

**KRILLE
HRER
TISIN
NECH
EN**

**KEIN HANDBUCH
KRITISCHE LEHRER_INNEN**

Kritische Lehrer_innen

Kein Handbuch

EINLEITUNG

An einem schönen Sommerabend saßen einige „Kritische Lehrer_innen“ in einem Neuköllner Hinterhof zusammen, als sich über uns ein Fenster öffnete. Eine Frau schaute heraus und fragte: „Seid ihr die Kritischen Lehrerinnen?“ Sie wohnte dort und hatte gehört, dass es uns gibt, aber sich bisher noch keine Zeit genommen, mal vorbeizuschauen. Auf unseren Gruppennamen erhielten wir immer wieder solche erwartungsvollen Reaktionen, oft von Menschen, die wir überhaupt nicht kannten. Da gab es offenbar Bedürfnisse und ein vernachlässigtes politisches Feld, das darauf wartete, mit konkreten Vorstellungen gefüllt zu werden.

Was sind und was tun also „Kritische Lehrer_innen“? In Berlin ist die Gruppe, kurz „KriLe“, entstanden als Zusammenkunft von Lehramtsstudierenden mit gesellschafts- und herrschaftskritischen Haltungen. Die Gruppe gibt es nun seit fünf Jahren und der Reader, der jetzt vor dir liegt, ist eine gute Zusammenfassung unserer vielfältigen Bemühungen, diese Fragen für uns zu beantworten.

Der erste Teil ist ein Streifzug durch die gesellschafts- und schulkritischen Themen, die wir in dieser Zeit aufgegriffen haben, aus verschiedenen individuellen Perspektiven. Die 17 kurzen Essays haben nicht den Anspruch, abgeschlossene Antworten zu geben, sondern sollen Anregungen und Vorschläge sein, was zum Thema gemacht werden kann und wie. Der zweite Teil hingegen blickt zurück auf vier Jahre gemeinsamen Lernens und Agierens. Hier erwarten dich auch Bilder, Links zu interessanten Initiativen, Buchtipps, Sonntagsreden oder Fotos von Aktionen. Die Beschäftigung mit Theorien und Analysen ging für uns stets Hand in Hand mit der Suche nach den politischen Handlungsmöglichkeiten.

Dieses Buch hätte es allerdings nie gegeben, wenn wir nicht vor etwa eineinhalb Jahren das mögliche Ende der Kritischen Lehrer_innen vor Augen gehabt hätten. Viele von uns begannen zu dieser Zeit das Referendariat an Schulen. Andere blieben eine Weile arbeitslos oder entschieden sich für Promotionen

und gegen die Arbeit an der Schule. Auf unseren regelmäßigen Treffen, die bis dahin alle zwei Wochen stattgefunden hatten, „verirrten“ sich Anfang 2009 selten mehr als eine handvoll KriLen, und viele fragten sich, woher diese plötzliche Motivationslosigkeit kam. Um diese Frage zu ergründen, organisierten wir dieses Buchprojekt. Wir luden die KriLen mehrmals zu Reflexionstreffen ein oder baten um schriftliche Einschätzungen der zurückliegenden Zeit. Im zweiten Teil haben wir die Aspekte herausgegriffen, die uns bei unseren gegenseitigen Befragungen als Knackpunkte erschienen. Unsere Versuche, dies zusammenzufassen, stehen neben verschiedenen Einzelstimmen „im O-Ton“.

Wir wollten gerne für uns und für die geneigte Nachwelt dokumentieren, was die Kritischen Lehrer_innen für eine Gruppe gewesen waren. Aber es kam alles anders: Seit Anfang dieses Jahres findet jeden Monat wieder ein KriLe-Themenabend statt, und auch an der Gründung eines „Instituts für Selbstbestimmtes Lernen“ beteiligen sich derzeit viele KriLen. Die Suche nach lebbareren und widerspenstigeren Wegen geht also mit unverminderter Motivation weiter, und den Reader wollen wir allen schenken, die diese „Unbelehrbarkeit“ mit uns teilen. Wir hatten den Wunsch, die Texte so verständlich zu verfassen, dass sie weder ein Studium der Pädagogik voraussetzen, noch der angesagten linken Diskurse. Bitte steinigt uns nicht, wenn wir dies nicht bei jedem geschafft haben. Wir sind im Gegenzug auch gerne bereit, alle Fragen zu den Texten zu beantworten: kritischeLehrerInnen@web.de.

Unser begeisterter Dank geht an die Grafiker_innen von *Bildwechsel / image-shift*, insbesondere an Adeline Debatisse, mit deren professioneller Unterstützung und liebevoller Arbeit aus einem schwarzweißen Haufen Blätter im Seminararbeitsformat das vielschichtige und lebendige Ergebnis werden konnte, das du in den Händen hältst.

Viel Spaß beim Lesen!
Barbara, Christoph, Juliane und Regina
Berlin, den 23. Mai 2010

SCHUL- UND GESELLSCHAFTSKRITIK

| | |
|---|----|
| WER DARF LEHRER_IN SEIN? Von Hanna Hasenherz | 08 |
| SPORTUNTERRICHT OHNE GESCHLECHT? Von Ilke Glockentöger | 14 |
| HETEROSEXUALITÄT UND GESCHLECHTLICHE EINDEUTIGKEIT ALS PRIVILEGIEN Von Katja Linke | 18 |
| „DIE WÜRFEL SIND GEFALLEN!“ DAS ZERSTÖRUNGSWERK VON ZENSUREN Von Stephan Antczak | 22 |
| AUF DER SUCHE NACH DEM RICHTIGEN LERNEN IM FALSCHEN DIE „NEUE LERNKULTUR“ AUF DEM PRÜFSTAND Von Maya Dolderer | 28 |
| WER NICHT PASST, WIRD PASSEND GEMACHT? DISZIPLINIERUNG IN SCHULEN Von G. Stutzrumpel | 34 |
| INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG EINE KOMMENTIERTE LITRATURLISTE ZU HERR- SCHAFTSVERHÄLTNISSEN IM BILDUNGSSYSTEM Von Regina Richter | 38 |
| WAS LÄUFT FALSCH AN DEUTSCHEN (HOCH-)SCHULEN? DEUTSCHLAND IM WETTBEWERBSFIEBER Von KriLen | 42 |
| MARGINALISIERUNG, SCHULE UND DIE FRAGE DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT EINEN VORTRAG BEI DEN REFLECTURES 2008 Von Christoph | 48 |
| SCHULE UND LEISTUNGSDRUCK: HER MIT DEN SCHÖNEN LEBEN?! ERFAHRUNGSBERICHT ZUM SELBSTVERSUCH EINER MULTIPERSPEKTIVISCHEN SCHULKRITIK IM RAHMEN DER PANKOWER SCHULPROJEKTTAGE 2008 UND SEIN SCHEITERN! Von Juliane und Christoph | 52 |
| ANARCHISTISCHE VERSUCHE ZU PÄDAGOGIK Von Alex und Christoph | 56 |
| RASSISMUSKRITISCHE BILDUNG UND (WEISSE) LEHRER_INNEN ? ZWISCHEN VERSTICKUNG UND HANDLUNGSFÄHIGKEIT Von Regina Richter | 60 |
| THESEN ZUR GRIECHISCHEN REVOLTE 2008 Von Alfred Masur | 66 |
| ANTIHERRSCHAFT ≠ AMOK FRIEDE DEM AMOK, KAMPF ALLER HERRSCHAFT Von G. Stutzrumpel | 72 |
| ALTE UND NEUE KRITISCHE LEHRER_INNEN: „DAS SOZIALISTISCHE BÜRO“ Von G. Stutzrumpel | 76 |
| DAS INSEL – EIN INSTITUT FÜR SELBSTBESTIMMTES LERNEN Von Maya Dolderer | 80 |

SELBSTGEMACHT

KLEINE GESCHICHTE DER KRILEN

Von Juliane 94

KRILE-WOCHENENDE 2007

EIN BEISPIEL: WAS & WIE HABEN WIR BEI SOLCHEN
TREFFEN DISKUTIERT? 99

GRUNDSÄTZE

DER KRITISCHEN LEHRER_INNEN 101

SCHULKRITIK ALS METHODE DER GESELLSCHAFTSKRITIK

THEMENWAHL BEI DEN KRITISCHEN LEHRER_INNEN
Von Juliane 102

ANTISEMITISMUS IN SCHULE UND UNTERRICHT

Von Juliane 104

PROJEKTUTORIUM SCHULKRITIK UND BILDUNGS-POLITIK – AUF DEM WEG ZU

EINER EMANZIPATORISCHEN SCHULE
Von Sophia Könemann, Christoph und Regina 106

SELBSTORGANISATION: WIE UND ZU WELCHEM ZWECK ORGANISIEREN WIR UNS?

(UND KÖNNEN WIR DAS LEISTEN?)
Von Christoph 108

KOMMUNIKATIONSSTRUKTUREN, INFORMELLE HIERARCHIEN UND „HIDDEN AGENDA“

Von Barbara und Christoph 111

WOHIN KRITISCHE LEHRER_INNEN?

FRAGEN ZU PERSPEKTIVEN EINER POLITISCHEN
ORGANISIERUNG
Von Regina 114

STIMMEN ZU PERSPEKTIVEN FÜR DIE KRITISCHEN LEHRER_INNEN.....

118

REDE DER KRITISCHEN LEHRER_INNEN, GEHALTEN BEIM SCHÜLER_INNENSTREIK..

121

MITEINANDER (POLITISCH) WACHSEN UND ETWAS BEWEGEN

STERNSTUNDEN UND MOTIVATIONEN, BEI DEN
KRILEN DABEI ZU SEIN
Von Juliane 122

„WER NICHT PASST WIRD PASSIV GEMACHT“

124

AG GEGENSEITIGE UNTERSTÜTZUNG

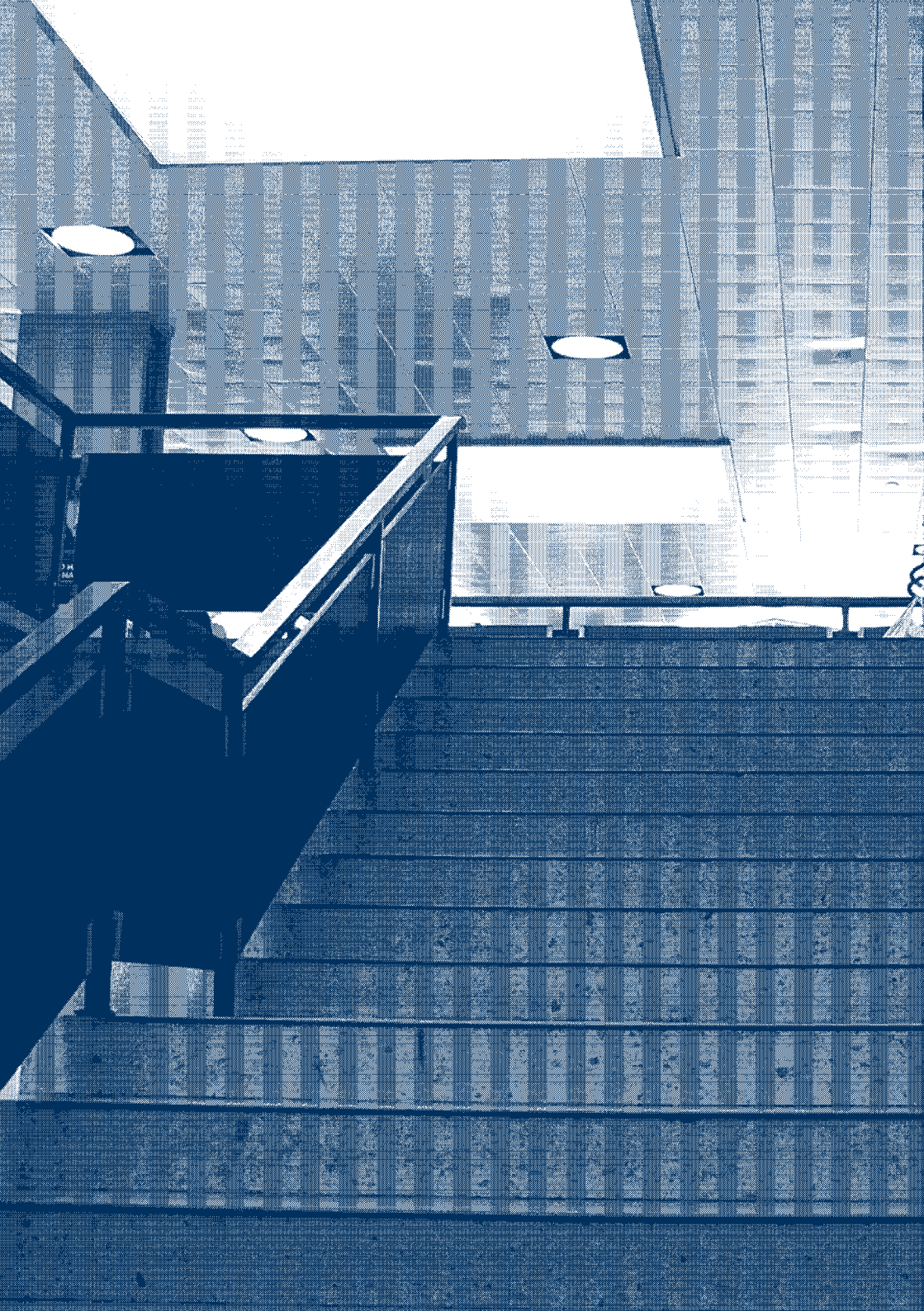
..... 125

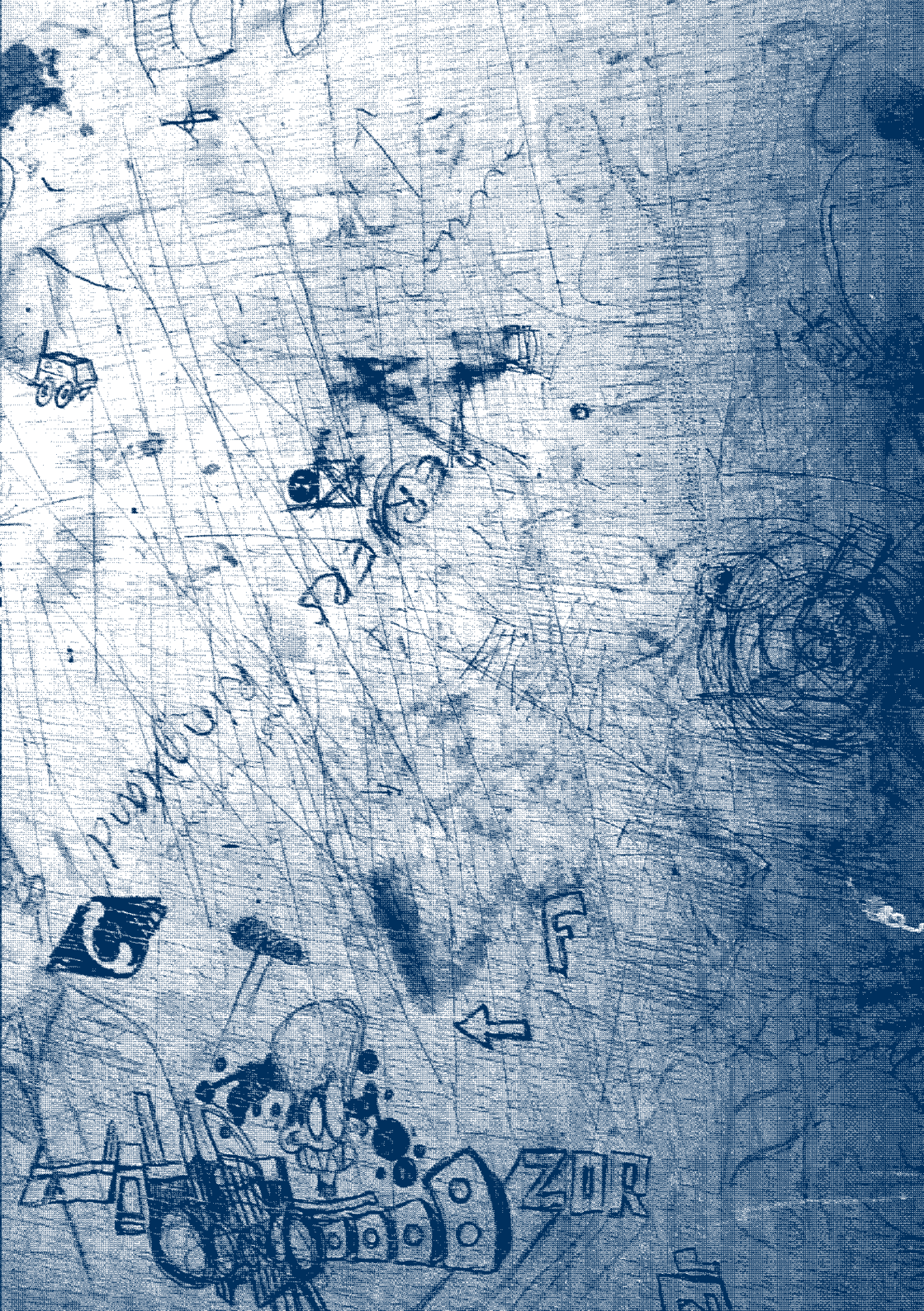
DIE INSTITUTION SOLL NICHT DURCH MICH DURCHMARSCHIEREN

– KRILE UND DAS REFERENDARIAT
Von Barbara 126

VERNETZUNG

LINKS RUND UM DIE KRILEN 134





WER DARF LEHRER_IN SEIN?¹

–

Von Hanna Hasenherz

„Ein bisschen Orwell und ein bisschen Kafka“, so titelte der SPIEGEL² - und genau das dachten auch wir, als wir vom Fall M. Cszakóczy erfuhren, einem Heidelberger Realschullehrer, dem im Januar 2004 nach abgeschlossenem Referendariat die Anstellung in Baden-Württemberg verweigert wurde. Der Verfassungsschutz (VS) hatte der Schulbehörde mitgeteilt, dass M. ein „Funktionsträger“ bei der Antifaschistischen Initiative Heidelberg (AIHD) sei, diese als „linksextremistisch“ eingestuft werde, und somit Zweifel an seiner Verfassungstreue bestünden. Bei einem vertieften Einstellungsgespräch in der Schulbehörde sollte M. sich von bestimmten Passagen aus dem Grundsatzpapier der AIHD distanzieren, und zwar mit einem „Ja“ oder „Nein“. Als M., der dies als „inquisitorisch“ empfand, sich differenzierter äußern wollte, entschloss sich die Schulbehörde, ihm keine Stelle im Staatsdienst anzubieten – trotz guter Noten und Beurteilungen. Im Jahre 2006 schloss das Bundesland Hessen sich an und verweigerte eine Einstellung.

Das Orwellsche ist: M. war zwölf Jahre lang vom Verfassungsschutz überwacht worden, bevor es zur Nichteinstellung kam. Dabei hatte dieser mäßig Interessantes herausgefunden, nämlich dass M. Demonstrationen gegen Mietwucher angemeldet, gegen den Jugoslawienkrieg demonstriert und Asylbewerber vor Neonazis beschützt hatte. „Eigentlich dient das doch alles dem Schutz der Verfassung“, meint M. Das Kafkaeske ist: Man versteht die Logik nicht - fiese Behörden sondern unnachvollziehbare Entscheidungen aus, Herr K (bzw. M.) verhält sich korrekt, müht sich ab, wird verurteilt und weiß nicht wofür.

Was ist die Rechtsgrundlage? Wie ist das „Berufsverbot“ historisch zu verorten? Warum das alles? Betriebsunfall? Schweinesystem? Und was bedeutet das alles für angehende Lehrer_innen? Diese Fragen wurden 2006 auf einer Veranstaltung in Berlin diskutiert.

„BERUFSSVERBOT“

Der Radikalenerlass, auch Extremistenbeschluss oder offiziell Grundsätze zur Frage der verfassungsfeindlichen Kräfte im öffentlichen Dienst, wurde 1972 von den Regierungschef_innen der Bundesländer und von Bundeskanzler Willy Brandt beschlossen. Ihm zufolge kann die Anstellung im öffentlichen Dienst abgelehnt werden oder die Entlassung aus ihm erfolgen, wenn Zweifel am Eintreten des/der Betroffenen für die FDGO³ bestehen, auch wenn er/sie sich weder strafbar gemacht hat, noch einer verbotenen Partei angehört, denn

.....
1. Die kritischen Lehrer_innen haben am 07. Juli 2006 in Berlin eine Veranstaltung diesen Titels durchgeführt, u.a. mit Michael Cszakóczy.

2. Carsten Holm: Der Staatsfeind, in: UniSPIEGEL 5/2004, 26ff.

.....
3. FDGO bedeutet „freiheitlich-demokratische Grundordnung“ und bezeichnet „Grundprinzipien der politischen Ordnungs- und Wertvorstellungen“, auf die u.a. im GG Bezug genommen wird, ohne aber spezifiziert zu sein. Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG2, 12) und das Bundesverfassungsschutzgesetz von 1990 spezifizieren die FDGO, sie beinhaltet seither etwa die Prinzipien freie gleiche Wahlen, Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, unabhängige Gerichte und die im GG konkretisierten Menschenrechte. Im Kontext der Berufsverbote ging es öfter um Vergehen gegen diese noch immer sehr vagen Bestimmungen, als um verfassungswidriges oder - feindliches Verhalten.

„Beamte sind verpflichtet, sich aktiv innerhalb und außerhalb des Dienstes für die Erhaltung dieser Grundordnung einzusetzen.“ („Berufsverbot“ ist eine Bezeichnung von Gegner_innen und Betroffenen des Erlasses.)

DEUTSCHE BEAMT_INNEN/ RECHT

Grundlage ist also der Beamtenstatus von Lehrer_innen. Nach Art. 33 Abs. 5 GG⁴ sind alle im öffentlichen Dienst Beschäftigten „unter Berücksichtigung der hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums“ einzustellen. Lehrer_innen werden so klassifiziert, weil sie „hoheitsrechtliche Befugnisse“ im Sinne des Art. 33 Abs. 4 GG ausüben (d.h. z.B. Noten geben, über Versetzungen entscheiden, Prüfungen durchführen, Disziplin in der Schule aufrecht erhalten).⁵

Die „hergebrachten Grundsätze“ des Berufsbeamtentums sind nirgendwo festgelegt, werden aber vom BVerfG neben dem Lebenszeitprinzip – der durchaus angenehmen Unkündbarkeit – u.a. als „Dienst- und Treueverhältnis“, „volle Hingabe an den Beruf“, und „unparteiische Amtsführung“ ausbuchstabiert.⁶ Aus Letzterer wird die Neutralitätspflicht, die Pflicht zur Toleranz und Zurückhaltung in weltanschaulich sensiblen Fächern abgeleitet. Die Ausübung der Grundrechte ist durch das Beamtenverhältnis und den staatlichen Erziehungsauftrag (Art. 7 Abs. 1 GG) explizit eingeschränkt [BVerfGE 39, 334]. Auch die pädagogische Freiheit, die diesen Einschränkungen erst einmal entgegenzustehen scheint, ist recht begrenzt, denn sie wird nicht um der Persönlichkeitsrechte der Lehrer_innen willen gewährt, sondern um ihn/sie zu befähigen, die Staatsaufgabe „Beschulung“ erfolgreich fördern zu können. All dies gilt übrigens erstaunlicher Weise auch für angestellte Lehrer_innen.⁷

DEUTSCHE BEAMT_INNEN / GESCHICHTE

Das „Berufsbeamtentum“, eine deutsche Besonderheit, wurde mit der Reichsgründung 1871 erstmals einheitlich formuliert, überdauerte den Wechsel der Staatsformen vom Kaiserreich zur Weimarer Republik, wurde 1933 mit dem „Gesetz“ zur Wiederherstellung des Berufsbeamt_innentums dahingehend formuliert, dass Beamt_innen „nach ihrer bisherigen politischen Tätigkeit“ „Gewähr“ bieten müssten, „jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat“ einzutreten, und auch nach 1945 trotz einiger Bedenken beibehalten.⁸

Der „Radikalenerlass“ ist teilweise ähnlich wie die NS-Variante formuliert - allerdings wird nicht auf den nationalen Staat, sondern auf die freiheitlich demokratische Grundordnung

4. GG = Grundgesetz

5. Vgl. z.B. Herrmann Avenarius, Einführung in das Schulrecht, WBG Darmstadt, 2005², S. 140ff.

6. Vgl. z.B. http://www.beamten-informationen.de/information/beamten_und_statusrecht/, 24. 10.2009.

7. Avenarius, a.a.O.

8. Vgl. z.B. http://www.beamten-informationen.de/information/beamten_und_statusrecht/, 24. 10.2009

[FDGO] eingeschworen „In das Beamtenverhältnis darf nur berufen werden, wer (2) die Gewähr dafür bietet, dass er jederzeit für die FDGO im Sinne des Grundgesetzes eintritt.“ (§ 4 Abs. 1 Satz 2 BRRG) Der Erlass hatte in den 70ern die Überprüfung von ca. 1,4 Millionen Menschen durch den VS zur Folge, 1100 von ihnen wurde die Einstellung verwehrt, 130 wurden entlassen. Zwar ist seit 1991 auch im letzten Bundesland die „Regelanfrage“ beim VS abgeschafft worden; nichtsdestotrotz können die Schulbehörden Anfragen bezüglich einzelner Bewerber_innen an diesen richten, und der VS muss im Falle von Bedenken die entsprechenden Behörden von sich aus warnen. Darauf beruht auch der Fall Ms.

UND WAS SOLL DAS?

Der Radikalenerlass entstand vor dem Hintergrund einer sich radikalierenden Studierendenbewegung samt RAF-Gründung und Ankündigung des „Marsches durch die Institutionen“ - der Staat fühlte sich damals offenbar massiv unter Druck. Seit Ende der siebziger Jahre wurde die Praxis allerdings fast ausgesetzt, und 1995 hatte gar der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte eine Rüge ausgesprochen, weil die deutsche Praxis der siebziger Jahre unverhältnismäßig sei.⁹

„Warum greift Schavan nun auf die Praxis der siebziger Jahre zurück? Geht es ihr darum, ein Exempel zu statuieren mit bundesweiter Wirkung?“¹⁰ – so fragt der Tagesspiegel, und das fragen auch wir uns. Wollen sie sehen, wie weit sie gehen können? Aber wer soll das sein, „sie“ – „Staat und Kapital“? Entscheidungen werden doch immer noch von einzelnen Menschen getroffen. Und wenn man schon vom „Staat“ spricht als wäre er eine Person – warum sollte er sich wohl derzeit von einer lokalen Antifa bedroht fühlen? Vielleicht sind da ein paar Burschenschaftler_innen im VS oder in der Baden-Württembergischen Landesregierung – so haben wir uns die Sache dann erklärt, um orwellsche Alpträume und kafkaeske Ohnmachtsgefühle vorerst auf menschliche Dimensionen zurückstufen zu können. Und die Geschichte hat uns ausnahmsweise recht gegeben: Am 11. April 2007 hat der Verwaltungsgerichtshof Mannheim das Berufsverbot für Unrecht erklärt. Im September beugte sich Baden-Württemberg diesem Urteil und stellte Michael Csaszókóczy als Lehrer ein. Am 28.04.2009 hat das Landgericht Karlsruhe festgestellt, dass das Land Baden-Württemberg schuldhaft gehandelt hat und Michael Csaszókóczy Schadenersatz zusteht.¹¹

Das ist zwar beruhigend und stärkt auch irgendwie das Vertrauen in den Verfassungsstaat, allerdings bleibt die

.....
9. Allerdings bezog sich das Urteil explizit auf einen Einzelfall.

10. Meike Kirsch, Eine Frage der Einstellung, Der Tagesspiegel, 22.10.2004.

.....
11. www.gegen-berufsverbote.de, 22.10.2009

.....
 12. Michael Csaszkozy, in:
 Konkret, Heft 7, Juli 2006.

Verunsicherung: „Gewähr bieten“ müssen, dass man „jederzeit“ für ein wenig spezifiziertes Normensystem einzustehen bereit ist; die Tatsache, dass einem irgendjemandes „*Gesinnungsprognose*“¹² und vage Zweifel jahrelangen Ärger und Unsicherheit einbrocken können – das ist und bleibt eine disziplinierende und politisch einschüchternde Zumutung. Eine Auswirkung z.B. ist, dass so manche_r Lehramtsstudent_in nicht auf Gegen-Nazi-Demos geht; eine andere, dass auch einige von uns lange überlegen, was genau sie unter ihren Namen zu veröffentlichen bereit sind.

Wir rufen euch trotzdem zu: „Lasst Euch nicht einschüchtern!“

.....
 LESETIPPS:

Herrmann Avenarius, *Einführung in das Schulrecht*, WBG Darmstadt, 2005.

Markus Orths, *Lehrerzimmer*, dtv 2005. – Treffende Satire auf die Schrecklichkeiten der Schule und des Lehrerseins. Extrem Witzig! (gibt's auch als Hörbuch wie ich gesehen habe – Buchfunk, 2008)

Zusammen mehr erreichen – kleiner Ratgeber für Bezugsgruppen.

Wenn es darum geht, Naziaufmärsche zu Blockieren oder den Castor aufzuhalten – immer ist Kommunikation unser wichtigstes “Werkzeug”. Der Ratgeber für Bezugsgruppen beschreibt, was gute Kommunikation und gute Vorbereitung und Nachbereitung von Aktionen bedeutet, wie weit sie gehen kann und was wir damit erreichen können. Aber er geht auch weit darüber hinaus: Trägt Erfahrungen zusammen, gibt Ausrüstungs- und Rechtstipps, Reflexionen zum Umgang mit Presse. zu finden unter <http://bezugsgruppenreader.so36.net/>. Mit gedruckten Exemplaren ist es nicht so einfach. Sie “tauchen” im Umfeld von Aktionen “auf”...

SPORT- UNTERRICHT OHNE GESCHLECHT?

Der flächendeckenden Durchsetzung von Koedukation an allen bundesdeutschen Bildungseinrichtungen in den 1950er und 1960er Jahren wurde keine besondere Aufmerksamkeit mehr zuteil. Ein breiter, bildungspolitischer Konsens, dass Erziehung und Bildung von Mädchen und Jungen gemeinsam stattfinden solle, schien der endgültige Sieg eines langen Kampfes um einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu sein. Während der Frauenbewegung machte sich jedoch Skepsis gegenüber rein formaler Gleichberechtigung unter Stichworten wie 'heimlicher Lehrplan'¹ und 'geschlechtsspezifische Diskriminierung' breit. Inzwischen ist Koedukation auch in Hinblick auf die geschlechtsspezifische Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem wieder in der Diskussion. Unbestritten bleibt 'Geschlecht' eine soziologische und pädagogische Grundkategorie, die auch in den nächsten Jahren und Jahrzehnten bildungstheoretische und -politische Diskurse füllen wird.

Sportunterricht hatte bei der Frage nach Koedukation schon immer einer Sonderposition. Ob und wie gemeinsamer Sportunterricht von Jungen und Mädchen realisiert werden sollte, um die gleichen 'Körperbildungschancen' jenseits von Geschlechtlichkeit zu garantieren, ist in der sportpädagogischen Fachliteratur bis heute umstritten und ungeklärt. Der wissenschaftliche Diskurs auf theoretischer Ebene ist allerdings ohnehin nur selten im Unterrichtsalltag in Schulsporthallen angekommen.

Während sich für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen wie in vielen anderen Bundesländern das Prinzip der „reflexiven Koedukation“² etabliert hat, wird Sport andernorts weiterhin als einziges Unterrichtsfach nach zwei Geschlechtern getrennt unterrichtet – so auch in Berlin. Hier wird im Rahmenlehrplan explizit empfohlen, den Sportunterricht „in den Jahrgangsstufen 7-10 getrennt geschlechtlich durchzuführen“³. Denn gerade bei Sport treibenden Jugendlichen würden sich „verstärkt Unterschiede des Bewegungsbedarfes, der geschlechtsspezifischen Interessen sowie der motorischen Eigenschaften und des Bewegungsverhaltens bei Mädchen und Jungen“ zeigen. Sofern das Fach Sport in Berlin doch koedukativ stattfindet, sind meistens organisatorische statt pädagogische Motive ausschlaggebend.

Ein kritischer Blick auf getrennten Sportunterricht durch die 'Gender-Brille' macht schnell deutlich, dass Geschlecht vermutlich in keinem anderen schulischen Zusammenhang so wirkmächtig präsentiert wird wie hier. Im Schulsport tritt die bipolare, naturalisierte 'Gegensätzlichkeit der Geschlechter' unverhohlen und offensichtlich zutage, hier scheint Geschlecht noch eine feste, dauerhafte Identitäts-

.....
1. Als „heimlicher Lehrplan“ werden alle die Effekte von Erziehungs- und Bildungsprozessen verstanden, die nicht explizit als Lernziele formuliert sind, aber dennoch durch Institutionen und Personen unbewusst vermittelt werden. Die Inhalte eines „heimlichen Lehrplans“ können dabei den offiziellen Lernzielen sogar widersprechen und benachteiligen oft bestimmte gesellschaftliche Gruppen.

.....
2. Reflexive Koedukation zielt darauf, „alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin (zu) durchleuchten (...), ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern.“ Vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/> (21.10.2009); Landesinstitut für Schule NRW (Hrsg.): Mädchen und Jungen im Sportunterricht, Soest 2001.

.....
3. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7-10, Sport, S. 9.

.....
4. Rahmenlehrplan Sport, S. 7. (Hervorhebung von der Autorin)

.....
5. Mühlen-Achs, Gitta: *Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen*. Ein Bilder- und Arbeitsbuch, München 1998, S. 21.

.....
6. *Doing gender* beschreibt Geschlecht nicht als von der Natur gegebenes oder gesellschaftliches Merkmal, sondern macht deutlich, dass Geschlecht durch Handlungen ständig hergestellt wird.

.....
7. Originaltitel des Klassikers von Judith Butler. Vgl. Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt am Main 1991.

.....
8. Vgl. Claudia Kugelmann & Christa Zipprich (Hrsg.): *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten*, Hamburg 2002 sowie Scheffel, Heidi: *MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis*, Butzbach-Griedel 1996.

.....
9. Originaltitel des anderen Klassikers von Judith Butler. Vgl. Butler, Judith: *Körper von Gewicht*, Frankfurt am Main 1997.

kategorie zu sein. Auch wenn in den Berliner Schulen laut Rahmenlehrplan eine „besondere Aufmerksamkeit (...) der Wahrnehmung und Stärkung von Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Unterschiedlichkeit“⁴ gelten soll, so ist für mich hingegen die Vermittlung einer Vielfalt von Geschlechtern eine wesentliche Zielsetzung meiner pädagogischen Bemühungen. Denn Geschlecht ist nicht etwas, „das wir haben, schon gar nicht etwas, das wir sind. Geschlecht ist etwas, das wir tun“⁵ – auch und gerade im Sportunterricht, der als gesellschaftliches Subsystem ein ‘doing gender’⁶ nicht nur verschärft, sondern sehr konkret einverleibt. „Gender Trouble“⁷ gehört immanent zum Sportunterricht und wartet auf eine fundamentale, pädagogische Ausgestaltung. Wie diese Ausgestaltung aussehen soll, ist mehr als fraglich.

Eine intensive, andauernde Auseinandersetzung der Lehrkraft mit der eigenen Geschlechtlichkeit und eine Sensibilisierung für eine geschlechtergerechte Konzeption von Bildung und Unterricht gerade im Fach Sport reichen jedenfalls nicht, um gemeinsamen und dennoch differenzierten und individualisierten Sportunterricht gelingen zu lassen. Zahlreiche sportpädagogische Untersuchungen haben bereits nachgewiesen, dass gemeinsamer Sportunterricht die Bipolarität von Geschlecht und traditionelle Geschlechtsstereotypen noch verstärken kann, so dass ein dauerhaft koedukatives Setting nicht erstrebenswert scheint.⁸

Wie viele andere Schulfächer hat auch der Sportunterricht ein außerschulisches, aber in die Schule hineinwirkendes Bezugsfeld, das nicht nur medial vermittelt wird, sondern auch als genuines Erfahrungsfeld für Bewegungserlebnisse dient. Selbst oder vielleicht gerade im informellen Trend-, Risiko- und Extremsport bleibt Geschlechtlichkeit relevant, der organisierte Sport zeichnet sich gar durch eine klare, unverrückbare Trennung von zwei Geschlechtern aus. Zu manchen Sportarten und -disziplinen wie beispielsweise Rhythmischer Sportgymnastik auf Leistungssportebene hat bis heute nur ein Geschlecht Zugang. Das bipolare Geschlechtsmodell bleibt allerdings selbst im Profisport nicht unangreifbar, wie beispielsweise der vermeintliche Skandal um die südafrikanische Mittelstreckenläuferin und Weltmeisterin von 2009 Caster Semenya, die ‘keine 100%-ige Frau’ sei, verdeutlichte. Für einen ‘Sportunterricht ohne Geschlecht’ müssten sich die grundlegenden Parameter von Sport und schulischem Unterricht radikal ändern – ein utopisches Unterfangen, das vielleicht gar nicht erstrebenswert ist. Denn Sportunterricht mit Geschlecht und „Körper von Gewicht“⁹ könnte auch Ort

von pädagogischer Expertise und innovativer Impulsgebung in einer Schule sein, die Körperlichkeit in Bildungsprozessen bisher prinzipiell vernachlässigt.¹⁰

Sheila Tobias, *Overcoming Math Anxiety*.

Die Klassikerin nicht nur für Mathelehrer_innen: erhellende Einsichten darin, wie Unterricht Herrschaftsverhältnisse (re-)produziert. Am Beispiel des Angstfachs zeigt Tobias, wie die traditionelle Art, Mathematik darzustellen, vor Allem eins klar macht: dass der Vortragende was kann/hat, was die Zuhörende nicht hat ("Mathegen", "math-mindedness" oder so...) Die feministische Kritik am Mathemythos kommt allen zu Gute – naja, außer denen, denen der Sockel unter den Füßen weg dekonstruiert wird. Dann kann's mit der lernenden Aneignung losgehen. 1978/1994 auf Englisch erschienen

Antarktika Nr. 2 (Frühjahr 2008) – Magazin für Herrschaftskritik.

Den Schwerpunktartikel "Zusammenhänge und Differenzen von Herrschaftsverhältnissen" lege ich allen ans Herz, die sich mit "Haupt- und Nebenwidersprüchen" nicht zufrieden geben. Der Text ist für einen Zeitschriftenartikel ungewöhnlich lang und nicht leicht zu lesen. Aber er bringt alle derzeit diskutierten Herrschaftsverhältnisse zueinander in Beziehung, ohne zu priorisieren. Die Antarktika bekommst du unter <http://www.antarktika.org/>, falls sie noch nicht vergriffen ist. Sie erscheint unregelmäßig.

.....
 10. Vgl. Alkemeyer, Thomas: Körpersozialisierungen. Über die Körperlichkeit der Bildung und die Bildung über den Körper. In: kursiv. Journal für politische Bildung. Heft 2/2009, S. 12-21.

.....
LESETIPPS:

HETERO- SEXUALITÄT UND GESCHLECHTLICHE EINDEUTIGKEIT ALS PRIVILEGIEN

–

Von Katja Linke

Privilegien sind die Kehrseite von Diskriminierung. Viele der hier genannten Privilegien sind Selbstverständlichkeiten, die eigentlich allen Menschen zukommen sollten. Da sie jedoch de facto nur von bestimmten Bevölkerungsgruppen in Anspruch genommen werden können, werden sie zu Privilegien.

Die sogenannte „Privilegiengalerie“¹ ist am besten für überwiegend heterosexuelle und geschlechtlich eindeutige Gruppen geeignet. Die unten genannten Privilegien werden auf große Zettel geschrieben und wie Bilder in einer Galerie aufgehängt. Dann wird ausreichend Zeit gegeben, damit alle sich die Privilegien in Ruhe durchlesen können und sich dabei zu folgenden Fragen Gedanken machen können:

1. Wie fühlt es sich an, die Privilegiengalerie anzuschauen?
2. Welche Privilegien sind mir bewusst – was überrascht mich?
3. Welche Fragen habe ich zu den genannten Privilegien?

Anschließend werden diese Fragen besprochen sowie Raum für weiteren Gesprächsbedarf gegeben.

Diese Methode dient dazu, sich der eigenen sozialen Positionierung bewusst zu werden, ein gesteigertes Verständnis der Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*² zu erlangen und „Normalität“ zu hinterfragen. Die Privilegiengalerie macht Heterosexismus³ sichtbar und bietet Ansatzpunkte für alltäglichen Widerstand.

DIE KRILEN UND DIE PRIVILEGIENGALERIE

In einem Workshop während eines KriLe-Wochenendes 2008 haben wir die „Privilegiengalerie“ ausprobiert. Dabei war für viele von uns neu, sich einmal nicht als „normal“ zu betrachten, sondern stattdessen als heterosexuell.

Wie in jedem Herrschaftsverhältnis ist oft nur die unterdrückte Position sichtbar. Aber auch in der privilegierten Position ist das Leben von diesem Verhältnis - der Heteronormativität - durchzogen. Mir meiner Position bewusst zu werden ist nach diesem Ansatz eine Voraussetzung für anti(hetero)sexistische Bildungsarbeit.

PRIVILEGIENGALERIE

1. Die Nennung meines Namens oder Geschlechts auf meinem Personalausweis, Führerschein oder Pass führt weder bei Kontrollen im Inland noch bei Auslandsreisen zu längeren Diskussionen, Beleidigungen oder peinlichen Leibesvisitationen.

.....
1. Die Idee der „Privilegiengalerie“ kommt aus der Tradition der Critical Whiteness Trainings und geht auf eine Liste von Peggy MacIntosh zurück, in der sie die Privilegien weißer Menschen benennt: Peggy MacIntosh: „White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies.“ In: Minas, Anne (Hrsg.). (2000): Gender Basics: Feminist Perspectives on Women and Men. Wadsworth: Belmont.

.....
2. Trans*: offener Oberbegriff für alle, die ein anderes Geschlecht leben, als das zugewiesene Geburtsgeschlecht - dabei kann das gelebte Geschlecht auch zwischen oder jenseits von „männlich-weiblich“ liegen.

.....
3. Heterosexismus: die Erhebung von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität zur gesellschaftlichen Norm und die daraus resultierende Diskriminierung der Menschen, deren sexuelle Identität oder Orientierungen davon abweicht.

.....
 4. Die Gender-Präsentation
 ist die Art und Weise, wie ein
 Mensch sich geschlechtlich
 positioniert und seiner

2. Ich kann mich jederzeit mit meinem_r Partner_in in der Öffentlichkeit zeigen, ohne Angst haben zu müssen, Opfer verbaler oder physischer Gewalt zu werden.
3. Es ist mir noch nie passiert, dass Menschen mir aufgrund meiner sexuellen Identität oder Gender-Präsentation die Fähigkeit absprechen, Kinder großzuziehen bzw. davon ausgehen, dass meine sexuelle Identität oder Gender-Präsentation schädlich für meine Kinder sein könnte.
4. Ich kann den Fernseher anstellen, die Zeitung aufschlagen oder ins Kino gehen und ich sehe Leute meiner sexuellen Identität und Gender-Präsentation⁴, die ausgiebig und in positivem Licht dargestellt werden.
5. Ich muss mir bei Auslandsaufenthalten keine Gedanken darüber machen, ob das Ausleben meiner sexuellen Identität dort unter Strafe steht.
6. Ich kann von meinem Privatleben erzählen, ohne mir Gedanken darüber machen zu müssen, ob das Geschlecht meiner_s Partner_in ein negatives Licht auf mich wirft.
7. Ich werde nie gefragt, für alle Leute meiner sexuellen Identität zu sprechen.
8. Wenn ich irgendwo eingeladen bin, wird mein_e Partner_in entweder explizit mit eingeladen oder ich kann selbstverständlich davon ausgehen, dass die Einladung auch ihr/ihm gilt.
9. Menschen, die ich neu kennen lerne, fragen mich nie nach dem Vorhandensein oder Aussehen meiner Geschlechtsorgane.
10. Ich kann mir beim Friseur die Haare schneiden lassen, ohne mit dem_r Friseur_in darüber diskutieren zu müssen, ob die von mir gewünschte Frisur zu männlich oder zu weiblich für mich ist.
11. Ich kann in Deutschland (relativ) problemlos ein Kind adoptieren oder eine Samenspende bekommen.
12. Wenn ich von einer neuen Beziehung oder von Hochzeitsplänen erzähle, oder wenn ich verliebt mit meiner_m Partner_in durch die Stadt laufe, kann ich davon ausgehen, dass meine Mitmenschen mir zulächeln und sich mit mir freuen.
13. Ich muss meine sexuelle Identität oder meine Geschlechtsidentität eigentlich nie richtig stellen oder erklären, weil die allermeisten Menschen mir meine sexuelle Identität und meine Geschlechtsidentität sowieso automatisch zuschreiben.
14. Ich kann leicht eine öffentliche Toilette finden, die Menschen meiner Gender-Präsentation problemlos benutzen können.

15. Ich kann einem Sportverein oder einer politischen Gruppierung angehören, der ausschließlich Menschen meiner eigenen sexuellen Orientierung angehören, ich kann in Discos gehen, die ausschließlich von Menschen meiner eigenen sexuellen Orientierung besucht werden, und ich kann Literatur lesen und Filme schauen, in denen es ausschließlich um Menschen meiner eigenen sexuellen Orientierung geht, ohne deshalb als radikal oder separatistisch zu gelten.
16. Ich kann mir viele Möglichkeiten ausmalen – soziale, politische, berufliche – ohne mich zu fragen, ob eine Person meiner sexuellen Identität oder Gender-Präsentation angenommen würde oder ihr erlaubt würde, das zu tun, was ich tun will.
17. Ich muss keine Angst davor haben, im Krankheitsfall oder im Alter in Krankenhäusern oder Pflegeheimen aufgrund meiner sexuellen Identität oder Gender-Präsentation von geliebten Menschen ferngehalten zu werden, schlechter behandelt oder ausgegrenzt zu werden.
18. Wenn ich mein Geschlecht oder meinen Familienstand auf einem Formular angeben soll, kann ich mir sicher sein, dass ich ein Kästchen ankreuzen kann, das meine Situation zutreffend beschreibt.
19. Mein_e Partner_in, ich und unsere gemeinsamen Kinder werden jederzeit als Familie angesehen. Wir bekommen ohne Probleme verbilligte Familienkarten und müssen nur sehr selten nachweisen, dass wir tatsächlich das Sorgerecht für unsere Kinder haben.

„DIE WÜRFEL SIND GEFALLEN!“

—
DAS ZERSTÖRUNGSWERK VON ZENSUREN
Von Stephan Antczack

DIE PRAXIS DER BENOTUNG: ZUWEISUNGSFUNKTION UND OBJEKTIVITÄT

Eine der wirksamsten Waffen der Gewaltanwendung gegen Kinder und Jugendliche ist die Zensurengebung. Zensuren sind Urteile, die darüber entscheiden, welche Möglichkeiten die Schüler_in in Zukunft erhält.¹ Das ist ihre Zuweisungsfunktion. Zensuren funktionieren besser als das Würfeln zu antiken Zeiten, oder das Werfen von Münzen. Waren die Würfel gefallen („Alea iacta est“), wusste jede_r: die Gött_innen haben gesprochen und ihr Urteil abgegeben. Zensuren fallen aber nicht nur vom Himmel herab, wie göttliche Urteile. Mittels der Zensuren werden subjektive Entscheidungen der Lehrer_innen zum Schein objektiviert, d.h. von Inhalt und Gründen zur Entscheidung einer Bewertung abgekoppelt. Leistungsbewertung ist ja ein wesentlich subjektiver Akt: Die Leistung wird von einem Subjekt erbracht und von einem Subjekt bewertet und begutachtet. Kriterien einer Wertung können gar nicht objektiv sein, weil sie von Subjekten festgelegt sind. Kriterien einer Wertung können mehr oder weniger gut begründet sein. Darum ist eine Leistungsbewertung ein „Schätzwert“.

Die Schätzung macht die Leistungsbewertung aus und qualifiziert sie. Problem: Die Qualität einer Leistungsbewertung macht sie für eine rechtliche Zuweisungsfunktion ungeeignet. Je präziser der subjektive Wert von Leistungen bestimmt wird, desto problematischer erscheint die Verwendung zur gesellschaftlichen Platzierung. Das (Zuweisungs-) „Urteil“, die *Leistungsbeurteilung*, muss in einer Wolke scheinbar objektiver (gottgewollter) Zahlen versteckt werden. So können sich der/die jeweilige Lehrer_in und die zugehörige Institution der Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen entziehen. Durch die Verwendung von Zahlen und Ziffern verwandelt das Urteil subjektive Wertschätzung in einen Akt objektiver Willkür.

Der Willkürakt des Zensurenzeugnisses, der den Entscheidungsträger_innen auferlegt und den Schüler_innen zugemutet wird, ist erforderlich, weil die bürgerliche Gesellschaft nicht etwa talentierte, leistungsfähige Subjekte erwartet, sondern anpassungsfähige Arbeitskräfte, die bedingungslos bereit sind, Fremdleistungen zu erbringen.

PÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK ALS WISSENSCHAFTLICHER RETTUNGSVERSUCH

Da sich der subjektive Charakter von Zensuren nur mit großer Mühe wegmogeln lässt, sucht die bürgerliche Wissenschaft

1. Vgl. Heinz Rhyh (Hg.): *Beurteilung in der Schule, Leistungsbeurteilungen von Kindern, Lehrpersonen und Schule*, Bern – Stuttgart – Wien 2002. Vgl. Werner Sacher: *Prüfen, beurteilen, benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich*, Bad Heilbrunn 1994. Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann/ Witlof Vollstädt: *Die Funktionen der Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulstufen und Bildungsgängen – eine schultheoretische Einordnung (Expertise I)*, in: Sylvia-Iris Beutel/ Witlof Vollstädt: *Ermittlung und Bewertung schulischer Leistung*, Jena und Bielefeld 1998, S. 9-69.

die ideologische Vernebelung durch andere Mechanismen in Gang zu setzen. Mit der Kritik an der Subjektivität von Bewertungen entstand die pädagogische Diagnostik, als wissenschaftlicher Rettungsversuch der Leistungsbeurteilung. Sie unternimmt seit den 50er Jahren umfangreiche Studien zum Beweis mangelnder Objektivität von Zensuren. Sie versucht das Phänomen durch Kriterienkataloge und eine Diversifizierung von Bewertungspunkten „in den Griff“ zu bekommen. Dabei macht schon die Differenzierung unterschiedlicher Bezugsnormen, wie sie die Motivationspsychologie vornimmt, eine objektive Beurteilung unmöglich.² Welches Niveau wird denn verglichen: individuelle, sachliche oder soziale Bezugsebene? Was geschieht, wenn alle Schüler_innen sehr gute Leistungen erreicht haben? War das dann guter Unterricht? Selbstverständlich waren die Aufgaben zu leicht und der/die Lehrer_in zu gutmütig. Ein_e ordentliche_r Lehrer_in erzeugt Zensurenspiegel nach einer (schein),„objektiven“ Gauß'schen Normalverteilung.

.....
 2. Vgl. Falko Rheinberg:
 Leistungsbewertung
 und Lernmotivation,
 Göttingen 1980.

3. Vgl. Ute Osterkamp-
 Holzkamp: Grundlagen
 der psychologischen
 Motivationsforschung, Bd.
 1+2, Frankfurt/M. / New
 York 1975. Vgl. Siegfried
 Krug/ Falko Rheinberg (Hg.):
 Motivationsförderung im
 Schulalltag, Göttingen, 1999.

DISZIPLINIERUNG DER SUBJEKTE

Die pädagogisch-disziplinierende Funktion der Zensuren soll durch „Motivation“ der Lernenden erreicht werden.³ Ein Wunderwerk aus der Trickkiste: Lerngegenstände und Handlungsanforderungen werden vom Inhalt entkoppelt und an die Kategorien ‘Erfolg’ und ‘Misserfolg’ gebunden. Es folgt die Fokussierung auf Fehler. Fehler werden sanktioniert und zum Misserfolg. Fehler werden als Leistung nicht anerkannt. Erfolg hat, wer Fehler vermeidet. Dabei sind es gerade Fehler und Irrtümer, die den Erkenntnisweg ermöglichen.

Eine weitere Methode, um Schüler_innen zu „motivieren“, ist der Zeitvergleich. Zeit lässt sich messen und suggeriert berechenbare, „objektive“ Ergebnisse. Warum werden Leistungen quantifiziert und zählbar gemacht? „Diese Gleichbehandlung der Schüler(innen) sieht absichtlich von den Unterschieden der Schüler(innen) ab: ob sich jemand für das Thema interessiert, ob jemand Nachhilfe bekommt oder Eltern hat, die ihm/ihr die Hausaufgaben erklären. Das individuelle Lerntempo bleibt so völlig unberücksichtigt, weil die entsprechenden Zeitabschnitte unabhängig davon festgelegt werden.“⁴

Was bewirkt „Objektivierung“ von Leistungen? Sie bewirkt die Trennung von Inhalten und Gründen.⁵ Sie bewirkt die Nivellierung von subjektiven Unterschieden. Damit nimmt sie Schüler_innen die Möglichkeit zur Entscheidung. Schüler_innen werden zu beherrschbaren Objekten. Nicht die von dem/der Schüler_in gewollte Leistung wird letztlich

.....
 4. AG Wissenschaftliche
 Kritik: Lernen unter
 dem Diktat der Note, in:
 Schriftenreihe zu Bildung
 und Wissenschaft des
 ASTA Universität Bremen,
 Bremen 2002, S. 7

5. Vgl. Gisela Ulmann:
 Angeboren - Anerzogen?
 Antworten auf eine
 falsch gestellte Frage, in:
 Argument Sonderband 175,
 Hamburg 1991, S. 120ff.

sanktioniert, sondern vielmehr die Fähigkeit des/der Schüler_in seinen/ihren Willen den Forderungen der Schule anzupassen. Dass dies jeden subjektiven Leistungswunsch auf lange Sicht zerstört, entspricht dem Sinn und Zweck von Schule in der bürgerlichen Gesellschaft. Die Schüler_in wird darauf „geschult“, Leistung nur für andere, „fremde“ Menschen zu produzieren, abhängig von Aufwand und Nutzen, gemessen nach Zeit- und Zensurenwert. Die Zensur erscheint hier als Äquivalent zum Geld.

Karlheinz Ingenkamp (Hg.):

-*Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim 1971

-*Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*, Studienausgabe, 4. Aufl. 1997, Weinheim 1985.

-*Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren*, Weinheim/ Basel 1981.

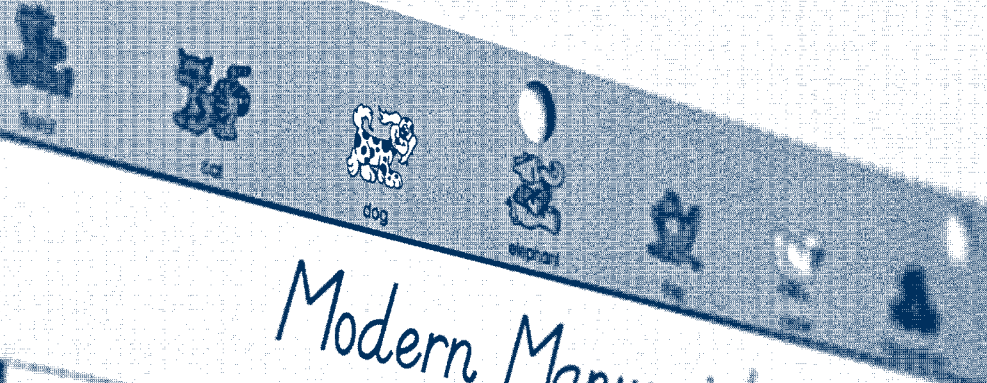
-*Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchungen zur pädagogischen Diagnostik*, Weinheim/ Basel 1977.

Hellgard Rauh: *Schulleistungen und Übertrittsempfehlungen am Ende des 4. Schuljahres in ihrer Beziehung zur Entwicklung während der Grundschulzeit – empirische Analyse eines komplexen Begabungsurteils*, in: Karlheinz Ingenkamp (Hg.): *Schüler- und Lehrerbeurteilung*, S. 60 ff.

Klaus Müller: *Der Schulerfolg der Übergänger auf weiterführende Schulen im Landkreis Landau-Nord*, in: Karlheinz Ingenkamp (Hg.): *Schüler- und Lehrerbeurteilung*, S. 121.

Udo Undeutsch: *Auslese für und durch die Höhere Schule*, Bericht über den 22. Kongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1960, S. 175-197. *Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit*, in: Deutscher Bildungsrat: *Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bd.4, 10. Aufl. Stuttgart 1976.

.....
LESETIPPS:
.....



Modern Manuscript

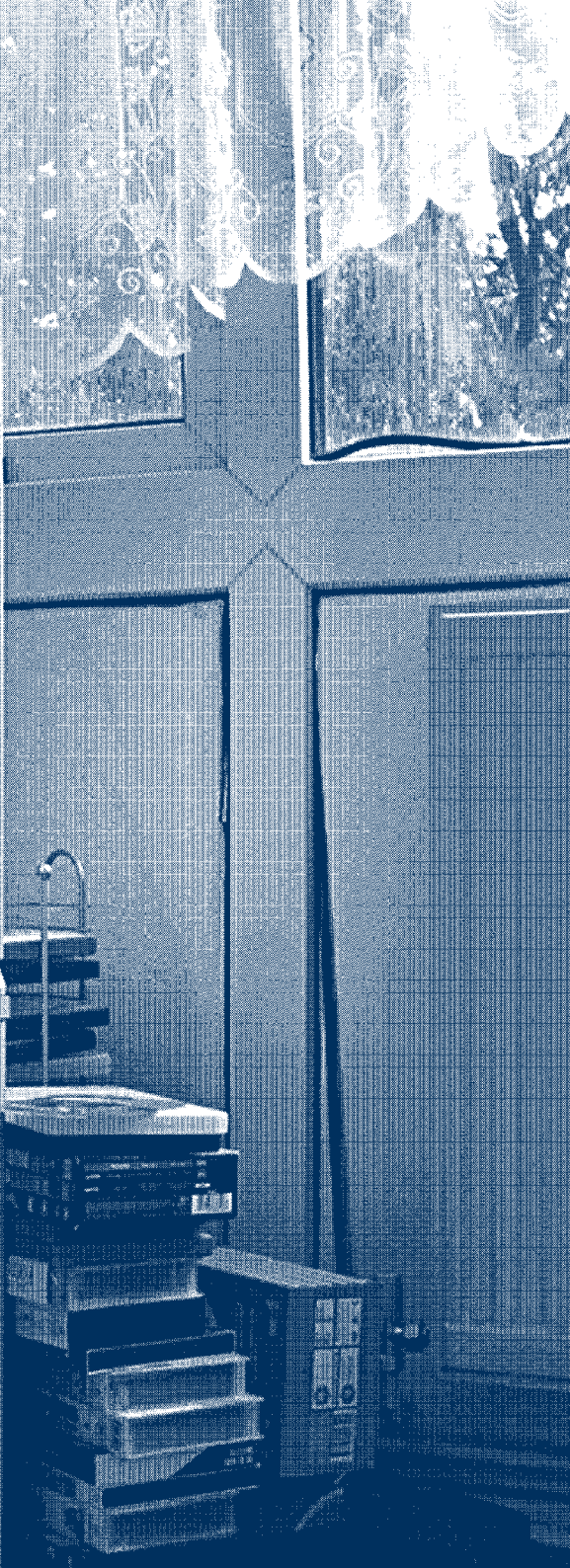
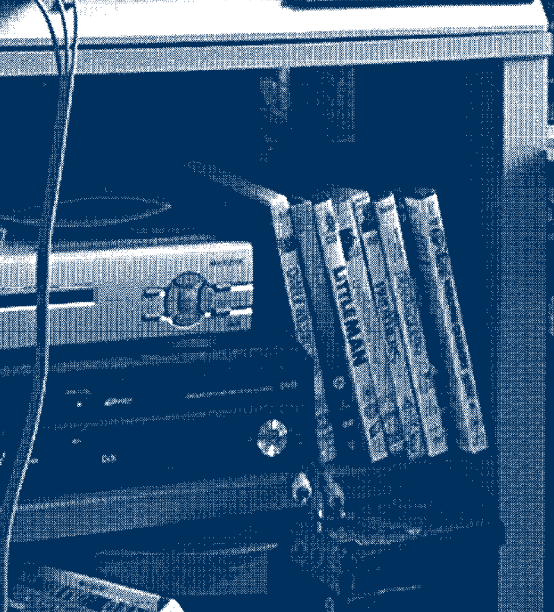
Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg

Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn

Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu

Vv Ww Xx Yy Zz

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9



AUF DER SUCHE NACH DEM RICHTIGEN LERNEN IM FALSCHEN

—

DIE „NEUE LERNKULTUR“ AUF DEM PRÜFSTAND
Von Maya Dolderer

Schule kann gelingen, so tönt es allerorten. In den Medien wird eine „neue Lernkultur“ in den „Treibhäusern der Zukunft“, den deutschen Schulen, beschworen. Gegenbild und Feind dieser neuen Lernkultur ist die traditionelle Schule mit ihrem Frontalunterricht und ihrem auf Gleichheit ausgerichteten Bildungskanon. Stattdessen soll in Projekten gelernt werden ermöglicht, durch Handeln in einem partizipativen Rahmen. Das sind Ideen, die an alternativen Schulen entwickelt wurden. Dazu werden Begriffe wie Individualität, Selbstbestimmung und Verschiedenheit bemüht – Begriffe, die auch in der radikalen Schulkritik eine große Rolle spielen. Deshalb liegt die Frage nach dem emanzipativen Potential der Debatte um die „neue Lernkultur“ nahe: Beginnt hier, nach einigen Vorübungen an alternativen Schulen, die Revolution im staatlichen Bildungssystem?

Dieser Frage sollte in einem Seminar auf dem Sommercamp der Jungen Linken nachgegangen werden. Im Zentrum des Seminars stand der Film „Treibhäuser der Zukunft“ (2004) von Reinhard Kahl, der als ein Plädoyer für die „neue Lernkultur“ zu lesen ist und sie im bildungspolitischen Diskurs stark machte. Dabei wurde zum einen untersucht, welche politische Funktion das Interesse an der „neuen Lernkultur“ hat, außerdem wurden ihre zentralen Begriffe daraufhin überprüft, ob sie ihr scheinbar gesellschaftskritisches Versprechen einlösen, um zuletzt die Frage zu stellen, ob ein „richtiges Lernen im Falschen“, also kritische Bildung im bestehenden System, überhaupt möglich ist.

Nicht nur in (lehramts-)studentischen Initiativen zu alternativer Bildung, sondern gerade unter Lehrer_innen und anderen Akteur_innen im bestehenden Schulsystem löste der Film „Treibhäuser der Zukunft“ Begeisterungswellen aus. Der Film erschien kurz nach der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2003, die ähnlich wie die PISA-Ergebnisse von 2001 heftige Diskussionen verursachten. Eine besondere Bedeutung hatte diese so offensichtliche Niederlage deutscher Schulen für die Lehrerinnen und Lehrer, deren Überzeugung, das Richtige zu tun, in den Grundfesten erschüttert wurde. PISA löste Sinnkrisen aus, denen der Film begegnete, indem er zum einen die gesellschaftliche Bedeutsamkeit von Schule hochhält und damit der Lehrtätigkeit einen Sinn zuspricht, zum anderen Lösungen für die aktuelle Krise verspricht und Mut macht.

Zudem ist auffällig, dass der Film gerade von Vertreter_innen des bestehenden Systems, die für die existierenden Lehrpläne und Schulgesetze verantwortlich sind, gefördert und inszeniert wurde: Die Produktion wurde vom Bundesministerium

für Bildung und Forschung finanziert, die Filmpremiere von Bundesbildungsministerin Bulmahn moderiert. Dieses staatliche Interesse lässt sich ebenfalls vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse verstehen: Die nationale Bildungskatastrophe kann nicht so stehen bleiben. Die Suche nach „gelingenden“ Schulen im Lande der Dichter-und-Denker ist eine Suche nach einer alternativen Sichtweise auf das Bildungssystem, die als nationale Bewältigung des PISA-Schocks angelegt ist. Es wird gezeigt, dass das deutsche Schulsystem nicht völlig verloren ist, da es ja die Treibhäuser der Zukunft schon beherbergt. So wundert es nicht, dass alle vorgestellten Schulen (bis auf die Bodenseeschule in Trägerschaft der katholischen Kirche) staatliche Schulen sind. Ihr Gelingen beweist, dass an dem Scheitern anderer Schulen nicht das Bildungssystem schuld sein kann, sondern dass es sich dabei um individuelles Versagen einzelner Schulen, Lehrer_innen, Rektor_innen, handelt.

Zum dritten ist interessant, welche „Expert_innen“ die Deutungsmuster des Films liefern. Neben den üblichen Verdächtigen (dem ewigen Hartmut von Hentig oder dem Hirnforscher Manfred Spitzer) kommen hier – für einen Film über Pädagogik durchaus überraschend – Akteure der Wirtschaft wie Jürgen Kluge, dem ehemaligen McKinsey-Chef, zu Wort. Die Verknüpfung des aktuellen Diskurses um alternative Lehr- und Lernformen mit den Akteuren, die für den vorherrschenden Diskurs des Neoliberalismus stehen, lässt die Frage aufkommen, was die „neue Lernkultur“ denn nun von dem bestehenden System unterscheidet.

Zunächst sieht es so aus, als würde sich die „neue Lernkultur“ im pädagogischen Spannungsfeld anders positionieren als die von ihr angeprangerte traditionelle Schule: Pädagogik befindet sich immer in dem Spannungsverhältnis zwischen den Verwertungsinteressen der Gesellschaft und den ihnen möglicherweise widersprechenden Interessen des Individuums. So muss sie sich stets die Frage stellen, ob sie Kinder zu guten Mitgliedern der bestehenden Gesellschaft erziehen, oder ob sie Kinder eigene Entwicklungspläne zugestehen und diese gegen mögliche gesellschaftliche Zwänge verteidigen will. Mit der Betonung von Individualität scheint sich die „neue Lernkultur“ zwischen den Polen Individuum und Gesellschaft auf die Seite des Individuum zu stellen, eine traditionell gesellschaftskritische Position. Damit knüpft sie an die Tradition derer an, die Schule als Institution, in der das Individuum für die bestehende Gesellschaft handhabbar gemacht werden soll, kritisieren, und stattdessen die Rechte des Individuums einfordern.

Doch kann die „neue Lernkultur“ dieses emanzipative Versprechen einlösen? Geht es ihr tatsächlich um eine Umgestaltung der Gesellschaft nach den Bedürfnissen der Individuen? Der Begriff Individualität taucht besonders im Zusammenhang mit Förderung auf, nämlich in dem Schlagwort „individuelle Förderung“. Der Begriff „Förderung“ steht für individuelle Hilfen, den allgemein verbindlichen Maßstäbe gerecht zu werden. Diese allgemeinen Maßstäben, festgelegt in Erwartungshorizonten oder moderner in Kompetenzrastern, bleiben unangetastet; unreflektiert bleibt, dass diese Maßstäbe keinen anderen Sinn haben als Normalverteilungen, also Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Gauß'schen Kurve in einen kleinen Prozentsatz guter, einen großen Teil mittelmäßiger und einen Rest schlechter Leistungsträger_innen einzuteilen und damit Selektion zu produzieren. Bei individueller Förderung geht es also um eine optimale Ausnutzung individueller Ressourcen um den allgemein verbindlichen Maßstäben gerecht zu werden. Dementsprechend häufig fällt im Film der Begriff „Leistung“ als messbare Kategorie im Wettbewerb.

In diesem Zusammenhang sind Aussagen wie „Verschiedenheit soll nicht als Problem sondern als Chance begriffen werden“ zynisch: Wenn Verschiedenheit zur Chance werden, aber der Maßstab für alle der gleiche bleiben soll, kann Verschiedenheit nur eine Leistungsverschiedenheit sein. Deren gesellschaftliche Bedingtheit bleibt jedoch unreflektiert. Kinder werden als verschieden, also unterschiedlich begabt, konzipiert und damit gesellschaftlich produzierte Ungleichheiten naturalisiert: Das Lob der Verschiedenheit wird angesichts des unangetasteten Leistungsbegriffs zu einem Aberkennen der gesellschaftlichen Bedingungen von Ungleichheit.

Die Individualisierung des Lernens bedeutet also nicht eine Befreiung von Verwertungsdruck, sondern die Optimierung der Anpassung an diesen: Schlupflöcher und Fluchtmöglichkeiten, die der klassische Frontalunterricht bot, werden minimiert, Zugriff auf das Individuum intensiviert. Die vorgebliche Selbstbestimmung wird zur Selbstdisziplinierung: Das Subjekt hat selbst zu organisieren, wie es den fremden Ansprüchen gerecht werden kann. Mit der Berufung auf Selbstbestimmung wird die Verantwortung für ihre Vergesellschaftung den Individuen zugespielt; damit kann Widerstand gegen sie als verantwortungslos moralisiert werden.

Bei näherem Hinsehen dient die Diskussion um die „neue Lernkultur“ so lediglich der Optimierung und Legitimation des bestehenden Systems. Problematische Kategorien wie

Leistung und Begabung, die zentrale Begrifflichkeiten einer bestimmten Gesellschaftskonstellation sind, werden nicht in Frage gestellt – was angesichts der an der Diskussion Beteiligten auch äußerst verwunderlich wäre. Stattdessen wird ein Vokabular, das einer Kritik dieser Verhältnisse entstammt, benutzt, um Verwertungsansprüche in die Subjekte zu verlagern und so noch schwerer für eine Kritik zugänglich zu machen.

Sich auf die „neue Lernkultur“ zu beziehen, um nach dem „richtigen Lernen im Falschen“ zu suchen, ist deshalb höchst problematisch. Kritik von Schule, die die Widersprüche zwischen humanistischem Anspruch und menschenverachtender Wirklichkeit von Schule nicht sichtbar macht, greift notwendigerweise zu kurz und führt zu Thesen, die die Grundlagen des herrschenden Systems nicht nur unangegriffen lassen, sondern diese sogar stützen, indem sie ihre Herrschaft verschleiern.

.....
LESETIPP:
.....

Jochen Krautz: *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*. In: Fromm-Forum 13/2009. http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf
K: Warum „Kompetenz“orientierung einem emanzipatorischen Verständnis von Bildung zuwider läuft.

WER NICHT PASST, WIRD PASSEND GEMACHT?

—

DISZIPLINIERUNG IN SCHULEN

Von G. Stutzrumpel

Veranstaltung *innerhalb einer Reihe des Seminars für angewandte Unsicherheit (SAU)*, 6.12.2006

Ende des Jahres 2006 war das Thema gewalttätiger SchülerInnen ein Dauerbrenner öffentlicher Debatten. Der „Brandbrief“ von LehrerInnen der Rütli-Schule in Berlin an die Senatsverwaltung im März 2006, der das Thema „Gewalt an der Schule“ problematisierte, war bundesweit breit diskutiert worden, und der Amoklauf von Emsdetten am 20. November 2006 noch frisch im (medial angeheizten) Gedächtnis. Ebenfalls 2006 veröffentlichte der ehemalige Leiter des Eliteinternats Schloss Salem, Bernhard Bueb, seinen Bestseller „Lob der Disziplin“, dem als Motto folgende für sich selbst sprechende Verse des Schriftstellers Theodor Fontane vorangestellt waren:

*Freiheit freilich. Aber zum Schlimmen.
Führt der Masse sich selbst Bestimmen.
Und das Klügste, das Beste, Bequemste
Das auch freien Seelen weitaus Genehmste
Heißt doch schließlich, ich hab's nicht Hehl:
Festes Gesetz und fester Befehl!*

In diesem Kontext stand unsere Veranstaltung, in der wir den Ruf nach mehr Disziplinierung angesichts angeblich immer gewalttätigerer SchülerInnen sowie den Zusammenhang von Gewalt und Disziplinierung hinterfragten. Disziplinierung definierten wir dabei als den Erwerb von bestimmten Fähigkeiten und Verhaltensformen unter Zwangseinwirkung. Wenn z.B. jemand nur dann schreiben lernen kann, wenn sie/er dafür um 7 Uhr aufstehen, es innerhalb eines Jahres schon können muss und ansonsten schlechte Noten oder Leistungsberichte bekommt, dann ist das Disziplinierung. Damit lernen Leute nicht, bestimmte Dinge zu können oder zu wissen, sondern sich angepasst zu verhalten und später gut funktionierende ArbeiterInnen und UntertanInnen zu werden.

Wer solch rigide Anforderungen an gute Leistungen und angemessenes, d.h. angepasstes Verhalten stellt und die SchülerInnen daraufhin beobachtet und prüft, wie die Schule, registriert notwendig auch Leute, die sie *nicht* so gut erfüllen können oder wollen. Diejenigen, die es nicht schaffen, diesen Anforderungen gerecht zu werden, glauben oft, sie selbst seien daran schuld. Aber auch Gewalt ist ein mögliches Verhalten solcher SchülerInnen, z.B. gegen die, die noch weniger

schaffen oder weniger integriert sind als man selbst, aber manchmal auch gegen die, die vermeintlich besser dran sind. Es gibt viele Ursachen von gewalttätigem Verhalten: Eine davon können Frustrationen durch schulische Anforderungen und Disziplinierungen sein. Damit beißt sich die Katze aber in den Schwanz: Frustrierte SchülerInnen reagieren gewalttätig auf Disziplinierung, und daraufhin wird härtere Disziplinierung gefordert. Die Institution „Schule“ kann also, so unser Schluss, als Inszenierungsfeld disziplinatorischer Anforderungen und teils gewalttätigen Aufruhrs begriffen werden, die sich wechselseitig bedingen und verstärken.

Im Anschluss an unsere Thesen wurde diskutiert, inwiefern dieser Teufelskreis durch demokratisches/antiautoritäres Lernen und den Versuch einer politischen Organisation nicht nur kritischer LehrerInnen, sondern auch SchülerInnen durchbrochen werden könnte. Dabei wurde u.a. das Problem diskutiert, dass auch SchülerInnen, die empfinden, wie beschissen ihre Lage ist, nicht automatisch deren Ursachen hinterfragen und zu verändern versuchen.

Nachtrag: Die Realität strafte diese Befürchtung bald darauf erst einmal Lügen. In den folgenden Jahren kam es zu immer mehr, auch bundesweiten, SchülerInnenstreiks. Der nächste am 9.6. 2010 steht unter dem Motto „Gegen Perspektivlosigkeit und Leistungsterror!“ (<http://www.schulaction.org>, 18.5. 2010). Vielleicht heißt das Mittel gegen Disziplinierung und Gewalt ja ganz einfach: Politische Selbstorganisation.

.....
LESETIPP:
.....

Brief an eine Lehrerin

1967 schreiben Schüler der von Pfarrer Lorenzo Milani gegründeten Versuchsschule im Bergdorf Barbiana, Toskana, an die Lehrerin des 'öffentlichen' Bildungssystems, aus dem sie ausgeschlossen wurden (also quasi an die typische Bildungsbürgerin 'wie dich und mich'). Auf jeden Fall ein Lieblingsbuch und viel Diskussionsstoff. Fragen um Schulpflicht und um Recht auf Bildung werden aufgeworfen, wie ich fand, auf sehr eindringliche Weise. Es geht um institutionelle Diskriminierung und um selbstbestimmtes Lernen. Die Schülerschule von Barbiana: *Brief über die Lust am Lernen*. Berlin: Wagenbach, 1970/1984.

INSTITUTIONELLE DISKRIMINIERUNG

—
EINE KOMMENTIERTE LITRATURLISTE
ZU HERRSCHAFTSVERHÄLTNISSEN IM BILDUNGSSYSTEM
Von Regina Richter

Eigentlich wollte ich hier einen Essay zu „Institutioneller Diskriminierung durch die Schule – Wie das (deutsche) Bildungssystem und ich als Lehrer_in, ob ich will oder nicht, soziale/ Bildungs-Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse (wie Kapitalismus/Klassismus, Rassismus, Hetero-/Sexismus,...) re- und produziert/e“ schreiben... Da das aber ein Riesenthema ist, hier anstatt dessen eine kommentierte (unvollständige) Literaturliste...

Albrecht-Heide, Astrid: Historische Grundlagen der europäischen Erziehungswissenschaft – weiß und hegemonial. Von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft, 2006 (nur Online: Linkadresse zu kompliziert, einfach Name und Titel als Suchwort eingeben...)

Kommentar: Prägnanter Rundumschlag zum Zusammenhang von Erziehung(-wissenschaften) und gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen (und deren Menschenbildern) in der „Post-/Moderne“.

Berger/ Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 2005.

Becker/ Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 3. Aufl. 2008.

K zu den Sammelbänden oben: Wer Argumente/ wissenschaftliche „Beweise“ zum Beitrag der Institution Schule zur Ungleichheit sucht, wird hier fündig werden. S. insbes. die Aufsätze von Heike Solga. In Berger: Wie die Ideologie der Meritokratie¹ Chancenungleichheit zementiert und legitimiert; in Becker: Wie Hauptschüler_innen von Bildungsteilnahme umfassend abgehängt werden.

Diefenbach, Heike: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem, 2. aktual. Aufl. 2008. (Kurzfassung auch im Sammelband von Becker oben)

K: Zusammenstellung empirischer und theoretischer Befunde zur Situation und zu Ursachen der (rassistischen) Ungleichheit in der Schule, wodurch u.a. deutlich wird, welche (etwa kulturalistische) Ursachenerklärungen falsch und gefährlich sind.

Motakef, Mona/ Deutsches Institut für Menschenrechte: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, Berlin 2006. (auch Online: Linkadresse zu kompliziert, einfach Name und Titel als Suchwort eingeben...) K: Einfacher, informativer Überblick zu Bildung und Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft, Geschlecht, „Migrationshintergrund“ und Behinderung.

.....
 1. Meritokratie: Ideologie eines vorgeblich fairen Wettbewerbs, auf Grund dessen der gesellschaftliche Status den individuellen Verdiensten entspricht.

Gomolla/Radtke: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl. 2009. (Kurzfassung: Gomolla, Mechtild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem, in: Auernheimer: Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung von Migrantenkindern, 2. Aufl. 2006, S.87-103.)

K: Grundlegende Studie (und eine der ersten deutschsprachigen) zur institutionellen Diskriminierung, gerade auch dazu wie Lehrer_innen Ungleichheit produzieren.

Kalthoff, Herbert: Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis, Zeitschrift für Soziologie, 1996, Heft 2.

K: Kritik an Bewertung, Noten, Leistung: Schulische Bewertungspraxis bringt Identitäten innerhalb einer symbolischen Ordnung hervor (auch die des Lehrers/der Lehrerin!) In einem panoptischen System der Fremd- und Selbstbeobachtung werden soziale Relationen fixiert, festgeschrieben oder verändert...

Wikipedia-Artikel zu „Bildungsbenachteiligung in Deutschland“ (nicht der nur zu „Bildungsbenachteiligung“): http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungsbenachteiligung_in_Deutschland

K: Einfach schon sehr informativ...

ADULTISMUS – KINDER- UND JUGENDDISKRIMINIERUNG

Als Begriff relativ neu, aber verständlicherweise extrem wichtiges Thema im Zusammenhang von Schule, erste Überblicke:

- **Ritz, Manuela:** Adulthood – ein (un) bekanntes Phänomen, in: Wagner (Hg.): Handbuch Kinderwelten..., 2008, S.128-136.
- **Dolderer, Maya:** „Man wird nicht als Kind geboren, man wird zum Kind gemacht“ – Adulthood, die pädagogische Matrix und die generationale Ordnung der Gesellschaft, in Unerzogen 2010/2.

KRITISCHE PSYCHOLOGIE

Ein grundlegender Ansatz – hier geht es (zu) kurz gefasst um die Zusammenhänge subjektiver, psychischer und gesellschaftlicher Verhältnisse.

z.B.:

Holz kamp, Klaus:

- Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen, 1995.
- Lehren als Lernbehinderung, in Forum Kritische Psychologie, 27, 1991, <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1991a.pdf>.

SONSTIGES

Folgende Theoretiker/ „Klassiker“ sind alles weiße, westeuropäische Männer... haben aber (leider) trotzdem wichtiges zum Thema zu sagen:

- **Bourdieu/ Passeron:** *Die Illusion der Chancengleichheit.* Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, 1971.
- **Foucault:** *Überwachen und Strafen.* Die Geburt des Gefängnisses, 1994.
- **Gramsci:** *Erziehung und Bildung* (Hrsg. von Andreas Merkens), 2004.
- **Huisken:** *Erziehung im Kapitalismus.* Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten, 1998.

... Was fehlt in dieser Liste zum Beispiel? Texte/Bücher zu Geschlecht/ Sexismus/ Heterosexismus oder zu Behinderung und Schule!

WAS LÄUFT FALSCH AN DEUTSCHEN (HOCH-)SCHULEN?

—
DEUTSCHLAND IM WETTBEWERBSFIEBER
Von KriLen

WAS LÄUFT FALSCH AN DEUTSCHEN (HOCH-)SCHULEN? DEUTSCHLAND IM WETTBEWERBSFIEBER¹

Wettbewerbe haben in der deutschen Universitätslandschaft eine gewisse Tradition. So startete schon die letzte Kohl-Regierung in Kooperation mit den Regierungen der Bundesländer einen sogenannten „Bio-Regio-Wettbewerb“, in dem die drei besten regional vernetzten biotechnologischen Forschungszusammenhänge definiert werden sollten und dann eine großzügige finanzielle Ausstattung erhielten. Ebenso suchte die zweite rot-grüne Regierung nach den zehn „Eliteuniversitäten“ Deutschlands, um zu bestimmen, welche Universitäten für ihre „Exzellenzcluster“ und „Graduiertenschulen“ großzügig belohnt werden sollten.

Ein letzter Blick auf den derzeitigen Exzellenzwettbewerb verdeutlicht, wie sich Elite definiert: In Zeiten, in denen alle Hochschulen kontinuierlich in hohem Maße verlässliche Einnahmen verlieren, wird zehn deutschen Universitäten Geld versprochen, für ambitionierte Konzepte in Forschung und Lehre. Gut ausgestattete universitäre Bildung wird also in Zukunft noch weniger Studierenden zugänglich sein, während die große Mehrheit der Studierenden sich unter schlechten Bedingungen an unterfinanzierten Hochschulen drängelt.

Mit dem Exzellenzwettbewerb wird in einem großen Teil der Medien Bildung mit der Elite-Thematik einmal mehr verknüpft. Dies ist Anlass genug, einmal zu fragen, ob und wie sich der neue Trend zum Elitedenken auch in die Schulen fortsetzt.

ELITENBILDUNG AN DEN SCHULEN...

Weil der Begriff „Elite“ in der aktuellen schulpolitischen Diskussion selten explizit genannt wird, muss Elitedenken hier anhand struktureller Merkmale aufgedeckt werden. Diese Merkmale sind: Gute Bildung für wenige Ausgesuchte und Verschärfung der Situation für die übergroße Mehrheit.

Nehmen wir einmal das Beispiel der Rütli-Schule. Glauben wir der Berichterstattung, so waren die Bedingungen, unter denen Rütli-Schüler_innen lernten, denkbar schlecht - nicht einmal das Recht auf körperliche Unversehrtheit schien mehr verlässlich. Gleichzeitig gibt es einige wenige Gymnasien, bei denen Schüler_innen sich um eine zu kleine Zahl von Plätzen bewerben müssen, etwa das katholische Mädchengymnasium in Landau, das evangelische Gymnasium in Neuruppin oder die Europaschule in der Charlottenburger Schillerstraße (Berlin). Offenbar muss es im deutschen Schulsystem in jedem Bundesland ein paar „alt-ehrwürdige“ Gymnasien

.....
1. Leicht abgeändert/
gekürzt von einem Artikel in:
Out of Dahlem, Nr. 5, Juni
2006. Original nachzulesen
auf <http://www.astafu.de/inhalte/publikationen/outofdahlem/nr5/schwerpunkt/das-ruetli-syndrom> Dieser Text entstand auf der Grundlage einer Diskussion der Gruppe Kritische LehrerInnen.
.....

geben, von denen aus das ehrgeizige Bürgertum auf den Rest der Gesellschaft herabschauen kann. Diese „Notwendigkeit“ scheint so tief im kollektiven Bewusstsein eingegraben, dass der Begriff „Elite“ zurzeit nicht laut geäußert werden muss. Trotz der Bildungsreformen der 70er Jahre scheinen elitäre Konzepte und ständisches Denken in Deutschland allerdings niemals wirklich in Gefahr gewesen zu sein. Nicht einmal, als die Alliierten nach dem zweiten Weltkrieg dazu ansetzten, das viergliedrige Schulsystem aus Gymnasien, Real-, Haupt-, und Sonderschulen durch eine Einheitsschule zu ersetzen. In der Elitenförmigkeit des deutschen Schulsystems sahen sie eine Entstehungsbedingung des Nationalsozialismus.

Die Rütli-Schule aber ist und bleibt formal eine Hauptschule, eine Schulart, die oft die letzte Station von Ausgrenzungen ist, denen die Jugendlichen ausgesetzt waren. Im Gegensatz zu den Institutionen, die beim universitären Exzellenzwettbewerb in Konkurrenz stehen, prämiert ja das Schulsystem nicht die „besten“ Schüler_innen, um ihnen bessere Möglichkeiten zu verschaffen, sondern es grenzt jedes Jahr die zwei bis drei „schwächsten“ aus, als folge es einem Naturgesetz. Allerdings heißt dieses „Naturgesetz“, das zur Begründung von derartigen Ausgrenzungen angeführt wird, „Begabung“, und über die „Begabung“ regiert wieder einmal der Schöpfergott in die Schule hinein: Er ist es offenbar, der jeden Menschen mit „Gaben“ ausstattet, und die sollte jede_r anerkennen, wenn er/sie nicht gegen seine/ihre Natur leben möchte. Die offizielle Lehre von der Bewertung schulischer Leistungen definiert, dass die Begabung in einem Schülerkollektiv prinzipiell „normalverteilt“ ist, das heißt: das Gros erreicht mehr oder weniger die Lernziele eines Faches, eine kleine Minderheit bringt die entsprechende „Gabe“ einfach nicht mit, weshalb sich die Lehrer_innen um sie auch nicht besonders bemühen müssen, und ein anderer kleiner Teil des Kollektivs besitzt diese Gabe im Übermaß. Aus Effizienzgründen müsse, so verstehen wir die Begabungsideologie, dann leider auf die Minderbegabten verzichtet werden, die ansonsten die Mehrheit in ihrem Lernprozess nur aufhalten würden. Die Argumentation wenden elitebewusste Eltern und Politiker jetzt zur Verbesserung der Chancen ihrer „hochbegabten“ Sprösslinge an: Auch die normal Begabten, so wird gesagt, halten die Hochbegabten auf. Was im Übrigen nicht überzeugend ist. Schließlich ist es eine Frage der sozialen Kompetenz in einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern, ob sie Wissens- und Kompetenz-Unterschiede so nutzen, dass sie gemeinsam mehr können, als jedeR einzelne von ihnen.

Aber gut: In Bayern gibt es ein Maximilianeum, das extra für die armen Hochbegabten eingerichtet ist, die ansonsten von ihren neidischen Mitschüler_innen karnibalisiert würden und ihre wahren Möglichkeiten niemals realisieren könnten. Und genau an dieser Stelle entfaltet sich auf wunderbare Weise der Zusammenhang zwischen Elitendenken und Neiddebatte: Es ist klar, dass die „Hochbegabten“ auf „natürliche“ Weise die zukünftigen Angehörigen der Leistungselite sind. Die weniger begabten merken das und sind neidisch darauf, dass ihre hochbegabten Mitschüler_innen, die „Streber“, bald zu den Reichen und Schönen gehören werden, während sie sich ihr ganzes Leben für eine kleine Eigentumswohnung schuften sehen. Reiner „Sozialneid“. So weit also die symbolische Ebene des Elitendenkens. Sie soll uns sagen, dass unterschiedliche gesellschaftliche Status gott- bzw. naturgegeben sind, und dass jede_r, der oder die das kritisiert, in Wahrheit niedrige Beweggründe dafür hat.

PIERRE BOURDIEU: *Die Verborgenen Mechanismen der Macht*.

Nur ein kurzer Text, in dem Bourdieu den Kapitalbegriff um Ressourcen erweitert, die nicht materiell sind. Damit wird er auch auf Bildung und Erziehung anwendbar und die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit wird sichtbar. Herausgegeben von Margareta Steinrück. Hamburg: VSA-Verlag, 1992 (Schriften zu Politik und Kultur, Bd. 1; S. 49-81).

.....
LESETIPP:
.....





MARGINALISIERUNG, SCHULE UND DIE FRAGE DER HANDLUNGS- FÄHIGKEIT

—

MANUSKRIFT FÜR EINEN VORTRAG BEI DEN REFLECTURES
2008 (AUSZUG)
Von Christoph

Marginalisierung (lat. margo – Rand) ist ein Prozess, bei dem Bevölkerungsschichten an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden und dadurch deutlich weniger am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.¹

„Im extremen Fall endet Marginalisierung für die Betroffenen in Hungertod oder Krankheit. Dies kommt heute in den Industrieländern, in denen meist noch ein funktionierendes System der sozialen Sicherheit vorhanden ist, kaum vor, ist aber in vielen Entwicklungsländern verbreitet. (...)“

WAS HAT DAS MIT SCHULE ZU TUN?

Schule teilt Lebenschancen zu. Das wird aus der Kritik der Migrant_innenverbände am sogenannten „Nationalen Integrationsplan“ deutlich. Sie kritisieren zum Beispiel:

- dass sich der Zugang von Migrant_innen zu weiterführenden Schulen verschlechtert habe.
- dass sich die Situation von Migrant_innen auf Lehrstellensuche deutlich verschlechtert habe, obwohl es zur Zeit wieder mehr freie Ausbildungsplätze gibt.

Die Brisanz von Schule für junge Migrantinnen und Migranten wird an einigen Stellen besonders gut sichtbar, zum Beispiel immer dann, wenn die Institution darüber entscheidet, wer mitmachen darf und wer nicht. Bei den sogenannten „Schulreife“-Tests fallen zum Beispiel Migrantenkinder deutlich häufiger durch, als deutsche. Und bei Hauptschulempfehlungen sind sie weit überdurchschnittlich vertreten. Im *Allgemeinen* (also nicht: bezogen auf Migrant_innen) führen Verantwortliche für diese Verdrängung von chancenreichen Plätzen folgende Gründe an²:

1. fehlende Körperbeherrschung, Seh- und Hörvermögen, Geschicklichkeit.
2. fehlende kognitive Fähigkeiten wie Sprachfähigkeit, Begriffsbildung oder Gedächtnis.
3. zu starke Anhänglichkeit an Erwachsene oder die fehlende Fähigkeit, sich zu fokussieren.

Obwohl diese Defizit-Konstruktionen sich wissenschaftlich scheinbar gut begründen lassen, stellen sie viele Erziehungswissenschaftler_innen mindestens seit den sechziger Jahren in Frage. Wenn ein Kind in seinem sozialen Umfeld manche der üblichen Fähigkeiten nicht entwickelt, wieso sollte es diese

1. <http://de.wikipedia.org/wiki/Marginalisierung>; 27.10.2008

2. Vgl. Renate Niesel: Schulreife oder Schulfähigkeit - was ist darunter zu verstehen? In: Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). http://www.familienhandbuch.de/cmain/fktuelles/a_Schule/s_190.html; 28.10.2008

dann entwickeln, wenn mensch ein Jahr lang nichts anderes tut, als abzuwarten?

Die Begriffe „Schulreife“ und „Schulempfehlungen“ verweisen deutlich in die Richtung weiterer Marginalisierung, nämlich dass Kinder, die es besonders schwer haben, auch noch besonders oft von den Vertreterinnen und Vertretern des Schulsystems zurückgewiesen werden.

WELCHE POLITISCHEN KOMPETENZEN ERLANGT MENSCH IN DER SCHULE?

- Triebaufschub (45 min. still sitzen)
- Selbstorganisation/Verlässlichkeit (Hausaufgaben, Klausuren etc.)
- Artikulationsfähigkeit (komplizierte Texte verstehen)
- Die abstrakte Bedeutung von Rechten und Recht

Welche nicht?

- Eigene Rechte in der aktuellen Position/Rolle
- Kollektiv bilden
- Handwerk der politischen Meinungsäußerung aus der aktuellen Rolle/Position
- solidarisch sein, teilen, mitteilen, zuhören

WIE KANN DARAUS HANDLUNGSFÄHIGKEIT WERDEN?

[ein Film über den Schüler_innenstreik 2008 wird gezeigt]
Dieser Film kann auch als Anleitung zur politischen Handlungsfähigkeit verstanden werden. Was für „Kulturtechniken“ wurden dargestellt?

- Werbung für eine Schulversammlung (plakatieren)
- Wie mensch eine Schulversammlung durchführt.
- Wie mensch Transpis für die Demo malt
- Wie mensch andere Jugendliche von anderen Schulen dazu anregt, zur großen Demo mitzukommen.
- Umgang mit Autoritäten, die sich querstellen.
- Wie es ist, Erfolg zu haben (große Demo).
- Was darüber hinausgeht (Peter Grottians Rede auf der Kundgebung, auf der er zivilen Ungehorsam fordert).

WER BLEIBT AUSGESCHLOSSEN?

- Es fällt auf, dass dies eine Aktion der Ältesten aus einigen Gymnasien war.
- Das Politische erschließt sich auch hier über eine komplexe Sprache und über den Bezug auf „Legitimität“

FAZIT:

- **Gesellschaftliche Marginalisierung:** in der derzeitigen Schule gehört die Marginalisierung der Einen untrennbar zusammen mit der Handlungsfähigkeit, die die Anderen in und trotz Schule erlangen. (...) Dies liegt im Wesen unseres Schulsystems.
- Aus diesem Grund scheint mir der Begriff *Handlungsfähigkeit* denen Hohn zu sprechen, die aus der politischen Kommunikation ausgeschlossen sind. Sie sind nicht *persönlich handlungsunfähig*, sondern die Gesellschaft macht es, indem sie ihnen nicht zuhört. (...)
- **Aufmerksamkeitsökonomie:** Die, deren Sprechen und Handeln keine Wirkung entfalten kann, sind also schon von vornherein aufgrund der in unserer Gesellschaft vorherrschenden *Aufmerksamkeitsökonomie* marginalisiert (...) teilhaben können sie nur in der Rolle der Zuhörenden.
- **Fehlende kleine Foren & „Expert_innen-Kult“:** In der Konkurrenz um das knappe Gut der Medienaufmerksamkeit werden dann einerseits von denen, die über Medien verfügen immer mehr Hürden aufgebaut: Mensch muss eine ausgesuchte Sprache sprechen, Expertin oder Experte sein und so weiter. Andererseits verschwinden die kleineren Foren, in denen weniger Aufmerksamkeit gebündelt ist. (...)

WAS IST ALSO ZU TUN?

Wenn sie als Schulung der Handlungsfähigkeit gedacht werden soll, muss Schule konsequent von unten neu gedacht werden. Das heißt:

- Lehrer_innen sollten die Lerngruppe als ein Forum betrachten, das klein genug ist, um allen – aber besonders den marginalisierten – zu gehören. Sie müssen erste Zuhörer_innen ihrer Schüler_innen sein.
- Lehrer_innen lassen sich bewegen: Sie sollten die Verhältnisse, unter denen ihre Schüler_innen leben in eine spannende politische Auseinandersetzung hinein nehmen und ihren Perspektiven eine Stimme geben. (...)

SCHULE UND LEISTUNGSDRUCK: HER MIT DEN SCHÖNEN LEBEN?!

—
ERFAHRUNGSBERICHT ZUM SELBSTVERSUCH EINER MULTIPERSPEKTIVISCHEN
SCHULKRIK IM RAHMEN DER PANKOWER SCHULPROJEKTTAGE 2008 UND
SEINEM SCHEITERN!

Von Juliane und Christoph

Als wir von der Bildungsinitiative engagierter Schüler_innen (BeS) im Sommer 2008 angefragt wurden einen Workshop für die Pankower Schulprojektstage anzubieten, haben wir freudig zugesagt. Schon beim ersten Vorbereitungstreffen wurde klar, dass mit diesem Workshop große Hoffnungen für die kritischen Lehrer_innen, ihr Anliegen einer breiten Diskussion über Schule und Bildung in der Gesellschaft, verbunden sind. Endlich mit Schüler_innen¹ ins Gespräch kommen und über die Institution Schule und ihre Auswirkungen auf uns diskutieren. Auswirkungen, das ist das Leiden darunter, dass „Schule“² uns vorgibt mit was wir uns beschäftigen sollen, was wir denken sollen, und wie wir uns zu verhalten haben. Uns, das sind die Menschen, die sich in dieser Institution aufhalten: Schüler_innen und Lehrer_innen. Denn was in der Schule passiert, betrifft alle die sich da aufhalten. Oder nicht?! Das schöne Leben, ist es auf jeden Fall nicht! Klare Sache: zusammenkommen, diskutieren und Pläne schmieden. Anliegen des Workshops war es also, eine Schulkritik unter dem Slogan: „Her mit den schönen Leben!“ mit Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Denn irgendwie scheint Schule und ihre Inhalte das genau zu verhindern. Der Workshop war aus diesem Grund in drei zentrale Fragen gegliedert: „Was ist das schöne Leben?“, „Was ist das schöne Leben in der Schule?“, und „Wie komme ich zum schönen Leben?“. Dabei sollten mit der ersten Frage „Was ist das schöne Leben?“ zunächst die persönlichen Vorstellungen der Teilnehmer_innen zum schönen Leben artikuliert werden. In einem weiteren Schritt sollten Bilder aus Magazinen und Journalen nach den Vorstellungen vom schönen Leben untersucht werden um sie dann mit Hilfe einer Collage vorzustellen - Welche Bilder, Normen und Vorstellungen vom schönen Leben werden auf diesen Bildern transportiert? Was wird auf diesen Bildern *nicht* gesagt? Und wie positioniere ich mich zu diesen Vorstellungen? Mit Hilfe der zweiten Frage - „Was ist das schöne Leben in der Schule?“ - sollten nun die Vorstellungen vom schönen Leben bei den unterschiedlichen Beschäftigten der Schule erfragt werden. Dazu haben wir einen Interviewleitfaden mit folgenden Fragen vorbereitet: Was denken Sie, wie ich an das schöne Leben ran komme? Haben Sie ein schönes Leben? Warum? Wie haben Sie das schöne Leben erreicht? Im Anschluss sollte durch die (wahrscheinlich) entstehenden Widersprüche zwischen persönlichen und institutionellen Vorstellungen eine Diskussion über die individuelle Handlungsfähigkeit in der Institution Schule im Gegensatz zu den Ansprüchen des schönen Lebens entstehen.

.....
 1. Was macht das mit uns wenn wir Jugendliche als Schüler_innen bezeichnen?

2. Das muss differenziert werden, also Staat, Lehrplan oder kapitalistische Produk

Schon während der Vorbereitung wurden wir von einer Referendarin gewarnt. Das Schüler_innen und Lehrer_innenverhältnis in der Schule sei schwieriger als wir denken, Solidarisierung somit unmöglich oder doch zumindest schwierig. Aber auch unsere Methode wurde angezweifelt. Eine hermeneutische Untersuchung von Normen in Form von Bildanalysen in dieser Altersstufe seien noch nicht geübt und vielleicht auch gar nicht erwünscht.

Bei der Auswertung der Fragebögen berichtete ein Schüler angewidert von dem Interview mit einer Mensakraft, welche ihr Leben nicht schön fand, da sie als Rentnerin noch arbeiten muss. Warum beschwert diese alte Frau sich über ihr Leben? Hätte sie nicht einfach „etwas besseres werden“ können? Ist es nicht ihre Schuld, wenn sie ihre Ziele im Leben nicht erreicht hat? Die Fragebögen einer Deutschlehrerin, die angab, ihr Leben schön sei, weil sie einen schönen Beruf habe und eine gesunde Familie – und das sei ja das Wichtigste im Leben, wurde zustimmend und verständnisvoll kommentiert.

Schon als wir uns mit den Lebensidealen in Zeitschriften beschäftigten, fiel es uns schwer eine Diskussion in Gang zu bringen. Unserer Meinung nach transportierten die Bilder Aussagen wie: „Sei schön, gesund und erfolgreich“, „Kaufe dir ein Auto und ein Haus am Strand“, „Gründe eine Familie mit dem entgegengesetzten Geschlecht und produziere Nachwuchs.“ Unsere Erwartung, dass die Schüler_innen diese Aussagen mit ihren Bedürfnissen in Beziehung setzen würden, gingen nicht auf. Stattdessen wurden moralische Ziele von Lernkampagnen für „arme Kinder in Afrika“ gelobt, die Simpsons als Unterhaltungsprogramm für Kinder abgelehnt, weil sie zu gewalttätig seien, und eine allgemeine Konsumkritik formuliert. Ein Bezug zu den eigenen Bedürfnissen war quasi nicht möglich. Oder nicht gewollt. Auf Nachfrage, ob sie denn Simpsons nicht auch witzig fänden, wurde mit Ja geantwortet. Auf Nachfrage, wer denn die „armen Kinder in Afrika“ seien und warum sie „arm“ sind, konnte nicht geantwortet werden. Vielmehr wurde dann letztendlich doch beschämend zugegeben, dass man gesund, reich und erfolgreich sein möchte.

Eine Diskussion über Ansprüche von Außen, über Schule und die eigenen Vorstellungen vom „schönen Leben“ war nicht möglich. Ist dies wirklich nur ein methodisches Problem gewesen? Oder liegt es nicht daran, dass Lehrer_innen und Schüler_innen in erster Linie in einem hierarchischen Verhältnis zu einander stehen. Die Einen geben Noten, die Anderen werden

benotet. Die Einen verteilen die Lebenschancen, die Anderen müssen damit leben. Warum sollte man mit dem „Feind“ diskutieren? Denn wie soll man die gegenüberstehende Person sonst wahrnehmen als als Autorität, wenn sie anscheinend auch gar keine andere Funktion in der Schule erfüllt?! Ist der Raum Schule ein geeignetes Umfeld für eine solch distanzierte Diskussion? Können Schüler_innen, die auf eingeübte „richtige“ Antworten trainiert sind, in diesem Umfeld überhaupt frei reden? Schule ist ein normierter Raum und alles wird bewertet. Es scheint nicht möglich in einem solchen Raum offen über eigene Wünsche und Bedürfnisse zu sprechen.

Aus dieser Erfahrung ergeben sich noch methodische Fragen: Zum Beispiel inwiefern wir einer versteckten Agenda gefolgt sind, indem wir unsere Motive und Erwartungen nicht offengelegt haben und auch den Schüler_innen keine Gelegenheit gegeben haben, ihre Motive und Erwartungen zu äußern. Politisch hat es vor allen deutlich gemacht, dass es schwierig ist über die Funktion von Schule in der Gesellschaft mit den Betroffenen zu diskutieren. Dass es schwierig und auch anmaßend ist, zu erwarten, dass das, was man lernt um endlich zu funktionieren, für drei Stunden Diskussion abgelegt werden kann.

Bezeichnenderweise hat sich in der Reflexion zudem noch herausgestellt, dass die Teilnehmer_innen diesen Workshop gewählt haben, weil sie Tipps und Strategien gegen Leistungsdruck erhofften. Dies zeigt auf indirekte Weise, dass für Schüler_innen das schöne Leben mit Schule nicht vereinbar ist, sondern dass Schule vor allen als Zumutung empfunden wird.

Theodor W. Adorno: „*Erziehung zur Mündigkeit*“.

Radiogespräch 1969 mit Hellmut Becker, in dem Adorno fordert, „daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“. Na dann...

.....
LESETIPP:
.....

ANARCHISTISCHE VERSUCHE ZU PÄDAGOGIK

—

Von Alex und Christoph

*Anarchie*¹ heißt übersetzt „Abwesenheit von Herrschaft“. *Anarchismus* ist eine politische und philosophische Richtung, die „Gesellschaft als freiwilligen Zusammenschluss von selbstbestimmten Individuen und Kollektiven“² versteht. Von *Pädagogik* kann mensch hingegen erst sprechen, wenn wir institutionell zwischen Lehrenden und Lernenden unterscheiden und davon ausgehen, dass die Lehrenden den Lernenden Ziele setzen.³

Aber sollen Menschen, die die „vollständige Freiheit“ im Sinn haben, darauf verzichten, Kindern und Jugendlichen ihre Vorstellungen von Gesellschaft zu erklären, nur weil sie an einem autoritären Erziehungssystem nicht teilnehmen möchten? Seit dem 17. Jahrhundert gab es trotzdem immer wieder Pädagog_innen, die sich als Anarchist_innen verstanden.⁴

William Goodwin (1756-1836) war weder Pädagoge noch Bildungspolitiker, sondern ein Anhänger der Aufklärung. Die Vorstellung von Immanuel Kant (1724-1804), „Anarchie ist Gesetz und Freiheit ohne Gewalt“, entwickelte er auf die Frage hin weiter, wie Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit im Kern verwirklicht werden können. Dabei stellte er sich die Befreiung von gesellschaftlichen Abhängigkeiten nicht als Revolution, sondern als einen individuellen Entwicklungsprozess vor. Von ihm stammt auch eine der ersten aufklärerischen Analysen des Bildungssystems, die herrschaftskritische Züge trägt.⁵

Max Stirner (1806-56) prägte die Idee des Individualistischen Anarchismus, wie auch schon der Titel seines Hauptwerks von 1844 anzeigt: „Der Einzige und sein Eigentum“. Ziel seiner pädagogischen Vorstellungen ist der aus dem Wissen hervorbrachte „Freie Wille“ des Individuums. Beim Lernen spielt Wissen also für ihn nur dann eine Rolle, wenn es dem Individuum hilft, sich selbst zu entfalten. Und Freiheit begriff er als etwas, das nicht anerkundet werden könne, ist also in seiner Sicht erziehungsresistent.

Auf **Leo Tolstoi** (1828-1910) geht die Gründung der Arbeits- und Bäuer_innenschule **Jasnaja Poljana** zurück, in der 1859-62 bis zu 70 Kinder und Erwachsene lernten. Lange vor Summerhill galt hier schon das Prinzip, dass jede_r absolut frei ist, den Unterricht zu besuchen, oder es eben zu lassen. Erziehung lehnt Tolstoi als „ein zum Prinzip erhobenes Streben nach sittlichem Despotismus“ ab und setzt dem den Begriff *Bildung* entgegen.

1. altgr. *ἀναρχία* = *anarchia*, 'Herrschaftslosigkeit'.
Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Anarchie>.

2. Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Anarchismus>.

3. So viel steckt immer noch von den griechischen Wurzeln im Begriff *Pädagogik*, der seine Entwicklung mit der Bedeutung „Kna-benführer“ begann (Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/P%C3%A4dagoɡe>).

4. Die Beschreibung von Goodwin, Stirner, Tolstoi und Bakunin, Ferrer und Goodman folgt Ulrich Klemm: „Anarchisten als Pädagogen“. Frankfurt: Edition AV, 2002. Es bleibt offen, ob die „Liber-täre Pädagogik“ nur anhand „großer Männer“ beschrieben werden kann und was Frauen dazu beitrugen.

5. William Goodwin: „An Inquiry concerning Political Justice and its Influence on general Virtue and Happiness“ 1793.

Michael Bakunin hingegen hatte einen deutlicheren Einfluss auf die (Kollektiv-)Anarchistischen *Bewegungen* in Spanien, Italien und Russland. In seinem Aufsatz „Die vollständige Ausbildung“ von 1869 äußert er Vorstellungen über Erziehung, die Mitte des 20. Jahrhunderts wieder in vielen Entwürfen auftauchen - zum Beispiel den Grundsatz, dass Kinder nicht ihren Eltern oder der Gesellschaft „gehören“, sondern sich selbst. Ziel der Schule sei die Vorbereitung der Kinder auf ihre Befreiung.⁶ Kopf- und Handarbeit gehören seiner Meinung nach zusammen, weil „vollständige Bildung“ ganz wesentlich zum Ziel habe, Privilegien der Eliten abzuschaffen.

.....
 6. Allerdings unter-
 scheidet er zu diesem
 Zweck einen mündigen
 von einen unmündigen
 Zustand des Kindes, in dem
 Führung notwendig sei.

7. Vgl. ebenfalls Ulrich
 Klemm, 2002.

8. sie beschreibt, in
 welcher Reihenfolge geistige
 Fähigkeiten aufeinander
 aufbauen. Vgl. Piaget,
 Jean: Entwicklungspsy-
 chologische Grundlagen
 der Persönlichkeit. Berlin:
 Rias, 1954. Zur Kritik der
 Entwicklungspsychologie
 Vgl. [http://de.wikipedia.
 org/wiki/Jean_Piaget](http://de.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget).

9. Paul Goodman (1911-72)
 begründete die Gestaltthera-
 pie mit und wurde bekannt
 mit der soziologischen Ana-
 lyse „Growing up absurd“
 (1960), bzw. „Aufwachsen
 im Widerspruch“ (1973).

Als bekanntester und einflussreichster Pädagoge des Anar-
 chismus wird aber **Francisco Ferrer** (1859-1909) bezeichnet⁷.
 Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gründete er die Alternativschule
Escuela Moderna in Barcelona. Ferrers Ideen setzen institu-
 tionell am Schulsystem an, sind inhaltlich an den Natur-
 wissenschaften orientiert, beziehen sich didaktisch auf die
 Entwicklungspsychologie⁸ und haben die Befreiung der
 Individuen aus der Obhut des Staates und der Kirchen, und
 die Befreiung der Arbeiterklasse zur Revolution zum Ziel.

Wichtige Impulse erhielten anarchistische Versuche auch
 durch die **First Street School** von Mabel Christie, George
 Denison, Susan Goodman und Paul Goodman⁹. Die First
 Street School fokussiert nicht ein vorgestelltes späteres
 Leben, sondern das gegenwärtige Leben der Kinder. Auf
 Stundenplan, Hausaufgaben, Benotung und andere Strafen
 wird verzichtet, da es die Beziehungen hierarchisiere. Gelernt
 wird in kleinen überschaubaren Gruppen nach dem Prinzip
 der „Beiläufigen Erziehung“.

In Westdeutschland wurde der Widerspruch zwischen
 Anarchismus und Pädagogik in den 1980er-Jahren wieder
 systematisch an Hochschulen bearbeitet. Unter dem Stichwort
libertäre Pädagogik lassen sich unter anderen Ilse Knapp,
 Heribert Baumann, Hans-Ulrich Grunder, Stefan Blankertz,
 Ulrich Klemm, Ulrich Linse und Markus Henlein fassen.

AUSBLICK:

FREIE ASSOZIATION STATT ZWANGSKOLLEKTIVIERUNG

Schulkritik als Institutionen- und Ideologiekritik ist wichtig.
 Institutionen lassen uns weit unter dem gesellschaftlich
 möglichen Maß an Freiheit verharren. Und Ideologie macht
 zum Beispiel unsichtbar, dass wir davon profitieren, dass es

anderen dreckig geht, die beispielsweise die seltenen Rohstoffe für unsere Handrührgeräte, Computer und Ölplattformen aus der Erde holen.

Es lohnt sich, konkrete Auseinandersetzungen zu führen, zum Beispiel um die Freiheit der Assoziation. Sie ist in einer Republik zwar garantiert¹⁰, aber dennoch verbringen wir die meiste Zeit in Zwangskollektiven wie Schule, Arbeitsplatz, Mietshaus oder Nationalität: Wir können entweder gar nicht raus aus diesen Kollektiven oder nur indem wir überlebenswichtige Ressourcen¹¹ verlieren, und wir können über die Regeln des Kollektivs nicht wirklich mitentscheiden. Zu dem Kollektiv „Nationalstaat“ gibt es zum Beispiel zwar ein Parlament, aber es gibt keine vernünftige Verbindung zwischen den Bedürfnissen der Menschen und den Regeln, die dort ausgehandelt werden.

Wir denken, die Chance – und gleichzeitig die Zumutung – im Leben und Lernen wirklich frei zu sein, besteht daher wohl nur außerhalb der vorherrschenden Zwangskollektive. Sie ist da, wenn ich weiß, was mir gut tut und wie ich Lernen und Leben will. Und sie ist dort, wo ich wirklich die Freiheit habe, mir auszusuchen, mit wem ich mich zusammentun möchte und dies unter Bedingungen, die mir gut tun.¹² Für kritische Lehrer_innen heißt dies unserer Meinung nach, dass sie sich zum Beispiel mit Schulverweigerer_innen solidarisieren und Freiräume für Menschen schaffen, denen ihr Alltag zu eng geworden ist.

Ekkehard von Braunmühl: *Zeit für Kinder*.

Im Stil eines Ratgebers für Eltern unterbreitet Ekkehard von Braunmühl hier seine Antipädagogik. Viele Situationsbeschreibungen machen plastisch, was Braunmühl mit Antipädagogik meint und geben eine Vorstellung, wie mensch handeln kann, wenn er/sie das Pädagogisieren ablehnt: Es geht ihm darum, dass Eltern nicht einfach abstrakte Grenzen „setzen“, sondern, dass sie zu (ihren) Kindern offen sind in Bezug auf ihre Überforderungen, Ängste und Bedürfnisse und so ihre persönlichen Grenzen deutlich und kritisierbar machen. Erschienen in Leipzig: tologo, 2006 (Neuaufgabe).

.....
10. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 9: Vereinigungs- und Koalitionsfreiheit

.....
11. zum Beispiel Geld, Essen, Wohnraum...

.....
12. Es gibt bereits viele Lernprojekte, die in diese Richtung gehen, zum Beispiel die Travelling School of Life oder das InSeL – Institut für Selbstbestimmtes Lernen.

.....
LESETIPP:

RASSISMUS- KRITISCHE BILDUNG UND (*WEISSE*) LEHRER_INNEN ?

—
ZWISCHEN VERSTRICKUNG UND HANDLUNGSFÄHIGKEIT
Von Regina Richter

Warum will ich mich mit Rassismus auseinandersetzen? Warum sieht es so aus, als seien bei den KriLen bisher nur weiße Menschen? (Wie) Ist für mich als weiße Lehrerin (die zudem das Privileg einer "biodeutschen" Staatsbürgerschaft hat) rassismuskritische Bildung möglich? – Zu diesen Fragen hier nun ein paar unvollständige Gedanken, die ich wesentlich dem Wissen und den Kämpfen Schwarzer¹ Menschen und People of Color zu verdanken habe.

VERSUCH EINER (ZU) KNAPPEN DEFINITION²:

Was verstehe ich unter Rassismus?

Im Rassismus werden Menschen aufgrund tatsächlicher oder vermeintlicher körperlicher oder kultureller Merkmale (z.B. Hautfarbe, Herkunft, Sprache, Religion) als homogene Gruppen (und als Gegensätze wie etwa: wir/nicht wir, positiv/negativ, fortschrittlich/rückständig) konstruiert (=rassifiziert) und gesellschaftlich platziert – ausgegrenzt/benachteiligt oder privilegiert. Rassismus ist nicht nur ein individuelles Vorurteil oder die Einstellung einiger Rechter, sondern seit dem 18./19.Jh. ein grundlegendes Ordnungsprinzip moderner Gesellschaften, eine Struktur, die alle Bereiche (Politik, Wirtschaft, Medien, Bildung, Alltag, Sprache,...) durchzieht und ungleiche Machtverhältnisse produziert und legitimiert. Das heißt auch, dass alle Menschen eingebunden sind in rassistische Strukturen und in ihrem Denken und Handeln Rassismus (re-)produzieren können, selbst wenn sie es nicht wollen.

Die Norm, das „Normale“, das Normierende in den vorherrschenden rassistischen Verhältnissen ist *weiß/ Weißsein*. Mit „weiß“ und „Schwarz“ sind nicht etwa adjektivische Beschreibungen von Hautfarben³ gemeint, sondern, da Rassismus thematisiert werden soll, Positionen im Herrschaftsverhältnis: „Schwarz“ (oder People of Color) verweist auf einen gesellschaftlichen Standort, der ein hohes Risiko für Unterdrückungs- und Widerstandserfahrungen in sich birgt. Und „weiß“ bezeichnet die Position (und Erfahrungen, Handlungen) der Dominanz und Privilegierung, den Ort, von dem aus Menschen und Gesellschaft – und damit die Norm – bestimmt werden (~Definitions-macht). *Weißsein* spielt z.B. gerade im deutschen Nationalismus eine große Rolle: Die Vorstellung ist weit verbreitet, dass nur Deutsche_r sein kann, wer *weiß* ist, die Existenz Schwarzer Deutscher wird ignoriert, und Menschen „mit Migrationshintergrund“ können zwar deutsche Staatsbürger_innen werden, aber nicht „wirklich Deutsche“.

.....
 1. Zu „Schwarz“ und „weiß“ siehe unten im Text. Schwarz (und People of Color) sind politische Selbstbezeichnungen und werden deshalb groß geschrieben.

2. Rassismus ist ein Unterdrückungsverhältnis, das mit anderen (Hetero-/Sexismus, Klassismus, Adulthood,...) verwoben (interdependent), historisch veränderlich und kontextabhängig (z.B. Kulturalismus, Migrations,...) ist. Insofern ist eine Definition immer auch problematisch...

.....
 3. Vorsichtshalber noch mal ganz deutlich: Es gibt keine „Rassen“, sie sind sozial konstruiert (und Rasetheorien sind insofern das Produkt von Rassismus und nicht anders herum).

• Vgl. Heterosexualität und geschlechtliche Eindeutigkeit als Privilegien. S. 18

VERSTRICKUNG UND REPRODUKTION

Das (deutsche) Bildungssystem stabilisiert und produziert rassistischen Ausschluss und Ungleichheit. Die zu den nation-ethno-kulturell „Anderen“ gemachten haben einen ungleich geringeren Zugang zu den Möglichkeiten des Bildungssystems, nicht zuletzt gibt es kaum nicht-*weiße* Lehrer_innen. • Aber warum scheinen auch bei den KriLen nur *weiße* Personen zu sein? Warum sind „linke“ Räume in Berlin oder der BRD meist *weiße* Räume? *Weiße* halten Räume *weiß* – warum und wie?

.....
 • Vgl. Institutionelle
 Diskriminierung. S. 38

Weiße Menschen profitieren natürlich, ob sie wollen oder nicht, von der rassialisierten Ungleichheit. Ihre (bzw. meine) Privilegierung – bzw. umgekehrt das Ausmaß der physischen und psychischen Schädigung von People of Color – ist ihnen (bzw. mir) oft nicht bewusst. Oder es gibt eine Abwehr, die eigene Dominanz zu reflektieren und damit Definitionsmacht abzugeben.

Warum ist es schwer, die *weißen* Privilegien wahrzunehmen und Definitionsmacht abzugeben? Weil *Weißsein* die (oft) unsichtbare und unmarkierte Norm ist: Da das „Normale“ nicht abweichend auffällig ist, scheint *Weißsein* keinen Einfluss auf Identität und Leben(schancen) zu haben. Die (selbstverständliche) Norm wird z.B. aufrechterhalten, in dem das Wissen und seine Aufbereitung in Unterrichtsmaterialien und Curricula in Schulen und Hochschulen *weiß-*, national- bzw. euro-zentriert ist, ohne dass dies explizit gesagt wird. Die Privilegien selbst machen viele Räume, wie Universitäten oder auch die KriLen, zu *weißen* Räumen, die dann als natürlich erscheinen. Oft bleibt *Weißsein* ausgeblendet, während Schwarzsein thematisiert wird: Z.B. werden sprachlich nur Nicht-*Weiße* hervorgehoben, etwa wenn von Afroamerikaner_innen die Rede ist, aber nicht von Euroamerikaner_innen. Bei rassistischen Gewalttaten wird in der Regel das Opfer als „Schwarz“ benannt, aber der_die Täter_in nicht als „*weiß*“. Während Schwarze zunächst über ihre vorgebliche Hautfarbe eingeordnet, markiert, sichtbar gemacht werden, bleibt *Weißsein* tendenziell unsichtbar, unmarkiert. Gängige Rassismusdefinitionen gerade auch der interkulturellen und antirassistischen Bildung unterstützen dies, wenn sie sich ausschließlich auf die Diskriminierung von sog. „Minderheiten“ beziehen und die Rolle der Privilegierten unterschlagen (und damit Rassismus zum Problem (der Anwesenheit) von „Minderheiten“ machen). In diesem Sprechen über und Konstruieren der „Anderen“⁴ (bei Ausblendung des *Weißseins*) können sich *Weiße* als Wissende positionieren, als sprächen sie aus

.....
 4. Sog. „Othering“, hat
 viel mit europäischen
 Kolonialismus zu tun...

einer objektiven und neutralen Perspektive. Diese Annahme der eigenen Objektivität ist in *weiße* Identitäten eingegangen und trägt dazu bei, dass einige *Weißße* sich verweigern, wenn sie keine diskriminierenden Begriffe, sondern Selbstbezeichnungen von People of Color verwenden sollen – wenn sie andere nicht mehr uneingeschränkt definieren dürfen.

Die Ausblendung der *weißen* Norm bedeutet also letztendlich ihre Verdopplung, die Reproduktion des rassistischen Ausschlusses.

KRITISCHES WEISSEIN, PRAXIS UND HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Eine Umkehrung des Blicks, die kritische Selbstreflexion des *weißen* Standortes und der Privilegien stellt insofern einen wichtigen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Rassismus dar. (Die Forderung nach) Selbstreflexion verstehe ich weder als (individuelle) Schuldzusprechung noch als Selbsttherapie, sondern als Analyse der Zusammenhänge und Mechanismen zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Ebene, meiner Eingebundenheit in eine durch Herrschaftsverhältnisse strukturierten Realität. (Rassismus-) Kritische Bildung heißt insofern (zunächst) das eigene Lernen und die eigenen (pädagogischen) Praxen in den Blick zu nehmen und auf Machteffekte zu hinterfragen.

Allerdings wird jede (auch veränderte) Praxis auf ihre möglichen nicht intendierten Effekte und Gefahren hinterfragt werden müssen. Wichtig ist z.B. die sehr reale Gefahr im Auge zu behalten, dass kritisches *Weißsein* nicht zur Rezentrierung der *weißen* Subjekte führt, dass es etwa zum Selbstzweck einer *weißen* antirassistischen Kritikelite verkommt (die dann die Gelder für Veröffentlichungen und Veranstaltungen einstreichen). Hier ist das Anhören und Ernstnehmen Schwarzen widerständigen Wissens und Kritik gefragt. Allerdings birgt dies eine weitere Gefahr: Das rassismuskritische Lernen *weißer* Menschen greift zurück auf das Wissen Schwarzer Menschen und geht damit häufig auf ihre Kosten vonstaten. Hier wird deutlich, dass sich Privilegien zwar bewusst machen, aber nicht wegreflektieren lassen – mensch kann nicht aus der gesellschaftlichen Struktur aussteigen, *Weißsein* nicht verlernen. Und die Gefahren weisen auf eine wichtige Frage hin: Wie kann der widersprüchlichen Anforderung aus der *weißen* Dominanzposition heraus *weiße* Vorherrschaft zu bekämpfen überhaupt entsprochen werden, wie können *weiße* Personen zu Verbündeten⁵ von People of Color werden?

.....
5. „Verbündete“ erklären?
.....

Dieser (berechtigte) Wunsch nach Handlungsfähigkeit darf nicht mit Handlungssicherheit verwechselt werden. Sicherheit und Leichtigkeit sind Ausdruck **weißer** Dominanzgewohnheit und Handlungsmacht. Voraussetzung für (rassismus-)kritische Handlungsfähigkeit ist aber gerade eine Selbsthinterfragung, und das heißt, Verunsicherung zuzulassen und auszuhalten. Der Wunsch nach Sicherheit, der aus dem Handlungsdruck in Schul- und Unterrichtssituationen entsteht, läuft zudem Gefahr, einem mechanistischen (auf Verwertung ausgerichteten) Verständnis von Bildung Vorschub zu leisten, und damit (Selbst-)Reflexivität zu verhindern. Dies ist allerdings auch ein „schönes“ Beispiel dafür, wie institutionelle Bedingungen Lehrende tendenziell dazu drängen z.B. Rassismus zu reproduzieren. Die Frage bleibt, ob in Schule ein (rassismus-)kritischer, selbstreflexiver, emanzipatorischer Anspruch überhaupt umsetzbar ist?

.....
LESETIPPS:
.....

Arndt/ Hornscheid (Hg.): *Afrika und die deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*, 2004.

Eggers/ Kilomba/ Piesche/ Arndt (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte*. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, 2005.

Ha/ Lauré al-Samarai/ Mysorekar (Hg.): *re/visionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, 2007.

Leiprecht/ Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*, 2005.

Lück/ Stützel: Zwischen Selbstreflexion und politischer Praxis: *Weißsein* in der antirassistischen Bildungsarbeit, in: Mende/Müller (Hg.): *Emanzipation in der politischen Bildung*, 2009, S.330-354.

Mecheril: *Einführung in die Migrationspädagogik*, 2004.

Divers. Hg.: *Rassismuskritik*. (Band 1) Rassismustheorie und -forschung, (Band 2) Rassismuskritische Bildungsarbeit, 2009.

Sow: *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*, 2008.

.....
FILMTIPP:
.....

Laurent Cantet. Reg. *Die Klasse* (Entre les Murs, 2008)

Ein Jahr an einer Pariser Mittelschule. Ein Kammerspiel zwischen Lehrer und Schüler_innen. Mal spielerische, mal ernste Machtkämpfe. Der Pädagoge ist jung und engagiert – deswegen sind die Methoden noch lange nicht emanzipatorisch oder der Umgang mit den Jugendlichen respektvoll.

THESEN ZUR GRIECHISCHEN REVOLTE 2008

—

Von Alfred Masur

Als am 6. Dezember 2008 in Athen der 15-jährige Grigopoulos bei einem Zusammenstoß zwischen Polizei und Autonomen durch einen Polizisten getötet wurde, entwickelte sich innerhalb kürzester Zeit in ganz Griechenland eine breite Protestbewegung. Dabei wurde von unterschiedlichen politischen und sozialen Gruppen die zunehmende Perspektivlosigkeit für junge Menschen in Griechenland kritisiert und der Frust an den profillosen Regierungsparteien artikuliert. Die Proteste wurden auch von Lehrerinnen und Lehrern unterstützt. Im Anschluss an diese Entwicklungen wurde viel über die gesellschaftlichen Ursachen, Zusammenhänge und politischen Perspektiven diskutiert. Bei den Kritischen Lehrer_innen stellte Alfred Mazur Anfang 2009 dazu folgende Thesen zur Diskussion:

1. Die jüngste Revolte der griechischen Jugend hat von Anfang an ein höheres Niveau erreicht als die französische Revolte 2005/06¹. Während damals die Jugendlichen aus den Banlieus einerseits und die Schülerinnen und Studenten andererseits getrennt auf die Straße gingen, finden sich jetzt in Griechenland der migrantisch-subproletarische und der studentisch-bürgerliche Teil der Jugend von vornherein vereint.
2. Ein höheres Niveau hat die griechische Revolte zweitens wegen ihres größeren Maßes an Organisiertheit und Bewusstsein², das vor allem durch die anarchistische Bewegung repräsentiert wird, die in den Ereignissen der vergangenen Wochen die treibende Kraft war.
3. Waren die Unruhen in den Banlieus wesentlich nihilistisch³, die studentische Bewegung gegen die Reform des französischen Einstellungsgesetzes konservativ, so ist die griechische Bewegung am besten als existenzialistisch⁴ zu charakterisieren: Wie zahlreichen Communiqués zu entnehmen ist, beehrten die Beteiligten nicht wegen materieller Not auf und verlangten keine partikularen Reformen; Zweck der Revolte war zunächst einmal das Fest der Revolte selbst, das die Langeweile und Entfremdung des bürgerlichen Alltags durchbrach. Diesem Alltag setzten die Jugendlichen die Forderung nach einem freien Gebrauch der Zeit und der Welt gegenüber.
4. Die in den Medien gern verbreitete These, die Revolte sei Produkt der Wirtschaftskrise und der hohen Jugendarbeitslosigkeit, ist zurückzuweisen. Sie negiert das für die griechische Bewegung charakteristische Moment des Bewusstseins und reduziert diese vulgärmaterialistisch⁵ auf einen automatischen Reflex ökonomischer Bedingungen.

.....
 1. Es entwickelte sich in ganz Frankreich eine breite Protestbewegung und es kam zu zahlreichen Krawallen nach dem zwei Jugendliche auf der Flucht vor der Polizei in Paris im Oktober 2005 umkamen.

.....
 2. Begriff aus der Philosophie. An dieser Stelle im Sinne des Marxismus. Meint in diesem Zusammenhang den Grad an gesellschaftspolitischer Reflexion über soziale Situation und politische Forderungen der Akteur_innen.

.....
 3. Begriff aus der Philosophie (u.a. Nietzsche): Meint im Allgemeinen die Ablehnung aller Seins-, Erkenntnis-, Wert- und Gesellschaftstheorien.

.....
 4. Begriff entstammt der Philosophie (u.a. Sartre): meint, dass elementare Gefühle wie Angst, Hoffnung, Verzweiflung Zentrum aller Erfahrung ist.

.....
 5. Kritik am Materialismus, der meint, dass die Wirklichkeit nur aus physischen Körpern in Bewegung und deren Bewegungsgesetzen bestehe.

In Wirklichkeit hat zumindest der bewusstere Teil der griechischen Jugend nicht dagegen protestiert, dass man ihm die Aussicht auf gutbezahlte bürgerliche Karrieren vorenthalten könnte, sondern gegen diese Karrieren selbst.

5. Existenzialistisch ist die Revolte auch, insofern ihr die Mittel zur Verwirklichung ihrer Träume vollkommen fehlen. Alles hängt davon ab, dass die erwachsene, arbeitende Bevölkerung sich der Bewegung anschließt. Das Dilemma in den fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften des Westens bestand in den letzten 40, 50 Jahren stets darin, dass diejenigen, die den Kapitalismus stürzen wollten, dies nicht konnten, während die, die es konnten, es nicht in die Hand nahmen. Dieses Schema wurde nur im Mai 68 in Frankreich⁶ für einen Moment durchbrochen.
6. Die Zweckentfremdung von Medienstationen zur Verbreitung eigener Verlautbarungen, die kostenlose Verteilung von geplünderten Nahrungsmitteln, die Aktionen im öffentlichen Nahverkehr („Die Organisation der Passagiere ist das Ende der Ticketkontrolleure“), die Besetzung der Gewerkschaftszentrale durch autonome Arbeiter, die den unbegrenzten Generalstreik forderten, sind Hinweise darauf, dass die griechische Bewegung sich ihrer Beschränktheit bewusst ist und erste Versuche unternimmt, diese zu überwinden.
7. Die Bedeutung der griechischen Revolte besteht darin, dass sie ein Beispiel gegeben hat: indem ein Sektor der Gesellschaft in einem Land kompromisslos aufbegehrte, zeigte er, dass dies möglich ist, und fordert so andere zur Nachahmung heraus. Was Griechenland betrifft, so wird diese Vorbildrolle dadurch verstärkt, dass dort studentischen Protestbewegungen vom Rest der Bevölkerung allgemeiner Respekt entgegengebracht wird, da deren Rolle beim Sturz der Militärdiktatur in den 70er Jahren nicht vergessen ist.
8. Für uns als herrschaftskritische Lehrerinnen und Lehrer bedeutete eine Bewegung wie die griechische eine Potenzierung unserer Möglichkeiten: wir könnten plötzlich offen sagen, was wir bisher nur andeuten konnten, wir könnten unsere Repressionsfunktion abstreifen und zu praktischer Solidarität mit den Schülerinnen und Schülern übergehen. Dies bedeutet, dass wir für unsere künftige Arbeit zwei völlig verschiedene Programme brauchen: eines für den „Stellungskrieg“⁷ der scheinbaren Friedenszeiten und eines für den Ausnahmezustand.

.....
 6. Bezieht sich auf die Studierendenbewegung in Frankreich 1968, die sich auch auf die ganze Gesellschaft ausgebreitet hat. Unter anderem kam es zu mehreren Generalstreiks in ganz Frankreich.

.....
 7. Begriff aus der Philosophie A. Gramscis (1891-1937, italienischer Marxist und Gründer der Kommunistischen Partei in Italien). Dieser geht davon aus, dass wenn es überhaupt zu grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen kommen sollte, so würde der Weg dorthin weniger die Form eines 'Bewegungskriegs' haben, sondern eher ein 'Stellungskrieg' sein, in welchem Konsensbildungsprozesse über die 'Schützengräben und Befestigungsanlagen' der bürgerlichen Gesellschaft ablaufen müssten.





ANTIHERRSCHAFT

≠

AMOK

—

FRIEDE DEM AMOK, KAMPF ALLER HERRSCHAFT

Von G. Stutzrumpel

Wenn ich mit Leuten, die radikalen politischen Transformationen eher skeptisch gegenüberstehen, die Möglichkeit einer befreiten Gesellschaft diskutiere, wenden sie gerne ein, auch eine andere Gesellschaft könne nicht *alle* Probleme menschlicher Gesellschaften lösen. Dieser Ansicht nach dürfte man also nur anstreben, die derzeit bestehenden gesellschaftlichen Missstände zu überwinden, wenn man ihnen eine *totale* Utopie entgegensetzen könnte. Das kann und will ich nicht – solche Utopien sind für mich ein Ausdruck paranoiden Kontrollwahns –, also muss ihrer Meinung nach alles im Großen und Ganzen so bleiben, wie es ist. Wer keine totale Utopie vorzuweisen hat, die/der kann ja, so eine andere geläufige Unterstellung, nur Destruktion und Chaos anstreben. Linksradikale erscheinen dann letztlich als eine Art wirre Amokläufer.¹

Ich habe den Eindruck, dass Linke solchen Argumentationsweisen gelegentlich folgen, wenn sie sich selbst auf der anderen Seite der falschen Opposition von Ordnung und Chaos verorten. Das funktioniert z.B. so: Die bestehende Gesellschaft ist *als Ganze* schlecht. Also ist sie auch schuld an *allem* Schlechten, z.B. (Schul-)Amokläufen. Ergo: Man muss eine Gesellschaft erkämpfen, von der angenommen wird, dass sie *alle* solche Übel überwinden kann, damit Alle in Harmonie und Liebe miteinander leben können. Amen. Und der Kampf für eine solche Gesellschaft soll, so wird gelegentlich in merkwürdigen dialektischen Verrenkungen zusätzlich angenommen, ausgerechnet in solch übelsten Auswüchsen der kapitalistischen Gesellschaft wie dem Amok (oder dem Terrorismus) bereits im Kern angelegt sein. Die bürgerliche Angstphantasie eines linken Chaoten oder destruktiven Amokläufers wird einfach übernommen, erscheint aber als (verzerrtes) Wunschbild. Das halte ich für den impliziten Grund, warum auch manche Linke sich für Amokläufe (oder auch Terror, Kriminalität oder Unruhen von Jugendbanden) interessieren. Ich habe einige Zweifel daran, dass dieses Interesse irgendetwas zur (Weiter-)Entwicklung rationaler linker Politik beizutragen hat.

1. Wer aus vereinzelt Amokläufen ein Argument gegen die derzeitige Gesellschaftsordnung ableitet, muss
 - a) annehmen, diese produziere die Amokläufe und
 - b) es sei möglich, sie durch eine andere Gesellschaft zu verhindern.

Dazu müsste man aber

- a) zeigen, dass reale Amokläufer tatsächlich so handeln mussten, wie sie in diesem speziellen Fall gehandelt haben. Dies dürfte schon schwierig sein, aber selbst

.....
 1. Um hervorzuheben, dass es sich Amokläufen in den meisten Fällen um Männer handelt, verwende ich hier die männliche Form.

wenn es gelänge: Was wäre daraus allgemein zu folgern? Ist die herrschende Ordnung *deshalb* schlimm, weil sie auch mal einen Amokläufer produziert? Oder b) man nimmt an, statistisch seien Amokläufe in kapitalistischen Gesellschaften häufiger. Aber ist das so? Und selbst wenn: Eine statistische *Häufigkeit* von Amokläufen in kapitalistischen Gesellschaften beweist nicht, dass der Kapitalismus die *Ursache* der Amokläufe sind.

Zudem: Warum sind Amokläufer eigentlich fast immer Männer? Wohl kaum, weil diese in unserer Gesellschaft am stärksten unterdrückt werden. Könnte es nicht sein, dass Amokläufe zu einem Teil nicht Folge, sondern Ausdruck der herrschenden Verhältnisse sind? Verübt von Männern, die verzweifelt versuchen, zu dieser Gesellschaft dazuzugehören. Dann stünden Amokläufer freilich auf der Seite der Herrschaft.

2. In linken Debatten wird das aber manchmal umgekehrt dargestellt. Der Amok erscheint dann mindestens als individuell fehlgeleitete Revolte und vielleicht gar als Vorwegnahme revolutionärer Veränderungen. Amok plus Kollektiv = Revolution? Ich meine: Eine solche Sicht hat nichts mit linker Politik zu tun. Sie folgt einer exotistischen Romantik, die sich am Bild des wilden (männlichen) Aufrührers ergötzt. Das mag emotional angesichts von Ohnmachtserfahrungen gegenüber der herrschenden Ordnung manchmal verständlich sein, politisch ist es kurzsichtig. Antiherrschaftliche Politik strebt zwar sicher nicht den Konsens oder den „sozialen Frieden“ an. Aber auch nicht in erster Linie eine Eskalation sozialer Kämpfe. Die Parole „Kampf aller Herrschaft“ ist zuallererst eine Metapher, welche die Radikalität der politischen Kritik betont, und kein Aufruf zum Krieg. Der Amok, der Exzess oder der Terror haben gemeinsam, dass sie niemals in der Lage sind, tragfähige neue Verhältnisse zu schaffen, aber stets den gerade heutzutage bis an die Zähne bewaffneten Organen kapitalistischer Staaten unterliegen. Linke Politik ist meiner Ansicht nach etwas Besseres als der Ausdruck von Zorn und ganz sicher nicht der Wunsch nach einem ganz anderen, besseren Jenseits der derzeitigen Verhältnisse. Ihr Ziel muss es sein, tatsächliche Verbesserungen zu erreichen. Das erfordert politisch klares Denken und keine Gewaltphantasien.

3. Gewaltphantasien kann man hingegen mit leicht bösem Willen denjenigen, die so fasziniert vom Amoklauf sind, unterstellen. Wer „Harmonie“ und „Gemeinschaft“ in der bestehenden Gesellschaft für absolut unmöglich hält, aber in einer guten zukünftigen Welt für erstrebenswert, macht mir Angst. Linke politische Praxis oder bessere zukünftige Gesellschaften haben für mich wirklich gar nichts mit der Harmonie (lies: Nähe und Enge) unmittelbarer Gemeinschaften zu tun. Das Spezifische einer linken Ethik ist nicht die Liebe zum Nächsten, sondern die Solidarität mit dem Fernsten. Erst wer ernsthaft Gleichheit und Freiheit auch für die einfordert und verteidigt, die sie/er persönlich nicht leiden kann und mit denen sie/er auch politisch nicht einig ist, kann wirklich linke Politik praktizieren. Dazu braucht man keinen Amok, sondern Beharrlichkeit und Streitkultur, Phantasie und Rationalität.

Peter McLaren, *Kritische Pädagogik und der Rückzug der Linken. Gegenwärtige Herausforderungen für eine revolutionäre Pädagogik.*

In: Das Argument 246 (2002). <http://www.linksnet.de/de/artikel/18301>

Über die Möglichkeit einer subversiven pädagogischen Tätigkeit im Kapitalismus.

.....
LESETIPP:
.....

ALTE UND NEUE KRITISCHE LEHRER_INNEN: DAS „SOZIALISTISCHE BÜRO“

—

Von G. Stutzrumpel

Im Zuge des Zerfalls der Organisationen der studentischen Teile der 68er-Bewegung, besonders des „Sozialistischen Deutschen Studentenbundes“ (SDS), gründeten sich einige höchst autoritäre, oft maoistische und teils stalinistische Gruppen (einzelne davon wie die „Marxistisch-Leninistische Partei Deutschlands“ (MLPD) existieren noch heute). Auf der anderen Seite zerfiel die undogmatischere Linke – wie später die „Autonomen“ – in oft wenig organisierte Kleingruppen.

Das Sozialistische Büro (SB), 1969 gegründet und 1997 aufgelöst, ging einen anderen Weg.¹ Es organisierte Menschen im Übergang zum oder am Anfang ihres Berufes und versuchte antiautoritäre und radikaldemokratische Ansätze weiterzuentwickeln, ohne auf kontinuierliche und überregionale Organisation zu verzichten. LehrerInnen spielten dabei (neben bspw. SozialarbeiterInnen, GewerkschafterInnen) von Anfang an eine zentrale Rolle. Der „Sozialistische Lehrerbund“ (bereits 1968 gegründet, später Teil des SB) verstand sich als Organisation links von der „Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ (GEW), ohne diese komplett abzulehnen. Vielmehr versuchte er, sich im SB auch über die staatstragende Gewerkschaft hinaus basisdemokratisch zu organisieren. Im gewerkschaftlichen Spektrum wird dieser Ansatz z.B. mit der Zeitschrift „Express – Zeitung für Betriebs- und sozialistische Gewerkschaftsarbeit“ bis heute praktiziert.²

Eine zentrale Idee des SB war es, Politik an genau dem Ort zu betreiben, an dem man sich im System befand, statt nur „Freizeitpolitik“ zu machen und ansonsten gemäß der herrschenden Anforderungen zu funktionieren. Unter diesem Ort wurde im Allgemeinen der Beruf verstanden. Auch für (angehende) LehrerInnen stellte sich damals, nach den hochpolitisierten Jahren der späten 60er, genau wie für uns heute die Frage, wie antiherrschaftliche Politik am Arbeitsplatz praktiziert werden könne. Es lohnt sich auch jetzt noch, ihre Diskussionen in der Zeitschrift „Informationsdienst des Sozialistischen Lehrerbundes“, später „Informationsdienst Schule“ (1969-1981, 43 Ausgaben) zu verfolgen. Zusätzlich erarbeitete und diskutierte die „Reihe Roter Pauker – Materialien zur Unterrichtspraxis“ (1971-1980, 18 Veröffentlichungen) konkrete Unterrichtseinheiten, in denen antiherrschaftliche Unterrichtsinhalte und -methoden konzipiert wurden, etwa zu den Themen Arbeit, Bundeswehr, Lateinamerika oder auch „Rollenspiele im Chemieunterricht“.³

Ich möchte an dieser Stelle weder alle diese konkreten Vorschläge im Detail diskutieren noch mir anmaßen, die Bedeutung des SB für die Politik kritischer LehrerInnen heute

1. Zur Geschichte des SB Vgl. Gottfried Oy: Spurensuche Neue Linke - Das Beispiel des Sozialistischen Büros und seiner Zeitschrift *links*. Sozialistische Zeitung (1969 bis 1997); ris-papers, Hrsg. Rosa-Luxemburg-Stiftung, Frankfurt am Main 2007, http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Papers_Spuren-suche.pdf, 10.10. 2009.

2. Aktuelle Ausgabe s. <http://www.labournet.de/express/index.html>

3. Die Themen sind bei Gottfried Oy (s. Fußnote oben), S. 65, im Einzelnen aufgelistet. Man kann die Zeitschrift in linken Antiquariaten wie dem „Papiertiger“ in Berlin-Kreuzberg lesen und kopieren. Adresse und Informationen s. <http://www.archiv-papiertiger.de>, 10.10. 2009.

abschließend zu beurteilen. Ich glaube aber, dass es sich lohnen würde, genau dies gemeinsam zu tun. Zum Beispiel in folgenden Hinsichten:

1. Wäre es nicht sinnvoll, eine Publikation zu entwickeln, die neben politischen Diskussionen auch Unterrichtseinheiten konzipiert und diskutiert? In den USA gibt es noch heute solche Zeitschriften für alle Lehrenden – auch WissenschaftlerInnen und ErzieherInnen –, z.B. den „Radical Teacher“.⁴
2. Eines der wichtigsten Themen im SB war die Kritik von Repression, z.B. Berufsverboten. Einerseits hatte es dabei große Erfolge – etwa eine Generalamnestie für auf Demonstrationen begangene Delikte und eine Liberalisierung des Demonstrationsrechts –, andererseits scheint mir, das Thema hat zuviel Arbeitskraft gebunden. Wie kann an diese Erfolge des SB angeknüpft werden, ohne sich allein in die eher defensive Antirepressionsarbeit drängen zu lassen?
3. Das SB verstand sich als Zusammenschluss von Leuten, die gewerkschaftskritisch waren, aber nicht gegen Gewerkschaften und meist innerhalb von diesen agiert haben. Den Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und die GEW gibt es noch, das SB nicht mehr. Wie also können in Zukunft Organisationen geschaffen werden, die über die Gewerkschaften hinausgehen und nicht kurzlebiger als diese sind? Oder doch zumindest: Wie kann im gewerkschaftlichen Spektrum eine radikal herrschaftskritische Politik gestärkt werden? Und wie kann die Zusammenarbeit zwischen Gewerkschaft und radikaleren Organisationsformen gestärkt werden?
4. Das SB hat sich in den 80er und 90er Jahren wahrscheinlich auch deshalb langsam aufgelöst, weil der Bezug der Organisation zum jeweiligen Berufsfeld der Mitglieder zwar zum einen eine Stärke, zum anderen aber auch eine Schwäche war.⁵ Das ist für mich ein Indiz dafür, dass die konkrete Politik vor Ort für die Meisten wichtiger war als die Vernetzung über die eigenen Berufe und Wohnorte hinaus, die am ehesten noch durch Zeitschriften erfolgt ist. Was verloren gegangen ist, ist die Organisation über die eigenen Berufsfelder hinaus. Was folgt daraus? Wie können Zusammenhänge geschaffen werden, die regions- und berufsübergreifend und trotzdem verbindlich sind, ohne Parteifunktionäre zu produzieren?

.....
 4. <http://www.radical-teacher.org>, 10.10. 2009.

.....
 5. Heutige Nachfolgeprojekte des SB sind neben der bereits oben erwähnten Zeitschrift „Express“ die Zeitschriften „Widersprüche“, „Online-Links“ und indirekt auch das „Komitee für Grundrechte und Demokratie“. <http://www.widersprueche-zeitschrift.de>, <http://www.links-netz.de>, <http://www.grundrechtekomitee.de>, 10.10. 2009.

5. Gerade die Bereiche Universität und Reproduktionsarbeit⁶ waren kaum Schwerpunkte des SB, obwohl viele Mitglieder WissenschaftlerInnen waren und sicherlich auch manche Kinder hatten. Für ersteres habe ich ad hoc keine Erklärung, letzteres könnte der Tatsache geschuldet sein, dass auch im SB lange die Klassenverhältnisse als wichtigstes Herrschaftsverhältnis angesehen wurden. Das kompliziert die Lage jedoch: Wie kann z.B. der besonders durch Geschlechterverhältnisse strukturierte Bereich des Haushalts in die politische Arbeit miteinbezogen werden? Hier wäre an Erfahrungen der Kinderladenbewegung und besonders der 2. Frauenbewegung anzuknüpfen.

Der SB war sicherlich auch ein Produkt der 68er- und da besonders der StudentInnenbewegung. Diese ist vorbei, aber heute noch gerade für Leute wie die Kritischen LehrerInnen, die sich aus dem universitären Bereich kennen und nun in eine neue Lebensphase außerhalb der Uni eintreten, bleiben die Erfahrungen der SB-Leute wichtig, um es in den nächsten Jahren besser oder zumindest nicht schlechter zu machen.

.....
 6. Es gab auch Ausnahmen, und in der heutigen Zeitschrift „Widersprüche“ spielt dieses Thema z.B. eine Rolle. Allein die deutlich männliche Mehrheit bei den aktiven Mitgliedern des SB zeigt aber, dass hier ein Problem vorliegt.

DAS INSEL

—
EIN INSTITUT FÜR SELBSTBESTIMMTES LERNEN
Von Maya Dolderer

VON DER NOTWENDIGKEIT DER „LANDGEWINNUNG“

Am Anfang war das Unbehagen. Zum einen das Unbehagen mit den Lernformen und -inhalten in den Lehramtsstudiengängen der Universitäten und zum anderen das Unbehagen vor der Sozialisationsmaschine Referendariat.

Das Unbehagen an der Universität

Während des Studiums wurde mir und vielen Menschen in meinem Umfeld, in verschiedenen selbstorganisierten Seminaren und schulkritischen Gruppen eine Sache immer klarer: Dass das, was wir im Lehramtsstudium lernten, auf eine Praxis vorbereitete, die wir ablehnten. Didaktische Aufbereitung von Inhalten, Portionierung von scheinbar objektivem Wissen in kleine, leicht verdauliche Häppchen, motivierende Einstiege in ein Thema, das für Schüler_innen uninteressant ist, „faire“ Methoden der Leistungsbewertung: Im Optimalfall hätten wir das Zeug zur „guten Lehrerin“ bzw. zum „guten Lehrer“ – einer Person, die in dem selektierenden und normierenden System funktioniert und dabei auch noch den Anschein erwecken kann, dass das Ganze mit Spaß zu haben ist.

In der Auseinandersetzung mit alternativen Lernformen wurde uns jedoch deutlich, dass es eine andere Bildungspraxis gibt. Gleichzeitig wurde uns bewusst, dass wir mit dieser Praxis noch nicht klar kommen und noch viel lernen bzw. verlernen müssen. Wir müssten beispielsweise lernen, für Erfahrungen, die die eigene Weltsicht in Frage stellen, offen zu sein; wir müssten lernen, gleichberechtigt miteinander umzugehen trotz oder in Bezug auf unsere unterschiedliche gesellschaftliche Positionierung als Kind/Erwachsene, Frau/Mann usw.; wir müssten das Voneinander-Lernen lernen, lernen Hierarchien laufend zu hinterfragen und abzubauen und ungerechte Situationen zu verändern.

Hinzu kam die Rückmeldung von vielen demokratischen bzw. anderen alternativen Schulen, dass es schwer sei, geeignetes Personal für diese Schulen zu finden. Wer ein Lehramtsstudium abgeschlossen habe, sei meist nicht in der Lage, mit der eigenen Freiheit und der der Schüler_innen umzugehen. Es gab also vieles zu lernen, aber keinen Ort dafür.

Das Unbehagen vor dem Referendariat

Als nach und nach immer mehr meiner Freund_innen aus schulkritischen oder alternativpädagogischen Kontexten mit dem Referendariat begannen, taten viele ihre ehemaligen Mitstreiter_innen als praxisfern und weltfremd ab. Ich erinnere mich an viele Gespräche, in denen Freundinnen schimpften,

.....
 • Vgl. Die Institution
 soll nicht durch mich
 durchmarschieren. S. 126

dass das mit der Selbstbestimmung ja nett sei, aber mit ihren Schüler_innen völlig unrealistisch. Der Eindruck, dass das Referendariat die Menschen formte, dass die meisten ihre Vorstellungen von einer weniger menschenverachtenden Praxis aufgaben und sich an die Pädagogik der Regelschule anpassten, verstärkte sich immer mehr. In meinem Umfeld breitete sich die Referendariatspanik aus: Wer es vermeiden konnte, wählte einen anderen Weg.

Um in dem Schulsystem etwas zu verändern – und mit dieser Hoffnung hatten ja viele von uns das Lehramtsstudium angetreten – waren wir also entweder völlig falsch ausgebildet oder wir hatten die Sozialisationsmaschine Referendariat noch vor uns, von der wir annahmen, dass wir uns gegen sie nicht wehren könnten. So entstand in verschiedenen Gesprächen und Gruppen die Idee, einen eigenen Lernort zu gründen, in dem wir uns selbstbestimmt und gleichberechtigt mit unseren Fragen, Themen und Ideen auseinandersetzen können. Ein Ort, der Strukturen bereitstellt, um Wissen zwischen Generationen weiterzugeben, der Kontinuität von Netzwerken sichert, an dem eine neue Praxis des miteinander Lernens und Lebens etabliert wird. Ein Institut für selbstbestimmtes Lernen, kurz: ein INSEL.

EINE INSEL-UTOPIE

Obwohl das INSEL mittlerweile mehr als eine vage Vorstellung, sondern schon eine Gruppe von Menschen ist, die sich mit gemeinsamen Zielen zusammengeschlossen hat, besteht sie vor allem aus den verschiedenen Utopien, die die Teilnehmenden einzeln und gemeinsam für ihr Lernen entwickelt haben, und den verschiedenen Strategien, diesen Utopien näher zu kommen. Deshalb will ich im Folgenden meine momentane Utopie als eine der vielen möglichen vorstellen.

Die eigenen Fragen als Ausgangspunkt

Was ich gerade lernen will, weiß ich selbst am besten. Ich bringe meine Fragen und Problemstellungen aus meinem Leben, meinen bisherigen Erfahrungen mit. Es macht für mich keinen Sinn, wenn Andere mir erklären, was ich zu lernen habe, was ich für eine Praxis benötige, die ich nicht kenne und die in ferner Zukunft liegt. Selbstbestimmtes Lernen beginnt in der Gegenwart: Die Fragen, die sich aus meinem (Arbeits-)Alltag ergeben, sind gerade relevant, die Fragen, die aus den Antworten meiner vorigen Fragen resultieren. Niemand anderes kennt meinen aktuellen Lernbedarf besser als ich. In meiner Bildungsutopie sollen deshalb alle

Beteiligten selbst entscheiden, mit welchen Themen sie sich beschäftigen wollen.

Wie will ich leben?

Ich übe meine Tonleitern am Klavier, um besser meine Chopin-Etuden spielen zu können, um einmal auf einer Bühne an einem tollen Flügel zu sitzen, Applaus zu bekommen, meine Mutter endlich glücklich zu sehen...? Ach, darum geht es mir? – Oft bin ich mir meiner eigenen Ziele überhaupt nicht bewusst. Deshalb ist mir wichtig, dass ich Gelegenheit habe, darüber nachzudenken, was ich warum lernen will. Die Reflexion meiner vergangenen Lernerfahrungen spielt dabei genauso eine Rolle wie die Überlegung, wie meine Utopien aussehen, welche Welt ich brauche, um glücklich zu sein. Schließlich geht es darum, in der Lage zu sein, die Welt so zu gestalten, dass ich gerne in ihr lebe.

Natürlich ist mir klar, dass es sich bei diesen Überlegungen um offene Prozesse handelt, die nicht abgeschlossen werden dürfen und deshalb nicht jeder Handlung vorausgehen können. Aber ich will sie beim Lernen thematisieren und dazu brauche ich einen Reflexionsraum: Menschen, die mich bei meinen Überlegungen begleiten, mich unterstützen, mich immer wieder mit Spiegelungen meiner selbst konfrontieren und auf Widersprüche aufmerksam machen, aber auch Menschen, mit denen ich Utopien teile, die mich inspirieren, so wie ich sie inspiriere, so dass aus unseren Überlegungen etwas entsteht, das mehr ist als deren Addition.

Praxis und Reflexion

In meiner Bildungsutopie sollen Menschen nicht in künstlichen Situationen für die Zukunft in der „echten Welt“ lernen. Sie leben und handeln in ihrer Alltagspraxis, arbeiten vielleicht an einer Schule, in der politischen Bildung, in ihren Projekten. Erst das Handeln dort gibt Fragen auf, die es in der Reflexion zu bearbeiten gilt. Lernen passiert schließlich selten selbstzweckhaft und auf Vorrat, sondern meist als ein Versuch, der Welt, wie sie sich gerade darstellt, besser gerecht zu werden, sie besser zu verstehen, besser auf sie reagieren zu können. Reflexion ist jedoch in der Praxissituation mit ihren Handlungsnotwendigkeiten nicht immer gut möglich. Deshalb wünsche ich mir einen Raum, in den ich mich aus der Praxis zurückziehen kann, in dem ich, ohne sofort Entscheidungen treffen zu müssen, Zeit habe, meine Motive, die Wahrnehmung der Situation zu hinterfragen und alternative Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Diese Reflexion bedeutet für mich immer, dass es ein Moment des Zweifels geben können muss, in dem meine bisherigen Sicherheiten erschüttert werden. Wenn ich wirklich lernen will, muss ich offen dafür sein, dass die Welt immer wieder anders aussieht als ich es bisher gedacht habe. Diesen Moment der Unsicherheit zuzulassen und sich die Blöße des Zweifels zu geben kostet Kraft und bedarf eines sicheren Raumes. Ich brauche Menschen, denen ich vertrauen kann, dass sie mir Fehler gestatten, meine Unsicherheit aushalten und mich nicht auf meine bisherige Weltsicht festlegen.

Gleichberechtigung und Demokratie

In meiner Bildungsutopie treten wir uns als gleichberechtigte Individuen gegenüber, die in der Lage sind, aufeinander einzugehen, sich anerkennend zuzuhören. Doch Gleichberechtigung ist eine Utopie, die nie völlig erreicht werden kann. Deshalb wünsche ich mir – jetzt etwas realistischer – eine Gruppe, die gleichberechtigt sein will und deshalb immer wieder untersucht, wann sich wie Hierarchien etabliert haben, mit welchen gesellschaftlichen Differenzen wir zusammenkommen, wer wann warum nicht gehört wurde. Der Wunsch nach Gleichberechtigung und das Wissen, dass diese nie völlig zu erreichen ist, macht uns alle sensibel gegenüber Machtunterschieden und Barrieren. So bestimmt der Wunsch nach Gleichberechtigung nicht nur den Rahmen unseres Lernens, sondern auch die Inhalte.

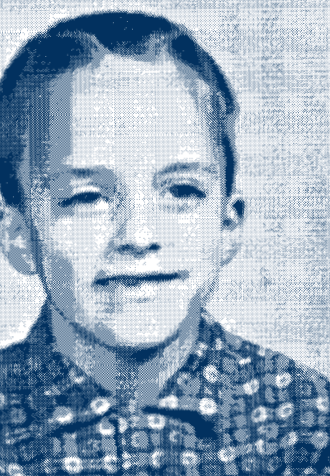
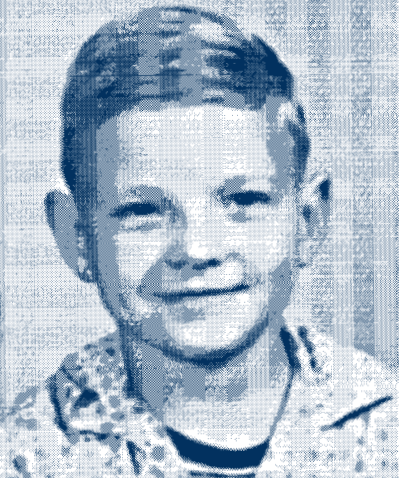
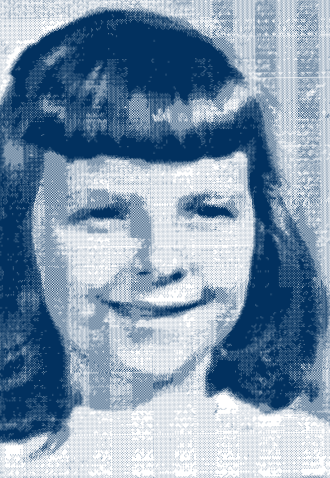
WIE SIEHT DEIN INSEL AUS?

Was das INSEL ist, hängt von den Beteiligten ab. Momentan gibt es eine Gruppe, die sich gemeinsam mit dem Referendariat auseinandersetzt, und eine, die selbstbestimmt und gleichberechtigt lernen und dieses Lernen reflektieren will. Der aktuelle Stand ist auf der Homepage (www.onlineinsel.org) zu verfolgen. Alle Interessierten seien hiermit herzlich aufgefordert, ihre Utopien einzubringen, Erfahrungen zu sammeln und sich mit auf die Suche zu machen!

Florian Grams (Hrsg.; 2009): *Bildung und Emanzipation. Die Linke und ihr Bildungsbegriff. Ein Reader.* (<http://www.anti-bertelsmann.de/2009/Bildungs-Reader.pdf>) — u.a. mit einem Artikel von Armin Bernhard zu Grundlagen einer demokratischen Bildung

KinderRÄchTsZÄnker: *Die Diskriminierung des Kindes – Ein Menschenrechts-Report.* In der Broschüre wenden die KRÄTZÄ die Menschenrechte auf die strukturell unfreie Situation von Kindern in unserer Gesellschaft an und legen sehr deutlich dar, dass der Umgang unserer Gesellschaft mit ihnen ihre fundamentalen Rechte verletzt – nicht nur in der Schule. Berlin, 1998. Die Broschüre ist leider vergriffen, ist aber zu gut, um nicht genannt zu werden.

.....
LESETIPPS:
.....





Wo bleibt denn da die Kritik?

Die **Kritische LehrerInnen Initiative** lädt ein:

Warum?

Es besteht die Notwendigkeit einer spezifisch inhaltlichen Auseinandersetzung, um den LehrerInnenberuf in seinen gesamten Aufgaben zu **erfassen** und zu **hinterfragen** mit dem Ziel **praktische Perspektiven aufzuzeigen** und **Möglichkeiten zu diskutieren**.

Was?

Mögliche Themen könnten sein:

- Was bedeutet kritischer Unterricht?
- Genderisierte Pädagogik
- Untersuchung des rechtlichen Status der Lehrerinnen/des Lehrers (z.B.: Möglichkeit der politischen Betätigung, Verpflichtungen gegenüber dem Staat, Untersuchung von Fällen, in denen Lehramtsstudierende vom Staatsdienst aufgrund linker politischer Betätigungen ausgeschlossen wurden etc...)
- Untersuchung von pädagogischen Konzepten (Kritik an Waldorf und Co.)
- philosophische Aspekte des Klassenzimmers (Was bedeutet Wertevermittlung an der Schule: Braucht die Schule einen Werteunterricht?)

Wie?

inhaltliche Arbeitsgruppen, Organisation von öffentlichen Vorträgen, Herausgabe einer Zeitung zu aktuellen pädagogischen Fragen etc...

Wer?

alle InteressentInnen: Egal ob Mathe, Deutsch oder Geschichte. Egal ob Grundschule, Gymnasium oder Gesamtschule. Egal ob LehrerInnen oder erziehungswissenschaftliche Studierende. Egal ob FU, TU oder HU.

Bei Interesse meldet euch unter kritischeLehrerInnen@web.de oder kommt zu unserem nächsten Treffen am

19.10.2005/18 Uhr in der OUBS

(Philipstr, 13, U-Bhf, Oranienburger Tor)

SELBSTGEMACHT

FÜNF JAHR

→ In der politischen
 Öffentlichkeit des
 schilleren, intransi-
 tablen Licht...
 Zustand kritischer

kritische politische
 zeitungsähnliche
 buche wütender
 kritiker

→ In der literarischen
 Öffentlichkeit
 Einmalige Forderung an
 liter. Experten, Autoren,
 Übersetzer
 → Kritik, Kritik, Kritik

→ kritische, literarische
 Zeitschriften mit dem
 antihumanistischen Thema

→ Buchkritiken vom
 Buchverleger
 → Buchkritik vom
 Stephanos
 → Buchkritik vom
 28. Buchverleger

→ alle Kritiken sind im
 Buchverleger
 → Buchverleger

→ In der literarischen
 Öffentlichkeit
 → Buchkritik vom
 Buchverleger
 → Buchkritik vom
 Buchverleger

→ kritische, literarische

→ Kritik in der literarischen
 Öffentlichkeit
 → Kritik in der literarischen
 Öffentlichkeit
 → Kritik in der literarischen
 Öffentlichkeit
 → Kritik in der literarischen
 Öffentlichkeit

→ Buchkritik vom
 Buchverleger
 → Buchkritik vom
 Buchverleger
 → Buchkritik vom
 Buchverleger
 → Buchkritik vom
 Buchverleger

→ Allgemein
 kritisch

→ Vernetzung

→ Literatur

→ Ähnliche Dinge
 in anderen
 Ländern

→ bei Druckern gut,
 politische, literarische
 weitestgehend
 umgesetzt
 → literarische, kritische,
 literarische, kritische,
 literarische, kritische

→ literarische, kritische,
 literarische, kritische,
 literarische, kritische,
 literarische, kritische,
 literarische, kritische

→ literarische, kritische,
 literarische, kritische,
 literarische, kritische,
 literarische, kritische,
 literarische, kritische

ESPLAN KRILLE

- 1000 Jahre
 - 1000 Jahre
 - 1000 Jahre
 - 1000 Jahre
 - 1000 Jahre

- Seite des
 unbeschulter
 politischer,
 nationaler
 aber auch
 regionaler

Schüler von 1. bis 7. Schuljahre

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

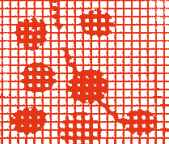
- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre



SOZIAL

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

- 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre
 - 1. bis 7. Schuljahre

KLEINE GESCHICHTE DER KRILEN

WO BLEIBT DENN DA DIE KRITIK?

Die Idee die Gruppe Kritische Lehrer_innen zu gründen, entstand 2005 aus wachsender Unzufriedenheit über die mangelnde Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Lehramtsberuf in der Universität. Zu viele Themen und Bereiche blieben innerhalb des Studiums unberührt oder wurden nur unzureichend in den Veranstaltungen besprochen.

Auf einen Aufruf an den Berliner Unis hin meldeten sich weitere Interessierte und bald gab es ein erstes Treffen. Im Gespräch kamen noch mehr Fragen auf und es war klar: Dieses Projekt galt es zu verfolgen! Zwar gab es zu diesen Zeitpunkt schon vereinzelte Lehramtsinitiativen, doch waren diese nicht an inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem Beruf der Lehrer_in interessiert, sondern vielmehr setzten sich diese mit den zunehmend schwierigeren Studienbedingungen auseinander.

UND WAS IST EIGENTLICH MIT...

Was für eine Aufgabe erfüllen Lehrer_innen in dieser Gesellschaft eigentlich? Was hat Schule für einen Sinn? Und in welchem Zusammenhang und zu welchem Zweck werden die Lerninhalte eigentlich bestimmt? Dass das Bedürfnis sich mit dem Beruf unter einer gesellschaftspolitischen Fragestellung auseinanderzusetzen hoch war, zeigte auch die hohe Teilnehmer_innenzahl auf dem ersten Treffen im Herbst 2005 an der Offenen Uni – ein Freiraum von studentischen Initiativen, der im Streik 2003 entstanden ist.

Es fanden sich in der nächsten Zeit etwa 10 Personen – alles Studierende, die sich im 2 Wochenrhythmus trafen und zunächst einmal ganz nach individuellem, aktuellem Interesse Themen vorstellten und diskutierten, die den Bereich des Lehrer_innenberufs berührten.

Neben der Organisation einer öffentlichen Räumlichkeit¹ für unsere regelmäßigen Treffen und der Einrichtung einer

.....
1. Nach zwischenzeitlichen Treffen im privaten Raum, wurde beschlossen, die Treffen in einem öffentlichen Raum zu verlegen um nicht das Politische in der privaten Nische zu „betuscheln.“ Und so wurde der Projektraum in der Friedelstraße/Neukölln für die nächsten 2 Jahre unsere „Homebase“ (2007 zogen wir aus organisatorischen Gründen in den Projektraum der Herrmannstraße/Neukölln).
.....

Mailingliste, und neben der Werbung am Semesteranfang (in Form von Plakaten, Flyern und Texten im Studierendenkalender der AStA), waren keine weiteren Organisationsstrukturen notwendig für eine regelmäßige Arbeit.

Ansonsten galt ein respektvoller und bewusster Umgang im Hinblick auf Redeverhalten und Aufgabenverteilung, vor allem im Hinblick auf Geschlecht (bei uns sollten nicht die Männer reden und die Frauen Kaffee kochen!) zu pflegen. • Das erste große, öffentliche Projekt war eine Veranstaltung zum Berufsverbot mit dem Titel „Wer darf Lehrer_in sein?“ • im Sommer 2006. Neben regelmäßigen inhaltlichen Treffen sind wir auch auf anderen Wegen in der Öffentlichkeit aktiv geworden. So haben wir u.a. einen Artikel über Kritik an der Elitenbildung in der AStA-Zeitung der Freien Universität Berlin geschrieben • oder zusammen mit anderen studentischen Initiativen wie der SAU (Seminar für angewandte Unsicherheit) zur Kritik an der disziplinierenden Funktion der Schule Veranstaltungen mitorganisiert. •

Aufgrund dieser Öffentlichkeitsarbeit und auch wegen der regelmäßigen Einführung, welche wir zu Beginn jeden Semesters angeboten haben um den Einstieg in die Gruppe zu erleichtern, erhielten wir in der Folgezeit immer mehr Zulauf.

„DER FÜNFJAHRESPLAN“

Nach 2 Jahren gemeinsamen kontinuierlichen Arbeitens wuchs das Interesse an einer tiefgründigeren Auseinandersetzung mit unseren Verständnissen von Bildung und Schule, Zielen als Lehrer_innen sowie als Kritischen Lehrer_innen. Um uns diesen Bereichen nähern zu können, fuhren wir im Sommer 2007 gemeinsam für ein Wochenende weg. Dort diskutierten wir in Gruppen, sortierten mit Hilfe von Methoden - Clustern und „Mindmaps“ die lang ungestellten, bisher wenig beachteten Fragen und Begriffe: Mit welcher Motivation und unter welchen Bedingungen möchten wir Lehrer_innen werden? Was ist Bildung für uns? Welches Ziel hat Bildung und welche Utopien von Bildung haben wir? Wo wollen wir mit den Kritischen Lehrer_innen kurz- und langfristig hin? Mit welchen Strategien und Projekten?

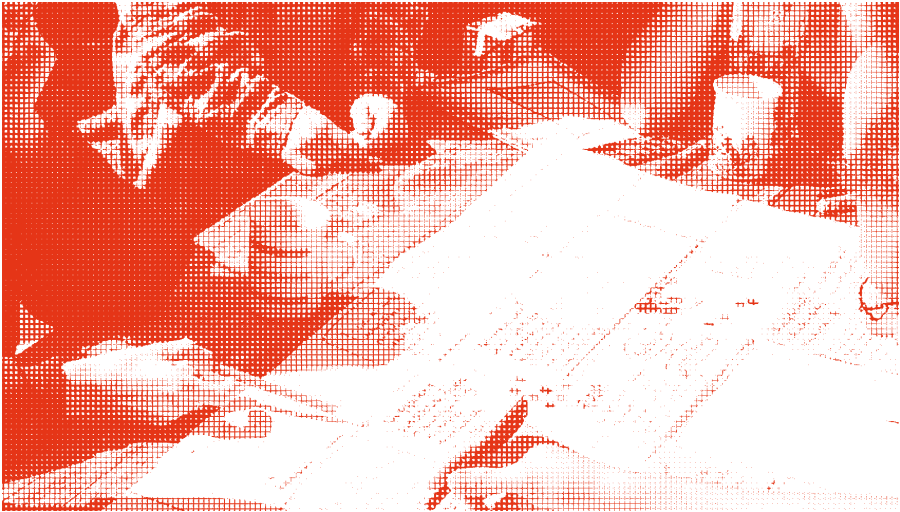
Am Ende des arbeitsreichen Wochenendes (bei Sonnenschein) und weiterer Folgetreffen bis in den Herbst hinein stand fest: Wir wollen uns vor allem weiter über Inhalte, Methoden und Materialien austauschen. Uns

• Vgl. Kommunikationsstrukturen, Informelle Hierarchien Und „Hidden Agenda“. S. 111

• Vgl. Wer darf Lehrer_in sein? S. 08

• Vgl. Was läuft falsch an deutschen (Hoch-) Schulen? S. 42

• Vgl. „Wer nicht passt wird passiv gemacht“ S. 34



KriLe-Wochenende 2007

.....
• Vgl. Grundsätze der
Kritischen Lehrer_
innen . S. 101
.....

gegenseitig gegen die Vereinzelung im (Massen) Studium und im zukünftigen Berufsleben unterstützen, sowie in die bildungspolitische Öffentlichkeit (und langfristig auch in Schulen) einbringen. Aber auch weiterhin wachsen.

Zudem waren wir dann in der Lage als Gruppe ein Selbstverständnis in Form von Grundsätzen zu formulieren. • Diesen breiten Interessen konnte nun nicht mehr in nur zweiwöchigen Treffen nachgekommen werden.

Aufgrund der relativ hohen Anzahl aktiver kritischer Lehrer_innen (etwa 15 bis 20 Studierende) konnten wir unterschiedliche AGs gründen, die sich neben den weiter regelmäßig stattfindenden Plena trafen. Die Kommunikation und Vernetzung der unterschiedlichen AGs sollte neben den Plena durch eine Internetseite garantiert werden, welche es dann aufzubauen galt. Bei vielen Kritischen Lehrer_innen ist dieses Wochenende als die Erstellung des „Fünfjahresplans“ in Erinnerung geblieben.

AG-STRUKTUR

In der Folgezeit arbeiteten drei Arbeitsgruppen parallel. Die Gruppe „Alternative Pädagogik“ setzte sich vor allem mit erziehungstheoretischen Texten und Konzepten auseinander. Die Gruppe „Unterstützungs-AG“ hatte sich zum Ziel gesetzt, auf die einzelnen persönlichen, politischen und professionellen Bedürfnisse jeder/s Einzelnen in seinem ihren speziellen Lebensphasen und auf die Kommunikation untereinander zu achten, zur Schaffung einer „Wohlfühlatmosphäre“, weil auch das scheinbar

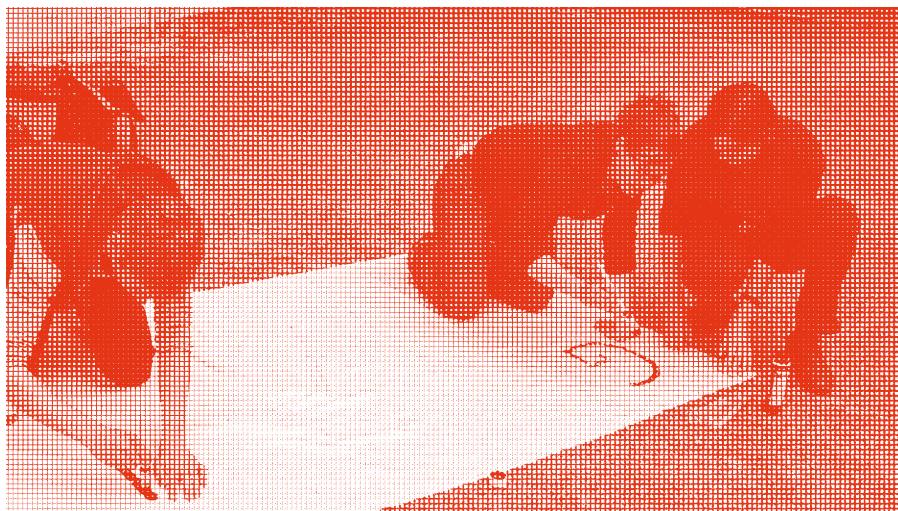
Private politisch ist und die Auseinandersetzung mit Bildung und Lernen bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und der eigenen Kommunikation anfängt. So hat die AG ein „DezemberWohlfühlTreffen“ organisiert um Gespräche über persönliche Kapazitäten und Unterstützung in Stressphasen anzuregen. Die AG „Bildungspolitik“ wurde sehr bald zur AG „Projektstudium“• und organisierte ein zweisemestriges Studierendenseminar an der Humboldt Universität zu den Themen Schulkritik und Bildungspolitik. An diesem Projektstudium haben auch alle anderen Gruppen mitgearbeitet. Die AG Alternative Pädagogik zum Beispiel hat die Phase zu Reformpädagogik und einen Schulausflug an die Freie Schule Pankow organisiert.

.....
• Vgl. Projektstudium
Schulkritik und Bildungspolitik, S. 106
.....

UTOPIE, AKTION UND „REALITÄT“

Aus der breiten Organisationsstruktur, dem großen Vorbereitungsaufwand für das Projektstudium, und den anhaltende, aber leider oft nur unkontinuierlichen Besuchen von unterschiedlichen Menschen erwuchs nach einiger Zeit ein Kapazitäten-Problem. So scheiterte zunächst das Homepage-Projekt. Die AG „Alternative Pädagogik“ stellte ihre Treffen ein. Die „Unterstützungs-AG“ traf sich nur noch punktuell und hätte selber Unterstützung gebraucht. Die regelmäßigen Plena konnten nach dem Ende der „AG-Phase“ erhalten bleiben. Es wurde dann wieder nach Interesse Themen in die Plena hereingetragen – zum Beispiel zu Kinderrechten, Schulpflicht

KriLe-Banner für die Schulstreikdemo November 2008



.....
• Vgl. Schule und Leistungsdruck: Her mit den schönen Leben?! S. 52
.....

oder Arbeitsbedingungen junger Lehrer_innen. Auch die Teilnahme an Veranstaltungsreihen wie der reflecture! zu Politischer Handlungsfähigkeit in der Schule und die Teilnahme an den Pankower Schulprojekttagen • unter dem Seminarmotto „Schule und Leistungsdruck–Her mit dem schönen Leben“ konnte garantiert werden.

Das Selbstverständnis der Kritischen Lehrer_innen wurde weiter diskutiert und zunehmend theoretisch fundiert in einen gesellschaftspolitischen Zusammenhang gebracht. Auf dem 2. Krile-Wochenende 2008 widmeten wir uns vor allem den Schwerpunkten unseres Selbstverständnisses und setzten uns mit unseren Verständnissen von und Kritiken an Herrschaftsverhältnissen wie Kapitalismus, Heterosexismus und Rassismus im Zusammenhang mit Schule auseinander.

Zunehmend wurden die Kritischen Lehrer_innen jedoch von Studienabschluss und beginnendem Referendariat in Anspruch genommen. Dadurch veränderte sich die Gruppe sehr stark • und hoffentlich wird dies noch lange so sein. Aus der Arbeit bei den Kritischen Lehrer_innen sind für viele von uns zum Beispiel politische Perspektiven in der Gewerkschaftsarbeit (GEW) entstanden, andere engagieren sich für selbstorganisierte Bildungsräume. •

.....
• Vgl. Wohin Kritische Lehrer_innen? S. 114
.....
• Vgl. Das INSEL. S. 80
.....

KRILE- WOCHENENDE 2007

EIN BEISPIEL: WAS & WIE HABEN WIR BEI SOLCHEN TREFFEN DISKUTIERT?
Diskussionsphasen & Methoden:

I. WARUM, MIT WELCHEN MOTIVATIONEN UND UNTER WELCHEN BEDINGUNGEN WERDE ODER WÜRDE ICH (JEDER VON UNS) LEHRERIN WERDEN?

(Muss sich „nur“ drüber ausgetauscht, aber kein Konsens gefunden werden, wenn auch eine Annäherung...)

„Methode“: 2-3 interviewen sich gegenseitig in Kleingruppen zu dieser Frage, schreiben die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf ein Plakat und stellen dies gemeinsam im Plenum vor.

II. BILDUNGSBEGRIFF? WAS IST & WOZU BILDUNG? GRUNDSÄTZLICHE ZIELE, WÜNSCHE, UTOPIEN,... (ALSO OHNE GLEICH DARAUF ZU ACHTEN, WAS MACHBAR IST!) WIE SÄHE DEINE „IDEALE BILDUNGSEINRICHTUNG“ AUS?

(Muss sich ebenfalls „nur“ drüber ausgetauscht und kein Konsens gefunden werden, wenn auch eine Annäherung...)

„Methode“: JedeR schreibt seine/ihre Antworten/Ideen/Fragen dazu auf Blätter; alle lesen die Blätter der anderen durch und notieren sich (kontroverse) Fragen zu den anderen auf Karten; diese Karten werden dann „geclustert“ und jeweils in „Neigungsgruppen“ diskutiert; anschließend werden im Plenum die Kontroversen/Divergenzen und Gemeinsamkeiten zusammengetragen und konkretisiert

III. WO WOLLEN WIR HIN MIT DER KRILE-GRUPPE – KURZ- WIE LANGFRISTIG?

(Irgendwo und -wann müssen bei dieser Frage alle mal ansagen, wieviel sie kurz- und langfristig in die Kriles investieren können und wollen. Und bei diesem Thema müssen wir uns tatsächlich einigen, eine Art Konsens finden!)

III.1. WAS? (ZIELE)

„Methode“: beginnen mit „stiller Diskussion“/ „stummes Gespräch“: alle diskutieren miteinander schriftlich auf großem Plakat; dann werden gemeinsam im Plenum aus dem Plakat die wichtigsten Ziele, Konflikte und offenen Fragen herauskristallisiert

III.2. WIE? (STRATEGIE, WIE KÖNNTEN UNSEREN ZIELEN NÄHER KOMMEN?)

„Methode“: in Kleingruppen Strategien brainstormen, diskutieren und auflisten; in neu gemischten Kleingruppen zusammenfinden und Listen die jede_r aus der ersten Gruppe mitbringt abgleichen, wenn nötig diskutieren und wiederum gemeinsame Prioritätenliste erstellen; zum Schluss im Plenum auf diese Weise hoffentlich einfacher zu konsensualen Strategien finden.

III.3. MIT WELCHEN MITTELN UND PROJEKTEN KONKRET? (ORGANISATION, PLANUNG)

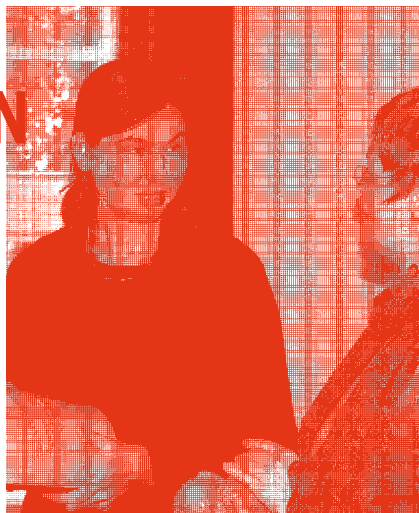
MAYDAY PARADE



1. Mai 2009



GRUNDSÄTZE DER KRITISCHEN LEHRER_INNEN



Wir fanden es wichtig, sich auf ein paar Grundsätze zu einigen, die Basis unserer Verständigung sind und gleichzeitig auch für Interessierte deutlich machen, was in dieser Gruppe geht und was nicht. Dies sind hier nun alles nur Schlagwörter, die es gilt, inhaltlich zu füllen, sich damit immer wieder gemeinsam auseinanderzusetzen und davon dann auch einiges schriftlich festzuhalten!

KriLe-Wochenende 2008

Die kritischen Lehrer_innen sind eine Gruppe, die aus (zukünftigen) Lehrer_innen und Vertreter_innen verwandter Berufsgruppen besteht. Als solche setzen wir uns mit Fragen der Bildung und des Schulsystems kritisch auseinander. Eine kritische Perspektive einzunehmen bedeutet für uns, dass wir uns bemühen, gegen jede Form von Herrschaft, d.h. Ausgrenzung und Ungleichheit, vorzugehen. Wir wenden uns dabei vorrangig gegen (Hetero-)Sexismus, gegen Antisemitismus, Rassismus und Kulturalismus, gegen Kapitalismus und die dadurch beförderte soziale und politische Ungleichheit, gegen die Benachteiligung von zu ‚Behinderten‘ Erklärten, sowie gegen Nationalismus und reaktionäre Bewegungen (wie z.B. Nationalsozialismus, Islamismus oder christlichen Fundamentalismus). Die im Bereich der Bildung bestehenden Herrschaftsstrukturen hängen untrennbar mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und den von uns selbst verinnerlichten autoritären und paternalistischen Haltungen zusammen. Aus diesem Grund beziehen wir auch die Gesamtgesellschaft in unsere Überlegungen mit ein und bemühen uns besonders, die von uns gewünschte Herrschaftsfreiheit in unserem eigenen Leben und in der Gruppe umzusetzen. Auf dieser Basis entwickeln wir Alternativen und setzen uns für eine Gesellschaft und Schule ein, die möglichst viele Elemente der Herrschaftsfreiheit, der Emanzipation und der Solidarität verwirklicht. Auf diese Weise wollen wir uns und andere dazu befähigen, uns in die Gestaltung der Welt einzumischen: Her mit dem schönen Lernen für alle!

die KriLes (v.a.) für die KriLes im August 2007

SCHULKRITIK ALS METHODE DER GESELLSCHAFTSKRITIK

THEMENWAHL BEI DEN KRITISCHEN LEHRER_INNEN¹

.....
1. Themenauswahl

- Antisemitismus: Theorien und pädagogische Konzepte
 - Notenkritik
 - Reformpädagogik und Kritik an Reformpädagogik
 - Laborschule Bielefeld, Anarchistische Pädagogik, Summerhill und Neil, Waldorfschule, Montessori etc.
 - Antirassismuspädagogik
 - Prekäre Arbeitsverhältnisse im Bildungswesen
 - Amoklauf in der Schule
 - PISA Studie ...
-

Der offenen Organisationsstruktur entsprechend blieb auch die Wahl von Plenums-Themen offen. Die Themen wurden kurzfristig nach Bedarf, Interessenlage und Kapazitäten der Einzelnen Kritischen Lehrer_innen gewählt. So stellte ein Mitglied einen Schulbuchvergleich aus der DDR und der BRD der 50er zur Revolution von 1848 im Plenum vor, weil es Thema seiner Staatsexamensarbeit war. Aus der Debatte zu Kopfnoten 2006 in Berlin erwuchs eine Auseinandersetzung zur „Kompetenz-Pädagogik“. Ein interessanter Artikel wurde zum Anlass genommen, über den bestehenden Einfluss von christlichen Religionsgemeinschaften in der Schule und im deutschen Bildungswesen zu diskutieren.

Bei Anfragen für Diskussionsveranstaltungen haben wir uns im Voraus gemeinsam mit den Themen inhaltlich auseinandergesetzt, wie zum Beispiel mit der Kritik an der Hauptschule im dreigliedrigen Schulsystem. Manchmal entstand aber auch erst aus der Beschäftigung mit einem Thema eine Veranstaltung, wie zum Beispiel aus der Beschäftigung mit dem Berufsverbot in der BRD die Podiumsdiskussion „Wer darf Lehrer_in sein?“•

.....
• Vgl. Wer darf Lehrer_in sein? S. 08

.....
• Vgl. Kommunikationsstrukturen, Informelle Hierarchien Und „Hidden Agenda“ S. 111

.....
• Vgl. Sport-unterricht ohne Geschlecht? S. 14

.....
• Vgl. Heterosexualität und geschlechtliche Eindeutigkeit als Privilegien“ S. 18

.....

Die Themen wurden auf den Plena zum Teil am Text diskutiert oder auf Grundlage von Thesen, manchmal auch didaktisch-methodisch aufgearbeitet. Dabei wurde jedoch auf ein gutes Miteinander geachtet. •

Bei all diesen unterschiedlichen Themen wurden bestimmte gesellschaftliche Phänomene im Hinblick auf Schule befragt. Wie wird Gender im Sportunterricht reproduziert?• Welche Rolle spielt Schule als Institution im Hinblick auf die Reproduktion und Normierung von Geschlechterstereotypen? • Diese Fragestellungen spitzten sich mit der Zeit auf die Frage nach der gesellschaftlichen

Funktion von Schule zu: Welche Funktion erfüllt Schule zum Beispiel in einer von kapitalistischen Produktionsweisen geprägten Gesellschaft? Oder: welche Funktion erfüllt sie in einem Nationalstaat?

Die Schule als Ort, an dem sich gesellschaftliche Verhältnisse reproduzieren, wird somit kritikwürdig angesichts einer egalitären, solidarischen Gesellschaft. Einer Gesellschaft eben, in der Menschen gemeinsam selbst bestimmen wie sie miteinander leben wollen.

Diese Form der gesellschaftspolitischen Schulkritik fragt nach der Rolle der Lehrer_innen im Bildungssystem dieser Gesellschaft und beschränkt sich nicht auf die Suche nach neuen Unterrichts- und Schulkonzepten und Bildungstheorien – auch wenn diese wichtig sind. Aus diesen gesellschaftstheoretischen Diskussionen heraus können unserer Ansicht nach erst gesellschaftspolitische Forderungen formuliert werden. Zum Beispiel: Wollen wir mehr Waldorfschulen oder eine Gemeinschaftsschule für alle? Wollen wir uns für Verbeamtung einsetzen, welche uns unsere politische Handlungsfähigkeit nimmt• oder für besser entlohnte angestellte Lehrer_innen? Wollen wir neue, methodisch „raffinierte“ Lehrpläne oder themenbezogenes interessengeleitetes Lernen in der Schule?

• Vgl. Wer darf Lehrer_in sein? S. 08

Transpi-Malen, Nov. 2008



ANTISEMITISMUS IN SCHULE UND UNTERRICHT

Als Beispiel für Themen und die Art und Weise, wie wir uns bei den Kritischen Lehrer_innen mit diesen auseinandergesetzt haben, folgt nun der Ablaufplan zum Themenblock Antisemitismus, welcher von zwei Kritischen Lehrer_innen im Mai 2007 vorbereitet und durchgeführt wurde.

THEORIE UND PÄDAGOGISCHE SELBSTVERSUCHE: ANTISEMITISMUS IN DER SCHULE

0. Vorbereitung

Zur Vorbereitung des Themas haben wir uns folgende Fragen gestellt: In welcher Form treffen wir Antisemitismus im Schulunterricht an? Wo? Und in welchem Zusammenhang?

Was gibt es für pädagogische Methoden um Antisemitismus entgegenzuwirken und vorzubeugen? Wie ist eine Näherung an das Thema möglich? Kann durch Empathie oder Identifikation Antisemitismus vorgebeugt werden? Oder ist es wichtig Antisemitismus zu entfremden, so wie es in vielen pädagogischen Konzepten verfolgt wird? Und welche Rolle spielt der Nahost Konflikt in der Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus? Und zu letzt: Wie kann Antisemitismus in Schule thematisiert werden ohne Abwehr hervorzurufen?

1. Sitzung: Einführung - Wie ist uns Antisemitismus in der Schule begegnet?

A) EINFÜHRUNG

Zur Einführung in das Thema haben wir von aktuellen antisemitischen Vorfällen und Diskussionen berichtet, welche die Vielfältigkeit von antisemitischen Ressentiments widerspiegeln. Im Anschluss daran, haben wir eine aktuelle Studie über Antisemitismus in Deutschland diskutiert.

B) DISKUSSION (PLENUM)

In der gemeinsamen Diskussion stellten wir uns folgende Fragen:

Wo sind uns antisemitische Äußerungen und Stereotype in Schule begegnet? (Schulbuch, Lehrer_innenäußerung, Schüler_innenäußerung?) Wie wurde damit umgegangen (von Schüler_innen- oder von Lehrer_innenseite)?

Wie wird Antisemitismus im Unterricht behandelt: Welche „Lernziele gibt es? Historische Ursprünge? Erscheinungsformen heute?

Wie funktionieren Ausgrenzungsprozesse? Werden Tabus und Neurosen an die nächste Generation weiter vermittelt? Wie?

2. Sitzung: Theorie über den Antisemitismus

A) INPUT: THESEN

I Falsche Theorien über Antisemitismus: AS ist nicht aus Kapitalismus o.a. gesellschaftlichen Verhältnissen unmittelbar ableitbar. Er verschwindet auch nicht automatisch, wenn man diese politisch bekämpft.

II Antisemitismus und Rassismus: Gemeinsamkeiten: Es gibt Gemeinsamkeiten von AS und Rassismus, aber nur auf einer sehr abstrakten und oberflächlichen Ebene.

III Antisemitismus: Spezifik: Nur der AS will seine Opfer auf der ganzen Welt vernichten, da er glaubt, die kapitalistische Moderne dadurch zu überwinden.

IV Antisemitismus: Merkmale: Der AS ist eine reaktionäre Form des Antikapitalismus, der strukturelle kapitalistische Herrschaft als globale Macht von einzelnen (jüdischen) Menschen ansieht.

V Antisemitismus, Volk/ Gemeinschaft und Staat: Der AS ist antiindividualistisch und hat keine Distanz zum Staat. Er will die kapitalistische Moderne nicht durch bessere komplexe Gesellschaftsformen überwinden, sondern strebt eine Identität von (Bluts-)Volk bzw. Gemeinschaft und Staat (oder auch Kalifat) an.

b) Diskussion

Alle sagten, was wichtig bei einer Definition über Antisemitismus ist, warum und was an den vorgestellten Thesen zu kritisieren ist.

Ist es möglich, ausgehend von diesen Diskussionen, gegen Antisemitismus mit pädagogischen Mitteln irgendetwas auszurichten? Und wie?

Wie ist Antisemitismus von Rassismus abzugrenzen? Und warum?

3. Sitzung: Planspiel der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus

A) PLANSPIEL

In dieser Sitzung haben wir ein Planspiel für Schüler_innen ausprobiert:

„Die Gründung des Staates Israel“ - Ablaufplan¹:

- 1) Quiz als Einstieg
- 2) Erarbeitung der historischen Grundlagenkenntnisse
- 3) Rollenverteilung: Konferenzvorbereitung
- 4) Durchführung der Konferenz
- 5) Hintergrundtext zum realen historischen Verlauf der Konferenz
- 6) Auswertung

B) REFLEXION

Inwiefern trägt das didaktische Mittel des Rollenspiels dazu bei, antisemitische Geschichtsmymen und Verschwörungstheorien gegen die „Araber“ oder „Muslime“ über die Gründung des Staates Israels zu bekämpfen? Inwiefern bleibt es bei einem pädagogischen „Spiel“? Und inwiefern verstärken sich unterbewusste Ressentiments und Vorurteile im Spiel der Rollen?

4) Antizionismus

In der letzten Sitzung haben wir uns – aufgrund der Diskussionen davor- mit Antizionismus auseinander gesetzt und folgende Fragen gestellt:

Antizionismus: Darf man Israel kritisieren? Ist das antizionistisch oder sogar antisemitisch? Diskussion: Problem bei pädagogischen Konzepten – Transferproblem: Identifikation – hilft Empathie für das Verständnis?

.....
1. Detaillierte Materialien sind bei der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus zu erfragen.
.....

PROJEKTTUTORIUM SCHULKRITIK UND BILDUNGS-POLITIK

Von Sophia Könemann,
Christoph und Regina

AUF DEM WEG ZU EINER EMANZIPATORISCHEN SCHULE

.....
1. Projektutorien sind studentische Seminare, die von der HU unterstützt werden, in dem die/der formale Leiter_in als studentische Hilfskraft bezahlt wird. Im Fall der KriLes gab es ein Organisationsteam, das die Veranstaltung koordinierte.
.....

Von April 2008 bis Februar 2009 boten die KriLes an der Humboldt-Universität (HU) ein Projektutorium an.¹ Unser Ziel war es, mit dem Projektutorium eine größere Öffentlichkeit innerhalb und außerhalb der Uni anzusprechen. Dabei wollten wir das Schulsystem einer kritischen Analyse unterziehen und uns einen Überblick über Strukturen der Bildungspolitik zu verschaffen, mit der Absicht gemeinsam aktiv zu werden und uns in Schule und Bildungspolitik einzumischen.

Die Veranstaltung brachte viele Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen, von denen ein Großteil das Bedürfnis hatte, aktiv in die Gestaltung von Lernumfeldern einzugreifen. Sie diskutierten grundlegende Schwierigkeiten besonders des deutschen Schulsystems, und stellten sich gegenseitig Alternativen vor. So haben sie zum Beispiel die Freie Schule Pankow besichtigt. Themen wie Rassismus oder die Selektivität des Schulsystems konnten nur im Ansatz besprochen werden, gaben aber wichtige Impulse für Vertiefungen und Weiterarbeit.

Kennzeichnend für die beiden Halbjahre des Projektutoriums waren eine aktive Rolle der Teilnehmenden, eine anregende Vielfalt von Methoden und zum Ende hin eine politische Praxis im Rahmen des „Bildungsstreiks“.

Von Anfang an brachte sich eine größere Gruppe Studierender in die Vorbereitung der einzelnen Sitzungen ein und prägte sie mit. Damit verringerten sie den Unterschied zwischen Teilnehmenden und Initiator_innen und versorgten die Treffen mit viel Kreativität. Besonders bewährt hat sich die Methode der Podiumsdiskussion mit verteilten Rollen. Sie wurde zum Beispiel genutzt, um Positionen zur Frage „Muss es Schulen geben?“ zu präsentieren. Dabei hatten Studierende aus dem PT sich die Positionen dreier Bildungstheoretiker_innen erarbeitet, die sie in einer leicht kabarettistisch inszenierten Podiumsdiskussion vertraten, woran sich eine lebhaft Diskussion anschloss. Diese Methodenvielfalt fanden die meisten motivierend. Sie machte einen wohltuenden Unterschied zur üblichen Form von Seminaren.

Um uns einen Überblick über Organisationen und Gruppen zu verschaffen, die politisch im Bildungssystem aktiv sind, luden wir im zweiten Halbjahr

hauptsächlich Aktive aus diesen Zusammenhängen ein. Das Spektrum reichte dabei von AB-Queer, einem „Aufklärungsprojekt“, das für Schüler_innen und Lehrer_innen Workshops zu nicht-heterosexuellen Lebensweisen veranstaltet, über Mitglieder der Landeschüler_innenvertretung und den „Listenclowns“, eine Initiative gegen die Anwesenheitspflicht in der Uni.

Mit einer Ideenwerkstatt Anfang Januar wollten wir dann zur Phase der politischen Interventionen überleiten. Diese Arbeitsform, die einen großen Aufwand an Vorbereitung erfordert, sollte an einem Wochenende stattfinden. Allerdings ging dieses Wochenende zwischen verpflichtenden Blockseminaren und Prüfungsstress etwas unter: Die Beteiligung daran war leider zu gering, und es kam nicht zu dem von uns erhofften aktivistischen Aufbruch.

Der geplante Übergang von schulkritischen Debatten zu praktischen Interventionen gestaltete sich einerseits langwieriger und andererseits nachhaltiger als gedacht. Langwieriger, da die Positionen bezüglich einer möglichen praktischen Intervention heterogener waren als die theoretischen Positionen und da wir für diese Phase die Seminarform aufheben wollten, was nur langsam gelang. Nachhaltiger war der Übergang zur politischen Praxis insofern, als sich anknüpfend an die diskutierten Aktionsfelder die Gruppe GrmPfl gebildet hat, die im Kontext des Bildungsstreiks 2009 u.a. Aktionstrainings und ein „World Café“ mit bildungskritischen Akteur_innen und Gruppen veranstaltete.



SELBSTORGANISATION: WIE UND ZU WELCHEM ZWECK ORGANISIEREN WIR UNS?

(UND KÖNNEN WIR DAS LEISTEN?)

Die Selbstorganisation empfinde ich als eine der konfliktreichsten Fragen der KriLen – und zwar nicht offen konfliktreich, sondern unterschwellig. Mir sind folgende Haltungen bekannt, aus denen heraus von einzelnen KriLen politische Organisation angestrebt wird:^{a,b,c}

a.

„Ich suche Menschen, mit denen ich meine Rolle als Lehrer_in in der Gesellschaft intellektuell und emotional reflektieren kann.“ oder „Ich suche Menschen, mit denen ich anhand meiner Position in der Gesellschaft Herrschafts- und Gesellschaftskritik üben kann.“

Zwischen den KriLen schien mir immer umstritten, ob Massenorganisation, Selbstorganisation oder Selbstreflexion der gewollte politische Ausdruck unserer Arbeit sei.

DAS PROBLEM DER VERBINDLICHKEIT, ÜBERFORDERUNG, REORGANISATION

Sitzungsroutinen existierten bei uns kaum, dafür Blitzlichttrunden oder Kleingruppendiskussionen. Ich habe auch nicht den Eindruck, dass mich oder sonst jemanden formale Praktiken der Selbstorganisation zu großer Verbindlichkeit angehalten hätten, sondern es war der hohe Grad an Eigenmotivation von Einzelnen, sich mit Themen zu beschäftigen oder Gleichgesinnte zu finden; diese wiederum hängt für mich zusammen mit einer herzlichen Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung, die wir miteinander pflegen. Formale Selbstorganisation hieß in unserer Praxis lediglich, dass auf den Treffen Zeit für Orga-Punkte eingeplant wurde, dass geklärt war, wer den Raumschlüssel hat, wer den KriLe-Mailverkehr beantwortet oder wer das Thema für den nächsten Abend vorbereitet.

Formalien und Strukturarbeit versuchten wir zu vermeiden. Das ließ zwar viel Energie frei und war sicher vielen angenehm, weil mensch nur beitrug, worauf sie oder er



wirklich Lust hatte, aber darin glaube ich auch verschiedene Momente der Überforderung zu erkennen: Zum Beispiel, so ein_e KriLe, „die Vorstellungsrunde bei der denkwürdigen Sitzung als wir zu zwanzigst waren und sich abzeichnete, dass es so nicht weitergeht; so manche Diskussion, bei der ich nicht zu Wort kam.“ Die Form, in der wir dringenden Gesprächsbedarf abhandelten, war dann eben doch das Großplenum, und das gerät zu zwanzigst einfach an seine Grenzen, wenn es keine formellen Routinen und Hierarchien geben soll. Einige, die es mit initiiert hatten, bezeichneten auch das Projektutorium • als Doppelbelastung, die dazu führte, dass Kapazitäten bei den KriLen fehlten.

KriLe-Wochenende 2007

• Vgl. Projektutorium
Schulkritik und Bildungs-
politik, S. 106

Dies sind zwei typische Beispiele, wie immer wieder aus der KriLe-spezifischen Form der Selbstorganisation Überforderung entstand. In meinen Augen hat die Struktur einfach nicht mehr zu Größe und Bedürfnissen der Gruppe gepasst, und ich beteiligte mich daran, Reorganisations-treffen zu organisieren, um auf die neue Situation zu reagieren. Zum Beispiel wurden nach dem „denkwürdigen Treffen“ AGen gegründet, was vielen KriLen erleichterte, in der manchmal verbissen redefreudigen Gruppe zu Wort zu kommen. Allerdings wurde das Nebeneinander von AGen und Plenum auch schnell wieder als Doppelbelastung empfunden und hatte meiner Meinung nach die Tendenz, sich gegenseitig das Wasser abzugraben. Rückblickend sprachen viele KriLen genervt von „ständiger Reorganisation“

b.

„Ich will mich in einer großen Struktur mit anderen zusammentun, um „das Große Ganze“, die Gesellschaft insgesamt und insbesondere das Bildungssystem zu verändern – sonst tun es andere, die nicht meine Freiheit im Sinn haben.“

STRUKTURELLE OFFENHEIT, KOLLEKTIVE VERGESSLICHKEIT UND PRÄSENZPRINZIP

Manche KriLen äußerten das Gefühl, dass wir uns „ständig“ reorganisierten, so dass die Struktur von ihnen als „ständig im Fluss“ begriffen wurde, als umstritten, jederzeit veränderbar – oder gar vom Vergessen bedroht. Hatten wir eine Frage einmal entschieden, musste das nicht automatisch bedeuten, dass wir eine Praxis dazu entwickeln und die Entscheidung eine Weile beibehalten. Nein: Es entstand bei manchen auch das Gefühl, als könne wirklich alles zu jeder Zeit neu entschieden werden, und als stünde mensch nie auf dem festen Grund einer verlässlichen Struktur.

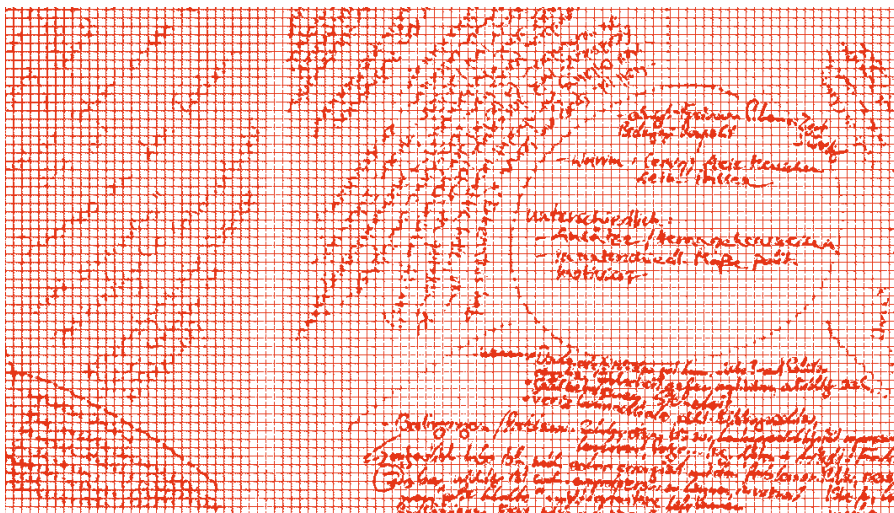
c.

„Ich suche eine überschaubare Bezugsgruppe, die lern- und handlungsfähig ist, ihre Gruppenprozesse gestaltet und deren Individuen sich durch die Zumutungen des herrschenden Alltags hindurch begleiten.“

Hatte sich also jemand vehement für eine bestimmte Entscheidung eingesetzt und fehlte dann einen Monat lang bei den Treffen, so war es theoretisch möglich, dass die Entscheidung inzwischen verändert, aufgehoben oder dem Vergessen zum Opfer gefallen war. Vergessen, weil strukturelle und Selbstorganisationsfragen nicht systematisch und leicht einsehbar dokumentiert und erklärt wurden. Es gab allenfalls die Möglichkeit, aus verschiedenen Protokollen die Organisationsform der KriLen zu rekonstruieren. Dann wusste mensch meiner Meinung nach aber vieles, was die regelmäßig präsenten KriLen bereits vergessen hatten. In der Reflexion beschrieben das manche als eine „Praxis der Mündlichkeit“, die wir pflegten und über die wir Dokumentation und Transparenz vernachlässigten. Ein_e kritische Lehrer_in bezeichnete dies als „Präsenzdemokratie“¹. Eine andere formulierte: „... und die Person mit dem größten Durchhaltevermögen bleibt.“

1. Allerdings mit Konsensprinzip der jeweils Anwesenden

Meine Frage für die nächsten Monate Kritische Lehrer_innen lautet also: Wie können wir mit gewohnt wenig Aufwand ein vollständigeres und transparentes kollektives Gedächtnis schaffen und dabei auch dem geäußerten Bedürfnis nach Kontinuität gerecht werden?



KOMMUNIKATIONS- STRUKTUREN, INFORMELLE HIERARCHIEN UND „HIDDEN AGENDA“

Von Barbara
und Christoph

Im Gegensatz zu einem Uniseminar, wo es Student_innen und eine/einen Seminarleiter_in gibt, sind bei einem KriLe-Treffen alle Teilnehmer_innen formal gleichgestellt. Dennoch erwecken schon die stark unterschiedlichen Anteile der Einzelnen an der Redezeit den Verdacht, dass eine informelle Hierarchie besteht, in der nicht jede_r gleichberechtigt zu Wort kommt.

Ich weiß, dass ich einer derjenigen bin, die anderen das Reden schwer machen. Ich weiß auch, dass es neben der Frage, wer wie viel spricht, auch darum geht, wie gesprochen, aufeinander eingegangen, unterbrochen, kritisiert oder bestärkt wird. Es gab bei unseren Treffen verschiedene Möglichkeiten, über Kommunikation zu sprechen, und ich habe dadurch viel Klarheit und Kreativität gewonnen, wie ich anders handeln kann.

Ach, wie schön für dich...

Verrätst du uns auch, wo es weh getan hat?

„Ich habe immer das Gefühl, dass meine kritische Einstellung bei den KriLen auf dem Prüfstand steht“

„Am Anfang habe ich mich nicht hin getraut, fühlte mich nicht links, radikal, cool oder belesen genug.“

Methoden helfen, die ungleichen Strukturen aufzubrechen. Eine Form war das Blitzlicht, eine andere die quotierte Redeliste. Wir nutzten Blitzlichter als Abschlussrunden oder zu Beginn einer Diskussion, damit Erwartungen an das Thema geäußert werden. Regelmäßig ergriffen KriLen die Möglichkeit, dabei Kommunikationsstrukturen zu thematisieren.

Wer ist hier eigentlich wir und wer handelt überhaupt? Es klingt fast so, als würden die unterstützenden, gleichberechtigteren Strukturen von oben erlassen. Dabei müssen sie Immer wieder gefordert werden, zum Beispiel weil die ermahnten Vielredner_innen an ihrem Verhalten festhalten. Das bedeutet ein ständiger Kraftaufwand derjenigen, die sich Gehör verschaffen wollen/müssen.

Das waren Fragen, aus denen meiner Meinung nach die informellen Hierarchien bei den KriLen bisher gestrickt waren.

Bei der Reflexion machten einige KriLen auch eine Art „hidden Agenda“ aus, einen impliziten Druck zur Konformität, was gesagt und gefragt werden dürfe (wie zum Beispiel in den obigen Zitaten). Auf die Frage, welche Frage ihr/Ihm unter unseren Reflexionsfragen gefehlt habe, nannte ein_e Kritische_r Lehrer_in folgendes:

Ich und andere wurden regelmäßig auf dominantes männliches Redeverhalten angesprochen. Weil sich durch's Ansprechen noch nicht merklich viel änderte, haben wir zeitweilig auch Tandems eingeführt, in denen sich jeweils zwei Personen gegenseitig ein Feedback zum Redeverhalten geben. Außerdem achteten wir zeitweise intensiv darauf, dass „reproduktive Tätigkeiten“ wie Protokollieren oder die Vorbereitung der Treffen von Männern mindestens so häufig übernommen werden, wie dies ihrem Anteil in der Gruppe entspricht.

Wer darf ihre/seine Fragen zum Thema der Diskussion machen? Wer nimmt mal wieder viel Redezeit in Anspruch und wer und welche Gedanken werden verdrängt? An wem arbeiten sich Menschen ab und wessen Äußerungen bleiben ohne Resonanz?

Machen dich diese Mechanismen auch mal wütend?

„Hattest du bei den KriLen das Gefühl, mit deinen Ideen und Überzeugungen vorzukommen? Wenn nein: Was und wie wurde eventuell dethematisiert? An welchen Stellen hast du es besonders gemerkt, dass du aus der Diskussion oder dem jeweiligen Thema herausfällst/ herausgedrängt wirst?“

Welche unausgesprochene Wissens- und Kommunikationshierarchien gab es also über die Genderfrage hinaus?

Zumindest war uns zeitweise sehr bewusst, dass wir dafür sorgen müssen, dass auch Menschen sich ermutigt fühlen, etwas zu sagen, die nicht immer sofort eine ausformulierte „Gesellschaftsanalyse“ parat haben. Allerdings überwog wohl häufig der einschüchternde Effekt selbstsicher vorgetragener, zitatenschwerer Rhetorik – was schade ist.

Und warum machst du das dann immer wieder, wenn du das falsch findest? Man(n) frage sich ernsthaft, was seine Beweggründe, wo die erwarteten Vorteile sind - im Sinne der „subjektiven Handlungsbegründungen“ aus der Kritischen Psychologie. Die könntest du ruhig nachpauken.

Überhaupt: wo sind die Grenzen dieses Ansatzes? Du kannst ja nicht die Anderen von der Dominantenperspektive aus befreien... Wo sind in diesem Konflikt handfeste Interessengegensätze? Was ist dein Interesse daran, eine Struktur zu untergraben, die dich bevorzugt? Ich meine, jenseits davon, dass du dich mit neuen Skills und schicken Kompetenzen (wie mit einer Glitzerhaarspange) schmücken kannst?

Da müssen wir dran bleiben, meine ich.

Ich auch. Wie wär's mit: öfter mal die Klappe halten?

WOHIN KRITISCHE LEHRER_INNEN?

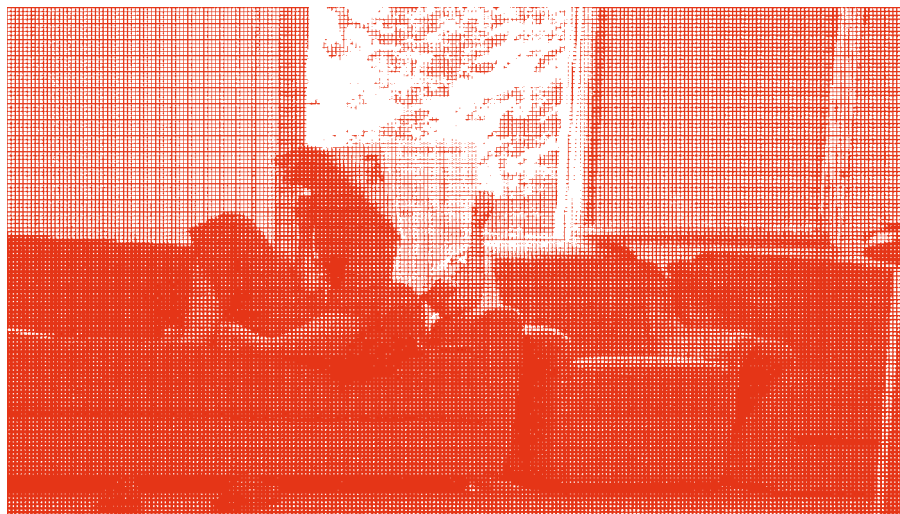
FRAGEN ZU PERSPEKTIVEN EINER POLITISCHEN ORGANISIERUNG.

• Vgl. Stimmen zu Perspektiven S. 118 und S. 130

Wie kann es weitergehen mit den KriLes als Gruppe und/oder wie können sich kritische Lehrer_innen/ Bildungsarbeiter_innen überhaupt organisieren und was wünscht sich/ stellt sich jede_r Einzelne dazu vor, kurz- als auch langfristig? Diese Fragen stellen sich noch einmal dringlicher, weil sich seit einiger Zeit ein Wendepunkt bei den KriLen abzeichnet. Waren lange Zeit nämlich die meisten (Lehramts-)Studierende, befinden sich viele nun in neuen Lebenssituationen und schlagen verschiedene Wege ein (Referendariat/Lehramt, Promotion, außerschulische Bildungsarbeit, sonstige Lohnarbeit, HartzIV, etc.), die zudem eher mit weniger als mehr Zeit und Muße für politische Gruppen einherzugehen scheinen. Bei Umfragen innerhalb der Gruppe und verschiedenen Treffen zu diesen (Perspektiven-)Fragen kam einerseits heraus: Was uns eint, ist der Wunsch und Wille, weiterhin (und besser) Leben, Arbeit/Beruf im Bildungsbereich und Politik zu vereinbaren, also nicht nur Freizeitpolitik zu machen, sondern als Bildungsarbeiter_innen selbst und gemeinsam aktiv zu werden.

Andererseits wurde das ganze Spektrum von unterschiedlichen, sich eventuell widersprechenden Herangehensweisen rund um große Fragen deutlich: Was versteht jede_r Einzelne eigentlich unter (kritischer, linker, linksradikaler) „Politik“ und „politisch“, was unter „Praxis“, „Praxis-/Realitätsbezug“ und „Lernen“/„Bildung“? Hier spielen zunächst unterschiedliche politische Ansprüche, Ideen, Utopien (und Einschätzungen des Machbaren und Wirksamen) eine Rolle: Diese reichen von kritische (Unterrichts-)Inhalte in die Schule tragen, über Schule/ Bildungssystem langsam von innen verändern, in bildungspolitische Diskurse eingreifen, oder eine (staatliche) Schule übernehmen bzw. selber eine Schule gründen, bis hin zu Bildung, Arbeit und Gesellschaft ganz neu organisieren. •

• Vgl. Selbstorganisation: Wie und zu welchem Zweck organisieren wir uns. S. 108



Und die unterschiedlichen Perspektiven sind sicherlich den verschiedenen Bedürfnissen und Möglichkeiten in den jeweiligen Lebenssituationen/Praxen geschuldet: Die KriLes waren als Gegenuni, als Freiraum für vielleicht eher „theoretische“ Auseinandersetzungen und Kritik am Bildungssystem, durchaus praxisbezogen und politisch, solange fast alle studierten (und das ihre Bildungspraxis darstellte). Doch nun, wo sich z.B. einige im Referendariat befinden, bedeutet für sie Praxisbezug v.a. ein Eingehen auf ihre konkrete Situation als Lehrer_innen und entsprechende (emotionale wie inhaltlich/professionelle) Unterstützung. Gleichzeitig haben einige die Sorge, dass bei einer Art Selbsthilfegruppe politische Ansprüche (oder die grundsätzliche Kritik am Bildungssystem) zu kurz kommen.

Aber auch jenseits der verschiedenen Bedürfnisse aufgrund der Lebenssituation treffen unterschiedliche Herangehensweisen aufeinander. Etwa bei der Frage, was Praxisbezug und Bildungspraxis heißt: Bedeutet Praxisbezug für kritische Lehrer_innen vor allem, wie ich als Lehrer_in mit konkreten Situationen in Schule und Unterricht kritisch-konstruktiv umgehen kann, oder gehört dazu auch, mein(e) eigene(s) Rolle und Verhalten, unser(e) Lernen und Kommunikation z.B. innerhalb der KriLe-Gruppe zum Ausgangspunkt einer kritischen Praxis zu machen? Hier werden auch unterschiedliche Begriffe von politischem Handeln deutlich: Politik als (selbstkritisches) Suchen und Ausprobieren (Vorstellbarmachen) von Alternativen oder

KriLe-Wochenende 2007

.....
• Vgl. Die Institution soll nicht durch mich durchmarschieren. S. 126
.....

.....
• Vgl. Kommunikationsstrukturen. S. 111
.....

Politik durch konkretes Eingreifen in aktuelle öffentliche Felder? Diese verschiedenen Politik- und Praxisvorstellungen müssen natürlich keine Widersprüche sein, sondern sollten sich eigentlich sogar ergänzen. Sie wurden unter den KriLen aber bisweilen zu Gegensätzen. Dies könnte schlicht daran liegen, dass die begrenzten Kapazitäten jeder_s Einzelnen nicht genug Raum für alles lassen. Oder beispielsweise daran, dass die institutionellen Bedingungen, die zwischen Lehrenden und Lernenden unterscheiden, Lehrer_innen in gewisser Weise dazu zwingen, unter Bildungspraxis weniger das eigene Lernen als die Vermittlung gegenüber anderen zu begreifen. Jedenfalls führ(t)en die unterschiedlichen Herangehensweisen oder Schwerpunktsetzungen bezüglich solcher Fragen wie „Was ist politisch notwendig oder möglich?“, „Was ist praxis-relevant?“ regelmäßig zu Konflikten, etwa wenn die einen über den hohen Ansprüchen die eigene alltägliche Praxis aus den Augen verlieren und andere damit übergehen oder verletzen. •

.....
• Vgl. Kommunikationsstrukturen. S. 111 und Die Institution soll nicht durch mich durch marschieren. S. 126
.....

• Vgl. Selbstorganisation: Wie und zu welchem Zweck organisieren wir uns. S. 108

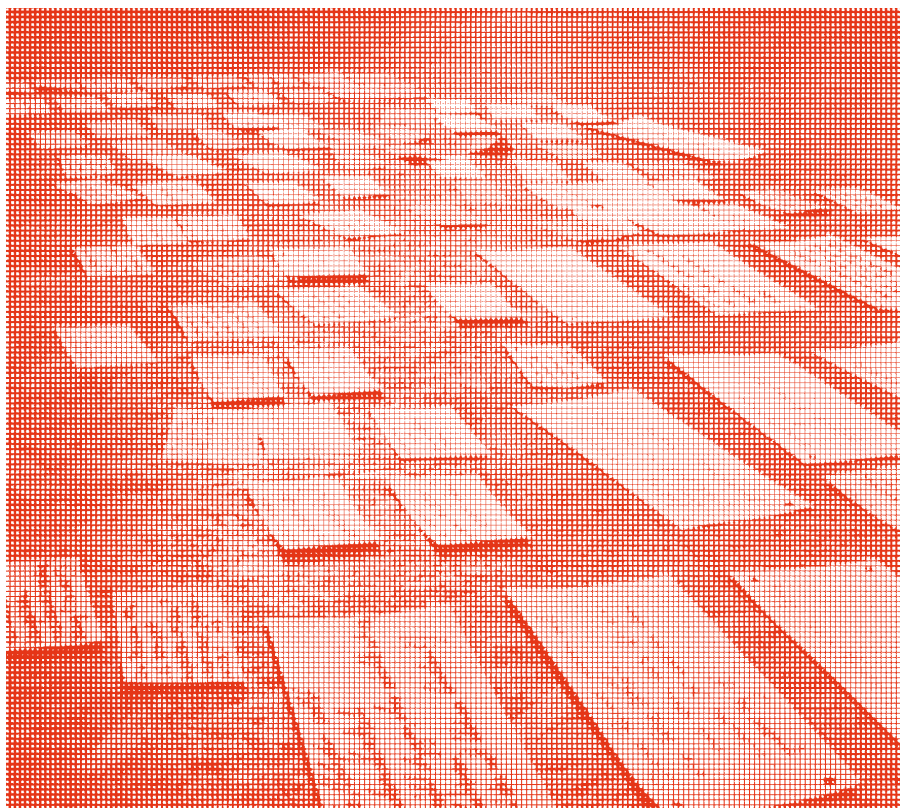
Diese vielseitigen Bildungs-, Praxis-, Politik-Begriffe und Lebenssituationen führen wiederum zu unterschiedlichen Vorstellungen von (oder Anforderungen an) Organisationsformen. • Auch die Frage, wer überhaupt zu organisieren sei, stellt sich ganz neu: (Lehramts- u.ä.) Studierende, Referendar_innen, Lehrer_innen, Bildungsarbeiter_innen, Leute, die irgendwie mit Schule zu tun haben, oder noch allgemeiner...? Zudem wird ein Diskussionspunkt immer wieder sein, wie wir (bzw. jede_r Einzelne) uns zur GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, sozusagen die Lehrer_innen-Gewerkschaft) positionieren: Einerseits eine Infrastruktur, in der sich viele (gleichgesinnte) Menschen und Projekte finden lassen, andererseits eine hierarchisch-bürokratische Organisation, deren Schwerpunkt auf Interessenvertretung in Lohnarbeitsfragen eventuell den Blick für grundsätzlichere Hinterfragungen von Schule und Lehrer_innenrolle in dieser Gesellschaft verstellt.

Wie kann es also weitergehen mit der Organisation kritischer Lehrer_innen/ Bildungsarbeiter_innen vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen, sich zum Teil widersprechenden Perspektiven? Welche Gründe gibt es, sich in einer gemeinsamen Gruppe zusammenzufinden, anstatt dass sich jede_r individuell/unabhängig eine passende (politische) Gruppe sucht? Wie kann mensch an einmal gemeinsam Entwickeltes anknüpfen, es weiterentwickeln?

Die, um unterschiedlichen Bedürfnissen/Interessen gerecht zu werden, 2007 eingeführte Form der AGs ging nur bedingt auf. Und auch die Idee, die KriLen als Netzwerk zu begreifen, birgt Probleme: etwa dass wir uns aufgrund der unterschiedlichen Lebenssituationen ohne regelmäßige Treffen aus den Augen verlieren, oder dass es zu wenig wird – wir nicht in dem Maße, wie es zumindest einige von uns möchten, tätig werden können.

Wichtig wäre es sicherlich, die obigen Fragen und Unterschiede offen zu thematisieren (zupal wir davon ausgehen, dass die Heterogenität uns weiterhin begleiten wird) und zu schauen, inwiefern es sich wirklich um politische Gegensätze handelt oder um Konflikte, die eher Lebensbedingungen u.ä. geschuldet sind. Sich damit auseinanderzusetzen ist vielleicht die grundsätzlichsste politische Frage, wenn wir uns gegen die Unbilden des Einzelkämpfer_innentums und für praktische Solidarität und Kritik einsetzen wollen.

KriLe-Wochenende 2007



STIMMEN ZU PERSPEKTIVEN FÜR DIE KRILEN.

.....
• Vgl. Wohin Kritische
Lehrer_innen? S. 114
und weitere Stimmen zu
Perspektiven S. 118
.....

Sind die KriLen tot?

Thema Selbstfindung >
kann sich tot laufen.
Punkt ist überschritten.

**Haben keine Basis für große
Entscheidungen: können uns nicht
mal mehr für den Tod entscheiden
> Zwischenschritt**

*Wenn nicht Referendariat, bleibe
auf alle Fälle im Bildungsbereich
– gemeinsame (Bildungs-) Projekte –
eigentlich müsste auch Platz sein für
„neue“ KriLes.*

**Nicht nur Platz.
Es gibt auch weiterhin eine
Menge Interesse von Leuten,
die bisher nicht dabei waren!
Es gibt ein Bedürfnis danach,
also wird es weiterhin KriLen
geben.**

Befinde mich gerade in Transferraum und weiß gar nichts.
KriLes als polit. Organisierung zu bildungspolitischen und
gesellschaftskritischen Fragen sind mir wichtig (& bleiben es).
Aber: Kapazität & Ressourcen für Gruppe unklar.
>Wunsch: regelmäßige Treffen + regelmäßiger inhaltlicher
Austausch! & KriLes als politische Basis – aber wo ist die Basis?

**Ich weiß nicht, was, wer,
wo ich in fünf Jahren bin, ...**

... aber es ist Teil meines Selbstverständnisses,
meine Lebensumstände politisch zu reflektieren
und mitzubestimmen und zu organisieren.

So ein bisschen habe ich immer noch die Erwartung, dass wir eine Schule kapern könnten.

Politische Organisierung finde ich auch für in fünf Jahren noch wichtig, aber es sollten nicht Kritische Lehrer_innen sein. Die politische Organisierung auf ein von der kapitalistischen Gesellschaft geprägtes Berufsbild zu begrenzen verträgt sich nicht mit dem Wunsch, Herrschaft einzudämmen und zu überwinden. Vielmehr ginge es mir darum, Bildung gesellschaftlich anders zu organisieren und sich dafür zusammenzuschließen, ohne aber den/die Einzelne_n mit den Zumutungen seines/ihrer Alltags allein zu lassen.

Wir haben ein, woanders' von Praxis konstruiert bzw. u.a. ein, wann anders'?

Was ich komisch finde ist, dass ich nie drauf gekommen bin/wäre, meine eigenen Praxiserfahrungen einzubringen. Es wäre vielleicht besser, die inhaltliche Arbeit subjektiver anzuknüpfen.

Diskussionen waren auf hohem theoretischem Niveau. Anekdoten aus der Praxis waren nicht anschlussfähig und von einer grundsatzkritischen Perspektive sowieso erklärlich...

Hatte nie das Gefühl, mensch könne die eigene Praxis nicht einbringen. Kann mich erinnern, dass X mal einen konkreten Teil seines Praktikumsberichts einbezogen hat...

Es wird sich immer nur ein kleiner Teil von Lehrer_innen auch politisch engagieren, da für viele neben Beruf (+Familie) wenig Zeit bleibt.

In fünf Jahren wird ein System entwickelt, mit dem es alle schaffen, politische Arbeit in den Alltagswahnsinn zu integrieren

>drei jubelnde Alber-Kommentare

Wer darf LehrerIn sein?



Diskussion nicht nur über einen
aktuellen Fall von Berufsverbot

Freitag, 23. Juni
19:00 Uhr
Hauptgebäude der HU Berlin
Raum UL6/3075

eine Veranstaltung der Kritischen LehrerInnen



REDE DER KRITISCHEN LEHRER_INNEN, GEHALTEN BEIM SCHÜLER_INNENSTREIK¹

Liebe Streikende!

(...) Ihr sitzt nicht freiwillig in der Schule, dürft Euch nicht aussuchen, was Ihr lernen wollt, und trotzdem seid Ihr gezwungen, Euch anzustrengen, sonst kriegt Ihr später keinen Job.

(...) Die Schule ist ein Zwangssystem, und wir lassen uns dazu ausbilden, Eure Bullen zu sein – ob wir dann den Part des guten oder des bösen Bullen übernehmen, spielt eine vergleichsweise kleine Rolle. (...)

Wir kritisieren eine Schule, die Schülerinnen und Schüler in Sonder-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien aufteilt, durch Notengebung selektiert und systematisch bevormundet. Natürlich sind wir wie Ihr für die Abschaffung aller Bildungsprivilegien, also auch gegen den Beamtenstatus, gegen die Bevorzugung einzelner Vorzeigeschulen und gegen die Existenz von Gymnasien! (...)

Wer eine bessere Schule will, muss für eine solidarische Gesellschaft kämpfen!

1. 12. November
2008 in Berlin

• KriLe-Banner bei der Demo „Wir zahlen nicht für eure Krise!“, Berlin, 28. März 2009

MITEINANDER (POLITISCH) WACHSEN UND ETWAS BEWEGEN

STERNSTUNDEN UND MOTIVATIONEN, BEI DEN KRILEN DABEI ZU SEIN

Was führt Menschen in einer Gruppe zusammen, deren Gemeinsamkeiten zunächst nur im Berufswunsch liegen? Welche Erwartungen werden von den Einzelnen an die Gruppe gestellt und welche werden erfüllt?

Zunächst führte die meisten die Frage nach der Rolle der Lehrer_in in der Schule und in der Gesellschaft, sowie das Spannungsverhältnis zwischen äußeren Erwartungen und persönlichen politischen Ansprüchen zusammen. Dabei reichte die Spannbreite des Unwohlseins von einem Unge-rechtigkeitsempfinden gegenüber der Institution Schule bis hin zu klaren Vorstellungen linker Bildungspolitik.

**„Ich wollte linksradikale
Bildungspolitik machen um
wenigstens ´n bissl was zu
bewegen“**

An der Lernstätte der angehenden Lehrer_innen gab es anscheinend keinen Raum dieses Unwohlsein bezüglich der Rolle der Lehrer_in zu diskutieren:

**„Ich wollte mich mit
der Rolle als Lehrer_in
auseinandersetzen
und das Unwohlsein,
das ich dabei empfand,
artikulieren.“**

**„Ich suchte Raum zur
kritischen Auseinander-
setzung mit Lehrer_in-
nenrollen und dem
Bildungssystem.“**

**„Meine Erwartung war, sich mit Themen auseinan-
derzusetzen, die an der Uni keine Rolle spielten bzw.
nicht kritisch behandelt wurden. Diese Erwartung
wurde erfüllt.“**

Themen sollten aber nicht nur kritischer diskutiert werden, sondern es sollte auch ein Raum zum Ausprobieren und selbständigem Lernen geschaffen werden:

**„Kritische Lehrer_innen waren der Freiraum
zu lernen und zu diskutieren, der an der Uni gefehlt hat.“**

„Das Forum wurde zum Freiraum.“

Dabei spielte auch eine große Rolle, nicht mehr das Gefühl zu haben alleine zu sein und bei den Kritischen Lehrer_innen einen geschützten Raum gefunden zu haben, in dem man neue Themen, Methoden und Sichtweisen kennenlernen konnte:

„Sich gegenseitig in der Auseinandersetzung den Rücken stärken.“

„Nicht mehr alleine sein mit der Ablehnung der Schule, wie sie ist!“

„Neue Anregung – neue Sichtweisen kennen lernen.“

„Sich selbst ausprobieren zu können. In einem wohlwollenden und geschützten Rahmen.“

Dieses neue Sachwissen, neu erworbene Kompetenzen und Selbstbewusstsein konnten sogar an die Uni zurück getragen werden:

„In verschiedenen Seminaren der Uni bin ich froh darüber, gemeinsam mit den KriLes die gleichen Themen anders beleuchtet zu haben.“

Die Kritischen Lehrer_innen boten jedoch nicht nur einen persönlichen Lern- und Unterstützungsraum, sondern auch ein politisches Forum in dem mensch politisch aktiv werden konnte. So zählt zum Beispiel das gemeinsame Projektstudium für einige zu den „Sternstunden“ der KriLes weil es „Mut gemacht hat, etwas zu bewegen.“ Auf die Frage, was bringt das eigentlich, gibt es also viele Antworten: Vom Isolationsausbruch und dem Gefühl Gleichgesinnte und Unterstützung gefunden zu haben, bis zum praktischen Wissenszuwachs und zur politischen Handlungsfähigkeit.

„Die Zeit bei den kritischen Lehrer_innen hat mir gaaaanz viel gebracht: Ich habe Inhaltliches und Methodisches gelernt! Sachwissen, Selbstbewusstsein in Diskussionen und Auseinandersetzung mit Themen, sowie spannende, liebe Leute kennengelernt, mit denen zusammen ich (politisch) gewachsen bin.“

„WER NICHT PASST WIRD PASSIV GEMACHT“

Eine KriLe-Veranstaltung im Rahmen der Reflectures, einer Veranstaltungsreihe der Association Reflect! [FN: www.reflect-online.org/], die im April 2007 in Berlin stattfand. **Auszug aus den Thesen der Referent_innen:**

.....
1. Brigitte Pick war bis 2005 Rektorin der Rütli-Schule. Charlotte hatte die Schule gerade hinter sich und arbeitete 2007 bei der Linken Schüler_innen Aktion - LiSA mit. Sophia hat an der HU Berlin Lehramt studiert und stellte die Position der KriLen vor. Jana war lange in der Jugendarbeit tätig und promovierte über den Zusammenhang von Disziplinierung und Kolonisation. Stefan hat Lehramt studiert und dann in Potsdam in dem Schulverweigererprojekt „Lernende Oase“ mitgearbeitet
.....

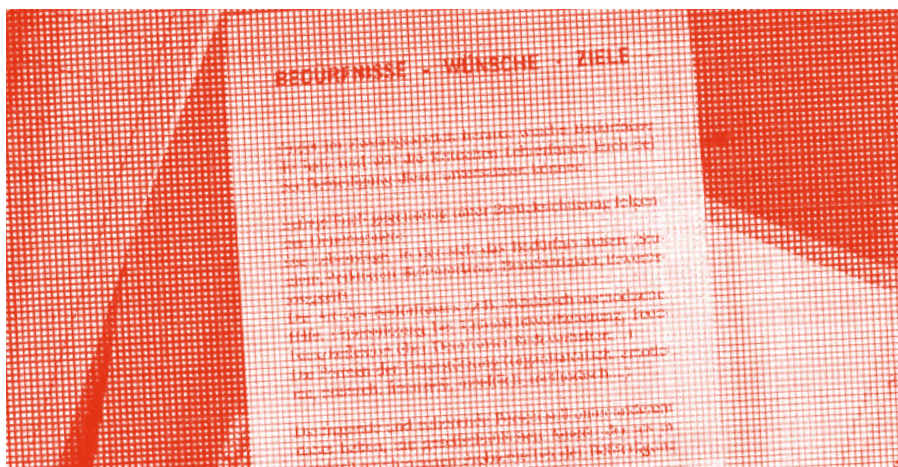
Brigitte Pick¹: 1) „Sie [die Schule] produziert Gewinner und Verlierer“ und organisiert sich so, dass immer andere für ihr Scheitern verantwortlich gemacht werden können. 2) Lehrer sind immer die Opfer, obwohl ihr Beruf eigentlich „Haltung und Positionierung“ erfordert (...). 5) die Gesellschaft bietet denen, „die nicht das Gymnasium besuchen (...) im Idealfall Arbeit auf Zeit zu Niedriglöhnen.“ 6) „Gewalt entsteht durch (...) Demütigung.“

Charlotte (LiSA): 1) Vorstellungen einer neuen Schulform: Sie ist nicht nur Gesamtschule, sondern ist auch demokratisch organisiert und es gibt keine Sonderschulen. 2) Wie sind Bündnisse mit HauptschülerInnen machbar (...)? 3) Die gesellschaftlichen Unterschiede und die Reproduktion der Eliten werden durch Einführung der Gesamtschule nicht abgeschafft, aber die Schule in einer Demokratie ist dazu da, die sozialen Unterschiede auszugleichen, nicht zu reproduzieren.

Sophia (KriLe): 1) Selektion und Disziplinierung als systemischer Effekt von Notengebung und dem mehrgliedrigen Schulsystem, das ständig mit Abstieg droht 2) Der Diskurs über Disziplinosigkeit von HauptschülerInnen als Verschleierung des Problems, dass in unserer Gesellschaft die Chancen auf eine gute Zukunft bereits von anderen gebucht sind. (...) 3) Es gibt zwei Modi der Disziplinierung: „Gehorchen ohne Wissen“ an der Hauptschule und „Wissen als Gehorchen“ am Gymnasium. Das wirft die Frage auf (...) wie die gegensätzlich disziplinierten miteinander politisch tätig werden könnten.

Jana (historisch): 1) Die Ständische Erziehung des 17 und 18. Jahrhunderts ist die Vorgeschichte des heutigen Schulsystems. 2) Als im 18. Jahrhundert die Volksschulbildung aufgebaut wurde, waren erklärte Ziele die moralische Disziplinierung (...), die Vorbereitung auf die Arbeit in der Manufaktur und die Verhinderung von Rebellionen. 3) Im 19. Jhd. eignete sich die Arbeiterbewegung die Volksschulbildung an, mit dem Ziel, die Schule nicht nur auf die Basiskompetenzen Lesen und Schreiben zu beschränken, sondern auch revolutionäre Texte zu lesen.

Stefan: 1) Schule muss Wege zur Selbstfindung und Selbstverwirklichung aufzeigen und in erster Linie soziale und basisdemokratische Kompetenzen entwickeln und einüben. 2) Im Zuge dessen muss sie sich vom Primat der reinen Wissensvermittlung und überzogenen Leistungsorientierung verabschieden.



AG GEGENSEITIGE UNTERSTÜTZUNG

(...) *Auszug aus einem Plenumsprotokoll von 2007.*

1. langfristige AG gegenseitige Unterstützung – bezüglich all dem, was mit unserem (zukünftigen) BildungsarbeiterInnen-Beruf und Alltag zu tun hat:

(Motto: Immunität und Resistenz gegen ‚Normalität‘ an deutschen Schulen und Referendariatsgehirnwäsche entwickeln! Damit wir die Schule und nicht sie uns verändert! Damit die Institution nicht durch uns durch marschiert!)

- ‚didaktisch‘: (Herrschaftskritik beginnt im ganz Kleinen:) einander beim Unterrichten beobachten und Feedback geben; unsere Rede- und Gesprächskultur analysieren; über eigene Verhalten und Rolle(n) bewusst werden und evtl. verändern; wie Rahmen/ Kommunikation im Unterricht (möglichst herrschaftsfrei) gestalten;...
- emotional: freudvolle, ‚kuschelige‘ Atmosphäre; Austausch über Erfahrungen, Sorgen, Ängste, Wünsche, Erwartungen etc. bezüglich des beruflichen Alltags;...
- inhaltlich/methodisch: neben den Inhalts-AGs (siehe unten) könnte sich diese AG z.B. Möglichkeiten und Wege überlegen, wie wir uns am sinnvollsten gegenseitig bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung helfen können
- organisatorisch-beruflich: Tipps gute Schulen und Lehrer_innen; Praktikumsbörse; wie kommt mensch durch Studium (Lehramts-Master), Referendariat und Staatsexamen; Wissen/Tipps allen zugänglich machen (z.B. über Homepage);...
- politisch: als ‚Linke‘; gegen staatliche u.a. Repression;...
- Müssen uns demnächst auch noch mal ausführlich über unsere Gesprächskultur und Entscheidungsfindung unterhalten: Redeliste, Konsens, Veto, wieviel in die Hände der AGs, schriftliche Fixierung von Absprachen,...? (...)

DIE INSTITUTION SOLL NICHT DURCH MICH DURCH MARSCHIEREN

KRILE UND DAS REFERENDARIAT

„Was soll das, dass man zum Berufseinstieg schon an den Rand des Nervenzusammenbruchs gebracht wird?“

„Die wollen gucken, ob man Schule aushält.“

In der ersten Zeit von KriLe befanden sich alle Beteiligten im Studium. Eine Idee war, bereits jetzt eine Grundlage zu entwickeln, um sich beim Berufseinstieg als Bezugsgruppe unterstützen zu können. Als die ersten ins Referendariat gingen, haben einige der noch Studierenden erwartet, bei Bedarf eine noch zu definierende Unterstützung zu bieten. Was passierte war aber eher, dass die Referendar_innen nacheinander aus der KriLe-Welt verschwanden.

Es ist kaum festzumachen, woran es im Einzelfall scheiterte. Im folgenden erstmal die Frage, welche Probleme wir im Referendariat erfahren oder welche Ängste wir gar damit verbinden.

Unter uns kursiert das Referendariat als Schreckgespenst, ohne dass wir es je auf den Seziertisch gelegt gekriegt hätten.

Nach der Abschlussphase des ersten Staatsexamens mit der Hausarbeit und Prüfungen, in der sich schon einige von ihrem „echten“ Leben notgedrungen abmelden, erscheint das Referendariat als die zweite, gesteigerte Hölle, durch die es „durchzukommen“ gilt. Bei allem Stress berichten einige durchaus, dass die Arbeit Spaß macht und sie sogar eine Menge lernen. Fest steht aber: Referendariat bedeutet eine enorme Arbeitsbelastung gepaart mit permanenter Prüfungssituation. Die Befürchtung, die ich mit manchen von den KriLe teile, ist dabei nicht zuletzt: gehe ich als kritische Studentin ins Referendariat rein und als ausgebildete, angepasste Lehrerin raus?

„Welche Formen der Unterstützung erhoffst du dir im Referendariat von den KriLen?“

WAS PASSIERT DA?

Der Rahmen¹

Allgemeines Seminar an einem Nachmittag, Fachseminare an zwei Vormittagen, Hospitationen, angeleiteter und

1. hilfreiche Tipps gibt <http://www.gewberlin.de/540.htm>

selbstständiger Unterricht mit entsprechender Vor- und Nachbereitungszeit, Lehrproben, Hausarbeit: Die Rahmenbedingungen sorgen für Arbeitsbelastung und Zeitdruck (zumal die Referendar_innen in der Berliner Schule als unterbezahlte Arbeitskräfte zur Stopfung der chronisch löchrigen Personaldecke herhalten müssen.)

Dabei bin ich in höchstem Maße von den Ansichten und der Willkür der/des Hauptseminarleiters_in abhängig, denn die Prüfungssituation ist zugleich ein Dienstverhältnis, in dem jeder Dienstweg über sie/ihn führt.

Der Rahmen ist alles andere als förderlich dafür, die eigenen Unterrichtsmethoden zu entwickeln.

Ein_e Referendar_in hat eine spannende (kritische) Idee, die sie_er gern in einen Unterrichtsentwurf umsetzen würde. Sie_er entscheidet sich schließlich um, da der Vorbereitungsaufwand zu groß wäre bzw. zieht sie/er ein langweiligeres Thema vor, wofür es bereits ausgearbeitetes Material gibt - zumal es eine Lehrprobe werden soll.

Ganz profane Sachen wie Zeitmanagement- und Arbeitstechniken sind einerseits bestimmt hilfreich, andererseits darf die Frage nicht auf ein „individuelles Problem“ reduziert werden. Referendariat bzw. Beruf ginge nur solange, wie mensch besonders tough oder besonders distanziert ist, und das Privatleben nicht plötzlich zu viel auf einmal von einem/r fordert? Das kann's doch nicht sein! Es wäre an dieser Stelle zu fragen, wer das Referendariat vorzeitig abbricht oder durch das 2. Staatsexamen durchfällt - nach welchen Kriterien wird hier gesiebt?

Die Subjektebene

Druck entsteht auch durch die Anforderungen, die mensch sich selber stellt - gerade, wenn ich den Anspruch habe eine kritische Lehrerin zu sein und mich vorab ausgiebig mit der herrschaftlichen Verwickeltheit von Schule beschäftigt habe, belastet mich zusätzlich das Problem, nun selber eine Rolle in dem kritisierten Geflecht übernehmen zu müssen.

Wie soll ich das mit mir ausmachen? Ich will ja eigentlich nicht Noten vergeben und über Lebensperspektiven richten. Ich empfinde ganz persönlich jede Prüfungssituation als Zumutung. Als Referendarin befinde ich mich aber eingeklemmt zwischen den Schüler_innen, die ich anhand von

„Es gibt oft Situationen, in denen mensch gerne ausbrechen würde, sich aber bewusst ist, dass das die berufliche Perspektive zerstören könnte.“

„Trotzdem müssen Spielräume jederzeit ausgetestet werden, weil sie sonst immer kleiner werden.“

„Erziehungs-“ und „Ordnungsmaßnahmen“ disziplinieren muss, und der prüfenden Institution, die dabei mein Tun überwacht und beurteilt. Ich stehe im Zwang, die formalen Sanktionsverfahren buchstabengetreu anzuwenden und kann mir nicht so leicht wie alteingesessene Lehrer_innen Freiheiten mit der Schulordnung nehmen.

„Ich stelle mir gerade nicht die Frage, wie ich ein kritischer Lehrer sein kann. Ich kämpfe damit, überhaupt ein Lehrer zu sein, als einer anerkannt zu werden.“

Eine zentrale Vermutung lautet: im Ringen mit der Lehrer_innenrolle passiert „Subjektivierung“: Ich muss eben Lehrer_in „werden“ - dabei entsteht ein Drang, mein Selbst- und Weltbild mit der auszuübenden Tätigkeit in Einklang zu bringen. Und hier soll ich eine Herrschendenposition einnehmen.

„Ich empfand die KriLen nicht als Hilfe, sondern als starke Belastung während meines Referendariats, worauf ich nicht konsequent, sondern eher halbherzig mit Rückzug reagierte.“

Um den Prozess nachzuvollziehen kann es aufschlussreich sein zuzuhören, wie Referendar_innen konkrete Situationen schildern. Dabei lässt sich oft nicht mehr zwischen dem praktischen Problem der Ordnungsdurchsetzung und der Frage unterscheiden, ob die Handelnde/Erzählende die durchzusetzenden Regeln für sinnvoll hält. Unter anderem deshalb, weil die Regeln als moralische Normen daherkommen („... ist kein höfliches Verhalten“) oder als rationale Gebote („Wenn die Schüler_innen ... tun/ nicht tun, können sie nicht am Lernprozess teilnehmen“ - mit einer Sprache auf dem neuesten Stand der Fachdidaktik).

Wenn ich die Lehrer_innenrolle erfüllen soll, erscheint der Versuch, eine Distanz zwischen meiner Person und der zu vertretenden Regel aufrechtzuerhalten, auf die Dauer weder für die Lehrer_in lebbar, noch wirkt diese Haltung überzeugend gegenüber den Adressat_innen. Eine Lossagung von den Zielen der Institution ändert im Übrigen noch nichts daran, dass wir ihre erzieherischen Werte de facto vertreten, wenn wir als „Lehrer_in“ mit der Klasse umgehen, oder dass wir die Legitimität von Zensuren implizit bejahen, indem wir welche vergeben.

„KriLen sind professioneller als Freund_innen: Austausch über den ganzen Druck, Coaching, Forum zum miteinander Arbeiten, Leute, die mir helfen, meine Haltung und Perspektive zu bewahren.“

WIR BLEIBEN DABEI

Für das Verschwinden der Referendar_innen aus der KriLe-Welt wurde immer wieder neben der Arbeitsbelastung die Kluft als Begründung angeführt, die sich scheinbar zwischen denjenigen auftut, denen das Referendariat noch bevorsteht und denjenigen, die schon mitten in der berüchtigten „Praxis“ stecken.

Für Referendar_innen werden ausufernde politisch-theoretische Spekulation angesichts ihres Zeit- und Kräftebudgets zum Luxus. Und die ausführliche Beschäftigung mit Schulkritik wurde von einigen als Verstärkung der Selbstansprüche erlebt, die teilweise starkes Unwohlsein verursachen und den Umgang mit der konkreten Schulsituation noch erschweren.

Einigen fällt es leichter, die emotionale Entlastung bei Freund_innen zu finden. Einige organisieren sich woanders, politisch lieber bei der Jungen GEW und im Personalrat; ich mutmaße, dass es sich nach wiedererlangten Handlungsräumen anfühlt.

Dabei ginge es gerade darum, gemeinsam lebbare und praktikable Strategien zu finden und die individuellen wie kollektiven Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Institution auszuloten.

Forderungen nach besseren Bedingungen im Referendariat, gegen Selektion im Bildungssystem gehören ebenso dazu wie die Umsetzung kritischer Lerninhalte. So kennen wir uns zum Beispiel mit dem Thema „Gender in Lehrbüchern“ aus, aber noch ist die Frage zu kurz gekommen, wie wir mit den Büchern arbeiten wollen. Ein unumgänglicher Fokus wäre jedenfalls die Lehrer_innenrolle.

Bisher schien KriLe als Gruppe nicht der ideale Ort für diese Arbeit zu bieten, doch mittlerweile haben einige vielversprechende Diskussionsabende stattgefunden. Einige wollen versuchen, mit der INSEL den für sie passenden Rahmen aufzubauen. • Wir bleiben dabei: die Institution soll nicht durch uns durchmarschieren.

„Reflexionsgruppe wäre gut. Sinnvollerweise mit Leuten, die auch an der Uni sind.“

„Bei KriLe hat der Praxisbezug gefehlt“

„Im Idealfall auch Strategie entwickeln, wo sich politisch wenigstens ein bissl was bewegen lässt und nicht alle vereinzelt nach dem Motto: da muß mensch jetzt halt durch.“

• Vgl. Das Insel. S. 80

*(In fünf Jahren...:) Spekulativ:
organisiere mit anderen als
Lehrerin Schulübernahme/
Bildungsprojekt, aber mit breiter
Basis sehe ich da gerade nichts.*

**Schule übernehmen finde ich
auch toll! Wäre dabei.**

**Jetzt brauchen wir
nur noch 48
weitere Aktive für
das Projekt!**

Leben, arbeiten, Politik machen sollten für mich auch langfristig noch alle eine Rolle spielen und vereinbar sein. Und da ich vorhabe irgendwie im Bildungsbereich zu bleiben und dies für mich auch eine Schnittstelle in der Gesellschaft darstellt, möchte ich auch gerne weiterhin mit so etwas wie KriLen zu tun haben, und Politik machen nicht nur in meiner Freizeit.

**(In fünf Jahren...:) Ich habe gerade drei
Jahre Aufbauarbeit und gleichberechtigtes
selbstorganisiertes Lernen im „Institut für
selbstorganisierte Lehrer_innenbildung“ hinter
mir und suche jetzt ein neues Betätigungsfeld,
wo ich diese Erfahrungen einbringen kann.**

Ich möchte in fünf Jahren nicht anders leben als jetzt, jedoch weniger Stress (Uni/Geldverdienen) wäre schön, und mehr Zeit für die KriLes oder andere politische Gruppen.

In fünf Jahren haben die KriLes eine eigene Schule gegründet in der auch ich arbeiten werde. Dann ist alles unter einem Dach – Politik + Arbeit + Menschen mit denen mensch gerne zusammen arbeitet.

Utopistin!

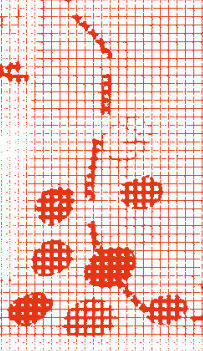
Wir brauchen Utopien!
Wie heißt es so schön: „Seien wir so realistisch und versuchen das Unmögliche“. Ohne Utopien kommen wir auch nicht weiter.

Unterstützung:
 politische, im Rahmen
 Risikoverteilung,
 repräsentative u.a.
 Regeln, etc.

immer alle
 Sektoren

Sicht gegenseitig
 unterschiedliche Gruppen
 im politischen Prozess
 → inhaltlich
 → methodisch
 → rechtlich

Auch wenn wir noch
 werden: Die Kräfte
 sind und bleiben eine
 Gruppe von Menschen,
 die sich sympathisch
 finden und gemeinsam
 Schwierigkeiten überwinden
 können.



- Interaktion
 die Beziehung
 und die Zeit
- Bewusstseins
 - Politik
 - Wirtschaft
 - Sozial
 - Prozess

FORUM

je nach Antriebskraft des Springs
 können Ängste, etc., die sich
 in Konflikten und Schwächen
 zeigen. (Daher müssen bald
 nicht mehr lange mit Repressen)

Austausch

Unterstützung

Verantwortung und
 eine Gruppe
 über die Gedanken
 und Verantwortlich-
 keit überlegen

es ist wichtig
 der Schritte
 auch gut
 finanzierbar

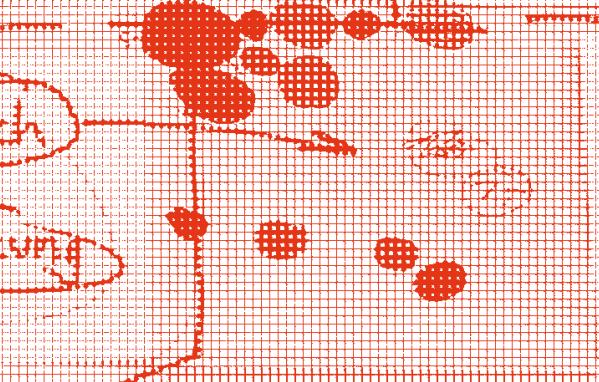
EMO

ist positiv!

Handlung ist ein Prozess
 im Handeln selbst
 ist praktisches
 geschehen
 auf der Ebene der
 Handlung
 in der Handlung
 ist die Handlung
 selbst
 in der Handlung
 ist die Handlung
 selbst

Handlung ist ein Prozess
 im Handeln selbst
 ist praktisches
 geschehen
 auf der Ebene der
 Handlung
 in der Handlung
 ist die Handlung
 selbst
 in der Handlung
 ist die Handlung
 selbst

Diskussionsprozess
 fördert Kooperation
 im Klären & Lösen
 von Problemen
 Prinzipien sind
 Subjektive Regeln



WERTUNG
 WERTUNG
 ANSCHAUUNG
 ODER AUFGEBOT
 KENNZEICHEN
 FÜR DIE ERHEBUNG
 FÜR DIE ERHEBUNG
 FÜR DIE ERHEBUNG
 FÜR DIE ERHEBUNG
 FÜR DIE ERHEBUNG
 FÜR DIE ERHEBUNG

Handlungspraxis bildet
 selbstverständliche
 Lebensgestaltung

Handlung ist gemeinsam mit
 dem Körper die Verkörperung von
 Methoden zu Themen, die
 in Handlung "methodisch" sind
 Die Reflexion ist notwendig ein
 Teil davon.

Auseinandersetzung &
 Kommunikation über "sachliche"
 die im Zusammenhang mit
 Bildung & Schule stehen,
 in "herkömmlicher, einzelner"
 Atmosphäre

EMO
 KONTAKT
 KONKRETE
 PRAKTISCHES

Inhalte, Methoden
 & Austausch

KRILE UND FRIENDS

KONTAKT ZU KRILE:

kritischelehrer_innen@web.de

KRILE-MAILINGLISTE: Vernetzung von weiterem Umfeld, hauptsächlich Berlin. <https://lists.spline.de/mailman/listinfo/krile>

PROJEKTRAUM NEUKÖLLN.

Raum für emanzipatorische Bewegung im Kiez – der aktuelle monatliche Treffpunkt der KriLen. (Berlin-Neukölln, Hermannstr. 48, 2. Hinterhaus, 1. Etage Mitte). <http://h48.de/>

DAS INSEL – Institut für

selbstbestimmtes Lernen, an dessen Gründung viele KriLen beteiligt sind: <http://onlineinsel.org/>

REFLECT! – Assoziation für Politische

Bildung, Zusammenarbeit mit den KriLen für einige Themenabende im Rahmen der Reflectures: <http://www.reflect-online.org/>

Hier kannst Du die auch auf die reflect-info-Mailingliste eintragen, die mittlerweile über 1.000 Menschen mit kritischen Informationen,

Veranstaltungshinweisen, Job- und Wohnangeboten erreicht.

ABQUEER – Aufklärung & Beratung zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgener Lebensweisen. <http://www.abqueer.de/>

TRAVELLING SCHOOL OF LIFE

– Eine noch nicht ganz fertige Skill-sharing-Plattform für Selbstbestimmtes Lernen in Lerngruppen. <http://www.tsolife.org/QV@>
Anarchistische Versuche zu Pädagogik

JUNGE GEW BERLIN

<http://www.gew-berlin.de/junge-gew.htm>

AVV – Alternatives

Veranstungsverzeichnis für Berlin und Potsdam. <http://www.avvb.de.vu/>

LSV BERLIN – Landesschüler

_innenvertretung. Berlin. www.lsv-berlin.de

BÜNDNIS ENGAGIERTER

SCHÜLER_INNEN (BES), dass 2008 Projekttag zur Politischen

Bildung in Pankower Oberschulen organisiert hat, an denen die KriLen beteiligt waren.

<http://www.jup-ev.org/bes/>

KUBIZ – Kultur- und Bildungszentrum Berlin Weißensee. Dort gibt es zum Beispiel das "Archiv der Schülerzeitungen", Nachhilfe, Seminarräume... <http://www.kubiz-wallenberg.de/>

DIE NATURFREUNDEJUGEND

BERLIN veranstaltet Jugendfreizeiten und bietet politische Bildung für Jugendliche an. <http://www.naturfreundejugend-berlin.de/>

ein Blog-Artikel über uns

KRILEN: http://freiebildung.wordpress.com/2009/11/19/die-kritischen-lehrer_innen-berlin/

VERNETZUNG

INTERNATIONALE GRUPPEN, ORGANISATIONEN UND INITIATIVEN FÜR FREIE UND LIBERTÄRE BILDUNG

ACTIVIST TEACHERS “a national coalition of grassroots teacher organizing groups”:

<http://www.teacheractivistgroups.org/>

IDEN – International Democratic Education Network – das internationale Netzwerk freier und demokratischer Schulen, das jährlich zur International Democratic Education Conference (IDEC) einlädt <http://www.idenetwork.org/>

BFAS – Bundesverband der Freien Alternativschulen e.V. <http://www.freie-alternativschulen.de/cms/iml/>

ZEITSCHRIFTEN UND VERÖFFENTLICHUNGEN ÜBER LIBERTÄRE BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSKRITIK

RADICAL TEACHER “a socialist, feminist and anti-racist journal on the theory and practice of teaching” aus den USA: <http://www.radicalteacher.org/>

LIB ED – in Großbritannien erscheinende Zeitschrift “Libertarian Education”. “To recognise that learning was not, and should not, be teacher oriented, the title was changed to Libertarian Education”. <http://www.libed.org.uk/>

Homepage voller Kopiervorlagen Schul- und Erziehungskritischer Reader: <http://we.riseup.net/noschool>

ANTIDISKRIMINIERUNG UND SELBSTORGANISATION BETROFFENER STRUKTURELLER GEWALT

DER BRAUNE MOB E. V. – der braune mob e.v. ist ein Verein, der von Schwarzen Menschen gegründet wurde, die in den deutschen Medien tätig sind und sich das Ziel gesetzt hat, dass die Darstellung Schwarzer Menschen in deutschen Medien und der Öffentlichkeit fair und ohne Diskriminierung erfolgt. <http://www.derbraunemob.de/>

HIERGEBLIEBEN – eine antirassistische Fundgrube rund ums Bleiberecht inclusive Informationen für Schulen. <http://www.hier.geblieben.net/>

KIGA – Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus. Von ihr stammt unter anderem das Planspiel zur Staatsgründung Israels. <http://www.kiga-berlin.org/>

ARBEITSKREIS MARGINALISIERTE (zur Geschichte und Gegenwart von z.B. sog. “Asozialen”): <http://marginalisierte.de/>

IRRENOFFENSIVE – Portal für Psychiatriekritik. <http://www.irrenoffensive.de/>

VEREIN EHEMALIGER HEIMKINDER E.V. – auch auf seine Initiative geht das neuerliche Interesse an Gewalt gegen Kinder in erziehungseinrichtungen – Heimen, Kirche und Schulen zurück. <http://veh-ev.info/>

KINDERRÄCHTSZÄNKER: <http://www.kraetzae.de/>

IMPRESSUM

HERAUSGEBERIN

Kritische Lerher_innen Berlin

GESTALTUNG:

Bildwechsel / www.image-shift.net

BILDEREDAKTION:

Bildwechsel / image-shift

DRUCK:

Hinkelstein-Druck / Berlin / www.hinkelstein-druck.de

BELICHTUNG:

RefRat HU

BILDNACHWEISS:

S. 08 : <http://www.flickr.com/photos/blogchef/4302916103/>

S. 09 : Adeline Debatisse

S. 28: <http://www.flickr.com/photos/dklimke/2829228466/>

S. 29: <http://www.flickr.com/photos/12485267@N06/4357867842/>

S. 48: <http://www.flickr.com/photos/happy-meal/3126452236/>

S. 49: <http://www.flickr.com/photos/cilesuns92/3625295582>

S. 72: <http://www.flickr.com/photos/jahcop/180747875/>

S. 73: Adeline Debatisse

S. 88: <http://www.flickr.com/photos/euthman/1510489968/>

S. 89: <http://www.flickr.com/photos/86426405@N00/4569902383/>

FINANZIERUNG:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin,
private Spenden

DOWNLOAD "KEIN HANDBUCH" ALS PDF:

<http://www.asta.tu-berlin.de/krile-keinhandbuch.pdf>

Berlin, Juli 2010

ISBN 978-3-86747-042-1

... was soll bloß aus euch werden?