

Für die



**Zerstörung
der Schulen**

mynona-editionen@proton.me

Jan D. Matthews:
Towards the Destruction of Schooling, 2004.

Inhalt

Vorwort

Die Rolle des Unterrichts in der Gesellschaft

Die Geschichte des Schulwesens

Theorien der Schulbildung

Notizen über die Armut des studentischen Lebens

Vorwort

Zur Schule gehen zu müssen... vom Terror des Weckers aufzuschrecken, die tauben Glieder in Bewegung bringen zu müssen, sich wie eine Sardine in die Blechkisten des öffentlichen Verkehrs zu quetschen, vor den Toren der riesigen Anstalt ausgespuckt zu werden und dem Menschenstrom zu folgen, seinen Klassenraum zu suchen und als dann bewegungslos, schweigsam und hundemüde herumsitzen, den Worten und Befehlen des Lehrers Folge zu leisten, das Kurzgedächtnis abrupt vollzustopfen und bei einer Prüfung alles wieder auszukotzen. Zur Schule gehen zu müssen... in Konkurrenz zueinander gezwängt werden, in „gut“ und „schlecht“ eingeteilt, die Doktrinen des „Gemeinwohls“, der „Ethik“, der „Religion“ eingepaukt bekommen, die Autorität des Lehrers, des Direktors, der Noten und Strafen fürchten lernen und verinnerlichen, was es bedeutet etwas „richtig“ zu machen, obwohl man nicht versteht, warum es eigentlich „richtig“ sein soll. Zur Schule gehen müssen... um die Aufmerksamkeit des Lehrers betteln und genau das, was die Lehrerin für „richtig“ hält, am wortgetreuesten und schnellsten wiederzugeben und mit der Zeit zu sehen, dass all diejenigen, die in diesem Wettstreit versagen, aussortiert werden... zur Schule gehen müssen... darum wetteifern eine hohe (und später gutbezahlte) Position einzunehmen und sich auf ein Leben der Arbeit und Unterwerfung einzustellen und vorzubereiten... zur Schule gehen müssen... sich an die Knaststrukturen, die auch Institutionen des Staates und der Gesellschaft strukturieren, gewöhnen, genauso wie an die Strafen, die Disziplin, die Formulare, die Anwesenheitslisten, die nummerierten Zimmer, die langen Korridore, die heiligen Unterschriften, die Zwangsgemeinschaften, den sozialen Druck, die patriarchalen Rollen und das Verhalten, die diese reproduzieren... zur Schule gehen müssen... ständige Angst vor schlechten Noten, ständige Angst vor den strafenden Reaktionen der Lehrer:innen und Eltern, ständige Angst vor sozialem Ausschluss und Gewalt, ständige Angst durchzufallen, nachzusitzen, einen Verweis zu bekommen, von der Schule geschmissen zu werden und zu „versagen“... zur Schule gehen müssen... die Grundprinzipien der Wissenschaft eingebläut bekommen und unhinterfragt wiederkauen... zur Schule gehen müssen... einer ständigen Einsperrung in einer staatlichen Institution ausgesetzt sein, die einen versucht seiner Wildheit, Naivität, Entdeckungslust, Eigenheit, Verträumtheit und letztlich Kindheit zu berauben, den Körper und den Geist zu disziplinieren, zu kolonisieren und in die Normen der Gesellschaft, des Staates, der Wissenschaft und des Arbeitsmarktes zu zwängen.

Zur Schule gehen zu müssen heißt oft aber auch die ersten Erfahrungen der Verweigerung, der Revolte und Komplizenschaft zu machen. Schule zu schwänzen, den Klassenraum und die Schultische vollzuschmieren, sich in der Pause besinnungslos zu saufen und zu kiffen, die Tür des Klassenraums mit

Sekundenkleber zuzukleben, in der Pause gemeinsam klauen zu gehen, in der Nacht in den Schulhof zu klettern und die Schulmauern mit Graffiti zu schmücken, die Schulfenster einzuschmeißen, oder sogar die Schule in Brand zu setzen, den Unterricht durch Geschrei, Böller, Nicht-Auftauchen, oder Ignorieren und Nicht-Akzeptieren des Lehrers zu sabotieren... all das und tausend weitere Dinge sind Erfahrungen, die wohl die ein oder andere kennen und sie allesamt sind Versuche die eigene Wildheit entgegen dem Zugriff der Zwangsinstitution Schule zu behaupten und aus dem Korsett des täglichen Stundenplans auszubrechen.

Die Schule ist in der Regel diejenige staatliche Institution mit welcher wir beinahe am längsten und intensivstem in unserem Leben konfrontiert sind. Nichtsdestotrotz scheint die anarchistische Kritik an Schulen nicht besonders präsent zu sein und viele Anarchist:innen scheinen ihre am eigenen Leib erfahrenen Erniedrigungen in den Lernfabriken vergessen und ihren Hass verloren zu haben, der noch in ihrer Schüler:innen- und Schulschwänzer:innenseele gärte. Warum kursieren in anarchistischen Kreisen oft Konzepte von alternativen Schulen – ist es ein unverdautes Bildungsideal der Aufklärung oder ist es die linke und avantgardistische Idee das Volk umerziehen zu wollen?

Der folgende Text ist ein Plädoyer für die Zerstörung aller Schulen. Er umreißt den historischen Entstehungskontext des Aufkommens von Schulen und der Schulpflicht und zeigt durch das Zitieren einer Vielzahl von Quellen die offensichtlich autoritären und koloniale alltägliche Praxis dieser Institution als auch ihre Bedeutung für das Funktionieren dieser kapitalistischen Gesellschaft. Der Text zitiert eine Vielzahl von Theoretiker:innen und Akademiker:innen, denen wir oft skeptisch gegenüber stehen, doch das Anführen der Zitate macht kontextbezogen Sinn. Wir haben uns nicht die Mühe gemacht die exakte deutsche Übersetzung der 150 Zitate herauszusuchen und haben die Zitate aus dem Englischen meist rückübersetzt.

Darüber hinaus bleibt noch etwas zur Übersetzung zu sagen: Die Broschüre heißt im Englischen „*Towards the destruction of schooling*“. Das englische Wort „*schooling*“ lässt sich im Deutschen mit „*Schulsystem*“, „*Unterricht*“ oder „*Schule*“ übersetzen und wir haben je nach Kontext eines dieser drei Wörter benutzt um „*schooling*“ zu übersetzen. Ebenso lässt sich „*education*“ im Deutschen sowohl mit „*Bildung*“ als auch „*Erziehung*“ übersetzen, was je nach Kontext einen recht erheblichen Unterschied macht – wir haben versucht stets die treffende Übersetzung zu finden.

Solidarität mit allen Schulschwänzer:innen!

Für die Zerstörung aller Schulen und des Schulsystems!

Für ein Leben, Lieben und Lernen in Freiheit!

Die Rolle des Unterrichts in der Gesellschaft

„Wenn du geprüft wirst – antworte mit Fragen.“ – Graffiti in Paris, 1968

Die meisten Leute mögen es nicht gesagt zu bekommen, was sie zu tun haben. Jede Institution, die darauf abzielt das Leben einer Person zu strukturieren und kontrollieren, ist zu einem gewissen Ausmaß in Konflikt mit dieser Person. Interessant ist, dass die Person nicht immer im willentlichen Konflikt mit der Institution ist. Diejenigen, die gehorsam sind und ihre Rolle als Schüler:innen erfüllen, versuchen verständlicherweise die negativen Effekte zu ignorieren, die der Unterricht auf sie hat. Aber wer würde ernsthaft verneinen, dass diese Auswirkungen existieren? Schüler:innen wird mittels des Schulsystems beigebracht konformistisch, unkreativ, unterwürfig und noch viel mehr zu sein, was alles in der Arbeitswelt als Tugend angesehen wird. *Bleib so und du wirst dich nie gut fühlen und dich selbstwahrnehmen, aber Autoritätspersonen werden dich für den Rest deines Lebens beglückwünschen.* Ich denke, dass die widerstrebenden Gefühle, welche Menschen gegenüber Schulen haben, das widerspiegeln, was Schulen versuchen dir anzutun. Unsere gegenwärtige Situation in welcher die Schulpflicht so natürlich erscheint, hat einen historischen Kontext; die Zwänge und Gründe, warum wir so viel Zeit von unserem Leben in Schulen verbringen, kann nur adäquat aus einer Perspektive erklärt werden, welche historisch auf Schulen schaut und zwar in der Hinsicht, welche Mittel eingesetzt und welche Ziele angestrebt werden und auch in der Hinsicht in welcher Situation diese institutionellen Muster das in der Schule gefangene Individuum hinterlassen. So eine Perspektive kann nur revolutionär sein, wenn sie sich mit dem Individuum identifiziert, welches in der Schule gefangen ist – mit seinen Bedürfnissen und Verlangen, seiner Wut und Frustration. Wir müssen schauen, wie das Schulsystem sich in die ganze Gesellschaft einfügt und welche Art von sozialen Beziehungen und Institutionen davon abhängen dieses Individuum – dich, praktischerweise – fügsam zu halten. Das Problem, nämlich dass die meisten Leute tatsächlich tun, was ihnen befohlen wird, ist ein Problem der Gesamtheit der zivilisierten sozialen Beziehungen.

Der Unterricht ist ein grundlegender Prozess in unserer Gesellschaft. Er kann als Ensemble von Techniken verstanden werden, mit welchen eine Gesellschaft Kinder und Jugendliche im Bereich des notwendigen Wissens, der Werte und der Attitüden anleitet, um verantwortliche Gesellschaftsmitglieder zu werden – und die herrschende Ordnung zu reproduzieren. Der Gong, die Klassen, die Regeln, die Disziplin – all das sind wichtige Aspekte eines kontrollierenden Prozesses, welcher darauf abzielt das Individuum in eine Form zu schmelzen, welche für andere – die Autoritäten – wünschenswerter ist. Schulbildung basiert

wie Arbeit auf Zwang. Allgemein gesprochen macht man keine Schularbeiten, weil die Erfahrung davon befriedigen ist. Man macht Schularbeiten nicht selbstbestimmt. Es gibt zudem nämlich auch Zuckerbrot und Peitsche, welche diesen Prozess leiten – meist beide. Max Stirner lag richtig als er sagte, „die Schulfrage ist eine Lebensfrage.“¹

Die wichtigste Lebensfähigkeit, welche einem in der Schule beigebracht wird, ist Unterwürfigkeit. Unterwürfigkeit ist essenziell für alle hierarchischen sozialen Systeme. Erziehung, wie William Torrey Harris (U.S. Bildungsbeauftragter rund um 1900) es einst definierte, ist die „Einordnung des Individuums“.² Niemand ist absolut frei von sozialen Druck, materiellen Kräften, Außeneinflüssen. Aber daraus folgt nicht, dass wir uns dem Ideal der „Anpassung“ des Individuums an das soziale Terrain unterwerfen sollten: Verhaltensabänderung verwaltet durch die Hüter des Staates. Hier gibt es eine wesentliche Spannung: Die Spannung zwischen einzelnen Individuen und den sozialen Institutionen, die ihre Selbstbestimmung verhindern.

Die Notwendigkeit von Schulen ist tief in unsere moderne Psyche eingebettet. Die Akzeptanz jeglicher moderner politischer Ideologie impliziert die Annahme, dass das Individuum existiert, um einem Allgemeinwohl oder einem höheren Prinzip außerhalb der persönlichen Subjektivität zu dienen – tatsächlich scheint dies die Basis jeder Ideologie, jedes politischen Systems, jeder Form von Regel zu sein. Also, von dieser Annahme ausgehend, übernimmt die zur genüge geschulte Person – der Universitätsstudent zum Beispiel – hinsichtlich jeder politischen Frage das Denken eines Sozialplaners. Kritisches Denken wird so sehr entmutigt, dass viele theoretisch unfähig sind eine anti-politische Haltung gegen die moralische Last jeder formellen Ideologie, gegen die Totalität der „mental Produktion“³ einzunehmen. Alexander Inglis hatte über diesen Aspekt des Schulwesens das folgende zu sagen: „Es muss erkannt werden, dass innerhalb der amerikanischen Gesellschaft jedes Individuum nicht nur ein bloßer gesetzestreuer Bürger sein muss, sondern zu einem gewissen Ausmaß auch ein Gesetzes-machender Bürger.“⁴ In einem demokratischen Staat beruht soziale Stabilität grundsätzlich auf der Internalisierung der Werte hinter den Regeln, auf der Moral die hinter ihrer Verdinglichung in Gesetzen liegt. Man kann die Schule nicht mögen und immer noch an ihre Mythologie glauben – die meisten tun es. Die Stereotypen von guten Student:innen, schlechten Student:innen und jeder anderen Kategorie von Student:innen verbergen die Frage, ob Systeme der Bewertung und Kategorisierung begehrenswert sind. „Da sie etwas verbergen, arbeiten Banalitäten im Sinne der dominanten Organisation des Lebens... Wörter werden nicht aufhören zu arbeiten, bis Menschen es endlich tun,“ schrieb Mustapha Khayati.⁵ Die Mythologie dieser dominanten Organisation des Lebens besteht aus Mythen wie der Notwendigkeit unterrichtet zu werden, um zu lernen,

der losgelösten Objektivität (und Intelligenz!) des Intellektuellen und vielen anderen, welche alle kapitalistische Werte reflektieren – von welchen der hervorragendste der des Fortschritts ist.

Der Student macht genau wie die Gesellschaft andauernd Fortschritte. Der Fortschritt des Studenten, wie der der Gesellschaft, ist grundsätzlich die Domestizierung des menschlichen Tiers. Als Derrick Jensen sich selbst fragte, warum das Schulsystem so viel Zeit in Anspruch nimmt, war die Antwort mit welcher er zur Sprache kam direkt und stimmig: „Es braucht so lange um den Willen eines Kindes hinreichend zu brechen. Es ist nicht einfach die Verlangen von Kindern zutrennen, sie von ihren eigenen Erfahrungen der Welt, in Vorbereitung auf schmerzhaften Beschäftigungen, die sie aushalten werden müssen, zu trennen.“⁶ Ein paar Jahrhunderte früher hat Immanuel Kant es prägnanter ausgedrückt: „Der Mensch muss diszipliniert werden, um die Wildheit zu zähmen...“⁷ Disziplin ist das Herz der erzieherischen Unternehmung. Schulen werden offensichtlich nicht von den Schüler:innen organisiert – sie sind die Bevölkerung, die kontrolliert, überwacht, gemessen und diszipliniert werden muss. Disziplin ist das „was die Fabrik und das Büro und der Laden mit dem Gefängnis und der Schule und der Psychiatrie gemein haben“⁸ Es gibt bestimmte Regeln, denen gefolgt werden muss und der Schüler wird jederzeit beobachtet, um sicher zugehen, dass er sich konform verhält. Disziplin ist essenziell, aber sie erklärt nicht alle Aspekte des Schulwesens. Wissen, die Ware, welche die Schule in dir ablagert oder dich damit abdukt ist dem Schüler extern, welcher Wissen in einem außer seiner Kontrolle liegenden Prozess anhäuft. Wissen ist Macht, gewöhnlich zu dem Ausmaß hin, dass man den Interessen der Macht dienen kann und sich einen komfortablen und machtvollen Sitz in der sozialen Ordnung sicher kann. Foucault betonte, dass Macht notwendigerweise Wissen produziert: „... Macht und Wissen implizieren sich gegenseitig... es gibt keine Machtbeziehung ohne die korrelative Konstitution eines Feldes von Wissen, noch irgendein Wissen, das nicht zur selben Zeit Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“⁹ Hochspezialisiertes Wissen der Art wie es Schulen gewähren, reflektiert komplexe Machtbeziehungen, die von umfassender Hierarchie und Arbeitsteilung abhängen. Die steigende Bedeutung des Schulwesens in der modernen Gesellschaft reflektiert den steigenden Totalitarismus der Gesellschaft, in dem Sinne, dass mehr und mehr menschliche Aktivitäten durch die fortgeschrittenen Techniken einer technologischen Gesellschaft untergeordnet und konditioniert werden, deren treibende Kraft das Kapital ist.¹⁰

Es ist offensichtlich, dass jede Kritik des Schulwesens eine Kritik der sozialen Ordnung miteinschließen muss, da Schulen ein Teil eben dieser sind und andersherum auch. Das Schulwesen scheint ein positives Feedback-System zu sein: Mehr und mehr Menschen durchwandern Schulen, der Kapitalismus

schreitet voran und mehr Schulen werden gebraucht, um die Menschen unterwürfig für ihre Bosse zu machen. Bildung ist ein solch wichtiges „Recht“ für alle Menschen, dass es gemäß des Artikels 26 der 1948 verabschiedeten Universalen Erklärung der Menschenrechte „obligatorisch sein sollte“. ¹¹

Bildung scheint etwas zu sein, auf das sich alle Ideologen einigen können. Sie hilft offensichtlich Menschen sich an den Wahnsinn der modernen Gesellschaft anzupassen. Wir werden Automaten, fügsame Körper – langweilig, dumm und monoton davon immer die gleiche Schularbeit zu verrichten. Im großen und ganzen unterwerfen sich Schüler:innen den Verhaltensabänderungen und reproduzieren treumutig die gegenwärtige soziale Ordnung.

Die Geschichte des Schulwesens

„Es ist vielleicht eine einfache Sache eine Republik zu gründen; aber ist eine sehr arbeitsaufwändige Angelegenheit Republikaner zu formen...“ – Horace Mann

„Die Familie und der Stamm sind die Schulen der Wilden“, schrieb James Mulhern.¹² Es wäre weitaus akkurater zu sagen, dass „Wilde“ keine Schulen haben, aber das würde vielleicht die ganze Idee von Schulen in Frage stellen, oder zumindest die Leserin zum Denken bringen, wie Stämme durch Schulen, Familien und Klassen ersetzt wurden. Wenn moderne Schulen als einfach eine Weiterentwicklung von dem dargestellt werden, was immer schon existiert hat, erscheinen sie irgendwie unausweichlicher, als Teil unserer „menschlichen Natur“. Das Schulwesen ist für eine Gesellschaft bis zu dem Ausmaß notwendig, dass eine gegebene Gesellschaft eine soziale Ordnung konstituiert, wo Individuen einer Kollektivität untergeordnet werden. Regierungen und hierarchische soziale Beziehungen erhalten die „soziale Ordnung“ in zivilisierten Gesellschaften aufrecht, und sind deswegen Voraussetzungen für die Entwicklung des Schulwesens.

Die Entwicklung von Schreibsystemen in Sumerien und Ägypten eröffnete die Bühne für die ersten Spezialisten im modernen Sinn: Schriftgelehrte. Das Schreiben entwickelte sich als ein Weg Reichtümer zu überwachen, über die Größe von Armeen auf dem Laufenden zu sein und Geldtransaktionen aufzunehmen... wichtige Machtfunktionen früher Städte.¹³ Schriftgelehrte oder Intellektuelle haben immer schon existiert, um Machtinteressen zu dienen. Das Schulwesen war anfänglich für Schriftgelehrte und andere Funktionäre vorgesehen, die verwalterische und priesterliche Rollen besetzten. Die unpersönliche Beziehung von Schüler:innen zu Autoritätsfiguren, die sie anleiten

ist somit historisch sehr intim mit dem Funktionieren der Macht verbunden. Schulen haben sich als Beigabe zu den Tempel-Gerichten der herrschenden Kasten antiker Städte entwickelt. Buchhaltung, Mathematik, Chemie, Astronomie und eine bedeutende Anzahl von Literatur, die sich mit religiösen Themen beschäftigt, wuchs aus diesen ersten spezialisierten intellektuellen Umgebungen. Mitsamt diesen kulturellen Betätigungen, wurde immer die Rolle von Moral und guten Benehmen betont – Entsayungen liegen der Arbeitsethik zu Grunde, die für das Schulwesen so wichtig ist.¹⁴ Bildung im Osten teilte diese Charakteristiken: Hindu Schulen betonten mentale Reinheit und Selbstdisziplin, welche religiös waren, genau wie die Werte der Schule.¹⁵

Man sagt, dass es Griechenland ist, wo die westliche Tradition der Bildung beginnt. Griechische Erziehung kreiste anfänglich um das Ideal des noblen Kämpfers. Langsam wurde diese heroische Kultur mehr eine Schriftkultur, obwohl das geschriebene Wort nicht der einzige Belang der Bildung war, bis schließlich alles Lernen rund um das Buch der Bücher, die christlichen Bibel, organisiert wurde. In Sparta hatte Bildung einen essenziell militärischen Charakter, sein vornehmlicher Zweck war das Training der Hopliten, der schweren Infanterie. Athenische Bildung war nie so strikt organisiert wie in Sparta. Nichtsdestotrotz waren die Ephebias von Athen vom Staat organisierte Schulen für zukünftige Soldaten. Das Ephebia verlor jedoch seinen militärischen Fokus und war nicht mehr obligatorisch und begann den Reichen, die niemals in Zukunft arbeiten müssen, Philosophie und Rhetorik zu lehren.¹⁶

Vor dem sechsten Jahrhundert vor Christus war griechische Bildung generell „artistisch anstatt literarisch, athletisch statt intellektuell.“¹⁷ Viele griechische Städte, vor allem Athen, entwickelten ein sehr aktives politisches Leben rund um diese Zeit. Das mehr als andere Städte demokratisierte Athen entwickelte Formen kollektiver Bildung, die den Weg für Schulen als Institution öffneten. Die Sophisten antworten auf den Bedarf eines neuen Bildungsideals und begannen Schüler zu lehren mit der Intention erfolgreiche Bürger zu formen: Menschen, die intellektuell, wissenschaftlich und rational waren.¹⁸ Wenn „der Mensch das Maß aller Dinge ist“, wie Protagoras sagt, sind Sophisten die besten Bemesser?¹⁹ Die Sophisten gingen von Stadt zu Stadt und suchten nach Schülern und verkauften wortwörtlich ihre Fähigkeiten – sie wurden die ersten bezahlten Lehrer. Viele die Bildung als mehr als nur ein praktisches Bestreben betrachteten, guckten verächtlich auf den von ihnen verfolgten Ansatz; nichtsdestotrotz legten sie die Grundlagen für die hochentwickelte hellenische Bildung, die aus einem komplexen Kurs an Studien bestand, die man im Alter zwischen sieben und 20 durchführte. Aristoteles fühlte, dass fünf das vernünftigste Alter sei um zu beginnen und Chrysippus war modern genug um dasselbe auf drei festzulegen. Das Schulsystem begann in den Köpfen einflussreicher Denker große Bedeutung

einzunehmen.²⁰ Plato fühlte, dass der Mensch mit dem Schulsystem das „göttlichste und zivilisierteste“ aller Tiere wird; ohne dieses „ist er der wildeste aller irdischen Kreaturen“.²¹ Trotz all seiner Ernsthaftigkeit die nächste Generation politischer Führer zu bereiten, war die Akademie nach heutigen Standards unglaublich informell.²²

Römische Bildung war ursprünglich ganz anders als die intellektuelle hellenistische Bildung. Wohingegen der griechische Junge von einem Sklaven zur Schule geführt wurde, einem Pädagogen, blieb der römische Junge zu Hause und wurde von seiner Mutter groß gezogen und von seinem Vater unterrichtet bis er alt genug für den Militärdienst war. Als Rom sein Reich ausweitete, wuchs der griechische Einfluss und schließlich wurden Römische Schulen gegründet um Verwalter und Staatsmänner auszubilden. Jedoch gab es nie irgendeine generelle schulische Politik so wie sie von den späteren Nationalstaaten entwickelt wurde. Das Christentum entwickelte sich inmitten der griechisch-römischen Zivilisation und deren Bildungspraxis sollte sowohl griechischen Intellektualismus als auch römische Strenge verkörpern und somit das aufnehmen, was wohl das durchgängigste Thema der westlichen Bildung ist: Das Idealbild des Menschen – ein Mann, der vor dem Gesetz niederkniet und sich selbst für ein Ideal aufopfert.²³

Die ersten christlichen Schulen waren die katechetischen Schulen der ersten Jahrhunderte n.C., wo Anweisungen ausschließlich oral erfolgten. Sie waren Institute des höheren Lernens in dem Sinne, dass sie auf eine ältere Zuhörerschaft ausgerichtet waren. Sie waren grundsätzlich damit befasst Heiden den christlichen Glauben zu lehren, so dass sie getauft werden konnten.²⁴ Die Mönchsschule, ursprünglich für zukünftige Mönche geschaffen, tauchte im vierten Jahrhundert auf und sie wurde die erste echte christliche Schule.²⁵ Domschulen, die von jedem Dom zur Verfügung gestellt wurden, waren eine spätere Entwicklung, und die Bereicherung ihres Programms half den Aufstieg der Universitäten während des Mittelalters zustande zu bringen.²⁶ Vom 11. Jahrhundert an war die Kirche sehr darum besorgt ein effektives Bildungssystem zu entwickeln. Gleichzeitig wurden zwischen dem 11. und 16. Jahrhundert die Charakteristiken der höheren Bildung etabliert.²⁷ Frederick Eby schreibt „Ende des 15. Jahrhunderts wurden 79 Universitäten in Westeuropa anerkannt. Fast alle hatten den Segen des Papstes, auch wenn sie ihre Eröffnung keinem päpstlichen Dekret verdankten... Fast alle Studenten waren Laien und säkulare Themen wie Gesetze, Medizin und die Wissenschaft bestimmten ihre Interesse.“²⁸ Mit dem Aufstieg des Christentum erhielt die Bildung ein grundsätzlich moralisches Ziel. Disziplin wurde immer mehr präzisiert während das Leben und Lernen mehr und mehr von festgesetzten Parametern in Raum und Zeit konditioniert wurde.²⁹

Die Grammatikschule des 16. und 17. Jahrhundert, die physisch von der Kirche abgetrennt war, war das Produkt der Renaissance und der Reformation.

Der Humanismus der Renaissance stimulierte ein größeres Interesse an intellektuellen Aktivitäten und klassischem Lernen, während die Reformation über den Traditionalismus und den Formalismus mittelalterlicher Zeiten hinausging. Was das Schulwesen anbelangt, schienen die beiden Bewegungen harmonisch miteinander zu funktionieren.³⁰ Martin Luther, der ein standhafter Unterstützer des Schulsystems war, beeinflusste die Ausbreitung von niederen Schulen in ganz Nordeuropa. Mit Gutenbergs Erfindung der beweglichen Lettern, wurden mehr und mehr Bibeln gedruckt und universale Bildung, wurde wenn nicht ein humanistisches Ideal so zumindest ein christliches.³¹ Die Provinzschulen und die christlichen Grundschulen des 17. Jahrhunderts wurden grundsätzlich gegründet um Müßiggang und Ignoranz gegenüber Gott unter den Armen zu bekämpfen. Comenius, ein 1592 geborener Erzieher, glaubte dass Kinder nicht menschlich geboren werden, sondern nur menschlich durch echte Ausbildung werden – sie zu bilden wurde somit Gottes Absicht. Christliche Schulen bildeten nicht nur unterwürfige Kinder aus, sondern versuchten auch sicher zu gehen, dass die Eltern gläubig bleiben und der Schuldisziplin im Hause nacheifern.³²

Die Fortschritte der Wissenschaft während des 17. und 18. Jahrhunderts veränderten andauernd die Art auf welche der Unterricht betrachtet und umgesetzt wurde. In Francis Bacons unfertiger Utopie, *Das Neue Atlantis*, organisieren die Bewohner des idealen Staats eine wissenschaftliche Gesellschaft, deren Ziel „die Kenntnis von Gründen und die geheime Bewegung von Dingen ist; und die Ausweitung der Grenzen des menschlichen Reiches, bis hin zum Beeinflussen von allen möglichen Dingen.“³³ Bacons Buch beeinflusste die Gründung der Royal Society und die wissenschaftlichen Akademien, während manche seiner Kurzessays, sowie die der „Über Heirat und das einzige Leben“ sowie „Über Eltern und Kinder“ den schwindenden Einfluss der Familie und traditioneller sozialer Anordnungen andeuteten.³⁴ Descartes machte auch Beobachtungen die ganz klar die wachsende Bedeutung der Wissenschaft aufzeigten. Er kam zu dem Schluss, dass sie „eine Substanz ist, deren ganzes Wesen oder Natur einfach darin besteht, zu denken, und die, um zu existieren, weder eines Ortes bedarf noch von einer materiellen Sache abhängt.“³⁵ Wissenschaft begann langsam Religion zu ersetzen in dem Sinne dass sie ebenso den Platz einer Glaubenssache einnahm: Etwas Gutes in und an sich.

„Die „Aufklärung“, welche die Freiheiten entdeckte, erfand auch die Disziplin“, schrieb Foucault. „Im 18. Jahrhundert beginnen „Reihen“ die große Verteilungsart von Individuen in der Bildungsordnung zu definieren: Reihen von Schülern in der Klasse, im Korridor, Innenhof, Ränge zugeordnet für jeden Schüler am Ende jeder Aufgabe und Befragung; der Rang, den er von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr einnimmt; eine Ausrichtung von

Altersgruppen, eine nach der anderen; eine Reihe von Subjekten belehrt und Fragen beigebracht, deren Ordnung zunehmend schwieriger wird.“³⁶ Das Individuum verstrickte sich mehr und mehr in einer Psychographie, welche nach den Interessen der Macht geformt war. So wurde die Form des neuen Schulwesens, welches von der Aufklärung geschmiedet wurde, bald systematisch vom Nationalstaat angewandt. George Washington und Thomas Jefferson zum Beispiel sahen Bildung beide als einen Weg eine „homogenere“ Bürgerschaft zu kreieren.³⁷ Benjamin Rush kaute Aristoteles Denken wieder und sprach die versteckte Wahrheit des Schulwesens aus: „Lasst unserem Schüler beigebracht werden, dass er nicht sich selbst gehört, sondern öffentliches Eigentum ist.“³⁸

In den USA waren Puritaner die ersten, die sich um das Schulsystem sorgten. Dem Puritanischen Denken folgend, war das Kind „nicht nur ignorant, sondern durch die Natur sündig.“³⁹ Der Prediger, zufällig auch der Hauptlehrer in der Massachusetts Bay Colony, war da, um sie hin zu einem zivilisierten Status aufzuziehen.⁴⁰ Gemäß der Philosophie von John Calvin stimmte Massachusetts für die „verpflichtende Einführung von Schulen um jede Stadt, das heißt jeder Gemeinde von 50 Haushalten aufzulegen eine Grundschule einzurichten und jede Stadt mit mehr als hundert Haushalten auch eine Sekundärschule.“⁴¹ Virginia befasste sich viel weniger mit universeller Bildung. Tutoren wurden oft von Wohlhabenden angeheuert um ihre Jungen für das College vorzubereiten (gewöhnlich William and Mary oder eine europäische Schule), aber die Armen hatten weniger Möglichkeiten für Bildung. „Wenn man sich vom Massachusetts des 17. Jahrhunderts in das Virginia des 18. Jahrhunderts bewegt fühlt man eine deutliche Druckverminderung im religiösen Klima; anstelle von „Sünden und Freveln“ sind die Feinde der Lehrer in Virginia die Unangenehmen und Groben geworden“.⁴²

Der Charakter Amerikanischer Bildung war nichts neues: „Sowohl Noah Webster und Benjamin Rush glaubten, dass der Lehrer ein absoluter Monarch sein sollte.“⁴³ Der Klassenraum wurde schnell ein Instrument für die Formierung moderner Republiken. Benjamin Franlins Tugenden von Mäßigung, Stille, Ordnung, Resolutheit, Genügsamkeit, Industrialisierung, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Sauberkeit, Ruhe, Reinheit und Bescheidenheit waren vielleicht die bürgerlichen Tugenden schlechthin.⁴⁴ Während die Industrie fortschritt und Industrialisierung das absolut höchste Gut wurde, wurden diese Werte immer mehr in der Gesellschaft verankert. „Die Werkstatt, die Schule, die Armee waren Gegensand von sowohl Strafen in Bezug auf Zeit (Verspätung, Abwesenheit, Unterbrechungen von Aufgaben), Aktivitäten (Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Eifer), Verhalten (Unhöflichkeit, Ungehorsam), Redestil (fauler Charakter, Unverschämtheit), in Bezug auf den Körper („unkorrekte“ Attitüden,

irreguläre Gesten, Mangel an Sauberkeit), der Sexualität (Unreinheit, Anstößigkeit)... jedes Subjekt findet sich in einer strafbaren und strafenden Universalität wieder.“⁴⁵

Aus dem Glauben, dass die existierenden Schulen nicht systematisch genug waren um ihren Zweck zu erfüllen, bemühte sich die gewöhnliche Schulbewegung um universelle „freie“ öffentliche Bildung und begann damit in urbanen, industriellen Regionen der Ostküste, wo es ein hauptsächlich aus Immigranten bestehendes Proletariat gab.⁴⁶ Während die Attitüde des Staates gegenüber der Wirtschaft weniger eingreifender wurde, ging seine Attitüde gegenüber Bildung in die entgegengesetzte Richtung. Die 1838 erfolgte Gründung der Massachusetts Behörde für Bildung und die Benennung von Horace Mann als ihr Sekretär markierte den Wechsel in die moderne Epoche der Bildung in Amerika.⁴⁷ Der glühende Humanitarismus der Anhänger öffentlicher Bildung war in erster Linie darum besorgt die Menschenmassen in die neue industrielle Ökonomie zu integrieren und soziale Spannungen zu zerstreuen, die durch die wachsende Ungleichheit entstanden waren. Michael B. Katz widerlegt den Mythos, dass die Arbeiterklasse für öffentliche Bildung kämpfte. „Die Komitees [Schulkomitees] sahen sich selbst einer Masse an Eltern gegenüber stehend, von welchen sie meinten, sie seien verständnislos und ignorant. Schulkomitees versuchten dieser widerwilligen Bürgerschaft unbeschämt erzieherische Reformen und Innovationen aufzuzwingen. Die Führer der Gemeinde antworten nicht auf die Forderungen der lärmenden Arbeiterklasse: Sie zwangen ihre Forderungen auf; sie erzählten der Mehrheit, dass ihre Kinder erzogen werden mussten, so wie wir das für passend halten. Veranstalter präsentierten erzieherische Reformen, besonders in der Oberstufenschule, als eine Innovation, die direkt auf die sich urbanisierenden, industrialisierenden Gemeinschaft zielte. Die Oberstufenschule zielte auch drauf ab Mobilität zu fördern, ökonomischen Wachstum zu bewerben, zum gemeinsamem Wohlstand beizutragen, und Städte davor zu retten sich zu desintegrieren und in ein unmoralischen und degeneriertes Chaos zu stürzen.“⁴⁸

Horace Mann nannte Bildung „den großen Gleichmacher in den menschlichen Bedingungen – das Balance-Rad der sozialen Maschinerie.“⁴⁹ Da das Schulwesen demokratischer wurde, versuchten Gemeenschulenreformer an jeden zu appellieren: „Gegenüber Arbeitgebern behauptete er [Horace Mann], dass Unterricht sie fleißiger, gehorsamer und anpassungsfähiger mache, wodurch ihre Produktivität erhöht würde; Arbeitenden machte er die Hoffnung auf steigende Löhne.“⁵⁰ Die allgemeine Flugbahn dieses Unterrichts versteht man allerdings nicht in Beziehung mit demokratischer Ideologie, sondern in seiner Beziehung zu Industrialismus und den neu entwickelten Formen sozialer Organisation. Unterrichte zielte darauf „die Immigranten zu integrieren und alle

Kinder zu lehren die moralischen Versuchungen des modernen Lebens zu scheuen.“ Schließlich wurden Schulen genormt, Programmregelung zentralisiert, der Lehrplan standardisiert und Architektur uniformisiert.⁵¹ Was aufkam waren Systeme öffentlicher Bildung, womit Bildung ihren komplett institutionellen Charakter erhielt. Diese Entwicklung öffnete den Weg für die sterile Bürokratie des 20. Jahrhunderts.⁵² Die Schulen wurden neben den Fabriken wichtige Zusatzinstitutionen, welche die Kinder lehrten ordentlich und lenkbar zu sein. Eine wichtige Übergangsperiode (1800-1830) in der Entwicklung der Industriegesellschaft in England und Amerika wurde durch eine Schulart markiert, die als Lancaster oder Monitorial-Schule bekannt war. Solche Schulen waren eigentlich durch das Schulsystem in Indien inspiriert, wobei das Kastensystem erhalten wurde, indem Hunderte von Kindern der unteren beiden Kasten (95% der Bevölkerung) in großen Räumen gesammelt wurden, wo sie Selbstverleugnung und wenig anderes von einem Brahmin gelehrt wurden. Nachdem Joseph Lancaster einen Bericht über das Hindusystems gelesen hatte, begann er dafür zu arbeiten ähnliche Schulen in England und den USA einzurichten. Diese Schulen waren Fabriken sehr ähnlich, betonten Ökonomie, Routine und Wettbewerb. Während diese besondere Form der Schule nicht überlebte, bestand der Ethos, welcher das Lancasterische System prägte fort. In anderen Worten fuhr die Fabrik fort das Modell für Schulen zu sein. Unterricht wurde untrennbar an die Reproduktion der industriellen Ordnung und kapitalistischer sozialer Beziehungen gebunden. Betrachtet man die Bedeutung des neuen Schulsystems, ist es kein Wunder, dass die Schule bald verpflichtend wurde.⁵³

Amerikas verpflichtendes Schulsystem war durch das erste effektive obligatorische Schulsystem inspiriert, welches in Preußen entwickelt wurde und 1819 in Kraft trat. „1806 bezwang Napoleon in der Schlacht von Jena die Militärkräfte von Preußen und im Pakt von Tilsit, in welchem 1807 Frieden geschlossen wurde, forderte er heftige und erniedrigende Bedingungen für die besiegte Nation.“⁵⁴ Eine Welle von preußischem Nationalismus rollte über die Nation. Das Schaffen eines kolossalen obligatorischen Bildungssystems zielte darauf patriotische Massen zu kreieren, die für ihr Vaterland sterben würden und war der von Staatsmännern vorhergesehene Weg um nationale Größe zu sichern. Johann Gottlieb Fichte, der einflussreichste Verfechter eines solchen System, wollte, dass Studenten eine Liebe für „reguläre und progressive mentale Aktivitäten“ entwickeln, welche sie in Richtung eines Lebens im Dienste der Gesellschaft führen würde. Er war um die Bedeutung eines „Bildes einer moralischen Ordnung des Lebens“ und „des Guten, als solches und für seinen eigenen Zweck“ besorgt.⁵⁵ Vom Schweizer Erzieher John Henry Pestalozzi („der Vater der modernen Grundschule“) lernten die Preußen vom großen Potential der

Modernen Allgemeinschulen.⁵⁶ Die zu dieser Zeit geformten preußischen Schulen waren in drei Kategorien unterteilt: Akademieschulen für die zukünftigen Entscheidungsträger (1% der Studenten), Realschulen für die zukünftigen Fachleute (5 bis 7,5 % der Studenten) und Volksschulen, welche Gehorsam betonten, für alle anderen. Horace Mann besuchte Preußen in den 1840ern und lobte das preußische Schulsystem in seinem siebten Jahresbericht. Die erstaunliche Sache, die Mann versäumt zu erwähnen, ist dass „er in Preußen ankam, als die Schulen für die Ferien geschlossen waren. Er besuchte leere Klassenräume, sprach mit Autoritäten, befragte Schuldirektoren während den Ferien und las Stapel und Stapel an staubigen offiziellen Berichten.“⁵⁷ Nichtsdestotrotz zeigt Manns glühender Bericht beispielhaft seine Meinung vom preußischen System. Er war insbesondere von der preußischen Klassifizierung der Gelehrten während des Verlaufs ihrer Anweisungen als auch durch die Erzwingung verpflichtender Schulregeln beeindruckt: „Nachdem ein Kind das rechtliche Alter erreicht hat um der Schule beizuwohnen – egal ob es das Kind von Adligen oder Bauern ist – sind die einzigen zwei Ausnahmen für Anwesenheit Krankheit und Tod. Die deutsche Sprache hat ein Wort für welches wir weder in Sprache noch in Gedanken ein Äquivalent haben: Schulpflicht. Das Wort wird in Bezug auf Kinder benutzt und kriegt seine Bedeutung in Bezug auf die Schule; also wenn das legale Alter in die Schule zu gehen erreicht ist, tritt das Recht der Schule auf die Anwesenheit des Kindes in Kraft, genau wie bei uns, das Recht eines Gläubigers auf die Zahlung eines Scheins mit dem Tag seiner Volljährigkeit in Kraft tritt.“⁵⁸

Langsam aber sicher war der Staat fähig die Schulpflicht seinen Bürgern aufzuzwingen. Während der späteren Hälfte des 19. Jahrhunderts etablierten die USA, Frankreich und England Systeme öffentlicher Bildung mit verpflichtender Anwesenheit.⁵⁹ John Taylor Gatto beschreibt die Auferlegung der Schulpflicht in Amerika: „Unsere Form der Schulpflicht ist eine Erfindung des Staates von Massachusetts rund um 1850. Ihr wurde Widerstand geleistet – manchmal mit Waffen – von rund 80 Prozent der Bevölkerung von Massachusetts, die letzten Außenposten in Barnstable an der Cape Cod gaben ihre Kinder bis in die 1880er nicht auf, als die Gegend von Milizen besetzt wurde und Kinder unter Bewachung zur Schule marschierten.“⁶⁰ Um 1900 hatten die meisten Staaten Regierungsschulen und Schulpflicht.⁶¹

Ein Untersuchungsbereich, der die Rolle des Schulsystems in einer Gesellschaft zeigt, ist der Konflikt zwischen einer Gesellschaft, die Schulen hat (die USA) und einer, die keine Schulen hat (Amerikanische Indianer). Während den 300 Jahren, welche der Etablierung einer jesuitischen Missionarsschule in

Havana (Florida) 1568 folgten, waren es vor allem katholische und protestantische religiöse Gruppen, die versuchten die indianische Jugend zu erziehen. Es war im 19. Jahrhundert, als das Schulwesen letztlich als ein Weg gesehen wurde junge Indianer:innen in die vorherrschende (weiße) Gesellschaft zu assimilieren. Zivilisation, Christentum und Ackerbau waren Werte, welche den Unzivilisierten auferzungen werden sollten. „Im Jahr 1819 etablierte der Kongress einen Zivilisations-Fond, welcher bis zum Jahr 1873 reichte [als das *Buereau of Indian Affairs* die Kontrolle über die Erziehung der Indianer übernahm], um religiösen Gruppen und anderen interessierten Individuen finanzielle Unterstützung zu garantieren, die gewillt waren unter Indianern zu leben und diese zu unterrichten.“⁶² Das *House Committee*, das die Kreierung des Fonds empfahl, entlarvte die Philosophie hinter dem Programm: „Leg ihren Kindern das Elementarbuch und die Hacke in die Hand und sie werden mit der Zeit ganz natürlich den Pflug anfassen... und sie werden in Gewohnheiten der Moral und Industrie aufwachsen...“⁶³

In vielen Verträgen mit Indianer:innen aus den Jahren 1778 und 1871 (als der Kongress aufhörte Stämme als unabhängige Mächte anzuerkennen), machte die Regierung Bildungsaufgaben, doch es dauerte bis das System der Reservate eingerichtet wurde (nach dem Kalifornischen Goldrausch von 1849 und dem Bau der westlichen Eisenbahnen) und das Büro für Indianische Affären die Kontrolle übernahm und dafür sorgte, dass die Bildung der Indianer:innen eher eine systematische Anstrengung der Akkulturation wurde.⁶⁴ Eine bedeutende Figur in der Bildung der Indianer:innen war Richard Henry Pratt, der während er in der Armee war, dabei geholfen hatte den Kollaps der Südlichen Plain Tribes herbeizuführen. Die Tatsache, dass es wenig Widerspruch zwischen dem Töten von Indianern und der Bildung dieser gab, sagt viel über die Art auf welche viele Lehrer die Indigenen gesehen haben. Pratt fühlte, dass es notwendig war den Indianer zu töten um den Menschen zu retten. Er glaubte, Indianer:innen könnten, wenn sie richtig angeleitet würden, ganz in die Amerikanische Gesellschaft integriert werden. Nach der Niederschlagung der Southern Plain Tribes, nahm Pratt die Aufgabe an in einem neuen Gefängnis in Fort Marion in Florida der Gefängniswärter der 72 aufsässigen Kiowa, Comanche und Cheyenne zu sein. In drei Jahren gelang es ihm sich selbst und andere davon zu überzeugen, dass Indianer:innen in echte Bürger verwandelt werden konnten. Als nächstes gründete er die Carlisle Indian School in Carlisle, Pennsylvania. „Die Eröffnung der Carlisle Indian School im Jahr 1879 kam genau zu der Zeit als Politiker verzweifelt auf der Suche nach Mitteln waren Indianer in die größere Gesellschaft zu integrieren... zwischen 1879 und 1900 schuf das Büro für Indianische Affären 24 Schulen fernab von Reservaten, die alle grob dem Carlisle Vorbild ähnelten. Um 1900 nahm das Indianische Schulsystem letztendlich die Form einer

institutionellen Hierarchie an. Als das System dem Plan folgend funktionierte, kamen die Schüler nach Tagesschulen in Internate und letztlich in Carlisle-ähnliche Schulen fernab von Reservaten. Um 1900 waren drei Viertel aller indianischen Kinder in Internaten eingeschrieben von welchen wiederum circa ein Drittel in Schulen fernab von Reservaten war.“⁶⁵ Kinder „wurden ihren bekümmerten Eltern weggenommen und für Jahre behalten und dafür bestraft, dass sie ihre eigene Sprache sprechen und letztlich aller Spuren der Indianerhaftigkeit bereinigt.“⁶⁶

Schüler:innen widersetzten sich, oft mit der Hilfe ihrer Eltern, über lange Zeit der Schulerfahrung. Das Problem, wie ein indianischer Stellvertreter es darlegte, war, dass sie „noch nicht die Stufe der Zivilisation erreicht hatten, um die Vorteile von Bildung zu kennen und konsequenterweise mit Abscheu auf Schule blickten.“ Als Eltern verweigerten ihre Kinder in Schulen einzuschreiben, hatten indianische Stellvertreter, die vom Staat beschäftigt wurden, die Macht Rationen zurückzuhalten oder die Polizei zu benutzen um die Kinder aufzuspüren und sie zu zwingen in die Schule zu gehen. Thoms J. Morgan, der Kommissar der Indianischen Affären, schrieb im Jahr 1892, dass er nicht glaubte, dass Indianer:innen „irgendein Recht haben ihre Kinder mit Zwang [!] von der Schule auszuschließen...“⁶⁷ Schüler:innen widersetzten sich in einer Vielzahl von Arten: einfach wegzurennen war sehr verbreitet, wodurch manche den Tod riskierten oder auf dem Weg nach Hause umzukommen. Sogar „mysteriöse“ Feuer waren etwas gewöhnliches. 1897 versuchten zwei Mädchen aus Carlisle den Frauenschlafsaal zwei mal an einem Tag niederzubrennen: einmal nach der Glocke für die Suppe, einmal nach der Glocke für die Kapelle. In Fort Mojave wurden mehrere Kindergartenkinder in der Schule eingeschlossen, weil sie zum wiederholten Male von der Schule weggerannt waren. Eines Morgens während dem Frühstück benutzten die nicht eingesperrten Kinder einen großen Stamm als Rammbock, brachen das Gefängnistor auf und rannten mit ihren befreiten Klassenkameraden zum Fluss.⁶⁸

Schulen repräsentierten besonders für die amerikanischen Indianer:innen eine neue Beziehung zum Raum, welche besagte diesen in linearen Begriffen zu verstehen. Linien, Ecken, Vierecke und Geraden repräsentierten die Beziehung industrieller Zivilisation zur Wildheit. Der Raum wurde durch den disziplinarischen Imperativ kolonisiert: Bewegungsfreiheit wurde vorsichtig reguliert. Während die Schülerin lernt die Kommandos des Lehrers zu befolgen, internalisiert sie die Disziplin, welche Individuen formt. „Eine überwachende Beziehung, die definiert und reguliert, ist dem Grunde der Lehrpraxis eingeschrieben, nicht als ein zusätzlicher oder benachbarter Teil, sonder als ein Mechanismus, der diesem inhärent ist und welcher versucht seine Effizienz zu vergrößern.“⁶⁹ Ist es kein Wunder, dass Schulen Gefängnissen ähneln? Wie Morris und Rothman schrieben,

„ohne Ironie sprach man [die Gefängnisreformer des 19. Jahrhunderts] über den Strafvollzug als ein nützliches Modell für die Familie und die Schule.“⁷⁰ Foucault schrieb über den Übergang der Strafanstalt von spektakulärer Folter zu der eines organisierten Gefängnisystems, welche grob mit dem Aufkommen des Nationalstaates und der Industriellen Revolution zusammenfallen: „Die Reform des Strafgesetzes muss als eine Strategie für die Neuausrichtung der Macht zu strafen gelesen werden, um diese Gegebenheiten anzupassen, welche sie regelmäßiger, effektiver, konstanter und detaillierter in ihren Auswirkungen machen...“⁷¹ Ein früher Reformers, Cesare Beccaria, schrieb, dass „die sicherste Methode um Verbrechen zu verhindern jene ist, das Bildungssystem zu perfektionieren.“⁷² Einige Zeit später deklarierte Horace Mann, dass „Schule die preiswerteste Polizei ist.“⁷³

Mit der Zeit hatten die gewöhnlichen Schulen ihre Nützlichkeit bewiesen und die Reichen hatten ein merkliches Interesse an Bildung. Cornelius Vanderbilt, Ezra Cornell, James Duke und Leland Stanford schufen Universitäten, welche ihren eigenen Namen trugen. Die Universitäten waren dazu gemacht, die Mittelsmänner der amerikanischen Systems auszubilden, die dessen Werte hochhalten würden: Lehrer, Doktoren, Anwälte, Verwalter, Ingenieure, Techniker und Politiker. Im Jahre 1915 waren Carnegie und Rockefeller die einzigen, die mehr für Bildung ausgaben als die Regierung. „In unseren Träumen... übergeben sich die Leute mit vollkommener Fügsamkeit unseren formenden Händen [denen der Allgemeinen Carnegie Bildungsgruppe].“⁷⁴ Marvin Lazerson schrieb zur Jahrhundertwende folgendes über die Schaffung eines städtischen Schulsystems: „Was eine formlose Ansammlung von beschränkten und letztlich autonomen Ämtern unter der Führung von flüchtigen ungelehrten Lehrern war, wurde ein integriertes System, dessen Charakteristiken im ganzen Land auffallend ähnlich wurden und dessen Ton von einer professionell beglaubigten Interessengruppe festgelegt wurde.“⁷⁵

1914 hatten bereits zwölf der zwanzig größten Städte Massachusetts öffentliche Kindergärten, welche darauf abzielten die Kinder der Elendsviertel zu domestizieren und den Eltern vermittelt durch das Kind beizubringen, wie man ein guter Elternteil ist.⁷⁶ Friedrich Froebel hatte 1837 den ersten Kindergarten gegründet und die Zunahme der Kindergärten erlaubte es den Erziehern den Charakter von Kindern besser zu formen.⁷⁷ Das neue Schulsystem war anscheinend unaufhaltbar, irreversibel. „Seht nur“, sagte Carnegie, „immer wenn wir auf die ersten kleinen Frühlinge des Nationallebens starren, ploppt dieses Allheilmittel für die Übel der Körperpolitik auf – Bildung, Bildung, Bildung.“⁷⁸ Es gab Widerstand, aber meist nicht genug um dieses konstante Aufploppen zu gefährden. Die irische Gemeinschaften boykottierte zum Beispiel die Schule und versuchte auch eine in Lowell, Massachusetts, niederzubrennen; aber mit der Zeit

wurden für die Schulschwänzer:innen verantwortliche Beamte eingestellt und die Institution entwickelte sich weiter, genauso wie sie es in der ganzen USA tat.⁷⁹ Eltern waren oft mit Strafzahlungen oder möglichen Festnahmen konfrontiert, wenn sie es ablehnten ihre Kinder in die Schule zu schicken.

Die progressive Bewegung (1890 – 1930) war philosophisch damit beschäftigt die Bildung auf die Bedürfnisse der Kinder zurechtzuschneiden. Praktisch bedeutete das Kinder zu kategorisieren, zu beobachten, zu testen und zu kontrollieren um den Übergang zum Kapitalismus abzuglätten.⁸⁰ Bildung wurde ein ziemlich religiöser Aufruf: „Jeder Lehrer sollte realisieren, dass er ein sozialer Diener ist, eingesetzt um die richtige soziale Ordnung aufrecht zu erhalten und den richtigen sozialen Wachstum zu sichern. Auf diese Art ist der Lehrer immer ein Prophet des echten Gottes und ein Amtsdieners des wahren Reich Gottes“, schrieb John Dewey.⁸¹ Metaphorisch verstanden, könnte das neue Reich Gottes eine neue Ära des Kapitalismus bedeuten – obwohl Dewey sich selbst als Sozialist verstand. Sich auf Politik zu konzentrieren, würde die Krux verfehlen – soziale Ordnung, die „Einordnung des Individuums“, wurde ein Zweck an sich. Fortschritt ist das, was zählt – die Wahrheit hinter dem Kapitalismus. Raymond E. Callahan beobachtete die echten strukturellen Veränderungen, welche das moderne Schulsystem ausmachen: Die Übernahme von Werten der Wirtschaft in die Bildungsverwaltung begann circa 1900 und bereits 1930 sahen sich die Verwalter selbst als Wirtschaftsmanager oder „Schulleiter.“ Betont wurden Rechnen, Finanzen, PR und Schulen wie Firmen zu betreiben. Am jährlichen Treffen der *National Education Association* 1905 brachte George H. Martin (Sekretär des *State Board of Education in Massachusetts*) die Tatsache in Verruf, dass „Bildungsprozesse unwissenschaftlich, krude und verheerend erscheinen“, wenn sie mit modernen Geschäftspraktiken verglichen werden. 1907 veröffentlichte William C. Bagley das Buch „Klassenzimmerverwaltung“, welches sich mit dem effizientesten Arbeitsablauf des „Schulplaneten“ beschäftigt. Schulvorstände wurden zunehmend von Geschäftsmännern dominiert und es wurde nach einer mehr Nutzen-orientierten, Karriere-fokussierten Bildung gerufen.⁸²

„Wir können von einem patriotischen Motiv nicht mehr verlangen, als das wissenschaftliche Management einem egoistischen Motiv gibt“, sagte Theodore Roosevelt voller Enthusiasmus.⁸³ Frederick Winslow Taylor (der das wissenschaftliche Management entwickelte) erkannte die Bedeutung seiner Ideen, als er schrieb: „In der Vergangenheit stand der Mensch an erster Stelle; in der Zukunft muss das System an erster Stelle stehen.“⁸⁴ Taylor erkannte, dass die beste Art des industriellen Managements zu seiner Zeit darauf beruhte, dass der Arbeiter die Initiative ergriff und der Arbeitgeber einen besonderen Anreiz gab, damit der Arbeiter motiviert und produktiv bleibt. Taylors Idee des

Wissenschaftlichen Managements oder Aufgabenmanagements war, dass der Arbeitgeber die Initiative der Arbeiter noch effektiver und effizienter sichern kann, indem er die Aufgaben der Arbeiter:innen studiert und eine Wissenschaft für jedes Arbeitselement eines Arbeiters entwickelt und dann Arbeiter auswählt und ausbildet, die für die Aufgaben, mit denen der Arbeitgeber sich vertraut gemacht hat, am besten geeignet sind. Durch das Studium der Aufgaben, die Zuweisung von Arbeiter:innen zu bestimmten Aufgaben, die sie innerhalb einer bestimmten Zeitspanne ausführen sollen, und die Überwachung der Fortschritte der Arbeiter:innen übernimmt der Arbeitgeber neue Verantwortlichkeiten, kann aber die Effizienz seines Betriebs erheblich steigern. Taylor waren die entmenschlichenden Aspekte des „Scientific Management“ gleichgültig; er war der Meinung, dass eine Steigerung der Effizienz allen mehr Wohlstand bringen würde, und die Rechte „der Menschen“ (mit anderen Worten, der Menschen als Verbraucher) waren ihm wichtiger als die der Arbeitgeber:innen oder Arbeitnehmer:innen.⁸⁵ Das wissenschaftliche Management läutete das Ende dessen ein, was von der Würde oder Autonomie der Arbeit übrig geblieben war – eine Voraussetzung für die schnelllebige Konsumkultur von heute.⁸⁶

In der Unternehmenswelt und vor allem in den Medien herrschte große Begeisterung für das wissenschaftliche Management: In populären Zeitschriften erschienen Artikel, in denen versucht wurde, Taylors Prinzipien auf die Armee, die Anwaltschaft, das Heim, die Familie, den Haushalt, die Kirche und natürlich die Bildung anzuwenden.⁸⁷ Taylors Ideen „wurden vor allem von Verwaltungsangestellten übernommen, interpretiert und angewandt; und obwohl der größte Einfluss auf die Verwaltung, die Verwaltungsangestellten und die Berufsausbildungsprogramme der Verwaltung ausgeübt wurde, erstreckte sich der Einfluss auf das gesamte amerikanische Bildungswesen, von den Grundschulen bis zu den Universitäten“⁸⁸ Ein Auszug aus einer Rede (über die Anwendung des wissenschaftlichen Managements auf Schulen), die vor der *High School Teachers Association of New York City* gehalten wurde, wurde im Bulletin veröffentlicht:
A [...] Zweck oder Ziel des 'Scientific Management'.

- „1. Die Effizienz des Arbeiters, d.h. des Schülers, zu erhöhen.
2. Die Qualität des Produkts, d.h. des Schülers, zu erhöhen.
3. Dadurch wird die Menge der Produktion und der Wert für den Kapitalisten erhöht...“⁸⁹

Eine weitere Entwicklung war der Gary-Plan, der 1908 in Gary, Indiana, von William A. Wirt, dem damaligen Superintendenten der dortigen Schulen, eingeführt wurde. Der Gary-Plan sah die Aufteilung der Schulfächer in Abteilungen vor, und die Kinder wurden in Gruppen eingeteilt, die Aula, Turnhalle, Werkstätten, Laboratorien und Spielplätze zur gleichen Zeit wie die anderen Gruppen in den Klassenzimmern benutzten, so dass alle Einrichtungen

genutzt wurden; beim Ertönen der Glocke wechselten die Kinder die Klasse. Mit dem Gary-Plan konnten die Verwalter zeigen, wie effizient sie waren. Nachdem er 1914 vom Federal Bureau of Education gebilligt worden war, wurde er 1917 in New York blockiert, wo es zu Unruhen kam: Schulen wurden eingeschmissen, die Reifen von Polizeiautos aufgeschlitzt und 300 (meist jüdische) Schüler:innen verhaftet. Nichtsdestotrotz waren der Gary-Plan oder Varianten davon schließlich bis 1929 in 1.068 Schulen in 202 Städten in Betrieb. Nach 1930 ging diese spezielle Form der Schulbildung zurück, doch die Innovationen von Wirt hinterließen generell bleibende Spuren im Schulwesen.⁹⁰

Mit der zunehmenden Spezialisierung des amerikanischen Lebens wuchs auch die spezialisierte Ausbildung im Bildungswesen. Wie John Taylor Gatto feststellte, „gab es vor dem 20. Jahrhundert kein parasitäres Heer von stellvertretenden Schulleitern, Koordinatoren und verschiedenen bürokratischen Spezialisten“⁹¹ Die zunehmende Komplexität der Verwaltungshierarchie und die Verbreitung standardisierter Tests trugen dazu bei, die Konformität der Lehrer sicherzustellen. Angestoßen durch die Arbeit von Edward Lee Thorndike verbreiteten sich standardisierte Tests nach dem Ersten Weltkrieg rasch, und die Carnegie Corporation investierte über 3 Millionen Dollar in diese Bemühungen.⁹² In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die allgemeine Grundschulbildung zum Ziel praktisch aller Regierungen. In dieser Zeit erlebte auch die Hochschulbildung in den Industrieländern ein enormes Wachstum. Immer mehr Geld wird in die postgraduale Ausbildung sowie in die wissenschaftliche und technische Forschung und experimentelle Entwicklung gesteckt.⁹³ Die Schulbildung in Amerika gleicht heute einer fein abgestimmten Verhaltensmodifizierungsmaschine, die die Menschen für den Rest ihres Lebens in verschiedene sinnlose Berufe lenkt.⁹⁴

Die Schule produziert Massen von Menschen, keine autonomen Individuen. Einzelne Teile der Schulbildungsmaschine spielen keine Rolle mehr. Die Technologie hat offensichtlich dazu gedient, neue Formen der sozialen Kontrolle zu etablieren, wie Marcuse in seinem Buch „Der eindimensionale Mensch“ feststellte.⁹⁵ Unser Bewusstsein selbst ist von allen Seiten von Massenmedien umgeben, und in diesem modernen Kontext wird die Schule zu einer Propagandatechnik, die durch den Einsatz von Wissen funktioniert und nicht im Dienste eines klassischen Ideals. Als Jacques Ellul in „Propaganda: the Formation of Men's Attitudes“ über die moderne Propaganda schrieb, betonte er, dass es sich dabei vor allem um eine Reihe von Methoden einer technologischen Gesellschaft handelt, die sich auf Massenmedien stützt und den Einzelnen nur als Mitglied einer Masse anspricht, die gemeinsame Gefühle und Mythen teilt. Ellul wies darauf hin, dass nicht jede Propaganda explizit politisch ist. Die Schulbildung ist

eine Art soziologischer Propaganda, die auf die Integration des Individuums in die soziale Gruppe abzielt.⁹⁶ Während die Schüler verwirrt von Klasse zu Klasse, von einer Schublade zur nächsten Schublade wandern, setzt sich die Schulbildung als Technik der sozialen Kontrolle fort. Und wenn Linke von besserer Bildung für das Volk, für die Masse der Menschen reden, sind sie sich nicht bewusst, welche wichtige Rolle sie bei der Reproduktion bestehender sozialer und wirtschaftlicher Formationen spielen.

Theorien der Schulbildung

„Warum sollte man den Lehrer nicht auspeitschen, wenn der Schüler sich daneben benimmt?“ - Diogenes von Sinope

Schulbildung wird als eine gute Sache angesehen. Wer ungebildet ist, dem fehlt etwas Wesentliches, um voll funktionsfähig, voll menschlich zu sein. Von Platon über Comenius bis Kant ist Menschlichkeit etwas, das der Jugend aufgezwungen wird. Sogar Paolo Freire, ein Liebling der Linken, glaubt an eine „humanisierende Pädagogik“, die den Menschen zu einem vollwertigen Menschen macht.⁹⁷ Wir müssen weniger Geld für das Militär und mehr Geld für Schulen ausgeben, sagen die Progressiven. Ihre völlige Identifikation („wir“) mit dem Nationalstaat ist geradezu erbärmlich. Der „Humanitarismus“ hat die Linke und die Rechte durchdrungen: Alle arbeiten hart daran, sich selbst zu unterdrücken – alles für eine bessere Menschheit, eine bessere Zukunft. Wie George Bush wollen auch die Progressiven kein einziges Kind zurücklassen [„*Leave no child behind*“]⁹⁸.

Im Hebräischen gibt es nur ein Wort sowohl für „Erziehung“ als auch für „Züchtigung“.⁹⁹ Die Mächtigen der antiken Welt waren sich ziemlich klar darüber, was Schulbildung bedeutete. Heute ist es von größter Bedeutung, die Rolle der Erziehung in der Gesellschaft zu verschleiern. Die Unterwerfung unter die Autorität ist immer das Ziel der Erziehung. Die von Autoritäten ausgeübte Macht – die Macht zu belohnen und zu bestrafen, das Individuum an gewünschte Denk- und Handlungsmuster zu gewöhnen – dient dazu, das Individuum in eine hierarchische Gesellschaftsordnung zu integrieren. Die Gefängnisreformer des 19. Jahrhunderts und die fortschrittlichen Schulreformer arbeiteten daran, diese integrierende Funktion effizienter und in ihrer Wirkung umfassender zu gestalten. Beide Gruppen waren Humanisten, weil sie versuchten, das Individuum besser an die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse anzupassen (womit sie ihm offensichtlich einen großen Dienst erwiesen); die Gesellschaft musste in eine

andere Form gebracht, neu geformt werden. Die Gesellschaft ist der Hauptakteur, und die Individuen reagieren lediglich. Für diejenigen, die diese geschickte Formulierung nicht verstanden haben, sei gesagt, dass unter „Gesellschaft“ diejenigen zu verstehen sind, die die Macht haben, administrative und legislative Entscheidungen zu treffen. Der Einzelne agiert nur insofern als Teil der „Gesellschaft“, als er sich den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen unterwirft und möglicherweise versucht, diejenigen zu beeinflussen, die Machtpositionen innehaben. Wie John Dewey es formulierte, „kann die Gesellschaft durch Bildung ihre eigenen Ziele formulieren, ihre eigenen Mittel und Ressourcen organisieren und sich so mit Bestimmtheit und Sparsamkeit in die Richtung formen, in die sie sich zu bewegen wünscht.“¹⁰⁰

Auf den ersten Blick scheint Dewey zu sagen, dass Bildung die Richtung bestimmen kann, in die sich die Gesellschaft bewegt, aber in Wirklichkeit sagt er, dass sich die Gesellschaft durch Bildung selbst formt, so dass Bildung eigentlich nichts bestimmt. Mit anderen Worten: Die Erziehung ist eine Technik, die die Gesellschaft anwendet. Diese Wahrhaftigkeit kann man ihm nicht vorwerfen. Durkheim stimmte zu, dass die Bildung „nur das Abbild und die Spiegelung der Gesellschaft ist. Sie imitiert und reproduziert diese in verkürzter Form. Sie schafft sie nicht.“¹⁰¹ Erzieher reagieren auf die Veränderungen in der Gesellschaft und sorgen dafür, dass ihre Ausbildung die notwendigen Produkte hervorbringt. In einer Harvard-Vorlesung in den 1920er Jahren sagte George S. Counts Folgendes: „Dies ist nicht der Ort, um die industrielle Zivilisation zu bewerten... Die Pädagogik muss sich mit der industriellen Zivilisation arrangieren und ihre Aufgaben im neuen Zeitalter entdecken.“¹⁰² Pädagogen arbeiten innerhalb institutioneller Grenzen, innerhalb der Grenzen ihrer sozialen Rolle als Autoritäten und Sklaven (genau wie die griechischen Pädagogen) der herrschenden Mächte. Da die meisten Pädagogen unhinterfragt davon ausgehen, dass die Schule eine positive Funktion in der Gesellschaft erfüllt, sind alle ihre Schultheorien und Reformideen geeignet, die Grundannahme zu untermauern, dass die Schule eine gute Sache ist.¹⁰³

Moderne Theorien zur Schulbildung basieren auf einem gesellschaftlichen Ideal des Fortschritts. Dabei handelt es sich im Grunde um ein konservatives Ideal in dem Sinne, dass technologischer Wandel tendenziell unumkehrbar ist und Reformen dazu neigen, auf sich selbst aufzubauen, wobei institutionelle Strukturen und soziale Beziehungen im Großen und Ganzen intakt bleiben. Je mehr sich die Dinge ändern, desto mehr bleiben sie gleich. Die Schulen haben sich ständig weiterentwickelt (Fortschritt) und konnten sich durch Erneuerungen reformieren.¹⁰⁴ Die technische Grundlage der modernen Industrie mag im marxistischen Sinne revolutionär sein, weil sie uns innerhalb eines linearen

Modells des historischen Fortschritts der Revolution näher bringt – aber ist sie überhaupt revolutionär? Marx selbst lobte den an sich „gefährlichen Charakter“ von Revolutionären so wie zum Beispiel „Dampf, Elektrizität und eigensinnigen Maultieren“.¹⁰⁵ Der Technik einen solchen Charakter zuzuschreiben, ist eindeutig ein Versehen, das mehr oder weniger unvereinbar ist mit jeder revolutionären Theorie, die auf der Notwendigkeit eines aufständischen Bruchs mit unserer technologischen Gesellschaft beruht. Das Versäumnis von Marx rührt daher, dass er die Beziehung zwischen dem Produktionsapparat und dem kapitalistischen System, das ihn hervorbringt, nicht angemessen identifiziert und die Domestizierungsfunktion des Kapitals nicht vollständig erkannt hat. Die Schriften von Jacques Camatte und Fredy Perlman sind hervorragend geeignet, diese Themen zu vertiefen. In vielerlei Hinsicht ähnelt der Widerstand gegen die Ausbreitung des Fabriksystems dem Widerstand gegen die Schulpflicht. Als ein definitiver Verlust an Autonomie als neue und bedrohliche Zumutung empfunden wurde, waren radikale Widerstands- und Sabotageakte keine Seltenheit. Das industrielle System (und die puritanische Moral) dienten dazu, die Ausgebeuteten zu domestizieren, so dass der Widerstand über institutionelle Kanäle wie gewerkschaftliche Tarifverhandlungen und politischen Reformismus leichter aufgefangen werden konnte. Was als Fabrikugenden galt, ist praktisch dasselbe wie die Schultugenden. Unzufriedene, die diese Tugenden verinnerlicht haben, zielen darauf ab, am Unterdrückungsapparat herumzupfuschen, nicht ihn zu zerstören.

Man kann sagen, dass die modernen Theorien der Schulbildung mit Rousseau beginnen. Rousseau betrachtete die Zivilisation als eine Art Fehler, aber er lehnte sie nicht ab. Seiner Ansicht nach war die Gesellschaft die Quelle allen Übels. Er sah jedoch den Lehrer nicht als Teil dieses „Übels“ und gab den Lehrern daher wertvolle Ratschläge, wie sie ihre vermeintlich gerechte Kontrolle über ihre Schüler:innen ausüben können. „Beginnen Sie also damit, Ihre Schüler gründlicher zu studieren, denn es ist sehr sicher, dass Sie sie nicht kennen“, schrieb er.¹⁰⁶ Rousseau gab den folgenden Rat, wie Lehrer:innen ihre Schüler:innen kontrollieren sollten: „Lassen Sie ihn [den Schüler] glauben, dass er immer die Kontrolle hat, obwohl Sie [der Lehrer] immer derjenige sind, der wirklich kontrolliert. Es gibt keine perfektere Unterwerfung als die, die den Anschein von Freiheit bewahrt.“¹⁰⁷ Diese Aussage beschreibt einen Großteil der Philosophie des modernen Schulwesens. Die institutionalisierte Autorität des Lehrers ist eine Selbstverständlichkeit. Die Frage ist, wie der Lehrer diese Autorität am besten nutzen kann. Rousseau hat darauf eine hervorragende Antwort gegeben. Der Gedanke, dass dies die Freiheit und Unabhängigkeit des Schülers fördert, ist vernünftig, solange diese Freiheit und Unabhängigkeit innerhalb der von den Autoritäten gesetzten Grenzen ausgeübt wird. Wie B.F.

Skinner anerkennend feststellte, hatte Rousseau „keine Angst vor der Macht der positiven Belohnung“¹⁰⁸ B.F. Skinner war ein einflussreicher Verhaltenspsychologe in der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts. Sein Hauptinteresse galt der Kontrolle und Modifizierung menschlichen Verhaltens – eine Praxis, von der er glaubte, dass sie die Probleme der Welt lösen könnte, wenn nur jeder die Effizienz über die Freiheit stellen würde.

B.F. Skinners „*Jenseits von Freiheit und Würde*“ ist ein Werk mit tiefgreifenden wissenschaftlichen Erkenntnissen – aber völliger Mist im Vergleich zu Nietzsches „*Jenseits von Gut und Böse*“. Skinner ist der Ansicht, dass das, was die Menschen als Autonomie bezeichnen, eine Illusion ist, da kein Verhalten ohne Ursache ist.¹⁰⁹ Er geht davon aus, dass sich Autonomie auf die Existenz von Ursachen für ein Verhalten bezieht und nicht auf die Art dieser Ursachen. Die Art der Ursachen für menschliches Verhalten hängt von den sozialen Beziehungen ab, mit denen sich Skinner nicht befassen will. Der Anwendung seiner Wissenschaft wird nur dann freier Lauf gelassen, wenn verdinglichte soziale Rollen die Kontrollierenden von den Kontrollierten – die Manager von den Verwalteten – trennen. Und da die Anwendung von Skinners Wissenschaft des menschlichen Verhaltens seine oberste Priorität ist, müssen die institutionalisierte Autorität und ihre Beziehung zum wissenschaftlichen Fortschritt unhinterfragt bleiben. Skinner sieht jede Infragestellung der Wünschbarkeit des wissenschaftlichen Fortschritts als Einnahme einer „sturen Position des Nichtwissens“ und als Wertschätzung der „Unwissenheit um ihrer selbst willen“.¹¹⁰ Wer also das wissenschaftliche Denken aufgibt, tut dies „um seiner selbst willen“, während der aufgeklärte Spezialist offensichtlich eine Vielzahl von triftigen Gründen für seine Praxis hat. Skinners Agenda wird in „*Reflections on Behaviorism and Society*“ etwas deutlicher, wo er den „schädlichen“ Einfluss von „unabhängigen Belohnungen“ beklagt – also von Dingen, die wir umsonst bekommen. Solche Dinge erlauben es der „Kontrolle von Menschen durch Menschen“ nicht, ihr volles Potenzial zu entfalten. Eine Geschenkökonomie ist also schlecht und eine kapitalistische Wirtschaft gut, weil Geld „möglicherweise der größte aller konditionierten Belohnungen“ ist. Je komplexer unser soziales Umfeld wird, desto mehr Kontrolle muss über das heranwachsende Individuum ausgeübt werden. „Programmierte Sequenzen von Zufälligkeiten können in den Händen geschickter Lehrer und Berater zu den komplexen Repertoires führen, die das soziale Umfeld verlangt“, schreibt Skinner¹¹¹.

Die Auswirkungen von Skinners Ideen auf das moderne Klassenzimmer sind tiefgreifend. Sie erklären einen Großteil des Verhaltens von Lehrern und bieten eine wissenschaftliche Grundlage für ihren künftigen Fortschritt. Er hielt effizientere Unterrichtspraktiken für äußerst wichtig und hoffte, dass das Unterrichten schließlich zu einer Wissenschaft werden könnte.¹¹² In der Tat hat ein

Großteil der pädagogischen Theorie der letzten 50 Jahre Skinners behavioristisches Konzept des Unterrichts aufgegriffen, ein Fortschritt gegenüber der älteren Methode die Fabrik widerzuspiegeln. Nicht die Regeln oder die Durchsetzung von Regeln sind das Wichtigste – es ist die gewohnheitsmäßige Befolgung dieser Regeln, die dem Einzelnen hilft, gewünschte Verhaltensmuster zu verinnerlichen. Der Schwerpunkt verlagert sich von den offensichtlicheren Formen der Disziplin auf die Anwendung von Techniken, die eine Selbstdisziplin fördern und den Bedarf an diesen offensichtlicheren Formen der Disziplin verringert. Schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts sah Fichte dies als Ideal an. Der Schüler der reinen Sittlichkeit (ein Konzept, das dem ähnelt, was Jesuiten als „Mensch für andere“ bezeichnen könnten), so Fichte, „geht zur rechten Zeit als eine feste und unveränderliche, durch diese Kunst [der Unterrichts] erzeugte Maschine hervor, die in der Tat nicht anders funktionieren kann, als wie sie durch die Kunst geregelt worden ist, und gar keiner Hilfe bedarf, sondern von selbst nach ihrem eigenen Gesetz fortfährt“¹¹³ Dies ist das wesentliche Merkmal der modernen Schulbildung. Fichte nannte die ideale Pädagogik eine Kunst, Skinner würde sie eine Wissenschaft nennen, aber die Botschaft bleibt dieselbe. Selbst wenn die Vermittlung von Werten das erklärte Ziel der Pädagogik ist, hat der Ansatz (den Skinner als „mentalistisch“ bezeichnen würde oder der sich nicht gründlich auf die wissenschaftliche Analyse konzentriert), wenn moderne Techniken und Organisationsmethoden eingesetzt werden, ähnliche Ziele und Auswirkungen auf den Schüler wie ein rein behavioristischer Ansatz.

In den 1950er Jahren arbeiteten Benjamin Bloom und ein Team von Fachleuten sehr hart daran, ein Buch (in zwei Bänden) mit dem Titel „Taxonomy of Educational Objectives“ (*Taxonomie der Bildungsziele*) zu verfassen, das einen erheblichen Einfluss auf die staatlichen Schulen in Amerika hatte. Es sollte Pädagog:innen dabei helfen, die Art und Weise zu klassifizieren, in der die Schüler:innen auf den Unterricht reagieren sollten. Dank der standardisierten Tests ist die Intelligenz das neue Idol, dem sich die Pädagogik beugen muss. Der ideale Schüler ist ein braver und objektiv intelligenter Automat.¹¹⁴ Der zweite Band befasst sich mit „affektiven Zielen“, d. h. mit der Entwicklung des Charakters, der Einstellung, den Werten – Dinge, die nach Blooms Ansicht vor allem deshalb nicht benotet werden, weil „die Bewertungstechniken unzureichend sind und es dem Schüler leicht fällt, seine Fähigkeit auszunutzen, um zu erkennen, welche Antworten belohnt und welche bestraft werden“. „Im Gegensatz dazu“, schreibt Bloom, „wird davon ausgegangen, dass ein Schüler, der bei einer kognitiven Messung in der gewünschten Weise reagiert, tatsächlich die Kompetenz besitzt, die geprüft wird.“¹¹⁵ Aufgrund dieser Gefahr müssen Pädagogen nicht nur die äußere Konformität der Sozialisation betonen, sondern auch die „Internalisierung“, d. h. die Aneignung von Werten durch den Schüler,

die in einem moralischen Kodex organisiert sind, der zur Regelung des eigenen Lebens dient.¹¹⁶ Das Buch fährt fort, die verschiedenen Reaktionen auf den Unterricht, die ein Lehrer beim Schüler hervorrufen muss, in eine Hierarchie einzuordnen. Die Spitze dieses Verinnerlichungsprozesses ist die „Charakterisierung des Schülers durch einen Wert oder einen Wertekomplex“¹¹⁷. Ein Beispiel dafür wäre ein Schüler, der gelernt hat, nicht zu widersprechen: Ein solcher Schüler schweigt und spricht nur, wenn der Lehrer es erlaubt. Eine weniger ausgefeilte Liste von Zielen/ Funktionen der Schulbildung wurde Anfang des 20. Jahrhunderts von Alexander Inglis vorgelegt. In seinem Buch „*Principles of Secondary Education*“ listet er „sechs wichtige Funktionen der Sekundarstufe auf: (1) die anpassende oder adaptive Funktion; (2) die integrierende Funktion; (3) die differenzierende Funktion; (4) die propädeutische Funktion [Ausbildung der künftigen Hüter des Systems]; (5) die selektive Funktion; (6) die diagnostische und direktive Funktion [nicht notwendigerweise in dieser Reihenfolge]“¹¹⁸ Im Grunde genommen müssen die Schüler also so angepasst, getestet, sortiert, klassifiziert, ausgebildet usw. werden, dass sie sich in der sozialen Gruppe integriert verhalten. Besser kann man die Funktion der Schule kaum beschreiben. Inglis sieht die Schule als das, was sie ist: „eine soziale Einrichtung oder ein Amt, das von der Gesellschaft unterhalten wird, um bei der Aufrechterhaltung ihrer eigenen Stabilität und der Ausrichtung ihres eigenen Fortschritts zu helfen“¹¹⁹ In diesem Sinne ist es klar, dass es die Gesellschaft und das sie umgebende Kontrollnetz ist, was zerstört werden muss. Es ist nicht tiefgreifend genug die bestehende Gesellschaft durch eine andere zu ersetzen, die dieselben Funktionen auf andere Weise erfüllen wird.

In vielerlei Hinsicht erklärt die Entfremdungstheorie von Marx die Situation des Studenten ebenso wie die des Arbeiters. Tritt ihm das Wissen, das er sich aneignet, nicht „als etwas Fremdes, als eine vom Produzenten unabhängige Macht“¹²⁰ gegenüber? Und um Marx' Worte für die Studentin zu verwenden, könnte man sagen, dass die Studentin sich außerhalb ihrer Schularbeit fühlt, und in ihrer Schularbeit fühlt sie sich außerhalb ihrer selbst.¹²¹ Das Leben selbst wird zu einem Mittel zum Leben; oder, wie die Situationisten meinten, das Leben ist auf das bloße Überleben reduziert worden. Die Schule ist zweifellos eine Institution, die die Schüler in ein Leben der Entfremdung einführt. In der Schule lernt der Schüler, dass das Lernen sein meist autoritäres Gegenstück erfordert: den Unterricht. Wenn die Jugendlichen erst einmal gelernt haben, sich abhängig zu machen, fallen ihnen die anderen Lektionen viel leichter. Wird Wissen nicht wie eine Ware behandelt und als solche von den Konsumenten/ Produzenten fetischisiert? Es beginnt, all die metaphysische Macht zu erlangen, die der moderne Mensch den Fakten beimisst. Alles Wissen wird austauschbar und aus

dem sozialen Kontext herausgelöst, und Wissensversatzstücke sollen akkumuliert werden – und nur innerhalb der spezialisierten Welt der Akademiker:innen angewandt werden. Die distanzierte Objektivität des Gelehrten wird idealisiert. Wie Raoul Vaneigem schrieb: „Wissen ist untrennbar mit dem Gebrauch verbunden, der davon gemacht wird.“¹²² Und akademisches Wissen – in diesem Sinne Wissen, das nicht gegen die Interessen der Macht eingesetzt wird – kann nur dazu dienen, die Macht zu vergrößern und zu festigen. „Was dafür sorgt, dass die Macht bestehen bleibt“, so Foucault, „was sie akzeptabel macht, ist einfach die Tatsache, dass sie nicht nur als eine Kraft, die nein sagt, auf uns lastet, sondern dass sie Dinge beleuchtet und hervorbringt, dass sie Vergnügen hervorruft, Wissen bildet, Diskurse produziert. Sie muss als ein produktives Netzwerk betrachtet werden, das den gesamten sozialen Körper durchzieht, viel mehr als eine negative Instanz, deren Funktion die Unterdrückung ist.“¹²³ Im Zeitalter der fragmentarischen Macht, in welchem alle an Fähigkeit der Macht teilhaben können, die Armut unseres Alltags zu kompensieren, verstärkt die Schulwelt die Macht, indem sie Wissen verwaltet und zuweist – möglicherweise das größte Werkzeug der Macht.

Als Marx die Schule erwähnte, sagte er lediglich, dass „Regierung und Kirche von jeglichem Einfluss auf die Schule gleichermaßen ausgeschlossen werden sollten.“¹²⁴ Die unberührte Schule! Aus ihrem sozialen Kontext herausgelöst, kann die Schule wie eine ziemlich positive Sache aussehen. Aber solange es Regierungen und Kirchen gibt, werden sie auch etwas mit der Schule zu tun haben. Die Schulbildung hat eine lange Geschichte der Pseudo-Opposition von Libertären: Tolstoi, Ferrer und Freire kritisierten nicht die Schule als solche, sondern forderten andere Erziehungspraktiken.¹²⁵ In der Pädagogik der Unterdrückten spricht Freire sogar von der Pädagogik der revolutionären Führung und zieht dabei den Hut vor Autoritären wie Che Guevara und Fidel Castro.¹²⁶ Revolutionäre Erziehungspraktiken, insofern sie nicht auf einer festen Ideologie beruhen, zu der die Massen bekehrt werden sollen, können nichts mit Schule oder Unterricht zu tun haben. Schulen sind Institutionen, und alle Institutionen haben einen gewissen Grad an Dauerhaftigkeit, der über die Kontrolle ihrer Urheber:innen hinausgehen kann; sie sind keine Vereinigungen, die für einen bestimmten begrenzten Zweck entwickelt wurden, und sie sind nicht selbstorganisiert. Institutionen halten sich selbst aufrecht, weil die Menschen ihre Lebensaktivitäten durch sie organisieren und nicht für sich selbst leben. Damit Bildungspraktiken einen subversiven Charakter haben, dürfen sie nicht darauf abzielen, sich in die herrschende Gesellschaft als „Alternative“ zu dem, was bereits angeboten wird, einzufügen. Sie müssen Teil einer Gemeinschaft sein, die aktiv versucht, die herrschende Gesellschaftsordnung zu untergraben. Ein

einfaches Beispiel dafür sind die Ateneos, die Kulturzentren im Spanien der Vorkriegszeit, in denen diejenigen, die lesen und schreiben lernen wollten, Übungsstunden erhielten. Die spanischen Anarchist:innen versuchten nicht, eine „alternative Gesellschaft“ aufzubauen, sondern eher eine „Gegengesellschaft“¹²⁷. Eine gewisse Vorstellung über den Unterschied zwischen diesen beiden Dingen ist essenziell. Um den Kapitalismus und den Staatsapparat zu zerstören, können wir nicht einfach neue Institutionen aufbauen und erwarten, dass die alten zusammenbrechen. Nur wenn wir die alten Institutionen angreifen und uns dezentral organisieren, können wir außerhalb des Kapitalismus funktionieren und ihn als soziales System angreifen. Die kapitalistischen sozialen Beziehungen müssen aktiv untergraben werden; wir können nicht einfach kooperative oder kollektive Austauschbeziehungen bilden, die die kapitalistische Logik reproduzieren. Die Sowjetunion zum Beispiel war nie wirklich kommunistisch, man könnte sie am besten als staatskapitalistisch bezeichnen.

Max Stirner, ein in armen Verhältnissen lebender deutscher Schullehrer, war einer der radikalsten Denker des 19. Jahrhunderts. In *„Das falsche Prinzip unserer Erziehung“* kritisierte Stirner die gängigen Schultheorien seiner Zeit: „Nur ein formelles und materielles Abrichten wird bezweckt, und nur Gelehrte gehen aus den Menagerien der Humanisten, nur „brauchbare Bürger“ aus denen der Realisten hervor, die doch beide nichts als unterwürfige Menschen sind.“¹²⁸ Stirner sah die in der Schule erworbenen Ideen und Kenntnisse als losgelöst von der Person, die diese Dinge angeblich lernt. Stirner kritisierte alle Abstraktionen, die über den eigenen Willen und die Wünsche der Menschen gestellt werden. In einer autoritären Gesellschaft scheinen solche Abstraktionen oder Ideologien unser Handeln bis zu dem Maße hin zu bestimmen, wie Menschen lediglich Vorstellung akzeptieren, dass sie solchen Dingen, solchen „fixen Ideen“, dienen sollen. Es liegt auf der Hand, dass das Schulsystem, das das Individuum der sozialen Gruppe unterordnet, sich solcher Abstraktionen im Sozialisationsprozess bedient. Mit seiner Kritik an der Institutionalisierung des Sozialisierungsprozesses, die zu seiner Zeit stattfand, kritisierte Stirner die Autorität – den Kern der Sache, um den sich alle Sozialisierung dreht¹²⁹.

Eine tiefer gehende Kritik an der Schule im Besonderen stammt von Ivan Illich in *Deschooling Society*, das 1970 veröffentlicht wurde. Illich wandte sich gegen die Schule als Institution und formulierte eine überzeugende Kritik an ihren Funktionen. Die Schule spaltet die soziale Wirklichkeit: „Bildung wird weltfremd und die Welt wird nicht-lehrreich“¹³⁰ Illich sah die Kindheit als Produkt der Industriegesellschaft und als eine soziale Kategorie, die die Autorität des Lehrers aufrechterhält. „Wenn junge Menschen einmal zugelassen haben, dass ihre Vorstellungskraft durch den Lehrplan geformt wird, sind sie auf institutionelle

Planung jeder Art konditioniert. Die 'Anweisung' erstickt den Horizont ihrer Phantasie. Sie können nicht verraten, sondern nur betrogen werden, weil man ihnen beigebracht hat, Erwartungen an die Stelle von Hoffnungen zu setzen.“¹³¹ Seine Kritik an der Schulbildung ist offenkundig und völlig berechtigt: „Das Schulsystem erfüllt heute die dreifache Funktion, die den mächtigen Kirchen in der Geschichte gemeinsam ist. Es ist gleichzeitig der Aufbewahrungsort des gesellschaftlichen Mythos, die Institutionalisierung der Widersprüche dieses Mythos und der Ort des Rituals, das die Diskrepanzen zwischen Mythos und Realität reproduziert und verschleiert.“¹³²

Die Themen, die den Schultheorien zugrunde liegen, werden seit Jahrhunderten immer wieder aufgegriffen. Es ist nur allzu leicht, die verheerenden Auswirkungen der Schulbildung in unserem Alltag zu sehen: Die Menschen haben ihre Vorstellungskraft verloren und andere müssen den Sinn unseres Lebens bestimmen. Den Schüler:innen wird beigebracht zu erkennen, dass sie ständig unter Beobachtung stehen. Die Räume sind in regelmäßigen Abständen auf einem Korridor verteilt. Der Lehrer steht vor der Klasse und vergewissert sich, dass alle mit dem Unterricht einverstanden sind. Später werden die Schüler:innen geprüft, getestet – beobachtet und kontrolliert. Die Prüfung „manifestiert die Unterwerfung derjenigen, die als Objekte wahrgenommen werden, und die Objektivierung derjenigen, die unterworfen sind. Die Überlagerung von Macht- und Wissensverhältnissen nimmt in der Prüfung ihren ganzen sichtbaren Glanz an.“¹³³ Wir müssen abhängig, ja hilflos gemacht werden, indem wir ohne jede Notwendigkeit Wissensbrocken auswendig lernen. Alle möglichen Industrien würden zusammenbrechen, bemerkte John Taylor Gatto, „wenn nicht jedes Jahr ein garantierter Nachschub an hilflosen Menschen aus unseren Schulen käme.“¹³⁴ Das Kapital muss die Zukunft nicht nur durch die Produktion neuer Waren und Technologien beherrschen, sondern durch die Produktion von Waren-Menschen. Jedes Individuum ist lediglich ein Bauteil, ein Teil der Maschinerie. Das ist die Essenz der modernen Schulbildung. Anders zu argumentieren wäre banal, unwahr und völlig akademisch.

Notizen über die Armut des studentischen Lebens

"Ich verdächtige Gott, ein linker Intellektueller zu sein"
– Graffiti Paris, 1968

Die Universität ist die Ausbildungsstätte für die zukünftige herrschende Klasse und ihre zuverlässigsten Lakaien. Die meisten Student:innen sind – nachdem sie in ihrer Jugend ständig angepasst wurden – bereits gut auf

unterwürfige Rollen eingestellt. Sie sind vorbildliche Konsument:innen, wenn auch nicht immer vorbildliche Student:innen. Die Student:innen, die mit ihrer sozialen Rolle als Student:innen zufrieden sind, haben Passivität akzeptiert. Einige akzeptieren die Passivität, indem sie jegliche Politik ignorieren, andere, indem sie politisch aktiv werden. Das Ergebnis ist dasselbe: ein nützlicher Bürger, der anderen nützlich ist. „Der moderne Kapitalismus und sein Spektakel weisen jedem eine bestimmte Rolle in einer allgemeinen Passivität zu. Der Student ist keine Ausnahme zu dieser Regel. Er hat eine provisorische Rolle zu spielen, eine Probe für seine endgültige Rolle als ein Element der Marktgesellschaft, das genauso konservativ ist wie der Rest... In der Zwischenzeit sonnt er sich in einem schizophrenen Bewusstsein und zieht sich in seine Gruppe zurück, um sich vor dieser Zukunft zu verstecken.“¹³⁵

Die Student:innen sind sich nur vage bewusst, warum es Universitäten gibt und was von ihnen erwartet wird – den meisten ist es schlichtweg egal. Pathetisch zu sein, heißt, modisch zu sein. Als Nietzsche sagte, der Idealismus der Menschheit sei im Begriff, in Nihilismus und Sinnlosigkeit zu verfallen, hätte er nicht prophetischer sein können. Statt der von Nietzsche geforderten Umwertung aller Werte haben wir jedoch eine weitere Entwertung erfahren (Nietzsche sah im Nihilismus die Entwertung der höchsten Werte – ein Zustand, der zugleich bedauerlich und voller Möglichkeiten ist). Auch Geld ist in Mode – wie sollte es auch anders sein? Wilhelm Reichs bürgerlicher Reaktionär beherrscht das Radio, das Fernsehen und die Populärkultur im Allgemeinen.¹³⁶ Er ist ein Mensch, der den Anschein von Unabhängigkeit und Rebellion erweckt, während er der treueste Diener des Kapitals ist. Er ist eine Person, die während des Sozialisierungsprozesses angeschrien, diszipliniert und brutal behandelt wurde, nur um mit dem Wunsch aufzuwachsen, anderen dasselbe anzutun. Oft ist er der Held der Schule, der durchtrainierte Sportler, der durchtrainierte Schwachkopf. Was Max Stirner über die Studenten im Allgemeinen sagte, trifft eindeutig zu: „Zugestutzt auf's Trefflichste stutzen sie wieder zu, dressiert, dressieren sie wieder.“¹³⁷

Der moderne Student gedeiht in einem Milieu des privilegierten Konsums. Das gesamte soziale Leben ist dem Zwang untergeordnet, Waren anzuhäufen, die die gewählte Identität des Studenten innerhalb der sozialen Gruppe bestätigen – und zwar so sehr, dass es dem Studenten möglich ist, einen Großteil des Inhalts des Unterrichts zu ignorieren. Die Unterhaltung ist um die (sub)kulturelle Identität herum organisiert – eine tote Welt des Medienmülls, die nur noch vage an das wirkliche Leben erinnert (das vom modernen Kapitalismus ausgelöscht wurde). Sexuelle Aktivitäten, die lange Zeit unterdrückt wurden, werden nun im Rahmen von Beziehungen toleriert, die man nur als masturbatorisch bezeichnen könnte. Hätte Sex eine Bedeutung, würde er neue Bereiche der Kommunikation

erschließen, wäre er eine der Erziehung entgegengesetzte Kraft – stattdessen ist er ein Sicherheitsventil. In „*Das Unbehagen in der Kultur*“ sagte Freud, dass die Zivilisation die sexuelle Energie für ihre eigenen Zwecke nutzt (indem sie sie zum Beispiel durch Arbeit ersetzt). Wir sind heute so voneinander entfremdet, dass es schwierig ist, sich eine Welt vorzustellen, in der unsere Energien und Wünsche nicht systematisch kontrolliert und manipuliert werden – eine Welt, in der sinnvolle Kommunikation alltäglich ist. Unsere Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Autonomie ist uns abtrainiert worden; uns bleibt ein Charakterpanzer (die Kolonisierung des Kapitals), der uns davor schützt, uns frei zu äußern.¹³⁸

„Politik, Moral und Kultur liegen alle in Trümmern – und sind nun an dem Punkt angelangt, als solche vermarktet zu werden, als ihre eigene Parodie, wobei das Spektakel der Dekadenz der letzte [hoffentlich] verzweifelte Versuch ist, die Dekadenz des Spektakels zu stabilisieren.“¹³⁹ Die Religion ist ein perfektes Beispiel dafür. Sie wird heute oft als Spiritualität vermarktet, als Eingeständnis eines vagen Bedürfnisses, sich von der Realität zurückzuziehen und sich durch verschiedene mystische Überzeugungen zu bereichern. Jede Rechtfertigung für den gegenwärtigen Wahnsinn ist willkommen. Depressionen sind endemisch. Drogen und Alkohol helfen, so gut es geht, und bilden die Grundlage für jede soziale Interaktion. Aber ist das genug? Konsumgüter helfen, die Leere zu füllen, aber sind sie ausreichend? Bis jetzt scheint es so zu sein. Das Leben, das uns entgleitet, kann uns immer wieder von den Massenmedien in Form von Bildern verkauft werden. Alles, was einst direkt gelebt wurde, ist zur bloßen Repräsentation geworden. „Denn in der Massengesellschaft haben die Individuen die Tendenz, sich mehr und mehr voneinander zu entfernen. Ihre Beziehung ist nur künstlich, sie ist nur das Produkt der Massenmedien“, schrieb Jacques Ellul¹⁴⁰. Der Student findet oft sinnvollere Formen des Eskapismus – ideologischen Eskapismus. Studenten sind für Gerechtigkeit, Che-Guevara-T-Shirts und positive Diskriminierung. Und die sozialistischen Organisationen warten nur darauf, sie zu rekrutieren. Der studentische „mobilisierte Massenaktivismus für die neueste gute Sache ist ein Aspekt seiner wirklichen Ohnmacht“¹⁴¹. Der Student dient der Sache und die Sache dient dazu, die Unterwürfigkeit des Studenten zu rechtfertigen. Der studentische Aktivist richtet sein Denken bewusst auf das Denken aus, was er als das einer unterdrückten Gruppe wahrnimmt (der er angehören kann oder auch nicht). Jetzt können sie für diese Gruppe sprechen und die Wünsche dieser Gruppe artikulieren, die gewöhnlich als Forderungen an die Behörden formuliert werden. Jede Person, jede Gruppe muss vertreten werden. Repräsentation ist der Kern der Logik der modernen Politik, und ihre so genannten Feinde vertreten diese Logik besser als jeder andere. Diese Denkweise ist in der akademischen Linken institutionalisiert, die stolz auf ihren breit gefächerten Lehrplan ist, der alle Arten von Frauenstudien, Queer Studies, afroamerikanischen Studien usw.

umfasst. Solange Studenten lernen, „Gerechtigkeit“ für alle zu fordern, kann die Möglichkeit eines revolutionären Wandels ignoriert werden. Durch die Forderung nach Gerechtigkeit oder Gleichberechtigung innerhalb des Systems hält die akademische Linke das System und seine moralistische Logik aufrecht. Und da die akademische Welt praktisch durch die Trennung von Denken und Handeln definiert wird, kann keine revolutionäre Theorie in diesem Kontext gedeihen; umgekehrt ist die revolutionäre Ideologie hier zu Hause, als ein Objekt der passiven Betrachtung.

Die Universität erweckt den Anschein, das Lernen aus eigener Initiative zu fördern. In der Tat fehlen viele der kontrollierenden Aspekte der Schule – aber nur, weil sie nicht mehr notwendig sind. Die Universitätsstudentin ist selbst unterdrückt, ein schönes Beispiel für die Hegemonie der modernen Schulbildung. Ihre einzige Hoffnung besteht darin, sich nicht mehr mit der Universität und ihren Mythen zu identifizieren. Die Studentin muss die Sünde des Stolzes begehen (*non serviam* - *ich will nicht dienen*), so wie Stephen Dedalus es tat: „Ich werde nicht dem dienen, an das ich nicht mehr glaube, ob es sich nun meine Heimat, mein Vaterland oder meine Kirche nennt...“¹⁴² Vielleicht hat der Student dies in der Schule gelesen, aber nicht mehr daran gedacht. Vielleicht haben sie auch von dem „*the Combine*“ in Keseys „*Einer flog über das Kuckucksnest*“ gelesen, aber die Ähnlichkeit mit ihren Lehrer:innen nicht erkannt. Solange Wissen aus der Ferne betrachtet wird, so wie man die Welt der Waren betrachtet, bleiben alle Wahrheiten, die es enthüllen könnte, verborgen.

Die Tatsache, dass Universitäten den Interessen der Macht dienen, ist nur allzu offensichtlich. Wie Fredy Perlman beobachtet hat, wird den Student:innen beigebracht, innovativ zu sein, wenn es um die Wissenschaften und das physikalische Universum geht, aber ihr Ansatz muss anpassungsfähig sein, wenn es um die soziale Welt geht. Jeder akademische Bereich muss auf den Fortschritt ausgerichtet sein, wo er benötigt wird, und auf die Bescheidenheit, wenn es um die Auswirkungen dieses Fortschritts geht. Jeder Einzelne muss sich in Institutionen, Arbeitsplätze und in das gesamte soziale Netz einfügen, ohne jemals darüber nachzudenken, was dabei verloren geht. Wie Michael B. Katz es ausdrückte: „Wir leben in einem institutionellen Staat. Unser Leben dreht sich von den Krankenhäusern, in denen wir geboren werden, zu den Schulsystemen, die unsere Jugend beherrschen, über die Bürokratien, für die wir arbeiten, und wieder zurück zu den Krankenhäusern, in denen wir sterben.“¹⁴³ Die Universität ist ein perfektes Beispiel für unsere institutionelle Realität. Die Universität ist eine unpersönliche Bürokratie, auch wenn sie versucht, etwas anderes zu sein. Alexis de Tocqueville hat die Techniken, mit denen solche Institutionen funktionieren, klar beschrieben: „Sie [die oberste Macht] überzieht die Oberfläche

der Gesellschaft mit einem Netz kleiner, komplizierter, winziger und gleichförmiger Regeln, durch die die originellsten Köpfe und die energischsten Charaktere nicht hindurchdringen können, um sich über die Menge zu erheben. Der Wille des Menschen wird nicht gebrochen, sondern aufgeweicht, gebogen und gelenkt; die Menschen werden durch sie selten zum Handeln gezwungen, aber ständig daran gehindert. Eine solche Macht zerstört nicht, aber sie verhindert die Existenz; sie tyrannisiert nicht, aber sie verdichtet, entnervt, löscht aus und verblödet ein Volk, bis jede Nation zu nichts Besserem als einer Herde ängstlicher und fleißiger Tiere reduziert ist, deren Hirte die Regierung ist.“¹⁴⁴

Die Universität bietet eine fortschrittliche Form der Bildung. Sie ist vor allem deshalb fortschrittlich, weil die Universität die Bildungseinrichtung ist, die am unmittelbarsten im Dienst des Kapitals steht. Aber haben die Student:innen nicht schon genug von der Schule, wenn sie an die Universität kommen? Wahrscheinlich sind sie dessen überdrüssig. Es ist nicht leicht, seinen Willen systematisch aufzuweichen, zu verbiegen und von autoritären gesellschaftlichen Strukturen leiten zu lassen. Der Widerstand gegen die Arbeit selbst muss heute die Grundlage jeder radikalen Opposition gegen das Kapital sein (das alle Formen des partiellen Widerstands vereinnahmt). Der Widerstand gegen die Schulbildung ist jetzt eine Notwendigkeit für diejenigen, die sich der Domestizierung der kapitalistischen Gesellschaft widersetzen. „Die Schule fungiert als Organisation der Passivität der Seele, und das gilt selbst dann, wenn aktive und freiheitliche Methoden angewandt werden; die Befreiung der Schule wäre die Befreiung der Unterdrückung“, schrieb Camatte.¹⁴⁵ Es ist nur allzu offensichtlich, dass die Schule den Geist bricht. Es ist zwar nicht leicht, Widerstand zu leisten, aber es lohnt sich. Nur durch den Widerstand gegen diese Gesellschaft kann das Leben lebenswert werden.

- 1 Max Stirner, Das unwahre Prinzip unserer Erziehung:
<https://anarchistischebibliothek.org/library/max-stirner-das-unwahre-prinzip-unserer-erziehung>
- 2 John Taylor Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling* (Berkeley, CA: Berkeley Hills Books, 2002), 61–62.
- 3 „Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d. h. die Klasse, welche die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende geistige Macht. Die Klasse, die die Mittel zur materiellen Produktion zu ihrer Verfügung hat, disponiert damit zugleich über die Mittel zur geistigen Produktion, so daß ihr damit zugleich im Durchschnitt die Gedanken derer, denen die Mittel zur geistigen Produktion abgehen, unterworfen sind. Die herrschenden Gedanken sind weiter Nichts als der ideelle Ausdruck der herrschenden materiellen Verhältnisse, die als Gedanken gefaßten herrschenden materiellen Verhältnisse; also der Verhältnisse, die eben die eine Klasse zur herrschenden machen, also die Gedanken ihrer Herrschaft.“ – Karl Marx und Friedrich Engels, *Die deutsche Ideologie*, MEW Bd. 3, S. 46.
- 4 Alexander Inglis, *Principles of Secondary Education* (Cambridge, Massachusetts: Riverside Press, 1918), 343.
- 5 Ken Knabb ed., *Situationist International Anthology* (Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets, 1995), 170–175.
- 6 Derrick Jensen, *A Language Older Than Words* (White River Junction, VT: Chelsea Green, 2000), 102.
- 7 Immanuel Kant, *The Educational Theory of Immanuel Kant* (Philadelphia: Lippincott Company, 1904), 225.
- 8 Bob Black, *The Abolition of Work and Other Essays* (Port Townsend, WA: Loompanics, 1986), 20.
- 9 Michel Foucault, *Discipline & Punish: The Birth of the Prison* (New York: Vintage, 1977), 27. [Überwachen und Strafen]
- 10 Jacques Ellul, *The Technological Society* (New York: Vintage, 1964).
- 11 www.un.org
- 12 James Mulhern, *A History of Education* (New York: The Ronald Press Company, 1959), 52. Dieser Gedanke wird an anderer Stelle wieder aufgegriffen: „In den primitivsten Kulturen gibt es oft nur wenig formales Lernen, wenig von dem, was man normalerweise als Schule oder Lehrer bezeichnen würde; denn häufig sind die gesamte Umgebung und alle Aktivitäten Schule, und viele oder alle Erwachsenen sind Lehrer... Die Konzentration des Lernens in einer formalen Atmosphäre ermöglicht es den Kindern, viel mehr über ihre Kultur zu lernen, als sie durch bloßes Beobachten und Nachahmen lernen können.“ „History of Education,” *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 11.
- 13 Michael Cole, „Cognitive Development and Formal Schooling: The Evidence from Cross-Cultural Research,” *The Evolution of Education* ed. David Swanger (Orlando, Florida: Harcourt Brace, 1995), 68.
- 14 William A. Smith, *Ancient Education* (New York: Philosophical Library, 1955), 20–46; Everett Reimer, *School is Dead* (Middlesex, England: Penguin, 1971), 56.
- 15 Mulhern, 111.
- 16 Marrou, *A History of Education in Antiquity* (New York: Sheed and Ward, 1956).
- 17 Ebd., 43.
- 18 Ebd., 39–47.
- 19 Ebd., 51.

- 20 Everett Reimer, *School is Dead* (Middlesex, England: Penguin, 1971), 57; H.I. Marrou, *A History of Education in Antiquity*.
- 21 Edward J. Power, *A Legacy of Learning: A History of Western Education* (Albany, New York: State University of New York Press, 1991), 32.
- 22 Ebda., 30; Plato, *The Republic*. *The Portable Plato* (New York: Penguin, 1977). [Platon: *Der Staat. Politeia.*]
- 23 Marrou, *A History of Education in Antiquity*.
- 24 Power, 95–96; Mulhern, 258.
- 25 Power, 106.
- 26 Frederick Eby, *The Development of Modern Education: Second Edition* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1952), 20; Mulhern, 279.
- 27 „History of Education,“ *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 34; „Higher Education,“ *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 1.
Ebenfalls erwähnenswert: „Zwischen dem elften und dem vierzehnten Jahrhundert übernahm der Versuch, den Einfluss der Emotionalität in der Religion zu verringern, die Führung in der Kirchenpolitik. Die Lehren der Kirche in wissenschaftlicher Form darzustellen, wurde zum wichtigsten kirchlichen Ziel der Schule, eine Tendenz, die als Scholastik bezeichnet wird. Diese Verlagerung von der Emotion auf den Intellekt führte zu großer Geschicklichkeit in der Analyse, im Vergleich und in der Gegenüberstellung, in der Klassifizierung und in der Abstraktion sowie zu den berühmten verbalen Haarspaltereien - etwa wie viele Engel auf einem Stecknadelkopf tanzen könnten. Die Scholastik wurde zur Grundlage für die zukünftige Schulbildung der Oberschicht.“ John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling* (New York: The Oxford Village Press, 2003), 15. Dieses Buch ist zwar schwer zu finden, aber es ist wahrscheinlich das aufschlussreichste Buch zu diesem Thema.
- 28 Ebd., 22–23.
- 29 Reimer, 58; Foucault, 150: „Die religiösen Orden waren jahrhundertlang Meister der Disziplin: Sie waren die Spezialisten der Zeit, die großen Techniker des Rhythmus und der Regelmäßigkeit.“
- 30 Kenneth W. Richmond, *The Free School* (London: Methuen & Co., 1973), 102; Ebda, 40–41.
- 31 Reimer, 357. „Ich behaupte, dass die Behörden verpflichtet sind, die Bevölkerung zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken.“ — Martin Luther, zitiert nach Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 40.
- 32 Ebd., 181; Foucault, 210–211.
- 33 Francis Bacon, *The Advancement of Learning and New Atlantis* (London: Oxford University Press, 1960), 288.
- 34 Ebd., 155; John Taylor Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling*, 151.
- 35 Rene Descartes, *Discourse on Method and Meditations on First Philosophy* (Indianapolis, Indiana: Hackett, 1998), 18–19.
- 36 Foucault, 222, 146–147.
- 37 David B. Tyack, *Turning Points in American Educational History* (Waltham, Massachusetts: Blaisdell Publishing Company, 1967), 85: George Washington über Bildung: „Je homogener unsere Bürger in diesen Punkten sind, desto größer sind unsere Aussichten auf eine dauerhafte Union...“ Thomas Jefferson: „Sie [die beliebtesten und vertrauenswürdigsten] sind diejenigen, die unter ihnen [dem amerikanischen Volk]

erzogen wurden und deren Sitten, Moral und Gewohnheiten mit denen des Landes vollkommen übereinstimmen.“

- 38 Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 37. „Aber die Angelegenheiten des öffentlichen Interesses sollten unter öffentlicher Aufsicht stehen; gleichzeitig sollten wir auch nicht denken, dass einer der Bürger sich selbst gehört, sondern dass alle dem Staat gehören; denn jeder ist ein Teil des Staates, und es ist natürlich, dass die Aufsicht über die einzelnen Teile die Aufsicht über das Ganze im Auge hat.“ Aristotle, *Politics. The Evolution of Education*, ed. David Swanger (Orlando, Florida: Harcourt Brace, 1995), 10.
- 39 Tyack, 3.
- 40 Ebd., 2.
- 41 H. G. Good, *A History of Western Education: Second Edition* (New York: Macmillan, 1960), 383.
- 42 Tyack, 28–34.
- 43 Ebd., 88.
- 44 Ebd., 66–67, 92. Noah Webster: „... gute Republikaner... werden durch eine einzigartige Maschinerie im politischen Körper gebildet, die das Kind an sich nimmt, sobald es sprechen kann und seine natürliche Unabhängigkeit und seine Leidenschaften zügelt und es de Älteren, den Gesetzen des Staates, den städtischen und kirchlichen Institutionen unterordnet.“ Zitiert nach Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 47. Benjamin Rush: „Die Regierung der Schulen... sollte willkürlich sein. Durch diese Art der Erziehung bereiten wir unsere Jugend auf die Unterordnung unter die Gesetze vor und qualifizieren sie dadurch, gute Bürger der Republik zu werden. Ich bin überzeugt, dass die nützlichsten Bürger aus jenen Jugendlichen geformt worden sind, die ihren eigenen Willen nicht kannten oder fühlten, bis sie einundzwanzig Jahre alt waren.“ Zitiert nach Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977), 36.
- 45 Foucault, 178.
- 46 Tyack, 120–121.
- 47 Michael B. Katz, *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1968), 3–13. Mann wurde von Edmund Dwight, einem Großindustriellen aus Springfield, gefragt, ob er die Stelle annehmen würde, nachdem Dwight den Gouverneur davon überzeugt hatte, dass die Stelle zu wichtig sei, um sie einem Pädagogen zu geben. Mann war Politiker, und als Sekretär des Senats von Massachusetts hatte er sich für den Bau von Eisenbahnen, Irrenhäusern und anderen Reformen eingesetzt.. Samuel Bowles und Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977), 165.
- 48 Katz, 47.
- 49 Horace Mann. *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men* (Richmond, VA: William Byrd Press, 1957), 87.
- 50 David Tyack und Elisabeth Hansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820–1980* (New York: Basic Books, 1982), 55.
- 51 Howard P. Chudacoff, *The Evolution of American Urban Society* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1975), 41, 164.
- 52 Michael B. Katz betont die Bedeutung des Wortes Systeme als repräsentativ für eine tiefgreifende Entwicklung des Schulsystems in Michael B. Katz et al *The Social Organization of Early Industrial Capitalism* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982), 351 und in Michael B. Katz, *Reconstructing American*

- Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1987), 6.
- 53 John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling* (New York: The Oxford Village Press, 2003), 17–21; Carl F. Kaestle, "Introduction." Karl F. Kaestle ed. *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement: A Documentary History* (New York: Teachers College Press, 1973), 3–48; John Zerzan, *Elements of Refusal* (Columbia, MO: C.A.L. Press, 1999), 128. Dieses Buch untersucht die Ursprünge heutiger Unterdrückung und zeigt auf beeindruckende Weise die praktischen Konsequenzen der industriellen Revolution.
- 54 Edward H. Reisner, *The Evolution of the Common School* (New York: Macmillan, 1930), 215.
- 55 Johann Gottlieb Fichte, *Addresses to the German Nation* (New York: Harper & Row, 1968), 19–29. [Reden an die deutsche Nation]
- 56 Reisner, 179–200. Aus den Seiten 199–200: „Um die wichtigsten Veränderungen, die auf Pestalozzis Lehre und Beispiel zurückzuführen sind, kurz zu erwähnen, können wir sagen, dass er die Aufmerksamkeit seiner Zeit auf die soziale Bedeutung der Volksschulen lenkte; dass er viel dazu beitrug, das Unterrichten an den Volksschulen von einem unbedeutenden Lehrpersonal zu befreien und es in die Hände von Männern und Frauen zu legen, die viel besser darauf vorbereitet waren, das Unterrichten als einen ehrenhaften und qualifizierten Beruf auszuüben; dass er der Klassifizierung der Schüler nach ihren Fähigkeiten und Leistungen große Impulse gab; dass er die Lehrpläne der allgemeinen Schulen über die bloße Übung im Lesen, die sie vor seiner Zeit waren, hinaus erheblich erweiterte; dass er Unterrichtsmethoden einführte, die die Beherrschung der gewöhnlichen schulischen Fertigkeiten und die Aneignung von Informationen erheblich erleichterten; dass er die Qualität der schulischen Erfahrung wesentlich verbesserte, indem er mehr Konkretheit, mehr Denken und mehr Tun in die Schule einführte; dass er eine Revolution in der Auffassung von Schuldisziplin bewirkte, indem er die Herrschaft der Angst durch die Herrschaft der Liebe ersetzte und indem er Kinder als kooperative Individuen in einem sozialen Unternehmen behandelte, anstatt als potenzielle Rebellen in einem Reich der Unterdrückung.“
- 57 Gatto, *The Underground History*, 137–144.
- 58 Horace Mann, *Life and Works of Horace Mann: Vol. III* (Boston: Life and Shepard Publishers, 1891), 302–303, 365–366.
- 59 Reisner, 235–236.
- 60 John Taylor Gatto, *Dumbing Us Down* (Gabriola Island, British Columbia: New Society Publishers, 2002), 22. H.G. Good schreibt, dass „dem Massachusetts Gesetz von 1853 zur Folge alle Kinder zwischen acht und vierzehn aufgefordert wurde der Schule zwölf Wochen im Jahr beizuwohnen und in sechs dieser zwölf Wochen musste der Besuch fortlaufend sein.“ H. G. Good, *A History of Western Education: Second Edition* (New York: Macmillan, 1960), 450.
- 61 Richman, 44.
- 62 Jon Reyhaer and Jeanne Eder, „A History of Indian Education.“ Jon Reyhaer ed. *Teaching American Indian Students* (Oklahoma: University of Oklahoma, 1992), 33–44.
- 63 William T. Hagan, *American Indians: Revised Edition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1979), 87–88. Joel Spring schreibt: „In den Anfängen der Missionsschulen wurde die Vermittlung des Wertes von Arbeit zu einer Hauptquelle für Konflikte zwischen Lehrern und Eltern.“ Joel Spring, *The Cultural Transformation of a Native American Family and Its Tribe 1763–1995* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 69. Mit der Vermittlung einer „guten Arbeitsmoral“ gingen tief greifende soziale Veränderungen einher. Zum Beispiel: „Bei den Choctaws, die traditionell keine sozialen Klassen kannten, wurde die Schulbildung zu einem wichtigen Mittel, um soziale Klassen

- zu schaffen und zu unterscheiden.“ Spring, 201.
- 64 Reyhaer and Eder, 33–37.
- 65 David Wallace Adams, „Foreword to the Paperback Edition.“ Richard Henry Pratt, *Battlefield & Classroom: An Autobiography by Richard Henry Pratt* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2003), xi-xv [woher das Zitat stammt; Robert M. Utley, „Introduction.“ Richard Henry Pratt, *Battlefield & Classroom: An Autobiography by Richard Henry Pratt* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2003), xix-xx. „Bis 1899 wurden jährlich über 2.500.000 Dollar für 148 Internate und 225 Tagesschulen ausgegeben, die von fast 20.000 Kindern besucht wurden.“ Hagan, 134.
- 66 Angie Debo, *A History of the Indians of the United States* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1970), 287–288. In *The Cultural Transformation of a Native American Family and Its Tribe 1763–1995* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), Joel Spring schreibt: „Die spezifischen Werte, die die Schulreformer dieser Zeit vermitteln wollten [Protestantismus, Republikanismus und Kapitalismus], entsprachen denen, die für die Zivilisierung der amerikanischen Indigenen befürwortet wurden.“ Da die Kinder der amerikanischen Indigenen bei den Missionaren als faul galten, wurde Lancasters Unterrichtsmethode, die Ordentlichkeit, Fleiß und Gehorsam förderte, eine Zeit lang in den „Indian schools“ angewandt: „...viele der vom Civilization Fund Act geförderten Missionslehrer richteten unter den Choctaws und Cherokees Schulen ein, in denen sie die Lancaster'sche Unterrichtsmethode anwandten.“ (Beide Zitate von Seite 29)
- 67 David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience 1875–1928* (Kansas: University Press of Kansas, 1995), 221.
- 68 Ebd., 210–230: Eine Gruppe von Navajo Schülern wurden einmal gefragt ein Gedicht über Schule zu schreiben und antworteten so: *If I do not believe you / The things you say, / Maybe I will not tell you / That is my way. // Maybe you think I believe you / That thing you say, / But always my thoughts stay with me / My own way.*
[Wenn ich dir nicht glaube / was du sagst / werde ich es dir vielleicht nicht sagen / Das ist meine Art // Du denkst vielleicht ich glaube dir / was du sagst / aber meine Gedanken bleiben immer bei mir / Das ist meine eigene Art]
- 69 Foucault, 176.
- 70 Norval Morris and David J. Rothman eds. *The Oxford History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society* (New York: Oxford University Press, 1998), 106.
- 71 Foucault, 80–81.
- 72 Cesare Beccaria, *An Essay on Crimes and Punishments* (Boston: International Pocket Library, 1992), 97. Beccaria hat nichtsdestotrotz das Aufkommen von Allgemeinschulen und Schulpflicht nicht vorhergesehen.
- 73 Gatto, *The Underground History*, 256.
- 74 Howard Zinn, *A People's History of the United States: 1492-Present* (New York: HarperCollins, 1995), 256–257; Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling*, 52.
- 75 Marvin Lazerson, *Origins of the Urban School: Public Education in Massachusetts, 1870–1915* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971), xiv.
- 76 Ebd., 56.
- 77 „History of Education,“ 55.
- 78 Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977), 19.
- 79 Ebd., 164.
- 80 Ebd., 181–199.
- 81 Gatto, *The Underground History*, xxvii-xxviii.

- 82 Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of Public Schools* (Toronto: University of Chicago, 1962), preface, 4–10.
- 83 Ebd., 20.
- 84 Frederick Winslow Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper & Brothers, 1919) [copyright 1911], 7.
- 85 Ebd. „Kein tüchtiger Lehrer würde auf die Idee kommen, einer Klasse von Schülern eine unbestimmte Lektion zum Lernen zu geben. Jeden Tag stellt der Lehrer jedem Schüler eine eindeutige, klar umrissene Aufgabe, die besagt, dass er genau so viel von dem Fach lernen muss; und nur auf diese Weise können die Schüler richtige, systematische Fortschritte machen. Der durchschnittliche Junge würde sehr langsam vorankommen, wenn man ihm keine Aufgabe stellen würde, sondern ihm sagen würde, er solle so viel tun, wie er könne.“ (p.120)
- 86 John Zerzan, *Elements of Refusal* (Columbia, MO: C.A.L. Press, 1999), 170: „Das Zeitalter des Konsumenten begann mit der systematischen Zerstörung eines Großteils der letzten Autonomie des Produzenten.“
- 87 Callahan, 23.
- 88 Ebd., 41.
- 89 Ebd., 58: Einige vorgeschlagene arbeitssparende Hilfsmittel waren gedruckte Skizzen, Sitzpläne, Rezitationskarten und Anwesenheitslisten.
- 90 Ebd., 128–146; Gatto, *The Underground History*, 187–189.
- 91 Gatto, *The Underground History*, 193.
- 92 Gerald L. Gutek, *A History of the Western Educational Experience* (New York: Random House, 1972), 378; Bowles and Gintis, 195–197.
- 93 Eric Hobsbawm, *The Age of Extremes: A History of the World, 1914–1991* (New York: Vintage, 1995), 295–296, 522–525.
- 94 „Eines der charakteristischen Merkmale des modernen Schulwesens ist die bewusste Gestaltung des Sozialverhaltens der Schüler durch die Organisation von Unterricht und Schule.“ Joel Spring, *The Cultural Transformation of a Native American Family and Its Tribe 1763–1995* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 200.
- 95 Herbert Marcuse, *One-Dimensional Man* (Boston: Beacon Press, 1964). [Der eindimensionale Mensch]
- 96 Jacques Ellul, *Propaganda: The Formation of Men's Attitudes* (New York: Vintage, 1973). Aus Seite 13: „Es darf kein Gegensatz zwischen Lehre und Propaganda, zwischen dem durch die höhere Bildung gebildeten kritischen Geist und dem Ausschluss des unabhängigen Denkens geduldet werden. Man muss die Erziehung der Jugend nutzen, um sie auf das zu konditionieren, was später kommt.“
- 97 Paolo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum International Publishing Group, 2003), 68.
- 98 John Taylor Gatto, „Against School,“ *Harper's* (September 2003): 34. Enthält das George Bush Zitat auf das angespielt wird.
- 99 Marrou, 159.
- 100 John Dewey, „The Democratic Conception in Education,“ in *The Evolution of Education* ed. David Swanger (Orlando, FL: Harcourt Brace, 1995), 232.
- 101 Quoted in Geoffrey Walford and W.S.F Pickering eds. *Durkheim and Modern Education* (New York: Routledge, 1998), 4.
- 102 George S. Counts, *Secondary Education and Industrialism* (Norwood, Massachusetts: Harvard University Press, 1929), 11–12.

- 103 Jill Haunold, „It's About Time: Schooling as Oppression,“ *Anarchy: A Journal of Desire Armed* (#57, Spring-Summer 2004): 45.
- 104 Tyack and Hansot, 11.
- 105 Saul K. Padover ed. *The Essential Marx: The Non-Economic Writings* (New York: Signet, 1979), 355.
- 106 Ebd., 329–337.
- 107 Michael P. Smith, *The Libertarians and Education* (London: George Allen & Unwin, 1983), 8.
- 108 B.F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, 2002), 40.
- 109 Ebd., 19.
- 110 B.F. Skinner, *Science and Human Behavior* (New York: The Free Press, 1953), 5.
- 111 B. F. Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978), 12–13, 22.
- 112 Ebd., 129,132; B.F. Skinner, „How to Teach Animals,“ *Skinner for the Classroom: Selected Papers* (Champaign, Illinois: Research Press, 1982), 261.
- 113 Fichte, 31.
- 114 Benjamin S. Bloom ed., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain* (New York: David McKay, 1956).
- 115 Benjamin S. Bloom et al., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook II: Affective Domain* (New York: David McKay, 1964), 17.
- 116 Ebd., 29–30.
- 117 Ebd., 176–185.
- 118 Inglis, 375–376.
- 119 Ebd., 340.
- 120 Karl Marx, *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844* (New York: Prometheus, 1988), 71. [Ökonomisch-philosophische Manuskripte]
- 121 Ebd., 74: „Der Arbeiter fühlt sich daher erst außer der Arbeit bei sich und in der Arbeit außer sich.(...) Seine Arbeit ist daher nicht freiwillig, sondern gezwungen, *Zwangsarbeit*. Sie ist daher nicht die Befriedigung eines Bedürfnisses, sondern sie ist nur ein *Mittel*, um Bedürfnisse außer ihr zu befriedigen. Ihre Fremdheit tritt darin rein hervor, daß, sobald kein physischer oder sonstiger Zwang existiert, die Arbeit als eine Pest geflohen wird. Die äußerliche Arbeit, die Arbeit, in welcher der Mensch sich entäußert, ist eine Arbeit der Selbstaufopferung, der Kasteiung.“
- 122 Knabb, 168.
- 123 Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972–1977* (New York: Pantheon, 1980), 119.
- 124 Padover, 226.
- 125 Michael P. Smith, *The Libertarians and Education*.
- 126 Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.
- 127 Murray Bookchin, *The Spanish Anarchists: The Heroic Years 1868–1936* (San Francisco: AK Press, 1998), 48.
- 128 Stirner, „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung“
- 129 Joel Spring, *A Primer of Libertarian Education* (Montreal, Quebec: Black Rose Books, 1975), 50–51.
- 130 Ivan Illich, *Deschooling Society* (New York: Harper and Row, 1970), 35.
- 131 Ebd., 56.
- 132 Ebd., 54.

- 133 Michel Foucault, *Discipline & Punish*, 184–185.
- 134 Gatto, *Dumbing Us Down*, 9.
- 135 „On the Poverty of Student Life,” nachgedruckt in *Dark Star, Beneath the Paving Stones: Situationists and the Beach*, May 1968 (San Francisco: AK Press, 2001), 10. [Über das Elend im Studentenmilieu]
- 136 Wilhelm Reich, *The Mass Psychology of Fascism* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970). [Massenpsychologie des Faschismus]
- 137 Max Stirner, „Das unwahre Prinzip unser Erziehung“
- 138 Jay Amrod and Lev Chernyi, „Jenseits von Charakter und Moral: Auf dem Weg zu transparenter Kommunikation und kohärenter Organisation“. Howard J. Ehrlich (Hrsg.). *Reinventing Anarchy, Again* (San Francisco, California: AK Press, 1996), 321: „In den ersten Jahren unseres Lebens waren wir gezwungen, nicht nur einige wenige Aspekte des Kapitals zu verinnerlichen, sondern eine Struktur von Verinnerlichungen aufzubauen. Während unsere Fähigkeit zur kohärenten natürlichen Selbstregulierung systematisch abgebaut wurde, trat ein neues System der Selbstregulierung an seine Stelle, ein kohärentes System, das alle Aspekte der Selbstunterdrückung einschließt. Wir beteiligten uns an dem fortlaufenden Kolonisierungsprojekt des Kapitals, indem wir uns selbst kolonisierten, indem wir ständig an der Konstruktion einer einheitlichen Charakterstruktur (Charakterpanzer) arbeiteten, einer einheitlichen Verteidigung gegen alle Triebe, Gefühle und Wünsche, von denen wir lernten, dass es gefährlich ist, sie auszudrücken. Anstelle unserer ursprünglichen transparenten Beziehungen zu unserer Welt haben wir eine Struktur von Barrieren für unseren Selbstausdruck geschaffen, die uns vor uns selbst und anderen verbirgt.“
- 139 „On the Poverty of Student Life“
- 140 Ellul, *Propaganda*, 210.
- 141 „On the Poverty of Student Life“
- 142 James Joyce, *A Portrait of the Artist as a Young Man* (New York: Penguin, 1992), 268.
- 143 Michael B. Katz et al., *The Social Organization of Early Industrial Capitalism* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982), 354.
- 144 Quoted in Gatto, *The Underground History*, 91.
- 145 Jacques Camatte, *This World We Must Leave and Other Essays* (Brooklyn, New York: Autonomedia, 1995), 109.

„Die wichtigste Lebensfähigkeit, welche einem in der Schule beigebracht wird, ist Unterwürfigkeit.

Unterwürfigkeit ist essenziell für alle hierarchischen sozialen Systeme.“