

Nr.2/1987

10. Jahrgang

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Libertäre

Pädagogik



Einzel-Nummer 10 Mark.

Blatt der
Jungen Anarchisten

Freie Jugend

Berlin

Redaktion und Verlag:
Berlin O. Kochstrasse 10
Telefon: Hans-Meyerstr. 2072

Wien

Redaktion und Verlag:
Karl Moldauer
Wien XVII, Hauptstr. 714/5.

Nr. 14

Erscheint 1 mal im Monat.
Bezugspreis: Vierteljährlich 30. — Mark
durch die Post (bei portofr. Zustellung).

Schriftleitung:
Ernst Friedrich, Berlin

Man abonniert durch den Verlag oder
jede Postanstalt. Die „Freie Jugend“
ist in der Postzeitungsliste eingetragen.

4. Jahrg.

Dem Andenken Francisco Ferrers

geb. am 10. Januar 1859 zu Alella in Spanien

Ermordet am 13. Oktober 1909, auf Betreiben der Jesuiten, in den Gräbern der Festung Montjuich.

Vorbeil Die Flintensalve
hat gekracht.

Das Blutgericht hat seinen
Mord vollbracht.

Auguren lächeln feist und
abgefeimt.

Mit Blut ward eines
Königs Thron geleimt.

Blut? Was ist Blut?

Ein warmer roter Saft,
Der Quell des Lebens

und der Born der Kraft.

Jedoch das Blut, das für
die Freiheit fließt,

Das ist der Dünger, draus
die Freiheit sprießt,

Ist der entweihten Erde
Heil und Bad . . .

Ein Kämpfer fiel und uns
ein Kamerad.

Francisco Ferrer! Nun
dein Blut verdorrt,

Wird es lebendiger sein
als vor dem Mord.

Dem Volk für das dein
reiches Leben fiel,

Dein rotes Herzblut
leuchtet ihm zum Ziel.



Doch ihr, ihr Mörder!

Feige Pfaffenbrut!

Selbstmörder, ihr! Auf

euch kommt Ferrers Blut!

Ihr gabt dem Spaniervolke

das Signal

Zu enden die jahrhundert-

lange Qual!

Die Salve, die in Ferrers

Herz gekracht, —

Nicht ihm, — euch hat sie

den Garaus gemacht.

Nicht lange freut ihr euch

der Schurkentaat.

Mit Freiheitsblut leimt ihr

nicht Thron noch Staat!

Wir aber halten Ferrers

Namen fest

Auf jener Tafel, die uns

hoffen läßt.

Wir betten ihn in jene

Heldengruft,

Aus der's den Völkern

ewige Mahnung ruft:

Das Heldenblut, das für

die Freiheit fließt,

Das ist der Dünger, draus

die Freiheit sprießt!

Erich Mühsam

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

In diesem Heft:

Ulrich Klemm	
..... das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein – die Freiheit“. Versuch einer Ortsbestimmung anarchistischer Pädagogik	2
Ulrich Klemm	
Antipädagogik. Stichworte einer Menschenrechtsbewegung	5
Hans-Ulrich Grunder	
Zwischen Ideal und Wirklichkeit: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der anarchistischen Erziehung	9
Heribert Baumann	
Wider die Staatspädagogik. Die Escuela moderna	13
Stefan Blankertz	
Dewey und der liberale Korporatismus	16
Günter Saathoff	
Verunsicherungen. Zur Wiederaneignung des pädagogischen Anarchismus	19
Gerhard Kern	
Anarchie und Antipädagogik oder: Alternativen in der Arbeit mit geistig Behinderten. Erfahrungen einer libertären Lebensgemeinschaft	23
Gerhard Kern	
Erziehung, der Sündenfall	24
Michael Winkler	
„Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik?“ Über Ekkehard von Braunmühls neues Buch	26
Portrait	
Forum Anarchismus und Bildung	29
Gabi Strobel-Eisele	
Anarchie -oder die Entstehung von Ordnung durch Unordnung. Ein fiktives Streitgespräch	29
Rezensionen	31
Informationen	32

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

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

Juli 1987

Ulrich Klemm

Ulrich Klemm:

„... das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein – die Freiheit“

Versuch einer Ortsbestimmung anarchistischer Pädagogik.

In der Bundesrepublik Deutschland begann eine erste Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit libertären Traditionen in der Pädagogik Ende der sechziger Jahre, angeregt durch die Studentenbewegung und die damit verbundene Suche nach herrschaftsfreien und antikapitalistischen Alternativen zur bestehenden Pädagogik (vgl. etwa Rühle 1971 u. 1972 oder Ferrer 1970). Weiter ist festzustellen, daß in der deutschen pädagogischen und anarchistischen Literatur nach 1945 nur wenige Hinweise auf anarchistische Traditionen zu finden sind und eine Diskussion um Theorie und Praxis, Begründung und Einschätzung ausblieb.

Pädagogischer Anarchismus – eine vergessene Tradition?

Eine radikal-freiheitliche Bewegung in der Pädagogik beziehungsweise die Äußerungen anarchistischer Denker zu Fragen der Bildung und Erziehung waren und sind stets an der Veränderung der pädagogischen Praxis sowie an einer ideologiekritischen Entlarvung autoritärer Legitimierungen orientiert und lassen sich seit etwa 200 Jahren verfolgen.

Anarchistische Pädagogik – ein Begriff, der problematisch erscheint und aus der Sicht der Antipädagogik widersprüchlich – ist Ausdruck und Niederschlag eines gesellschaftlichen Verständnisses sowie einer Vorstellung vom Menschen, die sich Ende des 18. Jahrhunderts erstmals systematisch entwickelte und als eine politische und revolutionäre Kraft Antwort auf die soziale Frage gab.

Entsprechend der Heterogenität und Vielfalt anarchistischen Denkens kann man bei einer daran anlehrenden pädagogischen Konzeption ebenfalls nicht von der anarchistischen Pädagogik sprechen. Es wird vielmehr offensichtlich, daß diese Bezeichnung für ein offenes Bildungs- und Erziehungskonzept steht, das Lernen und Lehren als einen Befreiungsprozeß aus Knechtschaft und autoritären Abhängigkeiten sowie als Bestandteil einer revolutionären politischen Perspektive versteht.

Eine anarchistisch verstandene Erziehungs- und Bildungsbewegung war oft-

mals eine internationale, die sich zum Beispiel mit dem Spanier Francisco Ferrer in Spanien, Belgien, Frankreich, Italien, Deutschland und der Schweiz sowie mit der „Internationalen Liga für rationale Erziehung der Jugend“ ausbreitete und im Anschluß an Ferrers



Tod 1909 in Nordamerika in der „Modern School Movement“ eine Fortführung fand (1).

Inwieweit eine genuin anarchistisch geprägte Pädagogik während des Spanischen Bürgerkrieges (1936–1939) und in der anarchistisch verwalteten Ukraine (1917–1922) entwickelt und

wirksam wurde, ist bislang noch weitgehend unbekannt.

Die erste Initiative, anarchistisches Gedankengut zur Bildung zu systematisieren, ist die Gründung eines Komitees 1898 in Paris zur Ausarbeitung eines Unterrichtsprogramms, dem unter anderem Leo Tolstoi, Peter Kropotkin, Jean Grave, Charles Malato und Elisée Reclus angehörten (2). Auch in Deutschland entwickelte sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts eine anarchistisch orientierte Bildungs- und Schulbewegung, deren zentrale Mentoren Ernst Friedrich, Alice und Otto Rühle, die Mitarbeiter der „Freien Arbeiter-Union“ (Faud) und des „Sozialistischen Bundes“ waren (vgl. Baumann 1982; Linse 1976).

Eine moderne Variante, jedoch keine primär anarchistisch geprägte Schulbewegung, entstand Mitte der 60er Jahre in den USA mit der „Free School Movement“, die im weitesten Sinne in die Tradition anarchistischer Schulkritik eingereicht werden kann und zum Teil stark von Paul Goodman und Leo Tolstoi geprägt wurde (vgl. Dennison 1971; Goodman 1975). Obwohl das Quellenmaterial zu Traditionen und Entwicklungen einer anarchistischen Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert vielfach heute noch nicht vollständig erschlossen und ausgewertet ist, lassen vorliegende Studien die These zu, von einer anarchistischen Pädagogik zu sprechen, die sich von anderen Ansätzen signifikant unterscheidet (z.B. von der Reformpädagogik oder Marxistischen Pädagogik) und eine freiheitliche und undogmatische Alternative darstellt.

Auch wenn heute Aussagen und Forderungen anarchistischer Pädagogik der Vergangenheit als überholt gelten können und schwer übertragbar sind, so sind sie doch teilweise in ihrem pädagogischen und psychologischen Gehalt von neueren Forschungen bestätigt worden und haben stellenweise Ein-

gang in die Alternativschulbewegung gefunden (z.B. die Forderung nach einer ganzheitlichen Bildung, nach Erfahrungsbezogenheit und selbstbestimmtem Lernen).

Merkmale anarchistischer Pädagogik

Bei dem Versuch, eine historische Ortsbestimmung vorzunehmen, muß man sich zunächst mit dem bereits genannten Komitee von 1898 befassen, das zum damaligen Zeitpunkt gleichsam idealtypisch libertäre Schul- und Pädagogikkritik zum Ausdruck bringt. Als Ausgangspunkt ihres Ansatzes wird formuliert:

„Ein Unterricht, der dem weitesten Kriterium der Freiheit entsprechen soll, muß vom erzieherischen Stand-

für beide Geschlechter gemeinsam und freiheitlich sein“ (Zoccoli 1909, 336). Konkret bedeutet dies:

Freiheit

Den Anspruch einer freiheitlichen Bildung und Erziehung (*éducation libertaire*), der vom Komitee als vierter Punkt genannt wurde, finden wir gleich einem „schwarzen Faden“ bei den Ansätzen anarchistischer Pädagogik. Das Paradigma der individuellen Freiheit und Selbstbestimmung drückt sich in pädagogischer Hinsicht bei Anarchisten sowohl auf der anthropologischen Ebene als auch auf der didaktischen und bildungspolitischen aus. Die Annahme von der Notwendigkeit der Freiheit bei Entwicklungs- und Lernprozessen

Prinzip einer neuen Epoche zu verwirklichen, so kann auch das letzte Ziel der Erziehung nicht mehr das Wissen sein, sondern das aus dem Wissen geborene Wollen, und der sprechende Ausdruck dessen, was sie zu erstreben hat, ist: der persönliche oder freie Mensch“ (Stirner 1976, 13).

Neben dem Anliegen, die pädagogische Theorienbildung und Praxis auf das Fundament der Erfahrung und Emanzipation von Knechtschaft und Bevormundung zu stellen, geht es anarchistischen Pädagogen ebenso um freiheitliche Formen der Didaktik. Mit dieser Absicht traten besonders Tolstoj und Ferrer hervor, die hierzu eine Reihe von Fibeln und Schulbüchern zusammenstellten. Zu nennen ist etwa das 'Neue Alphabet' von Tolstoj, erschienen 1875, das im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zu einer weit verbreiteten Volksschulfibel mit einer Auflage von insgesamt 1,5 Millionen Exemplaren wurde.

Rationalität

Das zweite Prinzip, welches das Komitee 1898 zur Grundlegung einer anarchistischen Bildung vorschlug und sich ebenfalls bei vielen Anarchisten, die sich mit Bildung und Erziehung beschäftigen, wiederfinden läßt, ist das eines vernunft- und erfahrungsbezogenen Lernens. Libertäre Denker wandten sich damit gegen die damals vorherrschende, weltanschaulich einseitig geprägte Schulbildung, die schulisches Lernen zum Werkzeug von Kirche und Staat macht. William Godwin sprach bereits 1793 in seiner Studie 'Über das Wesen der politischen Gerechtigkeit' über die 'Übel eines Systems nationaler Erziehung' und wurde damit zu einem der ersten Kritiker der damals als Fortschritt gepriesenen Idee der allgemeinen Schulpflicht in Staatsschulen.

Auch Leo Tolstoj machte eine erfahrungsbezogene Bildung zur Grundlage seiner Modellschule 'Jasnaja Poljana' von 1859–1862: „Erst wenn die Erfahrung zur Grundlage der Schule gemacht werden wird, erst wenn die Schule sozusagen ein pädagogisches Laboratorium geworden ist, dann erst wird die Schule nicht hinter dem allgemeinen Fortschritt zurückbleiben und dann wird auch die Beobachtung im-



punkt diese drei Formeln beseitigen: a) die Disziplin, die die Heuchelei und die Lüge gebärt; b) die Programme (Lehrpläne), die die Originalität, die Initiative und das Verantwortungsgefühl vernichten; c) die Klassifikation, die die Rivalitäten, Eifersüchteleien und den Hass gebären. Nach Aufhebung dieser Dinge kann und muß der Unterricht integral (allseitig, rational,

sen spiegelt einen wesentlichen Zug libertärer Pädagogik wider. Max Stirner bemerkte hierzu in seinem Essay 'Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der wahre Humanismus und Realismus': „Ist es der Drang unserer Zeit, nachdem die Denkfreiheit errungen, diese bis zu jener Vollendung zu verfolgen, durch welche sie in die Willensfreiheit umschlägt, um die letztere als das

EPK

**ENTWICKLUNGSPOLITISCHE
KORRESPONDENZ**
Zeitschrift zur Theorie und Praxis
der Entwicklungspolitik

● Seit nunmehr 15 Jahren
eine engagierte
Dritte-Welt-Zeitschrift

● Berichte und Analysen über
Armut und Alltag, Hilfe und
Ausbeutung, Unterdrückung
und Widerstand

● Fünf **Themenhefte** im Jahr
- z.B.:

5/85 **Katastrophenhilfe
Heute tun wir mal
was Gutes**

(4,- DM)

1/86 **Zerstobene Träume
- Mexiko die
bürokratisierte
Revolution**

(5,- DM)

2/86 **Gezogen und
Geschoben
Weltweit auf der
Suche nach Arbeit**

(5,- DM)

Ein **Jahresabonnement**
kostet DM 22,-
(Institutionen DM 35,-)

● Die EPK-Drucksachen:

Bd.1 **Deutscher
Kolonialismus**

(12,- DM)

Bd.2 **Siemens - Vom
Dritten Reich zur
Dritten Welt**

(9,- DM)

Bd.3 **Kirchen in
Südafrika
Mit Interviews:
A. Boesak, M. Tsele**

(9,- DM)

Bd.4: **Gift und Geld
Pestizide und
Dritte Welt**

(12,- DM)

EPK - die Zeitschrift mit dem Rhino
Postfach 2846 - 2000 Hamburg 20



stande sein, feste Grundlagen für die Wissenschaft der Erziehung zu schaffen." (Tolstoi 1907, 24).

Anarchistisch geprägte Pädagogen stützten sich damit in ganz besonderem Maße auf die Erkenntnisse der modernen Natur- und Erfahrungswissenschaften und sahen in ihrer Vermittlung ein wesentliches Element revolutionärer Aufklärungsarbeit. Ferrer, der vielleicht bekannteste anarchistische Pädagoge und Vertreter einer libertären Reformpädagogik, entwickelte eine eigene Schultheorie und -didaktik, die er in seiner „Escuela Moderna“ in Barcelona 1901-1906 anwandte und die als 'Rationalistische Lehrmethode' Einzug in die Geschichte der Pädagogik fand (Ferrer 1923).

Ganzheitlichkeit

Bildung und Erziehung muß - so ein weiterer Grundsatz anarchistischer Pädagogik - einer ganzheitlichen Dimension folgen (éducation integrale), das heißt es bedarf einer Verbindung von intellektueller Bildung mit der Förderung praktischer Fertigkeiten und körperlicher Gesundheit. In diesem Sinne schrieb Peter Kropotkin: „Was die Teilung der Gesellschaft in geistige Arbeiter und Handarbeiter angeht, so stellen wir dem die Vereinigung beider Arten von Tätigkeiten gegenüber. Und statt der 'technischen Erziehung', die das Fortbestehen der bestehenden Teilung in Kopf- und Handarbeit bedeutet, vertreten wir die 'éducation integrale' oder vollständige Erziehung, die das Verschwinden dieser verderblichen Trennung bedeutet“ (Kropotkin 1976, 216).

Mit der Forderung nach einer „allseitigen“ Bildung war gleichzeitig auch der Aspekt einer für alle Menschen gleichen Bildung verbunden. Hierauf machte besonders Michael Bakunin in seinem Aufsatz 'Die vollständige Bildung' aufmerksam, in dem er die Situation der ungleichen Bildungschancen anprangerte und sie als bewußten Schachzug der bürgerlichen Gesellschaft interpretiert: „Kann die Befreiung der Arbeitermassen eine vollständige sein, solange die Bildung, welche diese Massen erhalten, der den Bourgeois gegebenen inferior ist oder solange es im allgemeinen irgendeine Klasse gibt, zahlreich oder nicht, die

Ein gemeinsames Lernen in gemischten Klassen, sowohl hinsichtlich des Geschlechts, der Konfession als auch der sozialen Herkunft, war ein vierter Aspekt, den anarchistische Schulpädagogen vertraten und der besonders von Ferrer verfolgt wurde. Eine solche Praxis war Ende des 19. Jahrhunderts durch ihre Geburt zu den Privilegien einer höheren Erziehung und vollständigeren Unterrichts berufen ist?“ (Bakunin 1972, 189).

Koeducation

und zu Beginn des 20. Jahrhunderts in staatlichen und kirchlichen Schulen durchaus unüblich und wurde aus weltanschaulichen und psychohygienischen Gründen abgelehnt.

Staats- und Kirchenkritik

Nicht explizit genannt im Programm des Komitees ist der Aspekt der Institutionenkritik, d.h. der Kritik an einem verstaatlichten und kirchlich beaufsichtigten öffentlichen Schulsystem. Auf dieser bildungspolitischen Ebene geht es einem pädagogischen Anarchismus um die Lösung der Schule von Staat und Kirche, also gegen die Okkupation der Schule durch den Staat wie sie seit Ende des 18. Jahrhunderts ihre Entwicklung nahm.

Exemplarisch hierzu stehen die Beiträge von William Godwin und dem „Sozialistischen Bund“ (1910). Godwin: „...Drittens sollte das Projekt einer nationalen Erziehung deshalb entmutigt werden, weil es sich in offensichtlicher Allianz mit der nationalen Regierung befindet. Diese Allianz ist von weit gefährlicherer Natur als die alte und viel bestrittene Allianz von Kirche und Staat. Bevor wir ein so mächtiges Instrument unter die Obhut eines so zweideutigen Bevollmächtigten stellen, steht es uns sehr wohl an-

genau zu überlegen, was wir damit zu tun im Begriffe sind" (Godwin 1977, 24).

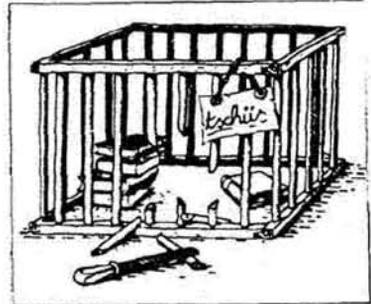
Mit dieser Staatsschulkritik haben anarchistische Denker Ende des 18. Jahrhunderts – neben vereinzelten liberalen Pädagogen wie Wilhelm von Humboldt – eine Kritik eingeleitet, die die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Staat enthält, wobei für die Anarchisten hinzukommt, daß es ihnen nicht nur um eine vom Staat befreite und unabhängige Alternativschulbewegung geht und ging, sondern ebenso um grundsätzliche Überlegungen zu Alternativen zur Schule als Bildungsinstitution (z.B. Leo Tolstoj, E. Friedrich, W. Borgius, G. Dennison). Anarchisten gehören in diesem Sinne zu den bis heute schärfsten Kritikern eines öffentlichen Bildungssystems, das mit dem

Monopol des Staates oder der Kirche legitimiert ist. Ihnen geht es dabei nicht um eine innere Reform der Schule, sondern um grundlegende strukturelle Veränderungen. Reformen am Staatsschulsystem bleiben Kosmetik, solange sie im Staat den Garanten für emanzipatorische Bildung sehen.

Aktuelle Perspektiven anarchistischer Pädagogik

Die Entwicklung dieser Tradition zeigt, daß sich der Anspruch einer freiheitlichen Alternative für Bildung und Erziehung bei Anarchisten in vielfältigen Forderungen und Perspektiven niederschlagen hat und eine umfassende

Dimension erhält. Es muß aber auch deutlich gemacht werden, daß dieser Anspruch oftmals nur ein kurzes Aufblühen war und sich sowohl in Theorie als auch Praxis selten weiter- und zu-



endeentwickeln konnte. So finden wir häufig einzelne Aufrufe und Aufsätze zu Fragen der Bildung (z.B. bei Stirner,

Ulrich Klemm Antipädagogik: Stichpunkte einer Menschenrechtsbewegung

1975 sorgte Ekkehard von Braunmühl mit seinem Buch 'Antipädagogik – Studien zur Abschaffung der Erziehung' für Unruhe und Aufregung im Lager der Profi-Pädagogen und Eltern. Gegen Ende der 70er Jahre folgte im Anschluß daran eine breite Diskussion um die Kinderrechtsbewegung in der Bundesrepublik, die stark mit Hubertus von Schoenebeck und dem von ihm mitgegründeten Förderkreis 'Freundschaft mit Kindern e.V.' (gegr. 1978) verbunden ist. Dieser Bewegung geht es um ein neues Verständnis der Eltern-Kind-Beziehung und sie versucht unter dem Stichwort „unterstützen statt erziehen“ das traditionelle erzieherische Denken zu überwinden, das sie als eine Vergewaltigung der kindlichen Persönlichkeit betrachtet. Ausgangspunkt für diese Initiative sind für H.v. Schoenebeck vor allem das „Children's Rights Movement“ (– wie es in den 70er Jahren in Nordamerika entstand und mit Autoren wie John Holt, Richard Farson oder Allen Graubard verbunden ist –). E.v. Braunmühls Ansatz der Antipädagogik sowie Carl Rogers personenbezogenen-therapeutischer Ansatz auf der Grundlage der Humanistischen Psychologie.

Diese Bürgerinitiative muß, wie die Ökologie-, Friedens- und Dritte-Welt-Bewegung, ebenfalls zu den „neuen sozialen Bewegungen“ gezählt werden. Es geht ihr primär um eine neue Sicht der Kindheit (Kind-sein), d.h. um die Befreiung der Kinder aus Zwang, Unterdrückung und Bevormundung durch Erwachsene. In diesem Sinne spielt denn auch der politische Aspekt – die Verwirklichung von Kinderrechten – eine dominante Rolle, wobei die Aussage der Kinderrechtsbewegung „jedoch nicht auf die Ausführungskompetenz, sondern auf die Entscheidungskompetenz“ der Kindheit zielt (Schoenebeck 1981, 4).

Im engen Zusammenhang damit steht auch ein neues Menschenbild, welches der veränderten Eltern-Kind-Beziehung zugrunde gelegt werden muß, um den „pädagogischen Bezug“ als Axiom erzieherischen Handelns zu überwinden. Es gilt nicht mehr, daß der Mensch ein zu erziehendes Wesen ist (homo educandus), sondern daß das Kind fähig ist, von Geburt an „das eigene Beste selbst zu spüren“ (Schoenebeck 1985, 19). Der Erwachsene hat demnach nicht das Recht, qua Alter, Überlegenheit und Lebenserfahrung, über das Kind zu bestimmen; „dem Erwachsenen bleibt die Aufgabe, die vom Kind selbst wahrgenommenen und

mitgeteilten Wünsche realisieren zu helfen – solange er kann und will, d.h. ohne sich ausnutzen zu lassen“ (ebd., 20).

Antipädagogisch Denken bedeutet für Antipädagogen nicht erzieherisch zu denken, d.h. dem Kind das Recht auf Selbstbestimmung anzuerkennen, es als autonom handelndes Subjekt zu respektieren und es mit seinem Lebensausdruck dem Erwachsenen gleichzustellen: „Pädagogisches Handeln geschieht immer mit der Absicht, den anderen zu dessen Besten zu führen ... Die Antipädagogik weist diese Anspruchshaltung zurück“ (Schoenebeck 1981, 5). Entsprechend dieser Grundüberzeugung wurde am 3. Mai 1980 das „Deutsche Kindermanifest“ von H.v. Schoenebeck in Münster vorgestellt, das in 22 Artikeln die Gleichberechtigung des Kindes fordert. In der Präambel steht hierzu programmatisch: „Die Menschenrechte sind unteilbar. Kinder, Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Jeder Mensch verfügt von Geburt an über die Fähigkeit der Selbstbestimmung ... Jeder junge Mensch muß ungeachtet seines Alters die Möglichkeit erhalten, von den Rechten, Privilegien und Verantwortlichkeiten erwachsener Menschen uneingeschränkt Gebrauch machen zu können“ (ebd. 13).

Mit diesen Bemerkungen sei eine Bewegung angedeutet, die in der Bundesrepublik – in relativ kurzer Zeit – nicht nur die etablierte Pädagogik und Erziehungswissenschaft zur Diskussion und Reaktion animierte (vgl. Winkler 1982; Flitner 1982; Oelkers/Lehmann 1983), sondern gleichermaßen auch einen Prozeß der Selbstkritik bei pädagogischen Handelnden anregte und auslöste, der bis heute anhält und dessen Entwicklung derzeit noch nicht abzusehen ist. Es muß jedoch deutlich gemacht werden, daß die Kinderrechtsbewegung in der Bundesrepublik keineswegs als homogener Block in Erscheinung tritt. So unterscheiden sich – um nur einige bekannte Gruppierungen zu nennen – der therapeutische Weg von „Freundschaft mit Kindern“ zur Wiederherstellung einer gleichberechtigten Eltern-Kind-Beziehung stark von dem auf konsequente Lösungen ausgerichteten und mit massiven Sanktionen bedrohten „Kinderbefreiungskampf“ der 'Indianerkommune' in Nürnberg, aber auch vom 'Komitee für Kinderrechte in der Demokratie (KID)', dem u.a. E.v. Braunmühl und der Pädagogikprofessor Wolfgang Hinte angehören und denen es um die Anprangerung des „elterlichen Züchtigungsrechts“, der Forderung nach Recht auf Bildung statt Schulpflicht sowie um das Menschenrecht auf gesellschaftliche Mitbestimmung für junge Menschen geht.

Eine jüngste Variante entstand im Februar 1987 in München mit dem Namen 'Freies Leben ohne

Schulzwang' (FLOSZ). Initiator und Vorsitzender ist der bayerische Ex-Sonderschullehrer Bernhard Bartmann, der sich 1986 weigerte, seinen Sohn gegen seinen Willen in die Schule zu schicken. Nach Bußgeld-, Zwangsgeld und Disziplinarverfahren emigrierte Bartmann Ende 1986 nach Österreich, von wo aus er den Verein ins Leben rief, dem es in erster Linie um den Abbau von Schulpflicht und Schulzwang in der Bundesrepublik geht. Kennzeichnend für die gesamte derzeitige Kinderrechtsbewegung ist, daß sie die Demütigung und Knechtung von jungen Menschen als Ausdruck einer gesamtgesellschaftlich präsenten Repression gegenüber Schwächeren und Minderheiten beobachtet und für eine kompromißlose Verfechtung der Autonomie und Entscheidungsfreiheit der Kinder eintritt. Auch wenn in der Bundesrepublik die Antipädagogik ihren ehemaligen und bekanntesten Streiter, Ekkehard von Braunmühl, scheinbar verloren hat – betrachtet man sein neuestes Buch, mit dem er sich „jenseits von Pädagogik und Antipädagogik“ stellt – , so ist die (antipädagogische) Kinderrechtsbewegung nach wie vor in der Diskussion und sorgt für eine angeregte Auseinandersetzung bei „Profi-Pädagogen“ und Eltern: Der Stachel im pädagogischen Fleisch steckt.

Braunmühl, E.v.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim 1975.

Braunmühl, E.v.: Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik. Reinbek 1986.

Farson, R.: Menschenrechte für Kinder. München 1975.

Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama. Berlin 1982.

Holt, J.: Zum Teufel mit der Kindheit. Wetzlar 1978.

Oelkers, J./ Lehmann, Th.: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Braunschweig 1983.

Schoenebeck, H.v.: Kinderrechtsbewegung und deutsches Kindermanifest. Hg. v. „Freundschaft mit Kindern...“ Münster 1981.

Schoenebeck, H.v.: Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1982.

Schoenebeck, H.v.: Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Weinheim 1985.

Winkler, M.: Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart 1982.

WECHSELWIRKUNG

Zeitschrift für
TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT

WECHSELWIRKUNG berichtet über politische Aktivitäten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, Gewerkschaftsarbeit und soziale Konflikte.

WECHSELWIRKUNG analysiert die soziale, politische und ökonomische Funktion von Wissenschaft und Technik und zeigt deren Perspektiven und Alternativen auf.

WECHSELWIRKUNG ist ein Diskussionsforum für Naturwissenschaftler, Ingenieure und Techniker.

WECHSELWIRKUNG
erscheint vierteljährlich.

T. DM, Jg. 9, 2. Quartal, Mai 87

A 80 H. F. Nr. 33

WECHSELWIRKUNG

TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT



High-Tech
und »Dritte Welt«

David Bohm • Cabel für Adam • Falscher • Die Robert C. Gallo Story •
Das Jahr 1 nach Tschernobyl • Strahlenschutzverordnung

Nr. 33, Mai 1987

Schwerpunkt:

High-tech und »Dritte Welt«: Wege ins goldene Zeitalter? • Informatik in Ostafrika • Computerepolitik in Indien • Schwellenländer im internationalen Wettbewerb • Arbeitskreis -Informatik und Dritte Welt- in der GI • Wehre Dich, Du Frau, Du Schwarze •

Weitere Themen:

Zur Arbeit von David Bohm • Zur historischen Grundlage des »Männermythos« Computer • Gedanken zur Zukunft des Fahrrades • Die Robert C. Gallo Story • Das Jahr 1 nach Tschernobyl • Zur Novellierung der Strahlenschutzverordnung • Aktiv gegen Strahlen •

Bestellungen an WECHSELWIRKUNG
Gnensenaustr. 2, 1000 Berlin 61
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten); erscheint vierteljährlich

Bakunin, Kropotkin, Reclus, Borgius), die keine konkreten Aktivitäten nach sich zogen; aber auch Schulgründungen, die sich einige Jahre durchsetzen konnten, wurden meistens das Opfer staatlicher Repressionen. Beispiele sind Tolstois Bauernschule von 1859-1862, die von zaristischer Polizei verwüstet wurde; Ferrer, der 1909 beschuldigt wurde, an einem Arbeiteraufstand beteiligt gewesen zu sein und hierfür hingerichtet wurde; oder auch Gustav Landauer, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Anschluß an Ferrer in Deutschland 'Freie Schulgemeinden' aufbauen wollte und 1919 in München ermordet wurde.

Obwohl in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts ständig Bestrebungen zur Internationalisierung und zum Aufbau einer libertären Schulbewegung unternommen wurden, kam es zu keiner Kontinuität. So präsentiert sich uns heute die anarchistische Tradition in Bildung und Erziehung als ein Relikt der Geschichte, mit einem wechselvollen und wenig bekannten Schicksal, aber auch ohne konkrete Perspektiven für die Gegenwart. Eine entsprechende Diskussion ist erst seit wenigen Jahren wieder zu verfolgen und steht am Anfang. Impulse hierfür gingen in besonderem Maße von der nordamerikanischen Kinderrechts- und 'Free-School'-Bewegung sowie seit Mitte der 70er Jahre von der Antipädagogik aus.

„Nur keine Pädagogik ist anarchistisch“

Mit dem Aufkommen der Kinderrechtsbewegung und der Antipädagogik (3) in den 70er Jahren hat das Thema Bildung und Erziehung auch bei bundesrepublikanischen Anarchisten eine neue Dimension bzw. Anregungen erhalten. Erziehung und Pädagogik werden – in Anlehnung an die antipädagogische Diskussion – als Ausdruck von Herrschaft und Gewalt abgelehnt: „Jede Erziehung ist staaterhaltend!“ (Braunmühl 1984, 31) oder „wo erzo-gen wird, kann keine Freiheit entstehen“ (Wenzel 1984, 22) stehen stellvertretend für Positionen in der libertären Auseinandersetzung mit der Pädagogik der letzten Jahre, die die Verbindung von pädagogischen Interessen und einem anarchistischen Anliegen ausschließen bzw. als Unsinn erklären: „Libertäre Pädagogik ist ein ähnlicher Unsinn, wie Freiheit verallgemeinert und

ohne Kontext. Sie gibt es nämlich nicht. Jede Pädagogik hat schließlich Erziehungsziele und zwingt Menschen mehr oder weniger brutal in die Richtung des jeweiligen Menschenbildes“ (Kern 1985; vgl. auch Hinweise in diesem Heft auf das 'Forum für libertäre Informationen', FLI).

Antipädagogik wird in diesem Zusammenhang als eine genuin anarchistische Position und als Bestandteil anarchistischen Denkens verstanden: „Zusammenfassend möchte ich sagen, daß die antipädagogische und auch die kinderrechtliche Haltung in ihren Grundzügen eine durchaus libertäre, anarchistische ist. Dabei ist nicht bestritten, daß verschiedene Pädagogikmodelle freiheitliche Züge haben, wie dies ja auch von mir aufgezeigt wurde; nur sind sie im Sinne der Anarchie nie konsequent zu Ende gedacht. Pädagogik ist immer Herrschaftsinstrument und Herrschaft die Polarität von Anarchie. Nur keine Pädagogik ist somit anarchistisch“ (Kern, in Baumann/Klemm/Rosenthal (Hg.) 1985, 124).

Von der anarchistischen Pädagogik zur Antipädagogik?

Bei der jüngsten Diskussion in der Bundesrepublik zur Wiederaneignung und Aktualität anarchistischer Schul- und Pädagogikkritik zeigt sich folgende Situation: Einer 'antipädagogischen Fraktion' steht eine 'libertär-pädagogische' gegenüber, wobei die antipädagogische Argumentation oftmals die Form eines dogmatischen Rundumschlags annimmt und die Annäherung an libertäre Pädagogik zurückweist. Daß Erziehung und Bildung ein Mittel der Herrschaft waren und sind und seit Jahrhunderten so erfahren werden, steht aus anarchistischer Sicht – sei sie antipädagogischer oder libertär-pädagogischer Art – ohne Zweifel fest, – daß beide aber auch Wege zur Freiheit sein können (wie die Geschichte libertärer Pädagogik zeigt), wird aus antipädagogischer Sicht abgelehnt. 1984 griff Heribert Baumann in einem Vortrag auf dem 'Arthur Lehning Symposium' dieses Problem auf und kam zu folgendem Ergebnis: „Anarchie und Erziehung muß auf den ersten Blick wie der Gegensatz von Feuer und Wasser wirken. Beansprucht

nicht Erziehung, in welchem ideologischen Gewand auch immer, zu wissen, wo es lang geht? Und ist nicht die Aufgabe von Erzieher(n)/innen, je nach politischem Anspruch, Kinder für den jeweiligen Herrschaftsanspruch zu formen? Der Anarchie sagt man sogar nach, eine Lehre von Gewalt und Ordnungslosigkeit zu sein, die, würde sie so stimmen, dem Erziehungsgedanken diametral entgegenstünde. Da der Anarchismus, ich zitiere Rudolf Rucker, 'nicht ein festes in sich geschlossenes System darstellt, sondern eher einen bestimmten Trend in der Menschheitsgeschichte, welcher in Gegnerschaft zu der intellektuellen Bevormundung durch kriechliche und administrative Einrichtungen nach freier und ungehinderter Entfaltung aller individuellen und gesellschaftlichen Kräfte im Dasein strebt', ist ihm auch der Erziehungsgedanke zuzuordnen, wenn auch in einer anderen als bürgerlichen oder marxistischen Bedeutung, nämlich als Inhalt und Form einer herrschaftsfreien Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen durch herrschaftsfreie Erwachsene auf die Aufgaben der Zerstörung von Autorität und Eigentum" (Bauermann 1984, 99).

Wenn (libertäre) Antipädagogen nicht nur in Alternativschulen mögliche Ansätze sehen, die bestehende Schulpflicht (und damit den Bildungs- und Erziehungszwang) zu unterlaufen (vgl. Antipädagogik-Gruppe des FLI, Morbach-Merschied 1986), sondern auch zur Institutionen- und Schulverweigerung aufzurufen, die Kinderrechtsbewegung als Menschenrechtsbewegung verstehen und von der Erkenntnis ausgehen, „daß innere Autoritäten (Götter, Ideologen, Philosophen) und äußere Autoritäten (Führer, Priester, Lehrer) den Menschen daran hindern, mit sich und seiner Umwelt in Frieden zu leben" (Kern/Taubert/Wagner 1986), dann stehen sie mit diesen Forderungen in der Tradition, die einst als eine anarchistische Pädagogik auftrat.

L.N. Tolstoi, G. Dennison, E. Friedrich, W. Borgius oder P. Goodman stehen hier stellvertretend für eine (Schul-) Pädagogik, deren Ziel es ist, bestehende Pädagogik als Herrschaftsmittel zu entlarven und libertäre Alternativen zu entwickeln. Sie kämpften in ihrer Zeit mit ihren Mitteln gegen Unrecht an Kindern und für einen umfassenden Menschenrechtsbegriff.

Wenn Gerhard Kern von einem 'Anarchistischen Lernen' als „ein grundsätzlich freiwilliges und in keiner Weise an ein Alter gebundenes" (KERN 1985) spricht und dies als Position einer libertären Antipädagogik sieht, dann drückt er damit in treffender Weise die Posi-

tion einer anarchistisch verstandenen Pädagogik aus, wie wir sie in der Geschichte vielfach antreffen. L. Tolstoi – der von G. Kern auch als Vordenker eines anarchistischen Lernens gesehen wird – schreibt in seinem programmatischen Aufsatz 'Über Volksbildung' (1860): „Die Grundlage meiner Tätigkeit ist die Überzeugung, daß wir nicht nur nicht wissen und auch nicht wissen können, worin die Bildung des Volkes bestehen muß, daß es nicht bloß keine Wissenschaft der Bildung und Erziehungslehre – der Pädagogik gibt, sondern daß noch nicht einmal der Grund zu ihr gelegt ist, daß eine Definition der Pädagogik und ihres Zieles im philosophischen Sinne unmöglich, überflüssig und schädlich ist" (Tolstoi 1985, 46).

100 Jahre später nennt G. Dennison in seinem Bericht über die „First Street School“, die er 1964–65 in New York leitete, drei Grundlagen seiner Grundschulpraxis, die den Argumenten Tolstois folgen und heute bei Antipädagogen wiederzufinden sind:

1. „Daß das eigentliche Anliegen einer Grundschule nicht die Erziehung in einem engeren Sinn ist, und erst recht nicht die Vorbereitung auf das spätere Leben, sondern das gegenwärtige Leben der Kinder – ein Punkt, den John Dewey wiederholt anführt und der von vielen seiner Anhänger sehr mangelhaft verstanden wurde.

2. Daß man, wenn die herkömmliche Routine einer Schule aufgegeben wird (die militärische Disziplin, der Stundenplan, die Bestrafungen und Belohnungen, die Vereinheitlichung), weder mit einem Vakuum, noch mit einem Chaos konfrontiert wird, sondern vielmehr mit einer neuen Ordnung, die sich in erster Linie auf Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern gründet, und zwischen Kindern und den ihnen Gleichgestellten, ...

3. Daß sich eine Grundschule – vorausgesetzt, sie ist klein – auf äußerst einfache Weise leiten läßt ... Wenn das Erziehungswesen heute in der Klemme steckt, so ist das ausschließlich auf die undurchführbare Zentralisierung und die Gier nach Kontrolle zurückzuführen, die jede bürokratische Institution durchdringt" (Dennison, 1971, 10f.).

Der Gedanke, die Menschenrechte konsequent zu Ende zu denken, sie also auf Kinder anzuwenden ist – so faszinierend er heute auftritt – nicht neu oder Erkenntnis einer Antipädagogik. Eine freiheitlich verstandene Pädagogik, wie sie von Anarchisten vertreten

Sie fragten mich:

Deine Augen oder

Deine Heimat,

Was von beiden liebst du mehr?

Ich sagte: Meine Augen, meine Heimat—

Ich liebe das eine wie das andere.

Aber nimm sie, meine Augen.

Und laß mein Kind

Frei

In meiner Heimat sein.

Faryad Fazil Omar (Kurde aus dem Irak)
aus: Das Leuchten aus der Stimme
(Rosnayı la dangawa), Berlin 1986, Express Ed.



Foto: Anne Lax

Sieben Jahre Golfkrieg:

Bis zu anderthalb Millionen Kriegstote, hundertausende Vertriebene und Flüchtlinge, Iraner wie Iraker, Schiiten, Sunniten und Christen, kurdische Yezidi, Bahai und Mandäer, Juden und Armenier, Kurden, Assyrer und Turkmenen ...

Giftgas gegen unschuldige Männer,

Frauen und Kinder,

mörderische Repressionen, abertausende Hinrichtungen.

Wir sind mitverantwortlich:

Beenden wir die deutsche Unterstützung des Golfkrieges!

Auch durch bundesdeutsche Waffenlieferungen und durch Ausbildungshilfe wird der schon sieben Jahre dauernde iranisch-irakische Krieg verlängert.

Unterstützen Sie unseren Aufruf gegen den Golfkrieg!

Fordern Sie unser Kampagnenblatt an:

Gesellschaft für bedrohte Völker

Postfach 2024

3400 Göttingen

☎ 0551/55822

wurde und wird, befindet sich in diesem Zusammenhang jedoch in einem Dilemma, nämlich: wie kann eine institutionalisierte Pädagogik überflüssig gemacht werden, wie kann Leben und Lernen verbunden werden angesichts der Forderung nach Freiheit und Gleichheit auf der einen Seite und dem Bedürfnis des Menschen nach Wissen andererseits.

Anders ausgedrückt: Antipädagogik als Ausdruck und Lösungsversuch des Dilemmas zwischen dem Verlangen nach Wissen und Wollen, nach Sicherheit und Freiheit, greift ein für die Pädagogik altes Problem auf (Autonomie contra Abhängigkeit) und bietet einen Weg an, der, so radikal anti-pädagogisch er auch ist, ein genuin pädagogischer ist. So finden wir in der aktuellen Auseinandersetzung um Antipädagogik und anarchistische Pädagogik (die derzeit nahezu ausschließlich in internen Rundschreiben oder auf Arbeitstreffen diskutiert wird) einen Stand vor, der an die bekannte Debatte erinnert: Antipädagogik tut sich schwer, auf '(libertäre) Pädagogen' zuzugehen; eine Annäherung erscheint undenkbar bzw. wird von Antipädagogen bewußt vermieden. Also: Antipädagogik als konsequente Institutionskritik und damit als Fortsetzung traditioneller anarchistischer Pädagogik? Die Frage bleibt Perspektive einer anstehenden Klärung.

Literatur

- Antipädagogik-Gruppe des FLI:** A-ziehung -anarchistische Thesen. Morbach-Merscheid 1986 (Beziehbar: FLI-Rundbriefstelle, Dörrwiese 4, 5552 Morbach-Merscheid).
- Avrich, P.:** The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States. Princeton 1980.
- Bakunin, M.:** Die vollständige Ausbildung. In: ders., Staatlichkeit und Anarchie und andere Schriften, hg. u. eingel. von H. Stuke. Ffm. 1972.
- Baumann, H.:** Libertäre Erziehung von 1919-1933. Dissertation. Oldenburg 1982.
- Baumann, H.:** Anarchie und Erziehung. In: H. Baumann/ F. Bulhoff/ G. Mergner (Hg.), Anarchismus in Kunst und Politik. Univ. Oldenburg 1984, 99-106.
- Baumann, H./ Klemm, U./ Rosenthal, Th. (Hg.):** Werkstattbericht Pädagogik. Band 1: Geschichte und Perspektiven anarchistischer Pädagogik. Grafenau 1985.
- Braunmühl, E.v.:** Jede Erziehung ist staatsverhätend! In: Schwarzer Faden Nr. 14, 2/84, 31-35.
- Dennison, G.:** Lernen in Freiheit. Ffm. 1971.
- Ferrer, E.:** Die Moderne Schule. Nachgelassene Erklärungen und Betrachtungen über die Rationalistische Lehrmethode. Berlin 1923.
- Ferrer, E.:** Revolutionäre Schule. Berlin 1970; 2. erw. u. verbes. Aufl. 1975.
- Godwin, W.:** Über die politische Gerechtigkeit. Berlin 1977.
- Goodman P.:** Das Verhängnis der Schule. Ffm. 1975.
- Grunder, H.-U.:** Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung. Grafenau 1986.
- Kern, G.:** Antipädagogik - ein Weg zur Anarchie? In: FLI-RB Nr. VII, Berlin März 1985.
- Kern, G.:** Entwicklung einer Antipädagogik. In: Werkstattbericht; a.a.O.
- Kern, G./ Taubert, E./ Wagner, U. (Hg.):** Thesen der FLI AG Antipädagogik (eingebracht auf dem Bildungstag des SB). In: FLI-RB Nr. X, Morbach-Merscheid April 1985.
- Kropotkin, P.:** Landwirtschaft, Industrie und Handwerk. Berlin 1976.

- Linse, U.:** Die anarchistische und anarchosyndikalistische Jugendbewegung 1919- 1933. Ffm. 1976.
- Rühle, A. und O.:** Erziehung und Gesellschaft. Berlin 1972.
- Rühle, O.:** Erziehung zum Sozialismus. Berlin 1971.
- Stirner, M.:** Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus. Wetzlar 1976.
- Tolstoi, N.L.:** Pädagogische Schriften. Band 2. Jena 1907.
- Tolstoi, N.L.:** Über Volksbildung. Mit e. Kommentar von R. Löwenfeld, eingel. u. neu hg. von U. Klemm. Berlin 1986.
- Wenzel, G.:** Leserbrief. In: Schwarzer Faden Nr. 15 3/1984, 21-23.
- Zoccoli, H.:** Die Anarchie und die Anarchisten. Leipzig/Amsterdam 1909; Reprint Berlin 1976.
- *L.N. Tolstoi: Gedanken über Volksbildung. 1860. Berlin 1985,46.

Anmerkungen

- Zentralorgan der „Internationalen Liga...: L'École Renouée. Brüssel 1908- 1909; vgl. P. Ramus, Francisco Ferrer - Sein Leben und sein Werk. Paris 1910; P. Avrich, The Modern School Movement, Anarchism and Education in the United States, Princeton 1980; H.-U. Grunder, Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung. Grafenau 1986.
- Vgl. „La Liberté par l'enseignement“ (l'école libertaire). Publication du groupe d'initiative pour l'école libertaire. Les Temps Nouveaux, Nr. 1, 3, Jg. 1898 Paris; H. Baumann, Libertäre Erziehung von 1919- 1933. Dissertation. Oldenburg 1982.
- Auf eine Rezeption bundesrepublikanischer Antipädagogik muß hier verzichtet werden; vgl. hierzu den Kasten „Antipädagogik -Stichworte einer Menschenrechtsbewegung“ in diesem Heft.

ANZEIGE

ANARCHISMUS IST UNSERE STÄRKE!

Wir halten uns nicht nur deshalb für kompetent was Bücher über Anarchismus betrifft, weil wir unser Vertriebsprogramm auf anarchistische Titel ausgerichtet haben und in einem Katalog möglichst umfassend anbieten, auch nicht nur, weil wir unseren neusten Katalog mit einem Register versehen und die lieferbare anarchistische Literatur übersichtlich gestaltet haben, schon gar nicht nur nur, weil wir neben Büchern auch Zeitschriften, Plakate, Kleber, Postkarten verkaufen und Videos mit anarchistischen Filmen verleihen, sondern vor allem deshalb, weil wir selbst Anarchisten sind und uns an der anarchistischen Bewegung aktiv beteiligen. Wenn Sie sich also über den Anarchismus informieren wollen, dann liegen Sie bei uns richtig.

BRDeutschland

ANARES - MEDIEN
Mühle 28
5270 Gummersbach 31

ANARES - Föderation
anarchistischer Vertriebe

DACHKAMMER VERTRIEB
Postfach 548
6800 Mannheim 1

Österreich

MONTE VERITA
Löwengasse 31
1030 Wien

SCHWARZMEER VERTRIEB
c/o Carsten Gabel
Johannesstrasse 63
7000 Stuttgart 1

Schweiz

ANARES
Postfach 229
3000 Bern 8

Hans-Ulrich Grunder:

Zwischen Ideal und Wirklichkeit

Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der anarchistischen Erziehung.

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

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

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

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

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

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

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

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

Das erzieherische Konzept in Cempuis

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

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

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



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

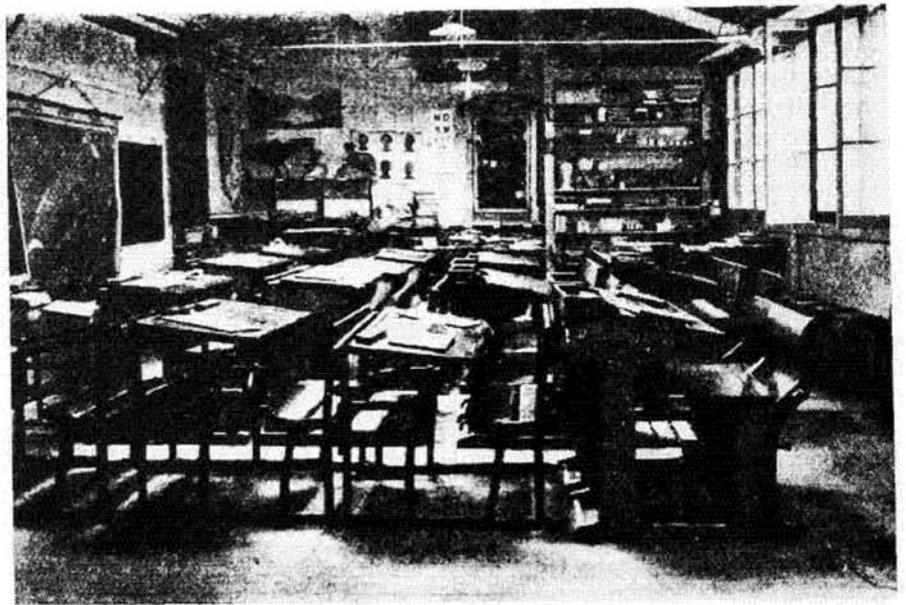
Wissen in verschiedenen Bereichen. Der Begriff beschreibt in Robins Vorstellung die harmonische Entwicklung aller Sparten des menschlichen Seins im Kind -nämlich der Gesundheit, der Lebenskraft, der Schönheit, der Intelligenz und der Güte, wie Robin schreibt. Diese Art von Erziehung beruht für ihn ausschließlich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

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

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

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

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



LE LOCAL DE L'ECOLE FERRER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Handarbeit und berufliche Ausbildung nehmen in Robins Konzept der Waisenerziehung zentrale Wichtigkeit ein. Neben der möglichst selbsttätigen Auseinandersetzung der Kinder mit Mikroskop, Fernrohr, Lupe, Waage, Sanduhr, der Beschäftigung mit Kunst und mit Handarbeit im engeren Sinn, besteht ein außergewöhnlich gut ausgebautes System des Werkunterrichts. Alle Schüler – Knaben und Mädchen ohne Ausnahme – nehmen gemäß ihrem Alter daran teil. Die Kleinsten werden nach der Fröbelschen Methode im Werken unterrichtet. Im Mittelpunkt stehen Nähen, Stricken, Flickern und Stoffdrucken. Schon im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren absolvieren die Kinder im monatlichen Turnus Schnupperlehren in den Werkstätten von Cempuis, die gemäß Fourier „Le papillonement“ genannt werden (le papillon:

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

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

Ein Vergleich der Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden in Robins Cempuis mit den in der traditionellen Schule gängigen zeigt folgendes: Gegen die althergebrachte Schreib-, Lese- und Drillschule setzt Robin Selbsttätigkeit, eine sukzessive sich vergrößernde Freiheit gegen das dunkle, triste und überfüllte Schulzimmer seiner Zeit führt er die Vorteile des Unterrichtens in der freien Natur an, gegen zu große Klassen praktiziert er eine Pädagogik der Gruppe und gegen Konkurrenz postuliert er gegenseitige Hilfe bei der Bewältigung des Lerngegenstandes. Im Zentrum stehen bei ihm immer die Entfaltung der kindlichen Spontaneität, das selbstverantwortliche Lernen an der Natur und in ihr – im Hinblick auf eine bessere Arbeitswelt. Im Lauf der Achtezigerjahre entwickelt sich das Waisenhaus außerdem zu einer Institution der Lehrerfortbildung. Darauf kann hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. Grunder 1986b).

TROTZDEM ☆ VERLAG

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

★ **Wider den Bevormundermenschen** – Essays von Jens Bjørneboe, mit einem Vorwort von Karl-Heinz Deschner »Mein Freund, der Anarchist«, 10,-DM

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

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

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

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

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

der Schmetterling). Sie arbeiten während drei Stunden pro Tag in den neunzehn verschiedenen Ateliers und beginnen dann mit zwölf Jahren eine Berufslernlehre, – nachdem sie einen Überblick über die Auswahl erworben haben – während der sie in den berufs- und allgemeinbildenden Fächern schulisch begleitet werden. Im Gegensatz zur üblichen Meisterlehre, so stellt Giroud heraus, baut die Lehrwerkstätte des Waisenhauses in Cempuis auf der vorgängig erfolgten Education intégrale auf, die als intellektuell, moralisch und körperlich optimal abgelaufen interpretiert wird. Darum könne man sich jetzt be-

Literatur

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



The
Modern School
by
Carl Zigrosser.
Ferrer Colony, Stelton N.J.

Heribert Baumann:

Wider die Staatspädagogik

Die Escuela moderna

Ein Gedanke durchzieht die volkstümliche und wissenschaftliche Diskussion um die Regelschule: Die Schule ist eine gemeinnützige Anstalt, welche von der Gesellschaft geschaffen ist im Interesse der jungen Generation, damit diese rechtzeitig die Kenntnisse und Fertigkeiten lernt, deren sie später bedarf, um den Anforderungen des Lebens gerecht zu werden. In der neuen Zeit wurde dann ihre Leitung und Verwaltung auf den Staat abgewälzt, weil dieser, dank seiner größeren Neutralität und größeren Geldmittel, die Aufgabe besser erfüllen könne als andere gesellschaftliche Einrichtungen. Vereinzelt noch vorkommende Mängel der Schule werden aus noch verbliebenen überholten Formen und Normen erklärt. Es bedürfe daher weiteren Ausbaus und ständiger Reform der Schule.

Schule als Herrschaftsinstrument

Dieser oder ähnlicher Auffassungen gegenüber stehen die Behauptung und Erkenntnis, die Schule sei ein raffiniertes Herrschaftsmittel des Staates, geschaffen um von Kindesbeinen an alle Staatsangehörige an Gehorsam zu ge-

wöhnen, jede Emanzipationsidee im Keime zu lähmen, die Entwicklung ihres Denkens in wohlbehagte Bahnen zu lenken und sie zu bequem regierbaren, demütigen Untertanen zu drillen. Kurzum, die Schule sei ein Übel an sich, das es gilt restlos zu beseitigen, damit die Jugend, nach endlicher Befreiung von dieser Zwangsanstalt, sich künftig unverkrüppelt aus jeweiliger

freier Selbstbestimmung ihrer eigenen individuellen Natur gemäß entfalten kann (vgl. Borgius 1930/1981).

Bei der Klärung dieser Frage geht es nicht um die richtige Analyse, sondern es geht um die rechtzeitige Wahrnehmung der geistigen Verkrüppelung durch die Schule, was eine Gefahr für den Bestand der Gattung Mensch bedeutet, und es geht um den Grad des Ausdrucks von Empörung gegen das staatliche Schulwesen als ein Widerstand gegen menschliche Ausbeutung. Daß dieser Widerstand nicht einfach ist, haben ihre Verfechter stets gespürt. Der Staat hat bis heute nicht aufgehört, das Konzept aus der Hand zu geben, denn die Schule ist sein stärkstes, einfachstes und wirksamstes Herrschaftsmittel über das ganze Volk. Ihm zuzumuten, er könne etwa auf Verlangen vieler freiwillig auf die Schulherrschaft verzichten, ist so ein abenteuerlicher Gedanke, als träume man davon, die vorhandenen Eigentumsverhältnisse an Produktionsmitteln würden aufgehoben und in Volkes Hand überführt. Die Schule wird so ungefähr das letzte sein, was der Staat abzugeben gedenkt. Von daher waren und sind antistaatliche Schulneugründungen stets mit gesellschaftlichen Kämpfen verbunden, meistens sind sie sogar der bildungspolitische Ausdruck gesellschaftlicher Umwälzungen, die je nach gesellschaftlicher Struktur eingebettet sind in Klassenkämpfe oder Widerstand im Widerstand gegen die staatliche Zerstörung der Identität. Ein solcher Kampf entbrannte Ende des 19. Jahrhunderts im monarchistischen Spanien um die liberale Schule eines Francisco Ferrer.

Francisco Ferrer -Klassiker des pädagogischen Anarchismus

Francisco Ferrer, der 1859 in Spanien geboren wurde, nahm in seiner Kindheit tätigen Anteil an den Kämpfen gegen die bourbonische Monarchie. 26jährig mußte er ins französische Exil gehen, da ihm die Beteiligung am Aufstandsversuch des Generals Villacampa zur Last gelegt wurde. „Er lebte in Paris, wo er spanischen Sprachunterricht erteilte und gleichzeitig mit den übrigen verbannten Republikanern an der Wiederherstellung der Republik in Spanien arbeitete. Dort beschäftigte er sich bereits ganz speziell mit den Fragen der Erziehung. Er war so überzeugt davon, daß ohne eine vorhergehende entsprechende Erziehung jede Freiheitsbewegung erfolglos bleiben müsse, daß er sich von da an beinahe ausschließlich dem Streben widmete, ein vorbildliches

System eines vernunftgemäßen Unterrichts zu organisieren, das vom spanischen Volk an Stelle des überall bestehenden klerikalen oder staatlichen Unterrichts eingeführt werden könnte" (Ramus 1910). Ferrers Gedanken und Ansichten waren für Spanien nicht neu. Die organisierte Freidenkerbewegung in Spanien kämpfte seit langem gegen Religiösität und kirchliche Schulen. 1885 gründeten Freidenker die nichtkirchliche Schule 'la Verdad' (Die Wahrheit) in San Felice des Guipolo. Drei Jahre später errichtete der Freidenkerverein „Die Freunde des Fortschritts“ in Madrid eine ähnliche Schule. Auf dem internationalen Freidenkongreß von 1889 waren 60 spanische Freidenkervereine vertreten, die in dem Kampf gegen die kirchliche Erziehung ihre Hauptaufgabe sahen. Darüber hinaus hatten Gruppen von Sozialisten, Anarchisten, Freidenkern, Syndikalisten und Genossenschaften Geld

FRANCISCO FERRER

DIE MODERNE SCHULE

NACHGELASSENE ERKLÄRUNGEN
UND BETRACHTUNGEN ÜBER
DIE RATIONALISTISCHE
LEHRMETHODE



1923

VERLAG „DER SYNDIKALIST“, BERLIN O 34

gesammelt, gemeinsame Komitees gebildet und Lokale gemietet, in denen sie selbst Unterrichtskurse abhielten. Zum Teil hatten sie ihr Unterrichtsmaterial gekauft, zum Teil erstellten sie es selbst. Ferrer, der ab 1894 begann, anfangs noch aus Paris, später in Madrid und Barcelona, die nichtkirchlichen Schulen und Unterrichtskurse zu unterstützen und einheitlich zu organisieren, eröffnete im Jahre 1901 die „Escuela moderna“ von Barcelona, dank eines Vermächtnisses von ca. 700.000 Kronen, das ihm eine ältere katholische Dame hinterließ, die bei ihm in Paris die spanische Sprache gelernt hatte. Zur gleichen Zeit existierten in zehn Bezirken von Madrid „Freie Schulen“, in denen keine Religion unterrichtet wurde. Aber auch in Barcelona, Bilbao, Corunna, Saragossa, fast an allen größeren Orten Spaniens, die über bedeutende republikanische Vereine verfügten, entstanden „Freie Schulen“.

Die „Escuela moderna“ war nicht Spaniens erste Freie Schule, wohl aber das vollendete Erzeugnis des libertären Erziehungssystems, was überwiegend auch der Verdienst Ferrers ist.

Wider die Staatspädagogik

Ferrer gehörte nicht zu denen, welche die Schule von innen heraus reformie-

ren wollten und in der nichtkirchlichen oder staatlichen Einheitsschule ihr höchstes Ideal erblickten. Er wollte eine Schule entwickeln außerhalb der Machtsphäre des Staates und gegen ihn. Im Manifest, das Ferrer anlässlich der Eröffnung der ersten Schule in Barcelona herausgab, äußerte er sich folgendermaßen über seine Ideen:

„Die eigentliche Frage besteht für uns darin, sich der Schule als des wirksamsten Mittels zu bedienen, um zur vollständigen, geistigen, intellektuellen und wirtschaftlichen Befreiung der Arbeiterklasse zu gelangen.

Wenn wir alle darüber einig sind, daß die Arbeiter oder besser gesagt, die ganze Menschheit, nichts von irgendeinem Gott oder irgendeiner übernatürlichen Macht erwarten darf, können wir diese Macht durch eine andere, z.B. durch den Staat ersetzen? Nein, die Befreiung des Proletariats kann nur das unmittelbare und selbstbewußte Werk der Arbeiterklasse selbst, ihres Willens zu lernen und zu wissen, sein. Wenn das arbeitende Volk unwissend bleibt, so wird es immer in der Knechtschaft der Kirche oder des Staates, d.h. des Kapitalismus, der diese zwei Mächte vertritt, verbleiben. Wenn es im Gegenteil seine Kraft aus der Vernunft und dem Wissen schöpft, wird sein wohlverstandenes Interesse es bald dazu bringen, der Ausbeutung ein Ende zu machen, damit der Arbeiter das Schicksal der Menschheit in seine Hände nehmen kann. Deshalb handelt es sich, unserer Meinung nach, vor allem darum, die Arbeiterklasse in die Lage zu versetzen, diese Wahrheiten zu verstehen. Während in den gewerkschaftlichen Organisationen diese grundlegenden Wahrheiten sich immer mehr unter den erwachsenen Arbeitern verbreiten, versuchen wir es, dieselben auch in die Köpfe der Kinder und der Heranwachsenden einzupflanzen.

Begründen wir ein Erziehungssystem, durch das

das Kind rasch und leicht dazu gelangen kann, den Ursprung der wissenschaftlichen Ungleichheit, der religiösen Lüge, der verderblichen Vaterlandsliebe und der althergebrachten Gewohnheiten in der Familie und anderswo, die es in Sklaverei erhalten, zu erkennen. Es ist nicht der Staat.

der Ausdruck des Willens einer ausbeuterischen Minderheit, der uns helfen kann, dieses Ziel zu erreichen. Dies zu glauben, wäre der verderblichste Wahnsinn. Wenn ihr gute Kaufleute, geschickte Buchhalter, fähige Beamte haben wollt – mit einem Wort Leute, die bloß daran denken, sich ihre eigene Zukunft zu sichern, ohne sich um andere zu kümmern – dann wendet euch an den Staat, an die Handelskammern, an alle patriotischen Vereine und Gesellschaften. Wenn ihr aber eine Zukunft, eine Zukunft der Brüderlichkeit, des Friedens und des Glücks für Alle vorbereiten wollt – wie ihr es wollen müßt! – dann wendet euch an euch selber, an jene, die unter dem bestehenden System leiden und gründet Schulen wie die unsere, in der ihr alle Wahrheiten, die die Menschheit erworben hat, lehren könnt. Und was kümmert euch die Unterstützung des Staates, wenn ihr nur endlich einmal Herren in euer eigen Haus sein könnt, wenn ihr die Sicherheit habt, daß in naher Zukunft ihr eine Generation von selbstbewußten Menschen geschaffen haben werdet, die nicht mehr das Werkzeug der Tyrannei sein, sondern aus freien Menschen bestehen wird, dazu entschlossen, im allgemeinen Wohlstand und in wahrer menschlicher Solidarität würdig zu leben“ (Ferrer in: P. Ramus 1910, 22ff.).

Die libertär-rationalistische Lehrmethode

Mit der „Escuela moderna“ von Barcelona ging Ferrer an die Verwirklichung seiner Pläne. Zusammen mit Freunden war es ihm gelungen, ein geeignetes Gebäude gefunden zu haben; sie hatten Unterrichtsmaterial herangeschafft, Lehrkräfte ausgewählt und Propaganda für ihre Schule gemacht. Nach einem Jahr intensiver Vorarbeiten wurde am 8. September 1901 die Schule mit 30 Schülern, 12 Mädchen und 18 Jungen eröffnet. Die Kinder wurden vom fünf-

ten Lebensjahr an aufgenommen und sollten in der Schule bleiben, solange sie wollten. Ferrer hatte von Beginn an ein Programm vorgelegt, das die Herrschaft von Autoritäten ebenso ausschließen sollte wie alles, was nicht verstandes- und wahrheitsgemäß war und was nicht den erwiesenen Tatsachen der neuzeitlichen Wissenschaft entsprach.

„Der Unterricht“, so meinte Ferrer, „muß auf der fortschreitenden Entwicklung des Kindes aufgebaut werden und alle atavistischen reaktionären Instinkte -Religion, Rassenfeindschaft, Klassenurteile, Kriegsleidenschaften und Vergeltungsrecht- vermeiden, die im Kinde das tote Gewicht der Vergangenheit darstellen und jeden freien ziel-

bewußten Versuch zur Verwirklichung einer besseren Zukunft für die Menschheit vereiteln.

Die Erziehungsmethode der 'Escuela moderna' erkennt weder Dogmen noch bestimmte Gebräuche an, denn dies sind Formen, die das Leben des Gedankens in Schranken einzwängen, die durch die Forderungen vorübergehender gesellschaftlicher Zustände errichtet wurden. Wir verbreiten nur die Ergebnisse, die durch die Tatsachen bewiesen, die Theorien, die durch die Vernunft bestätigt, die Wahrheiten, die durch unumstößliche Beweise bekräftigt sind. Der Zweck unseres Unterrichts ist, daß das Denken der Menschen ein Werkzeug ihres Willens werden soll. Wir wollen, daß die Wahrheit der Wissenschaft in ihrem eigenen Lichte leuchten und das Denken eines jeden erhellen möge, so daß dieser bei seiner Betätigung der Menschheit Glück schaffen kann, ohne daß, der ungerechten Privilegien Einiger halber, andere dafür zu leiden haben" (Ferrer in: P. Ramus 1910, 22ff.).

In diesem Sinne wurde die 'Escuela moderna' geführt. Jeder Zwang auf die Kinder sollte von Anfang an ausgeschaltet werden, deshalb war die Auswahl der Lehrer von großer Wichtigkeit. Da es nach Ansicht Ferrers derzeit in Spanien kaum Lehrkräfte gab, die seinen Vorstellungen hätten entsprechen können, richtete er „eine rationalistische Normalschule für die Ausbildung von Lehrern für die moderne Schule ein. In diesem Institut wurden eine Anzahl junger Leute beiderlei Geschlechts ausgebildet, und es arbeitete vorzüglich...“ (Ferrer 1923; 2. Aufl. 1975, 40).

Die Lehrer waren Freunde der Kinder und sehr oft Schüler derselben. Ihre Aufgabe war es, die besonderen Charakteranlagen der Kinder zu studieren und danach die geeigneten Mittel und Wege zu finden, um den Unterricht am erfolgreichsten gestalten zu können. Diesem Zwecke dienten die zahlreichen Textbücher, die Ferrer mit anderen für seine und andere Schulen herausgab. Die Bücher verteilten sich auf die verschiedensten Wissensgebiete, wie Patriotismus und Kolonisation, Krieg und Militarismus, Betrachtungen über die staatliche und kapitalistische Gesellschaft, Ursprung des Christentums, über den modernen Fortschritt sowie über den Tierschutz. Die Bücher wurden in großen Auflagen gedruckt und zu einem billigen Preis vertrieben. Bücher waren nicht das einzige Unterrichtsmaterial der 'Escuela moderna'. Bei dem Unterricht wurden Theorie und Praxis immer eng miteinander verbunden. Jede wissenschaftliche Lektion wurde durch praktische Experimente demonstriert, an denen die Kinder unter Anweisung des Lehrers sich selbst beteiligen konnten. Sehr oft besuchte man große Fabriken, Bergwerke, elektrische Zentralen und be-

deutende technische Einrichtungen, um den Kindern die Zusammenhänge der Produktion klar zu machen und ihr praktisches Wissen zu bereichern. Das Auswendiglernen von Zahlen und Worten wurde grundsätzlich vermieden, der Anschauungsunterricht war die Grundlage der Erziehungsmethode. Die Kinder wurden nicht vollgepfropft mit toten Daten glorreicher Kriege und vergangener und gegenwärtiger Dynastien; dafür aber lernten sie die einzelnen Phasen der kulturellen Entwicklung kennen, und bekamen so Verständnis für das Zusammenwirken der verschiedenen Völker auf dem Wege zur Freiheit und sozialen Gerechtigkeit. Die 'Escuela moderna' war bestrebt durch gemeinschaftliche Erziehung von Jungen und Mädchen, von Reichen und Armen ein neues System auf fundamentalste Prinzipien von Solidarität und Gleichheit aufzubauen. Es versteht sich von selber, daß in der 'Escuela moderna' kein Platz für Systeme der Ungleichheit war. Darum gab es weder Lohn noch Strafe, es gab keine Prüfungen und es gab keine Zensuren. Es sollte weder das zweifelhafte Gefühl von „gut oder vorzüglich“ aufkommen, noch das unglückliche von „Unfähigkeit“. Nach Meinung des Kollegiums gab es auch für die Libertären keine Kriterien, nach denen sie die Fähigkeiten oder Untauglichkeiten eines Kindes hätten beurteilen können. In der 'Escuela moderna' gab es keine Spezialisierungen, keinen dogmatischen Lehrinhalt, keine zu überprüfende Überzeugung. Die Fähigkeiten der Kinder sollten sich vollständig frei entwickeln, auch ohne Anpassung an die Auffassungen der Lehrer oder gar des Gründers ihrer Schule. Jeder Schüler sollte aus der Schule entlassen werden, mit den Fähigkeiten sein weiteres Leben ohne Herrscher über und Diener unter sich, frei zu gestalten. Da es keine Preise gab, konnte es auf der anderen Seite auch keine Strafen geben. Es war nicht leicht, dieses Unterrichtsprinzip durchzusetzen. Nach dem bürgerlichen Erziehungsmotto vieler Spanier: „La letra con sangre entra“ (Buchstaben gehen hinein mit Blut) versuchten einige Väter, die Lehrer der 'Escuela moderna' dazu zu überreden, ihre Kinder zu prügeln, wie sie es von zu Hause gewohnt seien. Das Kollegium sah sich bei einem solchen Ansinnen jedes Mal von neuem gezwungen, Beweisgründe gegen die alte Erziehungsmethode anzuführen. Letztendlich gelang eine Berichtigung der Methode der Bestrafung durch die Hilfe der Kinder, die ihrerseits die Eltern von ihren Irrtümern und Vorurteilen durch selbstbewußtes Verhalten häufig überzeugen konnten.

Konfrontation mit Staat und Kirche

Die 'Escuela moderna', die keine Auszeichnungen, Wettbewerbe und Prüfungen kannte, war zugleich Vorbild und Anreiz zur Gründung neuer Schulen, wie auch höchster Staatsfeind im monarchistischen Spanien. Es war besonders der jesuitische Klerus, der die Staatsmacht drängte, die Modernen Schulen zu schließen, 1906 mittlerweile ca. 50 in Spanien und etwa 70 auf dem übrigen europäischen Kontinent und in Nordamerika. Als am 31. Mai 1906 Mateo Morral, ein Angestellter im Verlagsunternehmen der 'Escuela moderna', eine Bombe vor den Hochzeitswagen des Königs Alfonso XIII. warf, – das Königspaar blieb unverletzt –, wurde Ferrer als der geistige Urheber dieses Attentats hingestellt. „Diese Verbrechen werden sich wiederholen, so lange man in Spanien die Freiheit des Lesens, der Lehre und des Denkens aufrechterhält; sie ist es, woraus all die antisozialen Ungeheuer entstammen“, schrieb das „Herz Jesu“, eine religiöse Zeitschrift in Bilbao (zit. n. P. Ramus 1910, S. 37, Anm. 2). Morral wurde auf der Flucht zwar gestellt, erschöß jedoch seine Verfolger und sich selbst. In seiner Brieftasche befand sich ein Scheck, unterschrieben von Ferrer, was ausreichte, Ferrer der Finanzierung des Attentats zu beschuldigen, ihn zu verhaften und anzuklagen. Alle Modernen Schulen im Lande wurden geschlossen, Ferrers Vermögen konfisziert, Ferrer selbst blieb über ein Jahr in Untersuchungshaft. Es bestand die Absicht, ihn und einige mitverhaftete Freunde vor ein Militärgericht zu stellen. Dieser Plan wurde jedoch aufgegeben, als in allen romanischen Ländern große Demonstrationen zugunsten Ferrers und seiner Kollegen stattfanden. Die Angeklagten wurden vor ein Zivilgericht gestellt und freigesprochen. Der Staatsanwalt hatte zuvor erklärt: „Ich habe keine Beweise für die Mitschuld Ferrers am Attentat, aber ich habe die moralische Gewißheit seiner Schuld“ (R.R. in: Der Syndikalist. Nr. 44, 1. Jg. Berlin 1919).

Literatur

- Borgius, W.:** Die Schule - Ein Frevel an der Jugend. (1930); Freiburg 1981.
Ferrer, E.: Die Moderne Schule. Berlin 1923. Neuauf. Berlin 1975.
Ramus, P.: Francisco Ferrer - Sein Leben und sein Werk. Paris 1910. Nachdruck Osnabrück o.J.

Stefan Blankertz:

Dewey und der liberale Korporatismus

Eine Tradition autonomer pädagogischer Theorie oder einer Bildungsphilosophie, die in Europa mit Namen wie Rousseau, Humboldt, Dilthey, Natorp verbunden ist, gibt es im angelsächsischen Sprachraum kaum. In den USA wird mit wenigen Ausnahmen -z.B. John Dewey- bis heute Erziehung bzw. erzieherische Institution als ungesonderter Teil des allgemeinen sozialen Lebens bzw. des politischen Institutionennetzes gedacht. (Dabei umfaßt der amerikanische Begriff „education“ alle Stufen vom Elementarbereich bis zum Hochschulabschluß.)

Der unbefragt der gesellschaftlichen Realität überantworteten Erziehung eignet eine Janusköpfigkeit, die gut an Dewey zu erkennen ist. Er räumte der Erziehung eine gewisse Autonomie ein, allerdings mit einer Begründung, die ihre „amerikanische“ Herkunft nicht verleugnen kann. Bei Dewey verselbständigt sich die Frage nach der Erziehung, weil in der gesellschaftlichen Realität die ursprünglichen amerikanischen Werte -ökonomische Unabhän-

ten, daß auch Dewey in einer sozialen und politischen Zielbestimmung der Erziehungsaufgaben verharrete. Erziehung bekam eigenständiges Gewicht, weil und nur weil die Gesellschaft nicht mehr „von selbst“ dem, ihr zugrunde liegenden Ideal entsprach. Von diesem Tatbestand aus bestimmen sich die beiden zentralen Merkmale Dewey'scher Erziehungskonzeptionen: Erziehung hat -erstens- Gesellschaft als Mikrokosmos nachzubilden, d.h. die ideale

„Der Gedanke, Erziehung habe eine unendliche Aufgabe, schloß ein, daß der Erziehungsprozeß selbst nicht in festen dogmatischen Bahnen verlaufen dürfe.“

gigkeit, soziale Selbstorganisation, politische Selbstverwaltung (vgl. Cleyre 1908; Nock 1935; Goodman 1965; Rothbard 1975; Deleon 1978)- zunehmend an Bedeutung verloren. Obwohl es Dewey nicht schwer fiel, die ursprünglichen amerikanischen Werte mit den Werten der europäischen Bildungsphilosophie -etwa dem der Mündigkeit“ zu verknüpfen, bleibt festzuhal-

Gesellschaft vorwegzunehmen, und sie hat - zweitens - eine neue bessere Gesellschaft vorzubereiten. Dewey meinte nicht, daß dieser Prozeß der verselbständigten Erziehung in eine neue Identität von Gesellschaft und Erziehung einmünden könnte oder sollte. Er glaubte nicht an die Vollendung der idealen Gesellschaft, sondern an eine unendliche Aufgabe.

Der Gedanke, Erziehung habe eine unendliche Aufgabe, schloß ein, daß der Erziehungsprozeß selbst nicht in festen dogmatischen Bahnen verlaufen dürfe. Auch die Ausgestaltung der Erziehung ist eine unendliche Aufgabe, die immer offen für Veränderung und Verbesserung sein muß, gerade von Seiten der dem Erziehungsprozeß Unterworfenen. Dieser Gedanke macht verständlich, daß und warum Dewey Sympathie für anarchistische Ideen aufbrachte. Belegt ist die Freundschaft zu Emma Goldman und ein waches Interesse für anarchistische Siedlungs- und Schulexperimente (Avrich 1980, 244 u. 38; ähnlich wie Dewey auch die progressive Erzieherin Jane Addams, vgl. Schuster 1932, 85). Später griff Paul Goodman Dewey's Gedanken der notwendigen Offenheit aller gesellschaftlichen und erzieherischen Institutionen in seiner anarchistischen Sozialphilosophie auf und radikalisierte ihn (St. Blankertz 1983, 27f).

Auf der anderen Seite kann behauptet werden, daß Dewey's Konzeption in der Realität geradezu das Gegenteil des Intendierten bewirkte (Goodman 1970, 84). Unter Vernachlässigung des Offenheits-Gebotes wurde Erziehung „deweyistisch“ als Instrument mißverstanden, entweder um eine ideale Gesellschaft durchzusetzen, nämlich indem die Kinder dem Ideal angeglichen werden, oder um die Kinder der bereits für ideal gehaltenen bestehenden Gesellschaft einzupassen. So stellt Joel Spring die These auf, daß Dewey's Erziehungskonzeption die Entstehung und Entwicklung des liberal-kor-



poratistischen Staates wenn nicht gewollt, so doch nahegelegt und vorbereitet habe (Spring 1972).

Unter liberal-korporatistischem Staat versteht Spring im Anschluß an den revisionistischen Historiker James Weinstein (1968), daß der vorgeblich demokratische und liberale Staat durch politische und ökonomische Maßnahmen eine fast vollständige Kontrolle und Steuerung der Gesellschaft erreichte; insbesondere durch die Maßnahme, gesellschaftliche Organisationen mittels Finanzierung „aufzukaufen“ und mittels Gesetzen, die die Organisierten – etwa „Berufsverbände“ selbst forderten, zu reglementieren. Die wichtigsten Pfeiler des liberal-korporatistischen Staates sind nach revisionistischer Auffassung Gewerkschaften, Berufs- und Unternehmensverbände, von Patriotismus getragenes Militär und der militär-

sind durch Überlieferung geheiligt. ... Hieraus ist zu schließen, daß die Kontrolle individueller Handlungen immer durch die gesamte Situation bewirkt wird, an welcher ein Individuum teil-

„Hieraus folgt, daß in der neuen Schule die Hauptquelle sozialer Kontrolle im Wesen der verrichteten Arbeit als einem gemeinsamen Unternehmen gesehen wird“

nimmt, das daruch ihr kooperativer, in Wechselwirkung stehender Teil ist. ... Ein Teilnehmer am Spiel aber fühlt sich niemals von einem Einzelnen gegängelt oder dem Willen einer außenstehenden, überlegenen Person unterworfen. ... Es ist nicht der Wille eines Einzelnen, der die Ordnung begründet, sondern der Geist der ganzen Gruppe. ...

„Hieraus folgt, daß in der neuen Schule die Hauptquelle sozialer Kontrolle im Wesen der verrichteten Arbeit als einem gemeinsamen Unternehmen gesehen wird, an dem mitzumachen alle Schüler Gelegenheit haben, so daß sich alle gleichermaßen dafür verantwortlich fühlen. ... Der Lehrer verliert dann die Rolle eines außenstehenden Befehlshabers oder Diktators und übernimmt die eines Führers in Gruppenunternehmungen“ (Dewey 1938, 272-275).

Dewey's Intention liegt auf der Hand: er argumentiert mit antiautoritärem und basisdemokratischem Impuls gegen überkommene Hierarchien und für eine Ordnung, die von den um eines Ziels willen kooperierenden Menschen selbst entwickelt und überwacht wird. Das ist eine Form sozialer Kontrolle, die Dewey durchaus nicht zu Unrecht für kompatibel mit anarchistischen Auffassungen hielt, obwohl er diese als zu „extrem“ ablehnte (ebd., 270). Wie ist es zu erklären, daß diese Intention „mündet“, wie Goodman (1970b, 28) schreibt, „in Massenuniversitäten, Technokratie, Wohlfahrtsbürokratie und Vorstadt-Idylle“, oder, wie Spring (1972, 163) meint, in ein „sozialisierendes Klassenzimmer“, wo das Kind



industrielle Komplex, sowie Schulen (als Übersicht vgl. Radoch/Rothbard 1972).

Der Erziehung, so analysieren die Revisionisten, fällt im liberalen Korporatismus die Aufgabe zu, den Kindern den rechten Gemeinschaftsgeist einzuflößen: stets „sozial“ zu handeln, sich stets zu „organisieren“, ihre Interessen als stets „gesellschaftliche“ anzusehen. Dies aber ist exakt die Essenz von Dewey's konkreten Erziehungszielen (vgl. auch Addams 1909; King 1913; Mayhew/Edwards 1936). Eine charakteristische Sentenz von Dewey lautet etwa unter dem Titel „Freiheit des Individuums und soziale Kontrolle“:

Kinder vergnügen sich in den Ferien oder nach der Schule mit allerlei Spielen. ... Diese Spiele setzen aber Regeln voraus. ... Nun gibt es einige charakteristische Züge in solchen Spielordnungen. Der erste ist, daß die Regeln ein Teil des Spiels sind. ... Diese Regeln

DER BLICK IN EINE ANDERE WELT



Grasswurzelrevolution

LIBERTÄR-SOZIALISTISCHE ZEITSCHRIFT

Beiträge über
Gewaltfreiheit Anarchismus
Antimilitarismus Ökologie
Feminismus Selbstverwaltung
Direkte gewaltfreie Aktionen
im In- und Ausland
Ziviler Ungehorsam



Bezug: GWR, Harnatweg 32,
2 Hamburg 50, Probeheft:
3,60 DM in Briefmarken
Abonnement: 30 DM
10 Ausgaben

lerne, daß „Freiheit bedeutet, gesellschaftliche und institutionelle Ziele“ zu verwirklichen?

Dewey habe, antworten Goodman und Spring, nicht realisiert, daß seine Ideen im Rahmen einer öffentlichen und einheitlichen Pflichtschule degenerieren müssen zu einem Instrument, das die Identität eines Menschen in „seiner Rolle im Gruppenunternehmen“ (Spring 1972, 18) aufgehen läßt. Um im Duktus von Dewey's zitierter Passage zu bleiben: Im Unterschied zu dem Kinderspiel und den in ihm generierten Regeln ist – könnte mit Goodman und Spring vorgebracht werden – die Pflichtschule keine spontane und freiwillige Gruppierung, zusammengehalten von Interesse an der Sache und Sympathie der Mitglieder für einander, sondern eine Zwangsvereinigung. Es ist etwas völlig anderes, sich den Regeln einer Gruppierung zu unterwerfen, aus der man zur Not austreten kann, als den Regeln einer Gruppierung unterworfen zu sein, aus der es kein Entrin-

nen gibt (vgl. auch Stirner 1845, 182 u. 8). Zur Teilnahme der Pflichtschule haben nicht nur alle „Gelegenheit“ (Dewey 1938, 275), sondern alle sind zur Teilnahme angehalten. Innerhalb der Schule als Zwangsvereinigung bedeutet der Übergang vom autoritären „Learning of traditional academic subjects“ zum progressiven und demokratischen „process of schooling“ (Spring 1972, 149) eine Ausweitung, nicht eine Begrenzung der sozialen Kontrollmöglichkeit.

„Die Ausweitung der Schule zu einer Instanz, die das ganze Leben der Heranwachsenden und die gesamte heranwachsende Generation umfaßt, führt zu einer ... nicht gewollten zunehmenden Zentralisierung und Bürokratisierung“

Die Ausweitung der Schule zu einer Instanz, die das ganze Leben der Heranwachsenden und die gesamte heranwachsende Generation umfaßt, führt zu einer von Dewey nicht gewollten „zunehmenden Zentralisierung und Bürokratisierung“, zu einer „Erosion der lokalen Kontrolle über die Schulen“ (Spring 1972, 85).

Jedoch leistete er der Entwicklung dahin Vorschub, indem er mit den Archi-

tekten des Korporatismus die Vorstellung teilte und propagierte, „intensive individuelle Gefühle und Handlungsweisen unter soziale Kontrolle“ (ebd. 2) zu bringen, und indem er es unterließ, den Zwangscharakter der Schulgemeinschaft als Teil der „gesamten Situation“ (Dewey 1938, 271) zu sehen.

Im Lichte der revisionistischen Analyse richtet sich der Kampf der den Korporatismus tragenden Kräfte gegen die „asoziale“ Seite der amerikanischen Werte: gegen Individualismus, Selbstgenügsamkeit, Konkurrenzgeist, Eigensinn, Selbstjustiz, Regionalismus. Von Goodman (1951, 333ff.) her gedacht wäre es Dewey als Hauptfehler anzukreiden, daß er die amerikanischen Werte unkritisch als prinzipiell „sozial“ und „harmonisch“ deutete und so ihre Funktion im individuellen Widerstand gegen kollektive Überwältigung verfehlen mußte. Indem Dewey die asoziale Funktion der amerikanischen Werte leugnete, arbeitete er nach Goodman und Spring unbewußt dem Korporatismus in die Hände, dessen Ziel eine reibungslos funktionierende und zentral zu steuernde Gesellschaft sei – also das Gegenteil von Deweys Offenheits-Gebot.

Der vorliegende Beitrag, gekürzt um einige Literaturangaben, stammt aus Stefan

Blankertz' Habilitationsschrift „Legitimität und Praxis. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz angelsächsischer Schulkritik“ (S. 63-68; die Studie erscheint 1988 im Verlag Büchse der Pandora, Wetzlar). Ergänzend vgl. auch St. Blankertz, Selbstorganisierte Erziehung - Tradition und Systematik amerikanischer Institutionenkritik. In: H. Baumann/ U. Klemm/ Th. Rosenthal (Hg.), Werkstattbericht Pädagogik, Bd. 1. Grafenau 1985, 25-37.

Literatur

- Addams, J.:** The Spirit of Youth and the City Streets. (1909); Urbana 1979.
- Avrich, P.:** The Modern School Movement. Education and Anarchism in the United States. Princeton 1980.
- Blankertz, St.:** Kritischer Pragmatismus - Zur Soziologie Paul Goodmans. Wetzlar 1983.
- Cleyre, V.:** Anarchism and American Traditions. In: dies., Selected Works. (1908); New York 1914.
- Deleon, D.:** The American as Anarchist - Reflections on Indigenous Radicalism. Baltimore 1978.
- Dewey, J.:** Erfahrung und Erziehung; (1938). In: ders., Psychologische Grundfragen der Erziehung. München 1974.
- Goodman, P.:** Gestalt Therapie. (1951); New York o.J.
- Goodman, P.:** People or Personnel. New York 1965.
- Goodman, P.:** New Reformation. New York 1970.
- King, I.:** Education for Social Efficiency. New York 1913.
- Mayhew, K.C./ Edwards, A.C.:** The Dewey School - The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903. New York 1936.
- Noek, A.J.:** Our Enemy, The State. (1935); Delavan 1983.
- Radoch, R./ Rothbard, M.N. (Hg.):** A New History of Leviathan - Essay on the Rise of the American Corporate State. New York 1972.
- Rothbard, M.N.:** Conceived in Liberty, Bd. 1. New Rochelle 1975.
- Schuster, E.:** Native American Anarchism - A Study of Left-Wing American Individualism. (1932); Port Townsend 1983.
- Spring, J.:** Education and the Rise of the Corporate State. Boston 1972.
- Stirner, M.:** Der Einzige und sein Eigentum und andere Schriften. (1845); München 1968.
- Weinstein, J.:** The Corporate Ideal in the Liberal State, 1900-1918. Boston 1968.

„Klar, schön war 's, aber...“
Tourismus
in die Dritte Welt



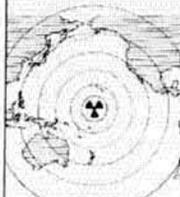
Hrsg.: IZ3w-Freiburg

Ein Buch, das sich an alle wendet, die reisen. Es versucht die Ansprüche der Individual-Reisenden mit der Realität zu vergleichen und diskutiert neue Ansätze im und zum Alternativ-tourismus...

2. vollständig überarbeitete Auflage
210 Seiten,
12.80 DM

ISBN:
3-922263-08-9

DIE MILITARISIERUNG DES
PAZIFIK



Hrsg.: IZ3w-Freiburg

In diesem Buch sind zahlreiche zum Teil schwer zugängliche Texte zusammengestellt, die den Prozeß der Militarisierung und den Widerstand dagegen in deutscher Sprache erstmals systematisch analysieren.

220 Seiten, 12.80 DM ISBN:
3-922263-07-0

Georg Oester
Mangel und Verschwendung
Energieströme in Nord-Süd-Konflikt



Hrsg.: IZ3w-Freiburg
Sudoostasien Inst. (Bochum)

190 Seiten,
12.80 DM
ISBN:
3-922263
-06-2

Es gibt eine praktikable Alternative zur expansiven Energiestrategie: die Energiequelle Energie-sparen. Lösen wir die Probleme hier, um die wirtschaftliche Entwicklung der Dritten Welt zu fördern.

**Bücher des IZ3w Freiburg
zu bestellen bei: IZ3w, Pf. 5328
7800 Freiburg i. Brsg.
Profil Verlag
Gießen**

Günther Saathoff:

Verunsicherungen

Zur Wiederaneignung des pädagogischen Anarchismus

Ebenso wie der Anarchismus als politische Konzeption, lebt der „pädagogische Anarchismus“ vorwiegend aus und in der Vergangenheit. Die „Aktualität des Anarchismus“ besteht vornehmlich darin, verschüttete Quellen und Theoretiker libertärer Bildung den Zeitgenossen wieder gedanklich verfügbar zu machen (vgl. die in letzten Jahren erschienenen oder neu aufgelegten Monographien über bzw. von Tolstoi und Ferrer, ferner die Reihe „Werkstattbericht Pädagogik“ hg. von Baumann/Klemm/Rosenthal 1985).



Erste, allgemeine Verunsicherung

Einen faden Geschmack läßt diese Methodik aus mindestens drei Gründen zurück: Erstens neigt sie zu einer Romantisierung früherer Verhältnisse und pädagogischer Experimente, die eben noch Freiräume fernab staatlicher Verschulung des Lernens nutzen konnten. Zweitens verliert sie wegen der im wesentlichen auf das pädagogische Verhältnis oder Projekt bezogenen Betrachtung häufig die gesellschaftlichen Kontexte aus den Augen, die erst eine Beurteilung erlauben, inwieweit eine Verallgemeinerbarkeit des Ansatzes theoretisch und praktisch möglich war und ist. Drittens ist es noch nicht einmal in Ansätzen gelungen, überzeugende Entwürfe von anarchistischer Bildung für die heutige gesellschaftliche Situation zu verfassen, die prinzipiell verallgemeinerbar sind. Den letztgenannten Makel teilt der pädagogische Anarchismus übrigens

mit dem politischen Anarchismus. So ist augenfällig: Seit dem spanischen Anarchismus der dreißiger Jahre gab es weder einen ernstzunehmenden Revolutionsversuch mit libertärer Tendenz noch eine anarchistische Gesellschaftskonzeption, die die jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen zur Grundlage hatte. Es ist z.B. auch kein Zufall und nicht allein auf die Jahrzehnte währende Unterdrückung zurückzuführen, wenn sich die Anarchisten und Anarchosyndikalisten Spaniens in der Nach-Franco-Ära nicht wieder in den alten Formen organisiert haben. Viele haben sich neueren sozialen Bewegungen wie der Ökologiebewegung angeschlossen oder sind in gewerkschaftlich orientierte Gruppen gegangen. Es wäre nutzlos, damit allein moralisierend umzugehen. Denn die Gründe solcher Umorientierung und auch Desorientierung sind vorwiegend in grundsätzlich gewandelten politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen

zu suchen. Internationale wirtschaftliche Abhängigkeiten und politische Verflechtungen, gewandelte Institutionen des Staates, Verschiebungen in der gesellschaftlichen Struktur von Klassen und Schichten sind als einige Elemente zu nennen. Derartige Grundlagen sind nicht im Handumdrehen aus der Welt zu schaffen und stehen historischen Vorstellungen von einem Selbstverwaltungssozialismus oder Anarchismus erst einmal entgegen.

Verkürzt gesagt und zusammengefaßt: Ehrlich wäre es heute, zuzugeben, daß für unsere Gesellschaft auch nur halb-

Seit dem spanischen Anarchismus der dreißiger Jahre gab es weder einen ernstzunehmenden Revolutionsversuch mit libertärer Tendenz noch eine anarchistische Gesellschaftskonzeption

wegs überzeugende anarchistische Konzeptionen, die alle relevanten Dimensionen wie Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Ökologie, Technologie, Bildung, Geschlechterverhältnisse ect. plausibel vermitteln, nicht existieren. Ja, es kann auch nicht angegeben werden, wer das Subjekt dieses Transformationsprozesses sein wird und wie die Wege zum Ziel aussehen könnten. Die von Anarchisten vielfach beschworene Vielfalt entbindet ja *nicht* von dem Nachweis der Stichthaltigkeit und stellt keine unverbindliche Beliebigkeit dar.

Zweite, speziellere Verunsicherung

Solchermaßen auf den Boden der Realität zurückgeworfen, stellen sich die Fragen des Anarchismus und der anarchistischen Bildung komplizierter als als erwartet: Wo eine realistische Konzeption des Anarchismus fehlt, ist alles anarchistische Handeln nur „potentiell anarchistisch“, geschieht in „anarchistischer Absicht“, ohne Beweiskraft, daß das so gemeinte Tun auch letztlich zu einer herrschafts- und gewaltfreien Gesellschaft führt oder auch nur einen gewichtigen Beitrag dazu liefert. Wir leben in einer „Übergangszeit“, die eine Gewißheit mehr aus der *Negation* bezieht (also: gegen welche Gefährdun-

gen des Lebens und Überlebens oder der Freiheit zu kämpfen ist) als aus einer *Position*. Die Position besteht vielmehr überwiegend in der Anwendung (auch nicht ewig gültiger) *Prinzipien* anarchistischer Praxis oder herrschaftsfreien Lernens, die statt Gewißheit nur einen mehr oder minder hohen Grad an *Plausibilität* aufweisen können: Ziel-Mittel-Verhältnis von Praxis, dialogisches Lernprinzip, Selbstorganisation usw. Und dabei darf man sich alles andere als sicher sein, alle Faktoren von Bedeutung auch

berücksichtigt zu haben, nur weil man/frau dem Projekt das Adjektiv anarchistisch hinzugefügt hat.

Aber: *Nicht* eine Beliebigkeit anarchistischen Tuns folgt aus dieser Einsicht, sondern *umgekehrt* gerade ein beständiges Mißtrauen gegen das eigene „Programm“, um das Herabsinken in Sektiererei, Romantizismus oder in ein ausschnitthaftes Wahrnehmen der Wirklichkeit zu vermeiden.

So, wie die Dinge liegen, ist damit eine beliebte Unterscheidung, die zwischen „anarchistisch“ und „anarchisch“, heute nicht mehr mit Sicherheit zu tref-

keln, die eine Auflösung gesamtgesellschaftlicher Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse bewirken, das ist noch lange nicht ausgemacht (2).

An dieser Stelle kann auf einen *dritten Mangel* heutiger anarchistischer Pädagogikkonzepte hingewiesen werden. Er besteht in einer *Verengung* des Arbeitsgebietes auf die elterliche und die Schulerziehung. Auf diese Gebiete ist ja der größte Wert in den Beiträgen zur libertären Erziehungskritik (sei es als „Antipädagogik“, als Schulkritik oder als Alternativschulbewegung) gelegt worden (3).



Ehrlich wäre es heute, zuzugeben, daß für unsere Gesellschaft auch nur halbwegs überzeugende anarchistische Konzeptionen, ... , nicht existieren

fen, weder im politischen noch im pädagogischen Anarchismus (1). Auch kann nicht mehr präzise angegeben werden, was genau „befreiendes Lernen“ beinhaltet (vgl. Saathoff 1982, 7. Kap.). Letzteres ist nur möglich in begrenzten und definierten Kontexten, die jedoch ihr Verhältnis zur „Außenwelt“ jeweils noch (er-)klären müssen. An einem Beispiel konkreter gefaßt:

„Antipädagogik“ repräsentiert zwar eine Form herrschaftsfreien Lernens, muß aber den Beweis dafür erst noch erbringen, ob sie zugleich einen relevanten Einfluß hat auf *nicht-pädagogische* Herrschaftsverhältnisse. Denn ob die so „pädagogisch verschonten“ Individuen in den herrschaftsfreien Lernverhältnissen sich auch bestimmte *Inhalte* aneignen und eine *Praxis* entwick-

Die physische und psychische Gewalt aus diesen pädagogischen Handlungsfeldern zu verbannen, mithin von freierlicher Seite unermüdlich die Zwangsmaßnahmen elterlicher Erziehungsgewalt und der herrschenden Schulformen anzuprangern und die dadurch hervorgerufenen (Zer-)Störungen der kindlichen und jugendlichen Persönlichkeit immer wieder vor Augen zu führen, *das* wird auch weiterhin eine notwendige Aufgabe sein.

Nur: Bildungssoziologische Studien (vgl. Büchner 1985) und Erwägungen weisen darauf hin, daß z.B. der elterliche Einfluß relativ abnimmt gegenüber anderen Erziehungs- oder Sozialisationsfaktoren. „Die neuen Miterzieher“, wie gelegentlich die neuen Medien genannt werden, und andere Faktoren bringen selbst Pädagogen wie Hermann Giesecke, die eher politisch dem linkssozialdemokratischen Lager zuzuordnen sind, dazu, ein „Ende der Erziehung“ anzunehmen:

„Meine These ist nun, daß der Zeitpunkt dafür gekommen ist, daß wir – abgesehen von den ersten Lebensjahren“ von dieser Idee – Kindlichkeit des Kindes – Abschied nehmen müssen, damit auch vom traditionellen Begriff von 'Erziehung', und daß wir gut daran tun, Kinder wieder wie kleine, aber ständig größer werdende Erwachsene zu behandeln.

Der Grund dafür liegt in einer Reihe von gesellschaftlichen Entwicklungen,

die unumkehrbar sind und die die Bedingungen und Voraussetzungen für die Idee der Kindlichkeit des Kindes haben zusammenbrechen lassen. Das wichtigste Ergebnis dieser gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen ist, daß der Anteil persönlich verantworteter Erziehung zurückgeht und zurückgehen muß zugunsten anonymer Sozialisationsprozesse, die insbesondere über die Massenmedien und die Gleichaltrigengruppen funktionieren“ (Giesecke 1986).

Daß dies nicht einfach nur Gedanken-spiele sind, belegen wohl eindrucksvoll die empirisch ausgerichteten Jugendstudien der letzten Jahre (vgl. Shell-Studien 1981 u. 1985). Das bedeutet aber nun: Eine Konzentration libertärer Bildungsarbeit auf die genannten „klassischen“ Lernbereiche verliert perspektivisch die „anonymen Sozialisationsprozesse“ und leicht auch *die* Lebensbereiche aus den Augen, wo heute vielleicht (!) schon bedeutungsvolleres Lernen stattfindet. Und dazu gehört zunehmend auch das *Erwachsenenlernen*, sei es als berufliche Bildung, als institutionalisierte Bildungsarbeit (Volks-hochschulen, Bildungsprojekte ect.) oder als Bildung in selbstorganisierten Lebenszusammenhängen (z.B. sozialen Bewegungen). So ist aufzupassen vor einer selbstgesteuerten Manövrierung auf antipädagogische Abstellgleise, in-



berichtet regelmäßig über

- den Befreiungskampf der F. POLISARIO
- die diplomatischen Auseinandersetzungen um die WESTSAHARA
- das Leben in den Flüchtlingslagern der Saharais
- die Demokratische Arabische Republik Sahara

Das
SAHARA INFO
erscheint alle 2 Monate

Jahresabonnement nur 15,- DM!
Probeheft und Abobestellung bei
GESELLSCHAFT DER FREUNDE DES
SAHARAUISCHEN VOLKES e. V.
U. Hilpert, Am Wall 46
2800 Bremen 1

dem allgemeine gesellschaftliche Dynamiken aus den libertären Bildungskonzeptionen ausgeblendet bleiben.

In diesem Zusammenhang: Eine höhere Wertschätzung des Erwachsenenlernens täte auch deshalb gut, weil es schließlich heute (und auf noch unabsehbare Zeit) die *Erwachsenen* sind, die aufgrund ihrer Rechtsposition in der Gesellschaft darüber zu entscheiden haben (sei es direkt oder indirekt), ob Kindern antipädagogisch begegnet wird oder nicht. Das setzt aber bei den Erwachsenen schon die Kenntnis und

Wir leben in einer Übergangszeit, die eine Gewißheit mehr aus der Negation bezieht ... als aus einer Position

Bereitschaft zu einem anderen (z.B. selbstbestimmten) Lernverhalten oder Konfliktverhalten voraus.

Andererseits können nicht umstandslos alle „selbstorganisierten“ Formen des Lernens, alle (vermeintlich?) „autonomen Bildungsprojekte“ also, einfach auf dem Konto anarchistischer Bildung verbucht werden. Nicht selten gibt es nämlich auch die „selbstverwaltete Dummheit“, die in Selbstbestimmung sich mit Tätigkeiten begnügt, die für zentrale gesellschaftliche Herrschafts-



verhältnisse irrelevant sind. Dies führt zwar nicht zu einer pauschalen Ablehnung, aber zu einer großen Skepsis gegenüber Projekten im Stile des „Alternativen Vorlesungsverzeichnisses“ (B. de Boutemard), die bereits Träume von

einer herrschaftslosen Gesellschaft hegen, wenn Menschen ihr Brot wieder selbst backen oder Laien Jonglierkurse bis Psychotherapie anbieten. Daß es in *Nischen* exemplarisch herrschaftsfrei zugehen mag, bedeutet eben nicht zugleich eine allgemeine Orientierung auf Herrschaftslosigkeit.

Ferner ist zu bedenken -und auch darauf kann nur mit einem Stichwort aufmerksam gemacht werden-: Freiräume und Nischen werden in Herrschaftssystemen oftmals zugelassen, um gerade emanzipative Potentiale zu binden oder in einem Abseits ruhigzustellen. Dies kann für Alternativschulen ebenso gelten wie für neue Freiräume in Regelschuleinrichtungen: So sind Trends in Grundschulen, Berufsschulen und selbst innerhalb der Behindertenpädagogik (vgl. Deppe-Wolfinger 1985) zu beobachten, die „von der Produktion Freigestellten“ einfach „gewähren zu lassen“ oder sie in Lernräumen von Spiel, Kreativität usw. zu beschäftigen. Denn was soll Erziehung zu Arbeit, Pünktlichkeit, Lernzielerfüllung usw., wenn diese jungen Menschen später ohnehin „nicht mehr gebraucht“ werden? (4).

Potentiale aber sind keine Automatismen, sie sind Chancen. Sie erfordern oftmals weniger die sympathisierende Distanz, ... als vielmehr die Bereitschaft zur Förderung der Potentiale, also: eingreifende, vorwärtsbringende Praxis

Vorläufige Kriterien und Erweiterung des Blickwinkels

Als Ausgangslage anarchistischer Pädagogik kann aus dem Angeführten zusammengefaßt werden: Ohne einen realistischen Begriff von Anarchismus (als Konzeption oder Utopie) wird es kein hinreichendes Kriterium für anarchistische Pädagogik geben. Verschiedene - denkbare oder praktizierte - Modelle anarchistischer Pädagogik sind immer bloß „potentiell anarchistisch“. Sie können aus sich heraus (bislang) nicht das Kriterium erbringen, das an-

archistisches, anarchisches, befreiendes oder selbstbestimmtes Lernen bzw. Handeln voneinander unterscheidbar macht.

Notwendige Bedingungen anarchistischer Pädagogik, wie etwa die Aufhebung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses klassisch-herrschaftlicher Erziehung, sind noch lange *nicht hinreichende*.

Wichtig ist eben nicht nur, *wie* gelernt oder gelehrt wird, sondern auch *was*,



drittens ob dieses Lernen eine *Handlungsfähigkeit zur Überwindung* zentraler Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft, viertens eine *Handlungsfähigkeit zur Neugestaltung* einer egalitären und gewaltfreien Gesellschaft entwickelt.

Pädagogische Projekte wie Alternativschulen, antiautoritäre Erziehung, autonome Bildungsprojekte etc. stehen immer in der Gefahr, den Nahbereich zu überschätzen oder gar zu verabsolutieren und die gesellschaftlichen Makrostrukturen ebenso wie gesamtgesellschaftliche Dynamik außer acht zu lassen (5). Ob die derzeit in der Diskussion vertretenen Konzepte, Modelle, Ansätze libertärer Pädagogik diesen Anforderungen standhalten, ist zumindest zweifelhaft. Insbesondere ist das Verhältnis von Nischen und gesellschaftlichem Kernbereich noch nicht geklärt. Diese Zweifel umfassender zu erhärten oder die Schwächen herauszustellen, ist aber weder der Schwerpunkt dieses Beitrags, noch ist hier der Platz dafür gegeben. Beabsichtigt ist hingegen einerseits eine „produktive Verunsicherung“ für weitere Diskussionen und andererseits ein Plädoyer dafür, sich dem Verhältnis von Herrschaftsfreiheit und Pädagogik noch einmal von einer anderen Seite zu nähern, nämlich von der „anarchischen“:

Die Frage ist also in dem Sinne zu stellen, wo heute Lernen oder Pädagogik stattfinden, die in sich *entwicklungsfähige* Formen anarchistischer Praxis beinhalten und zugleich *nicht beschränkt* bleiben auf allein pädagogische Varianten

ten von Herrschaftslosigkeit. Anarchistisch motivierte Pädagogikkonzepte haben nach den bislang ausgebreiteten Gedankengängen – so paradox dies klingen mag – einerseits *enger*, andererseits *weiter* anzusetzen als bisher.

Enger, indem die eigenen Kriterien für herrschaftsfreies Lernen oder „Lernen für Herrschaftsfreiheit“ (das ist eben nicht dasselbe!) präzisiert und z.B. mit soziologischen und politischen Dimensionen vermittelt und daran geschärft werden; *weiter*, indem *solche* derzeit ablaufenden gesellschaftlichen Prozesse und sich entfaltenden Projekte mit in das Blickfeld aufgenommen werden, die sich zwar nicht explizit als anarchisch definieren, die aber wichtige *Potentiale* eines umfassenden Prozesses zu

*) Der an dieser Stelle nicht veröffentlichte zweite und weiterführende Teil erscheint im Dezember 1987 in „Anarchismus & Bildung“, Heft 2/87 (Edition Flugschriften, Ulm).

Literatur

Baumann, H./ Klemm, U./ Rosenthal, Th. (Hg.): Werkstattbericht Pädagogik, Bd. 1. Grafenau 1985.
 Büchner, P.: Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens. Darmstadt 1985.
 Deppe-Wolfinger, H.: Die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. In: Behindertenpädagogik, 4/1985, 392ff.
 Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. 2. Aufl. Stuttgart 1986.
 Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '81. (Shell-Studie) Hamburg 1981.
 Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85. (Shell-Studie) Opladen 1985.
 Saathoff, G.: Training für gewaltfreie Aktionen und gewaltfreies Handeln. Marburg (Selbstverlag) 1982.



ANZEIGE

Heribert Baumann

Libertäre Pädagogik
In der Welmarer Republik

Zeitschriften - Inhaltsbibliographie



Gründung der vereinigten Staaten Europas.

56 Seiten, ISBN 3-925866-03-5, DM 5,-
Edition Flugschriften
Ulrich Klemm, Straßburgweg 19, 7900 Ulm/Donau

Literaturrundschau Anarchismus & Pädagogik Heft 2 Mai 1987
EDITION FLUGSCHRIFTEN

Herrschaftslosigkeit und Selbstbestimmung darstellen. Potentiale aber sind keine Automatismen, sie sind Chancen. Sie erfordern oftmals weniger die sympathisierende Distanz, z.B. wohlmeinender Intellektueller, als vielmehr die Bereitschaft zur Förderung der Potentiale, also: eingreifende, vorwärtsbringende *Praxis*. Ob dies gerade eine *pädagogische Praxis* sein muß, kann hier zunächst dahingestellt bleiben.

Als herausragende Beispiele solcher „Chancen“ sind in der Bundesrepublik die sozialen Bewegungen der letzten 2 Jahrzehnte zu nennen, dabei außer den inhaltlichen Aspekten vor allem ihre Organisations-, Aktions- und Lernformen. In anderen Ländern wären über solche Bewegungen hinaus auch bisher noch von der Kenntnisnahme ausgesparte Projekte aufzuarbeiten wie die „Community Education“ in England (6).

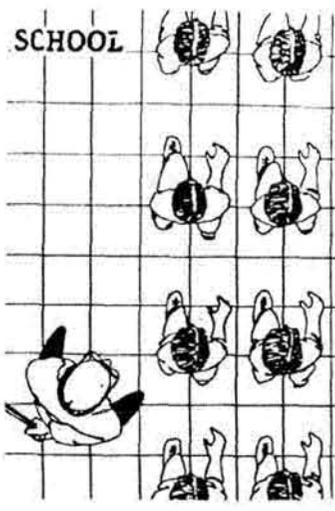
ANZEIGE

Anarchismus & Bildung

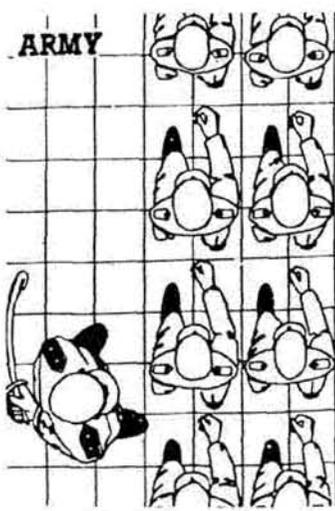
Heft 1

Hrsg. Thomas Rosenthal

SCHOOL



ARMY



Schwerpunktthema

Anarchismus und Pädagogik
in der Diskussion

Heft 1 der Reihe „Anarchismus & Bildung“ Hrsg. von Thomas Rosenthal mit Beiträgen von O. Asbach, H. Baumann, E. Braunmühl, St. Blakertz, J. Holt, G. Dennisson, C. Ward, U. Koenig, K. Winkel, K. Blume u.a.

Die neue Hefreihe beschäftigt sich mit einem Thema, das sowohl in der Diskussion um Bildung und Erziehung als auch in der Auseinandersetzung mit dem Anarchismus in den letzten Jahren aus wenig Beachtung fand.
Der erste Band dokumentiert hierzu, anhand einer Textauswahl, die Diskussionen im deutschen Sprachraum. Angesprochen werden u.a. das Verhältnis von Anarchie und Anti-Pädagogik sowie die Frage nach Entschulung aus der Sicht von Anarchisten. Hinzu kommen Thesen zur deutschen Alternativschulbewegung und Buchbesprechungen.
ca. 100 Seiten, 9,-DM

Edition Flugschriften
Ulrich Klemm
Straßburgweg 19, 79 Ulm

Gerhard Kern

Erziehung, der Sündenfall?

Der Begriff der Sünde oder auch des Sündenfalls beinhaltet den „Abfall von Gott, die Entzweiung der Einheit, die Abkehr vom Prinzip“. Im folgenden geht es um die uns so selbstverständliche, nie in Frage gestellte Erziehung. Im Zuge der menschlichen Geschichte wurde sie eingeführt als sozialtechnologisches Mittel um die immer größer werdenden Menschenverbände für die jeweils Herrschenden handhabbar zu machen. Erziehung war in den ursprünglich kleinen Menschengemeinschaften nicht vorhanden und unnötig. Sie wäre es in zu gründenden Kollektiven auch heute nicht. Dem steht allerdings der Gigantismus bis zur heutigen Zeit entgegen.

Es ist mir nie so recht gelungen, opportunistisch oder kompromißhaft zu formulieren und zu denken. So will ich mich auch bei diesem Pamphlet wider meine Zeit stellen, eine Zeit, die mich traurig oder wütend macht angesichts der dümmlichen Fehler, die für einen Großteil der Menschen das Leben nicht lebenswert und das Sterben zur Qual macht.

Ein Leistungsdruck, den diese Gesellschaft erzeugt, zwingt viele in die Depression, Resignation, läßt die meisten nicht ruhig sterben, da sie am Abschluß ihres Lebens den Tod nicht bejahen können aufgrund der vorgegebenen Leistungsnormen, die viele nicht erfüllen und manche nicht erreichen wollen. Alle Jahre wieder, im ständigen Wiederauferstehen haben 'Philosophen' und andere Denktätige auf die gleichen Fehler hingewiesen, haben Wirbel erzeugt bis in die Universitäten oder aus ihnen heraus, allein, die Rufe verhallen ungehört und unverstanden.

Der Geistgenosse Fritz Mauthner (geb. 1849 in Horschitz, Böhmen, gestorben 1923 in Meersburg am Bodensee) hat meines Erachtens unübertrefflich unser zeitgenössisches Thema betreffend formuliert, was jede Gesellschaft immer wieder neu und gleich falsch macht:

„Gegen andere Sünden sind in alter und neuer Zeit Propheten aufgetreten. Die Sünde am Kinde scheint unangreifbar zu sein; sie wird verteidigt von der

dümmsten und darum stärksten Macht, die es unter Menschen gibt: vom Schlendrian oder vom Gesetz der Trägheit. Diese Macht wird es weiter dulden, daß die Schule an den Kindern Körper und Charakter verkrüppelt und den Kopf in die Schablone der Geistlosigkeit zwingt. Aber es wird sich noch einmal an den Staaten rächen, daß sie ihre Schulen zu Anstalten gemacht haben, in denen die Seele des Kindes systematisch gemordet wird.“ Und: „Alle Reformatoren der Pädagogik glaubten, die Kinder lieb zu haben; aber alle waren sie ruchlose Weltverbesserer, ruchlose Optimisten, welche die Kinder irgendeiner Zucht unterwarfen, die Schule zum Zuchthaus machten um der Zukunft willen, um einer Utopie willen, um der Kinder Land und ihrer eigenen Phantasie zu gestalten... Ob die Kinder für einen unbekanntem Gott verbrannt werden, oder ob sie für eine unbekanntem Zukunft sieben- bis zehn Jahre gemartert werden... sie gleiche Verirrung.“

Nichts, was aus den einzelnen Menschen sich entwickeln will, wird zugelassen, es wird den sich Entwickelnden eine Ideologie übergestülpt, der entsprechend sie geformt werden sollen. Die Vergangenheit ist Gestalterin der Zukunft und kann nicht anders als sie es schon immer tat; „ich hab das bei meinem Lehrmeister doch so gelernt...“ Es gilt das Recht des Stärkeren, das Recht. Die Gesellschaft formuliert in Form von Gesetzen den Anspruch, wie der Mensch zu sein hat, wie er gebildet wird. Aber recht haben nur die Rechthabenden, die Besitzenden, Machthabenden.

Nun gibt es aber einen großen Teil der Menschen hier und nicht nur hier, die völlig oder fast völlig rechtlos sind und somit keine Möglichkeit haben, mitzuwirken an unserer und ihrer Zukunft: Kinder, Behinderte und Ausländer... Das war nicht immer so, es hat Gesellschaften gegeben, wo die 'Kinder' z.B. volles Mitspracherecht hatten, wo auch deren Bedürfnisse gleichwertig neben denen der 'Erwachsenen' standen. Äußerungen verbaler und nonverbaler Art wurden genau so ernst genommen und gestalteten die Formen des Zusammenlebens mit. Das scheint für uns Europäer, die wir erziehen und zivilisiert sind, unvorstellbar und ist natürlich auch nur realisierbar, wenn die uns aufgezwungene Umgangsweise miteinander rigoros geändert, wenn nicht das 'Recht des Stärkeren', des Vergewaltigers akzeptiert wird, sondern die Alten und die Jungen, die Männer und Frauen als gleichwertig erlebt werden. Akzeptanz und darüber hinaus das liebevoll aufeinander Zu- und Eingehen

ist die Forderung der solidarischen Gesellschaft. Das allerdings ist nur möglich bei autonomen, selbstbestimmten Menschen.

Erzogene, gedrillte, gezähmte Menschen haben keine Möglichkeit, sich selbst zu bestimmen. Dafür braucht es Freiraum, Wildnis. Nur Menschen mit einem hohen Maß an Natürlichkeit sind in der Lage, Entscheidungen zu treffen, die aus ihnen stammen, zu denen sie voll stehen können. Ihre Kriterien sind die Notwendigkeiten des Lebens, ihrer Umgebung. Gemäß ihrer Fähigkeiten setzen sie sich damit auseinander und nicht mit den Ansprüchen, die von anderen formuliert wurden und denen sie u.U. nicht gewachsen sind. Dies gilt gleichermaßen für 'Kinder und Erwachsene'.

Der Ermöglichung der Freiräume steht nur die Angst und das Mißtrauen pädagogisch denkender Menschen vor der „bösen“ Natur desselben entgegen. Dem ist zu erwidern, daß Menschen nicht „gut“ und nicht „böse“ sind, sondern sich bilden und entwickeln gemäß der Auseinandersetzung in ihrem sozialen Umfeld. Es setzt allerdings die Bildung von Kollektiven und Gemeinschaften voraus, die in der Lage sind, intern anarchische Zustände herzustellen.

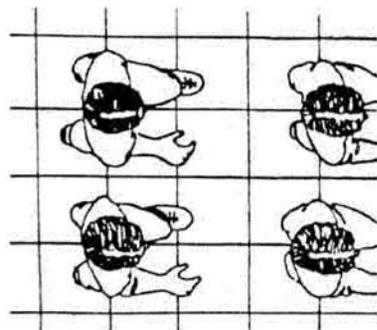
Daher steht am Ende dieser Aussage die Forderung: Schafft Freiräume für die Jüngsten, laßt uns ihr ureigenstes Wesen leben, laßt sie gemäß ihren Fähigkeiten lernen in der Auseinandersetzung mit dem alltäglichen Leben, an den Orten ihrer Zusammenhänge und Wünsche. Laßt alle Erziehung, alle Pädagogik, alle Dogmatik sein und gestattet allen Menschen ihr volles Menschsein zu leben! Lebt doch endlich Euch selbst!

LITERATUR

Mannoni, M.: „Scheißerziehung“. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Ffm. 1976.

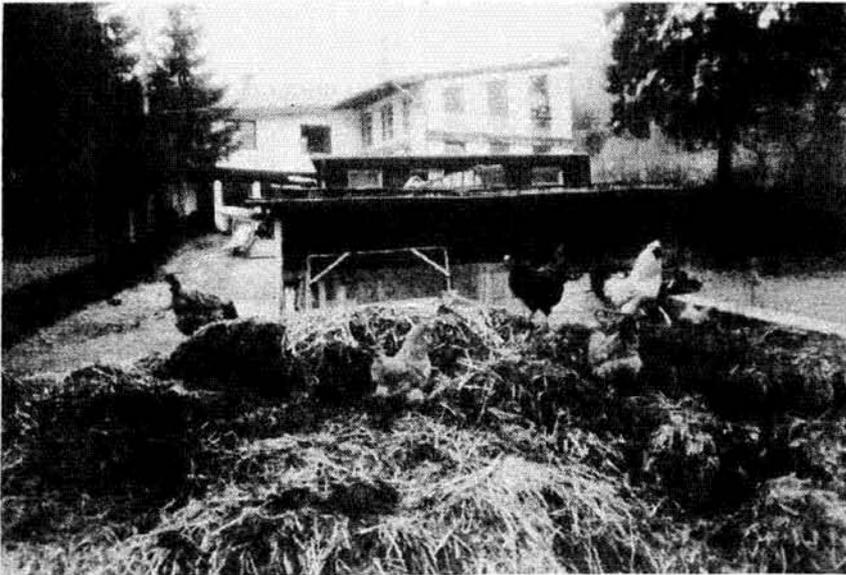
Mauthner, F.: Wörterbuch der Philosophie. München 1910.

Sigrist, Ch.: Regulierte Anarchie. Untersuchungen zum Fehlen und zur Entstehung politischer Herrschaft in segmentären Gesellschaften Afrikas. Ffm. 1979.



Gerhard Kern

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



Seit drei Jahren lebe ich in einer Lebensgemeinschaft von derzeit 30 jüngeren und älteren, behinderten und nicht behinderten Menschen in der Nähe von Morbach, zwischen Trier und Koblenz (1). Ich glaube, es ist das mit Waffen am stärksten bestückte Gebiet der BRD: Militärheimat Hunsrück. Das jüngste Gemeinschaftsmitglied ist ein halbes Jahr jung und ich bin mit 45 Jahren der Älteste. Die, die man behindert nennt, bezeichnen Experten als mongoloid, debil oder psychisch krank. In unserem Projekt ist die Trennung von Freizeit und Arbeit weitgehend aufgehoben und an einer herrschaftsfreien Entscheidungsstruktur wird heftig gearbeitet. Wir betreiben eine 20 ha kleine Landwirtschaft mit Gärtnerei für Selbstversorgung. Die Hauswirtschaft ist das dritte Arbeitsgebiet. Wir feiern häufig und intensiv auch außerhalb der gesetzlichen Feiertage.

Politisch betätigen wir uns im **Forum für libertäre Informationen (FLI)** (2), einem Zusammenschluß von undogmatischen Anarchisten aus der BRD, aber auch aus Österreich und Frankreich. Sozialpolitisch arbeiten wir mit der Arbeitsgemeinschaft Sozialpolitischer Arbeitskreise (AG SPAK) zusammen (3). Hier sind unsere Themen beispielsweise: die Alternative Ökonomie,

Anti-Psychiatrie, Anti-Knastarbeit, Jugendzentren usw. Gerade sind wir dabei, mit anderen Interessierten einen Bereich „Alternativen für Geistig Behinderte“ zu erarbeiten. Darüberhinaus gibt es eine Auseinandersetzung mit und eine Orientierung an der Selbstverwaltungsbewegung, einen Versuch zur regionalen Vernetzung alternativer Projekte und die Mitarbeit beim

Aufbau der Ökobank. Die „Gesellschaft für gegenseitige Hilfe“ ist schließlich unsere eigene Kreation. Ausgehend von der Prämisse des **selbstbestimmten Lebens** eines jeden Individuums, dreht sich schließlich unser ganzes Sinnen um die Verwirklichung von Zuständen, die solches ermöglichen. Daß dies auch für den Geistigbehinderten gelte, scheint uns selbstverständlich.

Seit wir versuchen, **herrschaftsfreie Strukturen auch für Geistigbehinderte** zu entwickeln, da, wo dies möglich ist, erleben wir deren befreiende Wirkung. Einzelne entwickeln nie für möglich gehaltene Fähigkeiten und Verantwortungsbewußtsein. Einzelne erleben glückliche Zeiten durch die Befreiung von Zwängen, die auch heute in den meisten Einrichtungen noch üblich sind. Andere wiederum ertragen die plötzliche Verantwortung nicht und können bis heute damit nicht umgehen.

Es sei an dieser Stelle hingewiesen, daß es sich bei den folgenden Ausführungen immer nur um die Freiräume handelt, die uns bleiben, oder die wir uns geschaffen haben. Im Rahmen der von außen (hier: Gesetz, Land, Staat) gezogenen Grenzen versuchten wir zunächst, unser Innenverhältnis so zu ordnen, wie es in unseren Entscheidungsgremien beschlossen wurde. Diese entschieden auf der Grundlage des Konsens. Mit Innenverhältnis ist gemeint die durch uns entwickelte soziale Struktur in der LiD e.V. Der vereinsrechtliche Rahmen grenzt uns zunächst von anderen Individuen, Gruppen und Rechtskörpern ab, ist sozusagen, um ein Bild zu gebrauchen, unsere Haut. Nun muß ich zunächst berichten, wie die Entscheidungsgremien entstanden sind, wie sie funktionieren und darf

auch nicht vergessen, den Bezug zum **antipädagogischen Ansatz** herzustellen. Die Entstehung ist eine lange Geschichte und dürfte bei Präzision ein ganzes Buch ausmachen, da sie untrennbar mit der Entwicklung der hier lebenden Individuen und ihrer gegenseitigen Beeinflussung zu tun hat. Und so bin ich also angewiesen, skizzenhaft vorzugehen: Die Entwicklung hin zu einer antipädagogischen Haltung hat ihre **Wurzeln** erstens in **WG-Erfahrungen**, zweitens in **Zivildienst-Erfahrungen** und drittens in jahrelangen **Erfahrungen von Heimeinrichtungen** und Schulen. Erlebend, daß Fremdbestimmung die Menschen unterdrückt und unglücklich macht, ging die Tendenz bei der Gruppe in Richtung Selbstbestimmung/Selbstverwaltung der Mitarbeiter. Dies schlug sich beispielsweise nieder in der Satzungs- und Namensänderung 1982. Wir gestanden uns zu, unsere Belange selbst in die Hand zu nehmen und die volle Verantwortung zu übernehmen. Diese Haltung betrifft alle Bereiche des Lebens, wie der ökonomische, rechtliche und kulturelle. Es eröffneten sich erstaunliche Erfahrungen für uns. In diesen Prozessen tauchte selbstverständlich die Frage nach der Selbstbestimmung von Behinderten und Kindern auf und wurde bis heute nicht endgültig beantwortet. Wo sind die Grenzen, welche Behinderung, welches Alter macht/machen Selbstbestimmung unmöglich? Welche Gesetze lassen eine solche nicht zu, und schließlich: wer ist z.B. daran interessiert, die Selbstbestimmung zu verhindern? Aber auch: Gibt es auch Nachteile in einem selbstbestimmten Leben? Alles Fragen, die der Lösung harren und vielleicht nur durch das reale Leben beantwortet werden.

Trotz vieler ungelöster Probleme gingen wir den Weg in Richtung Autonomie aller Menschen weiter und haben unsere entscheidenden Gremien geöffnet, in denen bislang die Vereinsmitglieder beschlossen, so daß Behinderte und Kinder hier Zugang haben und sich einmischen können in die Dinge, die sie schließlich wesentlich betreffen. Es geht uns allerdings nicht um die heute übliche Pseudomitbestimmung, sondern ganz eindeutig um die Selbstbestimmung z.B. der Behinderten.

Es tauchen gehörige Schwierigkeiten auf. Da gibt es die Grenze, die wir selbst durch unsere Sozialisation und unser Unvermögen, Behinderte oder Kinder verstehen zu können, darstellen und zum anderen all die gesetzlichen Schranken, die nicht nur den Behinderten die volle Freiheit verwehren. Es verkehrt sich Sinn oder Unsinn, da das Mittel, welches Schutz gewähren

soll, in vielen Fällen eine Behinderung der freien Entfaltung der Persönlichkeit darstellt.

Wir möchten uns verstehen als Lebensgemeinschaft freier, autonomer Individuen, und das beinhaltet z.B. auch die volle, uneingeschränkte Mitgliedschaft in unserem selbstverwalteten Verein. Bei Entmündigung ist das bisher nicht möglich und verstößt gegen Recht und Sitte, mindestens gegen letztere. Die Beteiligung an der hier üblichen Wirtschaftsgemeinschaft stößt ebenfalls an unüberwindliche Grenzen, da Sozialhilfempfänger sofort zur Kasse gebeten werden, wenn sie mehr verdienen".

zung in den Gehirnen der Menschen.) Diese letzte Äußerung fordert zur notwendigen Selbstkritik und -erkenntnis auf, die beide die Voraussetzung für ein autonomes Wesen sind.

Inwieweit nun die LiD eine echte Alternative darstellt, sei dem Kritiker überlassen; inwieweit sie sich in städtische Räume übertragen läßt, ist dem Mut und der Durchsetzungskraft von Behinderten und Nichtbehinderten überlassen. Wir jedenfalls können uns vorstellen, daß ähnliche Projekte überall entstehen könnten (den Umständen gemäße) und haben ein Interesse daran, daß das geschieht.



oder ihr Bargeld anderen als den ganz persönlichen Bedürfnissen (die sind definiert) dient. Die Beispiele lassen sich vermehren.

Dennoch lassen sich im verbleibenden Freiraum einige Dinge realisieren. Der direkte und indirekte Wohnraum wird von jedem individuell oder allen gemeinsam gestaltet. Ferien, Feste, „Freizeit“ und Arbeit werden im Wesentlichen durch alle direkt Beteiligten bestimmt. In den Entscheidungsgremien haben alle volles Stimmrecht. „Behinderte“ haben genauso die Möglichkeit (und Fähigkeit), Beziehungen aufzubauen und können Projekte ohne Leitung durchführen. Sie nehmen an allen Veranstaltungen rege teil (Festivals, Theater, Seminare, Demonstrationen). Ein Gebiet, wo es noch viel zu befreien gibt, ist die Unfähigkeit der „Betreuer“, den „Betreuten“ zu verstehen und die unverarbeitete faschistische Anlage in fast allen Menschen. (Der autoritäre Staat findet seine Fortset-

ANMERKUNGEN

1) Lebensgemeinschaft im Dhrontal e.V. (LiD), Dörrwiese 4, 55 2 Morbach-Merscheid.

2) Zum FLI vgl. auch weitere Beiträge in diesem Heft.

3) Die „Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise (AG SPAK) ist ein bundesweiter Zusammenschluß sozialpolitisch arbeitender Basisgruppen (Gründung 1970) mit mehreren Arbeitsbereichen wie z.B. Alternative Ökonomie, Provinzarbeit, Behinderte, Alternativpädagogik. Die AG SPAK hat eine eigene Publikationsreihe, bringt mehrere Rundbriefe heraus und veranstaltet jährlich mehrere Tagungen. Die Zeitschrift FORUM erscheint vier mal im Jahr und informiert über Tätigkeiten und Ergebnisse der AG SPAK-Arbeit; Bezug über AG SPAK, Kistlerstr. 1, 8 München 90.

Ekkehard von Braunmühl

Der heimliche Generationenvertrag

Michael Winkler:

Über Ekkehard von Braunmühs neues Buch

Hatte sich Ekkehard von Braunmühl bislang vornehmlich polemisch mit der Erziehung und ihrer Wissenschaft auseinandergesetzt, so versucht er nun – vielleicht auch angesichts des langsamen Abebbens antipädagogischer Konjunktur –, mit seinem neuesten Buch „Der heimliche Generationenvertrag“ die Diskussion über den bloßen Gegensatz von Pädagogik und Antipädagogik hinauszuführen. Anders als Hubertus von Schoenebeck geht es ihm jedoch nicht um einen Dialog. Er will vielmehr die sachlichen Voraussetzungen von Pädagogik und Antipädagogik, mithin die Realität aufklären, auf welche sich beide in ihrer Theorie beziehen: Mit dem neuen Buch soll – so der Untertitel –, „jenseits von Pädagogik und Antipädagogik“, vor allem auch jenseits der in beiden Lagern gepflegten Illusionen (17), auf „einige Tatsachen“ hingewiesen werden, „die für das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern – privat/persönlich ebenso wie gesellschaftlich/politisch – von Bedeutung sind, ohne die dieser Bedeutung angemessene Beachtung zu finden“ (7).

Von Braunmühl weckt dabei keineswegs geringe Erwartungen: Mit der Vorstellung vom „Heimlichen Generationenvertrag“ habe er auf dem Feld der „Grundlagenforschung“ (42) eine „sozialwissenschaftliche Entdeckung“ (7) gemacht, die er nun nicht nur auf dem „Weg der (allgemeinverständlichen) Wissenschaft“ (13) vortrage, sondern auch „in die Weltweisheit einzuführen“ (12) gedenke. Daß er sich so in einer zwar explizit erklärten, gleichwohl uneingestande-

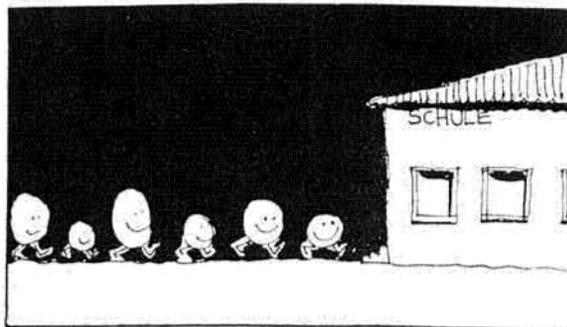
nen Ambivalenz zwischen Wissenschaft und Philosophie bewegt, entgeht v. Braunmühl zwar. Aber es hat Folgen für den Gang seiner Überlegungen, vor allem aber für den Status seiner Aussagen: Ob diese allein beschreibend gemeint sind, ob sie empirisch oder spekulativ begründet werden, ob sie gar normativen Charakter haben, bleibt undeutlich und unklar.

Das schlägt sich zu allererst in der sachlichen Gliederung des Buches nieder, die als solche freilich selbst noch implizit bleibt und durch den Leser rekonstruiert werden muß; daß v. Braunmühl sein Buch in drei Abschnitte, nämlich den Teil I: Zum Kennenlernen eine Zwischenbemerkung und einen Teil II: Zum Verstehen und Verständlichmachen einteilt, hilft kaum weiter. Tatsächlich argumentiert er auf drei Ebenen: Er setzt – erstens – ein mit einer auf Thomas S. Kuhn Paradigmbegriff gestützten, im Grunde methodologischen Erörterung. Nach dieser habe das von ihm, angelehnt an den Begriff des „heimlichen Lehrplans“ und an den in der sozialpolitischen Diskussion verwendeten Begriff des „Generationenvertrages“, konstruierte Konzept des „Heimlichen Generationenvertrages“ eine heuristische Funktion. Der Begriff bezeichnet demnach weder eine Realität, noch eine „Idee, keine Problemlösungsmethode, kein Paradigma. Er gibt jedoch (...) einer be-

stimmten Entdeckung den sprachlichen Rahmen, damit sie 'zum Begriff werden' kann. Er ist eine 'Wahrnehmungskategorie'“ (41).

Allerdings beschränkt sich v. Braunmühl nicht darauf, sondern verbindet mit dem Begriff des „Heimlichen Generationenvertrages“ zugleich doch eine inhaltliche und gegenständliche Vorstellung; diese weist nicht bloß auf ein Problem bzw. einen tatsächlichen Sachverhalt

vertrags“ fragen. Auf einer dritten Ebene argumentiert er schließlich noch – freilich kaum hinreichend von den deskriptiven Argumenten geschieden – normativ: Dort entfaltet er, was man die Umriss einer Ethik der Wahrnehmung von Kindern und des Umgangs mit ihnen als „Kinder-Menschen“ (vgl. 158) nennen könnte. Diese Ethik begreift er als ein paradigmatisch wirkendes Bild, für das man sich entscheiden



hin, sondern stellt diesen schon dar. So formuliert v. Braunmühl auch eigentümlich doppeldeutig, es sei „der Sinn des Wortes HGV: das Allgemeine und Wesentliche, das die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern heute tatsächlich prägt, zu fassen, faßbar zu machen, ihm einen begrifflichen Rahmen zu geben“ (31; Hervorh. von M.W.). Trotz seiner gegenteiligen Behauptungen bewegt sich v. Braunmühl demnach – zweitens – durchaus auf einer gegenstandstheoretischen Ebene; insofern muß man auch nach dem propositionalen Gehalt seiner Überlegungen zum „Heimlichen Generationen-

müsse, um die Mechanismen des „Heimlichen Generationenvertrages“ zu durchbrechen.

Was nun den sachlichen Gehalt des „Heimlichen Generationenvertrages“ ausmacht, worauf dieses begriffliche Konstrukt eigentlich hinweisen soll, bleibt freilich weitgehend im Dunkeln; nicht nur müsse man auf eine klare Definition des Begriffs verzichten (31), vielmehr gelte, daß es „sich um einen abstrakten Begriff (handelt), dessen konkreter praktischer Zweck erst nach einer Darstellung seines Inhalts erkennbar werden kann“ (40).

Unter dieser eher sibyllischen Voraussetzung vermag dann eine wohlmeinende Interpretation als Sinn des Ausdrucks zu rekonstruieren, daß vermittelt über unsere Wahrnehmung von Kindern als Kindern nicht bloß ein implizites, unbewußt wirkendes Beziehungsmuster in Gang gesetzt wird, sondern vielmehr auf diesem Wege die Lern- und Abrichtungsprozesse erfolgen, durch welche Kinder für Erwachsene und die Gesellschaft insgesamt brauchbar und funktional werden.

Welche gute Absichten Erwachsene mit ihren Kindern verfolgen, sie lassen sich wenigstens dann auf die Beziehungsfälle des „Heimlichen Generationenvertrages“ ein, wenn sie ihre Kinder als solche wahrnehmen, insbesondere aber, wenn sie diese erziehen (wollen). Das Beziehungsmuster des „Heimlichen Generationenvertrages“ ergibt sich nämlich als Folge einer gleichsam gesellschaftlichen Konstruktion,

(...) 'Nutzungsobjekte' (...) der Erwachsenen“ (121). Das innerhalb des Generationenverhältnisses wirkende Beziehungsmuster „Erziehung“ aber zeichne eine Struktur aus, die der von Folter gleichzusetzen sei: „Vergleichen wir die 'Atmosphäre' in absoluten Diktaturen bzw. Polizeistaaten und in Kinderstuben, wird klar, daß es sich in beiden Fällen um (notwendige und sinnvolle?) Gewaltherrschaft handelt. Kinder sind ohne Übertreibung als durch Folter in Schach gehaltene 'politische Gefangene' der Erwachsenen zu bezeichnen“ (84).

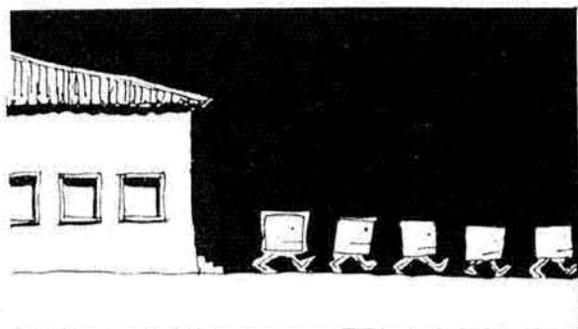
Zum anderen werden durch den „Heimlichen Generationenvertrag“ – v.Braunmühl nimmt hier tiefenpsychologisch begründete Argumente auf – Kinder als Objekte bereitgestellt, an welchen die Erwachsenen ihre Bedürfnisse befriedigen; Kinder „verdanken dieser Funktion bereits ihre Entstehung“ (122)! Das setzt bei unmittelbarer sexueller Ausbeutung an

tich gegenständlichen Erörterung des „Heimlichen Generationenvertrages“ einer doppelten Enttäuschung kaum erwehren. Zum einen führt die zunächst sozialwissenschaftlich spannende, ja aufregende, auch jegliches Vorurteil gegenüber der Antipädagogik relativierende Perspektive auf die – wie ich es nennen möchte – implizite Grammatik inter- und inergenerativer Beziehungen in keinem Punkt über das hinaus, was die Antipädagogik ohnedies schon verkündet hat. Obwohl v.Braunmühl im Unterschied zu früheren Abhandlungen immerhin eine auf gesellschaftliche Zusammenhänge zielende Reflexion als sinnvoll anerkennt, bleibt sein Buch nicht nur diesseits der Antipädagogik; er wiederholt nur die schon vorgetragenen Vergleiche und Verkürzungen, ohne den Anspruch auf wissenschaftliche Erkenntnis auch nur irgendwo einzulösen. Vor allem aber nimmt er in keiner Weise Notiz von den gegenwärtig geführten Diskussionen, die u.a. ja auch – antipädagogische Positionen durchaus rechtfertigende – Überlegungen zu der Bedeutung anstellen, welche Kinder als Residuen von Emotionalität und als privater Luxus in einer Gesellschaft dienen, in der warenförmig strukturierte, durchsystematisierte und rationalisierte Beziehungen mit der einzigen Ausnahme des Eltern-Kind Verhältnisses allgegenwärtig geworden sind.

Nicht minder bleibt v.Braunmühl auch weiterhin eine Antwort darauf schuldig, wie man denn nun dem als harte Realität bestimmten „Heimlichen Generationenvertrag“ entfliehen kann. Immerhin liegt ja „das Wesen des HGV (darin), daß seine Versprechung Kinder so wirksam korrumpiert“ (211). Zwischen der behaupteten Faktizität und der vorgeblich bloß von einem Willensakt abhängigen Wahl eines neuen Paradigmas, in welchem Kinder als „Kinder-Menschen“ wahrgenommen werden, klafft also eine unübersehbare

Lücke. Daß man der dabei entworfenen Ethik für einen Umgang von Erwachsenen und Kindern die Zustimmung kaum verweigern wird, steht außer Frage: Kindermenschen als Subjekte, die sich selbsttätig ihre Umwelt aneignen, die man dabei auf dem „direkten Weg“ des „indirekten“ Ermöglichens“ (198) unterstützt – all dies läßt sich mit der Tradition Praktischer Philosophie vereinbaren. Und man kann es auch – will man an der Pädagogik festhalten – bei Pestalozzi und Schleiermacher finden. Damit soll nicht die Originalität der v.Braunmühl'schen Gedanken angezweifelt werden – sie sind freilich nicht sehr originell. Vielmehr läßt sich schlicht festhalten, daß sie in ihren normativen Konsequenzen auch für den zustimmungsfähig sind, der sich in anderen reflexiven Kontexten bewegt.

Gilt also vielleicht doch wenigstens der Untertitel des Buches? Hat das „jenseits von Pädagogik und Antipädagogik“ trotz aller Vorbehalte seine Berechtigung? Nein, denn man kann nur – fast verzweifelt – feststellen, daß sich v.Braunmühl (mit Ausnahme seiner Verweise auf die Frauenbewegung) jeglicher Hinweise auf eine in der jüngsten Gegenwart veränderten Lage im Generationenverhältnis, mithin auf die pädagogische Situation unserer Zeit enthält. Aber spätestens seit Tschernobyl hat für mich die Hoffnung auf einen Paradigmenwechsel in der Wahrnehmung von Kindern jeglichen Realitätsgehalt, vor allem auch jegliche utopische Energie verloren. In einer Welt, in der existentielle Risiken in einem nie zuvor gekannten Sinn permanent geworden sind, in der das Vertrauen auf die Subjektivität des Einzelnen einer Suizidunterstützung gleichkommt, weil allein aus Subjektivität über die nur mehr wissenschaftlich-reflexiv gegebenen, sinnlich kaum mehr begreifbaren, gleichwohl menschlich geschaffenen Bedrohungen nicht mehr befunden werden kann, wird Anti-



die insbesondere in der juristisch inferioren Stellung von Kindern ihren Ausdruck findet. So gilt für v.Braunmühl als der „innerste Kern des Heimlichen Generationenvertrages“: „Kinder werden vom Gesetz und von der Gesellschaft (Gesetze entstehen ja nach demokratischen Spielregeln aus dem Mehrheitswillen der Erwachsenen) zwar offiziell nicht mehr als Sexualobjekte gesehen (...). Doch der allgemeine Objektstatus, der 'Opferstatus von Kindern' (...) ist gesetzlich festgeschrieben und wird von der Gesellschaft gebilligt. Kinder sind, was die 'alten' Erwachsenen freilich nicht bemerken können,

– wobei v.Braunmühl fatalerweise auch noch Eros und Sexualität miteinander identifiziert – , erstreckt sich jedoch auf alle psychischen Bedürfnisse: Die – so etwa ein Beispiel – „Mentalität, Kinder lieber zu töten, als auf ihren Genuß zu verzichten, schlummert wahrscheinlich in mehr Eltern, als man sich so denkt“ (234f).

Sieht man davon ab, daß das Traktat über den „Heimlichen Generationenvertrag“ insgesamt eher recht langweilig und langatmig ausgefallen ist – vor allem der erste Teil sieht geradezu verdächtig nach akademischer Kriegsbeimahlung aus-, so kann man sich spätestens bei der inhal-

pädagogik zum Unding. Dabei mag durchaus gelten, daß der Satz, wir können nicht Nicht-erziehen, falsch ist. Die dramatische Wahrheit scheint mir, daß wir allein um der Erhaltung des Lebens auf dieser Welt erziehen **müssen**. Und zwar uns selbst wie bei Strafe seines Todes auch unseren Nachwuchs.

So bewegen wir uns heute tatsächlich „jenseits von Pädagogik und Antipädagogik“; nur: diese stehen gar nicht mehr zur Disposition, weil es auch gar nicht mehr um Erziehung, sondern nur noch um eine Dressur der Kinder dafür geht, daß sie in einer verseuchten und zerstörten Welt wenigstens selbst noch über den eigenen Tod ent-

scheiden können. Daß v. Braunmühl dies alles nicht bemerkt, mag daran liegen, daß er vielleicht seine eigenen Probleme verhandelt; der psychoanalytisch geschulte Leser wird zumindest manches als Hinweis darauf werten. Daß Verlag und Lektorat das Traktat über den „Heimlichen Generationenvertrag“ in die Reihe „Mit Kindern leben“ aufnahmen, kann man freilich nur mehr als Zynismus höherer Ordnung werten.

Ekkehard von Braunmühl: Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik. Reinbek 1986. 252 S.

Übersetzung eine historische und systematische Skizze des Amerikaners Joel Spring über „Anarchismus und Erziehung“ und von Murray N. Rothbard, ebenfalls ein Amerikaner, über „Vom Recht gegen Erziehung“. Stefan Blankertz behandelt in „Selbstorganisierte Erziehung“ nordamerikanische anarchistische Ansätze, während Heribert Baumann ein Beispiel aus der Weimarer Republik vorstellt.

In einem Vorwort erklären die Herausgeber, daß sie mit diesem „Forum und Archiv“ „Spurensuche und -sicherung“ der anarchistischen Bildungs- und Erziehungstradition leisten und Anregungen zur gegenwärtigen

auch Leo N. Tolstois Freie Schule (1862) bekannt sein könnte.

Das Werk zeichnet sich besonders dadurch aus, daß es – frei von Polemik – für diejenigen einen gelungenen Einstieg bietet, die sich erstmals informieren wollen. Sie werden dann aber am Ende kaum wissen, was Anarchistische Pädagogik ist, sondern hoffentlich dazu animiert sein, selber nach Definitionen zu suchen. Weil bisher keine hinreichend begründete Anarchismustheorie vorliegt, kann es auch keine entsprechende Theorie Anarchistischer Pädagogik geben. Ob überhaupt einmal eine solche Theorie geschaffen wird oder ob sie gar nicht erst geschaffen werden darf, ist noch nicht ausgemacht. Jedenfalls laden die Herausgeber zur Mitarbeit an den in unregelmäßigen Abständen erscheinenden weiteren Bänden ein.

Um des wichtigen und liebenswerten Ansatzes willen, das die Herausgeber und Autoren dieses Bandes vertreten, möchte ich nur wünschen, daß es gelingt, sich in den folgenden Bänden vielleicht in einer eigenen Rubrik über die methodologischen, philosophischen und sozialgeschichtlichen Bedingungen ihres Forschungsgegenstandes und seiner Praxismodelle zu verständigen. Gelingt das wenigstens ansatzweise nicht, dann könnte es am Ende sein, daß brüchige Brücken zu untereinander nicht zu vereinbaren pädagogischen Ansätzen geschlagen werden oder Verwandtes ausgelassen wird. Ein Anfang jedenfalls ist gemacht. Das läßt hoffen.

Bernhard Suin de Boutemard

Heribert Baumann, Ulrich Klemm und Thomas Rosenthal (Hg.): Werkstattbericht Pädagogik. Geschichte und Perspektiven anarchistischer Pädagogik. Forum und Archiv für Herrschaftsfreies Lernen. Bd. 1. Grafenau 1985. 170 Seiten.

Heribert Baumann, Ulrich Klemm und Thomas Rosenthal (Hg.):

Werkstattbericht Pädagogik

Vor noch nicht einmal 25 Jahren stellte George Woodcock in seiner Geschichte des Anarchismus und seiner Bewegung fest, daß der Anarchismus tot sei.

Es ist tröstlich, daß eine für totgehaltene oder totesagte Wahrheit oder zumindest unerledigte Anfragen an Wahrheit immer wieder Entdecker finden. Es braucht viel Zeit, manchmal eine neue Generation als Träger und veränderte politikgeschichtliche Verhältnisse, bis wieder öffentlich, und zunächst praktisch und veröffentlicht, solche Anfragen zur Sprache kommen. Die Rede ist von: Heribert Baumann; Ulrich Klemm u. Thomas

Rosenthal (Hg.): Werkstattbericht Pädagogik. Geschichte und Perspektiven anarchistischer Pädagogik. Forum und Archiv für Herrschaftsfreies Lernen. Bd. 1. Grafenau 1985. 170 S.

Das Werk enthält die Abschnitte I. Schwerpunktthema: Geschichte und Perspektive anarchistischer Pädagogik. II. Beiträge zur Freien Schule und Anti-Pädagogik. III. Archiv zu Erich Mühsam und die Freideutsche Jugend. IV. Dokumentation einer Bibliographie und V. Buchbesprechungen.

Das Schwerpunktthema dieses Bandes enthält erstmals in deutscher

gen pädagogischen Auseinandersetzung geben wollen. Schließlich beabsichtigen sie, einen Brückenschlag zu verwandten historischen und aktuellen nicht-autoritären pädagogischen bzw. anti-pädagogischen Bewegungen und Gedanken zu ziehen.

Der Band bestätigt, daß es eine „geschlossene Theorie“ zum Gegenstand nicht gibt. Das braucht noch kein Mangel zu sein, denn der Leser bekommt reichlich Anregungen. Neu wird für viele deutsche Leser die Vermittlung der nordamerikanischen Vorstellungen sein, während ihnen die Moderne Schule (1901) des Spaniers Francisco Ferrer und vielleicht



Die Dritte Welt sollte Schulfach werden

Ein Archiv Dritte Welt an der Schule und seine Entstehung

Die beiden Arbeitskreise Dritte Welt am Gymnasium W.

und ihr Lehrer Wolfgang Pfaffenberger geben über die Aktion Selbstbesteuerung e.V. (asb) in Stuttgart ab Oktober 1985 eine Broschüre heraus, in der Entstehung, Aufbau und Wirkung des Archivs Dritte Welt (ADW) an ihrer Schule in Wort und Bild anschaulich dargestellt werden. Die Schrift soll insbesondere Lehrer, Dritte-Welt-Arbeiter und Multiplikatoren in diesem Bereich anregen, ähnliche Informationszentren in ihren Schulen und Organisationen aufzubauen.

Die Broschüre kann ab sofort bei der asb in Stuttgart kostenlos bestellt werden; um eine Unterstützung wird jedoch gebeten.

Dieses Informationszentrum über alle Fragen heutiger Entwicklungsproblematik besteht zur Zeit aus etwa 450 Büchern, 200 Ordnern mit knapp 400 Stichwörtern und 15 laufenden Zeitschriften. Dazu kommen eine kleinere Sammlung von Video-Filmen, Diaserien und Plakaten. Die Broschüre berichtet über die Geschichte dieses Materialarchivs, gibt praktikable Hinweise zur Sammel- und Sortierarbeit,



erklärt exemplarisch die Inhalte und geht ein auf deren Verwendung im Unterricht. Zudem kommen auch die Arbeitskreise selbst in originellen Beiträgen zu Wort.

Adresse:
Aktion Selbstbesteuerung e.V.
Lerchenstr. 84, 7000 Stuttgart 1
Telefon 0711/292108

Forum Anarchismus & Bildung

Versteht man Anarchismus als eine Philosophie und soziale Bewegung, der es darum geht, Herrschaft, Gewalt und Hierarchien in allen gesellschaftlichen Bereichen abzubauen, dann impliziert dies notwendigerweise auch die Frage nach Bildung und Erziehung bzw. die Auseinandersetzung mit der Legitimierung und praktischen Handhabung bestehender Pädagogik. Anarchismus als freiheitliche Emanzipationsbewegung sieht sich ständig mit jenen Strukturen konfrontiert, in denen Ausbeutung und autoritäre Verhältnisse manifest werden. Es ist deshalb nicht verwunderlich und auch nur konsequent, wenn sich Anarchisten mit dem Thema Pädagogik befassen.

Innerhalb der anarchistischen Bewegung der letzten 200 Jahre hat es in diesem Sinne eine vielfältige Beschäftigung mit Erziehung und Bildung gegeben, die aber nicht zu einer einheitlichen Erziehungskonzeption geführt hat. Wie bei den verschiedenen anarchistischen Ansätzen (z.B. Syndikalismus, Individualanarchismus ...), lassen sich auch für den Bildungsbereich im besonderen einige Grundübereinstimmungen feststellen:

- Alle Konzepte gehen von einem freiheitlichen Verständnis des Menschen aus. Ihnen liegt eine libertäre Anthropologie zugrunde, die ein herrschaftsfreies und solidarisches Streben des Menschen postuliert und anerkennt.

- Daraus ergibt sich ein Freiheitsbegriff, der im Ziel einer auf allen Ebenen herrschaftsfreien Gesellschaft politisch konkretisiert wird.

- Ein wichtiges Moment ist die eigene Erfahrung von Autorität und Gewalt durch Schule und Erziehung und ein damit verbundenes Bewußtsein. Anarchistische Bildungstheorie und -praxis war und ist stets Ausdruck konkreter Lebenswelterfahrung.

Obwohl in der BRD seit Ende der 60er Jahre und im Zuge der Auseinandersetzung um Alternativen zur Staatsschule auch libertäre Konzepte diskutiert werden, kam es bislang zu keiner umfassenden Aufarbeitung des Themenbereichs „Anarchismus und Pädagogik“.

Seit 1984 versucht nun der Arbeitskreis **Forum Anarchismus & Bildung** eine Spurensuche vorzunehmen und

historische sowie aktuelle Materialien zu sammeln, zu diskutieren und zu publizieren. Das Forum hat diese Arbeit mit drei Schriftreihen begonnen: Der **Werkstattbericht Pädagogik** hat sich die theoretische Auseinandersetzung mit „Anarchismus und Bildung“ zur Aufgabe gestellt. Bisher ist Band I (Trotzdem Verlag, Grafenau 1985) mit dem Thema: „Geschichte und Perspektiven anarchistischer Pädagogik“ erschienen und enthält Beiträge von St. Blankertz, J. Spring, M. Rothbard u.a. (Band II erscheint im Herbst 1987 zum Thema „Anarchismus und Schule“).

In der Hefreihe **Anarchismus & Bildung** steht die Praxis im Vordergrund und enthält aktuelle Informationen, Erfahrungsberichte und Projektbeschreibungen. Erschienen ist bisher Band I (Edition Flugschriften, Ulm 1986) mit dem Thema: „Anarchismus

und Pädagogik in der Diskussion“ mit Aufsätzen u.a. von E.v. Braunmühl, H. Baumann, U. Klemm, J. Holt, C. Ward.

Die **Literaturrundschau Anarchismus & Bildung** versteht sich als Ergänzung zur Hefreihe mit der Absicht – neben kommentierten Bibliographien zur Geschichte libertärer Pädagogik – über aktuelle Literatur zum Thema zu informieren (bislang zwei Hefte, Ulm 1986 u. 1987).

Neben der publizistischen Arbeit steht der direkte Meinungsaustausch. Dieser fand bisher in Form kleinerer Treffen statt, soll aber auf Bundesebene ausgeweitet werden. Konkret plant das **Forum** für 1988 ein internationales Symposium zum Thema „Anarchismus und Pädagogik. Historie, Gegenwart und Zukunft libertärer Bildung“.

Außer Publikationen und Arbeitstref-

fen betreibt das **Forum** den Aufbau eines Archivs, sowie die Dokumentationsarbeit zu ausgewählten Themen wie z.B. L.N. Tolstoj, libertäre Erziehung in Deutschland, Italien und Schweiz, spanische anarchistische Pädagogik, religiöser Sozialismus und Pädagogik. Darüber hinaus bietet das **Forum** Referenten für Vorträge und Seminare und die Unterstützung von Forschungsarbeiten zur „Libertären Pädagogik“. Das **Forum** versteht sich also auch als Kontakt- und Vermittlungsstelle, um eine Diskussion auf breiter Ebene anzuregen.

Anfragen an Thomas Rosenthal, Albert-Schweitzer-Str. 3, 2200 Elmshorn.

Gabi Strobel-Eisele

Anarchie -oder die Entstehung von Ordnung durch Unordnung

Ein fiktives Streitgespräch

Teilnehmer: Immanuel Kant (Philosoph und Moralist)
Max Stirner (dt. Anarchist)
Lev Tolstoj (russ. Dichter und libertärer Moralist)
Sigmund Freud (Psychologe)
Burrhus Skinner (Verhaltenspsychologe)
Ekkehard von Braunmühl (Antipädagoge)
Alfred K. Tremml (Entwicklungspsychologe)

Tolstoj: Meine lieben Gäste, willkommen in Jasnaja Poljana. Ich bin glücklich, Ihnen hier die Praxis einer Ordnung vorstellen zu können, die vollständig aus der Interaktion entstanden ist, nur aus Prinzipien, die Lehrer und Schüler in sie hineintrugen. Interaktiv gestalten Menschen Neues ...

Tremml: Aber ...

Skinner: O.K. Mister Tolstoj, aber sagen Sie mal, stimmt es, daß ihre Schüler einen Mitschüler am linken Bein

aufhängen wollten und den Lehrer, der ihm zu Hilfe eilen wollte, ver...?

Tolstoj: (gestikulierend) Geduld! Geduld! Sehen Sie, Herr Skinner, die Unordnung muß erst einen gewissen Höhepunkt erreicht haben, an dem es dann so scheint, als gäbe es keine anderen Mittel als äußere Gewalt und Herrschaft, um Ordnung herzustellen – und doch hätte man nur ein wenig zu warten brauchen, und die Unordnung legte sich und ginge in eine dauerhafte Ordnung über.

Skinner: Das dauert doch viel zu lange! Die auf abendländische Rationalität basierende Wissenschaft der Erziehung darf sich nicht verzetteln. Die westlichen Erziehungswissenschaftler überführen daher den Zufall in konsequente Planung.

Braunmühl: Er träumt den Traum aller Erziehungsfa-

tiker! Ich will, daß das Recht der Kinder geachtet wird ...

Stirner: Herr von Braunmühl, Sie haben das Stichwort gegeben: ich **will!!!** Die Grundfrage der Pädagogik ist doch, wie man den Menschen befähigen kann, das ganz Neue hervorzubringen und ständig zu verbessern. Die Erziehung hat die Aufgabe, uns zu **Schöpfern** zu machen und nicht zu bloßen Geschöpfen der Gesellschaft. Erziehung soll uns befähigen, ein Leben nach **unserem Willen** zu führen und frei zu machen, unser Selbstsein zu verwirklichen. Kant: Herr Stirner, ich fühle mich verpflichtet ...

Braunmühl (dazwischen): Die Pflicht haben wir längst abgeschafft!

Kant: ...verpflichtet, Ihnen die erkenntnistheoretische Unhaltbarkeit ihrer Position zu offenbaren. Ihre Maxime lautet offensichtlich: „Ich kümmere mich nur um mich

selbst und lasse meine Mitmenschen links liegen“. Diese Regel wäre als allgemeines Gesetz zwar nicht unmöglich, doch nur in Form eines hypothetischen Imperativs, er könnte jedoch nicht als Prinzip einer allgemeinen kategorischen Gesetzgebung der menschlichen Vernunft gelten. Der Grund dafür ist, daß der Mensch als Individuum immer auch Gattungswesen ist ...



Tolstoj (mit glänzenden Augen): Wunderschön, Herr Kant, wunderschön! Alle Menschen sollen in einer brüderlichen Gemeinschaft sich finden und durch **einen** Gedanken verbunden sein. Und: Wo drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten ...

Trem: Ich finde jedoch ...

Stirner: Kommen wir zum Thema!

Kant: Liber Tolstoj, verschließen Sie nicht die Augen vor der Realität, die uns nur über Erfahrungsurteile zugänglich ist, deren Möglichkeit in der Kritik der reinen Vernunft ...

Stirner: Aber Herr Kant, wir wissen doch inzwischen, daß Sie in Ihrer „reinen Vernunft“ genau jenen Herrscher im Himmel samt Besatzung über die Klinge springen ließen, den Sie in der „praktischen Vernunft“ durch die Hintertür wieder hereingelassen haben!

Kant: Sie Ignorant, hier geht es doch um moralische Gewißheiten!

Skinner: Darf ich darauf hinweisen, daß unser Zeitplan uns zwingt, wieder zu unserem Thema zurückzukommen ...

Stirner: Ich anerkenne auch

nicht die Diktatur der Zeit!

Trem: Darf ich ...

Stirner: Ich gehe davon aus, daß es uns heute auch darum gehen muß, Grundsätze eines anarchistischen Verhaltens zu entwickeln, das alleine auf Freiheit gründet ...

Tolstoj: Freiheit, heilige Freiheit!

Skinner: Also fragen wir zunächst: Welche Verstärkungen liegen nahe? Welche Reaktionen sind zunächst verfügbar für ein Programm progressiver Annäherungen an das gewünschte Endverhalten? Ich plädiere in dem vorliegenden Fall für variierende Reaktionsquotenzeit - Intervallverstärkung ...

Stirner: Endlich zeigen Sie Ihr wahres Ich, Sie Ratten-Driller, Sie verkennen das Wesen der Freiheit und des wahren Anarchismus völlig. Lassen Sie mich Ihnen folgendes erklären: Der Anarchismus lehnt jede Form von Ordnung ab, jede Form **äußerer Ordnung** als da wären Gesetz, politische Macht, Polizei, aber auch und vor allem jede Form von **innerer Ordnung**, wie sie die moralische Erziehung seit jeher zwanghaft zu verwirklichen sucht.

Braunmühl: Bravo! Ordnung durch Nicht-Erziehung! Menschskind, da bin ich



hundertprozentig drauf! Erziehung heißt Herrschaft, Versklavung, Verkrüppelung und verformt die Menschennatur!

Kant: Junger Freund, der Mensch wird erst Mensch durch Erziehung, ohne diese bleibt er auf der Stufe des Tierseins mit all seinen animalischen, tierischen Trieben befangen. Gerade seine „Natur“ zwingt den kulturellen Menschen in seiner Freiheit,

in einen gesetzmäßigen Zustand zu treten. Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt. Nach den allgemeinen Naturgesetzen bestimmt, ist der Mensch faul, grausam, böse und verlogen ...

Trem: Herr Kant, darf ich eine Zwischenfrage ...

Kant: Daher braucht er zunächst Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung, um dann Moralisierung in Freiheit ...



Freud: Herr Kant, ich vermute, das ist genau das Programm unserer kollektiven Neurosen durch Erziehung. Sie betonen zu sehr die soziale Seite der Persönlichkeit, das Über-Ich, aber das Es ...

Skinner: Herr Kant, an welches gewünschte Endverhalten denken Sie? Ich will keinen billigen pädagogischen Optimismus verbreiten, aber ich versichere Ihnen, daß meine Wissenschaft heute jede Form von Ordnung instrumentell konditionieren kann. Gerade bei der Konditionierung moralischen Verhaltens auf der 4. Stufe der Moralerziehung nach Kohlberg haben wir in jüngster Zeit große Fortschritte erzielt durch die Anwendung gezielter, kleiner Elektroshocks.

Kant (staunend): Unglaublich, die tierischen Antriebe ausmerzen - Kann die moderne Wissenschaft die List der Natur überlisten?

Freud: Das ist doch nur ein neuer Okkultismus! Die psychologische Perspektive kann uns vor Augen führen, welch hohen Preis wir für Ordnung bezahlen. Durch die Moral ist jener Triebverzicht abgesichert, der uns da-

vor schützt, gleichsam wie in der Urhorde nach dem Recht des Lüsternten abgeschlachtet zu werden bzw. im anarchistischen Chaos zu enden. Die Balance allerdings zwischen Triebanspruch und ...

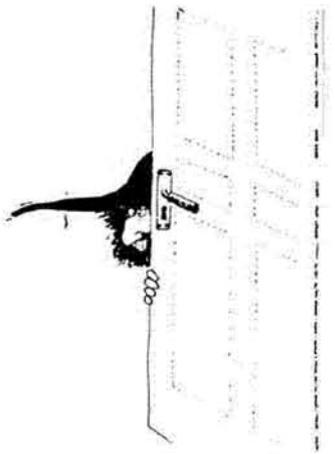
Stirner: Solange Sie für Internalisierung sind, sind Sie für innere Gesetze und Herrschaft. **Das Neue** schafft alleine der **Wille** des frei gewordenen Ichs: Ich betone noch einmal: Weder von der Legalität außen noch von der Moralität innen darf der Mensch bestimmt sein. Das Ich soll **Nichts** sein, das schöpferische **Nichts**, aus welchem ich selbst als Schöpfer alles schaffe.

Skinner: Grandios! Das Nichts operativ zu konditionieren - welch eine gigantische Herausforderung an die Wissenschaft ...

Trem: Aber jetzt ...

Stirner: Sich selbst soll der Mensch lieben ...

Tolstoj: Nicht in der Eigenliebe, in der Liebe zu Gott liegt die Erfüllung!



Stirner: Ach Gott, ach Gott!! Kant: Ich muß Sie unterbrechen. Sehen Sie, die Liebe ist der Vernunft entgegengesetzt, weil sie auf das Besondere gerichtet und daher nicht verallgemeinerbar ist... Freud: Welche Liebe? ... die animalische, tierische oder die platonische, metaphysische?

Kant: ... (denkt nach) ...

Stirner: und ich betone: Das Wissen muß sterben, um im Tode wieder aufzublühen als Wille ...

Braunmühl: Ich halte das keine Sekunde länger aus. Hier schlägt man sich Grundsätzliches um die Ohren, währenddessen Kinder geschlagen werden und weniger Rechte als die Erwachsenen haben!

Trem! Ich finde ...

Tolstoi (unterbricht): Die westliche Wissenschaft ...

Stirner: Nichts da, nichts da, wir sollten ...

Skinner: Zurück zum Thema ...

Trem! Aber meine Herren, ich finde ...

Braunmühl: Kinderei! Lauter Verrückte! ...

Kant: Aber meine Freunde ...

Skinner: Freunde?

Braunmühl (Kant am Arm fassend, der irritiert zurückweicht und dabei Skinner anrumpelt): Herr Kant, so nicht!

Skinner (im Umfallen): Lassen Sie das! Hilfe!

Kant (völlig entnervt, schlägt Braunmühl auf die Finger)

Braunmühl (holt aus)

(allgemeines Handgemenge, Stühle fallen um, Skinner hat

Freud im Schwitzkasten. Braunmühl stürzt sich auf Skinner, Kant hält seine Hände über den Kopf, während Freud im Umfallen dessen Stuhl umstößt ...)

Tolstoi: Gotteslästerer, Westler!, Saufbrüder, hinaus aus meinem geliebten Rußland!

...

Skinner: Polizei, Polizei!! (Rest geht in allgemeinem Chaos unter)

Trem! Ich habe es gewußt, ich habe es gewußt!

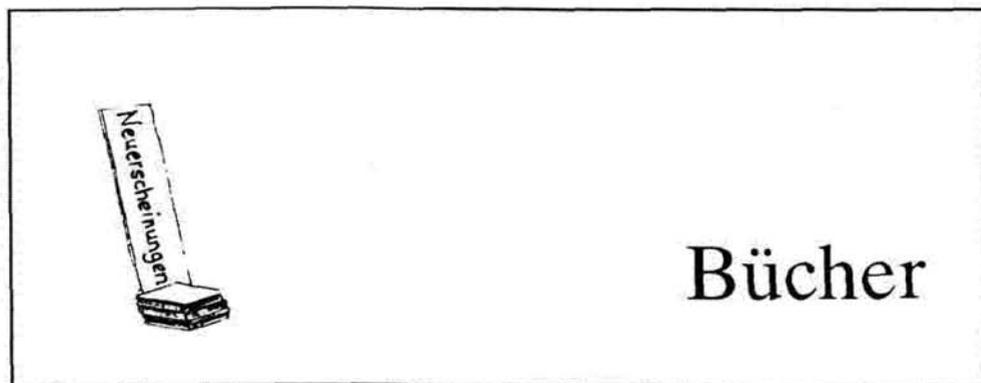
Ideologie von Kriegsgräbern des I. Weltkrieges (Petra Weisenburg), der Automobilität (Taxi Driver), der „reformistische Anarchismus“ des ökoliberalen Grünen Thomas Schmid (Peter Chelceicky) sowie das Problem „selbstorganisierter Verteidigung“ am Beispiel der Startbahn West (Gerd Panzer). Perspektiven und Aktualität der neuen sozialen Bewegungen werden von Cornelia Nath untersucht.

Diesen Analysen und Thesen zur Verfaßtheit und Verhaßtheit der Republik folgen im zweiten Schwerpunktthema unter dem Stichwort „Grenzüberschreitungen“ historische und transnationale Aussichten und Einsichten. Aus libertärer Sicht werden die Ereignisse vom Haymarket 1886 geschildert und der bekannte Spannenforscher Walther L. Bernecker befaßt sich mit „Anarchismus und Staat im Spanischen Bürgerkrieg 1936–1939“. Neben zwei Glaubensbekenntnissen zum Anarchismus von Louise Michel (1895) und Eugen Heinrich Schmitt (1895) untersucht Asit Datta in einem spannenden Beitrag Gandhis Ansatz einer „Basic Education“. Mit der deutschen Erstübersetzung eines Textes der holländischen Friedenskämpferin Henriette Roland Holsts (1896–1952) und einer Analyse ihres Verständnisses von gewaltlosem Kampf, macht Gernot Jochheim auf eine vergessene Theoretikerin der Arbeiterbewegung aufmerksam.

Die abschließenden 50 Seiten mit Buchbesprechungen tragen wesentlich zur Aktualität des Jahrbuches bei, sollten in dieser Form beibehalten werden und sind in ihrer Ausführlichkeit (bis zu 8 Seiten) wichtig für weiterführende Diskussionen. Der Herausgeber- und Redaktionsgruppe ist mit Band 2 ein aktueller und lesenswerter Reader gelungen, der im Preis, Umfang und Inhalt stimmt – das heißt aber auch: man darf das dritte Jahrbuch dieser Reihe mit Spannung erwarten.

U.K.

Wege des Ungehorsams. Jahrbuch II für gewaltfreie & libertäre Aktion, Politik & Kultur. Kassel-Bettenhausen 1986. 254 Seiten.



Bücher

Wege des Ungehorsams.

Jahrbuch II für gewaltfreie & libertäre Aktion, Politik & Kultur.

Man mußte lange auf Band 2 des Jahrbuchprojektes warten – das sich zur Aufgabe gemacht hat, Grundlagen, Ziele und Praxis einer libertären und gewaltfreien Gesellschaft zu diskutieren –, jedoch er kam und auf den ersten Blick lohnte sich das Warten.

Entgegen der monotonen „Bleiwürste“ und langweiligen Gliederung von Band 1 (1984) ist der Folgeband lebendiger und jahrbuchgerechter. Neben einigen Fotos und Illustrationen sind es die Sprüche des „Rebellenkalenders“ von Joachim Fritzen, die das Jahrbuch etwas mehr auflockern.

Neu ist ebenfalls die Gliederung: neben zwei Schwerpunktthemen findet sich ein ausführlicher Rezensionsteil sowie ein Autorenverzeichnis. Das Satzbild ist großzügiger angelegt und angenehmer zu lesen. Außer diesem neuen „Kleid“, das dem Projekt sehr gut steht, findet der Leser auch im Inhalt einen eindeutigeren Jahrbuchcharakter: aktuelle Analysen wechseln mit kurzen historischen Texten und „Jahresthemen“ ab.

Konkret geht es beim ersten Schwerpunktthema um „Deutsche Verhältnisse“, um „Strömungen und Gegenströmungen“. Untersucht werden die Debatte um die „Auschwitz-Lüge“ (Horst Meier), die Funktion und

südostasien informationen

Kommunismus
Antikommunismus



Heft Nr.
2/87

Inhalt u.a.:

- Counterinsurgency à la Thailand
- Die KP Thailands
- Singapur: Verhaftungen
- Jakarta, 30. Sept. 1965
- Philippinen: Strategiediskussion



und wie immer:

Nachrichten und Literaturhinweise, zusammengestellt aus z.T. schwer zugänglichen Publikationen zur Gesamtregion und zu einzelnen Ländern: Indochina, Thailand, Malaysia, Singapur, Brunei, Indonesien/Osttimor, Philippinen.

Schwerpunkt des nächsten Hefts:

3/87 Verschuldung

Schwerpunkte der vergangenen Hefte:

1/87 Philippinen

4/86 Religion und Kultur

3/86 Soziale Bewegungen

2/86 Ökologie und Industrialisierung

südostasien informationen

erscheinen vierteljährlich
Einzelvekaufspreis:
6,— DM
Jahresabonnement:
24,— DM für Einzelpersonen
48,— DM für Institutionen

Herausgeber u. Vertrieb:
Südostasien-
Informationsstelle
Josephinenstr. 71
4630 Bochum 1
Tel.: (0234) 502748

INFORMATIONEN

ZEP-Redaktionstreffen

Das diesjährige ZEP-Redaktionstreffen, bei dem die inhaltliche Planung des Jahrganges 1988 besprochen und die Arbeit (und das Vergnügen) verteilt werden soll, findet vom 28. bis 29. November im Haus Falken, 7798 Pfullendorf-Denkingen, statt. Das Treffen ist öffentlich, potentielle Mitarbeiter sind herzlich willkommen. Anmeldungen an: A. K. Tremml, Tel. 07552/7450.

20 Jahre Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen

Endlich steht es fest: Vom 18. bis 22. November 87 ist in Reutlingen anlässlich des 20-jährigen Bestehens des Arbeitskreises Dritte Welt Reutlingen allherhand los. "Wer Hunger pflanzt und Überschuss erntet...". Landwirtschaft und Dritte Welt, voraus. mit dem Kreisbauernverband, Ref.: Asit Datta. Asyl in Reutlingen. Lesung mit Lesid Khali el Khatib (Libanon). "20 Jahre entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit in Reutlingen". Erfahrungen und Perspektiven (mit Alfred K. Tremml). Abschlußfest mit Live-Band. Ort: RIDAF-Haus, Gminderstr., 7400 Reutlingen. Nähere Informationen und Anmeldung: Klaus Seitz, Tel. 07121/66910.

Anarchistisches Dokumentationszentrum „adz“ in Wetzlar

Das adz ist eine Sammlung von gedruckten Materialien sowie Bild- und Tondokumenten aus der anarchistischen Bewegung und existiert seit ca. 10 Jahren. Ziel ist es, diese Dokumente vor dem Verfall oder Verlust zu bewahren sowie der Öffentlichkeit in Form von Ausstellungen etc. zugänglich zu machen. Das adz legt großen Wert auf den direkten Kontakt mit der heutigen Bewegung, ist das ein-

zige seiner Art in Deutschland, steht allen Interessierten offen und ist eine Fundgrube für wissenschaftliche Studien zum Themenbereich „Anarchismus“. Bis vor kurzem publizierte das adz ein eigenes Informationsbulletin (seit 1980) mit Tagungsberichten, Beiträgen zur Geschichte des Anarchismus sowie Literaturlisten. Aus dem Arbeitszusammenhang des adz entstanden in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Buchpublikationen, die mit seinem Gründer, Horst Stowasser, verbunden sind.

Das adz ist der „Internationalen Föderation libertärer Kultur- und Dokumentationszentren“ mit Sitz in Genf (FICEDL) angeschlossen, die es zu strengen Regeln und Kontrollen verpflichtet. Anarchistisches Dokumentationszentrum „Das Archiv“ c/o Horst Stowasser, Postfach 2602, 6330 Wetzlar.

Impressum

ZEP - Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik

Die Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik erscheint im **WOCHENSCHAU Verlag**.
Herausgeber: Alfred K. Tremml

Redaktionsanschrift:
Falkenstr. 5, 7798 Denkingen,
Tel. 07552/7450

Redaktion:
Dr. Gottfried Orth/Karlsruhe,
Dr. Erwin Wagner/Hildesheim,
Prof. Dr. Alfred K. Tremml/
Tübingen, Dr. Joachim Winter/
Tübingen. Klaus Seitz, Altheimer
Str. 2, 7410 Reutlingen 24,

Anzeigenverwaltung: Wochenschau Verlag, Anzeigenabteilung,
Barbara Wetzel, Tel. 06196/84010

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Erscheint vierteljährlich. Jahresabonnement DM 24,- Einzelheft DM 7,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift:
Wochenschau Verlag,
Adolf-Damaschke-Str. 103,
6231 Schwalbach/Ts. ©

Verantwortlich i.S.d.P. U. Klemm
ISSN 0175-0488 D

AG Anti-Pädagogik im Forum für libertäre Informationen

Die Arbeitsgruppe Anti-Pädagogik bildete sich im Oktober/November 1984 während eines FLI-Treffens auf der „Burg Waldeck“ (Hunsrück). Grundlage für die Diskussion waren die Theorien von Bachofen, Ebertz, Rogers, v. Braunmühl, Stern und Hinte, um nur einige Namen zu nennen. Wobei sich die Ersten mit der Frauenfrage aus Männersicht beschäftigen und die Letzten seit einiger Zeit die Erziehungsfrage thematisieren. Seither arbeitet die Gruppe kontinuierlich zur Frage von Erziehung und Pädagogik. Besonders die Beziehung des Themenkomplexes zum Anarchismus wurde herausgearbeitet und durch Publikationen von Artikeln an die Öffentlichkeit getragen.

Zentraler Kritikpunkt der AG ist die Pädagogik und das von ihr angewandte Mittel, die Erziehung als So-

zialtechnologie. Als Anarchist/innen/en interessiert uns natürlich der staaterhaltende Ansatz jeglicher Pädagogik. Dabei geht es uns nicht um die Verneinung von Bildung oder Prägung durch gesellschaftliche Einflüsse, sondern einzig und allein um die Ablehnung der Bildung durch bewußte Manipulation des „Zöglings“, des „Kindeß“, des „Mitmenschen“. Wir sind Anti(gegen)-Pädagogik, weil diese (bzw. ihre Ausführungsorgane) der verlängerte Arm des jeweiligen „machtpolitischen Blocks“ ist. Die Normierungsmaschine setzt schon im „zarten Kindesalter“ an, wenn nicht gar pränatal, die mündigen und nicht-mündigen Bürger nach dem Bilde der herrschenden Gruppen zu formen und gefügig zu halten.

Obwohl in der AG Mitarbeiter einer Freien Schul-Initiative sind, ist uns klar, daß auch das Betreiben von „Freien Schulen“ nicht das erstrebenswerte Ziel sein kann und diese nur als ein kleineres Übel derzeit akzeptiert und unterstützt werden. So begleitet die AG in ihrer Arbeit sowohl die allgemeine antipädagogische und anti-pädagogische öffentliche Diskussion und bringt sich gegebenenfalls auch ein, sie ist aber auch kritisch-solidarischer Teil der Freien Schul-Bewegung.

Da wir uns theoretisch ja nicht in einem „luftleeren Raum“ befinden, sondern uns bewegen in dem inhaltlichen Spannungsfeld etwa zwischen Goodman, Holt, und Lacan, Mannoni, ist die Entwicklung noch nicht absehbar und wird mit Sicherheit die

Begrenztheit der derzeitigen antipädagogischen Diskussion sprengen. So gibt es für uns nicht den naiven Glauben an den von Natur aus guten Menschen. So gibt es für uns die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und die Forderung nach Aneignung kultureller Werte.

Als eine ganz wesentliche vorwärtstreibende Kraft erweist sich die feministische Institutions- und hier besonders Schulkritik, die durch die Frauen der Gruppe vehement eingebracht wird und erst in den Anfängen steckt. In diesem Zusammenhang ergab sich bisher auch eine gute Zusammenarbeit mit nicht explizit anarchistischen Feministinnen, Sprachkritische Studien, die etwa auf den Arbeiten von Senta Frömmel-Plötz basieren, qualifizieren die Arbeit der gesamten Gruppe.

Geplant ist für die Zukunft ein verstärktes Einbringen der Anti-Pädagogischen Inhalte in die Gegen- oder Alternativ-Unis, der Aufbau eines anarchistischen Bildungsnetzes, bei dem jede/r ein Recht darauf hat zu lernen, was er/sie will, wo jede/r Wissen oder Können vermitteln kann und staatlich sanktionierte Zulassungspapiere und Zeugnisse einfach überflüssig sind.

Kontaktadressen der AG-Anti-Pädagogik: (1) Lebensgemeinschaft im Dhronal, Dörrwiese 4, 5552 Morbach/Hunsrück, Tel. 06533/3534; (2) Eddi Taubert, Adam Kraffstr. 26, 8500 Nürnberg 90.

Verein gegen Schulpflicht gegründet

Den Abbau von Schulpflicht und Schulzwang erstrebt der am 21. Februar 1987 in München gegründete Verein „Freies Leben ohne Schulzwang“ (FLOZ). Initiator und Vorsitzender ist der ehemalige bayerische Sonderschullehrer Bernhard Bartmann. Der Pädagoge hatte sich aus Gewissensgründen geweigert, seinen Sohn Michael gegen dessen Willen in die Schule zu schicken. Nach Bußgeld-, Zwangsgeld- und Disziplinarverfahren war Bartmann schließlich 1986 mit seiner Familie nach Österreich emigriert, um einer Entziehung des Sorgerechts, das die bundesdeutsche Rechtsprechung in solchen Fällen zuläßt, zu entgehen.

FLOZ will sich für eine Ausgestaltung der Rechte von Kindern und Jugendlichen nach Sinn und Zweck der Verfassung, **das Recht auf Selbstbestimmung und freie Bildung** und die Einführung freier Lernstrukturen engagieren. Der Verein strebt den Abbau von Schulzwang, Schulpflicht, staatlichem Schulmonopol und die Zulassung jeglicher Art von Privatschulen an. An eine größere Öffentlichkeit trat der Verein erstmals am 4. April in München mit einer Vortrags- und Diskussionsveranstaltung, bei der neben Bernhard Bartmann auch der Paderborner Sozialwissenschaftler Hans-Eckbert Treu zum Thema „Nach dem Ende der Reform euphorie: Abrichten oder Verweigern?“ sprach. Als weitere Veranstaltungen für 1987 sind am 27. Juni, ebenfalls in München, das Symposium „Das Menschenrecht auf Schulvermeidung“ sowie vom 2. bis 4. Oktober der „6. Regensburger Kongreß“ vorgesehen. Dieser Kongreß steht unter dem Leitthema „Bildung im Umbruch“ und hat zum Ziel, Perspektiven einer neuen Bildungspolitik aufzuzeigen.

Weitere Informationen sind beim Pressesprecher des Vereins, Rechtsanwalt Hans Moller, Am Einlaß 4, 8000 München 5, zu erfahren.

Alternativ-Schule in den Anden

Die Pestalozzi-Schule und ihre Kindergärten in den Anden bei Quito arbeiten seit neun Jahren als ein nur wenig beachtetes Alternativschulprojekt im Bereich der Entwicklungspädagogik. Ge gründet wurde diese Initiative von Rebeca und Mauricio Wild, die in Anlehnung an Montessori und Piaget ein Bildungskonzept für Ecuador entwickelten, das 1983 vom Erziehungsministerium eine offizielle Anerkennung als alternatives Bildungsprojekt erfuhr. Der Träger dieser Einrichtung, die Stiftung „Fundation Educativa Pestalozzi“, wird in der BRD durch den „Förderkreis für das Pestalozzi Projekt“ unterstützt. Weitere Informationen sowie Literatur über diese Initiative sind bei Dieter Lucke, Wexstr. 28, 2000 Hamburg 36 zu bekommen.

Informationsbüro der Alternativschulbewegung

Seit 1983 besteht dieses Büro, das sich jedoch nicht als „Zentralkomitee“ der Alternativschulbewegung versteht. Es soll vielmehr allgemeine Informationen an Schulen und Initiativen weitergeben, als erste Anlaufstelle dienen und andererseits von bestehenden Einrichtungen über aktuelle Entwicklungen informiert werden (z.B. Genehmigungsverfahren, Öffentlichkeitsarbeit, Prozesse etc.).

Für Mitarbeiter von Alternativschulen und Initiativen gibt es die Möglichkeit von Beratungsgesprächen in Hannover. Des weiteren bietet das Informationsbüro auch publizistische Möglichkeiten (z.B. die Nutzung eines Mikrocomputers Apple Macintosh und eines Apple

Laser Writer als Lichtsatzeinheit) gegen eine zu vereinbarenden Gebühr. Weitere Serviceleistungen sind die Herausgabe aktueller Adressenlisten aller bestehenden Alternativschulen und Initiativen (gegen Rückporto) sowie des **Rundbriefes Alternative Schule**, der jährlich in 3 bis 4 Ausgaben unregelmäßig erscheint (gegen Rückporto und adressierten Rückumschlag). Zur Verfügung steht auch ein Medienpaket **Erfahrungsraum Schule** (von Silvia Hesse u. Klaus-Peter Thiele) mit Plakaten und Dias sowie einer Begleitbroschüre, das mehrere Freie Schulen in der BRD vorstellt (z.B. Berlin, Frankfurt, Bochum). Das Paket ist zusammen für DM 225,- zu beziehen.

Bestellungen sowie weitere Informationen an: Informationsbüro, Klaus-Peter Thiele, Gretchenstr. 32, 3000 Hannover 1.

weltwirtschaftsordnung . . . technische zusammenarbeit . . . grüne revolution
. . . analphabetismus . . . entwicklungshelfer . . . nord-süd-konflikt . . .
bevölkerungsexplosion . . . terms of trade . . . grundbedürfnisse . . . agrarent-
wicklung . . . rohstoffe . . . privatinvestitionen . . . multilaterale ent-
wicklungshilfe . . . schwellenländer . . . technologietransfer . . . bildungshilfe
. . . nahrungsmittelhilfe . . . entwicklungsfinanzierung . . . ernährung

INFORMATIONSPROBLEME?

SIE SUCHEN INFORMATIONEN ÜBER:

- Entwicklungsprobleme der Länder der Dritten Welt
- Wirtschaftliche und soziale Entwicklung
- Entwicklungstheorien, -strategien, -programme
- Entwicklungspolitik und -hilfe
- Formen der Zusammenarbeit mit den Ländern der Dritten Welt
- Institutionen der Entwicklungspolitik

WIR INFORMIEREN SIE! HIER UNSER ANGEBOT:

- Literaturhinweise auf Anfrage
- Auswahlbibliographien
- Verzeichnisse deutscher Institutionen der Entwicklungspolitik
- Verzeichnisse deutscher Forschungsarbeiten über Entwicklungsländer
- Kalender entwicklungspolitischer Veranstaltungen im In- und Ausland
- Allgemeines Informationsmaterial über Entwicklungs- politik und Entwicklungsländer

UNSERE ANSCHRIFT:



DEUTSCHE STIFTUNG FÜR
INTERNATIONALE ENTWICKLUNG
- ZENTRALE DOKUMENTATION -

Hans-Böckler-Straße 5
5300 Bonn 3
Telefon 02 28 / 40 01 - 0