

Zeitschrift:	Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik
Herausgeber:	Widerspruch
Band:	17 (1997)
Heft:	33
Artikel:	Aporien der anarchistischen Erziehung : zur Geschichte der libertären Pädagogik und ihrer Utopien
Autor:	Grunder, Hans-Ulrich
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-651901

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Aporien der anarchistischen Erziehung

Zur Geschichte der libertären Pädagogik und ihrer Utopien

Nach 1968 entdeckten interessierte linke Pädagogen Autoren, welche in Vergessenheit geraten waren. Für die Protagonisten der Kinderläden und der Freien Schulen galten Wilhelm Reich, Siegfried Bernfeld und Alexander S. Neill als Exponenten radikaler Schulkritik. Das Programm ‘anti-autoritäre Erziehung’ trat an, die erzieherische und schulische Lebenswelt zu verändern. Kaum jemand schien sich daran zu stossen, dass der Begriff ‘anti-autoritär’ in *pädagogisch-systematischer* Hinsicht einen Widerspruch in sich darstellt. Mit diesen Wiederentdeckungen schien schulkritisches Denken aktivierbar und schulreformerisches Handeln endlich legitimierbar zu werden. Allerdings blendete die damalige Diskussion gerade jenen Kontext aus, der den Gewährsleuten von Kritik und Reform als Basis ihrer Argumentation gedient hatte: Reich, Bernfeld, Neill und zahlreiche andere linke Reformer waren in den 20er Jahren bereits herausragende Vertreter der Erziehungs-, Schul- und Lebensreformbewegung gewesen. Hätte die damalige Historische Pädagogik die Aera der reformpädagogischen Schul- und Erziehungsreform in *sozialgeschichtlicher* Perspektive erforscht, wären neben den wichtigen Neuansätzen zugleich auch deren Aporien aufgedeckt worden. Dies geschah vorerst nicht. Wurde auf die pädagogisch-historische Optik überhaupt verwiesen, erfolgte dies in heroisierender, hagiographischer und kanonisierender Manier, wie etwa in den Arbeiten von A. Flitner, W. Scheibe oder H. Röhrs.

Erst zwei Jahrzehnte später hat sich die Historiographie der Pädagogik mit den lange verschütteten und widersprüchlichen Aspekten der reformpädagogischen Zeit auseinandergesetzt. Aufgrund jüngerer Archivstudien¹ entsteht in den neunziger Jahren allmählich das Bild einer pädagogisch vielschichtigen Epoche, was den Diskurs um ‘das Erbe’ obsolet werden lässt und durch eine Debatte um den produktiven Umgang mit einer Aufbruchszeit der Pädagogik ablöst. Dabei geht es nicht zuletzt um Widersprüche, Dilemmata und Aporien, denen Schulkritiker und Schulreformer seit jeher ausgesetzt sind, oft ohne es zu bemerken.² In pädagogischen Aufbruchzeiten treten diese als Argumente in pädagogischen Kontroversen in der Regel latent auf. So hätten wohl die wenigsten der radikalen Schulreformer der Jahrhundertwende die Kluft zwischen dem utopischen Anspruch ihrer Modelle und der Unmöglichkeit der Existenz einer pädagogischen Utopie eingestanden.³ Dasselbe gilt für die Gewährsleute der Reformer nach 1968. Hätten sie sich damit befasst, hätten entweder Resignation oder unreflektierter Aktionismus die Folge sein müssen. Dürfen demzufolge Menschen, welche sich der Schulreform verschrieben haben, mit der Kernfrage ihrer Tätigkeiten sich deshalb nicht beschäftigen, weil nur ihre Tabuisierung den Stillstand verhindert? Kann Immobilität nur

dann vermieden werden, wenn die Einsicht in den ‘utopischen Zirkel’ fehlt, der darin besteht, dass die Utopie gleichzeitig mit ihrem Realwerden verschwindet?

Ein Blick auf einige radikale, anarchistische Schulreformer der letzten Jahrhundertwende belegt die Aktualität dieses Sachverhalts. Wie ihre Nachfahren, die Reformer nach 1968 und deren Gewährsleute, wie zahlreiche zeitgenössische bottom-up-Reforminitiativen der achtziger Jahre, wie die pädagogischen ‘Graswurzelrevolutionen’ der neunziger Jahre ebenso, stehlen sie sich an der zentralen Frage nach dem Verhältnis von utopischer Erwartung und realisierter Utopie vorbei. Die Kennntnis des ‘utopischen Zirkels’ hätte ihnen, dies sei konzidert, allerdings keine ‘bessere Reform’, sondern lediglich die Einsicht in die Widersprüchlichkeit jeder Reformabsicht erlaubt. Anhand einiger Beispiele gilt es diese These nun zu veranschaulichen, nachdem knapp geschildert worden ist, was unter pädagogischem Anarchismus zu verstehen ist.⁴

Wie im folgenden gezeigt werden soll, lehnen es libertäre Pädagoginnen und Pädagogen, unter ihnen auch die, welche hier als Exempel stehen – sowie die frühen Sozialisten als ”Vorläufer des Anarchismus”⁵ – in ihren theoretischen Erörterungen ab, über grundlegende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsziele zu debattieren. In ihrer Optik darf, ja kann Erziehung keinen bestimmten Endpunkt haben. Finalität würde das heranwachsende Individuum ungebührlich festlegen, seine quantitativ und qualitativ unabschätzbaren Möglichkeiten verschleiern und es fremdbestimmt, autoritär und zweckrational erziehen. Damit ist ein doppelbödiger Vorgang umrisen: Zwar geht es den libertären Erziehern zum einen um eine ‘bessere Welt’ und um einen ‘besseren Menschen’ – um einen idealen zukünftigen, um einen utopischen Zustand also. Zum anderen verbietet es die anarchistische Sicht, für den Phänotyp Utopias – und konsequenterweise ebenso für die intellektuelle, physische, psychische und moralische Ausstattung der einstmaligen Bewohnerinnen und Bewohner – konkrete Aussagen zu treffen. Die betroffenen Menschen, autonom handelnd, sollen ihre Entwicklung zu einem herrschaftsfreien Leben selber lenken. Indessen, dies sei schon jetzt relativierend eingewandt, ist nicht immer zweifelsfrei zu ergründen, inwieweit sich die einschlägigen anarchistischen Texte auf die Erziehung in einer bereits als egalitär antizipierten libertären Gesellschaft beziehen oder darauf abzielen, das Leben in der zu einer Zeit herrschenden Gesellschaft zu humanisieren.⁶

Wie ist unter solchen Umständen Erziehung, wie sind Bildungsprozesse, wie ist Unterricht zu denken? Die Antwort der unten vorgestellten libertären Erzieher des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts lautet knapp zusammengefasst: Zwar verzichten sie nicht auf die utopische Hoffnung einer ‘besseren Welt’, hingegen wird das anzustrebende Ideal gleichsam abgeschwächt. Infolge der in die theoretische Sicht einbrechenden unmittelbaren Ansprüche erzieherischer und schulischer Praxis wird es, in der Regel unbewusst, ‘zurückgestellt’. Die Libertären berauben das Ideal seiner unnachgiebigen Strenge, das heisst: machen es praktikabel und

verwischen es zugleich. In unmittelbarem Zusammenhang mit diesem Vorgang steht die zur Erziehung und Bildung unabdingbar notwendige Zeitspanne: Ist der 'Faktor Zeit' einmal in die pädagogische Arbeit einbezogen, kann es nur noch um mittelfristig umzusetzende, nicht mehr um 'utopische' Lösungen der Probleme in Erziehung und Unterricht gehen. Weil Erziehung nicht warten kann, weil sie *jetzt* gefordert ist, erscheint das Paradox verschärft: Es ist unumgänglich, vom attraktiven, aber fernen Zielzustand zu abstrahieren, aber aus dem Blick verlieren darf man ihn deswegen nicht. 'Zeit' ist das Vehikel für den Transfer der Utopie in Realität. Dies führt zur ebenso widersprüchlichen wie seitens der Libertären kaum beachteten Frage, ob die 'wahre Utopie' jene sein muss, welche die Vorwegnahme des erhofften Status verweigert. Die libertären Erziehungspraktiker beantworten sie positiv. Täten sie es nicht, dürften sie weder erziehen noch unterrichten. Unbewusst befinden sie sich fortan im 'utopischen Zirkel'. Zwangsläufig ist damit Phantasie kompromittiert. Kompromisse eingehend, kann sie in einem schleichenden, beinahe unmerklichen Kontaminierungsprozess – im schlechtesten Fall – zur alltäglichen Wirklichkeit verkommen.

Bislang bearbeitete die Pädagogik die historischen Ansätze libertärer Erziehung nur am Rand. Sie hat es verpasst, anarchistische Pädagogik als Exempel für ein allgemeingültiges Problem, nämlich für den unabwendbaren Verlust von 'utopischem Überschuss' unter dem unbarmherzigen Druck pädagogischen Handelns zu diskutieren. Zugleich übersah sie ein illustratives Beispiel für den hoffnungslos-unentwegten Kampf, Wirklichkeit utopisch werden zu lassen. Aus heutiger Sicht sind die einstmaligen vermeintlichen Gegner einander nicht mehr so fremd, wie sie damals vermutet haben mögen: Ist pädagogischer Anarchismus also nicht mehr als 'radikale bürgerliche Pädagogik'? Sind die pädagogischen Neuerer nach 1968 nichts weiter als wiederum Gefangene eines unlösbaren Widerspruchs?

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

Um den knapp vorgetragegen Gedankengang zu vertiefen, sei anhand des libertären Erziehungsdenkens und dreier historischer Beispiele seiner Praxis geschildert, wie es um den vielschichtigen Bezug zwischen utopischem Ideal und erreichbarer Realität steht. Einleitenden Bemerkungen, die zu konkretisieren haben, was libertäre Erziehung sei, folgen notwendigerweise knapp gehaltene Hinweise zu den pädagogischen Grundlagen der Versuche Paul Robins, Sébastien Faures, Jean Wintschs und Francisco Ferrer y Guardias. Sie alle haben letztlich immer darum gekämpft, die labile Balance zwischen ferner Utopie und banaler Realität zu halten.

Der zweite Teil beschreibt also das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der angesprochenen Experimente in Cempuis (Robin), in den ‘Escuelas Modernas’ (Ferrer y Guardia), in ‘La Ruche’ (Faure) und in der ‘Ecole Ferrer’ (Wintsch), die alle vor oder um die letzte Jahrhundertwende gewagt worden sind – und untersucht es auch in Emma Goldmans Sicht.⁷ Allen drei Schulen, zwischen 1880 und 1910 gegründet, ist gemeinsam, dass sie auf der Basis einer ‘anarchistischen Pädagogik’ arbeiten, und dass sie entweder von der Obrigkeit geschlossen (Cempuis) wurden oder selber ihre Zeit als abgelaufen (La Ruche, Ecole Ferrer) erachteten. Es gab zwar zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa einige andere anarchistische Versuche, worunter wohl die ‘Scuola moderna di Clivio’ bei Como am meisten Beachtung verdient. Bezüge zu den libertären pädagogischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts grenze ich ebenso aus wie jene der anarchistischen Pädagogen zur Reformpädagogik.⁸ Der abschliessende Abschnitt resümiert das Thema und verweist auf die einleitende Fragestellung, was Schulkritik und Schulreform nach 1968 betrifft.

Was ist anarchistische Erziehung?

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

Trotz ihres pointierten ‘Internationalismus’, der als völkerverbindender Kosmopolitismus zu deuten ist, negieren Anarchisten keineswegs den Wert der ‘Vaterlandsliebe’ – ausgangs des letzten Jahrhunderts eine zentrale, vielbeschworene Kategorie staatsbürgerlicher Erziehung. Die Geschichte des libertären Sozialismus’ zeigt, dass zwar der naheliegende Begriff ‘Heimat’ aus diesem Begründungszusammenhang gerne ausgeschlossen wird; ‘Vaterland’ jedoch meint für einen Anarchisten nicht ‘Staat’. Denn:

Freiheit, Menschenrechte, Wert des Einzelnen und Güte können nur in nationalen und internationalen Föderationen, die sich selbst leiten, errungen werden.

Gespalten in Individualisten und Sozietäre, unterscheidet die Anarchisten die Wahl der Mittel, die sie zur Veränderung der Gesellschaft, zur Realisierung ihrer politischen Utopie einzusetzen gewillt sind. Bauen die einen auf langsame und friedlich arbeitende Überzeugungskraft, befürworten andere unmittelbar rebellierende, revolutionäre Tat. Entgegen der weitverbreiteten Meinung sehen aber die meisten anarchistischen Theoretiker in der Gewaltanwendung keine adäquate Methode, die als ungerecht und gewalttätig eingestuften staatlichen Organisationen umzugestalten.⁹ Unter den intellektuellen Anarchisten hat die ‘Propaganda der Tat’ verschwindend wenig Nachfolger gefunden. War dies doch einmal der Fall, dann agierten jene nur gegenüber despotischen Regimes und Personen, die in ihren Augen Tyrannie verkörperten. Die libertären *Pädagogen* schlagen sich nicht auf Netschajews Seite.

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

Die für die Sache der Erziehung aus solcher Argumentation resultierenden Dilemmata sind seitens der libertären Pädagogen ebensowenig thematisiert worden wie von ihren Nachfolgern im pädagogischen Denken. Jedenfalls haben sie nicht erkannt oder nicht eingestehen wollen, welche Schwierigkeiten einer libertären Erziehungspraxis warten, folgte sie der ‘ziellosen

Zielperspektive'. Streng gefasst ist Schule im libertären politischen Konzept nicht praktizierbar. Trotzdem haben Libertäre Erziehung und Bildung stets diese Perspektive als die für sie massgebliche Leitlinie der gesellschaftlichen Transformation erachtet, in der Regel ohne den angesprochenen Widerspruch auszuleuchten. Weshalb ? Intention jeder anarchistischen Erziehungsidee ist es, das Kind nicht fraglos an staatliche oder familiäre Ordnungen anzupassen, sondern seine innere und äussere Freiheit zu gewährleisten und zu fördern. Erzieher, Lehrer und Eltern haben demgegenüber den individuell unterschiedlichen, als unstetig begriffenen Verlauf der kindlichen Entwicklung zu respektieren. Jedes erzieherische Handeln, jede unterrichtliche Absicht ist nur dann gerechtfertigt, wenn sie körperlichen und moralischen Zwang vermeiden. Das heisst bezogen auf den Unterricht: Strafen, Preise und Beurteilung – ja, der Wettbewerb unter den Kindern als solcher, sind unstatthaft. Die von den anarchistischen Pädagogen eingesetzten Erziehungsmittel sollen Selbstdisziplin, Zusammenarbeit und selbstverantwortliches Lernen fördern. Schule soll, wie es Bakunin 1866¹⁰ bereits angedeutet hatte, *allen* Menschen Kultur und Wissenschaft lehren, ausgerichtet auf die jeweilige Wirklichkeit ihres Daseins und ohne sektiererischen und nationalistischen Einschlag. Bakunins Ziel der Erziehung liegt darin, "dass jedes menschliche Wesen, wenn es auf die Welt kommt, dort, soweit dies nicht von der Natur, sondern von der Gesellschaft abhängt, die gleichen Mittel findet zur Entwicklung seiner Kindheit und seiner Jugend, bis es erwachsen ist, zunächst für seine Erziehung und seinen Unterricht und später zur Übung in den verschiedenen Kräften, die die Natur in jeden für die Arbeit gelegt hat" (ebda.). Nur so könnte Schule, für die Libertären bis anhin und wohl auch weiterhin ein Repressionsinstrument, allen menschlichen Wesen eine gleichartige, unkonformistisch-lebensnahe Bildung vermitteln, die der anarchistischen Doktrin gemäss ohne 'unbefragte Vorurteile', 'jahrhundertealte verknöcherte Tabus' und 'unzulässige Gewissensbeeinflussung' auskommt.

Obwohl die libertäre Pädagogik ihre Entwürfe, auf die die Praktiker in den angesprochenen Schulen fortan zurückgreifen sollten, erst in den letzten Dekaden des 19. Jahrhunderts präzisiert hat, reichen die Wurzeln des anarchistischen Erziehungsdenkens weiter zurück: W. Godwin, R. Owen, C.-H. de St.-Simon, E. Cabet, Ch. Fourier, V. Considérant, M. Stirner, P.-J. Proudhon, M. Bakunin und E. Reclus haben in ihren Schriften libertäre Pädagogik thematisiert. Libertäre Erziehung, wie sie von den Genannten meist unsystematisch, oft nur bruchstückhaft konzipiert worden ist, scheint allerdings heutiger Schulrealität ebenso entgegenzulaufen, wie sie es damals und dann nach 1968 auch getan hat. Diese Widerborstigkeit verleiht ihr bis in die Gegenwart einen leisen Schimmer von Attraktivität und Exotismus zugleich, der sich derzeit im Bestreben heutiger Libertärer, zwischen anarchistischer und 'Antipädagogik' (v. Schoenebeck, v. Braumühl) Affinitäten zu sehen, spiegelt. Vor hundert Jahren schon begann freilich eine soziopolitische und pädagogische Entwicklung, die die Anarchisten in eine gesellschaftliche und pädagogische Nische zwang und sich ihnen als zwei-

felhafter Ausdruck allgemein positiv bewerteter sozioökonomischer Prozesse präsentierte: Nicht antimodernistische Rückkehr zu einem einfachen Leben, wie die Libertären es vertraten, aber frenetischer Konsumismus, nicht produktives Handeln im landwirtschaftlich-künstlerischen Bereich, wie sie damals verlangten, aber komplizierte technische Entwicklung, nicht Gleichheit zwischen Individuen und Völkern, aber sich vertiefende Hierarchien, nicht kleine, autonome und föderierte Gemeinschaften, doch grosse Staaten und unübersehbare Agglomerationen, nicht Vorschläge zur Friedenserziehung, aber weiterschwelende Konflikte, nicht progressiv wachsende Autonomie der Menschen, dagegen schwere körperliche und geistige Beeinflussung durch Manipulatoren jeder Art.

Der libertär-pädagogische Gedanke ausgangs des 19. Jahrhunderts ist wie die Konzepte liberaler Pädagogik wissenschaftsorientiert. Er reflektiert die optimistische Sicht, schulische Inhalte und Unterrichtsmethoden mittels eines rationalen Diskurses zu erneuern: Denn die vernünftigen Entscheidungen emanzipierter, freier Individuen verbürgen eine harmonische Gesellschaft und sichern den Fortschritt. Darum forderten die Anarchisten damals die *Volksuniversität*, Gesetze zur *Laisierung des Unterrichts* sowie die sofortige völlige *Gleichberechtigung* von Frauen und Mädchen mit dem männlichen Teil der Bevölkerung. In unserem Jahrhundert besteht eine gewisse Übereinstimmung der Anarchisten mit den Vertretern der Reformpädagogik, darunter mit der ‘école active’, der Reformpädagogik in der französischsprachigen Schweiz (Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Edouard Claparède), was die Kritik am traditionellen Autoritarismus, an der unverrückbaren Lehrerrolle, an den ‘vertrockneten Kathedermethoden’, am stumpfen Auswendiglernen von unattraktiven Stoffplänen und an einem rigiden Tagesprogramm anbelangt. Ebenfalls zeigt sich die Verwandtschaft zwischen anarchistischer Pädagogik und reformpädagogischer Bewegung an der von beiden erhobenen Maxime, Schule den *Interessen der Kinder* gemäss zu gestalten. Zu den seitens der Anarchisten als ‘bürgerlich’ eingeschätzten Reformpädagogen bestehen bei genauerem Hinsehen hingegen beträchtliche pädagogische Differenzen, auf die später zurückzukommen ist.

Die ‘anti-autoritäre Bewegung’ Ende der sechziger Jahre hat die libertär-sozialistischen Ideen im pädagogischen Bereich bislang zum letzten Mal aktualisiert (Versuchsschulen, Kinderläden, Lehrlingswerkstätten, kritische Universität), ohne dass auf deren vormalige Exponenten allerdings bewusst zurückgegriffen worden wäre. Die Tatsache, dass ebenfalls die zahlreichen alternativen Schulen in freier Trägerschaft, wie sie in den Siebzigerjahren entstanden sind, nicht explizit auf die libertäre Pädagogik Bezug genommen haben, passt in eine Rezeptionsgeschichte der anarchistischen Pädagogik innerhalb der pädagogischen Historiographie, die im Grunde ihren Namen nie verdient hat.

Welches Bild vom Kind zeichnen die Libertären?

Jedem Anarchisten sind Kinder autonome und freie, einer unablässigen Entwicklung unterworfen Wesen. Das Engagement der libertären Pädagogen zielt aber nicht nur auf das Kind, sondern bezieht ebenso die Umwelt ein, in der es lebt: Den Edukanden ist ein zusagendes *Milieu* zu schaffen – eine Umgebung also, das ihre Entdeckungs- und Experimentierfreude stärkt. Das Kind soll darin gemäss *seinen* Wünschen und Bedürfnissen agieren. Ausserdem dürfen Erfahrungen, die ein Kind in seiner Umgebung machen kann, nicht vorgeschrieben, sondern sollen von ihm selber verwirklicht werden. Der Begriff ‘Erfahrung in Freiheit’ – oder wie es Tolstoi ausdrückt: ”...die Pädagogik und ihr einziges Kriterium die Freiheit” – zur Maxime libertärer Erziehung erhoben, führt unmittelbar in die Spannung von Utopie und Verzicht auf die Antizipation eines Idealzustandes.

Dass im übrigen die libertäre Pädagogik mit einer radikalen Schulkritik an der traditionellen Schule verbunden ist, verwundert nicht. Allerdings wären solche Vorstellungen nicht ausdrücklich anarchistische, wenn sich nicht ihre Absichten von anderen, ähnlichen Konzepten (etwa demjenigen der oben angesprochenen ‘école active’, der Reformpädagogik, der ‘éducation nouvelle’ der Jahrhundertwende, ja sogar der Schulkritik nach 1968) weitergehend unterschieden: Die pädagogischen Intentionen aller libertären Erziehung leiten die Anarchisten aus den politischen Zwecken des Anarchismus ab. Genau da handeln sie sich indessen jenes Dilemma ein, das illustriert werden soll. Dagegen sind die seitens der Libertären als ‘bürgerliche Reformer’ denunzierten Reformpädagogen durchaus inkonsequent, wenn es darum zu tun ist, Politik, pädagogische Theorie und schulische Praxis zu verbinden. In der anarchistischen Optik einer ‘libertären Reformpädagogik’ kann ‘bürgerliche’ Schulkritik deshalb nicht mehr als lau und halbherzig ausfallen, weil sie des Übels Wurzeln nicht packt. Didaktische und methodische Reformen *können* nur unvollkommen sein, weil sie nicht bis an das Ziel gehen *dürfen*. Die seitens der Reformpädagogen verlangten Neuerungen im staatlichen Schulwesen *können* nicht mehr als blind sein, weil sie die Macht des Staates unangetastet lassen. Insoweit sind sich ‘libertäre’ und ‘bürgerliche’ Reformpädagogik zwar verwandt, wenn es um die Anwendung ‘moderner’ Unterrichtsmethoden geht. Sie beziehen andererseits grundlegend unterschiedliche Positionen, wenn das Verhältnis von Utopie und Realität zur Debatte steht: Nehmen die libertären Pädagogen für sich in Anspruch, das Problem mindestens thematisiert, sich also seiner Aporien ausgesetzt zu haben (was nicht durchwegs stimmt), sprechen sie genau das den Reformpädagogen der Jahrhundertwende ab. Die notwendige Prämissen für deren Handeln habe im tiefen (uneingestandenen) Bruch zwischen utopischem Ziel und alltäglicher Praxis bestanden, meinen die Libertären.

Im Zentrum libertärer Pädagogik stehen die folgenden Axiome, an die sich auch die fünf angesprochenen anarchistischen Erzieher gehalten haben. Sie, immer wieder in anderer Akzentuierung vorgetragen, belegen in

ihrer deutlichen Praxisorientiertheit, inwieweit die libertäre Utopie bereits von der Realität bedroht, ja verdrängt wird.

Positive Erziehung: Die Schule gründet auf dem Experimentieren des Schülers, auf Beobachtung und Interpretation (nicht auf ‘Dogmen’ oder ‘Glaubensinhalten’, wie es heisst).

Integrale Erziehung: Die Entwicklung des Intellekts, des Körpers, der Hand und der Moral wird als ein Ganzes verstanden. Angestrebt wird deshalb eine harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten des Kindes – bis zu seiner Konfliktfähigkeit.

Permanente Erziehung: Bildung und Erziehung sind nie abgeschlossen. Ein sich weiterbildender Mensch befindet sich in einer dauernden Evolution und ist offen für Neues.

Autonomie: Was gelehrt wird – und wie dies geschehen soll – ist Sache aller Betroffenen, nicht der erwachsenen Erzieher allein. Damit wird individuelle Autonomie gewahrt und befördert.

Pädagogische Theorie und alltägliche Praxis – Paul Robin in Cempuis

Robin, als Mitglied der ‘Ligue d’Enseignement de Bruxelles’ und des belgischen Generalrates der Internationalen Arbeiterassoziation, setzt am Brüsseler Kongress 1868 die Frage der *Education intégrale* auf die Tagesordnung.¹¹ Im selben Jahr gründet er die Erzieherzeitschrift ‚Le Soir‘. 1868 heiratet er. Nachdem während Streikaktionen Arbeiter in Lüttich umgekommen waren, protestiert er seitens des Rates der Internationalen Arbeiterassoziation gegen das brutale Vorgehen der Behörden. Als französischer Staatsbürger wird Robin darauf des Landes verwiesen, verlässt Belgien und reist mit seiner Familie nach Genf, wo er Michael Bakunin kennenlernt. Nach einem kurzen Aufenthalt in Paris geht er nach London, wo er bis 1879 bleibt. Von Karl Marx, zu dem sich ein gespanntes Verhältnis entwickelt, erhält er Griechischstunden. Im englischen Exil verdient Robin in London 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 bringen ihn aber sofort in Opposition zu den Autoritäten, weswegen Robin seine Versetzung an ein Lehrerseminar verlangt. Am 16. Dezember 1880 wird er schliesslich zum Direktor des neuzuschaffenden, finanziell auf einem Legat beruhenden Waisenhauses in Cempuis, 112 Kilometer nördlich Paris, berufen. Als Leiter von Cempuis kämpft Robin während vierzehn Jahren unermüdlich gegen die kirchlichen Kräfte in der Region sowie gegen eine sperrige Schuladministration und mit etlichen unfähigen Mitarbeitern. 1894, nachdem er zum Rücktritt gezwungen worden ist und Cempuis verlassen hat, wird er Professor für Pädagogik an der neuen Universität in Brüssel. Er gründet die Zeitschrift ‚L’Education intégrale‘. In Vorträgen und Diskussionen verbreitet er neomalthusianisches Gedankengut. Im Mittelpunkt seines Denkens stehen drei Ideen: ‐Bonne naissance, bonne éducation, bonne organisation sociale.‐ 1912 setzt er seinem Leben gewaltsam ein Ende.

Robins libertär-pädagogischer Argumentation eignet utopische Züge. Seine Anstalts- und Schulpraxis kommt aber um die ‘Verzeitlichung der Utopie’ nicht herum. Dies gilt in einem Bereich nicht, in dem von ihm in Theorie *und* Praxis konsequent vertretenen Postulat der *Koedukation*.¹² Obschon im Jahr 1880 kein französisches Gesetz koedukativen Unterricht zulässt, nimmt der Libertäre Knaben *und* Mädchen in sein Waisenhaus auf und erzieht sie zusammen. Beim Klerus und in den staatlichen Behörden stösst dies erwiesenermassen auf erbitterten Widerstand. Im Zentrum der Erziehung in Cempuis steht die *Education intégrale*, ein auf Bakunin zurückgehendes, Fourier zugeschriebenes Konzept, dem utopische Züge nicht mangeln. Robin umschreibt es so: ”Das Wort ‘integral’, bezogen auf die Erziehung, vereinigt die Begriffe körperlich, intellektuell und moralisch und bezeichnet darüberhinaus kontinuierliche Zusammenhänge zwischen diesen drei Bereichen”. Der spanische Schulreformer Francisco Ferrer sollte seine eigene Idee von Erziehung knapp zwanzig Jahre später in Anlehnung an Robins ‘rationelle Erziehung’ nennen.

Die Zwecke der *Education intégrale* erschöpfen sich nicht in jenen des damaligen bürgerlichen oder sozialistischen Erziehungsdenkens, sondern überholen es: Sie bringen zusätzlich den Gedanken der Demokratisierung des Erziehungswesens (Obligatorium, Unentgeltlichkeit, Einheitsschule) oder denjenigen der direkten Kombination von schulischer und beruflicher Ausbildung ein. Als Folge dieses Konglomerats von weit entfernten und naheliegenden Absichten sind bei Robin auch problematische, indessen indirekte Bezüge zu einem Utilitarismus im Sinn Benthams (Erziehung und Unterricht als Vorbereitung auf das Leben in Arbeit), nebst neo-malthusianischen (‘bonne naissance, bonne éducation, bonne organisation sociale’) und sozial-utopischen (Neuordnung der Verhältnisse in Gerechtigkeit) Ideen spürbar.

Wesentlich beeinflusst das Erziehungskonzept des Leiters von Cempuis auch seine Tätigkeit in Arbeiterorganisationen und seine Teilnahme an den Debatten in den libertär-dissidenten Gruppen um Bakunin, Herzen, Reclus, Guillaume und Kropotkin. Robins Waisenhaus repräsentiert im übrigen mehr als die Integration der Strömungen der Zeit: Mit Cempuis entsteht ein grundlegend neues Konzept der Waisenerziehung – und ein ebenso ungewohntes der Lehrerfortbildung. Ersteres sticht von der gängigen Asylpraxis in Frankreich dadurch ab, dass es die Waisenkinder als ganze Menschen anspricht und nicht vorgibt, es betreue Mitleid herausfordernde Aussenseiter. Cempuis konkretisiert mindestens in Teilen das libertär-sozialistische Bild von einer Erziehung zur Freiheit und Menschenwürde, einer harmonischen Ausbildung aller im Kind angelegten Fähigkeiten und einer angemessenen Vorbereitung der Zöglinge auf ihr künftiges Leben. Obwohl Robins Versuch, Wunsch und Wirklichkeit vorsichtig zu balancieren, positiv zu würdigen ist, drängt sich der für mein Thema entscheidende Schluss auf: Robin hat das libertäre Ideal in zeitliche Verläufe gepresst und es so seiner Totalität beraubt. Dabei hatte er nichts Geringeres versucht, als das Konzept einer pädagogischen Revolution, jene Forderung, die seit mindestens zwan-

zig 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. Dass sein Erziehungsstil eine antietatistische, antimilitaristische Komponente enthalten hat, steht ausser Zweifel. Staatskunde (wenn auch in aufklärerischer Absicht) und Drillübungen (wenn auch mit defensivem Charakter) *mussten* in Cempuis durchgeführt werden. Um einen anderen Widerspruch ist Robin ebenso wenig herumgekommen: Versuchte er zum einen, ‘seine’ Kinder auf eine sinnreiche Existenz in der Gesellschaft vorzubereiten, machte er sie andererseits gerade der ihm verhassten Ordnung verfügbar und für sie tauglich. Als die Utopie, worauf er hinarbeitete, stellte sich Robin dagegen eine egalitäre, auf Freiheit und Gleichheit beruhende Gesellschaft vor. Trotz vehemente Gegnerschaft von verschiedener Seite praktizierte Robin während vierzehn Jahren Koedukation, eine moderne Waisenerziehung und eine frühe Form des polytechnischen Unterrichts sowie ungewöhnliche Lehrerfortbildungsstrategien – allesamt gegen die Zeichen der Zeit. Im Unterricht fordert er vom *Kind* interessiertes, selbsttätiges und engagiertes Lernen von Wissensinhalten. Der *Lehrer* soll arbeitsunterrichtlich vorgehen und die geistige und körperliche Erziehung des Heranwachsenden gründlich beobachten. Die *Institution* muss eine kindgemäße Umwelt bereitstellen und Geist, Körper und Hand ausgewogen bilden.

Kurz nach der Jahrhundertwende werden die *Education nouvelle*, die ‘école active’, die ‘Reformpädagogik’, die ‘progressive education’ die pädagogische Debatte mit vergleichbaren Ideen anfachen; in Europa werden später die nachmaligen ‘Reformpädagogen’ die Schule von aussen und innen zu erneuern suchen. Sowohl Ferrière, Claparède und Bovet als auch Lietz, Wyneken, Montessori, Decroly, Otto und andere – hier wie oben verallgemeinernd und mit Ausnahme von Neill ‘bürgerliche Reformpädagogen’ genannt – vertreten denjenigen Robins auf den ersten Blick affine Gedanken. Hinter den pädagogischen Theorien der ‘bürgerlichen Reformer’ stehen jedoch andere politische Einsichten. Die aus dem Verhältnis von Utopie und Realität entstandenen Aporien sind freilich bei Robin wie bei den ‘bürgerlichen Pädagogen’ und auch den politisch Linksstehenden beinahe dieselben.

In Ferrières Schriften erscheint etwa die ‘école active’, die ‘reformpädagogische Schule’ zu Beginn des Jahrhunderts als ‘kindgemäße Didaktik’ – in vielem derjenigen Robins gleich, allerdings bar eines explizierten politisch-pädagogischen Fundaments. Die Ungereimtheiten bei Ferrière sind denn auch augenfällig. Für Ferrière 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. Als Bewunderer Rousseaus bezieht dagegen Robin aus dem libertär-sozialistischen Denken die grundlegenden Motive seiner Erziehungsarbeit: bedingungsloser Antiautoritarismus, pazifistischer Internationalismus, Antimilitarismus und Frauenemanzipation bestimmen seine *Pädagogik der Freiheit* und die *Education intégrale*. Sébastien Faure (1858-1942), Francisco Ferrer (1859-1909), Emma Goldman (1869-1940) und Jean Wintsch (1880-1943) setzen Robins Werk einige Jahre nach der Schliessung Cempuis' unter ähnlichen Prämissen fort.

Sébastien Faure und La Ruche

Faure, 1858 in eine reiche katholische Familie geboren, wird während kurzer Zeit in einer Jesuitenschule unterrichtet. Als Politiker, so sein frühes Ziel, will er "mit den Unterdrückten gegen alle Unterdrücker kämpfen".¹³ Anfänglich der Arbeiterbewegung nahestehend, setzt er sich ab 1888 für den "Sieg des Anarchismus" ein, wie er selber sagt. Faure, Autor von zahlreichen, in vielen Zeitschriften verstreuten Beiträgen, gilt bald einmal als guter Redner. Mit Louise Michel zusammen gründet er 1895 die Zeitschrift 'Libertaire'. Wegen seiner publizistischen Arbeit wird er von den Behörden verfolgt. In einer seiner programmatischen Schriften setzt er sich mit den Vorwürfen an die Anarchisten auseinander, erklärt, was die Libertären erreichen wollen, und berichtet von ihrem "idéal révolutionnaire". Im Zug seines Artikels skizziert er sein anarchistisches Programm und wendet sich mit einem autobiographischen Argument gegen allfällige Einwände, die im Zusammenhang mit diesem Thema aufschlussreich sind: "Nein, wir sind weder Utopisten noch Träumer oder Verrückte, und der Beweis dafür ist, dass uns überall die Regierungen verfolgen und ins Gefängnis werfen. Dies tun sie, um unsere Worte der Wahrheit zu unterdrücken."

Die Ambivalenz zwischen politisch-pädagogischer Utopie und alltäglicher Realität kommt in Faures Roman *Mon communisme*¹⁴ zum Ausdruck. Was libertäre Erziehung sein muss, hatte er zwischen 1904 und 1917 in 'La Ruche' ('Der Bienenkorb') in Rambouillet, in der Nähe von Paris, seinem 'rationalistischen Waisenhaus', exemplarisch gezeigt. 'Mon communisme', von La Ruche angeregt, wirft ein Licht auf diesen, von Paul Robin und Francisco Ferrer beeinflussten Schulversuch. Wie eng Faure Politik mit Pädagogik, Schulkritik und Schulreform amalgamieren wollte, zeigt das utopischste unter seinen Werken wohl am besten: Nicht nur treffen die Rückkehrer in 'Mon communisme' (1921) 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, gründlich. Unnütze Examen, disziplinierende Normen und Noten gibt es nicht.

Dass der utopische Roman Faures keineswegs realitätsfern angelegt sein dürfte, belegt die Affinität des Zukunftsstaates mit ‘La Ruche’. Die Schule in Rambouillet hat der Utopie vermutlich als ‘realistisches Vorbild’ gedient. Seine rege Vortragstätigkeit, seine Schule in Rambouillet und seine umfassende ‘Encyclopédie anarchiste’ (4 Bde.) machen Faure zu einem herausragenden Verfechter des französischen Anarchismus. In seinen Publikationen betreibt er direkte Propaganda für die libertäre Sache, und den ‘Bienenkorb’ sieht er als entschlossenen Brückenkopf für eine neue Gesellschaft, obschon die Kinder dort nicht zu ”kleinen Anarchisten” erzogen werden sollen, wie er selber sagt. Faure legt damit v. a. ein auf Robins Ideen und seiner Praxis in Cempuis gründendes libertär-reformpädagogisches Konzept vor. Es ist der bürgerlichen Reformpädagogik – ebenso wie jenes Robins – weit voraus, nicht allein, was die pädagogische und didaktische Basis betrifft; Faure bezweckt dort, libertäres Denken mit einer libertär-pädagogischen Praxis eng zu verknüpfen.

Selbstverständlich hegen die bürgerlichen Reformer ebenfalls ein Gesellschaftsideal, das, wie das Beispiel des Genfers Adolphe Ferrière belegt, aber auf die Reform der zeitgenössischen sozialen Situation, u. a. auf jene der Schulen abhebt, ohne über die Grenzen des liberal-bürgerlichen Staates hinauszugreifen. Wie Robin versucht auch Faure, die erträumte Gesellschaftsordnung in seinem Unternehmen zu antizipieren. Gleich Robin reduziert Faure das faktisch unerreichbare Ideal auf eine pädagogische Axiomatik, von deren realen Chancen er überzeugt ist. So ist, was bei den bürgerlichen Reformpädagogen häufig in didaktisch-methodischer Spieldrei verhaftet bleibt, bei Faure Ernst: Die Kinder des ‘Bienenkorbs’ leben in echter Koedukation, Musikinstrumente, Schulmaterial und Arbeitsgeräte gehören allen, eine demokratische Lebensform schliesst die Mitsprache eines jeden gemäss seinem eigenen Entwicklungsstand ein und solidarisches Zusammenleben manifestiert sich in gemeinsamen Aktionen sowie dem hartnäckigen Einsatz für den Weiterbestand der eigenen Schule. Das Verhältnis zwischen Lehrern, ‘collaborateurs’, und Kindern ist offen und nicht-hierarchisch. Gerade diese Punkte sind es, die Faure an den bürgerlichen Reformschulen dieser Zeit als unvollständig durchgeführt kritisieren würde. (Wintsch sollte Ähnliches in bezug auf das Landerziehungsheim in Chailly bei Lausanne aus der Sicht der Ecole Ferrer anführen.¹⁵⁾ Anders als Cempuis wird La Ruche nicht von den Behörden geschlossen, sondern hatte sich der wirtschaftlichen Notlage am Ende des Ersten Weltkriegs zu beugen.

Sowohl für Robin als auch für Faure gilt, dass sie die ihnen anvertrauten Kinder nicht unmittelbar zu ‘Anarchisten’ erziehen 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 Umwage” – 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. Im Unterschied zum ‘Orphelinat’ in Cempuis scheint das Gemeinschaftsleben in La Ruche hingegen lebendiger, spontaner – und wohl chaotischer – zu sein, was wiederum mit der kleineren Schülerzahl zusammenhängen mag. Zweifelsohne musste Robin für seine zweihundert Schüler effizienter planen, als dies Faure mit kaum fünfzig tut. Deshalb erscheint La Ruche gegenüber Cempuis aus heutiger Sicht als die ‘spontanere Schule’.

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, ist auch sie eine anarchistische Schule, die sowohl von der libertär-pädagogischen Theorie ihrer Vorgänger zehrt als auch deren libertär-pädagogische Praxis übernimmt. Trotzdem präsentiert die Lausanner Initiative Jean Wintschs eine von Cempuis und La Ruche hinreichend unterscheidbare Variante eines anarchistischen Schul-experiments. Auch ihre Initianten gehen einer Diskussion der Aporien utopischer pädagogischer Konzepte allerdings aus dem Weg.

Francisco Ferrer, Jean Wintsch und die ‘Ecole Ferrer’

Francisco Ferrer ist einer der pädagogischen Exponenten einer markant antiklerikalen Strömung, wie sie ausgangs des 19. Jahrhunderts Spanien ergreift. Als er die Escuela Moderna gründet, die Nachfolgeschulen unterschiedlicher Art, macht er sich in Spanien zum pädagogischen Wortführer libertärer Erziehung. Obschon 1906 die Escuela Moderna an der Bailén num 56 in Barcelona geschlossen wird, die als erste Institution Ferrers Position realisiert hat, dehnt sich die Bewegung der rationalistischen Schulen aus. Erst 1938, als in Spanien der Faschismus endgültig siegt, ist die Zeit der ‘modernen Schulen’ vorüber. Die *Ecole Ferrer* in Lausanne ist der Pädagogik der spanischen ‘Escuelas Modernas’ verpflichtet. Genannt nach Ferrer y Guardia, wird sie kaum ein Jahr nach Ferrers Hinrichtung (1909) als Reaktion auf den ”feigen Mord”, wie es heißt, ins Leben gerufen. Nebst den ‘Escuelas Modernas’ hat die Lausanner Schule zwischen 1910 und 1919 – eine damals unter den schweizerischen Reformpädagogen unbekannte Alternative – Ferrers libertäre Utopie zu realisieren versucht.

Ferrers Erziehungsgrundsätze enthalten einen ebenso utopisch anmutenden Akzent wie jene Robins, Faures und Goldmans: Für Ferrer ist Erziehung *das* politische Kernproblem, jede pädagogische Argumentation dominierend. Sie darf weder auf einem patriotisch-militärischen und chauvinistischen noch auf einem religiös-dogmatischen Programm fussen, sondern gründet auf wissenschaftlich-rationalem Unterricht. Erziehung ist koedukativ, weil Mann und Frau in gemeinsamem Handeln zum Wohlergehen der Menschheit beitragen. Antietatistisch und a-etatistisch muss sie überdies in dem Sinn koedukativ sein, als sie reiche und arme Menschen zusammenführt. Das kindliche Spiel ist ihr wichtiges Handeln jedes Heranwachsenden. Aller Unterricht, der immer vom Kind ausgeht, ist individualisierend

angelegt. Pädagogik darf nie als technische Vervollkommnung oder berufliche Ausbildung missverstanden werden. Die Moderne Schule vergibt weder Preise, noch straft sie. Man kennt dort weder Examen noch Wettbewerbe. Weil Ferrer ein *Schulpraktiker* ist, der eine eigenständige Didaktik und eine schulmethodische Konkretion seines pädagogischen Denkens anstrebt, kann die in Lausanne 1910 eröffnete Schule, die Ecole Ferrer, die in Robins Waisenhaus in Cempuis erprobten Verfahren zur Ausgestaltung des schulischen Alltags übernehmen. Als Vorlagen dienen ihr – neben Schriften von Ferrer die Publikationen zum Waisenhaus Cempuis, von Cempuis überlassenes Material – möglicherweise auch Sébastien Faures 'Bienenkorb' und die Initiative der Lehrer, Schüler und Eltern.

Die pädagogische Zielsetzung der Ecole Ferrer ist – mit einem orientierenden Blick auf die Praxis von Robins und Faures Schulen, worauf sich die Lausanner Initianten ja beziehen – die folgende: Die Werkstatt mit dem Alltag verbindend, will die anarchosyndikalistische Schule ihre Schülerinnen und Schüler auf ihr künftiges Leben vorbereiten. Dank der elterlichen Mitarbeit wird die *Neugierde* der Kinder nicht nur für den beruflichen Alltag der Arbeiter, sondern auch für selbständiges Erforschen von komplexen Problemen genährt. Freude an der Schule und Motivation fürs Lernen sind Jean Wintsch,¹⁶ dem Initianten, zufolge, am ehesten vermittelbar, wenn man den Unterricht ausserhalb des Klassenzimmers in der sozialen Wirklichkeit abhält. Mit den 'Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Zeit' und denen der Umgebung spielend, zielt der Initiant auf eine durch eine Arbeitermoral erhöhte industrialisierte Kultur. Will man diese Ziele erreichen, ist es wichtig, den familiären Hintergrund der Kinder nicht zu vergessen, schreibt Wintsch: Es sind nämlich fast ausschliesslich die Kinder der Armen, der umherziehenden Arbeiter, die die *Ecole Ferrer* besuchen. Daneben schicken Sympathisanten einer libertär-sozialistischen Pädagogik ihre Sprösslinge in die 'Ecole'. Für Wintsch ist es deshalb unerlässlich – wie er im nachhinein selbstkritisch und hintergründig bemerkt –, bei der Schulung von Arbeiterkindern "vielleicht die Arbeiter selber zu konsultieren". Dies deshalb, um nie aus den Augen zu verlieren, dass die Ecole Ferrer auf zwei bedeutsame Interessen baut: diejenigen des Kindes und diejenigen der Arbeit. Verglichen mit den doch recht präzisen Ideen Robins, Ferrers und Faures nehmen sich die pädagogischen Intentio-nen Wintschs weniger utopisch aus.¹⁷

Von anderen anarchistischen Schulen unterscheidet die Lausanner Schule das Faktum, dass sie als Arbeiterinitiative geplant, gegründet und von 1910 bis 1919 betrieben worden ist. Den antizipierten Bedürfnissen einer künftigen Arbeiterklasse entsprechen denn auch die Ziele der 'Ecole': Die Verantwortlichen beabsichtigen einen, den Interessen der Kinder sowie den Anforderungen des Lebens als Arbeiter entgegenkommenden Unterricht. Intendiert ist das Zusammensehen von Familie, Schule und Beruf. In diesem Sinn ist die Lausanner Schule in die Tradition der libertär-sozialistischen Schulexperimente einzuordnen. Robin, Faure und Ferrer haben den Lausanner Initianten um Jean Wintsch einen Weg gezeigt, utopische Moti-

ve einer anarchistischen Pädagogik in Realität umzumünzen. Obschon Robin, Ferrer und Faure für die Konzeption der Ecole Ferrer als ‘pädagogische Vorbilder’ gelten mögen, prägt die ‘Ecole’ ihre eigene Form libertärer Erziehungspraxis aus. Diese berücksichtigt nicht nur die Erfahrungen anderer anarchistischer Schulen, sondern ebenso das, gegenüber Cempuis, Rambouillet und Barcelona unterschiedlich strukturierte, gesellschaftspolitische Umfeld in Lausanne. Insgesamt verfolgt die Ecole Ferrer unzweideutig ein libertär-pädagogisches Bildungskonzept. Eine der bekanntesten anarchistischen Propagandistinnen in den Vereinigten Staaten, Emma Goldman, erörtert in ihrer Zeitschrift (‘Mother Earth’; 1906 – 1916) mehrmals Probleme einer libertären Erziehung. Dass sie – wie die bisher vorgestellten Erzieher – nicht um die Diskussion der erhofften Balance zwischen utopischem Ideal und pädagogischer Realität herumkommt, belegen zum einen ihre Beiträge in ‘Mother Earth’, zum anderen ihr gelegentlicher Einsatz in der New Yorker ‘Modern-School’, einer von den ‘Escuelas Modernas’ beeinflussten Ferrer-Schule, an der Will Durant mehrere Jahre als Lehrer gewirkt hat.

Die verlorene Utopie – die gerettete Utopie

Die *Freiheit* als Ziel aller Erziehung und die *Education intégrale* als Methode sind die Merkmale der untersuchten libertär-pädagogischen Erziehungskonzepte in Cempuis, Rambouillet und Lausanne. Über diese Charakteristika hinaus sind weitere Gemeinsamkeiten der drei Schulen auszumachen. Robin, Faure und Wintsch zeichnen ein *Bild des Kindes*, das zweifelsohne vom damals üblichen absticht. Darauf ist mehrmals hingewiesen worden: Die libertär-sozialistischen Pädagogen betrachten das Kind als Geschöpf, das zwar selbständig handelt – oder dies zumindest allmählich lernt –, jedoch der Unterstützung bedarf. Sie stimmen darin überein, die Ausbildung aller Fähigkeiten und Kräfte im Kind setze eine ausgewogene körperliche, geistige und moralische Schulung voraus. Der junge Mensch ist jedoch nicht auf ein festgelegtes Ziel hin zu erziehen. Die für jedes Aufwachsen unabdingbare Offenheit würde sonst verlorengehen. Robin, Faure und Wintsch – wie Goldman – sind der Ansicht, Schülerinnen und Schüler sollten ‘vorurteilsfrei’ aufwachsen. Damit ist die ‘Absenz von Vorurteilen’ gemeint. Das bedeutet den drei Schulgründern gleichviel wie eine Erziehung ohne theologische, nationalistische, rassistische oder militaristische Gehalte. Ihre *Erziehungs- und Bildungsziele* stimmen im wesentlichen überein und unterscheiden sich ebenso von den damals gängigen wie von deren anthropologischer Perspektive: Während die herkömmliche Schule lediglich vorgebe, die Jugendlichen auf ihr künftiges ‘Leben’ vorzubereiten, betrachten es die anarchistischen Pädagogen als ihre ausgesprochene Aufgabe, dies auch wirklich zu tun, obschon sie nur erahnen können, wie die künftige Existenz der Kinder in einer gesellschaftspolitischen Utopie aussieht. Der öffentlichen Schule werfen wie vor, sie täusche ihre Schützlinge mit dem biederer Argument, jeder könne es schaffen, wenn er nur wolle, über eine

inexistente Chancengleichheit hinweg. Weiter lasse sie die Kinder absichtlich im Unwissen darüber, was 'das Leben' denn sei und unterdrücke in ihnen frühzeitig die ihnen eigenen Interessen und Motive. Dieses Verwirrspiel aufrecht zu erhalten, sei für die Lehrer eine keineswegs leichte Aufgabe. Im Vergleich zu den Unterrichtenden an der staatlichen Schule fällt den Libertären diese Arbeit trotz der auftauchenden Widerprüche leichter.

Cempuis, La Ruche und die Ferrer-Schulen in Spanien, in der Schweiz und in den USA realisieren die Praxis *aller* libertären Pädagogik und ihrer 'Neuauflagen' bis und nach 1968: 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 wie jene nach 1968 ständiger Kritik ausgesetzt: Diese kommt dann zustande, wenn die verlorene Utopie weiterhin als Richtschnur pädagogischer Praxis gilt. Die herangezogenen Anarchisten monieren die in ihrer Optik kompromittierenden Konzessionen an den verhassten Staat, sehen aus dessen Auflagen gegenüber der Schule unentwirrbare Widersprüche entstehen und beklagen es, wenn die Schulleitungen ihren anarchistischen Hintergrund öffentlich nicht blosslegen. Als 'Konzessionen' an den Staat sind der Unterricht in biblischer Geschichte (La Ruche), das Einwilligen müssen in die schulbehördliche Kontrolle ('Ecole'), die militärischen Übungen (Cempuis), die gelegentliche Vorbereitung auf weiterführende Schulen ('Ecole') oder die Abschlusszertifikate am Ende der Schulpflicht (Cempuis) einzustufen.

Demgegenüber zeugen einige Fakten von der geradezu störrischen und hartnäckigen Eigensinnigkeit der anarchistischen Pädagogen, von ihrem festen Willen, die entlegenen Ziele nicht aufzugeben: Sie unterrichten koedukativ, als dies verboten ist (Robin), weigern sich, Noten zu erteilen (Wintsch), verbinden den Schulalltag mit dem Leben in einer libertären Kommune, wo die Jugendlichen bei der Nahrungsmittelbeschaffung mit helfen (Faure), versuchen fächerübergreifendes Lernen, als die Idee noch kaum die Lehrer beschäftigt. Sie konkurrenzieren unmittelbar 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 eher pragmatisch orientiert, ohne aber ihre utopische Absicht je

zu verleugnen. Diese Fakten weisen sie als Bestandteile einer ‘libertären Reformpädagogik’ aus, die jener ‘Bewegung’, die im nachhinein ‘Reformpädagogik’ genannt worden ist, vorausgeht.

Eine ‘Rezeptionsgeschichte’ libertär-pädagogischer Versuche innerhalb der Pädagogik des 20. Jahrhunderts existiert noch nicht. Andernfalls wäre *ein* Rezeptionsdefizit schon längst erkannt worden: Gerade jene Bewegungen, die sich am besten für die Diskussion der anarchistischen Reformpostulate hinsichtlich einer ‘neuen Schule’ geeignet hätten, die reformpädagogische und diejenige um 1968, haben diese Chance nicht genutzt. Sie beachteten – wie das Beispiel Lausanner Landerziehungsheim die ‘Ecole Ferrer’ zeigt¹⁸ – den libertären Ansatz als erziehungs- und schulerneuernde Kraft ebensowenig wie seine problematische Seite. Dies wirft ein bezeichnendes Licht auf das politische Selbstverständnis von Reformpädagogen (aber auch 68er Pädagogen), besonders auf deren politisch links stehende Flügel, welche aus der provokanten Problemstellung der Libertären des ausgehenden Jahrhunderts keinen konzeptionellen Impuls gewinnen konnten. Insofern hat die kritische Pädagogik nach 1968 in ihrem kritiklosen Rückbezug auf die radikalen Reformer Bernfeld, Neill oder Reich die Chance vergeben, auf die Dialektik der ‘verlorenen Utopie’ als anregendes Gedankenexperiment überhaupt einzutreten. Die drei Genannten exponieren diese zwar, tun dies jedoch in derselben Weise wie Robin, Faure und Wintsch. Weil die libertären Experimente der Jahrhundertwende 1968 nicht bekannt waren, konnten sich die Reformer darauf nicht beziehen. Obwohl die libertäre Provokation unvermindert bestanden hätte, hätten sie es wohl bei besserer Kenntnis der Quellen nicht getan.

Insgesamt tragen alle – Robin, Faure, Goldman und Wintsch – neben dem Spanier Ferrer und den Initianten der hier nicht diskutierten ‘Scuola Moderna di Clivio’ 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 libertären Pädagogen haben, ohne es anzusprechen, wohl bemerkt, in welch heikler Lage sie sich befanden, als sie anarchistische Schulen gründeten. Das Dilemma einer Idee, die realpolitische Umsetzungsansprüche einer ‘traditionellen’ in eine ‘neue’ Gesellschaft weder vorschreiben will noch darf, beschert den libertären Pädagogen ein Problem, das nie völlig zufriedenstellend zu bearbeiten ist. In der Debatte um die ‘kommende’, die ‘ideale’ Schule wie auch um den Zustand in einer anarchistisch strukturierten Gesellschaft, herrscht die libertäre Scheu vor, ‘autoritär’ und programatisch festzulegen, was zukünftig sein soll.

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 Endresultate kaum

vorausgesagt werden kann. Allerdings geraten die libertären Pädagogen, argumentieren sie ‘à la longue’, in einen neu-alten Widerspruch: *Da* nämlich, wo sie von pädagogischem Handeln, wie ihre bürgerlichen Kontrahenten übrigens, Zielorientierung und Prozesshaftigkeit fordern, ein simples Zweck-Mittel-Schema aber ablehnen – sie huldigen so einem problematischen pädagogischen Erfolgsansatz.

Allerdings sind in dieser Beziehung unter den libertären Pädagogen trotz gemeinsamer methodischer Annahmen grundlegende Differenzen auszumachen. Die Antinomie von ‘Sein und Sollen’ wird von den pädagogischen Anarchisten in eine fernere Zukunft verlegt, was unmittelbares Handeln in libertärer Absicht ermöglicht, da erst dergestalt der Grundwiderspruch von Organisation und freier Assoziation abgeschwächt, ja für die nähere Zukunft aufgelöst ist. Pädagogisches Handeln, definitionsgemäß final und deshalb in libertärer Optik grundsätzlich unmöglich, heisst demnach soviel wie: Zielaufschub generiert pädagogische Arbeit; der Verzicht auf die Charakterisierung des utopischen Zustandes erlaubt die wahre Utopie. Diese Aussage kommt einer ‘systematischen Provokation’ gegenüber der Pädagogik als Wissenschaft gleich. Mit ihr stellen die Libertären das Verhältnis von Ziel und Mitteln kategorisch zur Debatte. Nicht nur die Reformpädagogen haben die eindrückliche anarchistische Lektion zu lernen verpasst. Auch der pädagogische Mainstream der folgenden Jahrzehnte bis 1968 sollte die libertären Aussenseiter ausgrenzen, falls sie als Gegner überhaupt zur Kenntnis genommen werden. Dies obwohl dort der zentrale Konflikt um Erziehungsziele und unmittelbaren pädagogischen Handlungsbedarf exemplarisch zur Schau gestellt wird; mitsamt der ihn begleitenden Widersprüche tritt er offen zutage. Die ‘systematische Provokation’ der Pädagogik durch die libertären Aussenseiter ist also in diesem Fach trotz der leidlich dokumentierten historischen Positionen bislang ohne sichtbares Ergebnis geblieben. Welchen Einfluss auf die Pädagogik in Frankreich, Deutschland und der Schweiz die beunruhigende Radikalität des libertär-pädagogischen Ansatzes gezeigt hat, ist im übrigen erst mangelhaft erforscht.

Pädagogische Anarchisten müssen heute einen ‘ethischen Dualismus’ vertreten, wollen sie Schule verändern. Wie hier gezeigt wurde, versuchen sie ihn zu überwinden, ohne die Lösung – wie Marx – an einen bestimmten, klassenkämpferisch zu definierenden Hoffnungsträger zu knüpfen. Zugleich inszenieren sie ihn als eine soziale (und pädagogische) Bewegung. Als Zweifrontenkämpfer, zum einen gegen die bürgerliche Schule, zum anderen gegen den Dogmatismus von marxistischer Seite, treten die libertären Pädagogen als Promotoren der Forderungen der französischen Revolution auf, die sie als eine ‘allgemein menschliche’ 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,¹⁹ ist, bezogen hier nur auf die pädagogische Sicht, die von den oben ange-

sprochenen 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", wie Godwin 1798 schreibt.

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 Existenz der gewerkschaftlichen Lausanner Ecole Ferrer erklärt.²⁰ Aus der anderen anarchistischen Strömung, die einzig vom Individuum 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 der Strategie eines 'ethischen Dualismus' keine Antwort zur Umgestaltung der Gesellschaft bereithält, im Aktionismus 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 Ideen nicht zu überdecken, aber doch zugunsten einer handhabbaren alltäglichen Praxis hinauszuschieben, also zeitlich zu relativieren vermag.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Grunder H.U., Badertscher, H. (Hrsg.), Geschichte der Erziehung und Schule im 19. und 20. Jahrhundert. Leitlinien, Bern 1997.
- 2 Grunder, H.U., Seminarreform und Reformpädagogik, Bern u.a. 1993.
- 3 Grunder, H.U., Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Hohengehren 1996.
- 4 Wer libertäre, das heisst anarchistische Erziehungskonzepte erörtert, hätte den Anarchismus als eine politische Argumentationsfigur in die Debatte einzubeziehen. Diesen weitführenden Anspruch kann der folgende Text nicht erfüllen. Hingegen versucht er, jene libertären Ideen wenigstens zu benennen, die den Begriff der 'anarchistischen Erziehung' verständlich zu machen imstande sind.
- 5 Borges, H., William Godwin über Erziehung. In: Klemm, U. (Hrsg.): Anarchismus & Bildung, Heft 4, S. 109ff., Ulm 1990.
- 6 Nur wenige Libertäre, darunter wohl kaum Erzieher, sind Godwins resignierendem Kommentar hinsichtlich eines von weniger Despotie bestimmten Heranwachsens in

gegebener Gesellschaft gefolgt. Godwin sagt, es "wäre zu wünschen, dass kein menschliches Wesen gezwungen wäre, etwas aus einem anderen Grunde als dem Diktat des eigenen Verständnisses zu tun. Aber dies scheint, zumindest gegenwärtig, bei der Jugend nicht praktikabel zu sein" (Godwin 1797, S. 99 und 100). Hätten die libertären Pädagogen Godwin geglaubt, wären Erziehung und Unterricht für sie unpraktikabel geworden.

- 7 Vgl. ausführlich in: Grunder, H.U., Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung, Bern/Grosshöchstetten 1993 (2. Aufl.).
- 8 So haben die libertären Gründer der Ecole Ferrer in Lausanne das damalige Landerziehungsheim im Lausanner Vorort Chailly gekannt und zutreffenderweise als bürgerliches Internat kritisiert.
- 9 So hat beispielsweise in der Geschichte die anarchistische Bewegung nur ein einziges Mal eine militärische Organisation gekannt – im spanischen Bürgerkrieg.
- 10 Bakunin, M., Prinzipien und Organisation einer internationalen revolutionär-sozialistischen Geheimgesellschaft. In: Struke, H. (Hrsg.): Staatlichkeit und Anarchie und andere Schriften, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1972.
- 11 Robin, P., De l'enseignement intégral. In: La Philosophie positive, Sept./Okt. 1869.
- 12 Grunder, H.U., Wir fordern alles. Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert. Grafenau 1988.
- 13 Tomasi, T., Ideologie libertarie e formazione umana. Firenze 1973.
- 14 Faure, S., Mon communisme. Paris 1921.
- 15 Grunder, H.U., Das schweizerische Landerziehungsheim. Bern u.a. 1987.
- 16 Wintsch, J., L'Ecole Ferrer. Geneve 1919.
- 17 Grunder, H.U., Schulreform und Reformpädagogik. Bern u.a. 1993.
- 18 Grunder, H.U., Das schweizerische Landerziehungsheim. Bern u.a. 1987.
- 19 Godwin, W., The Enquirer. Reflections on Education, Manners and Literature. In a Series of Essays, London 1797; Godwin, W., Enquiry concerning political Justice and its Influence on Morals and Happiness, hrsg. von Kramnick, I. Harmondsworth, 1985 (der dritten Auflage von 1798 folgend).
- 20 Grunder, H.U., Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung. Bern/Grosshöchstetten 1993 (2. Auflage).

DER VPOD BIETET MEHR

"Der VPOD bietet Dienstleistungen wie Rechtsschutz, Beratungen, Bildungskurse und aktuelle Informationen zu Gewerkschaftsarbeit und Politik. Und es ist gut zu wissen, dass mehr als 40'000 Leute am selben Strick ziehen. Solidarität ist im VPOD kein leeres Wort."



André Babiak
Vorsitzender