

OTHER CONTRIBUTIONS

Bildung ohne Herrschaft: Entwürfe libertärer Alternativschulpraxis Ulrich Klemm

Einleitung

In der Geschichte von Bildung und Schule tauchen Freie Alternativschulen oftmals als „Gegenschulen“ (Ramsauer, 1975) auf bzw. werden als solche in der Öffentlichkeit und in der Forschung wahrgenommen. Die Schnittmenge mit der reformpädagogischen Bewegung Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist dabei stellenweise sehr groß bzw. verschwimmen die Grenzen zwischen Reformschulen und Freien Alternativschulen. Matthias Hofmann weist in seiner aktuellen Geschichte der Freien Alternativschulen (Hofmann, 2013) in diesem Kontext auf eine Vielzahl von historischen und internationaler „Vorbildern“ hin: z.B. Leo Tolstoi, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Minna Sprechert oder John Dewey.

Freie Alternativschulen in Deutschland, wie sie ab Ende der 1960er Jahren auch aus der antiautoritären Kinderladenbewegung hervorgingen (z.B. die „Freie Schule Frankfurt“), haben seit 1988 einen gemeinsamen „Bundesverband der Freien Alternativschulen“ (BFAS), in dem derzeit etwa 100 Freie Alternativschulen zusammengeschlossen sind. Obgleich es Grundsätze dieser Schulen gibt, z.B. die „Wuppertaler Erklärung“ von 1986 und

die „Berliner Erklärung“ von 2011 (vgl. Hofmann, 2013, S. 120-121), weisen sie jedoch eine große Heterogenität auf.

Aus dieser Vielschichtigkeit soll im Folgenden eine Traditionslinie herausgegriffen werden, die, obgleich sie bis heute nachvollziehbar und bemerkbar ist, nur selten thematisiert wird. Es geht um die Tradition einer anarchistischen oder libertären Pädagogik und Bildungspolitik.

Zusammenhang von Anarchismus und Pädagogik

Versteht man Anarchismus als eine Philosophie und soziale Bewegung, der es darum geht, Herrschaft, Gewalt, Unfreiheit und Hierarchien in allen gesellschaftlichen Bereichen abzubauen und aufzulösen, dann impliziert dies auch die Frage nach Bildung und Erziehung—also auch Pädagogik. Es ist festzustellen, daß für den Anarchismus Pädagogik ebenso wie etwa der Polizeiapparat, das Militär oder das Rechtssystem Bestandteil eines staatlichen Herrschafts- und Unrechtssystem darstellt.

In diesem Sinne haben sich Anarchisten mit Fragen der Bildung und Erziehung sehr konsequent befasst und blicken auf eine Tradition zurück, die mit Beginn des modernen Anarchismus an der

Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zusammenfällt.

Verständnis von Anarchie und Anarchismus

Aus der Sicht der Staatsrechtslehre ist Anarchie zunächst als ein wertneutraler Begriff zu sehen, der gleichberechtigt neben anderen Staats- und Herrschaftsformen steht. Das entscheidende Unterscheidungsmerkmal ist der Bezug zur Machtausübung bzw. zur Staatsgewalt. Gehen wir von dem für Staatsformen konstitutiven Element der Herrschaft aus, dann bedeutet Monarchie Alleinherrschaft und Oligarchie Cliquenherrschaft. Als Polyarchie wird ein Zustand beschrieben, bei dem die Herrschenden gegenüber den Beherrschten in der Mehrheit sind; ein Sonderfall dazu ist die Panarchie, bei der alle herrschen. Was bleibt, ist ein Zustand der Abwesenheit von Herrschaft, also der Anarchie (Klug, 1978). Zweifellos hat die Anarchie hierbei staatsrechtlich eine Sonderstellung, da sie die einzige Form ist, die ohne Herrschaftsausübung auskommen will. Rechtfertigen die einen Modelle verschiedene Stufen und Formen der Staatsgewalt, so rechtfertigt und begründet die Anarchie eine staatsfreie Gesellschaftsform ohne Herrschaftsverhältnisse. Als Ordnungsbegriff charakterisiert Anarchie eine bestimmte Form und Qualität herrschaftsfreier Zuordnung von Menschen.

Als Gesellschaftstheorie entwickelt der Anarchismus mit seiner politischen Leitidee von der Entstaatlichung der Gesellschaft bzw. der Aufgabe der Trennung von Staat und Gesellschaft sowohl eine Kritik an konkreten und prinzipiellen Herrschaftsverhältnissen als auch eine positive Vision der

Herrschaftsfreiheit. Dieses Konzept eines „negativen“ (Herrschaftskritik) und „positiven“ (Zustand der Freiheit) Anarchismus wird von Gabor Kiss als ein gruppentheoretischer Ansatz soziologisch interpretiert, „deren wichtigste Merkmale in den Dezentralisierungstendenzen komplexer Wirtschaftssysteme (Selbstverwaltung), in der Verselbständigung der Gruppengebilde und in der Eigendynamik der Gruppenexistenz des Menschen unter selbstentwickelten und situationsadäquaten Normsystemen zu sehen sind“ (Kiss 1977, S. 186).

Ein weiterer gesellschaftstheoretischer Zugang zum Anarchismus kann über die Definition als Organisationstheorie erfolgen. Die Organisationsprinzipien *Freiwilligkeit, Funktionalität, Überschaubarkeit und Begrenztheit* werden als Axiome einer anarchistischen Gesellschaftstheorie verstanden (Ward 1966).

Das Ziel des Anarchismus als Gesellschaftstheorie ist die Suche nach einer idealen Vergesellschaftung von Individuen in einer Gemeinschaft, die von dem Grundsatz und der Leitidee der Selbstorganisation ausgeht.

Als Organisationstheorie reagiert der Anarchismus damit – in der Tradition der Begrifflichkeit von Anarchie als Ordnungsbegriff – auf einen Grundwiderspruch der Neuzeit, der als Antinomie von *Freiheit und Ordnung* festzumachen ist. Es geht um die Frage, wie der Mensch angesichts hierarchischer Ordnungs- und Machtssysteme schöpferische Freiheit bewahren kann. Organisationssoziologisch betrachtet bringt die Neuzeit immer größere sowie unkontrollierbarere und undurchschaubarere Organisationen (z.B. Staatssysteme und Wirtschaftsorganisationen) hervor und setzt

menschlichen Freiheiten neue Grenzen. Auf diese neuen Grenzen, die als Widerspruch von schöpferischer Freiheit und institutionalisierter Ordnung in politischen (z.B. Staat), wirtschaftlichen (z.B. Unternehmen) und privaten (z.B. Familie) Systemen erlebt werden, versucht der Anarchismus mit einer libertären Organisationstheorie zu antworten, die im Kern ein Konzept der Selbststeuerung von gesellschaftlichen Prozessen ist.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Anarchismus soll die Frage nach seiner aktuellen gesellschaftspolitischen Relevanz hinsichtlich Bildung und Erziehung diskutiert und eine anarchistische (= libertäre) Pädagogikkritik dargestellt werden.

Was ist libertäre oder anarchistische Pädagogik?

In der Literatur finden wir den Zusammenhang von Pädagogik und Anarchismus entweder als „anarchistische Pädagogik“ oder als „libertäre Pädagogik“ definiert, wobei eine klare Unterscheidung nicht vorliegt und beide Bezeichnungen parallel Verwendung finden.

Ähnlich der Vielfalt anarchistischer Theorie- und Praxisansätze ist auch im Bereich der anarchistischen Pädagogik kein einheitliches Verständnis anzutreffen.

Als kleinster gemeinsamer Nenner lässt sich darstellen, dass alle Konzepte von einem freiheitlichen Verständnis des Menschen ausgehen und die Überzeugung vom solidarischen Streben alle Theorie- und Praxisfragen bestimmen.

In diesem Sinne finden wir eine Tradition innerhalb der anarchistischen Bewegung, die bei ihren „Klassikern“ wie William Godwin, Max Stirner, Michael Bakunin, Peter Kropotkin, Gustav

Landauer oder auch Emma Goldman ebenso zum Ausdruck kommt wie auch bei explizit „pädagogischen Anarchisten“ (z.B. Paul Robin, Sebastian Faure, Francisco Ferrer, Ernst Friedrich, Otto Rühle) oder auch bei Außenseitern des Anarchismus (z.B. bei dem religiösen Sozialist Leonhard Ragaz oder dem Individualanarchisten Walther Borgius).

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts sind es dann vor allem Anarchisten aus dem angelsächsischen Raum, die Impulse für eine „neue“ anarchistische Pädagogik bieten. Zu ihnen gehören die Engländer Herbert Read und Colin Ward und die US-Amerikaner Paul Goodman und John Holt.

Gegenüber der *bürgerlichen Reformpädagogik* setzt sich die anarchistische (Reform)Pädagogik durch ihren politischen Bezug ab, sowie durch ihr Eingebundensein in die gesellschaftspolitischen Ziele des Anarchismus. Andererseits finden wir in den entsprechenden Methodik- und Didaktik-Modellen sowie im Verständnis des „Pädagogischen Bezugs“ zwischen bürgerlicher und anarchistischer Pädagogik an vielen Stellen Parallelen (Behrens-Cobet/Schmidt/Bajohr 1986; Schachne 1986; Hilker 1924)

Hinsichtlich *marxistischer und kommunistischer Bildungs- und Erziehungsmodelle* finden wir dagegen auf einer anderen Ebene eine Abgrenzung: Die Bildungspolitik und -praxis war hier in den meisten Fällen einer ausgesprochenen Parteidisziplin unterworfen, d.h. sie orientierte sich an den politischen Nah- und Fernzielen der Partei. Entsprechend sahen auch die Bildungs- und Erziehungsziele aus, die einen klassenbewussten, parteitreuen und—im Falle sozialistisch-kommunistischer Staaten—staatstreuen

„Klassenkämpfer“ als Leitidee hatten. Auch die kommunistischen, marxistischen und sozialdemokratischen Jugendorganisationen waren in starkem Maße von den Vorgaben der „Mutterpartei“ abhängig. Eine Autonomie und Eigenständigkeit bestand nur selten.

Die libertäre Pädagogik kannte dagegen nur im begrenzten Umfang (z.B. bei anarcho-syndikalistischen Bildungsinitiativen) die Abhängigkeit von anarchistischen „Mutterorganisationen“ (die im Sinne einer Partei auch nicht vorhanden waren).

Auch war der Typus „Klassenkämpfer“ in den wenigsten Fällen das primäre Erziehungsziel. Deutlich macht dies Walther Borgius, wenn er davon spricht, daß der Anarchismus „nicht die Organisation der Massen“ zum Ziel hat, „sondern die Aufklärung der Individuen“ (1904, S. 57).

Was die *antiautoritäre Pädagogik* sozialistischer und liberaler Prägung Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre betrifft, so kann die Abgrenzung nicht immer deutlich vorgenommen werden.

Wir finden bei der sozialistischen Variante sowohl Überschneidungen und Scharniere zur libertär-anarchistischen Pädagogik wie etwa bei der damals wiederentdeckten Pädagogik des Rätekommunisten Otto Rühle. Andererseits wurden für die antiautoritäre Pädagogik auch „alte“ Theoretiker der linken Sozialdemokratie wie Otto Kanitz oder der KPD-Funktionär Edwin Hörnle wieder aufgegriffen, die die Bildung der Proletariatskinder „klassengebunden“ verstanden sowie Klassenkampfbewusstsein und Parteidisziplin als Erziehungs- und Bildungsziele hatten. Bei der „liberalen“ antiautoritären Pädagogik sei exemplarisch auf Alexander Sutherland Neill hinge-

wiesen, der einerseits keine Bindung zum Anarchismus hatte und auch seine Pädagogik zunächst als unpolitisch begriff, sie jedoch andererseits in den letzten Jahren seines Wirkens zunehmend radikalisierte und politisierte. Heute wird sie von Anarchisten als Impulsgeber für eine freiheitliche Pädagogik gesehen (Stephens, 1988; Spring, 1975).

Von besonderem Interesse wurde in den letzten Jahren das Verhältnis von Anarchismus und *Antipädagogik*. Es geht dabei um die Frage, ob ein anarchistisches Verständnis von Bildung und Erziehung immer in eine antipädagogische (d.h. erziehungsfreie) Haltung münden muss und damit traditionelle und historische anarchistische Ansätze in der Pädagogik heute aus dieser Sicht abzulehnen sind (Kern/Grünekleee (Hg.), 1993). Die Kontroverse „anarchistische Pädagogik contra Antipädagogik“ ist in diesem Sinne die Frage nach dem „richtigen“ Bewusstsein, d.h. nach den „richtigen“ freiheitlichen und gewaltfreien Verhältnis Kindern gegenüber aus der Sicht des Anarchismus.

Es ist festzuhalten, dass die klassischen Modelle und Ansätze anarchistischer Pädagogik nur selten antipädagogische Grundtendenzen hatten (Ausnahme Borgius, 1930) und die Idee des erziehungsfreien Umgangs von Erwachsenen mit Kindern erst seit den 1960er Jahren an Bedeutung gewinnt.

Zum Stand der Diskussion

Libertäre Pädagogik wurde in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum vor allem als historisches Phänomen diskutiert und aufgearbeitet. In dieser Tradition finden wir seit Beginn der 1980er Jahre eine Reihe von Studien im Kontext der

historischen und systematischen Diskussion des Anarchismus als soziale Bewegung. Autoren in diesem Kontext sind Heribert Baumann (Oldenburg), Hans-Ulrich Grunder (Bern), Stefan Blankertz (Berlin), Ulrich Linse (München), Ilse Knapp (Bremen), Markus Heinlein (Würzburg). Die Schwerpunkte ihrer Rekonstruktionen sind zum einen Anarchisten und Pädagogen wie Leo Tolstoi, Paul Goodman, Francisco Ferrer, Sebastian Faure, Paul Robin oder Jean Wintch, und andererseits länderspezifische Untersuchungen über die Weimarer Republik, wie Schweiz, Frankreich und Spanien.

In diesem Zusammenhang konnten in den letzten Jahren zahlreiche Erkenntnislücken hinsichtlich der Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik geschlossen und erstmals eine Ortsbestimmung vorgenommen werden.

Danach muss der Begriff einer anarchistischen Pädagogik – synonym wird auch von libertärer Pädagogik gesprochen – weit gefasst werden. Im Zentrum einer solchen Pädagogik steht der Freiheitsbegriff. In diesem Sinne wird unter anarchistischer Pädagogik eine Tradition verstanden, die zwar vorrangig im Zusammenhang mit der politischen und sozialen Bewegung des modernen Anarchismus seit ca. 200 Jahren zu sehen ist, jedoch—systematisch gesehen—als eine *Freiheitspädagogik* definiert werden muss, die nicht nur in der Politik und Philosophie des Anarchismus verwurzelt ist. Systematisch gesehen steckt als zentrale erkenntnis- und praxisleitende Frage hinter der Konzeption einer libertären Pädagogik die nach der Freiheit des Menschen im Kontext des Generationenvertrages.

Personen und ideengeschichtliche Aspekte

William Godwin (1756-1836): Wider die Nationalerziehung

Rekonstruiert man diese Traditionslinie bis zu ihren Anfängen, dann stößt man auf den Engländer William Godwin, der mit seiner 1793 erschienenen Studie „An Inquiry concerning Political Justice and its Influence on General Virtue and Happiness“ (dt. 2004) zum ersten Klassiker des modernen Anarchismus wurde. In diesem Werk beschäftigt er sich u.a. auch kritisch mit der zur damaligen Zeit eingeführten und als Fortschritt gepriesenen allgemeinen Schulpflicht. Godwin wird zu einem der frühen Kritiker des liberalen Staatsschulsystems. Ohne dass er als Pädagoge praktisch tätig wurde, markiert er mit seiner bildungspolitischen Analyse eine Position, die seitdem (z.B. Ward, 1973) zum festen Bestandteil anarchistischer Bildungs- und Schulkritik geworden ist: Schulzwang und Nationalerziehung verstärken (1.) Vorurteile sowie Irrtümer und hemmen einen emanzipatorischen Fortschritt, widersprechen (2.) der „Natur des Geistes“, indem sie Lernzwang ausüben und Selbstständigkeit abbauen und sind (3.) durch die gefährliche Allianz von Schule und Staat geprägt und damit einem permanenten Missbrauch ausgesetzt.

Leo Tolstoi (1828-1910): Freiheit und Erfahrung

Der vermutlich erste libertäre Schulversuch stammt von dem russischen Schriftsteller Leo Tolstoi Mitte des 19. Jahrhunderts auf seinem Bauerngut „Jasnaja Poljana“. Tolstoi, der als einer der wichtigsten russischen Schriftsteller des 19. Jahrhunderts bekannt ist, initiierte von

1859 bis 1862 eine Freie Schule, die zum Prototyp einer Freiheitspädagogik im 20. Jahrhundert wurde (Dennison, 1969).

Wir finden in seinem Leben zwei Perioden intensiver Beschäftigung mit Fragen der Bildung und Erziehung: Im Zeitraum von etwa 1859 bis 1863 widmete er sich ausschließlich der Pädagogik, unternahm eine bildungspolitische Informationsreise nach Westeuropa, besuchte dabei u.a. in Deutschland und Frankreich Schulen und Pädagogen, gründete eine eigene Schule auf seinem Bauerngut, initiierte eine Alternativschulbewegung in Russland mit mehreren Schulen und brachte auch eine eigene pädagogische Zeitschrift heraus, die er jedoch bereits nach einem Jahrgang 1863 mit der Auflösung seiner Schule auch wieder einstellte. In einer zweiten Phase von etwa 1869 bis 1876 konzentrierte er sich vor allem auf die pädagogische Publizistik und auf eine bildungspolitische Lobbyarbeit für ein freiheitliches Schulwesen. Neben einer Schule war es vor allem seine Elementarbibel für die Volksschule, die im Mittelpunkt seines schriftstellerischen Schaffens stand und in den folgenden Jahren eine außergewöhnlich große Verbreitung erlebte.

Zur Grundlegung seines Konzepts schrieb er 1862 in dem Aufsatz „Gedanken über Volksbildung“: „Wir wissen, dass unsere Grundüberzeugung darin besteht, dass die einzige Grundlage der Erziehung die Erfahrung und ihr einziges Kriterium die Freiheit ist“ (hier Tolstoi, 1985). Tolstoi und mit ihm anarchistische Pädagogen verstehen Bildung als ein ursprüngliches Bedürfnis des Menschen. Andererseits steht für Tolstoi fest, dass eine feste Definition der pädagogischen Absicht, des Bildungs- und

Erziehungszieles, im philosophischen Sinne unhaltbar und schädlich ist.

In einer dritten Periode distanziert er sich von seiner ehemaligen Unterscheidung von Bildung und Erziehung und vertritt eine normative Weltanschauungspädagogik, die sich am Wertesystem der Bergpredigt orientiert.

Paul Robin (1837-1912): Ganzheitliche Bildung

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts finden wir zunehmend pädagogische Aussagen bei zentralen Vertretern des Anarchismus wie etwa bei Bakunin („Die vollständige Ausbildung“, 1869, hier dt. 1923), Kropotkin („Technische Erziehung – Vollkommene Erziehung“, 1899, hier dt. 1976), oder auch bei Stirner („Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Humanismus und Realismus“, 1842, hier 1986).

Hervorzuheben ist hierbei die Pädagogik des Franzosen Paul Robin, der in Cempuis (nordöstlich von Paris) von 1880 bis 1894 in einem Waisenhaus wegweisend für die kommenden Jahrzehnte eine Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik begründete. Unter dem Leitbild einer „Education integrale“, einer ganzheitlichen Erziehung, ging es ihm um Elemente einer koedukativen und umfassenden, integrativen Bildungs- und Erziehungsarbeit (Grunder, 1993).

Pariser Komitée (1898): Freiheit durch Bildung

Robin wirkte damit auf eine Initiative namhafter internationaler Anarchisten, die 1898 ein Bildungsprogramm erarbeiteten, welches als erster Versuch zu werten ist, einen gemeinsamen Standpunkt sowie gemeinsame Perspektiven anarchistischer

Bildungspolitik für das 20. Jahrhundert zu entwerfen (Zoccoli, 1976, S. 335-348).

Das Neue an dieser in Paris zusammenkommenden Gruppe war ihr internationaler Charakter und die Intention, auf der Grundlage der verschiedenen anarchistischen Strömungen, Thesen für eine libertäre Bildungsstrategie herauszufiltern. Hierzu trafen sich u.a. Kropotkin, Elisée Reclus, Jean Grave und Charles Malato. Sie entwickelten ein Schulprogramm mit dem Leitgedanken der Befreiung der Schule von Staat, Kirche und Autorität. In ihrer programmatischen Schrift „La Liberté par l'enseignement“ (Freiheit durch Bildung, 1898) nennen sie Grundsätze, mit denen anarchistische Pädagogik in den kommenden Jahren realisiert werden soll. Bildung muss sein:

“a) allseitig, indem der Mensch individuell und gesellschaftlich seiner eigenen Vollendung entgegenstrebt ...

b) rational, indem Erziehung auf Vernunft und auf den Prinzipien der gegenwärtigen Wissenschaft und nicht des Glaubens begründet ist ...

c) koedukativ, indem die Geschlechter im gemeinsamen öffentlichen und privaten Leben ständig zusammengeführt werden ...

d) freiheitlich, damit das Kind selbst seine Weltanschauung anhand der Tatsache aufbauen, unbehindert und unbeschwert von allen Hemmnissen der bürgerlichen Erziehung und Dogmatik leben kann ...“ (zit. nach Baumann 1982, S. 25 f.).

Francisco Ferrer (1859-1909): Rationale Erziehung

In den folgenden Jahren entwickelten sich im Anschluss an diese Thesen sowohl eine theoretische Auseinandersetzung als auch

praktische Versuche zur Realisierung anarchistischer Bildungs- und Schulvorstellungen. Es ging dabei um die Umsetzung einer ganzheitlichen und rationalen Bildung im Sinne der „Éducation integrale“. Die bekannteste Konkretisierung dieser Idee wurde die „Escuela moderna“ (1901 bis 1909) des Spaniers Ferrer in Barcelona, der zum damals wichtigsten Promotor und heute legendärsten Pädagogen der anarchistischen Bewegung wurde. 1909 wurde er unter dem Vorwand, an einer blutigen Revolte beteiligt gewesen zu sein, hingerichtet. Ferrer strebte keine „innere Reform“ der Schule an. Ihm ging es um eine grundsätzliche Änderung des Schulsystems.

Bereits zu Lebzeiten konnte er eine Alternativschulbewegung initiieren, die anarchistischen Prinzipien verpflichtet war und als „Rationale Schulbewegung“ in die Geschichte der Pädagogik einzuordnen ist. Nach seinem gewaltsamen Tod, der ihn zum anarchistischen Märtyrer sowie weltweit bekannt machte, entwickelte sich eine internationale „Ferrer-Bewegung“, die u.a. in den USA eine breite Resonanz hatte (Avrich, 1980) und auch in Deutschland von Gustav Landauer und dem „Sozialistischen Bund“ (Linse, 1991), sowie in Österreich von Pierre Joseph Ramus propagiert wurde. Bis Ende der 1930er Jahre prägten die Ideen Ferrers maßgeblich und weltweit die anarchistische Bildungs- und Schulpolitik.

Aktuelle Entwicklungen

Der Bruch, der Mitte des 20. Jahrhunderts den Anarchismus veränderte—bedingt durch seine Niederlage im Spanischen Bürgerkrieg, den II. Weltkrieg und den europäischen Faschismus—wirkte sich

ebenso lähmend auf seine pädagogischen Intentionen aus. Es kam zum Stillstand. Erste Impulse zur Neuformulierung und Weiterentwicklung kamen ab den 1940er Jahre vor allem aus dem angelsächsischen Raum. Im Gegensatz zur Zeit vor 1939, in der vor allem Frankreich und Spanien zum Fokus innovativer libertärer Pädagogik wurde, ist es jetzt der Engländer Herbert Read, der mit seinem Werk „Erziehung durch Kunst“ (1943) neue Impulse für die libertäre Pädagogik setzte. Es sind zwei Aspekte, die sich dabei aus einem libertären Diskurs ergeben:

(1) Einmal ist dies die Forderung nach einer Freien Alternativschulbewegung bzw. nach Entschulung, die sich sowohl aus der Kritik am staatlichen Schulsystem als auch an reformpädagogischen Alternativen entwickelt. Hervorzuheben ist hier Paul Goodmans Ansatz der „beiläufigen Erziehung“ (Goodman, 1969; 1978) sowie George Dennisons praktischer Versuch von 1964/1965 mit seiner „First Street School“ in New York (Dennison, 1971). Das, was in den 1960er Jahren von Goodman theoretisch formuliert und von Dennison in die Praxis umgesetzt wurde, gab entscheidende Anregungen für die daran anschließende weltweite neue Alternativschulbewegung, die auch Anfang der 1970er Jahre die BRD erreichte und mit der „Freien Schule Frankfurt“ ihren Anfang nahm.

(2) Eine zweite Zielrichtung libertärer Kritik an aktuellen pädagogischen Zuständen wird von John Holt mit der Kinderrechtsbewegung (Holt, 1975) und Schulverweigerungsbewegung „Growing without Schooling“ (Holt, 1978) angedeutet: Es geht hierbei nicht nur um die Veränderung der Schule; es geht um deren Abschaffung. Es geht um die

Abschaffung institutionalisierten Lernens und Lehrens und um die Neudefinition von Bildung und Erziehung. In der BRD findet sich dieser Ansatz erstmals ab Ende der 1970er Jahre mit der *Antipädagogik* wieder, wie er damals von Ekkehard von Braunmühl (1975) und von Hubertus von Schoenebeck (1982) formuliert wurde.

Systematische Aspekte

Libertäre Pädagogik als kritische Pädagogik

Verstehen wir libertäre Pädagogik als eine kritische Pädagogik, dann ist festzustellen, daß für den Anarchismus Pädagogik ebenso wie die Polizei, das Militär oder die Rechtsprechung Bestandteil eines Herrschaftsapparates im Ensemble der bürgerlichen, kapitalistischen und etatistischen Welt ist. Als kritische Instanz für Bildung und Erziehung lassen sich drei Kritikebenen bei der libertären Pädagogik herausfiltern:

Als *Institutionenkritik* fordert der Anarchismus neue Formen der Organisation von Bildung und Erziehung, d.h. kleine, funktionsgerechte, zeitlich begrenzte, freiwillige und selbstbestimmte Orte des Lernens.

Als *Ideologiekritik* wendet sich der Anarchismus gegen (Staats-)Schule, Familie und Kindheit in ihrer bürgerlichen und individualisierenden Definition als Orte tradiertter Herrschafts- und Machtverhältnisse.

Als Kritik am *Pädagogischen Bezug* wendet sich der Anarchismus methodisch-didaktisch gegen autoritäre Formen des pädagogischen Umgangs zwischen den Generationen und fordert ganzheitliche, erfahrungsbezogene, koedukative, selbstbestimmte und „beiläufige“ Interaktionen.

Auf diesen drei Ebenen ist libertäre Pädagogik(kritik) anschlussfähig an die aktuelle erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Debatte und zeichnet sich dabei durch Merkmale aus, die sie auch von liberalen oder sozialistischen Konzepten differenziert.

Libertäre Pädagogik als Staatsschulkritik

Zu den bekanntesten Vertretern einer neuen Generation libertärer Schulkritiker zählen die nordamerikanischen Alternativschulpädagogen aus den 1960er Jahren wie Goodman, Dennison und Holt, die sich ausdrücklich auf den Anarchismus beziehen und heute zu den neuen Klassikern alternativer Schulmodelle geworden sind. Während sich John Holt vorwiegend auf lernpsychologische und antipädagogische Aspekte in der Diskussion und Kritik konzentriert, wird Dennison mit seiner „First Street School“ in New York 1964/65 weltweit zum Mentor einer neuen Generation von Reformschulen (Dennison, 1969). Goodman, der libertäre Philosoph, Soziologe und Literat gilt mit seiner grundsätzlichen Kritik am Schulsystem als wichtigster theoretischer Impulsgeber für eine Ideologie- und Institutionenkritik am System Schule in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er spricht vom „Verhängnis der Schule“ (1964) als einem Zustand planmäßiger und parapolitischer Unterweisung mit dem Ziel, Arbeitslosigkeit zu verzögern, zu verhindern und die gewünschte Ordnung aufrechtzuerhalten.

Den in diesem Zusammenhang kritisierten „Schulkasernen“, die sich für ihn lediglich durch subtilere Methoden der Gewalt Mitte des 20. Jahrhunderts von jenen aus dem 19. Jahrhundert unterscheiden, setzt er das Konzept einer

„beiläufigen Bildung und Erziehung“ gegenüber, wie es exemplarisch von Dennison in seiner Schule praktiziert wurde.

Die staatliche Regelschule weist damit für den Anarchismus folgende Kritikpunkte auf:

- Schule als Institution,
- Schule als Staatsschule,
- Schule als nicht-reformierbarer Lernort,
- Schule als Ort parapolitischen Handelns.

Staatsschule hat traditionell vor diesem Hintergrund die Aufgabe der Herstellung von Differenz und ist ein Ort der Herrschaftserfahrung und der hierarchischen Kommunikation.

In diesem Sinne wird das Verhältnis von Schule und Staat von den Erziehungswissenschaftlern Hans Hermann Groothoff und Martin Stallmann auch folgerichtig definiert: „Für den neuzeitlichen Staat wird das Schulwesen zum wichtigsten Mittel, mit dessen Hilfe er sich seiner Begründung in der Gesellschaft zu versichern sucht. Er dokumentiert seine neuzeitliche Staatlichkeit, die den Herrschaftsgedanken des alten Obrigkeitsstaates ablöst, vornehmlich damit, daß er sich des Schulwesens annimmt, sich für Lehrerbildung und Lehrpläne verantwortlich fühlt, den Schulbesuch zur Bürgerpflicht macht und den Lehrer zum Beamten des Staates erklärt“ (Groothoff/Stallmann, 1961, S. 825).

Wenn in den 1970er Jahren von Holt eine Initiative in den USA mit der Parole „Growing Without Schooling“ (1978) ins Leben gerufen wurde, dann zeigt diese eine weitere Zielrichtung libertärer Kritik an: Es geht nicht nur um die Abschaffung der Schule als Orte institutionalisierten

Lernens und Lehrens, sondern auch um die Neudefinition von Bildung und Erziehung.

Hier gibt es eine enge Schnittstelle zur sogenannten „Entschulungsbewegung“, die als radikalste Schulkritik gilt. Die grundsätzliche Ablehnung von Schule als Lernort ist relativ neu in der Schulgeschichte und taucht erstmals im Kontext der anarchistischen Theorieentwicklung und Bewegung ab Ende des 18. Jahrhunderts auf. In einem öffentlichen (bildungs)politischen Kontext nimmt der Gedanke einer entschulten Gesellschaft jedoch erst in den 1960er Jahren konkrete Gestalt an. Zuvor gab es nur wenige entsprechende Diskussionen. Hervorzuheben ist hierbei vor allem die Studie des Berliner Privatgelehrten und individual-anarchistischen Gesellschaftsreformers Walther Borgius, „Die Schule—ein Frevel an der Jugend,“ die 1930 (Neuausgabe 2009) erstmals erscheint und aus der Analyse einer „Schwarzen Schulpädagogik“ heraus zu einer prinzipiellen Ablehnung von Schule als Ort des Lernens kommt. Die „große Abkehr der Erziehung von der Schule“ (von Hentig, 1971, S. 13) erfolgt jedoch erst Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre in Cuernavaca und dem CIDOC, dem *Centro Intercultural de Documentacio*. Dieses von Ivan Illich 1960 in Mexiko gegründete Institut zur Ausbildung von Entwicklungshelfern und Missionaren für Südamerika wird zum Mittelpunkt einer weltweiten Entschulungsdiskussion. Befreiungstheologie und Befreiungspädagogik bilden dabei eine Einheit.

Neben Ivan Illich sind vor allem der Bildungsplaner Everett Reimer, der Psychologe, Lehrer und Kinderrechtler Holt, der Anarchist, Schriftsteller und Sozialphilosoph Goodman und der

libertäre Alternativschulgründer Dennison zu nennen. Zur „Bibel der Entschulung“ jener Zeit wurde eine Streitschrift von Illich, die 1971 mit dem Titel „Deschooling Society“ erstmals in Englisch erschien (dt. 1972) und eine Reihe von Aufsätzen enthält, die Illich im CIDOC öffentlich diskutierte. Am Beispiel Lateinamerikas erläutern Illich und Reimer die These von der Notwendigkeit der Entschulung als Voraussetzung für eine demokratische Entwicklung. Im Zentrum der Kritik stehen der Monopol- und Zwangscharakter von Schule, das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis und die antidemokratische Binnenstruktur von Schule mit Lehrplänen und Selektionsmechanismen.

In Deutschland wird diese Debatte im Anschluss an Illich vor allem von dem Sozialphilosophen Bertrand Stern ab Ende der 1970er Jahre fortgeführt. Aus einer zivilisationskritischen Perspektive, die die Begriffe „Kind“ und „Bildung“ in Frage stellt, begründet Stern ein Recht auf Bildung jenseits personaler und institutioneller Zwänge. Methodisch ist es die Ideologiekritik, mit der er ein „Recht auf freie Bildung“ (Stern, 1993) einklagt und „Schluß mit Schule!“ (2006) fordert.

Libertäre Pädagogik als Ideologiekritik

Als ideologiekritischer Ansatz setzt sich der Anarchismus seit dem 19. Jahrhundert an verschiedenen Stellen mit dem Phänomen Erziehung grundsätzlich auseinander.

Mit einer fundamentalistischen Kritik an Erziehung nehmen Anarchisten einen Standpunkt vorweg, der erst ab Mitte der 1970er Jahre unter dem Begriff der „Antipädagogik“ und „Kinderrechtsbewegung“ eine breite Öffentlichkeit

erreicht und seitdem mehr oder weniger in der Diskussion ist.

Die bislang differenzierteste Position dazu finden wir bei dem bereits erwähnten Individualanarchisten Borgius mit seiner Schrift „Die Schule – Ein Frevel an der Jugend“ (1930), die heute als eine anarchistische Kinderrechtsposition zu werten ist.

Es geht hierbei nicht um eine *pädagogische Kritik* an der Pädagogik. Ziel ist vielmehr eine radikale Institutionenkritik an Familie und Schule sowie eine Ideologiekritik am System Erziehung—es geht um eine *antipädagogische Kritik* an Pädagogik. Diese Position, die bereits im 19. Jahrhundert im Anarchismus angelegt war, konnte sich jedoch erst ab den 1960er Jahren erstmals als ein mehr oder weniger geschlossenes System der Ideologiekritik definieren. Einen Keim für diese Antipädagogik finden wir bei dem Individualanarchisten Max Stirner Mitte des vorletzten Jahrhunderts. In einer Artikelserie in der „Rheinischen Zeitung“ schreibt er 1842 (hier 1914) über „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung, oder: Humanismus und Realismus“, und macht deutlich, daß das Ziel der Pädagogik die freie Persönlichkeit sein muss und Bildung und Erziehung deshalb nicht das Wissen in den Vordergrund stellen dürfen - sei es humanistisch oder rationalistisch legitimiert - sondern die *Willensfreiheit*.

Politisch findet sich diese Position in der Gegenwart als Kinderrechtsbewegung wieder, wie sie von Holt als einem zentralen Mentor vertreten wurde. Es geht um Rechte für Kinder, um die anthropologische, rechtliche und politische Gleichstellung der Kinder, um - wie der deutsche Antipädagoge Hubertus von

Schoenebeck es ausdrückt - die Durchsetzung einer „Entscheidungskompetenz“ und „Mitteilungskompetenz“ für Kinder. Für John Holt heißt dies: „Ich schlage vor, die Kindheit zu ersetzen, indem wir jedem jungen Menschen, gleich welchen Alters, alle Rechte, Privilegien, Pflichten und Verantwortlichkeiten erwachsener Bürger zugänglich machen, damit er sich ihrer bedienen kann, wenn er möchte“ (Holt, 1975, hier 1978, s. 13). Diese kinderrechtliche und antipädagogische Position, die damals wie heute für große Verunsicherung und Ablehnung in der Welt der Pädagogik sorgt, hat eine Grundlage in der anarchistischen Anthropologie von Freiheitsrechten.

Zur Aktualität libertärer Pädagogik

Schulmythen

Fragen wir zusammenfassend nach der Aktualität libertärer Pädagogik, dann ergibt sich folgendes Bild:

Als staats- und ideologiekritischer Ansatz ist die libertäre Position eine freiheitliche Alternative zur etatistischen Bildungspolitik. Sie bietet eine Begründung für die pädagogische *Entstaatlichung des Gemeinwesens*.

Die weltweite Alternativschulbewegung ab den 1960er Jahren hat weniger die klassischen reformpädagogischen Konzepte aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Ausgangspunkt, als vielmehr eine libertäre Kritik an Institutionen und an pädagogischen Konzepten. Das Konzept der „Selbstregulierung“, wie es für Alternativschulen beschrieben wird (Negt, 1986), muss im Zusammenhang mit dem gestalttherapeutischen Ansatz von Paul Goodman gesehen werden und hat libertäre Wurzeln. Die Kinderrechts-

bewegung in der Bundesrepublik (Stern, 1995) basiert bis heute auf anthropologischen, lerntheoretischen und politischen Annahmen, die ihren Ausgangspunkt in einem libertären Bewusstsein haben. Hierzu gehören die Staats- und Institutionenkritik, der anthropologische Optimismus bezüglich der Autonomie und Selbstverantwortung des Menschen sowie das Abwehr- und Anspruchsrecht gegenüber dem Staat.

Wir finden derzeit allerdings weniger eine offene und bewusste Rezeption des Anarchismus in der Bildungs- und Erziehungsdiskussion vor als vielmehr eine Traditionslinie, die verdeckt aber nachhaltig seit dem letzten Jahrhundert erhalten blieb und heute jenseits klassischer anarchistischer Organisationsstrukturen anzutreffen ist. Libertäre Pädagogik wendet sich gegen eine autoritäre Institutionalisierung von Lernen und Schule und damit gleichsam gegen vier "Schulmythen":

1. Nur ein *staatlich kontrolliertes Schulwesen* garantiert ein effektives und ausreichendes Bildungsniveau, d.h. Schule sichert Wissen.
2. Nur eine *allgemeine Schulpflicht* garantiert Chancen-gleichheit und Bildung für alle Kinder, d.h. Schule schützt Kinder.
3. Nur über *schulisches Lernen* erfolgt der zentrale Zugang zur kulturellen Identität, d.h. Schule garantiert kulturellen Fortbestand.
4. Nur staatliche *Bildungsreformen* verändern die Schulkultur nachhaltig und positiv, d.h. Schulverwaltung antizipiert zukünftige Entwicklungen.

Libertäre Thesen zur Entstaatlichung und Entinstitutionalisierung von Bildung

Vier Thesen ergeben sich vor dem Hintergrund einer historischen und systematischen Strukturierung libertärer Pädagogik für die Gegenwart:

These 1: Die staatliche Regelschule ist ein Herrschaftsinstrument aus dem 19. Jahrhundert und widerspricht einer freiheitlich demokratischen Grundhaltung und -ordnung.

Schule ist historisch eine Funktion der Nationalstaatenbildung, d.h. die schulische Institutionalisierung von Bildung und Lernen geht einher mit der Herausbildung von Nationalstaaten. Der Schulpflicht- und Staatsschulgedanke entstand parallel zur Wehrpflicht: Volksheer und Volksbildung wurden im 19. Jahrhundert zu den zentralen politischen Instrumenten moderner Nationalstaaten.

Verschulung und Verstaatlichung von Bildung sind seit dem 19. Jahrhundert zwei herausragende Pfeiler deutscher Bildungskultur. Verschulung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Schulpolitik zur Verwaltungspolitik und Unterricht als Verwaltungsakt gesehen wird. Die staatliche Vormundschaft führte entsprechend auch bald zu einem Widerspruch zwischen Lernorganisation und Verwaltungsorganisation, d.h. die Zwänge bürokratischer Organisation widersprechen dem Anspruch von Bildung und Emanzipation. Diese Verfasstheit von Bildung und Lernen, die bis heute das deutsche Schulwesen bestimmt, führte zu folgenden (pädagogischen) Konsequenzen:

1. Schüler und Lehrer handeln nach vor- und fremdbestimmten Ordnungsschemata und stehen in

einem "besonderen Gewaltverhältnis" zueinander.

2. Lehr-Lernprozesse werden zum Vollzug bürokratischer und ministerieller Verordnungen.

3. Die Aufrechterhaltung der Schulorganisation hat Vorrang vor pädagogischen Zielen.

4. Als Beamter ist der Lehrer vor allem seinem Dienstherrn, dem Staat, verpflichtet und erst in zweiter Linie seinen Schülern.

Diese Legitimation von Schule und Staat bedarf einer grundsätzlichen Veränderung, die über inhaltliche und curriculare Reformen hinausgeht. Es geht um einen grundsätzlichen politischen, strukturellen und mentalitätsorientierten Wandel der Bildungskultur. Es geht um eine Demokratisierung von Lehren und Lernen. Eine zentrale Begründung dafür liegt in der politischen Forderung nach einer Bürger- und Zivilgesellschaft.

These 2: Eine Bürgergesellschaft benötigt eine partizipatorische Lernkultur und keine fremdbestimmte Belehrungskultur.

Ausgangspunkt für das Konzept einer Bürgergesellschaft ist die Modernisierungsdiskussion des Staates vor dem Hintergrund einer neuen Legitimationsdebatte demokratischer Politik. Der Soziologe Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Demokratie-Dilemma“ (1998) und beschreibt dieses als eine Demokratiekrise, die mit der fortschreitenden Globalisierung zusammenhängt.

Neben dieser aktuellen Auseinandersetzung gibt es auch eine systematisch-politiktheoretische Diskussion, die das

Dilemma repräsentativer Demokratien schon länger kennt. So warnte 1911 der Soziologe Robert Michels (1876-1936) in seiner Analyse repräsentativ-demokratischer Organisationen vor oligarchischen Tendenzen, spricht vom "ehernen Gesetz der Oligarchie" und der allmählichen Herausbildung von basisfernen Führungseliten in repräsentativen Demokratien.

In dem Maße, wie die Politik das allgemeine Demokratie-Defizit beklagt und als Gegenbewegung auf mehr Bürgerbeteiligung setzt, in dem Maße muss sie auch bereit sein und Sorge dafür tragen, daß die zentrale Bildungsinstitution einer Gesellschaft, die Schule, zum Ermöglichungsort für Demokratie wird. Es gibt jedoch kaum eine Instanz in unserer Gesellschaft, die so resistent gegen demokratische Reformen ist wie die Schule. Sie ist eine Institution, in der hoheitliches Handeln vor pädagogischem dominiert.

These 3: Die staatliche Regelschule ist derzeit ein Ort der Belehrung und nicht des Lernens.

Auf die Didaktik bezogen befinden wir uns derzeit in einer Phase des Wandels der Lernkultur. Rolf Arnold und Ingeborg Schübler sprechen von einem Prozess, der sich von der *Erzeugungsdidaktik* hin zu einer *Ermöglichungsdidaktik* bewegt (Arnold/Schübler, 1998). Nicht mehr das Lehren steht im Mittelpunkt, sondern das Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Sicht prägt einen neuen Lernbegriff, der zu einer subjektiven Didaktik führt und selbstorganisiertes Lernen bevorzugt, das (neuro)biologisch erklärt wird. Die Rede ist von einem Paradigmenwechsel in der Didaktik.

Von Hentig sprach bereits 1985 in seinem Gutachten für die Freie Schule Frankfurt von einem grundsätzlichen Unterschied zwischen der *Didaktik* einer Staatsschulpädagogik und der *Mathetik* einer Freien Alternativschule. Man muss zwischen einer Didaktik als Lehre vom richtigen Lehren und einer Mathetik als Lehre vom richtigen Lernen als zwei unterschiedliche pädagogische Verfahrensweisen differenzieren (von Hentig, 1985). Am Beispiel der Freien Schule Frankfurt macht von Hentig deutlich, was Mathetik im Unterschied zu Didaktik bedeutet: "Verzicht auf eine systematische, durchrationalisierte und kollektive Belehrung" (ebd., s. 80).

Ein Irrtum der traditionellen Schulpädagogik liegt darin, daß sie zwar immer vom Schüler als Mittelpunkt und Subjekt schulischen Lernens spricht und ausgeht, dies de facto jedoch nicht realisieren kann. Subjektorientierung in der Schulpädagogik und Lernpsychologie heißt, daß Schule von der alten reformpädagogischen Formel "vom Kinde aus" gedacht werden muss. Nicht das Kind muss sich an die Schule anpassen, sondern die Schule an kindgemäße Lernmilieus.

These 4: Aus der Sicht der Menschen- und Kinderrechte haben staatliche Pflichtschulen einen erheblichen Nachbesserungsbedarf.

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte gilt als Magna Charta der Menschheit und als Leitbild für Menschenwürde. Obgleich sie völkerrechtlich gesehen keine rechtsverbindliche Gültigkeit im Sinne eines Vertrages besitzt, hat sie dennoch den Status eines Völkergewohnheitsrechts und ist in zahlreiche weiterführende nationale und

internationale Verträge eingeflossen. Eine der wichtigsten Folgekonventionen ist das 1989 in 54 Artikeln verabschiedete "Übereinkommen über die Rechte des Kindes," die sogenannte Kinderrechtskonvention (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2008).

Dieser Vertrag über die Rechte der Kinder erhält in der gesamten Menschenrechtsdiskussion einen besonderen Stellenwert und gilt als Meilenstein, der zwischenzeitlich in verschiedene nationale Gesetze und Verfassungen Eingang gefunden hat. Von der BRD wurde die Konvention 1992 ratifiziert und damit als verbindlich für politisches und privates Handeln gemacht. Die drei zentralen Rechtskategorien, die die Leitidee der Konvention definieren, sind für unseren Zusammenhang von Bedeutung und als Folie für die Überprüfung von Schule geeignet:

- Das Recht auf Versorgung hinsichtlich Gesundheit, Bildung, Freizeit und Wohnung (= Versorgungsrechte);
- Das Recht auf Schutz hinsichtlich Gewalt, Ausbeutung und Vernachlässigung (= Schutzrechte);
- Das Recht auf Beteiligung hinsichtlich einer aktiven Rolle in der Gesellschaft (= Beteiligungsrechte).

Bei der menschenrechtlichen Bewertung von Schule muss der klassische "pädagogische Blick" auf Schule erweitert werden. Die Kritik Kategorien an der gegenwärtigen Schule wie die Frage nach der Lehr-Lernkultur, den Bildungsinhalten, der Transferthematik, der Organisation oder den Sanktionsmechanismen müssen ergänzt werden. Entsprechend den drei Rechtskategorien der Kinderrechts-

konvention, den Versorgungsrechten, den Schutzrechten und den Beteiligungsrechten, ergibt sich eine neue Sicht institutionalisierter Lernprozesse.

Demokratie und Partizipation an Schulen

In der BRD wird hinsichtlich der Schule und Schulpflicht an entscheidenden Punkten immer der Schutz des Staates vor den Schutz des Kindes gesetzt. D.h. Partizipation ist in letzter Konsequenz immer zum Wohle des Staates eingeschränkt. Mitbestimmung von Schülern, Eltern und Lehrern findet nicht statt.

Der Bildungsplaner und -politiker Georg Picht machte in den 1960er Jahren deutlich, dass die Demokratie in Deutschland vor allem auf dem Gebiet des Schulwesens "durch eine ungebrochene Tradition obrigkeitsstaatlichen Denkens und durch das Übergewicht der Bürokratie ständig bedroht" (Picht, 1971, s. 9) ist. Staatsschule wird damit in einem doppelten Sinne zur Gefahr für Demokratie: Einmal aus der Sicht individueller Bürgerrechte, indem diese beschnitten werden und zweitens für die Demokratie selbst, indem durch antidemokratische Institutionen junge Menschen eine politische Sozialisation erleben, die kontraproduktiv zu demokratischen Werten steht.

Menschenrechtlich gesehen wird Schule in diesem Sinne in modernen Gesellschaften zu einem Prüfstein für Partizipation und Demokratie.

Über das nicht eingelöste Bildungsversprechen der Schulbildung

Der zweite Rechtsbereich der Konvention, der die Versorgungsrechte betrifft, scheint auf den ersten Blick kein Risikobereich zu sein, da die Forderung nach einer

flächendeckenden Grundversorgung (Art. 28: Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung) erfüllt werden kann. In der Summe betrachtet ergibt ein kritischer Blick auf die Schulrealität jedoch ein bedenklich desolates Bild. Bildungspolitisch bedeutet dies im Klartext, daß die öffentliche Regelschule nur noch bedingt ihren Auftrag erfüllen kann. Die Frage, warum SchülerInnen die Schule ohne Schulabschluss verlassen, warum SchülerInnen "schulmüde" werden, warum SchülerInnen die Schule verweigern und warum junge Menschen als funktionale Analphabeten die Schule verlassen, kann und darf nicht ausschließlich individualisiert werden. Diese sozialen Konsequenzen eines Schulbesuchs, d.h. ohne Schulabschluss, Verweigerung oder funktionaler Analphabetismus, sind insbesondere strukturbedingt.

Die in der Konvention geforderten Standards hinsichtlich der Bildungsvorsorgung (Art. 28 und 29) sind zunehmend in Gefahr. Vor allem das in Art. 28 b beschriebene Recht, allen Kindern verschiedene Formen weiterführender Schulen verfügbar und zugänglich zu machen und geeignete Maßnahmen sowie finanzielle Unterstützung bei Bedürftigkeit bereitzustellen, ist nicht gesichert. Und auch die Einhaltung des Art. 28 e der Kinderrechtskonvention, mit dem sich die Vertragspartner verpflichten, Maßnahmen zu treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern, ist zunehmend in Gefahr.

“Arbeitsplatz Schule” und seine Lebensqualität

Der dritte Rechtsbereich der Kinderrechtskonvention betrifft die Schutzrechte, die sich gegen jede Form des Missbrauchs, Vernachlässigung und Ausbeutung wenden. Bezüglich der Schule müssen diese Schutzrechte vor allem hinsichtlich des Themenkomplexes Gesundheit untersucht werden, d.h. hinsichtlich der physischen und psychischen Folgen von Schule.

Angst und Zwang sind zwei Elemente die einander in der Schule bedingen und scheinbar mit Staatsschulen und Schulpflichtsystemen gekoppelt sind. Der Lern- und Beurteilungszwang erzeugt Angst und führt zur “Zerstörung der Lernfähigkeit.”

Die Lebensqualität am “Arbeitsplatz Schule” wird durch diese beiden Elemente geprägt und führt zu einem Gefährdungspotential für Schüler, die Kurt Singer, Schulpädagoge und Psychoanalytiker, mit “die Würde des Schülers ist antastbar” (Singer, 1998) umschreibt. “Schulangst” ist in der Sozialpsychologie der Schule zu einem Standardthema geworden. Als Ursache für diese Schulangst wird vor allem das Leistungs- und Konkurrenzprinzip der Schule festgestellt.

Ein weiterer Aspekt, der zu dem Schluss kommen läßt, daß in der Schule die Schutzrechte von Kindern missachtet werden, betrifft den achtungsvollen Umgang von Lehrern mit Schülern. Der “seelische Sadismus” gegenüber Schülern, von dem Kurt Singer spricht (Singer, 1998, S. 29), gehört zum Alltag in Schulen.

In Artikel 16 der Konvention heißt es: “Kein Kind darf willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein

Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden.”

Die Folgen dieser Form von Schulpädagogik sind vielfältig. In einer Zusammenstellung der Aktion Humane Schule (Aktion Humane Schule 1996) werden exemplarisch aus verschiedenen Untersuchungen Krankheitsbefunde bei Schülern genannt, die in der Summe als “psychophysisches Überlastungssyndrom” definiert werden:

Bei 50 % aller Schülerinnen und Schüler kann Schulangst festgestellt werden; fast ein Drittel der Jugendlichen versucht, Schulstress mit Psychopharmaka “wegzuschlucken”; bei den 13 bis 16jährigen leiden häufig oder manchmal 48 % an Kopfschmerzen, 41 % an Kreuz- und Rückenschmerzen, 30 % an Magenbeschwerden, 25 % an Schlafstörungen und 24 % an starkem Herzklopfen.

Alle drei zentralen Rechtsbereiche der internationalen Kinderrechtskonvention, die die BRD 1992 ratifiziert hat, nämlich die *Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte* von Kindern, werden derzeit in der Schule nur bedingt umgesetzt. Zweifellos gibt es ein flächendeckendes Schulnetz und die Pflichtschule sorgt für eine nahezu hundertprozentige Einschulungsrate von Kindern ab dem sechsten Lebensjahr, zweifellos gibt es auch keine Prügelstrafen mehr in unseren Schulen und zweifellos ist die Seuchengefahr minimal. Und trotzdem weist unser Schulsystem, gemessen an der Kinderrechtskonvention und den damit verbundenen Menschen- und Bürgerrechten, erhebliche Mängel und Lücken auf, die sich auf drei Dimensionen konzentrieren:

- Die *politische Defizit-Dimension*, die die Partizipationsrechte der Konvention betreffen, zeichnet sich durch einen Mangel an demokratischer Führungs- und Organisationskultur in den Schulen aus;
- Die *pädagogische Defizit-Dimension*, die die Versorgungsrechte der Konvention betreffen, zeichnet sich durch eine zunehmende Ungleichheit bei den Bildungschancen aus;
- Die *gesundheitliche Defizit-Dimension*, die die Schutzrechte der Konvention betreffen, zeichnet sich durch krankmachende Verhältnisse und Beziehungen aus, die ihren Kern in struktureller und direkter Gewalt haben.

Libertäre Schulpolitik

Aus libertärer Sicht ergeben sich zusammenfassend folgende Aspekte einer gegenwärtigen Schulpolitik:

- Schule muss sich für das *Leben öffnen* und nicht für instrumentalisierendes Wissen: Aufsuchende Bildungsarbeit, Lernen im Alltag, Lernen am Modell, gemeinwesenorientierte Bildung.
- Schule muss sich für *neue Kooperationen öffnen*, d.h. für regionale Bildungsnetzwerke zwischen schulischer und außerschulischer Bildung sowie Beruf.
- Schule muss eine *gesellschaftlich-integrative Funktion* bekommen. Sie ist bislang jedoch auf Selektion und Differenz angelegt.
- Schule muss sich für *lernorientierte Methoden* öffnen und nicht für lehrorientierte. Der Schüler steht im

Mittelpunkt, nicht das Thema, d.h. selbstorganisiertes und -bestimmtes Lernen.

- Schule muss sich für *neue Organisationsmodelle* öffnen, z.B. für selbst-reflexive Kontrollinstrumente.
- Bildungspolitisch konkretisiert kommt dies vor dem Hintergrund der derzeitigen Verfasstheit von Schule einer "Entschulung" gleich. Es geht in diesem Sinne
- um die *Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems* in der jetzt bestehenden Form, d.h. es geht um einen neuen Weg der Chancengleichheit;
- um die *Abschaffung des Notensystems* in der jetzt bestehenden Form, d.h. es geht um eine neue Fehler- und Lernkultur;
- um die *Ersetzung der Schulpflicht durch eine Bildungspflicht*, d.h. es geht um die Förderung von Alternativen und einer vielfältigen Bildungslandschaft. Es geht um das Ende einer bildungspolitischen Planwirtschaft;
- um die *Regionalisierung und Pluralisierung der Schulaufsicht*— z.B. analog der Jugendhilfe mit den Jugendhilfeausschüssen – d.h. es geht um eine Demokratisierung und "Entstaatlichung" der Verantwortung und Kontrolle von Bildung.

Fazit und Anforderungen an eine libertäre Pädagogik

Folgende Anforderungen ergeben sich zusammenfassend an einen libertären Bildungsansatz, wie er sich in vielfältiger Weise in Freien Alternativschulen mehr oder weniger seit dem 19. Jahrhundert bis heute zeigt:

- Ausgangspunkt ist der Grundsatz der Mitbestimmung von Kindern über Leben und Lernen. Interkulturelle und intergenerationelle Achtung und Toleranz prägen die Methodik und Didaktik. Heterogenität und individuelle Differenz sind konstituierende Strukturmerkmale. Inklusion wird zu einer anthropologischen Grundkategorie und normativen Werthaltung;
- Lernen bedeutet "Selbstaneignung" und nicht "pauken." Die pädagogischen Methoden sollen Lernprozesse "ermöglichen" und nicht Wissen "erzeugen." Gelernt wird in Zusammenhängen und in Kontexten, nicht isoliert. Hartmut von Hentig (1985) spricht in diesem Zusammenhang von Mathetik (= Lehre vom Lernen) statt von Didaktik (= Lehre vom Lehren);
- Lernen in einer differenzierten Gemeinschaft, die sich durch Partizipation und gegenseitige Hilfe der Teilnehmenden selbst regelt und nicht durch dritte "geregelt wird." Selbstregulierung wird dabei zu einem Schlüsselbegriff und zur entscheidenden sozialen und didaktischen Kompetenz als Voraussetzung für das Gelingen von Lernen und Alltag;
- Muse und "Nichtstun" sind pädagogische Grunddimensionen;
- die Teilnahme am Unterricht ist freiwillig; Bildungs- und Schulzwang sind Ausdruck nationalstaatlicher und autoritärer Machtansprüche;
- im Vordergrund steht die emotionale, soziale und kreative Entwicklung – eine systematische und didaktisierte intellektuelle Förderung ist sekundär;
- Ziel der Erziehung und Bildung ist ein an individuellen Bedürfnissen orientierter Lebensplan im Kontext einer Gemeinschaft;
- Aufhebung des Lehrer-Schüler-Prinzips und stattdessen partnerschaftliches Lernen in alltäglichen Lebenssituationen;
- Loslösung vom Lernort Schule als fest definierter und legitimer Ort. Das Erlernen praktischer Fähigkeiten und ein „sinnlich schöpferischer Umgang“ mit Dingen und Materialien erfordert die Entgrenzung des klassischen Klassenzimmers.
- der pädagogische Bezug ist durch eine optimistische Anthropologie geprägt, d.h. das Kind verfügt über Bürger- und Menschenrechte und darf in der Kommunikation mit Erwachsenen nicht benachteiligt werden.

Diese Erwartungen stellen eine enorme Herausforderung an libertäre Bildungsorte dar. Dass ein entsprechendes Bildungsprojekt auch scheitern kann, ist naturgemäß. Eine libertäre Perspektive auf Bildung und Lernen bedeutet auch immer, einen Paradigmenwechsel im Kontext unsere traditionellen Verfasstheit von Bildung und Lernen seit dem 19. Jahrhundert vorzunehmen. Dies fällt nicht leicht und stößt immer wieder an die Grenzen unserer Sozialisation. Die Befreiung von Bildung und Lernen von Zwang und die Hinführung zu einem selbstregulierten Lernprozess ist das Ziel libertärer Bildung.

Literatur

- Aktion Humane Schule (Hrsg.). (1996). Schule und Gesundheit. *Baustein-Info-Blätter Nr. 13*. Köln
- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt
- Avrich, P. (1980). *The Modern School Movement*. Princeton
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2008). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Berlin
- Baumann, H. (1982). *Libertäre Erziehung 1919-1933*. Oldenburg
- Beck, U. (1998). Das Demokratie-Dilemma im Zeitalter der Globalisierung. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B 38/98, S. 3-11
- Bakunin, M. (1923, ertm. 1869). Die vollständige Ausbildung. In Bakunin, M.: *Gesammelte Werke* Bd. II. (S. 105-122). Berlin
- Behrens-Cobet, H., Schmidt, E., Bajohr, F. (1986): *Freie Schulen. Eine vergessene Bildungsinitiative*. Essen
- Borgius, W. (1904). *Die Ideenwelt des Anarchismus*. Leipzig
- Borgius, W. (1930). *Die Schule—Ein Frevel an der Jugend*. Berlin. (neu: 2009, Leipzig)
- Braunmühl, E. v. (1975). *Antipädagogik*. Weinheim/Basel
- Dennison, G. (1971). *Lernen und Freiheit*. Frankfurt a.M. (engl. 1969)
- Godwin, W. (1793). Politische Gerechtigkeit. (2004, neu hrsg. u. mit einem Anhang versehen v. H. Klenner. Freiburg)
- Goodman, P. (1977). *Anarchistisches Manifest*. Telgte-Westbevern (engl. 1946, erweitert 1962)
- Goodman, P. (1971). *Aufwachsen im Widerspruch*. Darmstadt (engl. 1960)
- Goodman, P. (1964). *Das Verhängnis der Schule*. Frankfurt a.M. (engl. 1964)
- Goodman, P. (1978). *Erziehung—Zwangsjacke oder Freiheit*. 2. Aufl. Meppen/Ems
- Groothoff, H.H. & Stallmann, M. (Hg.). (1961). *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart
- Grunder, H.-U. (1993). *Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung*. Grosshöchstetten u. Bern
- Hentig, H. von (1971). *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Stuttgart/München
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken*. München
- Hentig, H. von (1985). *Wie freie sind freie Schulen?* Stuttgart 1985
- Hilker, F. (Hg.). (1924). *Deutsche Schulversuche*. Berlin
- Hofmann, M. (2013). *Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen*. Ulm
- Holt, J. (1978). Ohne Schule groß werden. In B. Suin de Boutemard (Hg.). (1981). *Alternatives Vorlesungsverzeichnis Freier Nachbarschaftsuniversitäten*. 5., völlig überarbeitete Auflage
- Holt, J. (1975). *Zum Teufel mit der Kindheit*. Wetzlar 1978 (engl. 1975)
- Illich, I. (1972). *Entschulung der Gesellschaft*. München (engl. 1971)
- Kern, G. & Grünekle, G. (Hg.). (o. J.;1993). *Lernen in Freiheit*. Münster
- Kiss, G. (1977). *Einführung in die soziologischen Theorien I*. Opladen
- Klug, U. (1978). Die geordnete Anarchie als philosophisches Leitbild des freiheitlichen Rechtsstaates. In H. Albertz/J. Thomsen (Hg.). *Christen in*

OTHER CONTRIBUTIONS *Bildung ohne Herrschaft*

- der Demokratie.* (S. 285-292)
Wuppertal
- Kropotkin, P. (1976, erstm. 1899).
*Landwirtschaft, Industrie und
Handwerk.* Berlin
- Linse, U. (1991). Die anarchistische
pädagogische Bewegung der Weimarer
Zeit auf der Suche nach der „freien
Schule“. In U. Klemm (Hg.).
Anarchismus und Pädagogik. (S. 138-
152) Frankfurt/M.
- Negt, O. (1986). Selbstregulierung als
Realitätsprinzip pädagogischer Arbeit.
In H.J. Jürgensmeier (Hg.). *Alternative
Bildung?* (S. 27-41) Hannover
- Picht, G. (1971). Vorwort. In
Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen
(Hg.). *Freie Schulen.* (S. 9-11)
Stuttgart
- Ramsauer, J. (1975). *Gegenschulen.* Bad
Heilbrunn
- Read, H. (1962). *Erziehung durch Kunst.*
München/Zürich (engl. 1943)
- Schachne, L. (1986). *Erziehung zum
geistigen Widerstand. Das jüdische
Landschulheim Herrlingen 1933 bis
1939.* Frankfurt
- Schoenebeck, H.v. (1982). *Unterstützen
statt erziehen.* München
- Singer, K. (1998). *Die Würde des Schülers
ist antastbar.* Reinbek
- Stephens, D. (1988). Summerhill. In: P.
Peterson/U. Klemm (Hg.). *Prinzip:
Freiheit. Internationale Perspektiven
der libertären Pädagogik.* TRAFIK,
Nr. 29, 3/1988, S. 29-39
- Spring, J. (1982). *Erziehung als Befreiung.*
Anzhausen (engl. 1975)
- Stern, B. (1993). Schule?—Nein, danke!
In Kunert, K. (Hrsg.). *Schule im Kreuz-
feuer.* (S. 20-43). Baltmannsweiler
- Stern, B. (Hg.). (1995). *Kinderrechte.* Ulm
- Stern, B. (2006). *Schluß mit Schule!*
Leipzig
- Stirner, M. (1914). Das unwahre Princip
unserer Erziehung oder Humanismus
und Realismus. In: *M. Stirners kleinere
Schriften und seine Entgegnung auf die
Kritik seines Werkes: "Der Einzige
und sein Eigentum" aus den Jahren
1842-1848.* (S. 237-257) Treptow b.
Berlin
- Tolstoi, L. (1985). *Über Volksbildung.*
Berlin (russ. 1862)
- Ward, C. (1974). Der Anarchismus als
eine Organisationstheorie. In
Oberländer, E. (Hg.): *Der
Anarchismus.* (S. 403-422) Olten u.
Freiburg (engl. 1966)
- Ward, C. (1973). *Anarchy in action.*
London
- Zoccoli, H. (1976). *Die Anarchie und die
Anarchisten.* Berlin

Author Details

Prof. Dr. Ulrich Klemm, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Lehrbeauftragter an der Hochschule Ravensburg/Weingarten, an der Pädagogischen Hochschule Weingarten sowie an den Universitäten Ulm und Leipzig.

Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes und Vorsitzender des Leipziger Instituts für angewandte Weiterbildungsforschung. Kontakt: klemm-benz@t-online.de



This written work by Ulrich Klemm is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/)