

**Prof. Dr. phil. I habil. Hans-Ulrich Grunder,**  
Pädagogische Hochschule der FHNW  
Obere Sternengasse 7  
Postfach 1360  
CH-4502 Solothurn / Schweiz  
Tel. 0041 32 628 6 656

mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch



Dieser Foliensatz ist mit Ausnahme der Bilder unter einer [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) lizenziert.

## **Kontroverse persönliche und programmatische Bezüge: Robin, Faure, Wintsch und die ‚Reformpädagogik‘<sup>1</sup>**

### **Einleitung**

**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 (Grunder 2007). 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 (Reclus 1886, Manifest 1893, Grave 1900, Nieuwenhuis 1900, Laisant 1913) das Kind als Geschöpf, das zwar selbständig handelt - oder dies zumindest allmählich lernt - jedoch darin zu unterstützen sei. Sie stimmen überein, die Ausbildung aller Kräfte im Kind erreiche man, indem, man es ausgewogen körperlich, geistig und moralisch schule. Den jungen Menschen möchten sie jedoch nicht auf ein festgelegtes Ziel hin erziehen. Die für jedes Aufwachsen unabdingbare Offenheit würde sonst verlorengelassen. Robin, Faure und Wintsch - wie Goldman - glauben, Schülerinnen und Schüler sollten ‘vorurteilsfrei’ aufwachsen. Damit ist die ‘Absenz von Vorurteilen’ gemeint, wie sie anmerken. Das bedeutet den drei**

---

<sup>1</sup> Referat, gehalten an der ISCHE-Konferenz in Genf, 27.6.2012-30.6.2012

Schulgründern gleichviel wie eine Erziehung ohne theologische, nationalistische, rassistische oder militaristische Gehalte. Ihre *Erziehungs- und Bildungsziele* stimmen also weitgehend überein und stechen ebenso von den damals gängigen ab - auch der reformpädagogischen Optik - wie deren anthropologische Perspektive: Während die herkömmliche Schule und ihre Reformierer lediglich vorgeben, die Jugendlichen auf ihr künftiges 'Leben' vorzubereiten, betrachten es die anarchistischen Pädagogen als ihre genuine Aufgabe, dies auch wirklich zu tun, obwohl lediglich zu erahnen imstande sei, wie sich die künftige Existenz der Kinder in einer gesellschaftspolitischen Utopie präsentieren könnte. Der reformpädagogischen Schule werfen wie vor, sie täusche ihre Schützlinge mit dem biedereren Argument, 'jeder kann es schaffen, wenn er nur will', über eine nach wie vor existente Chancenungleichheit hinweg. Weiter liessen auch die Schulerneuerer die Kinder absichtlich unwissend darüber, was 'das Leben' denn sei und unterdrückten in ihnen frühzeitig eigene Interessen und Motive. Dieses Verwirrspiel aufrecht zu erhalten, sei für jedoch die Lehrer eine keineswegs leichte Aufgabe. Verglichen mit den Unterrichtenden an der staatlichen Schule und den Reformpädagogen muss es den Libertären leichter fallen, ihre Ziele zu erreichen - trotz der damit verbundenen Widersprüche. Weshalb?

Ich skizziere zunächst die Gründungen von drei libertären Pädagogen (Paul in Robin Cempuis (1.), Sébastien Faure in La Ruche (2.) und Jean Wintsch in der Ecole Ferrer (3.)). Dann charakterisiere ich die Merkmale der 'Education intégrale' (4.), hebe programmatische Bezüge hervor (5.) beleuchte das Verhältnis der Reformpädagogik 'avant la lettre' zur damals entstehenden Reformpädagogik (6.) und schliesse mit einem Blick auf die Aporien einer libertären Utopie (7.)

## **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 Lyzeen von Brest und La Roche-sur-Yon (Giroud 1900). Zu dieser Zeit festigt sich eine Idee, die für sein weiteres Leben wegweisend sein wird: Er reklamiert für jeden, „wie auch immer die Umstände auch 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 – beurteilen die Schulbehörden negativ und unterbinden sie. 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 Generalrats 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 in Lüttich Arbeiter umgekommen waren, protestiert er seitens des Rats der Internationalen Arbeiterassoziation gegen die hart vorgehenden Behörden, wird - als französischer Staatsbürger – wird 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 Londoner Exil verdient Robin sein Leben als Französisch- und Mathematikprofessor. 1879 von Ferdinand Buisson nach Frankreich zurückgeholt, wird er zum Schulinspektor von Blois ernannt. Seine neuartigen didaktisch-methodischen Ideen provozieren aber sofort die Opposition der Schulbehörden, weswegen Robin an ein Lehrerseminar versetzt zu werden**

beantagt. Am 16. Dezember 1880 wird er dann aber zum Direktor des neuzuschaffenden, finanziell auf einem Legat beruhenden Waisenhauses in Cempuis, 112 Kilometer nördlich von Paris, berufen. Als Leiter von Cempuis kämpft Robin nun während vierzehn Jahren unermüdlich gegen die Anwürfe der in der Region sowie gegen eine sperrige Schuladministration und mit etlichen unfähigen Mitarbeitern. 1894, gezwungen zurückzutreten, verlässt er Cempuis. Er wird 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-pädagogische Argumentation weist utopische Züge auf. Seine Anstalts- und Schulpraxis kommt aber um die ‚Verzeitlichung der Utopie‘ nicht herum. Kompromisslos ist er bei dem von ihm theoretisch *und* praktisch konsequent vertretenen Postulat der *Koedukation*. Obschon 1880 kein französisches Gesetz koedukativen Unterricht zulässt, nimmt der Libertäre Jungen *und* Mädchen in sein Waisenhaus auf und erzieht sie zusammen (Grunder 1998). Der Klerus und die staatlichen Behörden äussern erbitterten, aber nutzlos Widerstand.

Vor dem ausgeleuchteten Hintergrund ist Robin ganz libertär-sozialistischer Erzieher des ausgehenden 19. Jahrhunderts: er will, in humanerer Art als damals üblich, Waisen auf ihr Leben in der industriellen Gesellschaft vorbereiten. Er möchte 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. Im Waisenhaus nimmt er zugleich die Desiderata der wenig später massiv propagierten ‚bürgerlichen Reformpädagogik‘ unter völlig anderslautenden Prämissen vorweg. Doch: Obwohl in seinen wenigen verstreuten Schriften kaum ein Thema, müsste den Lehrer aus Toulon das Verhältnis seiner politisch-pädagogischen

Theorie zur alltäglichen Praxis zentral beschäftigt haben. In der spärlichen Sekundärliteratur erfahren wir, wie versessen Robin auf eine vollständige Koinzidenz von Theorie und Praxis gedrungen habe. Er leitet libertär-pädagogische Ideen aus seiner anarchistischen Weltanschauung ab und setzt sie in Cempuis auch um. Selbst Didaktisch-methodisches wie Fächer- und Stoffauswahl, Gruppenarbeit, Konkurrenzabbau, gegenseitige Hilfe beim Lernen, Stundenaufbau und -länge, sinnvolle Abwechslung, fächerübergreifender Unterricht oder das Ausgestalten eines fruchtbaren Lehrer-Schüler-Verhältnissen ist auf seine politische Philosophie zurückführbar. Dennoch muss der rührige Leiter Cempuis' Konzessionen machen: So darf er nur verhohlen für die Abschaffung des Staats, der Religion und des Militärs werben. Dass sein Erziehungsstil antietatistische, antireligiöse und antimilitaristische Komponenten aufweist, steht ausser Zweifel. Staatskunde (wenn auch in aufklärerischer Absicht) und Drillübungen (wenn auch mit defensivem Charakter) *musste* man in Cempuis durchzuführen. Ein anderes Dilemma hat Robin beschrieben: Versuchte er zum einen, ‚seine‘ Waisen auf eine sinnerfüllte gesellschaftliche Existenz vorzubereiten, machte er sie andererseits gerade der verhassten Ordnung verfügbar und für sie tauglich. Unter seiner Utopie stellte sich Robin dagegen eine egalitäre, freiheitlich und egalitär aufgebaute Gesellschaft vor. Trotz vehementer Gegnerschaft praktiziert Robin während vierzehn Jahre in Cempuis Koedukation, eine moderne Waisenerziehung und eine frühe Form eines polytechnischen Unterrichts sowie ungewöhnliche Lehrerfortbildungsstrategien - allesamt vor jedem reformpädagogischen Denken und gegen die Zeichen der Zeit. Im Unterricht sollten die *Kinder* interessiert, selbsttätig und engagiert Wissen erwerben. Der *Lehrer* hatte arbeitsunterrichtlich vorzugehen und die geistige und körperliche Erziehung des Heranwachsenden gründlich zu beobachten. Die *Institution* sollte eine kindgemässe Umwelt bereitstellen und in ihr Geist, Körper und Hand ausgewogen bilden.

## **2. Sébastien Faure in 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 1911, 1921), kämpft er ab 1888 für den ‚Sieg des Anarchismus‘, wie er bemerkt. Faure, Autor von zahlreichen, in vielen Zeitschriften verstreuten Beiträgen, gilt bald einmal als guter Redner. Mit Louise Michel gründet er 1895 die Zeitschrift ‚Libertaire‘. Wegen seiner publizistischen Arbeit (Faure 1895, 1911, 1911a, 1915) verfolgen ihn die Behörden. In einer seiner Schriften, welche seine libertäre Position klar belegt (Faure o. J.), befasst er sich mit den Vorwürfen gegenüber den Anarchisten, schildert die Ziele der Libertären und berichtet von ihrem „idéal révolutionnaire“ (Faure o. J., S. 3). Er skizziert sein anarchistisches Programm und wehrt sich gegen mögliche Einwände: „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.“ (ebda., S. 5)**

**Die Ambivalenz zwischen politisch-pädagogischer Utopie und alltäglicher Realität ist in Faures Roman ‚Mon communisme‘ greifbar. Wenn es darum geht, die Utopie praktikabel zu machen, beschreibt Faure 1921 ein libertäres Staatsgebilde in einem zukünftigen anarchistischen Frankreich in der Optik (fiktiv) zurückkehrender Verbannter und gibt seinen Erziehungsideen viel Platz. Was libertäre Erziehung heisst, hatte er zwischen 1904 und 1917 in ‚La Ruche‘ (‚Der Bienenkorb‘; in Rambouillet, in der Nähe von Paris; vgl. Bulletin de la Ruche 1914), seinem ‚rationalistischen Waisenhaus‘, gezeigt. ‚Mon communisme‘, von La Ruche angeregt, wirft ein Licht auf das Experiment, das Paul Robin und Francisco Ferrer beeinflusst haben. Wie eng Faure Politik mit Pädagogik verbinden wollte, zeigt sein Utopie-text:**

**Nicht nur treffen die Rückkehrer in ‚Mon communisme‘ ihr Land völlig 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, lernen sie gründlich. Unnütze Examen und disziplinierende Normen - auch Noten - gibt es nicht.**

**Dass der utopische Roman Faures nicht durchwegs realitätsfern intendiert ist, belegt die Affinität des Zukunftsstaats mit ‚La Ruche‘. Die ländliche Kommune 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 Exponenten des französischen Anarchismus. In seinen Publikationen propagiert er die libertäre Sache, und den ‚Bienenkorb‘ stuft er als entschlossenen Vorkämpfer für eine neue Gesellschaft ein, obwohl die Kinder dort nicht zu ‚kleinen Anarchisten‘ erzogen werden sollen, wie er konzediert. Faure legt damit ein auf Robins Ideen und seiner Praxis in Cempuis gründendes libertär-reformpädagogisches Konzept vor. Es ist der bürgerlichen Reformpädagogik - ebenso wie jenes Robins - nicht allein, was das pädagogische und didaktische Fundament betrifft, weit voraus. Faure bezweckt dort, libertäres Denken und libertär-pädagogische Praxis eng zu verknüpfen. Ebenso wenig wie Robin kümmern ihn die daraus resultierenden theoretischen Dilemmata 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 intendierten Texten als auch in pädagogisch orientierten Artikeln trägt er zur Konkretion anarchistischer Pädagogik bei, ohne die ihr inhärenten Aporien zu thematisieren. Abzielend auf eine harmonische Entwicklung aller kindlichen Kräfte und Begabungen hin zu einem ‚anarchiste intégral‘ transportiert er jedenfalls *eine* Forderung Robins ins neue Jahrhundert: Dass jede**

**anarchistische Schule auf ‚neue‘ Menschen, auf ein neues politisches Leben hinarbeiten muss, hält er für unbestritten. Die Semantik der um die Jahrhundertwende publikumswirksam auftretenden Exponenten jener schul- und lebenserneuenden Kraft, die später ‚reformpädagogische Bewegung‘ getauft werden sollte, zeigt, dass die libertär-sozialistischen Pädagogen - und somit auch Faure - nicht die einzigen sind, schulreformerische Maximen realisieren wollen. Doch zwischen den libertären Pädagogen und den bürgerlichen Schulreformern öffnet sich ein Graben: Robin und Faure, Ferrer, Goldman und Wintsch legen ihrem erzieherischen Bemühen eine explizit formulierte (wenn auch nicht konsistente und stimmige) Theorie einer künftigen Gesellschaft, zugrunde. So liegt der Ausgangspunkt der Faureschen Pädagogik in seiner anarchistischen Weltanschauung. Damit verbunden ist zum einen die schonungslose Kritik an der bestehenden, zum anderen eine hoffnungsvolle, konkret-utopische Idee der zukünftigen, anarchistischen Gesellschaft.**

**Selbstverständlich hegen die bürgerlichen Reformer 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 aber die Grenzen des liberal-bürgerlichen Staats zu überschreiten. Wie Robin versucht auch Faure, die erträumte Gesellschaftsordnung in Rambouillet zu antizipieren. Gleich Robin reduziert Faure das faktisch unerreichbare utopische 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 Engagement für den Weiterbestand der eigenen Schule. Das Verhältnis**



zwischen Lehrern, ‚collaborateurs‘, und Kindern ist offen und nicht-hierarchisch. Gerade diese Aspekte würde Faure an den bürgerlichen Reformschulen dieser Zeit als kaum realisiert einstufen. (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, haben La Ruche jedoch weit über die Nachbarschaft hinaus bekannt gemacht. Mag sein, dass infolgedessen ernsthafte Repressionen seitens der französischen Behörden ausgeblieben sind. Faure hat sich in den Gremien der Arbeiterorganisationen im übrigen nicht so entschlossen eingesetzt wie Robin. Er vertraute dem Erfolg seiner Vorträge. Doch anders als in den Texten über Cempuis ist in jenen über La Ruche nie von erhöhtem behördlichem Druck auf die Schule die Rede. Andererseits preist Faure in seinen Publikationen und Auftritten die anarchistische Sache an. Seine Bemerkungen gegenüber Emma Goldman (1907) zum pädagogischen Ziel von La Ruche veranschaulichen, inwieweit er die Schüler seines ‚Bienenkorbs‘ als Vorkämpfer für eine neue Gesellschaft einstuft. Da unterscheidet er sich vom vorsichtigeren Robin, der zwanzig Jahre früher sein Ideal gegen misstrauische klerikale Kreise energisch verteidigt hat. Anders als Cempuis schliessen La Ruche auch nicht die Behörden. Vielmehr muss sich die Schule 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‘ grenzt sich Faure in einigen Aspekten von seinem Freund und Vorgänger in Cempuis ab: Abgesehen davon, dass er aus seiner anarchistischen Parteinahme keinen Hehl macht und damit gegenüber den Behörden unverfrorener als Robin agiert, baut Faure in Rambouillet eine ‚commune‘ auf. Denn dem anarchistischen Ideal entspreche 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 kommunenhaften Charakter der Schule. Trotzdem verwirklicht 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, anbieten 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 Waisen effizienter planen als Faure mit kaum fünfzig. Deshalb erscheint La Ruche gegenüber Cempuis aus heutiger Sicht als die ‚spontanere‘ Schule.

Faure also als Nachahmer des Waisenhauses in Cempuis einzustufen, wäre irreführend. Allerdings hat sich Faure an Cempuis orientiert, wo Robin Grundsätze und Praxis einer anarchistischen, rationalen Schule bereits exponiert hatte. Doch Faure versteht es, seinem eigenen 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: Beobachter schildern

**ihn als väterlichen Freund, 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 in Cempuis spürbare Distanz zwischen Schulleiter und Heranwachsenden abgebaut, was ihn bei Mitarbeitern und Kindern zu einer beliebten Person macht. Allerdings hat auch Faure die libertäre Vision einer anarchistischen Pädagogik ihres utopischen Gehalts berauben, sie verzeitlichen müssen, um sie im pädagogischen Feld realisieren 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 durchwegs unterschiedlichen politischen und pädagogischen Umfeld gegründet wird als Cempuis und La Ruche, ist auch sie eine anarchistische Schule, die sowohl von der libertärpädagogischen 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 Schulexperiments. Auch ihre Initianten verweigern jedoch eine Diskussion der Aporien utopischer pädagogischer Konzepte.**

### **3. Jean Wintsch in der Ecole Ferrer**

**Francisco Ferrer ist einer der pädagogischen Exponenten einer markanten antiklerikalen Strömung, wie sie Spanien ausgangs des 19. Jahrhunderts ergreift. Als er die Escuela Moderna gründet, die Nachfolgeschulen unterschiedlicher Art hat, wird er in Spanien zum pädagogischen Wortführer liberärer Erziehung. Obschon 1906 in Barcelona seine Escuela Moderna geschlossen wird, dehnt sich die Bewegung der ‚rationalistischen‘, ‚modernen‘ Schulen bis 1938 aus. Die ‚Ecole Ferrer‘ (1910-1919) in Lausanne ist nach Ferrers Ermordung (1909) dieser Pädagogik verpflichtet.**

**Erziehung gründet in der ‚Ecole‘ auf ‚wissenschaftlich-rationalem Unterricht‘. Die Schule ist koedukativ, antietatistisch und a-etatistisch. Der Unterricht, immer vom Kind ausgehend, ist individualisierend angelegt. Die ‚Ecole‘ übernimmt in schulmethodischer Konkretion von Ferrers pädagogischem Denken 1910 auch die in Robins und Faures Gründungen erprobten Verfahren zur Ausgestaltung des schulischen Alltags: Die Werkstatt mit der Lebenswelt verbindend, will die anarchosyndikalistische Schule ihre Schülerinnen und Schüler auf ihr künftiges Leben vorbereiten. Dank der elterlichen Mitarbeit wird die Neugier der Kinder für das selbständige Erforschen komplexer Probleme genährt. Freude an der Schule und Motivation fürs Lernen sind Wintsch 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 infolge einer positiv bewerteten ‚Arbeitermoral‘ erhöhten industrialisierten Kultur. Darum sei 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‘ besuchen. Daneben schicken Sympathisanten einer libertär-sozialistischen Pädagogik ihre Sprösslinge in die Schule im Lausanner Vorort Chailly. Für Wintsch ist es deshalb unerlässlich, bei der Schulung von Arbeiterkindern „vielleicht die Arbeiter selber zu konsultieren“, wie er maliziös**

**anmerkt. Man versucht, das Kind mit dem Gedanken an eine Welt ohne Waffen, ohne Grenzen und ohne Feindschaft unter den Völkern anzufreunden und vermittelt ihm die Idee eines weltweiten Kommunikationssystems, das dem Leitspruch 'Freiheit für alle' verpflichtet ist, sowie eine staatliche Verwaltung, die die bürgerlichen oder diktatorischen Regierungen ablösen und gefährlichen Patriotismus verhindern soll. Die 'Ecole' soll Kinder zu Menschen mit freiem Bewusstsein und hohen Idealen formen. Zugleich soll sie einer libertären Bewegung den Boden bereiten, die die Welt von Tyrannei und Mord, Krieg und Betrug reinigen müsste. Zweifelsohne setzt sich auch die 'Ecole' dem sensiblen Problemzusammenhang von 'Utopie und Realität' aus. Er verbleibt jedoch unentdeckt. Wie Robin und Faure verzeitlicht auch der Libertäre Wintsch das utopische Ideal einer 'guten Schule', um es überhaupt praktizierbar zu machen. Auch er muss Utopie, was soviel wie 'nirgendwo' bedeutet, 'verorten', was sie ihres utopischen Impetus' entledigt.**

#### **4. Die Education intégrale**

Im Zentrum der Erziehung in Cempuis steht die *Education intégrale*, ein auf Bakunin zurückgehendes, Fourier zugeschriebenes Konzept, das utopische Züge charakterisieren. Robin: „Das Wort `intégral` bezogen auf die Erziehung vereinigt die Begriffe körperlich, intellektuell und moralisch und bezeichnet darüberhinaus 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 lassen im 19. Jahrhundert die Arbeiterbewegung und das libertär-sozialistische Denken entstehen. Die Erziehung erhält bei den Anarchisten während der ausgedehnten Kämpfe um die Form einer neuen Gesellschaft eminente Bedeutung zugesprochen. Unter den Erziehungskonzepten sticht dabei die *Education intégrale* heraus. Als Faktor künftiger sozialer Gleichheit, die Solidarität der Arbeiter favorisierend, zielt sie auf die Vorbereitung des Individuums für die vielfältigen Aufgaben in einer expandierenden, materialistisch ausgerichteten Gesellschaft und einer prosperierenden Industrie. Robin steht mit den Lehrwerkstätten, der Schnupperlehre und 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, Einheitschule) 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 Erziehungs-konzept 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 1986). 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 Aussen-seiter. 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 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 damals 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 so 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:

Die 'éducation intégrale' verlangt eine 'école rationelle':

In der *rationalistischen Schule* lernt das Kind 'ein Mensch im weitesten Wortsinn' zu sein. Jede 'Moderne Schule' - und so auch die Ecole Ferrer - bereitet Heranwachsende auf ein Leben in einer libertär-sozialistischen, d.h., gerechten, sozial-fortschrittlichen Gesellschaft vor. Als Fernziel gilt die ideale Sozialordnung, die als harmonisches Zusammenleben aller Menschen erträumt wird, wo alle waches Bewusstsein und menschliche Perfektion anstreben.

Die *rationalistische Schule* lehrt die Kinder, jedes Individuum produziere seinen Kräften gemäss und erwerbe sich damit das Recht, seinen Bedürfnissen entsprechend zu konsumieren. Weil die Entwicklung der Technik fortschreitet, verkleinert sich der Anteil der Arbeit während eines Menschenlebens; deshalb ist auch der Arbeiter auf eine intellektuell konnotierte Kultur vorzubereiten, wo dem Lernen und dem Vergnügen viel Raum zukommt.

Die *rationalistische Schule* verurteilt das Streben nach Reichtum, das die Welt in Arme und Reiche scheidet. Sie stellt sich ausserdem gegen artifiziell zustandegekommene Gesetze und insbesondere gegen die Heirat. Sie zeigt dem Kind einerseits, dass jeder Mensch - ungeachtet seines Besitzes - zu beurteilen ist und dass andererseits nur die Liebe einen Zusammenschluss zwischen Menschen legitimieren kann.

Die *rationalistische Schule* freundet das Kind an mit dem Gedanken an eine Welt ohne Waffen, ohne Grenzen und ohne Feindschaft unter den Völkern. Sie beschreibt ihm ein weltweites Kommunikationssystem, das auf dem Leitspruch 'Freiheit für alle' basiert sowie eine mögliche Administrationsform, die die bürgerlichen oder diktatorischen Regierungen ablöst und gefährlichen Patriotismus verhindert.

Die *rationalistische Schule* bekämpft die offizielle Wissenschaft, da diese 'Medaillen und Orden' verteile, ohne die Ausgezeichneten auf ihren intellektuellen und moralischen



**Wert hin geprüft zu haben - und nur das Kriterium der Unfehlbarkeit, nicht aber dasjenige des systematischen Zweifels vertritt.**

**Die *rationalistische Schule* verbietet Juristen, Priestern, Industriellen und Bankiers ihre Räume, weil solche Menschen in Person und Aufgabe für die alte Gesellschaftsordnung des Hasses stehen. Genau deswegen finden die Gesetz- und Religionsbücher, die Reglemente und Katechismen der Wirtschaft und der offiziellen Geschichte keinen Platz in der libertären Bibliothek.**

**Die *rationalistische Schule* bringt weder Könige noch Republikspräsidenten, weder Bischöfe noch Generäle hervor. Vielmehr will sie Menschen mit freiem Bewusstsein und hohen Idealen formen. Zugleich bereitet sie die Bewegung vor, die die Welt von Tyrannei und Mord, Krieg und Betrug befreien soll. Libertäre Schule verpflichtet sich zudem, ihren Schülern die libertäre Weltsicht zu lehren, den Aufstand also gegen Unterordnung sowie die Kunst, für die Revolution bei anderen zu werben.**

## **5. Programmatische Bezüge**

**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.**

**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 zur Wahl der Unterrichtsmittel, 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 anzumerken, dass heute kaum mehr eruierbar 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 gar 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 kompromittierenden Konzessionen an den verhassten Staat, sehen aus dessen Auflagen gegenüber der Schule unentwirrbare Widersprüche entstehen und beklagen, 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 Eigensinnigkeit der anarchistischen Pädagogen, von ihrem festen Willen, die

entlegenen Ziele nicht aufzugeben: Sie unterrichten koedukativ, als dies verboten ist (Robin), weigern sich, Noten zu erteilen (Wintsch), verbinden den Schulalltag mit dem Leben in einer libertären Kommune, wo die Jugendlichen die Sub-sistent mitverantworten (Faure), versuchen fächerübergreifendes Lernen, als die Idee noch kaum die Lehrer beschäftigt (alle drei). Sie konkurrenzieren das staatliche 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 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 Lausanner Landerziehungsheim die 'Ecole Ferrer' - den libertären Ansatz als erzieherische- und schulerneuernde Kraft ebensowenig wie seine problematische Seite. Dies wirft ein bezeichnendes Licht auf ihr politisches Selbstverständnis, besonders auf deren 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 des Theorie-Praxis-Verhältnis 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.**

## **6. Eine ‘Reformpädagogik’ vor der ‘Reformpädagogik’**

**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 (Bovet 1928, Hofstetter 2010) als auch Lietz, Wyneken, Montessori, Decroly, Otto und andere – hier ‘bürgerliche Reformpädagogen’ genannt - vertreten denjenigen der Libertären auf den ersten Blick affine Gedanken (Heimberg 2006, Grunder 2007). Hinter den pädagogischen Theorien der ‘bürgerlichen Reformer’ stehen jedoch andere politische Einsichten. Die aus dem Verhältnis von Utopie und Realität geborenen Aporien sind indessen bei Robin wie bei den ‘bürgerlichen Pädagogen’, auch den politisch Linksstehenden, beinahe dieselben. Da aber lediglich etwa dreissig Schüler die ‘Ecole’ besuchen werden, lasse sich mit dem Versuch zwar die Nachbarschaft pädagogisch beeinflussen, aber niemals sei eine breitere Wirkung zu erzielen. Immerhin werde die Schule „eine nützliche pädagogische Erfahrung sein“ (Société 1910, 1910a, S. 15), vermuten die Initianten. Solcherlei 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 beruht, als Instrument der Repression schonungslos entlarven und bekämpfen, wie die Libertären feststellen. Aus dieser Kluft - die libertär-pädagogischen Praktiker bemerken sie im Unterscheid zum hier angesprochenen Widerspruch sehr genau – ergeben sich die Aporien des traditionellen und zeitgenössischen Erziehungsdenkens. Anhand des Beispiels eines bürgerlichen Landerziehungsheims in der Romandie (vgl. Grunder 1986, Grunder 1987)**

**umschreibt Wintsch den in seiner Sicht weit geöffneten Graben zwischen Zielen und Realität bürgerlicher Erziehung. Grundsätzlich: In einer nach libertär-pädagogischen Prämissen arbeitenden Schule soll es Konkurrenz nicht geben. Robins, Faures und Wintschs utopische Sicht einer kommenden Gesellschaft lässt die libertären Pädagogen bereits auf der Zielebene 'Solidarität' proklamieren, woraus für das Unterrichtsgeschehen folgerichtig kooperative Arbeitsformen wie die Gruppenarbeit als wertvolle Methode abzuleiten sind.**

**Zum konkreten Verhältnis von libertären zu reformpädagogischen Erziehern lässt sich sagen:**

**-Auf Initiative des Direktors der Ecole Nouvelle in Chailly hält Théodore Mathey, der Lehrer an der Ecole Ferrer, einen Vortrag am Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf (Bovet 1918, Grunder, 1986, Hostetter 2010, S. 321).**

**-Pierre Bovet soll im Pädagogischen Komitee der Ecole Ferrer mitgearbeitet haben.**

**-Im 'Bulletin' der Ecole' fällt die kritisch-wohlwollende Argumentation gegenüber den Reformschulen des Bürgertums, den um die Jahrhundertwende als 'écoles nouvelles à la campagne' gegründeten Landerziehungsheimen, auf (Grunder 1987) auf: Jene betrieben zwar für Kinder reicher Eltern eine Erziehung zur Folgsamkeit (Bulletin 1913, Nr. 1, S. 1); hingegen erprobten sie Methoden, die auch die Ecole Ferrer propagiere, und gingen ebenso entschlossen vom Interesse des Kindes aus (Bulletin 1917, Nr. 12, S. 8). Der Unterschied der neuen Schule zu allen staatlich-bürgerlichen, als auch reformpädagogischen Institutionen bezeichnen einige, im 'Bulletin' programmatisch vorgetragene Aspekte: Unterricht soll konkret, praktisch, lebendig und koedukativ (in allen Fächern) ablaufen; Hausaufgaben, Strafen und Belohnungen sind verboten; alle moralische Einflussnahme wird abgelehnt; an die Energie und an die Interessen des Kindes ist immer zu appellieren; die Eltern und andere Berufsleute sind zur Mitarbeit aufgerufen.**

**-Trotz allen Versuchen dies zu tun, habe die Ecole Ferrer das 'self-government', die damals kontrovers debattierte Idee der Schülermitsprache (vgl. Ferrière 1928) nicht etabliert, meint Wintsch. Ebenso wenig sei die 'Autonomie des Schülers' (ebda.) je eingeführt worden. Weil die Schule niemals das Abbild der Gesellschaft im Kleinen sei, sondern nur eines ihrer Organe, darf man sie Wintsch zufolge nicht mit einem „politischen System überlasten“ (Wintsch 1919, S. 53). Kinder sollen nicht Rollenspiele der Erwachsenen - wo befohlen und gehorcht, geleitet und gefolgt wird - imitieren, fügt er an. Vielmehr muss man den Heranwachsenden Zusammenarbeit untereinander lehren.**

**-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 (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. Bewunderer Rousseaus, bezieht dagegen Robin aus dem liberitär-sozialistischen Denken die grundlegenden Motive seiner Erziehungsarbeit: bedingungsloser Antiautoritarismus, pazifistischer Internationalismus, Antimilitarismus und Frauenemanzipation bestimmen seine 'Pädagogik der Freiheit' und die 'Education intégrale' (vgl. Humbert 1967, S. 9)**

**-1921 erscheint im 'Bulletin (Nr. 28/2912, S.7-8; vgl. Heimberg 2006, S. 54) eine wohlwollende Rezension Jean Wintschs von Adolphe Ferrières Buch 'Transformons l'école'. Wintsch kritisiert das von Ferrière favorisierte, damals gängige Auswahlverfahren für die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II, welches „lediglich die Schülerinnen und Schüler mit einer mittelmässigen Intelligenz auszuwählen imstande sei“. Er reklamiert über die üblichen Verfahren hinausgehende, alltagsbezogene Selektionskriterien wie 'Geistesgegenwart', 'Improvisationstalent' oder**



**‘Erfindergeist’.** Im Bulletin vom September 1917 (S. 2) hatte Wintsch im reformpädagogisch getönten Duktus betont, der Unterricht an der ‘Ecole Ferrer’ werde möglichst oft nicht lehrbuchbezogen und auch im Freien abgehalten und - was seine methodische Anlage betreffe - sei er konkret, diskursiv, forschungsbezogen und rege die „activité personnelle“ (Heimberg 2006, S. 54) an.

-1916 druckt das ‘Bulletin’ einen Beitrag von Alice Descoedres ab, den diese 1911 zum Thema Schule und Moral veröffentlicht hatte. Er verweist darauf, dass in der ‘Ecole’ jeder Moralunterricht fehlen müsse, weil Religion lediglich eine spezifische, nicht aber eine allgemeine Manifestation der Zivilisation darstelle.

**Fazit:** Die Ecole Ferrer und die Reformpädagogik konnten sich nicht ignorieren, „mais elles sont restées bien distinctes“ (Heimberg 2006, S. 58).

Im Bulletin finden sich etliche Texte, in denen die ‘éducation nouvelle’ gestreift wird oder die von Exponenten der ‘éducation nouvelle’ (alle Zeitabdrucke) stammen. Erwähnenswert sind die Beiträge

-der am Institut Jean Jacques Rousseau lehrenden militanten Sozialistin Alice Descoedres, deren Artikel im Bulletin erschienen sind (Oktober 1916, S. 6-7: Mensonges à classer par ordre de gravité; Oktober 1916, S. 6; Oktober 1916, S. 29-30), und die sogar als ‘collaboratrice’ (Bulletin 1919, 4, S. 1-4) bezeichnet wird,

-von Pierre Bovet, der das Institut Jean-Jacques Rousseau von 1912 bis 1944 geleitet hat (der Text zur ‘combativité de l’enfant’, zuerst veröffentlicht in einer polnischen Zeitschrift; vgl. Bulletin 21, S. 7-8),

-von Léopold Gautier, dem Direktor der ‘Ecole Nouvelle de Chailly’, eines Landerziehungsheims, erschienen in der ‘Tribune de Lausanne’ am 29.2.1920, abgedruckt im Bulletin 27 (S.7-8), worin er die Ecole Ferrer sogar als Bestandteil der ‘éducation nouvelle’ bezeichnet.

**Andererseits wirft die Ecole Ferrer den Reformschulen vor, sei seien 'sehr kostspielig (Bulletin 11/1917) und damit den Kindern bürgerlicher Elternhäuser vorbehalten. Auf diesen Einwurf reagierte Ferrière, indem er Wintsch als Geschenk eine Monographie von H. Lietz mit der Bemerkung schickt, die Landerziehungsheime seien zwar teuer, aber gedacht auch für weniger finanzkräftige Kreise. (vgl. Heimberg 2006, S. 59).**

**Man versucht also, sich voneinander zu unterscheiden und betont eher die Koexistenz als die Kollaboration. Dies führt soweit, dass Wintsch in seiner Besprechung von 'Transformons l'école' behauptet, Ferrière gar nicht zu kennen (Bulletin 1917), obwohl er mit ihm in vielerlei Aspekten einig sei. Wintsch stichelt dort auch gegen Ferrières Band 'L'Autonomie des écoliers', wenn er schreibt, in der Ecole Ferrer beziehe sich die Selbsttätigkeit der Kinder nicht auf politische Spielereien (er meint Klassenräte und andere Formen), sondern alle freie und kollektive Aktivität entwickle sich mit Bezug auf die Arbeitswelt. Dagegen sei 'self-government', wie es Ferrière meine, nicht eine Frage der 'Demokratie im Klassenzimmer', sondern jene der Klasse als eines Arbeitsorts, wo - anders als in der von Ferrière akzentuierten micro-société - nicht die traditionellen Herrschaftsrituale abliefen. Spielerische Partizipationsrituale, die lediglich Machansprüche kaschierten, lehnt Wintsch ab.**

## **7. Die verlorene Utopie - die gerettete Utopie**

**Insgesamt tragen alle - Robin, Faure, Goldman und Wintsch - neben dem Spanier Ferrer und den Initianten der hier nicht diskutierten 'Scuola Moderna di Clivio' (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 Konzeption**

einer libertären Pädagogik, wie ich sie anhand von drei Beispielen skizziert habe, hätte die damalige Pädagogik, auch die bürgerlichen Schulerneuerer herauszufordern gehabt, weil auch sie die Ziel-Mittel-Debatte führten: Dass das Verhältnis von Zweck und Mitteln 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 Dilemma, 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 - solchen Problemen also, die beides, Ziel- und Methodenaspekt, eng miteinander liiert umschreiben? Zahlreiche 'Reformpädagogen' haben diese Problemlage ignoriert.

Erstaunlicherweise schieben jene, welche die Nagelprobe auf den Gehalt libertärer Ideen wagen müssten, die Lösung der Frage auf, ja setzen sie gleichsam aus. Das kann nur geschehen, weil pädagogische Prozesse auch in anarchistischer Sicht langfristige Prozesse sind, deren Endpunkt kaum voraussagbar ist. 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 spontaneistische 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.**

**Pädagogische Anarchisten müssen, nicht wie Vertreter der 'Education nouvelle', einen 'ethischen Dualismus' wahrnehmen, wollen sie Schule verändern. Sie versuchen, 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 (Reform)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' (ebda., S. 829) begreifen, 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 nach-revolutionäre 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.**

## **Fazit**

**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, und sich von den reformpädagogischen Erneuerern bürgerlicher Provenienz zu unterscheiden vermag.**

## **Literatur**

- Bovet, P., L' Institut J.-J. Rousseau, Genève 1918  
Bovet, P., Les principes de l' Ecole Active et l' éducation en vue de la paix, Genève 1928  
Faure, S., La Ruche, Paris 1911  
Faure, S., Bulletin de la Ruche, 10.3.1914 - 25.7.1914, Rambouillet, zit. als Bulletin de la Ruche 1914  
Faure, S., Propos d' Educateur, Paris 1915  
Ferrer, F., L' Ecole Moderne, Paris 1911  
Giroud, G., Cempuis, Paris 1900  
Grave, J., L'enseignement bourgeois et l'enseignement libertaire, Paris 1900  
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  
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 1998

Grunder, H.U., Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik, Hohengehren 2007  
 Heimberg, Ch., L'écho de l'Education nouvelle au sein de l'Ecole Ferrer lausannoise (1910-1921); in: Paedagogica Historica, 42, Heft1-2, p. 49-61  
 Hofstetter, R., Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle), Genève 2010  
 Grunder, H.U., Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik, Hohengehren 2007  
 Laisant, C.A., L'éducation de demain, in: Publications des 'Temps Nouveaux, No 68, Paris 1913  
 Lamotte, E., L'éducation rationnelle de l'enfance, in: L'Idée libre, Revue mensuelle, No 21, Paris 1922  
 Manifest der Partisanen der Education intégrale, Gand 1893, in: Houssaye, J. (ed.): Quinze pédagogues, Paris 1995, S. 72-81)  
 Nieuwenhuis, D., L'éducation libertaire, Paris 1900  
 Reclus, Elisée, L'avenir de nos enfants, Lille 1886  
 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.  
 Robin, P., Fêtes pédagogiques a l' Orphelinat de Cempuis, 1890-1894, 2. Vol., Cempuis o. J.  
 Société 1910, Société de l' Ecole Ferrer: Statuts et livret de sociétaire, Lausanne 1910  
 Société 1910a, Société de l' Ecole Ferrer: Une révocation, une école, Lausanne 1910a  
 Tomasi, T., Ideologie libertarie e formazione umana, Firenze 1973

**Prof. Dr. phil. I habil. Hans-Ulrich Grunder,**  
Pädagogische Hochschule der FHNW  
Obere Sternengasse 7  
Postfach 1360  
CH-4502 Solothurn / Schweiz  
Tel. 0041 32 628 6 656

mail: hansulrich.grunder@fhnw.ch

## **Kontroverse persönliche und programmatische Bezüge: Robin, Faure, Wintsch und die ‚Reformpädagogik‘<sup>2</sup>**

**Personal and programmatic controversies:  
Robin, Faure, Wintsch and the ‘progressive education’**

### **Gang der Argumentation**

Drei anarchistische Erzieher/Lehrer, die je ein Schulexperiment initiierten, versuchten in der Praxis umzusetzen, was sie unter einer libertären Erziehung verstanden haben. Allerdings bemühten sie sich kaum, ihre Versuche der Schulerneuerung von den Initiativen der später ‘Reformpädagogen’ genannten Schulreformer als different zu positionieren. Wie haben sie eine Unterscheidung zu erreichen versucht?

**Three libertarian educators who started a school experiment tried to turn into practice what they thought an anarchistic education should be. They hardly cared about making their attempts to ‘modernize’ school look different from the initiatives of the later so called ‘Reformpädagogen’, ‘Educational progressivists’ of the ‘éducation nouvelle’ and the ‘escuela moderna’. How did they manage to create a distinction?**

### **Inhalt**

- Einleitung
- 1. Paul Robin Cempuis
- 2. Sébastien Faure in La Ruche
- 3. Jean Wintsch in der Ecole Ferrer
- 4. Die Education intégrale
- 5. Programmatische Bezüge
- 6. Eine ‘Reformpädagogik’ vor der ‘Reformpädagogik’
- 7. Die verlorene Utopie - die gerettete Utopie
- Fazit

### **Begriffe**

Education intégrale, éducation rationelle

### **Literatur**

Bovet, P., L’ Institut J.-J. Rousseau, Genève 1918  
Bovet, P., Les principes de l’ Ecole Active et l’ éducation en vue de la paix, Genève 1928  
Faure, S., La Ruche, Paris 1911  
Faure, S., Bulletin de la Ruche, 10.3.1914 - 25.7.1914, Rambouillet, zit. als Bulletin de la Ruche 1914  
Faure, S., Propos d’ Educateur, Paris 1915  
Ferrer, F., L’ Ecole Moderne, Paris 1911  
Giroud, G., Cempuis, Paris 1900

---

<sup>2</sup> Referat, gehalten an der ISCHE-Konferenz in Genf, 27.6.2012-30.6.2012



Grave, J., L'enseignement bourgeois et l'enseignement libertaire, Paris 1900

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

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 1998

Grunder, H.U., Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik, Hohengehren 2007

Heimberg, Ch., L'écho de l'Education nouvelle au sein de l'Ecole Ferrer lausannoise (1910-1921); in: Paedagogica Historica, 42, Heft1-2, p. 49-61

Hofstetter, R., Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle), Genève 2010

Grunder, H.U., Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik, Hohengehren 2007

Laisant, C.A., L'éducation de demain, in: Publications des 'Temps Nouveaux', No 68, Paris 1913

Lamotte, E., L'éducation rationnelle de l'enfance, in: L'Idée libre, Revue mensuelle, No 21, Paris 1922

Manifest der Partisanen der Education intégrale, Gand 1893, in: Houssaye, J. (ed.): Quinze pédagogues, Paris 1995, S. 72-81)

Nieuwenhuis, D., L'éducation libertaire, Paris 1900

Reclus, Elisée, L'avenir de nos enfants, Lille 1886

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.

Robin, P., Fêtes pédagogiques a l' Orphelinat de Cempuis, 1890-1894, 2. Vol., Cempuis o. J.

Société 1910, Société de l' Ecole Ferrer: Statuts et livret de sociétaire, Lausanne 1910

Société 1910a, Société de l' Ecole Ferrer: Une révocation, une école, Lausanne 1910a

Tomasi, T., Ideologie libertarie e formazione umana, Firenze 1973