

Bildung und Demokratie

25 Empfehlungen aus der Arbeit von Lehrkräften

Susan Hopgood und Fred van Leeuwen

gemeinsam verfasst mit Jim Baker, Felisa Tibbitts und Jelmer Evers

mit einem Vorwort von Timothy Snyder



Bildung und Demokratie

25 Empfehlungen aus der Arbeit von Lehrkräften



Die Bildungsinternationale
(Education International) hat ein Poster entworfen, das
die 25 Empfehlungen übersichtlich darstellt und nähere
Erläuterungen dazu enthält. Laden Sie sich das Poster über
diesen Link herunter:

<https://go.ei-ie.org/25lessonsposterEN>

Herausgeber:

Bildungsinternationale (Education International)
15 Boulevard Bischoffsheim, 1000 Brüssel, Belgien
<https://www.ei-ie.org>

Deutschsprachige Ausgabe:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW (Deutschland), <https://www.gew.de>
Verband Bildung und Erziehung – VBE (Deutschland), <https://www.vbe.de>
Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz – LCH (Schweiz), <https://www.lch.ch>
Gewerkschaft Öffentlicher Dienst – GÖD (Österreich), <https://www.goed.at>

Grafische Gestaltung

Thorben Jäger
<https://a-team.agency>

Übersetzung aus dem Englischen:

TL TRANSLATIONES GmbH,
<https://www.translationes.net>

Korrektur/Lektorat:

Manfred Brinkmann, Karin Gaines



Freigabe

Die Inhalte dürfen in jedem beliebigen Medium und Format genutzt, kopiert und neugestaltet werden.

Sie dürfen angepasst, neu angeordnet und als Ausgangsmaterial verwendet werden.

Der Lizenzgeber kann diese Freigabe nicht widerrufen, solange die folgenden Lizenzbestimmungen eingehalten werden:

Die Quelle muss ordnungsgemäß angegeben, ein Link zur Lizenz eingefügt und etwaige Änderungen angezeigt werden.

Dies kann auf jede angemessene Art und Weise erfolgen, darf jedoch nicht nahelegen,

dass der Lizenzgeber den Nutzer oder die jeweilige Nutzung besonders unterstützt.

Die Inhalte dürfen nicht für gewerbliche Zwecke verwendet werden. Es dürfen keine Auflagen oder Einschränkungen technischer Art gemacht werden, die laut Lizenz zulässig sind und die Handlungen anderer rechtlich beschränken.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Bildung und Demokratie

25 Empfehlungen aus der Arbeit von Lehrkräften

Susan Hopgood und Fred van Leeuwen

gemeinsam verfasst mit Jim Baker, Felisa Tibbitts und Jelmer Evers

mit einem Vorwort von Timothy Snyder

Brüssel, Belgien, Juli 2019

ISBN: 978-92-95109-85-8



*»Demokratie muss in jeder Generation neu geboren werden,
und Bildung ist ihre Hebamme«*

John Dewey

Vorwort

Demokratie hängt von einem Faktenkosmos ab. Wenn die Herrschaft vom Volk ausgehen soll, muss die Bevölkerung an diesen Kosmos glauben und überzeugt sein, dass er auch von anderen anerkannt wird.

Demokratie hängt von einem Zahlenkosmos ab, anhand dessen Bürgerinnen und Bürger verstehen können, was es bedeutet, wenn ein kleiner Teil der Menschen einen großen Teil des Wohlstands kontrolliert.

Demokratie hängt von einem Experimentierkosmos ab, in dem Menschen begreifen, was es für sie und ihre Nachkommen bedeutet, wenn der Anteil von Kohlendioxid in der Atmosphäre ansteigt.

Demokratie hängt von einem Sprachenkosmos ab, in dem sich Menschen auf Augenhöhe mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Werten begegnen können, die sie in einem gemeinsamen öffentlichen Raum mündlich und schriftlich miteinander austauschen können.

Demokratie hängt von einem Kulturkosmos ab, in dem Menschen ihr Wissen und ihre Gefühle durch gemeinsame Symbole austauschen, die geschätzt und gepflegt werden.

Demokratie hängt von einem Geschichtskosmos ab, in dem Vergangenheit Lehren bereithält über Gefahren, aber auch über Möglichkeiten, in dem wir uns vorstellen, Entscheidungen zu treffen, die wichtig für die Zukunft sind.

Demokratie hängt von einer gemeinsamen Welt ab. Wir können versuchen, sie gemeinsam zu verstehen. Wenn, nach der Bedeutung des Worts Demokratie, die Herrschaft vom Volk ausgeht, muss die Bevölkerung den Kosmos, der es umgibt, erkennen, verstehen, weitergeben und verbessern.

All dies ist möglich, geschieht jedoch nicht selbstverständlich.

Ein solcher Kosmos kann nur von Lehrer:innen und Schulen und Gewerkschaften, die sie unterstützen, geschaffen werden.

Wenn wir Demokratie wollen, müssen wir sie einfordern. Und wir müssen unsere Kinder, die diese Demokratie gestalten und weiterentwickeln werden, auch so erziehen und ausbilden. In diesem Leitfaden finden wir die Anleitung dafür.

Timothy Snyder

Wien, 17. Mai 2019

Einleitung

Wir möchten, dass unsere Schülerinnen und Schüler in einer demokratischen Gesellschaft aufwachsen. Wir möchten, dass sie aktive Bürger:innen werden, die kluge Entscheidungen treffen. Wir möchten sie dazu befähigen, jene Werte voranzubringen, zu schützen und umzusetzen, die die Grundlage der Demokratie und ihrer Institutionen bilden. Wir sind davon überzeugt, dass Bildung die eigentliche Hüterin der Demokratie ist und dass die Fähigkeit unserer Schulen und Universitäten, dieser Rolle gerecht zu werden, zu einem großen Teil von den Lehrkräften abhängt. Wir wissen, dass Pädagog:innen weltweit bereit sind, ihren Beitrag zu leisten – unabhängig davon, ob sie in einem demokratischen, nicht-demokratischen oder autoritären Umfeld arbeiten.

Unsere demokratischen politischen Systeme sind verschieden. Gleichwohl werden alle von denselben Grundprinzipien geleitet. Dazu zählen freie Wahlen, das Wahlrecht, politische Gleichheit, Trennung von Exekutive, Judikative und Legislative, Rechtsstaatlichkeit und richterliche Unabhängigkeit, Meinungsfreiheit und Vereinigungsfreiheit sowie weitere international anerkannte Menschen- und Gewerkschaftsrechte.

Viele von uns sind nur allzu vertraut mit der Verletzung dieser Rechte und mit Angriffen auf die Demokratie in Form von autoritärer Herrschaft, Ermordungen, Folter, Verurteilungen, Exil und Gefängnis. Diese Brutalität besteht weiterhin, aber es gibt noch viel mehr Bedrohungen, die der Demokratie den Todesstoß versetzen können. Gewisse demokratische Werte scheinen in vielen demokratischen Ländern zu schwinden oder zurückgedrängt zu werden.

Angriffe auf die Pressefreiheit, der Rückgang öffentlicher Dienstleistungen, wachsende Ungleichheiten und elitäres Denken, die Einschränkung von Gewerkschaftsrechten und beruflicher Freiheiten, das Aufkommen von Populismus und das Wiederaufflammen von Rassismus und Xenophobie bedrohen demokratische Gesellschaften auf der ganzen Welt.

Anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Bildungsinternationale, die heute nationale Bildungsgewerkschaften aus 170 Ländern vereint und 32,5 Millionen Akteure im Bildungswesen vertritt, haben wir 25 Erkenntnisse zu Bildung und Demokratie ausgewählt, die Lehrkräfte und ihre Organisationen in der Vergangenheit gewonnen haben. Das Format und einige der Erkenntnisse wurden von dem Buch »Über Tyrannei: Zwanzig Lektionen für den Widerstand« (2017) von Timothy Snyder inspiriert. In Snyders Buch werden die direkten Angriffe auf die Demokratie durch die totalitären und autoritären Kräfte des 20. Jahrhunderts aufgezeigt. Wir teilen seine Besorgnis über diese bedrohlichen Gefahren.

Mit unseren Erkenntnissen wollen wir jeder Pädagogin und jedem Pädagogen, unabhängig von ihrer Stellung im Bildungssystem und in den jeweiligen Bildungsgewerkschaften, eine Reihe von Empfehlungen an die Hand geben. Sie sollen dazu ermutigen, für Demokratie und ihre Institutionen einzutreten und darüber nachzudenken, welchen Beitrag Lehrer:innen, Schulen, Universitäten und Berufsorganisationen leisten können, um gelebte Demokratie zu stärken und voranzubringen.

Susan Hopgood & Fred van Leeuwen

Brüssel, 1. Juni 2019

Inhalt

Vorwort	6
Einleitung	8

Das Ziel von Bildung und die Werte der Demokratie

1	Die Grundlagen der Demokratie vermitteln	12
2	Globale Bürgerinnen und Bürger werden	20

Kritisches Denken und Teilhabe

3	Kein/e gehorsame/r Diener/in des Staates	27
4	Auf den feinen Unterschied zwischen Patriotismus und Nationalismus achten	40
5	Zu kritischem Denken anregen	44
6	Resilienz entwickeln, wenn Ungleichheit Stimmen verstummen lässt	52

Marktideologie gegenüber Bildung für das Gemeinwohl

7	Bildung für das Gemeinwohl schützen	57
8	Den Markt auf Abstand halten	62
9	Keine Einmischung der Politik im Klassenzimmer dulden	68
10	Standardisierte Tests in Frage stellen	73

Sichere und offene Schulen

11	Schulen als sichere Lernorte bewahren	77
12	Das Tragen von Waffen oder Polizeiabzeichen ablehnen	84
13	Die Schule für die Gemeinschaft öffnen	88
14	Neue Technologien mit Bedacht einsetzen	92
15	Internetblasen platzen lassen und Wert auf die Privatsphäre legen	99

Integration, Inklusion und Diversität

16	Segregation entgegenreten	108
17	Diskriminierung bekämpfen	114
18	Kindern ohne Papiere nicht den Zugang zur Schulbildung verweigern	123
19	Für Gleichstellung der Geschlechter, Diversität und inklusive Klassenzimmer eintreten	129
20	Das Recht schützen, in der Herkunftssprache zu lernen	133

Gewerkschaftliche Rechte sowie Eigenständigkeit und Professionalität von Lehrkräften

21	Für die eigenen Rechte eintreten	139
22	Das Recht auf Tarifverhandlungen verteidigen und nutzen	147
23	Demokratische Organisationen und Institutionen schützen	153
24	Auf Einhaltung internationaler Standards bestehen	156
25	Stolz sein auf den eigenen Beruf	162
	Literaturangaben	168
	Unterrichts- und Lernmittel	174
	Danksagung	175
	Autorinnen und Autoren	177

Die Grundlagen der Demokratie vermitteln

Demokratie und Menschenrechte sind kein naturgegebenes Geschenk. Ihre grundlegenden Werte müssen künftigen Generationen erst vermittelt werden. Das ist ein ungeschriebener Teil der Aufgaben, die weltweit zur Arbeit von Lehrkräften gehören. So sollten von demokratischen Werten geprägte pädagogische und didaktische Methoden die Grundlage jedes Unterrichts bilden, unabhängig vom Schulfach.

Das ist eine enorme Herausforderung, insbesondere in nicht-demokratischen Ländern, wo Lehrkräfte häufig gezwungen sind, staatlich vorgegebene ideologische oder religiöse Ziele zu vermitteln. Diese Herausforderung stellt sich auch in Ländern, deren Schulsysteme in erster Linie auf die Bedürfnisse des Marktes und der Wirtschaft ausgerichtet sind, d.h. zukünftige Arbeitskräfte und Verbraucher:innen ausbilden sollen, sodass Lehrkräfte nur wenig Zeit oder Raum haben, um zur Entwicklung vielseitiger Persönlichkeiten und aktiver, verantwortungsbewusster Bürger:innen beizutragen.

»Ich frage mich häufig, ob wir nicht zu viel Hoffnung auf Verfassungen, auf Gesetze und auf Gerichte setzen. Das sind falsche Hoffnungen; glauben Sie mir, das sind falsche Hoffnungen. Freiheit befindet sich in den Herzen der Frauen und Männer; stirbt diese, kann keine Verfassung, kein Gesetz, kein Gericht diese retten; keine Verfassung, kein Gesetz, kein Gericht kann hier in besonderer Form helfen. Solange die Freiheit im Herzen ist, braucht man keine Verfassung, kein Gesetz, kein Gericht, um sie zu sichern.«¹

Es gibt Gründe, warum Menschen sich von der Demokratie abwenden. Es ist wichtig zu verstehen, warum die Demokratie gefährdet ist und zwar nicht nur durch autoritäre Führer, sondern auch durch mangelhafte Funktion oder erkennbare Schwächen, die die Türen für Populisten öffnen und diesen deutlichen Zulauf ermöglichen. Viele Menschen fühlen sich vom politischen Prozess entfremdet.

Mehrere Umfragen haben gezeigt, dass das Vertrauen in Regierungen zurückgegangen ist. Besonders besorgniserregend war dabei eine Studie, die zeigte, dass die Unterstützung der Demokratie in mehreren »konsolidierten Demokratien« in Europa und Nordamerika zurückgegangen ist (Foa & Mounk, 2016). Die Studie führt an, dass die Menschen »hinsichtlich des Werts der Demokratie als politisches System zynischer

1 Aus einer Rede des US Bundesrichters Learned Hand vor 150.000 neu Eingebürgerten im New Yorker Central Park 1944.

geworden sind, sie weniger Hoffnung haben, dass ihr Handeln Einfluss auf die Regierungspolitik haben könnte und sie stärker bereit sind, autoritäre Alternativen zu unterstützen« (S. 7). Die Daten wurden nach Altersgruppen aufgeschlüsselt.

Dabei zeigt sich, dass die Demokratie von jungen Menschen, die nach 1980 geboren wurden, am wenigsten unterstützt wird (S. 8).² Bei der vom Pew Research Center im Jahr 2018 durchgeführten weltweiten Umfrage zur Demokratie wurden 30.000 Personen befragt. Das Ergebnis: Obwohl die Menschen die Idee einer liberalen Demokratie nach wie vor unterstützen, »sind in den 27 Ländern, in denen die Umfrage durchgeführt wurde, im Mittel 51 % der Personen unzufrieden damit, wie die Demokratie in ihrem jeweiligen Land funktioniert; nur 45 % der Befragten sind zufrieden.« Die Studie stellt einen Zusammenhang zwischen dieser Unzufriedenheit und der Unterstützung nationaler Populisten her und zeigt auf, dass dies in Verbindung steht mit »wirtschaftlicher Frustration, dem Status individueller Rechte sowie der Wahrnehmung, dass die politischen Eliten korrupt sind und sich nicht für den Normalbürger interessieren« (Wike, Silver & Castillo, 2019).

Diese Entwicklung macht deutlich, dass der Arbeit mit jungen Menschen Priorität eingeräumt und das Vertrauen in die Demokratie wiederhergestellt werden muss, was jedoch eine langfristige Aufgabe ist. Gleichzeitig bedeutet dies, dass bei der Verteidigung der Demokratie auch die Elemente zu berücksichtigen sind, die aufzeigen, was Demokratie sein sollte, anstatt sich nur darauf zu konzentrieren, was Demokratie in einem bestimmten Moment ist. Die Diskussionen

2 In den Niederlanden z.B. misst nur etwa ein Drittel der Jugendlichen dem Leben in einer Demokratie maximale Bedeutung bei, und in den Vereinigten Staaten sind es sogar nur etwa 30 %. Diese Studie basiert auf Daten des World Values Survey. Siehe <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSCContents.jsp>

im Klassenzimmer sollten offen sein und die Realität im Blick haben, »mit allen Fehlern und Schwächen«.

Der französische Philosoph Joseph de Maistre formulierte es im 19. Jahrhundert so: »Jedes Volk hat die Regierung, die es verdient.«

Deshalb ist es wichtig, dass junge Menschen verstehen, dass sie aktiv etwas ändern müssen, wenn sie mit der gegenwärtigen Situation unzufrieden sind. Passivität oder einfach dagegen zu sein bringt nichts.

Gut ausgebildete Lehrkräfte können Fehler in der Demokratie weder ausgleichen, noch müssen sie sich dafür entschuldigen. Was sie aber machen können, ist, ihren Schüler:innen zu helfen, Demokratie wertzuschätzen und in vielfältiger Form zu erfahren.

In Kanada bietet beispielsweise die Initiative »Student Vote« Jugendlichen, die das Wahlalter noch nicht erreicht haben, die Möglichkeit, den Wahlprozess aus erster Hand mitzuerleben und die Gewohnheiten einer aktiven und engagierten Bürgerschaft zu entwickeln. Die Schüler:innen erfahren mehr über die Regierung und den Wahlprozess und recherchieren zu den Themen und Kandidat:innen im Unterricht, bei Wahlkampfaktionen, durch Mediennutzung und in Gesprächen mit der Familie. Am Abstimmungstag (»Student Vote Day«) übernehmen die Schüler:innen die Rollen der Wahlvorstände und koordinieren eine Wahlabstimmung für die Kandidat:innen, die sich in der Gemeinde ihrer Schule aufgestellt haben. Die Initiative »Student Vote«, die ihren Anfang in Alberta nahm, wird durch die gemeinnützige Organisation CIVIX organisiert. Seit Beginn des Programms im Jahr 2003 haben bereits Hunderttausende Schüler:innen daran teilgenommen.³

3 Siehe <http://studentvote.ca/>

Auch in anderen Ländern gibt es ähnliche Programme, wie z.B. in den Niederlanden, wo weiterführende Schulen seit 1966 vor nationalen Wahlen »Schülerwahlen« durchführen, bei denen die Schüler:innen die Gelegenheit erhalten, ihre Stimme abzugeben.⁴

Derartige Programme zeigen, wie Lehrkräfte aus demokratischen Prozessen wie dem einer Wahl, einen »lehrbaren Moment« erzeugen können. Zu erfahren, wie Demokratie und demokratische Wahlen funktionieren, ist wichtig. Noch wichtiger ist es, dass Kinder mit den Normen und Werten von Demokratie, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit vertraut gemacht werden. Bildung vermittelt Werte der Gesellschaft. Eine solche Sozialisierung fördert die Achtung aller Menschenrechte, baut Toleranz auf und trägt zur Förderung des Friedens bei. Auch in Gesellschaften, in denen diese Werte verbreitet sind, müssen sie mit jeder Generation erneuert und dynamisch weiterentwickelt werden.

In Gesellschaften, in denen diese Werte nicht geläufig sind, kommt Lehrkräften bei deren Vermittlung gegenüber ihren Schüler:innen und bei der Ermutigung zur kritischen Auseinandersetzung eine entscheidende Rolle zu, damit die Lernenden zu Demokratiegestaltern werden und ihr Handeln an diesen Werten ausrichten können. Die fehlende Vermittlung von demokratischen Werten, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit – in Verbindung mit offenem Dialog und kritischem Denken – ist in Diktaturen kein Zufall. Die amerikanische Politikwissenschaftlerin des 20. Jahrhunderts Hannah Arendt formulierte es so: »Das Ziel totalitärer

4 Die »Schülerwahlen« (scholierenverkiezing) in den Niederlanden werden in Zusammenarbeit mit ProDemos organisiert, einer Nichtregierungsorganisation zur Förderung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, siehe <https://prodemos.nl/english/about-prodemos/>

Erziehung ist es nie gewesen, Überzeugungen auszubilden, sondern die Fähigkeit zu unterbinden, diese überhaupt zu entwickeln.«

Doch nicht nur Gewaltherrschaft unterhöhlt die Menschenwürde. Welche Rolle spielt ein unregulierter freier Markt, der nicht nur Handelspraktiken, sondern auch Kultur und Gedanken bestimmt? Immer größer werdende Ungleichheit wird allzu häufig hingenommen und zu selten in Frage gestellt, einfach nur, weil Ungleichheit inzwischen »normal« geworden ist.

Kindern demokratische Rechte und Menschenrechte aufzuzeigen bedeutet, dass im Klassenzimmer frei diskutiert werden kann. Einander zuzuhören und versuchen zu verstehen, wie das Gegenüber die Welt wahrnimmt, ist von entscheidender Bedeutung. Die Fähigkeit und die Gewohnheit, Dinge und Erfahrungen aus der eigenen Perspektive wahrzunehmen, aber gleichzeitig auch zu sehen und zu begreifen, wie andere dieselben Dinge wahrnehmen, ist grundlegender Bestandteil einer guten Bildung.

Die Menschenrechte sind unveränderlich und universell, aber ihre volle Bedeutung kann erst dann verstanden werden, wenn sie unter konkreten Bedingungen wirksam werden. Dies ist entscheidend, wenn der Übergang zur Demokratie und die Beilegung von Konflikten in einer Gesellschaft erfolgreich und von Dauer sein sollen. Die Bedeutung der Menschenrechte erschließt sich nicht automatisch, weshalb es wichtig ist, dass dieses Verständnis in den Schulen gefördert wird. Hierbei spielen sowohl Lehrplan als auch Lehrmethoden eine wichtige Rolle. Demokratische Werte können Pädagogik bereichern, durch Förderung offenen Dialogs, kritischen Denkens, Teilhabe, Inklusion und Multiperspektivität. In den Schulen selbst sollte eine demokratische und menschenrechtsfreundliche Kultur herrschen und gefördert werden.

Demokratische und auf Menschenrechten beruhende Werte besitzen eine Autorität, die unabhängig von der Macht von Regierungsstellen besteht.

Mit Hilfe von Bildung können Werte vermittelt werden, sofern Lehrkräfte Verantwortung übernehmen und dafür sorgen, dass Wertevermittlung auch stattfindet. Bei ihrer Arbeit mit Schüler:innen und Mitgliedern der Schulgemeinschaft setzen Lehrer:innen und andere im Bildungswesen Beschäftigte diese Werte um und leben sie vor. In zu vielen Ländern hat jedoch Bildungsarbeit eine Entwicklung genommen, die vergleichbar mit industriell gefertigten Lebensmitteln ist – verpackt und schnell in der Mikrowelle aufgewärmt.

Wenn es um eine Überprüfung der Werte geht, müssen die Unabhängigkeit und Einflussmöglichkeiten ausgebildeter Lehrkräfte ins Blickfeld rücken. Zudem müssen die Lehrenden darin gestärkt werden, demokratische Werte und Menschenrechte sowie deren Umsetzung gemeinsam mit ihren Schüler:innen zu verstehen, wertzuschätzen und zu fördern. Werden ihre pädagogischen Kompetenzen und ihre in der Berufspraxis entwickelte Empathie hinreichend gefördert, damit gewährleistet ist, dass ihre Klassenzimmer demokratische Werte und Menschenrechte verkörpern?

In den vergangenen Jahren hat sich ein globaler Kampf um Werte entwickelt, bei dem einige Akteure Bildung als Ware betrachten. Unter Lehrkräften, bildungspolitischen Entscheidungsträgern, Bildungsgewerkschaften und Familien sind auf nationaler wie lokaler Ebene bisweilen unterschiedliche Konflikte entstanden.

Dabei wird deutlich, dass Bildung von einigen als Bewahrung gemeinsamer Werte und Unterstützung der Demokratie gesehen wird, andere in ihr jedoch ein riesiges

Marktpotenzial sehen, bei dem monetäre Interessen statt humanistischer Werte im Mittelpunkt stehen. Der entfesselte Markt hat kein Gesicht, keinen Namen und kann weder gewählt noch abgewählt werden. Und dennoch werden in vielen Rechtssystemen Einrichtungen ohne direktes Mandat oder demokratische Legitimation von staatlichen Behörden mit der Erbringung öffentlicher Dienste im sensiblen Bildungsbereich betraut. Diese Praxis ist besonders gefährlich – wenn auch nur allzu üblich – in Ländern, in denen die Demokratie schwach oder durch schwere Konflikte beschädigt ist. Tatsächlich verschärfen und vergrößern Regierungen, die sich derartigen »Lösungen« verschreiben, so eindeutig die Probleme in ihren Ländern.

Globale Bürgerinnen und Bürger werden

Die Welt wandelt sich rasant. Schulen müssen junge Menschen auf die heutige Welt in all ihrer Komplexität vorbereiten. Sie müssen aufzeigen, wie globale und lokale Angelegenheiten miteinander verflochten sind, ein Verständnis für Globalisierung und deren Folgen samt globaler Risiken vermitteln und Lerninhalte unterrichten sowie den Wunsch wecken, zu einer besseren Welt beizutragen.

Dabei bedeutet »globale Bürgerschaft« nicht, nationale Zugehörigkeiten, ethnische Identitäten oder politische Überzeugungen aufzugeben. Ganz im Gegenteil: Ein/e globale/r Bürger/in engagiert sich auch als Staatsbürger/in, hält das Lokale, Nationale und Internationale im Gleichgewicht und bindet es jeweils ein.

Anfang 2019 gingen Schüler:innen weltweit auf die Straße, um Druck auf Politiker:innen auszuüben, sich mit dem Klimawandel zu beschäftigen. Neben Demonstrationen und Diskussionen führen Schüler:innen in Indien, Neuseeland, Kenia und Großbritannien gleichzeitig Forschungsprojekte zum Klimawandel durch.

Wir leben in einer vernetzten Welt wechselseitiger Abhängigkeiten. Die Bedingungen der Globalisierung haben gewisse Länder und Personen begünstigt, aber die Verletzlichkeit anderer erhöht. Die Schicksale sind jedoch untrennbar miteinander verbunden, wenn es um Themen wie Klimawandel, Migration und Frieden und Sicherheit geht. Weltweit leben Menschen in immer vielfältigeren Gesellschaften und müssen sich auf zunehmend wettbewerbsorientierten globalen Arbeitsmärkten behaupten. Um eine nachhaltige, gerechte und friedliche Welt zu schaffen ist Zusammenarbeit deshalb unerlässlich.

Seit ihrer Gründung hat die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) Bildung als ein Mittel gefördert, mit dem die universelle Achtung von Gerechtigkeit, Rechtsstaatlichkeit, der Menschenrechte und den in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Grundfreiheiten gestärkt werden kann. 1974 verabschiedete die UNESCO die Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung zu Menschenrechten und Grundfreiheiten. In diesem wegweisenden Dokument wurden eigenständige Ansätze anerkannt, die sich später zu einem UNESCO-Programm von globaler Dimension entwickeln sollten: Menschenrechts-, Friedens- und Umweltbildung (aus Letzterem wurde später die Bildung für nachhaltige Entwicklung). Diese sind nun in der UNO-Initiative für eine Bildung zum Weltbürgertum

(Global Citizenship Education) enthalten und mit der »Bildungsagenda 2030: Aktionsrahmen für die Umsetzung des Nachhaltigkeitsziels 4.7« (SDG) verknüpft.⁵

Die Bildung zum Weltbürgertum beruht auf der Überzeugung, dass die Globalisierung ein neues Modell der Welt als vernetztes System geschaffen hat, das das Handeln von Bürgerinnen und Bürgern beeinflusst. Dabei ersetzt der globale Rahmen jedoch nicht die Beschäftigung mit nationalen und lokalen Themen. Vielmehr handelt es sich um eine Neuausrichtung der »Citizenship Education«, damit Lernende ein Bewusstsein für die verschiedenen Themen und Akteure entwickeln, die die Welt um sie herum gestalten.

Eine globale Bürgerin, ein globaler Bürger zu sein bedeutet, mehr über unser gemeinsames Zuhause – unseren Planeten – zu erfahren und dafür Verantwortung zu übernehmen. Es bedeutet, dass Lehrkräfte einander als Schwestern und Brüder sehen und Kinder und Jugendliche als ihren gemeinsamen Reichtum. Es bedeutet, gegen Ungerechtigkeit aufzustehen und zu handeln, wenn dies notwendig wird.

Allzu häufig wird internationale Ausrichtung mit wirtschaftlichen Interessen gleichgesetzt, z.B. Informationen zu Steueroasen zu haben, zu wissen, wie Währungen manipuliert werden oder Geldmittel so umschichten zu können, dass Steuern minimiert und Gewinne maximiert werden. Globale Bürgerschaft ist jedoch etwas anderes als zu wissen, wie man von der Globalisierung profitiert. Globale Bürgerin oder globaler Bürger zu sein, ist eine Frage von Werten, bedeutet, sich als Teil einer globalen Gemeinschaft zu sehen und gegenüber anderen Kulturen, Sprachen, Geschichten und Gepflogenheiten offen zu sein.

5 <https://gem-report-2016.unesco.org/en/chapter/target-4-7-sustainable-development-and-global-citizenship/>

Oxfam, eine Organisation, die daran arbeitet, ethische Bildung für eine globale Bürgerschaft voranzutreiben, spricht von globalen Bürger:innen als Menschen, die »eine aktive Rolle in ihrer Gemeinschaft einnehmen und mit anderen zusammenarbeiten, um unseren Planeten gleichberechtigter, gerechter und nachhaltiger zu machen.« Mit dieser Formulierung werden drei Elemente für eine Bildung zur globalen Bürgerschaft benannt.

Erstens: Es ist wichtig zu verstehen, wie die Welt funktioniert und anzuerkennen, dass unsere nationalen Gegebenheiten durch globale Kräfte und Bedingungen zunehmend beeinflusst und geprägt werden. Der Versuch, nationale Probleme so zu lösen, als ob Nationen isoliert voneinander existierten, ist unrealistisch und auch töricht. Eine Erziehung zur Weltbürgerin und zum Weltbürger sollte Kompetenzen vermitteln, um nationale Situationen und Schwierigkeiten aus der Kenntnis globaler Zusammenhänge und Auswirkungen zu verstehen.

Zweitens: Auch wenn »Empörung« niemals ein Bildungsziel sein kann, sind die Vermittlung von demokratischen Werten und Menschenrechten, auf denen globale Bürgerschaft beruht, sowie das Aufzeigen von Ungerechtigkeiten und Ungleichheit legitime Bildungsziele. Das können Lehrkräfte überall leisten – nicht nur in demokratischen Staaten, sondern auch in Ländern, in denen Demokratie und Menschenrechte erst noch erkämpft werden müssen.

Drittens: Der »Wille zum Handeln, um die Welt zu einem nachhaltigen Ort zu machen« ist das verbindende Element der drei Säulen der nachhaltigen Entwicklung – soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Entwicklung und Umweltschutz – mit bürgerschaftlichem Engagement. Es geht um den Umgang mit den katastrophalen Folgen der extrem kurzfristigen Orientierung einer vom Finanzmarkt getriebenen Globalisierung.

Diese Form der Globalisierung verursacht an und für sich Probleme durch die Art des Wirtschaftswachstums, trägt zu Ungleichheiten bei und untergräbt eine langfristige Wirtschaftsentwicklung sowie die damit verbundenen Chancen einer nationalen und internationalen Industriepolitik. Es geht darum, die sozialen Folgen solch kurzfristigen Handelns zu benennen, wie z.B. die Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse sowie die Auflösung der Zusammenhänge von Arbeit, wirtschaftlicher Sicherheit und Wohlergehen. Es geht auch darum, sich mit einer Reihe von Umweltaspekten, insbesondere der globalen Erwärmung, auseinanderzusetzen, die die Nachhaltigkeit des Planeten sowie den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt bedrohen.

Ausbildungsprogramme für Lehrer:innen sollten die Bildung zum Weltbürgertum beinhalten und dazu anzuregen, Methoden und Lehrpläne zu entwickeln, die kritisches Denken fördern und das Lernen interessant und anspruchsvoll gestalten. Digitale Online-Lernplattformen können als Ressource für eine Bildung zum Weltbürgertum eingesetzt werden. Es gibt eine Vielzahl von Online-Lernplattformen mit allen möglichen Angeboten, von Texten zum Lesen über audiovisuelle Hilfsmittel bis hin zu Anregungen für interkulturelle Kommunikation über das Internet. So bietet beispielsweise das Internationale Bildungs- und Ressourcenetzwerk (International Education and Resource Network, IERN) Schulklassen auf der ganzen Welt fortlaufend neue Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit bei Projekten an.⁶ Diese Online-Ressourcen können eingesetzt werden, um eine Bildung zum Weltbürgertum im Unterricht zu unterstützen, oder als eigene curriculare Maßnahme genutzt werden.

6 Siehe iEarn <https://iearn.org/index.html>

Laut Dr. Fernando Reimer, Direktor der 'Global Education Innovation Initiative' der Harvard Universität, könnte eine Erziehung zum Weltbürgertum Lehrplanreformen vorantreiben, die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts und tiefgreifende Wissensaneignung (Deeper Learning) beinhalten sowie pädagogische Konzepte anwenden, die das Verantwortungsbewusstsein, die Phantasie und die Kreativität der Schüler:innen fördern, z.B. durch projektbasiertes Lernen und systematische, teambasierte Herangehensweisen an komplexe Problemstellungen (Design Thinking). 2016 veröffentlichten Reimers und seine Kollegen einen Lehrplan zu Global Citizenship, der Schüler:innen die notwendigen Kompetenzen für ihre persönliche Entfaltung und Mitwirkung an einer nachhaltigen Entwicklung in Zeiten der Globalisierung vermitteln soll (Reimers et al., 2016).

Idealerweise sollten Lehrkräfte und Studierende die Möglichkeit haben, in anderen Ländern zu arbeiten und zu lernen. Eines der erfolgreichsten von der Europäischen Union finanzierten Programme ist das Erasmus-Programm, das Studierenden aus EU-Mitgliedstaaten ermöglicht, für einen Zeitraum von einem Jahr in anderen Ländern zu studieren oder sich fortzubilden. In den vergangenen dreißig Jahren haben Hunderttausende junge Menschen mit diesem Programm andere (europäische) Kulturen und Sprachen kennengelernt und so zu mehr Verständnis, Toleranz und Zusammenarbeit beigetragen.

Statt einer Arbeit oder eines Studiums in anderen Ländern entwickeln sich auch schulbegleitende Programme und Clubs zunehmend zu Gelegenheiten, um Kompetenzen einer globalen Bürgerschaft auszubilden. Das UN-Programm *Model United Nations*⁷ ist ein Beispiel dafür:

7 Siehe <https://www.imuna.org/>

Schüler:innen repräsentieren einzeln oder in Gruppen Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen. Sie debattieren miteinander und erarbeiten Resolutionen zu globalen Themen und Konflikten.

Diese globalen Lernprogramme bilden reale Situationen ab und helfen dabei, Kommunikationsformen und Fähigkeiten zur Konfliktlösung zu entwickeln. Globale Bürgerschaft wird damit im Klassenzimmer greifbar.

Kein:e gehorsame:r Diener:in des Staates

Ungeachtet der Verantwortung des Staates, Bildung zu finanzieren und Bildungsziele festzulegen, müssen Lehrkräfte stets ihre pädagogische Freiheit wahren, um Vorgaben des Lehrplans zu hinterfragen und abzulehnen, die Tatsachen leugnen, geschichtliche Ereignisse verfälschen, zu Fremdenfeindlichkeit und Hass anstacheln oder im Konflikt mit internationalen Menschenrechtsstandards stehen.

Es gibt eine berufliche und moralische Verpflichtung, die schwerer wiegen kann als die Autorität der Arbeitgeber im Bildungsbereich oder selbst die von Regierungen, wenn diese sich von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten abwenden.

Eine us-amerikanische Lehrerin, die Umweltwissenschaften unterrichtet, beschreibt ihre Erfahrungen bei der Förderung kritischen Denkens unter ihren Schüler:innen angesichts der Skepsis zum Klimawandel, der in den Medien zu finden ist, wie folgt: »Ich begann damit, bei meiner Unterrichtsvorbereitung irreführende Aussagen zur Klimawissenschaft einzubinden. So wählte ich einige gängige Argumente, die von Klimawandelleugnern angeführt werden – vom wissenschaftlichen Konsens bis zu Erwärmungspausen – und begann meinen Unterricht einige Wochen lang mit Falschaussagen, um diese dann durch wissenschaftlich fundierte Forschungsergebnisse widerlegen zu lassen. Meiner Meinung nach ist es unheimlich wichtig, kritisches Denken mit meinen Schüler:innen einzuüben. Gleichzeitig möchte ich aber sicherstellen, dass sie verstehen, woher Wissenschaftler:innen ihr Wissen beziehen.« (Harmon, 2017).

Ein entscheidendes Demokratieelement in der Bildung, das auf internationalen Standards und bewährter Praxis beruht, ist die wissenschaftliche oder pädagogische Freiheit. Schulen sollten nicht einem Herdentrieb folgen, sondern so freiheitlich wie möglich sein. Auch wenn über Wissenschaftsfreiheit mehr im universitären Bereich als an Schulen diskutiert wird, sind auch die ersten Schuljahre schon wichtig. Zur Demokratiebildung gehört die freie Meinungsäußerung. Wenn pädagogische Freiheit für Lehrkräfte sichergestellt ist, wird auch für Schüler:innen ein gutes Lernklima zur Einübung von Demokratie geschaffen.

Pädagogische Freiheit ist nicht nur im Klassenzimmer wichtig. Es spielt auch eine Rolle, welche Bücher in den Schulbibliotheken vorhanden sind und ob es freien Zugang zu Inhalten im Internet gibt, die eventuell von herrschenden

Meinungen abweichen. Bei der pädagogischen Freiheit ist es jedoch wie bei anderen Freiheiten auch: Das Recht mag zwar auf dem Papier bestehen, aber ohne tatsächlich ausgeübt werden zu können. Das ist wie Selbstzensur in der Presse. Angst und Freiheit passen nicht zueinander.

Pädagogische Freiheit ist ein Recht und schützt gleichzeitig die Integrität von Bildung und der zugehörigen Institutionen. Sie ist jedoch nicht zu verwechseln mit freier Meinungsäußerung. So haben ausgebildete Lehrkräfte kein Recht, Fakten durch Meinungen zu ersetzen, egal ob es dabei um die Leugnung des Klimawandels, die wörtliche Auslegung der biblischen Schöpfungslehre (Kreationismus) oder das Umschreiben von Geschichte geht. In einigen Ländern wurden Universitäten im Namen der freien Meinungsäußerung dazu gedrängt, neben belegbarem Faktenwissen auch nicht evidenzbasierte Meinungen zu unterrichten. Der Schutz von Wissenschaftsfreiheit und pädagogischer Freiheit liegt jedoch nicht allein in der Verantwortung jedes Einzelnen. Dies muss gemeinschaftlich erfolgen. Bildungsgewerkschaften können eine wichtige Rolle bei der Verteidigung dieses Rechts spielen.

Wissenschaftsfreiheit kann beim Aufbau demokratischer Kompetenzen und Erfahrungen auch international ein Thema sein. So hatten laut einer Leserkolumne der New York Times chinesische Studierende Angst, sich im Unterricht offen zu äußern, da sie befürchteten, dass ihre Äußerungen von anderen chinesischen Mitstudierenden an die Botschaft weitergegeben würden. Eine chinesische Studentin der University of Maryland in den USA wurde von Medien in ihrem Heimatland angegriffen, als sie in ihrer Absolventenrede vom »frischen Geist der freien Meinungsäußerung« sprach (Varall, 2017).

Demokratie braucht freiheitliches Lehren und Lernen: Es muss möglich sein, offen zu diskutieren, unabhängig zu denken und »aus der Reihe zu tanzen«. Lehrkräften muss ermöglicht werden, diese Fähigkeiten bei ihren Schüler:innen zu entwickeln. Zudem haben sie das Recht, ihre Meinung im Klassenzimmer, in der Schule und in der Öffentlichkeit frei zu äußern. Nie sollten sie Angst davor haben, die Wahrheit zu sagen.

2017 verständigten sich die finnische Lehrgewerkschaft OAJ⁸ und ein unabhängiges Ethik-Gremium auf einen Lehrereid, den sogenannten »Comenius-Eid«, benannt nach dem Bildungsphilosophen Johann Comenius aus dem 17. Jahrhundert. Er enthält folgende Verpflichtung:

Ich bin bestrebt, die mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen vor politischem und wirtschaftlichem Missbrauch zu schützen und die Rechte jeder und jedes Einzelnen zu verteidigen, eigenständig religiöse und politische Überzeugungen zu entwickeln (Carroué, 2017).

Mit anderen Worten: Es kann die moralische Pflicht von Lehrkräften sein, Anweisungen von Bildungsbehörden nicht zu befolgen, die ideologische Indoktrination bedeuten oder unvereinbar mit internationalen Menschenrechtsstandards sind. Wir wissen, was Bildung in totalitären Staaten bedeutet. Josef Stalin, der von Mitte der 1920er Jahre bis 1953 die Sowjetunion diktatorisch beherrschte, machte keinen Hehl aus seiner Meinung zur Bedeutung von Schulbildung: »Bildung ist eine Waffe, deren Wirkung davon abhängt, wer sie in seinen Händen hält und auf wen sie gerichtet ist.« (Stalin & Wells, 1937). Adolf Hitler sah das genauso. Die Unterrichtsinhalte in

8 Opetusalan Ammattijärjestö

Deutschland und in den besetzten Ländern mussten der NS-Ideologie dienen. Vereinzelt konnten sich Lehrkräfte der Nazifizierung an ihren Schulen erfolgreich widersetzen.

Im Jahr 1941 gab der nationalsozialistische Generalgouverneur im besetzten Polen, Hans Michael Frank, öffentlich bekannt, dass polnische Schulen die jungen Polinnen und Polen auf Sklavenarbeit vorbereiten sollten. Lesen, Schreiben und Rechnen würden ausreichen; Geschichte, Geografie und Literatur dagegen wären vom Lehrplan zu streichen, da »die Polen eine Nation sind, die es nicht wert ist, zu den kultivierten (europäischen) Völkern gezählt zu werden«. Um Polens kulturelles Erbe zu zerstören, schlossen die Besatzer zahlreiche Schulen und Universitäten. Bücher und Archive wurden verbrannt, viele Intellektuelle, darunter Pädagog:innen sowie Wissenschaftler:innen, festgenommen und in Konzentrationslager verschleppt. Tausende Lehrer:innen gingen in den Untergrund und unterrichteten polnische Kinder und Jugendliche heimlich weiter. Die meisten waren Mitglieder der polnischen Lehrgewerkschaft ZNP⁹, die ihre Gewerkschaftsstrukturen im Widerstand nutzte. Etwa eine Million Grundschulkindern, rund 100.000 Schüler:innen aus Sekundar- und Berufsschulen, sowie 7.000 Studierende an Hochschulen konnten durch den sogenannten »geheimen Unterricht« der ZNP unterrichtet werden. Mehr als 10.000 der im Untergrund unterrichtenden Pädagog:innen wurden von den nationalsozialistischen Machthabern ermordet. Ihrer Rolle im polnischen Widerstand wird jedes Jahr am 1. September am »Denkmal für die geheimen Lehrkräfte« in Warschau gedacht.¹⁰

Auch im besetzten Norwegen leisteten Pädagog:innen Widerstand. Sie wehrten sich gegen den Missbrauch ihres

9 Związek Nauczycielstwa Polskiego

10 Auszüge aus »The Secret Teachers' Organisation« von Witold Salański, Głos Nauczycielski in der ZNP-Publikation, Teacher's Voice, Nr. 47 und 48

Schulsystems und Berufsstands zur Indoktrination der norwegischen Bevölkerung mit nationalsozialistischer Ideologie.

Die von den Nazis kontrollierte Kollaborationsregierung unter Vidkun Quisling hatte einen »Marionetten«-Lehrerverband gegründet. Alle Pädagog:innen mussten dieser neuen Organisation beitreten. Unterstützt von Untergrundgruppen in Oslo lehnte die große Mehrheit der norwegischen Lehrkräfte einen Beitritt ab. Die Behörden reagierten mit der Festnahme von ca. 1.000 Lehrkräften und schlossen alle Schulen. In der Folge schrieben mehr als 200.000 Eltern Protestbriefe an die Regierung. Untergrundorganisationen zahlten die Gehälter der festgenommenen Pädagog:innen. Versuche der Gestapo, den Widerstand zu brechen, schlugen fehl.

Im April 1942 brachte die Quisling-Regierung 499 Lehrkräfte mit dem Zug in ein Konzentrationslager bei Kirkenes in der Arktis. Schüler:innen, Eltern und andere standen an den Bahnschienen, um den gefangenen Lehrkräften, die auf der Bahnfahrt nach Norden durch ihre Städte und Dörfer fuhren, Lebensmittel zu geben und Lieder zu singen, um ihnen Mut zu machen. Die Lehrkräfte blieben standhaft, bildeten Chöre und organisierten Vorträge. Schließlich gab die Regierung die Pläne zur Gründung einer faschistischen Lehrerorganisation auf. Im November 1942 wurden alle Lehrkräfte nach 5 Monaten Haft freigelassen. Durch die als »Büroklammer-Widerstand« in Erinnerung gebliebene Weigerung der norwegischen Lehrkräfte, sich der nationalistischen Herrschaft zu beugen, und die öffentliche Unterstützung für ihre Ausdauer, scheiterten die Besatzungsbehörden daran, die norwegischen Schulen in Propagandazentren umzuwandeln.¹¹

11 Steffen Handal, Vorsitzender von Utdanningsforbundet, Union of Teachers of Norway (UEN), lieferte die Informationen über den Widerstand von Lehrerinnen und Lehrern während der Nazi-Besetzung Norwegens

Aber nicht in allen besetzten Ländern Europas leisteten Lehrkräfte gemeinsam Widerstand gegen die Nazi-Herrschaft. In den meisten Fällen nahmen sie die »Bildungsreformen«, die von den Besatzungsbehörden verfügt wurden, wenn auch widerwillig, hin. Es gibt jedoch viele Beispiele beherzter Lehrer:innen, die sich weigerten, den neuen Herren Gefolgschaft zu leisten, sich als Angehörige der arischen Rasse zu bekennen oder jüdischen Schüler:innen und Studierenden den Besuch von Schulen und Universitäten zu verweigern. Einige waren gezwungen, ihren Lehrberuf aufzugeben, um sich nicht anzupassen.

In Deutschland mussten Lehrer:innen einen Treueeid auf den Führer Adolf Hitler schwören und wurden verpflichtet, dem Nationalsozialistischen Lehrerbund beizutreten, der für die Umsetzung der Erziehungsziele der Nazi-Partei verantwortlich war. Nach Louis Leo Snyder, einem amerikanischen Wissenschaftler, der die ab 1923 stattfindenden Massenveranstaltungen der Nationalsozialisten mit eigenen Augen miterlebte, gab es in Hitlers Vorstellung eines idealen Staates zwei grundlegende pädagogische Konzepte:

Als erstes musste die Rassenideologie in Herz und Hirn der jungen Menschen eingebrannt werden. Danach sollte die deutsche Jugend auf den Krieg vorbereitet und für Sieg oder Tod trainiert werden. Der eigentliche Zweck der Erziehung bestand darin, Bürger:innen zu formen, die das Land verherrlichen und sich mit fanatischer Besessenheit der nationalen Sache hingeben (Snyder, 1994, S. 79) ... Biologie wurde neben Politischer Erziehung zum Pflichtfach. Den Kindern wurde das Bild »höherwertiger« und »unwerter« Rassen vermittelt, sie lernten über Züchtung und Erbkrankheiten, mussten den Umfang ihrer Köpfe mit einem

Bandmaß ermitteln, verglichen ihre Augenfarbe und Haarstruktur mit Abbildungen arischer oder nordischer Typen und zeichneten ihren Familienstammbaum, um ihre biologische, nicht geschichtliche Herkunft darzustellen ... und beschäftigten sich mit der rassischen Unterlegenheit der Juden (Haste, 2001, S. 101).

Lehrer:innen, die diese Erziehungsziele nicht unterstützten, kündigten, wurden entlassen oder festgenommen und inhaftiert. Einige Nazi-Gegner unter den Lehrenden konnten dem jedoch entgehen. Dr. Schuster, ein Geografielehrer, schrieb 1938:

Ich versuche durch Geografieunterricht alles in meiner Macht Stehende zu tun, um den Jungen Wissen und hoffentlich später Urteilsvermögen mitzugeben, damit sie, wenn sie älter werden und sich das Naziefieber wieder legt und es wieder möglich wird, Widerstand zu leisten, vorbereitet sind. Es gibt noch vier oder fünf Lehrer an unserer Schule, die keine Nationalsozialisten sind. Wir verfolgen alle denselben Plan. Wenn wir aufhören, werden die Nazis übernehmen, und es wird in der gesamten Schule keinen anständigen Unterricht mehr geben. Aber wenn ich nach Amerika ginge und diese Aufgabe anderen überließe, wäre das anständig, oder sind die einzigen anständigen Menschen diejenigen, die in den Gefängniszellen sitzen? Wenn es doch nur ein gemeinschaftliches Handeln der Lehrkräfte geben würde!

Die große Mehrheit der deutschen Lehrerschaft befolgte jedoch mehr oder weniger gehorsam den vorgeschriebenen Lehrplan. Bis 1938 wurden zwei Drittel aller Grundschullehrkräfte verpflichtet, in speziellen Lagern einmonatige

Schulungskurse zu absolvieren, wo ihnen vorgegeben wurde, was sie ihren Schüler:innen zu vermitteln hätten. Unter den Lehrkräften, die von den Nazis entlassen wurden, befand sich auch Heinrich Rodenstein, ein aktives Mitglied der Sozialistischen Arbeiterpartei (SAP) und einer der ersten, der die Nazifizierung des deutschen Schulsystems öffentlich kritisierte. Um der Verfolgung zu entgehen, floh er nach seiner Entlassung 1933 aus Deutschland und lebte in den Niederlanden und in Frankreich im Exil. Nach dem Krieg wurde Rodenstein Rektor der Pädagogischen Hochschule Braunschweig. Er war ein vehementer Befürworter einer Reform des deutschen Schulsystems und trat für unabhängige und demokratische Bildungsgewerkschaften ein. Niemals wieder sollten Schulen und Lehrkräfte im Dienst einer Staatsideologie sein. Rodenstein war 1948 Gründungsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Er stand der Bildungsgewerkschaft von 1960 bis 1968 vor und spielte eine wichtige Rolle in der internationalen Gewerkschaftsbewegung beim Aufbau freier Lehrgewerkschaften – von 1966 bis 1972 als Präsident des Internationalen Berufssekretariats der Lehrer (IFFTU), einer Vorgängerorganisation der Bildungsinternationale.

Im Laufe der Geschichte haben autoritäre Regime immer wieder versucht, Schulsysteme, Lehrpläne und Lehrkräfte für ihre politischen und ideologischen Interessen zu benutzen. Es ist eine gängige Praxis undemokratischer Machthaber, die pädagogischen Freiheiten von Lehrer:innen zu beschneiden, die Rechte ihrer Organisationen zu beschränken oder neue, staatlich kontrollierte Bildungsgewerkschaften zu gründen. Die kommunistischen Regime in Europa vor dem Fall der Berliner Mauer 1989, die Diktaturen, die Lateinamerika während eines großen Teils des 20. Jahrhunderts beherrschten,

die autoritären Herrscher in Asien, in der Pazifikregion, in Afrika und in der arabischen Welt – sie alle wollten Kontrolle über die Lehrer:innen, die Fachkräfte, die die Jugend der Nation formen.

In vielen Ländern widersetzen sich Lehrkräfte der autoritären Herrschaft. Einige gingen ins Exil, so wie viele politisch aktive Lehrer:innen während der Herrschaft von Francisco Franco in Spanien (1939 – 1975) und während der Diktatur von António de Oliveira Salazar (1926 – 1974) in Portugal. Sie nahmen ihre Lehrkräfteorganisationen mit oder gründeten neue. Tatsächlich waren die wichtigsten Bildungsgewerkschaften Spaniens und Portugals, wie auch die Gewerkschaftsbünde, denen diese angehörten, über Jahrzehnte hinweg in Frankreich im Exil, von wo sie für den Widerstand mobilisierten und zusammen mit internationalen Gewerkschaftsorganisationen Druck auf die internationale Gemeinschaft ausübten, um so die Demokratie in ihren Ländern wiederherzustellen.

Andere, wie Dr. Schuster, der deutsche Geografielehrer aus dem Jahr 1938, blieben im Land, machten ihre Arbeit weiter, folgten ihrem Gewissen, unterrichteten die Wahrheit und hofften auf bessere Zeiten. Einige gründeten oder traten Gruppen und Organisationen bei, die sich totalitären Regierungen offen oder im Verborgenen entgegenstellten. Solche Aktivitäten waren wichtig für den Sturz der Militärdiktaturen in Argentinien (1983), Brasilien (1985) und Chile (1990). Die Entstehung der polnischen Gewerkschaft *NSZZ Solidarność* 1980 und die nachfolgende Gründung ihrer Bildungs- und Wissenschaftssektionen trugen erheblich zum Ende der kommunistischen Herrschaft in Mittel- und Osteuropa bei. In Südafrika sah sich die weiße Minderheitsregierung unter dem enormen Druck der internationalen

Gemeinschaft und der Anti-Apartheidbewegung, zu der auch Lehrkräfte- und Studierendenorganisationen gehörten, gezwungen, am 11. Februar 1990 Nelson Mandela freizulassen und mit der Abschaffung des seit 1948 bestehenden Apartheidsystems zu beginnen. In dieser Zeit dienten getrennte Schulsysteme für weiße, indische, farbige und afrikanische Schülerinnen und Schüler als wichtigste Maßnahme der Regierung, um Ungleichheit und Rassentrennung zu propagieren (New Learning, ohne Zeitangabe).

Die meisten Pädagog:innen, die unter autoritären Bedingungen oder in Bildungssystemen arbeiten, die sich staatlichen oder religiösen Dogmen statt dem Wohlergehen von Kindern verschrieben haben, sind verständlicherweise zurückhaltend, Bildungsbehörden zu kritisieren und damit Entlassungen, Festnahmen oder Schlimmeres zu riskieren. Wenn sie sich doch der Regierungspolitik und offiziellen Anordnungen widersetzen, machen sie dies geräuschlos und im Verborgenen, in kleinen Gruppen oder mit Hilfe von Organisationen, die solche Initiativen ermöglichen.

Nach wie vor wird von Lehrkräften vielerorts erwartet, dass sie Anweisungen zu Lerninhalten und -methoden gehor-sam befolgen. So sollten nach Meinung des Präsidenten der Philippinen, Rodrigo Duterte, Schulen Wertvorstellungen aus der Zeit des Kriegsrechts während der Diktatur des Präsidenten Ferdinand Marcos (1972 – 1981) vermitteln, als die meisten demokratischen Rechte außer Kraft gesetzt waren. Vertreter der Bildungsgewerkschaften fürchten die rücksichtslosen Methoden, mit denen Duterte seinen Willen durchzusetzen.

Auf einer internationalen Bildungskonferenz 2017 in Ottawa wurde ein hoher Beamter des türkischen Bildungsministeriums zu der Entlassung Tausender Lehrkräfte nach dem gescheiterten Putschversuch 2016 befragt. Er antwortete, dass

Lehrkräfte als öffentlich Bedienstete verpflichtet wären, die Regierungspolitik zu unterstützen und zu befolgen. Wenn sie dem nicht nachkämen, wären die Bildungsbehörden berechtigt, sie zu entlassen. Zu Beginn des Schuljahres 2017 gaben die türkischen Behörden bekannt, dass die Evolutionstheorie in öffentlichen Grund- und Sekundarschulen nicht mehr unterrichtet würde.

Auf der arabischen Halbinsel, mit Ausnahme von Kuwait vielleicht, wird Lehrer:innen sehr wenig Freiraum gelassen. In Bahrain musste der Vorsitzende des Lehrerverbandes, Mahdi Abu Dheeb, eine fünfjährige Gefängnisstrafe (2011 – 2016) verbüßen, weil er eine Lehrerdemonstration für Bildungsreformen organisiert hatte. Im Iran ist Religion Hauptinhalt der Schulbildung, und Lehrkräfte haben kaum eine andere Wahl, als sich dem zu beugen. Am 20. Mai 2018 wurden Lehrer:innen nach einem friedlichen Protest festgenommen und inhaftiert. Einer von ihnen, Mohammed Habibi, wurde am 4. August zu zehneinhalb Jahren Gefängnis verurteilt. Das Urteil des Iranischen Islamischen Revolutionsgerichts umfasste zudem ein zweijähriges Verbot sozialer und politischer Aktivitäten, eine Reisesperre und 74 Peitschenhiebe.

Bildung an sich ist noch kein Garant für Demokratie. Einige führende Vertreter der nationalsozialistischen Regierung in Deutschland (1933 – 1945) waren hochgebildet, mehrere hatten Dokortitel. Doch setzten sie ihre Fähigkeiten und ihr Wissen ein, um Gedanken zu kontrollieren, statt freies Denken zu fördern. Das galt auch für den inneren Kreis von Josef Stalin.

Anders ausgedrückt: Nicht auf das Bildungsniveau kommt es an, sondern ob Bildung demokratische Werte und kritisches Denken vermittelt.

Lehrerwiderstand – Ein Familienerbe

Während der Besetzung Norwegens durch die Nationalsozialisten war mein Großvater einer der Lehrer, die in Kirkenes inhaftiert waren. Er wurde am sechsten Geburtstag meines Vaters, am 25. März, festgenommen. Die Familie wurde nicht offiziell über den Verbleib der Lehrkräfte informiert, aber heimlich auf dem neuesten Stand gehalten. In Kirkenes mussten die Lehrkräfte Zwangsarbeit leisten, z.B. Straßen bauen und Schiffslieferungen für die in Russland kämpfende deutsche Armee entladen. Während der Arbeit standen sie unter strenger Bewachung deutscher Soldaten. Zunächst wurden sie in einem Stall untergebracht und später jeweils zu 16 Mann in »Zelten« aus Karton. In den ersten Herbstmonaten 1942 hörten die Familien Gerüchte von einer möglichen Freilassung der inhaftierten Lehrkräfte. Das Warten darauf war für die Familien besonders belastend, da sie über das weitere Schicksal ihrer Angehörigen nach deren Rückkehr aus Kirkenes im Ungewissen waren...

Als mein Großvater schließlich zurückkam, organisierten mein Vater und einige Freunde eine heimliche Willkommensfeier mit versteckten norwegischen Fahnen, um ihren persönlichen Sieg über die deutschen Invasoren zu feiern. Kurz nach ihrer Rückkehr aus dem Konzentrationslager wurden die Lehrer einzeln von der Gestapo zu Verhören einbestellt und befragt, was sie während ihres Aufenthalts in Kirkenes gelernt hätten. Die meisten gaben unverfängliche Antworten und konnten an ihre Arbeitsstelle in ihrer früheren Schule zurückkehren. Aber einige, auch meinen Großvater, entließ die Gestapo, weil sie offensichtlich noch nicht genug »gelernt« hatten. Bis Kriegsende unterrichtete er in Teilzeit an einer Privatschule und schrieb ein Lehrbuch, das später viele Jahre lang an den Schulen eingesetzt wurde.

Steffen Handal, Präsident der Lehrgewerkschaft Norwegens UEN

Auf den feinen Unterschied zwischen Patriotismus und Nationalismus achten

Patriotismus kann positiv sein, soweit er die positiven Werte einer Nation betont und nicht auf Abgrenzung setzt. Häufig wird der Begriff aber verzerrt und falsch besetzt. Mitunter ist es schwierig, die Grenze zwischen Patriotismus und Nationalismus zu ziehen.

Nationalismus zeigt sich häufig in Abgrenzung zu anderen und wird leicht zu Chauvinismus und Nativismus, ein fruchtbarer Boden für Diskriminierung und anderes antidemokratisches Verhalten. In Ländern mit zunehmendem Rechtspopulismus können Schulen und Lehrkräfte sich genötigt sehen, nationalistisches Gedankengut in den Lehrplan aufzunehmen.

»Ich muss über Nationalismus sprechen, damit meine Schüler:innen ihn von ‚Patriotismus‘ unterscheiden können, ebenso wie von ‚Einheit‘ und ‚Gemeinschaft‘. Es handelt sich im Grunde um einen Ausgrenzungsbegriff, mit Normen, denen die Bürger:innen folgen müssen. Was macht einen ‚echten‘ Franzosen aus? Oder eine Britin? Ist das Englisch sprechende Kind eines polnischen Klempners, das in London geboren wurde, Mitglied der Nation? Kann die deutsche ‚Nation‘ ihre Flüchtlinge annehmen und diese als Deutsche akzeptieren?«¹²

Neben dem Unbehagen angesichts der Gefahren des Nationalismus Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts entstand auch ein internationaler Konsens zum Recht auf »Selbstbestimmung«. Es wird sowohl als ein politisches und als Bürgerrecht verstanden, wie auch als wirtschaftliches, soziales und kulturelles Recht und ist in zwei UN-Konventionen als Artikel I verankert.

Das Konzept der Selbstbestimmung wurde nie eindeutig definiert. Es war Grundlage für Grenzverschiebungen nach zwei Weltkriegen und für die Entkolonialisierung. Nach wie vor gibt es Streit über das Verständnis von Selbstbestimmung, Souveränität und nationaler Unabhängigkeit. Unter diesen Umständen kann es sehr schwierig sein, Nationalismus im Unterricht völlig auszublenden. Damit Abneigungen und Feindseligkeiten nicht weitergegeben werden, muss versucht werden, die schlimmsten Angriffe auf andere zu verhindern – häufig ein Merkmal von Nationalismus.

Angesichts globaler Kräfte, die Menschenrechte oder demokratische Entscheidungsfindung untergraben, darf der Erhalt des Nationalstaats nicht mit Nationalismus verwechselt werden. Dies geschieht nicht aus Feindseligkeit

12 Blog von Pat Walsh, <https://bigpictureeducation.wordpress.com/2016/10/06/should-i-teach-about-nationalism-the-way-i-teach-about-racism/>

oder Fanatismus gegenüber anderen, sondern um politisches Handeln und nationale Unabhängigkeit zu legitimieren. Gleichwohl ist hier Sensibilität gefragt, wenn Intoleranz und Spaltung drohen.

In Ländern wie z.B. Bosnien-Herzegowina sind weiterhin Spannungen zwischen ethnischen Gruppen möglich. Bei der Ausarbeitung von Lehrplänen wurde deshalb versucht darauf zu achten, dass Nachbarländer, die am früheren Balkankonflikt beteiligt waren, im Geschichtsunterricht nicht dämonisiert werden, um so Feindseligkeiten zwischen Angehörigen ethnischer Gruppen zu vermeiden, die in den Grenzen von Bosnien-Herzegowina leben.

Man sollte sich immer bewusst machen, dass es häufig mehr als nur eine Wahrheit gibt. Geschichte darf keine Propaganda sein und keine Unwahrheiten verbreiten. Die Standards für Forschungen und Veröffentlichungen der besten Historiker:innen sollten auch für die Materialien gelten, die im Unterricht eingesetzt werden. Gleichwohl gibt es zu viele Beispiele von Lehrplänen, die von nationalistischem Gedankengut durchdrungen sind – dies reicht vom Auslassen schmerzlicher Tatsachen aus der Geschichte eines Landes bis zur (noch schlimmer) Verherrlichung dieser Tatsachen. Selbst in demokratischen Ländern fordern staatliche Stellen manchmal von Pädagog:innen, eine verzerrte Fassung der nationalen Geschichte zu unterrichten und historisch fragwürdige Unterrichtsmaterialien zu verwenden. So gab es zu Geschichtsbüchern und dem Geschichtsunterricht im Allgemeinen seit 1947 zahlreiche Konflikte zwischen der japanischen Lehrergewerkschaft JTU¹³ und Regierungen unter Führung der konservativen Liberaldemokratischen Partei. Ein Streit, der national wie international viel Aufmerksamkeit

13 日本教職員組合 *Nihon Kyōshokuin Kumiai*, NIKKYŌSO, JTU

erfuhr, war die Weigerung der JTU, einen Lehrplan für den Geschichtsunterricht zu akzeptieren, der die von Japan während der Besetzung Koreas von 1910 bis 1945 verübten Kriegsverbrechen ausließ.

Aufrichtig zu unterrichten ist häufig schwierig, wenn von Behörden, lokalen Gemeinden und Eltern Druck ausgeübt wird, damit die Schüler:innen nur bestimmte Ansichten vermittelt bekommen. Lehrkräfte, die zu offenen und fairen Diskussionen anregen, helfen dabei, durch Nationalismus entstandene Gräben zu überwinden und so den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Denn Frieden und Verständigung sind zentrale Bestandteile des Bildungsauftrags.

Zu kritischem Denken anregen

Eine grundlegende Fähigkeit und Kompetenz für die Demokratie ist die Fähigkeit zu kritischem Denken. Ohne diese Fähigkeit unterliegt man der Kontrolle und Manipulation anderer. Dafür sind ein breitgefächertes Lehrplan sowie pädagogische Konzepte notwendig, die das Verantwortungsbewusstsein, die Vorstellungskraft und Kreativität der Lernenden fördern, wie es Unterziel 4.7 des UN-Nachhaltigkeitsziels 4 impliziert.

»...Viele ungeprüfte Leben ergeben zusammen eine unkritische, ungerechte, gefährliche Welt.«¹⁴

Nur Bildung kann junge Menschen darauf vorbereiten, Informationen in Echtzeit zu verarbeiten und ein gutes Urteilsvermögen zu entwickeln. Aussagen wie »Das habe ich im Fernsehen gesehen« oder »Ich habe das bei Facebook gelesen, also muss es stimmen« sind inzwischen noch gefährlicher als in der Vergangenheit. Menschen werden nicht mit der Fähigkeit geboren, Informationen danach ordnen und unterscheiden zu können, was wahr und was falsch oder was Fakt und was Meinung ist. Sie müssen dies erst erlernen. Man kann Kinder nicht einfach bitten, ihre Bildschirme auszuschalten, damit sie keine Zerrbilder und Lügen erfahren oder durch diese beeinflusst werden. Die Fähigkeiten, Informationen einzuschätzen und zu beurteilen, müssen sie entwickeln.

Kritisches Denken ist eine zentrale intellektuelle Fähigkeit und eine Veranlagung. Kritisches Denken findet in der Schule statt, wenn Schüler:innen von ihren Lehrer:innen darin bestärkt werden, einen Sachverhalt einzuschätzen oder unterschiedliche Blickwinkel abzuwägen, um sich ein Urteil bilden zu können. Es kann auch ein kritischer Standpunkt auf Grundlage eines normativen Rahmens wie den Menschenrechten sein, der auf bestimmte Umstände reagiert. Letzteres entspricht dem Ansatz der kritischen Pädagogik. Für kritisches Denken gibt es keine Abkürzungen. Menschliche Interaktion ist unabdingbar. Durch Diskussionen entwickelt man Verständnis, lernt zu reagieren und Gedanken zu artikulieren. Kritisches Denken ist weitaus mehr als Informationen zu sammeln oder Ideen im Kopf zu haben. Es ist Teil der eigenen Persönlichkeit.

14 Linda Elder, Präsidentin der Foundation for Critical Thinking, <https://www.criticalthinking.org/pages/dr-linda-elder/819>

Im Deutschland der Nachkriegszeit hatten unterschiedliche Ansätze zur politischen und religiösen Bildung zu Streit im Bildungswesen geführt. 1976 trafen sich deshalb Pädagog:innen in der Kleinstadt Beutelsbach, um ihre unterschiedlichen Auffassungen zu diskutieren; dabei erzielten sie einen Konsens zu drei wichtigen Prinzipien:

- (1) Schüler:innen dürfen nicht indoktriniert und nicht daran gehindert werden, sich eine eigene Meinung zu bilden;
- (2) politisch und wissenschaftlich Kontroverses muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden; und
- (3) Schüler:innen sollten in die Lage versetzt werden, eine politische Situation analysieren zu können und zu bewerten, wie ihre Interessen davon berührt werden und nach Mitteln und Wegen suchen können, die Situation im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen.

Eine der Kernaussagen des Beutelsbacher Konsenses, der im Bildungswesen in Deutschland auch heute noch von großer Bedeutung ist, besteht darin, dass Kontroversität ein grundlegendes Prinzip des Unterrichts sein muss (Reinhardt, 2016).¹⁵

Paulo Freire, ein brasilianischer Pädagoge, Philosoph und Vorreiter der kritischen Pädagogik, schrieb in *Pädagogik der Unterdrückten* (1970), dass wir in Bildung, die Probleme benennt, die Kraft für unsere Entwicklung finden. Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass im Lande Paulo Freires eine Organisation geschaffen wurde, um mutmaßlich kritisches Denken aus den Klassenzimmern zu verbannen. Im Jahr 2015 gründete Miguel Nagib, ein Rechtsanwalt aus São Paulo, *Éscolas sem Partido* (Schulen ohne politische Parteien), nachdem er sich über einen

15 Mehr Informationen zum Beutelsbacher Konsens auf der Website <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118112.pdf> and <https://scholzandreas79.wordpress.com/2014/05/09/the-beutelsbacher-consensus-a-reasonable-guide-line-for-political-education-in-germany/>

Geschichtslehrer geärgert hatte, der Che Guevara mit dem Heiligen Franz von Assisi verglichen hatte. Unter dem Einfluss der Organisation von Nagib brachten katholische und evangelikale Abgeordnete aus dem gesamten Land Gesetzesinitiativen ein, um es Lehrkräften zu untersagen, politische und moralische Fragen in ihrem Unterricht anzusprechen. Einer dieser Entwürfe, der 2016 von dem evangelikalen Pfarrer Magnus Malta im brasilianischen Senat eingereicht wurde, wollte Schulen dazu verpflichten, in allen Klassenräumen Plakate anzubringen, auf denen die Pflichten der Lehrer:innen und das Recht der Schüler:innen, nicht »indoktriniert« zu werden, aufgelistet sind. Die brasilianische Bildungsgewerkschaft CNTE¹⁶, ebenso wie Schüler:innen, sowie viele Dozent:innen, protestierten scharf gegen diesen Gesetzentwurf, der auch als »Redeverbot« bekannt wurde.

Der Entwurf wurde abgelehnt, doch die Organisation *Éscolas sem Partido* setzt ihren Feldzug fort. Diesem Feldzug scheint sich nun der Präsident Jair Messias Bolsonaro angeschlossen zu haben, der bekannt ist für seine Abneigung gegenüber Homosexualität, Feminismus, Regenwald und Rechtsstaatlichkeit. Einen Tag nach seiner Wahl, am 28. Oktober 2018, riefen Vertreter seiner Sozialliberalen Partei (PSL) Schüler:innen im Land dazu auf, Ton- und Videoaufnahmen von »indoktrinierenden Lehrkräften« zu machen.

Bolsonaro ist nicht der einzige populistische Machthaber, der Lehrer:innen die »Verseuchung« junger Menschen durch linksgerichtete Ansichten vorwirft. Von Rodrigo Duterte auf den Philippinen, über Viktor Orbán in Ungarn, bis hin zu Recep Tayyip Erdoğan in der Türkei und Donald Trump in den USA zeigen alle ein besonderes Interesse an der Arbeit von Lehrkräften, die sie als potenzielle Bedrohung für rechte, autoritäre Herrschaft sehen.

16 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Kritisches Denken ist einer der wichtigsten Grundsätze der Aufklärung. Dieser Grundsatz hat Gültigkeit über den Bildungsbereich hinaus, aber Erziehung spielt bei seiner Vermittlung in der Praxis eine besondere Rolle. Von dem Bildungsphilosophen Johann Comenius, der im 17. Jahrhundert lebte und auch als Vater der modernen Erziehung bezeichnet wird, stammt eine Aussage, die der Entwicklung des Gedankenguts entspricht. Er beschreibt, welche Aufgaben Erziehung und Bildung haben:

- schrittweises Vorgehen (omnia gradatim)
- alles selbst untersuchen, ohne sich einer Autorität zu unterwerfen
- aus eigenem Antrieb handeln: »Autopraxis«

Dies setzt voraus, »dass Schüler:innen bei allem, was den Verstand, die Erinnerung, die Sprache und die Hand anspricht, aus eigenem Antrieb und ohne nachzulassen herausfinden, entdecken, besprechen, machen und wiederholen – der Lehrkraft bleibt dann nur noch die Aufgabe, darauf zu achten, ob alles so erledigt ist, wie es sein soll« (Piaget, 1993, S. 180).

Viele Jahre später wurden 1996 in einem UNESCO-Bericht, der von der Internationalen Kommission »Bildung für das 21. Jahrhundert« unter dem Vorsitz von Jacques Delors, Präsident der Europäischen Kommission von 1985 bis 1995, erstellt wurde, vier Säulen der Bildung aufgezeigt:

- Lernen, Wissen zu erwerben – eine breite Allgemeinbildung, die es ermöglicht, vertiefende Kenntnisse in ausgewählten Fächern zu erwerben.

- Lernen, zu handeln – nicht nur berufliche Fertigkeiten zu erwerben, sondern auch die Kompetenz, mit unterschiedlichen Situationen umgehen und im Team arbeiten zu können.
- Lernen, zu sein – die eigene Persönlichkeit zu entwickeln und in der Lage zu sein, zunehmend eigenständiger und mit wachsendem Urteilsvermögen und Verantwortungsbewusstsein zu handeln.
- Lernen, zusammenzuleben – Verständnis für Mitmenschen zu entwickeln und ein Bewusstsein für die gegenseitige Abhängigkeit zu schaffen (Delors, 1996).

In den vergangenen zwanzig Jahren hat es viele Versuche gegeben, die zentrale Rolle qualifizierter Lehrkräfte im Bildungsprozess in Frage zu stellen. Mit Schlagwörtern wie »personalisiertes Lernen« und »digitale personalisierte Lernumgebung« wird manchmal argumentiert, dass Schüler:innen problemlos selbst digital lernen könnten. Lehrer:innen wissen es jedoch besser. Bei Bildung geht es um menschliche Interaktion und Wiederholung. So versuchen Lehrkräfte, Recherche-Elemente in die Lehrpläne einzubinden, um vertieftes Lernen zu fördern. Die Lernenden durchlaufen die Phasen der Vertiefung, Untersuchung, Verknüpfung und Darstellung des Gelernten. In diesen Phasen können sie sich Gedanken machen, Hintergrundwissen erwerben, Fragen stellen, nach neuen Informationen suchen und diese zusammenfügen, zeigen, was sie verstanden haben und andere an ihren Lernergebnissen teilhaben lassen. Während die Schüler:innen Nachforschungen betreiben und nachhaken, verbinden sie alles miteinander und suchen nach einem tieferen Sinn.

Offene Fragestellungen fördern die Zusammenarbeit und stärken die Entwicklung kritischen Denkvermögens.

Nachzufragen hilft dabei, gute Gewohnheiten und Denkmuster zu entwickeln und spielt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von vertiefendem Lernen und kritischem Denken. Probleme zu lösen befähigt Schüler:innen in gleichem Maße, die von ihnen erlernten kritischen Denkweisen anzuwenden – und vor allem eigenständig zu denken.

Die beste Lernumgebung ist die, die abwechslungsreich und flexibel genug ist, um den Bedürfnissen der Lernenden Rechnung zu tragen und die fortlaufend ermöglicht, eine Gemeinschaft von Schüler:innen und Lehrkräften aufzubauen, die auf Zusammenarbeit beruht. Solche Gemeinschaften fördern kooperatives, individuelles Lernen in kleinen und großen Gruppen. In gemeinschaftlichen flexiblen Gruppen lernen Schüler:innen, erfolgreich miteinander zu kommunizieren, als Team zusammenzuarbeiten, Selbstdisziplin zu üben und ihre sozialen und zwischenmenschlichen Kompetenzen zu verbessern. Durch die Zusammenarbeit verstehen sie die Lerninhalte besser und stärken ihre Fähigkeit zu kritischem Denken.

1976 gründete eine Gruppe US-amerikanischer Geschichtslehrer:innen, die unzufrieden damit war, wie der Holocaust an amerikanischen Schulen vermittelt wurde, die Organisation »Facing History and Ourselves«.

Die Lehrer:innen wollten im Geschichtsunterricht demokratische Bürger:innen erziehen und zu moralischem Handeln ermutigen. Heute hilft »Facing History and Ourselves« Lehrkräften weltweit, ihre Unterrichtsmethoden beteiligungsorientiert zu gestalten und auf kritisches Denken, Reflexion und Handeln zu achten. Demokratieerziehung kann in jedem Klassenzimmer stattfinden, unabhängig vom Unterrichtsfach und ausgerichtet auf die jeweilige Gruppe. Sie beginnt dann, wenn Lehrende und Lernende gemeinsam bestimmte Fähigkeiten und Haltungen einüben, die aktive, demokratische Bürgerschaft fördern.

Dazu gehören die folgenden Punkte:¹⁷

- Selbstreflexion und Bewusstsein
- Perspektivenwechsel
- gemeinschaftlicher Austausch
- Mitgefühl, Empathie und Respekt vor Unterschieden
- ethisches Bewusstsein
- kritisches Denken
- Gleichheit und Gerechtigkeit
- zivilgesellschaftliches Engagement

Kritisches Denken ist für die Gesellschaft, für Lernende und Lehrende und alle anderen unerlässlich, um Bedrohungen und Schwachstellen der Demokratie zu erkennen und darauf reagieren zu können, damit die Demokratie erneuert und gestärkt werden kann. Ohne ein breites Spektrum an Fähigkeiten zu kritischem Denken ist Engagement in einer Demokratie – selbst wenn es nur um die Stimmabgabe geht – schwierig; aktives Gestalten als Bürger:in ist unmöglich. Kritisches Denken hat die Kraft zu verhindern, dass aus einer Menge ein Mob wird.

Lehrer:innen müssen in der Lage sein, kritisches Denken in die öffentliche Diskussion einzubringen. Wertvorstellungen und kritisches Denken gehen dabei Hand in Hand. Vernunft ohne Werte und Werte ohne Vernunft verraten die Aufklärung. Beide zusammen offenbaren die Abgrenzung und den Unterschied zwischen Gewissheit und Überzeugung.

17 Siehe www.facing.org.

Resilienz entwickeln, wenn Ungleichheit Stimmen verstummen lässt

Politische Gleichheit, eine Grundvoraussetzung für die Demokratie, umfasst eine Vielzahl von Aspekten, darunter das aktive und passive Wahlrecht, sowie den Zugang zu politischen Prozessen. Dazu gehören das Engagement von Gewerkschaften und Zivilgesellschaft, Zugang zu unabhängigen Medien und die Ausübung der Grundrechte.

Politische Gleichheit kann durch wirtschaftliche und soziale Ungleichheit in Frage gestellt werden. Kostenlose Bildung, die für alle zugänglich ist, bietet die beste Möglichkeit, solche Ungleichheiten zu reduzieren.

Schulen und Lehrkräfte können mit einem breitgefächerten Lehrplan Resilienz entwickeln und dabei nicht nur die Vermittlung der entsprechenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte gewährleisten, sondern auch eine solide Grundlage für lebenslanges Lernen schaffen.

Die Wahlbeteiligung war besonders niedrig bei Arbeitslosen, Menschen mit relativ geringem Einkommen, Personen ohne Schulabschluss und Angehörigen asiatischer und lateinamerikanischer Gemeinschaften (Root & Kennedy, 2018).

Damit eine Demokratie funktionieren kann, ist politische Gleichheit bzw. das Ausmaß, in dem Bürger:innen eine gleichberechtigte Stimme bei Regierungsentscheidungen haben, unverzichtbar. Eine Demokratie, die gleiches Wahlrecht in Abrede stellt, ist absolut unvollkommen. Das war in vielen Ländern durchaus üblich: Das Wahlrecht blieb auf Personen beschränkt, die Eigentum besaßen, oder wurde bestimmten Gruppen verweigert (z.B. Frauen und Sklaven).

Es gibt auch andere Einschränkungen, wie z.B. aufwändige Verfahren und Anforderungen, die die Stimmabgabe erschweren und so von politischer Beteiligung abhalten. Dazu gehören komplizierte Registrierungs- oder Zulassungsverfahren, zu wenig oder zu weit entfernt liegende Wahllokale, sowie starke zeitliche Einschränkung der Stimmabgabe. Auch Wahlsteuern oder -gebühren, die das Wahlrecht bewusst einschränken, verhindern politische Gleichheit.

Es gibt noch weitere Ungleichheiten, die faire Wahlen beeinträchtigen. Einzelne Kandidat:innen könnten privilegierten Zugang zu Medien erhalten. Amtsinhaber:innen, die sich zur Wiederwahl stellen, werden von den Medien, egal ob öffentlich oder privat, bevorzugt. In den Vereinigten Staaten und anderen Ländern ist der Zugang zu elektronischen und Printmedien davon abhängig, sich Werbeanzeigen leisten zu können. Der »equal time«-Grundsatz, der für alle Kandidat:innen im amerikanischen Fernsehen und Radio die gleiche Redezeit vorsah, wurde 2010 durch den Obersten US-Gerichtshof abgeschafft. In einer anderen Entscheidung hob das Gericht die meisten

Auflagen für Geldspenden von Unternehmen (die als juristische Personen eingestuft werden) auf, mit denen Kandidat:innen im Wahlkampf unterstützt oder verhindert werden sollen.¹⁸

In vielen Ländern ist die Wahlbeteiligung von Armen und Menschen mit niedrigen Einkommen geringer als die der übrigen Bevölkerung. Zu den vielen möglichen Ursachen zählt die Entfremdung derjenigen vom politischen Prozess, die scheinbar den geringsten Nutzen von dem System haben. Wenn Menschen das Gefühl haben, dass das politische System gerecht ist, wissen sie auch nach der Niederlage ihres Kandidaten oder einer negativen Entscheidung zu einem bestimmten Thema, dass sie auch in Zukunft noch die Chance haben, zu gewinnen. Wenn sie jedoch den Eindruck haben, die Karten sind bereits gelegt, wird dies nicht zu aktivem bürgerschaftlichen Engagement anregen.

In den letzten Jahrzehnten ist in verschiedenen Ländern die Auffassung gewachsen, dass politische Prozesse keine Veränderungen in wirtschaftlichen Fragen bewirken können. Dies spiegelt sich in Umfragen wider, wonach der Glaube an die Fähigkeit von Regierungen, die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen zu verbessern, schwindet und allgemein ein Verlust an Vertrauen in Regierungen und demokratische Institutionen besteht. In einigen Ländern hat sich diese Wahrnehmung noch verstärkt, z.B. durch Unzufriedenheit mit den Regierungen während der Finanz- und Wirtschaftskrise ab Anfang 2007, als Steuerzahler:innen Banken unter die Arme greifen und Sparprogramme akzeptieren mussten, ohne eine grundlegende Neuordnung der globalen Wirtschaftspolitik und deutliche Machtbeschränkung der Akteure an den Finanzmärkten.

18 Mehr zum Gerichtsurteil *Citizens United vs. Federal Election Commission* auf der Website <https://www.oyez.org/cases/2008/08-205>

Ein weiterer, wenig messbarer Faktor ist die Tatsache, dass Menschen, die bereits sehr privilegiert sind, bürgerschaftliche Beteiligung, politisches Engagement und Mitsprache häufig leichter fallen, weil sie oft schon Erfahrung damit haben, Einfluss zu nehmen und vertraut sind mit dem Umgang mit Politiker:innen.

In einer schwedischen Studie wird überzeugend ausgeführt, dass der Ausbau der Breitenbildung in den 1950er und 1960er Jahren zu einem deutlichen Rückgang von Ungleichheiten beitrug, die zuvor Ursache politischer Ungleichheit waren (Lindgren et al., 2017). Durch die Reform, so das Ergebnis der Untersuchung, sei der Einfluss des familiären Hintergrunds auf eine mögliche Entscheidung zur Kandidatur für ein öffentliches Amt um bis zu 40 % gesunken. Weiterhin ergab die Studie, dass die Ergebnisse für die Arbeiterklasse im Vergleich zur Mittelschicht am signifikantesten waren. Zu den originären Zielen einer allgemeinen Schulpflicht gehören Chancengleichheit und die Unterstützung benachteiligter Kinder, deren Eltern arm sind, keine Ausbildung haben oder die Landessprache nicht gut beherrschen. In Ländern mit ausgeprägter Einwanderungskultur ist Bildung schon immer ein Schlüsselfaktor bei der Integration neuer Bevölkerungsgruppen gewesen.

Der erste branchenübergreifende Gewerkschaftsbund in den USA entstand 1827 in Philadelphia. In einer seiner ersten politischen Erklärungen wurden die Forderungen nach kostenloser Schulbildung und politischer Gleichheit miteinander verknüpft. Darin hieß es, man wolle »ein System, das sowohl die Kinder der Armen als auch der Reichen darauf vorbereitet, unsere künftigen Gesetzgeber zu werden; ein System, das Kinder aus armen und reichen Familien als republikanische Brüder enger miteinander verbindet«.

Damit Bildung Chancenungleichheit wirksam abmildern kann, muss sie sich so weit wie möglich durch Gleichheit auszeichnen. Das bedeutet beispielsweise, dass zusätzliche Anstrengungen erforderlich sein können, um gute Bildung in ländlichen Regionen, Gegenden mit hoher Armut oder ethnischen Minderheiten, Nationalitäten oder Stämmen bereitzustellen. Ungleichheiten in der Bildungsqualität verstärken politische Ungleichheiten, anstatt sie zu verringern.

Für benachteiligte Personen, darunter viele Familien aus der Arbeiterschaft, bedarf es wohl größerer Unterstützung zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Deshalb ist die Vermittlung von Fähigkeiten, die für aktives bürgerschaftliches Engagement erforderlich sind – wozu der Aufbau von Vertrauen, der Austausch von Argumenten und planvolles Handeln gehören – mitunter besonders wichtig für Personen, die anderswo kaum Möglichkeiten dazu erhalten.

Neben der besonderen Förderung kritischen Denkens und weiterer Kompetenzen, die für eine aktive Bürgerschaft notwendig sind, gibt es spezielle pädagogische Ansätze für Personen, die Ungleichheit erfahren haben. Dadurch entstehen »Resilienz« oder »Entschlossenheit«. Vieles davon ist auch für Schüler:innen sinnvoll, die keine Ungleichheit erlebt haben, aber besonders wertvoll für alle, die »einen Anstoß brauchen«.

Bildung für das Gemeinwohl schützen

Bildung ist sowohl ein individuelles als auch ein gemeinschaftliches Recht. Es gibt jedem die Chance, die Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die für ein sinnstiftendes Leben notwendig sind. Gleichzeitig ist es das wertvollste Werkzeug einer Nation für Wirtschaftswachstum, sozialen Fortschritt und demokratische Entwicklung.

Bildung gehört zu den elementaren sozialen Diensten und ist ein Grundpfeiler der Demokratie. Es zählt zu den Kernaufgaben von Regierungen, durch Aufbau und Finanzierung leistungsfähiger öffentlicher Schulsysteme für gute Bildung zu sorgen.

Mehr als 95 % der finnischen Kinder und Jugendlichen besuchen eine öffentliche Schule. Bürgerschaft und Menschenrechte, auf die sich die Bildung und Schulkultur in Finnland stützen, sind als Grundwerte im nationalen Lehrplan verankert. Im Grundschulunterricht werden Verantwortungsbewusstsein, Gemeinschaftssinn, Achtung der Rechte anderer und individuelle Freiheit gefördert; so erwerben die Schüler:innen die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie für das Leben, das weitere Lernen und als aktive Bürger:innen brauchen, um eine demokratische Gesellschaft aufzubauen (Europarat, 2014, S. 18).

Die Globalisierung der Wirtschaft, der Zwang zum Erfolg im Wettbewerb auf globalen Märkten und die Schlüsselrolle, die unsere Schulsysteme dabei spielen, haben Bildung an die Spitze der internationalen Agenda katapultiert. Man kann sich über das Interesse an Bildung freuen. Doch wenn Investitionen in unsere Schulsysteme nur oder vorwiegend von dem Wunsch getrieben werden, die Wirtschaft anzukurbeln und Marktinteressen gerecht zu werden, ist Vorsicht geboten.

Bildung gehört zum Gemeingut. Es ist nicht einfach ein Instrument zur Förderung des Wirtschaftswachstums. Bildung ist auch keine Ware. Die Werte eines öffentlichen Bildungssystems sind im Wesentlichen Werte, auf denen auch Demokratie und Wohlstand beruhen: Gerechtigkeit und Chancengleichheit, Diskriminierungsfreiheit und soziale Gerechtigkeit. Sie umfassen kollektive Bedürfnisse und individuelle Freiheit, bieten sowohl Solidarität als auch Chancen.

Dabei ist bemerkenswert, dass die Bildungsagenda der vergangenen drei Jahrzehnte nicht von der UNESCO bestimmt wurde, die eigens für diesen Zweck geschaffen wurde, sondern durch die Weltbank, dem größten Kreditgeber für

Bildungsfinanzierung, sowie der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), eines der einflussreichsten politischen Beratungsgremien für Industrieländer.

In internationalen Konventionen zu den Menschenrechten ist das Recht jeder Person auf Bildung festgeschrieben.¹⁹ Der umfassende Bildungsauftrag steht in direktem Zusammenhang mit dem Beitrag der Bildung zur Demokratie. Bildung ist nicht auf die Vermittlung von Grundwissen beschränkt. Über die Berufsvorbereitung hinaus geht es um Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Leben wichtig sind. Im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen (1976) heißt es:

Bildung [muss] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und [muss] die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken ... Bildung [muss] es jedermann ermöglichen, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen [und dabei] Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen ethnischen und religiösen Gruppen fördern.

Die Vorstellung von Bildung als öffentlichem statt als wirtschaftlichem Gut setzte sich in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg rasch durch. Dennoch begann in der UNESCO eine Diskussion über den Umgang mit privaten Bildungsanbietern. Die UNESCO schlug vor, Schulbildung eher als Gemeingut zu begreifen statt als nur öffentliches Gut, in dem Sinne, dass

19 71 Regierungen haben den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1976) ratifiziert, und mit einer Ausnahme haben alle Staaten die Kinderrechtskonvention (1989) ratifiziert. Beide Abkommen bestätigen das Recht auf Bildung.

die gesamte schulische Bildung als »eine gemeinschaftliche Aufgabe aus einer humanistischen Perspektive« zu verstehen ist (Daviet, 2016, S. 1). Klar ist, dass mit »Gut« in den beiden Formulierungen nicht zum Ausdruck gebracht werden soll, dass die Schulbildung »zum Verkauf« steht.

Öffentliche Güter oder Gemeingüter sind, unabhängig davon, ob sie durch staatliche oder private Einrichtungen erbracht werden, die unantastbare Aufgabe der öffentlichen Verwaltung – wenn auch säkularer Art. Bildung muss für alle zugänglich sein. Niemand darf ausgegrenzt oder ausgeschlossen werden. Allein deshalb ist Bildung so wichtig für die Demokratie.

Das bedeutet auch, dass es sich um eine Dienstleistung in öffentlicher Verantwortung handelt. Bildung sollte kein Element des Marktes sein oder von privaten Interessen bestimmt werden. Dafür bedarf es gesicherter öffentlicher Finanzierung. Der Wert der Bildung lässt sich am Grad der Fairness, des Wohlbefindens und der Lebensqualität einer Gesellschaft besser messen als mit Geld.

Natürlich hat Bildung einen enormen Wert für die Wirtschaft. Sie ist ein wichtiger, wenn nicht sogar der entscheidende Faktor für die wirtschaftliche Leistung eines Landes. Gemessen an ihrem Beitrag zu Wirtschaftswachstum, sozialem Fortschritt und demokratischer Entwicklung sind öffentliche Bildungssysteme wahrscheinlich die erfolgreichsten öffentlichen Unternehmen der Geschichte.

Um Bildung zu verbessern bedarf es ernsthaften Willens und Ausdauer und keiner Strohfeuer. In den Jahren 2000 bis 2015, die im Zeichen der Millenniums-Entwicklungsziele der Vereinten Nationen standen²⁰, gab es zwar Fortschritte bei der

20 2000 haben die Vereinten Nationen acht Millenniums-Entwicklungsziele benannt, die bis 2015 erreicht werden sollen, einschließlich einer allgemeinen Grundschulbildung, <https://research.un.org/en/docs/dev/2000-2015>

Anzahl der Kinder, die eine kostenlose Grundschulbildung erhielten. Aber die Qualität war nicht immer zufriedenstellend, und Gelder wurden zu häufig an den Klassenzimmern vorbeigeleitet. Gute öffentliche Bildung braucht guten Unterricht, gute Hilfsmittel und gute Lernumgebungen. Dies setzt qualifizierte, gut ausgebildete und motivierte Lehrkräfte voraus, die über die notwendigen Ressourcen verfügen und Achtung für ihre Arbeit erhalten. Es besteht Hoffnung, dass die Regierungen ihre Zusagen zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele²¹ bis 2030 halten, obwohl die Ziele freiwillig sind und einige private Akteure bereits jetzt versuchen, Inhalte und Bedeutung zu verzerren und kommerziellen Nutzen daraus zu ziehen.

21 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, die einen gemeinsamen Entwurf für Frieden und Wohlstand für die Menschen und den Planeten jetzt und in Zukunft darstellt. Ihr Herzstück sind die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs), die einen dringenden Aufruf zum Handeln aller Länder – Industrie- und Entwicklungsländer – in einer globalen Partnerschaft darstellen, <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

Den Markt auf Abstand halten

An zu vielen Orten werden öffentliche Schulsysteme ausgehöhlt und privaten Unternehmen überlassen. Manche meinen, dass Bildung durch den Markt billiger und effizienter bereitgestellt werden kann, vorzugsweise mit weniger und geringer qualifiziertem Personal, sowie mehr Standard-Online-Programmen und standardisierten Tests. Das ist jedoch eine Illusion. Durch die einfache Übernahme von Ideen aus der Geschäftswelt – die Einführung von Ranglisten, Bezahlung nach Leistung und Schul-Rankings – wird sich die Qualität der Bildung nicht verbessern.

Der Markt spielt eine wichtige Rolle beim Bau von Schulgebäuden, der Herstellung von Schulausstattung und bei der Veröffentlichung von Lehr- und Unterrichtsmaterialien. Es muss aber eine klare Grenze gezogen werden, um zu verhindern, dass gewinnorientierte Unternehmen Schulen betreiben und damit soziale Ungleichheit fördern oder sich in die Arbeit von Lehrkräften einmischen und Pädagog:innen sagen, was und wie sie zu unterrichten haben.

2017 begann das liberianische Bildungsministerium, das öffentliche Schulsystem an ausländische Bildungskonzerne und Wohltätigkeitsorganisationen auszulagern. Anstatt also Mittel für die Reform des öffentlichen Schulsystems bereitzustellen, wurden mit öffentlichen Geldern Leistungen finanziert, für die private, gewinnorientierte Unternehmen beauftragt wurden. Der Schritt zur Auslagerung des liberianischen Bildungssystems wird als Öffentlich-Private-Partnerschaft («Public Private Partnership») bezeichnet und hat sich von einem anfänglichen Experiment zu einem Trend entwickelt, der auch in anderen afrikanischen Ländern beobachtet werden kann. Was passiert, wenn sich herausstellt, dass sich solche Experimente für private Unternehmen nicht rechnen oder die Überwachung seitens der Regierung unzulänglich ist?²²

Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht. Die Bereitstellung kostenloser, allgemeiner und guter öffentlicher Bildung ist eine wichtige und zentrale Aufgabe von Regierungen. Die Auslagerung dieser Aufgabe an andere ist ein Versuch, diese Verantwortung abzuschieben. Besonders empörend ist dies, wenn Kontrolle und Haftung durch die Regierung fehlen.

Die Professoren Stephen Ball und Deborah Youdell von der Universität London haben 2007 in einer Untersuchung zwei wesentliche Arten der Privatisierung festgestellt. Die eine ist die Übernahme von Ideen, Techniken und Praktiken aus der Privatwirtschaft in unsere Schulen, um diese ähnlich wie Unternehmen zu führen, z.B. mittels Leistungsmanagement,

22 Ein Beispiel für den Schaden, der dem öffentlichen Bildungswesen durch private, gewinnorientierte Betreiber zugefügt werden kann, ist das Chaos und der Teufelskreis der sinkenden Qualität, der den Staat Michigan getroffen hat. Siehe Artikel der New York Times, «Michigan Gambled on Charter Schools. Its Children Lost»: <https://www.nytimes.com/2017/09/05/magazine/michigan-gambled-on-charter-schools-its-children-lost.html>

Auslagerung von Dienstleistungen, wettbewerbsorientierter finanzieller Förderung, marktkonformer Rechenschaftspflicht und Bezahlung nach Leistung.

Die andere Art ist die Öffnung staatlicher Bildungssysteme für die Privatwirtschaft, die dann Bildungsleistungen entwickelt, erbringt oder verwaltet, um Gewinne zu erzielen (Ball et al., 2007).

Die Fremdvergabe von Bildungsdienstleistungen schadet nicht nur in vielfacher Hinsicht der Bildung, sondern beeinträchtigt auch das Vertrauen der Bürger:innen in ihre Gemeinden und Schulen sowie in öffentliche Dienstleistungen. Es mag ideologische Gründe geben zu glauben, der Markt könne das besser; damit entzieht man sich jedoch der Verantwortung und versteckt sich hinter Marktgläubigkeit. Oder wie es der französische Schriftsteller Albert Camus formulierte: »Die, denen es an Mut fehlt, werden immer eine Philosophie finden, dies zu rechtfertigen.«

Die Verantwortung für Bildung abzugeben ist besonders dann riskant, wenn Bildung durch die Schulwahl individualisiert wird, sodass man die Schule einfach wechseln kann, wenn man unzufrieden ist, anstatt gemeinsam an einer Veränderung des Schulsystems zu arbeiten. Damit wird die eigentliche, durch Wahlen legitimierte Demokratie durch Marktprozesse ersetzt. Es kann sogar der Punkt erreicht werden, an dem es kein Zurück mehr gibt, wenn nämlich die kollektive Stimme der Menschen bedeutungslos und der Bildungsauftrag durch kommerzielle Träger atomisiert wird, die Bildung als Angebot für »Kund:innen« begreifen und als »Kopfprämie« (Wert pro Kopf) verstehen.

Anhänger der »Charter Schools« in den USA, der Freien Schulen in Schweden und der »Academies« in Großbritannien behaupten, dass die Anwendung marktwirtschaftlicher

Grundsätze wie freie Auswahl und Wettbewerb auf Schulen, die Standards im Bildungssystem anheben. Wenn Schulen staatlicher Gängelung entzogen und öffentliche Mittel an private Schulträger vergeben würden, werden sich die Leistungen verbessern und staatliche Schulen mehr anstrengen, um mithalten zu können.

So lautet jedenfalls das Argument. Aber gibt es Beweise dafür? Nein, ganz im Gegenteil. Werfen wir einen Blick auf drei wichtige Ergebnisse:

Erstens: Die USA. Dort führte das zur Stanford-Universität gehörende Center for Research on Educational Outcomes (CREDO) 2013 eine Studie durch, die mehr als 95 % der Schüler:innen von »Charter Schools« (aus insgesamt 27 Bundesstaaten) erfasste. Die Studie kam zu dem Schluss, dass ein Viertel der Schüler:innen an «Charter Schools» schlechtere Leistungen als Schüler:innen an herkömmlichen öffentlichen Schulen erbrachten. An 27 % der »Charter Schools« waren die Leistungen höher als an öffentlichen Schulen, und in 48 % der Fälle konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden (Cremata et al., 2013, S. 86).

Zweitens: Schweden. Untersuchungen aus diesem Land zeigen, dass das Bildungsniveau im schwedischen Schulsystem seit Einführung der sogenannten Freien Schulen zurückgegangen ist, während die Spaltung aufgrund des sozialen und ethnischen Hintergrunds der Lernenden zugenommen hat (Butrymowicz, 2018; Brandén & Bygren, 2018). Tatsächlich hat Schweden seine führende Position auf der PISA²³ -Rangliste wegen seiner Freien Schulen verloren.

23 Das «Program for International Student Assessment» (PISA) ist eine weltweite Studie der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zur Bewertung von Bildungssystemen durch Messung der schulischen Leistungen von 15-jährigen Schüler:innen in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen.

Der schwedische Bildungsminister soll die britische Regierung sogar gewarnt haben, dem schwedischen Beispiel zu folgen. Allerdings ohne Erfolg.

Drittens: 2013 veröffentlichte die OECD eine Studie, die zu dem Schluss kam, dass marktwirtschaftlicher Wettbewerb unter Schulen zu größerer Spaltung unter Schüler:innen führen kann, mit gravierenden Auswirkungen auf das Bildungsniveau. »Die leistungsstärksten Bildungssysteme in den Industrieländern sind diejenigen, die Qualität mit Chancengleichheit verbinden« (OECD, 2013, S. 3).

Viele Schulreformen der vergangenen Jahrzehnte orientieren sich an marktwirtschaftlichen Theorien und Praktiken.

Bedauerlicherweise werden einige dieser sogenannten Reformen von internationalen Institutionen oder Entwicklungsagenturen, wie z.B. der Weltbank, propagiert; manchen Ländern wurden sie sogar als Bedingung für Subventionen oder Kredite aufgezwungen. Sie sind der Meinung, dass Wettbewerb in jedem Fall gesund ist und letztendlich zu Ergebnissen führen wird, die allen zugutekommen. Dabei handelt es sich jedoch um eine traurige und bisweilen tragische Verzerrung der Realität. Tatsache ist, dass Zusammenarbeit viel mehr bewirkt als zerstörerischer Wettbewerb, sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler:innen.

Die oben beschriebene einfache Übernahme von Ideen aus der Geschäftswelt funktioniert nicht. Die Folgen sind verärgerte Lehrer:innen, frustrierte Schulleitungen und viel Papierkrieg.

Polen ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie sich Lehrkräfte und ihre Gewerkschaften einer massiven Privatisierungspolitik der Regierung entgegenstellten. Nach der Wiedergeburt der Demokratie 1989 fielen Pläne zum Umbau des zentralisierten, hierarchischen Bildungssystems in Polen, einschließlich einer möglichen Privatisierung, auf

fruchtbaren Boden. Seit 2007 wurden mehr als 2.000 Schulen geschlossen und mehr als 500 an externe Träger übergeben: Stiftungen, Verbände und Gesellschaften, darunter gewinnorientierte Betreiber. Die polnische Lehrgewerkschaft ZNP stellte sich diesen Entwicklungen und den erkennbar negativen Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit in der Bildung aktiv entgegen. Die Gewerkschaft organisierte eine nationale Kampagne und brachte die Pläne der Regierung vor das Verfassungsgericht. Auch wenn der Prozess der Privatisierung dadurch nicht vollständig gestoppt werden konnte, musste die Regierung doch ihre Pläne überarbeiten und gewisse Einschränkungen hinnehmen.²⁴

24 Informationen von Dorota Obidniak, Internationale Sekretärin der polnischen Lehrgewerkschaft ZNP.

Keine Einmischung der Politik im Klassenzimmer dulden

Es ist Aufgabe des Staates, allgemeine Ziele und Vorgaben für das Bildungssystem festzulegen. Schulen und Lehrkräfte müssen jedoch selbst darüber entscheiden können, welche Unterrichtsmethoden und Lehrmaterialien sie nutzen, um diese Ziele zu erreichen.

Die Politik darf sich nicht in die Arbeit ausgebildeter Pädagog:innen einmischen, indem sie Unterrichtsmethoden und Inhalte vorschreibt.

In Großbritannien wurde Bildung Ende der 1990er Jahre zum Wahlkampfthema. Statt sich um Finanzierung und Rahmenbedingungen für die Bildung zu kümmern – ihre traditionelle Rolle –, begannen Politiker:innen damit, Gesetze für den Unterricht im Klassenzimmer vorzuschlagen. So wurde der massive Einsatz von Tests angeordnet. Dadurch entstand enormer Stress für Schüler:innen und für die Lehrkräfte. Das Bildungsangebot nahm ab, und die Qualität der Bildung verschlechterte sich, weil Lernerfolge nur noch anhand weniger messbarer Kriterien bewertet wurden. Die Folge der politischen Einflussnahme auf das Bildungswesen war, dass die öffentliche Unterstützung für die Schulen zurückging. Es wurde schwierig, Lehrkräfte zu finden und im Beruf zu halten. Die Standards verschlechterten sich, und da Privatschulen immer mehr an Bedeutung gewannen, nahm die Segregation der Schulen sowohl in ethnischer als auch in sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht zu.

Wie bei so vielen Politikfeldern in den vergangenen Jahrzehnten vertrauen Politiker:innen oft mehr dem Markt als staatlichem Handeln und Infrastruktur, für die sie verantwortlich sind. Zahlreiche Reformen, angefangen in den USA und in Großbritannien, haben leider zu einer Dezentralisierung der Bildung hinunter auf die Schulebene geführt, bei der freie Schulwahl geboten und Bildung zu einer Angelegenheit zwischen Kunden (Eltern) und Bildungsdienstleistern wird.

Das Bildungswesen kann innerhalb kurzer Zeit Schaden nehmen und für Scharlatane anfällig werden, die sich besser auf plakative Pressemeldungen und leere Versprechungen denn auf Substanz und echte Leistung verstehen. Bisweilen scheint es, dass diese »Bildungshändler« ganz gute Arbeit machen, wenn Politiker:innen in den Klassenraum einfallen (wenn auch nur für einen kurzen Fototermin).

Sparprogramme und Kürzungen öffentlicher Mittel für Bildung, die von exakt denselben Politiker:innen verabschiedet wurden, haben Probleme geschaffen, für die billige und qualitativ schlechte Lösungen geboten wurden. Diese Art von Lösungen führt zu stetig wachsenden Problemen.

Bildung ist jedoch naturgemäß ein langfristiger Prozess. Dieser erfordert Konsistenz, ein Fundament an demokratischen Werten und Nachhaltigkeit. Die besten Ergebnisse werden immer dann erzielt, wenn der Bildungsauftrag einen Konsens in der Gesellschaft widerspiegelt und fest in der Gemeinschaft verankert ist. Die Politik dagegen wird von einer komplett anderen Dynamik bestimmt. Langfristig bedeutet hier normalerweise und nachvollziehbar bis zur nächsten Wahl. Ergebnisse müssen kurzfristig erkennbar sein, was bedeutet, dass sie wahrscheinlich nicht greifbar und von Dauer sind. Zunehmend beschäftigen sich Politiker:innen mehr mit Schlagwörtern als mit Substanz. Wenn solche schlechte Gewohnheiten in die Bildung Einzug halten, sind die Ergebnisse desaströs. In vielen Ländern ist Bildungspolitik kurzfristig geworden und trägt zur Polarisierung bei, statt einigend und langfristig zu wirken.

Wenn Politiker:innen ihre Verantwortung dafür wahrnehmen, dass Bildung ein Gemeingut ist, das die demokratische Gesellschaft und die Menschenrechte nährt, können fehlgeleitete Bildungsreformen wieder rückgängig gemacht werden. In der aktuellen Lage wird es jedoch in vielen Ländern deutlich schwieriger, ein kohärentes und funktionierendes System zu schaffen. Dafür ist erforderlich, dass wieder Demokratie in die Bildung zurückkehrt. Ebenso braucht es Politiker:innen, die bereit und gewillt sind, dieser Demokratie zu dienen und sie weiter zu entwickeln.

Auch wenn es Aufgabe von Politiker:innen und staatlichen Institutionen ist, Entscheidungen – selbst unkluge – über Bildungsreformen und Bildungsziele zu treffen, geht es doch zu weit, direkten Einfluss auf das Geschehen im Klassenzimmer zu nehmen und den Lehrkräften sagen zu wollen, was und wie sie zu unterrichten haben. In Kapitel 4 wird kurz darauf eingegangen, wie der brasilianische Präsident Jair Messias Bolsonaro gegen Lehrer:innen in Brasilien mobil macht. Er ist der Meinung, dass in den Schulen marxistische Ideologie unterrichtet wird und ruft Schüler:innen dazu auf, ihre Lehrkräfte zu filmen und in den sozialen Medien bloßzustellen. Sein Bildungsminister wies als erste Amtshandlung die Schulen an, dass Schüler:innen jeden Morgen die Nationalhymne singen und Bolsonaros Wahlkampfslogan aufsagen sollen. In der Türkei entließ Präsident Recep Tayyip Erdoğan 2016 nach dem gescheiterten Putschversuch 11.000 Lehrkräfte und entzog 21.000 weiteren Personen die Lehrerlaubnis. Ihnen wurde vorgeworfen, sie hätten sich gegenüber seiner Regierung illoyal verhalten. Zudem ließ er die Evolutionstheorie aus dem Lehrplan von Grund- und Sekundarschulen streichen. In Ungarn hat Präsident Orbán die Kontrolle über die Schulbücher übernommen, welche nun zunehmend einen verengten nationalistischen Blick vermitteln. 2018 zwang er zudem die Central European University, ihren Betrieb einzustellen.

In Italien möchte Matteo Salvini, Führer der extremen Rechten, ein Fachbuch der Politikwissenschaft aus Universitäten entfernen, in dem seine Lega Nord als »äußerst rechts« eingestuft wird. Im Mai 2019 wurde eine Lehrerin aus Palermo für zwei Wochen bei halbem Gehalt vom Dienst freigestellt, nachdem ihre Schüler:innen ein Video zusammengestellt hatten, in dem die Zuwanderungsgesetze von Salvini mit den

Rassegesetzen des italienischen Diktators Mussolini von 1938 verglichen wurden. Francesco Sinopoli, Generalsekretär der italienischen Bildungsgewerkschaft *Federazione Lavoratori della Conoscenza* (CGIL), schrieb in der italienischen Huffington Post (vom 17. Mai 2019), dass mit der Disziplinarmaßnahme gegen die Lehrerin aus Palermo das gesamte italienische Schulsystem bestraft worden sei, was sich nachteilig auf »dessen Freiheit zu erziehen und zu unterrichten, seine Freiheit des Denkens und seine Fähigkeit, die Realität der Welt zu vermitteln« auswirke.

In Deutschland und in den Niederlanden haben rechtspopulistische Parteien Internetplattformen eingerichtet, auf denen Schüler:innen linksgerichtete »Indoktrination« ihrer Lehrer:innen melden sollten. Auch wenn die öffentliche Meinung in diesen Ländern derartige Initiativen nicht unterstützt, sind sie dennoch einschüchternd und Zeichen für eine nachlassende Bereitschaft zur Unterstützung von demokratischen Werten und Menschenrechten. Die »Purple Friday«-Bewegung, die sich für geschützte Räume für LBGTI-Lernende in Schulen einsetzt, wurde von einigen Politikern der »Indoktrination« beschuldigt; gleiches passierte bei der Behandlung des Klimawandels im Unterricht.

Im kanadischen Ontario ging der Politiker Doug Ford gegen Studentenorganisationen vor, die »marxistischen Unsinn« verbreiten würden. Zudem erklärte er gegenüber Eltern, dass die Sexualerziehung an den Schulen in Ontario »zu progressiv« wäre. Und noch ein Sahnehäubchen: Am 12. Februar 2019 rief der Sohn des us-Präsidenten, Donald Trump Jr., bei einer Wahlkampfveranstaltung in El Paso/Texas seiner jungen Zuhörerschaft zu: «Kämpft weiter, tragt diesen Kampf in eure Schulen. Lasst euch nicht von den Lehrer:innen, diesen Versager:innen, indoktrinieren, die versuchen, euch von Geburt an den Sozialismus aufzuschwatzen. Das dürft ihr euch nicht gefallen lassen.»

Standardisierte Tests in Frage stellen

In einer wachsenden Anzahl von Ländern hat die Zunahme von und das Vertrauen in standardisierte Tests und ähnliche Techniken Bildungsprozesse verdrängt, die für die Entwicklung kritischen Denkens und die Vermittlung demokratischer Werte notwendig sind. Belohnt werden damit die erzielten Punkte und nicht das Lernen an sich. Derartige Vorgehensweisen schränken häufig die Unterrichts- und Lernmethoden ein und machen aus Schulsystemen wettbewerbsorientierte Märkte.

Tests sind wichtig, sollten aber Pädagog:innen als Werkzeug zur Beurteilung dienen, um den Lernenden zu helfen, ihre Leistung zu verbessern, und nicht als Regierungsinstrument, mit dem die Arbeit von Lehrkräften und Schulen bewertet und diese in Ranglisten verglichen werden kann.

Die koreanische Lehrgewerkschaft²⁵ (Südkorea) berichtete 2015, dass Schulen und Lehrkräften mit der Einführung neoliberaler Maßnahmen in der Bildungspolitik, wie Leistungszulagen, standardisierte Prüfungen und ständige Beurteilung von Lehrkräften, Wettbewerbsmethoden aufgezwungen wurden. Eine solche Politik untergräbt die Kultur der Zusammenarbeit von Pädagog:innen. Das Interesse der Schüler:innen am Lernen nahm ab, da der Unterricht hauptsächlich auf den nächsten Test ausgerichtet wurde. Weitere Folgen dieser neuen Regierungspolitik waren schlechtes Benehmen von Schüler:innen, Gewalt in der Schule und eine erhöhte Belastung für die Lehrkräfte (Symeondisis, 2015).

Die explosive Zunahme von standardisierten Tests in einigen Ländern wirft grundlegende Fragen zum Bildungsauftrag auf. Auch auf die Gefahr einer zu starken Vereinfachung hin stellen wir uns die Frage: Ist der standardisierte Test ein Hilfsmittel für die Lehrkraft, oder ist die Lehrkraft Hilfsmittel für den standardisierten Test? Standardisierte Tests gehen häufig mit Mess- und Bewertungssystemen einher, die sich besser für technische Geräte als für Menschen eignen. Die missbräuchliche oder unangemessene Verwendung dieser Tests verdeutlicht, wie Mittel und Zweck hier verwechselt werden.

Für die Bildungspolitik hat dies zur Folge, dass viel zu viele Entscheidungen aufgrund von Daten getroffen werden, die sich nicht mit Kernkompetenzen befassen, die für die Demokratie notwendig sind.

Eine Kompetenz, die dabei zu kurz kommt, ist das kritische Denken. Kritisches Denken bedeutet für Demokratie nicht nur, einen Text in einem Buch, sondern auch das eigene Umfeld analysieren zu können. Kritisches Denken in einer

25 JeonGyoJo 전국교직원노동조합

Demokratie braucht menschliche Inhalte, Kontakte und Dialog. In diesem dynamischen Prozess spielen Lehrer:innen eine zentrale Rolle.

Es gibt wachsende Vorbehalte gegenüber standardisierten Tests und Beurteilungen von Schüler:innen, aber auch Lehrenden.

In der »opt out«-Bewegung in den USA wehren sich Hunderttausende Eltern, Lehrer:innen sowie Schüler:innen gegen die übermäßigen Tests und nehmen ihr Recht auf Nicht-Teilnahme oder Ablehnung wahr (FairTest, 2018). Dennoch gibt es nach wie vor starken politischen Rückhalt für diese Art von Tests, und die Weltbank setzt sich für mehr – und nicht weniger – großangelegte, länderübergreifende Bewertungen in Ländern ein, deren Bildungsfinanzierung von der Weltbank abhängt.

Wettkämpfe können für Lernende motivierend sein. So kann beispielsweise ein Wettbewerb eine langweilige Diskussion unterhaltsam machen. In gleichem Maße können Turniere Sportveranstaltungen attraktiver machen. Standardisierte Tests jedoch sind eine destruktive Form des Wettbewerbs, die zu Stress, mangelndem Selbstvertrauen und wenig mehr führt.

Stress ist häufig Folge von zu viel standardisierten Tests und ähnlichen Praktiken. Schulen, die auf standardisierte Tests hin unterrichten, machen den Schüler:innen viel weniger Spaß, und den Lehrer:innen macht das Unterrichten viel weniger Spaß. Führt Lernen ohne Freude zu besserer Bildung? Sind mehr Angst, Stress und Konkurrenz von Vorteil für die Bildung? Sind psychosomatische Erkrankungen von Lernenden und Lehrenden förderlich für den Lernerfolg? Wohl kaum. Das Gegenteil ist eher der Fall, so wie Albert Einstein es einst formulierte: »Es ist die höchste Kunst des Lehrers, Freude am kreativen Ausdruck und Wissen zu wecken.«

Besorgniserregend bei standardisierten Tests sind zudem die immensen Datenmengen, auch Big Data genannt, die über Schüler:innen, Lehrkräfte, den Unterricht und die Schulen mit Hilfe von Tests gesammelt werden. Neben Bedenken zur Wahrung der Privatsphäre gibt es auch die Sorge darüber, von wem und wie diese Informationen verwendet werden. So wurde bekannt, dass einige dieser Daten von privaten Anbietern zu Marketingzwecken verwendet werden (Carmel, 2016).²⁶

Daten sind wichtig, aber noch wichtiger sind Informationen darüber, was professionelle Lehrkräfte Tag für Tag im Klassenzimmer unterrichten und wie sie dies tun. Die menschliche Komponente ist nicht nur für das Unterrichten von Schüler:innen zentral, sondern auch um beurteilen zu können, was passiert und was verändert werden muss.²⁷

26 Der Carmel Artikel «Regulating 'big data education' in Europe: lessons learned from the US» bietet einen hilfreichen Überblick über diese Themen.

<https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>

27 Vergleich des Wertes von Big Data und Small von Pasi Sahlberg und Jonathan Hasak in «Next Big Thing in Education: Small Data»

<https://pasisahlberg.com/next-big-thing-education-small-data/>

Schulen als sichere Lernorte bewahren

Schulen waren schon Ziele bei kriegerischen Auseinandersetzungen und Terrorangriffen. Weltweit wurden Lernende und Lehrende in Konfliktgebieten Opfer gewalttätiger Übergriffe, während sie sich in der Schule befanden. Auch in anderen Teilen der Welt sind Schulen und Universitäten nicht immer sichere Zufluchtsorte.

Tragische Amokläufe in den USA, Europa und anderswo haben die Verletzlichkeit von Bildungseinrichtungen, insbesondere in Ländern ohne wirkungsvolle Waffenkontrollen, gezeigt. Schulen aber brauchen nicht nur Schutz vor Gewalt von außen. Ebenso wichtig sind eigene Vorgaben und Maßnahmen der Schulen, um Gewalt durch Schüler:innen zu unterbinden und eine sichere Lernumgebung zu schaffen, in der die Lernenden vor Fanatismus und Mobbing geschützt sind.

»Ein paar Männer kamen in unser Dorf. Ich versuchte zu fliehen, aber sie brachten mich in ein Gefängnis. Aber es war kein Gefängnis – es war meine alte Schule. Was für eine Ironie – sie brachten mich dorthin, um mich zu foltern, an denselben Ort, wo ich früher zur Schule ging, um zu lernen ... Sie hatten die Schule besetzt und in ein Folterlager verwandelt.«²⁸

Es war das schlimmste Schulmassaker überhaupt. Verübt wurde es am 1. September 2004. Islamistische Terroristen, die die Anerkennung der Unabhängigkeit von Tschetschenien forderten, stürmten eine Schule in Beslan, einer kleinen Stadt in der russischen Provinz Nordossetien-Alanien. Die Geiselnahme dauerte drei Tage. Dabei wurden über 1.100 Menschen, darunter 777 Kinder, als Geiseln genommen. Am dritten Tag der verfahrenen Situation stürmten russische Sicherheitskräfte das Gebäude mit Panzern, Brandgranaten und anderen schweren Waffen. 334 Menschen starben, darunter 186 Kinder, 783 Personen erlitten Verletzungen (CNN, 2018).

Ein weiteres schreckliches Ereignis, das die Weltgemeinschaft erschütterte, war die Entführung von 276 Schülerinnen der staatlichen Sekundarschule in der Stadt Chibok im nigerianischen Bundesstaat Borno. In der Nacht vom 14. zum 15. April 2014 verschleppte Boko Haram, eine extremistische Terrororganisation, im nordöstlichen Nigeria die Mädchen wohl in der Hoffnung, diese als Geiseln im Austausch gegen einige ihrer inhaftierten Befehlshaber nutzen zu können. In den folgenden Monaten gelang 57 Schülerinnen die Flucht. Bis Mai 2018 konnten 104 Mädchen befreit werden, aber mehr als 100 werden immer noch gefangen gehalten (Searcey & Akinwotu, 2018).

Bericht einer 15-jährigen Schülerin aus Syrien (GCPEA, 2015, S. 7)

Zwischen 2013 und 2017 gab es mehr als 12.700 Angriffe, bei denen über 21.000 Schüler:innen und Lehrkräfte in mindestens 70 Ländern zu Schaden kamen, so eine Studie der «Global Coalition to Protect Education from Attack» (GCPEA, 2018). Gezielte Tötungen, Vergewaltigungen, Entführungen, Zwangsrekrutierungen von Kindern, Einschüchterungen, Bedrohungen, militärische Besetzung und die Zerstörung von Eigentum sind nur einige Beispiele von Angriffen auf Bildung. In den 28 Ländern, die in diesem Bericht vorgestellt werden, wurden in den vergangenen 5 Jahren mindestens 20 Angriffe auf Bildungseinrichtungen verübt. 2015 erarbeitete die GCPEA die Erklärung zum Schutz von Schulen in bewaffneten Konflikten (Safe Schools Declaration) und dazugehörige Richtlinien zum Schutz von Schulen und Universitäten vor militärischer Nutzung in bewaffneten Konflikten. Bis April 2019 hatten 86 Länder dieser Erklärung zugestimmt.²⁹

Die von der GCPEA dokumentierten Angriffe beinhalten keine Amokläufe in Schulen, die meistens Selbstmordanschläge von durchgedrehten Einzelpersonen waren. So erschoss am 14. Februar 2018 ein 19-jähriger Jugendlicher 17 Menschen in der Marjory Stoneman Douglas High School in Parkland/Florida. Das Massaker löste landesweite Schülerproteste für schärfere Waffengesetze aus. Obwohl die Proteste auch in der Politik Beachtung fanden, führten sie nicht zu einer Verschärfung der Waffengesetze. Laut CNN gab es in den 12 Monaten nach dem Schulmassaker von Parkland mindestens 31 Amokläufe an Grund- und Sekundarschulen in den USA, bei denen jemand angeschossen oder getötet wurde.

»Das ist im Durchschnitt eine Schießerei alle 11,8 Tage. Dabei kamen 19 Menschen ums Leben und weitere 44 wurden verletzt.« (Griggs & Walker, 2019).

29 Siehe <http://protectingeducation.org/safeschoolsdeclaration>

Doch nicht nur in den USA gab es Amokläufe in Schulen. Ähnliche Vorfälle – mit zahlreichen Todesopfern – ereigneten sich auch in Russland, Deutschland, Großbritannien, Kanada, Japan und weiteren Ländern. Doch in keinem Land finden häufiger Schießereien an Schulen statt als in den USA. Strenge Waffengesetze, welche die Verfügbarkeit und den Besitz von Schusswaffen drastisch einschränken, scheinen der einzige wirkungsvolle Weg zu sein, die Gefahr für Schulkinder und Schulpersonal zu verringern.

Schulen müssen sicher sein und frei von Angst. Dafür ist deutlich mehr erforderlich als nur Maßnahmen des Staates zum Schutz der Schulen vor Terrorismus, Krieg und Amokläufen. Viel zu häufig befinden sich Schulgebäude in mangelhaftem Bau- oder Wartungszustand, sodass gefährliche Situationen entstehen. Dazu drei Beispiele:

Erstens: Nigeria. Am 14. März 2019 starben 20 Menschen, die meisten davon Kinder, als ihr Schulgebäude in Lagos einstürzte. Nach Behördenangaben wurde die Privatschule in den beiden oberen Geschossen eines Wohnhauses illegal betrieben.

Zweitens: Karibik. Bildungsgewerkschaften berichteten 2017 über ernsthafte Gefahren für Gesundheit und Sicherheit durch mangelnde Wartung von Schulgebäuden, unzureichende sanitäre Einrichtungen, Schimmel in Klassenräumen, asbestbelastete, baufällige Dächer und offene Stromleitungen.

Drittens: USA. Randi Weingarten, Präsidentin der American Federation of Teachers (AFT), warnte in einer E-Mail an die AFT-Mitglieder am 10. Mai 2019: »Im ganzen Land müssen viel zu viele Schüler:innen in engen und überfüllten Klassenräumen mit Schimmel und Ungeziefer lernen. Sie lesen veraltete Schulbücher und schreiben Berichte auf defekten Computern. Die Lehrkräfte bezahlen mit ihren eigenen

unzureichenden Gehältern Unterrichtsmaterialien. Unsere Gemeinden brauchen sichere, starke und gut ausgestattete Schulen, damit jedes Kind eine faire Chance erhält.«

Schulen müssen Zufluchtsorte sein, an denen Intoleranz nicht geduldet wird und an denen Kinder schwierigen Bedingungen zu Hause oder auf der Straße entgehen können. Die Atmosphäre muss respektvoll sein und frei von Gewalt, Belästigung und Mobbing. Schulen sollten eine stressfreie Lernumgebung schaffen. Stress wird sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrer:innen ein zunehmendes Gesundheitsrisiko. Managementmethoden mit hohem Druck und destruktive Konkurrenz erhöhen den Stress für beide Seiten enorm. Letzten Endes ist die Schule eine Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden. Deren Interaktion sollte Stresspegel senken, nicht erhöhen und so Lernen ermöglichen und Schulen sicherer machen.

Unabhängig davon, warum Schulen unsicher sind – ob wegen der Gefahr eines körperlichen Angriffs, Gewalt oder Mobbing oder weil eine angespannte, konfliktbehaftete und Stress erzeugende Atmosphäre vorherrscht – ist eines klar: Ein Klima der Angst ist kein gutes Lernklima. Verbreitete Angst kann auch das Funktionieren einer Demokratie nahezu unmöglich machen. Wenn Bildung demokratische Werte vermitteln, zu kritischem Denken anregen, den freien Dialog fördern und Kompetenzen für ein aktives bürgerschaftliches Engagement ausbilden soll, muss Bildung, ebenso wie die Demokratie selbst, in geschützten Umgebungen stattfinden.

UNICEF und die UNESCO setzen sich gemeinschaftlich für Kinderrechte-Schulen («rights-respecting schools») ein, wozu auch eine sichere Schulkultur gehört.³⁰

30 Weitere Informationen über «rights-respecting schools»:
<https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/what-is-a-rights-respecting-school/>

In den USA betreibt das Gesundheitsministerium eine Informations-Webseite, aus der hervorgeht, dass in jedem us-amerikanischen Bundesstaat Gesetze, Richtlinien oder Vorschriften gelten, nach denen die Bezirke und Schulen Anti-Mobbing-Maßnahmen und -Verfahren zur Untersuchung und Reaktion auf Mobbing-Vorfälle umsetzen müssen.³¹

Es gibt viele weitere Initiativen, die in Schulen und Gemeinden ein Bewusstsein für die Prävention von Mobbing und Belästigungen schaffen. Dazu zählt beispielsweise der »Stand 4 Change Day«, ein Tag, an dem alle Schulgemeinden dazu aufgerufen sind, sich um die Mittagszeit für fünf Minuten zu versammeln, um sich zu einer sicheren Lehr- und Lernumgebung zu bekennen. Eine weitere Initiative ist die Koalition für sichere Schulen in Australien »Safe Schools Coalition Australia (SSCA)«, die als nationales Netzwerk von Organisationen gegründet wurde, das mit Schulgemeinden zusammenarbeitet, um sichere und inklusivere Lernumgebungen für LGBTBI- und genderdiverse Lernende, Mitarbeiter:innen und Familien zu schaffen.

In Indien startete der Nobelpreisträger Kailash Satyarthi *Bharat Yatra*, einen Marsch zu Beendigung des sexuellen Missbrauchs und Menschenhandels von Kindern. Der Marsch über mehr als 11.000 km durch 22 indische Bundesstaaten und Unionsterritorien fand vom 11. September bis 16. Oktober 2017 statt und machte an vielen Schulen und Universitäten Halt. Dort bekannten sich, nach einem Aufruf von Kailash Satyarthi, Hunderttausende von Lernenden und Lehrenden feierlich dazu, die Sicherheit ihrer Mitschüler:innen sowie Kolleg:innen zu schützen.

31 Siehe <https://www.stopbullying.gov/laws/index.html>

Im selben Jahr startete Kailash Satyarthi die »100 Million Campaign«³² – eine internationale Kampagne, die junge Bürger:innen in Schulen, Universitäten und lokalen Bezirken rund um den Erdball zum Handeln aufruft, damit jedes Kind in seiner Gemeinde und weltweit sicher, frei und gut ausgebildet ist. Diese Gruppen werden von den jungen Menschen selbst geleitet und von Pädagog:innen unterstützt. Auf der ganzen Welt – von Ghana bis Chile und von Liberia bis Indien – wurden bereits Gruppen gegründet, um gegen Ungerechtigkeit und die Ausbeutung von Kindern vor Ort und weltweit vorzugehen. Bis 2022 will »100 Million« zur größten Jugendkampagne weltweit aufsteigen.

32 Weitere Informationen über die Kampagne »100 Millionen« und Beteiligungsmöglichkeiten: www.100million.org

Das Tragen von Waffen oder Polizeiabzeichen ablehnen

Pädagog:innen sollten keine Waffen tragen. Waffen in Schulen tragen nicht zu einer sicheren Lernumgebung bei. Ebenso wenig stärken Waffen das gegenseitige Vertrauen zwischen Lernenden und Lehrenden, was eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten und Lernen ist.

Pädagog:innen sind keine Polizeibeamten. Es ist nicht ihre Aufgabe, Informationen über ihre Schüler:innen an Strafverfolgungsbehörden zu melden, sofern nicht die Sicherheit der Schule gefährdet ist.

1703 verabschiedete der Rat von Nijmegen, eine der ältesten Städte der Niederlande, eine Entschließung, die es Lehrkräften der Lateinschule der Stadt untersagte, Schwerter zu tragen. Der Rat bot ihnen Mantel und Rohrstock an, um so den Lehrkräften auch weiterhin Autorität zu verschaffen, aber sie wurden angewiesen, ihre Waffen zu Hause zu lassen. Wie es scheint, war diese Maßnahme die Antwort auf blutige Auseinandersetzungen im Stadtzentrum, an denen Lehrer und Schüler beteiligt waren. Die Schule, die 1544 gegründet wurde, existiert nach wie vor als städtisches öffentliches Gymnasium (Stedelijk-Gymnasium) in Nijmegen (Eillebrecht et al., 1995).

2018 behauptete Präsident Trump nach dem Schulmassaker von Parkland, dass es zur Sicherheit beitragen könne, wenn Lehrkräfte, die mit dem Umgang mit Waffen vertraut seien, diese mit in den Unterricht nähmen. Das us-amerikanische Bildungsministerium zog dafür sogar die Zusicherung staatlicher Mittel in Betracht, entschied sich aber am Ende dagegen. Im Kongress gibt es erheblichen Widerstand dagegen, dass Lehrer:innen Waffen tragen sollen. Nichtsdestotrotz durften nach Angaben des Crime Prevention Research Center Ende 2018 Lehrkräfte in 30 us-amerikanischen Bundesstaaten Waffen tragen (AJC, 2018).

Die Überprüfung der Aufenthaltsgenehmigung von Schüler:innen ist ein weiterer Bereich, in dem im Bildungswesen Beschäftigte dazu aufgefordert oder verpflichtet werden können, die Grenze zwischen Bildungsauftrag und Polizeiarbeit zu überschreiten. In diesem Fall kann es notwendig sein, die Amtshilfe für polizeiliche Aufgaben zurückzuweisen, um das Recht auf Bildung zu gewährleisten.

Gegen den Widerstand von Bildungsgewerkschaften verabschiedete das britische Parlament 2011 die »Prevent

Strategy« zur Terrorismusbekämpfung, die das Bildungspersonal verpflichtet, den Sicherheitsbehörden Kinder zu melden, deren Verhalten nahelegt, dass sie sich radikalisiert haben und zu Terroristen werden könnten (HM, 2011, S. 69). Alex Kenny von der «National Union of Teachers», der in der Folge dazu auf einer Konferenz seiner Gewerkschaft einen Antrag zur Sicherheitsgesetzgebung der britischen Regierung einreichte, merkte dabei an:

Dies führt zu einer Situation, in der es für Lehrer:innen zunehmend schwieriger wird, Gelegenheiten zu nutzen, um wichtige Themen zu diskutieren. Wenn das passiert, laufen wir Gefahr, die jungen Menschen an dunkle Orte zu verlieren, die sie im Internet und anderswo finden können, ohne Hoffnung auf Vermittlung durch uns.

Um Demokratieverständnis zu entwickeln und zu fördern, bedarf es freier Debatten. Wenn Pädagog:innen verpflichtet werden, als verlängerter Arm der Polizei zu wirken oder dessen verdächtigt werden, untergräbt dies das allgemeine Freiheitsgefühl an Schulen. Sie sind dann kaum noch sichere Orte, um anders sein zu können und abweichende Ansichten zu äußern. In totalitären Staaten war und ist es gang und gäbe, dass Lehrkräfte und Schulbehörden jegliche kritische Äußerung zur Regierung oder zur Unterstützung ihrer »Feinde« zu melden haben. Kinder werden sogar darin bestärkt, ihre Eltern oder Lehrer:innen anzuschwärzen.

Es liegt auf der Hand, dass die Übertragung von Polizeiaufgaben an Lehrkräfte die angenehme, vertrauensvolle und positive Atmosphäre in Schulen, die so wichtig für erfolgreiches Lernen ist, ernsthaft gefährden kann. Auch wenn Schulen gute Beziehungen zu anderen Institutionen in ihren Gemeinden unterhalten sollen, muss es eine strikte Trennung der Rollen und Zuständigkeiten der verschiedenen Behörden

und ihrer jeweiligen Mitarbeiter:innen geben. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Lehrkraft als Teil der Strafverfolgungsbehörden betrachtet, kann dies ihr Verhältnis zueinander dauerhaft beschädigen.

Die Schule für die Gemeinschaft öffnen

Schulen sind keine Inseln. Oder wie es in einem afrikanischen Sprichwort heißt: »Um ein Kind aufzuziehen, braucht es ein ganzes Dorf«. Kinder auf eine integrative, demokratische Gesellschaft vorzubereiten ist eine pädagogische Herausforderung. Diese kann erfolgreich gemeistert werden, wenn Schulen Eltern und die örtlichen Gemeinden, in denen sie tätig sind, einladen, dazu beizutragen.

Partnerschaften mit kommunalen Einrichtungen und Initiativen, Unternehmen und lokalen Behörden können nicht nur dabei helfen, die Bildungsziele der Schule zu erreichen, sondern auch das Engagement der Gemeinde für die öffentliche Schule stärken und die Demokratie vor Ort fördern.

»Als in Südafrika noch keine Demokratie herrschte, war das Schulsystem ein Instrument, um die Menschen zu trennen und Werte von Überlegenheit und Unterlegenheit zu vermitteln. Schwarzen wurde beigebracht, Weiße als überlegen zu betrachten. Die Schulen gaben wieder, was die herrschenden Weißen wollten. Sie waren Hilfsmittel der Unterdrückung. Ab 1994, als es Ziel wurde, Schulen zum Teil einer multiethnischen Gemeinschaft zu machen, begannen Eltern sich am Schulleben zu beteiligen und in den Leitungsgremien zu engagieren. Die Vorstellungen von Achtung und Fleiß haben sich seit 1994 gewandelt. Den Schüler:innen wird nun vermittelt, nicht nur Weiße, sondern alle gleichermaßen zu achten, und Fleiß bedeutet nicht mehr Arbeit für deinen Herrn, sondern Ausschöpfen deines Potenzials und Einsatz für deine Gemeinde«³³

Die Grundlagen und Prozesse von Bildung und Demokratie sind miteinander verbunden. Dort, wo das Schulsystem missbraucht wurde, um eine undemokratische und repressive Politik durchzusetzen, ist die Neugestaltung von Schulen im Sinne der Achtung der Menschenrechte unerlässlich. Zugleich sind diese Prozesse für alle Schulen wichtig, unabhängig von der Vergangenheit.

Demokratie im Schulsystem muss für jede Generation neu geschaffen werden. Tag für Tag geben Lehrer:innen Werte wie Gleichheit, Teilhabe und Verantwortung an ihre Schüler:innen weiter. Auf Schüler:innen, wie auch insgesamt auf die Gemeinden, können Schulen positiven Einfluss haben. Auf Menschenrechten beruhenden Werte – auch wenn sie allgemeingültig sind – gedeihen besonders gut,

33 Nkosana Dolopi, stellv. Generalsekretär der South African Democratic Teachers' Union, beschreibt einen fundamentalen Wandel in den Beziehungen zwischen Schulen und der Gemeinschaft, seit sein Land 1994 die Apartheid abgeschafft hat und eine Demokratie wurde.

wenn sie fest in der Gemeinde verwurzelt sind und lokale Gepflogenheiten berücksichtigen.

Wo Kinder an Schulen auf Menschenrechten basierende Werte und demokratische Abläufe erlernen und einüben, bedarf es der Flexibilität, pädagogischen Gestaltungsfreiheit und Einsatzfreude von Lehrkräften. Zu häufig versuchen Reformer, ein Bildungssystem mit Managementmethoden zu entwickeln, bei denen diese Werte nicht unbedingt berücksichtigt werden. Standardisierungen, die den Wunsch politischer Entscheidungsträger nach einfachen und preiswerten Lösungen widerspiegeln, nehmen oft keine Rücksicht auf vorhandene Erfahrungen vor Ort, wie die von Lehrkräften und anderen Beschäftigten im Bildungsbereich.

Die Gefahr eines »Einheitsmodells für alle« besteht in der Bildung nicht nur darin, dass auf besondere pädagogische Herausforderungen nicht eingegangen werden kann, sondern dass Bildung ihrer lokalen Verwurzelung beraubt zu werden droht. Um jedoch Erfolg zu haben, muss Bildung mit der Gemeinschaft verbunden sein. Schulen sind Teil der Gemeinschaft und sollten daher mit ihr leben, wachsen und sich entwickeln.

In Europa gibt es Initiativen, um Schulen und Gemeinden einander näherzubringen. Eine dieser Initiativen ist das von der EU finanzierte Projekt »Offene Schulen für offene Gesellschaften«³⁴ Aufgabe des dreijährigen Projektes (2018 – 2020) ist »die Transformation von Schulen in innovative Ökosysteme ..., für die Lehrer:innen, Schüler:innen und die lokale Gemeinde gemeinsam Verantwortung tragen ... und von denen alle durch mehr Wissenschaftskapital der Gemeinden und eine verantwortungsvolle Bürgerschaft profitieren«. Die Lehrkräfte sind dazu aufgefordert, mit der Gemeinde, den Eltern, Unternehmen und politischen Entscheidungsträgern

34 Siehe <https://www.openschools.eu/>

zusammenzuarbeiten, um ihre Schüler:innen zu verantwortungsbewussten Bürger:innen zu erziehen.

An dem Programm »Offene Schulen für offene Gesellschaften« nehmen 1.000 Grund- und Sekundarschulen teil, die sich zu Hunderten von Knotenpunkten in zwölf Ländern zusammengeschlossen haben.

In den USA gibt es eine schnell wachsende »Community School«-Bewegung, die offenbar einen erfolgreichen Weg gefunden hat, um Schüler:innen in armen Gemeinden zu unterstützen. Laut der »National Coalition of Community Schools« ist »eine Community School eine öffentliche Schule und Dreh- und Angelpunkt im Viertel, der Familien, Lehrkräfte und Gemeindepартner zusammenbringt und allen Schüler:innen eine gute Bildung, Lebensbereicherung, Gesundheit und soziale Dienste bietet sowie Möglichkeiten schafft, um in der Schule und im Leben erfolgreich zu sein« (Coalition for Community Schools, ohne Zeitangabe). Es gibt ca. 5.000 Schulen in den USA, die sich als Community Schools verstehen, und Dutzende Schulbezirke haben diese Strategie bereits übergreifend umgesetzt. Das sind sehr positive Entwicklungen. Alle Schulen sollten in die Lage versetzt werden, ihren Gemeinden im Kampf gegen Armut, bei der Entwicklung von Resilienz sowie der Ausbildung zu aktivem bürgerschaftlichem Engagement zu helfen. Doch mit geringen Budgets, fehlender politischer Unterstützung und ohne gut ausgebildete Fachkräfte wird dies schwer möglich sein.

Eine Demokratie muss Wurzeln haben. Wenn sie funktionieren soll, kann sie nicht einfach Modelle anderer Länder oder Kulturen kopieren. Öffentliche Bildung, die als lokales Gut und nicht als standardisiertes globales Produkt verstanden wird, hilft dabei, diese Wurzeln zu erhalten.

Neue Technologien mit Bedacht einsetzen

Neue Technologien bieten wertvolle Hilfsmittel, um den Unterricht und das Lernen zu verbessern. Sie können neue Bildungsangebote für Schüler:innen schaffen und Pädagog:innen bei der Verbesserung von Lernprozessen helfen. Es lauern jedoch auch Gefahren, darunter ein aggressiver Technologiemarkt, der bestimmen will, was gelernt und wie unterrichtet werden soll.

In manchen Technologiekreisen ist »robotergestütztes« Unterrichten nicht nur eine Wunschvorstellung. Öffentliche Einrichtungen könnten der Idee aus finanziellen Gründen zugeneigt sein. Die Vermittlung und Einübung demokratischer Kompetenzen, die Begeisterungsfähigkeit der Schüler:innen, ihr Betragen und ihre Einstellungen hängen jedoch wesentlich von den Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden ab. Neue Technologien können die wichtigsten Aufgaben von ausgebildeten, professionellen Lehrkräften nicht ersetzen.

»[Meine Schüler:innen] arbeiten mit Kindern rund um den Globus an Projekten zusammen, um Ungleichheiten, die sie erkannt haben, zu überwinden. In den vergangenen vier Jahren haben sie Wissenschaftler:innen in der Antarktis befragt, von Astronauten auf der Internationalen Raumstation gelernt und mit Menschen aus über 90 Ländern zusammengearbeitet. Mit jedem Kontakt können sie ein bisschen von unserer Gemeinschaft und sich selbst an andere in der Welt weitergeben und Lernerfahrungen machen, die nur im Austausch mit unterschiedlichen Kulturen entstehen können.«³⁵

Wir stehen am Beginn der vierten industriellen Revolution. Künstliche Intelligenz, Big Data, Genmanipulation, Konnektivität und Cloud-Dienste werden unsere Art zu leben, zu arbeiten und zu lernen grundlegend verändern (Schwab, 2016). Technologien waren schon immer Bestandteil der Arbeit von Lehrkräften – schließlich ist auch eine Kreidetafel Technologie. Doch ganz gleich, ob es sich bei der Technologie um eine Kreidetafel, einen Tageslichtprojektor, einen Computer, einen Roboter oder um künstliche Intelligenz handelt: Sie ist nur ein Mittel zum Zweck und Teil des pädagogischen Angebots. Mit moderner Technik können Schüler:innen Videokonferenzen mit Mitschüler:innen auf einem anderen Kontinent abhalten, eine Fülle von Informationen nutzen, selbst Videos drehen oder Prototypen per 3D-Druck herstellen.

Technologie kann den Horizont erweitern und schöpferische Kraft entwickeln, wenn alle Schüler:innen Zugang dazu haben, was häufig jedoch nicht der Fall ist.³⁶

35 Michael Soskil, Lehrer des Jahres 2017-2018 in Pennsylvania, spricht enthusiastisch darüber, wie Technologie seine Schüler:innen befähigt hat, Probleme zu bewältigen.

36 Siehe Statistik des Pew Research Center zum nationalen Zugang zu Technologie: <https://www.pewglobal.org/2016/02/22/internet-access-growing-worldwide-but-remains-higher-in-advanced-economies/>

Sie stärkt auch die Lehrer:innen selbst. So können sie nicht nur Methoden und Materialien austauschen und grenzüberschreitend lernen, sondern sich auch weltweit engagieren. Beispielsweise halfen digital vernetzte Gruppen von Lehrer:innen in verschiedenen Ländern bei der Organisation von Lehrerstreiks, um gute Schulbildung für ihre Schüler:innen zu fordern.

Es gibt jedoch auch einen anderen Aspekt, um Technik zum personalisierten Lernen zu nutzen: Lehrkräfte werden ersetzt oder das Lernen wird mindestens so konzipiert, dass es auch ohne Lehrer:innen geht. Bereits 1924 schuf Sydney Presser seinen Prototypen eines »automatischen Lehrers« – eine erste standardisierte Prüfmaschine, die seiner Ansicht nach »das Unterrichten und Abfragen von Lerninhalten automatisieren und die nächste ‚industrielle Revolution‘ im Bildungsbereich einleiten wird« (Watters, 2015). Noch einmal: Technologien können helfen, gute pädagogische Konzepte wie z.B. gestaltende Bewertungen zu unterstützen, wobei Lehrkräfte sowie Schüler:innen anhand von Daten einen Überblick erhalten und der Bildungsprozess vorangebracht werden kann. Dennoch kennen wir auch Situationen, in denen Daten und Lernen miteinander vermischt werden. Große Technologieunternehmen haben die Wirtschaft in etwas verwandelt, was Shoshana Zuboff (2019) als »Überwachungskapitalismus« bezeichnet.

Unter dem Vorwand einer personalisierten Bildung versuchen Bildungstechnologieunternehmen zunehmend, Schulen in ein ähnliches Panoptikum zu verwandeln. Das reicht von Testdaten über das Nutzungsverhalten am Computer bis hin zur Online-Nachverfolgung und gar zur Gesichtserkennung in Echtzeit. Das gleiche gilt für die Überwachung am Arbeitsplatz, die in der Geschäftswelt immer häufiger zu beobachten

ist. Solche Technologien könnten auch eingesetzt werden, um Lehrkräfte zu überwachen und zu bewerten. Durch derartige Methoden könnte ein Klima entstehen, in dem sich Lernende und Lehrende aufgrund der Eingriffe und Überwachungsmaßnahmen beeinträchtigt fühlen. Das ist weit von dem entfernt, was für Bildung wichtig sein sollte.

Der Missbrauch neuer Technologien erfolgt häufig in dem Bestreben, Geld zu sparen oder marktwirtschaftliche Lösungen für das Bildungswesen zu finden, oder beides. Das geschieht, wenn der Bildungsauftrag komplett an Marktteilnehmer ausgelagert wird, die häufig standardisierte Bildungsinhalte ohne echten Bezug zu der Gemeinschaft oder dem Land verkaufen, wo sie zum Einsatz kommen. In Kenia und Uganda beispielsweise betreibt der in den USA ansässige internationale Bildungskonzern »Bridge International Academies« Grund- und Sekundarschulen und beschäftigt dabei unausgebildete Lehrkräfte, deren Arbeit im Klassenzimmer durch standardisierte Unterrichtsmaterialien genauestens vorgegeben ist. Diese Lehrkräfte müssen in den USA erstellte Texte von Tablets ablesen. Es wird von ihnen nicht erwartet, dass sie die Inhalte in eigenen Worten erläutern oder den Text verändern oder ergänzen, und sie werden davor gewarnt, Diskussionen im Unterricht zu führen.

Mit dem Einsatz von Technik sollte der Lehrberuf weiterentwickelt und nicht untergraben werden. Der Erfolg in diesem Beruf hängt davon ab, ob Lehrer:innen die Fähigkeit, Unterstützung und Zeit dafür haben, Beziehungen zu ihren Schüler:innen zu entwickeln sowie kooperativ mit Kolleg:innen zusammenzuarbeiten. Es gibt viele Möglichkeiten für Lehrkräfte, gute Beziehungen zu ihren Schüler:innen aufzubauen. Laut Gallagher (2013) gehören dazu ein Unterricht mit Begeisterung und Leidenschaft, eine positive

Einstellung, Interesse am Leben der Kinder außerhalb des Klassenzimmers sowie deren respektvolle Behandlung. Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen geben Schüler:innen Sicherheit und Geborgenheit in ihrem Lernumfeld und bilden die Grundlage für wichtige soziale und kognitive Fähigkeiten.

Studien zeigen, dass die Zeit, die Schüler:innen mit ihren Lehrkräften verbringen, wichtiger als die meisten anderen Aspekte der Lernerfahrung ist. In seinem Buch *To Save Everything, Click Here* (2013) berichtet Evgeny Morozov von einem Gespräch mit Adam Faulk, dem Präsidenten des Williams College, dessen Forschungsergebnisse zeigten, dass der beste Indikator für den Lernerfolg von Student:innen nicht ihr Hauptfach oder der Notendurchschnitt ist, sondern die Zeit im persönlichen, direkten Kontakt mit ihren Professor:innen. Morozov führt einen anderen, aber ähnlichen Punkt von Pamela Hieronymi, Philosophieprofessorin an der University of California in Los Angeles (UCLA), an. Sie sagt:

Bildung ist nicht die Vermittlung von Informationen oder Ideen. Bildung ist die erforderliche Qualifikation dafür, Informationen und Ideen nutzen zu können. Da Informationen sich zunehmend von Buchläden und Bibliotheken hin zu Computern und mobilen Geräten verlagern, wird diese Fähigkeit immer bedeutender und nicht weniger wichtig (Morozov, 2013).

Wenn man das Gehirn als menschliche Festplatte zum Speichern von Informationen betrachtet, macht es wohl keinen großen Unterschied, woher die Informationen stammen oder wie sie vermittelt werden. Aber Bildung ist kein einfacher Speicherprozess. Um zu lernen, wie man Informationen nutzen und sich mit Konzepten und Ideen

auseinandersetzen kann, sind persönlicher Kontakt und Austausch mit einer ausgebildeten Lehrkraft erforderlich. Die Kompetenzen, dank derer die Schüler:innen die Funktionsweise von Demokratie, ihre wesentlichen Werte und die Grundlagen der Bürgerbeteiligung verstehen, gehören alle in diese nicht greifbare Kategorie. Sie sind kaum mess- oder quantifizierbar. Ihr Vorhandensein ist nicht einfach erkennbar, aber ihr Fehlen verursacht mehr Schaden als uns bewusst ist.

Auf globaler Ebene herrscht zunehmend Konsens darüber, dass die Qualität von Bildung von der Kompetenz der Pädagog:innen abhängt. Sie müssen hoch qualifiziert und motiviert sein.

Gleichwohl werden, wie bereits ausgeführt, an etlichen Orten moderne Management-Techniken aus der Privatwirtschaft übernommen, die Unterricht auf gleichförmige mechanische Prozesse des Taylorismus reduzieren. »Pseudounterricht« – die Programmierung von Pädagog:innen zur bloßen Ausführung wiederkehrender Aufgaben, sie auf ein festgelegtes Skript zur Kommunikation mit Kindern im Unterricht zu verpflichten – funktioniert nicht. Guter Unterricht entsteht nicht durch Roboter oder durch die Verwandlung von Menschen in Automaten. In einer Veröffentlichung der Europäischen Kommission mit dem Titel *Supporting teacher competency development for better learning outcomes* (Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften für bessere Lernergebnisse) aus dem Jahr 2013 wird angeführt, dass »das Gemeinsame unterschiedlicher Kulturen bezüglich Unterricht, Ausbildung und Kompetenzen von Lehrkräften in sechs grundlegenden Paradigmen zusammengefasst werden kann, die integrative und sich gegenseitig ergänzende Aspekte des Berufs sein sollten«:

»die Lehrkraft als reflektierter Vermittler; als kenntnisreicher Experte; als erfahrene Fachkraft; als Akteur im Klassenzimmer; als sozial Handelnder und als lebenslang Lernender« (Paquay & Wagner, 2001, Zitat aus dem Dokument der Europäischen Kommission, 2013, S. 13).

John Dewey, US-amerikanischer Pädagoge und Philosoph, warnte bereits vor mehr als einem Jahrhundert in seinem Werk *Demokratie und Erziehung* (1916) vor »von außen auferlegten Zielen ... die die Arbeit von Lehrer:innen und Schüler:innen gleichermaßen mechanisch und sklavisch werden lässt«. Dewey lehrte uns auch, dass »egal wie die allgemeinen Grundsätze und Theorien lauten, welche Rechtsvorschriften die Schulbehörden erlassen oder welchen Auftrag die Leitung des jeweiligen Schulbezirks hat, Bildung in Wirklichkeit im persönlichen und direkten Kontakt von Lehrkraft und Kind stattfindet«.

Internetblasen platzen lassen und Wert auf die Privatsphäre legen

Das Internet bietet enorme Vorteile, birgt jedoch auch Risiken. Richtige, aber auch falsche Informationen sind sofort und weltweit verfügbar. Junge Menschen müssen lernen, die Vorteile des Internets für sich zu nutzen, aber sie müssen auch lernen, Unwahrheiten zu erkennen und sich in sozialen Netzwerken verantwortungsbewusst zu bewegen. In vielen Schulen hat Cybermobbing enorm zugenommen.

Dazu kommen Fragen zum Datenschutz. Das Internet wird von einigen wenigen Großunternehmen dominiert, und es gibt wenig bis gar keine demokratische Kontrolle der Erfassung und Nutzung von Daten. Gleichzeitig sind staatliche Behörden mancherorts eifrig dabei, personenbezogene Daten ohne viel Rücksicht auf Privatsphäre zu sammeln und zu speichern.

Bei Big Data-Analysen und in der Algorithmenwirtschaft, die Daten einfach als Fakten nehmen, werden wichtige Aspekte außen vorgelassen. Sinn und Zweck im jeweiligen Kontext werden bei derartigen Vorhersagen und bedarfsgerechten Dienstleistungen nicht berücksichtigt. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Analysen selbst irreführend sind und ihr Ziel verfehlen (Søe, 2017).

Schulen und Lehrkräfte sollten ihre Schüler:innen schützen und sich für eine verantwortliche Nutzung des Internets einsetzen. Mehrere Untersuchungen, die sich mit Recherchegewohnheiten von Absolvent:innen US-amerikanischer Hochschulen beschäftigten, ergaben eine nahezu vollständige Abhängigkeit von Google. In einer Studie an der Illinois Wesleyan University zeigte sich, dass die meisten Studierenden die Logik von Suchmaschinen nicht wirklich verstanden und unfähig waren, Suchergebnisse zu verfeinern (Shader, 2011).

Das Wissen um die sachkundige Nutzung von Suchmaschinen wird wesentlich dazu beitragen, Wahrheit und Wirklichkeit in Demokratien zu stärken. Recherchen und Suchanfragen müssen in allen Altersgruppen sorgfältig eingeübt und die Informationen dabei überprüft und verifiziert werden. Das war zwar immer schon so, aber mit dem Internet hat eine gewisse Unbekümmertheit Einzug gehalten. Anders formuliert: Auch wenn mit der digitalen Revolution deutlich mehr Informationen zugänglich sind, macht dies weder herkömmliche Verfahren zur Überprüfung, ob Informationen verlässlich sind, noch eigenständiges Denken überflüssig. Der Tsunami an Informationen muss von Menschen gefiltert werden, weshalb Bildung so wichtig dafür ist, sie zu begreifen, damit sie einen Sinn ergeben. Internetkompetenz

ist vonnöten, damit das Netz ein nützliches Werkzeug und keine Quelle der Täuschung wird.

Es gibt zahlreiche Fälle, bei denen über die sozialen Medien verbreitete Fake News starken Einfluss auf die Politik hatten. Radikale Organisationen, Staaten und Unternehmen setzen soziale Medien als »Waffe« ein, um den öffentlichen Diskurs zu beeinflussen. Dabei dienen Plattformen sozialer Medien als Katalysator (Müller & Schwarz, 2018). Die Wissenschaftlerin Zeynep Tufekci hat YouTube einmal als den »großen Radikalierer« bezeichnet. Algorithmen schaffen Anreize zum Mitmachen, und die Plattform kann – wie beim Anklicken von Werbung – Nutzer auf noch radikalere Inhalte lenken (Tufekci, 2018).

Wir müssen Schüler:innen unbedingt beibringen, echte Nachrichten von falschen zu unterscheiden, wie Nachrichten entstehen und verbreitet werden und wer von Fake News profitiert oder Vorteile daraus zieht. Bereits seit langem vermitteln Lehrkräfte ihren Schüler:innen Informationskompetenz. Im Sozialkunde- und Geschichtsunterricht war Quellenanalyse stets Fundament einer verantwortungsbewussten Pädagogik. Schüler:innen müssen grundlegende Fakten kennen, aber sich nur auf Fakten zu konzentrieren reicht nicht aus. Die notwendigen Kompetenzen dafür zu entwickeln ist nicht einfach; ganz sicher können sie nicht durch Standardtests erlernt und bewertet werden. Eine Stanford-Studie hat festgestellt: »Wenn es um die Bewertung von Informationen aus sozialen Medien geht, sind sie leicht hinters Licht zu führen.« (McGrew et al., 2017, S. 5). Gefragt sind pädagogische Methoden, die zum Internet-Zeitalter passen, wie beispielsweise die Vermittlung des »Querlesens«.

»Fact Checker« gingen bei der Überprüfung unbekannter Inhalte gänzlich anders vor. Sie lasen quer, verließen fast

sofort eine ihnen unbekannte Internetseite, machten neue Tabs auf und suchten weiter außerhalb der ursprünglichen Seite. Sie verließen also eine Internetseite, um weitere Informationen zu dieser zu sammeln (McGrew et al., 2017, S. 8).

Das Internet stellt nicht nur massenhaft Informationen zur Verfügung, sondern auch in weniger als einer Sekunde. Hohe Geschwindigkeit und weite Verbreitung von Informationen können schädlich für Schüler:innen sein.

Anhaltendes und extremes Mobbing im Internet hat dazu geführt, dass junge Menschen die Schule abbrechen und wurde mit Suiziden in Verbindung gebracht. Solche Angriffe sind verheerend und rufschädigend. Die Veröffentlichung kompromittierender Fotos, meistens von Mädchen und jungen Frauen, hat stark zugenommen. Es bedarf aller Anstrengungen gegen Cyber-Belästigung von Schüler:innen sowie von Schulpersonal, um ein sicheres Schulumfeld zu gewährleisten. Es gibt zwar Veränderung bei Facebook und anderen sozialen Medien, doch es reicht nicht, wenn private Unternehmen nur Algorithmen anpassen. Demokratische Kontrolle erfordert öffentliche Debatten darüber.

Die kanadische Lehrgewerkschaft (Canadian Teachers' Federation, CTF) hat Richtlinien zum Umgang mit Cybermobbing erarbeitet, nachdem eine von ihr durchgeführte Studie ergab, dass 34 % der Schüler:innen Fälle von Cybermobbing kannten. Darüber hinaus hat die CTF gemeinsam mit der Royal Canadian Mounted Police (RCMP) ein nationales Bildungsprogramm zu Cybermobbing entwickelt. Die 30- bis 75-minütigen Präsentationen richten sich an Lernende der 4. bis 12. Klasse und können über das Youth Officer Resource Centre der Polizei bezogen werden. Auf der RCMP-Seite für

Jugendliche findet sich auch ein Spiel, das übersetzt *Cybermobbing: Die dunkle Seite der Technologie* heißt.³⁷

Im Unterschied zu anderen Kommunikationsformen, wie Post, elektronische Medien und Telefon, begann das Internet weder als öffentliche Dienstleistung noch als reguliertes Monopol. Kommerzielle Internetdienstanbieter tauchten erstmalig Ende der 1980er Jahre auf. Heute wird das Internet von gerade einmal einer Handvoll privater Unternehmen beherrscht und basiert auf Einnahmen aus dem Verkauf von Werbung. Dazu kommen die Daten, die dabei erfasst und als wertvolles »Produkt« vermarktet werden.

Eine Folge der weit verbreiteten Internetnutzung und zunehmenden Vernetzung über soziale Medien sind die Eingriffe in Persönlichkeitsrechte von Schüler:innen sowie Lehrer:innen. Zu den Problemen zählen kommerzielle Nutzung und Betrug, Erfassung von Meinungen und Interessen von Schülern für wirtschaftliche oder andere Zwecke, Pornographie oder Hassbotschaften sowie die Verwendung von Big Data zu Schüler:innen, einschließlich personenbezogener Informationen.

Firmen versuchen, potenzielle Kunden so direkt wie möglich anzusprechen, indem sie deren Likes, Online-Einkäufe und weiteres Verhalten im Internet nachverfolgen. Sobald Schüler:innen anfangen, das Internet zu nutzen und in sozialen Netzwerken aktiv sind, werden Informationen über sie gesammelt. Schon in jungen Jahren werden sie sehr direkt und gezielt angesprochen, um ihre Gewohnheiten und Einstellungen als Verbraucher:innen zu formen. Ihre personenbezogenen Daten werden abgeschöpft (Data Mining)

37 Cyberbullying: The Dark Side of Technology.«
<https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/ata%20news/Volume%2043/Number10/InTheNews/Pages/rcMPandCTFjoinforcestofightcyberbullying.aspx>

und kommerziellen Anbietern zur Verfügung gestellt, häufig ohne Kenntnis oder Zustimmung der Lernenden, wie dies auch bei Erwachsenen geschieht. Auch mit Blick auf die Internetnutzung im Bildungswesen selbst gibt es datenschutzrechtliche Bedenken, angesichts von kommerziellen oder anderen Interessen außerhalb des Bildungsbereichs, die die Richtung der Politik beeinflussen. Lernende sollten in ihrer Privatsphäre geschützt werden und wissen, wie sie mit den Gefahren im Internet sicher umgehen können.

In zunehmendem Maße werden gewinnorientierte Unternehmen beauftragt, Bildungsdienstleistungen zu erbringen – auch von öffentlichen Schulen. Damit erhalten die Unternehmen häufig Zugriff auf die Daten der Schüler:innen. Zudem sind diese Unternehmen unter Umständen in der Lage, auf Testergebnisse und andere Daten zuzugreifen und so Informationen über individuelle Interessen und Leistungen der Schüler:innen zu erfassen. Eltern und Datenschützer äußern zunehmend Bedenken über die ausufernde Verfügbarkeit von Big Data für Dritte. In einer Studie über die Ansichten von mehr als 1.000 Eltern in den USA zum Einsatz von Technologien im Unterricht kam heraus, dass 79 % der Befragten beunruhigt oder sehr beunruhigt über den Datenschutz waren (Marketplace, 2015, zitiert nach Krueger & Moore, 2015).

Derart verfügbare personenbezogene Daten von Schüler:innen können alle möglichen Informationen zu Identität, Schulfächern, Erkrankungen oder andere, individuelle Angaben umfassen, die von der Schule oder durch Technologieanbieter im Auftrag der Schule erhoben, gespeichert und weitergegeben werden. Dazu zählen Name und Anschrift, die Namen der Eltern oder des Vormunds, Geburtsdatum, Zensuren, Teilnahme am Unterricht, disziplinarische Maßnahmen,

Anspruch auf kostenloses Schulessen im Rahmen von Förderprogrammen, Behinderungen und andere Informationen, die für die Verwaltung und den Unterricht notwendig sind. Weiterhin gehören hierzu Daten, die durch die Lernenden oder Lehrenden bei der Nutzung der Technologie erstellt oder generiert werden – E-Mail-Konten, Online-Foren, Arbeiten, die im Rahmen eines Bildungsprogramms oder einer Anwendung durchgeführt wurden, sowie alle Inhalte, die von der jeweiligen Person im Unterricht erzeugt werden oder Auskunft über sie geben. Die Daten werden dann wiederum dazu verwendet, um Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien zu erstellen und Hinweise für die Bildungspolitik zu geben. Diese Arbeit hängt von Algorithmen ab und kann von Personen außerhalb der beteiligten Firmen nicht verstanden werden, was in zunehmendem Maße auch für die Unternehmen selbst gilt, die die Prozesse entwickeln und Daten verarbeiten. Anders formuliert: Politik wird von Maschinen beeinflusst, wenn nicht gar gesteuert, die entwickelt wurden, um Märkte zu bedienen. Eine solche Auslagerung bedeutet häufig, dass Bildung damit den Lehrkräften und anderen Personen aus der Hand genommen wird.

Mittlerweile wird Datenschutz mehr Aufmerksamkeit von der Politik eingeräumt, auch von Seiten der EU und nordamerikanischen Behörden. So trat 2018 eine umfassende Datenschutzrichtlinie in der Europäischen Union in Kraft, die *Datenschutz-Grundverordnung* (DSGVO).³⁸ Dies ist ein guter Anfang für die öffentliche Regulierung des Internets.

Doch während sich die Menschen und politischen Entscheidungsträger zunehmend der Datenschutzrisiken bewusst werden, agieren die wenigen Unternehmen, die bei der Erfassung und Kontrolle von Daten führend sind, als

38 Mehr zur DSGVO siehe: <https://digitalguardian.com/blog/what-gdpr-general-data-protection-regulation-understanding-and-complying-gdpr-data-protection>

einflussreiche Lobbyisten, um ihre Interessen, »ihre Daten« und ihre Geschäftsgeheimnisse zu schützen. Ihr Geschäftsmodell basiert nicht auf Gebühren für die Nutzung von Dienstleistungen, sondern ist »kostenlos«, d.h. diese Unternehmen verdienen ihr Geld mit Daten. Politiker:innen sind nicht immer so beunruhigt über diese Entwicklung, wie man es erwarten sollte, da sie die Macht, das Geld und den Einfluss der Internet- und Datengiganten fürchten. Der Zusammenhang zwischen der Internetkompetenz der Menschen und der Zukunft der Demokratie ist so klar wie unmittelbar. In den USA finden derzeit mehrere Untersuchungen zu Hacker-Angriffen aus dem Ausland auf E-Mail-Konten politischer Führungskräfte statt, durch die möglicherweise das Ergebnis der Präsidentschaftswahlen im Jahr 2016 beeinflusst wurde. Es konnte bereits nachgewiesen werden, dass eine britische PR-Agentur im Vorfeld dieser Wahl eine äußerst ausgefeilte Mikro-Targeting-Kampagne auf Facebook fuhr – eine Technik, die von derselben Firma auch bei der Brexit-Kampagne in Großbritannien sowie bei den Präsidentschaftswahlen in Kenia erfolgreich eingesetzt wurde.

Im Leben von Kindern spielen soziale Netzwerke und das Internet eine große Rolle. Das wird vermutlich auch weiterhin so bleiben. Der nachfolgend beschriebene Fall aus China jedoch ist eine eindringliche Warnung davor, wie das Internet potenziell gegen die Menschenrechte und demokratische Werte und Praktiken eingesetzt werden kann. In Kooperation mit einigen chinesischen Privatunternehmen nutzt die chinesische Regierung die Möglichkeiten des Internets, darunter Algorithmen und die ausgefeilte Erfassung und Speicherung komplexer Daten, um so ein modernes, nahezu lückenloses Überwachungssystem zu schaffen. Ziel des Programms ist es, detaillierte Profile aller chinesischen Bürger:innen

zu erstellen, indem Daten aus den sozialen Medien, vom Online-Shopping, aus der Videoüberwachung und durch die Verwendung von Algorithmen zur Gesichtserkennung erfasst werden. Verantwortlich für diese massenhafte Datensammlung sind die Sicherheitsorgane der Kommunistischen Partei und des chinesischen Staates. Nach offiziellen Informationen sollen diese Profile dann für eine »Bewertung« der Bürger:innen verwendet werden. Das System wurde bereits 2019 eingesetzt, um Visaanträge für Reisen nach Europa zu genehmigen oder abzulehnen. Bei einer Einstufung als »nicht vertrauenswürdig«, was durch kritische Postings im Internet oder die Äußerung nicht genehmer politischer Positionen erfolgen kann, geht der persönliche Punktestand nach unten. Auch wenn sich diese Maßnahmen nicht grundlegend von herkömmlichen autoritären Methoden unterscheiden, gehen Ausmaß und Effizienz, die das Internet und andere Technologien ermöglichen, gleichwohl weit über die Vorstellungskraft von Orwell in seinem Werk »1984« hinaus.³⁹

39 Neunzehnhundertvierundachtzig, häufig veröffentlicht als 1984, ist ein dystopischer Roman des englischen Schriftstellers George Orwell, veröffentlicht im Juni 1949. Der Roman spielt im Jahr 1984, in dem ein Großteil der Weltbevölkerung Opfer eines immerwährenden Krieges, allgegenwärtiger staatlicher Überwachung und Propaganda geworden ist.

Segregation entgegentreten

Ein Land, in dem Kinder gemeinsam gebildet werden, bietet bessere Chancen auf Zufriedenheit als ein Land, das Teile der Bevölkerung bereits im frühen Alter trennt und segregiert.

Kinder zu trennen, sofern dies nicht geschieht, um Schüler:innen mit Behinderungen besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, führt zu Ungleichheit, verfestigt Hindernisse für gesellschaftlichen Zusammenhalt, statt sie zu überwinden, und stellt ein Problem für die Demokratie dar.

Unabhängig von den Gründen für Segregation bedeuten getrennte Bildungseinrichtungen immer Ungleichheit.

Im Süden der USA war die Segregation, ebenso wie in Südafrika während der Apartheid, gesetzlich festgelegt und wurde erst nach Jahrzehnten des Kampfes überwunden. Nach dem Ende des Amerikanischen Bürgerkriegs von 1861 bis 1865 gab es einen relativ kurzen Zeitraum gemeinsamer Schulen. Mit Erstarken der »White Supremacy« Bewegung wurden jedoch erneut getrennte Schulen eingeführt, eine Praxis, die der Oberste Gerichtshof in einem Urteil 1896 bestätigte, wonach der Unterricht getrennt erfolgen dürfe, jedoch gleichwertig sein müsse. 1954 hob der Oberste Gerichtshof diese Entscheidung auf und befand einstimmig, dass »getrennte Bildungseinrichtungen von Natur aus Ungleichheit bedeuten« (History.com Editors, 2018). 1957 wurde die Aufnahme von neun schwarzen Schüler:innen an der Central High School in Little Rock/ Arkansas angeordnet. Der Gouverneur des Bundesstaates rief daraufhin die Nationalgarde, um ihnen den Zutritt zur Schule zu verwehren. Präsident Eisenhower befahl der US-Armee, den schwarzen Schüler:innen Geleitschutz zu geben. So kamen sie in die Schule und nahmen am Unterricht teil, während draußen eine Menge von tausend feindseligen Anhänger:innen der »White Supremacy« Bewegung rassistische Parolen skandierte.

Viele Gewerkschaften nahmen an den Demonstrationen für Bürgerrechte teil und unterstützten auf lokaler, bundesstaatlicher und nationaler Ebene aktiv die Forderungen der Bürgerrechtsbewegung. Der amerikanische Gewerkschaftsdachverband AFL-CIO mobilisierte seine Mitglieder und erhob die Durchsetzung von Bürgerrechtsgesetzen in den 1960er Jahren zur obersten Priorität. Inzwischen ist die Segregation

in mehreren us-Bundesstaaten zurückgekehrt. Forciert wird sie nicht durch Truppen, sondern durch Gutscheine und »freie Schulwahl« – ein sehr amerikanischer Begriff, entstanden in einem rassistischen, historischen Kontext, wonach weiße Eltern entscheiden dürfen sollten, ihre Kinder nicht zusammen mit schwarzen Kindern auf eine Schule zu schicken. Im öffentlichen Bildungswesen hat dies zu einem radikalen Konzept geführt. Bildung ist nun kein durch demokratische Prozesse gesteuertes System mehr, das einem gemeinsamen öffentlichen Willen folgt; stattdessen treffen Eltern als »Verbraucher:innen« die Entscheidung, auf welche Schule ihre Kinder gehen sollen. Sowohl öffentliche als auch Privatschulen wetteifern um Schüler:innen. Einige schalten sogar Werbung im Fernsehen und Radio. Auch wenn argumentiert wird, dass »freie Schulwahl« armen Kindern dieselben Chancen bietet wie den Kindern reicher Eltern, haben sich die Bildungsstandards für Kinder aus armen Vierteln generell verschlechtert.

Der us-Rechnungshof (Government Accountability Office, GAO) berichtete 2016, dass öffentliche Charter Schools, die wesentlich zu einem besseren Bildungsangebot für Kinder in Gegenden mit hoher Armut beitragen sollen, dazu führen, dass Schüler:innen aus Minderheiten oder armen Elternhäusern häufig von größeren und »gemischteren« öffentlichen Schulen zu Schulen mit geringerer Vielfalt wechseln. Der Rechnungshof ermittelte, dass in den Schuljahren 2000/2001 bis 2013/2014 sowohl der Anteil öffentlicher Grund- und Sekundarschulen in Gegenden mit hoher Armut, als auch der mit überwiegend afroamerikanischen oder hispanoamerikanischen Schüler:innen deutlich anstieg und sich von 7.000 auf 15.000 Schulen mehr als verdoppelte. Der Prozentsatz von Schulen mit sogenannter ethnischer oder sozioökonomischer Abschottung stieg von 9 % auf 16 % (Toppo, 2016).

In Ländern, in denen die freie Schulwahl eingeführt wurde, hat die Segregation zugenommen, insbesondere, aber nicht nur, bei Privatschulen. Laut der Veröffentlichung der OECD *Equity and Quality in Education* (2012) lässt sich Folgendes feststellen: »Freie Schulwahl kann die Unterschiede zwischen Schulen in Bezug auf Leistung und sozialem Hintergrund verstärken. In vielen Ländern sind diese Unterschiede erheblich.« (S. 65). In einem Bericht, der sich auf Untersuchungen in mehreren Ländern stützte, äußerte der ehemalige Menschenrechtskommissar des Europarats Bedenken über die zunehmende Segregation in Schulen. Der Bericht beschäftigt sich mit Segregation aufgrund des Status' als Migrant:in oder Geflüchtete:r, einer Behinderung oder der Zugehörigkeit zur Volksgruppe der Roma (Europäisches Zentrum für die Rechte der Roma, ERRC, 2018). In einem weiteren Bericht zur Segregation in Schulen stellt der Menschenrechtskommissar fest:

Schulische Segregation verstärkt, reproduziert und verfestigt Spaltungen in der Gesellschaft, wohingegen integrierte Schulen dazu beitragen, diese Konflikte zu reduzieren. Da Demokratie die Kunst ist, unterschiedliche Gruppen auf Grundlage gemeinsamer Werte zusammenzubringen, ebnet das Zusammensein, gemeinsames Arbeiten und Lernen von früh auf den Weg für eine echte und aktive Bürgerschaft, die auf Verständnis und Toleranz beruht (Europäischer Rat, 2017, S. 5).

Streitigkeiten zum Wert gemeinschaftlicher Schulen wiederholen sich immer wieder. In den Niederlanden fand beispielsweise während des gesamten 19. Jahrhunderts ein politischer Kampf um das staatliche Monopol auf gebührenfreie

Bildung statt. Dem wurden »Bildungsfreiheit« und die Trennung von Kirche und Staat entgegengehalten.⁴⁰ Die Niederländer nannten das *De Schoolstrijd* (Schulstreit). Ihre Lösung bestand darin, Schule und Staat zu trennen und ab 1917 alle Schulen, egal ob öffentlich oder privat, gleichermaßen zu finanzieren (Hooker, 2009).

Die Bildungsfreiheit führte zu einem geteilten öffentlichen Schulsystem, gegliedert in Schulen, die von staatlichen Institutionen oder in deren Auftrag betrieben wurden, sowie »besonderen Schulen« (*Bijzondere scholen*), die von Gruppen mit speziellen pädagogischen Ansätzen oder religiösen Gruppen aus katholischen, protestantischen und jüdischen Gemeinschaften geleitet wurden. Durch dieses System waren die Niederlande sehr lange Zeit ein Land, in dem Kinder aufgrund des Glaubens voneinander getrennt werden konnten.

Erst Ende der 1960er Jahre, als die Kirchen angesichts sinkender Mitgliederzahlen nicht verhindern konnten, dass religiöse Erziehung an Bedeutung verlor, öffneten sie ihre Schulen für alle Kinder, die inzwischen kaum noch von öffentlichen Schulen zu unterscheiden sind. Niemand dachte jedoch daran, das Finanzierungssystem entsprechend zu ändern. Als Folge wurden nach der Zuwanderung von Arbeitskräften aus islamischen Ländern islamische Schulen eröffnet, die erneut Kinder eines bestimmten Glaubens von anderen trennten. Die zusätzliche Herausforderung war diesmal, zwischen

40 Bildungsfreiheit ist das Recht der Eltern, ihre Kinder in Übereinstimmung mit ihren religiösen und sonstigen Ansichten erziehen zu lassen, wodurch es Gruppen gestattet ist, Kinder zu erziehen, ohne vom Nationalstaat behindert zu werden. Es ist ein verfassungsrechtlicher (Rechts-)Begriff, der in die Europäische Menschenrechtskonvention, Protokoll 1, Artikel 2, den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Artikel 13 und mehrere nationale Verfassungen, z.B. die belgische und die niederländische Verfassung, aufgenommen wurde.

den Werten der offenen und demokratischen niederländischen Gesellschaft und den vorherrschenden Werten in konservativen islamischen Gemeinschaften eine Brücke zu schlagen. Heute stellen sich Kommunen, wie auch bereits existierende lokale Schulen, gegen die Gründung neuer Schulen auf Grundlage islamischer Werte, beispielsweise indem sie die Standortsuche für eine neue Schule verzögern.

Diskriminierung bekämpfen

Diskriminierung beruht häufig auf Angst und Borniertheit. Sie ist irrational und fördert die schlimmsten Seiten des menschlichen Charakters zutage.

Das Bildungssystem muss sich damit befassen, und zwar wenn Kinder noch jung sind, aber schon verstehen können, dass Diskriminierung nicht nur niveaulos ist, sondern sich auch gegen demokratische Werte richtet und einfach unfair ist.

Raouia Ayachi ist ein elfjähriges Mädchen aus Marokko. Im Herbst 2015 besuchte der Bildungsminister von Marokko ihre Grundschule in einem kleinen Dorf in der Nähe von Casablanca. Als er den Klassenraum betrat, bemerkte er Raouia, die ein bisschen größer als die anderen Kinder war, und fragte sie: »Wie alt bist du, Mädchen?« Sie antwortete: »Elf, Sir.« Daraufhin sagte der Bildungsminister: »Bist du nicht zu alt, um immer noch zur Schule zu gehen? In deinem Alter solltest du dich mehr damit beschäftigen, einen Ehemann zu finden und zu heiraten, als den Unterricht zu besuchen«, und schickte sie nach Hause. Raouia aber, die aus einer sehr armen Familie stammt, bot dem Bildungsminister die Stirn. Mit Unterstützung des gesamten Dorfes und der örtlichen Bildungsgewerkschaft konnte sie zurück in die Schule. Dieses Mal wurde der Minister nach Hause geschickt.

Auch wenn es in diesem Fall um Gewalt durch Worte ging und bei dem anderen geschossen wurde, handelt es sich bei Malala Yousafzai um dasselbe »Prinzip« wie bei Raouia Ayachi. Malala ist ein Mädchen aus Pakistan, das ein Attentat der Taliban am 9. Oktober 2012 nur knapp überlebte. Zu diesem Zeitpunkt befand sie sich in einem Bus im Bezirk Swat in Khyber Pakhtunkhwa, im Nordwesten Pakistans, wo örtliche Taliban es Mädchen verboten hatten, zur Schule zu gehen. Sie sollte zum Schweigen gebracht werden, damit sie sich nicht länger für Schulbildung von Mädchen einsetzen konnte. Die Geschichten dieser Mädchen handeln von Mut, vom Starkwerden und von Gerechtigkeit. Vor allem aber geht es um das Recht auf Bildung und den Kampf gegen Diskriminierung.

Meistens sind es Minderheiten, die unter Diskriminierung leiden, häufig kleine Minderheiten. Dies gilt jedoch nicht für die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts. Die Benachteiligung von Frauen und ihre fehlende Macht in

der Gesellschaft haben nichts mit Zahlen zu tun, sondern mit Vorurteilen, religiösen Überzeugungen und tief verwurzelten Gewohnheiten und Verhaltensweisen. In den meisten Ländern, selbst dort, wo es gute Gesetze und Regelungen gegen Diskriminierung aufgrund des Geschlechts gibt, bestehen sie fort. So wurden aus einigen Ländern mit fortschrittlichen Gleichstellungsgesetzen alarmierende Zahlen zur Gewalt gegen Frauen bekannt.

Diskriminierung, gleich welcher Form, ist zerstörerisch für eine Gesellschaft. Menschen sollten nach ihrem Tun beurteilt werden und wie sie ihre Arbeit machen, niemals jedoch nach ihrer Identität. Verschiedenartige Persönlichkeitsmerkmale, die als Vorwand für Diskriminierung herhalten müssen, dürfen keinerlei Bedeutung haben – im Bildungswesen wie in der Gesellschaft. In den meisten Teilen der Welt sind wir jedoch Lichtjahre davon entfernt. In vielen Ländern, auch in Demokratien, werden Personen aufgrund ihrer Hautfarbe oder ethnischen Zugehörigkeit fortwährend diskriminiert. Auch Antisemitismus ist längst nicht überwunden. Selbst dort, wo rechtliche Fortschritte erzielt wurden, bestehen Diskriminierung und Stereotype aufgrund der Hautfarbe oder ethnischen Zugehörigkeit weiter fort. Die ausgeprägte Ablehnung von Migrant:innen und Flüchtlingen in einigen Ländern ist eine Mischung aus Angst vor dem Unbekannten und religiösen Vorurteilen. Bei der Bekämpfung derartiger »nicht offizieller« Diskriminierungen kann Bildung besonders wirkungsvoll sein.

Es gibt Menschengruppen, die oft extrem diskriminiert werden, in der Geschichte und auch heute und die international wenig Beachtung finden, weil sie nicht in jedem Land vertreten sind. Indigene Völker waren über Jahrhunderte Opfer von Übergriffen, die heute als Verbrechen gegen die

Menschlichkeit bezeichnet werden. Sie fordern nicht nur Gleichstellung, sondern auch die Bewahrung ihrer kulturellen Identität, Sprachen und Lebensweise. Eine weitere Gruppe, die in einigen Ländern von Geburt an und über Generationen hinweg schwerwiegende Diskriminierung erfährt, sind Personen unterer Kasten. So wichtig Gesetze zur Beseitigung dieser Diskriminierung auch sind, ist es dadurch noch nicht gelungen, die Mehrzahl der Menschen unterer Kasten zu schützen. Ebenso gibt es nach wie vor eine erhebliche Diskriminierung aufgrund von Behinderungen. Schulen können zur Überwindung dieser Diskriminierung beitragen, wenn sie gewährleisten, dass gleichwertige und, soweit möglich, inklusive Bildungsangebote für Kinder mit Behinderungen bereitgestellt werden.

Nur wenige Formen von Diskriminierung haben solch tiefgreifende und verheerende Wirkung auf das Leben einer Person wie Diskriminierung aufgrund sexueller Ausrichtung. Gleichzeitig ist keine andere Art von Diskriminierung so tiefstehend und schwer zu bekämpfen wie diese. Auch wenn es, insbesondere in westlichen säkulären Demokratien, positive Zeichen des Wandels gibt, waren im Jahr 2017 LGBTI⁴¹-Beziehungen in 74 Ländern gesetzlich verboten. In einem Dutzend Ländern steht darauf sogar die Todesstrafe. Es gibt Länder, in denen Bildungsbehörden für sich in Anspruch nehmen, die Einstellung von Lehrkräften zu verweigern oder Lehrkräfte zu entlassen, deren sexuelle Ausrichtung nicht ihren religiösen Normen entspricht. In weiten Teilen der Welt ist es Lehrkräften verboten, Themen sexueller Ausrichtung im Unterricht anzusprechen. Nach Meinung der Behörden würde dies nur homosexuelles Verhalten fördern. So behauptete erst kürzlich ein polnischer Bildungsminister, dass, wenn Lehrkräfte über Homosexualität

41 LGBTI ist eine Abkürzung für »lesbisch, schwul, bisexuell, transsexuell, intersexuell«

sprechen dürften, die nationale Moral untergraben und der polnische Staat in seinen Grundfesten beschädigt würde.

Die Vereinten Nationen, die Europäische Union, die Organisation Amerikanischer Staaten und die Afrikanische Kommission zum Schutz der Menschen- und Völkerrechte haben Normen zur Diskriminierungsfreiheit und Gleichstellung von LGBTI-Menschen beschlossen, weiterentwickelt und bekräftigt. Lehrer:innen stehen nicht allein, wenn sie sich für bessere Lehrmethoden und Curricula einsetzen, die geltende Menschenrechtsstandards beinhalten. Es ist sehr wichtig, dass Schüler:innen, die um ihre sexuelle Ausrichtung ringen, von Schulen und Lehrkräften unterstützt werden und ihnen eine sichere Umgebung ohne Mobbing angeboten wird.

Damit Lehrkräfte diese und andere Formen der Diskriminierung aktiv ansprechen und Schüler:innen beteiligen können, benötigen sie Zugang zu Bildungsmaterialien, die frei von Vorurteilen und Stereotypen sind. Auf einer internationalen Konferenz 1984 in Amsterdam stellten europäische und amerikanische Bildungsgewerkschaften eine Sammlung von literarischen Werken und Unterrichtsmaterialien vor, die dabei helfen sollen, »bei den Schüler:innen Respekt für diejenigen zu wecken, die anders sind, als Grundlage für eine Erziehung zu Humanismus und Toleranz in einer pluralistischen Gesellschaft« (Internationales Komitee, 1984). Seitdem wurde eine Fülle an Unterrichtsmaterialien erarbeitet, um Pädagog:innen zu helfen, Themen wie Menschenrechte und demokratische Werte zu behandeln. Die erfolgreiche Vermittlung dieser Werte erfordert jedoch auch, dass Kinder Kenntnis erhalten vom Fehlen dieser Werte, über Berichte von Diskriminierung, Unterdrückung und Ausrottung erfahren – von der Brutalität, die Teil der menschlichen Geschichte ist. Das Erstarken von Rassismus, Antisemitismus und

Xenophobie in einigen westlichen Demokratien ist ein weiterer Grund, Lehrpläne zu überprüfen, ob Themen wie Sklaverei, Völkermord und der Holocaust angemessen berücksichtigt sind und behandelt werden.

Rassismus und Antisemitismus sind zweifelsohne die ältesten und grausamsten Ausdrucksformen von Hass gegenüber Menschengruppen.

Antisemitismus zeigte sich erstmals in Europa bei Massakern im Rheinland, die auch als die Pogrome von 1096 bekannt sind, als deutsche Christenmobs Massenmorde an Juden begingen. Laut dem us-amerikanischen Historiker David Nirenberg werden die Ereignisse von 1096 im Rheinland »häufig als erstes Auftreten von Antisemitismus beschrieben, der von da an niemals mehr verschwand und im Holocaust gipfelte« (Nirenberg, 2015). Umfragen von 2019 zeigen einen Anstieg von Antisemitismus in Europa, wobei in Frankreich eine 74-%ige Zunahme von Straftaten gegenüber Juden verzeichnet wurde und in Deutschland gewalttätige Übergriffe um 60 % zunahm. Alexander Gauland, einer der Fraktionsvorsitzenden der rechtspopulistischen Partei AfD, bezeichnete den Holocaust als einen »Vogelschiss in über 1000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte« (Henley, 2019).

In den USA scheint der offene, abscheuliche Antisemitismus mit der »White Supremacy« Bewegung zurückgekehrt zu sein. Bei Demonstrationen am 11. und 12. August 2017 in Charlottesville/Virginia zeigten junge Teilnehmer:innen während der Kundgebung »Unite the Right« nicht nur ihren Hass gegenüber Schwarzen und Muslimen, sondern auch ihren Antisemitismus. Am 27. August 2018 fand der tödlichste antisemitische Anschlag in der Geschichte der USA in der Tree of Life-Synagoge in Pittsburgh/Pennsylvania statt.

Elf Menschen wurden getötet und sieben verletzt. Wie es scheint, existiert Hass gegenüber Schwarzen, Juden und Muslimen in den gleichen extremistischen Kreisen.

Am 23. März 2019 wurden im neuseeländischen Christchurch zwei Terroranschläge auf Moscheen verübt. 51 Personen wurden getötet und 50 Personen verletzt. Der Täter war ein 28-jähriger Australier, Anhänger der Ideologie »White Supremacy« und der Alt-Right-Bewegung. Er hatte 2.500 Euro an die Identitäre Bewegung in Österreich gespendet – eine Gruppe, die enge Beziehungen zu Teilen der rechtspopulistischen Freiheitlichen Partei (FPÖ) unterhält, die bis Mai 2019 Teil der Regierungskoalition des Landes war. Dies ist lediglich ein Beispiel dafür, dass die extreme Rechte, wie schon in der Vergangenheit, international vernetzt ist (Jordans, 2019).

Die Diskriminierung aufgrund der Religion ist so alt wie die Religion selbst. Gleiches gilt für die Auffassung, dass religiöse Normen keinen gesetzlichen Regeln unterworfen sein sollten. Konflikte zwischen Religionen sind so normal wie Kämpfe innerhalb der Glaubensgemeinschaften selbst. Die katholische und die evangelische Kirche und ihre vielen Lager und Flügel haben die christliche Welt über Jahrhunderte gespalten. Erst mit dem Aufkommen der säkularen Demokratie konnten religiöse Konflikte eingedämmt werden – mit einigen Ausnahmen. Der Islam ist ebenfalls in viele Strömungen, Richtungen und Schulen gespalten.⁴² Sunniten, Schiiten und deren jeweilige Ausprägungen leben in unterschiedlichen geografischen Regionen und Ländern, in denen meist Intoleranz und autoritäre Regierungen vorherrschen. Demokratie ist kein Garant gegen religiöse Intoleranz.

42 <https://informationisbeautiful.net/visualizations/islamic-sects-schools-branches-movements/>

Das Beste was sie tun kann, ist, religiöse Herrschaft zu verhindern. Im Nahen Osten haben jüdische religiöse Extremist:innen in den Siedlungen im Westjordanland und radikale Islamist:innen mehr miteinander gemein als mit ihren Landsleuten oder mit einer liberalen und auf Rechtsstaatlichkeit beruhenden Demokratie. Auch nach vielen Jahrzehnten dauern die Konflikte zwischen islamischen und hinduistischen Fundamentalisten auf dem indischen Subkontinent weiter an. Buddhisten greifen Muslime in Myanmar an. Diese Reihe ließe sich endlos fortsetzen.

Religiöse Diskriminierung geht bisweilen einher mit der Ablehnung von Migration und der Aufnahme von Flüchtlingen. Verantwortungslose Politiker:innen schüren hierbei Hass und Intoleranz, anstatt sich für Frieden und Verständnis einzusetzen.

Der ungarische Ministerpräsident Viktor Orbán wurde erst kürzlich (2018) mit deutlicher Mehrheit gewählt, nachdem er sich im Wahlkampf dafür ausgesprochen hatte, Sicherheit und »christliche Kultur« in Ungarn zu bewahren. Das Argument der christlichen Kultur kommt aus dem ungarischen Faschismus und wird gerne gegen Juden angeführt, z.B. in den kaum verschleierte antisemitischen Angriffen auf den Milliardär und Demokratieförderer George Soros. Damit wird Angriffen auf Migrant:innen sowie Flüchtlingen, darunter viele Muslime, eine religiöse Bedeutung zugesprochen (Fagan, 2018).

Im Nachbarland Österreich, in dem Rechtspopulisten der FPÖ 2018 in der Regierung waren, schlug der damalige FPÖ-Innenminister Herbert Kickl eine nächtliche Ausgangssperre für Asylsuchende und die Inhaftierung von »gefährlichen« Flüchtlingen ohne Gerichtsbeschluss vor. Kickl nennt dies *Sicherheitshaft*, ein sehr belasteter Begriff, weil er an den

Ausdruck *Schutzhaft* erinnert, der von den Nationalsozialisten verwendet wurde, um unerwünschte Personen verschwinden zu lassen. Auf die Frage, ob der Europäische Gerichtshof ihm Einhalt gebieten könne, gab Kickl an: »Das Recht muss der Politik folgen, nicht Politik dem Recht« und brachte damit seine Missachtung der Rechtsstaatlichkeit zum Ausdruck (Kruk, 2019). Diese düsteren Anleihen aus der Vergangenheit in ihren modernen Ausprägungen erfordern Antworten von größeren Teilen der Gesellschaft, aber auch im Klassenzimmer. Zur Vermittlung der Grundlagen der Demokratie gehört auch das Wissen um ihre Feinde. Pädagog:innen müssen daher wachsam sein. Sie müssen altersangemessen nationale und welthistorische Tiefpunkte ansprechen und aktuelle Bezüge zu Ungleichheit, Diskriminierung und Gewaltherrschaft herstellen, damit sich die Geschichte nicht wiederholt.

Kindern ohne Papiere nicht den Zugang zur Schulbildung verweigern

Das Recht auf kostenlose Grund- und Sekundarschulbildung ist universell gültig. Keinem Kind darf dieses Recht verweigert werden, auch Minderjährigen ohne Papiere nicht. Wie bei der Gesundheitsversorgung sollten Kinder Zugang zur Schulbildung haben, unabhängig von ihrem rechtlichen Status.

»Nach dem ersten großen Zustrom von Flüchtlingen, die den Konflikten im Nahen Osten nach Deutschland entkommen waren, besuchten wir eine Schule in Berlin, die zahlreiche aus Syrien geflohene Kinder aufgenommen hatte. ‚Wie viele Flüchtlingskinder lernen bei Ihnen?‘, fragte ich die Direktorin. ‚Ich weiß es nicht‘, antwortete sie leicht gereizt. ‚Wir zählen sie nicht!‘ In dem Moment wurde mir bewusst, dass dies vielleicht eines der Merkmale, wenn nicht sogar die Seele des Lehrberufs ist – der Wunsch, für Gleichheit zu sorgen – und zwar im Klassenzimmer, in der Schule und, ja, auch in der Gesellschaft als Ganzes«. ⁴³

Nach Angaben des UN-Hochkommissariats für Flüchtlinge sind erschreckende 51 % der Flüchtlinge jünger als 18 Jahre, viele von ihnen ohne Ausweisdokumente. Ohne Zugang zu Bildung droht ein beträchtlicher Teil dieser Generation abgehängt und von der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden. Die Folgen für diese verlorene Generation dürfen nicht unterschätzt werden. Diese gehen weit über Armut und Rechtlosigkeit hinaus und führen zu Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung. Und viel zu häufig bereiten sie den Nährboden für Radikalisierungen.

In vielen Ländern sind Rassismus und Xenophobie, angefangen durch populistische Bewegungen, auf dem Vormarsch. Kinder und Jugendliche auf der Flucht und ohne Papiere sind am stärksten gefährdet und werden leicht zu Opfern skrupelloser Politiker:innen. Es gibt Länder, die Nationalismus und Populismus nutzen, um Zuwanderung zu verhindern und Migrant:innen ohne Papiere von grundlegenden öffentlichen Dienstleistungen auszuschließen.

43 Beobachtung eines Delegierten des Internationalen Gipfels zum Lehrberuf, 3./4. März 2016, Berlin

Derartige Versuche, Kinder aufgrund ihres Aufenthaltsstatus' von Schulbildung auszuschließen, entbehren jeder menschenrechtlichen Grundlage und missachten internationale Übereinkommen des Völkerrechts.

Ein sehr bekannter Fall liegt viele Jahre zurück, als derartige Normen in den USA noch ernster genommen wurden. 1975 wurde im texanischen Parlament ein Gesetz verabschiedet, wonach staatliche Gelder für die Schulbildung von nicht legal in die USA eingewanderten Kindern zurückzuhalten waren. Das Gesetz erlaubte es den lokalen Schulbezirken, diese Kinder vom Unterricht auszuschließen. Das Oberste Gericht der Vereinigten Staaten kam in dem Fall Plyer ./ Doe (1982) in einer Mehrheitsentscheidung von fünf gegen vier Stimmen zu dem Urteil, dass dieses Gesetz gegen die US-Verfassung verstößt. Das Gericht urteilte, dass das texanische Gesetz »gegen Kinder gerichtet ist und diese auf Grundlage eines rechtlichen Merkmals diskriminiert, auf das Kinder kaum Einfluss haben können« (Justia, ohne Zeitangabe) – nämlich die Tatsache, dass sie von ihren Eltern illegal in die USA gebracht wurden. Die Mehrheit des Gerichts verwarf das Argument, dass eine Diskriminierung auf dieser Grundlage irgendeinem wesentlichen Interesse des Bundesstaates dienen könne und wies das texanische Gesetz zurück. In derselben Entscheidung urteilte das Gericht zudem, dass es verfassungswidrig sei, für Schüler:innen ohne Papiere eine Gebühr von 1.000 Dollar pro Jahr zu verlangen.

Generell haben Kinder ohne offizielle Dokumente in Europa, in Übereinstimmung mit internationalen und europäischen Standards, einen gesetzlichen Anspruch auf Bildung. In einigen Ländern gibt es hierzu besondere Rechtsvorschriften. Solche Vorschriften gelten auch in den meisten anderen Ländern der Welt. In der Praxis jedoch werden viele

Kinder ohne Papiere, die häufig auch im Verborgenen leben, nicht gleich behandelt wie andere. Dies kann daran liegen, dass die Anforderungen zur Beantragung von Ausweispapieren abschreckend auf die Anmeldung in der Schule wirken. Ein weiterer Grund mag die Angst sein, dass der Schulbesuch den Behörden Hinweise auf Familien ohne Ausweispapiere geben und zur Ausweisung führen könnte. Es gibt auch Fälle, in denen ein dauerhafter oder gesicherter Aufenthalt nicht möglich ist, was sich ebenfalls auf den Schulbesuch auswirkt.

Der Europarat erkannte klar: »Kinder ohne Ausweispapiere sind dreifach gefährdet: als Migrant:innen, als Personen in einer irregulären Situation und als Kinder. Gesetze sehen ihre Situation häufig unter dem Blickwinkel von Migration und Status und nicht aus der Sicht von Kindern« (Parlamentarische Versammlung des Europarats, 2011). Die britische Gesetzgebung zu Kindern ohne Ausweispapiere und dem Recht auf Bildung in Grund- und Sekundarschulen steht beispielsweise im Einklang mit internationalen und europäischen Standards. Bei der Umsetzung dieser Standards gibt es allerdings vielfältige Probleme. Ein Bericht des Coram Children's Legal Centre (2013) mit dem Titel *Growing up in a hostile environment* (Aufwachsen in einer feindseligen Umgebung) wies nach, dass eine beträchtliche Anzahl von Kindern in Großbritannien aus unterschiedlichen Gründen nicht zu ihrem Recht auf Bildung kommt.

Aber es geht noch schlimmer. Australien fängt alle Asylsuchenden und Flüchtlinge ab, die versuchen, auf dem Seeweg einzureisen. Das Land behauptet, dass sie sich nie in Australien werden einleben können. Im Laufe der Jahre wurden viele Menschen, darunter auch Kinder, in privat betriebene Lager auf dem winzigen Inselstaat Nauru und auf Manus, einer zu Papua-Neuguinea gehörenden Insel, geschickt.

BBC News berichtete im September 2018, dass auf Nauru festgehaltene Kinder »ihr Leben aufgegeben haben« (Harrison, 2018). In dem Beitrag wurde weiter ausgeführt, dass nach Angaben des australischen Asylum Seeker Resource Centre (ASRC) mindestens 30 Kinder an dem traumatischen Rückzugssyndrom, auch bekannt als Resignationssyndrom, litten – einer seltenen psychischen Erkrankung, bei der sich Betroffene als Reaktion auf ein schweres Trauma gewissermaßen aus dem Leben zurückziehen. Zudem unternahmen 15 Kinder entweder wiederholte Suizidversuche oder verletzten sich regelmäßig selbst. Seit vielen Jahren verurteilen australische Menschenrechtsgruppen, medizinische und rechtliche Organisationen, wie auch die australische Bildungsgewerkschaft, die staatlichen Behörden für ihre harte und unmenschliche Flüchtlingspolitik, die völkerrechtswidrig auf Abschreckung, Internierung und Abschiebung von Asylsuchenden beruht und eines demokratischen Landes unwürdig ist. Die australische Regierung lenkte schließlich ein und beschloss die Verlegung aller Kinder von der Insel. Im Februar 2019 wurde die letzte Gruppe in die USA umgesiedelt. Seit 2013 wurden mehr als 3.000 Flüchtlinge und Asylsuchende auf Nauru und Manus festgehalten. Ungefähr 1.000 Personen befinden sich weiterhin auf den Inseln (Harrison, 2018).

Es gibt auch Länder wie den Libanon und Jordanien, die trotz ihrer geringen Größe enorme Anstrengungen unternommen haben, um geflüchteten Kindern einen sicheren Zufluchtsort zu bieten und damit ein Beispiel für reiche Länder wie Australien sind. Der Libanon mit seinen 4,5 Millionen Einwohnern hat mehr als 450.000 Kinder aus Syrien aufgenommen. Trotz fragiler Infrastruktur und fehlender Finanzierung versuchen das Land und seine Lehrkräfte ihr Möglichstes, damit wenigstens 150.000 Kinder einen Platz in der Schule bekommen.

Die Lehrkräfte haben sich bereit erklärt, »doppelte Schichten« zu arbeiten. In Jordanien, einem Land ohne große Ressourcen, werden die meisten Flüchtlinge in riesigen Camps untergebracht. Und auch hier unternimmt man große Anstrengungen, um den Kindern, trotz erheblicher Belastungen im Bildungshaushalt, den Schulbesuch zu ermöglichen.

Für Gleichstellung der Geschlechter, Diversität und inklusive Klassenzimmer eintreten

Die Gleichstellung der Geschlechter, Diversität und Inklusion beginnen in Schulen und Klassenzimmern. Die Verwirklichung dieser Werte fördert die demokratische Entwicklung. Laut UNICEF bedeutet »Gleichstellung der Geschlechter, dass Frauen wie Männer und Mädchen wie Jungen dieselben Rechte, Ressourcen und Chancen sowie denselben Schutz genießen. Das heißt nicht, dass Mädchen und Jungen oder Frauen und Männer gleich sind oder exakt gleich behandelt werden sollten.« Bei Diversität geht es darum, Unterschiede zwischen Menschen und Gruppen wahrzunehmen und als Bereicherung zu sehen. Inklusion soll sicherstellen, dass jede Person, unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe oder sozialem Hintergrund, eine Chance erhält und zur Teilhabe befähigt wird. Wenn Gleichstellung das Ziel ist, dann ist Gerechtigkeit – im Sinne von Fairness und Unvoreingenommenheit – Mittel zum Zweck. Auch wenn in vielen Ländern Fortschritte in Hinblick auf gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen und Chancengleichheit erzielt wurden, gibt es immer noch zu viele Orte, wo Unwissen, Vorurteile oder Gleichgültigkeit eine faire und unvoreingenommene Behandlung von Mädchen und Minderheiten behindern. Öffentliche Schulen sind, bei ausreichender Finanzierung, das wirksamste soziale Instrument zur Beseitigung der Hindernisse, die Gleichstellung, Diversität und Inklusion entgegenstehen. Sie sind die Orte, wo

ausgebildete Lehrkräfte eine Lernumgebung schaffen können, um eben diese Werte im Klassenzimmer zu verwirklichen.

»Gemeinsames schulisches Lernen von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, Religion und Bräuche schafft ein neues und vielfältigeres Umfeld für alle.«⁴⁴

Diversität zu respektieren bedeutet, dass man bisweilen kreativ sein muss, um Schüler:innen zu erreichen. Das erfordert neben Achtung auch Verständnis für kulturelle und andere Unterschiede. Guter Unterricht ist in vielfältigen Klassen nur möglich, wenn Lehrkräfte selbst über Unterrichtsmethoden entscheiden dürfen und Mitsprache beim Lehrplan und den Unterrichtsmaterialien haben. Unterricht als zentral von oben gesteuerter Mechanismus wird nicht funktionieren. Diversität ist das genaue Gegenteil von Segregation und muss gefördert werden, wenn Demokratie das Ziel ist.

Gemeinsames Lernen von Mädchen und Jungen ist Vielfalt von Anfang an. Dennoch bedeutet die Einschulung von Mädchen noch nicht, dass sie dieselben Bildungschancen wie Jungen haben werden. Die Verwirklichung gleicher Rechte beinhaltet auch, sich mit Fragen zu beschäftigen, die über die Schule hinausgehen, z.B. wenn Jungen in Familien mit geringen finanziellen Einkünften beim Schulbesuch gegenüber Mädchen bevorzugt werden. Geschlechtergleichstellung braucht mehr als die Abschaffung von Segregation und Diskriminierung. Die Global Partnership for Education (GPE), die armen Ländern bei der Finanzierung ihrer Schulsysteme hilft, unterstützt »geschlechtergerechte Strategien zur Bildung von Mädchen«. Eine Politik, die sich positiv auf die

44 Vor mehr als einem Jahrhundert, lange vor der allgemeinen Verwendung des Begriffes «Diversität», brachte der Pädagoge und Philosoph John Dewey dieses Argument in «Democracy and Education» (1916) vor.

Einschulung von Mädchen und ihren Bildungserfolg auswirkt, beinhaltet grundlegende Maßnahmen zur Vorbeugung geschlechtsspezifischer Gewalt an Schulen, nach Geschlechtern getrennte sanitäre Einrichtungen sowie Schulbücher ohne Geschlechterstereotype (GPE, 2017). Schulen können viel bewirken und Chancen für Mädchen schaffen. Durch Lernen und neues Denken erhalten Mädchen Zugang zu traditionell männlich dominierten Berufen.

Natürlich ist Diversität weitaus mehr, als dass Mädchen und Jungen im selben Klassenzimmer zusammen lernen. Echte Vielfalt findet sich dort, wo Mädchen und Jungen unterschiedliche ethnische, religiöse und soziale Hintergründe haben und auch ihre Lehrer:innen die Diversität der Gemeinde widerspiegeln, in der sich die Schule befindet. Die Einstellungspolitik für Lehrkräfte wird die Zusammensetzung der Lehrerschaft auf viele Jahre hinaus bestimmen. Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft mögen sich nicht sofort im Lehrerzimmer widerspiegeln, aber im Laufe der Zeit kann die gezielte Einstellung von Pädagog:innen aus unterrepräsentierten Gruppen dafür sorgen, dass mehr Lehrkräfte aus Bevölkerungsgruppen an Schulen unterrichten, die traditionell unter Diskriminierung leiden.

Mit der massenhaften Migration von Menschen aus Konfliktgebieten während der vergangenen Jahre wurde die Schulbildung von Migrant:innen- und Flüchtlingskindern in den Aufnahme- und Transitländern zu einem kontrovers debattierten Thema. Zwar ist das Recht dieser Kinder auf Bildung unstrittig, aber die Meinungen dazu, wie und wo es umgesetzt ist, gehen weit auseinander. Grundsätzlich sollten diese Kinder einen Platz im öffentlichen Schulsystem ihres neuen Heimatlandes erhalten. Ein Mix von Schüler:innen sowie Lehrkräften, mit und ohne Migrationshintergrund,

kann die Integration von Migrantenkindern an ihrem neuen Wohnort beschleunigen. Es mag jedoch auch gute Gründe dafür geben, diese Kinder für einen begrenzten Zeitraum in separaten Klassen zu unterrichten, damit sie die Landessprache erlernen und sich mit den Werten der Aufnahmegesellschaft vertraut machen. Mehr noch als die Bekämpfung von Diskriminierung und die Wertschätzung von Vielfalt sollte das Ziel jedoch Inklusion sein. Es muss sichergestellt sein, dass jeder Mensch, ohne Ausnahme, die gleichen Chancen erhält. Diversität und Inklusion im Bildungsbereich führen zu mehr Gleichberechtigung in der Gesellschaft und stärken die Demokratie.

Das Recht schützen, in der Herkunftssprache zu lernen

Sprache, Kultur und ethnische Zugehörigkeit sind eng miteinander verflochten, gleichzeitig jedoch auch Anlass für Ungleichheit, Diskriminierung und Konflikte. Demokratiefeindliche Kräfte sind häufig gegen sprachliche Minderheiten gerichtet.

Im Jahr 2007 riefen die Vereinten Nationen ihre Mitgliedsstaaten dazu auf, »Schutz und Erhalt sämtlicher Sprachen, die von den Völkern der Welt gesprochen werden, zu fördern«. Dies zu missachten und indigenen Völkern beispielsweise das Recht zu verwehren, in ihrer eigenen Sprache zu unterrichten und zu lernen, ist eine für demokratische Gesellschaften unwürdige Form der Unterdrückung.

Darüber hinaus ist es wahrscheinlicher, dass Kinder die Schule abbrechen oder in den unteren Klassen auf der Strecke bleiben, wenn ihre erste Sprache nicht die Unterrichtssprache der Schule ist. Forschungsergebnisse bestätigen, dass die Herkunftssprache von Kindern am besten für die Alphabetisierung und das Lernen in der Grundschule ist. Die offizielle Landessprache zu lernen und zu beherrschen, entweder als erste oder zweite Sprache, sollte dennoch stets verpflichtend für den Schulabschluss sein.

»Meine Mutter kam aus Kuba und sprach kein Spanisch mit uns ... Eines Tages fragte ich sie: »Mama, warum hast du es mir nie beigebracht? Das frustriert mich, weil ich nun älter bin und die Sprache nicht mehr so leicht lernen kann.« Das war scherzhaft gemeint, aber als ich sie ansah, erkannte ich, dass sie weinte. Sie antwortete: »Ich wusste es nicht besser ... Ich dachte, ich muss dich beschützen. Als ich hierherkam, war ich 24 oder 25 Jahre alt, und wenn ich jemanden traf, der Spanisch sprach, war ich so glücklich, aber dann schaute ich mich um und sah, wie uns die Leute anstarrten. Sie sahen wütend aus ... Also beschloss ich, es dir nicht beizubringen und entschied mich außerdem, kein Spanisch mehr zu sprechen. In ihren Augen sah ich, wie verletzt sie war. Sie weinte Tränen der Scham und des Verlustes ... Ich begann auch darüber nachzudenken, was ich als zweite Generation verloren hatte. Meine Kinder sprechen ebenfalls kein Spanisch.«⁴⁵

Viel zu häufig erfahren Menschen sozialen Druck, ihre Muttersprache aufzugeben, selbst wenn keine solchen Anforderungen seitens der Regierung bestehen. Offenbar sind die Leute der Auffassung, dass Neuankömmlinge ihre Sprache und Kultur aufgeben müssen, um sich zu integrieren. Darin zeigt sich ein sehr beschränktes Verständnis von Kultur. Schließlich bestehen die meisten nationalen Merkmale aus einer Vereinigung unterschiedlicher Gruppen. Wenn Kindern die Vorteile ihrer familiären Herkunft vorenthalten werden, schränkt man ihre Chancen auf Selbstvertrauen, Selbstachtung und ein dauerhaft glückliches Leben ein, anstatt sie zu erweitern.

45 Lily Eskelsen-Garcia, während der Entstehung dieses Buches Vorsitzende der National Education Association, schildert eine persönliche Erfahrung mit dem sozialen Druck, Englisch zu sprechen, als sie in den Vereinigten Staaten aufwuchs.

Es gibt eine ganze Reihe internationaler Vorgaben, mit denen Regierungen dazu angehalten werden, soweit möglich geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um Schulbildung auch in der Herkunftssprache oder in regionalen Sprachen anzubieten.⁴⁶ Die ILO/UNESCO-Empfehlung über den Status der Lehrkräfte (1966) weist ausdrücklich darauf hin, dass ausreichend qualifizierte Lehrer:innen für den Unterricht in Herkunftssprachen zur Verfügung stehen sollten. Der Unwille staatlicher Behörden, Schulbildung auch in Herkunftssprachen anzubieten, ist jedoch ein altbekanntes und fortdauerndes Problem. Häufig geht dies einher mit der Verletzung anderer Rechte und Gefahren wie Diskriminierung und Fanatismus, bis hin zu ethnischen Säuberungen und Krieg – so wie dies von 1991 bis 1999 im Kosovo der Fall war. 1991, als der Zerfall Jugoslawiens begann, entschied die serbische Regierung unter Slobodan Milošević, dass Albanisch in den weiterführenden Schulen und Universitäten der autonomen serbischen Provinz Kosovo keine Unterrichtssprache sein sollte. Im Kosovo leben vorwiegend ethnische Albaner:innen. In einem offensichtlichen Versuch, irredentistische Stimmen für die Unabhängigkeit des Kosovo zum Schweigen zu bringen, wurden albanische Geschichte und Kultur größtenteils aus dem Lehrplan gestrichen und Pädagog:innen gezwungen, auf Serbisch zu unterrichten. Lehrkräfte, die sich den neuen Vorschriften widersetzen, wurden gewaltsam vom Schul- bzw. Universitätsgelände entfernt und entlassen. Andere Bereiche wie Medien und Gesundheitswesen wurden ebenfalls »serbianisiert«.

46 Zu diesen internationalen Instrumenten gehören die UN-Erklärung über die Rechte von Personen, die nationalen oder ethnischen, religiösen und sprachlichen Minderheiten angehören (1992), die UN-Erklärung über die Rechte der indigenen Völker (2007) und die ILO-Konvention 169 über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern (1989), die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1989), die UN-Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeiter:innen und ihrer Familienangehörigen (1990).

Als Reaktion darauf bauten die Kosovo-Albaner:innen, mit Unterstützung albanischer Gemeinden im Ausland, Parallelstrukturen auf, darunter auch ein eigenes Schulsystem. Schulen wurden heimlich in Privatwohnungen, Restaurants und Garagen eingerichtet, um die Kinder weiterhin in ihrer Herkunftssprache unterrichten zu können. Zwei Jahre lang erhielten die Lehrkräfte kein Gehalt. Auch wenn serbische Polizeikräfte die illegalen Schulen immer wieder durchsuchten und dabei teils auch Lehrkräfte vor den Augen der Schüler:innen schikanierten, gelang es ihnen nie, den Widerstand von Lehrkräften und Eltern zu brechen.

Im Frühjahr 1993 trafen sich Vertreter:innen der Bildungsinternationale und der kosovarischen Lehrgewerkschaft SBASHK mit der serbischen Regierung in Belgrad, um gegen die Entscheidung zu protestieren, Lehrkräften den Unterricht in der Sprache ihrer Schüler:innen zu verbieten. Außerdem verlangten sie, umgehend die Inhaftierung und Misshandlung von Pädagog:innen zu beenden; dazu wurden drei Mitgliedern des Milošević-Kabinetts entsprechende Beweise vorgelegt. Die Amtsträger jedoch – der Bildungsminister, der Arbeitsminister und der Minister für Menschenrechte – bestritten jegliches Fehlverhalten.

Die Repressionen dauerten an, und der Widerstand wurde stärker, was im Februar 1998 zum Kosovo-Krieg führte. Während dieses Krieges, bei dem die Armee der Bundesrepublik Jugoslawien gegen die Befreiungsarmee des Kosovo (UÇK) kämpfte, flohen etwa 1,4 Millionen Menschen in die Nachbarländer Albanien und Mazedonien. Im März 1999 intervenierte die NATO, um ein Massaker der Kosovo-Albaner durch jugoslawische und serbische Kräfte zu verhindern. Der Krieg, bei dem mehr als 13.000 Menschen getötet wurden, endete am 11. Juni 1999 mit dem Rückzug der jugoslawischen

und serbischen Kräfte aus dem Kosovo und der anschließenden Stationierung einer internationalen Friedenstruppe. Das Recht der kosovarischen Jugend auf Unterricht in ihrer eigenen Sprache wurde wiederhergestellt.⁴⁷

Unterschiedliche Sprachen haben in vielen Ländern zu Auseinandersetzungen geführt und sind auch weiterhin Auslöser von Konflikten. So hat beispielsweise der türkische Staat der kurdischen Minderheit immer wieder das Recht auf Unterricht in ihrer eigenen Sprache verwehrt. Die türkische Lehrgewerkschaft Eğitim-Sen ist seit Jahrzehnten Repressionen der türkischen Behörden ausgesetzt, weil sie sich für dieses Recht einsetzt. Gleichzeitig fordert der türkische Präsident Erdoğan dieses Recht für türkische Minderheiten in anderen Ländern, darunter einigen westlichen Demokratien, ein. Auf der ganzen Welt stehen unterschiedliche Sprachen auch für kulturelle und ethnische Unterschiede. Häufig gibt es Konflikte um die Rechte indigener Völker, wo diese zu Minderheiten in ihren eigenen Ländern wurden. Das Unvermögen, Schulunterricht in indigenen Sprachen anzubieten und dafür ausreichend qualifizierte Lehrkräfte bereitzustellen, wird als Teil eines größeren Problems, nämlich der Unterdrückung indigener Bräuche und Traditionen, verstanden.

Die jüngste Herausforderung zum Schutz von Minderheitensprachen hängt mit der Globalisierung zusammen. In den meisten Teilen der Welt wird das Internet für die Kommunikation immer wichtiger. Heute ist die englische Sprache dominanter denn je. Das kann positiv gesehen werden, da dadurch mehr Menschen über Grenzen hinweg zusammenkommen.

47 Informationen von Meireme Shema, Vorsitzender der Kosovo Teachers' Union, Sindikata e Bashkuar e Arsimit Shkencës dhe Kulturës (SBASHK) während des Kosovo-Krieges, über den Kampf für das Recht, im Kosovo in der albanischen Sprache zu unterrichten und zu lernen

Bei der weiteren Entwicklung und Verflechtung der Weltgemeinschaft ist jedoch darauf zu achten, dass der Reichtum unterschiedlicher Sprachen und Kulturen nicht verlorengeht.

Für die eigenen Rechte eintehen

Um unsere demokratischen Systeme zu schützen, müssen wir die Stimme erheben, uns engagieren und für unsere Rechte und die unserer Kolleg:innen sowie Schüler:innen eintehen.

Das wirkungsvollste und nachhaltigste Mittel, um das Schicksal von Schulkindern, des Berufes und von Gemeinden zu verbessern, bleibt kollektives Handeln durch demokratische, unabhängige Gewerkschaften.

Warum war der Arabische Frühling in Tunesien erfolgreich, scheiterte jedoch in Ägypten? In beiden Ländern gab es plötzlich eine Unmenge an verfügbaren Informationen, die Menschen gingen auf die Straße, und die sozialen Netzwerke liefen heiß. Doch in Ägypten hat sich kaum etwas geändert. Was war anders in Tunesien? Es gab historische Gründe, darunter das Bildungsangebot auch während der Diktatur, relativ fortschrittliche Gesetze zu Frauenrechten und der Umstand, dass das Land säkulärer war als seine Nachbarn. Der wesentliche Unterschied lag jedoch darin, dass die Beschäftigten in Tunesien in einer gesetzlich anerkannten, repräsentativen Gewerkschaft (UGTT) organisiert waren.⁴⁸ Während all der Jahre der Unterdrückung, in denen es auch größere und kleinere Angriffe auf die Führung der UGTT gab, bestand innergewerkschaftliche Demokratie. Die Gewerkschaftsmitglieder kannten zwar keine politische Demokratie, aber in ihren Gewerkschaften wurde Demokratie gelebt. Die UGTT war ein bei Arbeitgebern anerkannter Akteur im Wirtschaftsleben, hatte eine breite Basis und genug Macht, sodass selbst Autokraten mit ihr verhandeln mussten.

Als die Menschen in Tunesien während des Arabischen Frühlings in verschiedenen Landesteilen nach und nach auf die Straßen gingen, konnten sie auf die regionalen Strukturen der UGTT zurückgreifen. Ihr Protest wurde dort aufgenommen, und die Gewerkschaft lieferte die Strukturen und die demokratische Legitimation für den Aufstand. Als die Protestbewegung schließlich Tunis erreichte, war der Vorstand der UGTT darauf vorbereitet, sich an die Spitze zu stellen, was jedoch nicht mehr notwendig war. Das Ziel war bereits erreicht. Später, als die Freiheit durch islamistische Fundamentalisten gefährdet war, half die UGTT, die

48 Union Générale Tunisienne du Travail

Demokratie zu verteidigen, da sie als große, demokratische Organisation Arbeitnehmer:innen aus allen Branchen und Regionen vertrat. 2015 erhielt die UGTT gemeinsam mit ihren Partnern dafür den Friedensnobelpreis.

Es gibt unzählige Geschichten von Lehrer:innen, die mutig für ihre Rechte und für Demokratie einstanden. Einige von ihnen mussten einen sehr hohen Preis bezahlen, weil sie ihre Meinung geäußert, unabhängige Organisationen gegründet und Kolleg:innen mobilisiert haben. Von Tunesien, Ägypten und Algerien, über Dschibuti und den Irak, bis zum Jemen und Bahrain zur Zeit des Arabischen Frühlings, von Kambodscha bis Indonesien, von den sogenannten Stan-Ländern Zentralasiens über die Türkei bis zum Balkan, von Chile über Brasilien bis Venezuela, von Südafrika und Simbabwe bis zum Sudan und Äthiopien – die Liste der Länder und Orte, an denen Lehrkräfte trotz Unterdrückung für eine demokratische Zukunft auf die Straße gegangen sind, ist lang.

Gewerkschaftlicher Widerstand gegen Unterdrückung unterscheidet sich dabei von dem anderer Akteure der Zivilgesellschaft. So ist der iranischen Regierung zum Beispiel bewusst, dass freie Gewerkschaften eine Bedrohung für ihr autoritäres Regime sind. Als Lehrkräfte, Busfahrer:innen, Journalist:innen und Beschäftigte der Nahrungsmittelindustrie unabhängige Gewerkschaften gründeten, wussten ihre Vertreter:innen, dass sie mit Schikanen, Verhaftung, Gewalt und jahrelangen Gefängnisstrafen rechnen mussten. Seit mehr als einem Jahrzehnt werden Führungsmitglieder der im verborgenen arbeitenden Lehrerorganisationen festgenommen, gefoltert, ins Gefängnis gesteckt und einige sogar zum Tode verurteilt. Die Repressalien der religiösen und militärischen Elite des Irans gegen Gewerkschaftsfunktionäre zeigen, dass ihnen die Bedeutung rechtmäßiger Gewerkschaften, die Anziehungskraft der Demokratie und

die Macht einer organisierten Gesellschaft wohl bewusst sind. Die folgenden fünf Namen, die der Bildungsinternationale bekannt sind, sollen nicht vergessen werden:

Farzad Kamangar, einer der Gründer der iranischen Lehrerorganisation, wurde wegen Gefährdung der nationalen Sicherheit und Feindschaft gegen Gott“ angeklagt und nach einem Prozess, der weniger als 5 Minuten dauerte, zum Tode verurteilt. Er wurde am 9. Mai 2010 hingerichtet;

Abdolreza Ghanbari, Lehrer und Aktivist, wurde am 4. Januar 2010 wegen angeblicher Mitgliedschaft in einer bewaffneten Oppositionsgruppe verhaftet. Nach einem unfairen Gerichtsverfahren wurde er 2012 zunächst zum Tode verurteilt. Im Juni 2013 wurde das Urteil dann zu einer Gefängnisstrafe von 15 Jahren abgeändert. Im März 2016 kam er nach einer weltweiten Solidaritätskampagne schließlich frei;

Mahmoud Beheshti Langroudi, Lehrer und Aktivist, wurde am 24. April 2010 verhaftet. Er wurde gefoltert, und ihm wurde dringende medizinische Hilfe verweigert. Am 22. Februar 2016 wurde er zu sechs Jahren Gefängnis verurteilt;

Mohammad Habibi, Lehrer und Aktivist, wurde am 4. August 2018 zu zehneinhalb Jahren Gefängnis verurteilt; das Urteil umfasste außerdem ein Verbot von sozialen und politischen Aktivitäten für zwei Jahre, ein Reiseverbot und 74 Peitschenhiebe;

Mokhtar Asadi, Lehrer und Aktivist, wurde 2010 zunächst für 66 Tage und erneut von September 2017 bis Juli 2018 wegen »Propaganda gegen den Staat« inhaftiert; am 14. Februar 2019 wurde er ein weiteres Mal in Sanandadsch festgenommen, Stunden nachdem er an einem friedlichen Lehrerprotest teilgenommen hatte, dann im März 2019 gegen Kaution freigelassen und wartet nun auf sein Gerichtsverfahren.

Als repräsentative Organisationen sind Gewerkschaften häufig bevorzugtes Angriffsziel diktatorischer Regime. Doch auch demokratische Regierungen schwächen Gewerkschaften bisweilen bewusst und untergraben damit Institutionen, die unerlässlich für die Demokratie sind.

Sich für die eigenen Rechte einzusetzen bedeutet nicht nur Verteidigung von beruflichen und gewerkschaftlichen Freiheiten, sondern auch, Schwachstellen zu benennen, die für die Demokratie gefährlich sein können. Das kann riskant und undankbar sein.

Ein Beispiel ist der Kampf gegen Korruption. Sie verletzt nicht nur die Grundsätze demokratischer Regierungsführung und Transparenz, sondern führt verständlicherweise auch zu Zynismus und kann ein Grund dafür sein, dass sich die Öffentlichkeit von der Demokratie abwendet.

Korruption zeigt sich nicht nur in Form von unverblütem Diebstahl. In vielen Ländern werden Gelder zur Finanzierung von Kampagnen und für Lobbyarbeit bei gewählten Amtsträger:innen missbraucht und gelegentlich sogar genutzt, um Entscheidungen von Politiker:innen zu kaufen. Das ist eine Form von Demokratie-Diebstahl. Der Einfluss privater Gelder in der Politik gefährdet die Demokratie, beispielsweise in den USA, erheblich. In den Philippinen und Venezuela waren die Menschen aufgrund von Korruption bereit, »starke Männer« zu wählen. Der Schaden für Gewerkschaften, die Pressefreiheit und andere demokratische Institutionen war enorm, aber es war schwierig, sich gegen undemokratische Praktiken auszusprechen, ohne als Verteidiger der Korruption wahrgenommen zu werden. In Brasilien gelang es, mit haltlosen Korruptionsvorwürfen gegen den ehemaligen Präsidenten und Gewerkschaftsführer Lula, korrupte rechtsgerichtete Politiker an die Macht zu bringen, was wiederum zur Wahl des nationalistischen

Populisten Jair Bolsonaro zum Präsidenten führte, eine ernsthafte Bedrohung für die Bildung und Gewerkschaften. Auch in vielen Ländern Asiens und Afrikas ist Korruption weit verbreitet. Um die Demokratie zu schützen sind Maßnahmen zu ihrer Verteidigung erforderlich, wozu auch der Kampf gegen Unterschlagung und Missbrauch öffentlicher Mittel zählt.

Regierungen wie die in Ungarn und Polen, die fortgesetzt demokratische Rechte und Institutionen unterhöheln, sind durch freie Wahlen an die Macht gekommen. Nach dem Ende des Kalten Kriegs in Mittel- und Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion lag der politische Fokus auf einem raschen Übergang zur Marktwirtschaft. Dabei wurde häufig versäumt, die notwendigen Institutionen zum Schutz vor Korruption und Willkürherrschaft zu schaffen. Die Marktwirtschaft wurde eingeführt, jedoch ohne die regulatorische Infrastruktur für ihr ordnungsgemäßes Funktionieren und für den Schutz von Verbraucher:innen, Arbeitnehmer:innen sowie der Umwelt. In einigen Ländern wie Bulgarien und Rumänien setzten sich politische Parteien gegen Korruption ein, gewannen die Wahlen und wurden dann selbst korrupt. Der Kreislauf wiederholt sich.

Länder mit großen Vorkommen an Bodenschätzen oder fossilen Brennstoffen sind besonders stark gefährdet. Die »Partnerschaft« zwischen öffentlichen und privaten Akteuren kann teuer und gefährlich sein. Die Liberalisierung der Weltwirtschaft, betrieben und ermöglicht durch nationale Regierungen, verändert das Kräfteverhältnis in Richtung von Konzernen, die sich keiner Wahl stellen müssen und untergräbt damit die nationale Souveränität und Demokratie.

Schweren Schaden nimmt Demokratie auch durch mangelnde Transparenz der Regierung, die nicht nur Missbrauch verdeckt und öffentliche Rechenschaftspflicht

verhindert, sondern auch das Vertrauen in Regierungshandeln erschüttert. Transparency International⁴⁹ dokumentiert derartige Missbräuche bereits seit vielen Jahrzehnten.

Transparenz ist ein wichtiger Bestandteil von Demokratie, nicht nur mit Blick auf möglichen Missbrauch öffentlicher Gelder. Transparenz beinhaltet auch öffentliche Sitzungen, Anhörungen und Konsultationen statt Treffen einiger weniger Personen, die im Verborgenen Gespräche führen und Entscheidungen treffen. Oder, wie es Jeremy Bentham, britischer Philosoph, Rechtsgelehrter und Sozialreformer im 18. Jahrhundert, ausdrückte: »Geheimhaltung ist ein Instrument der Verschwörung und sollte nie zu einem ordentlichen Regierungssystem gehören.« Transparenz heißt, dass jede politische Entscheidung, die die Allgemeinheit betrifft, ob national oder international, auch Sache der Öffentlichkeit ist. Herkömmliche Transparenzverfahren zu verkürzen, wie beispielsweise durch Veröffentlichung von Dokumenten im Internet und Festlegung von Fristen für öffentliche Anhörungen per E-Mail, können sozialen Dialog, ordnungsgemäße Konsultationen und öffentliche Aussprache nicht ersetzen.

Häufig geht mangelnde Transparenz in öffentlichen Angelegenheiten mit einer Komplizenschaft von Regierungsvertretern und privaten Anbietern oder anderen Akteuren einher.

Die Regierung von Liberia übertrug so weite Bereiche des öffentlichen Schulsystems an ein internationales Privatunternehmen, Bridge International Academies, dass daraus ein Regierungsskandal wurde. Dabei machten Schulkinder und deren Eltern leidvolle Erfahrungen. Aufgrund von Teilnahmebegrenzungen mussten Schüler:innen die Schule

49 Siehe Transparency International – The Global Coalition Against Corruption
<https://www.transparency.org/>

verlassen, und 74 % der Lehrkräfte verloren ihre Anstellung in Schulen, die von dem Unternehmen betrieben wurden.

Die liberianische Regierung lehnte es ab, auch nur eine Vereinbarung zu veröffentlichen, die mit den Betreibern zur Auslagerung und Privatisierung der Schulen getroffen wurde. Ebenso wurde unabhängigen Wissenschaftler:innen der Zugang zu den Schulen verweigert. Anders formuliert: Die fehlende Transparenz führte unmittelbar zu weiterem undemokratischem Verhalten

(Tyler, 2017, S. 24; Education International, 2017).

Das Recht auf Tarifverhandlungen verteidigen und nutzen

Tarifverhandlungen sind ein grundlegendes Recht in Demokratien. Sie gewährleisten, dass Demokratie in Gesellschaften nicht nur auf Wahlen beruht. Tarifverhandlungen im Bildungsbereich haben viel mit der Qualität von Bildung zu tun. Wo Tarifverhandlungen verboten oder eingeschränkt werden, schränkt dies auch die Demokratie ein.

Bildungsgewerkschaften, die Fürsprecher und Repräsentanten des Lehrberufes sind, gelten in manchen Ländern nicht mehr als bevorzugte Gesprächspartner in bildungspolitischen Diskussionen. Es gibt Fälle, wo handverlesene »Expert:innen« gewählten Vertreter:innen der Pädagog:innen vorgezogen werden, wodurch die Erfahrungen von Lehrkräften nicht unbedingt in Bildungsreformen einfließen.

Ein Lehrer aus Malaysia brachte zum Ausdruck, was wohl die meisten Lehrkräfte denken: »Lehrer:innen mit ihren reichhaltigen Erfahrungen sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Meinungen zu den Vorzügen und Schwächen des bestehenden Bildungssystems mitzuteilen, bevor Regierungen beginnen, Änderungen zu planen.« (Education International, 2015, S. 32)

Ist es nicht seltsam, dass staatliche Stellen häufig erst überzeugt werden müssen, sich von Lehrkräften und deren Organisationen bei Bildungsreformen beraten zu lassen? Das ist nicht nur unverständlich, sondern auch undemokratisch.

Dass Arbeitnehmer:innen sich in Gewerkschaften organisieren und Tarifverhandlungen führen dürfen, gehört zu den grundlegenden Menschenrechten, die international anerkannt sind.⁵⁰ Es hat direkt mit Demokratie zu tun, wenn Menschen an Entscheidungen mitwirken können, von denen sie betroffen sind. Gewerkschaftsrechte sind, ebenso wie das Recht auf Bildung, Ermöglichungsrechte: Sie schaffen Voraussetzungen, um andere Rechte wahrnehmen zu können.

Es gibt viele Länder, in denen diese Rechte verweigert werden. Im öffentlichen Dienst, zu dem auch das Bildungswesen gehört, sind Streikverbote und Einschränkungen bei Tarifverhandlungen weit verbreitet.

Arbeitnehmerrechte werden nicht selbstverständlich verbessert und sind auch nicht unumkehrbar. Es gibt auch Rückschläge, nicht nur in undemokratischen Ländern. So fand in den USA in den vergangenen Jahren ein beispielloser

50 Gewerkschaftsrechte sind im UN-Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966) und in den ILO-Konventionen 87 (1948) und 98 (1949) enthalten. Spezifische Fragen in Bezug auf den öffentlichen Sektor sind in der ILO-Konvention 151 (1978) enthalten. Die ILO/UNESCO-Empfehlung zum Status der Lehrerinnen und Lehrer (1966) und die UNESCO-Empfehlung zum Status des Hochschulpersonals (1997) umfassen Normen, die den Lehrberuf betreffen.

Angriff auf Gewerkschaftsrechte von Lehrer:innen statt. Die Zuständigkeit für die Rechte von Pädagog:innen liegt bei den einzelnen Bundesstaaten. In den 1970er und 1980er Jahren gab es hier große Fortschritte. Das Recht, sich zu organisieren und Verhandlungen zu führen, wurde in den meisten Bundesstaaten akzeptiert. Inzwischen ist jedoch zu beobachten, dass in mehreren Bundesstaaten Rechte von Lehrkräften eingeschränkt oder zurückgenommen wurden. Zum Teil ist dies eine Reaktion darauf, dass Gewerkschaften ihr Recht auf Beteiligung am politischen Prozess effektiv wahrgenommen haben. In Wisconsin wurde das Recht auf Tarifverhandlungen für die meisten öffentlichen Angestellten, darunter auch Lehrkräfte, im Jahr 2011 abgeschafft. In Tennessee wurden Tarifverhandlungen mit Lehrkräften durch »Kooperationsgespräche« ersetzt (Wintour, 2013). In einigen Bundesstaaten wurde der Themenkatalog für Verhandlungen mit Lehrer:innen eingeschränkt, sodass viele Bildungsfragen und berufliche Anliegen nun nicht mehr verhandelbar sind. Konkret gehören dazu die Einstellung von Lehrkräften, Disziplinar- und Entlassungsverfahren, Beurteilung von Lehrkräften sowie die Zahl der Arbeitsstunden und -tage. Auch in vielen anderen Ländern gab es Einschränkungen des Verhandlungsumfangs.

In Gabun und der Demokratischen Republik Kongo wurden Gewerkschaften aus Beratungsgremien der Regierung ausgeschlossen, als sie den Umgang mit Geldern im Bildungsbereich hinterfragten (EFA-Bericht 2015).

In Dänemark wurden Lehrer:innen sogar aus ihren eigenen Schulen ausgesperrt! Dies geschah 2016, als sie nicht hinnehmen wollten, dass Arbeitszeitfragen ohne Verhandlungen mit ihrer Gewerkschaft, nur durch die Leitung entschieden werden sollten. Nach Aussage des Präsidenten der dänischen

Bildungsgewerkschaft DLF⁵¹, Anders Bondo Christensen, wurde seine Gewerkschaft übergangen, ungeachtet einer Stellungnahme des ILO-Ausschusses zur Vereinigungsfreiheit, die die Position der DLF unterstützte. Im Jahr 2018 wurde schließlich vereinbart, einen Ausschuss ins Leben zu rufen, der die Arbeitsbedingungen von Lehrer:innen untersuchen soll. Laut Christensen besteht Anlass zur Hoffnung, dass dies zur Wiederherstellung freier Tarifverhandlungen in Dänemark führen könnte.

In Argentinien, wo 2015 sämtliche Verhandlungen auf nationaler Ebene abgebrochen wurden, gibt es diesen Optimismus nicht. Die Regierung bestand darauf, ab 1. Januar 2016 Verhandlungen nur noch auf Provinzebene durchzuführen. Die Lehrer:innen befürchteten, dass die Provinzen sich gegenseitig beim Mindestlohn für Lehrkräfte unterbieten würden und lehnten diese Pläne ab. Sonia Alesso, Generalsekretärin der größten Lehrgewerkschaft CTERA⁵², führte mehrere Demonstrationen von Lehrkräften an. Eine dieser Demonstrationen im April 2017 wurde von Polizeikräften gewaltsam zurückgedrängt, wobei viele Lehrer:innen verletzt wurden. »Die Regierung unternimmt alles, um unsere Gewerkschaftsbewegung zu schwächen«, sagt sie. »Es ist, als ob sie die gesamte Opposition zum Schweigen bringen und zu Argentinien undemokratischer Vergangenheit zurückkehren will.«

In Japan, einem fest etablierten demokratischen System, wurde Lehrer:innen das Recht auf Tarifverhandlungen immer wieder verweigert. »Es gibt einige Konsultationen«, erläutert Masaki Okajima, Präsident der japanischen Lehrgewerkschaft Nykkioso, »aber das ist kein geeignetes Instrument, um die Arbeitsbedingungen zu verbessern.« Besonders besorgt ist Okajima darüber, wie die Regierung mit jungen Lehrer:innen umgeht: Als Berufsanfänger:innen werden diese streng

51 *Danmarks Lærerforening*

52 *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina*

beaufsichtigt, ständigen Beurteilungen unterzogen und müssen bis spät abends arbeiten, was großen Stress verursacht und demotiviert.

Tarifverhandlungen sind nicht nur ein Recht und eine Möglichkeit, um sinnvolle und überzeugende Ergebnisse zu erzielen, sondern sie tragen auch zur Wahrung der Würde des Berufsstands und der Pädagog:innen bei. In diesem Prozess geht es um gegenseitigen Respekt und Anerkennung. Um den Berufsstand zu erhalten, muss er verteidigt werden. Dazu gehört auch, talentierte Menschen für den Beruf zu gewinnen und zu halten. Angriffe auf Lehrkräfte oder ihre Organisationen schrecken oft davon ab, als Lehrer:in zu arbeiten.

Sozialer Dialog ist im Gegensatz zu Tarifverhandlungen kein international anerkanntes Menschenrecht, kann jedoch sehr hilfreich sein, um Gewerkschaften und Arbeitgeber zusammenzubringen, wenn es um anderes als Tarifpolitik geht. In Europa ist dies bewährte Praxis und wird von der Europäischen Union (EU) offiziell anerkannt, in anderen Teilen der Welt aber eher selten angewandt. Wie Untersuchungen des Europäischen Gewerkschaftskomitees für Bildung und Wissenschaft zeigen (EGBW, 2016), verliert der soziale Dialog zwischen Bildungsgewerkschaften und Regierungen – zu dem auch Themen der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften gehören – jedoch auch in mehreren europäischen Ländern an Bedeutung.

Obwohl die gemeinsame Empfehlung von ILO und UNESCO über den Status von Lehrkräften (1966) vorsieht, dass Lehrgewerkschaften von den Mitgliedstaaten in bildungspolitischen Fragen beteiligt werden sollten, ist es in einigen Ländern fast schon zur Gewohnheit geworden, dass Regierungen repräsentative Gewerkschaften nicht zu Beratungen einladen, sondern eigene Vertreter:innen benennen. Dies passiert manchmal selbst bei den Vereinten Nationen, wenn

dort Gruppen aufgrund einer Entscheidung von oben statt von unten »vertreten« werden, oder weil die benannte Person »gut reden kann und auf dem Bildschirm eine gute Figur macht«.

Zudem gibt es eigens geschaffene Organisationen zur Durchsetzung unternehmerischer Interessen. Dazu gehören auch Nichtregierungsorganisationen (NGOs), die von Unternehmen oder Regierungen finanziert werden. Gemeinsam mit Experten der zahlreichen gewinnorientierten Unternehmen, die sich im Bildungsumfeld tummeln, sind sie Teil der vielschichtigen Kakophonie, um die repräsentativen Stimmen von Fachkräften, die jeden Tag erfolgreich Bildungsarbeit leisten, zu übertönen. Es gibt sicher viele nützliche und seriöse NGOs und Netzwerke, die wertvolle Arbeit leisten, aber diese sollten nicht mit repräsentativen Organisationen verwechselt werden, und sie können der »Zivilgesellschaft« angehören oder auch nicht.

Einigen Regierungen fällt es offenbar schwer zu akzeptieren, dass Lehrer:innenorganisationen nicht nur Vehikel zur Aushandlung von Gehältern und Arbeitsbedingungen sind, sondern auch die nötige Fachkompetenz für eine vernünftige und verantwortungsbewusste Bildungspolitik mitbringen. Lehrerorganisationen sind – häufig mehr noch als Bildungsministerien – das institutionelle Gedächtnis des Lehrberufs und des Bildungswesens eines Landes. Dazu kommt, dass die Qualität von Bildung nicht losgelöst von den Arbeitsbedingungen der Lehrer:innen betrachtet werden kann: Dies sind zwei Seiten derselben Medaille.

Die Achtung gewerkschaftlicher Rechte wie Tarifverhandlungen und Streikrecht, sowie die Beteiligung von Bildungsgewerkschaften in Fragen von Erziehung und Unterricht, sind ein wichtiger Indikator für den Gesundheitszustand einer Demokratie. Wenn diese Rechte verletzt oder eingeschränkt werden, sollten die Alarmglocken läuten, nicht nur bei Gewerkschaftsmitgliedern, sondern bei allen Demokratinnen und Demokraten.

Demokratische Organisationen und Institutionen schützen

Zur Demokratie gehört mehr als nur eine demokratisch gewählte Regierung. Eine unabhängige Gewerkschaftsbewegung zählt zu den Grundpfeilern demokratischer Gesellschaften, ebenso wie eine freie Presse, eine lebendige Zivilgesellschaft und ein stabiles öffentliches Schulsystem. In einigen Ländern ist es nicht erlaubt, unabhängige Gewerkschaften zu gründen; in anderen Ländern werden Gewerkschaften angegriffen oder ihre Rechte eingeschränkt. Antidemokratische Kräfte sind häufig misstrauisch gegenüber repräsentativen demokratischen Gewerkschaften und ihrer Fähigkeit, Mitglieder zu mobilisieren, um Druck auf Regierungen und Arbeitgeber auszuüben. Es gibt viele Möglichkeiten, die Funktionsfähigkeit freier Gewerkschaften zu untergraben, z.B. indem Bildungsgewerkschaften als Organisationen diffamiert werden, die gegen Veränderungen sind und nicht die Interessen ihrer Mitglieder vertreten, indem man sie nicht beteiligt an Konsultationen, die wichtig für ihre Mitglieder sind, oder durch Gründung von Konkurrenzorganisationen schwächt.

Die ersten Gewerkschaften wurden im 19. Jahrhundert während der ersten Industriellen Revolution in Großbritannien gegründet. Im Laufe der jüngeren Geschichte waren Gewerkschaften die wichtigste Kraft für sozialen Fortschritt und demokratischen Wandel in westlichen Demokratien. Von der Abschaffung der Kinderarbeit über menschenwürdige Löhne und Arbeitsbedingungen, bis hin zum Wahlrecht für Männer und Frauen und der Einrichtung öffentlicher Gesundheits- und Bildungssysteme, haben unabhängige Gewerkschaften deutliche Spuren hinterlassen. Doch wie alle demokratischen Institutionen müssen auch Gewerkschaften geschützt werden und sich erneuern. Sie müssen in ihren eigenen Reihen Demokratie üben, die Regeln guter Führung einhalten, den aktuellen Bedürfnissen ihrer Mitglieder gerecht werden und sich ihr Vertrauen, ihre Loyalität und auch ihren Stolz Tag für Tag verdienen. Anderenfalls riskieren sie, ihre Berechtigung und Glaubwürdigkeit zu verlieren.

Die ersten Lehrerorganisationen entstanden Mitte des 19. Jahrhunderts und waren überwiegend Berufsverbände und keine Gewerkschaften. Viele schlossen sich der Gewerkschaftsbewegung im 20. Jahrhundert an, hielten dabei jedoch stets an ihrem beruflichen Selbstverständnis fest, das Angebot an Bildung und den Status von Lehrkräften zu verbessern. Sie wurden zu »Berufsgewerkschaften«, die sich nicht nur für die materiellen Interessen ihrer Mitglieder einsetzten, sondern auch als Hüter des Berufsstands agierten und dabei aktiv zur Bildungspolitik und zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften beitrugen. Viele erfolgreiche Bildungsreformen tragen die Handschrift von Lehrkräften und ihren Gewerkschaften.

Gewerkschaften zu übergehen, sie als Anachronismus darzustellen oder schlecht zu machen, wie es einige Politiker:innen tun, ist ein direkter Angriff auf die repräsentative

Demokratie. Politische Parteien, Gewerkschaften und andere repräsentative zivilgesellschaftliche Organisationen sind Bestandteile der Demokratie. Sie zu missachten beschädigt die demokratische Verfasstheit einer Nation. Demokratie erfordert Strukturen und Einrichtungen. Diese können auch nicht durch soziale Medien ersetzt werden, wie der Bildungsminister eines lateinamerikanischen Landes zu glauben schien, weil ihm 50.000 Lehrer:innen auf Twitter folgten. Es bestünde keine Notwendigkeit zum Gespräch mit den Bildungsgewerkschaften, erklärte er, weil er jeden Tag persönlich mit seinen Lehrer:innen chatten würde und sie ihm sagten, dass sie glücklich seien.

Es ist wichtig, dass sich Pädagog:innen aktiv in die Arbeit ihrer unabhängigen und demokratischen Gewerkschaften und Berufsverbände einbringen und diese vor Missbrauch durch Regierungen und Arbeitgeber schützen. Gewerkschaften gehören zu den zahlreichen Institutionen, die Demokratie ausmachen und dafür sorgen, dass Regierungen anständig arbeiten und Rechenschaft ablegen.

Das Wort »Institution« mag nicht besonders glamourös klingen, aber Institutionen sind für gesunde Demokratien unabdingbar, damit demokratische Prozesse stattfinden und funktionieren können. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Demokratie selbst ein Prozess ist. Es geht nicht um die Frage, was am Ende herauskommt, sondern darum, wie Entscheidungen getroffen werden und Ergebnisse zustande kommen.

Auf Einhaltung internationaler Standards bestehen

Neben internationalen Standards für Menschen- und Gewerkschaftsrechte, die von den Vereinten Nationen und der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) geschützt werden, gibt es auch weltweite Standards für den Lehrberuf. Diese Standards wurden in der ILO/UNESCO-Empfehlung zum Status der Lehrerinnen und Lehrer (1966) und der UNESCO-Empfehlung zum Status des Hochschulpersonals (1997) festgelegt.

Diese Empfehlungen enthalten die maßgeblichsten globalen Standards für den Lehrberuf und sind heute vielleicht sogar noch wichtiger als zum Zeitpunkt ihrer Verabschiedung.

Vor zehn Jahren galten graduierte Hochschulassistent:innen an privaten Universitäten in den USA laut National Labor Relations Board (NLRB), die offizielle Regulierungsstelle für Arbeitsbeziehungen in der Privatwirtschaft, nicht als Angestellte. So war es ihnen nicht gestattet, 2014 eine Gewerkschaftsgruppe an der Brown University zu gründen. Die United Auto Workers (UAW), die größte Gewerkschaft, die Hochschulassistent:innen in den USA vertritt, verfasste eine Beschwerde, die beim ILO-Ausschuss zur Vereinigungsfreiheit (CFA) eingereicht wurde.

Der ILO-Ausschuss kam zu der Ansicht, dass die Regulierungsstelle NLRB den Hochschulassistent:innen das Recht auf Vereinigung nicht hätte verweigern dürfen. In einem ähnlichen Fall an der Columbia University 2016 revidierte die NLRB ihren Standpunkt und räumte den dort Beschäftigten das Recht ein, Gewerkschaften zu gründen und diesen beizutreten sowie Tarifverhandlungen zu führen. Seit dieser Entscheidung haben sich tausende Hochschulassistent:innen an privaten Universitäten gewerkschaftlich organisiert und verfügen über Tarifverträge.⁵³

Internationale Standards sind universell und leiten sich von demokratischen Werten ab. Sie sind das Bindeglied zwischen Arbeitsbeziehungen und menschenwürdigen Gesellschaften. Wenn internationale Standards verstanden und genutzt werden, können mit ihrer Hilfe auch Rechte und Standards auf nationaler Ebene durchgesetzt werden. Auf jeden Fall sind sie eine maßgebliche Referenz für Menschenrechte und Demokratie. Für den Lehrberuf gibt es drei wichtige internationale Dokumente:

53 Fall Nr 2547 (USA), im 38. Bericht des ILO-Ausschusses zur Vereinigungsfreiheit, Paragraph 34 und 35 <https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/>

Die 1966 veröffentlichte ILO-/UNESCO-Empfehlung zum Status von Lehrkräften (an Grund- und Sekundarschulen), die Normen für berufliche Eigenständigkeit, Beschäftigungsbedingungen, akademische Freiheit und viele andere Aspekte festlegt.⁵⁴

Die 1997 veröffentlichte UNESCO-Empfehlung zum Status des Hochschulpersonals beschäftigt sich zum Großteil mit denselben Themen, betont aber besonders den Schutz der akademischen Freiheit. Außerdem wird die Rolle der Hochschullehrer:innen für verantwortungsbewusstes Handeln hervorgehoben.⁵⁵

Auch wenn Erzieher:innen der frühkindlichen Bildung weder in der Empfehlung von 1966 noch in der Empfehlung von 1997 erfasst sind, finden sich ähnliche Schutzvorgaben für sie in den ILO-Leitlinien zur Förderung menschenwürdiger Arbeit für Beschäftigte in der frühkindlichen Bildung (2013).⁵⁶

Alle drei Dokumente betonen, wie wichtig die Teilhabe von Lehrerorganisationen an Diskussionen und politischen Entscheidungen für ihren Berufsstand und Arbeitsbereich ist. Leider werden die guten Praktiken, die in diesen Empfehlungen enthalten sind, in aktuellen Reformdebatten oft nicht beachtet, obwohl sie gerade in solchen politischen Kontexten besonders wichtig sind.

Obwohl die UNESCO-Empfehlung zum Status des Hochschulpersonals vor gut 20 Jahren verabschiedet wurde,

54 Die ILO/UNESCO-Empfehlung zum Status der Lehrerinnen und Lehrer 1966 finden Sie hier: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>

55 Die UNESCO-Empfehlung zum Status des Hochschulpersonals von 1997 finden Sie hier: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

56 Die ILO-Leitlinien zur Förderung menschenwürdiger Arbeit für Beschäftigte in der frühkindlichen Bildung und Erziehung finden Sie hier: https://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236528/lang--en/index.htm

haben sich die Bedingungen für viele Dozent:innen seitdem verschlechtert. In vielen Ländern ist die Arbeit unsicherer und prekärer geworden. Derartige Arbeitsbedingungen bedrohen die akademische Freiheit und selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Handeln. Sogar grundlegende Gewerkschaftsrechte wahrzunehmen kann schwierig werden, wenn man einen befristeten Vertrag hat und nicht weiß, ob dieser verlängert wird.

Die Empfehlungen von 1966 und 1997 werden von einer gemeinsamen Expertengruppe der ILO und UNESCO überwacht. Ein solches Überwachungsgremium für Empfehlungen ist beispiellos. Es räumt diesen damit einen besonderen Stellenwert ein und ermöglicht es, Beschwerden beim Experten-ausschuss zur Umsetzung der Empfehlungen für Lehrpersonal (Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel, CEART) einzureichen und diesem alle drei Jahre Vorschläge zu machen.

Es gibt eine Reihe weiterer internationaler Standards, die für die Freiheit der Lehrkräfte von grundlegender Bedeutung sind. Dabei handelt es sich um Menschenrechtskonventionen, die die Rechte von Arbeitnehmer:innen zur Gründung von Gewerkschaften, zu ihrem Beitritt sowie zur Beteiligung an Tarifaueinandersetzen schützen. Überwacht werden sie von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Organisationen wie die Bildungsinternationale, aber auch nationale Bildungsgewerkschaften und Gewerkschaftsbünde, können bei Verstößen gegen Grundsätze wie Vereinigungsfreiheit und Tarifverhandlungen, die häufig als »Gewerkschaftsrechte« bezeichnet werden, Beschwerde beim ILO-Ausschuss zur Vereinigungsfreiheit (CFA) einreichen.

Dank dieser Rechte können Menschen eine Vielzahl weiterer Rechte wahrnehmen. Mit Hilfe von Gewerkschaftsrechten

können Lehrer:innen ihren Beruf und damit das Recht auf Bildung verteidigen. Gewerkschaftsrechte sind die Grundlage für Aktionen am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft. Sie sind von grundlegender Bedeutung für die Demokratie und schaffen Raum zur Gründung weiterer zivilgesellschaftlicher Organisationen.

Die Standards sind jedoch nicht auf die ILO und die UNESCO beschränkt. Auch das UN-Hochkommissariat für Menschenrechte spielt eine wichtige Rolle, wenn es um die Verteidigung der Menschenrechte und öffentliche Aufmerksamkeit bei Übergriffen von Regierungen geht. Gleichzeitig ist es darum bemüht, diejenigen zu schützen, die die Menschenrechte verteidigen. Dafür verfügt das UN-Hochkommissariat über unabhängige Sonderberichterstatter:innen, die an Orte gehen, an die andere sich nicht wagen. Einer dieser Sonderberichterstatter gab z.B. bemerkenswerte Einblicke in das menschliche Leid unter dem Totalitarismus in Nordkorea. Eine umfangreiche UN-Menschenrechtsmission in Burma, dem heutigen Myanmar, deckte Menschenrechtsverstöße auf, machte diese international bekannt und unterstützte so den Wandel in dem Land.

Kinderrechte sind ein weiteres Gebiet, das von Menschenrechtsgremien aktiv verfolgt wird und für Lehrkräfte und andere im Bildungswesen Engagierte von Bedeutung ist. Die UN-Kinderrechtskonvention (UNCRC) von 1989 enthält die ausführlichsten und umfassendsten Darlegungen und Schutzvorgaben für die Rechte von Kindern. Sie ist ein beeindruckendes Beispiel für die Fortschritte der Menschheit bei der Anerkennung und Verteidigung von Kinderrechten. Das Übereinkommen gehört in jede Gemeinde und in jeden Klassenraum.

Es gibt noch viele weitere Menschenrechtsstandards, die für Lehrkräfte und andere Beschäftigte im Bildungsbereich

bedeutsam sind. Allzu häufig werden diese nur halbherzig umgesetzt, aber nichtsdestotrotz sind es gültige Standards, die für die besten Absichten der Menschheit stehen. Die Institutionen, die mit der Verteidigung dieser Rechte beauftragt sind, sind wichtig und nicht auf Regierungen und das UN-System beschränkt. Eine der weitreichendsten und wirksamsten Einrichtungen zur Verteidigung der Menschenrechte, zu denen auch Arbeitnehmerrechte gehören, ist der Europarat als regionale Menschenrechtsinstitution.⁵⁷

Der Kampf für die Freiheit der Arbeitnehmer:innen, wie auch für die Bildung und den Bildungsberuf, ist eng mit internationalen Standards und Grundsätzen verbunden. Leider sind viele dieser internationalen Standards nicht gut bekannt, nicht einmal unter Beschäftigten im Bildungswesen. Und selbst wenn sie bekannt sind, werden sie häufig von Regierungen missachtet oder in Frage gestellt. Bildungsgewerkschaften und andere Gewerkschaften tragen Verantwortung für diese Standards.

57 Siehe <https://www.coe.int/en/web/portal>

Stolz sein auf den eigenen Beruf

Der Lehrberuf wurde einst als ehrenvollster aller Berufe bezeichnet. Doch überall auf der Welt müssen Pädagog:innen, von Ausnahmen abgesehen, zunehmend mit befristeten Verträgen arbeiten, ihre Arbeitsbelastung nimmt zu, ihr Gestaltungsspielraum wird kleiner, ihre Eigenständigkeit wird in Frage gestellt, und ihre Möglichkeiten zu beruflicher Weiterentwicklung werden eingeschränkt. Sie verdienen Gehälter, die häufig unterhalb des Durchschnittsverdienstes liegen, und es gibt Länder, in denen es Lehrkräften an allem mangelt, um gut unterrichten zu können: Ausbildung, Fertigkeiten, Unterstützung im Beruf und Unterrichtsmaterialien. Das ist Teil der »Entprofessionalisierung«.

Eine Regierung, die zulässt, dass der Lehrberuf ausgehöhlt wird, setzt die Zukunft ihres Landes aufs Spiel. Doch Pädagog:innen, die stolz auf ihren Beruf und ihre Organisationen sind, werden stets an vorderster Front für die Demokratie eintreten.

Der französische Schriftsteller Albert Camus floh gemeinsam mit seiner Mutter und seinem Bruder aus dem Frankreich der Kriegszeit nach Algerien. Sein Vater, der nach Frankreich zurückgekehrt war, wurde im Ersten Weltkrieg getötet. Seine Mutter war Analphabetin und die Familie sehr arm. Ein Lehrer aber, Louis Germain, gab dem jungen Camus eine Chance. Nachdem Camus 1957 den Nobelpreis für Literatur erhalten hatte, drückte er seine Wertschätzung für diesen ehemaligen Lehrer in einem Brief aus:

»Als ich die Nachricht hörte, war mein erster Gedanke, nach meiner Mutter, an Sie. Ohne Sie, ohne Ihre liebevolle Hand, die Sie dem armen kleinen Kind, das ich war, gereicht haben, ohne Ihre Unterweisung und Ihr Beispiel wäre nichts von alledem geschehen. [...] Dies gibt mir die Gelegenheit, Ihnen mitzuteilen, was Sie für mich waren und noch immer sind, und Ihnen zu versichern, dass Ihre Mühen, Ihre Arbeit und die Großherzigkeit, die Sie aufgewandt haben, immer noch lebendig sind bei einem Ihrer kleinen Zöglinge, der trotz seines Alters nicht aufgehört hat, Ihr dankbarer Schüler zu sein.«

Das schottische Bildungsinstitut (Educational Institute of Scotland, EIS) ist eine der wenigen Organisationen für Lehrkräfte, die das Recht haben, den akademischen Titel »Ehrenmitglied« (Honorary Fellow) zu verleihen. Diese Praxis ist ein Überbleibsel aus der Vergangenheit, ein Relikt, eine Erinnerung an die wichtige Rolle, die die Lehrerverbände einst bei der Gestaltung des Lehrberufs, bei der Festlegung und Wahrung von pädagogischen Standards innehatten.

Manche Bildungshistoriker:innen sind der Auffassung, dass Bildung im letzten Jahrhundert zu einem Massenprodukt wurde, die Lehrkräfte zu Arbeiter:innen und ihre Berufsverbände zu Gewerkschaften wurden und dass auf

diesem Weg etwas verloren ging. Nicht die beruflichen Ziele und Ideale von Lehrer:innen, aber ein Teil ihrer beruflichen Autorität und vielleicht auch das Vertrauen, das ihnen dafür entgegengebracht wurde.

In Wirklichkeit ist das Ansehen des Berufsstands nicht wegen, sondern trotz der Gewerkschaften gesunken. In den vergangenen Jahrzehnten sind berufliche Themen zu Schwerpunkten der Gewerkschaften geworden. Zuvor war es nicht unbedingt erforderlich, die Verteidigung des Berufsstands als gewerkschaftliche Forderung mitaufzunehmen. Das waren die Zeiten, als über die Bedeutung des Unterrichts und den Stellenwert von Lehrkräften noch Konsens bestand. Heute müssen Lehrer:innen mit ihren Organisationen für einen neuen Konsens über ihren Berufsstand werben – für sich selbst, ihre Schüler:innen und die Gesellschaft als Ganzes.

Hauptmerkmal eines jeden Berufes ist, dass dessen Standards, Grundsätze und Ziele von seinen Angehörigen selbst bestimmt werden. Ärzt:innen, Architekt:innen und Journalist:innen, um nur einige Beispiele zu nennen, legen ihre beruflichen Standards jeweils innerhalb eines rechtlichen Rahmens fest, der vom Staat vorgegeben wird. Lehrer:innen jedoch scheinen nach und nach die Kontrolle über ihre Arbeit zu verlieren.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, legten UNESCO und ILO 1966 internationale Standards für unseren Berufsstand fest. Allerdings halten sich nur wenige Länder an diese Standards. Millionen Lehrkräfte leben nahe oder sogar unterhalb der Armutsgrenze, selbst in einigen Industrieländern. Sie brauchen einen zweiten Job, um über die Runden zu kommen. In zu vielen Ländern werden die beruflichen Freiheiten und Bürgerrechte von Lehrkräften eingeschränkt, und es wird ihnen nicht gestattet, eigene unabhängige Organisationen zu gründen. Diese dramatischen Änderungen

haben zu einer Entprofessionalisierung beigetragen – eine der größten Herausforderungen, mit denen das Bildungswesen heute konfrontiert ist.

Wenn talentierte und motivierte Menschen sich nicht mehr für den Lehrberuf interessieren, weil die Arbeit zu sehr durch Routine bestimmt oder ihr Handlungsspielraum begrenzt ist, werden sie sich eine andere Arbeit suchen. In vielen Ländern hängen Lehrkräfte ihren Beruf bereits nach ein oder zwei Berufsjahren aufgrund zu hoher Belastung, geringer Gestaltungsmöglichkeiten und Unzufriedenheit an den Nagel. In dieser kritischen Situation müssen Lehrkräfte ihren Beruf mit Stolz auf ihre pädagogischen Fähigkeiten verteidigen und sich in ihren Organisationen zusammenschließen.

Lehrer:in zu sein bedeutet, einen der ehrenhaftesten Berufe auszuüben. Unterrichten ist eine Fähigkeit, eine Wissenschaft und eine Kunst. Oder wie es Dr. Mary Futrell, Gründungsmitglied der Bildungsinternationale, formuliert hat: »Wenn das unerschlossene Potenzial eines Kindes auf das kreative Gespür einer Lehrerin oder eines Lehrers trifft, geschieht ein Wunder.« Ein Wunder, ja, und jede:r Lehrer:in auf diesem Planeten hat dieses Wunder bereits erlebt. Es ist die Quelle für die Leidenschaft der meisten Pädagog:innen. Viele Politiker:innen und Wirtschaftsvertreter:innen werden entsetzt sein, da Wunder nicht messbar sind und auch kein Preisschild tragen.

Doch die Beziehung, die Camus in dem Brief an seinen ehemaligen Lehrer beschrieb, der eine so wichtige Rolle in seinem Leben spielte, wäre ihm wohl nicht in Erinnerung geblieben, wenn dieser nur Tests mit von anderen entworfenen Aufgaben oder seinen Unterricht nach externen Vorgaben durchgeführt hätte.

Franklin D. Roosevelt sagte: »Demokratie kann nur gelingen, wenn diejenigen, die ihren Willen ausdrücken, in der Lage sind, eine kluge Wahl zu treffen. Der wahre Schutz für Demokratie ist daher Bildung.«

Aus diesem Grund ist Investition in Bildung die beste Anlage, die ein Land in seine eigene demokratische Zukunft tätigen kann, und der Schlüssel für gute Bildung liegt heute wie zukünftig in gut ausgebildeten und engagierten Lehrkräften.

Lehrer:innen müssen wieder Kontrolle über ihren Beruf erlangen und Bildungsgewerkschaften ihre Rolle.

»An diesem Morgen änderte sich mein Leben«

Vor Kurzem erhielt ich eine E-Mail. »Sind Sie die Person, die mich 1976 in der 4. Klasse unterrichtet hat? Schon seit vielen Jahren versuche ich, Sie zu finden.« Ich bestätigte ihm meine Identität. Dann erhielt ich eine lange Nachricht, in der mir der Verfasser mitteilte, was passiert war, nachdem er meine Klasse verlassen hatte. Diese Mitteilung weckte meine Erinnerung an einen kleinen, 10-jährigen weißen südafrikanischen Jungen, Jacques, der mit seinen Eltern in die Niederlande gezogen war. Sein Vater war Gastdozent an der Universität. Eines Tages kam ein verstörter Jacques an mein Lehrerpult. Er berichtete mir, dass ein anderer Lehrer der Klasse am Vortag erzählt hatte, dass Jacques aus einem Land käme, »in dem Weiße Menschen mit anderer Hautfarbe schreckliche Dinge antun« und dass sich das Verhalten der anderen Kinder ihm gegenüber danach verändert habe und er sich unsicher fühle. Aus Ärger über die mangelnde Sensibilität meines Kollegen sprach ich den restlichen Vormittag über Apartheid und dass Kinder nicht dafür verantwortlich gemacht werden könnten. »An diesem Morgen änderte sich mein Leben«, schrieb Jacques mir 30 Jahre später.

»Ich beschloss, dass Apartheid bekämpft werden konnte und sollte, unabhängig von meiner eigenen Hautfarbe.« Jacques schloss seine Sekundarschulbildung in dem von ihm abgelehnten südafrikanischen Schulsystem »nur für Weiße« ab. An der Universität in Südafrika wurde er in die Führung der weißen Anti-Apartheid-Studentenbewegung gewählt, die eine kleine, aber unerwartet bedeutsame Quelle des Widerstands gegen die Minderheitsregierung von De Klerk wurde und so zur Freilassung von Nelson Mandela, dem Ende der Apartheid und dem Entstehen einer nicht-rassistischen Demokratie beitrug. Vor fünf Jahren erhielt ich bei einer UN-Sitzung in New York eine SMS: »Schauen Sie mal hinter den südafrikanischen Minister.« Ich drehte mich um und sah, wie Jacques mir lachend zuwinkte. Heute leitet er eines der größten Regierungsprogramme zur Transformation in Südafrika. Bei dieser Geschichte geht es nicht um mich oder meinen Schüler Jacques. Viele meiner Kolleg:innen können ähnliche Geschichten erzählen. Es geht vielmehr um berufliche Freiräume und die Autonomie, die Lehrkräfte benötigen, um ihre Schüler:innen zu motivieren, aufzuklären und zu inspirieren, und es geht um den Stolz, mit dem uns unser Beruf erfüllt.⁵⁸

58 Diese Geschichte ist ein Auszug aus einer Rede von Fred van Leeuwen, damals Generalsekretär der BI, am 21. September 2016 während einer Galaveranstaltung in New York anlässlich des 50. Jahrestages der ILO/UNESCO-Empfehlung zum Status der Lehrkräfte. Aus gegebenem Anlass illustrierte die Geschichte den Beitrag von Lehrer:innen, die ihren Beruf frei ausüben können.

Literaturangaben

1. Die Grundlagen der Demokratie vermitteln

- Foa, R.S. and Mounk, Y. (2016). The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect, *Journal of Democracy*, 27(3), pp. 5-17.
- Wike, Richard; Silver, Laura; Castillo, Alexandra (2019). Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working. Pew Research Center. https://www.pewglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/Pew-Research-Center_Global-Views-of-Democracy-Report_2019-04-29_Updated-2019-04-30.pdf

2. Globale Bürgerinnen und Bürger werden

- UNESCO (1974). Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Paris: UNESCO.
- Oxfam (n.d.). What is Global Citizenship? <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>
- Reimers, F.M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J. and O'Donnell, E.B. (2016). Empowering Global Citizens: A World Course. North Charleston, South Carolina: CreateSpace Independent Publishing Platform.

3. Kein/e gehorsame/r Diener/in des Staates

- Harmon, A. (2017). A Sense of Duty to Teach Climate Change. *New York Times*, June 28, 2017. <https://www.nytimes.com/2017/06/28/us/teaching-students-about-climate-change.html>
- Varrall, M. (2017). A Chinese Threat to Australian Openness. *New York Times*, July 31, 2017. <https://www.nytimes.com/2017/07/31/opinion/australia-chinese-students.html>
- Carroué, Claude (2017). Finland: new oath for teachers introduced by union. Brussels: Education International. <https://ei-ie.org/en/detail/3938/finland-new-oath-for-teachers-introduced-by-union>
- Stalin, J. and Wells, H.G. (1937). Marxism vs. Liberalism: An Interview. New York: New Century Publishers.
- Snyder, L. L. (1994). Encyclopedia of the Third Reich. New York: Marlowe & Company.
- Haste, C. (2001). Nazi Women. Channel 4 Books.
- New Learning (n.d.). Apartheid Education. <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-5/apartheid-education>

5. *Zu kritischem Denken anregen*

Freire, P. (1970).
Pedagogy of the Oppressed.
New York: Bloomsbury.

Piaget, J. (1993).
Jan Amos Comenius 1592-1670.
Prospects, XXIII (1/2), pp. 173-196.

Delors, J. (1996).
Learning: the treasure within.
Report to UNESCO of the International
Commission on Education for the
Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Reinhardt, S. (2016).
The Beutelsbach Consensus, Journal of
Social Science Education, 15(2), pp. 11-13.

6. *Resilienz entwickeln, wenn Ungleichheit Stimmen verstummen lässt*

Root, D. and Kennedy, L. (2018).
Increasing Voter Participation in
America: Policies to Drive more Partici-
pation and Make Voting More Conven-
ient, Center for American Progress.
[https://www.americanprogress.org/issues/
democracy/reports/2018/07/11/453319/
increasing-voter-participation-america/](https://www.americanprogress.org/issues/democracy/reports/2018/07/11/453319/increasing-voter-participation-america/)

**Lindgren, K-O, Oskarsson,
C. and Dawes, C.T. (2017).**
Can Political Inequalities Be Educated
Away? Evidence from a Large-Scale Reform,
American Journal of Political Science,
61(1), pp. 222-238.

7. *Bildung für das Gemeinwohl schützen*

Council of Europe (2014).
Three Country Audit of the Lower
Secondary Citizenship and Human
Rights Education Curriculum.
Strasbourg: Council of Europe.

Daviet, B. (2016).
Revisiting the Principle of Education
as a Public Good, Education Research
and Foresight Working Paper 17,
Paris: UNESCO.
[https://en.unesco.org/news/revisiting-principle-
education-public-good](https://en.unesco.org/news/revisiting-principle-education-public-good)

8. *Den Markt auf Abstand halten*

Ball, S.J. and Youdell, D. (2007).
Hidden Privatization in Public Education.
Brussels: Education International.

**Cremata, E., Davis, D., Dickey,
K., Lawyer, K., Negassi, Y.,
Raymond, M.E., Woodworth, J.L. (2013).**
National Charter School Study.
Stanford, CA: CREDO.
[http://credo.stanford.edu/documents/NCSS
%202013%20Final%20Draft.pdf](http://credo.stanford.edu/documents/NCSS%202013%20Final%20Draft.pdf)

Butrymowicz, S. (2018).
Is Sweden proof that school choice
doesn't improve education?
The Hechinger Report,
[https://www.pbs.org/newshour/education/
is-sweden-proof-that-school-choice-doesnt-
improve-education](https://www.pbs.org/newshour/education/is-sweden-proof-that-school-choice-doesnt-improve-education)

Brandén, M. and Bygren, M. (2018).
School Choice and School Segregation:
Lessons from Sweden's School Voucher
System. IAS Working Paper Series,
Linköping University.
[http://www.diva-portal.org/smash/get/
diva2:1218847/FULLTEXT02.pdf](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218847/FULLTEXT02.pdf)

OECD (2012).
Equity and Quality in Education:
Supporting Disadvantaged Students
and Schools. Paris: OECD.
[https://www.oecd.org/education/
school/50293148.pdf](https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf)

10. *Standardisierte Tests in Frage stellen*

Symeondisis, V. (2015).

The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives. Brussels: Education International.

[https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The %20Status %20of %20Teachers %20and %20the %20Teaching %20Profession.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The%20Status%20of%20Teachers%20and%20the%20Teaching%20Profession.pdf)

Fair Test (2018).

Just Say No to Standardized Tests: Why and How to Opt Out. Cambridge, MA: FairTest.

<http://www.fairtest.org/get-involved/opting-out>

Carmel, Y.H. (2016).

Regulating «big data education» in Europe: lessons learned from the US, Internet Policy Review, 5(1), <https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>

11. *Schulen als sichere Lernorte bewahren*

CNN (2018).

Beslan School Siege Fast Facts. <https://www.cnn.com/2013/09/09/world/europe/beslan-school-siege-fast-facts/index.html>

Searcy, D. and Akinwotu, E. (2018).

Boko Haram Returns Dozens of Schoolgirls Kidnapped in Nigeria, New York Times, March 21, 2018. <https://www.nytimes.com/2018/03/21/world/africa/nigeria-boko-haram-girls.html>

Global Coalition to Protect Education Under Attack (2018).

Education Under Attack 2018. New York: Global Coalition to Protect Education Under Attack. http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/guidelines_en.pdf

Griggs, B. and Walker, C. (2019).

In the year since Parkland there's been a school shooting, on average, every 12 days, CNN, February 14, 2019.

<https://www.cnn.com/2019/02/14/us/school-shootings-since-parkland-trnd/index.html>

Global Coalition to

Protect Education from Attack (2015).

Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities During Armed Conflict. New York: GCPEA.

12. *Das Tragen von Waffen oder Polizeiabzeichen ablehnen*

Eillebrecht, L., Gobbels,

W. and Kockerlkoren, M.W.G.M. (1995).

Het puik der jonkheid: geschiedenis van het Stedelijk Gymnasium te Nijmegen 1544-1994. Nijmegen: Stedelijk Gymnasium.

AJC (2018).

Which states let teachers have guns? <https://www.ajc.com/news/state-regional-education/which-state-let-teachers-have-guns/dNQ6fgT6r4Vi58NxgqnQ6K/>

HM (2011).

Prevent Strategy. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty. London: The Stationary Office Limited.

13. *Die Schule für die Gemeinschaft öffnen*

Coalition for Community Schools (n.d.).

Welcome to the Coalition for Community Schools Website! <http://www.communityschools.org/default.aspx>

14. *Neue Technologien mit Bedacht einsetzen*

Schwab, K. (2016).

The Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum.
<https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>

Watters, A. (2015).

The Automatic Teacher, Hack Education.
<http://hackeducation.com/2015/02/04/the-automatic-teacher>

Zuboff, S. (2019).

The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: Hachette Book Group.

Gallagher, E. (2013).

«The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students», Applied Psychology Opus, Department of Applied Psychology, New York University.
<https://steinhardt.nyu.edu/appsych/opus/issues/2013/fall/gallagher>

Morozov, E. (2013).

To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism. New York: Public Affairs Publishing.
<https://www.chronicle.com/article/Dont-Confuse-Technology-With/133551>

European Commission (2013).

Supporting teacher competency development for better learning outcomes. Brussels: European Commission.

Dewey, J. (1916).

Democracy and Education. New York: Macmillan.

15. *Internetblasen platzen lassen und Wert auf die Privatsphäre legen*

Søe, S.O. (2017).

Misleadingness in the algorithm society: Misinformation and disinformation. Medium.com. March 6.
<https://medium.com/big-data-small-meaning-and-global-discourses/misleadingness-in-the-algorithm-society-misinformation-and-disinformation-28f78f14e78f>

Shader, M. (2011).

Study: College kids are not so great at searching the Web effectively. Consumer Reports News.
<https://www.consumerreports.org/cro/news/2011/08/study-college-kids-are-not-so-great-at-searching-the-web-effectively/index.htm>

Müller, K. and Schwarz, C. (2018).

Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime
<https://ssrn.com/abstract=3082972>
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3082972>

Tufekci, R. (2018).

YouTube, the Great Radicalizer. March 10, 2018. New York Times,
<https://www.nytimes.com/2018/03/10/opinion/sunday/youtube-politics-radical.html>

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. and Wineburg, S. (2017).

The Challenge That's Bigger Than Fake News, American Educator, Fall 2017, pp. 4-10.
https://www.aft.org/ae/fall2017/mcgrew_ortega_breakstone_wineburg

Marketplace. (2015).

Parents' attitudes toward education technology (study conducted by Lieberman Research Worldwide). Los Angeles, CA: Author. Retrieved from <http://cms.marketplace.org/sites/default/files/Education%20Technology%20-%20APM%20Marketplace%20Report.pdf>

Krueger, K.R., & Moore, B. (2015b). Only trust can allay data privacy concerns. *Phi Delta Kappan*, 97(2).

16. *Segregation entgegentreten*

History.Com Editors (2018).

Brown v. Board of Education, History. <https://www.history.com/topics/black-history/brown-v-board-of-education-of-topeka>

Toppo, G. (2016).

GAO Study: Segregation Worsening in US Schools. *USA Today*. May 17th. <https://www.usatoday.com/story/news/2016/05/17/gao-study-segregation-worsening-us-schools/84508438/>

OECD (2012).

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

European Roma Rights Centre (2018).

Inclusive Education is not a Mission Impossible – Nils Muižnieks, European Roma Rights Centre website, <http://www.errc.org/press-releases/inclusive-education-is-not-a-mission-impossible-nils-muiznieks>

Council of Europe (2017)

Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper, Strasbourg: Council of Europe.

Hooker, M. T. (2009).

Freedom of Education: The Dutch Political Battle for State Funding of all Schools both Public and Private (1801-1920). ... Publishers.

17. *Diskriminierung bekämpfen*

International Committee of Educators to Combat, Racism, Anti-Semitism and Apartheid (1984). *Anthology*

Nirenberg, David (2015).

Communities of Violence: Persecution of Minorities in the Middle Ages. Princeton University Press.

Henley, Jon (2019).

Antisemitism rising sharply across Europe, latest figures show. *The Guardian* <https://www.theguardian.com/news/2019/feb/15/antisemitism-rising-sharply-across-europe-latest-figures-show>

Fagan, Geraldine (2018).

Political Christianity in Orbán's Hungary. 3 April 2018. *East West Church Review* <https://budapestbeacon.com/political-christianity-in-orbans-hungary/>

Kruk, Marijn (2019).

What happens when populists are in power? Austria shows it, *Dagblad Trouw*, 30 April 2019

18. *Kindern ohne Papiere nicht den Zugang zur Schulbildung verweigern*

Justia (n.d.). *Plyer v. Doe*, 457 U.S. 202 (1982), US Supreme Court.

<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/457/202/>

Council of Europe

Parliamentary Assembly (2011).

Undocumented migrant children in an irregular situation: a real cause for concern. Report of the Committee on Migration, Refugees and Population, 16 September 2011. <https://www.refworld.org/pdfid/4e0c4dd2.pdf>

Coram Children's Legal Centre (2013). Growing Up in a Hostile Environment: The rights of undocumented migrant children in the UK. London: Coram.
https://www.childrenslegalcentre.com/wp-content/uploads/2013/11/Hostile_Environment_Full_Report_Final.pdf

Harrison, V. (2018). Nauru refugees: The island where children have given up on life, BBC News, 1 September 2018.
<https://www.bbc.com/news/world-asia-45327058>

19. Für Gleichstellung der Geschlechter, Diversität und inklusive Klassenzimmer eintreten

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.

Global Partnership for Education (GPE) (2017). Guidance for developing gender-responsive education sector plans. 23 February 2017.
<https://www.globalpartnership.org/content/guidance-developing-gender-responsive-education-sector-plans>

21. Für die eigenen Rechte eintreten

Tyler Hook (2017). Partnership Schools for Liberia: a Critical Review. Brussels: Education International and Action Aid.
<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/LiberiaReport.PDF>

Education International (2017). The Liberian Government's school privatisation program exposed. 7 September, 2017.
<https://ei-ie.org/en/detail/15334/the-liberian-governments-school-privatisation-program-exposed>

22. Das Recht auf Tarifverhandlungen verteidigen und nutzen

Education International (2015), EFA report Teachers assessing Education For All Perspectives from the classroom. Brussels: Education International.

Wintour, N. (2013). Study on trends in freedom of association and collective bargaining in the education sector since the financial crisis 2008-2013. Brussels: Education International.

ETUCE (2016). ETUCE report on The state of funding in education teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Western European countries. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
<https://www.csee-etuce.org/en/documents/publications/1453-etuce-report-on-the-state-of-funding-in-education-teachers-working-conditions-social-dialogue-and-trade-union-rights-in-western-european-countries-2016>

Danksagung

Besonderer Dank gilt dem Generalsekretär der Bildungsinternationale, David Edwards, für seine Unterstützung der Idee zu diesem Buch von Beginn an, für das Lesen mehrerer Entwürfe und die von ihm eingebrachten Ideen und Forschungsmaterialien; allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungsinternationale für ihre Zusammenarbeit und wertvollen Beiträge, insbesondere dem Projektleiter der Globalen Kampagne gegen Privatisierung von Bildung (Global Campaign), Angelo Gavrielatos, und dem Berater des Generalsekretärs, Steve Snider, für die Durchsicht mehrerer erster Entwürfe und seine Ideen und Texte; der Direktorin des EGBW, Susan Flocken, für ihre Ideen zu dem ursprünglichen Entwurf; Frederik Destree für die Gestaltung des Posters zu den 25 Empfehlungen aus der Arbeit von Lehrkräften und Timo Linsenmaier, dem Verantwortlichen für Kommunikation der Bildungsinternationale, für seine Hilfe bei der Produktion dieses Buches und für die Beaufsichtigung der technischen und kommunikativen Aspekte.

Bei einer Festveranstaltung aus Anlass des 25. Jahrestags der Gründung der Bildungsinternationale am 26. Januar 2018 in Brüssel fand ein Seminar statt, bei dem Themen dieses Buch diskutiert wurden. An dem Seminar nahmen leitende Mitglieder von Bildungsgewerkschaften teil, von denen mehrere auch an der Gründung der Bildungsinternationale beteiligt waren. Viele Ideen und Beispiele aus den elf Arbeitsgruppen dieses Seminars sind in den Text dieses Buches eingeflossen.

Wir möchten folgenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern für das Einbringen ihrer Ideen und Erfahrungen danken:

Sonia Alesso (Argentina),
 Jorge Antonia Alfaro (Mexico),
 David Archer (UK),
 Tore Asmussen (Denmark),
 Okju Bak (South Korea),
 John Bangs (UK),
 Jean-Luc Barbery (Belgium),
 Raymond Basilio (Philippines),
 Anthony Bellanger (France),
 Christine Blower (UK),
 Jacques Bory (France),
 Hassine Boujarra (Tunisia),
 Manfred Brinkmann (Germany),
 Pepe Campos (Spain),
 Bob Chase (USA),
 Christian Chevalier (France),
 Ingrid Laila Convery (Norway),
 Fitzroy Daniel (Trinidad and Tobago),
 Fatima Da Silva (Brasil),
 Nkosana Dolopi (South Africa),
 David Dorn (USA),
 Walter Dresscher (Netherlands),
 Jan Eastman (Canada),
 David Edwards (EI DGS),
 Ina Eriksson (Sweden),
 Eugène Ernst (Belgium),
 Lily Eskelsen García (USA),
 Monique Fouilhoux (France),
 Roberto Franklin de Leão (Brazil),
 Mary Futrell (USA),
 Antonieta Garcia Lascurain (Mexico),
 Heleno Gomes de Araujo Filho (Brazil),
 Patrick Gonthier (France),
 Steffen Handal (Norway),
 Bob Harris (Switzerland),
 Yuko Harris (Switzerland),
 Haldis Holst (EI DGS),
 Owain James (UK),
 Andreas Keller (Germany),
 Trudy Kerperien (Netherlands),
 Nikolai Kolobashkin (Russia),
 Daniel Lafreniere (France),
 Charlie Lennon (Ireland),
 Helen Li (USA),
 Jorgen Lindholm (Sweden),
 Mugwena Maluleke (South Africa),
 Graham McCulloch (Australia),
 Hugh McLean (UK),
 Manuela Mendonça (Portugal),
 Galina Merkoulova (Russia),
 Maurino Morales Garcia (Mexico),
 Assibi Napoe (Togo),
 Mario Nogueira (Portugal),
 Anita Normark (Sweden),
 Thulas Nxesi (South Africa),
 Dorota Obidniak (Poland),
 Masaki Okajima (Japan),
 Carlos Enrique Rivas Segura (Colombia),
 Patrick Roach (UK),
 David Robinson (Canada),
 Combertty Rodriguez (Costa Rica),
 Martin Rømer (Denmark),
 Marieme Sakho Dansokho (Senegal),
 Kailash Satyarthi (India),
 Davanand Sinanan (Trinidad and Tobago),
 Ram Pal Singh (India),
 Jan Soons (Belgium),
 Marlis Tepe (Germany),
 Tamaki Terazawa (Japan),
 Joseph Thonon (Belgium),
 Dennis Van Roekel (USA),
 Cuqui Vera (Spain),
 Kathy Wallis (United Kingdom),
 Reg Weaver (USA),
 Robert Weil (USA),
 Hugo Yasky (Argentina),
 Moon Young (South Korea),
 and EI headquarters and regional staff.

Autorinnen und Autoren

Susan Hopgood, ist Mathematiklehrerin und seit 2009 Präsidentin der Bildungsinternationale, eine Funktion, die sie neben der Funktion als Federal Secretary der australischen Bildungsgewerkschaft (AEU) ausübt. Seit Beginn ihrer Laufbahn als Lehrerin und Gewerkschaftsführerin ist Susan Hopgood eine unerschütterliche Verfechterin von Menschen- und Gewerkschaftsrechten und erinnert Regierungen weltweit an ihre Pflicht zur Einhaltung der Charta der Vereinten Nationen. In Australien wie in der Bildungsinternationale setzt sich Susan Hopgood besonders für die Gleichstellung der Geschlechter und für Frauenrechte ein – im Bildungswesen und in der ganzen Gesellschaft.

Fred van Leeuwen, Grundschullehrer aus den Niederlanden. Er war von 1981 bis 1993 Generalsekretär des Internationalen Berufssekretariats der Lehrer (IFFTU) und ist einer der Gründer und Architekten der Bildungsinternationale. Von 1993 bis 2018 war er ihr Generalsekretär und international fast vier Jahrzehnte die Stimme des Lehrberufs. Die Förderung der Demokratie, eine gute Bildung für alle und die Stellung der Lehrkräfte zählen zu seinen Lebensaufgaben.

Jim Baker ist ein erfahrener Aktivist und Gewerkschaftsfunktionär. Er war beim amerikanischen Gewerkschaftsdachverband AFL-CIO als Vorstandssekretär des Präsidenten und als Repräsentant und regionaler Direktor für Europa und westliche Staaten tätig. Jim Baker arbeitete im Leitungsgremium der Internationalen Arbeitsorganisation (und später als Direktor des Büros für Arbeitnehmeraktivitäten der ILO) und war zudem im Vorstand des Internationalen Bundes Freier Gewerkschaften (IBFG). Darüber hinaus arbeitete er mit globalen Gewerkschaften zusammen (Bildungsinternationale, BWI, Global Unions-Rat). Seine ursprüngliche Gewerkschaft ist die United Auto Workers (UAW) in den Vereinigten Staaten.

Felisa Tibbitts hat den Großteil ihres Berufslebens der Menschenrechtsbildung gewidmet. Sie war Mitgründerin von Human Rights Education Associates und von 1996 bis 2012 deren Vorsitzende. Heute gibt sie Kurse zu

Menschenrechtsbildung am Teachers College der Columbia University (USA). Felisa Tibbitts hat zudem den UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechte und Hochschulbildung inne, neben ihrer Teilzeit-Forschungsstelle als Professorin für Menschenrechtserziehung an der niederländischen Universität Utrecht.

Jelmer Evers ist Geschichtslehrer, Gewerkschaftsaktivist und Autor. Er setzt sich für Demokratie und die Stärkung der Profession ein: Lehrkräfte sollen in Schulen, bei der Bildungsforschung und der Politikgestaltung eine führende Rolle einnehmen. Jelmer Evers ist (Co)-Autor mehrerer einflussreicher Publikationen: »Het Alternatief« (2013), »Flip the System: Changing education from the ground up« (2015) und »Teaching in the Fourth Industrial Revolution: Standing at the precipice« (2018). Er ist leitend in der niederländischen Gewerkschaft Algemene Onderwijsbond (AOB) tätig und war Teacher Leadership Fellow bei der Bildungsinternationale.

Timothy Snyder, der das Vorwort zu diesem Buch »Über Bildung und Demokratie« geschrieben hat, ist ein us-amerikanischer Autor und Historiker, der auf Mittel- und Osteuropa sowie den Holocaust spezialisiert ist. Er ist Richard D. Levin Professor of History an der Yale University und Permanent Fellow am Institut für die Wissenschaften vom Menschen (IWM) in Wien. Zu seinen Büchern zählen »Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin« (Basic Books, 2010), (auf Deutsch: »Bloodlands: Europa zwischen Hitler und Stalin«), »Thinking the Twentieth Century« mit Tony Judt (Penguin, 2012), (Deutsch: »Nachdenken über das 20. Jahrhundert«, mit Tony Judt) und »Black Earth: The Holocaust as History and Warning« (Penguin, 2015), (Deutsch: »Black Earth: Der Holocaust und warum er sich wiederholen kann«). In seinen aktuellen Büchern »On Tyranny: Twenty Lessons from the Twentieth Century (Penguin, 2017), (Deutsch: »Über Tyrannei: Zwanzig Lektionen für den Widerstand«) und »The Road to Unfreedom: Russia, Europe, America« (Penguin, 2018), (Deutsch: »Der Weg in die Unfreiheit: Russland, Europa, Amerika«) konzentriert er sich auf die autoritären Bedrohungen der Demokratie.