



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

eingeschult und ausgeträumt

Eine kapitalismuskritische, staatskritische und patriarchatskritische
Analyse der Institution Schule

Verfasserin

Roselies Haider BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Gender Studies

Betreuerin:

Univ.-Prof. Birgit Sauer

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	7
1.1 Themenwahl und Positionierung.....	7
1.2 Fragestellung.....	10
1.3 Methode	11
2 Was bedeutet feministisch?.....	12
3 Geschichte der Schule.....	16
4 Das hegemoniale System nach Antonio Gramsci	19
4.1 Verständnis vom Menschen bei Antonio Gramsci.....	19
4.2 Hegemonie.....	22
4.3 Erziehung und Bildung bei Antonio Gramsci.....	23
5 Radikale Schulkritik.....	27
5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik.....	28
5.1.1 Schule als Institution.....	31
5.1.2 Schule als Monopol.....	42
5.1.3 Schule als Ritual und Mythos.....	43
5.1.4 Schule und Lernen.....	44
5.1.5 Schule und Autorität / Disziplin	46
5.1.6 Schule und Macht(-missbrauch).....	53
5.2 Radikale Alternativen zur Institution Schule.....	57
EXKURS: Die Alternativschulbewegung.....	65
6 feministische Schulkritik im österreichischen Kontext.....	67
6.1 Analyse des Textes „Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten“	70
6.1.1 Ergebnisse der Analyse	71
6.2 Fallbeispiel und radikalste Kritik: die Virginia Woolf-Mädchenschule.....	77
6.2.1 Die Virginia Woolf-Schule.....	78
6.2.2 Koragogik.....	81
6.3 Kritische Bildungstheorie.....	81
6.4 Pädagogik der Vielfalt.....	83
6.5 Dekonstruktivistische Ansätze in der Pädagogik.....	86
7 Conclusio.....	89
8 Literaturverzeichnis.....	91
Abstract.....	98
Lebenslauf.....	99

*Meine Großmutter war auf meine Bildung ganz versessen,
deshalb durfte ich nicht zur Schule.*

Margaret Mead

Danksagung

Da sitze ich nun und lasse die Abschlussphase meines Studiums noch einmal Revue passieren. Viele Menschen haben mich dabei begleitet und unterstützt.

Eine tiefe Dankbarkeit empfinde ich gegenüber meinen Eltern, Katharina und Hans, die mich auf sehr unterschiedliche Weise mein Leben lang in allen Bereichen unterstützt haben, die für mich wichtig waren und sind. Von beiden wurde und wird mir sehr viel Wertschätzung entgegengebracht und Mut zugesprochen. Auch meinen Geschwistern Annegret, Tobias und Marielen bin ich sehr dankbar. Diese Verbindung, die uns alle vier zusammenhält, empfinde ich als ein Netz, in welches jede_r, egal wie hoch eine_r von uns hinaus will, auch mit Sicherheit fallen kann.

Ein ähnlich intensives Gefühl erzeugt bei mir die Bande, die acht Freund_innen gemeinsam geschaffen haben. Die Auseinandersetzungen, die sich innerhalb dieses Kreises abgespielt haben, gaben mir immer sehr viel Kraft und Energie.

In Bezug auf das Schreiben dieser Arbeit möchte ich mich außerdem bei Birgit Sauer für die unkomplizierte und angenehme Betreuung und die anregenden Vorschläge bedanken.

In diesem Zusammenhang kommt ein riesiges Danke auch Märyx, Marion und Sam zu, die die Ersten waren, die meine Arbeit nicht nur gelesen, sondern auch konstruktiv kommentiert haben. Das hat mir viel bedeutet.

In vielen Gesprächen zum Thema meiner Arbeit, sei es mit Leuten aus meiner WG, denen ich an dieser Stelle ebenso danken möchte, aber auch mit Leuten aus dem Schenke-Team¹, sind für mich Dinge und Ideen klarer und konkreter geworden. Im Besonderen möchte ich hier Suse und Märyx danken, mit denen ich zahlreiche solcher Gespräche geführt habe.

Genauso haben mir die beiden Schreibwochen mit Reingard und Marie sehr viel Energie gegeben und die gegenseitige Unterstützung und Hilfe hat mir immer wieder Motivation und Ideen geliefert. Aber nicht nur das produktive Arbeiten war in diesen Wochen ausschlaggebend, sondern auch das miteinander Sein. Auch die Schreibphasen, die ich in der Ulmenstrassen-WG verbringen

1 Die Schenke ist ein Kostnixladen und Umsonst-Cafe im 8. Wiener Gemeindebezirk

konnte haben mir sehr viel Energie gegeben und waren wichtige Momente für die Fertigstellung der Arbeit. Dass ich jederzeit aus der Stadt dorthin flüchten konnte, war sehr wichtig für mich.

Auch Edith Friedl möchte ich danken, die als Lehrerin für mich die Ausnahme von der Regel dargestellt hat und mich über all die Jahre hinweg begleitet und inspiriert hat.

Gesondert möchte ich noch meinem Bruder Tobias danken, der sich viel Zeit für die Auseinandersetzung mit meiner Arbeit genommen hat und mir auf mehreren Ebenen große Unterstützung zukommen hat lassen.

Und nicht zuletzt gilt mein größter Dank meiner lieben Freundin Frauke, die jede schwierige Phase mit mir durchgestanden hat, mich in jedem Moment unterstützt und motiviert hat und einfach ein unglaubliches Gespür dafür hat, was wann wie nötig ist. Danke vielmals!

1 Einleitung

1.1 Themenwahl und Positionierung

Am Anfang standen politische Auseinandersetzungen und persönliche Reflexion.

Was hat mich geprägt? Woher kommen meine Einstellungen, meine Vorurteile, meine Selbsteinschätzung, meine Einschätzung von Anderen? Was hat die Schule damit zu tun? Was hat die Schule mit mir gemacht? Fragen dieser Art markieren den Beginn von Auseinandersetzungen, die sich nun in dieser Arbeit manifestieren.

Es scheint mir wichtig, Kritik an der Institution Schule zu formulieren und Bildung als etwas zu sehen, das nicht nur Ausbildung bedeutet, sondern vor allem das Ziel haben sollte, Menschen die Möglichkeit zu geben, vermeintliche Tatsachen kritisch zu hinterfragen und sich in den Themen des jeweiligen Interesses zu vertiefen.

In den letzten Jahren habe ich mich viel mit meiner eigenen Sozialisation auseinandergesetzt und habe dabei auch meine schulische Ausbildung reflektiert. In diesem Prozess sind mir diverse Missstände bewusst geworden. Zum Beispiel fiel mir auf, dass für mich vor allem jene Gegenstände abrufbar sind, in denen die Lehrpersonen einen relativ freien Zugang vermittelt haben und das Erlernen des Stoffes nicht mit Druck oder Angst verbunden war oder dass ich mich heute vor allem für jene Bereiche schwer motiviere, in denen ich immer als unterdurchschnittlich eingestuft und behandelt wurde.

Letztendlich gab den tatsächlichen Anstoß für die Konzeptualisierung dieser Arbeit allerdings ein Vortrag von Ruth DEVIME und Dagmar BENEDIKT, der im Rahmen der „Langen Nacht der Anarchie“ (25.3.2011) im Kostnixladen „die Schenke“ in Wien stattgefunden hat. Beide waren Mitgründerinnen der feministischen und anarchistischen Virginia Woolf-Mädchenschule, die es von 1991-2001 im Wiener FrauenMädchenLesben-Zentrum gegeben hat. Es war faszinierend, den Schilderungen über den Unterricht zu folgen und auch die Schwierigkeiten und Probleme einer Schule wie dieser erzählt zu bekommen.²

2 Genauerer siehe Kapitel 6.3

1 Einleitung

Zur Selbstreflexion und zur Faszination durch den Vortrag kam hinzu, dass die Schule aus meiner Perspektive den Anfang einer institutionellen Maschinerie darstellt, die sich in der österreichischen Mehrheitsgesellschaft als nötig und unabdingbar verfestigt hat. Mein Zugang ist dabei von einer kapitalismuskritischen, patriarchatskritischen und staatskritischen Position geprägt und wird sich daher an libertären³ und feministischen Ansätzen orientieren.

Im Laufe meiner Auseinandersetzung bin ich zu der Annahme gelangt, dass die österreichische Schule nicht nur dazu beizutragen scheint, dass patriarchale und kapitalistische Muster und Denkweisen reproduziert werden, sondern ich gehe außerdem davon aus, dass das Konzept Schule auf Macht und Disziplin⁴ basiert und den Schüler_innen⁵ wenig Mitspracherecht eingeräumt wird, was nicht nur ihr eigenes Lernen, sondern ihren gesamten Schulalltag anbelangt. Somit helfen autoritäre und disziplinarische Methoden Kindern zwar, sich in einer kapitalistischen, neoliberalen Welt zurechtzufinden, lassen jedoch wenig Spielraum für eigene Gedanken und Veränderungen. In dieser Arbeit werde ich unterschiedliche Konzepte und Theorieströmungen darstellen, die sich mit einer Infragestellung der Institution Schule beschäftigt haben. Dabei ist der libertäre und feministische Zugang, den ich hier vertrete, wesentlich und ich werde in Kapitel 2 noch genauer darauf zu sprechen kommen.

Ich gehe davon aus, dass ich als Person diese Arbeit stark präge, was meines Erachtens eine Positionierung erfordert. Notwendigerweise ist hier zu sagen, dass ich mich auf vielen Unterdrückungsebenen⁶ in einer privilegierten Position befinde, da ich als Mehrheitsösterreicherin⁷ geboren wurde und mir jegliche Form von staatlicher Bildung offenstand.

Mona SINGER (2008) schreibt zur eigenen Position innerhalb der Wissenschaft, dass lange davon ausgegangen worden, dass dem „empirische[n] Sub-

3 Ich verwende den Begriff „libertär“ synonym für „anarchistisch“, da letzteres einen negativen Beigeschmack hat. Mit „anarchistisch“ werden oft Zustände assoziiert, die nicht mit meiner Vorstellung von „anarchistisch“ kohärent sind.

4 Näheres siehe dazu Kapitel 5.1.5 und 5.1.6

5 Ich verwende den _ um auf die Vielfältigkeit der Geschlechter hinzuweisen und klar zu markieren, dass ich nicht von einem binären Geschlechtersystem ausgehe.

6 Gender, race, class, ability um die Gängigsten hier zu benennen (die Aufzählung ist jedoch klarerweise nicht vollständig und könnte um diverse Dimensionen ergänzt werden).

7 Mit diesem Begriff bezeichne ich Personen, die nicht nur einen österreichischen Pass besitzen, sondern auch als Österreicherin behandelt werden und somit Privilegien genießen können, die ausschließlichen Mehrheitsösterreicher_innen zustehen.

1.1 Themenwahl und Positionierung

jekt der Erkenntnis“ (SINGER 2008:285) keine Bedeutung beigemessen werden müsse. Durch die feministische Auseinandersetzung mit Wissensproduktion sei jedoch das Subjekt immer mehr in den Mittelpunkt gerückt und die Frage nach der Person und der Positionierung immer wichtiger geworden.

Feministische Theoretikerinnen gehen hingegen davon aus, dass die Frage, über wessen Erkenntnis wir sprechen, wenn wir über Wissen und Wissenschaft sprechen, in eine zentrale analytische Position zu rücken sei. Damit stellen sie sich gegen all jene erkenntnistheoretischen Positionen, die von der sozialen und kulturellen Situiertheit der Wissenssubjekte abstrahieren und Erkenntnis und Wissen jenseits von Körperlichkeit und Geschichtlichkeit, von Macht- und Herrschaftsverhältnissen thematisieren. (SINGER 2008:285)

Dabei bezieht sich SINGER stark auf Donna HARAWAY (1995) und Sandra HARDING (1991), die den Begriff des „situierten Wissens“ (SINGER 2008:286) geprägt haben. Damit sei neben der Kontextualisierung und Positionierung der Wissensproduzent_in auch die Wahrnehmung der Machtverhältnisse gemeint, aus denen heraus das Wissen produziert werde. Hier sei vor allem die Frage wesentlich, wer prinzipiell die Möglichkeit besitzt, Wissen zu generieren und welches Wissen überhaupt anerkannt wird.

In Bezug auf das Thema meiner Arbeit scheint mir dieser Aspekt von großer Bedeutung, da die Akteur_innen der Wissenschaft auch Akteur_innen der Bildung sind und somit auch im Diskurs um Schule vorkommen werden.

Dass ich dieses Thema für die Abschlussarbeit gewählt habe, ist auf ein Bedürfnis zurückzuführen, mich selbst und meine Umgebung in einem gesellschaftlichen Kontext zu verstehen. Im wissenschaftlichen Betrieb wird das Subjekt oft ausgeblendet und umso wichtiger scheint mir eine Auseinandersetzung und Infragestellung der eigenen Sozialisierung um gegen Unterdrückungsmechanismen wirksam vorzugehen. Da ich mich mittlerweile selbst immer wieder in Situationen wiederfinde, in denen ich als Lehrende auftrete, ist es mir wichtig, diese Position zu reflektieren und mir darüber klar zu werden, welche Hierarchisierungen und Dominanzen dadurch entstehen können. Dafür eignen sich besonders die Ansätze der radikalen und auch der feministischen Schulkritik, da sie die Missstände in den bestehenden Verhältnissen deutlich

1 Einleitung

aufzeigen. Die radikale Schulkritik vertritt, aus anarchafeministischer Perspektive⁸, den konsequentesten Ansatz, wobei dieser noch um patriarchatskritische Ansätze ergänzt werden könne.

Zur theoretischen Auseinandersetzung kommt der Umstand hinzu, dass ich mich selbst hinsichtlich meiner eigenen Zukunft in der Auseinandersetzung und Arbeit mit Kindern sehen kann, was ein weiterer Grund für den Schwerpunkt Schule ist. Ich verstehe die Kritik als ersten Schritt, um darauf aufbauend in einem praxisorientierten Zugang und im Anschluss an die Masterarbeit ein Konzept zu entwickeln, welches sich aus Ideen speist, die sich aus der Kritik ergeben. Dies ist als Ausblick und nicht als Teil der Arbeit zu verstehen.

Dass ich neben den deutschen Texten hier fast ausschließlich deutsche Übersetzungen englischsprachiger Originalliteratur heranziehe, verstehe ich aus heutiger Perspektive als Symptom meines Englischunterrichts. Obwohl ich neun Jahre lang in dieser Sprache unterrichtet wurde, war das Erlernen⁹ mit ständigem Druck und Angst verbunden. Deshalb fällt es mir noch heute schwer, mich in dieser Sprache auszudrücken und Texte vollständig zu verstehen.

In Bezug auf das linguistische System im folgenden Text, möchte ich darauf hinweisen, dass ich zwar die Kategorien Frau* und Mann* verwenden werde, die Begriffe jedoch mit einem * markiere, um darauf hinzuweisen, dass in meinem Verständnis diese Kategorien zwar als real wahrgenommen werden, es sich dabei jedoch um Konstruktionen handelt, deren Realität ich grundsätzlich in Frage stelle.

1.2 Fragestellung

Ich verstehe die Institution¹⁰ Schule als ein Instrument, welches nicht zum Wohle des Kindes konzipiert ist, sondern von anderen Interessen geleitet wird. Aus libertärer und feministischer Perspektive stelle ich mir in der folgenden Arbeit die Frage nach den unterschiedlichen Zugängen, die es zu einer radikalen Infragestellung der Schule gegeben hat. Neben den kapitalismuskritischen Ansätzen von Antonio GRAMSCI zu Bildung und Erziehung werde ich die staatskritische radikale Schulkritik der 1970er Jahre mit den wichtigsten Vertre-

8 Näheres dazu in Kapitel 2

9 Wie in Abschnitt 5.1.4 wissenschaftlich bearbeitet.

10 Der Begriff der Institution wird in Abschnitt 5.1.1 genauer definiert.

tern Ivan ILLICH und Everett REIMER und die patriarchatskritische Perspektive von Ruth DEVIME u.A. und dem Beispiel der Virginia-Woolf-Mädchenschule darstellen.

Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

Welche Ansätze hat es aus libertärer und feministischer Perspektive zur radikalen Infragestellung der Institution Schule gegeben und welche alternativen Modelle wurden daraus entwickelt?

1.3 Methode

Die folgende Arbeit hat den Anspruch, aus einer libertären und feministischen Perspektive eine Darstellung verschiedener Ansätze zu radikaler Kritik an Schule zu liefern. Ausgehend von einer Darstellung der anarchafeministischen Perspektive, aus der ich diese Arbeit schreibe, werde ich verschiedene Konzeptionen zur Schulkritik beleuchten.

Die Arbeit von Antonio GRAMSCI zu Bildung und Erziehung wird hier erläutert, weil sie von meinem Standpunkt aus zum Verständnis der immanenten Strukturen beiträgt, die der Schule innewohnen. Im zweiten Teil zu radikaler Schulkritik wird sowohl ein Überblick über die unterschiedlichen Schulkritikströmungen gegeben, als auch genauer auf das Konzept der radikalen, aus libertärer Tradition kommenden Schulkritik eingegangen. Diese hat als prominentesten Vertreter Ivan ILLICH, der eine Abschaffung der Schule einfordert und damit Schule radikal angreift.

Im dritten Abschnitt verschiebt sich der Fokus auf patriarchatskritische Ansätze, die vor allem im österreichischen Kontext interessant sind, da hier in den 80er Jahren Kritik an Schule vor allem von Feminist*innen artikuliert wurde. Die Analyse des Buches *Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten* (BOTROS/DEVIME 2000) dient hier als wesentliche Grundlage der Darstellung. Für die Bearbeitung des Buches habe ich die Dimensionen, die im Kapitel der radikalen Schulkritik herausgearbeitet wurden (Schule als Institution, Schule als Monopol, Schule als Ritual und Mythos, Schule und Lernen, Schule und Autorität/Disziplin, Schule und Macht(-missbrauch)), verwendet. Anschließend werde ich Ansätze aus der radikalen Schulkritik beschreiben, die sich mit Alternativen zum herkömmlichen Regelschulsystem beschäftigen.

2 Was bedeutet feministisch?

Es gibt verschiedensten Ansätze zu Feminismus und deshalb kann auch an dieser Stelle nicht von dem einen Feminismus gesprochen werden. Historisch gesehen hat es verschiedene Strömungen gegeben, die heute die Grundlage der unterschiedlichen Positionen bieten. Ich persönlich verorte mich in einer anarchafeministischen Lesart, auf die ich im Folgenden genauer eingehen werde, wobei ich auch Teile der dekonstruktivistischen Perspektive¹¹ miteinbeziehen möchte.

Silke LOHSCHELDER (2000) hat sich mit der Theorie anarchafeministischer Ansätze beschäftigt, die ich hier näher erläutern werde. Die Ursprünge sieht die Autorin in den USA der frühen 1970er Jahre, und sie bezieht sich dabei vor allem auf die Publikationen von Peggy KORNEGGER und Carol EHRLICH.

Der Begriff Anarchafeminismus entstand aus den Diskussionen US-amerikanischer Radikalfeministinnen. Diese hatten bei der Suche nach einem politischen Gerüst, um die feministische Revolutionierung der Gesellschaft voranzutreiben, die Prinzipien des kommunistischen Anarchismus Kropotkins für sich entdeckt und eine große Übereinstimmung zu ihren eigenen Überzeugungen festgestellt. (LOHNSCHELDER 2000:156)

Obwohl die Diskussion etwas später auch im deutschsprachigen Raum Einzug gefunden habe, sei sie hier eher von der männlich dominierten anarchistischen Bewegung rezipiert und als Möglichkeit verstanden worden, Frauen* für die anarchistische Bewegung zu gewinnen, ohne sich tatsächlich mit den feministischen Ansprüchen auseinanderzusetzen oder die eigenen sexistischen Strukturen zu hinterfragen. Friederike PFAFF (2009) meint, dass es heute im deutschsprachigen Raum nur Einzelne und kleinere Gruppen gebe, die sich mit der Konzeption des Anarchafeminismus auseinandersetzen, da es auch immer wieder viele Enttäuschungen in der alltäglichen Praxis gegeben habe, da viele männliche sozialisierte Anarchisten den Ansprüchen der anarchafeministischen Ansätze, wie sie im Folgenden genauer beschrieben werden, nicht gerecht worden seien. PFAFF geht davon aus, dass es vor allem die alltägliche Praxis sei, in der der Anarchafeminismus ansetze und ein ständiges Hinterfragen einfordere,

11 Siehe Kapitel 6.6

um die versteckten und subtilen Unterdrückungsmechanismen aufzudecken und dagegen vorgehen zu können.

Grundsätzlich gehen laut LOHSCHELDER (2000) die beiden Autorinnen KORNEGGER und EHRLICH von den Theorien des kommunistischen Anarchisten KROPOTKIN aus und verstehen Feministinnen als „natürliche Anarchisten“ (LOHNSCHELDER 2000:157), da in beiden Ansätzen gegen alle Formen der Unterdrückung und Beherrschung gekämpft werde. LOHSCHELDER schließt sich dieser Schlussfolgerung nicht an, da sie meint, dass es genug feministische Richtungen gebe, die nicht mit anarchistischen Forderungen verknüpft werden können.

PFAFF (2009) definiert, basierend auf den Arbeiten von Peggy KORNEGGER, die gemeinsamen Ziele eines Anarchismus nach KROPOTKIN und eines radikalen Feminismus wie folgt:

- Die Forderung nach Aufhebung jeder Form der Hierarchie, der Autorität sowie von Regierungen und Staaten.
- Die Auflösung der Macht des Menschen über den Menschen.
- Wahre Individualität – die die Freiheit ohne die Verletzung der Freiheit der anderen beinhaltet – und Kollektivität – als hierarchieloser, freiwilliger Zusammenschluss von Menschen. Mit Entscheidungsstrukturen, die auf verschiedenen Prinzipien beruhen: u.a. Konsensprinzip, Gegenseitige Hilfe (und teilweise gemeinsame Ökonomie) – als notwendige Einheit in Wechselwirkung.
- Die Einheit von Spontanität und Organisation, wobei die Organisation von unten und innen erfolgen soll (PFAFF 2009:94)

Laut PFAFF gehen demnach KORNEGGER und EHRLICH davon aus, dass in Teilen der anarchistischen und Teilen der feministischen Theorie ähnliche Ideale vorhanden seien. PFAFF meint, dass Feminismus und Anarchismus in dieser Lesart als gegenseitige Ergänzungen gedacht werden können und zur gegenseitigen Bereicherung dienen können. „Die wesentliche Erkenntnis, die der Feminismus dem Anarchismus gibt, ist die über den völlig eigenständigen und grundlegenden Unterdrückungsmechanismus des Sexismus“ (PFAFF 2009:94)

2 Was bedeutet feministisch?

Die Abschaffung aller Herrschaft stehe, laut LOHSCHELDER im Mittelpunkt und damit seien auch die Institutionen, die diese Herrschaft stützen von der Forderung nach Abschaffung betroffen. Hier spiele vor allem die Kleinfamilie eine wichtige Rolle, aber auch die Schule als Institution wird als herrschaftsstützend wahrgenommen. Es wird davon ausgegangen, dass Reformen innerhalb des Schulsystems und es gesamten patriarchalen Gesellschaftssystems nicht reichen würden und ein gesamtes alternatives Netz gebildet werden sollte. Dies beinhaltet verschiedene alternative Formen von gesellschaftlichem Leben wie auch die Gründung freier Schulen¹². Als mögliche Organisationsform werden kleine Gruppen präferiert, die nicht hierarchisch sind, die einem Rotations- und Konsensprinzip folgen und in denen verinnerlichte Unterdrückungsmechanismen jederzeit offengelegt und verhandelt werden. Es soll ein gesamtes Gegensystem auf Basis kleiner Gruppen und lokalen Lösungsversuchen geschaffen werden.

Anarchafeministische Ansätze streben nicht die Gleichstellung der Frauen im bürgerlichen Kapitalismus an, die Quotierung gesellschaftlicher Machtpositionen und die geschlechtsneutrale Verteilung des Reichtums, sondern die Abschaffung des Staates, des Privateigentums, der Kirche, hierarchischer Strukturen, allgemein – also eine grundlegende Revolutionierung der Gesellschaft auf der Grundlage individueller Freiheit. Diese Zielsetzung führt zur Ablehnung feministischer Reformforderungen und schließt die Mitarbeit in staatstragenden Institutionen aus. (LOHSCHELDER 2000:167)

Hier wird der Bezug zur radikalen Schulkritik ganz deutlich. Den Anarchafeminist_innen geht es um eine grundsätzliche Infragestellung der bestehenden Gesellschaft und des patriarchalen kapitalistischen Systems.

Für LOHSCHELDER kommt vor allem der soziale Ökofeminismus von Janet BIEHL, den sie in einer anarchafeministischen Tradition sieht, ihren persönlichen Vorstellungen am Nächsten. Hier werde versucht, feministische und linke Politik zu verzahnen.

Das beinhaltet für sie [Biehl RH] auch die Ablehnung der These, patriarchale Diskriminierung sei die erste Form der Unterdrückung

¹² Genaueres dazu in Kapitel 6

2 Was bedeutet feministisch?

überhaupt gewesen, alle anderen Unterdrückungsmechanismen seien auf das Patriarchat zurückzuführen und dessen Beseitigung der Schlüssel zur Abschaffung aller Herrschaftsformen (LOHNSCHELDER 2000:164).

LOHNSCHELDER weist darauf hin, dass es notwendig sei, den Blick auf unterschiedliche Unterdrückungsmechanismen zu werfen und miteinander zu verknüpfen. Viele feministische Ansätze würden laut LOHNSCHELDER dem nur ungenügend gerecht werden, da der Fokus auf das Patriarchat liege und Ansätze zu antikapitalistischer oder antirassistischer Praxis und Theorie¹³ ungenügend mitgedacht werden würden.

Grundsätzlich ist also zu sagen, dass es verschiedenste feministische Ansätze gibt, die auch, wie zum Beispiel in den Queer Studies oder dem Intersektionalitätsansatz weiterentwickelt wurden und werden. In der Schulkritik, die hier behandelt wird, sind diese Ansätze jedoch noch nicht vertreten.

¹³ Antikapitalistisch und Antirassistisch dienen hier als Beispiele und können um diverse Dimensionen ergänzt werden

3 Geschichte der Schule

Um mich mit der Institution Schule zu beschäftigen scheint es mir notwendig, einen kurzen Blick auf die historischen Gegebenheiten zu werfen, um anschließend mit einem klar umrissenen Verständnis von Schule arbeiten zu können.

Für Karin JÄCKEL (2010) ist Schule eine Institution, die ursprünglich sehr eng mit der Kirche verknüpft war und deren Zugang nur bestimmten Schichten gewährt wurde. Schulische Bildung war im Mittelalter ein Privileg der Adligen und Wohlhabenden. JÄCKEL versteht Karl den Großen als Initiator des heutigen Schulsystems in Europa. Zum ersten Mal wurde ein Schulsystem eingerichtet, das zusammenhängend und durch einen einheitlichen Lehrplan verbunden war. Diese Schulen waren nur für Knaben* zugänglich und wichtigstes Fach war Latein, denn die Absolventen sollten im kirchlichen Dienst einsetzbar sein. Gleichzeitig wurden aber auch andere Fächer¹⁴ unterrichtet und der kirchliche Einfluss nahm immer weiter ab.

Für JÄCKEL ist die Reformation durch Martin Luther ein wichtiges Moment, da dieser propagierte, die Bibel für alle lesbar zu machen und den evangelischen Glauben zu verfestigen. Dazu wurde es notwendig, den Menschen Lesen beizubringen. Der Blick auf Kinder hat sich zu dieser Zeit laut JÄCKEL sehr verändert: sie wurden mehr und mehr als Geschenk Gottes angesehen, das es zu pflegen galt. Gleichzeitig sollten die Kinder mit dem Recht oder auch der Pflicht bedacht werden, Bibeltexte zu lesen. Zu dieser Zeit entwickelte sich auch immer mehr ein Bildungsbedürfnis im Bürger_innentum, was sich auch in der Schule widerspiegelt hat, indem diese weiter Verbreitung fand und flächendeckend installiert wurde. Unter Luther entstanden auch die ersten sogenannten „Maidleinschulen“ (JÄCKEL 2010:19), die ebenfalls für das Erlernen des Evangeliums dienten.

JÄCKEL sieht die Französische Revolution als wichtigen Wendepunkt an, da damit ein Bewusstsein entstand, das Bürger_innen aufwertete und ein Loslösen von der Kirche mit sich zog. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurde dann in Deutschland die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Flächendeckend wurden Volksschulen gebildet und es kam auch zur Einführung von

14 Die sogenannten „freien Künste“: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik (JÄCKEL 2010:16)

„Industrieschulen“ (JÄCKEL 2010: 50), die dazu dienten, die Kinder auf die Lohnarbeit vorzubereiten. Da die Schüler_innen in diesen Schulen bezahlt wurden, war der Anreiz für die Eltern größer, ihre Kinder in Schulen zu schicken. Die allgemeine Schulpflicht ging auch einher mit einem Verbot der Kinderarbeit und somit konnten die Kinder von Arbeiter_innen während der elterlichen Arbeitszeiten durch die Schule beaufsichtigt und erzogen werden. Hier spielte das Militär keine unwesentliche Rolle, da durch die Kinderarbeit die Kinder oft nicht mehr zur Rekrutierung geeignet waren.

Aus den meisten Dokumenten aus den Anfängen der allgemeinen Schulbildung geht laut STERN (2006) hervor, dass die Motivation dahinter sehr widersprüchlich und ambivalent war, da sowohl mit Freiheit durch Bildung als auch mit Erziehung zu einem bestimmten Menschentypus argumentiert wurde.

Die der programmatischen Aufklärung des 18. Jahrhunderts folgende Ära der (groß-)bürgerlichen Macht weist just hinsichtlich der Bildung stets zwiespältige, gar sich widersprechende Merkmale auf. Einerseits sollte sie Trägerin von Humanität und Hoffnung, Banner der Freiheit sein (...) Andererseits schien eine Bildung jenseits institutioneller Bedingungen unvorstellbar. (...) Unter dem Deckmantel der Demokratie sollte der bürgerliche Staat jene Bildung, welche – im Zeitalter der Herrschaft durch den Adel – ein Luxus der oberen Schichten war, für alle zugänglich machen. Doch dieser Bildung wurden die Vorzeichen des Bürgertums aufgedrückt: Dieses habbare, zweckgerichtete Gut wurde so zum Instrument des bürgerlichen (Macht-)Strebens verfremdet. (STERN 2006:70)

So wird die Schule und ihre Pflicht für STERN zum bürgerlichen Tabu, das nicht angegriffen werden darf, obwohl in ihr neue und alte Unterdrückungsmechanismen verankert wurden und werden.

Nach dem ersten Weltkrieg wurde, laut JÄCKEL das Schulgeld für Volksschulen abgeschafft und der Lehrer_innenberuf durch die Ausbildung an Universitäten erhielt mehr Ansehen. Gleichzeitig sind jedoch die Kosten für eine höhere Bildung gestiegen, was zu weiteren Ungleichheiten der verschiedenen Schichten geführt hat.

Im 20. Jahrhundert spielt für JÄCKEL das nationalsozialistische Regime in Bezug auf die Schule eine wesentliche Rolle, weil unter Hitler viele liberale Bestre-

3 Geschichte der Schule

bungen der Weimarer Republik bekämpft und wieder rückgängig gemacht wurden. Schulen wurden zum wichtigen politischen Hilfsmittel.

Die Ständeordnung des deutschen Schulsystems erwies sich als wirksames Hilfsmittel der politischen Führung zur Propaganda ihrer menschenverachtenden Lehren. Dies konnte geschehen, da jeder Schultypus neben der Familie die zweite Sozialisierungsinstanz eines Kindes darstellte, durch deren Einflussnahme das kindlich unreife Wesen zur gesellschaftlich eigenständigen, soziokulturellen Persönlichkeit geformt wird. (JÄCKEL 2010:61)

Die Regierung verwendete laut JÄCKEL Schule systematisch um eine politische Richtung vorzugeben und den Kindern wurde von klein auf eine menschenverachtende Propaganda vermittelt.

Grundsätzlich können viele oben genannte Gegebenheiten auch für Österreich verstanden werden. Susanne DERMUTZ (1986) beschreibt mit Maria Theresia diesbezüglich einen Wendepunkt in Österreich, da sich zu diesem Zeitpunkt der verpflichtende Besuch der Schule mit dem konkreten Ziel der frühzeitigen Arbeitsgewöhnung durch disziplinarische Maßnahmen etabliert habe. DERMUTZ begreift das institutionelle Lernen als Kinderarbeit und Schulen als Lernfabriken, die nur dazu dienen, auf die Lohnarbeit vorzubereiten und die Kinder nach gesellschaftlichen Hierarchien zu sortieren.

Nachdem nun ein Überblick über die Entstehungsgeschichte der Schule, wie wir sie heute kennen, gegeben wurde, werde ich im folgenden Kapitel die Analysen von Antonio GRAMSI in Bezug auf Bildung und Erziehung darstellen.

4 Das hegemoniale System nach Antonio Gramsci

Ich möchte mich der Verknüpfung des Hegemoniekonzeptes des italienischen Marxisten Antonio GRAMSCI mit Bildung und Erziehung über die Auseinandersetzungen von drei Autor_innen nähern. Ich werde mich dabei auf Sekundärliteratur beziehen, die sich fokussiert mit dem Zusammenhang zwischen GRAMSCIS Theorie der Hegemonie und Bildung und Erziehung beschäftigt haben.

Die Publikation *Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung* von Andreas MERKENS (2004) liefert eine Zusammenfassung von GRAMSCIS Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung. Armin BERNHARD (2005) hat sich ebenfalls sehr intensiv mit dem Verhältnis von Hegemonie und Bildung auseinandergesetzt und einen wichtigen Beitrag zu der Zusammenführung dieser Themen geleistet. Und nicht zuletzt sind hier die Überlegungen von Frigga HAUG (2003) interessant, da auch sie sich stark auf Antonio GRAMSCI bezieht und sich des Hegemoniebegriffes bedient. Anhand dieser drei Theoretiker_innen möchte ich erklären, welche Bedeutung die Theorien von GRAMSCI für meine Arbeit haben.

GRAMSCI selbst engagierte sich über viele Jahre hinweg für die marxistische Idee und war auch Mitbegründer der kommunistischen Partei Italiens bis er unter Mussolini verhaftet wurde und elf Jahre in Haft verbringen musste. Dort begann er die Gefängnishefte zu schreiben. Ursprünglich waren diese nicht zur Veröffentlichung gedacht, doch heute bieten sie die wichtigste Grundlage von GRAMSCIS Theorie. In der Auseinandersetzung mit diesen Schriften wurden unterschiedliche Themenbereiche herausgearbeitet und ein Bereich ist die Verknüpfung des Hegemoniebegriffs mit Bildung und Erziehung. (vgl. BERNHARD 2005)

4.1 *Verständnis vom Menschen bei Antonio Gramsci*

GRAMSCI bezeichne laut BERNHARD (2005) in seinen Schriften den Menschen als „*geschichtlichen Block*“ (BERNHARD 2005:91), womit gemeint sei, dass es immer zu einer Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft komme und der Mensch sowohl in seine aktuelle Umgebung als auch in die historischen Ereignisse eingebunden sei. Auf dieses Verständnis vom Menschen wer-

4 Das hegemoniale System nach Antonio Gramsci

de ich im folgenden Kapitel konkreter eingehen, da es zur Klärung der Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung beiträgt.

Nicht nur die Umgebung forme den Menschen, sondern der Mensch forme selbst wiederum seine Umgebung. GRAMSCI geht laut BERNHARD davon aus, dass der Mensch als das „Verknüpfungszentrum“ (BERNHARD 2005:94) von Historischem und Aktuellem sowie von Individuellem und Gesellschaftlichem verstanden werden könne.

Das geschichtliche Gebilde des Menschen ist komponiert aus subjektiven und objektiven, aus naturhaften und gesellschaftlichen, aus materiellen und ideellen Elementen, zu denen es in einer tätigen Beziehung steht. Doch erst im Prozess der Bildung des Bewusstseins wird der Mensch in einem aktiv-selbstbestimmten Verhältnis handlungsfähig, weil er sein Dasein und seine Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit begreift und dadurch sich zum Handeln selbst ermächtigt. (BERNHARD 2005:94)

Hier werde auch das Potenzial von Bildung und Erziehung erkennbar, da GRAMSCI den Mensch selbst als gesellschaftsverändernd versteht.

Laut BERNHARD ist ein weiterer wichtiger Aspekt in GRAMSCIS Theorie die Annahme, dass in jeder menschlichen Tätigkeit eine gewisse Intellektualität enthalten sei. GRAMSCI gehe davon aus, dass zum menschlichen Dasein Intellektualität gehöre, jedoch nicht alle diese Funktion in der Gesellschaft übernehmen oder zugesprochen bekommen würden. Für ihn würden Mensch und Denken immer zusammen gehören.

Auch MERKENS (2004) meint, dass für GRAMSCI zwar alle Menschen intellektuell seien, die unterschiedliche Sozialisation aber ein Ungleichgewicht schaffe, welches eigentlich durch die Schule ausgeglichen und nicht noch weiter vertieft werden solle.

GRAMSCI gehe laut BERNHARD davon aus, dass gesellschaftliche Erziehung auf sowohl formellen als auch informellen Kanälen stattfinden würde. Dabei werde den Generationen eine wichtige Rolle zugeteilt. Es komme durch das „Generationenverhältnis“ (BERNHARD 2005:105) zu einem Austausch und zu der Möglichkeit, Ansichten und Handlungsmuster zu übernehmen, die-

4.1 Verständnis vom Menschen bei Antonio Gramsci

se aber auch zu verändern. BERNHARD beschreibt dies als „Dialektik von Anpassung, Integration und Emanzipation“ (BERNHARD 2005:106).

Der als geschichtlicher Block agierende Mensch ist der wirkliche Mensch, der in realen geschichtlichen Auseinandersetzungen seine Persönlichkeit entfalten muss. Als ein geschichtlicher Block entsteht der Mensch in Generationenverhältnissen, die insofern gesellschaftlich bestimmt sind, als sie den Reproduktionsverhältnissen der Gesellschaft unterliegen. (BERNHARD 2005:107)

Die Erziehung als gesellschaftlicher Auftrag sei laut BERNHARD für GRAMSCI aber immer auch mit etwas Zwanghaftem belegt. GRAMSCI gehe davon aus, dass dabei gegen die Natur gearbeitet werde, um sich den gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen. Grund dafür sei für GRAMSCI die ständige Steigerung des Niveaus, die Veränderungen der Anforderungen und die Notwendigkeit, sich diesen Veränderungen anpassen zu müssen.

Laut MERKENS (2004) werde auch der Begriff des Alltagsverständes von GRAMSCI stark hervorgehoben. Dieser werde sehr widersprüchlich verhandelt, da er einerseits bestehende Verhältnisse weiter reproduziere, andererseits aber auch widerständiges Potenzial beinhalte. Der Alltagsverstand sei notwendig für den Fortbestand des hegemonialen Systems. „Die Hegemonie einer gesellschaftlichen Klasse kann sich nicht gegen oder unabhängig vom Alltagsverstand, auch nicht in Vorwegnahme von diesem, realisieren“ (MERKENS 2004:34).

Auch für HAUG (2003) ist der Alltagsverstand ein wichtiger Bezugspunkt in GRAMSCIS Theorie. Von GRAMSCI werde dieser als kulturell verankert betrachtet und als Anhäufung von Erfahrungen und Wissen begriffen, die unhinterfragt und kritiklos übernommen werden würden. In verschiedenen Kontexten könne dieses Wissen in unterschiedlicher Weise zu Legitimation dienen und in unterschiedlichen Perspektiven hervorgebracht werden. Gleichzeitig sei der Alltagsverstand sehr kontrovers und widersprüchlich. „Der Alltagsverstand ist so die Basis, von der her die Einzelnen sich die Welt zurechtlegen und zu ihrem Nutzen Handlungen durchzuführen suchen und zugleich die Behinderung emanzipierter Handlungsfähigkeit“ (HAUG 2003:84).

4 Das hegemoniale System nach Antonio Gramsci

Die Konfrontation mit dem Alltagsverstand markiert für HAUG eine wichtige Komponente in der Auseinandersetzung mit dem eigenen (Ver-)Lernen. Erst wenn ein Bewusstsein dafür geschaffen ist, dass der Alltagsverstand hinterfragt werden kann, können auch scheinbar unhinterfragte Muster durchbrochen werden. (vgl. HAUG 2003: 84-85)

4.2 Hegemonie

Nach BERNHARD (2005) versucht der Begriff „Hegemonie“ verschiedenste Dimensionen zu erfassen. Es spielen dabei Faktoren wie die Geschichte, die gesellschaftlichen Verhältnisse, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Produktionsformen und auch die geistig-kulturelle Erziehung wesentliche Rollen in der Erzeugung eines hegemonialen Konzeptes, das nicht statisch, sondern als dynamisch und veränderbar zu verstehen sei. „Hegemonie kennzeichnet einen geschichtlichen Raum, in dem die Kämpfe zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen politisch, kulturell und ideologisch vor dem Hintergrund jeweils besonderer Reproduktionsbedingungen ausgetragen werden.“ (BERNHARD 2005:119)

Für diese Arbeit ist vor allem die Komponente „Bildung und Erziehung“ wesentlich und auch GRAMSCI sieht laut BERNHARD darin einen wichtigen Faktor. Das Konzept der Hegemonie hänge für GRAMSCI stark mit den Konzeptionen Herrschaft, Führung und Erziehung zusammen, da diese das Fortbestehen des hegemonialen Systems überhaupt erst gewährleisten würden. Durch die Erziehung könne ein Konsens gesichert werden, ohne den die Herrschaft nicht geduldet werden würde.

Im Vorgang der Führung der Subalternen müssen der dauerhafte Konsens, die Zustimmung, die Anerkennung hinsichtlich der Vorstellungen der dominanten Gesellschaftsgruppe gestiftet werden, ein Prozess, der sich von der Gesamtorganisation der Kultur über die Verbreitung dieser Vorstellungen, die systematische Beeinflussung des Alltagsverstands bis hin zu Bildungs- und Erziehungsprozessen erstreckt. (BERNHARD 2005:120)

Hier wird laut deutlich, dass Erziehung und Bildung wesentlich zur Umsetzung und Stabilisierung eines hegemonialen Systems beitragen. In einem größeren Kontext verortete GRAMSCI nach BERNHARD die Pädagogik in einer politi-

schen Dimension. Gleichzeitig gebe es für GRAMSCI aber auch eine Wechselwirkung zwischen Politik und Pädagogik indem Politik auch in der Pädagogik zum Tragen komme. GRAMSCI begreife dies in der Konzeption der „Philosophie der Praxis“ (BERNHARD 2005:121), in der er davon ausgehe, dass Pädagogik wichtig sei, wenn es um das Verhältnis von Staat und Zivilgesellschaft geht und wodurch die Pädagogik weiter an Relevanz gewinne.

Die Gramscianische Mündigkeitsperspektive ist untrennbar mit dem politischen Konzept der Hegemonie verknüpft, ein Spezifikum dieses Modells einer Philosophie der Praxis, das es methodisch dazu befähigt, ein dynamisches Verständnis von Mündigkeit systematisch in die politischen Kämpfe und Auseinandersetzungen einzubeziehen, deren integraler Bestandteil Bildungs- und Erziehungsprozesse sind (BERNHARD 2005:121).

Laut BERNHARD ist für GRAMSCI die Pädagogik so wesentlich, weil sie im „geschichtlichen Block Mensch“ (BERNHARD 2005:123) die Basis darstellt und damit eine wichtige Aufgabe innerhalb des Hegemonieapparates übernimmt.

Als feste Bestandteile des Hegemonieapparates sind sowohl Erziehungs- und Bildungskonzepte wie auch die realen Bildungs- und Erziehungsprozesse an der Stiftung und Sicherung von Hegemonie beteiligt, indem sie die Ausstrahlungskraft und das Anziehungsvermögen von Weltanschauungen des bestehenden Gesellschaftsmodells an ihre Adressatinnen und Adressaten übermitteln (BERNHARD 2005:123).

Daraus lässt sich schließen, dass die Bereiche Bildung und Erziehung eine wichtige Rolle bei GRAMSCI einnehmen, was im folgenden Kapitel noch genauer herausgearbeitet werden soll.

4.3 Erziehung und Bildung bei Antonio Gramsci

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit GRAMSCIs Hegemoniekonzept in Kombination mit Erziehung und Bildung geschaffen wurde, werde ich an dieser Stelle konkreter auf diesen

4 Das hegemoniale System nach Antonio Gramsci

Zusammenhang eingehen und vor allem das Potential, das sich dahinter verbirgt, offenlegen.

Andreas MERKENS (2004) beschreibt diese Verbindung in seiner Analyse von Gramscis Texten wie folgt:

Hegemonie setzt die produktiven Kräfte ethisch-moralischer Einbindung voraus, des Führens und des Anleitens. Für Gramsci im Kern eine *pädagogische* Beziehung, die alle gesellschaftlichen Ebenen durchzieht und deren Artikulation als Erziehungs- wie Bildungsverhältnisse zwischen Führenden und Geführten, den hegemonialen Zusammenhalt von Gesellschaften strukturiert. (MERKENS 2004:8)

Wichtig sei für GRAMSCI laut MERKENS eine Kritik an der Institution Schule und deren hegemonialem Selbstverständnis, das nicht zulässt, dass es auch Orte des Lernens abseits von Schule geben kann.¹⁵ Für GRAMSCI existiere im pädagogischen Verhältnis eine wechselseitige Beziehung, die ein Herrschaftsverhältnis darstelle. Damit seien die Beziehungen zwischen den Akteur_innen innerhalb des Bildungswesens gemeint. Gleichzeitig biete diese wechselseitige Beziehung aber auch die Möglichkeit und gleichzeitig die Gefahr, widerständige Formen in das hegemoniale System zu integrieren. Für GRAMSCI sei es laut MERKENS zwingend notwendig, dass ein politischer Umbruch auch mit einer Neudefinition von ethisch-moralischen Werten verbunden sei. Bildung bedeute für GRAMSCI nicht nur Schule, sondern Bildung und Erziehung passiere auch auf anderen Wegen und jenseits der Institution Schule. Warum GRAMSCI der Bildung und Erziehung einen großen Wert beimisst, werde laut MERKENS vor allem in einem größeren Zusammenhang klarer. Er begreife Schule als Hegemonieapparat, ebenso wie Familie, Parteien, Sportvereine und dergleichen, die allesamt als Strukturverhältnisse dienen und dazu beitragen sollen, das hegemoniale System aufrecht zu erhalten. GRAMSCI verstehe laut MERKENS grundsätzlich alle hegemonialen Verhältnisse als pädagogische Verhältnisse.

Frigga HAUG (2003) geht in dem Buch *Lernverhältnisse* intensiv auf die Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden ein und begreift diese Beziehung im optimalen Fall als ein kooperatives Verhältnis. Sie versteht Lernen als subjekti-

¹⁵ Auf diesen Aspekt wird vor allem im Kapitel 5.1.1 genauer eingegangen

4.3 Erziehung und Bildung bei Antonio Gramsci

ve Tätigkeit und betrachtet dieses Tätigkeit im Kontext kultureller Hegemonie von oben, und setzt sie mit dem Begriff der Ideologie gleich.

Es ging mir im Wesentlichen darum, Wege zu finden, auf denen Widerstand gegen das Lernen genutzt werden könnte zur eingreifenden Kritik. Dabei habe ich angenommen, dass der Erkenntnis von Welt, die dem eingreifenden Handeln vorausgehen und dieses begleiten müsste, auf der Seite der Subjekte so etwas wie eine 'allgemeine Versteinerung' entgegenstehe und auf der Objektseite behindernde Strukturen und eine Reihe von Strategien, die Erkenntnis blockieren und umleiten. Nennen wir diesen Zusammenhang Ideologie und mit den später erst gebräuchlich gewordenen Begriffen von Antonio Gramsci eine Art kulturelle Hegemonie von oben. (HAUG 2003:45-46)

Für HAUG ergibt sich aus dieser Erkenntnis die Möglichkeit, Lehren und Lernen wieder zu verlernen, um sich eine Praxis der Lust am Lernen neu anzueignen.

Auch BERNHARD (2005) sieht ein widerständiges Potenzial in der Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung. „Erziehung und Bildung können als Kräfte verstanden werden, die nicht nur reformistisch die Reproduktion der bestehenden Verhältnisse betreiben, sondern auch das sozialpsychische und bewusstseinsmäßig-kulturelle Potenzial der Überwindung menschenunwürdiger Umstände schaffen können.“ (BERNHARD 2005:92)

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel klar wird, ist Schule in ein hegemoniales System eingebettet und dient dessen Stabilisierung. Aus dieser Erkenntnis lässt sich schließen, dass für eine Veränderung des kapitalistischen Gesellschaftssystems auch eine Veränderung der Bildung und Erziehung notwendig sei. Ich schließe daraus, dass wenn Menschen nicht mehr lernen, wie sie in dieser Gesellschaft zu funktionieren haben um sie zu reproduzieren, könnte auch eine Veränderung der Gesellschaft im Bereich des Möglichen liegen.

Im Folgenden werde ich konkreter auf die Ansätze der radikalen Schulkritik eingehen. Zeitlich sind diese in den 1970er Jahren zu verorten. Es gibt dabei Überschneidungen mit den Ansätzen von Antonio GRAMSCI, sie scheinen sich jedoch mehr an der Praxis und am Schulalltag zu orientieren, da hier auch konkret angesetzt wird. GRAMSCIS Theorien zu Bildung und Erziehung sind

4 Das hegemoniale System nach Antonio Gramsci

hingegen in das Konzept der Hegemonie eingebettet und können folgernd als ein Teil davon verstanden werden.

5 Radikale Schulkritik

Der amerikanische Pädagoge John HOLT erzählt in seinem Buch *Freiheit ist mehr* (1974) eine Geschichte, die ich hier wiedergeben möchte, da sie im Kern trifft, was ich auf den folgenden Seiten thematisieren werden soll.

Stellen Sie sich vor, ich reise mit einer Zeitkapsel in die Zukunft und komme schließlich fünfhundert Jahre von hier in einer intelligenten, das Leben verbessernden und verfeinerten Zivilisation an. Eines der Wesen dort kommt mir zur Begrüßung entgegen, will mich führen und mir seine Gesellschaft erklären. Irgendwann, nachdem es mir gezeigt hat, wo die Leute wohnen, arbeiten, spielen, frage ich die Person:

„Aber wo sind die Schulen?“

„Schulen? Was sind Schulen?“ erwidert sie.

„Schulen sind Orte, wo die Menschen hingehen, um etwas zu lernen.“

„Ich verstehe nicht“, sagt sie, „man kann überall, an jedem Ort lernen.“

„Das weiß ich“, sage ich, „aber eine Schule ist ein besonderer Ort mit besonderen Menschen, die einem Dinge beibringen und die einem helfen, Dinge zu lernen.“

„Es tut mir leid, aber ich verstehe noch immer nicht. Jedermann hilft anderen, Dinge zu lernen. Jeder, der etwas weiß oder kann, kann einem anderen helfen, der mehr lernen will. Warum muß es dazu besondere Menschen geben?“

So sehr ich mich auch bemühe, ihr klarzumachen, warum schulische Erziehung vom restlichen Leben getrennt verlaufen sollte, verlaufen müsse; es gelingt mir nicht. (HOLT 1974: 127-128)

Ich werde in diesem Abschnitt herausarbeiten, was genau unter „Institution Schule“ verstanden werden kann, zu welchem Zweck sie dient und welche radikalen, kritischen Stimmen es gegen diese Institution seit den 1970ern gegeben hat und noch immer gibt. Die Theorie zur radikalen Schulkritik, die meiner Arbeit zugrunde liegt, geht davon aus, dass das Hauptaugenmerk der Schule dar-

auf liegt, Menschen auf eine leistungsorientierte, konkurrierende und wettbewerbliche Gesellschaft vorzubereiten, in der die Bedürfnisse des Individuums, auch was das eigene Lernen betrifft, nicht berücksichtigt werden. (vgl. ILLICH 1971, REIMER 1972)

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

Im Bereich der Schulkritik gibt es verschiedenste Richtungen und Dieter HINTZ (1984) hat versucht, einen Überblick dazu zu liefern.

Er spricht von pädagogischer Schulkritik und teilt diese in gemäßigte und radikale ein. Während die gemäßigte Kritik sich mit einer Veränderung innerhalb der Institution Schule zufrieden gibt, fordert die radikale Kritik eine Abschaffung der Schule als einzig denkbare Konsequenz. Letzteres ist der Ansatz, der mich in dieser Arbeit beschäftigen wird.

Die radikale Kritik teilt HINTZ in „staats- und institutionsskeptische“ und „kultur- und zivilisationskritische“ Positionen (HINTZ 1984:17). „Die staats- und institutionsskeptische Position (...) geht davon aus, daß der Staat in seiner unabdingbaren Zweckhaftigkeit darauf angelegt ist, den ökonomischen und kulturellen Bestand und die Zukunft der staatlich verfaßten Gesellschaft zu gewährleisten.“ (HINTZ 1984:18) Damit wird Schule zum staatsstützenden Instrument, das stark bürokratisiert ist und nicht den Zweck der Bildung erfüllt, den es vorgibt zu haben.

Die kultur- und zivilisationskritische Position gehört eigentlich nicht zur pädagogischen Schulkritik, spielt aber generell eine wichtige Rolle. Als mögliche Vertreter werden von HINTZ Ivan ILLICH und Everett REIMER genannt. Zentraler Inhalt dieser Position ist ein Verständnis von Schule als Ort an dem bestehende gesellschaftliche Werte und Erfordernisse vermittelt und reproduziert werden. Gleichzeitig ist die Schule in diesem Verständnis stark an Konsum, Wachstum und Lohnarbeit orientiert. Diese beiden radikalen Positionen werden diejenigen sein, die ich im Folgenden genauer herausarbeiten werde, da sie für diese Arbeit grundlegend sind.

Der radikalen Schulkritik der 1970er Jahre ging ein großer Enthusiasmus gegenüber Schulreformen in den 1960er Jahren voraus. Nachdem dieser Enthusiasmus jedoch enttäuscht werden musste, da die Reformen nicht die gewünsch-

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

ten Effekte hatten, entwickelte sich laut Wolfgang FISCHER (1978) die radikale Schulkritik mit ihren wichtigsten Vertretern Ivan ILLICH und Everett REIMER. Von ihnen ging die „Entschulungsbewegung“ (FISCHER 1978:9) aus, die vor allem in den USA verbreitet war. FISCHER sieht darin jedoch nicht unbedingt den Beginn von radikaler Schulkritik, da er meint, dass so lange es Schule gibt, auch Kritik daran formuliert worden ist. Die Forderung nach Abschaffung der Schule in einer heutigen Zeit ist immer wieder mit der Kritik konfrontiert, dass dies eine weltfremde Forderung sei. Wichtig ist dabei die Kritik am Staat, die den Forderungen nach Entschulung laut FISCHER innewohnt. Diese gilt es wahrzunehmen und als wichtigen Punkt herauszuarbeiten.

Der Staat – das ist der Einwand –, wo er nicht nur Garant einer 'freien Bildung' ist, wo er vielmehr, als wäre es selbstverständlich und rechtens, den Zweck, die Inhalte, gar noch die Formen von Unterricht und Erziehung bestimmt, dieser Staat tritt als eine Art fleischgewordene pädagogische Vernunft in Erscheinung, während genaues Hinschauen zeigt, daß er in kluger Weise die Schule und das Handeln in ihr seinem politischen Behauptungs- und Gestaltungswillen unterwirft (FISCHER 1978:133).

Marian HEITGER (1984) unternimmt einen Versuch, die radikale Schulkritik genauer zu definieren, wobei er sich persönlich eher davon distanziert und einen gemäßigeren Standpunkt vertritt. Er geht davon aus, dass radikale Kritik eine Unvereinbarkeit von Schule und Bildung und auch einer Unvereinbarkeit von Schule und Pädagogik voraussetze und diese Position eine spezielle Definition von Pädagogik habe. Pädagogik bedeute in der radikalen Kritik Menschen die Möglichkeit bieten, Infrage stellen zu können und einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen.

Die Menschlichkeit ihrer [der Pädagogik RH] Aufgabe erweist sich auch in Bezug auf das Werten und Stellungnehmen. Das Werten im Gedanken der Selbstbestimmung bleibt Aufgabe des Subjekts. Seiner Natur nach kann Selbstbestimmung nicht delegiert werden; das Subjekt kann sich nur im Gedanken der Selbstbestimmung verstehen. Selbstbestimmung ist dem Subjekt gegeben und aufgegeben; oder besser: als Aufgabe gegeben. Bildung heißt dann, sich von fremdbestimmten Einflüssen zu befreien, von Egoismen und

5 Radikale Schulkritik

Bequemlichkeiten, von Furchtsamkeiten und der Steuerung durch bloße Annehmlichkeiten. (HEITGER 1984:34)

Die radikale Kritik geht laut HEITGER davon aus, dass Schule dem nie entsprechen kann, da sie von staatlichen Interessen geleitet ist und sich in organisatorischen Zwängen, wie der Schulpflicht, befindet.

Laut HEITGER ist eine wichtige Grundthese der radikalen Kritik, dass je mehr der Staat involviert ist, desto weniger Pädagogik möglich zu sein scheint. Durch die Definition von Lernzielen, die nicht hinterfragt werden können, komme es zu einem inneren Widerspruch, da ja Bildung eigentlich ein ständiges Hinterfragen per Definition bedeuten sollte. Auch die Prüfungen und Zeugnisse können nicht in Frage gestellt werden und widersprechen so dem Bild von Bildung, dem sich die radikale Kritik verschreibt. Durch diese vielen Faktoren die hier genannt wurden, scheint es laut HEITGER innerhalb der radikalen Schulkritik einen Konsens darüber zu geben, dass die Institution Schule unmöglich dazu führen kann, selbstständiges Denken und Handeln zu fördern.

Auch Ulrich KLEMM (2009) differenziert Schulkritik in verschiedene Teilbereiche. Als ersten Teilbereich definiert er Schulkritik als Staatskritik, die wiederum in liberal und libertär unterteilt wird. Für meine Arbeit ist die libertäre Kritik interessant, da die libertären Ansätze in ihrem Grundverständnis für eine herrschaftsfreie Bildung und gegen Unterdrückungsmechanismen plädieren.¹⁶ „Anarchisten kritisieren Schule soziologisch als Institution, politisch als Staatsschule, bildungspolitisch als nicht reformierbarer Lernort und pädagogisch als Ort parapolitischen Handelns.“ (KLEMM 2009:56-57)

Ein weiterer Teilbereich ist Schulkritik als Kulturkritik, bei der es vor allem um reformpädagogische Konzepte geht und eine partnerschaftliche Schule im Mittelpunkt steht. Der dritte Teilbereich ist Schulkritik als Kapitalismus- & Gesellschaftskritik, die aus einer kommunistischen Tradition kommt und Schulkritik als Klassenkampf versteht. Und der letzte und für diese Arbeit ebenfalls wesentliche Bereich, den KLEMM definiert, ist Schulkritik als Zivilsationskritik. Diese Perspektive ist die radikalste und bezieht sich stark auf Ivan ILLICH und das Konzept der *Entschulung der Gesellschaft* (ILLICH 1972). Dieser Zugang hatte seinen Ursprung in der Publikation von Walther BORGIUS

¹⁶ Wie in Kapitel 2 bereits herausgearbeitet

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

(1930) *Die Schule – Frevel an der Jugend*, die jedoch bis in die 1960er wieder in Vergessenheit geriet. Generell liegt diese Perspektive nah an anarchistischen Ansätzen. „Im Zentrum der Kritik stehen der Monopol- und Zwangscharakter von Schule, das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis und die antidemokratische Binnenstruktur von Schule mit Lehrplänen und Selektionsmechanismen.“ (KLEMM 2009a:61)

In einem anderen Beitrag schreibt KLEMM (2009b), dass die libertäre Pädagogik zwar im heutigen Kontext als historisch betrachtet wird, jedoch an Aktualität nicht verliert. Er sieht vor allem in der Forderung nach der Abschaffung der Schule und einer gleichzeitigen Neudefinition des Bildungs- und Erziehungsbegriffs eine wesentliche Schnittstelle anarchistischer Auseinandersetzungen mit den Ansätzen radikaler Schulkritiker_innen wie Ivan ILLICH oder Everett REIMER.

Auch der Ansatz der Antipädagogik verfolgt ähnliche Ziele, wenn auch immer wieder reformistischere Zugänge formuliert worden sind. Nach Jürgen OELKERS und Thomas LEHMANN (1983) ist aber vor allem die Abschaffung der Pädagogik und der institutionalisierten Schulbildung eine wesentliche Forderung antipädagogischer Konzepte. Was die Antipädagogik zudem grundsätzlich in Frage stellte, ist die „Erziehungsbedürftigkeit von jungen Menschen“ (PAFFRATH 1989:283), womit gleichzeitig das gesamte Modell des Erziehungs- und Bildungssystems hinterfragt wurde.¹⁷

In den folgenden Unterkapiteln werde ich die diversen Teilbereiche herausarbeiten, mit denen sich radikale Schulkritik beschäftigt hat.

5.1.1 Schule als Institution

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel deutlich zu erkennen ist, ist ein wichtiger Kritiker der Institution Schule der österreichisch-amerikanische Autor, Theologe und Philosoph Ivan ILLICH.

In dem Buch *Entschulung der Gesellschaft* (1972) liefert er eine sehr treffende Definition für das Phänomen Schule: „Zu diesem Zweck nenne ich ‘Schule’ das

¹⁷ Ich möchte hier nicht näher auf das Konzept der Antipädagogik eingehen, da sich aber einzelne Autor_innen und Konzepte darauf beziehen sei es hier kurz erwähnt – zum Weiterlesen empfiehlt sich Oelkers, Jürgen /Lehmann, Thomas (1983): *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Braunschweig: Ulf Pedersen GmbH

5 Radikale Schulkritik

altersbezogene, an Lehrer gebundene Verfahren, bei dem der Schüler die ganze Zeit an einem obligatorischen Curriculum teilnehmen muss.“ (ILLICH 1972:48)

Außerdem beschreibt er die Schule als eine von mehreren Institutionen, in denen Werte institutionalisiert werden und geht auf die damit verbundenen Folgen ein. Wenn immaterielle Werte plötzlich einen materiellen Wert bekommen – in der Schule durch Zeugnisse und Diploma – dann führt das laut ILLICH zum Verfall der bestehenden Gesellschaft. Es komme dadurch zunehmend zu einer Unterentwicklung von Unabhängigkeit und diese Unterentwicklung ziehe sich durch alle Schichten. Im Gegensatz zu der weniger werdenden Unabhängigkeit steht die steigende Abhängigkeit von Institutionen wie der Schule, die sich damit ein Monopol auf Bildung sichert.

Als Institution ruht die Schule auf dem Grundsatz, daß Lernen ein Ergebnis von Lehren sei. Und die Institutionelle Klugheit läßt diesen Grundsatz weitergelten, obwohl für das Gegenteil überwältigende Beweise vorliegen. Den größten Teil dessen, was wir wissen, haben wir alle außerhalb der Schule gelernt. Schüler lernen das meiste ohne ihre Lehrer und häufig trotz diesen. (ILLICH 1972:52)

ILLICH geht also davon aus, das nicht nur Schule Bildung bedeutet, sondern das meiste Lernen nebenher passiert und vieles mehr als Bildung verstanden werden kann. Eine wesentliche Kritik liegt bei ILLICH in der Verbreitung des westlichen Schulsystems in einem globalen Kontext, da bereits in den meisten Teilen der Welt an ein System geglaubt werde, das seiner Meinung nach zum Scheitern verurteilt sei, da der pflichtmäßige Schulbesuch zu großen Ungleichheiten führe und ein „internationales Kastensystem“ (ILLICH 1972:27) hervorbringe und sich negativ auf die Bildung auswirke.

Überall auf der Welt hat die Schule auf die Gesellschaft eine bildungsfeindliche Wirkung: Die Schule gilt als auf die Bildung spezialisierte Institution. Das Versagen der Schule wird von den meisten Leuten als Beweis dafür angesehen, daß Bildung eine sehr kostspielige, sehr schwierige, immer geheimnisvolle und häufig nahezu unlösbare Aufgabe sei. (ILLICH 1972:25)

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

ILLICH unterscheidet bei Institutionen zwei unterschiedliche Typen. Den einen Typ beschreibt er als manipulative Institution, die am rechten Rand der Skala angesiedelt sei und die er als hegemonial und einflussreich betrachtet. Zu diesen zähle neben Gefängnissen, Waisenhäuser, Altersheimen und dergleichen ganz besonders auch die Schule.¹⁸ Bezeichnend für diese Art der Institutionen seien bestimmte Vorschriften, die verlangen, dass die Einrichtung konsumiert oder daran teilgenommen werde, ohne dass dies freiwillig passieren müsse. Am anderen, linken Pol der Skala definiert ILLICH die „geselligen“ Institutionen (ILLICH 1972: 81) zu denen er Telefonnetze, Parks oder auch Gehsteige zählt und die sich dadurch auszeichnen, dass es zur Benutzung keine Überzeugung brauche und den Benutzenden eine gewissen Handlungsfreiheit erhalten bleibe.

Institutionen des rechten Flügels sind häufig höchst komplexe und kostspielige Produktionsprozesse, bei denen sich Verfeinerungen und Kosten weitgehend darauf richten, die Verbraucher davon zu überzeugen, daß sie ohne die von der Institution angebotenen Produkte oder Dienstleistungen nicht mehr leben können. Institutionen des linken Flügels sind meistens Anlagen, welche die vom Kunden ausgehende Kommunikation oder Kooperation erleichtern. (ILLICH 1972: 84)

Die Institution Schule siedelt ILLICH am äußersten rechten Rand an und schreibt dazu, dass sie zwar auf den ersten Blick für alle offen scheint, dem aber nicht gerecht werde und nicht werden könne. In der Schule werde der Wille, sich Dinge eigenständig anzueignen, zu einer Nachfrage nach Unterricht umgedeutet und Schüler_innen würden gezwungen werden, daran teilzunehmen – so würden sie ihrer Freiheit beraubt. Daraus ergibt sich für ILLICH die Definition der Schule als „unechte Versorgungseinrichtung“ (ILLICH 1972: 90), da sie nicht halte, was sie eigentlich verspricht.

Außerdem wird bei ILLICH stark zwischen „Machen“ und „Tun“ unterschieden. Für ihn ist die Schule eine Einrichtung, die sich auf das „Machen“ fokussiert und dabei außer Acht lässt, dass es auch die Möglichkeit des „Tuns“ gibt, wobei die Handlung an sich bereits als Ziel definiert wird und nicht, wie beim „Machen“ der Output. Im Gegensatz zu „Machen“ bezieht sich „Tun“ auf den

18 Ähnliche Darstellungen bietet auch Michel Foucault - siehe dazu Kapitel 5.1.5

5 Radikale Schulkritik

Akt der Handlung ohne sich daran zu orientieren, was am Ende daraus entsteht.

Everett REIMER (1972) ist eine wichtige Bezugsperson von Ivan ILLICH und sie arbeiteten und wirkten gemeinsam seit 1960 im „centro intercultural de documentación“ in Mexico. REIMER geht in dem Buch *Schafft die Schule ab!* (1972) von ähnlichen Positionen wie ILLICH aus. Er schreibt darin, dass es vor allem das Versprechen des unbegrenzten Fortschritts sei, das fast allen Institutionen und somit auch der Schule innewohne und dass es einen Fortschritt in dieser Form jedoch nicht geben könne. Institutionen sieht er als fehlerhaft an und meint, dass sich Menschen oft nicht ihrer institutionellen Gewohnheiten bewusst seien und deshalb eine Veränderung weder als notwendig noch als möglich angesehen werden. Institutionen waren laut REIMER immer darauf ausgelegt, den Erfinder_innen der Institutionen zu dienen und trotzdem versuchen heute zwei weitere Institutionen den Glauben aufrecht zu erhalten, dass sie dem Gemeinwohl dienen: die Nationalstaaten und ihre immanenten Institutionen (wie die Schule) und Produktionseinrichtungen. Je mehr Raum für Institutionen gegeben ist, desto mehr werden Bedürfnisse mit Produkten gleichgesetzt.

Da die Befriedigung der Bedürfnisse des Menschen institutionalisiert wurde, definieren die jeweiligen Institutionen ein Produkt und kontrollieren den Zugang zu ihm. Stufenweise übernehmen sie die folgenden vier Funktionen: 1. Definition des Produkts oder der Dienstleistung, das die Bedürfnisse befriedigt (beispielsweise definieren Schulen Bildung als Schulunterricht); 2. Veranlassen allgemeiner Betrachtung dieser Definition und den Verbrauchern (beispielsweise werden die Leute überredet, Bildung mit Schulunterricht gleichzusetzen); 3. Ausschluß eines Teils der Verbraucher vom freien Zugang zu dem Produkt oder der Dienstleistung (beispielsweise sind die Schulen von einer gewissen Stufe an nur noch wenigen zugänglich); 4. Vorrecht auf finanzielle und andere Hilfsmittel die für die Befriedigung des Bedürfnisses zur Verfügung stehen (beispielsweise erschöpfen die Schulen die ganzen für das Bildungswesen verfügbaren Hilfsmittel). (REIMER 1972:66)

REIMER bezeichnet Schule als „Kirche einer technologischen Gesellschaft“ (REIMER 1972:21), in der soziale Hierarchien verfestigt und reproduziert und

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

Ideologien vermittelt werden würden und eine wesentliche Aufgabe in der Kontrolle und der Beherrschung liege. Er sieht die Schule als totale Institution, weil sie die Möglichkeit schaffe, das gesamte Leben zu kontrollieren. Laut REIMER würden in der Schule Werte vermittelt werden, die von den Kindern zu akzeptieren und nicht zu hinterfragen seien.

Es ist mir wichtig, diese Aussage in den zeitlichen Kontext zu setzen, doch obwohl sich diesbezüglich sicher auch Zustände in den Schulen verändert haben, bleibt die Struktur, die dieser Aussage zugrunde liegt, erhalten. Innerhalb der Schulen hat es in den letzten 30 Jahren zwar Veränderungen gegeben, doch eine grundlegende Veränderung an den Strukturen steht nach wie vor aus.

REIMER sieht den Verdienst der Schule dann gegeben, wenn die Kinder möglichst viele Übereinstimmungen mit der gesellschaftlichen Realität haben und wenn sie den Vorteil genießen, dass ihre Eltern gebildet sind, sie Zugang zu Büchern haben und dergleichen. Damit sei der Verdienst der Schule für REIMER als willkürlich zu bezeichnen, da es nicht wirklich von den Fähigkeiten der Schüler_innen abhängt, welche Bildung sie erhalten, sondern von den sozialen Strukturen in die sie eingebettet sind.

Um die Position der Notwendigkeit der Entschulung zu stärken, deckt Rudolf HÜLSHOFF (1977) den „Doppelcharakter des Lernens“ (HÜLSHOFF 1977:61) auf, indem er meint, dass es einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Erlernen von Fertigkeiten und dem Aneignen von Bildung gebe. Unter Bildung versteht er kritische Denkfähigkeit. Die Schule komme beiden Erfordernissen nur schlecht nach. Das Hauptproblem sieht HÜLSHOFF im Zwangsscharakter der Schule in Form von Lehrplänen und erzwungener Anwesenheit.

Der Hauptgrund dafür ist, daß die Schule obligatorisch ist und Ausbildung um der Ausbildung willen betreibt, was heute heißt: Produktion der Verhaltensgewohnheiten und -erwartungen einer verwalteten Konsumentengesellschaft. Genauso wie das Erlernen von Fertigkeiten von Lehrplanzwängen befreit werden muß, so auch das Erlangen von Bildung von dem Zwang zur obligatorischen Anwesenheit. (HÜLSHOFF 1977:62)

Norbert KUTALEK (1986) positioniert sich in dieser Diskussion nicht so radikal wie zum Beispiel ILLICH, geht jedoch ebenfalls davon aus, dass sich das

5 Radikale Schulkritik

Schulwesen in Österreich zwar vermeintlich zum Wohle für alle etabliert habe, dies jedoch nicht den Tatsachen entspreche und sich nur diese Vorstellung bereits im Bewusstsein der Mehrheit der Gesellschaft verfestigt habe. Er geht davon aus, dass die Schule nur zwei Minderheiten in der Gesellschaft einen Nutzen bringt: denen, die sich innerhalb des Regelschulsystems etablieren und denen, die die Arbeitskraft der Abgänger_innen verwerten können. Er schreibt außerdem später etwas radikaler, dass es durch die Schule zu einer Bewusstseinsmanipulation komme, die die gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht ausblendet und die bestehenden Verhältnisse verschleierte und als natürlich gegeben verstehe. Dass diese Verhältnisse nach KUTALEK konstruiert und damit veränderbar sind, werde in der Schule selten zum Thema gemacht. Zusätzlich produziere und reproduziere die Schule viele Ungleichheiten, die trotz vieler Versuche, Reformen durchzusetzen, nicht geändert werden konnten.

In den meisten Institutionen komme es laut Dieter HINTZ (1984) zu einer Dominanz der Bürokratie, die den eigentlichen Zweck der Institution überlagern kann. HINTZ schreibt, dass die staatliche Institution durch die vorherrschende Fremdbestimmung und die sozialen Kontrollmechanismen zu dem werde, was sie heute sei.

Durch die Festschreibung von Verhaltensmustern in sozialen Rollen gewähren sie [die Institutionen RH] Verhaltenssicherheit; durch das Einbinden des Individuums in feste Regelungen des sozialen Lebensvollzugs verbinden sie Individualität mit Sozialität. Zugleich stabilisieren sie Kultur und Gesellschaft. (...) Andererseits trägt jede Institution in sich die Tendenz zur Verselbstständigung ihrer Organisationsstrukturen und zu einer damit verbundenen Dominanz bürokratisch-administrativen Handelns gegenüber den eigentlichen Zwecken und Aufgaben. Mit anderen Worten: Institutionen sind in bezug auf die eigenverantwortliche Lebensführung des Menschen immer Hilfe und Gefahr zugleich. (HINTZ 1984:9-10)

Diese Charakteristika von Institutionen sind auch auf die Schule anwendbar und zählen für HINTZ neben der staatlichen Dominanz im Schulsystem und dem Vordringen des wissenschaftlich-technischen Denkens zu den Hauptursachen des Versagens der Schule als Bildungsinstitution. Unter wissenschaftlich-technischen Denken versteht HINTZ, dass es ein Streben nach „Planbarkeit

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

und Machbarkeit“ (HINTZ 1984:14) gebe und dass es dadurch zu einer ständigen Optimierung und Funktionalisierung komme.

Im Unterricht und im außerschulischen Schulgeschehen sind die gesellschaftlich bestimmten Funktionen der Qualifikation, Selektion und Integration so dominant, daß sie die Ziele, Inhalte und Verfahren der Lernprozesse weitgehend determinieren und das Pädagogische – trotz des unbestrittenen Engagements zahlreicher Lehrer – überwältigen. Der Unterricht ist zum Konzentrat der zugewiesenen Funktion geworden. (HINTZ 1984:8)

HINTZ hat demnach ein ambivalentes Verständnis von Schule als Institution und kann trotz aller Kritik auch wichtige Eigenschaften wie zum Beispiel die Entlastung überforderter Eltern erkennen. Für ihn ist es wichtig, dass es zu einer Selbststeuerung und Regelung der Schule kommt und der zunehmenden Bürokratisierung entgegengewirkt werde.

Frigga HAUG (2003) setzt sich ausführlich mit Erinnerungsarbeit¹⁹ auseinander und kommt über diese Arbeit zu der Erkenntnis, dass Lernen oft als schulspezifische Handlung wahrgenommen werde und Schule meist als Institution beschrieben werde, in der Lernen verlernt werde. Sie versteht Schulkritik als etwas, das sich in den 1970er Jahren erst gegen die Inhalte gerichtet habe (Schulbücher, die nach wie vor rassistische, sexistische o.ä. Inhalte haben) und dass es erst später zu einer Kritik an der Institution gekommen sei. Sie geht stark auf die Rolle der/des Lehrenden ein und beschreibt diese als aktiv und autoritär, während Schüler_innen meist nur eine passive Rolle zugeschrieben bekommen würden, obwohl sie darin einen Widerspruch sieht, da lernen immer ein Akt sei, der mit Selbsttätigkeit verbunden sei. Die Unterwerfung unter schulische Normen spielt für sie eine wichtige Rolle.

Schulisches Lernen ist in erster Linie Erziehung von Mitgliedern der bestimmten Gesellschaft, in der sie geschieht. Sie vollzieht sich gewissermaßen ohne Einsicht in die Ziele des Lernens, ohne Beteiligung bei der Zwecksetzung, in den Formen des Vorsagens und Nachsprechens, des Auswendiglernens, Wiederholens, Auf-Abruf-Sprechens usw. Gelernt wird, sich anzupassen und sich einzurichten. (HAUG 2003:61)

19 Zum Nachlesen siehe Haug, Frigga (2003): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument Verlag

5 Radikale Schulkritik

Damit betrachtet HAUG die schulische Institution in einem gesellschaftlichen Kontext und geht davon aus, dass das Schulsystem dazu diene, Personen in die bestehende Gesellschaft einzuüben. Es werde in der Schule gelernt, dass die bestehende Gesellschaft nicht zu hinterfragen sei, und jegliche Kritikfähigkeit zu blockieren versucht werde. Um dies genauer zu definieren und eine Begrifflichkeit dafür zu nennen, bedient sie sich des Begriffs der „Schulung“ (HAUG 2003:52) von Paulo Freire, der damit Bildung in einem institutionalisierte Schule von Bildung im Allgemeinen abgrenzen möchte. (vgl. HAUG 2003:52-53) Hier wird für mich sehr klar, was eine Kritik an der Institution Schule sein könne. Schule als Schulung zum Einstieg in die bestehende Gesellschaft und die damit verbundene Nicht-Infragestellung derselbigen. In dieser engen Definition bleiben viele Komponenten ausgespart, doch im Wesentlichen ist es der Gedanke, der die meisten radikalen Schulkritiker_innen auf verschiedenen Ebenen beschäftigt. Reformen innerhalb der Schule versteht HAUG meist als Beschwichtigungen, die von staatlicher Seite getätigt werden würden. In den meisten Fällen gehe es dabei jedoch um Anforderungen von Arbeitsmarkt oder Wirtschaft, die im Rahmen von Reformen in das Schulsystem integriert werden würden.

Auch Theodor W. ADORNO (1959) geht von einer Profitmaximierung innerhalb des Bildungswesens aus, die dieses zum Verfall bringe.

Die Massen werden durch zahllose Kanäle mit Bildungsgütern beliefert. Diese helfen als neutralisierte, versteinerte die bei er Stange zu halten, für die nichts zu hoch und zu teuer sei. Das gelingt, indem die Gehalte von Bildung, über den Marktmechanismus, dem Bewußtsein derer angepaßt werden, die vom Bildungsprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre (ADORNO 1959:21).

Dies alles geschieht unter dem Deckmantel der Integration und führt laut ADORNO zur sogenannten „sozialisierten Halbbildung“ (ADORNO 1959:8).²⁰

Bertrand STERN (2006) positioniert sich in der Diskussion in der Tradition von Ivan ILLICH und Everett REIMER und vertritt damit eine radikale Schulkritik. Er beginnt seine Argumentation mit der Darstellung des modernen

20 Zum Weiterlesen siehe Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

Menschen als Subjekt. Menschen seien eigentlich Subjekte, die Entscheidungen treffen können, gleichzeitig komme es aber in unserer Gesellschaft durch Erziehung zu einer Verfremdung vom Subjekt zum Objekt und damit dies gut funktioniere, müsse damit früh begonnen werden. Wenn sich ein Subjekt zu einem Objekt gewandelt hat, sei der Akt der Erziehung erfolgreich gewesen.

Das Konstrukt des Kindes bezeichnet STERN als „Verfremdung des jungen Menschen“ (STERN 2006:32), die notwendig sei um die gesellschaftliche Konzeption aufrecht zu halten. Die Schülerin oder der Schüler seien dabei eine besondere Form, weil sie eine Abhängigkeit von der Institution Schule auszeichne und eine bestimmte Rolle darstelle. Erstes Lernziel für diese besondere Form des Kind-seins bestehe darin, zu verstehen, dass Lernen mit Zwang verbunden sei und nur im schulischen Kontext erlebt werden könne.

Auch STERN analysiert die Institution Schule und bedient sich dabei ähnlicher Argumente, die bereits weiter oben genannt wurden und kommt dabei zu folgendem Schluss:

Zweifelloos ist die Institution Schule Symbol und Bestandteil eines in eine tiefe Krise geratenen zivilisatorischen Systems. Sie ist sozusagen der Spiegel seiner Sackgassen. Wie bei jeder Institution erweist sich auch bei der Schule jeder Versuch, sie zu reformieren, als widersinnig. Davon abgesehen, daß deren Erweiterung nicht finanzierbar ist, würde deren Erneuerung lediglich die Krise verlängern, wo hingegen ein Ausbruch aus ihren Normen und eine radikale Überwindung angesagt sind. (STERN 2006:150)

Die gesellschaftliche Bedeutung der Institution Schule wird auch von HELMUT FEND (1976) analysiert und er meint, dass mindestens seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht die Schule nicht nur als Lernanstalt betrachtet werden könne, sondern dass sie, wie oben beschrieben, noch andere gesellschaftliche Funktionen übernehme. Auch er geht von einem Ausbildungssystem aus, das neben der Selektion und Reproduktion von Klassenverhältnissen auch die Funktion besitze, für Berufe zu qualifizieren, die zur Erhaltung des kapitalistischen Systems notwendig seien und dass die Schule dazu diene, Herrschaftsverhältnisse nicht zu hinterfragen, sondern diese als gegeben zu akzeptieren.

5 Radikale Schulkritik

Diese [großbürgerlichen RH] Schichten reproduzieren ihre privilegierte Position über das Schulsystem, das durch die Berufung auf das Leistungsprinzip diesen Prozeß verschleiert, und der gerade deshalb so perfekt funktioniert (FEND 1976:112).

Hier wird deutlich gemacht, dass das Leistungsprinzip nicht als neutral und fair bezeichnet werden kann, auch weil das familiäre Umfeld eine wesentliche Rolle bei der Bildung der Kinder spiele. Gleichzeitig sei es die Kultur dieser großbürgerlichen Schicht, die in der Schule als universell gültig vermittelt werde. FEND diagnostiziert dem kapitalistischen System das Problem, dass es die eigene Herrschaft legitimieren muss, um weiter zu bestehen und dass die Schule einen wesentlichen Beitrag zu dieser Legitimation leiste. In der Schule würden bestimmte Inhalte vermittelt und bestimmte soziale Verhältnisse reproduziert, vorgelebt und eingespielt werden. Und deshalb resümiert FEND: „Wenn alles, was die Schule verlangt, doch nur im Dienste des Kapitals steht, ist es nur konsequent, wenn die Anforderungen der Schule aufgrund antikapitalistischer Einstellungen abgelehnt werden“ (FEND 1976:119).

Um der Selektionsfunktion in der Schule gerecht zu werden, gebe es laut DERMUTZ (1986) verschiedenen Mechanismen die eingesetzt werden. Einerseits die verschiedenen Schultypen, die dazu beitragen würden, die soziale Selektion durchführen zu können, vor allem, wenn es darauf hinauslaufe, dass manche Schulen nur mit einer Zahlung von Schulgeld besucht werden können und deren Absolvierung eine bessere Position im Berufsleben verspreche. Andererseits gebe es Zensuren und Noten, die es möglich machen, Schüler_innen zu bewerten und damit ihre Position in der Gesellschaft zu zementieren. Durch die Darstellung, dass schlechte Noten ein Versagen bedeuten, werden laut DERMUTZ Erfolg und Versagen zu einem individuellem Problem und nicht als Folge der Verhältnisse an der Institution Schule gesehen. In der Schule würden Schüler_innen fremdbestimmt und nicht den eigenen Interessen folgend lernen, was dazu führe, dass sie auch entfremdet arbeiten und sich mit uninteressanten Dingen zu beschäftigen lernen. Gleichzeitig komme es zu einem Lernen des Unterdrückens der eigenen Bedürfnisse und Wünsche.

Nicht die Vermittlung kognitiven Wissens, das Erlernen gesellschaftlich brauchbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen im Vordergrund, sondern die Internalisierung von 'Arbeitstugenden' wie

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

Pflichtbewusstsein, Gehorsam, Identifikation mit Zielen oder die unbefragte Befolgung von vorgegebenen Regeln usw. sind Ziel des Produktionsvorgangs in der Lernfabrik Schule. (DERMUTZ 1986: 104)

Zwar gebe es nach DERMUTZ offiziell den Anspruch, Wissen zu vermitteln, doch dies verschleierte nur den tatsächlichen Zweck der Institution Schule. Wichtig sei, dass das vermeintliche Wissen in der richtigen Art und Weise konsumiert werde.

Ein weiterer wichtiger Schulkritiker ist John HOLT, der unter anderem das *Buch Freiheit ist mehr* (1974) publiziert hat, welches in der Tradition der radikalen Schulkritik verfasst worden ist.

HOLT kritisiert unter anderem, wie auch schon ILLICH, die Trennung des Lernens vom restlichen Leben. Wichtiger Kritikpunkt ist für ihn auch die Definition von Bildung über schulische Grade, die vor allem zu Ungerechtigkeiten zwischen sozialen Schichten führe, da sich nicht alle jede Bildung leisten können. Damit führe Schule zusätzlich zu Segregation und Rassismus. Schule sei außerdem sehr teuer und werde immer teurer werden. Es werde ein Widerspruch aufgemacht zwischen der Forderung nach besserer und mehr Bildung und dem Unwillen, mehr Steuergelder für Bildung auszugeben. Die Finanzierung über Steuergelder führe laut HOLT außerdem dazu, dass vor allem arme Menschen für die Bildung von reichen Menschen zahlen, obwohl an dieser Stelle nicht erklärt wird, was an Alternativen dazu möglich wäre.

HOLT bezeichnet den Zustand in der Bildung als „schulischen Konsumwettbewerb“ (HOLT 1974:133), womit gemeint ist, dass möglichst viel Schule konsumiert werden müsse, um im Leben erfolgreich zu sein. Gleichzeitig würden die Ansprüche an die Bildung steigen, je mehr Menschen eine gewisse Bildung erhalten. Dies erzeuge eine Spirale ohne Ende, die für HOLT zur Konsequenz hat, dass die Lösung nicht innerhalb des konventionellen Schulsystems liegen kann, sondern es zu ernsthaften, radikalen Veränderungen kommen müsse. Die von ihm gewünschten Folgen einer Entschulung decken sich weitreichend mit denen von Ivan ILLICH. Es solle in Zukunft keine Beurteilung durch den Schulbesuch erfolgen, genauso, wie Zeugnisse und Diploma keinen Wert mehr erhalten sollen. Das solle dazu führen, dass die Ungerechtigkeiten im Bildungssystem aufgehoben werden und wirklich alle die gleichen Möglichkeiten haben,

5 Radikale Schulkritik

sich die Art von Bildung zu verschaffen, die den jeweiligen Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden entspricht.²¹

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kritik auf institutioneller Ebene mehrere Aspekte aufgreift. Ivan ILLICH bezeichnet die Schule als manipulativ, da durch sie Werte, die eigentlich immateriell sind, plötzlich durch Diploma und Zeugnisse einen materiellen Wert erhalten. Obwohl Lernen nicht nur innerhalb der Schulmauern passiert, komme es durch die Schule zu einer Verknüpfung von Lernen und Lehren, die der Schule eine Monopolstellung sichern. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass Institutionen immer ihren Erfinder_innen dienen und somit eine gesellschaftliche Funktion übernehmen, nicht nur, in dem sie durch verschiedene Mechanismen selektieren und reproduzieren, sondern indem sie auch systemerhaltend wirken. Die Schule als Institution ist somit, laut radikaler Schulkritik, zentral für die Kontrolle und Reproduktion einer Gesellschaft.

5.1.2 Schule als Monopol

Für ILLICH (1972) kristallisiert sich heraus, dass es eine rechtlich durchgesetzte Beseitigung des Monopols der Schule geben müsste, um die Diskriminierungen, die sie hervorruft, aufzuheben. Nur so könne verhindert werden, dass Bildung in akademisch und nicht-akademisch eingeteilt wird und damit unterschiedliche Wertungen einhergehen. Eine Bildung für alle müsste demnach auch eine Bildung von allen sein, die nur gewährleistet wird, wenn ausgebildete Lehrer_innen das Monopol auf das Lehren verlieren. Schule scheint im Moment hauptsächlich dazu zu dienen, den gesellschaftlichen Rang zu repräsentieren und durch die Benotung Unterweisung und Rollenzuschreibungen zu fördern. Dies habe nach ILLICH keinerlei befreiende Wirkung.

Anstatt gleiche Schulbildung für alle als vorläufig unerreichbar zu bezeichnen, sollten wir zugeben, daß sie wirtschaftlich absurd ist und daß der bloße Versuch, sie zu erreichen, zu intellektueller Entkräftigung und gesellschaftlicher Polarisierung führt und außerdem die Glaubwürdigkeit des politischen Systems zerstört, dem sie entspringt. (...) Gleiche Bildungschancen sind in der Tat ein wünschenswertes und auch erreichbares Ziel; wer das aber mit Schul-

21 Siehe dazu Kapitel 5.2

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

pflicht gleichsetzt, verwechselt die Erlösung mit der Kirche. (ILLICH 1972:28)

Die Schule fungiere als größter Arbeitsmarkt der Welt und die Lernindustrie sei der bedeutendste Wirtschaftszweig, in den große Summen investiert werden. Dies werde vor allem deshalb betrieben, damit die Menschen zu Konsument_innen erzogen und durch die Schule auf die Entfremdung in der kapitalistischen Gesellschaft vorbereitet werden. Dies ist für ILLICH das Hauptziel, für das Schule vorhanden sei und auch der Hauptgrund, warum es notwendig sei, Schule in Frage zu stellen, wenn nach einer radikalen Lösung für eine Veränderung der derzeitigen gesellschaftlichen Situation gesucht werde.

Gleichzeitig arbeitet ILLICH mit Begrifflichkeiten wie Arbeit, wettbewerblich, liberal und Wirtschaft, wenn er seine Utopien beschreibt. Vor allem die Wettbewerbsfähigkeit im Zusammenhang mit alternativen Bildungskonzepten hat mich stutzig gemacht, da es in meiner persönlichen Kritik vor allem um eine Auflösung der wettbewerblichen Strukturen geht, um darauf aufbauend eine bedürfnisorientierte Bildung zu kreieren. Von Bedürfnisorientierung ist zwar bei ILLICH auch zu lesen und es scheint primär auch darum zu gehen. Deshalb ist es umso verwirrender, dass die Wettbewerbsfähigkeit bei ihm eine Rolle spielt.

5.1.3 Schule als Ritual und Mythos

ILLICH (1972) geht außerdem davon aus, dass es erst dann zu einem gesellschaftlichen Wandel kommen könne, wenn das Ritual der Schule in Frage gestellt werde. Dazu sei es jedoch notwendig, überhaupt zu erkennen, dass es sich bei Schule um ein Ritual handle, damit sich daraus eine Kritik entwickeln könne.

Das Schulwesen übt heute die dreifache Funktion aus, die im Laufe der Geschichte mächtigen Religionsgemeinschaften zukam. Es ist zugleich Hort des gesellschaftlichen Mythos, die Institutionalisierung der Widersprüche dieses Mythos und der Ort des Rituals, das die Dissonanzen zwischen Mythos und Wirklichkeit reproduziert und verschleiert. (ILLICH 1972:62)

5 Radikale Schulkritik

Die Schule wird bei ILLICH als Ort beschrieben, an dem verschiedene Mythen reproduziert werden. Dabei würde vor allem die Institutionalisierung von Werten, von der bereits weiter oben gesprochen wurde, eine wesentliche Rolle spielen²². Diese Werte, die eigentlich nicht rational messbar seien, aber als messbar gehandelt und in Form von Noten und Zeugnissen gebündelt werden und nicht zuletzt der „Mythos des immerwährenden Fortschritts“ (ILLICH 1972:67) der diesem System verhilft, sich immer weiter zu reproduzieren, würden institutionalisiert und verwertet werden. Diese Mythen werden aufrecht erhalten, um das bestehende kapitalistische Wirtschaftssystem der Verbraucher_innengesellschaft nicht in Frage zu stellen.

5.1.4 Schule und Lernen

Stefanie MOHSENNIA (2004) geht in Bezug auf Schulbildung davon aus, dass die allgemeine Schulpflicht und das lebensfremde, alltagsfremde Lernen, das in der Schule praktiziert werde, relativ neue Erfindungen seien und mittlerweile aber bereits zur vermeintlichen Norm geworden seien.

Bildung ist in der heute weit verbreiteten Auffassung etwas, das nicht der Einzelne für sich selbst erwirbt, sondern etwas, das vermittelt wird. Das vorrangige Ziel schulischer Bildung ist das vom Lehrer gesteuerte Weitergeben eines Korpus an Wissen und Fertigkeiten, welche die Kinder im Laufe der Jahre erwerben bzw. erlernen soll. Es gilt, den jungen Menschen zu formen. (MOHSENNIA 2004:24-25)

Obwohl Kinder laut MOHSENNIA in den ersten Jahren ihres Lebens was Lernen betrifft sich oft selbst überlassen seien und sie sich wichtige Dinge selbst beibringen und dabei das Tempo und den Inhalt selbst bestimmen, ändere sich dies in der Schule. Ein Kind, das sich aktiv für seine Umwelt interessiere und konkrete Fragestellungen und Lernbedürfnisse formuliere, werde laut MOHSENNIA in der Schule zu einem passiven Kind, da die Lehrer_innen die aktive Rolle übernehmen würden. Die Hauptlektion, die laut MOHSENNIA in der Schule gelernt werde, sei der Gehorsam und nicht der Inhalt. Die Interessen der Kinder würden hinter das Einhalten des Lehrplans und der Lerneinheiten gestellt werden. Gleichzeitig bleibe viel Zeit in der Schule ungenutzt oder

²² Siehe Kapitel 5.1.1

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

werde für disziplinarische und bürokratische Tätigkeiten aufgewendet. In der Schule werde Wissen einseitig vermittelt, während die Autorin davon ausgeht, dass Lernen überall stattfinden könne und Kinder bereits dadurch lernen, dass sie leben. Leben und Tun sei bereits Lernen und aus dem Tun ergebe sich Lernen von selbst.

Der Lehrplan in Schulen steht in der Kritik von MOHSENNIA, da er scheinbar kein Instrument der Bildung darstellt, sondern hauptsächlich dazu diene, größere Gruppen zu managen. Die Autorin bezieht sich in ihrer Kritik außerdem auf Howard GARDNER, der das Konzept der multiplen Intelligenz begründet hat.²³ Ein weiterer Kritikpunkt liegt auch bei ihr in der Form der Prüfungen, die in Schulen abgelegt werden müssen, da diese nur kurzfristiges Wissen abfragen und nicht auf ein Verständnis des Stoffes abzielen. Es scheint nach MOHSENNIA nur um das Auswendiglernen zu gehen und dies würde in der heutigen Welt wenig Sinn machen, wenn das Speichern und Abrufen von Daten bereits von Computern erledigt werde. „Der Sinn von Fragen ist im Leben ohne Schule nicht herauszufinden, was jemand nicht weiß, sondern etwas über die Welt zu erfahren. Eine Prüfung spiegelt nicht wieder, was eine Person weiß, sondern wie gut er oder sie in dieser speziellen Prüfung abgeschnitten hat.“ (MOHSENNIA 2004:43) In Schulen scheinen sie nur dazu da zu sein, den Schüler_innen zu drohen und als Grundlage für Bestrafung und Belohnung zu dienen.

Wenn es in der Schule nicht mehr nur um das Be- und Verarbeiten von Kinder gehe, sondern um ein gemeinsames Lernen, dann ist für Paul GOODMAN (1990) der Wille zum Lernen und auch zum Lehren wichtigste Voraussetzung dafür. „Es ist einfach töricht, im voraus zu entscheiden, was ein Kind wissen soll, und dann zu versuchen, es zu motivieren, statt umgekehrt ihm die Initiative zu überlassen und ihm die Auskünfte und Hilfsmittel dafür zur Verfügung zu stellen, die es zu ihrem Austrag braucht“ (GOODMAN 1990:135). Gleiches

23 GARDNER geht dabei davon aus, dass es nicht die eine Intelligenz gäbe, sondern dass Menschen auf unterschiedliche Weise lernen und deshalb auch unterschiedliche Intelligenzen vorhanden seien. Er definiert dabei die sprachliche, die musikalische, die logisch-mathematische, die räumliche, die körperlich-kinästhetische, die interpersonale, die intrapersonale und die naturalistische Intelligenz. MOHSENNIA geht davon aus, dass in der Schule nur auf die sprachliche und die logisch-mathematische Intelligenz der Fokus gelegt werde und damit andere Intelligenzen vernachlässigt oder völlig ausgeblendet würden.

5 Radikale Schulkritik

gilt für ihn auch für die lehrenden Personen, die nur die Dinge lehren sollten, die ihnen auch Freude bereiten und die sie gern lehren.

5.1.5 Schule und Autorität / Disziplin

Hier möchte ich mit einer Begriffsdefinition von Hannah ARENDT (1970) in die Diskussion um Autorität und Disziplin einsteigen.

Autorität, das begrifflich am schwersten zu fassende Phänomen und daher das am meisten mißbrauchte Wort, kann sowohl eine Eigenschaft einer einzelnen Person sein (...) als einem Amt zugehören (...). Ihr Kennzeichen ist die fraglose Anerkennung seitens derer, denen Gehorsam abverlangt wird; sie bedarf weder des Zwanges noch der Überredung. (ARENDT 1970:46)

ARENDT beschreibt darin, dass zu Autorität einer Person oder Instanz immer auch Personen gehören, die sich ohne Zwang dieser Autorität beugen.

Auch Werner HELSPER u.A. (2007) begreifen Autorität als „schwache Machtform“ (HELSPER u.A. 2007:44), da sie auf die Legitimierung durch Dritte angewiesen sei. Somit sei ein autoritäres Verhältnis immer auch interaktiv und werde ständig hergestellt, indem die autoritäre Person von anderen mit Macht belegt und darin angenommen werde. Somit könne Autorität als anhaltender Prozess begriffen werden, der nicht unterbrochen werden dürfe. Wenn sie jedoch zu einer legitimierten Autorität werde, könne sie durchaus auch als starke Machtform betrachtet werden, da sie bestehe, ohne zwanghaft eingefordert werden zu müssen. Außerdem entsteht für HELPER u.A. bei Autorität meist eine Personalisierung dieser Autorität und an diese Person können viele wesentliche Zuschreibungen erfolgen. Damit werde die Person zu einer Art „sozialen Instanz“ (HELSPER u.A.2007:45), was auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen stattfinden könne. Vor allem aber würden durch die Autorität Hierarchien entstehen, da es ein Gefälle zwischen Autorität und Autoritätshörigen gebe. Eine ständige Anerkennung der Verhältnisse sei erforderlich, um den Zustand aufrecht zu erhalten.

Auch in der „pädagogischen Autorität“ (HELSPER u.a.2007:52) komme es zu dieser Prozesshaftigkeit, da Lehrer_innen erst von Schüler_innen als Autorität anerkannt werden müssen. In diesem Sonderfall komme es aber noch zu einer

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

zusätzlichen Asymmetrie, die sich wie folgt darstellt: „Es geht erstens um die Anerkennung der basalen Asymmetrie und der daraus resultierenden pädagogisch-erzieherischen Bedürftigkeit und – wenn dies gegeben ist – zweitens um die Anerkennung der konkreten Lehrperson als einer pädagogischen Autorität, die dieser Bedürftigkeit zu entsprechen vermag“ (HELPER u.a.2007:53). Das bedeute, dass es in der Lehrer_innen-Schüler_innen Beziehung bereits eine davor festgelegte Hierarchie gebe, die aber gleichzeitig erst zur Autorität werde, wenn die Schüler_innen diese akzeptieren und sich danach verhalten.

Wenn hier von Disziplin im schulischen Kontext geschrieben wird, scheint es auch notwendig, die Theorien Michel FOUCAULTS mit einzubeziehen. Dieser hat 1976 in dem Buch *Überwachen und Strafen* (1976) zu Disziplin geschrieben, wozu im Folgenden genauer eingegangen werden soll. In einem veränderten Verständnis vom Menschen als Maschine sieht FOUCAULT die Anfänge von Disziplinierungsinstitutionen wie Schulen oder Militäreinrichtungen und Spitälern, die sich entwickelt haben, um diese Maschine zu kontrollieren. Der Körper wird dabei als manipulierbar interpretiert und durch die verschiedenen Disziplinen soll genau dieser Körper unterworfen werden. Unter Disziplinen versteht FOUCAULT: „Diese Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen, kann man die ‘Disziplinen’ nennen“ (FOUCAULT 1976:175). Im 17. und 18. Jahrhundert werden somit die Disziplinen zur hegemonialen Herrschaftsform und kommen vor allem durch die oben bereits genannten Institutionen zum Ausdruck. Dabei spielt laut FOUCAULT vor allem die Fokussierung auf Details eine wesentliche Rolle. „In diese große Tradition der Erhabenheit des Details fügen sich alle Kleinlichkeiten der christlichen Erziehung, der Schul- oder Militärpädagogik und schließlich aller Formen der Dressur ohne weiteres ein“ (FOUCAULT 1976:179). Für die Disziplinen seien sie wesentlich und vor allem die Beobachtung und Kontrolle der Details würden wichtige Punkte in der Entstehung des modernen Humanismus markieren.

Eine minutiöse Beobachtung des Details und gleichzeitig eine politische Erfassung der kleinen Dinge durch die Kontrolle und die Ausnutzung der Menschen setzen sich im Laufe des klassischen Zeitalters zunehmend durch und bringen eine Reihe von Techniken, ein Korpus von Verfahren und Wissen, von Beschreibungen,

5 Radikale Schulkritik

Rezepten und Daten mit sich. Aus diesen Kleinigkeiten und Kleinlichkeiten ist der Mensch des modernen Humanismus geboren worden. (FOUCAULT 1976:181)

Er beschreibt in Bezug auf die Verteilung von Individuen vier Techniken, die dabei angewendet werden. Zum einen die „Klausur“, die, wie im Falle der Schule, ein Einschließen an einem Ort zur Folge habe. Die „Parzellierung“, die vor allem zur Überwachung nötig sei, da sie veranlasse, dass alle Personen an einen bestimmten Ort gebunden sind und damit leichter zu kontrollieren seien. Meist seien die Räume, wie zum Beispiel im Kloster, zellenartig arrangiert. Durch die „Zuweisung von Funktionen“ werde der Raum aufgeteilt und gegliedert und damit werde die systematische Erfassung der Vorgänge und der Individuen gewährleistet. Zuletzt sei noch der „Rang“ (FOUCAULT 1976:181-187) zu nennen, der die Klassifizierung ausführe. „Sie [die Disziplin RH] individualisiert die Körper durch eine Lokalisierung, die sie nicht verwurzelt, sondern in einem Netz von Relationen verteilt und zirkulieren lässt“ (FOUCAULT 1976:187). Darunter sei zu verstehen, dass der Rang an sich auch variabel sei und somit in Institutionen wie der Schule das Wettbewerbliche unter den Schüler_innen gefördert werde. Speziell bei der Schule wurde und werde immer mehr vereinheitlicht – wie Lehrinhalt, Alter, Beurteilung – und dadurch würde die „Schule als Lernmaschine“ (FOUCAULT 1976:189) etabliert.

Alle Disziplinen gehen laut FOUCAULT vom Vorbild der Klöster aus und haben in Folge dessen ähnliche Charakteristika. So zum Beispiel, dass bestimmte Tätigkeiten ständig wiederholt werden und somit eine optimale Zeitnutzung versprechen würden, denn Effizienz sei ein wichtiger Bestandteil der Disziplinen. Außerdem gewährleiste dies eine bessere Kontrolle. Die verschiedenen Tätigkeiten würden außerdem in kleinere Einheiten zerteilt und anschließend in eine bestimmte Reihenfolge angeordnet werden, und würden dann wiederum eine Ausführung in genau dieser Reihenfolge erfordern. Diese Tätigkeiten würden mit dem menschlichen Körper verbunden werden, um noch mehr Effizienz zu erzielen. Und das Objekt, welches zu der Tätigkeit gehört werde ebenfalls mit dem Körper in Verbindung gesetzt. FOUCAULT nennt dies die „instrumentelle Codierung des Körpers“ (FOUCAULT 1976:197). In welchem genauen Verhältnis der Körper zu Gesten und Objekten stehe, definiere die Disziplin. „Und so wird der Charakter dieser Disziplinarmacht sichtbar. Es geht ihr weniger um Ausbeutung als um Synthese, weniger um Entwindung des

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

Produkts als um Zwangsbindung an den Produktionsapparat“ (FOUCAULT 1976:197). FOUCAULT weist hier darauf hin, dass der Zwangscharakter eine wesentliche Rolle spiele und eine Identifizierung mit dem „Produktionsapparat“ (FOUCAULT 1976:197) erfolge. Weiteres wichtiges Merkmal dieser Disziplinar macht ist der Drang, den Müßiggang zu stoppen und keine Verschwendung von Zeit zuzulassen. Dazu sei eine ständige Optimierung notwendig und der Körper werde in der wiederholenden Übung darauf getrimmt, weniger Zeit dafür zu benötigen und die Übergänge fließender zu gestalten. Die Zeit sei wichtiger Bestandteil der Disziplinar macht. Diese werde zuerst zerlegt um dann in der Art angeordnet zu werden, die am meisten Effizienz und die besten Ergebnisse verspricht. Jeder Zeitabschnitt habe ein bestimmtes Ziel (wie im Fall der Schule zum Beispiel eine Prüfung oder ein Test am Ende einer Lernperiode, die über das Bestehen entscheidet) und bestimmte Zeitabschnitte werden aneinandergereiht, was wiederum der Effizienz dienen solle.

Die 'Einreihung' der Tätigkeiten eröffnet die Möglichkeit einer Besetzung der Dauer durch die Macht: die Möglichkeit einer detaillierten Kontrolle und pünktlichen Intervention (einer differenzierenden, korrigierenden, strafenden, ausschaltenden Intervention) in jedem Moment der Zeit; die Möglichkeit des Beurteilens und damit des Einsatzes der Individuen je nach dem Niveau, das sie auf ihren Laufbahnen erreicht haben; die Möglichkeit der Akkumulierung, Einholung, Totalisierung und Ausnutzung der Zeit und der Tätigkeit im Endresultat, das die endgültige Tauglichkeit des Individuums ist. (...) Die Macht tritt der Zeit sehr nahe und sichert sich ihre Kontrolle und ihre Ausnutzung (FOUCAULT 1976:206).

Für Klaus HOLZKAMP (1993) ist es befremdend, dass FOUCAULT die Schule nur als Teilaspekt der verschiedenen Disziplinaranstalten analysiert und ihr keine gesonderte Rolle zuschreibt. Gleichzeitig bedient er sich der Überlegungen FOUCAULTS und verflechtet sie in eigenen Theorien.

Der 'disziplinäre' Charakter der Schule wäre zu verstehen als Inbegriff von historisch (relativ) invarianten Grundstrukturen der Reproduktion von Schule und schulischem Lernen, wobei aufgrund solcher Strukturen der Umstand, daß sich die Schule nur in Form von Widersprüchen und Ambivalenzen reproduzieren kann (...)

aus der Bewegungsform der Schule selbst erklärlich wird (HOLZKAMP 1993:348).

HOLZKAMP analysiert mithilfe von Foucault Schulgesetze und Schulverordnungen.²⁴

HOLT (1974) geht davon aus, dass die Schule ein Ort der Freiheit sein könnte, an dem es auch möglich sein sollte, sich selbst und im Umgang mit anderen frei zu entfalten. Leider nutze die Schule dieses Potential aber nicht und die Beziehungen innerhalb der Schule seien autoritär geprägt. Er meint, dass die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern nicht anders sein sollte als nur zwischen Erwachsenen, was unter Anderem beinhalten würde, dass Kinder nicht beim Sprechen korrigiert und dass nur bei ernsthaften Gefahren, bei denen es zu Verletzung kommen kann, eingegriffen werden würde. Dieses Eingreifen würde aus einer Autorität der Erfahrung heraus passieren und nicht aufgrund eines willkürlich festgelegten Alters, wie es beim Lehrerinnen – SchülerInnen Verhältnis oft der Fall sei.

Normalerweise überbewerten wir das kindliche Interesse am Kräftemessen mit uns Erwachsenen. Wir sind so damit beschäftigt, unsere Macht über sie zu erhalten, daß wir glauben, sie seien im gleichen Maß darum bemüht, sie uns zu nehmen. Es ist ihnen völlig klar, daß sie machtlos sind, daß unsere Macht über sie groß ist. Darüber sind sie nicht glücklich und sie freuen sich vage auf die Zeit, in der das zu Ende ist. Aber sie sind realistisch genug um zu wissen, daß sie derzeit nicht viel tun können, diese Situation zu ändern. (HOLT 1974:62-63)

HOLT geht davon aus, dass die meisten Kinder die Autorität der Erwachsenen akzeptieren, doch wenn diese Macht sinnlos ausgeübt und übertrieben wird und für die Kinder nicht mehr nachvollziehbar ist, folge bei vielen Kindern Resignation, die sich in Rebellion entladen könne. Gesetzlich haben meist Erwachsene das Recht über die Jüngeren und Letzteren blieben wenig Möglichkeiten sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren. Die „Amts-Autorität“ (HOLT 1974:67) zeichne sich durch eine verstärkte Macht zur Bestrafung aus und erzeuge ein weiteres Spannungsfeld, in dem nicht klar werde, welche Autorität

24 Siehe Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

angebracht sei im Sinne von Authentizität und Erfahrung und welche Autorität den Kindern Möglichkeiten der Entwicklung verwehre. HOLT meint, dass es wichtig sei, dass Menschen auch „nichts“²⁵ tun können, was zu akzeptieren vielen Autoritätspersonen schwer falle. Erst wenn ein gegenseitiges Lernen voneinander im Zentrum steht, könne es auch zu wirklichen Lernerfolgen kommen.

HOLT definiert außerdem, was seiner Meinung nach gemeinhin unter Disziplin verstanden werde.

1. Tue, was dir gesagt wird ohne Frage und Widerrede, wann immer eine Autoritätsperson dich etwas zu tun heißt. 2. Tue das, was dir befohlen wird, solange der Befehl gilt, gleichgültig, wie stumpfsinnig, unangenehm oder nutzlos die Tätigkeit auch sein mag. Es ist nicht deine Sache, darüber zu befinden. 3. Tue, was man dir aufträgt, gerne. Tue es sogar, ohne dazu aufgefordert zu sein. Tue, was man von dir erwartet. 4. Tust du es nicht, wirst du bestraft, und das zu Recht. 5. Akzeptiere dein Leben ohne Klagen, selbst wenn nur sehr wenige deiner Wünsche in Erfüllung gehen, wenn dein Leben nicht viel Freude macht und wenig Sinn und Erfüllung hat. Dein Leben ist eben so. 6. Was immer dir deine Vorgesetzten antun, nimm deine Medizin oder deine Strafe an, ohne zu klagen und zu widersprechen. 7. Eine solche Lebensweise ist gut für deine Seele und deinen Charakter. (HOLT 1974:112)

Zwar scheinen laut HOLT nicht alle Bezugspersonen von Kindern all diese Regeln für ihre Kinder zu wollen, doch viele würden keine anderen Perspektiven sehen und würden sich auf die Richtigkeit dieser Darstellung verlassen. Wesentliches Kriterium für Disziplin sei die Angst, die mit ihr verbunden sei. HOLT unterscheidet bei Disziplin in drei Kategorien. Die eine nennt er „Disziplin der Natur“, die sich aus der Realität und aus dem, was getan wird, ergibt. Die unmittelbaren Konsequenzen, in denen nicht geurteilt wird und die nur im Jetzt zählen. Diese Disziplin sei wichtig um Erfahrungen zu machen. Die zweite nennt er die „Disziplin der Kultur“, bei der es um die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gehe, um die Gewohnheiten, die die Kinder umgeben und die sie sich, vor allem durch Beobachtung, aneignen können. Und die dritte

25 Unter „nichts“ versteht HOLT (1974) in diesem Zusammenhang die Untätigkeit oder Beschäftigungslosigkeit, die allen Menschen zugestanden werden sollte

5 Radikale Schulkritik

Disziplin, die viele meinen, wenn sie von Disziplin reden, sei die „Macht des Stärkeren“ (HOLT 1974:113-115). Diese sei zwar in Gefahrensituationen notwendig und wichtig, sollte jedoch wirklich nur zum Schutz dienen und nicht missbraucht werden, denn diese Art der Disziplin erzeuge Ohnmacht, was nicht gut sein könne und neben vielen anderen negativen Effekten zu einem Gefühl von Rache führen könne, was den Teufelskreis aufrechterhält. Für HOLT ist es wichtig, sich dessen bewusst zu sein, da sich vor allem Letzteres oft als natürlich tarne.

Die Bestrafenden erzählen dem Bestraften immer, daß ihre Züchtigung nur die natürliche Konsequenz seines Handelns sei. Völlig falsch! Sie ist das Ergebnis einer Wahl, welche der Bestrafende oder eine ihn repräsentierende Autorität zuvor dem Bestraften aufgezwungen hat. Die Wahl mag weise und gerecht sein oder auch nicht; in jedem Falle ist sie eine aufgezwungene und nicht eine natürliche Konsequenz. (HOLT 1974:118)

Die drei Bereiche seien laut HOLT aber keinesfalls voneinander getrennt zu betrachten. Sie bedingen sich zum Teil und in den meisten Tätigkeiten, die einen gewissen Anspruch haben, würden sie unterschiedlich intensiv zum Ausdruck kommen. Vor allem Erfahrungen von Anderen seien wichtig zum Erlernen von bestimmten Tätigkeiten. (vgl. HOLT 1974:112ff)

Wenn die Schule keinen Zusammenhang mit dem erwachsenen Leben habe, dann könne sie laut Paul GOODMAN (1990) als Institution mit Ordnungsfunktion entlarvt werden. „Kein Wunder also, wenn die Jugendlichen am Ende dagegen rebellieren, vor allem solange sie sich nicht mit den Zielen identifizieren, die hinter dieser großen gesellschaftlichen Machenschaft stehen (...)“ (GOODMAN 1990:135). Hier wird klar, dass nicht erst bei der Disziplinierung angesetzt werden kann, sondern bereits im größeren Zusammenhang von Erziehung Veränderungen nötig sind.

Wie vermutlich durch die vorangegangenen Darstellungen klar geworden ist, gibt es vom Begriff „Disziplin“ unterschiedliche Dimensionen und auch im Bereich der Bildung können dazu unterschiedliche Positionen eingenommen werden. Marian HEITGER (2000) schreibt, in Bezugnahme auf Alfred PETZELT von einer Unterscheidung zwischen Erziehung und Disziplinierung und meint, dass Disziplinlosigkeit als ein Mangel an Erziehung verstanden werden könne.

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

Erziehung soll dazu führen, durch Handeln die leitende Maxime in ihrer Bonität zu erfassen und sie eben im Handeln und Verhalten verbindlich zu machen. Bloße Disziplin fragt nicht nach den Motiven des Handelns, sie reduziert ihr Interesse auf das Wahrnehmbare von Faktizität, ohne Rücksicht auf die die Tat ausführende oder vermeidende individuelle Person. (HEITGER 2000:84)

HEITGER kann sich Disziplin als eine Form des Dialogs vorstellen, in der die Argumentation die einzige Machtdimension darstellt. Im Dialog komme es zu einer Art des Respekts der Personalität innerhalb des Dialogs. Wenn von einer „Disziplinierung des Denkens“ (HEITGER 2000:92) ausgegangen werde, so könne dies nur im Dialog passieren und wenn nicht einfach Dinge übernommen werden, sondern erst durch ihre Begründung erfasst werden würden, werde sich auch die Forderung nach mehr Disziplin verlagern, da die Erziehung durch das Dialogische tiefer greife. „Disziplin ist Bedingung und Erfolg von Erziehung; wenn man das dialogische Prinzip bedenkt. Wo ihm, dem Prinzip, die Möglichkeit des Vollzuges fehlt, da ist auch der Erziehung das Fundament entzogen. (...) Die Qualität der Erziehung ist als Form von Disziplin, die ohne Zwang gehalten wird, ihr eigener Erfolg und gleichzeitig dessen Bedingung.“ (HEITGER 2000:94-95)

Zusammenfassend stellen Disziplin und Autorität Konzepte dar, die in der radikalen Schulkritik – und, wie im nächsten Kapitel konkreter beleuchtet, auch in der feministischen Schulkritik – eine wesentliche Rolle spielen. Die durch Machtgefälle entstandenen Hierarchien werden durch die gegebene Autorität der Lehrpersonen weiter verstärkt. Die verschiedenen Disziplinierungsmaßnahmen, wie Noten und Ähnliches, verstärken und zementieren diese Machtgefälle zusätzlich. Damit dies funktioniert, müssen aber auch die Schüler_innen die Autorität annehmen und dieser folgen. Wieder stellt sich für die radikale Kritik die Frage, was der Sinn hinter dieser Disziplinierung sei und warum es weniger darum geht, die Kindern lernen zu lassen, was und wie sie lernen wollen.

5.1.6 Schule und Macht(-missbrauch)

Um mich dem Begriff der Macht zu nähern, möchte ich ebenfalls mit einer Definition von Hannah ARENDT (1970) beginnen.

5 Radikale Schulkritik

Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält. Wenn wir von jemand sagen, er 'habe die Macht', heißt das in Wirklichkeit, daß er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln. (ARENDDT 1970:45)

In einer Herrschaftsform der Bürokratie seien die Institutionen des Staates von den Menschen mitgetragen und eine Institution Schule müsse hier als eine jener Institutionen verstanden werden. Für ARENDT bedeutet jede Institution eine Darstellung und Legitimierung von Macht.

Franz OFNER (1998) geht davon aus, dass es zu dem Begriff der Macht auch ein Gegenstück braucht und definiert als solches den Begriff der Abhängigkeit. „(...) wird ein theoretisches Konzept skizziert, das Macht als ein konstituierendes Element sozialer Beziehungen und Verhältnisse betrachtet.“ (OFNER 1998:67) In diesen sozialen Beziehungen komme es oft zu Abhängigkeitsverhältnissen, die jedoch meist nicht nur einseitig seien. Zwar könne es eindeutige Gewichtungen geben, doch meist sei die dominantere Person auch zu einem gewissen Maße abhängig. Grundsätzlich geht OFNER davon aus, dass soziale Beziehungen oft in einem gesellschaftlichen Rahmen strukturiert sind. In Bezug auf das Bildungswesen macht OFNER die drei folgenden Machthandlungsfelder auf: die Bildungspolitik, die Schuladministration und den Unterrichtsbetrieb.

Ivan ILLICH (1972) geht davon aus, dass Lehrer_innen drei Funktionen von Macht erhalten. Er bezeichnet sie als „Wächter“, „Moralisten“ und „Therapeuten“ (ILLICH 1972:54-55) und geht davon aus, dass sich mehrere Wertesysteme in dieser Person vereinen, die dann auf die Schüler_innen übertragen werden. „Ein Lehrer, der diese drei Machtfunktionen in sich vereinigt, trägt zur Verkümmern des Kindes viel mehr bei als die Gesetze, die dessen juristische oder wirtschaftliche Minderjährigkeit begründen oder das Recht auf Versammlungs- und Aufenthaltsfreiheit beschränken.“ (ILLICH 1972:55)

Wenn Menschen von Macht betroffen sind, setzt JÄCKEL (2010), anders als ARENDT, eine gewisse Ohnmacht seitens der Betroffenen voraus. Bei Schü-

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

ler_innen könne ein Machtmissbrauch seitens der Lehrer_innen zu verletzenden Verhalten führen. Einerseits gegen sich selbst und später aber auch gegen Andere. Das Leiden in der Schule und Lehrer_innengewalt sei mit Sicherheit kein Einzelfall und JÄCKEL verweist an dieser Stelle auf eine Studie aus dem Jahr 2002²⁶. Kinder würden oft schon von den Eltern lernen, dass Erwachsene immer recht haben. Wenn dann Lehrer_innen zum Beispiel die Intelligenz des Kindes anzweifeln, dann können die Kinder dies nicht in Frage stellen. Zu solch erniedrigenden Behandlungen würde es zwischen Erwachsenen nicht kommen, bzw. gebe es rechtliche Mittel, gegen ein solches Verhalten vorzugehen. Für Schüler_innen gebe es keine Rechte, die ihnen ermöglichen, gegen, vor allem verbale, Lehrer_innengewalt vorzugehen, da das Recht grundsätzlich auf Seiten der Lehrer_innen sei. Die Schule sei laut JÄCKEL darauf ausgelegt, Machtmissbrauch zu praktizieren.

Dafür bedarf es nicht einmal einer Überzahl an sadistischer Lehrer. Es genügt einer, um ganze Schülergenerationen zu demütigen und zu kränken und dadurch fürs Leben zu schädigen. Dass dies passieren kann, liegt an der bildungspolitischen Struktur, die Schule vor fünfzig Jahre dem so ähnlich macht, was sie heute ist, und Blamage als legale Sanktion nicht nur zulässt, sondern begünstigt. (JÄCKEL 2010:220)

Hier wird auch deutlich, dass vor allem von verbaler Gewalt die Rede ist. Die Wortgewalt werden laut JÄCKEL im Lehrer_innen-Schüler_innenverhältnis in vielen Fällen angewandt und als Instrument für Machtdemonstration und Machtmissbrauch benützt. Oft werde dabei der Inhalt seitens der Lehrenden als witzig und humorvoll angelegt, obwohl es sich um Erniedrigungen handle. „Meines Erachtens nimmt in Wahrheit niemand am Verächtlichmachen und Erniedrigen von Schülern Anstoß, weil Psychoterror gegen Kinder der legale Rohrstock zur Disziplinierung ist, die alte Rute, mit der früher Lehrer ihre Rot-schrift auf Schülerhände und -rücken prägten“ (JÄCKEL 2010:224).

Laut JÄCKEL solidarisieren Lehrer_innen sich meist untereinander und die Schuld werde bei Schüler_innen und Eltern gesucht. Diese haben es oft schwer, gegen Lehrer_innen die ihre Macht missbrauchen, vorzugehen, da es,

²⁶ Krumm, Volker/Weiß, Susanne (2002): Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich: <http://www.lernwelt.at/downloads/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich.pdf> [letzter Zugriff: 11.5.2012]

5 Radikale Schulkritik

laut JÄCKEL, sehr wenig rechtliche Mittel gebe und Lehrer_innen gut abgesichert seien. Wenn aber Eltern nichts unternehmen, würden sie den Kindern vermitteln, dass die Art der Lehrenden anzunehmen sei. Zusätzlich würden Prüfungen und Zeugnisse als legale Mittel helfen, die Macht von Lehrenden zu stabilisieren und zu demonstrieren.

Auf die Ergebnisse der Studie von KRUMM und WEISS (2002), auf die bereits weiter oben verwiesen wurde, werde ich an dieser Stelle noch konkreter eingehen. Bei der Untersuchung wurden 915 Studierende²⁷ zu ihrer Schulzeit befragt und wichtigstes Ergebnis der Studie ist, dass 70% der Befragten nach eigener Angabe von Lehrer_innen gekränkt wurden, bei 16.5% könne sogar von Mobbing (definiert über Häufigkeit und Dauer) gesprochen werden. Wesentlich mehr als die Hälfte der Befragten habe diese Kränkung als schwer empfunden und hier seien es vor allem weiblich sozialisierte Personen, die verstärkt davon betroffen waren. KRUMM und WEISS wollen jedoch damit nicht sagen, dass Lehrer_innen dieses Verhalten bewusst produziert haben, ihnen gehe es um die Auswirkungen auf die Schüler_innen und nicht um die Motive, die dahinter stecken.

Machtverhältnisse sind zusammenfassend ein wichtiger Bestandteil radikaler Schulkritik, da diese auf diversen Ebenen in der Schule Anwendung finden. Die Machtverhältnisse innerhalb der Gesellschaft, die Machtverhältnisse innerhalb der Personalstrukturen und nicht zuletzt die des Schulalltages in den Klassenzimmern.

27 „In Österreich erhielten wir mit Hilfe von Kollegen an Universitäten und Pädagogischen Akademien 915 Fragebögen zurück, die sich auf Erfahrungen in einer österreichischen Schule beziehen. Sie beziehen sich wahrscheinlich auf ebenso viele Lehrer. Im Unterschied zu den üblichen Schülerbefragungen im Klassenverband enthält unsere Arbeit keine „Klumpeneffekte“. 82% der Antworten kamen von Universitäten, 18% von Pädagogischen Akademien.⁷ 34% der Befragten studieren als Hauptfach Pädagogik, 41% als Nebenfach. 66% der Befragten studierten andere geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer im Hauptfach. 39% hatten mit Pädagogik nichts zu tun. 40% der Studenten machten eine Lehrerausbildung. Unsere Daten sind nicht repräsentativ für österreichische Schulabsolventen im Alter der befragten Studenten, sondern günstigstenfalls für solche, die an geistes- und sozialwissenschaftlichen Instituten studieren. Die Beschränkung auf Schulabsolventen, die alle erfolgreich das Abitur bestanden haben und studieren, lässt nicht befürchten, dass die Befunde zu einer Überschätzung der Häufigkeit von Kränkungserfahrungen geführt hat.“ (KRUMM/WEISS 2002:4-5)

5.1 Abgrenzung der radikalen Schulkritik

Somit kann gesagt werden, dass sich radikale Schulkritik auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert. Schule als komplexer Betrieb wird dabei in seine Einzelteile, die in dieser Arbeit die einzelnen Kapitel darstellen, zerlegt um die diversen Komponenten genauer zu beleuchten. Neben der grundsätzlichen Infragestellung der Schule als monopolistische Institution finden sich in der radikalen Schulkritik auch viele Stimmen, die sich mit den Strukturen innerhalb des Schulsystems beschäftigen und diese in Frage stellen. Grundsätzlich wird in der radikalen Schulkritik das kapitalistische System und der Staat als richtungsweisende Instanz in Frage kritisiert und Schule wird als wesentliche Stütze dessen angesehen. Deshalb scheint die Abschaffung derselbigen einzig mögliche Alternative zu sein.

5.2 Radikale Alternativen zur Institution Schule

In den vorangegangenen Kapiteln wurden, wie bereits erwähnt, alternative Ansätze aus der feministischen Pädagogik beschrieben. Diese bewegen sich zum größten Teil jedoch weiterhin innerhalb des hegemonialen Schulsystems und beschreiben keine Alternative zu diesem. Mit der Forderung nach der Abschaffung der Schule und der Entschulung der Gesellschaft, wie sie in der radikalen Schulkritik formuliert wird, kommt gleichzeitig die Frage auf, was es denn sonst geben kann – abseits vom gewohnten Schulsystem. Wieder sind es Ivan ILLICH (1972) und Everett REIMER (1972), die versuchen, eine ernstzunehmende Alternative aufzuzeigen. Diese möchte ich an dieser Stelle genauer erläutern.

Für ILLICH sind auch „freie Schulen“²⁸ Stützen der hegemonialen Macht, da auch sie meist dazu führen würden, dass sich die Absolvent_innen in einer Gesellschaft, deren höchstes Ziel die Profitmaximierung sei, eingliedern müssen. Für ihn reichen somit alternative Schulansätze nicht aus, da sie trotzdem weiter an der Schulideologie festhalten.

Obwohl es laut ILLICH für freie Schulen nicht möglich sei, sich zwar innerhalb der Gesellschaft zu bewegen, aber gleichzeitig nicht für die Gesellschaft zu stehen, sieht HINTZ (1984) hingegen darin keinen Widerspruch. „Eine Vielzahl freier Schulen kann auf diese Weise dem Umstand Rechnung tragen, daß eine pädagogisch gestaltete Schule zwar immer eine Schule *in* der Gesell-

28 Wie im Exkurs zur Alternativschulbewegung genauer beschrieben

5 Radikale Schulkritik

schaft sein muß, aber niemals einer Schule *der* Gesellschaft und schon gar nicht eine Schule *für* die Gesellschaft sein darf“ (HINTZ 1984:13).

ILLICH (1972) sieht dies anders, indem er davon ausgeht, dass es nicht möglich sei, als Schule nicht auch für die Gesellschaft in der die Schule verankert ist, zu sein, also diese zu stützen. Laut ILLICH brauche es nicht eine neue Einrichtung, die jener der Schule gleicht, sondern es sollten Umstände geschaffen werden, die ein selbstbestimmtes Lernen möglich machen. ILLICH setzt bei einer Veränderung des Schulsystems als Gesamtes an, weil er von einer utopischen Gesellschaft ausgeht, die erst durch Veränderungen entstehen kann. Da die Schule aber laut ILLICH, unabhängig davon welches politisches und ökonomisches System vorherrschend sei, sich immer ähnele, nimmt er an, dass es sich dabei um keine abhängige Variable handle und durch ein grundlegende Veränderung des Schulsystems es auch zu einer grundlegenden Veränderung des gesellschaftlichen Systems kommen könne.

REIMER (1972) schreibt dazu ganz treffend:

Ohne umfassende Veränderungen der Gesellschaft kann es keine wirksamen Alternativen zur Schule geben. Doch es hat keinen Sinn, auf die gesellschaftlichen Veränderungen zu warten, die eine Veränderung des Bildungswesens einleiten könnten. Wenn man Bildungsalternativen nicht gezielt plant und vorantreibt, ist nicht sicher, ob es sie überhaupt einmal geben wird, was auch immer passieren mag. Gibt es sie nicht, werden andere Veränderungen wahrscheinlich nur oberflächlich und kurzlebig sein. Dagegen wird es im Kielwasser der Bildungsveränderungen zu fundamentalen gesellschaftlichen Veränderungen kommen. Echte Bildung ist eine elementar gesellschaftliche Macht. (REIMER 1972:112)

Für REIMER werden heute Menschen gezwungen, in Schulen zu gehen, um die derzeitige Gesellschaft zu akzeptieren und zu reproduzieren. Echte Bildung würde für ihn bedeuten, dass sie Menschen dazu befähigt, sich neue Gesellschaften erschaffen.

Was ILLICH nun als gutes Bildungswesens beschreibt, macht er grundsätzlich an drei Eckpfeilern fest. Wichtig ist, dass die Menschen, die gerne etwas lernen wollen, jederzeit die Möglichkeit und den Zugang haben, dies auch zu tun. Gleichzeitig soll es für Menschen, die ihr Wissen teilen wollen, jederzeit mög-

5.2 Radikale Alternativen zur Institution Schule

lich sein, sich mit Lernenden zu verbinden. Und als dritter wichtiger Faktor definiert ILLICH, dass es die Möglichkeit geben soll, Probleme mit Anderen zu diskutieren. Dies alles passiert unter den Vorzeichen der Freiwilligkeit und es solle nicht mit Zertifikaten abgeschlossen werden. Der Zugang zu diesen Einrichtungen solle keinerlei Beschränkung unterliegen, damit es zu keinen Ausschlüssen komme. ILLICH bezeichnet seine Vorstellung des neuen Bildungswesens als „network“ oder auch „web“ (ILLICH 1972:109) um damit das netzartige Wesen zu charakterisieren. Das Netz, das er sich vorstellt, beschreibt er wie folgt:

Bildungsmöglichkeiten werden gewöhnlich entsprechend den Lehrplanziele der Erzieher etikettiert. Ich gedenke umgekehrt zu verfahren und vier verschiedenen Wege anzuzeigen, die dem Schüler den Zugang zu jedem Bildungsmittel ermöglichen, das ihm dazu verhelfen könnte, seine eigenen Ziele zu bestimmen und zu erreichen:

1. Nachweisdienste für Bildungsgegenstände. Sie erleichtern den Zugang zu Dingen oder Verfahren, die für formales Lernen benutzt werden. Einige dieser Dinge kann man für diesen Zweck in Bibliotheken, Leihanstalten, Laboratorien und Vorführungsräumen wie Museen und Theatern aufbewahren; andere können in Fabriken, Flughäfen oder landwirtschaftlichen Betrieben täglich benutzt werden, aber Lernenden als Lehrlinge oder in deren Freizeit zur Verfügung gestellt werden.
2. Börsen der Fertigkeiten. Sie ermöglichen es den Menschen, ihre Fertigkeiten oder die Bedingungen, zu denen sie ändern, die diese Fertigkeiten erlernen wollen, als Vorbilder dienen wollen, mitsamt ihren Adressen zu registrieren.
3. Partnervermittlung. Eine der Kommunikation dienende Anlage, die es Menschen ermöglicht, für die Suche nach Partner ihre Lernwünsche anzugeben.
4. Nachweisdienste für Erzieher aller Art. Diese können in ein Verzeichnis aufgenommen werden, das Adressen und nähere Angaben von hauptberuflichen, halbberuflichen oder freiberuflichen Ausbildern sowie die Bedingungen enthält, zu denen ihre Dienste zur Verfügung stehen. Die Auswahl solcher Er-

zieher könnte durch freie Wahl oder durch Anfragen an frühere Schüler erfolgen.²⁹ (ILLICH 1972:111-112)

Für ILLICH würde eine solche Revolution des Bildungssystems eine grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen mit sich bringen und er geht davon aus, dass die Stabilität der Nationalstaaten und der hegemonialen Weltordnung dadurch ins Wanken gebracht werden können.

Hier scheint es mir wichtig, das Buch in den Kontext seiner Zeit zu setzen. Das Internet hat viele Vorschläge von ILLICH bereits möglich gemacht und es scheint heute viel einfacher, auf unterschiedliche Weise in Verbindung zu treten. Was jedoch mit ILLICHS Alternativen einhergeht, ist die völlig Abschaffung der Zwangsanstalt Schule und davon sind wir heute so weit entfernt wie in den 1970er Jahren.

Auch REIMER (1972) schließt sich der Analyse ILLICHS an, klagt sowohl die Schule als auch die Gesellschaft an und geht davon aus, dass Reformen nicht die erforderlichen Veränderungen mit sich bringen, sondern es zu einer umfassenden Analyse der komplexen Institution Schule kommen müsse, um darauf aufbauend radikale Veränderungen zu gewährleisten. Er versteht Bildung, indem er sich auf Paolo FREIRE bezieht, als Prozess, der dazu führen solle, dass sich ein kritisches Bewusstsein ergibt, welches dann zu Veränderungen der Gesellschaft führen könne. Die Ziele einer gebildeten Gesellschaft sieht REIMER vor allem in einem Auflösen der nationalen Grenzen und der Grenzen zwischen den Menschen, die vor allem auf Grund von Klasse und Race getätigt werden würden.

Wieder spielt an dieser Stelle das Geschlecht keine Rolle. Diese Tatsache ist nicht unüblich für Autoren dieser Zeit, die der patriarchalen Verfasstheit der Gesellschaftsordnung anscheinend keinerlei Bedeutung beimessen.

REIMER sieht die Chancen der Bildung vor allem in einem Sichtbarmachen und meint, dass sich hinter Bildung ein großes Potenzial verberge.

Bildung allein kann das Problem nicht lösen. Sie kann den Menschen erkennen helfen, wie sehr ihre gegenwärtige Sicherheit auf Sand gebaut ist. Sie kann ihnen helfen, mögliche Alternativen zu

²⁹ Zur genaueren Beschreibung siehe Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel-Verlag GmbH & Co. S. 112ff

5.2 Radikale Alternativen zur Institution Schule

entwerfen, obgleich zu deren Verwirklichung noch etwas mehr gehört. Damit soll nur gesagt werden, daß die Bildung alleine keine revolutionären gesellschaftlichen Veränderungen erreichen kann. Sie kann jedoch viel mehr erreichen, als Leute, die Bildung mit Schule und Unterricht verwechseln, zu denken pflegen. (REIMER 1972:114)

Die nächsten Schritte wären für ihn, das staatliche Bildungsmonopol zu entschärfen, der derzeitigen Schulbildung ihre Bedeutung zu nehmen und die Bildungsaufgaben auf die Menschen gerecht zu verteilen.

Für Bertrand STERN (2006) sind es vor allem die Möglichkeiten, die hinter einer Alternative zum herkömmlichen Schulsystem stehen, die verlocken. In seiner Vorstellung wäre es dann möglich, den eigenen Interessen zu folgen und sich nicht dem, in Schulen stattfindendem „uninteressantem, drögem Konsum-Lernen“ (STERN 2006:183), unterwerfen zu müssen. STERN verwendet in seiner Arbeit die Bezeichnung „Landschaft der freien Bildung“ (STERN 2006:197) um seine utopischen Vorstellungen zu benennen. Ein erster Schritt in der Verwirklichung dieser Utopie wäre das „*Recht auf freie Bildung*“ (STERN 2006:197), welches für alle Menschen gelten sollte. Dies hätte zur Folge, dass die inhaltliche Ebene der Bildung nicht staatlich gesteuert werden würde, sondern direkt von den Menschen ausgehe. Damit würde laut STERN die Freiheit der Bildung garantiert werden. Es solle außerdem keinen Zwang zur Teilnahme geben, sondern alle Menschen könnten frei entscheiden, in welchem Rahmen sie Teil davon sein wollen. Als wichtiges Kriterium gelte, dass es keine Bevorzugung und Benachteiligung gibt. Damit würde sich für STERN auch das Verhältnis zwischen den Generationen und hier vor allem zwischen Eltern und ihren Kindern zum Positiven verändern, da der junge Mensch als Mensch und nicht als Schüler_in wahrgenommen werden könnte.

Wichtig zu betonen sei an dieser Stelle, dass es sich bei freier Bildung nicht um Ausbildung handle. STERN geht davon aus, dass sich das Lohnarbeitsverhältnis in einem Wandel befindet und es immer weniger Arbeit geben werde. Dementsprechend sinnlos empfindet er eine Schule, die auf die Lohnarbeit vorbereitet, die es möglicherweise nicht geben werde. Eine klare Ablehnung seinerseits gibt es auch gegenüber Prüfungen. Zwar sieht er eine Notwendigkeit in der Überprüfung der Qualifikation einer Person für bestimmte Tätigkeiten, doch sei dies zu entkoppeln von der schulischen Leistung oder der Biogra-

phie der Person. „Insofern die Unterscheidung von Qualifizierung im Sinne eines Qualifiziert-Seins und Qualifikation nicht nur von begrifflicher Bedeutung ist, stellt das Verankern eines unabhängigen Prüfungswesens einen für die Person und die Gesellschaft ethisch relevanten Schritt dar“ (STERN 2006:200).

Weiterer wichtiger Punkt in der Utopie STERNS ist die Auflösung der Verknüpfung von Bildung und Sozialität. Für Beides brauche es unterschiedlichen Möglichkeiten, da es unterschiedliche Bedürfnisse seien, die hier befriedigt werden wollen. Deshalb stellt sich STERN sowohl „Orte der Sozialität“ als auch „Orte der Bildung“ (STERN 2006:203) vor, wobei diese immer auf Freiwilligkeit basieren und nicht mit der Schule vergleichbar sind. Als wichtiges Beispiel für einen Ort der Bildung und großes Vorbild dafür sieht der Autor die Bibliothek an. Im Gegensatz zu ILLICHS und REIMERS Ansätzen bekommt hier bereits auch das Internet eine Bedeutung zugeschrieben, indem es unendlich viele Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten biete. Wichtig sei es, dass das Material in diversen Ausführungen, damit sie von unterschiedlichen Leuten (vor allem bezüglich Alter) benützt werden können, zur Verfügung stehe. Dies sei die wichtigste Aufgabe, die die staatliche Instanz zu übernehmen habe. Die Wesensart dieser Utopie beschreibt STERN wie folgt:

So mögen diese 'Blühenden Landschaften der freien Bildung' belegen, daß es uns gelingen kann, die zivilisatorischen Verwüstungen zu rekultivieren, indem wir den wesentlichen Prozeß, sich zu bilden, zu unserer ureigenen Angelegenheit erheben. (...) Denn ich sehe weder sachlich noch theoretisch stichhaltige Argumente für ein Festhalten an einer zivilisatorischen Tradition, die sich m.E. Als unmenschlich, als naturfeindlich, als sachwidrig erweisen hat – wohingegen der erforderliche Wandel im Namen der Lebendigkeit, der Menschlichkeit und der Freiheit uns die Chance bietet, neue Horizonte zu eröffnen und zu erforschen. (STERN 2006:212-213)

STERN ist davon überzeugt, dass es unbeschulten Menschen nicht an Wissen fehlt. Im Gegenteil glaubt er daran, dass interessen geleitetes Lernen viel eher zu einer Wissensaneignung führe, als lehrplanmäßiges Abrufen zur Prüfung.

Weiter möchte ich Konzepte von aktueller Relevanz zumindest erwähnt haben. In fast allen Teilen der Welt findet der sogenannte Heimunterricht (Home Education) wieder vermehrt Zuspruch. Zwar sind die Gründe dafür sehr un-

5.2 Radikale Alternativen zur Institution Schule

terschiedlich und mitunter auch nicht unkritisch zu betrachten, aber es ist im Moment eine reale Alternative zum Regelschulsystem. Dabei seien auch die Ansätze, mit denen gearbeitet wird sehr unterschiedlich und können schwer zusammengefasst werden. Thomas SPIEGLER (2008) beschreibt die Situation im deutschsprachigen Raum als verwirrend, da viele verschiedenen Begrifflichkeiten und Konzepte vorhanden seien. Was jeweils darunter verstanden werde, könne von Fall zu Fall unterschiedlich sein. SPIEGLER definiert dennoch vier verschiedene Dimensionen von Unterricht: „Homeschooling, Home Education, öffentliche Schule und Unschooling“ (SPIEGLER 2008:102). Homeschooling und die öffentliche Schule seien stark über definierte Lerninhalte geprägt, während Home Education und Unschooling sich mehr am Umfeld als Lernfeld orientieren würden.

Auch Stefanie MOHSENNIA (2004) definiert verschiedene Möglichkeiten jenseits von Regelschule und beschreibt eine Art des Unterrichts als „Schule zu Hause“ (MOHSENNIA 2004:19). Sie sieht diese Methode als sehr schulnah, da es sowohl einen Stundenplan als auch eine Benotung durch die Eltern gebe. Meist gibt es separate Räume, die als Unterrichtsraum dienen.

MOHSENNIA geht in ihrem Buch auch auf die „Lehreinheiten-Methode“ (MOHSENNIA 2004:20) ein, bei der es Kindern, die zu Hause unterrichtet werden, ermöglicht wird, ein bestimmtes Thema in unterschiedlichen Dimensionen zu erfassen. Dafür gibt es auch Materialien, oder die Eltern stellen die Einheiten zusammen. Dieser Ansatz eignet sich vor allem dann, wenn Kinder verschiedenen Alters gemeinsam unterrichtet werden. Außerdem schreibt MOHSENNIA von der Charlotte-Mason-Methode, deren Fokus darin liegt, möglichst viel Originaltexte aller Art zu verwenden und nicht „kindgerechte“ Übungstexte. Zusätzlich findet viel lernen in der Natur und im „wirklichen“ Leben statt. Was diese diversen Methoden verbindet sei laut MOHSENNIA der Einfluss der Erziehungsberechtigten auf die Lerninhalte.

Nur der Ansatz des „Natürlichen Lernens (Unschooling)“ (MOHSENNIA 2004:21) habe einen anderen Zugang und setze die Interessen des Kindes in den Mittelpunkt der Lehrinhalte. Bei dieser Methode werde darauf vertraut, dass die Kinder selbst wissen, wann sie was wie lernen wollen und die Bezugspersonen verstehen sich selbst als Mentor_innen und nicht als Lehrer_innen. Dabei stünden Lernen und Leben in direktem Bezug zueinander und seien

5 Radikale Schulkritik

nicht voneinander getrennt. Diese Methode wurde laut MOHSENNIA stark von John HOLT geprägt. Diese Form kommt den Vorstellungen Ivan ILLICHs ziemlich nahe.

Auch das Konzept der Free-Skools, wie in einigen Städten der USA bereits etabliert, scheint an den Ideen ILLICHs anzuschließen. Im Groben handle es sich dabei um Plattformen und Orte, an denen Wissen und Fähigkeiten mit Anderen geteilt werden können, ohne dass dies tatsächlich institutionalisiert werden würde, da es sich um selbstorganisierte, möglichste hierarchiefreie Orte handle.

In diesem Kapitel wird deutlich, dass es bereits Ideen gibt, wie eine Welt ohne Schule und Schulzwang aussehen könnte. Dies ist jedoch in den Utopien von ILLICH, REIMER und STERN mit einer Veränderung der Gesellschaft verbunden. Die weiter unten genannten Beispiele beziehen sich auf reale Möglichkeiten, Kindern Alternativen zum Schulbesuch zu bieten. Dies scheint jedoch auch mit einem sehr viel intensiveren zeitlichem und inhaltlichem Aufwand für die Erziehungsberechtigten verbunden zu sein und demnach für viele berufstätige Eltern eine enorme Zusatzbelastung.

EXKURS: Die Alternativschulbewegung

Die Alternativschulbewegung habe laut BERNHARD (2001) in Deutschland in den 1970er Jahren eingesetzt und BERNHARD schreibt, dass die Pädagogik, die dieser Bewegung zu Grunde liegt, an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet sei. Es gehe bei der Alternativschulbewegung grundsätzlich um eine utopische Vorstellung einer Gesellschaft, die mit Hilfe von Alternativschulen erreicht werden soll. Eine Form des Unterrichts stelle hier der „Glocksee“-Lehrplan³⁰ (BERNHARD 2001:217) dar, auf den sich auch diverse Alternativschulen in Österreich berufen, da es einer der wenigen Lehrpläne sei, die von staatlicher Seite anerkannt und damit finanziell unterstützt werden würde. Raum und Zeit werde in der Alternativschulbewegung eine andere Bedeutung zugesprochen und damit eine Gegensteuerung zum „gesellschaftlichen Verwertungsprozess“ (BERNHARD 2001:218) eingeleitet.

Diese gerade für die schulische Bildung typische Tendenz der Behandlung von Kindern nach Maßgabe wirtschaftlicher Rationalitäts- und Rentabilitätsberechnungen, ihre auch in bildungsgewerkschaftlichen Kreisen zirkulierende begriffliche Degradation zu *Humanressourcen*, muß systematisch aufgebrochen werden, wenn Kinder sich in der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten zu selbstbestimmten Persönlichkeiten entwickeln sollen (BERNHARD 2001:218).

Die Alternativschulbewegung verstehe sich jedoch nicht als abgeschlossene Alternative, sondern sei ständig im Begriff des Wandels und der Entwicklung. Oft werde darin aber nicht eine Abschaffung der Schule gefordert, sondern die meisten Alternativschulen würden sich weiterhin innerhalb des herrschenden Schulwesens bewegen und es werde lediglich eine Umgestaltung der Schule forciert. Vor allem die Forderung nach „*Selbstregulierung*“ (BERNHARD

30 Dem Klappentext des Buches „Die Glocksee-Schule“ von Ulrike KÖHLER und Doris KRAMMLING-JÖHRENS (2000) ist zu entnehmen: „Die Glocksee-Schule Hannover ist eine staatliche Angebotsschule von der 1. bis zur 10. Klasse. Aus einer Alternativschul-Gründung der 68er-Bewegung entwickelte sie sich zu einer einzügigen Gesamtschule. In dieser Zeit veränderte sich auch der Begründungszusammenhang des Projekts. Der antiautoritäre Impetus der Anfangsjahre wurde zunehmend aufgegeben. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse und andere Aufwuchsbedingungen von Kindern verlangten neue pädagogische Antworten. Eine Alternative zur Regelschule ist sie gleichwohl geblieben.“

EXKURS: Die Alternativschulbewegung

2001:220) stehe laut BERNHARD im Mittelpunkt, worin es grundsätzlich um eine Wechselwirkung zwischen den Akteur_innen der pädagogischen Beziehung gehe. Großer Wert werde auch auf die Bearbeitung von Konfliktsituationen gelegt.

Feministische Schulkritik im österreichischen Kontext, der Inhalt des folgenden Kapitels, bezieht sich stark auf die Alternativschulbewegung und viele Ideen daraus wurden auch bei der Gründung freier Schulen in Österreich berücksichtigt.

6 feministische Schulkritik im österreichischen Kontext

In diesem Kapitel werde ich Kritik an Regelschule aus einer feministischen Perspektive beleuchten. Schwerpunkt wird dabei die feministische Schulkritik im österreichischen Kontext der 1980er Jahre sein.

Doch zuvor scheint es mir notwendig, einige generelle Aussagen über feministische Schulkritik und Feminismus zu formulieren. Dabei ist zu beachten, dass die radikale Schulkritik in der Form, wie ich sie im vorangegangenen Kapitel dargestellt habe, überwiegend von männlichen Theoretikern und Pädagogen formuliert worden ist (vor allem die Texte der 1970er Jahre). Das scheint mir symptomatisch für die Wissenschaft zu sein, denn die Arbeit und das Denken von Frauen* ist historisch oft übersehen oder absichtlich übergangen worden. Davon geht auch Ruth DEVIME im Vorwort zu der Publikation *Frauen, die ausziehen und freie Schulen gründeten* (2000) aus.³¹

Deshalb ist mir dieses Kapitel umso wichtiger, damit ich dazu beitrage, bedeutende Frauen*geschichte sichtbar zu machen.

Grundsätzlich wird von Ilse BREHMER bereits 1983 behauptet, dass es eigentlich nicht DIE feministische Pädagogik gebe, da sie immer interdisziplinär sei und keine grundsätzlichen Aussagen dazu getroffen werden würden können. Trotzdem verbinde die verschiedenen Ansätze, dass die herrschenden patriarchalen Verhältnisse kritisiert würden. Zentraler Kritikpunkt sei dabei meist die Tatsache, dass Mann* mit Mensch gleichgesetzt werde, während Frauen* unsichtbar bleiben. „Frauen sollen einerseits in unserer Gesellschaft die unbezahlte Arbeit freudig übernehmen und nicht auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren, andererseits wird ihnen dieses dann als Mangel an Entwicklung zum Vorwurf gemacht“ (BREHMER 1983:370). Dies ist der Ausgangspunkt, an dem sich die feministische Kritik am kapitalistischen und patriarchalen Gesellschaftssystem und hier speziell am Schulsystem orientiert.

Dass die Geschlechterforschung von unterschiedlichen Positionen geprägt sei, schreibt auch Annedore PRENGEL (2004) und bezieht sich dabei auf perspektivtheoretische Ansätze, die zugestehen, dass es viele unterschiedliche Per-

³¹ Genauer dazu siehe Kapitel 6.2

spektiven auf eine Thematik geben könne. Diese Ansätze helfen dabei, zu verstehen, wie so unterschiedliche und teils widersprüchlichen Ansätze innerhalb der feministischen Pädagogik möglich sind. „Sie sind geeignet die Vielfalt heterogener Richtungen in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung ebenso zu legitimieren wie die Freiheit unterschiedlicher Entwürfe geschlechtlicher Lebensweisen in der Gesellschaft und ihren Bildungseinrichtungen“ (PRENGEL 2004:91). Daraus ergebe sich laut PRENGEL eine gewisse Toleranz gegenüber anderen Perspektiven und es werde aus dieser Perspektive wahrgenommen, dass es ständig zu Veränderungen und Erneuerungen komme und deshalb können für jede Perspektive auch mögliche Grenzen der Theorien mitgedacht werden. Für die Frauen- und Geschlechterforschung bedeute dies, dass es verschiedene Handlungs- und Erkenntnisperspektiven gebe, die sich in den verschiedenen Positionen zu Gleichheit, Differenz und Kritik an der Zweigeschlechtlichkeit äußern würden. Trotz dieser unterschiedlichen Zugänge gebe es nach PRENGEL aber ein verbindendes Element: den Wunsch nach demokratischeren Geschlechterverhältnissen (auch durch Erziehung) und den Wunsch, Unterdrückungsmechanismen aufzudecken und dagegen vorzugehen.

Was Hannelore SCHRÖDER (1983) als wesentliche Errungenschaft der feministischen Gesellschaftstheorie ansieht, ist die Negierung einer Natürlichkeit der Unterdrückung der Frauen*. Bis zu dem Zeitpunkt, als feministische Kritik laut wurde, hätten sich Gesellschaftstheorien, seien sie nun bürgerlich oder marxistisch geprägt, an den Unterschieden zwischen den Klassen orientiert, doch in jedem Fall sei die Unterdrückung der Frauen* nicht aufgezeigt oder in Frage gestellt worden. Dass Frauen* dem privaten Bereich zugeschrieben wurden, sei als unveränderbare Gegebenheit betrachtet worden.

Diese objektive politische Konstellation [dass sich die Gesellschaft auf Männer* beschränkte – Anmerkung RH] wirkt als Erkenntnis-schranke: männliche Gesellschaftstheoretiker sind generell unfähig, das von ihnen selbst aufrechterhaltene und praktizierte Herr(!)schaftssystem über Frauen als politisches System zu identifizieren und rational zu analysieren. Ihr Patriarchen-Klassenstandpunkt, ihr egoistisches Interesse macht sie unfähig zur Erkenntnis des offensichtlichsten und historisch ältesten sozialen Gegensatzes,

der Gesellschaftsordnung gemäß den Prinzipien des Patriarchalismus. (SCHRÖDER 1983:449-450)

Für SCHRÖDER ergibt sich aus dieser Analyse die Notwendigkeit einer radikalen Kritik, die aufzeigt, dass das patriarchale System nicht als gegeben und unabdingbar betrachtet werden könne, sondern sehr wohl veränderbar und historisch gewachsen sei.

Diese Kritik kann auch auf die Ansätze der radikalen Schulkritik angewendet werden, was für mich die Notwendigkeit einer Verknüpfung dieser mit feministischen Ansätzen verdeutlicht. Auch in der radikalen Schulkritik scheinen die geschlechtsbezogenen Unterdrückungsmechanismen keine Bedeutung zu haben, zumindest werden sie in den wichtigsten, bereits in Kapitel 5 behandelten Arbeiten nicht erwähnt.

Eine weitere Ebene der feministischen Schulkritik sei laut Ilse ROLLETT (1998) die des Personals in Regelschulen, denn auch hier werden Machtverhältnisse (re-)produziert. Sie geht davon aus, dass Institutionen, in diesem Fall bürokratische Institutionen, historisch meist männerbündisch waren und oft immer noch seien. Dadurch komme es auch verstärkt zum Verschweigen der ungleichen Geschlechterverhältnisse.

Männer nutzen die offiziellen aber auch informelle Netzwerke am Arbeitsplatz, in Interessensvertretungen, in politischen Zusammenhängen und in der Freizeit, um zu Informationen und Macht zu kommen, um zu definieren, was wichtig ist und versichern sich hier gegenseitiger Wertschätzung, finanzieller und tatkräftiger Unterstützung bei allen möglichen Aufgaben (ROLLETT 1998:84).

Auch im Fall der Institution Schule sei deutlich zu erkennen, dass Frauen* in hierarchisch höheren Positionen weniger vertreten sind. Auf der Ebene der reproduktiven direkten Lehrarbeit dagegen gebe es viele Frauen*. Obwohl im Schulbetrieb relativ flache Hierarchien herrschen, in denen die lehrenden Personen annähernd gleich gestellt seien, komme es nur zu wenig Vernetzungsarbeit unter Frauen*. ROLLETT sieht hier eigentlich eine Möglichkeit zur Solidarität, die den Frauen* in den Schulen eine gewisse Macht verleihen könnte. Doch strukturell ist die Schule aus ROLLETT'S Perspektive dahingehend kon-

zipiert, dass Lehren als Einzeltätigkeit verstanden wird und selten zu Austausch und gegenseitiger Unterstützung führt.

Schule ist nach ROLLETT prädestiniert dafür, Machtpositionen zu erzeugen und zu reproduzieren.

6.1 Analyse des Textes „Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten“

In Österreich waren es um 1980 vor allem Frauen*, die begonnen haben, nicht nur theoretisch Kritik an der Institution Schule zu formulieren, sondern die sich als eine Folge der Kritik auch daran gewagt haben, freie Schulen zu gründen. Trotz dieser Tatsache ist es sehr schwierig, Literatur zu dem Thema zu finden, da, wie so oft, die meist unbezahlte Arbeit von Frauen* unsichtbar bleibt. Dieses Phänomen wird auch in dieser Arbeit sichtbar, in der ich mich, trotz intensiver Recherche, in weiten Teilen auf männlich sozialisierte Personen beziehen muss. Dieser Unsichtbarkeit von weiblichem Wissen möchte ich hier entgegenwirken, indem ich das Buch *Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten* (2000) mit den Dimensionen der radikalen Schulkritik analysiere, die ich im Kapitel 5 erarbeitet habe.

Diese Dimensionen umfassen 1. Schule als Institution, 2. Schule als Monopol, 3. Schule und Lernen, 4. Schule und Autorität/Disziplin und 5. Schule und Macht(-missbrauch). Ich habe die Texte, die zum größten Teil aus Interviews und Berichten von Gründerinnen alternativer Schulen in Österreich rund um 1980 bestehen, auf Basis dieser Dimensionen betrachtet und herausgefiltert, welche Kritikpunkte an Regelschulen darin enthalten sind. Diese Herangehensweise habe ich gewählt, um eine Verknüpfung zwischen der radikalen Schulkritik und der feministischen Kritik in Österreich zu erstellen. Die Interviews sind zum Teil mündlich im informellem Rahmen, teils am Arbeitsplatz entstanden. Zum Teil handelt es sich bei den Beiträgen auch um Verschriftlichungen von Vorträgen.

Gleichzeitig habe ich die wesentlichen Eckpunkte der erarbeiteten Konzepte und die Problemstellungen herausgearbeitet. Wichtig war mir dabei, darzustellen, inwiefern die Gründerinnen das Gesamtkonzept Schule in Frage gestellt haben und was die wesentlichen Gründe für ein Ablehnen der Regelschule gewesen sind. Auch stellt sich die Frage, ob die radikale Kritik, die im Kapitel 5 herausgearbeitet wurde, um weitere Faktoren ergänzt werden kann. Nicht alle

6.1 Analyse des Textes „Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten“

dieser Frauen*, die bei den Gründungen beteiligt waren, würden sich vermutlich selbst als Vertreterinnen feministischer Theorie und Praxis bezeichnen, doch die radikalste Kritik in Form der Virginia Woolf-Mädchenschule wird vor allem von sich selbst als Feministinnen bezeichnenden Frauen* formuliert. In vielen Beiträgen wird betont, dass es vor allem Frauen* waren, die für die Gründungen und das Weiterbestehen der Alternativschulen in Österreich, und hier vor allem in Wien, verantwortlich seien. Deshalb ist es für mich in dieser Arbeit wichtig, spezifisch auf dieses Thema einzugehen.

6.1.1 Ergebnisse der Analyse

Die Autorinnen erzählen in den Beiträgen vor allem von den freien Schulen, die sie mitgegründet haben. Dazu zählen die Lernwerkstatt Regenbogen, die Ätschschule, das Schulkollektiv, die SchülerInnenschule, die Virginia Woolf-Mädchenschule, die Lernwerkstatt Ottakring, die Freie Schule Hofmühlgasse, ALF – Alternative Lern Schule und Freiraum Kritzendorf. Als wichtigste Bezugsquellen für die inhaltlich-pädagogischen Auseinandersetzungen werden dabei Neill, Montessori, Wild, die freinet-Pädagogik und der Glocksee-Lehrplan genannt. Außerdem werden an mehreren Stellen sowohl die 68er Bewegung als auch die Frauenbewegung als wichtige Ausgangspunkte für die freien Schulen ausgewiesen. So schreibt Ruth DEVIME, Mitgründerin der Virginia Woolf-Mädchenschule und langjährige Aktivistin im FrauenMädchenLesben-Zentrum, im Vorwort:

Anknüpfend an die Überlieferung der Frauenbewegungen, versteht sich der vorliegende Band als Akt der Selbstautorisierung, Selbstbemächtigung und der Selbstbeschreibung. Hier, in unseren Texten, soll durch das Wissen um uns selbst und um unsere Arbeit die Enteignung unserer Geschichte aufgehoben und zu einem Teil der Bildungsgeschichte umgewandelt werden. (...) Sich selbst zu gefallen, lange vor den anderen, den eigenen Wert bestimmen, ohne den normativen Wert der Gesellschaft zu übernehmen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen wahrzunehmen und sich dagegen zur Wehr (*sich WEHren*) zu setzen, all dies ist die Basis für unser bildungspolitisches Handeln. (BOTROS/DEVIME 2000:9-10)

Kornelia HAUSER (2002) sieht als wichtigen Aspekt in Bezug auf Frauenbewegung und Bildung die Verknüpfungen, die dadurch in der Wissensaneignung sichtbar gemacht wurden. Der Zugang zu Wissen sei dadurch vielseitiger geworden. „Indem Feminismus das durch Vergesellschaftung erzeugte Unmittelbarkeitsdenken durchbrach, war er kritisch und ermöglichte den So-Wissenden strategisches Handeln“ (HAUSER 2002:184). Diesbezüglich hat sich laut HAUSER jedoch auch vieles wieder verändert und feministisches Wissen werde immer mehr als eine bestimmte Meinung oder Position betrachtet, die eingenommen werden könne. Kapitalismus und Patriarchat seien nicht mehr im gleichen Ausmaß wie in der Frauenbewegung der 1970er und 1980er Jahren Ausgangspunkt für kritische Hinterfragung.

Von dieser Darstellung ausgehend kann *Frauen, die auszogen und freie Schule gründeten* in den Kontext dieser Zeit gesetzt werden.

Dass die Frauenbewegung eine wichtige Rolle gespielt hat, wird auch dadurch erkennbar, dass in den meisten Beiträgen davon gesprochen wird, dass es zum Großteil Frauen* (und darunter viele Alleinerzieherinnen) waren, die sich um die freien Schulen bemüht haben. Wie auch Ruth DEVIME (2000) bemerkt und wie mir auch selbst während meiner Recherchen aufgefallen ist, ist jedoch wenig Literatur zu freien Schulen in Österreich vorhanden, was den Eindruck der Unsichtbarkeit von Arbeit von Frauen* verstärkt.

Wichtiger Eckpunkt, um die spezielle Situation in Österreich zu verstehen, ist die Tatsache, die bei Susanne JERUSALEM (2000:27-40), Pionierin in der Alternativschulbewegung in Österreich, Hilda SWICZINSKY (2000:57-61), Pionierin und Aktivistin in der ÄTSCHE-Schule, und Momo KREUTZ (2000:63-76), Mitarbeiterin im Netzwerk der österreichischen Freien Schulen und im Wiener Dachverband, erwähnt wird: dass es sich in Österreich rechtlich nicht um eine Schulpflicht, sondern um eine Unterrichtspflicht handelt. Diese Regelung habe es den Gründerinnen ermöglicht, für die Kinder einen sogenannten „organisierten häuslichen Unterricht“ (JERUSALEM 2000:29) zu gestalten, der jedoch insofern wieder der monopolistischen Stellung der Regelschule inklusive Lehrplan untergeordnet war und ist, als die Kinder Prüfungen abzulegen haben und hatten. Mit der Eröffnung von Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht konnte diesem Widerspruch entgegengewirkt werden, was jedoch wiederum mit viel (vor allem finanziellem) Aufwand verbunden war und ist. So

6.1 Analyse des Textes „Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten“

bot laut JERUSALEM das WUK (ein alternatives Kulturzentrum in Wien) zwar einen guten Ort für eine Schule dieser Art, da viele bauliche Gegebenheiten bereits bestanden haben, viele andere Freie Schulen können jedoch den staatlichen Anforderungen oft nicht gerecht werden.

Auf den folgenden Seiten werde ich die unterschiedlichen Dimensionen der radikalen Schulkritik, mit denen ich die Texte betrachtet habe, genauer darstellen.

Schule als Institution

Die Institution Schule wird in mehreren Beiträgen kritisiert. Dabei wird die These aufgegriffen, dass Schule als wichtiges Instrument zur Stabilisierung der Herrschaft, und nicht, wie propagiert wird, zum Wohle des Kindes diene. JERUSALEM und auch Gabriele ZIEGELMAYER (2000:215-227), Aktivistin im Freiraum Kritzendorf, greifen die Argumente aus ILLICH'S „Entschulung der Gesellschaft“ auf und werfen der Schule vor, dass sie zur sozialen Selektion verwendet werde.

Das Anbieten von gleichen Inhalten für ungleiche SchülerInnen ist ja pädagogischer Unsinn und führt dazu, daß diejenigen, die nicht ins Schema passen, auf einem bestimmten Gebiet eine vermeintliche Schwäche entwickeln. Einer der größten Fehler der öffentlichen Schulen ist nach wie vor, daß auf den Schwächen herumgeritten wird. (JERUSALEM 2000:31)

Weiter schreibt JERUSALEM, dass es leichter sei, eine formbare Masse zu regieren, als selbstbestimmte Individuen. Schule wird von SWICZINSKY als patriarchal und mächtig beschrieben, während Alternativschulen die Zuschreibungen matriarchal und gemeinschaftlich von ihr erhalten. Die Unmündigkeit der Kinder in den Regelschulen wird bei KREUTZ kritisiert, da diese keine Fragen stellen dürften und keine eigenen Ideen entwickeln könnten. Dazu komme der Leistungsdruck, und die Konkurrenz, die in Regelschulen gefördert würde. Emmi KRAUSNEKER (2000:235-237), Pionierin in der Alternativschulbewegung in Österreich, formuliert dazu ganz treffend: „Ich glaube, daß hier 'Leben' mit 'Arbeitswelt' gleichgesetzt wird, die Frage also lautet: Wie werden Jugendliche in die Lage versetzt, den Ansprüchen der Arbeitswelt gerecht zu werden? (...) Ich vermute Dinge wie Leistungsdruck, Disziplin, Arbeit als wichtigster Lebensinhalt, Karrieredenken, Unterwerfung, Fremdbe-

stimmung..., wobei besser davon ausgegangen wird, daß frau/man mit diesen Dingen um so besser fertig wird, je früher frau/man ihnen ausgesetzt ist.“ (KRAUSNEKER 2000:236)

Es wird zwar von Momo KREUTZ eingeräumt, dass Teile der Ansätze von Alternativschulen auch in Regelschulen übernommen würden, dass dies jedoch nur soweit passiere, wie es wirtschaftlich verwertbar sei. So schreibt sie: „Mein Resümee zum Thema Schulen ist, daß es in den Regelschulen zwar Änderungsversuche gibt, aber daß das Regelsystem noch lange nicht so weit ist, unseren Kindern eine Bildung anzubieten, in der sie auch zu selbstständigen, kreativen, kommunikativen und sozial kompetenten Menschen heranwachsen können“ (KREUTZ 2000:73).

Schule als Monopol

JERUSALEM schreibt davon, dass viele Alternativschulen oder freie Schulen³² finanzielle Schwierigkeiten haben, weil sie kaum vom Staat subventioniert werden, was zu einer zusätzlichen Belastung für die Eltern führe und die Schuwahl erschwere. Als Lehrerin in einer Alternativschule schreibt sie:

Negativ betrachtet könnte ich sagen: es ist Selbstaussbeutung in Reinkultur, und jede/r muß sich selbst entscheiden, was ihr/ihm lieber ist. Mir war diese Selbstaussbeutung bewußt, aber es war mir um Häuser lieber, als Dompteur in einer öffentlichen Schule zu sein. (JERUSALEM 2000:36)

Die meisten dieser Schulen seien laut KREUTZ daher gezwungen, Schulbeiträge zu verlangen, was dazu führe, dass sich viele Eltern dies nicht leisten können. Zwar hätten manche Schulen ein sozial gestaffeltes System, doch trotzdem bedeute es einen enormen finanziellen Aufwand, Kinder in alternative Schulen zu schicken.

Auch die staatlich geforderte Prüfung am Ende des Schuljahres ist laut JERUSALEM eine Auflage, die die Alternativschulen zwingt, sich an die Regelschulen anzupassen, und deshalb findet sie Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht sehr wichtig, um diese Regel zu umgehen.

32 Obwohl es auch Autor_innen gibt, die zwischen alternativ und frei unterscheiden, werde ich die Begriffe im folgenden Text synonym verwenden und ich verstehe darunter Ansätze, die sich vom Regelschulsystem radikal unterscheiden und nicht unter Reformschulen fallen.

6.1 Analyse des Textes „Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten“

Die Schule wird von Susanne SCHMÖLZER (2000), Aktivistin in der Lernwerkstatt Regenbogen und zur Zeit der Entstehung des Buches *Obfrau des Wiener Dachverbandes*, außerdem als Zwangsanstalt beschrieben, da Schulverweiger_innen trotzdem gezwungen würden, in die Schule zu gehen. So beschreibt SCHMÖLZER, aus ihrer persönlichen Erfahrung mit ihrer Tochter, die eigentlich nicht zur Schule gehen wollte:

(...) Damals hätte ich auf sie hören sollen. Aber in meiner Ignoranz zwang ich sie natürlich, in die Schule zu gehen. Zwar suchte ich eine Schule aus, die Montessori-Einflüsse und offenes Lernen versprach. Aber es wurde trotzdem ein Fiasko. Leonie war zwar in der Schule unauffällig und 'brav', und ihre Leistungen waren gut, aber ihre Wißbegierde und Lebensfreude schwanden. (...) Ihren Interessen ging sie nicht mehr nach. (SCHMÖLZER 2000:16)

Schule und Lernen

Wichtige Annahme bezüglich Lernen, die von SCHMÖLZER und Sissi NIELSON (2000), Aktivistin in der Freien Schule Hofmühlgasse, hervorgehoben wird, ist vor allem, wie in den meisten radikalen Konzepten, dass das Lernen nebenbei und überall passiere. JERUSALEM geht davon aus, dass wenn Kinder aus Regelschulen in Alternativschulen wechseln, sie ein bis drei Jahre brauchen, bis sie wissen, was sie eigentlich wollen. Die Regelschule lerne sie laut JERUSALEM, ZIEGELMAYER und Stefanie GRUBER (2000), Pionierin und Aktivistin in der SchülerInnenschule, lediglich, die richtigen Antworten zu geben, aber nicht, die richtigen Fragen zu stellen. Das sehen alle drei als großes Manko der Regelschulen. Es werde dabei nicht auf das Interesse der Kinder geachtet und Kinder würden dadurch schnell stigmatisiert und in Schubladen gesteckt werden. Der Fokus auf genau diese Schwächen führe laut JERUSALEM dazu, dass es zu einer Identifizierung über die Schwächen und nicht über die Stärken komme. Oft entwickle sich dadurch eine Ablehnung gegen alles „Lernen“. Wenn Dinge nur monoton wiederholt werden müssen, sinke das Interesse und die Lust am Lernen.

Es ist nicht wichtig, die richtigen Fragen zu stellen (Lernziel der Alternativschule), sondern die richtigen Antworten zu geben. Es ist nicht wichtig, sich für ein Thema zu interessieren, einer Frage nachzugehen, sondern so zu lernen, daß frau/man gute Noten be-

kommt. Es ist nicht wichtig, über Dinge zu schreiben, die eine/n bewegen, die frau/man ausdrücken möchte (unter Umständen auch mehrere Tage an einer Erzählung arbeiten), sondern daß frau/man in 50 Minuten eine Schularbeit zu einem vorgegebenen Thema abliefert. Es ist nicht wichtig, sich mit den MitschülerInnen auseinanderzusetzen, sie zu unterstützen, ihnen zu helfen, wenn sie Hilfe brauchen, sondern daß der Lehrer/die Lehrerin einen möglichst guten Eindruck erhält. Es ist nicht wichtig, sich zu entwickeln, etwas dazuzulernen, sondern im Vergleich zu anderen gut (besser) zu sein (KRAUSNEKER 2000:237).

KRAUSNEKER beschreibt hier den Regelschulzustand (der Text ist aus dem Jahr 1985) wie sie ihn wahrgenommen hat. Darin ist die Kritik, die bezüglich Schule und Lernen in der Alternativschulbewegung artikuliert wurde, erkennbar. Viele Autorinnen (JERUSALEM, SWICZINSKY, KREUTZ, EICHINGER, ZIEGELMAYER, GRUBER und KRAUSNEKER 2000) beschreiben Lernen in Regelschulen als zu wenig lustvoll und gehen davon aus, das dies nicht zwingend der Fall sein muss, was sie in den gegründeten Alternativschulen umzusetzen versuchten.

Die Kritik zum Umgang mit Lernen in den Regelschulen ist die am häufigsten geäußerte Kritik. Die in den nachfolgenden Kapiteln behandelte Kritik an Autorität/Disziplin und an Macht(-missbrauch) kommen in den Beiträgen wesentlich weniger stark zum Ausdruck.

Schule und Autorität / Disziplin

Wichtiger Kritikpunkt bei JERUSALEM, SWICZINSKY, EICHINGER und ZAHORSKY (2000:139-142), Aktivistin in der Virginia Woolf-Mädchenschule, ist die autoritäre Erziehung, die in Regelschulen oft üblich sei. Die Kinder sollen laut JERUSALEM „schön brav“ sein und die Anpassung zähle, so SWICZINSKY, zu den wichtigsten Erziehungszielen. Genau diese Anpassung steht im Mittelpunkt der Kritik von SWICZINSKY und ZIEGELMAYER, da sie meist mit Gewalt erzwungen werde. Außerdem kritisiert EICHINGER, dass in Regelschulen sehr viel mit psychischem Druck gearbeitet werde und die Schule als ein Ort der Unterdrückung bezeichnet werden müsse. Das gesellschaftliche System an sich decke außerdem ein Verhalten von Seiten der Autoritäten in den Schulen, das ein Eingreifen nahezu verunmöglicht und jegliche Kritik tabuisiert. Wichtigstes Ziel in Regelschulen scheint nach JERUSALEM und

6.1 Analyse des Textes „Frauen, die auszogen und freie Schulen gründeten“

NIELSON die Benotung zu sein. Dieser Benotung werde in den meisten Alternativschulen aus dem Weg gegangen, indem es zwar Zeugnisse am Ende des Jahres gibt, diese jedoch von den Kindern selbst und oft nur verbal verfasst würden. Dies solle zusätzlich die Wirkung haben, dass Kinder für das, was sie tun, auch die Verantwortung übernehmen.

Schule und Macht(-missbrauch)

Den Machtverhältnissen innerhalb der Regelschulen wird in den Beiträgen nur relativ wenig Beachtung geschenkt, dafür bekommt das Patriarchat als Unterdrückungs- und Machtform vor allem im Beitrag von DEVIME (2000:143-176) eine wesentliche Rolle zugeschrieben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durchaus Bereiche der radikalen Schulkritik in die Motivation der Gründerinnen Freier Schulen in Österreich eingeflossen sind. Vor allem der Bereich der Lerninhalte und die Art, wie Dinge vermittelt werden, wird in diesen Texten stark kritisiert. Auch das autoritäre Verhalten seitens der Lehrer_innen wird immer wieder thematisiert und aufgegriffen. Und obwohl einige Argumente der radikalen Schulkritik hier nicht vorkommen, wird die Regelschule als Institution stark in Frage gestellt. Diese Infragestellung bietet auch die Grundlage für die Gründung neuer, freier Schulen.

Was die meisten Gründerinnen vereint, ist ein zusätzlicher Fokus auf patriarchale Verhältnisse und deren Reproduktion in den Klassenräumen und Schulen, auch wenn dieser Fokus nicht bei allen Frauen* gleich ausgeprägt ist. Die Schule, die diesbezüglich als Vorreiterin und spannendes Experiment bezeichnet werden kann, werde ich im folgenden Kapitel genauer beleuchten.

6.2 Fallbeispiel und radikalste Kritik: die Virginia Woolf-Mädchenschule

Ich möchte dieses Beispiel gesondert hervorheben, nicht nur, weil ein Vortrag über die Schule der Auslöser für diese Arbeit war, sondern weil das Konzept eine, in Österreich einzigartige, feministische Dimension beinhaltet. Was mein Anliegen erleichtert, ist das Engagement der Aktivistinnen, ihre Ziele und Ansätze auch zu verschriftlichen um eben nicht, wie so oft, wieder in Vergessenheit zu geraten. Für diese Kapitel werde ich mich vor allem auf den Artikel „Die Virginia Woolf-Schule“ von Ruth DEVIME und Ilse ROLLETT, beide

Mitgründerinnen dieser Schule, aus der Publikation *Mädchen bevorzugt* (1994) beziehen. Zu diesem Zeitpunkt bestand die VW-Schule³³ bereits seit 3 Jahren. Aus den in der Einleitung erwähnten Vorträgen von Ruth DEVIME und Dagmar BENEDIKT, die ich im Frühjahr 2011 und im Herbst 2011 besucht habe, ging hervor, dass es vor allem die geänderte politische Lage (Angelobung der schwarz-blauen Regierung) und die veränderten leistungsbezogenen Ansprüche der Eltern waren, die zum Ende der Schule führten.

6.2.1 Die Virginia Woolf-Schule

Viel wichtiger als das Ende der Schule sind jedoch die Ziele, Ansätze und Kritikpunkte am Regelsystem, die in der VW-Schule formuliert wurden. Dazu sollte noch erwähnt werden, dass die VW-Schule selbst ständiger Kritik ausgesetzt war, da sie einen monoedukativen Ansatz vertrat und nur Mädchen die Schule besuchen durften. Dieser Umstand ergab sich, neben der politischen und feministischen Positionierung, außerdem aus den räumlichen Gegebenheiten, da die Schule im FrauenMädchenLesben-Zentrum im Wiener WUK untergebracht war, wo nur (biologische) Frauen Zutritt hatten. Dies hätte den Aktivistinnen immer wieder den Vorwurf der Diskriminierung eingebracht, obwohl es ihnen vom Ansatz her ja genau darum ginge - strukturelle Diskriminierung von Mädchen wahrzunehmen und etwas dagegen zu tun. Im Ansatz der VW-Schule ging es vor allem um Machtverhältnisse.

Gesellschaftliche Verhältnisse als Machtverhältnisse zu analysieren, erlaubt, ja erfordert einen anderen Blickwinkel auf die Schule als erste wichtige (staatliche) Vermittlungsinstanz für herrschende Normen, Werte und Moralvorstellungen. In der Schule geht es schließlich darum, zu lernen, sich an die geforderten und notwendigen gesellschaftlichen Aufgaben und Rollen anzupassen bzw. sich darin einzurichten: soziale Rollen, die den Platz in der Gesellschaft zuweisen. (DEVIME/ROLLETT 1994:17)

Hier wird der Bezug zur radikalen Schulkritik ganz deutlich. Die Institution Schule wird als herrschaftsstabilisierend entlarvt und genau bei dieser Kritik werde mit der VW-Schule angesetzt. Was den Ansatz hier jedoch auch unterscheidet, ist der starke Fokus auf Geschlechterverhältnisse und Diskriminie-

33 Diese Abkürzung werde ich im Folgenden für die Virginia Woolf-Schule verwenden.

6.2 Fallbeispiel und radikalste Kritik: die Virginia Woolf-Mädchenschule

nung von Mädchen, der in der „klassischen“ radikalen Schulkritik keine Erwähnung findet.

DEVIME und ROLLETT gehen davon aus, dass es in Regelschulen einen strukturellen Sexismus gebe, dem nicht genug Beachtung geschenkt werde, und dass Mädchen immer wieder Gewaltsituationen ausgeliefert seien. Dem solle mit der VW-Schule entgegengewirkt werden. Es gebe einen starken Bezug zur Frauenbewegung und die Mitarbeiterinnen der Schule sehen diese Arbeit eher als politischen Aktivismus an, der sich gegen die patriarchalen Machtverhältnisse der Gesellschaft richtet. Dies werde durch die Form des häuslichen Unterrichts erleichtert, da in diesem Fall die Lehrerinnen und Betreuerinnen nicht staatlich geprüft sein müssen.

So schreibt auch Ilse ROLLETT (1994) im Vorwort:

Wenn das Politische immer schon Fragen nach der Vermittlung beinhaltet, so gilt dies umso mehr für feministische Kritik. So gesehen verortet sich der vorliegende Band an den Schnittstellen von Politik und Bildung, von Einmischen in die Öffentlichkeit mit dem Ziel, herrschende gesellschaftliche (Macht)Verhältnisse zu verändern und dem Schaffen von (auch symbolischen) Orten, die dem weiblichen Begehren Ausdruck verleihen können: Feministische Bildung wird als politische Praxis fassbar. (ROLLETT 1994:14)

Prinzipiell sehen sich die Verfasserinnen in einer Tradition der Alternativschulpädagogik, da in der VW-Schule ebenfalls ein Fokus auf selbstbestimmtes, soziales und ganzheitliches Lernen gelegt werde. Gleichzeitig gehe die Arbeit aber über dies hinaus. Es gibt auch Unterrichtsziele, die zur Gründung der Schule formuliert worden sind. Dazu zählen „Frauengeschichte“, „Frauensprache“, „Aufspüren des alltäglichen Sexismus“, „Interkulturelles Lernen“ und „Selbstverteidigung“ (DEVIME/ROLLETT 1994:23-25). In einer Publikation von 2000 wurden die Ziele um das Prinzip der Freundinnenschaft ergänzt. Dies sei laut Autorinnen vor allem auf die Initiative der Schülerinnen zurückzuführen.

Die Mädchen stünden im Mittelpunkt der Schule und es gebe keine Vergleiche mit männlichen Personen, wie es in der Regelschule oft der Fall sei. Wichtig ist für DEVIME und ROLLETT, dass die Mädchen in einen Reflexionsprozess treten und ihre Umwelt als das wahrnehmen können, was sie sei. Es sei wich-

tig, dass sie lernen, sich selbst einzuschätzen und ihre Fähigkeiten, Stärken und auch Schwächen einordnen zu können.

Dass die Schule nicht der einzige Ort ist, an dem die Mädchen sich aufhalten und lernen, sei den Gründerinnen klar und mit diesen Einflüssen könne auch auf eine reflexive Art gemeinsam umgegangen werden. Die Normalität der patriarchalen Gesellschaft dringe auch so immer wieder in die Räumlichkeiten ein. Wichtig sei, laut DEVIME und ROLLETT den Mädchen einen geschützten Raum zu bieten und sie dadurch zu stärken. Leider werde der Einsatz für Mädchen oft als ein „gegen Buben“ missverstanden. Mit diesem Vorwurf hätten die Aktivistinnen immer wieder zu tun gehabt.

Dass die VW-Schule einen monoedukativen Ansatz vertritt ist unter anderem auch auf die Koedukationskritik zurückzuführen. Obwohl laut ROLLETT (1994b) die Koedukation lange Zeit als wichtige Errungenschaft der feministischen Forderungen nach Gleichberechtigung begriffen wurde, wurde daran auch immer mehr Kritik laut. In koedukativen Klassen scheint es nach ROLLETT zu einer weiteren Festschreibung stereotyper geschlechtlicher Rollenzuschreibungen zu kommen und somit würden diese die hierarchische Geschlechterordnung zusätzlich stabilisieren. Außerdem orientiere sich der Unterricht hauptsächlich an den Interessen der männlichen Schüler und diese würden mehr Aufmerksamkeit bekommen. Damit werde für ROLLETT aufgezeigt, dass es sich bei der Koedukation vorrangig um eine Anpassung der Mädchen an männliche Maßstäbe handle und dass damit weibliche Lebensrealitäten zurückgedrängt und unsichtbar gemacht werden würden. ROLLETT schreibt außerdem von der Institution Schule und erinnert in ihren Aussagen an die der radikale Schulkritik. Großer Unterschied sind jedoch die Geschlechterverhältnisse, die in der radikalen Schulkritik keinen Platz erhalten hatten, und die hier einen wesentlichen Stellenwert einnehmen.

Die Institution Schule stellt eine der zentralen Vermittlungsinstanzen für gesellschaftliche Werte, Normen und Moralvorstellungen dar und dient auch der Aufrechterhaltung einer Gesellschaft, die von kapitalistischen Produktionsverhältnissen, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und hierarchischen Geschlechterverhältnissen geprägt ist (ROLLETT 1994b:6).

6.2 Fallbeispiel und radikalste Kritik: die Virginia Woolf-Mädchenschule

Die VW-Schule bezeichnet somit eine spannende Schnittstelle zwischen radikaler Schulkritik und feministischen Ansprüchen. Sie war mit Sicherheit mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert und viele Fragen, vor allem was den starken Fokus auf ein binäres Geschlechtersystem betrifft, bleiben unbeantwortet. Gleichzeitig war sie ein gewagter Versuch, der durchaus zu Ideen und Utopien anregt und diese in eine reale Möglichkeit aufbereitet.

6.2.2 *Koragogik*

Der Begriff „kore“ kommt laut Katharina PEWNY (1994) aus der griechischen Mythologie. „Es wird mit der Koragogik also begriffliche Differenz zur Pädagogik aufgemacht. Daher geht es um die Herkunft von Kore aus der griechischen Mythologie und um ihre Implikationen. kore = Mädchen, Tochter, Jungfrau, Jungfräulichkeit und Pupille“ (PEWNY 1994:248). Den Begriff der Koragogik haben die Gründerinnen der VW-Schule entwickelt um ihn gegen den mächtigen, patriarchal geprägten Begriff der Pädagogik ins Spiel zu bringen. Als wichtiger Punkt in der Koragogik wird die Reflexion genannt. Die eigene Position, Geschichte und Herkunft spielen dabei eine wesentliche Rolle. PEWNY schreibt, dass es vor allem die Forschung zur feministischen Mädchenbildung sei, die sich dieser Begrifflichkeit bediene.

Anschließend an die Darstellung der VW-Schule werde ich auf verschiedene Bildungskonzepte eingehen, die in der feministischen Pädagogik von Bedeutung sind.

6.3 *Kritische Bildungstheorie*

Auch in der kritischen Bildungstheorie finden sich Ansätze, die radikale Schulkritik mit feministischen Zugängen verbinden. So wird zum Beispiel von Kornelia HAUSER (2002) genauer darauf eingegangen. Ausgangspunkt ist hier, dass ein Wechsel der Sicht auf den Effekt von Bildung einen wesentlichen Aspekt ausmache und nicht mehr die gesellschaftliche Veränderung im Mittelpunkt stehen solle, sondern die des eigenen Subjekts. Dies würde auch eine ständige Reflexion mit einschließen. Die Konsequenz aus veränderten Subjekten wäre ergo eine veränderte Gesellschaft. „Der Perspektivenwechsel besteht auch darin, statt von einem Leidensstandpunkt vom Erfahrungsstandpunkt auszugehen“ (Hauser 2002:187). Damit wandle sich das „Opfer“ Frau* zu ei-

nem widerständigen Subjekt und werde innerhalb der Bildungspolitik handlungsfähig.

Die kritische Bildungstheorie gehe laut HAUSER zusätzlich davon aus, dass es wichtig sei, dass es zu einem Wandel des Bildungsbegriffs hin zu einem vielseitigen Verständnis von Bildung komme, indem nicht nur die kognitive Dimension als wichtig beachtet werde, sondern auch soziale und kommunikative Fähigkeiten miteinbezogen werden würden. „Aufgabe der Erziehung wäre dann: den Menschen die Möglichkeit eines Erfahrungsdepots erfüllten Sinns als Möglichkeit zu organisieren. Wir brauchen einen Bildungsbegriff der sowohl in die Verhältnisse eingelassen ist als auch über sie hinausweisend wirksam werden kann“ (HAUSER 2002:187). In diesen Ausführungen erinnert die kritische Bildungstheorie stark an die Ansätze der radikalen Schulkritik, in der ebenfalls eine breiteres und vielfältigeres Verständnis von Bildung gefordert wurde.³⁴

Dass Lehren und Lernen in der kritischen Pädagogik auch immer eine politische Dimension beinhalte, davon geht auch Frigga HAUG (2003) aus. In diesem Verständnis gehe es unter anderem darum, Unterschiede abzubauen und gegen Diskriminierungen vorzugehen, um weniger Ausschlüsse zu produzieren. „Lehren kann jetzt auch als Versuch verstanden werden, nicht nur andere Möglichkeiten für den Weg in die Welt vorzuschlagen, sondern vor allem auch als Versuch, für die Veränderung von Welt Mitkämpferinnen oder Mitgestalterinnen zu gewinnen“ (HAUG 2003:45). Dies scheint dem Ansatz der Virginia Woolf-Schule sehr nahe zu kommen. HAUG bezieht sich auf die Namensgeberin der Schule, wenn sie davon schreibt, dass sich Frauen* in der Bildungs- und Erziehungsdiskussion in einer mühsamen Position befinden, da es mittlerweile zu der Erkenntnis gekommen sei, dass Kriege und Gewalt trotz Bildung und Erziehung nicht verhindert werden können, dass aber ein Nicht-Bilden die bestehende Ausgrenzung und Nichtbeachtung von Frauen* weiter verschärfe. „Frauen können nicht die gleichen Vorteile, Privilegien, Macht erringen wollen, die dieses kriegerische System hervorbringen, welches sie ebenso stützen, wenn sie es nicht tun, wenn sie unterwürfig in Abhängigkeit bleiben“ (HAUG 2003:112). Die Pädagogik an sich beinhalte laut HAUG eine Zustimmung zu den bestehenden Verhältnissen und genau diese Verhältnisse seien es aber, die eigentlich durch Bildung in Frage gestellt werden sollten.

34 Siehe dazu Kapitel 5

Als wichtiger Vertreter der kritischen Bildungstheorie soll hier noch Heinz-Joachim HEYDORN angeführt werden. Ludwig A. PONGRATZ (1995) beschreibt ihn als einen der wichtigsten Theoretiker innerhalb der kritischen Bildungstheorie. Laut PONGRATZ habe auch er ein sehr radikales Verständnis von Bildungskritik gehabt und verstand Reformen innerhalb des Schulsystems als kapitalistische Spielereien. „Darin liegt der vorrationale Charakter von Erziehung; er zielt auf Anpassung, nicht auf Distanz; er zielt auf Beherrschung, nicht auf Befreiung; er zielt auf Vereinnahmung, nicht auf reflexive Differenz. Und eben deshalb verfällt er der Kritik.“ (PONGRATZ 1995:21). Ein wesentlicher Kritikpunkt dabei sei laut PONGRATZ, dass Bildung nur noch der kapitalistischen Verwertung diene.

Wie in so viele Fällen wird aber auch bei HEYDORN kein Bezug zu feministischen Ansätzen hergestellt, gleichzeitig ist die kapitalismuskritische Dimension aber wichtig für den Gesamtzusammenhang in einer Schulkritik aus anarchafeministischer Perspektive.³⁵

6.4 Pädagogik der Vielfalt

Dieser Ansatz wird laut Stephanie MAXIME (2009) als differenzfeministischer Ansatz³⁶ verstanden, da es hier vor allem darum gehe, die weibliche Lebensrealität wahrzunehmen und sich nicht den männlichen Verhältnissen anzupassen. Damit erinnert die Pädagogik der Vielfalt stark an die Ansätze der Gründerinnen der VW-Schule. Die wichtigste Vertreterin ist nach MAXIME Annedore PRENGEL³⁷, die den Begriff der „Pädagogik der Vielfalt“ geprägt habe. Bei diesem Konzept gehe es darum, das derzeitige Wertsystem (das in der Schule

35 Zum Weiterlesen siehe Pongratz, Ludwig A. (1995): Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In: Euler, Peter / Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. S.11-38

36 Linda NICHOLSON (1994) beschreibt differenzfeministische Positionen als Positionen, die von einer Differenz zwischen zwei Geschlechtern ausgehen und zum Teil Frauen* nicht nur biologische sondern zum Teil auch emotionale Eigenschaften zuschreiben und diese Eigenschaften gleichzeitig aufwerten. Damit werde aber in diesen Positionen weiterhin von einem binären Geschlechtersystem ausgegangen. Im Unterschied zu gleichheitsfeministischen Ansätzen orientiere sich diese Position aber nicht an männlichen Idealen.

37 Siehe Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektiventheoretische Beiträge. In: Glaser, Edith / Klika, Dorle / Prengel, Annedore (Hrsg_innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Kempten: Julius Klinkhardt. S.90-101

vermittelt werde) zu hinterfragen, die dabei vermittelten Fähigkeiten, wie Konkurrenzfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und dergleichen, in Frage zu stellen und dem die Anerkennung unterschiedlicher (und eben auch weiblicher) Lebensrealitäten entgegenzustellen. MAXIME kritisiert an der Pädagogik der Vielfalt, dass dabei ein hierarchisches Machtgefälle reproduziert werde, da hier die Zweigeschlechtlichkeit fortgeschrieben werde.

Obwohl in dem Ansatz der Pädagogik der Vielfalt neben der feministischen Pädagogik auch die interkulturelle und die integrative Pädagogik bearbeitet werden, möchte ich an dieser Stelle nur auf die feministische Pädagogik näher eingehen.³⁸ PRENGEL (1993) meint, dass es durch die feministische Pädagogik zu einer verstärkten Wahrnehmung der Geschlechterhierarchien und der patriarchalen Strukturen innerhalb des Bildungswesens und der Schule gekommen sei. Vor allem die Koedukationsforschung³⁹ habe erheblich zu einer Thematisierung beigetragen, indem die Ungleichheiten in geschlechtlich getrennten Schulen problematisiert worden sei. PRENGEL meint, dass zu Beginn die Koedukation zwar einen Fortschritt in den Gleichstellungsbemühungen bedeutet habe, mittlerweile jedoch in zahlreichen Studien erforscht worden sei, dass Mädchen in gemischten Klassen benachteiligt seien. „Die Lektion, unterlegen zu sein, lernen Mädchen in Koedukationsklassen offensichtlich so gründlich, daß sie in ihrem Verhalten als Schülerinnen und bei ihrer Berufswahl sich auf die ihrem Geschlecht zugestanden Domänen beschränken“ (PRENGEL 1993:98). Somit geht PRENGEL davon aus, dass innerhalb des Schulsystems patriarchale Geschlechterverhältnisse festgeschrieben und reproduziert werden.

Im Ansatz der Pädagogik der Vielfalt soll die Differenz als demokratisch und nicht als hierarchisch verstanden werden und die Ausschlüsse (aus staatlichen, ökonomischen und bildungspolitischen Dimensionen), die es (nicht nur) histo-

38 Zu interkultureller und integrativer Pädagogik siehe Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektiventheoretische Beiträge. In: Glaser, Edith / Klika, Dorle / Prengel, Annedore (Hrsg_innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Kempten: Julius Klinkhardt. S.90-101

39 Zur Vertiefung in die Thematik der Koedukationsforschung siehe Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Rosenbichler, Ursula/Vollmann, Manuela (1991): Als die Mädchen zu den Buben kamen und was wir daraus lernten. Über die Notwendigkeit der Koedukationsdebatte. In: Birmily u.a.: Verlag für Gesellschaftskritik Ges-m.b.H & Co KG. S. 19-34 oder Hieden-Sommer, Helga (1991): Koedukation – Eine Sackgasse? Wer will was durch Koedukation erreichen? In: Erziehung und Unterricht. 7-8/91. 10-13

risch gegenüber Frauen* gegeben hat, sollen aufgezeigt werden. Die Bereiche, in denen Frauen* tätig waren und sind, haben nach PRENGEL in der Pädagogik der Vielfalt einen ebensolchen Stellenwert, wie die männlichen Bereiche.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das dualistisch konstruierte Geschlechterverhältnis letztlich eine monistische Theorie der Geschlechter ist, da nur ein Wert – Menschlichkeit als Männlichkeit – gesetzt wird, während Weiblichkeit nur in Ableitungsformen quasi als Sonderfall des Menschlichen diesen konstruiert und subsumiert wird. (PRENGEL 1993:103)

Der alltägliche Sexismus, der prägend für den Schulalltag sei, soll demnach aufgezeigt und behandelt werden. PRENGEL sieht außerdem im Aufkeimen des Kapitalismus einen wichtigen Wendepunkt, da dieser vermeintliche Tugenden wie Konkurrenz, Durchhaltevermögen oder Egoismus hervorgebracht und damit einen wesentlichen Beitrag zur „optimalen“ Erziehung, sprich einer Optimierung hin zu wirtschaftlich verwertbarem Verhalten, geleistet habe.

Nach dem Aufkeimen der Kritik an Monoedukation und der daraus folgenden Etablierung von Koedukation würden laut PRENGEL die Geschlechterdifferenzen immer mehr verschwinden und es werde von einer Geschlechterneutralität ausgegangen, die wiederum die männliche Form als menschliche Form definiere und durch die Forderung nach Gleichheit und die Koedukation in den Schulen festgeschrieben werde. PRENGEL konstatiert, dass es zwar dementsprechend zu Forderungen nach Monoedukation gekommen sei, dass diese jedoch meist ähnliche Ziele wie Regelschulen verfolgen, indem die Mädchen zu funktionierenden Gesellschaftsmitgliedern erzogen werden sollen. Wichtiger Aspekt der feministischen Pädagogik innerhalb der Pädagogik der Vielfalt sei nach PRENGEL die Aufwertung weiblicher Lebensrealitäten im Sinn einer demokratischeren Ausgestaltung. Hier gehe es nicht um ein essentialistisches Bild von Frau*, sondern darum, sich aus der Verdrängung zu befreien. PRENGEL argumentiert, dass es kein Festschreiben sein solle, wie oft vorgeworfen wird, sondern trotz einer kontinuierlichen Veränderung der Erfahrungen des weiblichen Körpers, könnten diese Erfahrungen einen gesellschaftlichen Wert erhalten. Dies fordert die Autorin ein.

Aus dekonstruktivistischer Sicht begrüßt PRENGEL, dass darin die Unterschiedlichkeiten unter Frauen* thematisiert werden würden und keine Genera-

lisierung von DER Frau* propagiert werde. Dies versuche sie auch in ihrem Ansatz zu vertreten. Außerdem sei eine Wahrnehmung der Konstruiertheit des Diskurses rund um das biologische Geschlecht unabdingbar und notwendig. Gleichzeitig meint PRENGEL, dass aber auch falsche Schlussfolgerungen gezogen würden, da sie davon überzeugt sei, dass die Lebenswelten von Frauen* trotzdem sichtbar gemacht werden sollten und nur weil Weiblichkeit als sozial konstruiert gelte, bedeutet das für sie nicht, dass es keine Weiblichkeit gebe.

6.5 Dekonstruktivistische Ansätze in der Pädagogik

Der dekonstruktivistische Feminismus versteht sich laut Melanie PLÖSSER (2005) als eine Theorie, die gleichzeitig bereits in der Theorie eine Art von sozialer Praxis darstelle. Da die Pädagogik mehr als andere Disziplinen an der Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit beteiligt sei, sei es umso wichtiger für die Autorin, die dekonstruktive Pädagogik näher zu fassen.

Mit ihrer Fähigkeit, die performativen Effekte von Diskursen und Äußerungen aufzuzeigen, kann die Dekonstruktion nun als Werkzeug benutzt werden, um pädagogische Haltungen, Handlungsformen und Ziele ob der ihnen inhärenten performativen Effekte einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Insofern ist weniger die Frage nach den praktischen Konsequenzen der Dekonstruktion für die Pädagogik zu stellen, als vielmehr die Strategie der Dekonstruktion auf dominante Begriffe, Selbstverständnisse und Postulate der feministischen Pädagogik *anzuwenden* (PLÖSSER 2005:164).

Jutta HARTMANN (2006) befindet es für wesentlich, dass die Wahrnehmung der Konstruktion gesellschaftlicher Ordnung auch in tiefere Ebenen der Machtanalyse vordringt und nicht nur die Frage nach dem „wie“ der Konstruktion gestellt wird, sondern auch das „warum“ einen zentralen Stellenwert erhält. Bei dieser Frage würden die Machtverhältnisse mitgedacht werden müssen und rücken somit ins Zentrum der Analyse. Für die Autorin geht es weniger darum, Kategorien wie „Mann“ oder „Frau“ aufzulösen, sondern im Mittelpunkt steht eine Auflösung der Selbstverständlichkeit, mit der diese Verwendung finden. HARTMANN führt hierzu den Begriff der „vielfältigen Lebensweisen“ (HARTMANN 2006:16) ein, um die unterschiedlichen Dimensionen, Verwebungen und Verschiebungen transparenter und verwendbarer zu ma-

6.5 Dekonstruktivistische Ansätze in der Pädagogik

chen. „Indem Differenz in Anlehnung an Annedore Prengel (1993) als offener, dynamischer Prozess verstanden wird, der sich sowohl auf gesellschaftliche Gruppen wie auf Heterogenitäten innerhalb einer Gruppe und in einzelnen Personen bezieht, eröffnet sich eine produktive Verbindung von Differenz, Kritik und Dekonstruktion“ (HARTMANN 2006:17).

Die Positionen, die hier anzuführen sind, teilt MAXIME (2009) in vor allem zwei unterschiedliche theoretische Dimensionen. Zum einen stellt sie einen Ansatz vor, der vor allem auf HAGEMANN-WHITE (1984) zurückgeht, die eine der ersten war, die die US-Debatte rund um Geschlecht als soziales Konstrukt in den deutschsprachigen Raum gebracht habe. So wurde auch Kritik an der herrschenden Pädagogik laut. „Demnach müssten die Kategorien Mann und Frau als Symbole in einem sozialen Sinnsystem begriffen werden, das im Kindheits- und Jugendalter von Mädchen und Jungen unterschiedlich angeeignet werde“ (MAXIME 2009:42).

Bei diesem Ansatz falle laut MAXIME jedoch auf, dass ihm, das was an differenzfeministischen Ansätzen kritisiert wird, zum Teil selbst eingeschrieben bleibe, indem nach wie vor von einer Binarität im Geschlechterverhältnis ausgegangen werde. Zum Anderen beschreibt MAXIME in diesem Zusammenhang den oft rezipierten Ansatz des „doing gender“, der auf West & Zimmerman zurückzuführen sei. Dabei werde Geschlecht nicht nur als soziales Konstrukt wahrgenommen, sondern auch als performativ und interaktiv konzipiert. Das Geschlecht werde somit zur sozialen Praxis.

(...), dass der entscheidende Unterschied zwischen dem Ansatz des „doing gender“ und sozialisationstheoretischen Ansätzen darin besteht, dass letztere darauf zielen, Geschlecht als einen Erwerb bestimmter Verhaltenseigenschaften oder psychologischer Merkmale von Personen zu beschreiben, während der ethnomethodologische bzw. ethnographische Blick auf den situativen Herstellungsprozess von Geschlecht gerichtet ist, der als in eine situationsübergreifende institutionelle Dimension eingebunden verstanden wird. (MAXIME 2009:45)

In der feministischen Schulforschung werde dieser Unterschied weitgehend ignoriert und obwohl der Ansatz des „doing gender“ sich bereits eher der Kritik der Reproduktion von Geschlechterstereotypen entzieht, gelingt es auch

hier nicht vollständig, binäre Geschlechterkonstruktionen nicht stereotyp zu reproduzieren. MAXIME resümiert zu den dekonstruktivistischen Ansätzen:

Ganz gleich, ob die Geschlechtsidentität als die soziale Interpretation einer biologischen Tatsache aufgefasst wird oder ob Geschlecht als eine soziale Konstruktion oder hegemonialer Diskurs begriffen wird, unterscheiden sich diese Ansätze in ihrem Beharren auf die Realitätsmächtigkeit des gesellschaftlichen Diskurses der Zweigeschlechtlichkeit nicht voneinander. Häufig wird der dekonstruktive Versuch, den Zusammenhang zwischen dem Vokabular des Seins, des Realen sowie dem Wert der Präsenz, den diese Begriffe für sich in Anspruch nehmen, und dem phallozentrischen System der Zweigeschlechtlichkeit zu verfolgen, als eine Leugnung der machtvollen Wirkung des Systems denunziert. (MAXIME 2009:74)

Die vorangegangenen Kapitel zeigen die Vielfalt von Ansätzen, die es in der feministischen Pädagogik gibt und mit denen gearbeitet wird. Strikt zu trennen sind diese natürlich nicht und es handelt sich hier nur um eine Auswahl von feministischen Positionen innerhalb der feministischen Debatte zu Bildung und Erziehung, deren Auswahl vor allem mit der anarchafeministischen Perspektive einher geht.

Die Ansätze, die ich hier erwähnt habe, sind für diese Arbeit vor allem deswegen relevant, weil sie sich in gewissen Maße auf die radikale Schulkritik, wenn nicht explizit so zumindest implizit beziehen. Die gesellschaftliche Kritik wird geteilt, und obwohl die Forderung nach Abschaffung der Schule nicht so vehement eingefordert wird, so wird doch die gesamte Institution mitunter in Frage gestellt.

Daraus schließe ich, dass diese Ansätze gemeinsam mit den Theorien von GRAMSCI zu Bildung und Erziehung und den Ansätzen der radikalen Schulkritik eine relativ umfassende radikale Kritik an der Institution Schule ermöglichen.

7 Conclusio

Um die Gesellschaft als Gesamtes in Frage stellen zu können, braucht es eine radikale Kritik. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schule (immer und in jeder denkbaren Form) zur Implementierung und Verfestigung von Machtstrukturen und Unterdrückungsmechanismen auf diversen Ebenen dient, ist es auch notwendig, für ihre grundsätzliche Abschaffung einzustehen. Dies wird vor allem von der radikalen Schulkritik eingefordert. Die Wurzeln der radikalen Schulkritik verorte ich in anarchistischer Theorie, die eine Bekämpfung aller Unterdrückungsmechanismen fordert. Radikale Schulkritik versteht Schule als monopolistische Institution, die vor allem dazu dient, Menschen zu funktionierenden Arbeiter_innen auszubilden. Dabei wird das Lernverständnis, das in Schulen propagiert wird, stark in Frage gestellt. Der Wunsch nach selbstbestimmtem Lernen und Leben steht gleichfalls im Zentrum dieser Position.

Was dabei jedoch, wie so oft, nicht explizit in die radikale Kritik miteinbezogen wird, ist der alltägliche Sexismus, den es in Regelschulen mehr oder weniger offensichtlich gibt. Damit hat sich feministische Pädagogik beschäftigt. Wenn, wie beim Anarchafeminismus, davon ausgegangen werden kann, dass Feminismus und Anarchismus ähnlichen Idealen folgen, ist es meiner Meinung nach notwendig, auch auf der Ebene der Schulkritik beide Ansätze zu verknüpfen.

In Kontext von österreichischer Schulkritik kam es zwar verstärkt zu feministischem Protest, oft wurden darin aber viele Unterdrückungsmechanismen ausgeblendet und zum Teil Differenzen weiter reproduziert. Obwohl es zum Teil auch Referenzen auf libertäre Theoretiker_innen gegeben hat, kann dies noch nicht als anarchafeministische Perspektive gesehen werden. Auch in der Pädagogik der Vielfalt, die sich bereits umfassender mit der Thematik beschäftigt und mehrere Unterdrückungsdynamiken mitbedenkt, wird an einer binären, hierarchischen Geschlechterkonstruktion festgehalten und diese somit weiter festgeschrieben. In der dekonstruktivistischen Pädagogik wird versucht, genau diese Konstruktion aufzudecken, wobei hier wieder andere Unterdrückungsebenen vernachlässigt werden.

Ich verstehe Schule als Institution, als Beginn einer Normierung der Menschen, die es zu unterbrechen gilt. Dazu sind alternative Formen von Bildung notwendig, um aufzuzeigen, dass es auch anders möglich ist. Erst wenn die

7 Conclusio

schulischen Grundvoraussetzungen, die sich an ökonomischen Prämissen wie Konkurrenz, Durchsetzungsvermögen, Wettbewerb und dergleichen orientieren, nicht mehr den hohen gesellschaftlichen Stellenwert genießen, wie es zur Zeit der Fall ist, erst dann kann sich die Gesellschaft von Grund auf ändern.

8 Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Arendt, Hannah (1970): Macht und Gewalt. München: R.Piper GmbH & Co. KG.

Bernhard, Armin (2001): Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik. Kiel/Köln: Peter Götzelmann Verlag.

Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik: Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg: Argument Verlag

Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hginnen) (2000): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag

Braun, Anneliese (2002): Zwischen Patriarchat und Vermarktung – Versuch einer Analyse aus feministischer Sicht. In: Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg: Argument Verlag. S.113-124

Brehmer, Ilse (1983): Was ist feministische Pädagogik? In: Pusch, Luise F. (Hrsgin) (1983): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag. S.367-376

Dermutz, Susanne (1986): Kinderarbeit in der Lernfabrik. In: Dermutz, Susanne; Gestetter, Peter; Seidl, Peter (Hrsg_innen): Schulreform – die Kritik geht weiter. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik. S.99-112

Devime, Ruth / Rollett, Ilse (1994): Mädchen bevorzugt. Feministische Beiträge zur Mädchenbildung und Mädchenpolitik. Wien: Verband Wiener Volksbildung. S.16-38

Devime, Ruth (2000): Das Mädchen-ABC der Virginia Woolf-Schule. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hginnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.143-176)

8 Literaturverzeichnis

- Eichinger, Beatrix (2000): 20 Jahre Schulkollektiv Wien: eine feministische Bestandsaufnahme. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hrinnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.97-104
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Fischer, Wolfgang (1978): Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun/Hunsrück: Aloys Henn Verlag KG.
- Goodman, Paul (1990): Freiheit & Lernen. In: Klemm, Ulrich (Hrsg.): Bildung ohne Herrschaft. Texte zur Geschichte der anarchistischen Pädagogik. Frankfurt am Main: dipa-Verl. S.135-141
- Gramsci, Antonio / Bochmann, Klaus (Hrsg.) (1991-2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hamburg: Argument-Verl.
- Gruber, Stefanie (2000): Das Beste, was eine im Leben lernen kann, ist Fragen stellen. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hrinnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.229-234
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M., New York: Campus
- Harding, Sandra (1991): Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken Wissenschaft neu. Frankfurt/M., New York: Campus
- Hartmann, Jutta (2006): Differenz, Kritik, Dekonstruktion – Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik. In: Mörth, Anita P. / Hey, Barbara (Hrsg_innen): Geschlecht und Didaktik. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co. S.13-21
- Haug, Frigga (1994): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument Verlag
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument Verlag.
- Hauser, Kornelia (2002): Geschlecht, Wissen & Gesellschaft. In: Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg: Argument Verlag. S.183-194

- Heitger, Marian (2000): Disziplin – Mittel oder Zweck von Erziehung. In: Weniger-Hadwig, Angelika (Hrsg.): Schule zwischen Disziplin und Freiheit. Innsbruck: Verlagsanstalt Tyrolia. S.81-95
- Helsper, Werner / Ullrich, Heiner / Stelmaszyk, Bernhard / Hüblich, Davina / Graßhoff, Gunther / Jung, Dana (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hieden-Sommer, Helga (1991): Koedukation – Eine Sackgasse? Wer will was durch Koedukation erreichen? In: Erziehung und Unterricht, 7-8/91, S. 10-13
- Hirsch, Joachim (2002): Herrschaft, Hegemonie und politische Alternativen. Hamburg: VSA-Verlag.
- Hintz, Dieter (1984): Die pädagogische Schulkritik in der Gegenwart. In: Heitger, Marian (Hrsg.): Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Umgang mit der Schulkritik. Münster Westfalen: Aschendorff. S.7-31
- Holt, John (1974): Freiheit ist mehr. Von den Grenzen schulischer Erziehung. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Hülshoff, Rudolf (1977): Dimensionen der Pädagogik. Institutionalisierung von Erziehung. Düsseldorf: August Bagel Verlag.
- Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
- Jäckel, Karin (2010): Störfall Schule. Unsere Kinder: Durchgereicht und abgewickelt? Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Jerusalem, Susanne (2000): Es war eine Sache, die ging ganz stark von den Frauen aus. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hrinnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.27-40
- Klemm, Ulrich (2009a): Mythos Schule. Warum Bildung entschult und entstaatlicht werden muss. Eine Streitschrift. Hessen: Verlag Edition AV.

8 Literaturverzeichnis

- Klemm, Ulrich (2009b): Anarchismus&Pädagogik. In: Degen, Hans Jürgen / Knoblauch, Jochen (Hrsg.): Anarchismus 2.0. Bestandaufnahmen. Perspektiven. Stuttgart: Schmetterling Verlag GmbH. S.179-194
- Köhler, Ulrike / Krammling-Jöhrens, Doris (2000): Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt
- Krausneker, Emmi (2000): Über das wirkliche Leben. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hginnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.235-238
- Kreutz, Momo (2000): Mein Weg in die Alternativschule. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hginnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.63-76
- Krumm, Volker / Weiß, Susanne (2002): Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. <http://www.lernwelt.at/downloads/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich.pdf> [letzter Zugriff: 11.5.2012]
- Kutalek, Norbert (1986): Wem nützt unser Bildungssystem? In: Dermutz, Susanne; Gestetter, Peter; Seidl, Peter (Hg_innen): Schulreform – die Kritik geht weiter. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik. S.1-5
- Lohschelder, Silke u.a. (2000): AnarchaFeminismus. Auf den Spuren einer Utopie. Münster: UNRAST-Verlag
- Maxime, Stephanie (2009): Wissen und Geschlecht. Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik. Bielefeld: transcript Verlag.
- Merkens, Andreas (2002): Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. In: Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg: Argument Verlag. S.171-182
- Merkens, Andreas (2004): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Hamburg: Argument Verlag.
- Mosennia, Stefanie (2004): Schulfrei. Lernen ohne Grenzen. Königslutter: Anahita Verlag Julia Dibbern.

- Nicholson, Linda (1994): Was heißt „gender“? In: Institut für Sozialforschung (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Politik. Frankfurt/M. S. 188-220. Redaktion: K. Pühl
- Nielson, Sissi (2000): Ein Tag in der Freien Schule Hofmühlgasse. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hrsg.): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag, S.187-200
- Ofner, Franz (1998): Macht im Bildungssystem. In: Falkinger, Barbara / Hajek, Anton / Sertl, Michael u.a. (Hrsg_innen.): Macht in der Schule. Veränderung der politischen Machtverteilung im Bildungswesen. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.. S.67-79
- Oelkers, Jürgen / Lehmann, Thomas (1983): Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Braunschweig: Ulf Pedersen GmbH.
- Pewny, Katharina (1994): Koragogik. In: Devime, Ruth / Rollett, Ilse: Mädchen bevorzugt. Feministische Beiträge zur Mädchenbildung und Mädchenpolitik. Wien: Verband Wiener Volksbildung, S.248-255
- Pfaff, Friederike (2009): Anarchafeminismus. In: Degen, Hans Jürgen / Knoblauch, Jochen (Hrsg.): Anarchismus 2.0. Bestandaufnahmen. Perspektiven. Stuttgart: Schmetterling Verlag Gmb. S.91
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (1995): Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn. In: Euler, Peter / Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. S.11-38
- Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH
- Prengel, Annedore (2004): Zwischen Gender- Gesichtspunkten gleiten – Perspektivtheoretische Beiträge. In: Glaser, Edith / Klika, Dorle / Prengel, Annedore (Hrsg_innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Kempten: Julius Klinkhardt. S.90-101

8 Literaturverzeichnis

Reimer, Everett (1972): Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Rollett, Ilse (1994b): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen feministischer Mädchenbildung. Theoretische Implikationen, Handlungsschritte für die Praxis. Wien: BMUUK. Abteilung für Mädchen und Frauenbildung

Rollett, Ilse (1998): Kooperation, Konkurrenz und Männerbünde. In: Falkinger, Barbara / Hajek, Anton / Sertl, Michael u.a. (Hrsg_innen.): Macht in der Schule. Veränderung der politischen Machtverteilung im Bildungswesen. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. S. 80-92

Rosenbichler, Ursula / Vollmann, Manuela (1991): Als die Mädchen zu den Buben kamen und was wir daraus lernten. Über die Notwendigkeit der Koedukationsdebatte. In: Birmily u.a.: Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik Ges-m.b.H & Co KG. S.19-34

Schmölzer, Susanne (2000): Damals hätte ich auf sie hören sollen...In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hginnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.15-26)

Schröder, Hannelore (1983): Feministische Gesellschaftsanalyse. In: Pusch, Luise F. (Hrsgin) (1983): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag. S.449-476

Singer, Mona (2004): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.innen): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.257-266

Stern, Bertrand (2006): Schluß mit Schule! Das Menschenrecht, sich frei zu bilden. Leipzig: tologo verlag

Swiczinsky, Hilda (2000): Von der Not zur Tugend. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hginnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.57-62)

Zahorsky, Hilde (2000): Sonnlinde – Ein Märchen. In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hginnen): Frauen, die auszogen und Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.139-142)

8 Literaturverzeichnis

Zieglmayer, Gabriele (2000): Ein bißchen Einleitung in mein Leben gefällig?
In: Botros, Maria-Luise / Devime, Ruth (Hginnen): Frauen, die auszogen und
Freie Schulen gründeten. Wien: Milena Verlag. S.215-228

Abstract

Die vorliegende Arbeit geht von einer radikalen Infragestellung der Institution Schule aus. Dabei werden kapitalismuskritische, staatskritische und patriarchatskritische Ansätze dargestellt und analysiert. Schule wird darin als ein Ort verstanden, der Lernen eher verhindert, als es zu fördern und der davon bestimmt ist, nicht den Interessen der Schüler_innen zu folgen.

Wichtige Auseinandersetzungen in diesem Zusammenhang stellen die Arbeiten von Antonio Gramsci zu Bildung und Erziehung, die Ansätze zu radikaler Schulkritik in den 1970er Jahren, und die Beiträge feministischer Kritik zum Thema Schule dar. Diese drei Schwerpunktthemen werden in dieser Arbeit zusammenggeführt. Aus einem feministischen und libertären Blickwinkel geht die feministische Schulkritik zum Teil nicht weit genug und so könnte die radikale Schulkritik um Aspekte aus der feministischen Forschung ergänzt werden.

Lebenslauf

Roselies Haider

2010-2012 Master-Studium Gender Studies, Universität Wien

2005-2010 Bachelor-Studium Internationale Entwicklung, Universität Wien

2000-2005 HBLA für künstlerische Gestaltung Linz

1996-2000 BRG Michaelerplatz Steyr

1992-1996 Volksschule 2 Enns