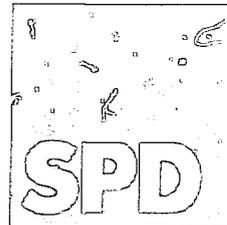
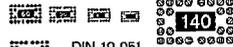


# Dokumentation

## **PROGRAMME UND ENTSCHESSUNGEN ZUR BILDUNGSPOLITIK 1975 - 1988**



# Beschluß zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung

Der vom Berliner Parteitag an Parteivorstand und Parteirat zur abschließenden Behandlung überwiesene Antrag zur beruflichen Bildung wurde am 17.3.1980 vom Parteivorstand einstimmig angenommen. Einmütige Zustimmung fand dieser Beschluß des Parteivorstandes in der Sitzung des Parteirates am 26.4.1980.

I. Die Weichen für die Beschäftigung und berufliche Entwicklung von morgen werden entscheidend von der Bildungspolitik von heute gestellt. Im Mittelpunkt sozialdemokratischer Politik steht der Mensch und seine Zukunft in einer sozialen und demokratischen Gesellschaft. Die nachwachsende junge Generation muß auf die tiefgreifenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft sowohl in der Bundesrepublik als auch weltweit vorbereitet werden. Gesicherte Prognosen über die beruflichen Fähigkeiten und den Bedarf, die Wirtschaft und Gesellschaft im Jahr 2000 brauchen, gibt es nicht. Sozialdemokraten gehen aber davon aus, daß ein anspruchsvoller Bildungs- und Ausbildungsstand die beste persönliche Absicherung gegen Arbeitsmarktkrisen und die günstigste Voraussetzung für eine Weiterentwicklung unserer Gesellschaft sind.

Unter dem Druck der geburtenstarken Jahrgänge haben sich in den letzten Jahren die Anstrengungen vorwiegend darauf konzentriert, zusätzliche Ausbildungsplätze zu mobilisieren; für die Bewältigung der in den nächsten beiden Jahren vor uns liegenden Probleme gilt es, verstärkt die Lösung struktureller Probleme anzupacken.

Das bildungspolitische Ziel, jedem Jugendlichen eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen, gewinnt angesichts vorwiegend struktureller Probleme auf dem Arbeitsmarkt im Berufsbildungssystem an Bedeutung. Eine qualifizierte Berufsausbildung soll jeden Jugendlichen befähigen, einen Beruf auszuüben, den ökonomisch-technischen Wandel mitzugestalten und sich beruflich weiterzubilden. Dies bedeutet im einzelnen:

- Jedem Jugendlichen auf der Grundlage seiner subjektiven Voraussetzungen zur Selbstentfaltung zu verhelfen, um in der Arbeitswelt zu bestehen und zur eigenen verantwortlichen Mitgestaltung humaner Arbeitsverhältnisse beitragen zu können.
- Über Berufsausbildung auch die persönlichen und gesellschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu erweitern. Es geht um gleiche Zugangsmöglichkeiten zu erweiterter Bildung, um die Entwicklung von Bereitschaft und Fähigkeit zur Teilnahme an politischer Verantwortung und zur persönlichen Lebensgestaltung.
- Tendenzen in der Arbeitswelt entgegenzutreten, die zu einer immer stärkeren Aufteilung und Hierarchisierung und Sinnentleerung der Arbeit führen und eine Entsolidarisierung fördern.
- Durch eine hohe und vielseitige Qualifizierung die Entwicklung und Anwendung von Technologien zu beeinflussen. Eine derartige Qualifizierung kann zur Sicherheit der Vollbeschäftigung und zur Überwindung regionaler und struktureller Schwächen beitragen. Sie ist weiter Grundlage einer Beschäftigungspolitik, die über eine Umverteilung der Arbeit die Beschäftigung aller sichern und Arbeitslosigkeit vermeiden hilft.

II. Berufliche Qualifikation wird maßgeblich bestimmt durch allgemeine und beruflich-fachliche Bildung. Darum ist für alle Jugendlichen schulische und berufliche Ausbildung so anzulegen, daß diese Ziele verwirklicht werden können.

1) Für den Bereich der mittleren Schulstufe (Sek. I) aller Schulformen müssen die Lehrpläne unter stärkerer inhaltlicher Berücksichtigung der Arbeitswelt weiterentwickelt werden, um Einsichten in wirtschaftliche, technische und politische Zusammenhänge zu ermöglichen.

Dies bedeutet im einzelnen:

— Arbeits- und berufsbezogene Bildung vermittelt sowohl grundlegende Kenntnisse über die gesellschaftliche Organisation der Arbeit als auch theoretische und praktische Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Berufsfeldentscheidung hinführen, diese aber nicht vorwegnehmen. (Dieses könnte im Fach Arbeitslehre und als Unterrichtsprinzip geschehen.)

— Arbeits- und berufsbezogene Bildung muß Informationen und Beratung über Berufs- und Bildungsweg enthalten, damit der Jugendliche und seine Eltern kompetent über seine weitere Entwicklung entscheiden können.

— Arbeits- und berufsbezogene Bildung setzt eine Änderung der Lehrerausbildung und den Ausbau der Lehrerfortbildung voraus. Darüber hinaus ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrern aller Schulformen der Sekundarstufe I und der beruflichen Schulen erforderlich. Durch rechtliche und organisatorische Maßnahmen können die Möglichkeiten gemeinsamer Nutzung personeller und sachlicher Kapazitäten verbessert und die Probleme des Übergangs erleichtert werden.

So gestaltete Lern- und Erziehungsziele sollen den Jugendlichen einen Abschluß vermitteln, der ihnen den Übergang in alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II ermöglicht.

Bildungsmaßnahmen wie schulische Vorbereitungsjahre in Förderlehrgängen, die losgelöst vom Inhalt der Sekundarstufe I als Reaktion auf schulische Defizite, Sozialisationschäden oder Probleme des Arbeitsmarktes entstanden sind, reichen nicht aus, diese Ziele zu erreichen.

Die davon besonders betroffenen Gruppen von Jugendlichen sind durch besser individualisierte und bedürfnisorientierte Lernangebote in der Sekundarstufe I besonders zu fördern (z.B. durch sozialpädagogische Maßnahmen, durch Förderunterricht, Neigungskurse, kleine Lerngruppen usw.).

2) **Die Stufe der beruflichen Bildung** in der der Betrieb auch künftig als Lernort eine tragende Rolle spielen wird, muß für alle Jugendlichen eine Ausbildung sicherstellen, die ihnen eine breite berufliche und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit vermittelt. Sie führt zu einem qualifizierten Abschluß, wie er in neu geordneten Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz und in guten Ausbildungsstätten erreicht wird.

Dies bedeutet im einzelnen:

— Die Berufsbildung muß eine Grundbildung auf Berufsfeldbreite (verschiedene Formen des Berufsgrundbildungsjahres) und die für den Übergang zu qualifizierter Berufstätigkeit erforderliche Fachbildung enthalten.

— Durch Verstärkung von allgemeinbildenden, sozialen, musischen Inhalten sowie sportlichen Aktivitäten ist die Berufsbildung zu einem umfassenden Prozeß beruflicher Sozialisation auszugestalten. Dies erfordert eine zeitliche Umverteilung von berufsbezogenen und nicht unmittelbar berufsbezogenen Ausbildungsinhalten. Eine Umorientierung auch der pädagogischen Ausbildungskonzepte ist erforderlich. Das bedeutet, daß die Erfahrungen, die die Jugendlichen in der Ausbildung machen, in Schule und Betrieb Bestandteil selbstgestalteten Lernens werden.

— Eine so gestaltete Berufsbildung bedingt auch eine verbesserte personelle räumliche und sachliche Ausstattung aller Lernorte. Dies ist um so dringlicher, als die Ausstattung in vielen beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben Minimalanforderungen nicht entspricht.

— Die Abschlüsse der Berufsausbildung sollen den Abschlüssen anderer allgemeinbildender Bildungsgänge gleichwertig sein. Sie sollen den Zugang zur beruflichen Weiterbildung ermöglichen. Darüber hinaus sollen berufliche Abschlüsse und zusätzliche Berufserfahrungen qualifizierten Bewerbern den Zugang zum Hochschulbereich eröffnen.

— Jugendlichen, die besonderer Förderung bedürfen, sind nicht verkürzte Ausbildungsgänge, sondern eine stärkere pädagogisch orientierte Ausbildung durch besonders qualifizierte Ausbilder, durch eine entsprechende Organisation des Ausbildungsablaufes und eine längere Zeit zur Erreichung eines qualifizierten Abschlusses anzubieten.

3) Für die **berufliche Weiterbildung** müssen ein vielfältiges Angebot sowie ausreichende Förderungsmöglichkeiten organisiert werden, die die Aktualisierung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, ihre Erweiterung sowie den beruflichen Aufstieg ermöglichen. Ihre pädagogische Gestaltung muß den Bedürfnissen des Erwachsenen entsprechen und sich auf die Erstausbildung und berufliche Erfahrung beziehen.

Angesichts aktueller Entwicklungen des Arbeitsmarktes und angesichts zunehmender Risiken durch fortschreitende Spezialisierung und Arbeitsteilung ist das Arbeitsvermögen der Beschäftigung durch verbesserte Angebote in der Weiterbildung zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Dies bedeutet im einzelnen:

— Neben den Angeboten zur beruflichen Fortbildung in Betrieben und in den Einrichtungen der Weiterbildung ist auch der nachträgliche Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse zu fördern; hierbei ist zu prüfen, inwieweit in der Weiterbildung erworbene Qualifikationen als allgemeinbildende Abschlüsse anerkannt werden können.

— Für die in den kommenden Jahren stetig anwachsende Zahl von Absolventen betrieblicher Ausbildungsgänge, die in andere Betätigungsfelder überwechseln müssen, ist Sorge zu tragen, daß sie mit diesem Wechsel nicht ihren beruflichen und sozialen Status verlieren. Dies erfordert neue Initiativen zur Erleichterung des Zugangs zur beruflichen Fortbildung und Umschulung.

— Für Arbeitnehmer, die durch Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktprobleme besonders betroffen sind, sind Umschulungs-, Fortbildungs- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die von der speziellen Lage dieser Arbeitnehmer ausgehen.

— Rechtsansprüche auf Teilnahme an Maßnahmen der »Förderung der beruflichen Bildung« (Arbeitsförderungsgesetz) oder an beruflicher Umschulung sind so auszugestalten, daß Benachteiligungen bei der schulischen und beruflichen Bildung nicht fortgeschrieben, sondern korrigiert werden können.

Dazu gehört u.a., den Anspruch auf einen qualifizierten beruflichen Abschluß gerade jenen Un- und Angelernten zuzuerkennen, die durch einen zu engen Berufsbegriff bisher im Rentenrecht (§ RVO 1246) davon ausgeschlossen sind. Nur so lassen sich langfristige soziale Lasten, die aus zunehmender Unsicherheit der Ungerntenposition erwachsen, vermindern und individuelle Benachteiligungen beim Einstieg ins Erwerbsleben abbauen.

### III. Frage der Berufsausbildungsfinanzierung

Zur Bewältigung dieser Aufgaben stellt sich die Frage der Finanzierung wieder neu, denn verbesserte Qualität der Berufsbildung erfordert höhere Kosten:

Die Politik zur Schaffung und Sicherung einer hinreichenden Zahl von Ausbildungsplätzen muß ergänzt werden durch Maßnahmen, die zu einer ständigen Verbesserung der Qualität der Berufsausbildung führen. Aufgrund der vorliegenden Erfahrungen und bildungspolitischen Zielsetzungen müssen dabei die Lernorte Betrieb und Schule sowie produktionsunabhängige und produktionsabhängige Ausbildung inhaltlich besser miteinander verzahnt werden. Produktionsunabhängige zu vermittelnde Lerninhalte, übergreifende Lerninhalte und vertiefte Kenntnisse über technologische, ökonomische und soziale Prozesse gewinnen bei einer humaner gestalteten Arbeitswelt immer größerer Bedeutung.

Wie die Erfahrungen der letzten Jahre gezeigt haben, ist die im Ausbildungsplatzförderungsgesetz festgelegte Berufsausbildungsfinanzierung für die Lösung der anstehenden strukturellen Probleme in der beruflichen Bildung kein ausreichendes Instrument.

1. Für Teilbereiche der beruflichen Bildung werden erhebliche staatliche Mittel von Bund und Ländern außerhalb der Finanzierungsregelung des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes vergeben.

Außerdem sind durch tarifvertragliche Vereinbarungen Umlagefinanzierungen in einzelnen Wirtschaftszweigen in Kraft getreten.

Die bisher von Bund und Ländern in erheblichen Maße bereitgestellten Mittel hatten die Aufgabe, eine sofort wirksame Minderung der Ausbildungsplatzdefizite herbeizuführen. Sie waren »Notmaßnahmen« mit erheblichen Mängeln:

- Weitegehender Verzicht auf langfristige und konjunkturunabhängige Sicherung eines für alle Jugendlichen ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes.
- Finanzierung von Ausbildungsplätzen aus Steuermitteln ohne Bedingungen mit qualitätsförderndem Charakter.
- Unkoordiniertes Nebeneinander dieser Programme der Länder und Bundes.
- Erhebliche »Mitnahmeeffekte« durch die Betriebe.

Soll die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung nicht stagnieren und sollen nicht langfristig Schäden für die Qualifizierung aller Jugendlichen eintreten, sind die bisher vorrangig für quantitative Maßnahmen bereitgestellten öffentlichen Mittel gezielter einzusetzen. Ansätze böten dafür das 400-Mio-DM-Programm und das Programm Zukunftsinvestitionen.

Eine Finanzierung allein aus Steuermitteln ist für Sozialdemokraten nicht tragbar.

2. Grundsätzlich können Sozialdemokraten einer Finanzierung von Maßnahmen zur Berufsausbildung aus öffentlichen Mitteln nur dann zustimmen, wenn mit ihr folgende Mindestbedingungen erfüllt werden:

- Mit staatlichen Mitteln sind langfristig nutzbare und konjunkturunabhängige Ausbildungsplätze zu schaffen. Sie sind insbesondere für den Bau und die laufenden Kosten über- und außerbetrieblicher Berufsausbildungsstätten einzusetzen.
- Unter diesem Gesichtspunkt ist dafür zu sorgen, daß regionale und sektorale Ungleichgewichte im Ausbildungsangebot abgebaut werden. Zur Erreichung dieses Zieles sind verstärkt überbetriebliche und schulische Vollausbildungsgänge zu fördern.
- Besonders gefördert werden sollen Berufsausbildungsangebote, die durch ihre pädagogischen und sozialpädagogischen Maßnahmen sozial und schulisch benachteiligte Jugendliche zu einem Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen. Dazu gehören auch Angebote, die die Ausbildung von Mädchen in »klassischen Männerberufen« ermöglichen.

- Staatliche Förderung ist generell mit Auflagen zur qualitativen Verbesserung beruflicher Bildung zu koppeln, d.h. an eine Gestaltung der Berufsausbildung, die in den genannten Einrichtungen
    - Berufsausbildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes durchführt,
    - berufliche Grundbildung auf Berufsfeldbreite realisiert,
    - über die Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten hinausgehend Lernziele, Lerninhalte und Lernverfahren verfolgt, die auf den Erwerb gesellschaftlich-politischer Qualifikation abzielen,
    - nach Rahmenvorgaben systematisierten und ausschließlich nach pädagogischen Gesichtspunkten strukturierten Bildungsangeboten Raum gibt für musische und sportliche Betätigung zur Entfaltung der Eigeninitiative an Auszubildende,
    - bei der Übernahme laufender Kosten überbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen eine Mindestzeit je Ausbildungsjahr festlegt und die längerfristige soziale Absicherung der Ausbilder durch den Träger gewährleistet.
  - Die vom Bund und den Ländern dafür langfristig bereitzustellen Mittel sind entsprechend zu koordinieren.
  - Für die Gewerkschaften als Interessenvertretung der Auszubildenden und der Arbeitnehmer ist beim Einsatz aller staatlichen Fördermittel die Mitbestimmung sicherzustellen.
3. Um allen Jugendlichen ein ausreichendes Ausbildungsangebot zu sichern, die Ausbildungsqualität zu verbessern und weiterzuentwickeln und die anstehenden strukturellen Aufgaben zu meistern, werden sich Sozialdemokraten nach wie vor dafür einsetzen, daß eine an diesen Zielen orientierte Berufsausbildungsfinanzierung (z.B. Fondsfinanzierung, tarifvertragliche Regelung, öffentliche Programme) gefunden wird.

## **SOZIALDEMOKRATISCHES PROGRAMM ZUR**

# **FÖRDERUNG DER SCHÜLERPRESSE**



# Beschluß der Kommission für Bildungspolitik beim SPD-Parteivorstand, Herbst 1981

## 1. Bedeutung der Schülerpresse

### 1.1

An Schulen der Bundesrepublik Deutschland bestehen vielfältige Zeitungen/Zeitschriften für Schüler:

- Schulmitteilungsblatt (von der Schule herausgegeben und vertrieben, unter Verantwortung der Schulleitung redigiert);
- Schulzeitung (als »Veranstaltung der Schule« unter Gesamtverantwortung der Schule von Schülern für Schüler gestaltet);
- Schülerzeitung/-zeitschrift (von Schülern für Schüler außerhalb des Verantwortungsbereiches der Schule und daher ohne jegliche Genehmigungspflicht durch die Schule herausgegeben, von Schülern in Selbstorganisation oder in Zusammenarbeit mit Verbänden (z.B. Schülervertretung, Jungsozialisten-Schülergruppe u.a.) redigiert, innerhalb oder außerhalb des Schulgeländes vertrieben);
- Jugendeigene Zeitung/Zeitschrift (von Jugendlichen für Jugendliche in Selbstorganisation oder mit Hilfe von Verbänden nicht ausschließlich für Schüler und nicht ausschließlich im Zusammenhang mit schulischen Einrichtungen herausgegeben).

Alle vier Typen von Zeitschriften/Zeitungen haben nicht-kommerziellen Charakter.

Schülerpresse umfaßt Schul- und Schülerzeitungen (-zeitschriften), also alle nicht-kommerziellen Publikationen, die von Schülern für Schüler erstellt werden.

### 1.2

Schülerpresse ist in pädagogischer und politischer Hinsicht von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Sie kann zur Stärkung des demokratischen Engagements Jugendlicher, zur Formulierung und Durchsetzung von Interessen der Schüler beitragen.

76

- Die Gesamtauflage der Schülerpresse pro Ausgabe geht in die Millionen. Damit kommen manche Schüler möglicherweise erstmals bewußt auch mit politischen Vorgängen in Verbindung.
- Für viele tausend Schüler bedeutet die Arbeit in der Redaktion oft den Beginn eines ernsthaften politischen Interesses und Engagements.
- Die Redakteure kommen — wenn es um die Finanzierung, die Recherche und den Vertrieb geht — in Kontakt mit der »Erwachsenenwelt«. Sie erfahren Förderung und Unterstützung, aber auch Beschränkung und Verdruß. Diese Erfahrung mit gesellschaftlichen Institutionen haben politisch-erzieherische Wirkungen, die bedacht werden müssen.

### 1.3

Die Schülerpresse vermittelt ihren Lesern und vor allem den Schülerzeitungsredakteuren wichtige »Lernziele«, die zugleich auch als pädagogische Aufgabe der Schule angesehen werden müssen:

- Sie kann — besser als kommerzielle Jugendzeitschriften — die Interessen der Jugendlichen vertreten, ihr Sprachrohr sein;
- sie kann auch jene Schüler an Themen heranzuführen, mit denen diese sich sonst kaum beschäftigen, z.B. Politik;
- Schülerzeitungsleser und -redakteure lernen mit Medien kritisch umzugehen;
- Schülerzeitungsredakteure lernen mit anderen Schülern gleichberechtigt und partnerschaftlich zusammenzuarbeiten;
- die Redakteure lernen ihre Rechte — z.B. Pressefreiheit — zu nutzen, somit wird Schule zum Übungsfeld demokratischer Lebensformen.

So gesehen wird die Förderung der Schülerpresse auch zu einem Teil der Aufgaben der Schule und staatlicher Bildungspolitik.

### 1.4

Wenn Schülerpresse einen wichtigen erzieherischen Auftrag zu verwirklichen helfen kann, so ist es wichtig, daß sie möglichst viele Schüler erreicht, daß an ihr möglichst viele Schüler beteiligt sind. Es ist daher besorgt festzustellen, daß bisher

- Schülerpresse in erster Linie von Gymnasiasten gestaltet wird und selten Schüler anderer Schulformen erreicht;
- sich Mädchen insgesamt seltener an der Redaktionsarbeit beteiligen als Jungen;

77

- die Redaktionsarbeit häufig von älteren Schülern getragen wird und dadurch die Überlebensdauer vieler Zeitungen relativ kurz wird.

### 1.5

Sozialdemokraten unternehmen seit einigen Jahren systematisch große Anstrengungen, die Arbeit der Schülerpresse zu fördern. Auf Bundesebene wird dies besonders sichtbar:

- Die für die sozialdemokratische Schülerarbeit verantwortliche Arbeitsgemeinschaft der Jungsozialisten gibt mit dem »Juso-Schüler-Express« eine Multiplikatorenzeitschrift heraus, informiert mit dem »Juso-Schüler-Info« Juso-Schülergruppen und Juso-Schülerzeitungen, beliefert Schülerzeitungen mit dem Artikeldienst »Jugendpresse-Info«, führt Seminare und Tagungen für Schülerredakteure durch, unterstützt die Verbandsarbeit der Deutschen Jugendpresse und gibt Schülerzeitungen praktische Hilfen aller Art.
- Die Friedrich-Ebert-Stiftung bietet zahlreiche Schulungsseminare für Schülerzeitungsredakteure an.
- Die SPD-Bundestagsfraktion führt regelmäßig mehrtätige Informationstagungen für Schülerredakteure durch.

### 1.6

Gestützt auf diese Erfahrungen, auf der Basis zahlreicher Gespräche mit den Betroffenen, werden hiermit Anregungen unterbreitet, wie Sozialdemokraten weiterhin zur Förderung der Schülerpresse beitragen könne

## 2. Weiterbildungsangebote fortführen

### 2.1

Es hat sich erwiesen, daß die Nachfrage von Schülerredakteuren nach speziell an ihren Bedürfnissen ausgerichteten Seminaren groß ist. Angesichts der bekannten Fluktuation kommt es dabei auch besonders auf die Organisation von Erfahrungsaustausch zwischen den Redakteuren an.

### 2.2

Die bewährten Seminarangebote der Jungsozialisten, der Friedrich-Ebert-Stiftung und der SPD-Bundestagsfraktion (vereinzelt auch ähnliche Angebote der SPD-Landtagsfraktionen) sollten fortgesetzt werden. Dabei hat sich die Zusammenarbeit mit der »Jungen Presse e.V.« zumeist als hilfreich erwiesen.

Die Serviceangebote für Schülerpresse durch die Jungsozialisten sollten erhalten bleiben.

### 2.3

Auf der Bundesebene kann auch durch ein breites Weiterbildungsangebot nur ein Teil der Redakteure erreicht werden. Andere Träger sollten daher angeregt werden, ihrerseits Seminare für Schülerredakteure anzubieten. Sozialdemokraten setzen sich dafür ein, daß vor allem Landeszentralen für politische Bildung und Volkshochschulen ihr Angebot verbreitern.

### 2.4

Einen wichtigen Beitrag zur Weiterbildung von Schülerredakteuren kann auch die Schule leisten. Schülerpresse als Unterrichtsmittel kann sowohl für die Schüler zu einem belebenden Element des Unterrichts werden als auch Redakteuren wichtige Anregungen geben. Schulen können zur Gründung oder Fortführungen von Schülerzeitungen durch Einrichtung freiwilliger »Arbeitsgemeinschaften« beitragen. Beteiligung von Lokaljournalisten an derartigen Unterrichtseinheiten oder Arbeitsgemeinschaften kann für beide Seiten hilfreich sein.

## 3. Mehr Toleranz wagen

### 3.1

Schülerzeitungsredakteure klagen häufig über Konflikte mit Lehrern, Direktoren und anderen Teilen der Öffentlichkeit.

Besonders wegen politischer Beiträge, Kritik an der Schule und Themen aus dem Sexualbereich fühlen sie sich häufig einem Druck von außen ausgesetzt. Sie fühlen sich beeinträchtigt durch öffentliche scharfe Kritik, Verbot des Vertriebes der Zeitschrift auf dem Schulgelände oder Beschlagnahme, Strafanzzeigen oder polizeiliche Ermittlungen, ökonomischen Druck (z.B. Anzeigensperre) bis hin zu direkten Eingriffen in die Redaktion ihres Blattes.

### 3.2.

Nicht selten äußern sich in derartigen Konfliktfällen übertriebene Vorstellungen der Erwachsenenwelt, die »heile Welt« könne wenigstens für den Raum der Schule bewahrt werden. Die Schülerzeitung — eigentlich ein Stück Eigenaktivität, Selbstverwirklichung der Schüler — erscheint dann als »Visitenkarte der Schule«. Überreaktionen auf mögliche Fehlleistungen von Schülern können die Folge sein, die wiederum das Verhältnis der Schülerredakteure zur Erwachsenenwelt belasten können. Aus diesem Grunde erscheint es grundsätzlich angebracht, der Schülerpresse mit mehr Toleranz zu begegnen.

### 3.3

Seitens vieler Schülerredakteure und ihrer Verbände wird häufig die Frage aufgeworfen, inwieweit eine Beschränkung des Vertriebes von Schülerzeitungen auf dem Schulgelände mit dem Verbot von »Zensur« von Presseerzeugnissen des Grundgesetzes vereinbar ist. Nach herrschender Meinung ist die Vertriebsbeschränkung von Schulzeitungen als Schulveranstaltung durch das Hausrecht der Schule und von Schülerzeitungen als Publikation im Sinne des Presserechts durch den gesetzlich festgelegten Schulauftrag gedeckt. Es wird darauf verwiesen, daß die geltenden schulrechtlichen Bestimmungen im Gegenteil ein allgemeines Vertriebsverbot für Presseerzeugnisse auf dem Schulgelände vorsehen, das nur für Schülerzeitungen — wegen ihrer besonderen pädagogischen Bedeutung — gelockert ist.

Eine Beschränkung des Vertriebes von Schülerzeitungen auf dem Schulgelände erscheint insofern verfassungsrechtlich zulässig, nicht aber ein direkter Eingriff in die Redaktion einer Schülerzeitung.

### 3.4

Seitens Betroffener wird zu Recht darauf verwiesen, daß allerdings die Eröffnung von Vertriebsbeschränkungen für Schülerzeitungen auf dem Schulgelände die Gefahr von Willkür und Ungerechtigkeiten in der Praxis in sich birgt. Als Konsequenz dieser berechtigten Sorge um den Entfaltungsraum der Schülerpresse wird häufig »völlige Vertriebsfreiheit für Schülerzeitungen auf dem Schulgelände« gefordert.

Auf der anderen Seite ist zu bedenken, daß die Schulverwaltung damit jegliche Möglichkeit verlieren würde, zum Schutze von Schülern gegenüber Gesetzesverstößen mit eigenen Mitteln gegen die Verbreitung bestimmter Darstellungen auf dem Schulgelände vorzugehen. Die Auseinandersetzungen würden zwangsläufig auf die Ebene der Justiz verlagert. Ob dies im Interesse der Schülerredakteure und vor allem der für sie haftenden Eltern liegen kann, muß sorgfältig abgewogen werden.

### 3.5

Wenn aus diesem Grunde der prinzipielle Verzicht auf das Instrument der Vertriebsbeschränkung des Presseorgans Schülerzeitung unterschiedlich beurteilt werden kann, müssen verstärkt Regelungen gesucht werden, die geeignet sind, Schülerredakteure vor unverhältnismäßigen, willkürlichen und ungerechten Beschränkungen zu schützen. Diesem Ziel dienen folgende Bestimmungen:

- Die Möglichkeit eines Vertriebsverbotes gegenüber einer Schülerzeitung sollte ausdrücklich als »Notmaßnahme« bezeichnet werden, die nur anzuwenden ist, wenn alle anderen Möglichkeiten nicht zum Erfolg führen. »Bestehen Bedenken gegen eine Schülerzeitung, so sollte das Gespräch mit den

Redakteuren gesucht werden. Vertriebsverbote sollten nur verhängt werden, wenn alle pädagogischen Maßnahmen wirkungslos bleiben und der Schulauftrag durch die Schülerzeitung schwer gefährdet würde.«

- Die Entscheidung über ein Vertriebsverbot sollte auf der Ebene der Einzelschule getroffen werden, allerdings nicht als uneingeschränkte Ermessensentscheidung des Schulleiters. Die Anhörung der betroffenen Redakteure sowie der Schülervertretung und der Lehrerkonferenz bzw. der Schulkonferenz/Gesamtkonferenz vor einem Vertriebsverbot sollte dem Schulleiter zur Pflicht gemacht werden.

- Um Widerspruch gegen ein getroffenes Vertriebsverbot einlegen zu können, sollte eine Pflicht auf eine schriftliche Begründung bestehen.

»Im Falle eines Vertriebsverbotes einer Schülerzeitung ist die Entscheidung des Redakteuren schriftlich mitzuteilen und zu begründen.«

- Es sollte sichergestellt werden, daß den von einem Vertriebsverbot Betroffenen das Recht auf Widerspruch gegenüber einem schulischen Mitbestimmungsgremium eingeräumt wird.

- Mit dem Vertriebsverbot sollte eine Rechtsmittelbelehrung erfolgen. D.h. es ist darauf hinzuweisen, daß ein Vertriebsverbot einer Schülerzeitung ein Verwaltungsakt ist, gegen den Klage beim Verwaltungsgericht eingeleitet werden kann.

## 4. Mehr Freiraum für die Schülerpresse

Neben der Vertriebsproblematik sind eine Reihe weiterer rechtlicher Regelungen der Bundesländer umzusetzen und erfordern eine Klarstellung.

### 4.1

Es ist zu unterscheiden zwischen der Schulzeitung/-zeitschrift als Schulveranstaltung und der Schülerzeitung/-zeitschrift als Publikation im Sinne des Presserechts. Die Förderung von Schul- und Schülerzeitungen gehört zu den Aufgaben der Schule. Schülerzeitungen können auch von Schülern für Schüler mehrerer Schulen auch unterschiedlicher Schulformen herausgegeben werden.

### 4.2

Die Zusammenarbeit der Schülerzeitungsredaktion mit einem »Beratungslehrer« kann nützlich sein. Sie sollte empfohlen werden, keinesfalls aber zur Pflicht gemacht werden. Der Beratungslehrer trägt keine Mitverantwortung für den Inhalt der Schülerzeitung.

#### 4.3

Schülerzeitungen sollte ausdrücklich das Recht zuerkannt werden, wenn sie wollen, den Namen der Schule im Titel zu verwenden.

#### 4.4

Das Postgeheimnis muß nicht nur für Schüler-, sondern auch bei Schulzeitungen gewahrt bleiben. Die an Schüler- oder Schulzeitungen gerichtete Post ist unverzüglich und ungeöffnet an die Redakteure weiterzuleiten.

#### 4.5

Äußerungen von Schülern in Schülerzeitungen unterliegen nicht dem Verantwortungsbereich der Schule. Gegen sie kann daher nicht mit schulischen Ordnungsmaßnahmen (z.B. Schulverweis) vorgegangen werden.

#### 4.6

In den Rechtsbestimmungen für Schülerpresse sollte auf die Gültigkeit des Preserechts für Schülerzeitungen und auf die sich daraus ergebenden Rechte und Pflichten ausdrücklich verwiesen werden. Zu den Pflichten gehört die »Sorgfaltspflicht«: »Die Presse hat alle Nachrichten vor ihrer Verbreitung mit der nach den Umständen gebotenen Sorgfalt auf Wahrheit, Inhalt und Herkunft zu prüfen. Die Verpflichtung, Druckwerke von strafbarem Inhalt freizuhalten oder Druckwerke strafbaren Inhalts nicht zu verbreiten (...), bleibt unberührt.«

Über die Pressegesetze hinausgehende »Pflichten« (z.B. Verpflichtung auf »Fairness«, »Sachlichkeit«, »Ausgewogenheit«, Wahrung des »Schulfriedens«) sind den Schülerzeitungen nicht aufzuerlegen. Bei der Auferlegung der Sorgfaltspflicht muß beachtet werden, daß Recherchen von Schülerredakteuren naturgemäß nicht mit denen der Profi-Presse verglichen werden können. Nach den Pressegesetzen unterliegen Schülerzeitungen der Impressum-Pflicht. Sie genießen das »Informationsrecht der Presse«, d.h. Behörden (also auch Schulen) sind verpflichtet, den Schülerzeitungsredakteuren die der Erfüllung ihrer öffentlichen Aufgabe dienenden Auskünfte zu erteilen.

### 5. Praktische Hilfen für die Schülerpresse

#### 5.1

Ein besonderes Problem, insbesondere für die nichtverbandsorientierte Schülerzeitung, ist die in der Regel durch Verkauf und Anzeigeneinnahmen zu erfolgende Finanzierung.

Eine Bezuschussung einzelner Schülerzeitungen aus öffentlichen Mitteln erscheint weder im Sinne der von den Redakteuren gewünschten Unabhängigkeit wünschbar, noch angesichts der Breite und Fluktuation finanziell verkraftbar und organisierbar.

Die Förderung der Schülerpresse durch Organisation von Wettbewerben verschiedenster Träger und unter Beteiligung der Schülerpresse bzw. ihrer Verbände hat sich hingegen bewährt. Dabei sollten vor allem entsprechende Vorhaben der Jugendpresseverbände selbst und von Rundfunk/Fernsehen/Presse gefördert werden. Sozialdemokraten sind aufgerufen, bei der Vergabe von Anzeigen auch die Schülerpresse zu berücksichtigen.

#### 5.2

Vor allem aber sollte sich die Schule mehr um die Schülerpresse bemühen. Neben der größten Toleranz beim Vertrieb, der Einrichtung von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, der Verwendung der Schülerpresse als Unterrichtsmittel und Unterrichtsthema, ist an sachliche Unterstützung (Bereitstellung von Räumlichkeiten für Redaktionssitzungen, Material und Schreibmaschinen) zu denken.

#### 5.3

Neben einer Hilfe bei der Finanzierung, einer Liberalisierung der Rechtsbestimmungen, einer Unterstützung bei der Aus- und Weiterbildung der Redakteure sowie einer technisch-sachlichen Unterstützung der Schülerpresse durch die Schule, bedarf es einer gezielten pädagogisch-psychologischen Unterstützung. Schülerpresse braucht stärkere gesellschaftliche Anerkennung.

## Auszug aus dem Beschluß des Parteivorstandes 29. Juni 1982

# Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland

### 7. Bildung und Ausbildung

Der Schwerpunkt der Integrationsbemühungen muß auf die junge Generation gerichtet sein. Die bei uns bestehende Schulpflicht gilt für alle Kinder, auch für Mädchen aus dem islamischen Kulturkreis; sie muß notfalls mit Sanktionen gegen die Eltern durchgesetzt werden.

Alle Maßnahmen im Bildungs- und Ausbildungsbereich haben vorrangig die Integration der ausländischen Jugendlichen zum Ziel. Eine Doppelstrategie im schulischen Bereich ist abzulehnen, denn die Bildung für zwei gesellschaftliche Systeme wirkt sich verhängnisvoll auf den Sozialisationsprozeß ausländischer Kinder aus. Alle integrationshemmenden Inhalte und Organisationsformen sind abzuschaffen. Über Bildungsangebote sind Ausländer besser als bisher zu informieren.

- Die Angebote für Ausländerkinder im vorschulischen Bereich sind auszubauen.
- Deutsche und ausländische Jugendliche sind grundsätzlich gemeinsam zu unterrichten. Ausländische Kinder sind deshalb voll in das deutsche Schulsystem in Regelklassen einzubeziehen. In Wohngebieten mit sehr hohem Ausländeranteil soll die Bildung von Unterrichtseinheiten nach muttersprachlichen Schwerpunkten nicht ausgeschlossen werden, wenn dadurch eine Verbesserung des Schulerfolgs für Deutsche und Ausländer ermöglicht wird. Allerdings muß dann im übrigen Unterricht auf ausreichende Gelegenheit für Integrationsförderung geachtet werden. Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichtes im Rahmen des offiziellen Schulangebotes wird die Anziehungskraft der integrationshemmenden Korankurse einschränken bzw. ausschalten können.

- Grund- und Hauptschullehrer, die eine Sprache ausländischer Arbeitnehmer beherrschen, sind bevorzugt einzustellen. Ggf. sollen ausländische Lehrkräfte hinzugezogen werden.
- Im Bereich der beruflichen Bildung sind die Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung für Ausländer fortzuführen. Dabei sind für Jugendliche im fortgeschrittenen Alter ohne ausreichende schulische Grundlage besondere Übergangsmaßnahmen, wenn möglich in den Heimatsprachen, notwendig. Vor allem die Unternehmen tragen daneben eine große Verantwortung für die Zukunft junger Ausländer. Die Tarifregelung in der chemischen Industrie für Jugendliche in der Fassung vom 1.4.1982 kann als Vorbild für zusätzliches Engagement auch der Wirtschaft dienen.
- Die Einrichtungen der Weiterbildung müssen mehr als bisher integrationsfördernde Veranstaltungen anbieten; sie sollen insbesondere die Frauen ausländischer Arbeitnehmer aus dem islamischen Kulturkreis fördern und an unsere Lebensordnung heranhelfen.

## Materialien

# Bildungspolitik

## Friedenserziehung in der Schule

Vorschlag der sozialdemokratischen Kultusminister  
und -senatoren der Länder Bremen, Hamburg,  
Hessen und Nordrhein-Westfalen

# SPD

*Vereiniger Umgang  
mit wertvollen Rohstoffen  
Recycling-Papier*



## Vorwort

### Friedenserziehung als verantwortungsvolle Aufgabe der Schule

Den Entwurf der sozialdemokratischen Schul- bzw. Kultusminister und -senatoren begrüße ich als gehaltenen Beitrag zur Versachlichung der Diskussion über die Erziehung zum Frieden in unseren Schulen. Angesichts der Ängste vor Krieg und totaler Vernichtung ist die Beschäftigung mit der Sicherung des Friedens und in diesem Zusammenhang mit dem Auftrag der Bundeswehr eine Notwendigkeit. Das vorliegende Diskussionspapier soll Schülern und Lehrern, aber darüber hinaus auch allen Interessierten, die Möglichkeit geben, die sozialdemokratische Position zu diesem Thema genauer kennenzulernen.

Wir begreifen Friedenserziehung als den Versuch, Vorurteile und Feindbilder abzubauen, Verständnis für die Ängste des anderen zu wecken und die Möglichkeit friedlichen Zusammenlebens zwischen den Völkern zu verdeutlichen. Sicherheitspolitik kann dabei nur ein Aspekt von Friedenserziehung sein.

Bei der Behandlung dieses Themas geht es weiterhin darum, Formen rationaler Konfliktbewältigung im zwischenmenschlichen, innergesellschaftlichen und zwischenstaatlichen Verhältnis zu verdeutlichen. Eine solche Darstellung, die sich weder auf die Beschäftigung mit den militärischen Aspekten der Sicherheits- und Friedenspolitik, noch auf die alleinige Darstellung radikal-pazifistischer Standpunkte beschränkt, hat nicht das Ziel, Schüler auf eine bestimmte Meinung, auch nicht auf die demokratisch legitimierte Mehrheitsmeinung zu sicherheits- und friedenspoli-

schen Konzeption festzulegen. Vielmehr sollen Kenntnisse über die komplexen historischen und aktuellen Zusammenhänge von Friedenssicherung und -erhaltung vermittelt werden, damit sich die Schüler selbst ein begründetes Urteil bilden können.

Dazu gehört auch, daß das Engagement vieler junger Menschen für einen Frieden ohne Waffen im Lichte nicht-antwärtiger und Entscheidungshilfen finden muß.

Das Grundgesetz läßt die Wehrpflicht zu, gewährt aber auch das Grundrecht, den Kriegsdienst mit der Waffe aus Gewissensgründen zu verweigern. Beide Positionen sind verfassungsgemäß. Sie müssen ohne wechselseitige Abwertung in die friedenspolitische Diskussion mit einbezogen werden.

Es gehört nicht zum Erziehungsauftrag der Schule, für Verteidigungsbereitschaft oder Verteidigungsfähigkeit der Jugend zu sorgen. Die Schule darf nicht zum Lückenbüßer für fehlende Übereinstimmungen gemacht werden, wenn auch gesamtgesellschaftliche Diskussionen kontrovers geführt werden.

Ich hoffe, daß allen Schülern und Lehrern, unabhängig von parteipolitischen Erwägungen die Möglichkeit gegeben wird, sich ausführlich und kritisch mit den von uns vorgeschlagenen Thesen auseinanderzusetzen. Wir sind für alle Anregungen und Ergänzungen dankbar und stellen uns einer offenen und vorteilfreien Diskussion dieses Themas.

Dr. Jürgen Schmaude  
Vorsitzender des Arbeitskreises Inneres, Bildung,  
Sport der SPD-Bundestagsfraktion

Bonn, im April 1983

## Präambel

*„Nicht der Krieg ist der Ernstfall, in dem der Mann sich zu bewähren habe, wie meine Generation in der kaiserlichen Zeit auf den Schulbänken lerne, sondern der Frieden ist der Ernstfall, in dem wir alle uns zu bewähren haben. Hinter dem Frieden gibt es keine Existenz mehr.“*  
(G. Heinemann)

## I.

1. Erziehung zum Frieden ist eine wichtige Aufgabe der Schule. Diese Aufgabe verbindet sich mit dem Auftrag, mündige, aktive und demokratische Bürger zu erziehen.

Die Völker Europas haben zwei schreckliche Weltkriege durchlitten, die Millionen von Kriegspopfern forderten. Die besondere Schuld, die sich für die Deutschen mit den beiden Weltkriegen verknüpft, verpflichtet die Bundesrepublik Deutschland in besonderem Maße, „künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges zu bewahren, die zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat“ (Charta der Vereinten Nationen).

Erziehung zum Frieden ist heute notwendiger denn je:

- Es wird immer deutlicher, daß die Abwesenheit von Krieg noch keinen gesicherten Frieden bedeutet.
  - Die Zusammenhänge zwischen Hunger, Elend, Ungleichheit, sozialer Ungerechtigkeit in der Welt und den ungeheuren Aufwendungen für militärisches Potential müssen gesehen werden.
  - Das Bewußtsein von der Instabilität des internationalen Systems hat erheblich zugenommen.
  - Resignation und Ohnmachterfahrungen gegenüber dem Zustand „organisierter Friedlosigkeit“ und der Beschleunigung eines Rüstungswettlaufes nehmen bei vielen Menschen zu, insbesondere bei Heranwachsenden; zugleich aber sind viele Jugendliche bereit, sich für den Frieden zu engagieren.
  - Krieg darf weltweit nicht länger als Mittel der Politik gelten.
  - Angesichts des vorhandenen Zerstörungspotentials wächst die Gefahr der Selbstvernichtung der Menschheit.
  - Die Entwicklung von „Vernichtungswaffen“ auf atomarer und chemischer Grundlage droht die Lebensgrundlagen der Menschheit zu zerstören.
- Aus diesen Gründen muß eine umfassende Friedenskultur die vorhandenen Rivalitäts-, Macht- und Gewaltstrukturen ersetzen.
2. Das Bemühen um Friedenserziehung steht in Übereinstimmung mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, dessen Präambel das Bekenn-

nis des Deutschen Volkes zum aktiven Engagement für den Frieden in der Welt enthält und das alle Bürger auf die Wahrung der Menschenwürde und auf soziale Gerechtigkeit verpflichtet sowie in Artikel 26 Handlungen unter Strafe stellt, die geeignet sind, das friedliche Zusammenleben der Völker zu stören.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland übernimmt damit die in der Charta der Vereinten Nationen vom 26. Juni 1945 an alle Staaten gerichtete Forderung, alles zu tun, was zur Förderung von gegenseitigen freundschaftlichen Beziehungen und internationaler Zusammenarbeit bei der Lösung internationaler Fragen politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, sozialer und anderer Art beiträgt und Frieden auf die universale Verbot der Androhung und Anwendung von Gewalt in den Beziehungen zwischen Staaten zu gründen. Die Vereinten Nationen haben in späteren Deklarationen dazu auch politische, wirtschaftliche und andere Formen des Zwanges gerechnet, deren sich die Staaten zu enthalten haben.

Entscheidende Grundsätze für eine Erziehung zum Frieden, die die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zur Voraussetzung hat, sind in der Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten<sup>1</sup> enthalten, die die Generalkonferenz der UNESCO am 19. 11. 1974 auf der Grundlage der Charta der Vereinten Nationen, der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der internationalen Pakte über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie über bürgerliche und politische Rechte beschlossen hat.

Die Kultusministerkonferenz hat einen Teil dieser Grundsätze in ihrer Empfehlung vom 4. 12. 1980 zur Förderung der Menschenrechterziehung in der Schule übernommen. Die Grundsätze zur Erziehung zu internationaler Verständigung und zum Weltfrieden werden in die vorliegende Empfehlung aufgenommen und weiter konkretisiert.

Nach der UNESCO-Empfehlung soll die Erziehung „auf dem Grundsatz freundschaftlicher Beziehungen zwischen Völkern und Staaten mit verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Systemen sowie auf der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ beruhen und sich von folgenden Forderungen leiten lassen:

„Die Erziehung soll auf die Ungleichheit der Kriegsführung zum Zwecke der Eroberung, des Angriffs

oder der Beherrschung sowie der Gewaltanwendung zum Zwecke der Unterdrückung von Menschen und jedermann dazu bringen, seine Verantwortung für die Erhaltung des Friedens zu erkennen und auf sich zu nehmen ...

Die Erziehung soll zum einen auf die Beseitigung der Faktoren gerichtet sein, welche die großen Probleme des Überlebens und des Wohlbefindens der Menschheit fortbestehen lassen und verschärfen – Ungleichheit, Ungerechtigkeit, auf Gewaltanwendung gegründete internationale Beziehungen –, zum anderen auf Maßnahmen der internationalen Zusammenarbeit, die zu ihrer Lösung beitragen sollen.“

Besogen auf Unterricht in der Schule verlangen diese allgemeinen Aussagen eine Konkretisierung. Mit den folgenden Erläuterungen soll der Bereich der Erziehung zum Frieden beschrieben und durch didaktisch-methodische Hinweise ergänzt werden.

## II.

Frieden ist ein weiter und offener Begriff, mit ihm wurden und werden unterschiedliche Vorstellungen verbunden.

1. Frieden als Sehnsucht, als Hoffnung, Wunsch, Traum oder Verheißung ist einer der ältesten Inhalte des menschlichen Denkens, ist eine Idee, über die Menschen seit Jahrtausenden nachgedacht und geschrieben haben, ist eine Vision, welche die Menschen immer wieder fasziniert und vielfach auch getrieben hat, ohne die sie möglicherweise gar nicht leben könnten. Ob in den religiösen und philosophischen Schriften der vorchristlichen Epoche, den Schriften der Weltreligionen, der Dichtung und Philosophie des Mittelalters, dem Staatsdenken der Neuzeit oder den wissenschaftlichen Texten der modernen Friedensforschung – überall begegnet uns dieses Streben nach Frieden als Grundelement menschlichen Denkens und Handelns.

Der traditionelle außenpolitische Friedensbegriff ist entstanden mit der Entwicklung des Völkerrechts und meint im wesentlichen den Zustand des Nichtkrieges bzw. die Abwesenheit des Krieges; das Völkerrecht legt dabei eine relativ enge Konzeptionsgrundlage, indem es Krieg immer nur versetzt als bewaffnete Auseinandersetzung von souveränen Staaten. Damit werden Bürgerkriege, Unruhen im Innern sowie solche Zustände ohne Vorfälle, die die Friedensforschung als „struktureller Gewalt“ bezeichnet, nicht erfüllt.

Angesichts der heutigen existenziellen Bedrohungen muß für die Erziehung zum Frieden ein erweiterter Friedensbegriff die notwendige Grundlage sein.

Dieser wurde von der Friedensforschung entwickelt, die zwischen „personaler“ und „struktureller Gewalt“ unterscheidet; Frieden wird definiert als Abwesenheit von personaler und struktureller Gewalt.

Personale Gewalt umfaßt die unmittelbare, sichtbare physische (oder auch psychische) Schädigung bis hin zur Tötung des Menschen durch andere Menschen. Der Krieg ist der umfassendste Ausdruck dieser personellen Gewalt. Der Zweite Weltkrieg hat allein fast zwei Millionen Menschen getötet, die Bundesrepublik Deutschland Einwohner hat. Seitdem wurden weit

über hundert regional begrenzte Kriege – meist Bürgerkriege mit oder ohne Beteiligung von Großmächten – Grenzkriege und Stammeskriege geführt, die inzwischen eine ähnlich hohe Zahl von Menschenverlusten aufwiesen. Die personale Gewalt äußert sich latent, aber auch in der weltweit wachsenden Rüstungsausstattung, die zwar vor dem Kernschutzen, aber das Risiko der Staaten dient nicht dem Frieden, hebt also Bedrohungen nicht auf. Mit dem Rüstungswettlauf wird Gewalt zwar nicht unmittelbar ausgeübt, als Gefahr jedoch ständig versarkt.

Strukturelle Gewalt liegt vor bei sozialen Verhältnissen, in denen Menschen durch verschiedene Formen von Herrschaft, Abhängigkeit und Ausbeutung die Voraussetzungen zur Lebenssicherung und Entfaltung ihrer Existenz vorenommen werden. Auch strukturelle Gewalt tötet und beschädigt Menschen physisch und psychisch, aber weder die Gewaltakt, noch derjenige, der Gewalt ausübt, sind unmittelbar sichtbar.

Die Abwesenheit von Krieg bedeutet also keineswegs Frieden, ist aber für ihn erste und grundlegende Bedingung, die durch eine Reihe von Prozessen und Handlungen, die zum Frieden führen sollen, ergänzt werden muß.

Frieden muß dynamisch verstanden werden

- als der Weg von der personellen Gewalt im Krieg über den Abschreckungsfrieden mit Staaten unterschiedlichen Grades von Gewalt bis hin zur Entspannung, Zusammenarbeit, kooperativer Konfliktlösung und Abrüstung, bis zur Abwesenheit von personeller Gewalt;
- als der Weg von der strukturellen Gewalt im Massenleiden über verschiedene Formen der Abhängigkeit bis hin zur sozialen Sicherheit und schließlich zur sozialen Gerechtigkeit, der Abwesenheit von struktureller Gewalt.

2. Frieden<sup>2</sup> meint nicht nur einen Zustand, sondern generell ein Prinzip rationaler Konfliktregulierung im eigenen Bereich des Lebens. Konflikte können in der eigenen sozialen Umwelt des Einzelnen auftreten, in Konflikten können unterschiedliche Interessen und zwischengesellschaftliche Interessen ausgetragen werden. Konflikte können als Momente sozialen Wandels, aber auch als Momente sozialer Aggression und destruktiven Verhaltens beobachtet werden.

Konfliktmuster und Lösungsmodelle von persönlichen und Kleingruppenkonflikten sind nur begrenzt auf innergesellschaftliche oder zwischengesellschaftliche Konflikte übertragbar. Die Glaubwürdigkeit der Demokratie hängt nicht zuletzt davon ab, ob es ihr gelingt, die liberalen, politischen und sozialen Grund- und Menschenrechte kontrolliert und konfliktfähig, aber auch auf Basis des Verfassungskonsenses zu diskutieren. Der innere Frieden kann nur dadurch dauerhaft gesichert werden, daß die Bürger sich für die konkrete Umsetzung von Werten wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Solidarität als gleiche Teilhabemöglichkeiten für alle engagieren. Ziel dieses Prozesses ist es, die politische Realität mit dem demokratischen und sozialen Rechten in Übereinstimmung zu bringen.

Friede verlangt somit nicht die Abwesenheit von zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Konflikten oder den Stillstand des Ringens um eine Verbesse-

lung gesellschaftlicher bzw. politischer Verhältnisse, im Gegenteil, ein Verständnis von Frieden, das sich einer Verbesserung sozialer und politischer Verhältnisse in den Weg stellt, ist eine Verflöchtigung und nicht die Friedenssehnsucht der Menschen für unbefragte Herrschaftsverhältnisse auszurufen.

### III.

Friedenserziehung läßt sich als der Versuch begreifen, die verschiedenen Formen der Gewalt und Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich zu erfassen, ihre Ursachen zu analysieren, ihre wechselseitigen Abhängigkeiten zu erkennen sowie zu einem Abbau von Gewalt beizutragen.

Friedenserziehung, die einem solchen Verständnis folgt, ist einersits Teil einer umfassenden historisch-politischen Bildung, andererseits geht sie als Unterrichtsprinzip in alle Unterrichtsfächer ein.

Das vorliegende Konzept zur Friedenserziehung beschränkt sich auf die Formulierung von Grundsatzen auf der Basis der UNESCO-Empfehlung. Daraus leitet sich im einzelnen ab:

1. Die schulische Erziehung soll den Schülern und Schülern helfen, einen erweiterten differenzierteren Friedensbegriff zu erfassen. Dabei sollen unterschiedliche Vorstellungen vom Frieden, vom Erreichen und vom Sichern des Friedens einbezogen werden. Erziehung soll historische und heutige Friedensbewegungen entsprechend berücksichtigen. Dazu gehört eine Darstellung von Bewegungen und Personen, die der Gewalt entgegen gewirkt haben bzw. entgegen gewirkt und solcher Friedensbemühungen, die Erfolg gehabt haben.

Dabei sollte untersucht werden, inwiefern Friedensbewegungen als Alternativen zum tatsächlichen historischen Verlauf und als uneingelöste Möglichkeiten der Geschichte gelten können.

Solche Darstellungen sollen Angebote für Identifikationen enthalten, die aber nicht aufgedrängt werden dürfen. Es darf keine Form der Bemühung um Frieden von vornherein als die richtige, einzig mögliche, realistische deklariert oder als die falsche bzw. utopische oder gar vom „Gegner gesteuerte“ diskriminiert werden.

2. Die Erziehung soll die Heranwachsenden befähigen, als mündige demokratische Bürger zu einer aktiven und kritischen Mitgestaltung der Friedenspolitik in der Lage zu sein. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit Fragen der Sicherheitspolitik. Schüler müssen in die Lage versetzt werden, sich auf der Grundlage möglichst umfassender Sachkenntnis und aktueller Information mit der Bundeswehr und ihrer zentralen Aufgabe der Friedenssicherung und Landesverteidigung zu befassen.

Das schließt ein, daß Schülerinnen und Schüler in einem problemorientierten Arbeitsprozeß Informationen über die Grundlagen und Grundfragen der Sicherheitspolitik der Bundesrepublik und der NATO erhalten und dadurch die Fähigkeit und Bereitschaft zur offenen Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen entwickeln. Zu den Zielen eines solchen Unterrichts gehört es, den Schülern und Schü-

lern zu vermitteln, daß der Bundeswehr ein fester Platz in unserem Staat als Instrument der Verteidigung zugewiesen wurde. Diesem Auftrag ist sie durch das Grundgesetz ausdrücklich verpflichtet. Zugleich ist es als Armee im demokratischen Staat in ihrer inneren Struktur an demokratische Prinzipien gebunden. Das Bemühen um deren Umsetzung hat seinen Ausdruck in den Grundsätzen der inneren Führung gefunden. Sowohl der Auftrag der Bundeswehr als auch ihr Selbstverständnis sind im Unterricht darzustellen. Die Schüler/innen sollen dabei an eine Auseinandersetzung mit Fragen der Friedens- und Sicherheitspolitik herangeführt werden und es soll – soweit das durch schulisches Lernen möglich ist – bei ihnen die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem reflektierten Engagement für Friedenspolitik weckt werden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen erfassen, daß sich die gegenwärtige Sicherheitspolitik der Bundesrepublik Deutschland

- einer Politik des Bündnispartnerschafes
- einer Politik des militärischen Gleichgewichts
- einer Politik der Rüstungsdämmung
- der Fähigkeit, den Vorherrscher politischer Verhältnisse

Für eine Diskussion...  
Gegenheiten an:  
einerseits

- zur Sicherung und Verteidigung der freiheitlichen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland, das Lebens des einzelnen sowie zur Abwehr eines durch den Druck oder Gewaltandrohung aufgenötigten fremden Willens sind militärische Mittel unverzichtbar und legitim,
- die Aufrechterhaltung des militärischen Gleichgewichts war wichtige Voraussetzung für die Vermeidung kriegerischer Auseinandersetzungen und die Sicherung einer selbstbestimmten gesellschaftlichen Entwicklung vor allem in Europa,
- durch militärische Abschreckung wird die Wahrscheinlichkeit eines Kriegs verhindert,
- militärisches Gleichgewicht ist günstig für Stabilität und damit Frieden,
- im Verteidigungsfall ist für die Bundesrepublik Deutschland eine Abwehr möglich,
- Abschreckung und Verteidigung sind nur im Rahmen des NATO-Bündnisses zu gewährleisten, andererseits
- die Abschreckung mit militärischen Mitteln hebt das Krisenrisiko aber grundsätzlich nicht auf,
- die Abschreckung beinhaltet Bedrohung und ruft immer wieder Instabilität hervor: Der Rüstungswettlauf selbst ist ein Sicherheitsrisiko, und er gefährdet den Frieden,
- Möglichkeiten von Fehleinschätzung und irrationalen Verhalten sowie wechselseitige Bedrohungsverstellungen und Feindbilder können zu unkalulierbaren Reaktionen führen,

- die Überfallwaffenparade der Weimarerzeit stellen das Prinzip des militärischen Gleichgewichts in Frage,
- im Verteidigungsfall ist das Risiko einer totalen oder zumindest weitgehenden Zerstörung unseres Landes sehr hoch,
- militärische Paktsysteme können dazu führen, daß politische Spannungen und Gegensätze zementiert werden

Im Unterricht soll erarbeitet werden, daß Rüstung nicht von sehr Ursache als vielmehr Ausdruck vorhandener Friedlosigkeit ist und deshalb angesichts der großen Gefahren Entspannung und Rüstungskontrolle gleichberechtigt neben die Verteidigung treten müssen, damit sich die Risiken der Abschreckungssystems verringern lassen und langfristig eine friedliche und dauerhafte Ordnung in Europa und zwischen den Völkern der Welt herbeigeführt werden kann.

3. Den Schülern/innen muß im Unterricht vermittelt werden, daß der Bund nach dem Grundgesetz Streitkräfte zur Verteidigung aufstellt und der Gesetzgeber von der Befugnis Gebrauch gemacht hat, die Mittel zum vollendeten 18. Lebensjahr an der allgemeinen Wehrpflicht in den Formen des Dienstes in den Streitkräften, im Bundesgrenzschutz oder in einem Zivilschutzverband zu unterwerfen. Auf der anderen Seite ist den Schülern/innen zu verdeutlichen, daß entsprechend der Garantie für die Unverletzlichkeit des Gewissens das Grundgesetz das Recht, aus Gewissensgründen den Kriegsdienst mit der Waffe zu verweigern, als Grundrecht unmittelbar gewährleistet.

Sowohl dem Schutz des freien Gewissens des einzelnen selbst in ernsten Konfliktlagen, in denen der Staat seine Bürger besonders fördert, der Vorrang eingeräumt. Dabei ist den Schülern/innen klarzumachen, daß die Verweigerung der Wehrpflicht nicht dem Belieben des einzelnen unterliegt, sondern als Ausfluß des Rechtes auf Kriegsdienstverweigerung vielmehr eine gesessensentscheidung voraussetzt, der eine passige Auto-nomisierung mit dem Problem der Kriegsdienstverweigerung vorzugehen muß. Unter pädagogischen Aspekten ist gerade bei diesem Thema besonders wichtig, daß den Schülern nicht nur Informationen über die gesetzliche Pflicht zum Wehrdienst und das grundgesetzlich verankerte Recht zur Kriegsdienstverweigerung vermittelt werden, sondern daß die Schüler lernen, ihre Gedanken zum Problembereich frei zu äußern, zu ordnen und als Argumentationszusammenhang in eigenen Worten darzulegen.

Für Lehrenden und Lehrer kann es dabei vor allem darum gehen, vielfältig sprachlich umgebildet, zu bekommen junge Menschen in die Lage zu versetzen, das ausprechen zu lernen, was sie im Inneren bewegt. Auch die Gefahr des Mißbrauchs bzw. der Unterstellungen und Verdächtigungen darf Lehrenden und Lehrer nicht davon abhalten, behutsam und pädagogisch einflühend ihren Schülern zu helfen, sich selbst über eine schwerwiegende Problematik klar zu werden und das Ergebnis der Entscheidung verständlich zu begründen.

4. Friedenserziehung als bedeutsamer Bestandteil historisch-politischer Bildung umfaßt folgende Ziele

1.1. Zwischen gesellschaftliche Beziehungen und Konflikte sowie außenpolitische Ziele und Entscheidungen sollen auf die ihnen zugrundeliegenden wirtschaftlichen und politischen Interessen betragt werden. Dabei soll die jeweilige innergesellschaftliche Struktur und ihre Abhängigkeit von internationalen Machtverhältnissen einbezogen werden

1.2. Der Auftrag von internationalen Organisationen, die dem Schutz von Staaten und Gesellschaften oder Gruppen dienen, soll auf die Machtverhältnisse innerhalb dieser Gesellschaften, auf das Selbstverständnis dieser Organisationen sowie auf deren Einsetzung durch die Öffentlichkeit bezogen werden

1.3. Die innenpolitische Wirkung außenpolitischer Zielvorstellungen (z. B. „roll-back-Politik“, Verteidigung der freien Welt, Isolationsismus, Stärkung der Solidarität des sozialistischen Lagers, „brüderliche Hilfe“, friedliche Koexistenz, Abrüstungspolitik) soll überprüft werden.

1.4. Zur Friedenserziehung gehört auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Problematik und den Ursachen von Gewaltanwendung in zivilen Beziehungen sowie des Völkermordes. In die Auseinandersetzung mit dem Völkermordrecht und sowohl seine Bedeutung als in der Verfassung verankertes Recht als auch die Gefahr seines Mißbrauchs einzubeziehen.

1.5. Es soll nach den Voraussetzungen und Auswirkungen hochentwickelter Rüstungssysteme, von der Abstraktion und Aufrüstung gefragt werden

1.6. Es soll behandelt werden, welche sicherheitspolitischen und wirtschaftlichen Folgen zunehmende Rüstungsexporte in die Dritte Welt für die Wirtschaft der Entwicklungsländer haben und welche Rückwirkungen sie auf die eigene Lage haben können

2. Die Erziehung zum Frieden soll die Fähigkeit zum Wechsel der Perspektive, zum Sich-Hinmertonetzen in die historische, politische und psychische Situation des jeweils anderen und zum Denken aus dessen Sicht, zum Erkennen der wechselseitigen Bedrohungsverstellungen, zum Abbau von Stereotypen, Vorurteilen und Feindbildern anstreben. Die Erziehung soll Sensibilität und die Fähigkeit gegenüber Gewalttaten und Gewaltstrukturen bewahren. Sie soll reflektiertes Engagement in der praktischen Arbeit für den Frieden fördern

3. In der Erziehung zum Frieden sollte berücksichtigt werden, daß sich trotz teilweise erfolgreicher Entspannungsbemühungen angesichts der ungetehrten militärischen Vermehrungspotentialen in Ost und West, der Entartung in Systemgegensätzen, der geringen Erfolge von Rüstungsbegrenzungsverhandlungen und Abrüstungsbemühungen, Resignation, Ohnmachtserfahrungen und Aggressionen gerade bei den Heranwachsenden nur schwer aufheben lassen.

Deshalb müssen Möglichkeiten aufgezeigt werden, zu friedlicher Existenz im unmittelbaren sozialen Umfeld zu gelangen, indem Formen friedlicher Konfliktregulierung und gewaltfreier Verhaltens sowie der Überwindung von Vorurteilen eingebaut werden. Dialogfähigkeit und Konfliktfähigkeit sind die wichtigsten Komponenten von Friedensfähigkeit. Die Dialogfähigkeit gehört das Einmünder-Zuhören, das Argumentieren, das Verstehen, das Akzeptieren und Tolerieren unterschiedlicher Auffassungen und Positio-

nen, zur Konfliktfähigkeit genötigt es, Konflikte, ihre Ursachen und beteiligten Interessen zu analysieren, eigene Interessen und Positionen zu lokalisieren, Konflikte zuzuhalten, Möglichkeiten der Konfliktregelungen vorzuschlagen und um sie zu streiten; zu Friedensfähigkeit gehört es, Kompromisse zu schließen, Streit fallen zu lassen, eigene Urteile und Auffassungen auch zu verändern, sich zu verständigen, im Vertrauen auf Gegenseitigkeit Vorgeben zu machen, zu verzichten und sich zu versöhnen.

7. Friedensforschung setzt deswegen Unterrichts-methoden voraus, bei denen Schülern und Schü-ler als verantwortlich Handelnde, als Partner akzep-tiert werden. Unterrichtsmethoden, die problem-orientiert und handlungsorientiert sind. Deshalb soll-ten die Lernprozesse partnerschaftlich und nicht hier-archisch organisiert sein. Nur auf diese Weise kann der Anspruch der Friedensforschung glaubwürdig vertreten werden

#### IV.

Lehrer/-innen entscheiden nach didaktischen Ge-sichtspunkten mit ihrer Lerngruppe, welche inhaltli-chen Akzente jeweils im Unterricht thematisiert wer-den können. Dabei äußert sich dieses Konzept nicht im einzelnen zum Nord-Süd-Konflikt, zu Kolonialis-mus und Neokolonialismus, zu Ressourcenkonflikten, Umweltkonflikten, innergesellschaftlichen Konflikten, ausgepart bleiben auch individual- und sozialpsycho-logische Zusammenhänge von Triebstruktur, Aggressi-vität, Friedfertigkeit und Möglichkeiten ihrer päd-agogischen Beeinflussung.

Angeichts der jedermann bewußten existenziellen Bedrohung sind Chancen und Schwierigkeiten der Erziehung zum Frieden je nach dem unterrichtlichen Zusammenhang thematisch zu akzentuieren. Mögliche Schwerpunkte sind:

- Hypothesen der deutschen Geschichte besonders seit 1933: Revisions- und Expansionspolitik des nationalsozialistischen Staates; Beginn des Zweiten Weltkrieges durch das Dritte Reich; Überfälle und Besetzung europäischer Länder durch das Dritte Reich; Ausbeutung, Völkermord und Holo-caust durch das Dritte Reich als eine wesentliche Ursache für Bedrohtheitsvorstellungen und Sicher-heitsbedürfnisse west- und osteuropäischer Länder.
- Sieg der Alliierten über das Dritte Reich und des-sen Kapitulation, Aufteilung Europas in Einfluß-zonen der Großmächte; Flucht, Vertreibung und Zwangsansiedlung; Neuordnung in den Besat-zungszonen innerhalb der Rahmenbedingungen der Besatzungsmächte; Teilung Deutschlands; Einbeziehung in die jeweiligen Bündnisse und Organisationen; Verständigungspolitik nach We-stein; deutsch-französische „Viererkonferenzen“
- Ost-West-Konflikt in s. v. verschiedenen Phasen; Kalter Krieg, Machtpolitik der Großmächte, die wechselseitigen Vorstellungen von Bedrohung und Bedürfnissen in den USA und in der Sowjetunion, atomares Patt; Eskalation durch wechselseitige Be-drohung und Abschreckung und ihr Widerspruch zur UNO-Charta; Wandlung der Militärstrategien; Rüstungswettlauf; NATO und Warschauer Pakt.

- Wiederbewaffnungsdebatte in der Bundesrepubli-k Deutschland; Entstehung der Bundeswehr und Er-gänzung des Grundgesetzes durch Artikel 12a und andere; Auftrag der Bundeswehr nach dem Grundgesetz; Berufsheer und allgemeine Wehr-pflicht (Vergleich zur Weimarer Republik); innere Struktur der Bundeswehr; Selbstverständnis und Außenwahrnehmung; Probleme der Inneren Bun-deswehr; gesellschaftlich-politische Funktion der Bun-deswehr; Stellung der Bundeswehr im westlichen Verteidigungskonzept; Kriegsbilder und Kriegsfol-gen; alternative Sicherheitskonzepte (gewaltfreie Aktion, soziale Verteidigung, Beschränkung auf konventionelle Waffen im Falle einer Kriegsfüh-rung u. s.)

- Verankerung des Grundrechts auf Kriegsdienstver-weigerung im Grundgesetz, Prüfungsverfahren, Zi-vidienst, Totalverweigerung.
- Friedensbewegungen und alternative Konzepte zur Friedenssicherung; Friedenstraditionen in der in-ternationalen Arbeiterbewegung und im liberalen Bürgertum; historische Friedensbewegung vor dem Ersten Weltkrieg (Friedenskonferenzen, Frieden-snobelpreis, internationale Schiedsgerichte) zwischen den Weltkriegen und nach dem Zweiten Weltkrieg, jeweils im Zusammenhang mit dem tatsächlichen historischen Verlauf; Ostermarschbe-wegung, Kriegsgräberfürsorge, Friedensbewegte (z. B. Pax-Christi, Aktion Sühnezeichen), Entwick-lungsdienste, amnesty international; Friedens- und Konfliktforschung; Friedensaktionen in den Kir-chen („Frieden schaffen ohne Waffen“ u. a. Kir-chen- und Abrüstungssappelle, Friedenswochen, Antikriegstag.
- Verschiedene Arten der Kriegsführung sowie ihre Ursachen und Auswirkungen; Abrüstung; Wider-spruch zwischen Abrüstung und Zusammenarbeit einerseits und gleichzeitiger Ausföhrung anderer-seits; Nutzung von Wissenschaft und Technik im Dienste des Friedens und des Fortschritts.
- Probleme und Instabilität des militärischen Gleichgewichts; Eigendynamik militärischer Po-tentiale und deren ökonomische sowie gesell-schaftlich-politische Funktion; Rüstungsforschung, Rüstungsproduktion, Rüstung und Inflation, Rüs-tung und Wachstum, Rüstung und Wirtschafts-struktur, Rüstungskapazitäten und Arbeitsplätze, Rüstungsfinanzierung und Sozialausgaben; Rüs-tungsexporte in NATO-Länder; Sicherheitsbedürfnis bei Staaten der Dritten Welt sowie Bedeu-tung und Auswirkung von Rüstungsexporten in die Dritte Welt; politischer Einfluß des Militärs in verschiedenen Ländern, Militärdiktaturen.
- Entspannungspolitik in Europa; Beiträge der Bun-desrepublik Deutschland zur Entspannung; Ge-waltverzichtserklärung in Zusammenhang mit der Lösung der Deutschen Frage, Verzicht auf Her-stellung von A-B-C-Waffen, Ostverträge, freiwillige Rüstungsverpflichtung, „Konferenz für Si-cherheit und Zusammenarbeit in Europa“ (KSZE) als Beispiel für Entspannung und Zusammen-arbeit.
- Not, Hunger, Elend in der Dritten Welt, Zusammen-hang zwischen Ost-West-Konflikt und Nord-Süd-Konflikt, Gleichberechtigung der Völker und Selbstbestimmungsrecht der Völker; Art und Aus-wirkungen wirtschaftlicher, kultureller und politi-

scher Beziehungen zwischen den Staaten und Bedeutung des Völkervertrags für diese Beziehun-gen, insbesondere für die Friedensverhandlung.

#### V.

Auch bei der Konzeption neuer Schulbücher sowie sonstiger Lehr- und Lernmittel soll dem Inhalt dieses Konzeptes Rechnung getragen werden. Schulbücher haben in der Vergangenheit bei der Ausdröfung und Pflege von gesellschaftlichen Klischees, Vorurteilen und Feindbildern eine zentrale Rolle gespielt; des-halb ist der internationalen Verständigung über Schulbücher große Bedeutung beizumessen. Es ist daher zu begründen, daß sich die Bemühungen um Schulbuchgestaltung bei der internationalen Schulbuchforschung und der deutschen

UNESCO-Kommission ausgehen, seit Jahren nicht mehr nur auf die Verständigung mit westlichen Län-dern erstrecken. Gleichzeitig ist zu hoffen, daß nach und nach auch Entwicklungsländer in diese Arbeit einbezogen werden können.

Bei der Einbeziehung von Vertretern der Bundes-wehr, der Friedensforschung, der Vereinigung der Kriegsdienstverweigerer und anderer Organisationen in entsprechende Unterrichtsverfahren zur Informa-tion der Schüler ist darauf zu achten, daß nicht Pole-mik und Indoktrination an die Stelle eines sachli-chen, auf Löslichkeits abzielenden Unterrichts gesetzt werden. Über Veranstaltungen mit Jugend-offizieren und/oder Vertretern der Organisationen der Zivildienstströten oder von Friedensaktionen/-organisationen und Friedensforschern müssen die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer nach didakti-schen Gesichtspunkten für den Einzelfall entschei-den

## Beschluß des SPD-Parteivorstandes 13. Februar 1984

# Hochschulpolitik für die achtziger Jahre

Die Hochschulen stehen vor einem Jahrzehnt besonderer Belastungen. Die Zahl der Studenten wird in den nächsten Jahren weiter ansteigen. Die strukturelle Umstellung in allen Bereichen der Gesellschaft, nicht zuletzt in der Wirtschaft, verlangt von den Hochschulen verstärkte Anstrengungen in der Forschung wie in der Lehre. Tiefgreifende Veränderungen des Arbeitsmarktes erfordern eine breitere Grundausbildung der Studierenden und stellen den Hochschulen die neue Aufgabe, den Berufstätigen durch die wissenschaftliche Weiterbildung während ihres Berufslebens den Erwerb neuer Qualifikationen zu ermöglichen.

Gerade wenn die personelle und materielle Ausstattung der Hochschulen nicht in allen Bereichen im gleichen Umfang erweitert werden kann, hat die staatliche Hochschulpolitik durch rechtzeitigen und gezielten Einsatz verfügbarer Mittel und möglicher Maßnahmen die Hochschulen bei der Bewältigung ihrer wachsenden Aufgaben zu unterstützen.

Forschung und Lehre, Studium und Weiterbildung müssen verstärkt die drängenden gesellschaftlichen Probleme berücksichtigen, den Austausch mit der Praxis verbessern und ihrer Verantwortung für alle in der Gesellschaft gerecht werden.

### 1. Öffnung der Hochschulen

Sozialdemokraten haben den Zugang zu den Hochschulen beträchtlich erweitert, auch für diejenigen, die ihre Fähigkeit zum Studium im Beruf oder durch Weiterbildung erworben haben. Diese Politik der sozialen Öffnung muß konsequent fortgesetzt, soziale Benachteiligungen müssen weiter abgebaut werden, anstatt neue Schranken zu errichten. Den geburtenstarken Jahrgängen sollen die verbesserten Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten erhalten bleiben.

ben, die die sozialdemokratische Bildungspolitik durchgesetzt hat. Wer das Gespenst der »Überqualifikation« beschwört, möchte weiterführende Bildung und wissenschaftliche Ausbildung wieder zum Privileg einer kleinen Minderheit machen und für die große Mehrheit der Bevölkerung nur soviel Ausbildung zulassen, wie zur wirtschaftlichen Verwertung der Arbeitskraft für erforderlich gehalten wird.

Ziel der sozialen Öffnung der Hochschulen ist es, vielen die Teilhabe an der wissenschaftlich-technischen Entwicklung zu ermöglichen, deren Inhalte sie mitbestimmen können sollen. Es darf keine Beschränkung der Hochschulausbildung auf eine kleine wissenschaftliche Elite geben.

Die SPD hält es daher für notwendig,

- Zulassungsbeschränkungen weiter abzubauen;
- die Studienbedingungen durch zusätzliche Stellen in den verstärkt nachgefragten Studiengängen insbesondere durch Umwidmung von Personalstellen und durch flexibleren Einsatz der Lehrkapazität zu verbessern;
- den Wechsel zwischen Berufstätigkeit außerhalb der Hochschulen und Lehrtätigkeit in der Hochschule zu fördern;
- die Hochschulen verstärkt an der Weiterbildung zu beteiligen;
- die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den anderen gesellschaftlichen Institutionen zu fördern und dabei auch die Zusammenarbeit von Hochschulen und Arbeitnehmerorganisationen verstärkt zu unterstützen.

### 2. Sicherung wissenschaftlicher Freiheit und Eigeninitiative

Zur Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung benötigen die Hochschulen und ihre Mitglieder ein Höchstmaß an Freiheit und eigenen Entscheidungsbefugnissen. Die Hochschulpolitik ist dagegen gegenüber zunehmend geprägt durch übermäßige Reglementierung und bürokratische Gängelung der Hochschulen. Weder die erneuerte Änderung von Organisationsgesetzen noch die Verordnung von Kurzstudiengängen erleichtern die gegenwärtige Belastung der Hochschulen.

Gerade die wachsenden Aufgaben der Hochschulen unter schwieriger werdenden Bedingungen erfordern mehr, nicht weniger Handlungsfreiheit.

dungsspielräume der Hochschulen und ihrer Mitglieder. Nur die Anerkennung und bewußte Förderung persönlicher Einsatzbereitschaft und Eigeninitiative kann den Willen zu gemeinsamer Bewältigung der Aufgaben erhalten oder wieder wecken.

Die SPD hält es daher für notwendig,

- die wissenschaftliche Pluralität durch eine offene Berufspolitik zu gewährleisten;
- die Hochschulselbstverwaltung von verzichtbaren staatlichen Eingriffsmöglichkeiten zu befreien;
- die Hochschulverwaltung zu entbürokratisieren;
- die Mitbestimmung der beteiligten Gruppen zu erhalten und zu erweitern.

### **3. Stärkung der Hochschulforschung**

Die Forschung an den Hochschulen ist der wichtigste Bereich freier, ungebundener Forschungstätigkeit. Die Qualität der Hochschulforschung hat entscheidenden Einfluß auf die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung und ist ausschlaggebend für die Wissenschaftlichkeit der Lehre. Die Hochschulforschung muß die sozialen Auswirkungen von Forschungsergebnissen berücksichtigen. Der Austausch mit der Praxis und der Forschung außerhalb der Hochschulen ist verstärkt zu fördern.

### **4. Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses**

Zu den langfristig wichtigsten Voraussetzungen der Hochschulforschung gehört die bestmögliche Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Sie kann nicht allein von den Ländern geleistet werden. Auch die Bundesregierung muß sich dieser Aufgabe stellen und ihre Möglichkeiten im Rahmen eines mit den Ländern abgestimmten Konzeptes ausschöpfen. Die wirksame Breiten- und Spitzenförderung qualifizierter Nachwuchswissenschaftler sichert eine hohe Qualität des Nachwuchses und die Zukunftschancen der Wirtschaft und der Gesellschaft.

### **5. Chancengleichheit durch Ausbildungsförderung**

Bildung und Ausbildung bestimmen mehr denn je die beruflichen und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen und ihre Mitgestaltungsmög-

lichkeiten in einer sozialen und demokratischen Gesellschaft. Vom unverzichtbaren Ziel gleicher Bildungs- und Ausbildungschancen ist unsere Gesellschaft noch immer weit entfernt. Die Einschränkung der Ausbildungsförderung und ihre Umstellung ausschließlich auf Darlehen in der Studienförderung gefährden die inzwischen erreichte Chancenverbesserung für Kinder von Arbeitnehmern. Gerade in einer Zeit ungewisser und sich verschlechternder Berufschancen der Jugendlichen ist für die SPD eine Ausbildungs- und Studienförderung unverzichtbar, die den Kindern einkommenschwacher Eltern gleiche Bildungs- und Ausbildungschancen eröffnet.

## Beschluß des SPD-Parteivorstandes 19. März 1984

# Die Qualität der Berufsbildung auch zukünftig sichern

1. Die rechtskonservative Bundesregierung versucht ihre Politik der Wende auf immer größere Bevölkerungskreise auszudehnen. Trotz des steigenden Risikos, gerade bei schlechter ausgebildeten Arbeitnehmern, arbeitslos zu werden und zu bleiben, wird kaltherzig in Kauf genommen, daß jährlich immer mehr Jugendliche ohne jede Berufsausbildung bleiben. Immer mehr werden in Berufen ausgebildet, in denen sie später kaum eine Beschäftigungschance haben. Der kurzfristige, einzelbetriebliche Profit bei der Ausbildung wird von der Rechtskollision wieder in den Vordergrund gerückt, nicht die längerfristig geplante Ausbildung dringend benötigter Fachkräfte für unsere Volkswirtschaft.

2. Dagegen muß nach den Vorstellungen der SPD ein Berufsbildungssystem folgenden Ansprüchen genügen. Es muß

- ein qualifiziertes, auswahlfähiges Angebot an Ausbildungsplätzen für alle Jugendlichen bereitstellen. Auswahlfähig heißt, die Berufswahl so zu sichern, daß das mengenmäßige Angebot in allen Regionen größer als die Nachfrage ist.
- zukunftsbezogen sein, d.h., daß die Berufsausbildung eine möglichst langfristige Verwertung auf dem Arbeitsmarkt und den Zugang zu einem qualifizierten Arbeitsplatz im erlernten Beruf ermöglicht, eine breite Basis für berufsbezogene und allgemeine Weiterbildung sichert und eine zuverlässige Grundlage für die Sicherung von Einkommen und Existenz wie auch für die Wahrnehmung von Chancen ist.
- ermöglichen, daß Auszubildenden die Fähigkeit vermittelt wird, Kompetenzen für eine selbstbestimmte und solidarische Gestaltung ihrer Arbeits- und Lebensverhältnisse zu erwerben.
- innovationsfähig sein, d.h., es muß fähig sein, sozio-ökonomische, technologische, organisatorische und qualifikatorische Verbesserungen im Arbeitsleben in Gang zu setzen, zu steuern und zu verstärken.

Zur Verwirklichung dieser Ziele kommt es darauf an, die anerkannten Ausbildungsberufe neu zu ordnen und Grundberufe zu schaffen

3. Vergleicht man diese Forderungen mit der Realität, der ein Jugendlicher begegnet, der einen Ausbildungsplatz sucht, so stellt sich ihm die Lage völlig anders dar. Seit mehreren Jahren übertrifft die Zahl der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz suchen, deutlich die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze. Von einem Angebotsüberhang, wie ihn das Ausbildungsförderungsgesetz (APIFG) einmal als notwendig anerkannt hatte, kann keine Rede mehr sein. Nur etwa ein Drittel der deutschen Betriebe, Unternehmen und Verwaltungen bilden Jugendliche aus. Unter dem akuten Nachfragedruck der letzten Jahre haben sich Tendenzen auf dem Ausbildungsmarkt verschärft, die an »Lehrlingszüchtereik« erinnern, die teilweise sogar Arbeitsplätze von Fachkräften vernichten und auch den hinzugekommenen Auszubildenden keine langfristigen Berufschancen öffnen.

Die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt hat sich im letzten Jahr dramatisch verschlechtert. »47 400 den Arbeitsämtern gemeldete Ausbildungsplatzbewerber waren am 30. September 1983 nicht vermittelt... Ferner meldete die Bundesanstalt für Arbeit rund 30 000 Jugendliche, die wegen erfolgloser Bemühungen um einen Ausbildungsplatz in schulische Maßnahmen ausgewichen sind.« Diese Feststellung der Beauftragten der Gewerkschaften, der Arbeitgeber, der Bundesländer und des Bundes am 27. Januar 1984 im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung erfordert energisches Handeln. Erneut ist die »Ausbildungsgarantie« des Bundeskanzlers Kohl: »Für jeden ist eine Lehrstelle da« vom Februar 1983 durch die tatsächliche Entwicklung widerlegt. Seit dem Ausbildungsförderungsgesetz aus dem Jahre 1976 ist dies die schlechteste Lehrstellenbilanz mit der höchsten Zahl unversorgter Bewerber.

Der Ausbildungsstellenmangel wird in den nächsten Jahren noch wachsen, während die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen weiterhin auf einem hohen Niveau verbleiben wird. Haupt- und Sonderschüler werden zunehmend in Überbrückungsmaßnahmen und Sonderprogramme abgedrängt. Zwei Drittel der unversorgten Bewerber waren im vergangenen Jahr Mädchen, gerade auch solche mit guten beruflichen und schulischen Vorkenntnissen. In der gegenwärtigen Situation gehen daher auch bereits erreichte Erfolge für die berufliche Gleichberechtigung der Frau wieder verloren.

4. Diese Entwicklung ist ganz entscheidend durch die Politik der konservativen Bundesregierung verursacht worden.

- Im eigenen Verantwortungsbereich der Bundesregierung — bei den Bundesbetrieben — sind Ausbildungsplätze abgebaut worden.

- Infolge des Kahlschlags bei der finanziellen Förderung von Schülern und Studenten suchen viele Jugendliche aus einkommensschwächeren Familien einen Ausbildungsplatz im dualen System.
- Durch die jahrelange systematische Verteufelung wissenschaftlicher Ausbildung durch die Kräfte der »neuen Politik« belasten zusätzlich auch solche Abiturienten geburtenstarker Jahrgänge das duale System, die an sich studieren wollen, aber vom Studium abgeschreckt werden.
- Entgegen warnender Stimmen aus dem Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat die Bundesregierung die Zahl der Bewerber um einen Ausbildungsplatz im Berufsbildungsbericht zu niedrig gesetzt.

Die unausgeglichene Bilanz ist darüber hinaus gekennzeichnet, daß in ihr eine Vielzahl von Verhältnissen enthalten ist, die unter Gesichtspunkten ihrer zukünftigen Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt problematisch sind. Die Bilanz sähe noch schlechter aus, wenn nicht eine Reihe von Bundesländern durch zusätzliche Ausbildungsplätze im eigenen Bereich, durch Angebote in beruflichen Vollzeitschulen nach dem Berufsbildungsgesetz sowie durch Sonderprogramme zur Finanzierung von Ausbildungsplätzen gegengesteuert hätten. Berlin, zu Beginn des Programms noch unter sozialdemokratischer Regierung, Hamburg und Bremen sowie Hessen und Nordrhein-Westfalen haben zahlenmäßig am meisten geleistet.

5. Das einzelbetriebliche Finanzierungssystem der Berufsausbildung war und ist nicht allein in der Quantität und Qualität der Ausbildung für alle zu sichern. Die Einbindung der Berufsausbildung in das Kosten- und Gewinnkalkül der Unternehmen stellt einem Ausgleich von Angebot und Nachfrage an qualifizierter Ausbildung im Wege. Die Betriebe und Verwaltungen machen ihr Angebot primär von betriebswirtschaftlichen Faktoren abhängig, so daß strukturelle Veränderungen, Schwankungen der Konjunktur und Veränderungen der Zahl der nachfragenden Jugendlichen nicht aufgefangen und notwendige Innovationen in der Berufsbildung nicht durchgeführt werden können. Die langfristige Sicherung der Exportfähigkeit unserer Volkswirtschaft erfordert dagegen eine Qualifikation der in ihr Beschäftigten auf einem hohen technischen und ausbildungsmäßigen Niveau.

6. Nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Ausbildungsplatzförderungs-gesetz vom Dezember 1980 ist es die verfassungsmäßige Pflicht der Wirtschaft, für eine ausreichende Zahl von ausbildungsmäßigen Ausbildungsplätzen für alle nachfragenden Jugendlichen derart zu sorgen, daß sie auch die Möglichkeit der Auswahl zwischen verschiedenen Angeboten haben. Dieser Verpflichtung, die überdies von der Wirtschaft für sich selbst in Anspruch genommen wird, gehen die Betriebe und Branchen sehr ungleichmäßig nach und erfüllen insgesamt

diese Verpflichtung nicht. Eine strukturpolitische Reform zur Verbesserung der Qualität des dualen Systems der Berufsausbildung ist daher unvermeidlich und seit langem überfällig.

7. Zur langfristigen Qualitätsverbesserung des dualen Systems der Berufsbildung und Sicherung des Ausbildungsplatzangebots muß angesichts der Unmöglichkeit für die betroffenen Länder und Kommunen, die berufliche Ausbildung voll zu finanzieren, für die notwendige qualifizierte Berufsausbildung eine neue, solidarische Finanzierung gefunden werden. Bisher bestehende Umlagen zur Deckung von Ausbildungskosten auf tarifvertraglicher Ebene oder in einzelnen Kammerbezirken beweisen, daß mit einem geringen Prozentsatz der Bruttolohnsumme ein qualitativ und quantitativ überdurchschnittliches Ausbildungsangebot erreicht werden kann. Dabei kann die Wirtschaftskraft des einzelnen Unternehmens und der Nachwuchsbedarf einer Branche besser als bisher berücksichtigt werden. Dabei können regionale Disparitäten angegangen werden. Insbesondere überbetriebliche bzw. außerbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen, ohne die das Berufsbildungssystem wegen des wachsenden Bedarfs an Grund- und Schlüsselqualifikationen nicht mehr auskommt, können so abgesichert und entwickelt werden:

Es ist deshalb ein Gebot der Gerechtigkeit, die Betriebe, die ihrer durch das Bundesverfassungsgericht festgestellten Verpflichtung zur Ausbildung nicht nachkommen, zur Finanzierung der Berufsbildung durch eine Ausbildungsabgabe heranzuziehen.

8. Eine solidarische Berufsbildungsfinanzierung muß nach sozialdemokratischer Auffassung

- an den fachlichen Interessen der Tarifvertragsparteien orientiert sein;
- unbürokratisch und flexibel handhabbar sein;
- regional gegliedert sein, d.h. regionale Engpässe bei Qualität und Quantität müssen aufgefangen und durch ergänzende Maßnahmen kompensiert werden können;
- sektoral steuerbar sein, d.h. Kosten- und Nachwuchsbedarf in einzelnen Berufen müssen berücksichtigt werden können;
- tarifvertraglich ausfüllbar sein, d.h. Öffnungsklauseln für Tarifverträge enthalten;
- sozial gestaltet sein, d.h. benachteiligten Gruppen den Zugang zur Ausbildung ermöglichen.

9. Die Angst um den Ausbildungsplatz und damit der Zukunftschancen ihrer Kinder, das zeigen tausendfältige Alltagserfahrungen, gehört zu den großen Sorgen der bundesdeutschen Arbeitnehmerfamilien. Es gilt, die solidarische Berufsbildungsfinanzierung als konstruktive, aktuelle und weitschauende Antwort auf diese berechtigte Sorge in das öffentliche Bewußtsein einzubringen. Deshalb muß auch deutlich gemacht werden, daß die mit Sicherheit zu erwartende Polemik der Rechtskoalition und von Arbeitgeberverbänden gegen einen Solidarfinanzierungsbeitrag der großen Zahl von Betrieben, die bisher nicht ausbilden, nicht zutrifft.

10. Als Einstieg in diesen Solidarpakt von Wirtschaft, Gewerkschaft und Staat muß allen Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz kurzfristig ein Bildungsangebot gemacht werden:

- Das *betriebliche Ausbildungsplatzangebot* muß in einer neuen großen Anstrengung ohne Abstriche bei der Ausbildungsqualität voll mobilisiert und ausgeschöpft werden. Anzeigenkampagnen reichen dazu nicht aus. Durch die beschleunigte Bekanntgabe freier Ausbildungsplätze durch die Unternehmen müssen die Vermittlungschancen für Jugendliche erhöht werden. Für überbetriebliche Ausbildungsstätten ist ein auf Dauer angelegtes Finanzierungssystem zu schaffen.
- Weitere Ausbildungsangebote müssen auch durch *unkonventionelle* Maßnahmen wie neue Formen der beruflichen Ausbildung im *Ausbildungsverband* und durch *Ausbildungskooperativen* bereitgestellt werden.
- Die Bundesregierung ist aufgefordert, 1984 in ihrem Verantwortungsbereich und in den *bundeseigenen Unternehmen* die Streichung von Ausbildungsstellen rückgängig zu machen und für eine erhebliche Aufstockung der Ausbildungskapazitäten wie in den sozialdemokratisch regierten Bundesländern zu sorgen. Vor allem in den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Auch Länder und Gemeinden müssen ihre Ausbildungskapazitäten voll ausschöpfen.
- Die Mittel der *Förderungsprogramme* des Bundes und der Länder müssen deutlich erhöht und auf die *Vollausbildung* in anerkannten Ausbildungsberufen mit entsprechenden wirksamen *Qualitätsauflagen* und in strukturschwachen Gebieten in überbetriebliche und außerbetriebliche Ausbildungsstätten konzentriert werden.
- Die Anstrengungen sozialdemokratisch regierter Bundesländer zur *Garantie* eines ausreichenden Bildungsangebots auch im Bereich voll qualifizierender *schulischer Berufsausbildungsangebote* für unversorgte Bewerber müssen stärker als bisher auch vom Bund unterstützt werden.

- Für die *Ausbildung von Mädchen* sind verstärkt auch Plätze im gewerblich-technischen Bereich anzubieten.
- Wenn es im nächsten Jahr nicht zu einer Verbesserung der Transparenz der Ausbildungsplatzsituation kommt, dann ist die Einführung einer Meldepflicht für Ausbildungsplätze nach dem AFG unumgänglich.
- Um die hohe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im dualen System nicht noch zu vergrößern, müssen die Hochschulen auch weiterhin für alle Bewerber offengehalten werden.

- Die Länder werden aufgefordert, zur Erhöhung der Transparenz *Berufsbildungsberichte* zu erstellen, aus denen Informationen über die Entwicklung der akademischen, schulischen und betrieblichen Berufsausbildung sowie über regionale und sektorale Probleme hervorgehen.

11. Zur kurzfristigen Umsetzung der aktuellen Forderungen und zur längerfristigen solidarischen bundesweiten Finanzierung der Berufsausbildung ergeht daher an alle Betriebsgruppen, Ortsvereine und Arbeitsgemeinschaften der SPD der dringende Appell, dieses Thema noch stärker als bisher aufzugreifen.

Der Parteivorstand wird aufgefordert, zur Sicherung des Ausbildungsplatzangebots, der Qualität der beruflichen Bildung und der dafür notwendigen gemeinsamen Finanzierung die Öffentlichkeitsarbeit zu verstärken.

Die sozialdemokratisch geführten Landesregierungen werden aufgefordert, durch eine Bundesratsinitiative eine bundeseinheitliche Regelung zur Finanzierung der beruflichen Bildung zu erreichen.

## Beschluß der Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD, 5. Juni 1985

### Zur Lage der öffentlichen Bibliotheken.

#### Ihr Beitrag zum technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel unserer Zeit

##### Neue Kommunikations- und Informationstechnologien

Wir müssen damit rechnen, daß die Neuen Kommunikations- und Informationsmedien das gesellschaftliche Leben ebenso grundlegend umwälzen werden wie vor zwei Jahrhunderten die Dampfmaschine und die industrielle Fertigung. Die besondere Bedeutung der Neuen Technologien liegt weniger in ihrer raschen Verbreitung als in der spezifischen Verknüpfung zu umfassenden elektronischen Informations- und Kommunikationssystemen. Bildhaft läßt sich dies mit dem Zusammenfügen vergleichsweise harmloser chemischer Grundstoffe zu einer hochbrisanten Verbindung vergleichen.

Neben den technischen Veränderungen sind die sozialen Auswirkungen bisher zu wenig beachtet worden. Persönliche Begegnung und Auseinandersetzung kommen in den Bildungseinrichtungen heute schon zu kurz. Um zu verhindern, daß sich die Rezeption von kulturellen Gütern und Erfahrungen in eine »Lesewelt« und eine »Videowelt« aufspaltet, haben die öffentlichen Bibliotheken hier einen hohen Stellenwert als vermittelnde Einrichtung, die zu kritischer und adäquater Nutzung beitragen kann.

##### Der Auftrag der öffentlichen Bibliotheken

Die politische Relevanz der öffentlichen Bibliotheken wird gern übersehen, da Bibliothekare in der Regel eher unauffällig ihre Arbeit leisten. Aber: In jeder

Kleinstadt oder fast jeder gibt es eine Stadtbücherei. Das Netz, d.h. die Möglichkeit der Information und des Zugangs zu Büchern ist also weit gespannt bis zu den großen kommunalen Bibliotheken in den Großstädten. Die öffentlichen Bibliotheken sprechen alle Schichten der Bevölkerung an, d.h. wenig Gebildete bis hin zu den akademisch Gebildeten. Die öffentlichen Bibliotheken sind für alle Altersgruppen da, insbesondere auch für Kinder und Jugendliche bis hin zu den Senioren, einer Gruppe, deren zahlenmäßiger Anteil und deren politische Bedeutung in den nächsten Jahren erheblich steigen wird. Die öffentlichen Bibliotheken kümmern sich um Behinderte (aussuchende Bibliotheksarbeit) und um die Ausländer, für die sie besondere Angebote bereithalten und Kontaktarbeit pflegen. Ferner: Bei den meisten Bibliothekaren dieser Sparte kann von einer kritisch aufgeschlossenen Haltung ausgegangen werden, da zu ihrem Berufsbild die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld gehört.

Die SPD wird sich zukünftig verstärkt für die finanzielle und personelle Ausstattung der öffentlichen Bibliotheken einsetzen, damit diese ihren Aufgaben gerecht werden können:

- Bereitstellen von Literaturangeboten für Bürger aller Bildungs- und Altersstufen, für Freizeit, Unterhaltung und Bildung. Bewußte Leseförderung und Literaturvermittlung.
- Bereitstellen von Sachinformationen zu Freizeithemen, zu politischen und historischen Themen, insbesondere durch entsprechende Zeitschriften und Zeitungsangebote.
- Fachinformationen für Berufstätige, Schüler, Auszubildende und Studenten, Arbeitslose und Umschüler zu allen berufsbezogenen Sachbereichen, insbesondere zu Naturwissenschaften, Mathematik und Information, Technik, Wirtschaft und Recht.
- Aktuelle Fachinformation durch Auskunftsdienste, Literaturbeschaffung (Fernleihe), Nutzung von geeigneten Datenbanken und Bildschirmtext.
- Bereitstellen spezieller Literaturangebote für Kinder und Jugendliche, ausländische Mitbürger und Bürger in besonderen Lebenslagen (z.B. Behinderte, Kranke).
- Einsatz neuer Techniken und Speichermedien (EDV, Datenbank, Bildschirmtext, AV-Medien wie Bildplatte, Compactdisks, Videocassetten), um die Medienvielfalt widerzuspiegeln und moderne Lernangebote bereithalten zu können — jedoch auch verbunden mit Orientierungshilfen medienpädagogischer Art durch geeignete Auswahl, Erschließung und Empfehlungsvermerke.

- Ausbau der Öffentlichkeitsarbeit zur Literaturvermittlung, z.B. durch Förderung junger Autoren, Mitwirkung bei stadtteilbezogener Kulturarbeit, Funktion als Kommunikationszentrum für die Bürger.
- Ausbau der Schulbibliotheken zu modernen Medienzentren, möglichst kombiniert mit öffentlichen Bibliotheken oder einbezogen in das öffentliche Bibliothekssystem.

Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang die Beiseitigung der urheberrechtlichen Barrieren für öffentliche Bibliotheken. Diesen ist bisher, im Gegensatz zu den Hochschulbibliotheken, nicht gestattet, politisch, gesellschaftlich oder wissenschaftlich interessante Fernsehprogramme, die auch für den Benutzerkreis von Wert sein können, mitzuschneiden.

Um diese Aufgaben erfüllen zu können, wird die SPD in den Kommunen, Landkreisen und Bundesländern, in denen sie die politische Verantwortung trägt, die Voraussetzungen für eine effektive Arbeit der öffentlichen Bibliotheken verbessern und sicherstellen. Dazu gehört u.a.

- die grundsätzliche politische Unterstützung der öffentlichen Bibliotheken und ihrer Aufgabenstellung,
- die deutliche Steigerung der Etats der öffentlichen Bibliotheken über die Inflationsrate hinaus, dies besonders nach dem z.T. unverantwortlichen Kahlschlag in einigen Bundesländern. Die Etatansätze für die personelle wie sachliche Ausstattung der öffentlichen Bibliotheken müssen ihrer politischen und bildungspolitischen Bedeutung entsprechen.
- Die direkte Förderung der kommunalen Bibliotheken durch die Bundesländer, um die im »Bibliotheksplan '73« formulierten Ziele zu erreichen.

## Beschluß der Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD, 5. Juni 1985

# Informations- und Kommunikationstechnologische Bildung in der Sekundarstufe I und II

### I. Zielsetzungen für Bildung und Ausbildung

An den traditionellen Zielen der Schule

- einen Beitrag zum Ausgleich von Bildungs- und Lebenschancen zu leisten,
- individuelle Selbstfindung und Selbstbestimmung zu unterstützen,
- durch Aufklärung über Natur, Technik und gesellschaftliche Prozesse jungen Menschen die Welt verstehbar zu machen und ihnen auch die Chance zur Mitgestaltung zu geben,

ändert sich durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken (NIKT) nichts. Ebensovienig wird die Notwendigkeit in Frage gestellt, die traditionellen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) auch künftig in der Schule zu vermitteln.

Die Vorstellung vom »Programmieren als vierter Kulturtechnik« erscheint daher genauso abwegig wie Spekulationen, die darauf abzielen, den Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen einzuschränken, weil Computer dies vermeintlich besser können.

Da andererseits jedoch künftig

- Chancengleichheit wesentlich auch durch den gleichen Zugang zu Informationen und über die Verfügbarkeit von Informationstechnologien bestimmt werden wird,

- eine intensive Nutzung der NIKT als Instrument für Rationalisierung und Kontrolle die individuelle Selbstbestimmung und Handlungsfreiheit beschränken könnte,
- die NIKT immer mehr in technische, ökonomische und soziale Prozesse eingreifen werden,

muß sich die Schule intensiv mit den NIKT auseinandersetzen, um auch für die Zukunft zu gewährleisten, daß sie ihre Bildungsziele erreichen kann.

Für die Schule kommt es — im Gegensatz zu Forderungen, die von konservativer Seite vorgetragen werden — dabei deshalb nicht darauf an, die Akzeptanz der NIKT zu sichern. Akzeptable technische Systeme finden auch ohne Unterstützung der Schule ihren Markt.

Auch die Aufgabe, die Position der Bundesrepublik im internationalen Wettbewerb zu sichern, reicht als Begründung für informations- und kommunikationstechnologische Bildung in der Schule nicht aus. Sie sollte deswegen nicht allein dem schulischen Bildungssystem zugewiesen, sondern auch künftig im Beschäftigungssystem gelöst werden. Entscheidend für die Begründung der informations- und kommunikationstechnologischen Bildung ist nicht die volkswirtschaftliche Argumentation, sondern das an der Zukunft der lernenden Jugendlichen orientierte Ziel, diese für die erfolgreiche und sinnhafte Bewältigung von Lebenswirklichkeit zu qualifizieren. Für die Auseinandersetzung mit den NIKT im Bildungsbereich müssen pädagogische Ziele maßgebend sein, nicht ökonomische.

Die NIKT können im Unterricht dann behandelt und eingesetzt werden, wenn gewährleistet ist, daß dies hilft, trotzdem

- soziales Lernen statt mehr Konkurrenz,
- Kreativität statt mehr Anpassung und Normierung,
- Phantasie statt mehr Stumpfsinn,
- Entfaltung individueller Fähigkeiten statt mehr Abhängigkeit von Technologien,
- Freiheit von Leistungsdruck und Angst statt mehr Disziplinierung und Kontrolle,
- Chancen und Förderung statt mehr Auslesedruck,
- Lebensperspektive statt mehr Angst vor Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit,
- Gestaltungsfreude statt mehr Konsum,
- Aktivitätsbereitschaft statt mehr Unterordnung,
- Lernen für eine menschliche Gesellschaft statt des Lernens für eine künstliche Computerwelt

in der Schule zu erreichen.

Die Kontinuität der Bildungsreform liegt auch angesichts der NIKT darin, das Lernen und Lehren in der Schule so menschlich wie möglich zu gestalten, nicht aber darin, die Schule soweit wie möglich zu technisieren. Bildung für die zunehmend durch Informationstechnik geprägte Gesellschaft erfordert nicht vertieftes Fachwissen in Mikroelektronik oder Informatik für alle, sondern die Vermittlung eines Grundverständnisses dafür, wie die Informations- und Kommunikationstechniken funktionieren, was man damit machen kann und was man damit nicht machen sollte.

Die Bildungseinrichtungen brauchen mehr konkretes, anschauliches und wirkliches Leben. Denn mediatisierte Kommunikation, elektronische Textverarbeitung, Maschinendenken und Fernsehbilder laufen ja allesamt auf eine weitere Entfremdung des Unterrichts von der Lebenswelt hinaus. Die Bildungseinrichtungen müssen demgegenüber bewußt Erfahrungen aus erster Hand gegen ein Übermaß an Medienerfahrung aus zweiter Hand setzen und reflektieren.

Wir benötigen also nicht mehr Spezialisten sondern besser gebildete Menschen, die in der Lage sind, in einer Welt, die immer mehr in Einzelinformationen zerfällt, Gesamtzusammenhänge zu erkennen, zu reflektieren, Schlüsse daraus zu ziehen und entsprechend praktisch zu handeln. Bildung erwirbt man nun gerade nicht durch technisch begrenzte Informationsverarbeitung, sondern durch Auseinandersetzung mit anderen Menschen, durch gemeinsame Erfahrungen, durch Eigenätigkeit und durch aktive Aneignung der kulturellen Überlieferung.

Die damit erforderliche umfassende Neubestimmung des Bildungsauftrages der Schule einschließlich der entsprechenden Neufassung des Lehrplangefüges und seiner inhaltlichen Erneuerung ist eher als mittel- bis langfristiges Ziel anzusehen.

Dagegen scheint es kurzfristig möglich und erforderlich, eine informations- und kommunikationstechnologische Bildung, die den skizzierten Anforderungen nahekommt und bei ihrer Umsetzung in den Schulen ständiger Verbesserung und Überarbeitung unterliegen kann, als Teil einer neuen Allgemeinbildung zu entwickeln und in allen Schulformen verbindlich einzuführen.

Wenn die übergreifenden Ziele von Schule auf dem Hintergrund der sich verändernden Lebenswirklichkeit erreichbar bleiben sollen, dann müssen sich im Pflichtbereich der Sekundarstufe I alle Schüler ein Grundwissen aneignen und sich zugleich mit den Neuen Medien kritisch auseinandersetzen. Die Einbeziehung zentraler Aspekte der Informations- und Kommunikationstechniken und deren Vernetzung als Neue Medien in den Pflichtunterricht aller Schüler ist notwendig.

Ein informations- und kommunikationstechnologischer Unterricht für die Grundschule wird abgelehnt. Die Auswirkungen der technologischen Veränderungen der Umwelt auf die Kinder in dieser Schulstufe sollten durch Modelluntersuchungen erforscht werden.

Wenn unter dem wachsenden Einfluß der Neuen Techniken und Medien die soziale und politische Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erhalten und gestärkt werden soll, dann muß die informations- und kommunikationstechnologische Bildung in allen Schularten die folgenden Auswirkungen berücksichtigen.

- Wer mit dem Computer »denkt und kommuniziert und Probleme löst« muß wissen, in welchen Grenzen technisch unterstützte Problemlösungen zu sinnvollen und verantwortbaren Ergebnissen beitragen können. Er muß erfahren, daß das Leben andere Probleme kennt und daß menschliches Denken und menschliche Kommunikation in technischen Systemen nur unvollkommen darstellbar sind.
- Kenntnis der neuen Informations- und Kommunikationstechniken bedeutet auch, den Funktionszusammenhang kennenzulernen, aus dem heraus die Instrumente entstanden sind und innerhalb dessen sie letztlich auch nur sinnvoll eingesetzt werden können. Dies heißt zugleich, etwas über den historischen Entstehungsprozeß zu wissen und künftige Entwicklungsperspektiven und Konsequenzen zu antizipieren.
- Je mehr die von Mikrochips gesteuerten Sprechschreiber in die Büros und die Bildschirmtechnik in die Wohnungen einziehen, und die Computer für Kinder auch in den Schulen zu Instrumenten werden, mit denen gedacht und kommuniziert wird, umso stärker muß mit den Schülern erarbeitet werden, welche kommunikativen Möglichkeiten hier erschlossen werden, aber auch welche Gefährdung der Kommunikation von Menschen sie darstellen, wie sehr die traditionellen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Rechnens und künstlerischen Gestaltens verändert werden und welche individuellen Formen kultureller Aneignung allzu leicht verlorengehen können.
- Schließlich muß dem Benutzer deutlich werden, daß mit den NIKT Wertvorstellungen transportiert werden können, die andere, von den Menschen für ein humanes Zusammenleben bisher als unverzichtbar betrachtete zugleich in Frage stellen und zurückdrängen können.

## II. Ziele und Maßnahmen in Schule und Unterricht

### Einführung einer »informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung« als fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I

Jeder Jugendliche sollte in der Schule ein Grundverständnis zum Werkzeugcharakter der neuen Informations- und Kommunikationstechniken erwerben können. Voraussetzung dazu sind die instrumentelle und gedankliche Aneignung des Phänomens »Computer«. Dabei muß der instrumentelle Anteil den Jugendlichen Handlungskompetenz in einer computerisierten Umwelt erschließen. Der technikkritische Teil muß ihm Verständnis von Zusammenhängen zwischen der Entwicklung und Anwendung von Technik und den Auswirkungen auf Individuum und Gesellschaft ermöglichen. In der Verbindung beider Anteile liegt die Grundlage und Chance für eine den Jugendlichen motivierende, auf eigenen produktiven Erfahrungen basierende Auseinandersetzung. Dieser Ansatz legt es nahe, entsprechende Unterrichtsangebote für alle Schüler aller Schularten im Rahmen fächerübergreifender Projekte einzuführen:

Folgende Fächer/Lernbereiche sollen in die Thematik einbezogen werden:

- Deutsch (Stichworte: Sprache als Kommunikationsmittel, Sprachlosigkeit durch neue Kommunikationsmittel, Zusammenhang Denken/Sprechen, »Primärerfahrung« durch Spielen und Selbermachen, Maschinendenken versus menschliches Denken)
- Gesellschaftslehre / hier insbesondere Politik (Stichworte: gesellschaftlicher Wandel, Produktivitätssteigerungen, Folgen der Rationalisierung auf die Arbeitswelt, Privatisierung von Dienstleistungen, Datenerfassung im großen Stil, soziale Schichtung der Computernutzung)
- Mathematik (Stichworte: mathematische Herleitung des »Maschinendenkens«, binärer Zahlencode, Erstellen von Programmabläufen, u.U. Erlernen einer Programmiersprache)
- Naturwissenschaften / hier insbesondere Physik (Stichworte: Mikrotechnologie, Funktionieren von Mikrochips, Funktionsteile und -weise von Computern, unterschiedliche Kommunikationssysteme)
- Technik, Wirtschafts- bzw. Arbeitslehre (Stichworte: Veränderungen im Konstruktions-, Produktions- und kaufmännischen Bereich, Veränderungen der Arbeitsorganisation, unterschiedliche Qualifikationsanforderungen)

- Musik, Kunst (Stichworte: Verknüpfung von Musik und Bildern, Erstellen elektronisch gefertigter Musik/Bilder, »Primärerfahrung« durch Selbsterleben).

### **Vertiefung dieser Grundlage in der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen**

Die in Sek I angesprochenen Themen sind zu vertiefen, das Verständnis und Wissen über Wirkungsweise und die Auswirkungen der NIKT werden erweitert. Projektbezogener Unterricht in allen Fächern soll an allen Schulen eingerichtet werden. Als Wahlfach kann Informatikunterricht, verbunden mit konkreten Fragestellungen anderer Fächer, angeboten werden.

Alle Schüler der Sek II sollen NIKT erhalten, damit sie bei der eines Tages unausweichlichen Konfrontation mit der Berufs- und Arbeitswelt nicht eher von einer Identitätskrise heimgesucht werden als diejenigen, in deren Bildungsprozesse frühzeitig praktische und theoretische Elemente dieser Industriegesellschaft einbezogen wurden.

Solche praktischen und theoretischen Elemente müssen dabei nicht so speziell sein, daß sie den Stand der Technik vollständig abbilden. Die rasche Innovationsrate liefert selbst die Argumente gegen ein übergreifendes Aktualitätsdenken, denn der jüngste Stand ist die sicherste Beute des Wandels. Die Curriculelemente müssen vielmehr vollständig in dem Sinne sein, daß sie allgemeine und übertragbare Einblicke in die Mikroelektronik, ihre polytechnischen Anwendungen und polyvalenten Auswirkungen eröffnen.

### **Berufsfeldübergreifende Weiterführung und Anwendung der Grundbildung im beruflichen Schulwesen**

In den beruflichen Schulen soll neben der Vertiefung der Grundlagen die Anwendung und die Auswirkungen der NIKT, zu Anfang im Berufsfeld, danach aber auch besonders berufsfeldübergreifend, vermittelt werden. Projektbezogener Unterricht kann die Motivationen dazu vertiefen.

Die anwendungsbezogene Ausbildung wird sich in der Anfangsphase nur in der Form einer gemeinsamen Ausbildung mehrerer beruflicher Schulen bzw. zusammen mit überbetrieblichen Ausbildungsstätten oder betrieblichen Ausbildungsstätten abspielen können. Grund dafür sind einerseits die hohen Kosten für praxisgerechte Anwendermodelle, andererseits der geringe Ausbildungsgrad mit mikroelektronisch gesteuerten Maschinen, besonders im Handwerk. Z.Zt. beträgt er nur etwa rd. 15 Prozent.

### **Lehrerbildung**

Damit die NIKT auch außerhalb der Fächer Mathematik und Physik eingesetzt werden können, müssen auch Lehrern außerhalb der Naturwissenschaften zur Fortbildung in dieser Richtung Anreize gegeben werden. Dies kann durch die Entwicklung und Erprobung von Materialien, die den Lehrern die Einbeziehung der NIKT erleichtern, unterstützt werden. Verringerung der Pflichtstundenzahl, Ausbildung und Einstellung von Lehramtsanwärtern kann mittelfristig Hilfen geben. In der Lehreraus- und -fortbildung muß die Ausbildung für den fächerübergreifenden Unterricht eingeführt werden.

Neben der Grundausbildung müssen den Lehrern vielfältige und kontinuierliche Fortbildungsangebote gegeben werden, die ihnen Sicherheit in der Thematik geben. Dadurch kann auch sichergestellt werden, daß ihr Wissen nicht so schnell veraltet wie die derzeitige Technik. Besonderes Augenmerk in der Lehreraus- und -fortbildung muß auf die spätere Unterstützung und Förderung der Mädchen in den NIKT gelegt werden.

### **Schule und Markt**

Eine der wichtigsten Aufgaben der Schule in den nächsten Jahren ist es, durch klare Zielperspektiven und pädagogisches Handeln der infolge der informations- und kommunikationstechnischen Entwicklung verbreiteten gesellschaftlichen Verunsicherung entgegenzuwirken und den Strategien des Marktes sowie der Verwertungsinteressen im Bildungswesen eindeutige bildungspolitische Positionen entgegenzustellen. Dazu gehört der rasche Aufbau von eigener Kompetenz im Bereich der Schule, insbesondere auf den Gebieten, die am stärksten dem Markteinfluß ausgesetzt sind. Dieses Ziel kann vor allem durch folgende Maßnahmen erreicht werden:

- Einrichtung von Beratungsstellen in den Ländern für Schulen, Schulträger und Bildungsverwaltung sowie ihre Koordination auf Bundesbene.
- Entwicklung von Verfahren zur Bewertung von Software und Unterrichtsmaterialien unter pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen.
- Einrichtung eines Zulassungsverfahrens für Software (vergleichbar mit der Zulassung von Schulbüchern).
- Festsetzen von Bedingungen für den Lernplatz »Computer« in den Schulen. Erforschen und Entwickeln technischen Standards nach den Bedürfnissen Heranwachsender.

# SPD

Sozialdemokratische Partei Deutschlands

Der Parteivorstand

## **Bildung in Freiheit, Gleichheit und Solidarität** Das sozialdemokratische Verständnis von Bildung

**Beschluß der  
Kommission für Bildungspolitik  
beim Parteivorstand der SPD  
vom 11. März 1986**

### Inhaltsverzeichnis

#### Einführung

- I. Versuch einer schulpolitischen Bilanz
  - I.1 Einige historische Vorbemerkungen
  - I.2 Zur Situation nach 1945
  - I.3 Reformen in den 60er Jahren
  - I.4 Schulpolitische Bilanz wichtiger Reformziele
    - I.4.1 Abbau von Ungleichheiten
    - I.4.2 Reform der Bildungsinhalte
    - I.4.3 Mitbestimmung und Mitwirkung
    - I.4.4 Humanisierung des Umgangs
  - I.5 Änderung von Schulstrukturen
  - I.6 Ergebnisse und Aufgaben
- II. Bildung als aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderung
  - II.1 Herausforderung durch das Beschäftigungssystem
  - II.2 Steigende Nachfrage nach Bildung erfordert Offenhalten der Bildungsgänge
  - II.3 Angepaßte Technologien
  - II.4 Kampf um kulturelle Hegemonie
  - II.5 Demgegenüber bekräftigt die SPD
- III. Ganzheitliche Bildung und Grundwerte
  - III.1 Sozialdemokratische Grundwerte
  - III.2 Menschenbild und Bildungsverständnis
  - III.3 Zum Begriff der Allgemeinen Bildung
    - III.3.1 Objektive Inhalte der Bildung
      - III.3.1.1 Wirtschaftliche Bildung
      - III.3.1.2 Politisch-soziale Bildung
      - III.3.1.3 Geistig-ästhetische Bildung
    - III.3.2 Subjektive Elemente des Bildungsprozesses
- IV. Bildungspolitik in den neunziger Jahren

## Einführung

Die Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD stellt mit dem nachfolgenden Text einen an Bildung und Pädagogik Interessierten ihre Überlegungen zur Weiterentwicklung unseres Bildungswesens vor.

Der hier dokumentierte Beschluss zu Bildung in Freiheit, Gleichheit und Solidarität ist ein Diskussionsangebot. Der Text ist offen für Veränderungen.

Die Sozialdemokratische Partei Deutschlands hat sich immer einer umfassenden bildungspolitischen Orientierung verpflichtet gefühlt. Sie hat auf der Basis ihrer Grundwerte Vorstellungen entwickelt und dabei immer auch Impulse von außen aufgenommen. Die Grundlage einer solchen ganzheitlichen Auffassung von Bildung wird im Sozialisationsprozess der Schule und der Berufsbildung gelegt. Aus diesem Grund haben wir uns im nachfolgenden Text hauptsächlich mit der Schule als der Institution beschäftigt, in der das Fundament für eine ganzheitliche Bildung der Kinder, und damit der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger, gelegt werden soll.

Vorschläge und Überlegungen zur umfassenden Gestaltung der Hochschulen oder des Forschungsberichts werden nicht in der gleichen Ausführlichkeit vorgelegt. Zur Weiterentwicklung dieser Bereiche sind im Irreer Entwurf zum neuen Bildungsprogramm der SPD grundlegende Ausführungen gemacht worden. Sie werden bei zukünftigen Diskussionen mit heranzuziehen sein.

Unserer besonderer Dank für die Mitlieferung, kontinuierliche Begleitung und Vollerfüllung des Textes gilt vor allem Carl-Heinz Evers und der von ihm geleiteten Arbeitsgruppe, die über drei Jahre aus unzähligen Vorlagen und Textfassungen auf der Grundlage der Diskussionen in der Kommission einen Entwurf vorgelegt hat. Dem »harten Kern«, der die Arbeit den gesamten Zeitraum geleistet hat — Joachim Ebert (TU Berlin), Horst von Hassel (Schuldezernat Bremen), Jürgen Harter (TU Berlin), Klaus Klömm (GHS Essen), Knut Nawemann (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin) und Hans-Günter Roß (Universität Dortmund) — danken wir ebenfalls herzlich, ebenso all denjenigen, die uns bei einzelnen Fragen mit Anregungen und kritischen Kommentaren gehalten haben.

Inge Wettig-Danielmeier  
(Vorsitzende der Kommission für Bildungspolitik)

Manfred Dammeyer  
Ludwig von Friedberg  
(Stellvertretende Vorsitzende  
der Kommission für Bildungspolitik)

P.S.: Weitere Exemplare und Informationen sind über das Referat Bildung und Jugend, SPD-Parteivorstand, Ollenhaustraße 1, 5300 Bonn 1, Telefon: 0228/532062 zu erhalten.

## I. Versuch einer schulpolitischen Bilanz

### 1.1 Einige historische Vorbemerkungen

Seit dem 19. Jahrhundert haben Sozialdemokraten das Erbe von Aufklärung und Humanismus verbunden mit den Ideen des Sozialismus und einer gemeinsamen Schule für alle sowie eine umfassende Bildung für alle zu ihrem Programm gemacht. Dabei gingen und gehen Sozialdemokraten davon aus, daß eine demokratische Bildungspolitik die Voraussetzungen dafür schaffen muß, daß der Mensch als Individuum die Chance der eigenen Entfaltung erhält, daß er ein kritisches Verständnis zu sich und zur Gesellschaft findet und daß er befähigt wird zu gemeinsamen Handeln mit anderen, zur Mitmenschlichkeit und zur Solidarität, zur gesellschaftlichen Mitgestaltung.

Seit 1918 haben Sozialdemokraten viel erreicht: Sie haben eine gemeinsame vierjährige Grundschule an die Stelle der ständischen Vorschulen gesetzt.

### 1.2 Zur Situation nach 1945

Nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus erschien der grundsätzliche Neubeginn zwingend. Doch nur in wenigen Ländern — Berlin, Bremen, Hamburg — gelang der aktiven Einflubnahme der SPD, die gemeinsame Schulzeit für alle Kinder über die vierjährige Grundschule der Weimarer Zeit hinaus zu verlängern. Lerninhalte wurden zum Teil erneuert, Bildungszugangschancen wurden verbessert, Lehrer-, Eltern- und Schülermitbestimmung ermöglicht.

Es dauerte aber nicht lange, bis in der Bundesrepublik ein altes gesellschaftliche Verhältnisse angeknüpft wurde, als wäre der Nationalsozialismus nur ein pedantischer Betriebsunfall gewesen. Der Mangel an qualifizierten und demokratischen Lehrern sowie fehlende Räume, Lehr- und Lernmittel trugen dazu bei, daß es der wiedererstarkenden politischen Rechten nicht schwerfiel, schulische Mängel gerade in den Ländern, die gründlich mit der Vergangenheit brechen wollten, der demokratischen Schulreform anzulasten. Doch konnten Berlin (West), Bremen, Hamburg, Hessen und Niedersachsen wenigstens Teile ihrer Schulreformen über jene Restaurationsphase hinwegretten.

Einbußen bei Wahlen — z.B. in Hamburg 1953 — wurden in der innerparteilichen Diskussion teilweise der Schulreform angelastet, auch wenn andere Politikfelder entscheidender waren. Die Schulreformen in der sowjetisch-besetzten Zone Deutschlands/Deutschen Demokratischen Republik wurden während des Kalten Krieges von der politischen Rechten in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West) stür in Anspruch genommen, auch kleine demokratische Reformschritte hier als kommunistisch zu diffamieren.

Eine Änderung dieser Situation reifte erst heran, als ein Rückstand der gesellschaftlichen Verhältnisse an Modernität offenkundig zu werden begann. Es

entstanden Befürchtungen, daß mit den bisherigen Konzepten die Zukunft nicht bewältigt werden könnte. Der Sputnik Schock, der der erste Start eines künstlichen Satelliten durch die Sowjetunion 1957 besonders in den USA auslöste; hatte, spielte dabei ebenso eine Rolle wie die Einsicht, daß die Bundesrepublik Deutschland im Ausbaubring und in der Ertragsfähigkeit ihres Bildungswesens am Ende der Tabelle vergleichbarer Industrieländer stand. Weil die OECD einen Zusammenhang zwischen Ausbaubring des Bildungswesens und wirtschaftlichem Wachstum aufmachte, geriet — wegen der offenbar gefährdeten Konkurrenzfähigkeit der westdeutschen Wirtschaft — das Bildungswesen zunehmend in die Kritik. Verstärkt wurde diese Sorge durch das Ausbleiben des Zustroms qualifizierter Fachkräfte aus der DDR nach dem 13. August 1961.

Bereits in den Anfängen dieser Entwicklung hatte die SPD das Problem des »Moderatitätsrückstandes« aufgegriffen. Auf ihren Bundesparteitagen in Berlin 1954, München 1956 und Stuttgart 1958 befaßte sie sich gründlich mit wirtschaftlich-technologischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Umwälzungen. Nach dem Aufruf »Die Zukunft meistern« von 1958 legte Waldemar von Koenigern, damals Stellvertreter Vorsitzender der SPD, im Auftrag des Parteivorstandes Anfang 1959, also noch vor der Annahme des Godesberger Grundsatzesprogramms, den »Plan Z — Die Zukunft meistern« vor. Hier geht es um die Mobilisierung der geistigen Kräfte unseres Volkes und entsprechende Reformen in der Gesellschaft und besonders im Bildungswesen.

Der Rückstand an Modernität wurde zum beherrschenden innenpolitischen Thema der 60er Jahre. Er war auch im Bildungswesen besonders deutlich. Wenige Beispiele mögen das verdeutlichen:

- In vergleichbaren Industrieländern Nord- und Westeuropas
  - gehen mehr Jugendliche länger zur Schule als in der Bundesrepublik;
  - haben die Kinder eine längere gemeinsame Grundschulzeit als vier Jahre;
  - erreichen mehr Jugendliche qualifizierte Schulabschlüsse;
  - sind die Lerngruppen erheblich kleiner, auf einen Lehrer kommen viel weniger Schüler.
- In der Bundesrepublik ist ein statischer Begabungsbegriff vorherrschend, der Begabung als unbeeinflussbare Naturkonstante auffaßt. Dem entspricht dann die Ideologie von den sogenannten praktischen, theoretischen und praktischen Begabungen, für die dann Hauptschule, Gymnasium bzw. Realschule zuständig seien. Demgegenüber wird in den meisten anderen vergleichbaren Ländern Begabung vor allem als Aufforderung verstanden, Kinder und Jugendliche zu begäben und zu fördern, weil eben ihre potentialen an Begabung weiter ausschließen noch überwiegend durch Vererbung festgelegt sind.
- Die Unterrichtsinhalte sind weitgehend veraltet und haben keinen Bezug zu Gegenwart und Zukunft. Westdeutsche Physik und Lesebücher wer-

den mit ihrer verminderten Wirksamkeit, hervor zum Gesdöf von Kritikern im In- und Ausland.

- In den Volksschulen — vielfach konfessionell getrennt, ohne Fachunterrichtsräume und außerhalb der Städte meist weggedrängt — wird an einer „volkstumlichen Bildung“ festgehalten, die neben Schreiben, Lesen, Rechnen, Religion, Singen und Zeichnen allenfalls einfachste naturkundliche Informationen vorsieht, nicht aber naturwissenschaftliche, ökonomische und politische Elementarkenntnisse und Zusammenhänge.

- In den Gymnasien, die Bildung verheißen, ist die klassische Bildungstheorie des Humanismus dogmatisiert. Die gesellschaftlichen und personal-empanzipatorischen Momente des Bildungsbegriffes der Aufklärung — nach Kant die Befreiung des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit — sind längst ausgeschlossen und durch ein vermeintlich unpolitisches und privates Verständnis von Bildung ersetzt worden. Mit Hilfe dieses erstarrten Kanonwissens freilich die meisten Gymnasien rigide Auslese. Und oft gelang nur ein Drittel der Gymnasialanfänger zum Abitur. Auch die Realschulen entlasten sich durch Ausschließen von Schülern zu Lasten der Volksschuloberstufe (Hauptschule).

- Berufsschulen bemühen sich an einem Tag der Woche in zu großen Lerngruppen und mit zu wenigen Lehrern in zu wenigen Unterrichtsstunden, jenes systematische Fachwissen zu vermitteln, das an den meisten betrieblichen Ausbildungsplätzen vorenthalten wird.

Die Realität des Modernitätsrückstandes war so offensichtlich, daß sich Verfechter der aktuellen Zustände nicht mehr verständlich machen konnten.

### 1.3 Reformen in den 60er Jahren

Die SPD hatte jene Modernitätsfordernisse nicht nur erkannt, publiziert und öffentlich angeprangert. Sie arbeitete zugleich an ihrer Überwindung. Auch hierzu einige Beispiele:

- Hessen und Niedersachsen — beide sozialdemokratisch regiert — trieben die Landschulreform voran: die Errichtung von Dörfergemeinschafts- oder Mittelpunktschulen, in denen qualifizierter Unterricht in Jahrgangsklassen möglich wird und Fachräume bereitstehen.

- Niedersachsen erprobt den Differenzierenden Mittelbau (für die 5. bis 8. Jahrgangsstufe) als Verstärkung der für alle Kinder gemeinsamen Schulzeit. — In Berlin (West) verteidigten Sozialdemokraten und Gewerkschaften die sechsjährige Grundschule gegen reaktionäre Absichten. Hier wird seit 1955 auch das 10. Schuljahr an Hauptschulen erprobt.

- Die sozialdemokratische Stadtstaaten Bremen und Hamburg verbessern besonders ihre

beruflichen Schulen. Niedersachsen geht mit dem Ausbau des Zweiten Bildungsweges voran.

- Sozialdemokratische Bildungspolitikler unterstützen die Grundgedanken des „Rahmenplans zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“, den der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen — ein von Bund und Ländern eingesetztes Gremium — 1959 vorlegte. Und sozialdemokratische Kultusminister betrieben — auch als Teilantwort auf den Rahmenplan — eine erste Reform der gymnasialen Oberstufe, die 1961 zur Saarbrücker Rahmenvereinbarung führt: Einerseits soll Stoffuberei durch Konzentration und Verteilung ersetzt werden. Andererseits soll insbesondere durch das lachobergeordnete Bildungsfeld Gemeinschaftskunde ein größerer politischer und gesellschaftlicher Wirkheitsbezug hergestellt werden.

Die SPD verstand es zunehmend, ihre Kompetenz für eine humane Gestaltung der Zukunft zu verdeutlichen. Das geschah Anfang der 60er Jahre besonders im Kongreß „Deutsche Gemeinschaftsaufgaben in Berlin 1962 mit den Schwerpunkten Bildung, Volksgesundheit, Alte Menschen, Städtebau sowie auf dem Deutschen Antreffen „Aufstieg und Bildung“ 1963 in Hamburg.

Sozialdemokratische Forderungen, Begründungen und reale Reformschritte hallen im Bereich der Bildungspolitik den Boden vorbereitet, so daß Georg Picht's Streitschrift „Die deutsche Bildungssituation von 1963/64 eine erstaunliche öffentliche Resonanz fand und den Reformbemühungen zusätzliche Schubkraft gab. Picht's Rettungsrezept war einfach und einleuchtend:

Um die internationale Konkurrenzfähigkeit der westdeutschen Wirtschaft zu erhalten und zu verbessern, werden bis 1970 ein paar Hunderttausend zusätzlicher Lehrer gebraucht; deshalb muß die Abiturientenzahl verdoppelt werden, auch auf dem Zweiten Bildungsweg.

In dieser Situation befähigt sich die Kultusminister der Länder im März 1964 mit der europäischen Schulentwicklung. Diese sei durch folgende Tendenzen gekennzeichnet:

- Anhebung des gesamten Ausbildungsalters der Jugendlichen durch vermehrte und verbesserte Schulbildung aller Art,
- Erhöhung der Zahl der zu gehobenen Abschlüssen verschiedenerer Art geführten Jugendlichen,
- Ausbildung jedes einzelnen bis zum höchsten Maß seiner Leistungsfähigkeit,
- Angebot von Ausbildungsmöglichkeiten, die stärker auf die Befähigung des einzelnen eingestellt sind. Maßnahmen, die Schüler in diese ihnen gemachten Bildungslänge zu bringen (z.B. Beobachtungsstufen);
- Verstärkung der Durchlässigkeit unter allen bestehenden Schulen (z.B. horizontale, nicht vertikale gegliederte Schulorganisation),
- Errichtung neuer weitestgehender Formen.

Und dann heißt es in dieser Berliner Erklärung der Kultusministerkonferenz vom März 1964:

„Die Kultusminister und -senatoren stellen fest, daß die deutsche Kulturpolitik nach Abschluß der Periode des Wiederaufbaus nunmehr in einen Zeitabschnitt eingetreten ist, in welchem die zunehmende europäische Integration und die in allen Staaten gleichlaufenden Bedürfnisse der modernen Industriegesellschaft verstärkte neue Impulse zur Weiterentwicklung der Schul- und Hochschulpolitik geboten.“

Aufgrund der öffentlichen Erwartungen wurden Reformen nun auch in solchen Bundesländern in Gang gesetzt, die sich bisher sträubten, zum Beispiel:

- Das 9. Pflichtschuljahr an Volks- oder Haupt- und Sonderschulen wird nun auch in den — meist unionsregierten — Bundesländern eingeführt, die es noch nicht hatten, zuletzt in Bayern.

- Auch in den seinerzeit CDU- oder CSU-regierten Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und im Saarland wird die Landschulreform in Gang gesetzt. In diesen Ländern bedeutet damals Volksschule zugleich meist Konfessionsschule. Nun fallen zugleich mit den wenig gegliederten Dorfschulen auch meist die Konfessionsschulen. Wer das heute als Verlust für die örtliche Kultur beklagt, der übersieht, wie seinerzeit die Landschulreform besonders als Befreiung von Indoktrination, gänzelnder Bevormundung und mutwilliger Kontrolle empfunden wurde.

Während sich unionsregierte Bundesländer anschlecken, einige Teilreformen des Schulwesens nachzuholen, ging die SPD programmatisch weiter. Mitte 1964 wurden die bildungspolitischen Leitsätze beschlossen. Diese insbesondere schulpolitische Orientierung bildeten zusammen mit der Berliner Erklärung der Kultusminister vom März 1964 die Inhalte einer bildungspolitischen Offensive der SPD.

Die Gründung des Deutschen Bildungsrates und die Bildung der großen Koalition 1966 verschafften den Unionspartnern eine gewisse bildungspolitische Atempause. Dennoch war die SPD bestrebt, in der Schulpolitik weiterzugehen, beispielsweise

- in verstärkten Versuchen mit der Förderstufe für das 5. und 6. Schuljahr in Hessen,
- in der Errichtung von Aufstufstufen in mehreren Ländern, in denen befähigte Realschulabsolventen zum Abitur geführt werden;
- im verstärkten Ausbau des Zweiten Bildungsweges durch Gründung zahlreicher Kollegs;
- durch Vorbereitung und Gründung von Gesamtschulen und Ganztagschulen, wobei sozialdemokratische Schritte häufig initiativ sind, auch in unionsregierten Ländern;
- durch Neubearbeitung von Richtlinien für Unterricht und Erziehung und Erprobung neuer Unterrichtsmethoden wie Arbeitellehre oder Unterrichterverfahren wie Projektunterricht.

Die Proteste der Studenten oft unterstützt von Lehrkräften Schülern und zum Teil von Eltern, gaben der Reformbewegung neue Anstöße

In der SPD verdrängte sich die Reformdiskussion in den Konzeption der Förderstufe, der Gesamtschule, der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie der Gesamtschule. Das waren nicht nur Strukturmodelle, auch Inhalte und Methoden sollten erneuert werden. Lehrer, Schüler und Eltern sollten in Schulen mitbestimmen und der pädagogische Umgang soll humanisiert werden. Konzentriert waren diese Vorstellungen im „Modell für ein demokratisches Bildungswesen“, das die SPD Anfang 1969 vorlegte.

Diese Konzeption fand dann für den Strukturbericht während ihres Niederschlag im Schutkriplan der Bildungscommission des Deutschen Bildungsrates 1970 im Bildungsbericht 70 der sozialliberalen Bundesregierung, die die Bildungspolitik an der Spitze der inneren Reformen sehen wollte, sowie in den Mehrheitsvoten der Bundesregierung und der sozialdemokratisch geführten Bundesländer „um Bildungsgesamplan 1973.“

### 1.4 Schulpolitische Bilanz wichtiger Reformziele

SPD-Modell, Strukturplan, Bildungsbericht und Bildungsgesamplan wurden inhaltlich zwar nicht identisch, aber von gleichen Intentionen getragen. Das zeigte sich besonders:

- am Abbau von Ungleichheiten,
- an der Reform der Bildungsinhalte,
- an Mitbestimmung und Mitwirkung —
- an der Humanisierung des Umgangs.

Hier Ergebnisse zu bilanzieren ist politisch auch deshalb interessant, weil die CDU/CSU Kultusminister in der Regierungskommission des Bildungsrates dem Strukturplan keinen generellen oder einheitlichen Widerstand entgegenzusetzen, sondern allenfalls Details kritisierten.

### 1.4.1 Abbau von Ungleichheiten

Die SPD zielte in ihrer Politik der Verbesserung der Chancengleichheit besonders auf vier Gruppen, bei denen besondere Defizite in der Bildungsbeteiligung nachgewiesen waren: Mädchen, Arbeiterkinder, Landbewohner, Katholiken.

Eine illustrierte erfand entsprechend Mitte der 60er Jahre als konzentrierter Adressat der Schulreform „die katholische Arbeiterortocher vom Lande“. Was hat aus ihr geworden?

- Konfessionell bedingte Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sind inzwischen bedeutungslos geworden. Das mag — neben der Verbesserung des schulischen Angebots — auch dadurch begründet sein, daß bedeutende Teile beider christlicher Kirchen keinen Widerspruch mehr sehen zwischen Christsein einerseits und den Wer-

ten der physischen Ausbildung der Arbeiterbewegung andererseits.

- Mädchen haben an allgemeinbildenden Schulen in der Bildungsbeteiligung mit den Jungen meistens gleichgezogen. — ja. Mädchen aus allen sozialen Schichten besuchten sogar etwas häufiger Realschulen und Gymnasien als Jungen gleicher sozialer Herkunft. Jedoch kehrt sich dieser Erfolg dann um: Frauen finden seltener als Männer qualifizierte Ausbildungsberufe, verzichten häufiger auf ein Studium oder studieren in Studiengängen, die derzeit auf dem Arbeitsmarkt wenig Chancen haben. Das Gleichziehen der Mädchen in der quantitativen Bildungsbeteiligung verdeutlicht leicht fortbestehende geschlechtsspezifische Verhaltensweisen: Jungen sind im Wahlrechtbereich häufiger in mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern anzutreffen, Mädchen mehr in sprachlicher, musischen und sozialen Fächern.

- Regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sind in den letzten zwanzig Jahren geringer geworden. Zum Teil bestehen jedoch Unterschiede fort. Das gilt einmal für die Ungleichheiten zwischen den Ländern. So liegen z.B. die Hauptschulquoten bei Siebkittältern in Rheinland-Pfalz, Bayern und dem Saarland am höchsten und — niedriger den Stadtstaaten — in Hessen am niedrigsten.

Innhalb der einzelnen Bundesländer lassen sich wiederum — zum Teil noch bedeutsamer — regionale Unterschiede beobachten, die traditionell als Stadt-/Land-Unterschiede und als Unterschiede in der Versorgung mit Bildungsangeboten begriffen werden. Eine Analyse aktueller Daten zu dem regional bedingten Ungleichheiten führt zu der Einsicht, daß die «klassischen Stadt-/Land-Unterschiede» verschwinden sind bzw. im Verschwinden begriffen sind: So kann man für Nordrhein-Westfalen zeigen, daß der Besuch von Realschulen und Gymnasien im 7. Schuljahrgang 1983/84 in den Landkreisen sogar nicht höher als in den Großstädten lag. Nach bis 1975/76 war dies deutlich umgekehrt. Damals lag der Besuch von Realschulen und Gymnasien in denselben Landkreisen über 5 Prozentpunkte unter dem in denselben Großstädten.

Andererseits weist sich dabei deutlich, welche Vorteile die Gesamtschule gerade für ländliche Gebiete hat, wenn es sie dort nur gäbe. Es mehrten sich derzeit gerade in ländlichen Gebieten das Schülerüberangebot, Überlegungen und Nachfragen von Gemeinden, ob nicht die Errichtung einer Gesamtschule zweckmäßig sei, weil sie ein umfassendes Angebot ortsnah bereithält. Auch Gemeinderäte mit CDU-Mehrheit stellen zum Entsetzen mancher Parteipolitologen solche Überlegungen an und schenken Hoffnung, wenn sie — wie im Saarland infolge des Regierungswechsels 1985 — ihre Pläne Aussicht auf Verwirklichung haben.

- Soziale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sind ebenfalls weitgehend bestehen. Nur jedes zehnte Arbeiterkind besuchte z.B. 1982 ein Gymnasium, jedoch jedes zweite Beamtenkind. Deutlich verbessert hat sich der Realschulbesuch von Arbeiterkindern; jedes vierte besucht diese Schichtart.

Der Sachverhalt des geringen Gymnasialbesuchs von Arbeiterkindern verbessert sich kaum, wenn die Jugendlichen berücksichtigt werden, die nach einem mittleren Bildungsschluß an Realschulen oder an berufsbildenden Schulen in die gymnasiale Oberstufe einsteigen: Maximal 3,6 Prozent konnten 1982 als solche «Säitonensteigerer» ausgemacht werden. — Entsprechend ist die Situation bei den Studienanfänger. Im Herbst 1982 nahmen nur 7,5 Prozent aller gleichaltrigen Arbeiterkinder ein Studium an Fachhochschulen oder Universitäten auf, an Universitäten allein sogar nur 4,2 Prozent. Jedoch besuchen jedes zweite Beamtenkind eine Universität.

Ganz anders ist die Situation an Gesamtschulen: Hier befinden sich durchgängig auf einem dem Gymnasium entsprechenden Niveau zwei- bis dreimal so viele Arbeiterkinder wie am Gymnasium. Das gilt ebenso für die erreichten Abschlussqualifikationen, auch für das Abitur, und unabhängig davon, ob die Gesamtschulen ganztags oder halbtags arbeiten.

Selbst die durch die KMK-Vereinbarung von 1982 eingeleiteten Gesamtschulen fördern also Arbeiterkinder besser, auch wenn sie Ungleichheit nicht abbauen, wohl aber mildern.

Ein Problem in dieser Zusammenhang gab es zum Beginn der Schulreform noch nicht: das der ausländischen Kinder und Jugendlichen. Ihre Schulkarriere ist heute so zu charakterisieren: Sie besuchen in der Regel kinder Kindergarten, nach Abschluss der Grundschule gehen die meisten Kinder in die Hauptschule (nur 8 Prozent türkische Jugendliche gehen auf Realschule oder Gymnasium); nur etwa die Hälfte besucht eine Berufsschule, und von diesen Jugendlichen erlernen nur wenige einen Beruf.

Insgesamt kann festgestellt werden: In herkömmlichen dreigliedrigen Schulwesen sind Arbeiterkinder weiterhin benachteiligt. Nur die Gesamtschule hilft dieser Gruppe deutlich.

#### I.A.2. Reform der Bildungsinhalte

Nach Auffassung der SPD sollen bei der Erneuerung der Bildungsinhalte nicht nur die Lehrpläne «entdröppelt» und modernisiert werden. Weil die Demokratie wissende und mündige Bürger braucht, soll allem mehr Bildung und bessere Bildung ermöglicht werden. Inhalte sollen Orientierungen und Hilfen für die humane Bewältigung der Gegenwart und der Zukunft geben, Kreativität soll gefördert werden. «Widernatürlich» ist die Unterstufe in der Gesamtschule der Arbeiterbewegung als Alternative zu in-duktionaler, Kanon- und Paktwissen und «volksförmlicher» Bildung. Alle Jugendlichen sollten Tatsachen

und Zusammenhänge, Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten in Gesellschaft und Natur erkennen. Wilhelm Liebknechts Satz ist bewahrt, daß Wissen Macht und daß Macht Wissen ist: Entsprechend versteht die Arbeiterbewegung die Wissenschaft niemals als absolut und grenzenlos, sondern stets an Humanität und Verantwortlichkeit in Hinblick auf soziale Folgen gebunden.

Die Wissenschaftsorientierung ist ein Erfolg der Schulreform. Sie dient auch der Abschaffung der Trennung in Elite- und Volksbildung. Kritik an Fehlentwicklungen, wie z.B. einer nur kognitiven Vermittlung fachwissenschaftlich zwar legitimierter, aber weitgehend unbegriffener Fakten oder auch einer «Böckche von Alltagsroutinen» ist besprochen und notwendig. Die Kritik muß sich jedoch zugleich gegen Inanspruchnahme durch die Reaktion richten, die ein Zerfall der Wissenschaftsorientierung des Unterricht zur Wiederbelebung und demokratischer Eliteworstellungen benutzt. — Auch Kritik an der Verkürzung und Verfälschung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung, bei der sich Wissenschaft allein als Ansammlung technischer verwerfbarer Kenntnisse begreift, ist notwendig. Aber gesellschaftliche Erfahrungen durch Naturwissenschaften und Technik, besonders auch durch die Gefahr des atomaren oder ökologischen Untergangs, können wiederum nur mit Hilfe kritischer Wissenschaft analysiert werden.

Unmittelbarkeit, Spontanität, Sinnlichkeit im Unterricht sind zudem keine Widersprüche zu einer kritischen Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Die SPD hat sich stets gegen eine kognitive Einzelteilung ausgesprochen. Das mag hier an einem Beispiel aus der politischen Bildung deutlich werden: Jugendliche sollen lernen, Konflikte vermittelnd, fair, gewaltfrei auszutragen. Dieser Ansatz der Friedensfähigkeit wurde von den Rechtskräften, denen die ganze Richtung nicht paßt, dann seit den 70er Jahren als «Konfliktpädagogik» diffamiert.

Es ist auch ein Erfolg der Schulreform, daß die Inhalte des Unterrichts modernisiert wurden. Doch in der Inhabarsreform (Curriculumrevision) hat es zweifellos Fehlentwicklungen gegeben: Fakten als bloß weiterreichende Wissensbestände, starke Formatierungen und Festlegungen in «klassifizierten und hierarchischen Lernzielkatalogen», Operationalisieren der Fernziele für jede Unterrichtsstunde, Hinzuwinken der Überprüfung des Lernstoffes in das gleiche starre System. Eine solche Zurückbildung des Unterrichts erlaubt zudem keine Selbststeuerung, keine produktiven Umwege, keine kreativen Abweichungen. Motivationen werden abgetötet, und der Streik verschafft sich nicht selten Luft im «Wegbleiben und Kaputtmachen».

Auch in diesem Zusammenhang wird hingewiesen auf die Aussagen der Sozialdemokraten zur «menschlichen Schule» von 1979.

#### I.A.3. Mitbestimmung und Mitwirkung

Die Sozialdemokraten verstehen Mitbestimmung als

gesellschaftliches Gestaltungsprinzip für alle Bereiche nicht nur am Arbeitsplatz, im Betrieb und im Unternehmen. Auch im Wohnbereich als Mieter, im Ortsteil und in gesellschaftlichen Institutionen soll es eine ständige und folgerichtige Mitbestimmung der Beteiligten geben.

Entsprechend muß die Schule zur Mitbestimmung befähigen. Das geschieht am besten und tragfähigsten dadurch, daß die Einzelstufe selbst die an ihrer Beteiligung mitbestimmen und mitverantworten läßt.

Die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates empfahl 1973 eine «Verabschiedung der Schulen und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern» in ihrer Schule als Element einer lebendigen gesellschaftlichen Demokratie.

Verabschiedung und Mitbestimmung setzen — so auch die Bildungskommission und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Jugendtages von 1980 — einen Rahmen voraus, innerhalb dessen an der Einzelstufe entschieden wird. Die Festsetzung dieses Rahmens ist Aufgabe der Parlamente und Regierungen, weil Schule kein politikfreier Raum ist und weil grundsätzliche Festlegungen über die Verweildauer von Schülern, Eltern und auch etlicher Lehrer an der Einzelstufe hinreichend.

In der Vergangenheit sind, begünstigt zweifelsohne durch gesetzliche Regelungen, die beiden Ebenen —

- Festsetzung des Rahmens durch Parlament und Regierung und
  - Innhalb dieses Rahmens Mitbestimmung und Mitverantwortung der Lehrer, Schüler und Eltern in der Einzelstufe
- häufig vermischelt worden. Das hat zum Teil fatale Folgen. Denn je mehr zum Beispiel einflussreiche Gruppen ihre Interessen durch Einfluß auf Gesetzgebung und ministerielle Vorschriften durchsetzen konnten, desto enger wurde der Rahmen für die Mitbestimmung in der Einzelstufe.

Die Bereitschaft zum Mitbestimmen, Mitwirken und Mitverantworten von Lehrern, Schülern und Eltern an der Einzelstufe wird um so größer und motivierter sein, je weiter der Rahmen ist und je gewinnlicher die Inhalte sind, über die zu entscheiden ist.

Im gleichen Feld der Mitbestimmung arbeitete der Deutsche Bildungsrat 1975; denn gerade seine Empfehlungen zur Partizipation von 1973 wurden zum Anlaß seiner Abschaffung genommen.

Teilweise ist sogar das Gegenteil einer gewissen Dispositionsmöglichkeit der Schulen eingetreten. Die Schulen werden nicht selten mit einem enghemelten Maß von Vorschriften überzogen. Oft wurden Aufsicht und Kontrolle intensiviert und verschärft. Beispielsweise von der Forderung des Deutschen Lehrerverbands von 1919: «Die merkantilistische Schule leitet und verwaltet der Lehrkörper unter dem Vorsitz eines von ihm zur Zeit gewählten Schulleiters (Domane)s; nur wir heute sehr weit entfernt.

Es gilt im Bereich der Mitbestimmung, die Empfehl-

lung der Bildungscommission und die Vorschläge des Deutschen Jugendtages erneut aufzulegen, weil ihre Verwirklichung zu einer Mobilisierung der Demokratie an dem Ort führen, an dem Unterricht und Erziehung stattfindet. Lehrer, die nur Befehlsempfänger sind, können keine Demokraten erzielen.

#### 1.6.4 Humanisierung des Umgangs

Bei diesem Reformziel geht es vor allem um das pädagogische Verhältnis zwischen Lehren und Schülern.

Um die personale Identität und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung bei Heranwachsenden zu fördern, bedarf es anderer Umgangsformen als bei der Abrechnung von Untertanen durch Brechen ihres Willens. Schule soll also nicht bitter schmecken, weil sie sonst nichts nütze, sondern soll auch Spaß machen. 'Förderung statt Auslese' ist eine bekannte Reformparole. Denn die Demokratie braucht selbstbewusste und mündige, gebildete und solidarische Bürgerinnen und Bürger.

Motiviertes Lernen bedeutet auch leichteres Lernen und besseres Behalten. Pädagogische Entscheidungen sollen durchschaubar sein und begründet werden. Schülerbeurteilungen sollen motivieren, ermutigen, korrigieren. Lehrer sollen neben der Vermittlung von Tatsachen, Zusammenhängen und Ursachen in Gesellschaft und Natur auch Position beziehen, ohne ihre Auffassung den Schülern direkt oder mittelbar aufzwingen zu wollen.

Leistungsanforderungen sind anknüpfbar; jedoch muß der Sinn eingesehen werden können. Leistung ist nach sozialdemokratischer Auffassung nicht als fachlicher vorrangig. Die humane Komponente ist der fachlichen vorrangig. Denn der humane Sinn und ihr humaner Zweck sind entscheidend für die Bildung. Wer Leistung fordert, muß sagen, was er damit meint.

Neben der Sozialpflichtigkeit der Leistung sind mitmenschliche Hilfe und Solidarität wichtige soziale Lernziele der Schule. Auf dem Hintergrund der historischen Erfahrungen der Arbeiterbewegung, mit Schülern und Lehrern im Obrigkeitssystem lehnen Sozialdemokraten autoritäre Lehrer ab, die nur Gehorchen, Anpassung und Einzelleistung erzwingen und so Duckmäuser, Untertanen und Egoisten 'produzieren'. Andererseits aber lehnen wir auch Lehrer ab, die alles der Beliebigkeit überlassen, keine begründeten Anforderungen stellen und keine Orientierung anbieten.

Das alles ist gemeint, wenn wir von Humanisierung des Umgangs in den Schulen sprechen.

Weil mehr als die Hälfte der jetzt an unseren Schulen tätigen Lehrerinnen und Lehrer sind nach 1968 in den Schuldienst eingetreten. Sie haben in ihrer Ausbildung über die Fachstudien hinaus meist eine gewisse pädagogische, psychologische und gesellschaftliche Berufspraxisorientierung erfahren als

viele Lehrer vor der Reformphase. Es gibt heute in allen Schichten und -stufen sehr viele Lehrerinnen und Lehrer, die fähig sind, Tatsachen und Zusammenhänge, Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten in Gesellschaft und Natur zu vermitteln; die Kreativität zu pflegen und die zu motivieren vermögen; die sich personalen Grundproblemen der Jugendlichen stellen können und die Zusammenarbeit und Solidarität fördern möchten.

Können die Pädagogen mit diesen Qualifikationen zum Zuge? Werden sie durch Schulleitungen, Schulaufsicht, Eltern, Politiker ermuntert, eine Erziehung wissender, mündiger und solidarischer Menschen zu leisten?

Oftener gibt es in den Schulen heute viel weniger autoritäre Kommunikation zwischen Lehren und Schülern als vor 20 Jahren, — viel weniger offene Unterdrückung, viel mehr Diskussionsversuche. Der Umgang ist 'moderner' geworden.

Jedoch gibt es gleichzeitig eine tiefe Motivationskrise in den Schulen, nachdem das Unvermögen der Gesellschaft offenbar geworden ist, die gesellschaftlich notwendige Arbeit auf alle zu verteilen, die arbeiten wollen und können.

Angeichts dieser Situation gibt es ein breites Verhaltensspektrum der Schüler:

— Einerseits ein individualistisches Streben nach Punkten, oft unabhängig von Inhalten, und nach möglichst hohen Schulabschlüssen, um einen der relativ wenigen perspektivereichen Ausbildungs- oder Studienplätze zu erreichen. Weil dabei nicht selten jeder als des anderen Konkurrent empfunden wird, bleiben oft Mitleid, Menschlichkeit und Solidarität auf der Strecke. Nicht wenige Jugendliche lernen so, die Elitigen zu beneiden, und so erfolgreichere als das im Hinblick auf ihre egoistischen Ziele tun, desto mehr fähig sie sich zur 'Elite' genügt.

— Andererseits die Resignation; denn der erhoffte Ausbildungs- oder Studienplatz ist oft unerreichbar — real, nicht weil es Jugendlichen eingerechnet wird, Elitige Ausbildungs- oder Studienplätze wird, Elitige Ausbildungs- oder Studienplätze sind zudem 'Parkplätze' statt oder vor der Arbeitslosigkeit. Eine Aufforderung der Schule, fleißig zu lernen, wird dann oft als Spott und Hohn empfunden. Und die mildeste Reaktion von Jugendlichen ist, daß sie still werden.

Nicht selten sind Kinder und Jugendliche starkem Druck der Eltern ausgesetzt, um sie zu ausstreichenden Schulabschlüssen zu treiben. Kinderärzte weisen zu berichten, welche Folgen das Verarbeiten von Aufputsch- und Beruhigungsmitteln hat. Einzig mancher Eltern und mangelnde Zuwendung treiben nicht wenige Jugendliche zu Drogen, beginnend oft mit dem Alkohol. Jedenfalls ist das Reformziel der Humanisierung des Umgangs in den Schulen durch gesellschaftliche Bedingungen stark beeinträchtigt.

So ist die Zahl der Schüler/innen in einer Lerngruppe in den letzten 20 Jahren erheblich kleiner geworden,

Wird diese günstige didaktische Situation genutzt, um besser zu fördern oder nur Zugriff oder Unterwerfung verstärkt?

Viele Lehrerinnen und Lehrer sind bemüht, den pädagogischen Umgang zu humanisieren, nicht selten in Konflikten mit Vorgesetzten, Eltern oder Kollegen.

Aber nicht nur Ausbildungs- und Studienplatzprobleme, drohende Arbeitslosigkeit oder die Perspektive eines 'müssen lobt' beeinträchtigen die Lernmotivationen von Jugendlichen, sondern auch die Angst vor der ökologischen oder atomaren Katastrophe.

Viele Pädagogen thematisieren die Angst vor der Arbeitslosigkeit und Umwelt- oder Atomkatastrophe nicht selten; dann sie werden von Kindern und Jugendlichen gefragt, weil die Ängste real sind und nicht suggeriert werden. Zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer stellen sich diesen Problemen. Sie tun es, obwohl der sogenannte Extremistenbeschluß von 1972, den auch Sozialdemokraten beschlossen und einige Jahre lang ausführten, Hunderts von Lehrerinnen getroffen und viele Tausende angehöchert hat — gerade solche, die zur Reform bereit und fähig waren.

Alle drei Bereiche — Arbeit, Frieden, Umwelt — sind politisch sehr sensibel. So sind manche Lehrer und Lehrerinnen, die solche Probleme pädagogisch verantwortlich thematisieren, denunziert und dann auch zuweilen diszipliniert worden. Sozialdemokratische Kultusminister und Kommunalbeamte, Fraktionen und Ortsvereine sollten sich deshalb schützend vor demokratisch engagierte Lehrer stellen und so dazu beitragen, daß die Einschöcherung einem neuen Engagement für die Reform weicht. Die Aussagen der sozialdemokratischen Kultusminister zur Friedenserziehung von 1964 sind deshalb von unschätzbarem Wert, auch für viele Lehrer in unionstregten Bundesländern.

Nicht selten gibt es — angeregt durch die Schule oder auch im Widerspruch zu ihr — ein starkes Engagement von Schülern und Lehrern in den sozialen Bewegungen, besonders in der Friedens- und Ökologiebewegung; diese Arbeit gibt ihrem Leben Sinn und wirkt in die Schule zurück.

Zusätzliche Probleme für eine Humanisierung des Umgangs in den Schulen ergeben sich dadurch, daß die durch die gegenwärtig äußerst geringe Zahl von Lehrerinnen erfüllten Lernprozesse zwischen den Generationen sehr erschwert werden. Angesichts der Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher und einer offensichtlich Zunahme zwischenmenschlicher Gleichgültigkeit kommt der Sozialisierbarkeit weiterhin besondere Bedeutung zu.

#### 1.5 Änderung von Schulstrukturen

Den eben bilanzierten Zielen sollte auch die Änderung der Schulstrukturen dienen. Diese Ziele der SPD sind durch folgende Stichworte gekennzeichnet:

• Verchiebung des Übergangs von der Grund-

schule zu weiterführenden Schulen durch Zwischenschaltung einer zweijährigen Förder- oder Orientierungsstufe für die 5. und 6. Jahrgangsstufe.

• Gesamtschule statt Hauptschule, Realschule und Gymnasium für die 5.7 bis 10. Jahrgangsstufe

• Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung für die 16. bis 18. oder 19. Jahren in der Sekundarstufe II, wie z.B. durch die Kollegialschule in Nordrhein-Westfalen

In einer Versuchsperiode sollte entwickelt werden, wie Fortschritt, Gesamtschule und integrierte Obstufe ihre demokratischen Ziele am besten verwirklichen können. Es ging nicht um das 'Ob'.

Gleichzeitig sollten die herkömmlichen Schichten oberhalb der Grundschule inhaltlich und in den Zielen angereichert werden, also Hauptschule, Realschule und Gymnasium in der Mittelstufe, ebenso Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Fachschule und gymnasiale Oberstufe. Sachwissen sollte beteiligt und neue Übergänge erschlossen werden. Auch die Integration von Sonderschülern in das allgemeine Schulwesen sollte erprobt werden.

Die Bildungscommission des Deutschen Bildungsrates nahm diese Vorstellungen grundsätzlich auf. Einerseits empfahl sie 1969 ein Versuchsprogramm mit Gesamtschulen. Andererseits empfahl sie im Strukturplan (1970) eine der Förderstufe entsprechende Orientierungsstufe für die Stufen 5 und 6. Die Schichten der Mittel- und Oberstufe, die sie als Sekundarstufen I und II bezeichnete, sollten einander angereichert werden.

Was ist daraus geworden?

Die Orientierungsstufe als einzige Schullform für die Stufen 5 und 6 ist — in weitem Ausmaß — inzwischen in Niedersachsen, Bremen und Hessen eingeführt worden. Hinzu kommt Berlin (West) mit seiner neuchthährigen Grundschule seit 1961. Das bedeutet, daß in der Mehrzahl der Länder eine Strukturform für die Jahrgänge 5 und 6 bisher nicht stattgefunden hat.

In der Mittelsstufe/Sekundarstufe I ist bisher nirgendwo das geplante Schulsystem durch die Gesamtschule ersetzt worden. In fünf Ländern — Berlin, Hamburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen — ist die Gesamtschule vierte Realschule neben Hauptschule, Realschule und Gymnasium — in Bremen mit dem gesetzlich festgelegten Ziel, die herkömmlichen Schichten zu ersetzen.

1994 gab es etwa 300 Gesamtschulen. In Hessen besuchen 43 Prozent aller Siebtklässler eine integrierte oder kooperative Gesamtschule, im Saarland sind die gesetzlichen Voraussetzungen dafür geschaffen worden.

Das Nebeneinander der vier Schulkarten der Sekundarstufe I verursacht eine Konkurrenzsituation zwischen ihnen. Bei sinkenden Schülerzahlen 'schließen' Gymnasien zunehmend größere Anteile ab. In-

stungsstärkerer Schüler ab. — In Bayern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein blieb das dreigliedrige Schulsystem weitgehend unverändert; Gesamtschulen gibt es zeitweilig als Modellschulen, die ein Schattendasein fristen müssen.

Ähnlich ist es um die von der Bildungscommission des Deutschen Bildungsrates empfohlene Annäherung der Schularten der Sekundarstufe bestellt. Ein nach Profilen unterschiedliches, aber gleichwertiges 'Abitur I' am Ende der Sekundarstufe I ist nirgends eingeführt worden. Sogar die Gesamtschulen müssen aufgrund der KMK-Vereinbarung von 1992 die traditionellen Abschlüsse der gegliederten Schulwesen vergeben. — Zwar unterschiedlich in den Ländern, wurden jedoch manche Secklassen abgeschafft, etwa durch die Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe für besonders ausgewiesene Real- oder Hauptschulabsolventen. Ein konsistentes Bemühen um Angleichung und Vereinheitlichung der Inhalte der Schularten der S' Sekundarstufe I ist vor allem in Bremen und Hessen festzustellen.

Für die Oberstufe/Sekundarstufe II hatte dieselbe Bildungscommission im Strukturplan gegenüber dem SPD-Modell eine Abschwächung vorgeschlagen: Es sollte durch Schulversuche erprobt werden, welche Integrationsformen sinnvoll sind. — Ein großes Versuchsprogramm der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung wurde jedoch nur in Nordrhein-Westfalen begonnen. 1981 bestanden hier 20 integrierte Kollegschulen.

Unter Berufung auf den Strukturplan beschloß die KMK 1972 eine Reform der gymnasialen Oberstufe. Neben Grundkursen in Pflichtfächern unterschiedlicher Inhaltsbereiche wurden Vertiefungen in Leistungskursen ermöglicht. Zudem wurde der herkömmliche Fächerkanon des Gymnasiums erweitert durch Gebiete wie Informatik, Datenverarbeitung, Technik, Ökonomie, Hauswirtschaft, Psychologie, Pädagogik, Medizin. Ein die fachlichen Aspekte zusammenfassender 'Gesamterunterricht', wie ihn das SPD-Modell für ein demokratisches Bildungswesen vorgesehen, wurde jedoch nicht eingeführt.

Die Verwirklichung der reformierten gymnasialen Oberstufe traf mit einer Verschärfung der Zulassungsvoraussetzungen an Hochschulen zusammen. Der Numerus clausus ist mit dem Abitur verbunden. So gingen etliche Schüler in ihrer Wahl der Fächer nach dem Wege, die weniger ihrem Interesse entsprechen und die stattdessen auf vermeintlich leichteren Wege bessere Zensuren verheißen. Dieses ist ein weiteres Beispiel dafür, wie Reformintentionen im Schulbereich durch Entwicklungen außerhalb der Schule unterlaufen wurden. Angesichts dieser Situation und auch wegen der fehlenden Ausstattung der Gymnasien mit entsprechenden Lehrerausstattungen und Fachräumen kam es kaum zum Angebot insbesondere technischer oder hauswirtschaftlicher Kurse. Für dieses Angebot gibt es wenige berufliche Gymnasien, die sich als Bestandteile des beruflichen Schulwesens verstehen (technische Gymnasien, Wirtschaftsgymnasien, Oberstufezentren).

Berücksichtigt man die Fachoberschulen, so ist das Monopoli des Gymnasiums für die Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung abgeschwächt: 1983 wurden 8 Prozent aller Zugangsberechtigungen über erstellten an berufsbildenden Schulen erworben; ferner wurden dort 92 Prozent aller Zugangsberechtigungen zu Fachhochschulen erworben. Das heißt: 30 Prozent aller Hochschulzugangsberechtigungen kamen aus dem berufsbildenden Schulwesen.

Es gibt weitere Teilerfolge:

Die meisten Kinder besuchen vor der Einschulung einen Kindergarten oder eine Vorklasse. Die Zahl der Plätze ist in den letzten 20 Jahren deutlich erhöht worden. Pädagogisch wichtiger aber ist die Frage, was in der Vorschulzeitung geschieht: Eine Verwahnung von Lerninhalten der Grundschule oder vornehmlich soziales Lernen, Stabilisieren der Identität, Pflege der Kreativität?

Eine Integration von Sonderschulen in allgemeine Schulen gibt es in einer Reihe von Schulversuchen. Besonders bei körperbehinderten und lernbehinderten Kindern gibt es hier gute Ergebnisse, die auch praktische eine Ausweitung ermöglichen, wobei die zusätzliche heilpädagogische Förderung in den allgemeinen Schulen voll gewährleistet sein muß.

Es gibt heute erheblich mehr Ganztagsklassen als zu Beginn der Reform, auch wenn es Angebot bei weitem noch nicht der Nachfrage entspricht. Vorbehalt gegen die Ganztagschule, besonders ländliche Ideologie, gibt es im Gegensatz zu den 60er Jahren kaum noch.

Dort, wo in den 60er und 70er Jahren entschlossene Reformstrategie begonnen wurden, wichen konservative Eltern diesen zuweilen dadurch aus, daß sie ihre Kinder auf konventionell arbeitende Privatschulen schickten. Heute ist gelegentlich das Umgekehrte zu beobachten: Kinder werden auf bestimmte oftmals gegründete sogenannte 'Freie Schulen' oder bestimmte vorhandene Privatschulen (z.B. Waldorfschulen) geschickt, um einer Leistungs- und Ethikideologie in etlichen öffentlichen Schulen auszuweichen.

Zur Bilanz der Änderungen in der Schulstruktur bleibt aus sozialdemokratischer Sicht anzumerken: Ein Nebeneinander von gegliedertem Schulsystem und Gesamtschule sollte befristet sein. Gesamtschulen werden sich als so attraktiv erweisen, daß sie Eltern und Schüler überzeugen. Lehrer sollen in Modellversuchen 'Gesamtschule erfahren'. Aber schließlich soll — wie in den meisten vergleichbaren Staaten Nord-, West- und Südwesteuropas — die Gesamtschule die einzige Schulart sein.

Die Differenzierungsmodelle der Gesamtschule zu Beginn der Entwicklung waren als Einseitige gedacht, die nach und nach durch mehr Gemeinsamkeit ersetzt werden sollten. Das Gegenteil ist geschehen: Seitens der KMK-Vereinbarung von 1992 liefert — von Ausnahmen abgesehen —

das herkömmliche Schulwesen die Normen für Differenzierungen in der Gesamtschule.

Nun kann man in einer solchen Bilanz Erfolge und Mängel einmal daran messen, welche Annäherungen zwischen Konzepten und Verwirklichung bestehen. Man kann aber auch den Zustand vor Beginn der Reform mit dem Erreichten vergleichen.

Dazu einige Beispiele:

● Hauptschule ist — auch im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme durch Ausländerkinder — quantitativ und qualitativ etwas anderes als in den 60er Jahren. Sie ist vielerorts längst nicht mehr 'Haupt-Schule'.

● Heute erreichen — auf verschiedenen Wegen — etwa 60 Prozent aller Schüler mindestens einen Realschulabschluß. 1963 waren es nicht einmal 20 Prozent.

● Zwar ist das sozialdemokratische Konzept einer Doppelqualifikation am Ende einer integrierten Oberstufe — erster beruflicher Abschluß auf Facharbeiterebene und Hochschulzugangsberechtigung — institutionell nicht verwirklicht. Aber zahlreiche Abiturienten schreiben — wegen der zunehmenden Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen — vor der Aufnahme eines Studiums zurück. 1970 wollten 90 Prozent der Abiturienten ein Studium aufnehmen; 1983 waren es nur noch 69,9 Prozent der männlichen und 53,4 Prozent der weiblichen Abiturienten. Viele Jugendliche absolvieren nach dem Abitur eine Berufsausbildung im dualen System oder an Berufsfachschulen oder Fachschulen.

Die SPD forderte Anfang der 60er Jahre: 'Mehr Bildung und bessere Bildung für alle!' Hier gibt es deutliche Erfolge. Picht verlegte diesen Ansatz, indem er allem eine Verdopplung der Abiturientenzahlen forderte. Dieses Ziel hat inzwischen weit übertroffen und zwar nicht durch die Gesamtschule. Denn schon Anfang der 60er Jahre hatten Eltern aus dem neuen Mittelschichten begonnen, ihre Kinder überwiegend zum Gymnasium zu schicken. Das Gymnasium selbst — mit solchen Kindern unerfahren — bestand die dies Anforderung recht gut, auch unter der Herausforderung durch das Konzept der Gesamtschule. Während besonders auch Angehörige der neuen Mittelschichten in der zweiten Hälfte der 60er Jahre die Forderung nach der Gesamtschule unterstützen, bemerkten sie zugleich, daß ihre Kinder auch auf dem sich ändernden Gymnasium erfolgreich waren. Die SPD begrüßt dieses Ergebnis, auch wenn es nur einen Teilaspekt ihrer schulpolitischen Zielsetzung beinhaltet und zudem auf einem anderen Wege erreicht wurde.

Auch im beruflichen Schulwesen ist eine ähnliche 'Verwertung' zu beobachten, die jedoch erheblich problematischer ist. Sie zeigt sich im Berufsberatungsjahr und an anderen beruflichen Vorkurschulen: Hier drängen Jugendliche hinein, die im dualen System keinen Ausbildungsplatz fanden. Berufsfachschule wird also oft zur zweiten oder ört-

ten Wahl. Das gilt nicht nur für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss oder für Absolventen von Sonderschulen, sondern auch besonders für Hochschulabsolventen mit Abschluß an Berufsfachschulen oder für Jugendliche mit Realschulabschluss an Fachoberschulen. Sie 'parken' dort, oft ohne Lernmotivation und berufliche Perspektive.

## 1.6 Ergebnisse und Aufgaben

Zwischen den Zielvorstellungen der SPD oder auch denen des Deutschen Bildungsrates und dem aktuellen Zustand des Schulwesens gibt es eine beträchtliche Lücke.

Einiges ist erreicht worden. Manches ist anders verwirklicht als gewollt und geplant. Etwas hat sich aber als kurzzeitig erwiesen oder war zu halbherzig. Das meiste ist allemal auf den Weg gebracht worden und ist noch offen und unedeltig.

Meinungsbefragungen weisen nach, daß die Ablehnung zentraler Reformziele seit dem Ende der 70er Jahre deutlich gestiegen ist. Nur die Grundschule — mit ihren reformierten Lehrplänen und ihrem teilweise verzicht auf Sitzbenken und Zensuren — findet überwiegende Zustimmung. Allerdings ist die Kenntnis über einzelne Aspekte der Schulreform recht gering: nur knapp die Hälfte der Befragten kreuzt zum Beispiel die richtige Beschreibung der Gesamtschule an.

Großes Gewicht haben inzwischen die Schwierigkeiten, einen Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten und im Anschluß an die berufliche Erstausbildung eine 'geglückte Berufseinstimmung' zu erleben. Demgegenüber verlieren Ziele der Schulreform offensichtlich an Gewicht. Erwartungen vieler an die Schule sind geprägt von Stichworten wie Disziplin, Allgemeinwissen, Höflichkeit, Rechtschaffen. Demgegenüber fehlt 'kritisches Denken' erst in der zweiten Anastase. Vermehrte Forderungen des Beschäftigungssystems beherrschen die Wünsche einer Mehrheit der Eltern gegenüber der Schule. Auch eigene Erfahrungen und Beobachtungen dürfen dabei eine Rolle spielen.

Auf der anderen Seite sind Erfolge der Schulreform besonders in der Anforderung, wenn zum Beispiel Bildungsbeteiligung, ein Art der erzieherischen Abschlüsse, Umgang zwischen Schülern und Lehrern bei Beginn der Reform mit der jetzigen Situation verglichen werden. Gerade unter diesen Aspekten hat die Schulreform tatsächlich stattgefunden. Sie hat keine propagandistische Bewertung der Sozialdemokratie. Denn der Modernisierungsschub seit 1965 ist sehr deutlich.

Die Schulreform war auch nicht vorwiegend eine äußere Reform der Organisationsstrukturen, Inhalte und Arbeitsformen aller Schularten haben sich in dieser Phase ebenso gewandelt wie die Zusammensetzung ihrer Schüler. Die Schulreform ist also nicht gescheitert. Sie hat 'Verwertungen' erlitten. In der beruflichen Schulreform wird also oft zur zweiten oder ört-

zeptanz bei Schülern, Eltern und Lehrern und in der Öffentlichkeit nicht geübt.

Wichtige Ziele der Bildungsreform, wie sie die SPD, die Gewerkschaften und auch die Deutsche Bildungsrat formuliert haben, sind noch nicht erreicht. Unsere Kernforderungen sind nach wie vor gültig und richtig, denn alle stehen in der demokratischen Tradition des Humanismus der Aufklärung und der Arbeiterbewegung. Für wesentliche Teile in beiden christlichen Kirchen gibt es inzwischen keine Widersprüche mehr zu diesen Zielen.

Deshalb kommt es darauf an, als richtig und notwendig erkannte Ziele und Perspektiven auf die aktuelle Situation zu beziehen. Das soll auch in diesen Thesen zum sozialdemokratischen Verständnis von Bildung geschehen. Hier werden Bestandteile der umfassenden Reformkonzeption wieder aufgenommen, die zwischenzeitlich zwar nicht vergessen, wohl aber vernachlässigt worden sein mögen.

## II. Bildung als aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderung

Der bilanzierende Rückblick auf Erreichtes und nicht Erreichtes macht deutlich, daß Schulreform ein langwieriger und niemals abgeschlossener Prozeß ist. Er macht aber auch deutlich, daß die Arbeit an und in diesem Prozeß nicht vergeblich ist, weil es neben allen Rückschlägen immer wieder Fortschritte gegeben hat. Dieser Fortschritt ist um so größer, je mehr es gelingt, einer breiten Mehrheit der Bevölkerung den Zusammenhang zwischen den großen Zielen der Schulreform und den aktuellen Bedürfnissen und Problemen der einzelnen in der Gesellschaft deutlich zu machen.

Bildungsreform ist also wieder Vorratier nach Nebenache der Gesellschaftsreform — sie ist ein wichtiger Bestandteil im Kampf gegen Unterdrückung, Ausbeutung und Krieg — für Freiheit, für Gerechtigkeit und Gleichstellung der Lebensbedingungen, für die Emanzipation der Frauen, für Solidarität, Gewaltfreiheit und vernünftigen Umgang mit der Natur. Je mehr Schritte zu diesen Zielen in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen gelingen, desto erfolgreicher wird auch die Schulreform sein.

Wer Schulreform vorantreiben will, muß diesen Zusammenhang immer wieder erkennen und die notwendigen Konsequenzen ziehen. Für die kommenden Jahre bedeutet dies, angesichts von Ausbildungsplatzmangel, Arbeitslosigkeit und neuen technologischen Entwicklungen den Stellenwert zu verdeutlichen, den die Schulreform im Spannungsfeld zwischen Bildung und Beschäftigung einnimmt. Es bedeutet darüber hinaus, die Notwendigkeit von Schulbildung der Schule durch das zunehmende Angebot neuer Medien und neuer Lernorte. Solche Zusammenhänge macht die Aktualität einer neuen Debatte über Ziele, Inhalte und Begründungszusammenhang der Schulbildung aus.

## II.1 Herausforderung durch das Beschäftigungssystem

Zunächst soll an die Herausforderung durch das Beschäftigungssystem angeknüpft werden. In der Mitte der 80er Jahre verschärfte sich unter dem Eindruck der Massenarbeitslosigkeit, die nun schon viele Jahre besteht und deren Ende nicht absehbar scheint, für viele Menschen der Bezug zur Erwerbstätigkeit. Zwar bleiben für den Zugang zur Ausbildung und den Einstieg in bezahlte Arbeit Schul- und Ausbildungsabschlüsse nahezu unverändert, gleichwohl erlebt eine wachsende Zahl von Arbeitnehmern und Arbeitssuchenden, daß erlerntes Wissen nicht mehr zur Anwendung kommt: weil überhaupt keine Erwerbstätigkeit gefunden wird, weil nur in ausbildungsernen Berufen eine Erwerbstätigkeit zugänglich ist, weil erworbene Fähigkeiten im erlernten Beruf wegnotechnologisiert werden.

In der Tat ist eine Zukunft der Arbeit und der Arbeitsteilung denkbar, in der der Umfang bezahlter Arbeit immer geringer und in der die verbleibende bezahlte Arbeit immer zerstückelter wird.

Inzwischen ist allgemein deutlich geworden: Weder über Wirtschaftswachstum noch auf dem Weg einer forcierten Einführung neuer Technologien ist es so zu verhindern, daß bei einer Fortführung der bisherigen Art der Arbeitsteilung über Beschäftigte und Nichtbeschäftigte, also ohne Veränderung der Arbeitszeit, ein erheblicher und eher noch wachsender Teil der Bevölkerung arbeitslos bleibt. Des weitend, so steht zu befürchten, wird die verbleibende bezahlte Arbeit auch weiterhin gemäß der Entwicklungstendenz des Taylorismus geteilt: So wie im Verlauf der Industrialisierung immer mehr Erfahrungswissen aus den Köpfen der Arbeiter in die der Ingenieure verlagert wurde, so wie bisher auf dem Wege der Trennung von Vorstellung und Ausführung immer weiter vorangetrieben wurde, so kann auch in Zukunft jede Art von menschlicher Arbeit, soweit sie gegen Bezahlung verrichtet wird, weiter zerstückelt werden. Ja, dies kann noch gesteigert werden: Während in der Vergangenheit arbeitsnahe Arbeit zwischen Menschen, z.B. Arbeitern und Ingenieuren, aufgeteilt wurde, so erlaubt der Fortgang technologischer Entwicklung zukünftig die Teilung auch dieser Arbeit zwischen Menschen und Maschinen. Wie ehemals das Wissen der Arbeiter, so kann jetzt das planende, disponierende, kontrollierende und diagnostizierende Experten abgezogen und versetzt werden — andächtig fort von den Menschen zu Maschinen und Expertensystemen.

Vor allem konservative Gesellschafts- und Bildungspolitik nehmen diese möglichen Entwicklungen zum Anlaß, Bildung in Schulen und Hochschulen weitestmöglich auszuweiten. Ihnen werden die Beschäftigungssysteme auszuweichen, ihnen werden bei Schwierigkeiten dort, nämlich die Erwerbstätigkeit, vor allem mit Ausbildung, überkommene Herrschaft und die tradierte Verteilung von Privilegien durch eine rationalere Zuteilung von Bildung zum kulturellen Schulpolitik. Die Instrumente einer darauf zielenden Schulpolitik liegen bereit; sie wurden ja in den Ex-

pansanten- und Reformen nicht abgeschafft: So lassen sich die Überlegungen beim Übergang von der Grundschule in das gegliederte Schulwesen wieder „griffliger“ machen; die Mechanismen der Leistungs- und Gesamtschulnoten lassen sich verstärken für schulische Auslese in Dienst nehmen; das Sitzenbleiben als Mittel der Zurücksetzung ist unbeschädigt gelassen; eine neuerliche Rückbesinnung auf bürgerliche Bildungsinhalte hält bildungsferne Schichten der Bevölkerung auf Distanz zu höheren Schulen; die generelle Verteuerung von Bildung trifft vor allem Arbeitnehmerschichten mit geringem Einkommen.

Diese Politik der Abschottung einzelner Bereiche des Bildungssystems will einen Teil der Bevölkerung eine Teilnahme an umfassender Bildung verweigern sowie Bildungsbeschränkungen einweisen und verfestigen. Zugleich will diese Politik einem anderen, allerdings kleineren Bevölkerungsteil den Zugang zu allen Bildungsmöglichkeiten offenhalten. Die Risiken dieser Politik, die der Unter- bzw. Fünftausendteil sozialem und wirtschaftlichem Fortschritt widerstandsfähig organisiert und firmenbezogen weiterbildet verringert werden. Diese Politik setzt an die Stelle der Öffnung des Bildungswesens für alle erneuerte Auslese und die Förderung weniger; die Förderung der kognitiv-„hochbegabter“ liegt in ihrer Konsequenz.

## II.2 Steigende Nachfrage nach Bildung erfordert Offenhalten der Bildungsgänge

Ob aber eine gesellschafts- und Bildungspolitik, die auf diese Weise auf das Abdrängen und Ausgrenzen vieler ziele und die viele der noch nicht abgedrängten und ausgegrenzten Bürger in Angst vor dem Absturz hält, durch ihr Verhalten nicht tragisch ist, muß sie gegen viele der Bürger und ihre Kinder wenden, die zugleich Träger konservativer Gesellschaftspolitik sind, nicht zuletzt gegen viele von denen, die ihrerseits erst durch Bildung individuell aufgestiegen sind. Schulpolitik, die insgesamt Abgrenzung und Auslese wieder zum leitenden Prinzip erhebt, setzt sich direkt in einen Gegensatz zu dem fast schon sekundären Trend ständig wachsender Nachfrage nach der Teilnahme an höherer Schulan sowie der an ihnen vergebenden Berechtigungen.

Wenn man in der kurzen Geschichte der Bundesrepublik die Entwicklung der Nachfrage nach Schulbildung verfolgt und wenn man diese Nachfrage an der Bildungsbeteiligung in Volk- und Hauptschulen, in Realschulen, in Gymnasien und neuerdings in Gesamtschulen mißt, so fällt auf, daß der Zulauf zu den höheren Schulen und die Abwendung von Volk- und Hauptschulen die vierzig Nachkriegsjahre nahezu gleichmäßig bestimmt hat — unabhängig von ökonomischen Bedingungen in Staat und Gesellschaft, von wirtschaftlicher Entwicklung, von Bildungspolitik und von Bildungsgewerben. Der Satz aus den Jahren der Bildungsgewerben „Schick dein Kind länger auf die höheren Schulen“ wurde in jeder Phase der Nachkriegsentwicklung befolgt, bevor er ausgesprochen wurde.

Als sich die Bundesrepublik zu verfestigen begann, festeten sich Eltern aus bis dahin bildungsfernen Schichten für ihre Söhne und Töchter mehr Bildung. Als in den 60er Jahren — aus damals sehr unterschiedlichen Gründen, hier sind sowohl die Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“ als auch die Kasanbranden von der „Bildungskatastrophe“ zu nennen — für mehr Bildung geworben wurde, reagierten die Eltern mit steigender Nachfrage nach höher qualifizierten Schulen. Seit dem Ende der 70er Jahre mit der Entstehung von Massenarbeitslosigkeit für den Einstieg in Ausbildung und Beruf Schulabschlüsse immer wichtiger wurden, steigerten Eltern weiter ihre Bemühungen um hohe Schulabschlüsse. Seit den ersten Nachkriegsjahren streben die Bürger der Bundesrepublik für sich und ihre Kinder, wo nicht hoch aufgerichtete Hürden den Zugang zu Bildung und Ausrichtung erschweren, hochqualifizierende Bildungsabschlüsse an, ohne sich von Wechselstellungen wirtschaftlicher Konjunktur dann beirren zu lassen.

Dieses Verhalten führte zu der vielfach beschriebenen Bildungsexpansion, in deren Verlauf mehr Kinder länger zur Schule gingen und höherwertige Schulabschlüsse erreichten, in deren Verlauf Mädchen eine fast schon klassische schulische Beschäftigung überwinden konnten, in deren Verlauf aber auch die auf Selektion ausgelegte Struktur der Schulen nicht aufgehoben wurde.

Wer nun dieses Selektionspotenzial des Schulsystems der Bundesrepublik wieder verstärkt aktivieren möchte, der muß mit vielfältigem Widerstand rechnen, gerade auch aus den Reihen derer, die sonst durchaus konservative Politik stützen: Viele Eltern der kommenden Schülergeneration, selbst erst im Verlauf der Bildungsexpansion und zum Teil auch durch die sozial aufgestiegenen, werden kaum widerstandstun, zusehen, wie viele ihrer Kinder gegen viele der Bürger und ihre Kinder wenden, die zugleich Träger konservativer Gesellschaftspolitik sind, nicht zuletzt gegen viele von denen, die ihrerseits erst durch Bildung individuell aufgestiegen sind. Schulpolitik, die insgesamt Abgrenzung und Auslese wieder zum leitenden Prinzip erhebt, setzt sich direkt in einen Gegensatz zu dem fast schon sekundären Trend ständig wachsender Nachfrage nach der Teilnahme an höherer Schulan sowie der an ihnen vergebenden Berechtigungen.

Eine Politik, die sich für ein Offenhalten des Bildungssystems einsetzt, die sich gegen verfestigte schulische Selektion als Antwort auf Unterdrückungskrisen am Arbeitsmarkt richtet, verfügt über eine breite soziale Basis bei all denen, die immer schon und immer noch benachteiligt wurden und werden, sowie bei denen, die neuerdings um den Erhalt des gerade erst erworbenen sozialen Status kämpfen müssen. Eine Politik, die weiterhin auf breite Bildungsmöglichkeiten für die gesamte Bevölkerung setzt, bleibt allerdings unvollständig, wenn sie einerseits die Höherqualifizierung aller anstreben würde, sich andererseits aber von den Einmündungsfähigkeitsgrenzen, die so Ausgeliefertes im Beschäftigungssystem vorfinden, hilflos abwenden würde.

### II.3 Angepaßte Technologie

Eine solche Bildungsposition macht nur Sinn, wenn sie verbunden ist mit einer anderen Perspektive gesellschaftlicher Arbeitsteilung in der Menschheit nicht weiter als Anhangsel technischer und organisatorischer Systeme verstanden werden, sondern in der der Anspruch einer sozialen Beherrschung technologischer und ökonomischer Entwicklungen erkennbar wird. Für eine solche Perspektive geben neuere Industriesozioökologische Studien zahlreiche Hinweise. Die Befunde dieser Untersuchungen sowohl zur Arbeitsteilung in produzierenden wie auch in verwaltenden Bereichen deuten darauf hin, daß der von der Industriesozioökologie bisher als fast gesamtändig beschriebene Entwicklungsprozeß fortschreitender Zerteilung der Arbeit (Taylorismus) keine Einbahnstraße ist und daß Arbeitsteilung auch andere Wege einschlagen kann.

Sowohl die technologische Entwicklung als auch betriebswirtschaftliche Erfolgsgleichungen — so heißt es in dieser Denkkrichtung — legen eine Arbeitsorganisation nahe, in der an zahlreichen Arbeitsplätzen ein mehr ganzheitlicher Aufgabenzuschnitt sinnvoll sei. Nicht der weiteren Zergliederung der Arbeit, sondern der Professionalisierung der Industrie und der Verwaltungsarbeit gehöre die Zukunft.

In keiner dieser industriesozioökologischen Analysen zur Zukunft der Arbeitsteilung wird allerdings die bisherige Einschätzung auf den Kopf gestellt, indem nun gesagt würde, die zukünftige Arbeitsorganisation würde sich gleichsam automatisch in die Richtung mehr ganzheitlicher Tätigkeiten der Arbeitnehmer entwickeln. Gemeinsam ist diesen Untersuchungen die Einschätzung, daß sich hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung der Arbeitsorganisation ein Gestaltungsspielraum auftrue. Eins, allerdings nur eine unter anderen Voraussetzungen zur Nutzung dieser Gestaltungsspielräume liege, so die Aussagen dieser Studien. In der entsprechenden Bildung und Ausbildung der Beschäftigten. Denn nur, wenn die Arbeitnehmer vor Ort gut ausgebildet und darüber hinaus bereit und in der Lage sind, ständig neue zusätzliche Stöße in der ökologisch begründeten Forderung nach angepaßter Technologie und selektivem bzw. qualitativem Wachstum. Nach einer langen Entwicklungsphase harter Technologie, die durch Megatechniken und -maschinen, durch sinnentleerte und zersetzte Arbeit gekennzeichnet war, ist eine Neubestimmung der Anforderungen an Technologie erforderlich: Technologien müssen IdR die Befriedigung grundlegender materieller Bedürfnisse produzieren, ökologische Gleichgewichte erhalten und in Strukturen einbezogen sein, die die Be-

friedigung grundlegender immaterieller Bedürfnisse zu lassen. Aus dieser Zielsetzung leitet sich die Idee qualitativen Wirtschaftswachstums ab, in dem Wirtschaften sowohl umweltverträglich als auch Arbeitsplätze schaffend ist. Bereiche, in denen qualitatives Wachstum erreichbar ist, sind insbesondere die Energiepolitik (alternative Gewinnung von Energie), die Telekommunikation (Entwicklung lokaler Programme, Zielgruppenprogramme, Einsatz der Dialogmöglichkeiten für Beratungsdienste — Memorandum '82: Qualitatives Wachstum statt Gewinnförderung — Alternativen der Wirtschaftspolitik', 1982), die Stadt- und Dorfsanierung, der öffentliche Nah- und Fernverkehr sowie die Wiederanberufung von Abläufen sowie der Ausbau neuer Dienstleistungen im Handwerk, in den Freizeitangeboten, in Bildung und Weiterbildung.

Insgesamt ist die hier skizzierte Perspektive der Gestaltung zukünftiger Erwerbstätigkeit nicht durch drei Elemente gekennzeichnet: Die durch den einzelnen geleistete Arbeitszeit wird verkürzt, so daß mehr Menschen Arbeit finden, Erwerbstätigkeit richtet sich verstärkt auf Bereiche qualitativen Wachstums, so daß die Umwelt schonender behandelt wird. Die Anforderungen an die Arbeit des einzelnen werden wieder anspruchsvoller, so daß der einzelne weniger sinnleert arbeiten muß. Diese Perspektive erfordert nicht weniger, sondern mehr Bildung für alle — sei es nun allgemeine Schulbildung, berufliche Erstausbildung oder Weiterbildung. Dies gilt umso mehr, als davon ausgegangen werden muß, daß die hier skizzierte Zukunft der Arbeit keineswegs deterministisch vorbestimmt ist. Eine Annäherung an diese Perspektive wird sich nur einstellen, wenn vorhandene Gestaltungsspielräume mit dem Willen zur sozialen Beherrschung technologischer Entwicklungen genutzt werden.

Dieser Gestaltungswille kann aber nur von Menschen erwartet werden, die bereit und fähig sind, ihre Vorstellungen im Rahmen betrieblicher sowie überbetrieblicher Mitbestimmung und politischer Überschneidung durchzusetzen. Auch dies setzt umfassend gebildete Arbeitnehmer voraus. Auch vom Maß ihrer Bildung wird es abhängen, ob sie die ihnen mehr und mehr zuwachsende arbeitsfreie Zeit für sich und die Durchsetzung ihrer Interessen nutzen können.

Vor diesem Hintergrund wird klar, daß der Widerstand der Arbeitgeber gegen Arbeitszeitverkürzung und damit gegen mehr Freizeit nicht ausschließlich Folge einer auf Gewinnoptimierung bedachten Unternehmenspolitik ist. Vielmehr fürchten die Unternehmer in der Auseinandersetzung um die Umverteilung von Arbeit und damit um die Arbeitszeitverknüpfung einen Kampf um ein zentrales Mittel der kulturellen Befreiung von Gehorsam, Anpassungsbereitschaft und Triebverzicht. Denn in dem Maß, in dem die Arbeitzeit geringer wird, kann so die von der Arbeitzeit abgegrenzte Freizeit für Zwecke benutzt werden, die mit den herrschenden Regeln der Produktion keineswegs mehr etwas weiteres übereinstimmen. Dadurch aber könnte aus der Freizeit ein Zuwachs an persönlicher und gesellschaftlicher

Freizeit erwachsen, so daß der Kampf gegen mehr Freizeit der gegenwärtig seitens der Unternehmer gegen die Forderung der 8-Stunden-Woche geführt wird, zugleich ein Kampf gegen die Autonomie der einzelnen ist.

### II.4 Kampf um kulturelle Hegemonie

Wenn man diesem Verständnis folgt, so dürfen auch die gegenwärtigen Kontroversen um Medienkonzern, Verkabelung sowie Privatisierung von Rundfunk und Fernsehen nicht ausschließlich und verkürzt als gewerorientierte Bemühungen um Anteile am wachsenden Medienmarkt gedeutet werden. Darum geht es auch. Aber darüber hinaus geht es um die Kontrolle des Bewußtseins der Arbeitnehmer, damit wahr wird, was Hell-Bréung befürchtet, nämlich — daß die Menschen, wie ich manchmal trocken formuliert habe, den einen Teil ihres Daseins sich ausbeuten lassen im Produktionsprozeß und den anderen Teil ihres Lebens, weil sie mit ihrer Freizeit nicht anzuregen wissen, sich ausbeuten lassen vor dem Freizeitkonsum. Die Medienpolitik stellt sich konservative Medienpolitik auch als vorsorgliche Maßnahme dar, in der für die Bewußtseinsindustrie Voraussetzungen geschaffen werden, Meinungsbildung sowohl im Sinne eines kapitalistischen Wertungsverhältnisses als auch im Sinne der Herrschaftssicherung zu betreiben.

In diesem Kampf um kulturelle Hegemonie wird das Bildungssystem nicht ausgenommen. Wie sein Beitrag zur Verminderung massenkulturell geprägter Überforderung aussuchen könnte, läßt sich ansatzweise unter Befragung auf tradierte emanzipatorische Bildungsziele (Erziehung zur Mündigkeit) angeben. Hier einen Weg zu finden, der konsumorientiertes Bildungsverhalten und damit Unterwerfung unter die Bewußtseinsindustrie vermeidet, ohne an dessen Stille soziromantische Ideen restaurieren zu wollen, wird schwerfallen. In jedem Falle bedarf es dazu eines demokratischen Bildungsverständnis-

ses.

Ein demokratisches Bildungsverständnis kann an die Tradition bildungstheoretischen Denkens anknüpfen und annehmen, daß die Menschen durch Bildung fähig werden, die lebenspraktischen Herausforderungen ihrer Zeit zu bestehen und nach ihren eigenen Vorstellungen ein erfülltes Leben zu führen. Bildung ist Voraussetzung und Ergebnis der Selbstverwirklichung der Menschen und befindet sich damit in einer kritischen Spannung zu den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen, was das traditionelle Bildungsdemokratie häufig übersehen hat. Das klassische Ziel der Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil, Kritik und Handlungsfähigkeit bleibt der Kern des Bildungsverständnisses. Aber die Zwänge, Anforderungen und Gegenwirkungen einer arbeitsteiligen Industriegesellschaft können durch Bildungsanstrengungen allein nicht überwunden, sondern nur bewußt gemacht und kritisiert werden. Bildung bleibt in das — auch fruchtbar — Spannungverhältnis von Emanzipation und Herrschaft gestellt.

Die Bildungsoffensive wirkt zu ihrem Teil daran mit, daß jeder einzelne die zeitlichen, seelischen und gesundheitlichen Voraussetzungen dafür schaffen kann, seine Personlichkeit frei zu entfalten. Als Mitglied einer demokratischen Gesellschaft wird er zugleich befähigt, sich in seiner Wirklichkeit zu behaupten und diese Wirklichkeit in Richtung auf eine menschenwürdige Gesellschaft zu verändern, wenn die freie Entfaltung eines jeden die Bedingung für die freie Entfaltung aller ist.

Die SPD wendet sich deshalb mit Nachdruck gegen jeden Versatz, Bildung lediglich als Qualifikation der Ware Arbeitskraft zu begreifen und den Menschen darauf zu reduzieren wirtschaftliche Leistungen möglichst reibungslos zu erbringen und sich im übrigen kritisch, phantasioselbst und intuitiv im ungerechten Verhältnissen einzurichten, also nicht Subjekt seiner Geschichte zu sein sondern bloßes Objekt von Herrschaft und Märkten. Das rekonstruktive Projekt, dem sich maßgebliche Teile der bürgerlichen Parteien verschrieben haben, ist ein solcher Versuch: Unter Mißbrauch des christlichen Namens wird ein aggressiver Verteilungskampf der Eliten gegen die »Massen« vorangetrieben. Verschränkte Konkurrenz in einer Ellenbogen-gesellschaft soll die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit erhöhen; entmündigende Strukturen in Wirtschaft und Gesellschaft sollen weiterhin dafür sorgen, daß ein darauf verarmtes Leben akzeptiert und der kritische Geist aus dem öffentlichen Bewußtsein ausgetrieben wird.

### II.5 Demgegenüber bekräftigt die SPD:

- Die Wahrung des Friedens, die Überwindung von Not und die Achtung der Natur bedürfen selbstbewußter, kluger und moralisch sensibler Menschen. Nur sie können die Widersprüche überwinden, zu denen die ökonomische Orientierung von Wirtschaft und Technik am Wachstum und Profit die Menschheit geführt hat.
- Die Herausforderungen des technischen Wandels und der Verknüpfung bezahlter Arbeit erfordern nicht weniger, sondern mehr Bildung, nicht ein geringeres, sondern ein erweitertes Verständnis der Welt und der Kultur, nicht noch mehr Zentrismus, sondern mehr gegenseitige Rücksichtnahme und solidarisches Handeln.
- Menschen werden in ihrer Würde verletzt und erniedrigt, wenn ihnen der Zugang zu den zentralen Fragen und Erfahrungen ihres Lebens — Freude und Trauer, Genuß und Verlust, Liebe und Tod — durch Entmündigung und banalen Konsum versperrt wird. Bildung muß die Menschen auch abheben, nachdenklich, kenntnisreich und kreativ mit den Fragen ihrer persönlichen Lebensgestaltung umgehen.

Gegenüber der neo-konservativen Einengung menschlicher Lebensmöglichkeiten erinnert die SPD an den Verfassungskonsens des Grundgesetzes, in dessen Mitte die Würde des Menschen, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Auftrag

einer sozialen Demokratie stehen. Diesen Verfassungskonsens gut es zu bekräftigen und zu betonen, indem eine Gesellschaft geschaffen wird, die den Menschen Raum für die Entfaltung ihrer humanen Möglichkeiten gibt. Die Erlangung hat geteilt, das eine vorwärtswisende Bildungspolitik, die nur auf sich selbst gestellt ist, gegen die Vorherrschaft der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen und der hieran orientierten Erwartungen und Verhaltensweisen der Menschen nicht ankommt. Keine Gesellschaft kann sich am Schopfe des Bildungswesens aus dem Sumpf ihrer Probleme ziehen. Aber wir können uns ebensowenig damit abfinden, daß die inhumanen Züge der Gesellschaft sich in der Bildung einfach widerspiegeln und reproduzieren. Die SPD verzieht deshalb den Kampf um humane Bildung als Teil ihres Bestrebens, eine menschlichere Wirtschaft- und Gesellschaftsordnung zu verwirklichen. Bildungspolitik, wirtschaftliche und gesellschaftliche Mitbestimmung, Humanisierung der Arbeit und ein pflichtvoller Umgang mit der Natur sind sich gegenseitig bedingende Faktoren einer Politik, die auf einen demokratischen Sozialismus abzielt.

Dieser bildungspolitischen Konzeption liegt (wie im folgenden auszuführen ist) ein Verständnis von Bildung zugrunde, in dem die (objektiven) Anforderungen, die sich aus einer human gestalteten Entwicklung der Gesellschaft ergeben, mit den (subjektiven) Bedürfnissen und Interessen des einzelnen an Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung in enger Einheit verbunden werden. Die programmatische Verbindung von objektiven und subjektiven Momenten im sozialdemokratischen Bildungsverständnis hängt eng mit den Grundwerten zusammen, an denen sich die Arbeiterbewegung in ihrer historischen Entwicklung stets orientiert hat: Freiheit, Gleichheit, Solidarität. Diese Grundwerte sind keine normativen Setzungen, sondern Ergebnisse historischer Erfahrung und Ausdruck der sozialen und politischen Interessen von Menschen, die immer noch ihre gesellschaftliche Emanzipation ringen müssen. Den Grundwerten entspricht ein Menschenbild, in dem der einzelne in seiner Möglichkeit zu Humanität und Freiheit, zu Mitbestimmung und demokratischer Verantwortung und zur Entfaltung seiner Persönlichkeit begriffen wird.

Trotz der Einheit von subjektiven und objektiven Momenten im Bildungsprozeß stellt sich die allseitige Entfaltung individueller Fähigkeiten letztlich als eine selbst geleistete Aufgabe dar, die von einzelnen selbst geleistet werden muß. Aber auch diese individuelle Bildungsleistung bleibt eingebunden in arbeits-herische Einwirkungen und Hilfestellungen der Gesellschaft. Deshalb kann die dialektische Einheit von individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Bildung nicht aufgegeben werden — weder im Sinne einer »Pädagogik reiner Spontaneität und Subjektivität«, noch im Sinne einer »Pädagogik der Anpassung« an herrschende gesellschaftliche Verhältnisse.

Ein Bildungsbegriff, in dem sich persönlicher Sinn und gesellschaftliche Bedeutung individueller Fähigkeitenentwicklung vereint, darf darüber hinaus nicht in den traditionellen Dualismus von geistli-

ger Allgemeinbildung und praktischer Berufsbildung zerfallen. Deshalb richtet sich sozialdemokratische Bildungspolitik auf eine inhaltliche und formale Integration allgemeiner und beruflicher Bildung.

Diese Forderung erhält eine aktuelle Begründung durch den Umstand, daß angesichts der neuen Technologien Berufsausbildung theoretischer werden muß, um Disziplinabilität und aufgabenintegriertes Arbeiten zu ermöglichen und Studienvorbereitung in dem Maße mehr Praxisbezug vorzuziehen, als die einzelnen Studierende praxisorientierter wurden.

### III. Ganzheitliche Bildung und Grundwerte

#### III.1 Sozialdemokratische Grundwerte

In den letzten Jahren hat sich die SPD verstärkt um eine Neuformulierung ihrer Grundwerte Freiheit, Gleichheit und Solidarität bemüht, die für alle Bereiche der Politik Handlungsmaßstäbe sind. Wie die Grundrechte der Verfassung sind auch die Grundwerte der SPD in der christlichen Ethik, im Humanismus, in der Aufklärung und in den sozialen Freiheitsbewegungen verurzelt.

Sozialdemokraten verstehen unter Freiheit nicht nur Individuelle Freizügigkeit, zum Beispiel bei der Wahl des Ausbildungsplatzes, der Wohnung, von Konsumgütern oder Reisezielen. Freiheit erschöpft sich nicht im Füllen eines Warenkorbes. Freiheit ist auch nicht einfach gleichbedeutend mit Unabhängigkeit oder Beliebigkeit. Abwesenheit von Zwang ist nur ein Teil von Freiheit. Freiheit bedeutet vielmehr individuelle Selbstbestimmung und gesellschaftliche Mitbestimmung. Freiheit richtet das Recht der Menschen ein. Aber alles mitzubesimmen, wovon ihr Leben abhängt, Freiheit verwirklicht die Würde der Menschen, die in ihrem Anspruch der Selbstverantwortung liegt. Politisch verleiht Freiheit nach Institutionalisierung der Formen der Demokratie, und zwar nicht nur bezogen auf die staatliche Willensbildung, sondern auf alle Bereiche jeder Gesellschaft. Erst die Einheit von persönlicher und gesellschaftlicher Freiheit, also von Selbstbestimmung und Mitbestimmung, ergibt Freiheit.

Freiheit in diesem Sinne bezeichnet eine allgemeine Menschen zukunftsbestimmende Möglichkeit, deren Verwirklichung mehr oder weniger gelingen kann, die aber dennoch für sein Leben bestimmend ist. Daher wird auch Bildung den Menschen nur in dem Maße gerecht, wie sie sich von der »Dressur« durch eine ihrer innewohnenden Freiheit unterscheidet, die den Menschen hilft, sich nicht nur von äußeren Zwängen zu emanzipieren, sondern zugleich auch für selbstbestimmtes Handeln in ihren persönlichen und sozialen Verhältnissen zu befähigen. Bildung zur Freiheit setzt auch methodisch Freiheit voraus.

Freiheit und Gleichheit bilden einen unauflösbaren Zusammenhang. Gleichheit ist die Forderung nach gleicher Freiheit für jedermann. Gleichheit beinhaltet die Möglichkeit uneingeschränkter Teilhabe je-

des einzelnen am materiellen und geistigen Leben der Gesellschaft. Konservative behaupten gern, die Forderung nach Gleichheit führe zu Gleichmacherei. Aber dabei wird verkannt, daß die Menschen nie allgemeinen gleichen Möglichkeiten in unendlich unterschiedlicher Form verwirklichen. In dieser Unterschiedlichkeit bleibt die menschliche Gleichheit erhalten, die das historisch entwickelte Bewußtsein von Freiheit und Gleichheit faktisch zugrundelegt. Gleichheit soll den gleichen Ansprüchen (einen auf freie Selbstentfaltung verwirklichen. Sie fordert mehr »als nur gleiche Startchancen oder gar nur eine unbestimmte Chancengerechtigkeit. Es geht darum, die erklärten Ungerechtigkeiten abzubauen und allen die Bildungsmöglichkeiten zu ermöglichen, ohne damit eine Gleichheit zu erzwingen. Das bedeutet zugleich eine Abgabe an alle, die eine Gleichförmigkeit das individuelle Lebens ohne Freiheit und Vielfalt bewachen.« (Grundwerte und Grundrechte) Wo keine Gleichheit herrscht, gibt es weder individuelle Selbstbestimmung noch gesellschaftliche Mitbestimmung. Muß ein Mensch Unrecht erdulden, so weist sich damit auch der Verlust seiner Freiheit.

Freiheit und Gleichheit können nur in einer Gesellschaft bestehen. In der die Menschen nicht gezwungen sind, ihre eigene Existenz in einem ruinen und toten Kampf aller gegen alle zu behaupten. Gegen dieses Prinzip, in dem der Mensch dem Menschen zum Wohl wird, steht der Grundwert der Solidarität. Der herrschenden und verschärften Ellenbogenmentalität wird der im Humanismus erneuerte christliche Wert der Brüderlichkeit entgegengesetzt. Solidarität bedeutet nicht nur Kooperation, gemeinsame Interessenwahrnehmung und freiermännliches Einstehen. Solidarität heißt auch Nächstenliebe und ein Bemühen um Handeln nach der Bergpredigt. Solidarität bewirkt Parteilichkeit und tätige Hilfe für die Benachteiligten. Als Interessengeleitetes und humane Mittel der Solidarität schließt die individuelle Leistung des einzelnen nicht aus. Für Sozialdemokraten bilden Solidarität und persönliche Leistung keinen Gegensatz. Vielmehr wird eine solidarische Gesellschaft als eine Gemeinschaft »freier, selbständiger Menschen« verstanden. Konservative Kritiker meinen Solidarität mehr oder weniger als Abgabe von Leistungverfall, weil sie sich Leistung anders als in der Form von Konkurrenz nicht vorstellen können. Für Sozialdemokraten erhält die Leistung erst Richtung und Sinn durch Solidarität. Solidarität erweist sich als gesellschaftliche Form, in der sich nicht nur die Leistung der Menschen entwickeln kann. Auch Gleichheit und Freiheit können nur in einer solidarischen Gesellschaft bestehen. Eine humane Gesellschaft wiederum kann weder auf Solidarität noch auf Gleichheit oder Freiheit verzichten.

Nur wenn die Verwirklichung der sozialdemokratischen Grundwerte, d.h. das Ringen um Sachalternativen mit dem politischen Gegner, im Geiste gegenseitiger Toleranz erfolgt — die im Anderen erkennbaren Mitmenschen gleicher Würde achtet — und sich die Parteien in öffentlichen Auseinandersetzungen nicht um Scheinalternativen streiten, wird längerfristig eine tragfähige Grundlage für ein menschlich

und politisch fruchtbares Zusammenleben bestehen und bleiben.

Die Diskussion über den Bedeutungsgehalt und die Wirkungskraft von Grundwerten hat eine widersprüchliche Resonanz gefunden. Einerseits wird der praktische Zweck derartiger allgemeiner Begriffsdebatten bezweifelt und die Frage gestellt, ob eine Diskussion über Werte und Lebensqualitäten nicht eher von den eigentlichen Problemen der heutigen Zeit ablenkt: der globalen Götterdämmerung der Menschheit durch Krieg, Hunger und Umweltzerstörung. Andererseits sind es gerade diese Themen, mit denen die Wertediskussion engagiert vorangetrieben wird. Woran sollen sich Menschen orientieren — in einer Welt, die gleichermaßen gekonkretisiert durch Hunger und Nahrungsmittelverknappung, durch Armut und Hochrüstung, durch Unterdrückung und Befreiungsbewegungen.

#### III.2 Menschenbild und Bildungsverständnis

Bildung ist persönliche Entwicklung und Veränderte. Je höher das Ziel dieser Veränderung gesteckt ist, desto schwerer wird die Realität, die es zu ändern gilt. Die Geschichte, die alltäglichen Erfahrungen und die Einsichten der Psychologie lehren, daß das Ziel humaner Bildung in der Tat ein hochgestecktes Ziel ist, das sich an der Realität vielfältig bricht.

Der demokratische Sozialismus verfällt nicht der Illusion, daß die Menschen notwendigerweise den Weg zunehmender Humanität nehmen, wenn nur das gesellschaftliche Umfeld die Voraussetzungen dafür schafft. Zum einen wäre dabei verkannt, daß eben dieses gesellschaftliche Umfeld menschliche Realität ist, die auch ihrerseits erst Ziel humaner Veränderung ist. Zum anderen würde jede Aussage über ein gesellschaftlich abhängige Natur der Menschen im wesentlichen spekulativ bleiben müssen und mit einer Vielzahl kontroverser wissenschaftlicher, philosophischer, weltanschaulicher und religiöser Deutungsversuche konkurrieren. Eine Bildungs-konzeption, die für alle, die die Grundwerte des demokratischen Sozialismus oder die zentralen Wertentscheidungen des Grundgesetzes bejahen, überzeugend oder zumindest zumutbar sein will, kann nur von einem offenen, dabei an Selbstverwirklichung orientierten Menschenbild ausgehen.

Dies bedeutet, die große Spannweite menschlichen Denkens, Fühlens und Verhaltens als Basis des Bildungsverständnisses zur Kenntnis zu nehmen. Der Streit, ob die Menschen gut oder böse, spontan hilfsbereit oder notwendig aggressiv seien, verkennt, daß die Menschen weder zum einen noch zum anderen programmiert sind, daß sie beide Seiten als Möglichkeiten in sich haben. Nur so läßt sich verstehen.

— daß apathische Gleichgültigkeit und Dummheit ebenso anzutreffen sind wie demokratische Wachsamkeit und Bereitschaft zum Engagement.

— daß Menschen sich bereitwillig täuschen und ausnutzen lassen während andere von der Kraft ihres Verstandes Gebrauch machen.

— daß sich Menschen begeistert dem skrupellosen Machtwort einzelner unterwerfen und andere den Willen und die Kraft zum Widerstand aufbringen.

— daß viele um kleiner Vorteile willen den Milzensehen und den natürlichen Grundlagen des Lebens Schaden zufügen, während andere sich für die Folgen ihres Tuns verantwortlich fühlen.

Gerade aus dieser Spannweite, die eben auch blockierende und ermutigende Erfahrungen einschließt, ist die Hoffnung zu schöpfen, daß Veränderungen und Weiterentwicklung möglich ist. Zugleich wird deutlich, daß Bildung nicht zu kurz greifen darf, daß sie die prägenden Erlebnisse der frühen Kindheit ebenso berücksichtigen muß wie die schmerzlichen und ermutigenden Erfahrungen in späteren zwischenmenschlichen Beziehungen, im Arbeitsleben, im Wohnbereich, in den materiellen Lebensumständen oder auch die globalen Erfahrungen der Bedrohung des Friedens und der Einmauerung des einzelnen in eine verwaltete Welt. Bildung geschieht also nicht nur in individuellen, sondern — innerhalb und vor allem außerhalb des Bildungswesens — auch in kollektiven Lernprozessen, insbesondere beim Lernen in sozialen Bezügen und Konflikten, in Streiks ebenso wie in Protestbewegungen. Im öffentlich organisierten Bildungswesen verläuft deshalb nur ein Teil des Bildungsprozesses. Die öffentliche Erziehung muß sich ihrer Begrenzung bewußt bleiben, um sich nicht selbst zu überfordern. Sie hat insoweit auf die Verantwortlichkeiten hinzuweisen, die die übrigen Bereiche der Gesellschaft für eine humane Entwicklung der Menschen haben. Auch darin erweist sich Bildung als politische Herausforderung.

### III.3.2 Zum Begriff der Allgemeinen Bildung

Im Prozeß der Bildung geht es stets um die Erschließung der Welt für die Menschen und um die Erschließung der Menschen für ihre Welt. Bildung wird selbstlich, also, indem die Menschen ihre natürlichen Kräfte zur Selbstverwirklichung durch Aneignung ihrer Welt entwickeln. Selbstverwirklichung setzt Herrschaft der Menschen über die Bedingungen der eigenen Wirklichkeit voraus: Selbstbestimmung gegenüber der Natur, der Gesellschaft und der eigenen Person. Bildung bedeutet also Befähigung zu selbstbestimmtem, vernünftigen Handeln.

Gegen die Forderung nach einer in diesem Sinne humanen Bildung könnte zweierlei eingewendet werden. Erstens könnte die Forderung in dieser Allgemeinheit als eine Fiktion betrachtet werden. Man könne nämlich nicht von »den Menschen«, sondern nur von Individuen sprechen, die wesentlich durch ihre Zugehörigkeit zu Geschlecht, einer bestimmten sozialen Schicht, Klasse, Nationalität, Religion oder Kultur geprägt sind. Diese Auffassung übersieht aber zum einen, daß alle derartigen historischen und

sozialen Besonderheiten der Menschen zugleich ein Bild des Menschen voraussetzen, das in seiner Allgemeinheit darüber hinausweist. Dies zu leugnen hätte die fatale Folge, daß die Menschen mit ihren konkreten Lebensbedingungen gleichgesetzt werden müßten — eine Auffassung, die ihnen letztlich auch jede individuelle Entwicklungsmöglichkeit abschneide. So hätte jeder »Schuster bei seinem Leisten« zu bleiben, weil er ohne »Leisten« kein Mensch mehr wäre. Zum anderen ist Bildung als Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln gerade auf die Veränderung der Lebensbedingungen im Sinne der Überwindung aller Verhältnisse gerichtet, die die Menschen ausbeuten, unterdrücken und ihre menschlichen Potenzen einschränken, und nicht darauf, diese Verhältnisse zu verewigen.

Zweites könnte gegen den allgemeinen Begriff einer humanen Bildung eingewendet werden, daß in ihnen das aktuellste Bewußtsein über die besondere Situation der Frauen nicht beachtet werde. Dabei geht es um zweierlei: Zum einen um das Thema der Diskriminierung von Frauen. In der Tat sollte der sexistisch-quantitativ nachweisbare Abbau der geschlechtsspezifischen Chancengleichheit nicht darüber hinwegtäuschen, daß Frauen im Berufs-, Bildungs- und Beschäftigungssystem und im Schul- und Hochschulsystem offenkundig diskriminiert werden. Aber die Feststellung einer solchen geschlechtsspezifischen Ungleichheit setzt ihrerseits als gemeinsamen Bezugspunkt einen Bildungsbegriff voraus, der alle Menschen umfaßt.

Zum anderen geht es um das Thema der spezifischen Interessen von Frauen in Bildung und Gesellschaft. In der Tat muß — unter den gegebenen Verhältnissen — das Interesse von Frauen an Bildung ein teilweise anderes Sein als das der Männer. Insofern erfordert eine frauenspezifische Betrachtungsweise aber das Thema Diskriminierung hinaus zumindest ergänzende Überlegungen über einen allgemeinen Bildungsbegriff für Frauen. Eine solche Ergänzung, die allerdings derzeit nur auf wenige neuere Diskussionsansätze Bezug nehmen könnte, kann hier (noch) nicht geleistet werden. Immerhin bleibt auch in diesem Zusammenhang festzuhalten, daß sich das Spezifische eines solchen Bildungsbegriffs nur beschreiben ließe, wenn ein allgemeiner Begriff der Menschenbildung überhaupt erst einmal formuliert worden wäre. Dies ist die Aufgabe der folgenden Ausführungen.

Vor dem Hintergrund der Wechselbeziehungen von Mensch und Welt stellt sich Bildung als ein Prozeß der Vermittlung zwischen den inneren Bedingungen der Menschen und den äußeren gesellschaftlichen Lebensbedingungen dar, der in eine individuelle Gesamtheit persönlicher Fähigkeiten mündet. Die gesellschaftlichen Inhalte der Bildung ergeben sich aus dem Verhältnis der Menschen zur Natur, zur Gesellschaft und ihrer Geschichte sowie aus dem Verhältnis zu den geistig-ästhetischen Werten der Menschheit (dazu III.3.1). Die subjektiven Bestimmungen der Bildung bestehen aus Bedürfnissen und Gefühlen, aus Denken, Wollen und Handeln (dazu III.3.2). Menschen bilden sich in dem Maße, wie sie al-

so gemeint, sich diese Inhalte als Ganzheit aßeignend anzueignen (dazu III.3.3).

### III.3.1 Objektive Inhalte der Bildung

Die einzelne vermag sich nur durch Aneignung seiner objektiven Lebensbedingungen — im Rahmen seiner objektiven Lebensbedingungen — im Rahmen seiner individuellen Voraussetzungen — zu bilden. Er kann sich als Mensch weder frei von seiner natürlichen noch von seiner gesellschaftlichen Umwelt verwirklichen. Denn er lebt nicht losgerissen von den jeweiligen wirtschaftlich-sozialen, den politischen und den geistig-ästhetischen Verhältnissen seiner Zeit. Diese ergeben einen komplexen Wirkungszusammenhang, dessen Anforderungen und Herausforderungen die Inhalte der Bildung bestimmen.

Da die Gesamtheit dieser Verhältnisse so das Leben wirkt, können die Menschen sich zu selbstbestimmtem Handeln auch nur durch Aneignung dieser Gesamtheit befähigen. Menschen benötigen eine Allgemeinbildung. Allgemeine Bildung, die alle Menschen durch Aneignung aller gegenwarts- und zukunftsbedeutsamen Handlungsbedingungen gleichermaßen zu individuell allseitiger Teilhabe an der wirtschaftlichen, politischen und geistigen Praxis ihrer Gesellschaft befähigen soll, darf nicht länger die Dimension des Berufs und der praktischen Arbeit separieren oder gar eliminieren, die für den Bildungsprozeß im ganzen von fundamentaler Bedeutung ist. Nur eine Bildung, deren Inhalt sich auf alle für unsere Zeit wesentlichen objektiven Bereiche und subjektiven Zwecke menschlichen Lebens einschließlich der Berufstätigkeit erstreckt, kann heute noch »allgemein« genannt werden.

Für eine solche Integration allgemeiner und beruflicher Bildung ist die Idee polytechnischer Bildung und Erziehung ein Orientierungspunkt; die Erfahrungen, die mit derartigen Programmen in West und Ost gemacht worden sind, bedürfen einer wissenschaftlichen und politischen Aufarbeitung.

Tendenzen zur Überwindung des Gegensatzes von Allgemein- und Berufsbildung werden durch die Herinnahme berufsbezogener Inhalte in allgemeinbildenden Schulen bereits sichtbar. Auf der anderen Seite sieht sich die Berufsbildung vor allem in Bereichen mit hoher technischer Innovationsrate genötigt, ihren allgemeinbildenden Qualifikationsanteil ständig auszuweiten. Denn die gesellschaftliche Praxis auf allen Gebieten zeichnet sich durch wachsende Komplexität aus, so daß selbstbestimmtes Handeln auch im Detail mehr von der Einsicht in die Bedingungen letztlich des Ganzen abhängt. Daher benötigen wir künftig ein steigendes Allgemeinbildungsniveau ebenso wie eine weitere Zunahme spezialisierter beruflicher Fähigkeiten, zu deren Entwicklung der Lernort »Betrieb« — für alle Bildungsgrade — unverzichtbar ist.

Der Gesamtzusammenhang der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt, auf den sich Allgemeinbildung bezieht, läßt sich wie folgt gliedern:

### III.3.1.1 Wirtschaftliche Bildung

Zu den wirtschaftlich-sozialen Verhältnissen gehören allgemein folgende Inhaltsbereiche:

#### ● Die Arbeitsgegenstände:

Das sind Gegenstände der landwirtschaftlichen und industriellen Produktion; z.B. Boden in unterschiedlichen Nutzungsformen, Nutzpflanzen und -tiere, Bodenschätze, Energieformen, Werkstoffe. Zu den Bildungsinhalten gehören Arbeitsgegenstände in dreifacher Hinsicht:

- als Wissen über Aufbau und Bedeutung einzelner Gegenstände sowie ihre gegenseitige Abhängigkeit, insbesondere über die Beziehung Land-Stadt oder Industrie-Energie-Umwelt;
- als Können; das heißt als Fähigkeit des praktischen Umgangs mit Arbeitsgegenständen, z.B. Feldarbeit, Tierhaltung, Verarbeitung verschiedener Werkstoffe;
- emotional als Achtung vor der Natur, vor Leben und der Arbeit.

#### ● Die materiellen und geistigen Arbeitsmittel:

Das sind Werkzeuge, Technik, Produktionsplanung und -organisation. Von besonderer Bedeutung sind heute die modernen Technologien. Durch den Einsatz von Computern und Industrierobotern, vor allem durch Rationalisierungen im Werkzeugmaschinenbau, ändert sich nicht nur der Produktionsprozeß, sondern es ändern sich die Produktions- und Dienstleistungsbetriebe insgesamt. Es entstehen mit zunehmender Flexibilität automatisierten Maschinen und Geräten neue Arbeits- und Verwaltungsabläufe. Aus dieser Entwicklung gehen veränderte Anforderungsstrukturen für die gegenwärtig und zukünftig Beschäftigten hervor.

Nur kann geschlossen werden, daß sowohl die Verarmung neuer technologischer Kenntnisse und Fertigkeiten in immer kürzeren Zeitabständen (an die dort Tätigen erforderlich ist) als auch die Aufnahme entsprechender Inhalte in das vorherrschende Verständnis schulischer und außerschulischer Bildung. Bestimmte Personen-gruppen geraten in Gefahr, einer neu entstehenden Produktionsmittelgenossenschaft nicht mehr oder nur unzureichend entsprechen zu können. Angesichts der raschen Entwicklung moderner Technologien können die Inhalte technischer Bildung nicht nur aus der vorherrschenden Produktion ableiten, sondern wesentlich aus der in der Entwicklung befindlichen und die Produktions- und Arbeitsprozesse von morgen bestimmenden Technik einschließlich ihrer sozialen und humanen Dimensionen abgeleitet werden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, der technischen Bildung im Rahmen von Allgemeinbildung größere Bedeutung beizumessen. Das darf jedoch nicht dahingehend mißverstanden werden, die Grundlagen der Allgemeinbildung auf technische Bildung zu reduzieren.

#### ● Zu Bildungsinhalten werden die Arbeitsmittel

- als Wissen über deren Aufbau, Funktion und mögliche zerstörerische Folgen für die Natur und das Zusammenleben der Menschen
- Das ist eine notwendige Grundlage für das Können, nämlich die verantwortungsbewusste, individuelle und soziale Herrschaft der Menschen über die Arbeitsmittel.
- Diese drückt sich emotional z.B. in Freude und Stolz über die dann erscheinende Selbstverwirklichung aus.

#### • Die Arbeitsverhältnisse:

Das sind vor allem die wirtschaftlichen Eigentums- und Herrschaftsverhältnisse, die über Selbständigkeit oder Abhängigkeit der Arbeit der Menschen entscheiden. In unserer Gesellschaft werden die Arbeitsverhältnisse zu Bildungsinhalten

- als Wissen über Notwendigkeit und Möglichkeit der Mitbestimmung, der Humanisierung der Arbeit, der Verhinderung von Arbeitslosigkeit, der Erhöhung des Anteils der Arbeitenden am wirtschaftlichen Reichtum und einer weitestgehenden Planung des Wirtschaftslebens. Zu diesem Wissen gehört die Einsicht, daß die Menschen auch ökonomisch nicht auf ihre Arbeitskraft reduziert werden können.

Obwohl für das Können, also das Handeln des einzelnen, sein Wissen über die Arbeitsverhältnisse von grundlegender Bedeutung ist, bedarf es auch der praktischen Erfahrung mit den Arbeitsverhältnissen, in denen sich sein Gefühl für Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität bilden kann.

*„Die Arbeiterbewegung bleibt ihrem Ursprung treu, wenn sie die ökologische Kritik an gravierenden, dem westlichen und dem östlichen Wirtschaftssystem gemeinsamen Fehlentwicklungen ernst nimmt. Diese Kritik gibt uns Hinweise darauf, wie der Weg zu einer humaneren und ökologisch verantwortlichen Wirtschaftsordnung und Technik gefunden werden kann.“* (Die Arbeiterbewegung und der Wandel... S. 29) Dabei gilt es, *„die Beziehungen zwischen Mensch und Natur an der Einsicht zu korrigieren, daß Menschen selbst ein Teil der Natur sind und nur in einer — sich ständig regenerierenden — Natur existieren können.“* (a.a.O., S. 24) Deshalb begrundet die Anforderungen der Ökologie einen übergreifenden Bildungsinhalt.

Zusammenfassend gehören zu den elementaren Aufgaben wirtschaftlicher Bildung also:

- handwerkliche Grundfähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungen in persönlichen Lebensbereichen (z.B. Wohnung; Ernährung; Textilien; Geräte; Garten; Fahrzeuge),
- ökologische Grundkenntnisse und -fähigkeiten (z.B. Haushalt- und Lebensmittelchemie; Mode und Ernährung; Tier- bzw. Pflanzenschutz; Umweltbewußtes Verhalten gegenüber Boden, Luft und Wasser),
- ökonomische Grundkenntnisse (z.B. Volkswirtschaft; Verhältnis von Produktion,

Distribution und Konsumtion, Arbeitswerttheorie, Industrie- und Agrarproduktion),

— berufliche Grundfähigkeiten (z.B. Kenntnisse und Fertigkeiten in den Bereichen Boden, Holz, Metall, Chemie, Energie, Verwaltung und Dienstleistung),

— Verbindung von Allgemeinbildung und elementarer Berufsausbildung auch im Rahmen allgemeinbildender Schule (z.B. von der Hinführung zu elementaren Arbeitsfähigkeiten über die polytechnische Erziehung zu exemplarischer Berufsausbildung/Kollegstufe und Lernort Betrieb).

Wirtschaftliche Bildung kann allerdings erst im Zusammenhang mit dem politisch-sozialen, dem körperlichen und dem ästhetischen Bildungsbereich sowie dem entsprechenden Fachunterricht zu einem Bestandteil allseitiger Bildung werden.

#### III.3.1.2 Politisch-soziale Bildung

Zu den gesellschaftlichen Inhaltsbereichen der Bildung gehören neben den wirtschaftssozialen Verhältnissen auch die politischen Inhalte und Organisationsformen der Gesellschaft.

#### • Geschichte

Die politischen Verhältnisse und die aus ihnen entspringenden Anforderungen und Herausforderungen für die Menschen repräsentieren wichtige Bildungsinhalte. Sie lassen sich nicht auf Daten, Regierungsformen oder Staatsbürgerkunde beschränken. Diese Bildungsinhalte schreiben auch die für das politische Leben grundlegende Gesellschaflichkeit der Menschen ein. Sie enthalten damit auch das Problem seiner natürliehen und sozialen Evolution und die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Ohne historisches Verständnis der politischen Wirklichkeit wird sonst aus der notwendigen Kritik gesellschaftlicher Mängel eine oft resignative Verminderung politischer Verantwortlichkeit. Oder es entsteht aus der erforderlichen Identifikation mit dem politischen Fortschritt und den in ihm liegenden Entwicklungsmöglichkeiten blinde Bejahung. Ohne Einsicht in die Gesellschaflichkeit und gesellschaftliche Bedingtheit der eigenen Personlichkeit gerät der einzelne in die Gefahr, sich selbst absolut zu setzen und die Grundtagen seiner Selbstverwirklichung zu verkennen.

#### • Mitbestimmung

Bildung ist auf Selbstverwirklichung in der Gesellschaft gerichtet. Deshalb ist politische Bildung besonders auch die Befähigung zu selbstbestimmter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Ihre Inhalte müssen sich auf folgende politische Bereiche konzentrieren:

- auf den Widerspruch zwischen realer Demokratie und autoritärem Obrigkeitsstaat; gleich in welchem Gewarde;
- auf die Überwindung von Kolonialismus und Neokolonialismus;
- auf Zusammenhänge von staatlichen Ge-

biliden auf regionaler Ebene bis hin zur Entwicklung einer Weltgesellschaft in der die Menschen ihren Planeten Erde gemeinschaftlich und solidarisch gestalten.

— auf die Herstellung und Sicherung des Friedens als Voraussetzung menschlichen Lebens in allen Teilen der Welt, wobei der rationale Umgang unterschiedlicher gesellschaftlicher Systeme untereinander Grundbeingung für den Erhalt des Friedens ist.

Auch politische Bildung erschöpft sich nicht im Wissensverwerb. Sie ist der Heranbildung einer praktischen Handlungsfähigkeit ebenso verpflichtet wie der Entwicklung emotionaler Qualitäten, wie Menschlichkeit, Solidarität, Verantwortungsbewußtsein, Selbstwertgefühl und Verbundenheit mit seiner Heimat als „Heimatallt freier Menschen“.

In diesem Zusammenhang ist die Stärkung sozialen Lernens eine der Voraussetzungen einer Erziehung zur Solidarität (im Sinne der Zurückstellung von Einzelinteressen zugunsten der freien Entfaltung aller, im Sinne auch der Parteilnahme für Benachteiligte) und zum Willen auf Abbau von Feindschaften und innerhalb komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge. Diese Vorstellung hat ihre lange sozialdemokratische Tradition und steht auch hinter dem Bemühen einer stärkeren Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung. (»Wegwe zur menschlichen Schule.«, Beschluß der Arbeitsgemeinschaft für Sozialdemokraten im Bildungsbereich, AfB, März 1979, S. 15)

Wenn wir vor diesem Hintergrund versuchen, die heute wichtigen Aufgaben politischer Bildung zusammenzustellen, so ergibt sich folgendes:

- Kenntnis und Entwicklung demokratischer Verhältnisse (z.B. Beziehungen zwischen Schüler und Mitschülern, Lehrern, Eltern; Mitbestimmung in Gruppen, Vereinen, Gewerkschaften, politischen Parteien, Bürgerinitiativen),
- Kenntnis demokratischer Institutionen und Mitbestimmungsmöglichkeiten (z.B. Strukturen parlamentarischer und direkt demokratischer Institutionen bzw. Bewegungen; parlamentarische Demokratie und autoritärer Obrigkeitsstaat; Bürokratie und technische Kontrolle; soziale Bewegungen und wirtschaftliche Interessen),
- Kenntnis der Möglichkeiten und Befähigung zu selbstbestimmter und gleichberechtigter Teilhabe an gesellschaftlicher Mitbestimmung (z.B. in Schule und Familie; im persönlichen Umfeld; in Politik, Gewerkschaften und sozialen Bewegungen),
- Kenntnis der Möglichkeiten und Befähigung zu rationaler und humaner Konfliktlösung durch Friedensforschung (z.B. wirtschaftliche und politische Ursachen von Kriegen; Kolonialismus, Rassismus, weltanschaulicher Fanatismus als Konfliktfunde; individuelle Bedingungen von Kriegsbereitschaft; Verhältnis von Frieden und

Freiheit, Friede und Weltgesellschaft: Friedensforschung und Friedensbewegung.

— Kenntnis und Befähigung zu kritischem Umgang mit sozialen Normen und Wertvorstellungen, gesellschaftlichen, zwischenmenschlichen und persönlichen Beziehungen. In Beruf und Politik, in der Freizeit und gegenüber Medien sowie im Verkehr und auf Reisen

Von aktueller Bedeutung ist besonders die Integration der ausländischen Mitbürger. Dazu bedarf es über den Bereich sozialer Bildung hinaus der Entwicklung von Bildungsinhalten, die auf dem Gedanken »interkultureller Gestaltung« basieren. Die Möglichkeit einer ökologischen Integration gründet zunächst in der Tatsache, daß die Kulturen aller Völker — unabhängig von ihren historischen Besonderen — als Entwicklungsformen menschlicher Natur ihrem allgemeinen Wesen nach identisch sind. Darüber hinaus gibt es deutliche Anzeichen für die Entwicklung einer weltweiten und wirklichen »kulturellen Identität«. Aus dieser Perspektive wird es möglich, in den Unterschieden zwischen den einzelnen Kulturen ihre Gemeinsamkeiten zu begreifen, um auf dieser Grundlage einerseits die Bewahrung der jeweiligen kulturellen Identität zu gewährleisten, andererseits ein wechselseitiges Verständnis und damit die Aneignung zu ermöglichen. Auf diesem Wege wäre es denkbar, den Widerspruch zwischen Veränderung und Wahrung der Identität ökologisch aufzulösen. Ein integrativer Unterricht nach diesem Verständnis setzt die »interkulturelle« Reflexion der Unterrichtsinhalte sowie differenzierende Unterrichtsmethoden voraus, um insbesondere ausländischen Schülern einen darartigen interkulturellen Vergleich und die Aneignung seiner Ergebnisse zu erleichtern.

#### III.3.1.3 Gestalt-ästhetische Bildung

Die wirtschaftlich-sozialen und politischen Verhältnisse erscheinen den Menschen als reale, materielle Gegebenheiten und spiegeln diese auch in Gestalt besonderer Bewußtseinsinhalte und entsprechender künstlerischer und ästhetischer Verhaltensformen wider. Deshalb stehen aus diesem Bereich hervorragende Bildungsinhalte, z.B. Wissenschaften, weltanschauliche Richtungen, Künste traditionell im Mittelpunkt des Schulunterrichts.

Ein Bildungsverständnis, das gegenwärtigen und zukünftigen humanen Anforderungen an Person und Gesellschaft entsprechen will, verlangt auch die Einbeziehung gestalt-ästhetischer Inhalte:

#### • Wissenschaft

Zu Bildungsinhalten werden Wissenschaften wegen ihrer Anleitung zu systematischer Reflexion und wegen ihrer zumindest indirekten Möglichkeiten einer Handlungsorientierung. Sie spielen auch im Zusammenhang der wirtschaftlichen und politischen sozialen Bildung eine wichtige Rolle. Aus der Bildungsauflage der Wissenschaft folgt, ihre Vermittlung wird einzelwissenschaftlicher Spezialisierung noch deren Systematik unterzordnet. Stattdessen ist — entscheidend der

ganzheitlichen Beziehung der Menschen zur Welt — vom Zusammenhang der Wissenschaften zuziehen, insbesondere auch der Natur- und Geisteswissenschaften, auch wenn dieser Gesichtspunkt nicht gegenüber herkömmlichem Fachunterricht verabsolutiert werden darf. Die soziale Verträglichkeit von Wissenschaft und Technik und ihrer Forschungs- und Produktions- ergebnisse muß deutlich betont werden.

- **Weltanschauung**  
Ihre handlungsorientierende Funktion erfüllt Wissenschaft stets im Rahmen von Interessen, wie sie aus der gesellschaftlichen Praxis hervorgehen. Wissenschaft allein vermag also kein menschliches Leben nicht hinreichend zu begründen.

Die Interessen der Menschen drücken sich allgemein in religiösen, philosophischen oder weltanschaulichen Vorstellungen aus. Diese bestimmen einengend und wertorientierend das individuelle und gesellschaftliche Leben. Auch die sozialdemokratischen Grundwerte der Freiheit, Gleichheit und Solidarität sind weltanschauliche Verallgemeinerungen der Interessen und Interessen von Menschen. Sie zielen — den Möglichkeiten unserer Zeit folgend — auf eine sozialistische Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens. Deshalb stehen die Bildungsinhalte des geistig-ästhetischen Bereiches alle jene religiösen, philosophischen und geistigen Strömungen, die zur Humanität beitragen.

- **Ästhetik**  
Bildung ist stets auch die Fähigkeit des Menschen, sein Verhältnis zur Welt und zu sich selbst harmonisch zu entwickeln. Unter den gegenwärtigen Bedingungen kann dies allerdings nur in widersprüchlicher Form geschehen. Dennoch besteht das Ziel jeder Bildung in der Ermöglichung harmonischer Beziehungen als Anspruch menschlicher Vernunft, ein Prozeß, der nicht mit Widerspruchsfreiheit gleichzusetzen ist. Das Bedürfnis nach tätiger Harmonie mit dem Handeln voraus. Es bleibt aber auch bestehen, wenn dies sich noch nicht realisieren kann oder wenn die Menschen an ihren inneren oder äußeren Widersprüchen scheitern. Aus beidem folgt die Notwendigkeit schöpferischer Verarbeitung in den Formen künstlerischer Phantasie. Das Ästhetische ist kein Getto, das die Menschen für gesellschaftliche Versagungen entschuldigen müßte. Im ästhetischen Handeln gelangt die Kraft der Menschen zum Ausdruck, die Grenzen ihrer Gegenwart zu übersteigen und ihrer tätigen Präsenz in Richtung humaner Selbstverwirklichung voranzuschreiten. Dazu bedarf es einer ästhetischen Bildung durch Aneignung von Kunst, Musik, Literatur, Theater und anderen künstlerischen Gegenständen, in den Werken der Kunst finden die Menschen die eigene Vergangenheit, ihre Wirklichkeit und die Möglichkeit der Zukunft sinnlich vergegenwärtigt. Menschen, denen diese ästhetische Lebensdimension verschlossen bleibt, können nicht in unserer Zeit keim zu Persönlichkeiten bilden, die mit sich selbst und der Welt im reinen sind. Besonders personale Grundproben — wie Leben und Tod, Liebe und Haß,

Alter, Krankheit oder Einsamkeit — markieren Bildungsaufgaben, zu deren Bewältigung ästhetische Bildung beitragen kann. Ihr Bildungswert steigt, wenn sie sich nicht auf passive Formen beschränkt: Einsicht und Genuß des Ästhetischen müssen sich immer auch schöpferisch äußern. In der ästhetischen Bildung verändern sich die Anschauung und Gestaltung, Lesen und Schreiben, Hören und Spielen, Leben und Erlernen.

Die Gesamtheit dieser objektiven Bildungsmomente ergibt die Grundlage zur Auswahl allgemeiner Bildungsinhalte, die jedoch erst durch ihre Integration gemäß den individuellen Erfordernissen des Bildungsprozesses zu elementaren Bildungseinheiten werden können.

Durch Aneignung dieser Inhalte vermag sich der einzelne des gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhangs seines Handelns bewußt zu werden. Der subjektive Handlungssinn erschließt sich ihm jedoch immer nur aus der persönlichen Verarbeitung der objektiven Handlungsbedeutung durch seine inneren subjektiven Bildungsbedingungen.

### III.3.2 Subjektive Elemente des Bildungsprozesses

Die subjektive Seite des Bildungsprozesses zu berücksichtigen heißt zunächst, von den Bedürfnissen der Menschen auszugehen. Die Menschen müssen das, was sie sind, im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung erst werden. Ebenso müssen auch ihre Bedürfnisse Inhalt und Form des Handelns verbinden, die selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Wegen ihrer Bedeutung wird die Neigung vieler Pädagogen der Ansicht, die Bedürfnisse von Schülern gegenüber den brüchig gewordenen gesellschaftlichen Leitbildern zu verabsolutieren.

Mit den Bedürfnissen sind es zugleich die Gefühle, die das Handeln leiten. Gefühle sind Anzeiger der Bedürfnisbefriedigung. Sie spiegeln das subjektive Verhältnis der Menschen zu ihrer Umwelt wider: Freude oder Leid, Lust oder Unlust, Liebe oder Haß. Auch dieser emotionalen Dimension des Seins wird beimessen — zu den neuen Verhältnissen wissen, von der Tradition Pestalozzis — Herzensbildung und der Wandel gesellschaftlichen Bewusstseins und Verhaltens, 1962, S. 20) Die Gefühle bedürfen deshalb hinsichtlich ihrer individuellen Form und ihrer sozialen Funktion einer Bildung; diese wird — in der Tradition Pestalozzis — Herzensbildung genannt. Herzensbildung meint die Fähigkeit zu einem humanen emotionalen Umgang mit sich selbst, den Menschen und der Welt. Dann werden die Menschen auch in die Lage versetzt, ihre inneren Widersprüche wahr zu werden, statt von ihnen wie von einer fremden Macht beherrscht zu werden.

Die emotionale Bewältigung persönlicher Grundprobleme zu denen Leben und Tod, Krankheit, Trennung, Freundschaft, Erotik oder Zärtlichkeit gehören, wird so zu einem eigenen Bildungsziel. Dabei ist es nicht möglich, derartige Probleme nur an literarischen Gegenständen zu erörtern, obwohl dieser Weg in keiner Weise abgewertet werden soll. Emotionale Bildung stellt in erster Linie eine praktische Aufgabe dar. Sie erfolgt in der Aufnahme und Veränderung des Verhaltens der Schüler miteinander, in ihrem Verhältnis zu den Lehren der Gestaltung des Schulklimas, zu dem auch die Eltern beitragen, aber nicht zuletzt in tätigen Beziehungen der Schule zu anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen.

Angeichts der Bedeutung der Motive und Gefühle kann sich Bildung bei der Entwicklung geistiger Fähigkeiten nicht darauf beschränken, Wissen/elemente über die Umwelt anzueignen. Kognitive Bildung umgreift auch die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Bedürfnisse und Gefühle, in sich selbst — zumindest tendenziell — zu einem Ganzen zu werden. Gerade heute, wo so viele Menschen unter dem Gefühl „innerer Zerrissenheit“ leiden, kann Bildung über die Befähigung zu selbstgerechtem Handeln hinaus für den einzelnen eine nicht zu unterschätzende kompensatorische Bedeutung erlangen.

Kognitive Bildung ist auf dieser Grundlage notwendige Voraussetzung für selbstbestimmtes Handeln. Die zusätzliche Betonung der Motive und Gefühle für den Bildungsprozeß darf jedoch nicht zu neuer Einseitigkeit föhren: „In der nun die kognitive Seite der Bildung abgewertet wird. Denn für die Selbstverwirklichung der Menschen stellt Wissen eine Macht dar. Ohne umfassendes Angen von Wissen kann von Bildung nicht gesprochen werden.“

Bildung bedarf der Entwicklung der körperlichen Fähigkeiten: — so, wie dem Geiraten das Begreifen folgt. Handlungsfähigkeit ist die Menschheit der Welt. Deshalb stellen die körperlichen Fähigkeiten Ausgangspunkt, Bedingung und Ergebnis der Bildung dar. Körperliche Bildung und Fertigkeit eines praktischen Umgangs mit der Welt sind zentrale Bestandteile des Bildungsprozesses. Wegen der Bedeutung des eigenen Körpers und seiner Gefährdungen schließt Bildung dessen Pflege und Gesunderhaltung ein; hierzu gehört auch der Sport.

Das Vermögen zu praktischem Handeln ist mehr als nur eine der individuellen Bestimmungen der Bildung. Im Können erst erweisen Wollen, Fühlen und Wissen als reale Einheit. Diese Allseitigkeit ist in den Menschen angelegt. Sie entspricht der von Pestalozzi geforderten Organisation des Bildungsprozesses als Einheit von „Kopf, Herz und Hand“. Bildung setzt dabei methodisch am Entwicklungsstadium jener körperlichen und geistigen Fähigkeiten sowie der Willens- und Gefühlskräfte der Menschen an, die bereits selbstbestimmtes Handeln ermöglichen. In diesem Sinne hat der Unterricht immer vom Schüler auszugehen. Die in unserer Zeit diskutierten Alternativen, etwa „Mut zur Erziehung“ oder „Pädagogik des Frei-Willens-Lassens“ stellen sich in die

ser Sicht als Scheinprobleme dar: Eine Erziehung, die die beiden Möglichkeiten und Problemen des Schülers ansetzt, verfehlt ihren Auftrag. Bildung zu ermöglichen anderserseits vermag eine Erziehung, die sich auf Anpassung an die Schüler reduziert, ebenfalls ihren Auftrag; denn Bildung heißt immer Erweiterung der Fähigkeiten. Dabei sollen die jungen Menschen bestrebt sein zu sich selbst gelohnt und ihnen zu einem inneren Gleichgewicht verholfen werden; und ihnen sollen die anderen Menschen als Aufgabe und Mittel ihrer eigenen Lebensgestaltung begrifflich gemacht werden.

Nach alledem kann die Aneignung von Unterrichtsinhalten allein ein demokratisches Bildungswesen nicht angemessen charakterisieren. Zwar wird Bildung ihrer objektiven Bedeutung nach durch Inhalte definiert, ihr subjektiver Sinn erschließt sich für den einzelnen jedoch erst durch ihre Übereinstimmung mit seinen inneren Bedingungen, d.h. mit seinen Motiven und Emotionen, seinen Denken sowie seinen körperlichen Handlungsfähigkeiten. Deshalb kann sich der Unterricht nicht nur an der Struktur der Inhalte orientieren, wodurch zugleich eine Grenze der Wissenschaftsorientierung bezeichnet werden sollte: ist die Übereinstimmung mit dem Niveau der jeweiligen Wissenschaften konstitutiv für ein demokratisches Bildungs- und Unterrichtsverständnis. Die Gestaltung bildlicher Vermittlung und Aneignung besteht in der dialektischen Integration jeweiliger inhaltlicher Strukturen mit den subjektiven Bildungsformen. Durch Aneignung der Bildungsinhalte verändert der einzelne seine subjektiven Handlungsbedingungen, während er zugleich — gemäß diesen Bedingungen — jene Inhalte sich produktiv zu eigen macht, sie also persönlich umgestaltet. In diesem, und nur in diesem Sinne ist Bildung auch immer Werk des einzelnen.

Konsequenzen dieser methodischen Bedingungen sind:

- Einheit von rezeptivem und selbsttätigem Lernen (gegen die Verabsolutierung sowohl des Frontal- als auch des Gruppenunterrichts),
- Aufhebung des Widerspruchs zwischen Motivation und Leistungsformalismus (gegen bloßes Gehaltens- und bildungsfernes Disziplinieren),
- Verständliche Vermittlung der rationalen und emotionalen Bildungsdimensionen (gegen die Zerschneidung des Unterrichts in Verstand und Gefühl),
- Überwindung des Gegensatzes von geistiger und körperlicher Bildung (gegen die Formen der „Stiz- und Paukschule“).

Die objektiven und subjektiven Bildungsmomente bzw. -dimensionen sind auch in ihrem dialektischen Zusammenhang noch nicht mit konkreten Bildungszielen, -inhalten oder -methoden gleichzusetzen. Denn ihre allgemeine Struktur existiert erst nur in gesellschaftlich und individuell begründeter Einmaligkeit des Bildungsprozesses. Um von den allgemeinen Bildungsdimensionen zu besonderen Bildungsinhalten zu gelangen, bedarf es der Interpretation ihrer objektiven Bedeutung und ihres subjektiven Sinnes aus der Perspektive der Einmaligkeit des Bildungsprozesses.

Diese Interpretationsaufgabe kann und darf dem Lehrer durch kein Curriculum abgenommen werden. Dieses Bildungsverständnis fungiert somit als theoretische Hilfestellung für die Ermittlung elementarer Ziele, Inhalte und Methoden, ohne dabei den falschen Schein eines Rezeptes zu erwecken.

#### IV. Bildungspolitik in den neunziger Jahren

Die Frage, welcher Begriff von Bildung und welches Menschenbild einer sozialdemokratischen Bildungspolitik zugrundeliegen, kann sinnvoll nur vor dem Hintergrund der geistes- und sozialgeschichtlichen Erfahrungen diskutiert werden, die die SPD als Teil der sozialen und Freiheitsbewegungen Deutschlands gesammelt und in den Grundwerten Freiheit, Gleichheit und Solidarität in Worte gefaßt hat. Dem entspricht ein Menschenbild, das offen und an Selbstverwirklichung orientiert ist und das die große Spannweite menschlichen Denkens, Fühlens und Verhaltens und die große Variationsbreite menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten einbezieht. Daraus ergibt sich ein Bildungsbegriff, der insofern „allgemein“ ist, als er die allseitige Entfaltung aller humanen Fähigkeiten aller Menschen umfaßt. In der gebräuchlichen Gegenüberstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung wird dieser Begriff im allgemeinen nicht beachtet. So lassen sich auch in der Berufsausbildung „allgemeine“ Bildungselemente erkennen, und so bietet die „allgemeinbildende“ Schule insofern partiell, als sie den ganzen Bereich der beruflichen Bildung ausklammert.

Im sozialdemokratischen Verständnis von Bildung lassen sich mindestens fünf Dimensionen einer in diesem Sinne allgemeinen humanen Bildung erkennen:

1. Bildung bezieht sich auf alle Menschen — ohne Diskriminierung nach Herkunft, Religion oder Geschlecht.
2. Bildung bezieht sich — gegenständlich — nicht nur auf den geistig-ästhetischen Bereich, sondern auch auf den wirtschaftlich-technischen und den politisch-sozialen Bereich.
3. Bildung bezieht sich nicht nur auf die geistigen Fähigkeiten, sondern auch auf die Entfaltung der Bedürfnisse, Gefühle und körperlichen Fähigkeiten.
4. Bildung bezieht sich nicht auf das Erlernen theoretischer Kenntnisse, sondern auch auf das Erproben praktischer Fertigkeiten und konkreter Tätigkeiten.
5. Bildung bezieht sich auf ein integriertes Verständnis von beruflich-praktischer und schulischem-allgemeiner Bildung, in dem eine Bildung ohne Berufsausbildung nicht mehr als allgemein betrachtet werden kann.

Wir Sozialdemokraten können uns Bildung ohne Solidarität nicht vorstellen. Nicht zuletzt daraus resultiert die bildungspolitische Forderung nach Einheitlichkeit und Differenzierung auf allen Stufen sowie hinsichtlich aller inhaltlichen Dimensionen des Bildungsprozesses, eine Forderung, die sich für den Bereich schulischer Bildung in der integrierten und differenzierten Gesamtschule konkretisiert.

Diese Ziele gilt es beharrlich weiterzuerfolgen. Die SPD forderte schon im Godesberger Programm 1959: *„Erziehung und Bildung sollen allen Menschen die Möglichkeit gegeben, ihre Anlagen und Fähigkeiten unbehindert zu entfalten. Die Jugend ist in den Schulen und Hochschulen gemeinsam im Geiste gegenseitiger Achtung zur Freiheit, zur Selbständigkeit, zum sozialen Verantwortungsbewußtsein und für die Ideale der Demokratie und der Volkerverständigung zu erziehen. Organisation des Schulwesens und Lehrpläne müssen so gestaltet werden, daß sich alle Begabungen auf allen Stufen der Entwicklung entfalten können.“*

Diese Ziele gilt es beharrlich weiterzuerfolgen. Die SPD forderte schon im Godesberger Programm 1959: *„Erziehung und Bildung sollen allen Menschen die Möglichkeit gegeben, ihre Anlagen und Fähigkeiten unbehindert zu entfalten. Die Jugend ist in den Schulen und Hochschulen gemeinsam im Geiste gegenseitiger Achtung zur Freiheit, zur Selbständigkeit, zum sozialen Verantwortungsbewußtsein und für die Ideale der Demokratie und der Volkerverständigung zu erziehen. Organisation des Schulwesens und Lehrpläne müssen so gestaltet werden, daß sich alle Begabungen auf allen Stufen der Entwicklung entfalten können.“*

Bildungspolitik muß heute aber unter tiefgreifend veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wirksam werden:

- Massenarbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel drohen unsere Gesellschaft zu spalten in Besitzer und Nichtbesitzer von Erwerbsarbeit.
- Es droht die Gefahr der Konzentration von Information und Wissen bei einer Minderheit, die diese dann zur Ausübung ihrer Macht einsetzen kann.
- Es ist tägliche Erfahrung, daß bei dem Bemühen, unsere Umwelt zu verbessern, die Anstrengungen vieler Einsichtiger gegen die Macht der Interessen weniger erfolglos bleiben.
- Zunehmende Ausbeutung der Dritten und Vierten Welt durch die Industrienationen verächtlich weltweit den Gegensatz zwischen Arm und Reich.
- Die weltweit praktizierte Übernutzung bedeutet eine wachsende Bedrohung des Friedens.

Das Verständnis dieser Zusammenhänge und eine die Spaltungstendenzen überwindende Solidarität sind notwendig, wenn die bereits erreichten demokratischen Strukturen unserer Gesellschaft unter diesen Belastungen nicht wieder zerbrechen sollen. Damit stellt sich heute für Schule verstärkt die Aufgabe, alle Heranwachsenden zur Solidarität fähig zu machen, allen Schülern gemeinsame soziale Erfahrungen als Voraussetzung für solidarisches Verhalten und Handeln zur Entwicklung einer freien und gerechten Gesellschaft zu ermöglichen.

Deshalb bleibt die Forderung nach einer in allen Stufen gemeinsamen Schule für alle Kinder — der Gesamtschule — aktuell. Das Ziel, ein integriertes, in Stufen gegliedertes Schulsystem zu schaffen, wie es im Modell für ein semestrielles Bildungswesen vorgestellt wurde, muß mit einer Reform der Inhalte verknüpft werden, die wesentlichen Fragen unserer Zeit für alle Schüler in den Mittelpunkt stellt

und mit einer Reform der Verfahren, so die Heranwachsenden für individuelle Selbstverwirklichung und Mitbestimmung in gesellschaftlichen Angelegenheiten fähig macht.

Eine nach diesen Prinzipien integrierte Schule ist als staatliche Schule zu organisieren: sie benötigt in diesem Rahmen aber freie Gestaltungsmöglichkeiten zu eigener Profilbildung und Spielraum zur Öffnung gegenüber außerschulischem Erfahrungsfeldern. Allerdings darf Öffnung zum Umfeld nicht zu einer naiven Wendung der Schule zum Alltag führen. Die Bezugnahme des Unterrichts auf den Alltag muß mit den der Schule eigenen Mitteln des Fragens, Suchens, Erkärens und Verstehens erfolgen. Die Öffnung der Schule zur Erfahrung des außerschulischen Lebens bedarf also einerseits der Verarbeitung von Erfahrung in der Schule. Die Inhalte schulischen Lernens müssen aber andererseits auf Lebenserfahrung bezogen sein, wenn sie motivieren wollen. Gefordert ist daher eine Doppentwertung schulischen Lernens, in der die Schule immer mit beidem zu tun hat: mit Distanz und Nähe. Das kann für die viel diskutierten Konzepte von Stadtteil- und Nachbarschaftsschulen zum Beispiel heißen, daß die Öffnung der Schule zum nahegelegenen bürgerlichen Wohngebiet weniger wichtig ist als die Öffnung zu entfernteren Arbeitervierteln — und umgekehrt.

Eine bildungspolitische Strategie muß unterschiedlichen Aspekten Rechnung tragen. Aus der Erfahrung der Zeit nach 1945 wissen wir, daß grundsätzliche Strukturformen in der Bundesrepublik trotz zahlweisen großen bildungspolitischen Einsatzes außerordentliche Schwierigkeiten haben. Die integrierte Gesamtschule ist immer noch die zahlenmäßig kleinste Schulform. Ihre bildungstheoretische Einschätzung und ihr bildungspolitischer Stellenwert haben sich nicht geändert, es bleibt bildungspolitisches Ziel, sie überall einzuführen.

Dies bedeutet einerseits, die Strukturdebatten entschieden fortzusetzen und alle Möglichkeiten für weitreichende gesetzliche Regelungen wie auch für die Einrichtung neuer Gesamtschulen zu nutzen, andererseits heißt dies, sich allen bestehenden Schularten gleichermaßen zuzuwenden und — von den dargestellten grundsätzlichen Positionen ausgehend — auch in ihnen die dort möglichen „Integrationschritte“ zu verwirklichen.

Der Schule fallen dabei wichtige Aufgaben zu:

- Sie hat alle Schüler mit gleichen Angeboten und Chancen politisch zu bilden.
- Sie muß im Geiste der Aufklärung das Wissen vermitteln, das Erkenntnisse, freie Entscheidungen und politisches Handeln möglich macht.
- Sie muß helfen, Informationen eigenständig zu deuten und daraus selbstständig richtige Erkenntnisse zu gewinnen.
- Sie muß im Unterricht die Schlüsselprobleme unserer Zeit behandeln, wie
  - Sicherung des Friedens nach innen und außen
  - Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen

- Ausgleich der Gegensätze zwischen Industrie- und Entwicklungsländern
- soziale Gestaltung technologischer Entwicklungen
- Sozialpflichtigkeit des Eigentums und
- gleiche Teilhabe von Frauen und Männern am gesellschaftlichen Leben.

Grundlegend für alle bildungspolitischen Konsequenzen ist die Überzeugung, daß ein humanes, ein menschenwürdiges Leben in der Gesellschaft nur in der Ordnung der sozialen Demokratie möglich ist.

Dies gilt nicht allein für die Bundesrepublik Deutschland, sondern für menschliches Zusammenleben generell. An den Werten von Freiheit, Gleichheit und Solidarität sollten zunehmend alle Menschen teilhaben bzw. teilhaben können. Verantwortung des einzelnen und der Gesellschaft geht deshalb über die Grenzen des eigenen Lebensbereiches, des eigenen Staates hinaus und erschöpft sich dabei nicht im Interessensausgleich zwischen den Staaten, sondern auch mit friedlichen Mitteln nach Hilfsmöglichkeiten für alle Unterdrückten, un- freiwillig Abhängigen und Ausgebeuteten.