltags in Cempuis stellen -möglicherweise in der Absicht, die gängige Praxis der getrenntgeschlechtlichen Erziehung zu kritisieren? Nebenbei betont Giroud, der vor Robins Direktoriumszeit schon Weise in Cempuis war (und später seine Dissertation über das „Orphelinat“ verfaßte), die zentrale Stellung der Koedukation in Cempuis: „Es gibt einen Punkt, auf den wir sofort eingehen werden, (...) weil er als die Charakteristik Cempuis' eingeschätzt worden ist und weil er als fremdartig, um nicht zu sa-

gen verhaßt, erschienen ist. Das ist nur eine wenig wichtige Seite der Education intégrale, aber sie kann nicht vom Ganzen getrennt werden: Wir wollen von der Koedukation der Geschlechter sprechen“ (Giroud 1900, 17). Auf den folgenden zwanzig Seiten begründet Giroud die Koedukation im Unterricht.

Im Zentrum der Erziehung in Cempuis steht aber die **Education intégrale**: „Das Wort 'intégrale' bezogen auf die Erziehung vereinigt die Begriffe körperlich, intellektuell und moralisch und bezeichnet darüberhinaus kontinuierliche Zusammenhänge zwischen diesen drei Bereichen“ (Robin o.J.). Education intégrale meint demnach mehr als die bloße Akkumulation von

Wissen in verschiedenen Bereichen. Der Begriff beschreibt in Robins Vorstellung die harmonische Entwicklung aller Sparten des menschlichen Seins im Kind -nämlich der Gesundheit, der Lebenskraft, der Schönheit, der Intelligenz und der Güte, wie Robin schreibt. Diese Art von Erziehung beruht für ihn ausschließlich auf experimentellen, wissenschaftlichen, rationalen Methoden und verschließt sich jeder Art metaphysischer Konzepte, die rein auf Einbildung oder Gefühl gründen. Ferrer wird seine eigene Idee von Erziehung knapp zwanzig Jahre später in Anlehnung an Robin „rationelle Erziehung“ nennen (Ferrer 1911). Erziehung ist für den Leiter von Cempuis eine „erleuchtete Kunst mittels einer konkreten Wissenschaft, die einem gesetzten Objekt das Wissen aller abstrakten Wissenschaften und v.a. der Biologie und der Soziolo-

gie vermittelt“ (Robin o.J.). Sébastien Faure in 'La Ruche' (1904–1917) und Jean Wintch in der „Ecole Ferrer“ in Lausanne (1910–1919) werden ähnlich argumentieren (vgl. hierzu Grunder 1986a). Die *körperliche Erziehung* in Cempuis geht davon aus, daß die Gesundheit die Grundlage für das geistige Wohlergehen darstellt. Hygiene, Sauberkeit und Ordnung im persönlichen Bereich sind denn auch die Ausgangspunkte neben viel frischer Luft, Baden und Schwimmen (Cempuis verfügt 1881 schon über ein eigenes Schwimmbassin, das die Waisen selber ausgehoben haben), leichter Kleidung, einfacher Ernährung, viel Bewegung in der freien Natur, regulären Turnunterricht, Schlittschuhlaufen und Fahrradfahren, Exerzieren mit dem Gewehr (für Knaben ab 10 Jahren), Reiten, Wandern, Exkursionen, Aufenthalt an der Küste der Normandie und anthropometrischen Messungen. Letztere spielen eine wichtige Rolle, geht es doch darum, Größe, Gewicht, Fähigkeit der Sinne und körperliche Leistungen der Waisen mit dem Ziel, die Entwicklung quantitativ beobachten zu können, aufzuzeichnen. Solche Messungen benötigen laut Robin speziell ausgerüstete Laboratorien und sind für ihn der „erste Führer einer wirklich wissenschaftlichen Pädagogik“ (Robin o.J.). Zum Fahrradfahren merkt Giroud maßlos an: „Die Kinder von Cempuis

sind sicher unter den ersten, die das Fahrrad brauchten. Die Mädchen, welche ebensogut wie die Knaben damit umgingen, haben dazu beigetragen, diese Übung unter den Damen zu verbreiten“ (Giroud 1900, 65).

Sinnesübungen, Schätzen und Messen sowie Werkstattarbeit verbinden körperliche und *intellektuelle Erziehung*. Ziel letzterer ist es, ein Set von Kenntnissen und Fähigkeiten zu vermitteln,

und zwar als Gleichgewicht aller Bereiche die Kinder stenographieren, der staatliche Lehrplan der Geschichte wird um sozialgeschichtliche Elemente wesentlich ergänzt; Sprachen werden möglichst lebensnah vermittelt. Theater spielen, Musikunterricht, Instrumentalunterricht, Zeichnen, Tanz, Eurhythmie und Chorsingen vervollständigen die intellektuelle Bildung. Vor allem in naturkundlichen Fächern werden Lichtprojektionen zur medialen Unterstüt-



LE LOCAL DE L'ECOLE FERRER

„Ist nun die Idee und der Trieb der neuen Zeit die *Willensfreiheit*, so muß der Pädagogik als Anfang und Ziel die Ausbildung der *freien Persönlichkeit* vorschweben. Humanisten wie Realisten beschränken sich noch aufs Wissen, und wenn's hoch kommt, so sorgen sie für das freie Denken und machen uns durch theoretische Befreiung zu *freien Denkern*. Durch das Wissen werden wir indes nur *innerlich frei* (eine Freiheit übrigens, die nie wieder aufgegeben werden soll), äußerlich können wir bei aller Gewissens- und Denkfreiheit Sklaven und in Untertänigkeit bleiben. Und doch ist gerade jene für das Wissen *äußere Freiheit* für den Willen die innere und wahre, die sittliche Freiheit.

In dieser darum universellen Bildung, weil in ihr der Niedrigste mit dem Höchsten zusammen trifft, begegnen wir erst der wahren Gleichheit Aller, der *Gleichheit freier Personen*: nur die Freiheit ist Gleichheit.“

**Max Stirner:** Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Humanismus und Realismus. 1842. Münster 1976.

che ohne Ausnahme. „Fähigkeiten der Assimilation und künstlerischer Art, Beobachtungsgabe, Urteil, Gedächtnis, Phantasie, Gefühl für das Schöne. (...) Eine Gesamtheit, verkettet, synthetisch, sich gleichzeitig vertiefend in allen Bereichen des Wissens und das vom jüngsten Alter an und an den ersten Elementen. (...) In allen großen Wissensgebieten ist auszugehen von einfachen, ursprünglichen, fundamentalen, leicht beobachtbaren und einsichtigen Wahrheiten“ (Manifest 1893). Die Bildung des Wissens soll zudem in konzentrischen Kreisen erfolgen. Einige Beispiele seien zur Erklärung angeführt:

Cempuis verfügt über eine Physik- und Chemiesammlung; in der meteorologischen Station beobachten die Schüler das Wetter; Biologie, Geographie und Geologie werden nach Möglichkeit in der freien Natur betrieben. Das Lernen der Grammatik soll auf spielerische Weise erfolgen, eine synthetische Leselernmethode ergänzt die Buchstabierübungen. Schon in der Unterstufe lernen

zung der Lernstoffe gezeigt. Hingegen lehnt Robin Bücher („...fast alle schlecht gemacht und angefüllt mit Metaphysik“; Giroud 1900, 168), ausgenommen die wissenschaftlichen, ab. Darüberhinaus sollen ja die „theoretischen Studien in den Büchern nicht vor der Erregung durch die realistische Praxis kommen“ (Giroud, ebd.). Hier zeichnet sich ein deutlicher Bezug zu Célestin Freinet ab, der später mit ähnlichen Argumenten gegen den Gebrauch von Büchern vorgehen wird.

*Moral* stellt bei Robin die Resultante einer guten körperlichen und intellektuellen Erziehung dar. Moralische Unterweisung geschieht darum v.a. direkt im 'normalen Existieren in normaler Umgebung'. Daneben müsse man – so Robin – falsche und demoralisierende Ideen vertreiben, ebenso wie Vorurteile abbauen und Neid unterdrücken. Das hieße letztlich also, Schritt für Schritt, Freiheit und Verantwortung vergrößern, um zu einer 'Regierung des Glücks' zu gelangen. Gerade Koedukation verleiht diesen Forderungen die

nötige Praxisrelevanz, indem sie brüderliches, ja familiäres Umgehen der Kinder untereinander fördert.

Insbesondere die Frage des Religionsunterrichts in Cempuis erregt die Gemüter der das Waisenhaus schon als Ganzes kritisierenden Kleriker, wird doch nicht mehr die bis dahin übliche Morallektion erteilt, sondern nur noch vergleichende Religionsgeschichte (für die älteren Schüler) gelehrt. Nicht zuletzt geht es Robin darum, die 'Zweit-rangigkeit der übernatürlichen Konzepte' gegenüber der auf die Kinder einwirkenden Realität aufzuzeigen. Vor dem „Conseil Gnral de la Seine“ sagt ein Mitarbeiter nach der Resignation Robins bezüglich religiöser Erziehung aus: „Herr Robin und ich sind nicht einfach Atheisten, wir verneinen Gott nicht, wir ignorieren ihn“ (Delon zit. n. Giroud 1900, 178).

*Handarbeit und berufliche Ausbildung* nehmen in Robins Konzept der Waisen-erziehung zentrale Wichtigkeit ein. Neben der möglichst selbsttätigen Ausein-andersetzung der Kinder mit Mikro-skop, Fernrohr, Lupe, Waage, Sanduhr, der Beschäftigung mit Kunst und mit Handarbeit im engeren Sinn, besteht ein außergewöhnlich gut ausgebautes System des Werkunterrichts. Alle Schüler – Knaben und Mädchen ohne Aus-nahme – nehmen gemäß ihrem Alter daran teil. Die Kleinsten werden nach der Fröbelschen Methode im Werken unterrichtet. Im Mittelpunkt stehen Nähen, Stricken, Flickern und Stoff-drucken. Schon im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren absolvieren die Kin-der im monatlichen Turnus Schnupper-lehren in den Werkstätten von Cem-puis, die gemäß Fourier „Le papillon-nement“ genannt werden (le papillon:

gnügen, eine fundierte technisch-hand-werkliche Spezialisierung anzustreben. Wiederum im Unterschied zur damals üblichen Praxis unterrichten Handwer-ker-Lehrer, die, von Produktionsdruck unbelastet, sich dem Lehrling in allen Belangen widmen können.

Während der vierjährigen Lehrzeit ar-beiten die Jugendlichen während fünf Stunden im Tag in der Werkstatt. Ein normaler Tagesablauf in Cempuis weist demnach etwa folgende Einteilung aus: Körperliche Übungen (2 Stunden), handwerkliche Arbeiten (5 Stunden), intellektuelle Tätigkeit (6 Stunden), Musik und Zeichnen (1,5 Stunden), Ruhe, Essen und Schlaf (zusammen 9 bis 10 Stunden).

Ein *Vergleich der Unterrichtsziele, -in-halte und -methoden in Robins Cempuis* mit den in der traditionellen Schule gängigen zeigt folgendes: Gegen die althergebrachte Schreib-, Lese- und Drillschule setzt Robin Selbsttätigkeit, eine sukzessive sich vergrößernde Frei-heit gegen das dunkle, triste und über-füllte Schulzimmer seiner Zeit führt er die Vorteile des Unterrichtens in der freien Natur an, gegen zu große Klas-sen praktiziert er eine Pädagogik der Gruppe und gegen Konkurrenz postu-liert er gegenseitige Hilfe bei der Bewäl-tigung des Lerngegenstandes. Im Zen-trum stehen bei ihm immer die Entfal-tung der kindlichen Spontaneität, das selbstverantwortliche Lernen an der Natur und in ihr – im Hinblick auf eine bessere Arbeitswelt. Im Lauf der Ach-zigerjahre entwickelt sich das Waisen-haus außerdem zu einer Institution der Lehrerfortbildung. Darauf kann hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. Grunder 1986b).

## TROTZDEM ☆ VERLAG

Im Trotzdem ☆ Verlag werden Bücher und Broschüren veröffentlicht, die sich mit Themen des Anarchismus, Minderheiten, Umwelt, linksradikaler Literatur beschäftigen. In einer eigenen Reihe »Libertäre Wissenschaft« veröffentlichen wir Magister-, Diplom-, Staatsexamensarbeiten und Dissertationen, die sich mit libertären Themen beschäftigen oder Wissenschaft kritisch hinterfragen. Die genauen Bedingungen für diese Reihe, u.a. den Satzko-stenzuschuß der Autoren, bitte im Einzel-fall nachfragen.

★ **Wider den Bevormundermen-schen** – Essays von Jens Bjørneboe, mit einem Vorwort von Karl-Heinz Deschner »Mein Freund, der Anar-chist«, 10.-DM

★ **Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung** – am Beispiel der Schulversuche von Robin, Faure und Wintsch von Hans-Ulrich Grunder, (Reihe Libertäre Wissenschaft) 20.-DM

★ **Kinderbefreiung und Kinderbe-wußtsein** – eine Bestandsaufnahme über Theorie und Praxis von Freien Schulen heute in Großbritannien und der BRD von Klaus Rödler, 13,80 DM

Trotzdem Verlag  
Postfach  
7031 Grafenau-1  
Tel. 07033/44273

„Die Kinder gehören weder ihren Elter, noch der Gesellschaft, sie gehören sich selbst und ihrer künftigen Freiheit. Als Kinder, bis zum Alter ihres Freiwerdens, sind sie nur im möglichen Zustand der Freiheit und müssen sich daher unter dem Re-gime der *Autorität* befinden. Die Eltern sind ihre natürlichen Vormünder, allerdings, aber ihr legaler und oberster Vormund ist die Gesellschaft, welche das Recht und die Pflicht hat, sich mit ihnen zu be-schäftigen, weil ihre eigene Zukunft von der intel-ktuellen und moralischen Leitung abhängt, die man den Kindern geben wird, und weil sie den Er-wachsenen die Freiheit nur unter der Bedingung geben kann, daß sie die Erziehung der Minderjäh-rigen überwacht.“

Michael Bakunin: Revolutionärer Katechismus. 1866. Siehe auch M. Bakunin: Staatlichkeit und Anarchie. Frankfurt 1972.7

der Schmetterling). Sie arbeiten wäh-rend drei Stunden pro Tag in den neun-zehn verschiedenen Ateliers und begin-nen dann mit zwölf Jahren eine Berufs-lehre, – nachdem sie einen Überblick über die Auswahl erworben haben – während der sie in den berufs- und all-gemeinbildenden Fächern schulisch be-gleitet werden. Im Gegensatz zur übli-chen Meisterlehre, so stellt Giroud her-aus, baut die Lehrwerkstätte des Wai-senhauses in Cempuis auf der vorgän-gig erfolgten Education intégrale auf, die als intellektuell, moralisch und kör-perlich optimal abgelaufen interpretiert wird. Darum könne man sich jetzt be-

## Literatur

- Faure, E.: La Ruche. Paris 1911.  
Ferrer, E.: L'Ecole moderne. Paris 1911.  
Ferrere, A.: Tatschule. Neuchatel 1921; dt. Weimar 1928.  
Giroud, G.: Cempuis. Paris 1900.  
Grunder, H.-U.: Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer 'Geschichte der Pädagogik der fran-zösischsprachigen Schweiz' im 20. Jahrhundert. Ffm. 1986.  
ders.: Theorie und Praxis anarchistischer Erzie-hung. Grafenau 1986a.  
ders.: Lehrerfortbildung: (K)eine Notwenigkeit vor hundert Jahren. Die Fetes Pédagogiques in Cempuis. In: R.G. Fischer (Hg.), Beiträge zur Pädagogik. Ffm. 1986b.  
ders.: Das schweizerische Landerziehungsheim im 20. Jahrhundert. Ffm. 1987.  
Manifest: Manifest der Partisanen der 'Education integrale'. Gand 1893.  
Robin, P.: L'éducation libertaire. Paris 1902.  
Robin, P.: Kann man ein Programm der Education libertaire aufstellen? In: L'Education libertaire. Paris o.J.  
Wintsch, J.: L'Ecole Ferrer. Genève 1919. Kasten 1