

PI-RAT



kritische
lehramts
aktive

Politische Informationen des FachschaftsRat Erziehungswissenschaft
und der kritischen Lehramtsaktiven * 10/2024

Schwerpunkt: Eine Schule für Alle – Bildung für Frieden



Inhalt

Editorial / Impressum2

**Eine Schule für Alle –
eine Schule für solidarische Entwicklung.....3**
Schluss mit der Entwicklungsblockade „Schulfrieden“

**Die Geschichte der Auseinandersetzung
um die Schulform.....5**
„Jedem das Seine“ in der Mehrgliedrigkeit oder
solidarisches Lernen in einer Schule für Alle

**Krieg diskutieren –
Friedensursachen schaffen10**
Der Krieg in Gaza als Konflikt in Schule und Uni

**Thesen zur notwendigen Studienreform
in der Erziehungswissenschaft.....12**

FSR-Beratung: Mit Dir / Für Dich / Für Alle.....13

„Frieden ist der Ernstfall“:14
Projektstudium „Universität in gesellschaftlicher
Verantwortung“ ab Wintersemester 2024/25

**Anna Siemsen: Als Wissenschaftlerin und
Sozialistin gegen Faschismus und für Frieden ...15**

Der Kampf gegen das Berufsverbot17

Editorial

Die Bundeswehr ist derzeit allgegenwärtig - auf Brötchentüten beim Bäcker, mit Werbebanner im Schwimmbad, mit Jugendoffizieren in den Schulen. Man sieht sich ein wenig erinnert an die Zeiten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als für das positive Bild von Krieg und Militär u.a. unschuldige Kinder massenhaft in Matrosenanzüge gesteckt wurden.

Dabei ist aus der Geschichte zu lernen – eine entscheidende Erkenntnis aus zwei Weltkriegen und Faschismus war, dass von deutschem Boden nie wieder Krieg ausgehen dürfe.

Den Bildungseinrichtungen kam für die Erziehung einer zivil und demokratisch gesinnten Bevölkerung eine wesentliche Aufgabe zu. Die Alliierten hielten 1947 per „Kontrollratsdirektive“ die „Grundprinzipien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland“ fest: gleiche Bildungsmöglichkeiten für Alle, Lehrmittelfreiheit, Erziehung zum „demokratischen Lebensstil“ und zum „Verständnis für andere Völker und die Achtung vor ihnen“, und – für das alles – die Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems und die Einführung der Einheitschule.

Zivile und soziale Entwicklung und „Eine Schule für Alle“ für egalitäres und inklusives Lernen bilden also schon länger eine Einheit. Dieser Grundüberzeugung folgt die vorliegende Ausgabe des PI-Rat. Der Artikel zu „Eine Schule für Alle“ plädiert dafür, mit dem Ende des „Schulfriedens“ in Hamburg einen neuen Anlauf für die Durchsetzung der Einheitschule zu wagen. Im Anschluss ist die historische Auseinandersetzung um diese emanzipato-

rische Schulreform dokumentiert.

In dem Text „Krieg diskutieren - Friedensursachen schaffen“ wird reflektiert, wie der aktuelle Gaza Krieg offen in Schule und Hochschule daraufhin diskutiert werden kann, dass alle Beteiligten Handlungsmöglichkeiten für den eigenen Beitrag zu einer zivilen Entwicklung bestimmen können.

Die „Thesen zur Studienreform“ sind daraufhin geschrieben, der derzeit stockenden Debatte um die Reform des Studiengangs „Bildungs- und Erziehungswissenschaft“ neuen Schwung zu geben, indem wesentliche Konfliktpunkte enttabuisiert werden und der eigene Standpunkt zur Diskussion gestellt wird.

Bereits praktizierte Studienreform in diesem Sinne ist das Projektstudium, das in diesem Zyklus mit dem Thema „Frieden ist der Ernstfall“ stattfindet. Mit „Kampf gegen die Berufsverbote“ möge der Blick in dieses heikle Kapitel (schul)politischer Auseinandersetzungen in der BRD dazu beitragen, den Mut für fortschrittliche Parteilichkeit zu fassen und den Wert solidarischen Engagements gegen ideologische Einschüchterung zu erkennen.

Zudem dokumentieren wir Auszüge aus dem kürzlich wiederentdeckten Aufsatz von Anna Siemsen („Mein Leben in Deutschland“), der demnächst neu herausgegeben wird.

Zum Titelbild des PI-Rat schreibt die Künstlerin:

„Von 1997 bis 2007 war ich als Kunstlehrerin an der Roberta Clemente H.S. in Chicago tätig. Damals war es eine schwierige Schule. Im Jahr 2006 galt sie als die drittgewalttätigste Schule des Landes (USA). Wir hatten

viele Schüler in Banden, und sie haben sich oft geprügelt. Ich wollte ihnen die Macht der Bildung vermitteln. Ich teilte meine Schüler in Gruppen von 5-6 Personen ein und gab ihnen große Leinwände. Sie mussten sich für ein Fach entscheiden, das sie am meisten lieben: Mathematik, Englisch, Sport, Naturwissenschaften usw. Später mussten sie eine Collage und ein Gemälde über das jeweilige Fach erstellen und darüber, wie es ihnen in der Zukunft helfen wird. Ich habe ihnen auch die Proportionen des menschlichen Körpers und des menschlichen Gesichts beigebracht. Während ich mit meinen Schülern an diesem Projekt „Bildung ist Macht“ arbeitete, beschloss ich, meine eigene Collage im Klassenzimmer zu malen, und demonstrierte meinen Schülern nach und nach alle möglichen Kunsttechniken. Alle ihre Werke wurden in der Schule über den Schließfächern aufgehängt.“

Wir wünschen eine erkenntnisreiche Lektüre und freuen uns auf kommende Begegnungen.

Euer Fachschaftsrat
Erziehungswissenschaft und
die kritischen Lehramtsaktiven

Impressum:

PI-Rat 22 | 10/2024

Redaktion:

FSR Erziehungswissenschaft
und kritische Lehramtsaktive

V.i.S.d.P.: FSR EW,

VMP 8, 20146 Hamburg

Titelbild:

Elena Diadenko,

„Education Is Power“, 2006

Eine Schule für Alle – eine Schule für solidarische Entwicklung

Schluss mit der Entwicklungsblockade „Schulfrieden“

Wofür Lernen und Lehren wir in den Schulen?

Spätestens mit dem Aufkommen der Industrialisierung, der Herausbildung der bürgerlichen Klasse und der Arbeiterschaft sowie der damit verbundenen Säkularisierung und Philosophie der Aufklärung ist diese Frage umstritten.

Auf der einen Seite der humanistische Anspruch, Bildung und Erziehung mögen zur Herausbildung mündiger Persönlichkeiten beitragen, die in der Lage sind, gegenwärtige Beschränkungen von Freiheit und Gleichheit kritisch zu durchleuchten und solidarisch für eine menschenfreundliche Veränderung des Gemeinwesens – einschließlich der Arbeitsverhältnisse – zu wirken.

Auf der anderen Seite die utilitaristische Forderung, jeden Menschen genau und nur in dem zu unterrichten, was jeweils die erforderliche Qualifikation ist, damit das Individuum die zugewiesene Funktion in der bestehenden Ordnung zu erfüllen im Stande ist. Ersteres ist eng verbunden mit der Forderung nach einer inklusiven Einheitsschule für Alle – unabhängig von sozialer Herkunft.

Zweiteres führt zum mehrgliedrigen Schulsystem mit der Hauptschule für künftige Arbeiter:innen, der Realschule für Kaufleute und Angestellte und dem Gymnasium für die intellektuellen Eliten.

Die Geschichte dieser Auseinandersetzung ist gut nachzuvollziehen in einer Artikelserie aus der „hlz“ der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Auszüge aus den Texten sind im Anschluss an diesen Artikel abgedruckt.

Das selektive Schulwesen ist ein tiefer Anachronismus, es ist Zeit für das Erwirken der Einen Schule für Alle. Die Wissenschaft sollte sich an einer solchen Initiative engagiert beteiligen.

„Schulfrieden?“

Mit der Hamburger schwarz-grünen Regierungskoalition von 2008 hatten CDU und Grüne erstmals eine gemeinsame Landesregierung gebildet. Die Schulpolitik bildete dabei einen entscheidenden Konfliktpunkt – die bürgerliche CDU stand für die Beibehaltung der tradierten Aufteilung von Kindern und Jugendlichen in Gymnasium, Real- und Hauptschule, die Grünen waren mit der Forderung nach einer gemeinsamen Schule für

Alle in den Wahlkampf gegangen.

Am Ende stand ein fauler Kompromiss: die Mehrgliedrigkeit wurde beibehalten, das heute bekannte System mit Stadtteilschulen und Gymnasien eingeführt und das „längere gemeinsame Lernen“ beschränkte sich auf die Ausdehnung der Primarstufe von vier auf sechs Jahre.

Das konservative Bürgertum nahm diese Bescheidenheit 2010 zum Anlass, den Volksentscheid für sich zu entdecken und zigtausende Unterschriften für die Beibehaltung der aus dem Kaiserreich stammender Dreigliedrigkeit zu sammeln. Die Bürgerschaft verteidigte dagegen die milde Schulreform, doch CDU, Grüne und SPD verpflichteten sich gegenseitig zu einem „Schulfrieden“ – keine Debatten, geschweige denn Initiativen für eine erneute Schulreform für die nächsten zehn Jahre! Zwischendurch wurde der Burgfrieden noch einmal bis 2025 verlängert.



für Alle
EINE SCHULE

**„Krieg ist Frieden.
Freiheit ist Sklaverei.
Unwissenheit ist Stärke.“**
(George Orwell, „1984“)

Das taktische Stillhalteabkommen der Parteien, sich schulpolitisch gegenseitig in Frieden zu lassen steht jedoch erheblich auf Kriegsfuß mit Schüler:innen und Lehrer:innen. Das gegenwärtige Schulsystem bleibt eine Zumutung. Leistungsdruck, die Beschämung durch Selektion, Zerschlagung von Gemeinschaften und Freundschaften nach der Grundschule sind nur einige der schädlichen Wirkungen der Sortierung von Menschen in unterschiedliche Schulformen. Zentrales Lernziel eines solchen Schulsystems bleibt der ausgefahrene Ellenbogen. Das ist zudem brutal sozial selektiv und beschränkt demokratische Teilhabe insbesondere sozial übervorteilter Menschen und derer mit Migrationshintergrund. Die Politik der Eindämmung und Schulschließung im Umgang mit der Corona-Pandemie hat diese Entwicklung noch einmal verschärft. Das ist dringend änderungsbedürftig.

Eine Schule für Alle

Mit der Forderung „1 Schule für Alle“ hatte zuletzt 2008 die GEW ein Bündnis für die Einführung der Einheitsschule in Hamburg auf den Weg gebracht, das jedoch vorhandene Vorbehalte und Vorurteile in der Bevölkerung noch nicht hat aufbrechen können. Wir wollen diese Initiative wieder aufgreifen und sind im Gespräch mit der Gewerkschaft für einen Neustart anlässlich des Endes des „Schulfriedens“. Dabei können wir nicht nur anknüpfen an vorherige Kämpfe linker Kräfte und

Reformpädagog:innen, sondern auch an die schon gelungene Verwirklichung entsprechender Schulsysteme. So wurde die Vorgabe der Alliierten zur Einführung einer einheitlichen inklusiven Schule für Alle als antifaschistische Konsequenz in der DDR – anders als in der BRD - tatsächlich umgesetzt und u.a. auch Finnland beweist, dass die Einheitsschule ein freudigeres und produktiveres Lernen ermöglicht.

Eckpunkte einer überzeugenden Kampagne für Eine Schule für Alle sind unseres Erachtens: Höherer Zweck der Bildung ist die Bildung kritischer Persönlichkeiten mit der Befähigung zur humanen Veränderung der Welt. Friedenserziehung und die Befähigung zum solidarischen Eingreifen für die Überwindung sozialer Ungleichheit, kultureller Einschränkungen und hierarchischer Machtstrukturen sind Leitbild der Pädagogik.

Eine solche Schule verneint Selektion und Leistungsdruck und fördert das solidarische Lernen. Sie kommt ohne „Sitzenbleiben“ und Binnendifferenzierung aus.

Sie setzt auf kooperatives Lernen der Schüler:innen mit- und voneinander. An die Stelle des Frontalunterrichts tritt vermehrt das Lernen in Projekt- und Teamarbeiten und die exemplarische Vertiefung.

Kinder und Jugendliche mit geistigen und körperlichen Behinderungen sind vollständig in den Regelunterricht integriert und Förderlehrer:innen mit spezifischer sonderpädagogischer Qualifikation sind regelhaft zur Unterstützung in allen Klassen tätig, ohne dass Einzelne als „I-Kinder“ stigmatisiert werden.

Die Eine Schule für Alle ermöglicht sowohl den Abschluss nach der 10. Klasse, als auch das Abitur nach 13 (!) Jahren.

Bestenfalls gelingt mit dieser Schulreform auch die Überwindung des Notensystems und ihre Ersetzung durch eine Praxis inhaltlicher Rückmeldungen und Verständigung über Lern- und Entwicklungsfortschritte.

Dafür lohnt es sich zu kämpfen. Beteiligt Euch.

VERANSTALTUNGEN ZUM THEMA

Oktober 2024: Eine Schule für Alle - Bilanz und Ausblick mit der GEW

Gemeinsam mit Mitgliedern des Vorstands der GEW wollen wir die Aktualität der Forderung nach einer Einheitsschule erörtern, Bilanz ziehen zum Volksbegehren „1 Schule für Alle“ und die Möglichkeiten einer neuen entsprechenden Initiative für das Jahr 2025 ausloten. Interessierte sind herzlich eingeladen. Termin und Ort werden noch bekanntgegeben.

Dezember 2024: Pädagogisch-psychologische Perspektive auf inklusives Lernen

Wir haben die Lehrenden aus der Pädagogischen Psychologie eingeladen, mit uns öffentlich zu diskutieren, welche Erkenntnisse aus ihrer fachlichen Perspektive für das gemeinsame Lernen in einer Schule sprechen.

Termin und Ort werden noch bekanntgegeben.

Die Geschichte der Auseinandersetzung um die Schulform

„Jedem das Seine“ in der Mehrgliedrigkeit oder solidarischeres Lernen in einer Schule für Alle

Der Hamburger Landesverband der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat in seiner Mitgliederzeitung hlz sowohl einen Artikel anlässlich des 150. Jahrestags der Einführung der Schulpflicht in Hamburg als auch einen zweiteiligen Artikel über die schulpolitische Bedeutung der Novemberrevolution von 1918 veröffentlicht. Die Auseinandersetzung um die Forderungen insbesondere der Kräfte der Arbeiterbewegung nach einer einheitlichen Volksschule für Alle, unabhängig von sozialer Herkunft, nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Wir dokumentieren hier Auszüge aus den beiden Texten.

150 Jahre Schulpflicht – Keine Glanztat staatlicher Politik (hlz – Dezember 2020)

[...]

Hamburgs Schulen in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts

Abgesehen von den erst ab 1793 eröffneten öffentlichen Armenschulen waren in Hamburg sämtliche staatlichen Bildungseinrichtungen für die oberen Klassen errichtet worden. Hierzu zählte das 1529 gegründete Johanneum, das neben einer Gelehrtenschule auch eine Realschule für angehende Kaufleute und Gewerbetreibende betrieb. 1837 bot es insgesamt 490 Plätze. Das Akademische Gymnasium von 1612, das als Übergang von der Gelehrtenschule zur Universität diente, hatte 18 Schüler. Alle öffentlichen Schulen boten einzelne Freistellen für Minderbemittelte – an der Gelehrtenschule zum Beispiel bis zu 5 Prozent. [...]

Unterricht für Kinder aus ärmeren Schichten gab es in Hamburg ab dem 17. Jahrhundert hauptsächlich an Stiftungs- und Kirchenschulen. [...]

Vielfach wurden Schulen wie ein Gewerbe betrieben. Die Kirche erteilte als damaliges Aufsichtsorgan die Konzession, eine pädagogische Ausbildung war nicht nötig. Daneben gab es auch noch die so genannten Klippschulen oder Winkelschulen, die ohne Konzession z. B. von dienstunfähigen Soldaten oder verarmten Handwerkern betrieben wurden. Die Schulen dienten oft vor allem der Aufbewahrung der Kinder, die von der Schule genommen wurden, sobald sie zur Kinderarbeit fähig waren.

Bei etwa einem Viertel der Schulfähigen verhinderte die soziale Lage jeglichen Schulbesuch. Es bestand weder Schulpflicht noch waren die

materiellen Voraussetzungen für den Schulbesuch gegeben.

Armenschulen – Vorläufer der Volksschule

Die Armenschulen waren die ersten Schulen öffentlichen Charakters, die für Kinder aus einfachen Verhältnissen errichtet wurden. Sie gehörten zur Armenfürsorge, die seit 1788 der staatlichen Allgemeinen Armenanstalt unterstellt war. Hauptmotiv für die Einrichtung von Armenschulen war ausdrücklich nicht eine möglichst gute Bildung, sondern die Sicherung der öffentlichen Ordnung gegen Rebellionen.

Die weitverbreitete Armut, Bettelei und Verwilderung großer Bevölkerungsteile wurden als gefährlich eingestuft. In den Worten des Schulvereins der Armenschulen von 1817:

„Tausende von Kindern im Unglück verkommener Väter und Mütter waren ohne alle Zucht ... ohne die mindeste Geschicklichkeit, – Gefahr bringend dem Staat und ein Fluch künftiger Generationen! Hier durfte nicht gesäumt ... werden.“ Der bedrohlichen Armut sollte nun mit unentgeltlicher öffentlicher Erziehung der Armenkinder entgegengewirkt werden. Eine breite Bildung der Bevölkerung erschien Anfang des 19. Jahrhunderts noch nicht nötig, da die Wirtschaft ihren damaligen Bedarf an besser vorgebildeten Arbeitskräften aus den privaten Bürgerschulen decken konnte.

Caspar Voght, Mitbegründer der Armenanstalt, sah noch 1836 die Aufgabe der Armenschulen in der Heranbildung von Hilfskräften für Kaufleute und Handwerker. Es müsse „die bürgerliche Brauchbarkeit der untern Volksklasse“ verbessert werden, die Lehrinhalte aber auf das Notwendigste beschränkt werden. Sonst kämen die Kinder nur auf „Ideen, die zu ihrem künftigen

Stände nicht passen“. Dass dies in der „untern Volksklasse“ anders gesehen wurde, bestätigte die Revisionskommission der Armenanstalt 1834: Sie schrieb von „der unglücklichen Sucht der Eltern aus den niederen und mittleren Ständen, die Kinder über ihren Stand hinaus zu bilden“. [...]

1848/49: Kampf für die allgemeine Volksschule

Mitte des 19. Jahrhunderts war der Ruf nach einer gesetzlichen Schulpflicht immer lauter geworden. Die jetzt beginnende Auseinandersetzung um die Schulfrage bewegte sich zwischen zwei Polen: einerseits dem Bestreben, Bildung auf die höheren Klassen zu beschränken, andererseits dem Verlangen nach allgemeiner, umfassender Volksbildung.

Der erste Pol drückt ein Festhalten an mittelalterlichen Verhältnissen aus. Die Kaufmannsaristokratie – und der Senat als ihr Sprachrohr – hatte zunächst kein Interesse an einer allgemeinen Volksbildung, da bisher für ihre Geschäfte die gute Ausbildung des Nachwuchses der höheren Bevölkerungsklassen ausreichte. Dazu gehörte auch das Fortbestehen der kirchlichen Vorherrschaft über die Schulen.

Mit dem Aufschwung von Welthandel und Industrie war ein uneingeschränktes Bildungsprivileg der höheren Klassen immer weniger zeitgemäß. Die Anforderungen an die Arbeitskräfte änderten sich und eine allgemeine Vermittlung bestimmter Grundkenntnisse, gerade unter den Kindern der wachsenden Arbeiterschaft, lag im Interesse des aufstrebenden Bürgertums.

Der zweite Pol war nicht durch Verwertungsinteressen der Wirtschaft beschränkt, sondern zielte auf den Erwerb umfassender Kenntnisse zur Beherrschung des Arbeitsprozesses und zur Beteiligung am politischen Leben ab. Dies zeigte sich in den Forderungen, die von neuen Arbeiterorganisationen oder auf Volksversammlungen in der Revolution von 1848/49 erhoben wurden. In Hamburg hatte besonders der Arbeiterbildungsverein Bedeutung, an dessen Gründung im Jahr 1844 die Handwerker Georg Schirges und Joachim Friedrich Martens aus dem Bund der Gerechten maßgeblich beteiligt waren. Allein 1846 bis 1848 schlossen sich ca. 600 neue Mitglieder pro Jahr an, vor allem Handwerker und Arbeiter.

Unter Beteiligung eines Hamburger Arbeiterkomitees wurden 1848 auf dem Arbeiterkongress in Berlin u. a. folgende Forderungen erhoben: unentgeltlicher Unterricht in öffentlichen Volksschulen unabhängig von der sozialen Herkunft, unentgeltliche Lehrmittel und Kleidung für arme Schulkinder; Verbot der Kinderarbeit in Fabriken

und von gewerblichen Tätigkeiten, die im Widerspruch zum regelmäßigen Schulbesuch stehen; Trennung von Schule und Kirche; Verbot von Privatschulen als Konkurrenz der Volksschulen sowie eine „möglichst vollkommene Ausbildung“. Vom Hamburger Arbeiterbildungsverein, der als Zentrum der Revolution galt, ist aus dem Jahr 1863 auch überliefert, dass er allgemeine Volksschulen mit obligatorischem Charakter forderte. Die Auseinandersetzung um die Schulreform wurde nach den vorliegenden Informationen im Einzelnen hauptsächlich von Vertretern der liberalen und demokratischen Opposition geführt. Die Arbeiterorganisationen hatten vor allem in den Volksversammlungen während der Revolution starken Einfluss. An der in Broschüren und Parlamentsausschüssen geführten Diskussion zur Schulfrage waren sie jedoch nicht beteiligt. [...] In der theoretischen Diskussion standen sich im Wesentlichen die Lehrer Anton Réé und Theodor Hoffmann gegenüber. Beide drängten auf eine Schulreform und eine generelle Anhebung des Bildungsstandards.

Rées Ziel war die allgemeine Volksschule, womit er einheitlichen Unterricht für Kinder aller Volksklassen ermöglichen, nicht jedoch wie der Arbeiterbildungsverein verpflichtend machen wollte. Sein Verdienst besteht darin, die Durchführbarkeit einer Schule „mit dem Bettler neben dem Millionär“ theoretisch untermauert und außerdem in der von ihm geleiteten Stiftungsschule von 1815 weitgehend umgesetzt zu haben.

Rées Kontrahent Hoffmann strebte nebeneinander existierende Volksschulen verschiedener Qualität an, auf die die Schüler_innen bis auf Ausnahmen nach sozialer Herkunft aufgeteilt werden sollten. In diesem Sinne warf ihm Réé vor, am Prinzip der Standesschule festzuhalten. Geringere Differenzen bestanden zwischen Réé und Hoffmann u.a. in Bezug auf die Beibehaltung des Schulgeldes und der Privatschulen sowie bei der Ersetzung der kirchlichen Schulaufsicht durch die staatliche.

Ab Januar 1849 wurden Einzelheiten der Schulreform in einem Ausschuss der Konstituante diskutiert. Im Juni fasste diese nach Vorlagen von Réé und Karl Wiebel, einem Professor am Akademischen Gymnasium, folgende Beschlüsse für die neue Verfassung: Einführung aufeinander aufbauender unterer und höherer öffentlicher Volksschulen mit gemeinsamem Unterricht für Kinder aller Volksklassen; Beibehaltung des Hausunterrichts und der Privatschulen; Unterrichtspflicht; generelle Schulgeldfreiheit in den unteren Volks- und Gewerbeschulen, für Unbemittelte auch in den höheren öffentlichen Schulen; staatliche

Oberleitung und Oberaufsicht über das gesamte Schulwesen ohne Vertretung der Kirche; Entfernung des Religionsunterrichts aus dem Lehrplan der Schulen. Die endgültigen Formulierungen wurden am 11.7.1849 als Artikel 154 bis 162 der neuen Verfassung verabschiedet.

Aufgrund der Entwicklung der Konterrevolution trat die beschlossene Verfassung jedoch nicht in Kraft. Die Kaufmannsaristokratie griff über die Kommerzdeputation vor allem das neu beschlossene allgemeine Wahlrecht an, der Senat sah „die höchsten und heiligsten Interessen“ gefährdet. Am 13.8. besetzten preußische und bayrische Truppen unter z. T. heftiger Gegenwehr der Bevölkerung die Stadt. Mit dem Sieg der Reaktion war auch an die Umsetzung der Schulreform nicht mehr zu denken.

Der Weg zum Unterrichtsgesetz

Die allgemeine Reformdiskussion verstummte weitgehend im folgenden „Jahrzehnt der Reaktion“. Erst im Zusammenhang mit einer 1858 begonnenen liberaleren Politik der neuen Regierung in Preußen kam es in Hamburg zu nennenswerten Veränderungen. [...]

Im Jahr 1865 änderte sich die Situation grundlegend. Es gab heftige Kämpfe der Arbeiterschaft, u. a. um Lohnerhöhungen und Koalitionsrechte, aber auch für ein unbeschränktes allgemeines

Wahlrecht. Im Wahlkampf zu den geplanten Neuwahlen stand die Schulfrage im Zentrum.

Bei der Wahl erzielte die Kandidatenliste der demokratischen Allianz, auf der auch Rée und sein Mitstreiter Johannes Halben standen, bedeutende Erfolge. Dabei wird eine Rolle gespielt haben, dass die Liste auch von Mitgliedern des Allgemeinen deutschen Arbeitervereins von 1863 unterstützt worden war.

Die neu zusammengesetzte Bürgerschaft setzte im Januar 1866 einen neuen Ausschuss ein, in den diesmal auch Rée gewählt wurde. [...]

1870: Kompromiss zwischen allgemeiner Volksschule und Standesschule

Nach fast zweijähriger Beratung im Ausschuss kam es zu einem Kompromiss zwischen den beiden Richtungen: Das Unterrichtsgesetz beinhaltete erstmals für Hamburg eine Unterrichtspflicht sowie die Einrichtung öffentlicher Volksschulen, unabhängig von der sozialen Herkunft. Die Armenschulen sollten aufgelöst und ein gestuftes Schulgeld erhoben werden. Höhere Bürgerschulen neben den Volksschulen wurden weder verboten noch beschränkt; Wohlhabende konnten ihre Kinder weiterhin auf Privatschulen oder zum Hausunterricht schicken. Der konfessionslose Charakter der öffentlichen Schulen wurde grundsätzlich anerkannt. [...]

Die Einheitschule

1. Unter Einheitschule ist zu verstehen die öffentliche allgemeine schulgeldfreie Schule für die gesamte nicht berufliche Erziehung und Bildung beider Geschlechter mit gemeinsamer Grundschule und gegliedertem Oberbau, mit freiem Aufstieg nach der körperlichen, geistigen und sittlichen Entwicklung und Leistungsfähigkeit der Schüler.
2. Die Beratung und Entscheidung über die Schulbahn soll unter Abwägung der Interessen und Rechte des Staates, der Eltern und des einzelnen Kindes erfolgen.
3. Die Einheitschule soll nicht allein als Unterrichtsanstalt, sondern als Lebensgemeinschaft der Eltern, Lehrer und Schüler zum Gemeinwohlleben erziehen.
4. In der Einheitschule müssen die Bildungsgüter in einer solchen Auslese und Verteilung zur Geltung kommen, daß eine allen Volksgenossen notwendig gemeinsame geistige und sittliche Bildung gewährleistet und damit eine auf der Auswahl grundlegender Bildungsgüter beruhende Spaltung der Volksgemeinschaft vermieden wird. Die Schule als Ganzes hat dafür zu sorgen, daß der geschichtlich erarbeitete Kulturbestand unseres Volkes gewahrt und in stetiger Weiterarbeit gesteigert wird.
5. Die Einheitschule ist so zu gestalten, daß nicht der Lehrstoff, sondern die Rücksicht auf die kindliche Wesenheit im Mittelpunkt steht. Die Erweckung und Förderung lebendiger Kräfte, die sich in Leistungen zeigen, sind wichtiger als Erwerbung von Wissen. Die Arbeiten der Kinder müssen daher auf Leistungen eingestellt werden, an denen Eigenart, Willenskraft und Begabung zu erkennen sind.

Die Qualität der Arbeit ist wichtiger als die Quantität. Die Schule entwickle den Willen zur Form, indem sie jede Leistung unter das Gesetz der Form stellt. Die menschliche Persönlichkeit ist eine seelisch-leibliche Einheit, also fällt die Pflege der körperlichen Kraft, Gewandtheit und Behaltung auch unter das Gesetz der Form. Die Schule übe die produktiven Kräfte. Sie entwickle die Freude an der Tat und die Fähigkeit, die Güte einer Arbeit zu erkennen und zu werten, in erster Linie an der eigenen Leistung. Jeder Unterricht stelle sich auf den Boden der eigenen Beobachtung und des Versuchs, der unmittelbaren Berührung mit den Dingen, Erscheinungen und Vorgängen.

6. Es muß vielfältige Gelegenheit geboten sein, das kindliche Innenleben in Ausdruck, handlung und Gestaltung umzusetzen und durch diese Tätigkeit wieder das Innenleben zu bereichern.
7. Die Forderung einer Unioersalbildung widerspricht der menschlichen Natur. Die Einheitschule muß deshalb nach Auswahl der Bildungsgüter und Methoden so in sich gegliedert sein, daß dabei die Hauptformen seelischen Lebens zu ihrem Rechte kommen. Dabei ist aber die Gefahr der Einseitigkeit und im besonderen einer bloßen utilitarischen Berufsbildung zu vermeiden.
8. Um jedes Kind seiner Art gemäß zu behandeln, zu beraten und zu beschulen, muß eine Erkenntnis seiner Eigenart nach Neigungen und Interessen, Charakter- und Gemüts-eigenschaften, Graden und Arten der Befähigung angestrebt werden. Hierzu sind alle verfügbaren Mittel der praktischen und wissenschaftlichen Jugendkunde heranzuziehen.

Acht Thesen des Lehrerrates zur Einheitsschule, von einer Kommission des Lehrerrates unter Einbeziehung von Vertretern der Oberschulbehörde einvernehmlich erarbeitet und im Dezember 1918 an alle Schulen verschickt

Novemberrevolution 1918 – Für Einheits- schule und Selbstverwaltung (Teil 1) (hlz Ausgabe November 2018)

Am 6. November 1918 wandte sich der frisch gebildete Arbeiter- und Soldatenrat mit einer ersten Proklamation an die Hamburger Bevölkerung: „Mit dem heutigen Tage hat der Arbeiter- und Soldatenrat den größten Teil der politischen Macht in die Hand genommen. Ein Zurück gibt es nicht mehr.“

Einen Tag später suchten die jungen Lehrer Friedrich Schlünz, Fritz Jöde und Max Tepp den Arbeiter- und Soldatenrat auf. Sie veranlassten ihn, über eine Anzeige in der „Roten Fahne“ zu einer allgemeinen Lehrerversammlung aufzuzufordern, auf der ein Lehrerrat konstituiert werden sollte. Mehrere hundert Lehrerinnen und Lehrer folgten dieser Einladung.

Gewerkschaftshaus die Kollegin Düwell auf, die wegen eines antimilitaristischen Engagements bis 14 Tage zuvor im Untersuchungsgefängnis gesessen hatte. Sie begrüßte die Versammlung im Namen des Arbeiter- und Soldatenrates: „Die hohe Bedeutung, die dieser (der Arbeiter- und Soldatenrat) Schule und Lehrerstand beimesse, gehe aus dem Umstande hervor, dass er von allen freien Berufen zuerst die Lehrerschaft zu einer Versammlung eingeladen habe“.

Als Zweck der Zusammenkunft gab sie an, einen Aktionsausschuss zu wählen, der in Zusammenarbeit mit dem Arbeiter- und Soldatenrat „die Verwirklichung folgender Forderungen in die Wege zu leiten habe: Lehrfreiheit, Glaubens- und Gewissensfreiheit für Lehrer und Kinder, Abschaffung des Religionsunterrichts, Umwandlung der Schulsynode in einen Eltern- und Lehrerrat mit dem Recht der Vertretung in der Oberschulbehörde, Einführung der Einheitsschule“. In der Debatte sprachen sich mit einer Ausnahme alle Redner für eine Zusammenarbeit mit dem Arbeiter- und Soldatenrat aus.[...]

Auf Antrag des Proponenten (wie der Vorsitzende damals hieß) der „Gesellschaft der Freunde“, Fritz von Borstel, wurde die Wahl eines Lehrerrates um vier Tage verschoben.[...]

2300 Lehrer_innen im Curio-Haus

Am 12. November 1918 fand dann die große Lehrerversammlung im Curio-Haus statt. Genau genommen waren es zwei parallele Veranstaltungen. Der Große Saal des Curio-Hauses erwies sich als zu klein, da 2300 Lehrerinnen und Lehrer dem Aufruf gefolgt waren.

Nachdem Fritz von Borstel die Versammlung im

Großen Saal eröffnet hatte, hielt Hermann Leo Köster das Einführungsreferat, in dem er die vier zentralen Forderungen der Hamburger Lehrerschaft entwickelte. Köster, als langjähriger Vorsitzender der Schulsynode einer der führenden Repräsentanten der Hamburger Lehrerschaft, schien durch das Ende des Krieges und die aufblühenden Revolutionstage nicht unbeeindruckt zu sein:

„Wir erleben in diesen Tagen Geschichte, wie sie noch keine Generation vor uns erlebt hat. Wie ein Kartenhaus ist das Alte zusammengestürzt. Aber während sonst aus den Trümmern Ansätze herausragen, auf denen wieder neu aufgebaut werden konnte, war die Erschütterung bei diesem Zusammenbruch bisher so gering, daß ganze Gebäude stehengeblieben und noch bewohnbar sind. Aber es gilt doch, an diesen Gebäuden viele Neu- und Umbauten vorzunehmen. Und an diesem Aufbau mitzuarbeiten, sind Sie heute Abend berufen.“

Das Verhältnis zum Arbeiter- und Soldatenrat charakterisierte Köster so: „Sie haben es miterlebt, wie der Vorsitzende der Versammlung selber erklärte, der Lehrerschaft bei der Aufstellung ihrer Forderungen völlig freie Hand zu lassen. Wir brauchen deswegen nicht vor Rührung zu vergehen. Der Arbeiter- und Soldatenrat konnte die Erklärung ruhig abgeben, stimmten doch unsere Forderungen, die wir uns in jahrelangem heißen Mühen erarbeitet haben, im Großen und Ganzen mit den Forderungen der Arbeiter überein.“

Die Forderungen lauteten dann:

1. Schaffung eines Reichsschulgesetzes;
2. Einführung der Einheitsschule;
3. Selbstverwaltung der Schule unter Beteiligung der Eltern;
4. Glaubens- und Gewissensfreiheit für Lehrer und Kind.

[...]

Auch der bekannte Psychologe Prof. William Stern ergriff das Wort und sagte: „Die Hamburger Hochschullehrer haben zwar noch keinen Beschluss fassen können, aber der Gedanke der Einheitsschule wäre nicht vollständig ohne Anschluss der Hochschule. Im Namen der Mehrheit der Kollegen glaube ich erklären zu können, dass wir für die allgemeine Einheitsschule sind, gekrönt durch die Hochschule.“ Auch dafür gab es Beifall.

Nach mehreren Stunden kam es zur Abstimmung. Einstimmig wurde die Forderung nach einem Reichsschulgesetz angenommen. Im Protokoll ist verzeichnet, dass die Forderung nach Einführung der Einheitsschule einzelne Gegen-

stimmen fand. Die Forderung nach Selbstverwaltung wurde gegen etwa 20 Stimmen, die vierte Forderung (Glaubens- und Gewissensfreiheit) bei zwei Gegenstimmen angenommen. [...]

Der neugewählte Lehrerrat machte sich mit Eifer ans Werk. „Revolutionszeiten sind Zeiten der Ungeduld. Wo das einestürzt, da soll auch das andere fallen, so schnell wie möglich, am liebsten sofort.“ So beschrieb Köster die Stimmung in den ersten Sitzungen des Lehrerrates. [...]

Die Einheitsschulkommission des Lehrerrates stellte in ihrer ersten Sitzung fest, dass die Kommission ohne Rücksicht auf das Reichsschulgesetz an die Arbeit gehen müsse, „denn für dieses Gesetz würden durch die neuen Schulpläne der Bundesstaaten erst die Grundlagen geschaffen“.

Novemberrevolution 1918 – Für Einheitschule und Selbstverwaltung (Teil 2) (hlz Ausgabe Dezember 2018)

[...]

Im Tätigkeitsbericht fasste H. L. Köster die Beschlüsse des Lehrerrates zur Einheitschule zusammen: „Fortfall des Schulgeldes in allen Staatsschulen. Unentgeltlichkeit der Lernmittel. Unterhaltsbeihilfen für Unbemittelte. Aufhebung der Vorschulen an den höheren Schulen. Keine neue Einrichtung der Sexten Ostern 1919. Aufnahme aller Schüler in die höhere Schule unter den gleichen Bedingungen. Für die Mädchenschulen sollten die gleichen Forderungen gelten.“ [...]

Am 16.3.1919 erhielten die Sozialdemokraten die absolute Mehrheit bei den Bürgerschaftswahlen und damit waren neue politische Verhältnisse hergestellt. [...]

Veränderungen durch das Selbstverwaltungsgesetz

Als im April 1920 das lange geforderte Gesetz zur Selbstverwaltung der Schule veröffentlicht wurde, fand dieses Gesetz in der „Gesellschaft der Freunde“ große Unterstützung. Der erste Satz lautete: „Die unmittelbare Verwaltung einer jeden der Oberschulbehörde unterstellten Schule erfolgt durch den Lehrkörper und den Elternrat.“ Und weiter: „Der Schulleiter wird durch die Mitglieder des Lehrkörpers und die Vertreter der Elternschaft gewählt.“

In diesem Gesetz waren einige der zentralen Forderungen des Lehrerrates und der „Gesellschaft“ erfüllt: Mit der durch

die Lehrerinnen und Lehrer durchgeführten Schulleiterwahl konnte man im Inneren des Schulorganismus größere Freiheiten erwarten, die Lehrerinnen und Lehrer waren aktiv beteiligt, und durch die Einbeziehung von Eltern könnte das pädagogische Leben an den Schulen in ganz andere Bahnen gelenkt werden als in den Jahren des Kaiserreichs.

Ein anderer genuiner Interessenpunkt der Lehrerschaft war die Frage der Lehrerbildung. Im Kaiserreich war die Lehrerausbildung in folgende Bahnen gelenkt worden: Volksschullehrer wurden an den Lehrerseminaren ausgebildet, die Eingangsvoraussetzung war ein Volksschulabschluss.

Ziel der „Gesellschaft der Freunde“ war die Bildung eines „Einheitslehrers“, der, gleich an welcher Schulform er unterrichtete, an der Universität gleichermaßen ausgebildet werden sollte. Als klar wurde, dass man die Ausbildung eines „Einheitslehrers“ wie auch die Einführung der Einheitschule nicht erreichen konnte, konzentrierte sich die „Gesellschaft der Freunde“ auf die Verhinderung der Einführung pädagogischer Akademien für Volksschullehrer nach dem Vorbild Preußens.

Als das Lehrerbildungsgesetz vom 20. Dezember 1926 verabschiedet wurde und die universitäre Ausbildung für Volksschullehrer an der Universität Hamburg damit institutionalisiert werden konnte, verbuchte die „Gesellschaft“ dieses Gesetz nicht zu Unrecht als einen Teilerfolg ihrer lang anhaltenden Bemühungen in dieser Frage.



Krieg diskutieren – Friedensursachen schaffen

Der Krieg in Gaza als Konflikt in Schule und Hochschule

„Die Ereignisse im Nahen Osten wühlen viele Schülerinnen und Schüler auf und können nach den Herbstferien zu Diskussionen und Fragen führen. (...) Es ist unsere Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern beim Verstehen der Situation zu helfen, miteinander über Sorgen und Fragen ins Gespräch zu kommen, die Werte unserer demokratischen und solidarischen Gesellschaft zu vermitteln und den Zusammenhalt der Schulgemeinschaft zu stärken. (...) Diese Konflikte sollen in erster Linie pädagogisch bearbeitet werden. Bei Verletzungen der Gesetze und Störungen des Schulfriedens müssen allerdings auch Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen ergriffen werden.“

(Brief der Schulbehörde an alle Schulleitungen der Hamburger staatlichen allgemeinbildenden Schulen, Oktober 2023.)

„Friedenserziehung umfaßt drei Kernelemente: die Vermittlung von Friedenskompetenz, die Hinführung zur Friedensfähigkeit sowie die Befähigung zum Friedenshandeln. (...) Friedenskompetenz zielt darauf, Zusammenhänge zu begreifen, Entwicklungen einzuordnen und selbständige Analysen und Strategien zur Auseinandersetzung mit Konflikten und Gewalt entwickeln zu können. (...) Friedenshandeln zielt auf die Beeinflussung politischer Entscheidungen und Entwicklungen auf kommunaler, staatlicher und internationaler Ebene und kann unterschiedliche Formen haben. (...) Friedenserziehung hat die Aufgabe, zum politischen Engagement zu ermutigen, gerade auch dadurch, daß die Grenzen dieses Friedenshandelns sichtbar gemacht werden und der Handlungsspielraum greifbar ist.“

(Günther Gugel, Uli Jäger, „Friedenspädagogik und Friedenserziehung. Zum Inhalt von Friedenserziehung“, 1999.)

Wer nicht hören will muss fühlen? Mit aufgeklärter Pädagogik hat es wenig zu tun, wenn in Zeiten zunehmender Militarisierung der internationalen Beziehungen die Schulbehörde den Druck auf die Hamburger Bildungseinrichtungen erhöht, sich an der Durchsetzung der deutschen Staatsräson zu beteiligen – im Zweifel mit „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“.

Zeit für eine friedenspädagogische Wende: Aufbauend auf entsprechende Vorhaben aus den 1980er und 1990er Jahren kann und muss Friedensbildung jetzt erst recht Maßstab pädagogischen Handelns sein. Sie ist das Kontra zur selbstherrlichen „Wertevermittlung“

(„Wir“ seien die Guten und verteidigten „Demokratie und Menschenrechte“) als Legitimation von Gewalt und Krieg, immer mehr Aufrüstung und Waffenlieferungen.

Für den eskalierenden Krieg in Gaza, der sich aktuell zu dem Flächenbrand ausweitete, vor dem stets gewarnt wurde, ist die Frage: Wie kann auch durch hiesiges Engagement dazu beigetragen werden, dass die Menschen in Nahost - in Palästina und Israel ebenso wie in den Nachbarstaaten – in Würde und Frieden leben können und insbesondere die seit Jahrzehnten andauernden tiefen Menschenrechtsverletzungen in Gaza beendet werden?

Entscheidend ist, dass Schüler:innen und Lehrer:innen aus der scheinbaren Ohnmacht gegenüber einem vermeintlich weit entfernten schrecklichen Geschehen heraus kommen und sich gemeinsam zu handelnden Subjekten für die zivile Entwicklung bilden. Für entsprechende Handlungsfähigkeit gegenüber der Mystifizierung der Konfliktursache in nationalen, religiösen oder ethnischen Konflikten ist zweierlei erforderlich:

Erstens hilft es, den Ursprung der Kriege in grenzübergreifende Auseinandersetzung zwischen oben und unten zu begreifen und soziale Verbesserungen als Friedenentwicklung zu begreifen.

Zweitens sollten die Beteiligten in den Bildungseinrichtungen sich erlauben, die negative Rolle der Interessen der Herrschenden in den westlichen Staaten und der Regierungspolitik einschließlich der Bundesrepublik kritisch in den Blick zu nehmen (auch wenn sie als Lohngeberin auftritt.)

Die europäischen Kolonialstaaten haben bereits im 19. Jahrhundert nach der Zerschlagung des Osmanischen Reichs u.a. mit willkürlichen Grenzziehungen und Siedlungskolonialismus versucht, Zugriff auf die Rohstoffe des Nahen Osten zu erhalten und Kontrolle über den für den Seehandel entscheidend bedeutsamen Suezkanal zu erhalten. Wo einst verschiedene Ethnien, Kulturen und Religionsgruppen friedlich miteinander lebten, wurden diese nun immer wieder gegeneinander ausgespielt. Diese Politik erfuhr mit der Ent-

deckung und Erschließung des Erdöls als wichtigste Energiequelle eine neue Zuspitzung. So haben z.B. britischer und amerikanischer Geheimdienst 1953 den Putsch gegen die damalige demokratische und säkulare Regierung Irans geplant, organisiert und finanziert, weil der Ministerpräsident Mohammed Mossadegh gewagt hatte, die dortige britische Ölförderung zu verstaatlichen. Die Haltung der europäischen Staaten und der USA zu den Konflikten im Nahen Osten hat also wenig mit „Humanität“ oder „Unterstützung der einzigen Demokratie“ zu tun, sondern ist offenkundig von profanen materiellen Interessen geleitet. Zu diesen gehört insbesondere auch für die BRD, dass sie nach den USA der größte Waffenlieferant für Israel sind und deutsche Rüstungskonzerne handfeste Geschäfte mit dem Krieg machen.

Hinzu kommt, dass das „Abendland“ über Jahrhunderte hinweg kläglich gescheitert war, der jüdischen Bevölkerung eine gleichberechtigte soziale und kulturelle gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Während in islamischen Einflussgebieten seit dem Mittelalter meist religiöse Toleranz herrschte, konnten sich die europäischen Zentralstaaten nie vom tradierten Antisemitismus emanzipieren. Dies gipfelte in dem historischen Menschenrechtsverbrechen des Holocaust. Die Unterstützung der Gründung eines zionistischen Staates durch die europäischen Staaten und die USA ist damit auch ein verschämtes Eingeständnis eigenen Versagens, auf Kosten von Arabern und Araberinnen. Letzteres umriss Israels Verteidigungsminister Mosche Dajan einige Monate vor dem Jom-Kippur-Krieg von 1973 so: »Alle unsere Siedlungen sind auf

den Trümmern arabischer Dörfer erbaut, und wir reißen nicht nur ihre Mauern nieder, sondern versuchen, auch ihre Namen aus den Geschichtsbüchern auszuradiieren. Sie haben also sehr gute Gründe, gegen uns zu kämpfen, und wenn ich ein Araber wäre, wäre ich wohl ein Kämpfer für El Fatah.«

Für eine friedliche Entwicklung in Nahost ist also sowohl erforderlich, die von materiellen Interessen geleitete Einmischung von außen zu beenden, als die Anstrengung aller internationalistischen Kräfte für Bedingungen, die ein tatsächlich gleichberechtigtes Miteinander aller Menschen vor Ort ermöglicht.

Mit einem in den Bildungseinrichtungen zu erarbeitenden vertieften kritisch-historischen Verständnis der aktuellen Konflikte entstehen Vorstellung en davon, welche Bedeutung das hiesige Engagement für zivile Entwicklung weltweit hat. Zudem trägt ein solches analytisches Verständnis dazu bei, rassistische Zuweisungen von Gut und Böse an Religionsgruppen oder Bevölkerungen ganzer Nationen zu überwinden.



Jeder Abrüstungsschritt und jeder Abbau von Feindbildern ist für den Aufbau einer solidarischen Gesellschaft nützlich. Jeder Euro, der ausgegeben wird, um ein gutes Buch zu kaufen, eine Krankheit zu heilen oder ein hungerndes Kind satt zu machen, kann nicht für das Zerstörungswerk des Militärs ausgegeben werden. Das Engagement für soziale Verbesserungen, gegen Waffenlieferungen und für Diplomatie hat Bedeutung.

Konkurrenz und Profitsucht sind die ersten Kriegsursachen, internationale Kooperation und die Freundschaft unter den Völkern sind die ersten Friedensursachen. Das möge Leitbild der Friedenspädagogik sein – für soziale und kulturelle Verbesserungen hier und überall und auch für ein Ende der Gewalt im Nahen Osten.

VERANSTALTUNG ZUM THEMA

November 2024:

Krieg diskutieren - Friedensursachen schaffen

Wir haben die Schulbehörde eingeladen mit uns öffentlich zu beraten, wie über den eskalierenden Krieg in Gaza und Nahost friedensstiftend in den Schulen diskutiert werden kann. Dabei ist von besonderem Interesse, wie dabei auch der „Beutelsbacher Konsens“ zur Geltung gebracht werden kann: die Offenlegung unterschiedlicher Perspektiven und Haltungen zu dem Krieg, seinen Ursachen und möglichen zivilen Antworten, hin auf eine souveräne Positionsbildung von Schüler:innen und Lehrer:innen. Wir sind gespannt, ob die Schulbehörde sich stellt. Termin und Ort werden noch bekanntgegeben.

(Weiterführende Literatur für den Hintergrund:

<https://www.norman-paech.de/app/download/5817403316/HKWM+09II+Nahostkonflikt.pdf>).

Thesen zur notwendigen Studienreform in der Erziehungswissenschaft

Der Mensch lernt. Ein Leben lang, von anderen, generationsübergreifend. Das ist Wesensmerkmal der menschlichen Gattung. Auf diese Weise kann sie die eigenen Lebensverhältnisse produzieren und den sich damit ständig weiterentwickelnden Bedürfnissen gemäß stetig verändern. Das Lernen planvoll und zielgerichtet zu gestalten ist Inhalt und Zweck von Erziehung und Bildung. Der Maßstab pädagogischen Handelns sei die Erlangung von Mündigkeit zur Schaffung menschenwürdiger Verhältnisse sowie die gemeinsame Befähigung zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung am Maßstab von sozialer Gerechtigkeit und Frieden beizutragen. Erziehungswissenschaft ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie pädagogische Prozesse hin auf die Herausbildung eines Maximums von Mündigkeit zu organisieren sind. Auch Beobachtung und Analyse als Teil einer stärker empirischen Erziehungswissenschaft sind hin auf diese Zweckbestimmung zu unternehmen.

Dagegen stehen Auffassungen, die die Einpassung in die bestehende gesellschaftliche Ordnung als Zweck und Inhalt von Erziehung und Bildung betrachten und dabei bestehende Normen und Werte als natürlich vermitteln.

Dieser so grundsätzlich gefasste Konflikt, lässt sich jeweils historisch konkret erfassen: Im 18. Jahrhundert wandten sich die Aufklärer gegen die Pädagogik der Kirche als Teil des Feudalstaats

und entrissen der Kirche das Bildungsvorrecht. Die Reformpädagogik um 1890 stellte im Konflikt mit der preußischen Erziehung zum Untertanen des Kaiserreichs die freie Entfaltung der Zu-Erziehenden in den Mittelpunkt. Die antifaschistische, neu kritisch praxisbezogene Erziehung sah ihren Auftrag im Zuge der 68er-Bewegung in der Herausbildung non-konformer Persönlichkeiten insbesondere gegen die völkische Erziehung zu Gehorsamkeit und Disziplin während des deutschen Faschismus.

Erziehungswissenschaft ist nicht neutral.

Für die aktuelle Erziehungs- und Bildungswissenschaft lassen sich im Wesentlichen drei Positionierungen im skizzierten pädagogischen Grundkonflikt feststellen:

Eine *konkurrenz-affirmative Wissenschaft* hält die bestehenden Konkurrenzverhältnisse für natürlich und menschengemäß und legitimiert sie im Extremfall durch biologische oder soziale Determination. Die Konkurrenz wird zum Treiber des Fortschritts und soziale Ungleichheit zur natürlichen Konsequenz erklärt. Aufbauend auf diese Grundannahmen soll pädagogisches Handeln Normen und Leistungsmaßstäbe der aktuellen neoliberalen Gesellschaft vermitteln und zur Durchsetzung in der Konkurrenz befähigen.

Konkurrenz-regulierende Wissenschaft negiert die Ausbeutungsverhältnisse als Ursprung

der Konkurrenz. Diese wird nicht befürwortet, aber für unüberwindbar gehalten. Durch Verständigung, besondere Aufmerksamkeit füreinander sowie die Herausbildung von Achtsamkeit sollen die schädlichen Folgen dieses gesellschaftlichen Grundkonflikts abgemildert werden.

Systemüberwindende Wissenschaft geht davon aus, dass alle Menschen Subjekt im historischen Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung sind. Die Ausbeutungsverhältnisse sind gesellschaftlich und dringend zu ändern. Alle Erkenntnisbildung und auch entsprechendes pädagogisches Handeln sind auf die Überwindung sozialer Ungleichheit zur Schaffung tatsächlich menschlicher Verhältnisse ausgerichtet. Dabei ist die Herausbildung von Solidarität in Gennerschaft zur Konkurrenz wesentlicher Teil entsprechender Pädagogik.

In der aktuellen gesellschaftlichen Krise muss sich die Erziehungswissenschaft in neuer Qualität der Schaffung sozialer, demokratischer und kultureller Gleichheit annehmen: Wie erweitern wir als Zivilgesellschaft durch organisierte Aufklärungsprozesse unsere gesellschaftlichen Verfügungsmöglichkeiten gegen die Erzählung der Notwendigkeit des Marktes? Wie brechen wir die Abschreckungslogik, die massive Aufrüstungsmaßnahmen im Interesse der Rüstungsindustrie legitimiert und bilden Friedensfähigkeit aus? Wie beenden wir Armut und Hunger und schaffen

Zugang zu den kulturellen Errungenschaften der Menschheit? Wie beantworten wir Demokratieverdrossenheit? Wie bilden wir gegen die mit den Corona-Eindämmungsmaßnahmen verstärkte Auffassung der Notwendigkeit individueller Behauptung Solidarität heraus? Wissenschaft ist immer partiisch und muss wissenschaftliche Erkenntnisbildung neu stringent im Interesse der Vielen realisieren.

Ableitungen für die Studienreform

Die Reform des Studienganges der Erziehungs- und Bildungswissenschaft muss im Besonderen darauf abzielen, die Erfassung der unterschiedlichen und widerstreitenden Positionen zu ermöglichen.

Das gelingt mit der Offenlegung der den jeweiligen Forschungsansätzen zu Grunde liegenden normativen Maßstäbe und der persönlichen Positionierung und Verortung im Konflikt um konkrete pädagogische Gegenstände.

Studium muss kooperative Angelegenheit zur Emanzipation aller sein. Lebendige, vertiefende Diskussionen in Seminaren, Mensen und Fluren gelingen, wenn wir uns mit den Fragen auseinandersetzen, die alle beschäftigen. Alle (mitgliedergruppenübergreifend) sind Subjekte der Wissenschaft und Teil von Erkenntnisbildung – gerade durch den produktiven Streit. Ein auf kritische Reflexion statt auf die Herstellung von Konsens orientiertes Studium befördert

die Bildung eigener Maßstäbe sowie die Entwicklung eigener Haltung und Auffassung, Argumentations- und Urteilsfähigkeit.

Ein Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, das die gesellschaftliche Emanzipation zum Inhalt hat, muss emanzipatorisch gestaltet sein. Statt der Abarbeitung curriculärer Vorgaben bedarf es des exemplarischen Lernens und der inhaltlichen Vertiefung an konkreten pädagogischen Fragestellungen. Das insofern solidarische Lernen zur kooperativen Gestaltung der Verhältnisse ist erfreuliche Angelegenheit, mitgliedergruppenübergreifendes Anliegen aller und bedarf keiner äußeren Anreize wie beispielsweise Prüfungen.

FSR-Beratung: Mit Dir / Für Dich / Für Alle

Liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,

der Fachschaftratsrat ist die studentische Interessenvertretung an unserer Fakultät. Wir FSR-Mitglieder sind auch Student*innen und begreifen die FSR-Tätigkeiten als gewerkschaftliches Agieren, das heißt, wir sind selbstverständlich für die studentische Seite parteilich und versuchen in diesem Sinne in der Fakultät (für Verbesserungen) zu wirken und mitzugestalten. Ein Teil davon sind seit einiger Zeit auch wieder Beratungen, zu denen ihr jede Woche kommen könnt. Bei diesen versuchen wir Fragen zu klären, gemeinsam Lösungen und ein Vorgehen bei Problemen und Konflikten zu finden. Das gelingt am besten, indem in Gegnerschaft zu neoliberalen Leistungsanforderungen (Prüfungen, Noten, ...) mit den jeweils Beteiligten Ansprüche an eine emanzipatorische Bildung gestärkt werden. Probleme, die z.B. mit Anforderungen oder durch die soziale Lage entstehen, sind somit gemeinsame und niemand sollte damit

allein fertig werden müssen. Je mehr Studierende von Schwierigkeiten berichten, desto genauer können wir Missstände erkennen. Kommt also vorbei, damit wir beraten und damit die Uni solidarisch verbessern können.

Die Beratungen des FSR Erziehungswissenschaft findet jeweils mindestens einmal die Woche an einem festen Tag und fester Uhrzeit statt.

**Donnerstags, 14 bis 16 Uhr
Fachschaftrats-Büro (VMP 8; 035a).**

Weiteres findet Ihr auf den Webseiten des FSR, an der Pinwand im Foyer der Erziehungswissenschaft und an der Tür zu unserem Fachschaftrats-Büro .

Ihr könnt zu den Beratungszeiten einfach in unserem Büro vorbeikommen oder uns eine Mail schreiben:
fsr-erzwiss@gmx.de

„Frieden ist der Ernstfall“:

Perspektiven kritischer Friedenspädagogik

Projektstudium „Universität in gesellschaftlicher Verantwortung“ ab Wintersemester 2024/25

Das im Wintersemester 2024/25 startende 7. Projektstudium steht im Zeichen kritischer Friedenspädagogik in Theorie und Praxis.

Pädagogik, Politik und (Zivil-)Gesellschaft sind aktuell gefordert wie nie. In Zeiten, in denen die Stationierung von US-Mittelstreckenraketen in der BRD geplant, Kriege wie die in der Ukraine und in Israel/Palästina und ihre Auswirkungen allgegenwärtig sind und von nicht wenigen für alternativlos erklärt werden, sind die in den Bildungsinstitutionen Tätigen herausgefordert, die Bildungsarbeit auf Friedensentwicklung auszurichten. Denn: „Wo Krieg herrscht, ist zwar kein Frieden vorhanden, aber wo Krieg nicht in Erscheinung tritt, ist Frieden noch lange nicht verwirklicht“ (Bernhard 2017).

In dem Seminar soll vor diesem Hintergrund mithilfe eines historisch-kritischen Vorgehens den folgenden Fragen nachgegangen werden:



Wie gelingt es, die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer „Friedlosigkeit“ (Senghaas) zu erfassen, die Rechtfertigungen für Krieg aufzudecken sowie Perspektiven friedensfähiger Gesellschaften zu entwerfen?

Welchen Beitrag können Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Universität leisten, um dem Ziel der Verwirklichung gesellschaftlichen, zwischenstaatlichen und internationalen Friedens näher zu kommen und welche Konzeptionen, Akteure und Bewegungen können dafür herangezogen, aufgegriffen und weiterentwickelt werden?

Mit der Konzeption und Durchführung eines friedenspädagogischen Stadtteilrundgangs für das Uni-Viertel wollen wir uns (historische) Friedensakteure und -orte (auch sozialräumlich) erschließen, kritisch aneignen, dabei mit Friedensaktivisten diskutieren und dies didaktisch so aufbereiten, dass auch künstlerische Ausdrucksformen entfaltet werden können. Der Stadtteilrundgang soll sich an Kommiliton:innen, Schüler:innen sowie zivilgesellschaftliche und politische Initiativen richten.

Vorgehen:

Im ersten Semester des Projektstudiums stehen zunächst die theoretischen Grundlagen kritischer Friedenspädagogik im Fokus. Dafür erarbeiten wir uns das Begriffsinstrumentari-

um der kritischen Friedensforschung und vollziehen deren Entwicklung innerhalb historischer Konflikte nach. In Verbindung damit diskutieren wir auch die aktuelle gesellschaftliche Lage anhand von Zeitungsartikeln und anderen Medienerzeugnissen.

Im zweiten Semester eignen wir uns auf dieser Grundlage das Uni-Viertel an. Von „Kriegsklotz“ bis „Deserteursdenkmal“, von Ludwig Baumann bis Carl von Ossietzky. Dabei stellen wir erste Überlegungen an, mit welchen kreativ-künstlerischen und/oder vortragsartigen Methoden wie und welche Stationen des Rundgangs gestaltet werden können.

Im dritten Semester setzen wir unsere Konzeption um, entwickeln sie weiter und verschriftlichen sie, damit auch andere Institutionen damit arbeiten können.

Wir freuen uns auf euch und sehen uns am 24. Oktober zur ersten Sitzung!
Sinah und Felix

Wenn ihr Fragen habt, meldet euch bitte hier:
Sinah.Mielich@uni-hamburg.de

Nähere Informationen zu auch vergangenen Projektstudien „Universität in gesellschaftlicher Verantwortung“ findet ihr hier:

<https://aufbruch.blogs.uni-hamburg.de>

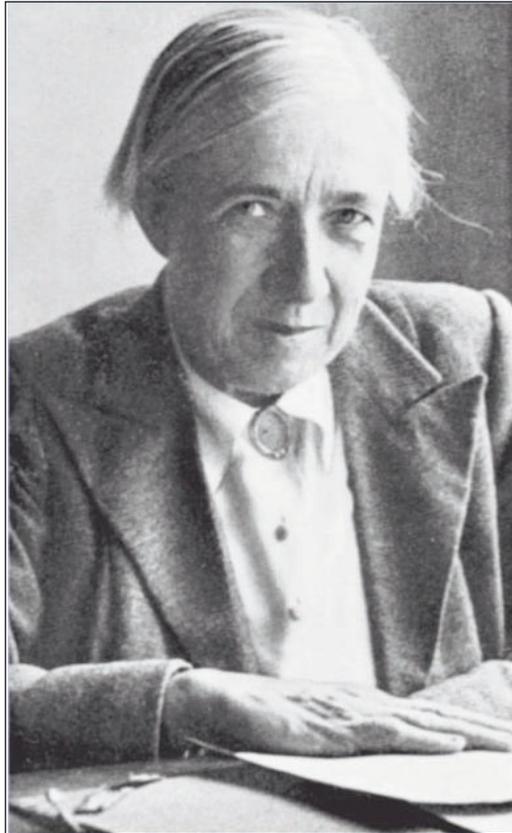
Anna Siemsen: Als Wissenschaftlerin und Sozialistin gegen Faschismus und für Frieden

Die Namensgeberin des Hörsaals in der Erziehungswissenschaft, die sozialistische Pädagogin und Wissenschaftlerin Anna Siemsen (1882-1951), hat sich vor, während und nach dem Deutschen Faschismus damit auseinandergesetzt, wie Bildungseinrichtungen beschaffen sein müssen, um für eine zivile, soziale, demokratische und friedenorientierte Entwicklung der Gesellschaft und der jeweiligen Persönlichkeiten wirken zu können (vgl. Faulstich-Wieland 2019).

Die Auseinandersetzung mit Bestrebungen, die Schulen zu Orten der Kriegserziehung zu machen, hat aktuell eine neue Brisanz, wenn bspw. Bildungsministerin Bettina Stark-Watzinger (FDP) im März dieses Jahres für ein „unverkrampftes Verhältnis zur Bundeswehr“ plädiert und für den regelmäßigen Besuch von Jugendoffizieren in Schulen wirbt, um von klein auf Akzeptanz für das Verfolgen nationaler Interessen mit Waffengewalt zu schaffen.

In ihrem 1939/40 im Exil verfassten Aufsatz „Mein Leben in Deutschland“ untersuchte sie die Genese des Faschismus. Im Vorwort schreibt Anna Siemsen:

„Ich schreibe diese Erinnerungen vor allem deswegen auf, weil ich überzeugt bin, jedes Zeugnis über die deutsche Vergangenheit, die zum Dritten



Reiche Adolf Hitlers führte, sei wichtig, weniger, um dessen Charakter zu erkennen – der ist heute nicht mehr umstritten – sondern um zu verstehen, dass dieser Ausgang kein Zufall, kein Unfall war, sondern nichts anderes als letzte Entwicklung von Tendenzen, die von Anbeginn in Hohenzollern-Preußen vorhanden waren und zur europäischen und Weltgefahr wurden durch ihre Verbindung mit den imperialistischen Tendenzen der spät und rasch sich entfaltenden vorwiegend westdeutschen Industrie. Weder diese mächtige Schwerindustrie allein, noch Preußen ohne sie, hätten sich zu einer solchen Weltgefahr ausbilden können. Erst ihre Verbindung schuf das Verhängnis und schwächte und

zerstörte endlich die entgegenstehenden Kräfte. [...] ja ich bin sicher, dass die entscheidenden Vorgänge sich damals im letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts abspielten, als das Bismarck'sche Großpreußen durch den letzten Hohenzollern imperialistische Ziele erhielt, ohne seinen bürokratischen Militarismus abzulegen.“

(Siemsen 1939/40 i.E., S. I)

Sie arbeitet die Verantwortung der preußischen Bildungseinrichtungen für diese gesellschaftliche Entwicklung heraus. So schildert sie, wie die preußische Volkserziehung der Kaiserzeit in den Bildungsinstitutionen „nationale[n] Hochmut und Hass“ verbreitete und eine Bevölkerung hervorbrachte, die mit Begeisterung in den Ersten Weltkrieg ziehen konnte. An den Universitäten sei den Studenten ein „fast nihilistischer und gänzlich zynischer nationaler Machtwille, verbunden mit der festen Überzeugung, dass Deutschland unbesiegbar sei und eine Weltmission erfüllen müsse“ (a.a.O., S. 15), mitgegeben worden. Dieser Hochmut, Hass und Drill drückte sich auch kulturell an den „Lehrertypen“ in der Schule aus:

„Es ist die Gestalt eines amtlichen Schulinspektors, die mir preußisches Wesen zuerst verkörpert und die 8-Jährige sogleich in den entschiedensten nie abgeschwächten Gegensatz trieb. Dieser mit

Schnurrbart, Kneifer, [...]scheitel und schnarrender Korporalstimme versehene Herr drang in unsere friedliche und etwas schläfrige Schulstube, unterwarf uns einem Kreuzfeuer von Kommandofragen, wie man Griffe klopft, und trieb unseren guten und schon ältlichen Lehrer durch schnödestes Abkanzeln vor der Klasse in eine ausgesprochene Gemütskrankheit. [...] Neben einigen teils prachtvollen, teils kauzigen Lehrertypen der alten Generation, welche die Schule in einer losen, lässigen, aber wohlwollenden Ordnung hielten, tauchten andere auf, denen schneidiges Auftreten, stramme Disziplin und ein Zur-Schau-stellen ihrer Leistungen vor immer häufiger inspizierenden Vorgesetzten, der Inbegriff der Erziehung war. Je strammer sie sich gebärdeten, desto sicherer war ihre Karriere, während die leiseren, zurückhaltenden und gewissenhaften in einem Kampf mit der Exerzierübungen fordernden Behörde lagen, der sogar unsern Kinderaugen nicht entging und nicht selten tragisch endete.“
(a.a.O., S. 12)

Dies hatte starken Einfluss auf die Schüler, die mit solchen Lehrern konfrontiert waren.

„Die Generation, welche vor dem Weltkrieg heranwuchs zur verantwortlichen Leitung, zeigte schon sehr deutliche Spuren dieser Degeneration durch Drill. Sie war weder bestimmt noch geeignet, den Schwierigkeiten in der wirtschaftlichen Entwicklung, noch der wachsenden Unruhe in der Arbeiterschaft Rechnung zu tragen.“
(a.a.O., S. 13)

Gleichzeitig und auf Grundlage ihrer Analyse hatte Anna Siemsen die Perspektive und

die begründete Hoffnung, dass Arbeiterbewegung und Humanismus sich finden werden und so eine Überwindung der Nazi-Herrschaft gelingen wird.

„Meine Erinnerungen sind nur ein kleiner Ausschnitt aus dem, was es darzustellen gilt. Ihr vorwiegend negativer Charakter erklärt sich aus der Notwendigkeit, alles auf das Kommen des Dritten Reiches zu beziehen. Das andere Deutschland, das ich kenne, ist eine weit größere, tiefere und lebensvollere Erscheinung als dieser Ausschnitt erkennen lässt. Ich bin überzeugt von der Wiedergeburt dieses Deutschlands in einer neuen Gestalt.“
(a.a.O., S. II)

Sie schreibt weiter:

„...ich weiß und besitze die Beweise dafür, dass ein lebendiger und starker Kern geblieben ist, der alten Arbeiterbewegung und des alten deutschen Humanismus. Dass beide einmal sich finden werden und das ganze Volk wandelnd durchdringen werden, darin und in nichts anderm liegt die Hoffnung für Deutschland wie für Europa.“
(a.a.O., S. 85 f.)

Die Befreiung vom Deutschen Faschismus jährt sich am kommenden 8. Mai 2025 zum 80. Mal. Mit dem Sieg über das NS-Regime endete (zumindest in Europa) auch der Zweite Weltkrieg. Mit der vom Schwur von Buchenwald ausgehenden klaren Perspektive „Nie wieder

Krieg, nie wieder Faschismus!“ war der erste Schritt der Befreiung getan. Diese Schritte gilt es heute weiterzugehen.

In der Fakultät für Erziehungswissenschaft gibt es die AG 8. Mai EW, die sich mit den vielfältigen Aspekten, Auswirkungen und Erfordernissen der historischen Befreiung für heute mit den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen (Forschungs- und Lehr-) Schwerpunkten beschäftigt. Die AG setzt sich dafür mit progressiven, demokratisch-sozialistischen und antifaschistischen pädagogischen Ansätzen auseinander, aber auch mit der Frage nach pädagogischen (Dis-)Kontinuitäten mit Blick auf die Genese des Faschismus, über die Rolle der Pädagogik in der NS-Zeit bis hin zum Fortleben von Ideen, Denkmustern und -systemen sowie autoritären Praktiken in der Pädagogik nach 1945.

Einige Aktive aus der AG haben den bisher unveröffentlichten Aufsatz „Mein Leben in Deutschland“, aus dem oben zitiert wurde, lektoriert und für eine Veröffentlichung vorbereitet, da er bisher nur im Archiv der Arbeiterjugendbewegung und der Bibliothek der Harvard-Universität vorlag. Das Buch erscheint Ende 2024 im Metropol-Verlag.

Wer darüber hinaus Interesse hat, an der AG 8. Mai EW mitzuwirken, melde sich gerne unter fsr-erzwiss@gmx.de.

VERANSTALTUNG ZUM THEMA

**Wir laden alle herzlich zur
Buchrelease-Veranstaltung
am 11.12.24 um 18:30 Uhr
in Raum 06 (Von-Melle-Park 8) ein.**

Der Kampf gegen das Berufsverbot

Der „Radikalenerlass“ aus dem Jahr 1971 sollte die sozialistischen und pazifistischen Pädagog:innen, die aus der 68er-Studierendenbewegung in den Schuldienst strebten, bändigen, indem sie als „Verfassungsfeinde“ gebrandmarkt wurden. Wogegen richtete sich der Erlass und was können wir heute von den verfeimten Pädagogen lernen?

„Wenn wir es dahin bringen, daß die große Menge die Gegenwart versteht, so lassen die Völker sich nicht mehr von den Lohnschreibern der Aristokratie zu Haß und Krieg verhetzen, das große Völkerbündnis, die Heilige Allianz der Nationen, kommt zustande, wir brauchen aus wechselseitigem Mißtrauen keine stehenden Heere von vielen hunderttausend Mördern mehr zu füttern, wir benutzen zum Pflug ihre Schwerter und Rosse, und wir erlangen Friede und Wohlstand und Freiheit. Dieser Wirksamkeit bleibt mein Leben gewidmet; es ist mein Amt.“

(Heinrich Heine: Vorrede zu den Französischen Zuständen, Paris 1832)

Nach der Erfahrung der Verheerungen, die der Zweite Weltkrieg in Verkehrung des geschaffenen Entwicklungsniveaus anrichtete, konnten die fortschrittlichen Kräfte durchsetzen, dass Frieden und allseitig förderliche internationale Kooperation als Maßstäbe sowohl 1945 in der Charta der Vereinten Nationen als auch 1949 im Grundgesetz mit universellem Geltungsanspruch verankert wurden.

Um 1968 füllten die Studierenden, die die Folgegeneration sowohl der Widerstandskämpfer als auch der Altnazis waren, diese Errungenschaften in einer neuen Dynamik mit Leben: Durch die anticolonialen Proteste gegen den Vietnamkrieg, den Einsatz für eine radikale Demokratisierung aller Lebensbereiche und Aktivitäten für eine Annäherung zum damaligen sozialistischen Block verallgemeinerten sie eine zunehmend selbstbewusste Haltung der Unterdrückten und

bewirkten weitreichende gesellschaftliche Veränderungen. Unter anderem verhinderten sie im Bündnis mit den Gewerkschaften 1969 den Einzug der NPD in den Bundestag zu Gunsten des mit der sozialliberalen Koalition aus SPD und FDP verbundenen Aufbruchs. In wenigen Jahren wurden Straftatbestände wie Ehebruch und Homosexualität unter Erwachsenen

abgeschafft, das Rentenalter auf 63 Jahre abgesenkt, die Rechte von Betriebsräten und Jugendvertretungen ausgebaut, die ersten Gesamtschulen eingerichtet, die staatliche Studienfinanzierung (BAföG) eingeführt.

Während die CDU und noch weiter rechts stehende Verbände weiterhin nach einer Revision der deutschen Ostgrenzen drängten um sich Gebiete im heutigen Polen und Russland im Zweifelsfall erneut militärisch einzuverleiben, trieb die Studierendenbewegung die sozialliberale Koalition zur Vorbereitung und Inkraftsetzung der sogenannten Ostverträge, welche die Nachkriegsgrenzen endgültig einvernehmlich festlegten. Dafür war die



Vertiefung der Kooperation sowohl mit der DDR als auch mit der Sowjetunion und der Polnischen Volksrepublik nötig.

Seit 1945 hatten sich die rechten Kräfte in der Bundesrepublik „antitotalitär“ gegeben, um sich gleichzeitig von der eigenen faschistischen Kontinuität reinzuwaschen und sozialistische Bestrebungen kleinzuhalten. Die Annäherung an den sozialistischen Block war daher sowohl innen- als auch außenpolitisch eine existentielle Bedrohung ihrer Legitimation für die Restaurierung der alten wirtschaftlichen und politischen Machtverhältnisse im Sinne der Ausbeutungstauglichkeit.

Umso bedrohlicher, als mit dem Erfordernis der Ausweitung höherer Bildung und der Hochschulöffnung anstand, dass intellektuelle Funktionen mehr und mehr von Menschen wahrgenommen werden, die den bisherigen Kreis der Akademiker aus wohlhabendem Hause sprengen würden: In der gesamten Arbeitswelt beinhalteten alle Tätigkeiten zunehmend geistige Arbeit. Gegen das sich damit anbahnende Bündnis aus Arbeiterschaft und Intellektuellen wurde von Rechts Druck für eine Distanzierung von linken Kräften gemacht. Zur Abwehr der sozialen Weiterentwicklung der Demokratie wurde erneut mit dem Werbebegriff des „Antitotalitären“ Stimmung dafür gemacht, der Status Quo müsse gegen „die Extreme“ verteidigt werden.



Medialen Hetzkampagnen der Springerpresse sowie der CDU folgte am 28.1.1972 der sogenannte Radikalerlass der Ministerpräsidenten und des Bundeskanzlers Willy Brandt.

Demnach sollte im öffentlichen Dienst nur verbeamtet werden können, wer die Gewähr der Verfassungstreue biete. Dabei fand der Kunstgriff Anwendung, vermittels des schwammigen Begriffs der „Freiheitlichen Demokratischen Grundordnung“ das Grundgesetz mit seinen antifaschistischen Maßstäben (u.a. der politischen Vereinigungsfreiheit, der Sozialstaatlichkeit und der möglichen Vergesellschaftung von Privateigentum) in eine marktwirtschaftliche, bürgerliche Ordnung umzudeuten und die Beamten auf diese verbräunte Interpretation der Verfassungstreue zu verpflichten.

In Hamburg erfolgten allein

zwischen 1972 und 1976 vor Einstellungen in den öffentlichen Dienst 90.000 Abfragen an den Verfassungsschutz. Während bundesweit bekannte NPD-Mitglieder ohne Probleme in den Staatsdienst gelangten, wurde das Berufsverbot bis auf verschwindend geringe Ausnahmen ausschließlich gegen Linke (zunächst Mitglieder der DKP, später auch der SPD) in Anwendung gebracht und offenbarte damit den Gehalt der „antitotalitären“ Schlagrichtung.

In Hamburg erfolgten allein zwischen 1972

und 1976 vor Einstellungen in den öffentlichen Dienst 90.000 Abfragen an den Verfassungsschutz. Flankiert wurde die Generalverdächtigung im öffentlichen Dienst durch die Revision von Betriebsdemokratie, Wissenschafts- und Kunstfreiheit. In keinem Bereich wurde die Gesinnungsschnüffelei jedoch so durchschlagend betrieben wie bei jungen Lehreranwärtern.

Eine besondere Gefahr wurde im Schuldienst deshalb ausgemacht, weil die gesellschaftliche Erziehung in Schulen das Potential bot, dass Kinder und Jugendliche außerhalb der Enge des Elternhauses unterschiedliche Deutungen der persönlichen und gesellschaftlichen Probleme formulieren, kontrovers erörtern und zu mündigen Menschen werden könnten.

Wenn nun die 68er-Lehrer

die öffentlichen Erziehungs- einrichtungen in Abkehr von den preußischen Traditionen nicht mehr dazu missbrauchen würden, ihr strukturelles Machtverhältnis gegenüber den Schüler:innen zu deren „Integration“ in die bestehende Ordnung anzuwenden, sondern in dem Bewusstsein, dass die Herstellung von Mündigkeit ein andauernder gemeinsamer Prozess aller im Widerspruch zur Hierarchisierung und Passivierung der kapitalistischen Ausbeutungsordnung ist, würden die Schulen ihre Funktion der institutionellen Formierung von Lehrer:innen wie Schüler:innen verlieren und zu Orten der Herausbildung selbstbewusster, kluger, solidarischer, eingreifender Persönlichkeiten werden. Viele der überlieferten Fälle von mit einem Berufsverbot belegten Lehrer:innen zeigen das befreiende Potential auf, das darin liegt, wenn Lehrer:innen Vorbilder in der Begeisterung vom gemeinsamen Erkenntnisprozess, kontrovers und in Achtung der Schüler:innen als vernunftbegabte Persönlichkeiten über die gesellschaftlichen Widersprüche aufklären und sich selbst als Lernende verstehen.

Diese Qualität konnte der Versuch, mittels Berufsverboten einzuhegen, nicht erfassen. Zur Tabuisierung des persönlichen Standpunkts der Lehrer:innen wie der Schüler:innen, letztlich also zur Tabuisierung von Weltanschauungen jenseits der FDGO, wurde ein hohler und selbst dogmatischer Dogmatismus-Vorwurf in Anschlag gebracht. Dieser berief sich

auf formale Kriterien wie die Mitgliedschaft in der (verfassungsgemäß zugelassenen) Deutschen Kommunistischen Partei (DKP) oder die Mitgliedschaft in Organisationen wie der DFG-VK, die mit dieser zusammenarbeiteten, oder auch nur die punktuelle Zusammenarbeit in Gewerkschaften oder bei einzelnen Demonstrationen, auf denen die kapitalistische Eigentumsordnung in Frage gestellt wurde.

Diese Grobheit war weder juristisch noch politisch haltbar. Proteste zur Solidarisierung mit den Betroffenen politisierten die Gewerkschaften, die Eltern- und Schülervertretungen und darüber hinaus ganze Stadtteile. Teils wurden in einzelnen Verbotsfällen zehntausende Unterschriften gesammelt. Ausländische Parteien und Intellektuelle wandten sich mit scharfen Protestnoten an die beteiligten Parteien und Politiker in der Bundesrepublik. Den meisten Betroffenen gelang es, durch die juristische Auseinandersetzung

gegen entwürdigende Vernehmungen zu ihrem Recht auf eine Einstellung zu kommen. 1976 bezeichnete Willy Brandt den Erlass als Irrtum. Ein weiteres Jahrzehnt später beginnen die Bundesländer mit seiner Aussetzung, zuletzt 1991 in Bayern. 1995 bestätigt der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte, dass bundesrepublikanische Berufsverbote-Praxis gegen die Grundsätze der Meinungs- und Vereinigungsfreiheit sowie gegen das Diskriminierungsverbot der EU-Menschenrechtskonvention verstoßen hat.

Diese Wirkung der Solidarität ist ein Lehrstück dafür, wie auch heute die kritische Auffassungsbildung gegen sündenbocksuchende Gesinnungsschnüffelei, soziale Prekarität, staatsrätsonnierende Weisungen aller Art und die Verhetzung zu Hass und Krieg Schule machen kann. Gemeinsam haben wir Bedeutung zur Schaffung menschenwürdiger Verhältnisse: Auf den ersten Schritt kommt es an.

VERANSTALTUNG ZUM THEMA

13./14.1.2025: „Vera Romeyke ist nicht tragbar“ Filmschau und Diskussion zu den Berufsverboten der 1970er

In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Tilmann Grammes sehen wir den Film „Vera Romeyke ist nicht tragbar“ von Max Willutzki aus dem Jahr 1976. Darin wird das Aufbegehren einer jungen sozialdemokratischen Lehrerin dargestellt, die mit einer Gesamtschul-Klasse in einem Unterrichtsexperiment den Fabrikalltag der Eltern vieler Kinder nachspielt und dafür von dem Fabrikbesitzer sowie dem durchweg aus konservativen Eltern zusammengesetzten Elternbeirat diffamiert wird. Nach einer kurzen Einleitung und der Filmschau laden wir ein zur Diskussion darüber, worin genau das „Gefährliche“ dieser Praxis besteht und was wir daraus ziehen.

VERANSTALTUNGEN DES FSR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND DER KRITISCHEN LEHRAMTSAKTIVEN IM WINTERSEMESTER 2024/25

Oktober 2024:

Eine Schule für Alle - Bilanz und Ausblick mit der GEW

Gemeinsam mit Mitgliedern des Vorstands der GEW wollen wir die Aktualität der Forderung nach einer Einheitsschule erörtern, Bilanz ziehen zum Volksbegehren „1 Schule für Alle“ und die Möglichkeiten einer neuen entsprechenden Initiative für das Jahr 2025 ausloten. Interessierte sind herzlich eingeladen. Termin und Ort werden noch bekanntgegeben.

November 2024:

Krieg diskutieren - Friedensursachen schaffen

Wir haben die Schulbehörde eingeladen mit uns öffentlich zu beraten, wie über den eskalierenden Krieg in Gaza und Nahost friedensstiftend in den Schulen diskutiert werden kann. Dabei ist von besonderem Interesse, wie dabei auch der „Beutelsbacher Konsens“ zur Geltung gebracht werden kann: die Offenlegung unterschiedlicher Perspektiven und Haltungen zu dem Krieg, seinen Ursachen und möglichen zivilen Antworten, hin auf eine souveräne Positionsbildung von Schüler:innen und Lehrer:innen. Wir sind gespannt, ob die Schulbehörde sich stellt. Termin und Ort werden noch bekanntgegeben.

November 2024:

Reform des Jugendarrest

Grausame Sprache, umkämpfte Praxis: Jugendarrest gilt im Jugendstrafrecht als „Zuchtmittel“ und soll ein Kompromiss sein zwischen „Erziehungsmaßnahmen“ und „Jugendstrafe“. Wir haben den Leiter der Jugendarrestanstalt der Justizvollzugsanstalt Hahnöfersand eingeladen, über die dringend erforderliche Humanisierung des Jugendarrests zu diskutieren. Gemeinsame Veranstaltungen mit den Kritischen SoWi-Aktiven. Termin und Ort werden noch bekanntgegeben.

Dezember 2024:

Pädagogisch-psychologische Perspektive auf inklusives Lernen

Wir haben die Lehrenden aus der Pädagogischen Psychologie eingeladen, mit uns öffentlich zu diskutieren, welche Erkenntnisse aus ihrer fachlichen Perspektive für das gemeinsame Lernen in einer Schule sprechen.

Termin und Ort werden noch bekanntgegeben.

11.12.24 um 18:30 Uhr in Raum 06 (Von-Melle-Park 8)

Anna Siemsen, „Mein Leben in Deutschland“

Buchrelease-Veranstaltung gemeinsam mit der AG 8. Mai Erziehungswissenschaft

13./14.1.2025:

„Vera Romeyke ist nicht tragbar“

Filmschau und Diskussion zu den Berufsverboten der 1970er

In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Tilmann Grammes sehen wir den Film „Vera Romeyke ist nicht tragbar“ von Max Willutzki aus dem Jahr 1976. Darin wird das Aufbegehren einer jungen sozialdemokratischen Lehrerin dargestellt, die mit einer Gesamtschul-Klasse in einem Unterrichtsexperiment den Fabrikalltag der Eltern vieler Kinder nachspielt und dafür von dem Fabrikbesitzer sowie dem durchweg aus konservativen Eltern zusammengesetzten Elternbeirat diffamiert wird. Nach einer kurzen Einleitung und der Filmschau laden wir ein zur Diskussion darüber, worin genau das „Gefährliche“ dieser Praxis besteht und was wir daraus ziehen.