

## OTHER CONTRIBUTIONS

### **Verschlimmbessern ist Gewiss Keine Lösung! Ein Plädoyer Wider Die Wahnhafte Beschulung und Ihre Reform**

Bertrand Stern  
Freischaffender Philosoph

#### **English abstract**

*This essay is a plea for a radical change, away from schooling and towards learning in freedom (Frei-sich-Bilden).*

*The German school system is shown to contradict essential personal rights of children. Here Free Alternative Schools are seen as attempts at reform, but not as a way to overcome the elements of constraint that are inherent in compulsory schooling.*

*At the core it is a matter of defining freedom from the perspective of the individual. Once this is done compulsory schooling can not be defended at all any longer.*

*In the essay the reality of school life in compulsory schooling, and the effects thereof are criticised.*

*For a counter model based on the concept of learning in freedom it is important to be aware of three levels. On a socio-political plane it is necessary to establish an obligation on the side of public administration to put the individual subject first, and to end the categorisation of young people as "children." A second level is about appropriate infrastructure for the purpose of facilitating learning in freedom. On the third level of the person*

*learning in freedom requires an understanding of processes of exploration, their quality as free of control and assessment, their nature as independent of age stratification and the essential right for each person on their own to determine social relationships.*

*Learning in freedom is first and foremost an attitude, not a system.*

*The article cannot answer the question how transition from the ideology of schooling to landscapes of learning in freedom can be made. This answer will be found over time, just as in the past revolutionary developments took place without a master plan.*

Stellen wir uns vor, jemand würde Sie in eine grundsätzliche Diskussion über Gefängnisse verwickeln und sich hierbei von drei Prämissen leiten lassen:

1. Der Mensch sei von Natur aus schwach, böse, schlecht;
2. Als Spiegel einer moralistischen Normalität müsse Strafe sein;
3. Gefängnisse seien so zu reformieren, daß durch eine gute „Resozialisierung“ die Häftlinge

das Verbüßen ihrer Strafe nutzen könnten, um danach sich sinnvoll wieder in unser zivilisatorisches System eingliedern zu können.

Welche wäre Ihre Reaktion, sollten Sie mit dem Postulierten, den Setzungen nicht unbedingt übereinstimmen?

Wahrscheinlich würde Ihnen alsbald klar, wiesehr die Vorzeichen einer Diskussion ihre Ergebnisse bedingen. Das Ausgehen von einem bestimmten Menschenbild bedingt die „Sünde“ und deren Bestrafung: ein nach außen hin als logisch erscheinendes System. Es verschlimmert diese Logik, daß in der demokratischen Zivilisation diese Verkettung von uns selbst, den Guten, abgenommen wird und einer Justiz und einem Vollzug (Haftanstalt) überantwortet wird: erstens können wir uns mit gutem Gewissen zurücklehnen, es wird alles bestens geregelt; zweitens können die Grundfragen geflissentlich ignoriert werden: Stimmen diese menschenbildlichen Prämissen? Stimmt die Logik, aus welcher heraus – womöglich willkürliche – Setzungen in Gesetze münden? Was wäre, wenn es zwischen Verfassungsgeboden und normativen Gesetzen Widersprüche gäbe? Stimmen die aus dieser Logik abgeleiteten Maßnahmen? Erbringen sie das Erwünschte und Erwartete? Gäbe es auch andere, sinnvollere Maßnahmen? Schließlich: Welchen Verlauf würde eine Diskussion nehmen, die statt von Ein- und Wegsperrn von der Freiheit ausginge? die dem Menschen seine unbedingte Selbstbestimmtheit und Würde zuerkennt und sein „strafbares Handeln“ in einem anderen Licht beurteilt, sodaß andere Konsequenzen sich zwingend ergäben?

Kurz: Straftat, Bestrafung („Sühne“) und Gefängnisse sind die Zeichen einer ideologischen Mentalität und Setzung, die durchaus sinnvoll infragegestellt werden können und sollen, um zu radikal anderen Schlußfolgerungen zu gelangen.

\* \* \*

Welchen Zusammenhang gibt es nun zwischen diesem seltsam krassen Beispiel und der hier aufzugreifenden Fragestellung von Bildung und ihrer beschulungs-ideologischen Enteignung? Verlaufen die üblichen Diskussionen und Auseinandersetzungen rund um Bildung nicht zumeist entlang dem normativen Schema einer Beschulung?

Vorab sollen drei Ebenen unterschieden werden, die zwar miteinander eng verflochten, aber dennoch nicht identisch sind:

- Die Beschulung ist die Ebene der *Ideologie*, vergleichbar anderen zivilisatorischen Ideologien: von der zivilisatorischen Arroganz über die Vorstellungen von (Techno-)Mobilität oder (Tele-)Kommunikation hin zur Medizin... Daher soll auch von einer „Beschulungs-ideologie“ gesprochen werden.

- Diese Ideologien finden ihren Niederschlag in entsprechenden *Institutionen*, mit ihren Mythen, Tabus und Riten, ihren Dienern und den angekündigten Zielen... Was Institutionen vor allem kennzeichnet: Mit ihrer pyramidalen Gestalt entsteht eine – nicht selten anonyme – Herrschaft, die im Namen des „Wohlmeins“ eine bevormundende, entmündigende Wirkung hat: ihr gegenüber gibt es folglich abhängig – oder gar süchtig-abhängig? –

gemachte „Objekte“, die sich und ihr Dasein an den Erfolg der Institution binden.

- Erst auf der Ebene der *Konkretion* tritt die eigentliche Schule in Erscheinung: als Ort, als Zeit, als Planung, als Inhalt, als Form – und dies weit darüber hinaus, welche konkrete Gestalt diese Schule bekommen mag: also unabhängig von der Gestalt, dem Anspruch, der Methode, den pädagogischen Zielen usw.

Mit dieser Unterscheidung wird sogleich begreiflich, weshalb eine Diskussion um die Beschulungsideologie weitaus mehr betrifft als die bloßen, zumeist äußerlichen und nebensächlichen Aspekte, die allzu oft die Schuldiskussionen leiten. Mein Ansinnen ist es nicht, mich bei fruchtlosen Disputen aufzuhalten, die so alt sind wie die Schule selbst; vielmehr liegt mir daran, von den Epiphänomenen abzukommen und zu jenen Ursachen zu gelangen, die einzig die Aussicht auf grundlegendere Fragen eröffnen. Ich muß es aus leidvoller Erfahrung wiederholen: diese Aussicht setzt nunmal die Bereitschaft voraus, sich von erneuernden, verändernden, anpassenden, kurz: reformerischen Absichten radikal zu verabschieden, um endlich Grundlegendes zu klären.

Was bedeutet dies? Nicht nur in schulischen Belangen, sondern ganz allgemein folgte bisher, wenn eine krisenhafte Situation festgestellt wurde, die in eine Kritik mündete, dieser Kritik üblicherweise eine Reform. Näher beschrieben habe ich diesen Vorgang „Krise → Kritik → Reform“ insbesondere in meinem Beitrag: „Ratlosigkeit als Chance?“ (1996). Auf die Schule

übertragen: die unendlich vielen Versuche der Reformierung von Schule verhindern eine Infragestellung ihrer Ideologie, der Institution und der Konkretion; allenfalls wird sie dadurch erneuert, stabilisiert, tiefer verankert. „Re-formieren“, so pflege ich zu sagen, bedeutet nunmal „Re-normieren“, das immer innerhalb der gegebenen Normen erfolgt.

Das 1949 verkündete „Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland“, dessen Verfassungsrang als verbindliche Setzung zu betrachten ist, führt in seinem Art. 7.1 lediglich an: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ – damit kann keine spezifische Schulform gemeint sein, noch nicht einmal der Zwang abgeleitet werden, sich welcher Schule auch immer zu unterwerfen. Mag nun das Grundgesetz eine „Schule“ postulieren und sie gar unter die Aufsicht des Staates stellen, so impliziert dies nicht zwingend den großen Apparat an „genehmigenden Schulbehörden“, die es sich zur Aufgabe gemacht haben sicherzustellen, daß niemand dem Schulzwang entkommt; oder zu überprüfen, ob Schulmodell A oder B dem normativen Imperativ entspricht.

A propos Schul-Normen: Als Ausnahme-Beispiele einer sich dieser normativen Macht entziehenden „Schule“ können lediglich benannt werden: die Fahrschule und die Baumschule; bei der Volkshochschule und der Musikschule bin ich mir nicht ganz sicher, wie „schulinfiziert“ sie inzwischen sind!

Betrachten wir die alles Schulische regulierenden Gesetze und Normen, so müssen wir zunächst feststellen, daß ihre Wirkung darauf beruht, wie erfolgreich wohlherzogene, folgsame und ängstliche Mütter und Väter die Beschulungs-

ideologie verinnerlicht haben: Immerhin sollen sie es für unabänderlich an- und hinnehmen, daß jene Aspekte des menschlichen Lebens, die mit Bildung zusammenhängen, selbstverständlich der staatlichen Gewalt oder Willkür unterworfen werden! Ja, in der Tat scheinen Auftrag, Gestalt, Inhalte, Ziele und Normen der Schule so klar und eindeutig gesetzlich geregelt und den staatlichen, hier den schulischen Behörden überantwortet zu sein, glauben sie nun daran, daß es für ihre Töchter und Söhne keine andere Möglichkeit gibt, daß es für sie sogar gut ist, wenn sie verschult werden.

Allerdings: Welche Konsequenzen drängen sich jenen auf, die entdecken, daß es Aspekte menschlichen Daseins, menschlicher Identität gibt, die unter dem Vorgang ihrer systematischen Enteignung oder Bevormundung nur leiden? Verwehrt etwa das Grundgesetz freien Menschen das Recht, frei sich zu bilden? Oder gebietet es nicht vielmehr die Verpflichtung, für diese Möglichkeit andere, geeignete Wege zu finden? Allein diese Fragestellung zeigt, wie dringend erforderlich die Auseinandersetzung ist: über die bloße Institution Schule und die schulische Konkretion hinaus ganz besonders auf der – weitgehend tabuierten – ideologischen Ebene.

Dies möge am Beispiel der Diskussionen um sogenannte Reformen der Schule veranschaulicht werden, die m.E. nicht nur an der eigentlich fälligen radikalen Überlegung vorbeigehen, sondern sogar den längst fälligen Ausbruch aus jedweder Institution und die konsequente Ermächtigung des Subjekts verhindern. (Nochmals zur Erinnerung: Obschon mich die Diskussion um eine

Verbesserung von Gefängnissen nicht wirklich interessiert, bedeutet dies nicht, daß die strukturelle Gewalt gegenüber Häftlingen mich kalt ließe!) Aus einer schulkritischen Position heraus ist der Unterschied zwischen einer staatlich geführten Schule und einer sog. Alternativ-Schule unerheblich! Zweifelsohne sind weder alle staatlichen noch alle privaten Schulen gleich! Übrigens ist gewiß nicht zu leugnen, daß da wie dort einige wohlmeinende Menschen zumindest versuchen, die Schule etwas humaner zu gestalten – oder soll ich sagen: etwas weniger inhuman?! Ebenso wenig läßt sich auch bestreiten, daß einzelne Menschen sich an dieser oder jener Schule, mit diesem oder jenem schulpädagogischen Programm, durchaus wohlfühlen und damit klarkommen können... Doch dann ruft dies nach einer grundlegenden Frage: Wäre das System Schule – egal welcher Prägung – sich seiner so sicher, weshalb dann der Zwang? Was sagt es über ein System aus, daß etwas, das eigentlich in der menschlichen Natur verankert ist, nämlich das Bedürfnis und die Fähigkeit, sich zu bilden, nur mit Zwang durchgesetzt werden soll?

Anmerkung: Mit Bedacht spreche ich von Zwang und nicht nur von Pflicht! Definitionsgemäß ist eine Pflicht etwas, wozu eine Person sich zwar verpflichtet fühlt; sollte sie allerdings zu etwas verpflichtet werden, setzt dies nach demokratischem Verständnis voraus, daß jemand, der zu etwas verpflichtet werden soll, die unbedingte Möglichkeit hat:

- erstens an der Gestaltung der Pflicht mitzuwirken;
- zweitens diese Pflicht auch verändern zu können;

- und drittens—im Bewußtsein möglicher Konsequenzen—sich ihr zu entziehen.

Davon abgesehen: Es kennzeichnet einen Rechtsstaat, daß weitaus weniger die Staatsbürgerin oder der Staatsbürger verpflichtet wird, sondern umgekehrt, daß das Subjekt den „Staat“, etwa die Öffentliche Hand verpflichtet, diese oder jene Aufgaben zu übernehmen, die ihm, dem Subjekt, in dessen Selbstentfaltung dienen sollen (in diesem Sinne auch die wesentlichen ersten Artikel des Grundgesetzes!). Im Zusammenhang mit Schule geht es jedoch nicht um Pflicht, sondern um Zwang! Daß dieser Zwang auch noch staatlich verordnet ist, macht ihn umso skandalöser, wäre es doch just der Sinn einer freiheitlich demokratischen Grundordnung, dem an sie gebundenen Staat solchen Zwang zu untersagen! Will heißen: Hier wirkt die staatliche Macht als Gewalttäter – stets eingedenk dessen, daß Gewalt nicht durch jene zu definieren ist, die sie – wie wohlmeinend auch immer! – ausüben, sondern durch jene, die sie erfahren, erleiden...

Nochmals zurück: Weshalb der Zwang? Könnten auch irgendwelche ideologische Erwägungen dazu führen, die Menschen dazu zu zwingen, sich zu ernähren oder miteinander zu schlafen? Oder: Angenommen, der Staat müßte feststellen, daß die Eisenbahnen nicht mehr den erforderlichen Zuspruch finden: sollten die Menschen deshalb gezwungen werden, jährlich ein Quantum an Eisenbahn-Kilometern zu zahlen und zu fahren? In diesem Sinne sei auch auf das von Matthias Kern verfaßte „Kantinen-gesetz“ verwiesen (Kern, 2006, S 113 ff.).

Subjekt oder Objekt? Wäre es just hier, wo es um derzeit junge Menschen geht, nicht besonders angebracht, sie als Subjekte zu respektieren? Wie widersinnig ist das Ansinnen, die als Subjekte geborenen Menschen durch diverse, insbesondere pädagogische Maßnahmen zu Objekten zu verbiegen, mit dem Versprechen, später könnten sie den Subjekt-Status erlangen?

Ach ja, drei Argumente werden immer wieder ins Feld geführt:

- Woher kann der junge Mensch errahnen oder wissen, was gut für ihn ist? Gegenfragen: Wieso soll er es nicht wissen? Woher sollen andere beanspruchen, es zu wissen, es gar besser zu wissen? (Ist ein Fundament der pädagogischen Bevormundung nicht die Anmaßung: „Ich weiß besser als du, was für dich gut ist!“?) Gibt es je eine andere Person, die darüber befinden kann – und nach welchen Maßstäben? Der unzweifelhaften Tatsache, daß einige Zusammenhänge sich einem anderen Menschen erst durch eine Vorerfahrung erschließen, entspricht bei jungen Menschen die Neugier, die Offenheit, sogar die Dankbarkeit dafür, diese Zusammenhänge zu erkunden. Die konkrete Erfahrung zeigt sogar, daß junge Menschen ausgesprochene Warnungen auch respektieren, da sie ihn nicht per se in seiner Würde beleidigen, im Gegenteil... Ist an dieser Stelle die Grundfrage nicht eine des Vertrauens? Oder anders formuliert: Zwingt das Vertrauen nicht dazu, aus dem zivilisatorisch gehegten Mißtrauen dem Leben und dem Menschen gegenüber auszurechnen?

- Ohne Schulzwang könnte die Schule ihren „heiligen Auftrag“<sup>1</sup> nicht

erfüllen: die von ihr postulierte „Chancengleichheit“. Welche Verlogenheit oder glatte Lüge! Erstens hat die Schule im Angebot wahrlich keine Chance zu bieten, zu „verschenken“, zu gewährleisten – im Gegenteil! Zweitens verwandelt sie die Gleichheit in Gleichmacherei, entgegen der Erkenntnis, gerade die Unterschiedlichkeit, die Vielfalt, die individuelle Besonderheit stelle das fürs Leben und Überleben erforderliche Potenzial dar. Hinter dem Begriff „Chancengleichheit“ verbirgt sich realiter eine fast mörderische Selektion: Angesichts des sich hier vollziehenden wahnhaften Konkurrenzkampfs versuchen sogar besorgte Lehrerinnen und Lehrer die Notbremse zu ziehen. Wie lange wird dieser schreckliche und heuchlerische Begriff „Chancengleichheit“ noch als Rechtfertigung dienen?

- Ohne Schulzwang, so heißt es weiter, würden einige der sich ihr entziehenden Menschen daran gehindert, sich zu bilden, wodurch allmählich abseitige Gruppierungen entstünden, in denen Menschen bar jeder Bildung in Unwissen verblieben. Solche Gruppierungen werden dann als „bildungsferne Schichten“ bezeichnet, eher: beschimpft. Dieses Qualifikativ (oder Ab-Qualifikativ) „bildungsferne Schichten“ finde ich ganz besonders verabscheuungswürdig, macht diese Begrifflichkeit das „Opfer“ zum „Täter“. Da kein Mensch an sich „bildungsfern“ ist, muß untersucht werden, wodurch Menschen dazu gebracht wurden, keine Beziehung zur Bildung zu zeigen; dies ist vor allem den Bedingungen zuzuschreiben, unter denen ihnen diese serviert, aufgedrängt wurde; schlimmer noch: diese Bedingungen bewirkten nicht

nur ein Desinteresse, sondern auch eine Auslese mit lebenslang stigmatisierendem Charakter: Jene, die in der Schule angeblich versagten, gelten nun als die Verlierer. Und die ihnen gütig gewährte „letzte Chance“ in Gestalt von Nachholen schulischen Unterrichts wird am Ende bestätigen, was bestätigt werden soll: diesen Gescheiterten ist nicht mehr zu helfen. Kurz und prägnant formuliert: als Ergebnis der schulischen Ambitionen sind die sog. „bildungsfernen Schichten“ vor allem der Spiegel des logischen schulischen Mißerfolges und zugleich der Ausdruck des zu verdrängenden schlechten Gewissens. Das ist ein Skandal!

Nochmals: Zwang? Wofür und wozu? Verdeutlicht die Praxis wie untauglich und kontraproduktiv der Zwang ist, um etwas zu erlangen, das ohne Zwang ohnehin – sogar viel besser – erfolgen würde? Es erhebt sich die bösertige Frage, ob die staatlichen und schulischen Behörden wider besseres Wissen am Zwang festhalten, weil sie verhindern wollen oder müssen, daß freie Menschen tatsächlich frei-sich-bilden könnten – und damit wirklich frei wären?<sup>2</sup> Befürchten diese Behörden womöglich, dem Ansturm von Menschen nicht gerecht zu werden, die ihr demokratisches Recht einfordern würden, frei sich zu bilden?

\* \* \*

In meiner kritischen Betrachtung der verschiedenen Schulformen und Schulreformen möchte ich mich insbesondere jenen widmen, die derzeit in Deutschland immer wieder angeführt werden: den sogenannten „freien alternativen Schulen“. Gewiß weiß ich, in Kenntnis ihrer Vorgeschichte, um die Gründe für diese Bezeichnung; dennoch möchte ich diverse

Argumente anbringen, weshalb dies eine aus meiner Sicht irreführende Begrifflichkeit niemals rechtfertigt.

- Die zuvor erläuterte Tatsache, daß gemäß GG-Art. 7.1 „das gesamte Schulwesen... unter der Aufsicht des Staates“ steht und folglich der Begriff Schule staatlich geschützt ist, gewährleistet, daß in Deutschland keine Schule ohne offizielle (d.h. schulbehördliche) Genehmigung und Kontrolle funktionieren kann – als Voraussetzung für eine öffentliche Bezuschussung. Mit unterschiedlichen Begründungen – etwa zur Frage der nahtlosen Übergänge – werden dadurch Schulinitiativen ausgeschlossen, die anders wären als die bisherigen und üblichen Schulen.

- Aus dem Grunde erscheint mir die Verwendung des Begriffs „frei“ im Zusammenhang mit Schule eine Verhöhnung der Freiheit: Was daran ist frei? In einzelnen Details mag es tatsächlich Unterschiede zur „staatlichen Norm“ geben – reichen sie aus, um hierfür von Freiheit zu sprechen? „Freie Schulen“ sind für mich so wie ein „schwarzer Schimmel“ oder ein „Nacht-Tag“ oder ein „Schwarz-Weiß“: unauflösbarer Antagonismus! So wie Schulen nunmal sind, mit ihrer Geschichte, ihrer Gestaltung, ihrer gesetzlichen Ordnung, ihren Ambitionen sind sie mit Freiheit ebenso unvereinbar wie etwa Gefängnisse es sind. Auf die „Teil-Freiheit“ oder auf eine graduelle Freiheit (freier als...) lasse ich mich keineswegs ein: kann eine Frau etwas schwanger sein? Kann eine Sache etwas naß sein?

- Was geschieht, die schulpädagogischen Ambitionen und die Persönlichkeit, die Interessen, die Absichten der „Schüler-Person“ würden sich als unvereinbar erweisen? Werden die Gespräche und Konferenzen dieses Problem lösen müssen? Weshalb eigentlich? Wofür?

- Daß auch die noch so frei sich dünkenden Schulen nicht frei sind, möge folgendes Beispiel verdeutlichen: Was geschieht, jemand würde sich ihrer Beschulung, selbst an einer „freien Schule“, verweigern? Zunächst werden Eltern- und Lehrerschaft unisono bemüht sein, die so tollen schulischen Angebote zu preisen – und wenn der renitente junge Mensch weiterhin „nein!“ sagt? Dann wird, allein schon aus der verständlichen Angst vor Maßnahmen der Schulbehörden, etwa dem Widerruf der Genehmigung, eine deutsche freie Schule diese Verweigerung nicht zulassen können – und im Extremfall sogar Maßnahmen ergreifen, die sich nicht sehr von jenen repressiven Maßnahmen unterscheiden, welche andere Schulen in die Wege leiten. Aus demselben Grunde wird auch keine „freie Schule“ sich auf eine pro-forma-Anmeldung einlassen... An diesem Beispiel zeigt sich, daß die hier beanspruchte Freiheit auf den klar definierten Rahmen der normalen Beschulung bezogen ist und keineswegs diesen Rahmen infragestellen kann. Zum „Nein!“ als Ausdruck von Verweigerung und als Zeichen von Freiheit komme ich weiter unten.

\* \* \*

Die ideologischen und schulpädagogischen Kämpfe der 1970er Jahre wurden

nun abgelöst durch neue Orte, Ziele und Formen der schulpädagogischen Auseinander-setzungen: Es sei mal dahingestellt, ob diese ein Ergebnis möglicher Nicht-Erfüllung der in die „freien Schulen“ gesetzten Hoffnungen sind; oder Ausdruck der neuen Ansprüche einiger Menschen, darin animiert und unterstützt durch die im Ausland gewonnenen Erfahrungen. Vorstellbar, ja geradezu naheliegend wäre es gewesen, auf die Ablehnung der staatlichen Autorität mit der unbedingten Würdigung des Subjekts und der radikalen Infragestellung der Beschulungs-ideologie zu reagieren. Stattdessen kam zur Wende ins 21. Jahrhundert, etwas auf, das für sich beansprucht, dem hierzulande rigide gehandhabten Schulzwang zu begegnen durch eine Verlagerung der Beschulungs-ideologie in die Familie. Diese in Deutschland sich fast epidemisch verbreitende Mode mußte selbstverständlich mit einem englischen Begriff versehen werden, nämlich „home schooling“; daß unter dieser Bezeichnung hierzulande nicht genau dasselbe gemeint ist wie etwa in Großbritannien, sollte geflissentlich ignoriert werden. Da diese Gestaltung der Beschulung m. E. wahrlich nicht unproblematisch ist, möchte ich einige wenige Punkte beispielhaft hervorheben.

Ist für den betroffenen jungen Menschen alles bestens geregelt, daß die schulpädagogischen Ambitionen durch die „familiäre Beschulung“ mit ihren oftmals ideologisch-religiösen Ab- und Ansichten ersetzt werden? Trägt die Privatisierung der schulischen Ziele, Inhalte und Formen zur Freiheit bei, vor allem wenn eine dogmatische Komponente zu einer Filterung der Lehrinhalte kommt? Auch

wenn in manchen Situationen dieser Weg angebracht sein mag, so lehne ich den Versuch einer familiären Autorität als Ersatz für die staatliche Gewalt, den Versuch einer häuslichen Beschulung als Antwort auf die staatlich gelenkte Beschulung als unannehmbar ab (vgl. Klinkigt & Stern, 2014). Meine Bedenken möchte ich – sozusagen als Nagelprobe – an folgenden Situationen veranschaulichen: Ist es einem jungen Menschen möglich, unter familiären Bedingungen sich seiner Beschulung zu widersetzen? Ist jedoch das „Nein!“-Sagen – wie später noch erläutert wird – kein elementarer Bestandteil der eigentlichen Freiheit? Ferner: Was geschieht, wenn die nächsten Familienangehörigen sich als ungeeignete, ungenügende Lehrpersonen erwiesen: Entsteht hierdurch ein Familienkonflikt? Anders gefragt: Was geschieht, wenn Bildung zum Inhalt einer familiären Erziehung – mit allen bekannten Nebenfolgen der Erziehung – wird<sup>3</sup>? Schließlich: Was geschieht bei Konflikten, gar bei Unvereinbarkeiten zwischen beispielsweise den ideologischen, religiösen oder moralischen Vorstellungen der Familie und den Ansprüchen der sich bildenden Person? Angenommen ihr Interesse an der Evolutionstheorie würde den Grundsätzen der religiös, gar fundamental-christlichen Familie widersprechen, die, sich auf den in der Bibel verankerten Kreationismus berufend, die Evolutionstheorie als „Teufelswerk“ verwirft: Kann dieser Widerspruch in der Familienzelle eine Auflösung finden? (Übrigens: Auch das staatlich vermittelte, „gereinigte“ Schul-Wissen muß einer ideologiekritischen Analyse unterzogen werden!)



\* \* \*

Das soeben angesprochene Thema des Schulwissens möchte ich aufgreifen und vertiefen. Da es kaum nennenswerte formale Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen gibt, da also alle der geschilderten Beschulungsideologie, der institutionellen Enteignung und der schulischen Praxis entspringen und entsprechen, ist es kaum verwunderlich, daß hier so kategorisch von einem Schulwissen gesprochen werden kann. Was kennzeichnet es? Was unterscheidet es auch von anderem Wissen?

Schulwissen ist nicht „irgend ein Wissen“, sondern eines, das, den Anspruch des Objektiven erhebend, sachlich, verbal und prüfbar zu sein vorgibt. Hierfür wird es „didaktisch“ aufgearbeitet, also pädagogisch so „gefiltert“, daß es dank vorgegebener Lehrmittel, Lerninstrumenten und Programmierung zielgerichtet und zweckgebunden vermittelt werden kann. Im Unterschied oder Gegensatz zum partnerschaftlich-symmetrischen, gewiß subjekthaften *Mit-Teilen* steht *Vermitteln* dafür, daß dieses Wissen – ausschließlich – durch eine hierfür lizenzierte Lehrperson verabreicht wird; Wissensvermittlung bedingt die Dichotomie einer „pädagogischen Autorität“ vs. „Zögling“ als dem zu Er-Ziehenden, zu Belehrenden. Diese Autorität ist zugleich befugt, durch Prüfungen über die „Fortschritte“ in der „Entwicklung“ ihrer Schülerschaft zu urteilen. Um in den Genuß dieses Belehrens zu kommen, hat dieser Zögling sich einzufinden:

- An bestimmten Orten: Ist es keine seltsame Idee, Menschen und Bildung zu kasernieren? gar zu glauben, diese immensen Zentren mit nicht selten

mehreren hundert Personen wären ideal, um das Leben, die Welt, die Menschen, das Wissen zu entdecken? (Eine Anmerkung zum Begriff „Kasernierung“: Die Wurzel für die Gestaltung vieler Schulgebäude ist in der Zeit des großbürgerlichen 19. Jahrhunderts, da sozusagen Kasernen, Spitäler, Kindergärten und Schulen nach dem Muster von Fabriken errichtet wurden. Es verwundert daher nicht, daß mit der Einführung der preußischen allgemeinen Schulpflicht diese Institution Elemente widerspiegelt, die von der „preußischen Ordnung“ hin zum mechanistischen Fabrik-Denken reichen: Betrachten wir daher sowohl die Gebäude und ihre Gestaltung, aber auch die typisch schulische dichotome Führung und Herrschaft, das Denken in Kategorien von „minimalem Einsatz, beste Effizienz und größte Rendite“ usw., so ist der oft zu hörende Vergleich mit der industriellen Massentierhaltung ganz nachvollziehbar. Wer vermag diesem Vergleich auch wirklich zu widersprechen? Allein: wollen wir heute und künftig solch industrielle Monster? Was geschieht, wenn deren kontraproduktive Effekte klar und unerträglich werden?)

- In einer „geordneten“ Klasse: Ist das Zusammenpferchen von zumeist gleichaltrigen Menschen keine abstruse Vorstellung? Soll es als Alibi, als Rechtfertigung gelten, daß diese Menschen als „Schülerin“ oder „Schüler“ bezeichnet werden? (vgl. Stern 2008, S. 47 ff.) Sind die hierauf sowie auf das sich potenzierende Desinteresse – „null Bock“ – sich ergebenden Reaktionen verwunderlich? Es ist allgemein bekannt, daß der größte Teil der Schulzeit disziplinarischen

Maßnahmen gewidmet wird, die allerdings nicht mit Disziplin, sondern mit „Bändigung der wilden Horde“, mit Gehorsam, mit „Kampf“ an der „pädagogischen Front“... Verdeutlicht dieser Punkt den Widerspruch von „Ordnung“ und „Struktur“?

- Zunächst muß hier die Definition von Schulzeit problematisiert werden: ab dem 6. oder 7. Lebensjahr, für mindestens 8 oder 9 Jahre (denen die inzwischen verschulte Universität folgt?): Wer hat dies erdacht? Wieso lassen Menschen es sich so befehlen? Zu gewissen Zeiten: Obwohl völlig klar ist, wie kontraproduktiv der allgemeine Schulanfang um 7.30, 7.45 oder 8.00 Uhr ist: ändert sich hier deshalb nichts, „weil es immer so war“ und sonst auch ganz anderes zur Disposition gestellt werden müßte? Doch selbstverständlich hört die Schule nicht mittags auf, sondern greift in die Freizeit ein: Freizeit: ist sie die Zeit der „Hausaufgaben“? der Regeneration als Vorbereitung auf den nächsten Schultag? oder der Ergänzung zur Schule, etwa mit ebenso pädagogisch orientierten, kulturellen Aktivitäten? Schließlich gehört zur Definition der Schulzeiten auch der Hinweis auf den von außen oktroyierten Urlaub... Ist der diktierte Stundenplan wirklich die Antwort auf die Fähigkeit, die Lust und die Bereitschaft von Menschen, sich zu bilden, optimal? Ist der von der Schulglocke vorgegebene 45-Minuten-Takt tatsächlich die beste Gestaltung des primären Interesses der Menschen? Was hat die Schule – die griechische „scholé“ bezeichnete einen Ort der Ruhe, der Stille, der Muße! – aus dem „Nichts“, aus der Leere gemacht? Die Muße – nicht der Müßiggang! – wurde in die für die Schule

so typische, schier endlose Langeweile umgewandelt... die wahrlich kein gedeihlicher Boden ist für das Kreative, für das Originelle, für das Geniale...

- Um sich mit einem zentral festgelegten Lernprogramm zu beschäftigen, dessen Inhalte nicht das Wissen und Erkennen, nicht die Freude an der Bildung oder die Lust am Entdecken, nicht auch das Geheimnisvolle, (Noch-)Unerklärliche sind, sondern eben: das Schulwissen, welches als das Fundament des versprochenen „Erfolges“ gilt. Wo kämen wir hin, jemand könnte sich dem schulisch festgelegten Programm samt dem (selbst-)mörderischen Wettbewerb entziehen? Diese Person wäre dann nicht mehr meßbar, einzuordnen, wäre womöglich genial, was stets individuell ist und, da mit der systematischen Konkurrenz nicht vereinbar, auch nicht „sozialisiert“ werden kann: Deshalb muß die Genialität partout dem „Plan“ geopfert werden! Deshalb muß die Diversität von Menschen und ihrer Erkenntnis bekämpft werden: zu Gunsten einer dinghaften, meßbaren Uniformität! Pech für den Menschen? Pech für sein Vermögen zu fühlen, zu erkennen, zu denken, sich mitzuteilen? Pech für uns alle?

- Gebunden ist dieses Lernprogramm an eine hierfür lizenzierte Lehrerschaft: sie wirkt als ausschließliche Wissensvermittler, als Verhaltensdompteure, als Prüfer, Be- oder gar Verurteilende in einer Person.

- Selbst seine Mutter und sein Vater werden verpflichtet, für die mannigfaltigen, auch materiellen Bedingungen zu sorgen, welche das System Schule fordert:

sie „sollen“ mit der Schule kooperieren, selbst da, wo dies ein Verrat an ihren Töchtern oder Söhnen bedeuten würde.

Angesichts der Tatsache, daß das eigentliche, wahre Leben und die Menschen, die darin wichtig sind, in der Schule und im Schulwissen kaum vorkommen, verwundert das Ergebnis dieses Schulwissens, sollte es jemals verinnerlicht worden sein, nicht: der Erfolg dieser Schein-Bildung wird als „Allgemein-Bildung“ bezeichnet! Stellen wir uns einen heute zehnjährigen Menschen vor, der „brav“ das „einspeichert“, was die Schule an Wissen vermittelt (und das in Wahrheit ein vorgestriges ist, inzwischen bereits obsolet!): Was ist davon in zwei, drei oder sechs Jahrzehnten noch von Belang? Ist hierbei nicht tragisch, daß die selbstverständlich relevanten sog. Kulturtechniken, insbesondere die grundlegenden Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen, statt neugierig und freudig entdeckt werden zu können, auf dem Altar der sakrosankten schulischen Formen, Inhalte und Ziele geopfert werden: Nachdem die ursprüngliche Dynamik des Entdeckens durch die vielen, oft öden, langweiligen Jahre des schulischen Unterrichts in ihr Gegenteil verkehrt wurde, verwundert es inzwischen kaum mehr, daß nicht wenige Menschen – und es sind bei weitem nicht die blöden! – nach so vielen Jahren der Schule diese Techniken nicht beherrschen. Bedenken wir, daß trotz Schulanwesenheitszwangs – oder gerade deshalb? – Deutschland sich eine beachtliche Quote an sog. „funktionalen Analphabeten“ leistet, deren Zahl mittlerweile auf ca. 7,5 Millionen geschätzt wird (Die Zeit, 2. 3. 2011). Wäre es angesichts solcher Zahlen nicht

naheliegend, statt die angeblichen Versager zu beschuldigen und zu stigmatisieren, einmal die Institution Schule als das Problem an sich infragezustellen? Doch nein, was beklagen einige der wohlmeinenden (aber nicht wohltuenden!) Pädagogen und die alarmierten Lehrer-verbände? Der zu frühe und zu intensive Gebrauch des Computers behindere das Verhältnis zu den Kulturtechniken...

Hinsichtlich des Wissens sollte noch im Zusammenhang mit der schulischen Erziehung der „heimliche Lehrplan“ genannt werden. Die kritische Analyse der konkreten Erfahrungen von Menschen in der Schule verdeutlicht, wohin der Mißbrauch der Bildung zu Zwecken der Disziplinierung des Zöglings/Schülers führt: in das sog. 11. Gebot: „du sollst dich nicht erwischen lassen!“ Der Gießener Philosoph Odo Marquard (1973) umschrieb dies mit dem Begriff: „Inkompetenzkompensationskompetenz“!

\* \* \*

Wie vorhin angekündigt, möchte ich mich nun der Betrachtung eines für die Schule so typischen Vorgangs widmen, daß die meisten Menschen damit die Schule assoziieren: dem „Lernen“. Es wird nun kaum verwundern, daß ich das Wort „Lernen“ nur im Zusammenhang mit schulischen Maßnahmen verwende! Daß die Vorstellung von Lernen als ein Einspeichern von Wissen, Kenntnissen, Lösungen usw. gehirnphysiologisch völlig abwegig ist, ist mittlerweile zwar bekannt – Konsequenzen haben sich hieraus nicht ergeben. Die Unvereinbarkeit der angeborenen Fähigkeit zu entdecken, sich zu widmen, sich zu entflammen oder zu begeistern, sich an einer offenbar

gewordenen Weisheit zu ergötzen und damit zu „spielen“ einerseits und des schulischen Lernens andererseits bleibt daher unaufgelöst. Leider ist Lernen darüber hinaus an vier weitere, gewiß nennenswerte Faktoren gebunden: Erstens soll das zu Lernende oder das Gelernte geübt werden; was für eine künstliche Vorstellung wohnt dem *Üben* inne! Und wofür Lernen und Üben? Weil ohne sie zweitens kein *Fortschritt* möglich sei: welch verkehrte und korrupte Vorstellung! Damit Lernen, Üben und Fortschritt auch gemessen, bewertet und belohnt werden können, gibt es drittens die *Prüfung*: Ihr Ziel ist nicht ein Qualifiziert-Sein zu bescheinigen, sondern nach Vorgaben zu selektieren (sog. „Triage“): Hier jene, deren Qualifikation zu einem weiteren erfolgreichen Aufstieg führen wird; da jene, die es vielleicht gerade noch zu einem Abschluß bringen werden; und dort jene, die, als Gescheiterte, zumeist lebenslang das Stigma des Scheiterns tragen werden. Der vierte Schritt ist, konkreten Erfahrungen gemäß, das, was der Prüfung alsbald folgt: das Vergessen. Nach der Qual des zumeist uninteressierten, unmotivierten, aufgedrängten „Reinziehens“ und „Auspuckens“ greift der gesunde Organismus als eine erforderliche, lebenshygienische Reaktion alsbald zur Gegenwehr! Es ist wahrlich erstaunlich, wie schnell dieses „reaktive Vergessen“ erfolgt...

Wie bei allen Institutionen gibt es auch bei der Schule punktuelle Variationen: bei der einen ist dieser Aspekt wichtiger als bei der anderen; hier ist das nicht anzutreffen, was dort so selbstverständlich ist; unter dem Mantel der Reform hin zur sog. „Alternative“ bemüht sich manch eine „Initiative“ darum, von der dogmatischen

Rigidität abzuweichen. Doch wie auch immer der gehegte Anspruch und die angestrebte Gestalt sein mögen: Schulen sind und bleiben künstliche Orte und Maßnahmen und Programme zur Unterrichtung von sog. „Kindern“, die da kaserniert werden. Es widerspricht diesem Postulat nicht, daß es sicherlich auch einzelne Menschen geben wird, die sich an dieser oder jener Schule, mit diesem oder jenem schulpädagogischen Programm, durchaus wohlfühlen und damit klar kommen können... Wesentlich scheint mit die Frage, was bei Widerstand geschieht: Kann dies verständnisvoll zugelassen werden? Werden entsprechende Maßnahmen ergriffen?

Diesbezüglich sollte noch angeführt werden: In welcher Gestalt äußert sich Widerstand? Das „Nein!“-Sagen, also die radikale Verweigerung ist die deutlichste Form: zuverlässige Statistiken darüber, wie hoch die Zahl der „echten Schulverweigerer“ in Deutschland ist, gibt es nicht.<sup>4</sup> Subtiler erfolgt der Widerstand bestenfalls durch Flucht in die innere Emigration, in Langeweile; dramatischer dann wird die Unlust zu einer der – von außen diagnostizierten – Krankheiten: von Leseschwäche hin zu angeblicher Schulphobie. Ganz dramatisch wird es dann, wenn dem Schüler eine der ganz künstlich produzierten und für das System bequemen Krankheiten bescheinigt wird: Gemeint sind die künstlichen, der Pharma-Industrie wahrlich Rekord-Umsätze bescherehenden „Krankheiten“ „ADS“ und „ADHS“<sup>5</sup>... Ganz anders hingegen ein von der Umwelt verpönte Widerstand: das „Schulschwänzen“ artikuliert einen Wunsch nach etwas anderem, das ganz prickelnd und verboten sein soll, ohne sich hierfür vom System erwischen zu lassen...

Neben diesen Aspekten von Widerstand, der in eine Pathologisierung, Psychiatisierung oder Kriminalisierung des Zöglings führt, sollte noch die astronomische und immer weiter steigende Zahl an Nachhilfeunterricht-Stunden genannt werden<sup>6</sup>. Wessen Versagen spiegeln diese Statistiken wider? Das Versagen der auf Nachhilfe angewiesenen Schulabhängigen – oder nicht viel eher jenes des schulischen Systems? Eine traurige und weitgehend tabuierte Form von Widerstand kann leider nicht unerwähnt bleiben: Jugendliche, die sich das Leben nehmen. Zugegeben ist nicht immer die Schule „daran schuld“, alleine die Tatsache, daß spezielle Seelsorge-Telefone eingerichtet wurden, damit Schülerinnen und Schüler, die sich davor fürchten, mit ihrem Schulzeugnis nach Hause zu gehen, getröstet und von schlimmeren Handlungen abgehalten werden, weist darauf hin, daß unterschieden werden muß zwischen der Statistik von „gelungener Selbsttötung“ und der statistisch nicht faßbaren Dunkelziffer an Versuchen. Immerhin sollte es für jeden sensiblen Menschen ein Alarmzeichen sein, daß sich in Deutschland täglich ein junger Mensch das Leben nimmt – im Jahr 2009 verabschiedeten sich 194 Personen zwischen 15 und 19 Jahren und 21 jüngere in den Freitod. Selbst, wenn dies – ich wiederhole es – nicht nur der Schule angelastet werden kann, so trägt diese in vielen Fällen zur Verzweigung eher bei, weshalb ich den Freitod von Jugendlichen auch als mögliche Form von Widerstand ansehen möchte. Schließlich sollte eine Widerstandsform genannt werden: die Flucht in ein Land, in dem es keinen, für Deutschland charakteristischen rigiden

Schulanwesenheitszwang gibt. Zunächst möge bedacht werden, daß Menschen in jenen Ländern ohne Schulzwang weder unmenschliche noch ungebildete, faule, lebensunfähige Barbaren sind: Die Praxis dort (vgl. Thomas, 2007) straft die deutschen Schulbehörden und deren politische Macher Lüge. Dennoch halte ich eine solche Flucht in ein Exil-Land für eine bedauerliche Sackgasse: Sind die dortigen Bedingungen für den betroffenen jungen Menschen wirklich so paradisiatisch? zumindest soviel besser? Viel wichtiger: Es mag die Flucht ins Ausland eine momentane, kurzzeitige Erlösung bedeuten; für die hierzulande bestehende Kernfrage wird der angesagte und erforderliche Wandel dadurch letztlich hinausgeschoben oder gar verhindert. Dieser radikale Wandel würde u.a. eine Bereitschaft voraussetzen, dem Staats- und Schulsystem ebenso energisch wie gutbegründet zu begegnen: zur wirksamen Unterstützung dieses wahrlich lohnenswerten Ansinnens wurde beispielsweise kürzlich die „Freilerner-Solidargemeinschaft“<sup>7</sup> gebildet.

\* \* \*

Wir haben es also mit einem „fürsorglichen Staat“ zu tun, der beansprucht, für die Erziehung und Bildung künftiger Bürgerinnen und Bürger zuständig zu sein; um auch alle seiner Zwangsbeglückung unterziehen zu können, verteidigt er – wider besseres Wissen und verfassungswidrig – Ideologien, eine Institution und deren Strukturen oder Systeme; allein wie lange noch? Ein typisches Beispiel: um der Entstehung von so gefürchteten Parallel-Gesellschaften entgegenzuwirken, muß der rigide Schulanwesenheitszwang mit allen Mitteln verteidigt werden – obschon

niemand mehr verkennt und bestreitet, daß just die Institution Schule eine subtile, gemeine und lebenslang wirkende Segregation fördert. Ich wiederhole meine Frage: wie lange noch? Ich glaube, daß der unaufhaltsame Ausbruch aus den schulischen Sackgassen an einen grundsätzlichen Wandel gebunden ist, den ich andeute mit der unbedingten und bedingungslosen Hinwendung zur Person. Der Schlüssel, um andere Horizonte anpeilen und durchsetzen zu können, scheint mir die Einigkeit darüber, daß der Mensch unabhängig von Alter (keine „Kindheit“!), Geschlecht, Herkunft und sozialer Lage usw., also von Anfang an und immerzu Subjekt ist. Was dies im Zusammenhang mit dieser Thematik bedeutet, soll nun versuchsweise dargestellt werden.

Vorab soll klar sein, daß der Ausbruch aus den entmündigenden Institutionen sich auf der Ebene des Negativen, der Ablehnung oder Verweigerung von Unannehmbaren bewegt, aber die berechnete Frage nach den möglichen Auswegen nicht beantwortet. Welche Konkretion kann jedoch das Positive finden? Und, vor allem: Was muß bedacht werden, damit dieser Konkretion nicht das traurige Schicksal von Reformen erfährt, die das Bestehende erneuern und verankern? Insofern sind die wenigen Anmerkungen, die nun folgen, gewiß nicht als Rezepte zu verstehen, deren Anwendung alles lösen, von allem erlösen würde. Vielmehr handelt es sich um einige Anregungen und Gedanken, die bestenfalls mit einem Wegweiser verglichen werden sollen: Der Wegweiser geht den Weg nicht!

Das Ober-Motto lautet „frei-sich-bilden“, das im folgenden auf drei unterschiedlichen Ebenen dar- und vorgestellt werden soll:

1. Auf der gesellschaftspolitischen Ebene ist wesentlich, daß im Mittelpunkt der Subjekt-Mensch steht, dem ein subsidiäres Gemeinwesen zur Verfügung steht. Um die Qualität der Beziehung zu beschreiben, ist der wichtigste Begriff sicherlich jener der „Freiheit“. Hieraus abgeleitet beispielsweise: Rolle und Funktion einer Verfassung; Aufgaben der dienenden „Öffentlichen Hand“; das mögliche Verhältnis zwischen dem Subjekt und anderen Subjekten und zwischen dem Subjekt und der „Allgemeinheit“/dem Gemeinwesen.

Ein Beispiel hierzu: zweifelsohne kommt eine—diesen Namen verdienende—freiheitlich-demokratische Verfassung nicht umhin, mit einem verankerten Grundrecht auf freie Bildung zu garantieren, daß jeder Mensch jederzeit frei-sich-bilden kann und niemals davon abgehalten werden kann: auch dadurch, daß die Öffentliche Hand dazu verpflichtet wird, dieses Recht zu ermöglichen und zu fördern.

Eine weitere, wesentliche Frage: der Ausbruch aus der widersinnigen kategorialen Diskriminierung von jungen Menschen, die, *für* Kinder gehalten, *als* Kinder gehalten werden. Da menschliche Bildung niemals kindlich oder kindisch ist, kommen die vielfältigen—stets wohlmeinenden, aber nicht wohlthuenden—erzieherischen Maßnahmen nicht in Frage: Eine Verpflichtung der öffentlichen Hand ist die Garantie, jedweder Diskriminierung entgegenzuwirken.

2. Auf der infrastrukturellen Ebene geht es um die erforderliche Organisation der den Menschen gebotenen Möglichkeiten, frei-sich-zu-bilden. Als Beispiel einer den Subjekten zur freien Verfügung gestellten Infrastruktur nenne ich gerne die öffentliche Bücherei. Wohlgemerkt: die Verpflichtung zur wirtschaftlichen Ermöglichung von öffentlichen Einrichtungen darf nicht verwechselt werden mit der Alimientierung von Institutionen!

Vier Randbemerkungen:

- Das Bedürfnis und die Fähigkeit der Person, frei-sich-zu-bilden, sollte nicht gleichgestellt werden mit einem anderen Bedürfnis und einer anderen Fähigkeit: der Sozialität. Folglich sollten beide Potentiale dort getrennt betrachtet werden, wo dies für die Person besser ist. Will heißen: zu erschaffen sind ebenso die „Infrastrukturen der freien Bildung“ und soziale Möglichkeiten—beide sollen nicht vermengt werden.

- Freiheit steht nicht für Beliebigkeit, für Schludrigkeit! Die Praxis von Menschen, die ohne schulischen Drill haben sich-frei-bilden können, zeigt, daß sie sehr diszipliniert sind. Disziplin meint nicht Gehorsam! Und die Freiheit bezieht sich nicht auf das Wissen an sich: Weder ist „ $2 + 2 = 4$ “ abhängig von der Freiheit der Person noch hat diese mit dieser gegebenen Setzung ein Problem, stellt doch das exakte Wissen keine Beleidigung der Würde der Person dar, sondern viel eher eine Herausforderung, an welcher jeder Mensch wachsen und gedeihen kann. Exaktheit und Disziplin widersprechen der Freiheit nicht!

- Unabhängig vom unantastbaren Recht der Person, frei-sich-zu-bilden, gibt es eine gesellschaftspolitische Forderung nach Menschen, die für ihre Aktivität qualifiziert sind: Dieser Forderung entspricht eine Organisation der *Ausbildung*, die durchaus unter der fach- und sachlichen Mitwirkung von Berufsverbänden und -kammern erfolgen kann. Die zielorientierte und zweckgebundene Ausbildung darf daher nicht mit dem Recht des Menschen, frei-sich-zu-bilden, verwechselt werden.

- Sollte jemand—weshalb auch immer—sich einer Prüfung unterziehen wollen, soll dies durch ein zu schaffendes öffentlich-rechtliches Prüfungswesen ermöglicht werden, dessen alleinige Aufgabe darin besteht, nach allgemein bekannten und anerkannten Maßstäben zu prüfen und ein Qualifiziert-Sein<sup>8</sup> zu bescheinigen. Insofern hat diese Prüfungseinrichtung nicht zu interessieren, wer die Menschen sind, die sich prüfen lassen wollen, weshalb sie dies tun und woher sie ihr Wissen haben. Damit wird der Gefahr einer subtilen Diskriminierung wirksam entgegengewirkt.

3. Auf der Ebene der Person muß verständlicherweise einiges hervorgehoben werden:

- Frei-Sich-Bilden ist zunächst mit Bedacht rückbezüglich: Statt einer zum (Allgemein-)Gut gemachten, der zielgerichteten Disziplinierung dienenden Bildung geht es um den von der Person initiierten und erfahrenen, potenten Prozeß des selbstbestimmten Entdeckens, Praktizierens, Mitteilens... (Mit Bedacht wird der schulisch besetzte Begriff

„Lernen“ nicht gebraucht!) Das Rückbezügliche „Sich“ verweist auf eine klare Hinwendung zum potenten Subjekt.

- Frei bezieht sich zunächst auf die Qualität dieses Prozesses: Er wird nicht vorgegeben, die Person bedarf auch keiner „Motivation“ (erneut ein schulisch besetzter Begriff!), auch keiner Bewertung oder Kontrolle... Frei steht zudem für einen wesentlichen Aspekt der Freiheit: Nicht nur dahingehend, daß nur frei von institutionell verankerter und normativer Enteignung und Bevormundung die Person frei sich bilden kann; sondern auch dahingehend, daß Freiheit immer auch das Recht impliziert, nein zu sagen, sich zu entziehen, sich radikal zu verweigern.

- Der hier angesprochene freie Mensch ist Mensch, weil diese Dynamik nicht auf solche Nebensächlichkeiten wie sein Geschlecht, sein Alter, seine Herkunft, seine Absichten, seine soziale Befindlichkeit usw. bezogen und beschränkt ist. Daher versteht es sich wohl von selbst, daß der Mensch, der ein Leben lang danach strebt, frei-sich-zu-bilden, niemals zum „Kind“, niemals zum „Zögling“ als dem Objekt der Erziehung hin zur Wohlerzogenheit beleidigt werden darf.

- Frei ist der Mensch auch, weil er die Qualität der sozialen Beziehungen zu anderen selbst bestimmen kann. Insofern sind diese Beziehungen ebenso für ihn wesentlich, weil er an ihnen wachsen und gedeihen kann; wie für alle Beteiligten, denen die soziale Unterstützung eine wichtige Herausforderung ist. Wo das zivilisatorische Mißtrauen zumeist in systematisches Entmutigen mündet,

symbolisiert die hier gemeinte Freiheit das Vertrauen des Ermutigens und des Begeisterns.

\* \* \*

Es könnte der Eindruck entstehen, daß hier zwei zwar unterschiedliche, aber gleichwertige Systeme, einerseits das Frei-Sich-Bilden (vgl. Stern, 2015), andererseits die Beschulung, sich gegenüberstehen und daß aus dem „Entweder-Oder“ jemand für das eine oder andere frei sich entscheiden könnte. In mehrfacher Hinsicht ist dies nicht so:

- Frei-Sich-Bilden ist zunächst kein „System“, sondern eine ethische Haltung, aus welcher heraus die jeweilige Person die für sich relevante Gestaltung findet.

- Frei-Sich-Bilden ist die Konkretion oder der sichtbar gewordene Prozeß einer ursprünglichen, den Menschen an sich kennzeichnenden Qualität, einer Fähigkeit und eines Bedürfnisses. Demgegenüber ist die Beschulung eine künstliche, zivilisatorische Ideologie, welche das Ursprüngliche enteignet, entfremdet, um in einer beispiellosen Bevormundung eine Institution zu verankern und ein Schulsystem zu etablieren.

- In mehrfacher Hinsicht ist erwiesen, wie kontraproduktiv das Schulsystem wirkt und wie sehr, an Grenzen der Finanzierbarkeit gekommen, es keine Zukunft hat. Wenn die menschliche Identität vor dem Zugriff einer totalitären Gewalt gerettet oder geschützt werden soll, so beginnt dies zweifelsohne damit, daß Menschen angstlos sich dem obsoleten Schulsystem entziehen – Betroffene, indem sie sich ihm verweigern, doch auch,



indem sie konkret leben, was Frei-Sich-Bilden darstellt.

- Bisher beruhte das Schulsystem auf einer angsteinflößenden Kombination von Schulbehörden (mit ihren eigenen Gesetzen und Normen), Ordnungs- und Rechtsämtern (etwa zum Versenden von Bußgeldern), Jugendämtern (vor allem wenn postuliert wurde, daß Schulverweigerung als „Kindeswohlgefährdung“ zu werten sei) und Justiz in allen Gattungen (Amtsgericht, Familiengericht, Verwaltungsgericht) und Instanzen samt nachfolgenden Maßnahmen. Die konkreten Erfahrungen der letzten Zeit zeigen, daß Schulbehörden immer noch drohen (als Zeichen ihrer Verunsicherung? ihrer argumentativen Schwäche?) und nicht selten Verfahren anstellen, die sogar zu einem gewissen Ausmaße das System bestätigen, vor allem wenn diese Verfahren auf einer juristisch unzureichenden oder verkehrten Argumentation beruhen. Die behördlichen Drohungen müssen bei den „Querulanten“ entsprechende Ängste auslösen. Alleine dem Frei-Sich-Bilden wohnt soviel Potenzial und Lebendigkeit inne, daß die Behörden dazu gezwungen werden könnten und müßten, hier so zu wirken, als ob eine „Kindeswohl-gefährdung“ vorläge – wo in Wahrheit gerade das Schulsystem kindeswohl-gefährdend wirkt!

- Der Wichtigkeit wegen wiederhole ich es: die Beschulungsideologie beruht auf dem Objekt-Status, zu welchem die Person gemacht und der sie unterworfen wird. Frei-Sich-Bilden hingegen beruht auf dem bedingungslosen und unbedingten Subjekt-Status der Person. Diese Unvereinbarkeit ist nicht auflösbar—

selbst, ja gerade nicht durch die wohlmeinenden Versuche einer Schul-Reform!

Lautet nun die grundlegende Frage: Wo ist die Brücke, die vom Ufer der „Beschulungsideologie“ über den reißenden Fluß hin zu den „Landschaften der freien Bildung“ führt, wo Frei-Sich-Bilden eine Selbstverständlichkeit (geworden) ist? Ich weiß es nicht! Oder, besser: diese Brücke gibt es nicht als Rezept, als (Er-)Lösung. Es gibt aber Irrwege und Sackgassen: etwa jene, die ich als naiv betrachte: die Hoffnung, eine Änderung auf politischem Wege zu erreichen, etwa die „Abschaffung der Schulpflicht“: Weshalb sollte die Politik an Abschaffung denken und diese je einleiten? Im Namen welcher Mehrheiten? Diesen Weg bezeichne ich als Sackgasse, weil er an einer Stelle hoffnungsvolle Energien bindet, die nur enttäuscht werden können – wo hingegen andere Ansätze sich eher als prospektiv erweisen können, um die dringende und drängende Notwendigkeit des Wandels voranzutreiben. Bei diesem Wandel sehe ich zwei wesentliche Faktoren: Der Entschlossenheit einiger Menschen steht das Brüchige eines obsoleten Systems gegenüber; der Lebendigkeit betroffener, frei-sich-bildender Personen steht die allenthalben beklagte Dumpf- und Stumpfheit vieler Verschulten gegenüber; dem dynamisch Prospektiven steht das Alte, Erfolglöse, Verunsicherte gegenüber.

Auch große Reiche, große Ideologien, große Projekte und große Parolen sind untergegangen. So ungeplant die Mauer oder der „Eiserne Vorhang“ fielen, so wenig waren Tschernobyl oder Fukushima abzusehen – und die daran anschließende progressive Abschaltung von deutschen

Atomkraftwerken, was kurze Zeit vorher noch als unmöglich bezeichnet wurde. Im Laufe der Geschichte sind, manchmal plötzlich, manchmal langsam, allmählich, „Dinge“ verschwunden: Ein Reich ohne Kaiser? Ein Land ohne König oder Fürst? Ein Leben ohne religiöse Bindung an einer Kirche? Zuvor undenkbar! Selbst die furchtbare Hexenverfolgung nahm ein Ende... Hat dies und jenes an Zufall, an der Einsicht, am Wandel gelegen? Auch die Beschulungs-ideologie wird zusammenbrechen, verschwinden. Vorbei ist dann die Enteignung und Bevormundung von Menschen; vorbei die Ambition, diese Menschen zu frei-willigen Objekten der Institution und ihren Mythen zu machen; vorbei auch ein Schulsystem, das aus „Kindern“ „Schüler“ macht, die nach schulischen Normen lernen sollen... Vorbei! Dieser Wandel setzt allerdings das Erkennen und Anerkennen voraus, daß jeder Versuch eines als „Reform“ bezeichneten Ersatzes das unnötige Leid nur verlängert und das Innovative, Prospektive, Kreative blockiert, verhindert...

P. S.: Es soll auch Gefängnis-Direktoren geben, die ihre auf den neusten Stand gebrachten Haftanstalten rühmen als besonders gelungene Gestaltung eines humanen Strafvollzugs. Modernisierung – oder, anders ausgedrückt: Reform – der Gefängniswelt: Entspringt und entspricht dies einer Logik, die strukturell nicht menschenfreundlich, nicht würdevoll und freiheitlich, nicht sinnvoll sein kann? Umgekehrt formuliert: Verlangt die Humanität nicht nach der Beendigung dieser Form von gesellschaftlicher Rache und von Sühnedenken – sehr zugunsten des Lebendigen? Hier wie da kommen wir

mit „Reformieren = Renormieren“ diesem Ansinnen niemals näher, im Gegenteil!

### Notizen

1: „heiliger Auftrag“? Dies ist in doppelter Hinsicht gemeint: Zum einen stellt die Institution Schule einen weltlichen Ersatz für die einstige Kirche dar; zum Ende des 18. Jahrhunderts, als das Bürgertum die Macht ergriff, wurde sozusagen die religiöse, jenseitig gerichtete Macht ersetzt durch eine äquivalente, aber weltliche, diesseitige Macht; an den Heilversprechungen wurde hierbei nicht viel geändert. Zum anderen gehört die Institution Schule zu den „zivilisatorischen Merkmalen“, die weltweit Länder und Menschen „zivilisieren“ soll; insofern gleicht die schulische Gewalt durchaus der Gewalt der einstigen Missionare, welche die Welt erobern und die Menschen – zu ihrem vermeintlichen Wohl! – bekehren wollten. Zum Aspekt des „schulischen Heilauftrags“ sei insb. auf Ivan Illichs verschiedene Schriften verwiesen!

2: Nach Unterzeichnung des für Deutschland grundlegenden „2+4-Vertrags“ sagte Hans-Dieter Genscher, damals Außenminister der Deutschen Bundesrepublik, sinngemäß, mit diesem Vertrag soll „Recht statt Gewalt“ bestehen. Wohl: erforderlich ist auch in der hier behandelten Frage ein Übergang von Gewalt (vom systemischen Zwang als Relikt einer totalitären/autoritären Ideologie und Mentalität) hin zum Recht (des Subjekts)!

3: Siehe hierzu: „der pädagogische Gegenteileffekt“ in Ekkehard von Braunmühl (2006)

4: In einem kürzlichen Beitrag für die Zeitschrift „cleankids“ (die wahrlich nicht im Verdacht steht, sich verständnisvoll für Schulverweigerung einzusetzen!), meint Dr. Edith Waldeck, Chefarztin der Kinder- und Jugend-Reha-Einrichtung „Edelsteinklinik“: „Es gibt deutschlandweit rund 500.000 Schüler, die unregelmäßig den Unterricht besuchen, davon sind etwa 30.000 Totalverweigerer.“ (<http://www.cleankids.de/2015/03/19/schulverweigerung-nach-reha-aufenthalt-kann-schule-wieder-leichter-fallen/53066>)

5: Damit es nicht so aussieht, als sei es hier nur eine kapriziöse, böse Anmerkung: der vermeintlichen Krankheit mit der künstlichen Diagnose ADS oder ADHS folgt dann zumeist eine Droge, „Methylphenidat“, wobei eines der Medikamente dieser Art bekannt ist unter dem Markennamen „Ritalin“. Bedenkt man das Wachstum dieser – an medizinische Verschreibung gebundenen – Droge von 1993 ca. 34 Kg auf 2000 463 Kg und 2010 1760 Kg, was für 2011 bedeutet, daß 56 Millionen Dosen

verordnet wurden, dürfte das Ausmaß dieser künstlich produzierten Problematik klar sein...

6: Nachhilfeunterricht: Laut <http://de.wikipedia.org/wiki/Nachhilfe> (diese Seite wurde zuletzt am 22. März 2015 geändert) wurde im Jahr 2010 die Zahl der aktuell Nachhilfe erhaltenden Schüler allgemeinbildender Schulen in Deutschland auf etwa eine bis anderthalb Millionen geschätzt, also ca. 11 bis 16 Prozent von ca. 9,5 Millionen solcher Schüler. Laut statista 2015 zeigt die Statistik die Gesamtausgaben für Nachhilfe in Deutschland: Diese betragen zwischen 941 795 910 € und 1 522 268 510 €; bei angenommenen 1.000 000 Nachhilfe-Schülern macht dies zwischen 941 € und 1.522 €/Jahr; bei angenommenen 1.500 000 Nachhilfe-Schülern ergeben sich dann zwischen 628 € und 1.015 €/Jahr. Wikipedia betont weiter: Im Verlaufe ihrer gesamten Schulzeit nehmen nach verschiedenen Schätzungen zwischen 30 und 50 % aller Schüler Nachhilfe. Die Tendenz ist seit Jahren steigend, unter anderem wegen der Verkürzung der Gymnasialzeit von neun Jahren („G9“) auf acht Jahre („G8“).

7: Näheres hierzu unter:

<http://www.freileirner-solidargemeinschaft.de/>

8: Wie andernorts erläutert, lege ich Wert auf die Unterscheidung „Qualifiziert-Sein“ und „Qualifikation“. Letzte ist zumeist eine Schulnote, die in eine Gehaltsstufe einfließt, während Qualifiziert-Sein eher eine ethische Dimension innewohnt. Um den Unterschied zu verdeutlichen, pflege ich zu fragen, ob Sie lieber von einem Chirurgen operiert werden möchten, der eine Qualifikation nachweisen kann – oder der anerkanntermaßen qualifiziert ist...

## Literatur

Die Zeit (2. 3. 2011). 7,5 Millionen Deutsche sind Analphabeten. vgl. <http://www.zeit.de/gesellschaft/2011-02/bildung-analphabetismus-studie>

Kern, M. (2006). Regelungen zur Sicherung der Ernährung der Bevölkerung. In Stern, B. *Schluß mit Schule! – das Menschenrecht, sich frei zu bilden* (S. 113 ff.). Leipzig: tologo-verlag

Klinkigt, F., & Stern, B. (2014).

*Versuche zur Verteidigung der Freiheit – Diskussionen um die Bildungsrepublik*. Ulm: Klemm & Oehlschlaeger

Marquard, O. (1974). Inkompetenz-kompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In Baumgartner, H. M., Höffe, O. & Wild, C. (Hrsg.). *Philosophie – Gesellschaft – Planung. Kolloquium, Hermann Krings zum 60. Geburtstag*. (S. 114–125) (Vortrag in München am 28. September 1973). München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. (vgl. wikipedia, 14. August 2014)

Stern, B. (1996). Ratlosigkeit als Chance. In Stern, B.: *Weile statt Eile! – unterwegs zu einer Kultur der Muße?* (S. 113 ff.) Ulm + Münster: Klemm & Oehlschlaeger

Stern, B. (2008). Sind Schüler wirklich auch Menschen? In Stern, B. *Sehr verehrte Frau Bundesministerin für das deutsche Schulwesen... Nachdenkliches über die Bildungsrepublik*. (S. 47 ff.) Leipzig: tologo verlag

Stern, B. (2015) *Frei Sich Bilden – entschulende Perspektiven*. Leipzig: tologo verlag

Thomas, A. (2007). *Bildung zu Hause – Eine sinnvolle Alternative*. Leipzig: tologo verlag

von Braunmühl, E. (2006). *Antipädagogik – Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Leipzig: tologo verlag (orig. 1975 Weinheim/Basel: Beltz)

**Author Details**

Bertrand Stern: als freischaffender Philosoph an keine Institution gebunden und Freiheit schaffend. Information zu seinen Publikationen sowie zu seiner ausgedehnten Vortrags- und Seminartätigkeit sind seinem Internetauftritt zu entnehmen. Dort finden Sie auch seinen E-Mail-Rundbrief. [www.bertrandstern.de](http://www.bertrandstern.de) / [www.frei-sich-bilden.de](http://www.frei-sich-bilden.de)

© Copyright 2015. The author Bertrand Stern assigns to Other Education: The Journal of Educational Alternatives, and to educational and non-profit institutions a non-exclusive license to use this document for personal use and in courses of instruction, provided that the article is used in full and this copyright statement is reproduced. The author also grants a non-exclusive right to Other Education: The Journal of Educational Alternatives to publish this document in full on the World Wide Web. Any other usage is prohibited without the express permission of the author.