Marginalien ; Rezensionen

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **17 (1997)**

Heft 33

PDF erstellt am: **28.04.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Beat Mazenauer

Internet im Widerstreit

Es lebe der amerikanische Traum! Die Zukunft der digitalen Datenströme im World Wide Web, auf dem sich leichthin surfen lässt! Doch wie der freizeitliche Wassersport bei mangelnder Übung in die Beine geht, so ist auch dieses globale Netz nicht ohne Tücke. Zum einen verunsichern systemimmanente Flauten wie Wartestaus, Abstürze und Sicherheitslecks. Zum anderen kann das ziellose Hüpfen von einem Verbindungsknoten zum nächsten enervieren – immer schön reihum und kaum in die Tiefe. Deshalb bedarf es für den Surfplausch im eigentlichen wie im übertragenen Sinne spezieller Techniken. Wer sie nicht erlernen will, fällt ins Wasser oder klinkt sich gelangweilt aus.

Dem Internet gehört die Zukunft, sagen die Auguren. Das globale Datennetz bildet das Kernstück der viel beschworenen Informationsgesellschaft. Doch was für ein Gesicht wird diese Zukunft haben? Auf welche Weise wird der virtuelle Globalraum die realen gesellschaftlichen Beziehungen verändern, beeinträchtigen? Mit dem für ihn typischen skeptischen Optimismus hat der Medienphilosoph *Vilém Flusser* darauf eine Antwort zu skizzieren versucht. Die künftige Fabrik, schreibt er, sehe aus wie eine Schule, an welcher „*homo faber* zu *homo sapiens sapiens* werden wird, weil er erkannt haben wird, dass Fabrizieren dasselbe meint wie Lernen, nämlich Informationen erwerben, herstellen und weitergeben." (Flusser 1993, 75)

Schön wär's, denken die einen, wehe wenn, durchzuckt es die anderen. Was immer von Flussers Idee zu halten ist, wir werden wohl lernen müssen, mit dem Internet umzugehen. Ganz pragmatisch, so wie sich Walter Benjamin dem Medienwandel im Essay „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit" gestellt hat: um das Vergehende trauernd, aber nicht ohne Engagement für die Zukunft. Es bleibt keine andere Wahl, weil sich Wirtschaft und Politik mittlerweile darauf verständigt haben, das Internet zum Leitmedium des 3. Jahrtausends aufzuwerten und „weltweit" durchzusetzen. Die Clinton-Administration hat ihm sowohl in seiner ökonomischen wie erziehungspolitischen Agenda erste Priorität eingeräumt. Entsprechend unternimmt auch die Wirtschaft bedeutende Anstrengungen, um aus dem Internet eine virtuelle Werbebroschüre mit integraler Einkaufstüte zu basteln: Konsumtainment sozusagen. Doch noch scheint dieses World Wide Businessweb, Bill Gates' fesselnde kapitalistische Verwertungsutopie, nicht voll ausgebaut und ganz gefestigt. Aktuelle Diskussionen und Manifeste lassen erahnen, dass sich noch Einspruchsmöglichkeiten bieten, für die der Spielraum freilich bald zu klein sein dürfte.

Das Internet – hierin liegt eines seiner irritierendsten Merkmale – ist weder gut noch schlecht, weder reaktionär noch progressiv, weder anarchisch noch totalitär, sondern zuerst einmal global und in seiner Funktionsweise unbegreiflich. Auch MacLuhans Motto „the medium is the message" ändert nichts daran, dass es als digitale Plattform den verschiedensten Interessen

zu Dienste steht, so wie sie sich einst der neuen Drucktechnik bemächtigten, um lutherische wie jesuitische Brandreden zu verbreiten. Gerade diese Ambivalenz evoziert aber wie jeder paradigmatische Medienwandel zwei polare Gefühlslagen: Angst und Euphorie. Während die einen bereits die künftigen Gewinne extrapolieren, bilanzieren die anderen den Verlust an kulturellen Werten.

„Die kalifornische Ideologie"

Auch wenn sich das neue Medium „neutral" gibt, bergen seine Organisation und sein Gebrauch ein erhebliches ideologisches Potential. Deregulierer und Anti-Etatisten im Umkreis der amerikanischen Konservativen haben dies früh erkannt. Nicht zufällig nennt sich Newt Gingrich selbst guten Glaubens einen „Revolutionär". 1994 hielt die in seinem Umkreis entworfene „Magna Carta for the Knowledge Age" fest: „Die Bedeutung von Freiheit, die Strukturen der Selbstverwaltung, die Definition von Besitz, die Natur des Wettbewerbs, die Bedingungen für Zusammenarbeit, der Sinn der Gemeinschaft sowie die Natur des Fortschritts wollen für das Informationszeitalter je neu definiert werden." (http://www.townhall.com/pff/position.html) Ohne falsche Bescheidenheit waren damit die ideologischen wie ökonomischen Verteilkämpfe um das weltweite Datennetz, um den virtuellen Marktplatz eröffnet. Ihre hegemonialen Bestrebungen bekräftigte die „Magna Carta" umgehend mit der Verpflichtung, auf dem Netz „den amerikanischen Traum zu erneuern und das Versprechen des American Life zu erhöhen." Detaillierte Angaben, wie die Informationsgesellschaft über weniger Steuern, Gesetze und Behörden in ihrem Elan bekräftigt werden soll, signalisieren unmissverständlich eine politische Zielsetzung. Die Formel „Reinventing Government" lenkt ab von Sozialabbau, Chancenungleichheit und Marktmonopolen, während die angebliche „Globalisierung" nur notdürftig ihren Hegemonialanspruch verhehlt: Amerika hat es gut, so soll es auch „die Welt" haben. Keine Rede davon, dass sich das Internet vorderhand nur eine Elite (im industrialisierten Norden) leisten kann, der (im abgekoppelten Süden) die Gruppe der „Informationsarmen" gegenüber steht. „Demassification, customization, individuality, freedom" sind die „Schlüssel zum Glück" einer künftigen Zivilisation: Damit werden die traditionellen solidarischen Werte ausgehebelt.

Einflussreiche Verfechterin dieser Internet-Politik ist die „Progress and Freedom Foundation" (PFF), die sich nach Eigenwerbung zum Ziel gesetzt hat, „eine positive Zukunftsvision zu kreieren, die auf den historischen Prinzipien der amerikanischen Idee gründet". Newt Gingrich steht ihr nahe, und ihr Vorsitzender George A. Keyworth, der mit Alvin Toffler und anderen die „Magna Carta" mitverfasst hat, war Wissenschaftsberater unter Präsident Reagan. Mit erheblichem propagandistischem Aufwand veröffentlicht die PFF seit einigen Jahren auf ihrer Website (http://www.pff.org/pff/i-cad.html) Manifeste und Aufsätze, die sich ebenso mit der „Natur des Cyberspace" beschäftigen wie für eine völlig liberalisierte Telekom-Gesetzgebung lobbyieren. Begriffe wie Demokratisierung, Deregulierung, Globalisierung dienen ihr dabei als politische und patriotische Kampfbegriffe.

Wie bereitwillig diese Begriffe auch scheinbar gegensätzlichen Zielen dienen, zeigt die „Unabhängigkeitserklä-

rung des Cyberspace", womit der Web-Guru *John Perry Barlow* anfangs 1996 mit entwaffnender Blauäugigkeit auf Zensurversuche der Clinton-Administration gegenüber dem Internet („Blue Ribbon Campaign") reagiert hat. „Regierungen der industriellen Welt, Ihr müden Giganten aus Fleisch und Stahl, ich komme aus dem Cyberspace, der neuen Heimat des Geistes", hebt Barlow pathetisch an, um dann forsch zu fordern: „Lasst uns in Ruhe!" (Telepolis 1996, 85) So einfach ist das. Der ehemalige Hippie und Texter für „Grateful-Dead" versucht seine Nähe zu den neoliberalen Vorstellungen der Gingrich-Boys gar nicht zu kaschieren, weshalb Jay Keyworth in seinem Manifest „People and Society in Cyberspace" etwas später getrost vom „ausgezeichneten Kollegen" Barlow sprechen und ihn ohne Not zitieren kann. „Wir erschaffen eine Welt, die alle betreten können ohne Bevorzugung oder Vorurteil bezüglich Rasse, Wohlstand, militärischer Macht und Herkunft" (*Telepolis* 1996, 86), faselt Barlow fasziniert von seiner wunderbaren Utopie. Ihn ficht auch nicht an, dass inzwischen ruchbar gewordene Zensurversuche durch Internet-Anbieter (Provider) andeuten, dass sein „Virus der Freiheit" möglicherweise nur von begrenzter Haltbarkeit ist (siehe *Mythos* 1997, 225 ff.).

Weniger der drohende Verlust aller Copyright-Rechte als der Eigentumsschutz beschäftigt die neoliberalen Netizens und lässt sie bereits wieder nach (versteckten) Regulierungen rufen. Auch zur Sicherheitsüberwachung bietet sich, wie *Beat Leuthardt* in „Leben online" nachweist, das Internet vortrefflich an. Diesbezüglich ist die Warnung seines Kritikers *Neil Postman* ernst zu nehmen: „Die vernetzte Gesellschaft ist jetzt schon gefährlich und in gewisser Weise auch reaktionär" (Die Zeit, 18.10.96).

In den Verbund von Netz-Anarchos und Reagan-Reaktionären hat sich mittlerweile auch die Clinton-Regierung eingeklinkt. Politik ist out, die Freiheit den Tüchtigen! Für diese Verbrüderung scheinbarer Opponenten haben *Richard Barbrook* und *Andy Cameron* den Begriff der „kalifornischen Ideologie" geprägt (Telepolis 1996, 51ff.). In verkürzter Form besagt er, dass romantische Verklärung und ökonomisches Kalkül alle Divergenzen solange überlagern, wie das elitäre Muster unangetastet bleibt: die rentierende Republik des freien Geistes, die virtuelle Agora des globalen Warenmarktes. „Der Kern dieser Utopie", ergänzt *Florian Rötzer* (http://www.telepolis.de/tp/te/1122/fhome.htm), „ist der Versuch, sich jeder gesellschaftlichen Verantwortung zu entziehen, die in den Nationalstaaten auch durch das Erheben von Steuern geschieht. Steuergelder dienen der Finanzierung von Einrichtungen im öffentlichen, das heisst allgemeinen Interesse einer Bevölkerung und dem Versuch, einen gewissen Ausgleich zwischen den Reichen und Armen zu schaffen. Im Vordergrund steht das Mißtrauen gegenüber dem Staat und das Gefühl, von ihm ausgebeutet zu werden." Dies lässt schon erahnen, dass ungeachtet von Tofflers zuversichtlicher Beteuerung vom „closing the gap" die Lücke zwischen Reich und Arm, erster und dritter Welt weiter aufklaffen wird. Auf die Bildungselite folgt die Netzelite.

Die elektronische Demokratie?

Unverhohlen demonstriert hier die Cyberspace-Euphorie ihre amerikanische Prägung. Auf dem alten Kontinent dagegen scheinen sich die natio-

nalstaatlichen und sozialen Traditionen noch gegen den digitalen Innovationsschub zu sträuben. „Cyberspace" und „Informationszeitalter" klingen hier eher nach Menetekel denn nach Zauberworten, weshalb die Auseinandersetzung mit dem zwiespältigen Medium von abwägender, skeptischer Vorsicht geprägt ist. Gewiss werden kritische Fragen ans Internet gestellt, etwa nach der sozialen Chancengleichheit oder nach den Auswirkungen auf Arbeitsleben, auf Steuer- und Sozialpolitik, Demokratie und schulische Bildung. Unter dem Druck der transatlantischen Konkurrenz und der explodierenden Benutzerzahlen (1996 weltweit 55 Millionen) bröckelt der Widerstand allerdings.

Einen Mittelweg zwischen virtuellem Marktplatz und sozial-politischer Realität schlägt die *„Münchner Erklärung"* vor, die im Februar 1997 anlässlich der Konferenz „Internet & Politik" verabschiedet worden ist. Wie ihre Überschrift „Zivilisierung des Cyberspace, Modernisierung der Demokratie" andeutet, sucht sie die divergierenden Forderungen auszubalancieren. „Die neuen Kommunikationsmedien bergen die Gefahr eines 'elektronischen Populismus', aber sie eröffnen auch Chancen für eine Modernisierung der Demokratie und eine Neubestimmung der Staatsaufgaben." (http://akademie 3000.de/overview/conf/politics/declaration/munch.html) Dabei geht es den zehn Verfassern und der einen Verfasserin nicht darum, den Staat nach amerikanischem Vorbild bis zur Schimärenhaftigkeit auszuhöhlen, sondern ihm in der Wahrung demokratischer Rechte eine wichtige Rolle zu übertragen. Er soll das Internet als Informationskanal nutzen, auf ihm Möglichkeiten direkter Mitsprache einrichten, den Schutz der Netzkommunikation gewährleisten und im Sinne eines öffentlichen Dienstes dafür sorgen, dass alle BürgerInnen ein Recht auf „freien und kostengünstigen" Zugang zum Netz haben.

Favorisiert die „kalifornische Ideologie" eine Cyberdemokratie in Form unverbindlicher Diskussionsforen (Newsgroups), will die „Münchner Erklärung" demgegenüber politisch relevante Mitbestimmungsmodelle über digitale Kanäle anregen (siehe *Roesler* in: *Mythos* 1997). Bürgernaher Dialog als Gegenentwurf zur globalen Dispersion sowie als „Mittel gegen politische Apathie und 'Politikverdrossenheit'"? Im Endeffekt sollten die eingesetzten Mittel freilich auch in dieser Lesart eine „politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Rendite" abwerfen.

Gegen die Münchner Erklärung haben Kritiker zurecht eingewandt, dass vieles daran nebulös bleibe. Zwar spricht sie von Demokratie, Bildung, Bewahrung des Kulturerbes und telematischer Grundversorgung, spart aber grundlegend davon betroffene Bereiche wie Arbeit oder Steuerhoheit aus – Fundamente demokratischer Mitbeteiligung. Diesen Zusammenhang hebt *Herbert Kubicek* skeptisch hervor, da „eine gewisse Stufe der wirtschaftlichen Entwicklung und des Wohlstands erreicht sein muss, bevor alle diese Dinge keimen können" (http://www. telepolis.de/tp/pol/8003/fhome.htm). Der europäische Beitrag zur Internet-Diskussion muss demnach viel stärker auf eine Interessenvertretung für die benachteiligten Majoritäten hinwirken, wenn er der amerikanischen Netzeuphorie ernsthaft Paroli bieten will. In diesem Sinne hat anfangs Januar 1997 die sozialdemokratisch geprägte „Online Magna Charta" (http://www. telepolis.de/tp/te/1098/1.htm) ein neues Menschenrecht formuliert: „Die neuen Möglichkeiten der Information und

Kommunikation müssen international nicht nur rechtlich, sondern auch faktisch vor der Marktmacht von Monopolen, Oligopolen und Kartellen und vor politischem Machtmissbrauch geschützt werden."

Es geht momentan also darum, Einfluss auf die künftige Medienordnung zu nehmen, bevor es die Privatwirtschaft in eigenem Interesse erledigt. Mit den Worten von Karl Müller, dem Herausgeber des frechen online-Magazins „Trend", in dem linksaktivistische Gruppen ihre Informationskanäle eingerichtet haben: „Man darf das WWW nicht einfach den kommerziellen Anbietern überlassen, sondern es auch für die Ziele von linken und radikalen Gruppen erproben". Auch wenn übertriebene Hoffnungen fehl am Platze sind, leistet die Diskussion über eine „Cyberdemokratie" gute Dienste, weil sie kritisch engagiert nach dem Wert lokaler Integration im virtuellen „Global Village" fragt.

„Schulen ans Internet!"

Der Herausforderung Internet kann sich natürlich auch die Schule nicht entziehen. Wo schon kleine Knirpse Erfahrungen mit dem Computer machen und wo die Berufschancen von Jugendlichen ohne Computer- Kenntnisse drastisch sinken, hat sich der Unterricht zwangsläufig mit den neuen Technologien auseinanderzusetzen. Dabei freilich gerät die Schule ins Dilemma. Was soll sie lehren? Welche Kompetenzen kann sie vermitteln?

Das Internet ist kein Finde-, sondern primär ein Suchmedium, das Wege zu einem ungeordneten „polymorphen Informationssystem" (*Haraway* 1995, 48) eröffnet, deren Datenfülle die Substanz überwiegt. Vermittelte die Schule einst gründliche Kenntnisse in den Hauptfächern, so weitet sich der pädagogische Horizont heute in die Breite. Wichtig ist nicht mehr das Wissen an sich, sondern die Kenntnis, wo es in fundierter Form zu holen und wie seine Fülle zu verarbeiten ist, ohne sich darin zu verlieren. An sich nichts Neues, doch mit dem „information overload", dem das Internet wesentlich Vorschub leistet, verändern sich die Anforderungen auch an die Schule. Ins Zentrum seiner gesellschaftlichen Utopie stellt der Medienphilosoph *Pierre Lévy* die „kollektive Intelligenz", bei der „das Lernen voneinander eine vermittelnde Funktion in den Beziehungen zwischen den Menschen einnimmt." (Lévy 1997, 27) Dabei, ergänzt der Zürcher Medienpädagoge *Christian Doelker*, avanciert der Lehrer zum „Moderator", der beim „Einordnen, Gewichten und Beurteilen von Informationen" hilft (*Informationsgesellschaft* 1997, 111).

Ähnlich argumentieren auch die zehn bildungspolitischen Thesen, die *Wolfgang Frei* in der „Neuen Zürcher Zeitung" zur Diskussion gestellt hat. Die Rolle des Lehrers, so ihr vierter Punkt, verändert sich in Konkurrenz zum Internet. Als Wissensvermittler zeigt er „Methoden der Selektion in der Informationsflut, lehrt (er), wie man lernt" (NZZ, 15.5.97). In welche Richtung diese neue Schule aber weist, demonstrieren die volkswirtschaftlichen und konkurrenzpolitischen Begründungen für die Beschäftigung mit Internet im Unterricht. Begriffe wie „Schlüsselqualifikation" und „Wissensmanagement" lassen anklingen, was unter Punkt neun dann explizit gewünscht wird: die Einbindung von privaten Sponsoren bei der Verkabelung der Schulen. Frei nimmt damit Bezug auf ein Angebot der Netzwerkfirma Cisco, die angeboten hat, nach amerikanischem Muster bis ins Jahr 2000 mindestens 2000 Schulen ans

Netz anzuschliessen. Das gleichermassen zuvorkommende wie in der Wortwahl knallharte Angebot verströmt den Charme hegemonialen Zwangs. Dies allerdings schien den Zürcher Erziehungsdirektor Ernst Buschor erst recht in seiner Begeisterung für diesen Vorschlag zu bestärken. Und ein Vertreter der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz pflichtete ihm bei, als er versprach, dass ohne Bundesgelder ein „Sponsoring der Computerindustrie" angestrebt werde, um das privatwirtschaftlich vorgegebene Ziel zu erreichen (SonntagsZeitung, 14.5.97). Wenn es freilich konkret wird, kühlt sich das Mütchen schnell wieder ab. Die Internet-Initiative eines Thurgauer Lehrers ist bislang am Geld gescheitert (siehe http://www.schulnetz.ch).

Wie übrigens das „uneigennützige" Sponsoring aussehen kann, hat der Medienmulti Bertelsmann im Evangelisch-Stiftischen Gymnasium in Gütersloh bewiesen: Geld gegen Evaluation. Irgendwo sind die Verkaufsschlager von morgen ja im Feldversuch zu testen.

„Das Bildungssystem muss in die Lage versetzt werden", so richtet sich die „Münchner Erklärung" an den Staat, „junge Menschen auf die Herausforderung der Informationsgesellschaft vorzubereiten". Die „Neutralität" dieser Formulierung verweist auf das eigentliche Dilemma der Schule „von morgen": Sie muss einander entgegengesetzten Interessen gerecht werden. Zum einen hat der Unterricht den SchülerInnen bei ihrer Anpassung ans neue Medium zu helfen, zum anderen aber sollte sie auch kreative Zugänge zum Internet lehren, damit die blinde Abhängigkeit von kritischer Nutzung abgelöst wird. Denn unter ökonomischem Blickwinkel geht nur allzu gerne vergessen, dass Informationen orten, erkennen und ordnen nur kann, wer dazu befähigt ist aufgrund eines soliden Basiswissens. „Ohne Hintergrundwissen sind sie wertlos", meint Doelker und folgert, dass die LehrerInnen in Zukunft wichtiger würden (*Informationsgesellschaft* 1997, 111). Findet technoinfantile Idiotie im Netz ohnehin bloss die sprichwörtliche Trüffel, befähigt eine solide, kreative Grundkompetenz in den Basisdisziplinen immerhin auch im fortgeschrittenen Alter von über zehn Jahren zum Internet-Zugang.

Allen euphorisierten digitalen Unkenrufen zum Trotz wird die Schrift eine zentrale Funktion behalten (Haraway 1995, 63) und die fundierte Information auf dem Internet bis auf weiteres der globalen „elektronischen Bibliothek" entstammen. Ihretwegen und nicht aus Kaufinteresse loggt sich gemäss einer neuern Untersuchung die Mehrzahl der NutzerInnen ins Netz ein.

Breitgefächerte Allgemeinbildung unter Einschluss von telekommunikativen Kompetenzen befähigt zum tieferen Verstehen und regt zur produktiven Skepsis im Umgang mit der „globalen" Vernetzung an. Solche Skepsis ist notwendig, um defensiv die digitalen Manipulationstechniken zu durchschauen sowie produktiv an einem Internet zu bauen, das „als Widerstandsform gegen eine überhandnehmende Wirtschaftsmacht und gegen die Macht der Hierarchie" funktionieren könnte. Denn was immer radikale Kritiker (*nettime* 1997) vorbringen, die „informative Sintflut" (Stanislaw Lem) öffnet nicht nur der Manipulation und dem Gerücht alle Kanäle, sie ermöglicht durchaus auch neue Wege demokratischer Partizipation und politischer Subversion.

Dies ist aber nur eine der Zwiespältigkeiten, in denen der „Mythos Internet" verhängt ist. Deshalb sind seine

Kritiker nicht zu beneiden. Genügen sich die einen wie *Neil Postman* (*Spiegel special* 3/97, *Informationsgesellschaft* 1997) darin, das digitale Teufelszeug in Grund und Boden zu verdammen, suchen moderate, kritische Befürworter nach differenzierten Strategien gegenüber dem Internet. „Alles hängt auf lange Sicht von der Anpassungsfähigkeit und Lebendigkeit jener Netze ab, die wir zur Erzeugung, zur Aufbereitung und zum Austausch von Wissen schaffen." (Lévy 1997, 17) Wohlgemerkt: Netze, die wir schaffen und die sich uns anpassen! Vielleicht stimmt diese Vorstellung von Pierre Lévy allzu zuversichtlich, doch spornt er dazu an, eine angemessene Skepsis walten zu lassen, die uns den Umgang mit dem Internet lehrt, ohne dass wir uns heillos in der verfänglichen Illusion der globalen Vernetzung verheddern.

Literatur

Bühl, Achim, 1996. Cybersociety. Mythos und Realität der Informationsgesellschaft. Köln.

Dery, Mark, 1997: Cyber. Kultur der Zukunft. Berlin

Flusser, Vilém, 1993: Vom Stand der Dinge. Eine kleine Philosophie des Design. Göttingen.

Frei, Wolfgang, 1997: Internet ins Klassenzimmer! Zehn bildungspolitische Thesen eines pädagogischen Laien. NZZ v. 15. Mai, Zürich

Glaser, Peter, 1996: 24 Stunden im 21. Jahrhundert. Köln.

Haraway, Donna, 1995: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt / Main.

Heuser, Uwe Jan, 1996: Tausend Welten. Die Auflösung der Gesellschaft im digitalen Zeitalter. Berlin.

Informationsgesellschaft im Neuen Jahrtausend, 1997: Hg. v. S. Baron, K. E. Becker und H. P. Schreiner. Mit Beiträgen von N. Postman, C. Doelker, G. Schulze, J. Galtung, C. Stoll, A. Silbermann u.a. Bergisch Gladbach.

Kubicek, Herbert, 1996: Wieder ein idealistisches Manifest mit dramatischen Fehleinschätzungen? Zur Cyberspace-Magna-Charta. Zukunft der Industriegesellschaft, Jahrbuch Arbeit + Technik. Bonn.

Kursbuch Internet, 1996: Anschlüsse an Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. Hg. v. Stefan Bollmann und Christine Heibach. Mit Beiträgen von John P. Barlow, Sherry Turkle u.a. Mannheim.

Leuthardt, Beat, 1996: Leben online. Von der Chipkarte bis zum Europol-Netz: Der Mensch unter ständigem Verdacht. Reinbek b. Hamburg.

Lévy, Pierre, 1997: Die kollektive Intelligenz. Eine Anthropologie des Cyberspace. Mannheim.

Meier, Martin, 1997: Das Internet. Eine ungewöhnliche Geschichte. Berlin.

Mythos Internet, 1997: Hg. v. Stefan Münker und Alexander Roesler. Mit Beiträgen von Steven Jones, Mark Poster, Rudolf Maresch, Saskia Sassen, Florian Rötzer u.a. Frankfurt/Main.

nettime (Hg.), 1997: Netzkritik. Materialien zur Internet-Denatte. G. Lorink et al., Berlin.

Rost, Martin, 1996: Die Netzrevolution. Auf dem Weg in die Weltgesellschaft. Frankfurt / Main.

Spiegel special 3/97: Den Fortschritt bremsen? Streitgespräch zwischen John P. Barlow und Neil Postman. Hamburg.

Stoll, Clifford, 1996: Die Wüste Internet. Geisterbahnfahrten auf der Datenautobahn. Frankfurt/Main.

Telepolis, 1996 f.: Die Zeitschrift der Netzkultur. Nullnummer 1996, Nr. 1, 1997. Mannheim. In erweiterter Form (inklusive der Diskussionsbeiträge zu „Internet & Politik") ist sie auf dem Netz nachzulesen unter *http:// www.telepolis.de/tp/*

Anna Maria Riedi

Feministische Bildung und Geschlechterverhältnis

In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit ist Bildung nicht nur in vielfältigsten Angeboten zu haben, sie ist Gebot. Gesellschaftlich notwendig und individuell erwünscht ist die aktive Aneignung von Kultur-*Wissen* zur optimaleren Positionierung auf dem Arbeits-*Markt* durch selbstbestimmtes *Zeit*-Management. Bildung ist aber auch Verheissung: weder Herkunft, Stand noch Geschlecht bestimmen meine gesellschaftliche Position. Ich bin's, die entscheidet, wo ich mich positionieren will – motiviert durch meinen Bildungseifer, der mir den angepassten Zugang zu Wissen, Geld und Zeit verleiht. Die Pflicht zur Bildung ist getragen durch einen ungebrochenen Bildungsoptimismus: Bildung ist möglich, Bildung verschafft uns allen Zugang zu Traumberufen, Bildung erlaubt Selbstverwirklichung in der Arbeit. Soweit die Bildungsillusion.

Ist Bildung geschlechtsneutral? Wissenschaft frauenfeindlich? Hat Leistung kein Geschlecht? Die emanzipierte Berufs- und Familienfrau, zwischen Windeln und Windows pendelnd, weiss eines mit Gewissheit: Zeit ist Macht!

Die Zeitschrift *beiträge zur feministischen theorie und praxis* (nachfolgend *beiträge* genannt) betitelt ihre Doppelnummer 43/44 mit „Um Bildung", denn „um Bildung wird viel geredet". Die Zeitschrift *Freiburger FrauenStudien (*nachfolgend *FFS* genannt*)* titelt etwas konventioneller: „Frauen Bildung Wissenschaft". Bildung und Fragen der Geschlechtertrennung stehen ebenso in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien im Zentrum.

Bildung als politisches Mittel zur Besserstellung der Frau in der Gesellschaft zu nutzen hat Geschichte. *Annette Kreis-Schnick* (FFS) weist auf Mary Astells ‚A Serious Proposal to the Ladies'. In der gegen Ende des 17. Jahrhunderts entstandenen Schrift plädiert Mary Astell für die Schaffung eines Colleges als eigenständiger Bildungsort für Frauen. Besonders anschaulich stellt Annette Kreis-Schnick die Pendelbewegungen Mary Astells zwischen traditionellen, aufklärerischen und protofeministischen Sprechpositionen dar. Im Rahmen der gleichstellungspolitischen Anliegen läuft seit über zehn Jahren im deutschen Sprachraum die sogenannte kritische Koedukationsdebatte. Inwieweit vermag Koedukation die tatsächliche Gleichstellung von Schülerinnen und Schüler zu fördern?

Die Anliegen Astells sind immer noch aktuell. Dies zeigt auch die Koedukationsdebatte in der Schweiz. In diesem Zusammenhang weist *Christine Hofer* (1993) auf die Gefahr hin, die Schule *allein* – wo sie nicht mehr als Teil eines gesellschaftlichen Systems gesehen wird – für die gleichstellungsorientierte, gesellschaftliche Umstrukturierung zu instrumentalisieren. Schule kann jedoch im Alleingang nicht lösen, was durch wirtschaftliche, politische und kulturelle Bedingungen nicht unterstützt wird. Brisant sind die Ergebnisse der neuen Studie über Koedukation und Gleichstellung von *Elisabeth Grünewald-Huber* (1997). Der „Gleichstellungsstand", aber auch die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler stimmen nachdenklich. Dass die Koedukations- und Gleichstellungsdebatte in der Schweiz alles andere als abgeschlossen ist, macht der Sammelband von *Urs Lauer, Maya*

Rechsteiner und Annamarie Ryter (1997) klar, insbesondere die Beiträge von *Heidi Witzig, Anton Hügli, Silvia Grossenbacher, Gita Steiner-Khamsi* und *Linda Mantovani Vögeli.*

Sigrid Metz-Göckel (beiträge) analysiert die Geschichte der feministischen Koedukationsdebatte und macht deutlich, dass Geschlechterdifferenz und Gleichheit nicht als Alternativen zu verstehen sind. Sie sind vielmehr gleichberechtigte Ansprüche an eine gerecht verteilte Bildung: so kann die feministische Debatte gleichzeitig sowohl geschlechterseparierte als auch koedukative Bildung fordern. Metz-Göckel stellt eine „Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz" fest und fordert, dass vor allem auch die implizite, patriarchale Geschlechterkultur der Institution Schule in die Entscheidung für oder gegen separierten Unterricht miteinbezogen werden muss.

Marlies Hempel (beiträge) erweitert den Aspekt dieses Institutioneneffekts, indem sie nicht nur die Institution Schule, sondern auch die Institution Beruf und deren implizite Geschlechterkultur anvisiert. In der DDR ging man über 40 Jahre lang von der Geschlechtsneutralität dieser Institutionen aus. Beruf und Ausbildung gelten für die Autorin zwar als Emanzipationsenzyme, aber in einem durch und durch patriarchalen Organisationssystem.

Enrico Violis (1993) Kritik setzt bei der Interpretation des Forschungsergebnisses an, wonach bei Jungen nach wie vor ein „höheres Selbstvertrauen" als bei Mädchen festzustellen ist. Bedingt ist dies durch eine „gesellschaflich höher gewertete Männlichkeit." Die damit verbundene „latente Selbstunsicherheit" wird bei Jungen gerade durch die Bildung eines hohen Selbstvertrauens im Rahmen des koedukativen Settings verdeckt.

Viola Roggenkamp (beiträge) fragt nach der Verinnerlichung patriarchaler Muster bei Lehrerinnen und Lehrern und deren Bewusstwerdung durch Supervision. Wo Klassenzimmer dadurch geprägt sind, dass Schülerinnen als Klimaanlage fürs soziale Wohlbefinden der Klasse benutzt werden – Mädchen stören den Unterricht viel weniger als die Jungen und übernehmen weitgehend die Regulation und die Vermittlung bei klasseninternen Konfliktsituationen –, ohne dass sie selber davon einen entsprechenden Nutzen hätten, liegt es nahe, ähnliche Effekte im LehrerInnenzimmer zu finden.

Regina Becker-Schmidt (1995) gibt in ihrem sozialwissenschaftlichen Beitrag Hinweise auf die Entstehung und die ‚Notwendigkeit' der Erhaltung patriarchaler Ordnungen in der Interaktion und Kommunikation zwischen den Geschlechtern. Sie bezieht sich auf die Bedeutung des psychodynamischen Moments für die geschlechtsspezifische Subjektkonstitution und Ich-Bildung. Der psychische Mechanismus der ‚primären Identifizierung' mit der Mutter dient der Ich-Bildung. Die Kränkung durch die Erkenntnis, dass ich nicht eins bin mit der Mutter, teilen die Jungen und Mädchen. Der Verlust wird in der Umwandlung der Beziehung kompensiert. Unweigerlich grösseren Schmerz erfahren die Jungen in der Erkenntnis der zweiten Kränkung: Ich bin nicht wie sie. Nur für die Jungen – nicht aber für Mädchen – ist diese Negation eigener weiblicher Potenz unwiderruflich. Becker-Schmidt vermutet, dass die Jungen diese Verlusterfahrung durch eine narzistische Besetzung des Penis' zu kompensieren versuchen. So bleibt die Verdrängung des Verlustes in den weiteren Lebensphasen ausgegrenzt und ermöglicht, das Weibliche weiterhin zu sexualisieren. Mit der

anhaltenden Sexualisierung des Weiblichen erklärt sie sich die phallokratische Ordnung, die an den Grenzen der Sexualität nicht aufhört, sondern sich auch in anderen sozialen Feldern als Prinzip der Hierarchisierung Geltung verschafft.

Wilfred Dolfsma und *Hella Hoppe* (FFS) als auch *Ingeborg Gleichauf* (FFS) werfen ihren kritischen Blick auf die Bildungsinhalte der Bildungsinstitutionen. Basierend auf feministischer Erkenntnistheorie verändert eine feministische Wirtschaftstheorie die traditionellen Theorien zu ökonomischen Systemen und Prozessen vielfältig. Sie argumentieren damit ähnlich wie *Lisa Schmuckli* (1996), die am Beispiel poststrukturalistischer, differenzorientierter Ansätze ausführlich Grenzen und Möglichkeiten einer feministischen Epistemologie aufzeigt. Die von ihr diskutierten Möglichkeiten einer feministischen Praxis über die feministische Wissenschaftskritik hinaus sind richtungsweisend.

Für *Therese Sünger (beiträge)* muss eine feministische Bildungsreform mehr beinhalten als eine Reformulierung der Bildungsinhalte. Ihr Reformvorschlag setzt bei einer kritischen „Re-Vision des Bildungsbereiches" an. Sie sieht von der radikalen Umgestaltung ab, setzt jedoch die Schwerpunkte in einem neuen Zugang zu Zielsetzungen, Kriterienentwicklung, zu neuen Verfahrensweisen und Kritik der beteiligten Instanzen. Die Entscheidungsinstanzen sind es jedoch, die in einer feministischen Bildungsreform mit besonderer Vorsicht neudefiniert werden müssen, da ihnen die patriarchale Macht- und Autoritätsstruktur inhärent ist.

Sind Mädchenschulen und Frauenuniversitäten mögliche Alternativen dazu? *Ruth Devime* und *Ilse Rollett* (FFS) stellen das Konzept der Virginia Woolf-Schule in Wien vor: eine Mädchenschule, gegründet von Müttern, die für sich und ihre Töchter eine Alternative jenseits konfessioneller Mädchenschulen suchten. Diese Schule kontert praktisch auf die Tendenzen zur Geschlechts-Ghettoisierung, der Erziehung zur Feministin und Lesbe sowie auf den Vorwurf, weshalb sich schon wieder Frauen um Mädchen kümmern, statt dies von den Männern zu fordern.

Die Fragen der geschlechtsspezifischen Ausgrenzung statt Integration, der Bildungsziele als auch der Einbeziehung von Männern in eine frauengerechte Bildung beschäftigen auch die Initiatorinnen der Technischen Universität der Frauen Europas. Die Technische Universität der Frauen Europas, die im Jahr 2000 mit ersten Forschungen ihre Arbeit aufnehmen soll, birgt die Gefahr, dass in geschlechterseparierten Räumen der Frauenraum zum neuen Ort der Nachrangigkeit werden kann. Dem hält *Doris Janshen* (beiträge) entgegen, dass dieser separierte Bildungsort ja nicht nur Nachrangigkeit produziert, sondern die Möglichkeit geballter weiblicher Definitionsmacht eröffnet.

Maria Anna Kreienbaums (beiträge) Einschätzung ist diesen Alternativen gegenüber vorsichtiger. Sie anerkennt, dass geschlechtlich getrennte Systeme Schülerinnen erlauben, sich vom Zwang der ‚ausschliesslichen Weiblichkeit' zu befreien. Ohne ständigen Verweis auf sich als andere gegenüber den anwesenden Schülern, was ein fortlaufendes ‚Doing gender' provoziert, gelingt es Schülerinnen in der Separation die Unterschiede innerhalb ihrer Geschlechtsgruppe eigenständiger und vor allem vielfältiger zu entfalten. Dies im Sinne von *Gudrun-Axeli Knapp* (1995, 177ff), wonach ‚Doing gender'

nicht nur die alltägliche stereotype binäre Herstellung von männlich/weiblich meint, sondern auch innerhalb dieses Schemas die stereotype binäre weibliche Alternative von ‚Superfrau' versus ‚Heimchen'. Gegen die Separierung spricht für Kreienbaum aber die Erkenntnis, dass die Separation einen Schutzraum für Mädchen ist, der sie vermeintlich vor Leistungsvergleich und Konkurrenz mit Jungen verschont. Ganz im Sinne auch von *Angelika Wetterer*, die in dem von ihr herausgegebenen Sammelband (1995) Prozesse der „Vergeschlechtigung von Berufsarbeit" und die Reproduktion geschlechtshierarchischer Strukturen in der Professionalisierung untersucht, postuliert Kreienbaum in Anlehnung an Wetterers „Strategie der offensiven Wendung des Geschlechterverhältnisses" die zufällige methodische Trennung der Geschlechter im Unterricht.

Auf dem Hintergrund von Forschungsergebnissen der Schulentwicklung in Schweden gelingt es *Karin Kurpjoweit* (beiträge), eine Schlagseite der deutschen Koedukationsdebatte aufzuzeigen. Institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen (reformierte Koedukation) bilden im Wechselverhältnis mit innerschulischen Bedingungen (reflexive Koedukation) die Voraussetzung für schulische Gleichstellungserziehung. Reformierte und reflexive Koedukation werden erst zusammen wirksam. Während die schwedischen Beispiele – im Zusammenhang mit der staatlich forcierten Gleichstellungspolitik – vor allem die reformierte Koedukation anvisierten, ist in der deutschsprachigen Debatte ein Überhang der reflexiven Koedukation auszumachen.

Auch aus gleichstellungspolitischer Sicht erschliessen *Gisela Dittrich* und *Kornelia Schneider* (beiträge) eine weitere Dimension der Kritik. Während Schule als familienergänzende Bildungsinstitution gilt, werden Krippe und Hort bloss als familienergänzende Betreuungsinstitutionen gesehen. Der Kindergarten steht dabei in einer Zwischenposition. Sie wehren sich gegen die Unterscheidung von Bildung und Betreuung. Bildung steht im Kontext eines Rechtsanspruchs, Betreuung im Kontext der Bedürftigkeit, des Sozialen. Die Autorinnen vermissen das öffentliche Interesse an Bildung für Kinder vor allem im Vorschulalter. Es besteht keine offizielle Bildungspoltitik für Institutionen wie Krippe oder Hort. Erst mit der Volksschule beginnt die ‚Bildungspolitik', als ob die vorher und nebenher laufenden Sozialisationsprozesse nichts mit Erziehung und Bildung zu tun hätten.

Die an *Gleichstellungspolitik* orientierte Perspektive fokussiert Bildung hinsichtlich einer Verbesserung der gesellschaftlichen und politischen Partizipation von Frauen. Dabei wird die Frage vernachlässigt: Welche Tätigkeiten aufgrund welcher Interessen als Bildung gelten und politisch entsprechend gewertet werden und welche nicht? Diese Frage macht freilich auch Leerstellen im feministischen Bildungsdiskurs sichtbar.

Die an *Beschäftigungspolitik* orientierte Perspektive fokussiert Bildung als Mittel zur Verbesserung von Zugang und Kontrolle zu Ressourcen für Frauen. Bildung wird als Ort der Verteilung von Zugangs- und Kontrollchancen bestimmt; Bildung also als Mittel der Integration auf dem Arbeitsmarkt steht nun im Vordergrund der Diskussion.

Für *Gisela Notz* (beiträge) ist Aus-Bildung nicht gleichbedeutend mit entsprechenden Arbeitsmarktchancen. Frauen holen sich gute Qualifikationen

in der Aus- und Weiterbildung, in ihrer Berufstätigkeit, in der Arbeit im Haushalt, in Pflege und Betreuung von Angehörigen sowie im sozialen und politischen Ehrenamt. Gerade für Frauen ist jedoch der Zusammenhang von guter Qualifikation und Chancen im angestrebten Berufsfeld nicht sehr eng. Im Gegenteil: Notz konstatiert eine institutionalisierte, zwangsläufige Dequalifizierung von Frauenerwerbsarbeit. Die Frauen werden in der Regel in allen Branchen unter ihren Qualifikationsniveaus eingestellt. Damit werden ‚volkswirtschaftlich' und beschäftigungspolitisch wertvolle Qualifikationen verschwendet. Bildung ausserhalb ökonomisch unmittelbar verwertbarer Qualifikationen ist out. ‚Soziale Kompetenz' steht als Qualifikationsmerkmal für die Einzelkämpferinnen, die innerhalb der Gruppenarbeit unter dem Diktat von ‚schlanker Produktion' zu überleben haben, zwar hoch im Kurs. Kritisch-soziale Kompetenz, die im Sinne sozialer *und* kommunikativer Kompetenz auch autonome Entscheidungen treffen kann, kommt in den marktkonformen Bildungszielen nicht vor. Notz warnt jedoch davor, zu meinen, es genüge diese kritischen Qualifikationen in Curricula aufzunehmen. Sie werden zur Farce, wenn nicht gleichzeitig auch daran gearbeitet wird, dass sie in beruflichen und ausserberuflichen Lebensfeldern wirksam werden.

Im Bereich des deutschen Handwerkertums gibt es nach *Heike Notz* (beiträge) für Frauen keinen goldenen Boden. Sie lehnt die gleichstellungsorientierten Massnahmen zur Förderung von Mädchen und Frauen zur Berufswahl in männlich dominierte Branchen ab. Es braucht strukturelle Veränderungen. So empfiehlt sie die Abschaffung des ‚Meisterzwangs'. Die erforderte Erlangung eines Meistertitels zur qualifizierten Ausübung eines Handwerkes verhindert es Frauen vielfach, in ihren handwerklichen Berufen einen eigenständigen Ort zu finden.

Brigitte Müthing (beiträge) zeigt am Beispiel gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung auf, dass Frauen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen einen immensen Einsatz für gemeinsame Lernprozesse leisten, ohne dass sie offensichtliche Vorteile davon hätten. Im Gegenteil. Dieser selbst-lose Akt der Frauen wird von Männern und Bildungsbeauftragten für selbstverständlich gehalten und ist Teil der ständigen Wiederherstellung von Geschlechtsstereotypen. Für Müthing gilt es, diese Wiederholungsverfahren bewusst zu durchbrechen, indem sie zum Gegenstand des Lernprozesses gemacht werden. In feministischer Programmatik gilt daher die Stärkung fachlicher, sozialer und persönlicher Fähigkeiten auf dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Aneignungsformen als zentraler Inhalt jeder Bildungsveranstaltung.

Pia Gerber (beiträge) stellt die Stärkung dieser Kompetenzen in einen grösseren Rahmen feministischer Programmatik. Bildung ist dann feministisch, wenn Strukturprinzipien wie Parteilichkeit, Hierarchiefreiheit sowie Autonomie der Lernenden und Lehrenden angestrebt wird. Merkmalskonstellationen feministischer Bildung sind nicht nur die „Einheit" von Wissensaneignung und „Persönlichkeitsbildung", sondern auch die Vernachlässigung der Zielorientierung zugunsten der Prozessorientierung, die Betonung von Subjektivität in der Wahrheitsfindung, Ganzheitlichkeit des Lernprozesses sowie Stärkung des Kooperativen statt Konkurrenzdenken. Ziel feministischer Bildung ist weibliche „Seinsermächtigung", Ausbildung einer bewussten als auch einer kollektiven Identität von

Frauen, eines politischen, historischen und internationalen Bewusstseins aus der Sicht von Frauen.

Svenja Neupert und Kristine Baldau-Bergmann (beiträge) analysieren ihre Erfahrungen in der deutschen Frauenbildungsarbeit. Nicht die Integration von Frauen ins patriarchal geprägte Bildungssystem, sondern die Integration von Frauen- und Lernkultur in dieses Autoritätssystem steht im Vordergrund. Nur so wird auch Frauen ermöglicht, angemessen zu lernen.

Gisela Medzeg (beiträge) sieht den Sinn politischer FrauenLesbenbildung in der Loslösung von Arbeit aus dem Gefüge von Ausbeutung und Selbstunterwerfung. Mittel dazu ist ihr weniger die Liebe unter FrauenLesben, sondern die Kraft der Solidarität in FrauenLesbenzusammenhängen. Solidarität setzt sich mit Respekt vor der anderen für die Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit und Vielfalt von Frauenlebensrealitäten ein. Feministische FrauenLesbenbildung ist Solidaritätskultur.

Die programmatisch orientierten Beiträge fussen sowohl auf gleichstellungspolitischen als auch auf beschäftigungspolitischen Bildungskonzeptionen. Ihre programmatischen Forderungen an Bildungsarrangements sind zentriert auf Bedürfnisse von Frauen im Lernprozess. Sie bringen damit Bildung nicht nur in Zusammenhang mit Wissen, Macht und/oder Zeit, sondern auch mit Solidarität.

Literatur

Becker-Schmidt, Regina, 1995: Von Jungen, die keine Mädchen und von Mädchen, die gerne Jungen sein wollten. In: dies./Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.

beiträge zur feministischen theorie und praxis, Heft 43/44, 1996: Um Bildung. Köln.

Freiburger FrauenStudien. Zeitschrift für Interdisziplinäre Frauenforschung. Heft 2, 1996: Frauen Bildung Wissenschaft. Freiburg i.Br.

Grünewald-Huber, Elisabeth, 1997: Koedukation und Gleichstellung. Chur/Zürich.

Hofer, Christine, 1993: Erzieht die koedukative Schule von heute für eine Welt von gestern? In: Gonon, Philipp und Oelkers, Jürgen (Hg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern.

Knapp, Gudrun-Axeli, 1995: Unterschiede machen: Zur Sozialpsychologie der Hierarchisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt, Regina und Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.), 1995: Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.

Lauer, Urs, et al., Pädag. Institut Basel-Stadt (Hg.) 1997: Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer. Chur/Zürich.

Schmuckli, Lisa, 1996: Differenzen und Dissonanzen. Zugänge zu feministischen Erkenntnistheorien in der Postmoderne. Königstein/Taunus.

Violi, Enrico, 1993: Koedukation – schulische Sozialisation als Spiegelbild tradierter Geschlechterverhältnisse. In: Gonon, Philipp und Oelkers, Jürgen (Hg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern.

Wetterer, Angelika, (Hg.), 1995: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M.

Klaus Holzkamp: Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand, Argument Verlag, Hamburg, 1997 (423 S., 39.- DM)

In dem im Frühjahr erschienenen, von Ute Osterkamp redigierten ersten Schriftenband von Klaus Holzkamp (1927 - 1995), der den Untertitel *„Normierung, Ausgrenzung, Widerstand"* trägt, sind Aufsätze aus den Jahren 1980 bis 1996 versammelt. Der Band gliedert sich nach der Einleitung in fünf Teile, die sich thematisch um die Bereiche Begriffskritik traditioneller Konzepte, Erziehung und Entwicklung, Lernen, Rassismus und Psychoanalyse und das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Psychologie gruppieren.

Als Einleitung ist den Texten der Aufsatz *„Die Entwicklung der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft"* aus dem Jahr 1988 vorangestellt, der die Spezifik der begrifflichen und methodischen Herangehensweise der Kritischen Psychologie herausstellt. Holzkamp grenzt sich hier ab von behavioristischen, interaktionistischen, humanistischen und psychoanalytischen Versuchen der Konzeptionalisierung von Subjektivität. Von ganz besonderer Aktualität sind in diesem Zusammenhang Holzkamps eingehende Auseinandersetzung mit psychoanalytischen und ethnopsychoanalytischen „Fremdheit"-Konzeptionen und Rassismus-Deutungen (v. M. Erdheim, M. Nadig et al.) in seinem Beitrag *„Rassismus und das Unbewusste"* und seine Ausführungen zur brennenden Frage: *„Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer 'Einstellungen'?"*.

Der zweite Abschnitt des Schriftenbandes versammelt drei Aufsätze, in denen die Verkürzungen, die analytische Begrenztheit von einigen traditionellen psychologischen Begriffen aufgewiesen werden: am Beispiel des Begriffs „Persönlichkeit" (als kontrollwissenschaftliche Verdinglichung) in der traditionellen Psychologie, der „Hochbegabung" (als Biologisierung von Hochleistung) und der *„Kolonisierung der Kindheit"* aus dem Jahr 1995. Holzkamp kritisiert hier in einem Durchgang durch die psychologisch-psychoanalytischen Entwicklungs- und Sozialisationstheorien einerseits deren „Entwicklungsblick" auf Kindheit, also den normalisierenden Vergleich am Massstab der Verwertbarkeit unter gegebenen Verhältnissen, und andererseits die wissenschaftliche „Kolonisierung" der Kindheit, die als blosse Vorstufe zum Erwachsenendasein gefasst wird, in der „die Persönlichkeit" sich herausbildet und in der alle Erklärungen für Probleme „angelegt" seien. Holzkamp betont dagegen die Unterscheidung von Real- und Phänomenalbiographie und die Funktionalität der Denkweise für die Einzelnen; die „Ursache" ihrer Probleme liege in der Vergangenheit, weil sie dadurch der möglichen nachfolgenden Konflikte enthoben seien. Die Möglichkeit einer Neustrukturierung einer Phänomenalbiographie ergebe sich durch reflexive Überwindung der Vorstellung, im Käfig der Kindheit gefangen zu sein, um somit „die Last seiner Biographie" abzuwerfen.

Im dritten Abschnitt der Schriftensammlung sind Texte abgedruckt, die sich mit der Problematik von Erziehung und kindlicher Entwicklung befassen. Mit *„Was heisst 'normale' Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit?"* hinterfragt Holzkamp z.B. die Vorstellung der normalen Entwicklung als Durchschnitts- und Normbegriff, der vor allem genutzt werde, um die „altersentsprechenden" Anforderungen an das Kind artikulieren zu kön-

nen, denen das Kind dann auch nachzukommen habe. „Gesund" ist diesen Konzeptionen zufolge das Entsprechen einer bestimmten Norm und das Verhalten, das den als „normal" – weder Unter- noch Überforderung – definierten Anforderungen Folge leistet. „Gesund" innerhalb der psychoanalytischen Kulturtheorie bedeute das Sich-Abfinden mit gesellschaftlichen Beschränkungen bei gleichzeitiger Fähigkeit, im Rahmen der gegebenen, fremdgesetzten Bedingungen Genuss und Befriedigung zu erlangen. Damit, so Holzkamp, werde mit beiden Vorstellungen das Ziel verbunden, frühzeitig einzuüben, fremdgesetzten Anforderungen nachzukommen; mit den meisten Erklärungsansätzen der Psychoanalyse sei die politische Organisation von Widerstand gegen die Verhältnisse letztlich nur als kollektive Neurose zu verstehen. Demgegenüber ist eine Konzeption vonnöten, die kindliche Existenz nicht auf das Befolgen von Anforderungen reduziere, sondern subjektive Befindlichkeit fassbar mache. Gesellschaftliche Normen sind nicht als ausserhalb der gemeinsamen Selbstbestimmung liegende, sondern als mit den herrschenden Interessen verwobene und als veränderbare zu denken.

Dem Ansatz der Psychologie vom Standpunkt des Subjekts folgend muss Holzkamp zu Beginn seines Aufsatzes „*Jugend ohne Orientierung?*" zu einer Reformulierung der Fragestellung kommen: Wieso erscheint „die Jugend" überhaupt als etwas, dem man sich mit Hilfe der Wissenschaft zu nähern habe. Holzkamp nähert sich dem Problem der Ghettoisierung der „Jugend" über die Herausbildung der grossen Industrie und die „Privatisierung der Familie zur Reproduktionsgemeinschaft", in der ein von der gesellschaftlichen Lebenstätigkeit abgetrennter Bereich entstanden sei. Jugendliche befänden sich sozusagen im Niemandsland vor dem Erwachsenendasein, wo sie einerseits zum wissenschaftlichen Gegenstand der Erziehung werden, andererseits als unproduktiver Kostenfaktor gelten.

Die Beiträge „*We don't need no education...*" und „*Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen?*" Oder: „*Über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft*" schliessen diesen Teil des Bandes ab. Hier diskutiert Holzkamp vor dem Hintergrund des Projekts „Subjektentwicklung in der frühen Kindheit" das Setzen und Durch-Setzen von Erziehungszielen nicht als Frage besonderer Techniken (Stile) oder bestimmter Inhalte (Erziehung zum Frieden oder zur Selbstbestimmung), sondern als „Sonderveranstaltung zwischen Erwachsenen und Kindern" als solche. Ziele für jemand anderen zu formulieren und die Macht zu haben, zumindest auf sie hinzuwirken, bedeute immer, die Subjektivität des anderen zu negieren, da von aussen „der nächste Schritt", die subjektiv relevanten „Ziele" nicht zu erkennen seien. Aus der subjektiven „Notwendigkeit" des Kindes heraus, sich von Abhängigkeit zu befreien, ruft ein solches Setzen von Erziehungszielen entweder Widerstand hervor (auch bekannt als kindlicher Trotz, Bockigkeit etc.), der dann weitere Erziehungsmassnahmen zu rechtfertigen meint, oder Unterwerfung – als Möglichkeit, wenigstens eingeschränkte Handlungsspielräume zu erlangen und zu erhalten.

Damit liegt das Setzen von Erziehungszielen unabhängig vom Inhalt unmittelbar in herrschendem Interesse, da es die Einübung in Unterwerfung unter fremdgesetzte Ziele bedeutet. Gerade wenn die fremdgesetzten Ziele eigentlich „vernünftige", auch für das

Kind einsehbare seien, wird das Dilemma für das Kind am grössten: es wird dann für das Kind subjektiv nicht mehr unterscheidbar, ob es diese Ziele aus eigenem Interesse oder in Befolgung äusserer Anforderungen verfolgen soll. Diese Widersprüchlichkeit kann zu einer Lähmung der subjektiven Handlungsbereitschaft – das Kind ist entmotiviert, lustlos usw. – und zu einer tiefgreifenden Störung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern führen. Dabei spricht sich Holzkamp keineswegs dafür aus, die Kinder sich selbst oder ihren „Wachstumstendenzen" zu überlassen, sondern plädiert für eine wirkliche Unterstützungstätigkeit der Erwachsenen. Dabei sollten sie nicht der Illusion aufsitzen, innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft könnten bruchlos „fortschrittliche" Erzieher ihre Kinder zu fortschrittlichen Menschen erziehen – was nur eine weitere Variante der Vorstellung eines richtigen Lebens im falschen wäre.

Die unter einem weiteren Abschnitt versammelten Texte Holzkamps zu „*Lernen*" können als Vorarbeiten, Zusammenfassungen oder Weiterentwicklungen des 1993 erschienenen Bandes „Lernen – subjektwissenschaftliche Grundlegung" gesehen werden. Hier fasst Holzkamp das Lernen als intendierte und begründete Handlung des Subjekts; auf der Basis der in der „Grundlegung" erarbeiteten Herangehensweise stellt „Lernen" den Versuch dar, diese Herangehensweise in einer „Einzeltheorie" zu realisieren. Dabei wird analytisch-begrifflich unterschieden nach Lernen, das *defensiv*, in der Bedrohungsabwehr und Situationsbewältigung begründet ist, und solchem, das in einer Erhöhung der Lebensqualität, im Interesse am Gegenstand, also *expansiv* begründet ist. Wie alle polaren Begriffe der Kritischen Psychologie dienen diese Kennzeichnungen nicht der Qualifizierung von Personen oder 'Lernarten', sondern sollen in der Hand der Betroffenen Instrumente zur Analyse widersprüchlicher Situationen bieten.

Von dieser – hier an dieser Stelle grob vereinfachten – theoretisch-begrifflichen Konzeption aus, die im Durchgang durch vorfindliche Lerntheorien differenziert wird, nähert sich Holzkamp der *Analyse der Schule* als zentraler gesellschaftlicher Lerninstitution. Mit Rückgriff auf Analysen aus Foucaults „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses" (1977) versucht Holzkamp, den institutionellen Prämissen der Lernhandlungen der SchülerInnen näher zu kommen. Dabei ersetzt Foucaults Konzept der „Disziplinaranlagen" hier nicht die marxistische Gesellschaftstheorie und Analyse, sondern sie wird von Holzkamp verstanden als Analyse der Umsetzung herrschaftlicher Anforderungen: Aufrechterhaltung und Sicherung sozialer Ungleichheit bei Garantie formeller Gleichheitsansprüche. Angeregt von Foucaults Institutionsanalyse wendet sich Holzkamp dem (West-) Berliner Schulgesetz zu und kann die Foucaultschen Machtdimensionen (Isolierung, Rang, Zeitökonomie, Organisation von Entwicklungen, Überwachung, Sanktionierung, normalisierende Differenzierung und Bewertungstotalität) präzise nachweisen.

Von hier aus kann er unter Einbeziehung von Diskursanalysen der Unterrichtskommunikation die Begründungsstruktur schulischen Lernens skizzieren: beständige Bedrohungsabwehr, Erfahrungen des Eingekreistseins, Monopolisierung der Fragen durch die Lehrerin/den Lehrer, Beschäftigung mit aussschliesslich abge-

schlossenen, gelösten Problemen, Enteigentlichung möglichen Interesses am Lerngegenstand durch Belohnung und Bestrafung, Zensierung usw. Aufschlussreich ist die schuloffizielle Gleichsetzung von Lehren und Lernen, womit die Subjektivität der SchülerInnen ent-öffentlicht ist – im Dienste der Machtunterwerfung, „zur Anpassung und Widerspruchseliminierung" (S. 154), gilt doch „Ohnmacht als unterschwellige Zentralthematik bürgerlichen Lebensgefühls" (S. 147). Demgegenüber sollten „die Kinder/Jugendlichen es lernen, radikal genug weiterzufragen, ... den Schein der Naturhaftigkeit und Unveränderlichkeit bürgerlicher Lebensverhältnisse durchbrechen, ihre Interessen unverzerrt erkennen und für deren Durchsetzung kämpfen (zu) können." (S. 154)

Christina Kaindl

Ulrich Klemm, 1995: Libertäre Pädagogik. Die pädagogische Rezeption des modernen Anarchismus und das Problem der Freiheit. Hamburg, Verlag A. Schöppe (298 S., DM 48.–)
Ulrich Klemm [Hg.], 1992: Quellen und Dokumente der Antipädagogik. Frankfurt/M., dipa-Verlag (243 S., Fr. 37.20)
Bertrand Stern (Hg.), 1995: Kinderrechte. Zwischen Resignation und Vision. Zweite und erweiterte Aufl., Ulm und Münster, Verlag Klemm & Oelschläger (129 S., Fr. 21.–)

Es gibt ein Märchen der Gebrüder Grimm, das baut in vier Sätzen eine pädagogische Welt: „Es war einmal ein Kind eigensinnig und tat nicht, was seine Mutter haben wollte. Darum hatte der liebe Gott kein Wohlgefallen an ihm und liess es krank werden, und kein Arzt konnte ihm helfen, und in kurzem lag es auf dem Totenbettchen. Als es nun ins Grab versenkt und Erde über es hingedeckt war, kam auf einmal sein Ärmchen wieder hervor und reichte in die Höhe und wenn sie es hineinlegten und frische Erde darüber taten, so half das nicht, und das Ärmchen kam immer wieder heraus. Da musste die Mutter selbst zum Grabe gehen und mit der Rute aufs Ärmchen schlagen, und wie sie das getan hatte, zog es sich hinein, und das Kind hatte nun erst Ruhe unter der Erde.»

Von der Disziplinierung der fahrenden Schüler zu Beginn der Neuzeit über August Hermann Franckes Dressur zu „christlicher Lindigkeit und Liebe" durch Zucht, Strafe und Gottesfurcht, von Jean-Jacques Rousseaus Postulierung der Manipulation als Erziehung («Es gibt keine vollkommenere Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahrt.») über den weitherum gescheiterten Heinrich Pestalozzi, dessen Pädagogik so chaotisch war wie seine Lebensführung, bis zur Paukschule von Johann Friedrich Herbart oder zur Folterapparatepädagogik von Daniel Gottlob Schreber: Die Kinderunterdrückung der letzten fünfhundert Jahre ist geprägt worden von Heroen einer schwarzen Pädagogik. Als Wissenschaft war sie personalistisch, wertkonservativ, jederzeit ordnungskonform und verstand sich als unabhängig von allen politisch-sozialen Bezügen. Treffend definierte Fritz Mauthner in seinem „Wörterbuch der Philosophie" 1910 das Stichwort „Schule»: „Alle

Reformatoren der Pädagogik glaubten, die Kinder lieb zu haben; aber alle waren sie ruchlose Weltverbesserer, ruchlose Optimisten, welche die Kinder irgend einer Zucht unterwarfen, die Schule zum Zuchthaus machten, um der Zukunft willen, um einer Utopie willen, um der Kinder Land nach ihrer eigenen Phantasie zu gestalten.»

Wer sich gegen diese Art der Erziehung als „pädagogischer Verschwörung" stellt, deren Zweck die Produktion des „Untertans Kind" ist (*Carl-Heinz Mallet,* in Klemm 1992, 71ff), hat zwei Wege offen: Entweder Kinder anders oder aber gar nicht zu „erziehen». Der erste Weg ist seit hundertfünfzig Jahren immer wieder begangen worden, der zweite seit 1975 unter dem Stichwort „Antipädagogik». Wer Kinder anders erziehen will, hat wiederum zu entscheiden, ob das Kind, grob gesagt, zuallererst zum autonomen oder zum Kollektivsubjekt erzogen werden soll. Entsprechend ergibt sich eine „Pädagogik vom Kinde aus" oder eine „Pädagogik von der Klasse aus».

Pädagogiken „vom Kinde aus" sind die bürgerliche Reformpädagogik (Ende des 19. Jahrhunderts bis in die dreissiger Jahre) und die aus den anarchistischen Theorien des letzten Jahrhunderts schöpfende „libertäre Pädagogik». Beiden gemeinsam sind zwei Axiome: „Das Bild vom autonomen und selbstverantwortlichen Menschen sowie das menschliche Streben nach Gemeinschaft, Solidarität und ‚gegenseitiger Hilfe'" (Klemm 1995, 118). Während jedoch für die Reformpädagogik die damalige Kulturkritik zentral ist (die Wandervogelbewegung so gut wie Ellen Keys Buch „Das Jahrhundert des Kindes" [1900]) und für sie, vor allem in Deutschland, nationale, völkische und antidemokratische Motive wichtig werden, ist die libertäre Pädagogik radikaldemokratisch, antiklerikal und antietatistisch. Neben Leo Tolstoi und Michael Bakunin hat vor allem der spanische Anarchist Francisco Ferrer mit seiner „Escuela Moderna" und dem darin praktizierten „rationalen Schulkonzept" die Grundsätze libertärer Bildung und Erziehung formuliert (Klemm 1995, 94ff., vgl. Beiträge von Grunder und Klemm in diesem Heft).

Von diesen Pädagogikansätzen, die vom Kinde aus denken, klar zu unterscheiden sind jene, die die gesellschaftliche Identität, die Klassenzugehörigkeit des Zöglings ins Zentrum stellen: Hierzu gehören die verschiedenen Richtungen der sozialistischen Pädagogik. Während es frühsozialistische Theoretiker (z. B. Charles Fourier mit seiner „éducation industrielle») noch für möglich hielten, eine Veränderung der Gesellschaft über Bildung und Erziehung herbeizuführen, postulierte Edwin Hoernle, kommunistischer Theoretiker der sozialistischen Pädagogik in der Weimarer Republik: „Keine Schulrevolution ohne die politische und wirtschaftliche Revolution, aber umgekehrt auch: Die politische und ökonomische Revolution wird unendlich erschwert und verzögert werden, wenn das Proletariat nicht begreift, dass die Schule ein wichtiges Machtmittel ist in der Hand der herrschenden Klasse." Neben diesem sozialistischen Schulkampf, der als Teil des Klassenkampfs verstanden worden ist, verfolgte die bis 1933 in die Regierung eingebundene Sozialdemokratische Partei mit dem „Bund entschiedener Schulreformer" um Paul Oestreich die Verbesserung der Schulen innerhalb der bestehenden Republik: „Sozialisieren ohne sozialen Geist, ohne soziale Ethik, ohne sozialen Glutwillen ist ein Schlagwort für eine dürre Mechanisierung,

für ein Sichselbstüberschlagen kapitalistischer Methoden. Der soziale Mensch ist das Thema der Erziehung" (nach Klemm 1995, 132).

Genau in der Mitte zwischen den Pädagogiken „vom Kinde aus" und jenen „von der Klasse aus" situiert sich die „Antiautoritäre Erziehung», die, aufs engste mit der theoretischen Rezeption in der Studentenbewegung jener Jahre verbunden, ihre Blütezeit zwischen 1967 und 1971 hatte. Der antiautoritären Erziehung liberaler Prägung, für die Alexander S. Neills Arbeit über seine 1921 in Summerhill gegründete Schule unter dem Titel „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung" ab 1969 zum Kultbuch wurde, geht es zentral um individuelle Befreiung. Neill: „Ich sehe meine Aufgabe nicht in erster Linie in der Änderung der Gesellschaft, sondern darin, wenigstens einige Kinder glücklich zu machen." Anders die sozialistische Variante der antiautoritären Erziehung. Ihr ging es darum, den „bürgerlichen Individualismus durch Kollektiverziehung [zu] überwinden», wie der Zentralrat der sozialistischen Kinderläden in West-Berlin formulierte (vgl. „Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution?" rororo-aktuell, 1971; Lutz von Werder: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Frankfurt/M., 1972).

Ob antiautoritäre, libertäre oder Reformpädagogik „vom Kinde aus", oder aber antiautoritäre, sozialdemokratisch-reformerische oder sozialistische Pädagogik „von der Klasse aus" – alle Ansätze fussen auf dem gleichen Paradox. Allen geht es – auch wenn über Ziel und Weg heftig gestritten wurde – zwar um die Emanzipation des Kindes von inneren und äusseren Zwängen. Aber eben: Entweder ist ein Erziehungsprozess emanzipativ, dann kann seine Offenheit nicht durch pädagogisch vorgegebene Ziele eingegrenzt werden; oder aber er setzt sich Autonomie oder die revolutionierte Gesellschaft als Ziel, und dann ist der Erziehungsprozess in letzter Konsequenz nicht mehr offen. Eine „konsequente Emanzipation der Jugend", so bringt der Sozialpädagoge Heinrich Kupffer dieses Paradox auf den Begriff, überhole jede „bewusste und geplante Erziehung zur Emanzipation" (in Klemm 1992, 85ff).

Mit seiner Streitschrift „Antipädagogik" griff *Ekkehard von Braunmühl* 1975 das tabuisierte Macht- und Herrschaftsverhältnis, das jeglicher erzieherischer Interaktion zugrunde liegt, frontal an: „Ob man Menschen, kurz gesagt, zum Gehorsam oder zum Ungehorsam manipuliert, macht unter dem Gesichtspunkt der ernstgenommenen Selbstbestimmung nicht den geringsten Unterschied." Beide Male werde faktisch eine „Erziehungsdiktatur" errichtet, die davon ausgehe, „dass man der nächsten Generation verbindliche Ziele setzen dürfe und müsse». Jede Erziehung sei ihrem Wesen nach intolerant, misstrauisch, totalitär und ziele auf die „Entselbstung" des Zöglings.

Deshalb lehnt von Braunmühl jedes System der Erziehung grundsätzlich ab, und zwar nicht nur im Bereich der Schulen, sondern auch im Elternhaus. Er fordert die Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen und eine neue Beziehungsethik, deren Grundlage die realisierten *Menschenrechte für Kinder sein* sollen. Statt das Erziehungsobjekt Säugling allmählich zu einem irgendwie erzogenen Subjekt manipulieren zu wollen, sei davon auszugehen, dass bereits ein Säugling Wahrnehmungs- und Kommunikationskompetenz besitze und von Anfang

an zur Selbstbestimmung fähig sei. Es gehe einzig darum, dem Kind dazu die Möglichkeit zu geben: „In dem Masse aber, in dem das Kind auf diese Weise lernt, kann die Mutter und die übrige Umgebung ihren Gehorsam relativieren, kann zunehmend trotzig werden, zunehmend mitbestimmen, und sich defensiv, nach dem Notwehrprinzip (statt aggressiv-pädagogisch) verweigern und gegen Übergriffe verteidigen, sodass das Kind natürlich auch Widerstände erlebt und ein realistisches Selbstwertgefühl entwickelt" (von Braunmühl, in Klemm 1992, 90ff).

Neben von Braunmühl hat vor allem *Hubertus von Schoenebeck* die Diskussion um die Antipädagogik vorangetrieben. 1978 trat er in Münster mit seinem Förderkreis „Freundschaft mit Kindern" an die Öffentlichkeit, die theoretische Postulate der Antipädagogik mit den politischen Forderungen der Kinderrechtsbewegung und psychodynamischen Erkenntnissen zusammenführen wollte. Daraus erst könne eine antipädagogische Lebensphilosophie konzipiert werden, die einen „erziehungsfreien Alltag" mit „postpädagogischer Qualität" ermögliche: „Dies bedeutet insbesondere eine klare Absage an jegliches Expertentum über die zwischenmenschliche Beziehung: Niemand kann den anderen zu Recht sagen, wie sie sich verhalten sollen, jeder spricht für sich.»

Zwar impliziert eine solche Antipädagogik eine radikale Institutionenkritik – und überschneidet sich hier mit Postulaten des Anarchismus und der Antipsychiatrie, vor allem der antiinstitutionellen Psychiatrie Franco Basaglias –, aber weil sie nicht zuletzt die zu Ende gedachte „Pädagogik vom Kinde aus" ist, spielt für sie die politische Orientierung eine untergeordnete Rolle. Deshalb ist in den letzten Jahren in Deutschland versucht worden, neben der „etablierten" die Theorie einer „libertären Antipädagogik" zu formulieren: Ausgehend von Ekkehard von Braunmühls Postulat, jede Erziehung sei staatserhaltend, wird Antipädagogik mit seiner Erziehungs-, Ideologie- und Institutionenkritik als Ansatz einer neuen libertären Bildungskonzeption gesehen.

Seit Ende der siebziger Jahre haben sich in Westdeutschland zwei Diskussionslinien entwickelt, die konsequent aus der Antipädagogik folgen: jene um die Kinderrechte im allgemeinen und jene um die Schulverweigerung im speziellen. Aus beiden Diskussionen heraus sind gezielte politische Aktivitäten entstanden: Einerseits versuchte die Kinderrechtsbewegung mit dem „Deutschen Kindermanifest" (1981) und dem „Kinder-Doppelbeschluss" (1984), über den demokratisch-parlamentarischen Rechtsweg die Rechte auf Gleichheit, freie Entfaltung, rechtliche Verantwortung und rechtliches Gehör für Kinder in die öffentliche Diskussion zu bringen; andererseits kam es 1989 zu einem bemerkenswerten Urteil vor einem bayrischen Amtsgericht: Ein wegen Verletzung der Schulpflicht ihres Kindes angeklagtes Ehepaar wurde mit der Begründung freigesprochen, bei der Abwägung habe die verfassungsmässige Normierung der allgemeinen Schulpflicht hinter jene der verschiedenen Elternpflichten zurückzutreten. Dieser Entscheid ist aber bis heute der einzige Erfolg geblieben; die öffentliche Diskussion um die Kinderrechte ist heute weitgehend eingeschlafen. *Ulrich Klemm* resümierte: „Die Geschichte des Engagements um die Rechte der Kinder ist die Geschichte einer Niederlage." (in Stern 1995, 44)

Pädagogik ist ein unverzichtbares Instrument der Aufklärung gewesen,

„linke" Pädagogik spielte deshalb seither in allen emanzipativen Bewegungen eine bedeutende Rolle. Ihre Geschichte ist Teil der Geschichte der Linken. Wenn ihre Experimente und Modelle, ihre Varianten und Tendenzen, die Erfahrungen des Scheiterns und Gelingens nicht verdrängt, vergessen oder aber „akademisiert" werden sollen, muss sie gründlicher aufgearbeitet und neu bereitgestellt werden: Dieses Wissen wird noch gebraucht werden.

Fredi Lerch

Weitere Literaturhinweise

Adam, Erik, 1992: Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik. In: K.Fallend/ J.Reichmayr: Siegfried Bernfeld oder Die Grenzen der Psychoanalyse. Stroemfeld/ Nexus. Basel/Frankfurt/M.

Allemann-Ghionda, Cristina, 1997: Bildung und Migration. Sechs schulische Wege zur Integration. Dossier, Psychoscope Nr. 1. Bern.

Allemann-Ghionda, Cristina, 1994: Multikultur und Bildung in Europa. Peter Lang Verl. Bern.

Auernheimer, Georg, 1995: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. Aufl., Wissenschaftl. Buchgesellschaft. Darmstadt.

Beck, Johannes, 1994: Der Bildungswahn. Essay. Reinbek b. Hamburg.

Becker, Egon/Wehling, Peter, 1993: Risiko Wissenschaft. Ökologische Perspektiven in Wissenschaft und Hochschule. Campus Verl. Frankfurt/M.

Bernfeld, Siegfried, 1996: Sozialpädagogik. Schriften 1921-1933, Sämtl. Werke Bd. 11, herausgeg. v. U. Herrmann. Beltz Verl. Weinheim/Basel.

Bernhard, Armin, 1996: Die Bildung des mündigen Subjekts. Bildungsbegriff und Bildungstheorie bei Heydorn. Widersprüche H. 62, Offenbach.

Bolder, Axel et al., (Hg.), 1996: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch '96 „Bildung und Arbeit". Leske+ Budrich. Opladen.

Blöing, Peter, 1997: Zwischen Lernen und Selbstaufklärung. Ansprüche an gewerkschaftliche Grundseminare. Lernen, um zu handeln. Westfäl. Dampfboot. Münster.

Büchter, Karin, 1996: Vor zehn Jahren: Qualifizierungsoffensive und betriebliche Weiterbildungseuphorie. Widersprüche Heft 62, Offenbach.

Bultmann, Torsten, 1996: Die standortgerechte Dienstleistungshochschule, Prokla 104, „Universität". Münster.

Chamberlain, S., 1996: Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher. Psychosozial Verl. Giessen/Frankfurt/M.

Demirovic, Alex/ Paul, Gerd, 1996: Demokratisches Selbstverständnis und die Herausforderung von rechts. Student und Politik in den neunziger Jahren. Campus Verlag. Frankfurt/M.

Derichs-Kunstmann, Karin/Rehbock, Annette (Hg.), 1995: Jenseits patriarchaler Lei(d)t-Bilder. Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit. Kleine Verlag. Bielefeld.

Dieterich, Heinz, 1996: Globalisierung, Erziehung und Demokratie in Lateinamerika. In: Noam Chomsky: Globalisierung im Cyberspace. Horlemann Verl. Bad Honnef.

Fischer, Frank, 1996: Die Agenda der Elite. Amerikanische Think Tanks und die Strategien der Politikberatung. Prokla 104, Münster.

Freire, Paolo, 1994 : Pädagogik der Hoffnung. Engl./portug.; P.Freire-Gesellschaft, Adlzreiterstr. 23, D-80337 München.

Gonon, Philipp/Oelkers, Jürgen (Hg.), 1993: Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Peter Lang Verl. Bern.

Hentig, Hartmut v., 1996: Bildung. Ein Essay. C.Hanser Verl. München.

Hentig, Hartmut v., 1996: Die Schule neu denken. 9.Aufl. C.Hanser Verl. München.
Heydorn, Heinz-Joachim, 1994/1995: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949 - 1974, Werke Bd. 1-4, Topos Verlag. Vaduz/ FL.
Hovestadt, Gertrud, 1997: Schade, daß so wenig Frauen da sind. Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Westfäl. Dampfboot. Münster.
Huisken, Freerk, 1996: Jugendgewalt. Der Kult des Selbstbewußtseins. VSA Verlag. Hamburg.
Hörster, Reinhard/ Müller, Burkhard (Hg.), 1992: Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied/Berlin.
Harten, Hans-Christian, 1997: Kreativität, Utopie und Erziehung. Westdeutscher Verl. Opladen.
Krais, Beate, 1996: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch „Bildung und Arbeit", herausgeg. v. A. Bolder et al., Opladen.
Lamnek, Siegfried (Hg.), 1997: Soziologie und Politische Bildung. Leske +Budrich. Opladen.
Lutz, Burkart/Schulz-Wild, Lore, 1997: Industrie vor dem Quantensprung. Springer Verl. Heidelberg.
Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz, 1995: Pestalozzi - Umfeld und Rezeption. Zur Historisierung einer Legende. Beltz Verl. Weinheim/Basel.
Postman, Neil, 1996: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. C. Hanser Verl. München.
Schneider, Christian u.a., 1995: Das Erbe der Napola. Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten im Nationalsozialismus. Hamburger Edition. Hamburg.
Schwarte, Johannes, 1996: Rückfall in die Barbarei. Die Folgen öffentlicher Erziehungsvergessenheit. Plädoyer für eine Erziehungsverantwortung. Westdeutscher Verl. Opladen.
Sünker, Heinz, 1996: Arbeit, Technik und Bildung. Widersprüche H. 62, Offenbach/Frankfurt/M.
Struck, Peter, 1997: Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen. C.Hanser Verl. München.
Thürmer-Rohr, Christina, 1996: Normale und nicht-normale Diskurse. Zur Lage der Universität. Prokla 104, Münster.
Ziehe, Thomas, 1994: Zur Reform der Lernkultur. In: O. Negt (Hg.), Die zweite Gesellschaftsreform. Göttingen.

Feministisches Grundlagenstudium

1997-1999

Politisieren mit **Ursula Koch**
Clownerien mit **Gardi Hutter**
Theoretisieren mit **Regina Becker-Schmidt**
Geschichte machen mit **Heidi Witzig**
Ost-West thematisieren mit **Jirina Siklovà**

Beginn im September 1997

Leitung:
Mirjam Häubi-Sieber
Anna Maria Riedi
Conny Schinzilarz

Informationen:
European Women's College
Postfach 868
CH-8044 Zürich
Phone: ++41 01 261 74 60
Fax: ++41 01 252 33 71