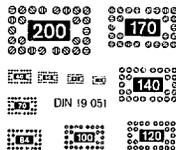


Entwurf für ein Schulpolitisches Programm der SJD - Die Falken



Herausgeber: Sozialistische Jugend Deutschlands - Die Falken
-Bundesvorstand-, Kaiserstr. 27, 5300 Bonn 1

Mai 1967

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	2
A) Bilanz und Rahmenbedingungen	4
1. Warum legt die SJD - Die Falken ein Schulpolitisches Programm vor?	4
2. Die steckengebliebene Bildungsreform	6
3. Schulpolitische Bilanz - wichtige Reformziele	7
3.1 Förderung der Chancengleichheit	7
3.2 Förderung der Wissenschaftsorientierung	8
3.3 Demokratisierung und Humanisierung der Bildungseinrichtungen	8
3.4 Änderungen der Schulstrukturen	10
3.5 Weitere Teilerfolge	11
4. Bildungspolitik in der kapitalistischen Gesellschaft	12
4.1 Funktion der Bildungspolitik	12
4.2 Konservative Bildungsstrategien	13
4.3 Durch Freiheit zur Bildung	14
B) Unser Ziel - die sozialistische Schule	16
1. Der tätige Mensch	16
2. Zum Bildungsbegriff	19
2.1 Die subjektive Seite des Bildungsprozesses	19
2.2 Dimensionen eines demokratischen Bildungsverständnisses	21
2.3 Aktuelle Anforderungen, Inhalte und Aufgaben einer umfassenden Allgemeinbildung	22
2.3.1 Polytechnische Bildung	22
2.3.2 Politisch-soziale Bildung	24
2.3.3 Geistig-ästhetische Bildung	26
3. Sozialistische Schule als Utopie?	28
3.1 Grundlagen und Prinzipien einer sozialistischen Schule	28
3.2 Unsere Schule der Zukunft - eine Schule für alle'	30
4. Grundsätze einer demokratischen Schulreform	37
5. Unsere aktuellen Forderungen	39



C89-226

Vorwort

Verfolgen wir die Schulpolitik der SJD - Die Falken, wie sie sich in Ihren verschiedenen Programmen und Konzepten nach dem 2. Weltkrieg darstellt, so läßt sich die Entwicklung unter zwei Gesichtspunkten zusammenfassen:

- a) Die SJD - Die Falken hat - wenn auch mit gewissen Veränderungen - die Schaffung einer einheitlichen oder auch "gemeinsamen Schule für alle" verfolgt, wie es im Programm der Konferenz von Herne (1947) als Einheitschule und im Programm der Konferenz von Essen (1971) als Gesamtschule gefordert wird.
- b) In unmittelbarem Zusammenhang damit steht die Demokratisierung der Schule in Inhalt und Methode, was auch eine Einbeziehung von Lehrerinnen, Eltern und Schülerinnen in die Entscheidungsprozesse innerhalb der Schule meint.

Die zeitliche Ausdehnung der Schulzeit vor dem Hintergrund von fehlenden beruflichen Ausbildungsplätzen und (Jugend-)Arbeitslosigkeit sowie eine Besinnung auf den "Lebensraum Schule", der die Situation der wesentlichen Teile unserer Mitgliedschaft prägt, hat seit einigen Jahren auch innerhalb der SJD - Die Falken zu einer neuen Diskussion über Lernen und Leben in der Schule geführt. Bedeutsam hierfür ist auch die Wiederbelebung der "SchülerInnenarbeit" - in den Interessenvertretungen arbeiten auch einige Mitglieder unseres Verbandes mit.

Der nun vorliegende erste Entwurf eines Schulpolitischen Programms der SJD - Die Falken greift unsere Traditionslinien wieder auf und will vor dem Hintergrund unseres Selbstverständnisses als sozialistischer Arbeiterkinder- und Jugendverband

- Grundlagen formulieren,
- Fragen und Forderungen aufstellen und
- unsere Perspektive für "eine Schule für alle" vorstellen.

Wir machen damit ein Diskussionsangebot an Schülerinnen, Lehrerinnen und Eltern. Den vorliegenden Teilen des Schulpolitischen Programms müssen insbesondere noch ein Kapitel mit konkreten, aktuellen Forderungen zu den verschiedenen Schulformen und - vor allem politische - Forderungen zur SchülerInnenarbeit hinzugefügt werden. Im Hinblick auf den Bildungsföderalismus zwischen den Ländern liegt hier noch eine schwierige Aufgabe vor uns. Gerade in einem Forderungskatalog zu

- Lehrinhalten,
- Schulformen und Strukturen und
- Demokratie in der Schule

müssen die unterschiedlichen Erfahrungen der Betroffenen und Gegebenheiten in den Bundesländern berücksichtigt werden. Der hier noch notwendige Diskussionsprozeß soll durch Innerverbandliche Tagungen u. ä. und durch den Austausch mit Betroffenen wie befreundeten Organisationen bis zum Sommer 1988 zu einem konkreten Ergebnis gebracht werden mit dem Ziel, das Schulpolitische Programm im Herbst 1988 abschließen zu können. Zum Bereich "SchülerInnenarbeit/Interessenvertretung" kommt dabei dem F-Ring und dem SJ-Ring die entscheidende Aufgabe zu.

Mit dem Antrag "Unsere Schule der Zukunft, eine Schule für alle" auf der Bundeskonferenz der SJD - Die Falken 1987 wurden die wesentlichen Grundlagen für unseren Verband festgelegt. Die nun folgende Innerverbandliche Arbeit muß

immer auch das Bestreben haben, im Zusammenhang mit den Programmen der beiden Ringe den Verband und die Gliederungen vor Ort "handlungsfähig" zu machen!

Für die bisherige bildungspolitische Grundlagenarbeit gilt es Dank zu sagen an die Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD, deren Beschluß "Bildung und Freiheit, Gleichheit und Solidarität" (11. März 1986) teilweise in unseren vorliegenden Entwurf einfließt. Die Mitglieder der Jugend- und Bildungspolitischen Kommission der SJD - Die Falken haben den bisherigen Diskussionsprozeß gestaltet und die Genossen Ronald Berthelmann, Jürgen Hitzges und Peter Marquard haben - unter Zuhilfenahme von Zuarbeiten aus dem verbandlichen Umfeld - maßgeblich die Erarbeitung dieses Programmes geleistet.

Die Leserinnen seien vorab auf zwei sprachliche Besonderheiten hingewiesen:

- Der Abschnitt "Unsere Schule der Zukunft" wählt bewußt eine lebendige Sprache, die unsere Perspektive "greifbar" machen soll und etwas von den Formulierungen eines Programms abweicht!
- Im Hinblick auf die Lesbarkeit des Textes haben wir die Diskussion um die Benutzung der männlichen und/oder weiblichen Formen bei entsprechenden Begriffen so gelöst, daß wir nur die weibliche Sprachform benutzen - aber natürlich immer beide Geschlechter meinen.

Eine Schule für alle!

Freundschaft!

Roland Klapprodt
-Bundesvorsitzender-

Peter Marquard
-Referent für Jugend- und
Bildungspolitik-

A) Bilanz und Rahmenbedingungen

1. Warum legt die SJD - Die Falken ein Schulpolitisches Programm vor?

Schon die 16. Bundeskonferenz 1977 hat in ihrer bildungspolitischen Resolution einleitend festgestellt: "Auch Bildungspolitik ist Interessenpolitik. Eine Bildungspolitik im Interesse der arbeitenden Klasse muß zum umfassenden Emanzipationsprozeß der Lohnabhängigen und ihrer Kinder beitragen, d. h. sie muß die Voraussetzungen zur grundsätzlichen Veränderung der kapitalistischen Gesellschaft verbessern. Zur sozialistischen Umgestaltung dieser Gesellschaft ist Bildung eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung. Bildungspolitik ist ein Mittel im Kampf um die Entwicklung des Bewußtseins der Kinder aus Arbeiterfamilien."

Vor dem Hintergrund der schulpolitischen Reformversuche in der Zeit der sozial-liberalen Bundesregierung und hinsichtlich der Rückschritte durch die konservative Bundesregierung hat die Bundeskonferenz 1983 das Thema "Sozialistische Jugend und Schule" wieder aufgegriffen. Sie stellte fest: Unsere bildungspolitischen Vorstellungen gehen von einer Integration schulischer und beruflicher Bildung aus und zielen auf eine Einheitsschule nach den Grundsätzen polytechnischer Erziehung. Für die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes sind bildungsökonomische und lerntheoretische Erkenntnisse auszuwerten bzw. nutzbar zu machen. Eine inhaltliche Bestimmung von Lernprozessen kann auch in der verbandlichen Bildungs- und Gruppenarbeit umgesetzt werden, also für die gesamte politisch-pädagogische Erziehungsarbeit von Falken- und SJ-Gruppen nutzbar gemacht werden.

Erst auf dieser inhaltlichen Basis kann als konkrete sozialistische Utopie ein Modell der sozialistischen Einheitsschule entwickelt werden. Strukturelle, politische und inhaltliche Forderungen zur derzeitigen schulischen und beruflichen Bildung können Sozialistinnen dann von einem Maßstab ableiten, der es ermöglicht, tagespolitische Forderungen und Umsetzungsstrategien mit einer langfristigen Perspektive zu verbinden.

Ein solches bildungspolitische Gesamtkonzept erleichtert die jeweils aktuelle Begründung von Ziel - Inhalt - Methode sowohl für die innerverbandliche Arbeit als auch für die nach außen gerichtete Interessenvertretung, weil unsere Vorstellungen von Erziehung mit bildungspolitischen Konzepten verbunden werden.

Bildungsreform ist also weder Vorreiter noch Nebensache 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 Schulreformen vorantreiben will, muß diesen Zusammenhang immer wieder herstellen. 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 darüberhinaus, die Notwendigkeit von Schulbildung neu zu begründen angesichts der Herausforderung der Schule durch das zunehmende Angebot neuer Medien und neuer Lernorte. Beldes zusammengenommen macht die Aktualität einer neuer Debatte über Ziele, Inhalte und Begründungszusammenhänge der Schulbildung aus.

Deshalb bleibt die Forderung nach einer in allen Stufen gemeinsamen Schule für alle Kinder - der Gesamtschule - aktuell. Das Ziel, das bestehende vertikal gegliederte Schulsystem durch ein integriertes, in Stufen gegliedertes zu ersetzen, muß verknüpft werden mit einer Reform der Inhalte, die die existenziellen Fragen unserer Zeit für alle Schülerinnen in den Mittelpunkt stellt und mit einer Reform der Verfahren, die die Heranwachsenden für individuelle Selbstverwirklichung und Mitbestimmung in gesellschaftlichen Angelegenheiten fähig macht.

2. Die steckengebliebene Bildungsreform

Für die Bilanz einer etwa 20-jährigen Entwicklung der Schulreform ist nach der Erlösung der zentralen Ziele zu fragen. Die inhaltlichen und organisatorischen Vorstellungen des Deutschen Bildungsrats von 1970 sind in vielen Bereichen nicht eingelöst. Es gibt kein einheitliches Sekundarschulsystem, keine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, keine höhere Selbständigkeit der Einzelschulen, keinen Bedeutungsverlust von Leistungsbewertung und Auslese, keine curriculare Auflösung der Fächergrenzen, selbst das "Sitzenbleiben" und die Hierarchie der Lehrämter existiert immer noch. Aber nicht nur der Soll-Ist-Vergleich ist wichtig, vielmehr muß auch der Unterschied zwischen "früher" und "heute" gesehen werden: Die bundesdeutsche Schule der frühen 60er Jahre unterscheidet sich stark von der gegenwärtigen Schule und zu diesem Unterschied haben die Reformaktivitäten ganz erheblich beigetragen.

Einiges ist erreicht worden. Manches ist anders verlaufen als gewollt und geplant. Einiges hat sich als zu kurzatmig erwiesen oder war zu halbherzig. Das meiste ist allenfalls auf den Weg gebracht worden und ist noch offen und unerledigt.

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 teilweisen Verzicht auf Sitzenbleiben und Zensuren - findet überwiegende Zustimmung. Allerdings ist die Kenntnis über einzelne Aspekte der Schulreform recht gering; nur knapp die Hälfte der Befragten kreuzte z.B. die richtige Beschreibung der Gesamtschule an.

Größtes 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 Eltern an die Schule sind geprägt von Stichworten wie Disziplin, Allgemeinwissen, Höflichkeit, Rechtschreiben. Demgegenüber folgt "kritisches Denken" erst in weitem Abstand. Vermutete Forderungen des Beschäftigungssystems beherrschen die Wünsche einer Mehrheit der Eltern gegenüber der Schule. Auch eigene Erfahrungen und Beobachtungen dürften dabei eine Rolle spielen.

Auf der anderen Seite sind Erfolge der Schulreform besonders dann unverkennbar, wenn z.B. Bildungsbeteiligung, Art der erreichten Abschlüsse, Umgang zwischen Schülerinnen und LehrerInnen bei Beginn der Reform mit der jetzigen Situation verglichen werden. Gerade unter diesen Aspekten hat Schulreform tatsächlich stattgefunden. Sie ist keine propagandistische Behauptung, denn der Modernisierungsschub seit 1965 ist sehr deutlich.

Die Schulreform war auch nicht vorwiegend eine äußere Reform der Organisationsstrukturen. Inhalte und Arbeitsform aller Schularten haben sich in dieser Phase ebenso gewandelt wie die Zusammensetzung ihrer Schülerinnen.

Die Schulreform ist also nicht gescheitert. Sie hat "Verwerfungen" erlitten. Ihr ist der anfängliche Schwung abhanden gekommen, und auch die Akzeptanz bei Schülerinnen, Eltern, Lehrerinnen und in der Öffentlichkeit hat gelitten.

Wichtige Ziele der Bildungsreform, wie sie die SPD, die Gewerkschaften und auch der Deutsche Bildungsrat formuliert haben, sind noch nicht erreicht. Unsere Kernforderungen sind nach wie vor gültig und richtig, denn sie stehen in der demokratischen Tradition des Humanismus, der Aufklärung und der Arbeiterbewegung.

3. Schulpolitische Bilanz wichtiger Reformziele

Eine illustrierte erfand Mitte der 60er Jahre als konzentrierte Adressatin der Schulreform "die katholische Arbeiterin vom Lande". Was ist aus ihr geworden?

3.1 Förderung der Chancengleichheit

Konfessionelle Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sind inzwischen bedeutungslos geworden.

Mädchen haben an allgemeinbildenden Schulen in der Bildungsbeteiligung mit den Jungen mindestens gleichgezogen. Mädchen aus allen sozialen Schichten besuchen 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 verdeckt leicht fortbestehende geschlechtsspezifische Verhaltensweisen: Jungen sind im Wahlpflichtfach häufiger in mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern anzutreffen, Mädchen mehr in sprachlichen, musischen und sozialen Fächern.

Regionale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sind in den letzten 20 Jahren geringer geworden. Es gibt jedoch z.B. noch Unterschiede zwischen den Bundesländern: So liegen etwa die Hauptschulquoten bei Siebtklässlerinnen in Rheinland-Pfalz, Bayern und dem Saarland am höchsten und - neben den Stadtstaaten - in Hessen am niedrigsten. Innerhalb der einzelnen Bundesländer lassen sich teilweise regionale Unterschiede im Hinblick auf die Versorgung mit Bildungsangeboten zwischen Städten und ländlichen Gebieten feststellen. Diese Unterschiede sind jedoch im Verschwinden begriffen.

Gerade wegen des SchülerInnenrückgangs mehren sich auch in ländlichen Gebieten Überlegungen für die Errichtung einer Gesamtschule. Soziale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung bleiben weitgehend bestehen: Nur jedes 10. Arbeiterkind besuchte z.B. 1982 ein Gymnasium, jedoch jedes zweite Beamtenskind. Deutlich verbessert hat sich der Realschulbesuch von Arbeiterkindern: Jedes 4. besucht diese Schulart. Entsprechend ist die Situation bei den Studienanfängern. Im Herbst 1982 nahmen nur 7,5% aller gleichaltrigen Arbeiterkinder ein Studium an Fachhochschulen oder Universitäten auf, an Universitäten allein sogar nur 4,2%. Jedoch besuchte jedes zweite Beamtenskind eine Universität.

Ganz anders ist die Situation an Gesamtschulen. Hier befinden sich durchgängig auf einem dem Gymnasium entsprechenden Niveau zwei bis drei mal soviele 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-Vereinbarungen von 1982 eingeengten Gesamtschulen fördern also Arbeiterkinder besser, auch wenn sie Ungleichheit nicht abbauen, wohl aber mildern.

Ein Problem in diesem Zusammenhang gab es zu Beginn der Schulreform noch nicht: Das der ausländischen Kinder und Jugendlichen. Ihre Schulkarriere ist heute so zu charakterisieren: Sie besuchen in der Regel keinen Kindergarten, nach dem Abschluß der Grundschule gehen die meisten Kinder in die Hauptschule (nur 8% türkische Jugendliche gehen auf Realschule oder Gymnasium); nur etwa

die Hälfte besucht eine Berufsschule, von diesen Jugendlichen erlernen nur wenige einen Beruf.

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

3.2 Förderung der Wissenschaftsorientierung

Weil die Demokratie wissende und mündige Bürger braucht, soll allen mehr Bildung und bessere Bildung ermöglicht werden. Die Inhalte sollen Orientierungen und Hilfen für die humane Bewältigung der Gegenwart und der Zukunft geben, Kreativität soll gefördert werden. "Wissenschaftlichkeit" des Unterrichts steht in der Geschichte der Arbeiterbewegung als Alternative zu Indoktrination, Kanon- und Pauwissen und "volkstümlicher" Bildung. Alle Jugendlichen sollen Tatsachen und Zusammenhänge, Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten in Gesellschaft und Natur erlernen. Wilhelm Liebknechts Satz ist bewußt, 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 im Hinblick auf soziale Folgen gebunden.

Die Wissenschaftsorientierung ist ein Erfolg der Schulreform. Sie diente auch der Abschaffung der Trennung in Elite- und Volksbildung, Kritik an Fehlentwicklungen, wie z. B. einer nur kognitiven Vermittlung fachwissenschaftlich zwar legitimer, aber weitgehend unbegriffener Fakten oder auch einer "Blockade von Alltagserfahrungen" ist berechtigt und notwendig. Die Kritik muß sich jedoch zugleich gegen Inanspruchnahme durch die Reaktion absichern, die ein Zerrbild der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts zur Wiederbelebung undemokratischer Elitenvorstellungen benutzt. Auch Kritik an einer Verkürzung und Verfälschung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung, bei der sich Wissenschaft allein als Ansammlung technologisch verwertbarer Erkenntnisse begreift, ist notwendig. Aber gesellschaftliche Gefährdungen durch Naturwissenschaft und Technik, besonders auch durch die Gefahr des atomaren oder ökologischen Untergangs, können wiederum nur mit Hilfe kritischer Wissenschaft analysiert werden.

Unmittelbarkeit, Spontaneität, Sinnlichkeit im Unterricht sind zudem keine Widersprüche zu einer kritischen Wissenschaftsorientierung des Unterrichts.

3.3 Demokratisierung und Humanisierung der Bildungseinrichtungen

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfahl 1973 eine "Veselbständigung der Schulen und Partizipation der Lehrerinnen, Schülerinnen und Eltern" in ihrer Schule als Element der lebendigen gesellschaftlichen Demokratie.

Veselbständigung und Mitbestimmung setzen einen Rahmen voraus. Innerhalb dessen an der Einzelschule entschieden wird. Die Festsetzung dieses Rahmens ist Aufgabe der Parlament- und Regierungen, weil Schule kein politikfreier Raum und weil grundsätzliche Festlegungen über die Verweildauer von Schülerinnen, Eltern und auch etlicher Lehrerinnen an der Einzelschule hinausreicht.

Die Bereitschaft zu Mitbestimmung, Mitwirken und Mitverantworten von Lehrerinnen, Schülerinnen und Eltern an der Einzelschule wird umso größer und

motivierter sein, je weiter der Rahmen ist und je gewichtiger die Inhalte sind, über die zu entscheiden ist.

Im gleichen Feld der Mitbestimmung scheiterte 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 enghemmen Netz von Vorschriften überzogen. Oft wurden Aufsicht und Kontrolle intensiviert und verschärft. Beispielsweise von der Forderung des deutschen Lehrervereins von 1919: "Die mehrklassige Schule leitet und verwaltet der Lehrkörper unter dem Vorsitz eines von ihm auf Zeit gewählten Schulleiters (Obmannes)," sind wir heute sehr weit entfernt.

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

Leistungsforderungen sind unabdingbar; jedoch muß der Sinn eingesehen werden können. Leistung ist nicht wertfrei und wertneutral. Die humane Komponente ist der fachlichen vorgeordnet. Denn der humane Sinn und ihr humaner Zweck sind entscheidend für die Bildung.

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

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

Viele Pädagoginnen thematisieren die Angst vor Arbeitslosigkeit und Umwelt- oder Atomtod im Unterricht; denn sie werden von Kindern und Jugendlichen gefragt, weil die Ängste real sind und nicht suggeriert werden. Zahlreiche LehrerInnen stellen sich diesen Problemen. Sie tun es, obwohl der sogenannte Extremistenbeschluß von 1972, den auch Sozialdemokraten beschlossen und einige Jahre lang ausführten, Hunderte von LehrerInnen getroffen und viele Tausende eingeschüchtert hat, gerade solche, die zur Reform bereit und fähig waren.

Alle drei Bereiche - Arbeit, Frieden, Umwelt - sind politisch sehr sensibel. So sind manche Lehrerinnen, die solche Probleme pädagogisch verantwortlich thematisieren, denunziert und dann auch zuweilen diszipliniert worden.

Die Aussagen der sozialdemokratischen Kultusminister zur Friedenserziehung von 1984 sind deshalb von unschätzbarem Wert, auch für viele LehrerInnen in unionsreglierten Bundesländern.

Nicht selten gibt es - angeregt durch die Schule oder auch im Widerspruch zu ihr - ein starkes Engagement von Schülerinnen und Lehrerinnen 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 Umganges in den Schulen ergeben sich dadurch, daß durch die gegenwärtig äußerst geringe Zahl von LehrerInnen-Neueinstellungen Lernprozesse zwischen den Generationen sehr

erschwert werden. Angesichts der Perspektivlosigkeit vieler Jugendlichen und einer offensichtlich Zunahme zwischenmenschlicher Gleichgültigkeit kommt der Schulsozialarbeit weiterhin besondere Bedeutung zu.

3.4 Änderungen der Schulstrukturen

Was ist aus der notwendigen Änderung der Schulstrukturen geworden? Die Orientierungsstufe als einzige Schulform für die Stufen 5 und 6 ist - in weitem Ausmaß - inzwischen in Niedersachsen, Bremen und Hessen eingeführt worden. Hinzu kommt Berlin (West) mit seiner 6-jährigen Grundschule seit 1951. Das bedeutet, daß in der Mehrzahl der Länder eine Strukturreform für die Jahrgänge 5 und 6 bisher nicht stattgefunden hat.

In der Mittelstufe/Sekundarstufe I ist bisher nirgends das gegliederte Schulsystem durch die Gesamtschule ersetzt worden. In fünf Ländern - Berlin, Hamburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen - ist die Gesamtschule vierte Regelschulart neben Hauptschule, Realschule und Gymnasium - in Bremen mit dem gesetzlich festgelegten Ziel, die herkömmlichen Schularten zu ersetzen.

1984 gab es etwa 300 Gesamtschulen. In Hessen besuchen 49 % aller Siebtklässlerinnen eine integrierte oder kooperative Gesamtschule. Im Saarland ist die neue Landesregierung entschlossen, bald Anschluß an diese Entwicklung zu erreichen.

Das Nebeneinander der vier Schularten der Sekundarstufe I verursacht eine Konkurrenzsituation zwischen ihnen. Bei sinkenden Schülerinnenzahlen "schöpfen" Gymnasien zunehmend größere Anteile eher leistungsstärkerer SchülerInnen ab. In Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein blieb das dreigliedrige Schulsystem weitgehend unangetastet; Gesamtschulen gibt es dort allenfalls als Modellschulen, die ein Schattendasein fristen müssen.

Ähnlich ist es um die von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfohlene Änderung der Schularten der Sekundarstufe I bestellt. Ein nach Profilen unterschiedliches, aber gleichwertiges "Abitur 1" am Ende der Sekundarstufe I ist nirgends eingeführt worden. Sogar die Gesamtschulen müssen auf Grund der KMK-Vereinbarung von 1982 die traditionellen Abschlüsse des gegliederten Schulwesens vergeben. Zwar unterschiedlich in den Ländern, wurden jedoch manche Sackgassen abgeschafft, etwa durch Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe für besonders ausgewiesene Real- oder Hauptschulabsolventen. Ein konsequentes Bemühen um Angleichung und Vereinheitlichung der Inhalte der Schularten der Sekundarstufe I ist vor allem in Bremen und Hessen festzustellen.

Für die Oberstufe /Sekundarstufe II hatte die selbe Bildungskommission im Strukturplan vorgeschlagen: Es sollte durch Schulversuche erprobt werden, welche Integrationsformen sinnvoll sind. Ein größeres 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 zusammenführender "Gesamtunterricht", wie ihn das SPD- "Modell für ein demokratisches Bildungswesen" vorschlug, wurde jedoch nicht eingeführt.

Die Verwirklichung der reformierten gymnasialen Oberstufe traf mit einer Verschärfung der Zulassungsbeschränkungen an Hochschulen zusammen. Der Numerus-Klausus ist mit Abituransuren gekoppelt. So gingen etliche Schülerinnen in ihrer Wahl der Fächer dann Wege, die weniger ihrem Interesse entsprachen und die stattdessen auf vermeintlich leichtem Wege bessere Zensuren verließen. 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 entsprechend qualifizierten Lehrerinnen und Fachräumen kam es kaum zum Angebot insbesondere technischer oder hauswirtschaftlicher Kurse. Für diese Angebote gibt es wenige berufliche Gymnasien, die sich als Bestandteile des beruflichen Schulwesens verstehen (Technische Gymnasien, Wirtschaftsgymnasien, Oberstufenzentren).

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

3.5 Weitere Teilerfolge

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 Vorschulzerziehung geschieht: Eine Vorwegnahme von Lerninhalten der Grundschule oder vornehmlich soziales Lernen, Stabilisieren der Identität, Pflege der Kreativität?

Eine Integration von Sonderschülern in allgemeine Schulen gibt es in einer Reihe von Schulversuchen. Besonders bei Körperbehinderten und Lernbehinderten Kindern gibt es hier gute Ergebnisse, die auch praktisch eine Ausweitung nahelegen, wobei die zusätzliche heilpädagogische Förderung in den allgemeinen Schulen voll gewährleistet sein muß.

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

Dort, wo in den 60er und 70er Jahren entschlossene Reformschritte 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 eigens gegründete sogenannte "freie Schulen" oder bestimmte vorhandene Privatschulen (z.B. Waldorfschulen) geschickt, um einer Leistungs- und Eliteldeologie in etlichen öffentlichen Schulen auszuweichen.

Die Differenzierungsmodelle der Gesamtschule zu Beginn der Entwicklung waren als Einsteige gedacht, die nach und nach durch mehr Gemeinsamkeit ersetzt werden sollten. Das Gegenteil ist geschehen: Spätestens seit der KMK-Vereinbarung 1982 liefert - von Ausnahmen abgesehen - das herkömmliche Schulwesen die Normen für Differenzierungen in der Gesamtschule.

Zur Bilanz der Änderungen in der Schulstruktur bleibt aus Sicht der SJD - Die Falken insbesondere anzumerken: Wir fordern die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems. An seine Stelle soll die integrierte Gesamtschule treten als einzige Regelschule nach der Grundschule bis zum 10. Schuljahr.

4. Bildungspolitik in der kapitalistischen Gesellschaft

4.1 Funktion der Bildungspolitik

Das Bildungssystem der kapitalistischen Gesellschaft hat verschiedene Aufgaben zu erfüllen.

- a) Es dient der Qualifikation der Ware Arbeitskraft. Das Bildungssystem muß dem gesellschaftlichen Gesamtarbeiter die Qualifikationen vermitteln, die nach dem jeweiligen Stand der Entwicklung der Produktivkräfte benötigt werden.
- b) Die Vermittlung der sogenannten Fabrikugenden. Hierzu gehören Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnungsliebe, Zuverlässigkeit, die Bereitschaft zur Anerkennung von Hierarchie.
- c) Die Stabilisierung des kapitalistischen Herrschaftssystems. Hierzu gehören zum einen, den Menschen die herrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte zu vermitteln. Zum anderen bringt die kapitalistische Gesellschaft - ihrer Klassenstruktur gemäß - zwei Erziehungsziele hervor: Für die einen die Zurichtung für Detailfunktionen und für die anderen die allseitige Persönlichkeitsentwicklung.
- d) Die Vermittlung von allgemeinen Lebenstechniken. Hierunter sind Fertigkeiten und Fähigkeiten zu verstehen, die die Menschen außerhalb des Produktionsbereiches benötigen, um unter dem jeweiligen Entwicklungsstand einer Gesellschaft existieren zu können und an einem sozialen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

Das Bildungssystem dient dem gesellschaftlichen Produktionsprozeß. Dieser ist in seiner Umsetzung einem stetigen Wandel unterworfen. Der internationale kapitalistische Konkurrenzkampf zwingt die Einzelkapitale, sich um eine ständige Verringerung der Produktionskosten zu bemühen. Dies führt zu einer ständigen Entfaltung und Modernisierung der Produktivkräfte mittels Wissenschaft und Technik. Tiefgreifende stoffliche Veränderungen im Kapitalverwertungsprozeß führen zu Veränderungen im Bildungsprozeß. Eine notwendige Bedingung jeder Produktivitätssteigerung und damit insgesamt wirtschaftlichen Wachstums ist eine entsprechende Qualifikationsstruktur des verfügbaren Arbeitsvolumens.

Für die Befähigung der Arbeitskräfte zur Meisterung der produktivitätssteigernden Verfahren hat das jeweilige Bildungssystem Sorge zu tragen. Es muß sich also ebenso verändern, wie der Produktionsprozeß - es muß sich dem Produktionsprozeß anpassen. Nur der Mangel an Arbeitskräften mit bestimmten Qualifikationen führte in der Geschichte zu entschiedenen Bildungsreformen. So diente die Einführung der allgemeinen Schulpflicht nicht dem Wohl aller Bürger. Vielmehr machte die Entwicklung der Produktivkräfte es notwendig, massenhaft die Fähigkeiten des Schreibens und Lesens zu verbreiten, um Maschinenanweisungen lesen zu können und somit die Verwertung der Ware Arbeitskraft zu ermöglichen. Auch die Ende der 60er Jahre in der Bundesrepublik begonnenen Bildungsreformen hatten ihre Ursache nicht in der Erkenntnis der unzulänglichen geistigen Entwicklungen der Bürger. Die von Picht ausgerufenen "Bildungskatastrophe", die der Ausgangspunkt für die Bildungsreform war, bezog sich vielmehr auf eine, dem Stand der Wissenschaft und Technik in der Produktion nicht mehr angemessene Qualifikationsstruktur des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters.

Der Produktionsprozeß verändert sich nicht gleichförmig, sondern in qualitativen Sprüngen. Aufgabe des Bildungssystems muß es sein, nicht nur auf der Höhe des Produktionsprozesses zu sein, sondern diesem voraus zu sein. D.h.: Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die unter zukünftigen Produktionsbedingungen benötigt werden. Dies ist notwendig, da die Bildung der Menschen lange Zeit vor ihrem Eintritt in das Berufsleben stattfindet. Höhere Anforderungen an die Ware Arbeitskraft führen zu einer Verlängerung der Bil-

dungs- und Ausbildungsdauer. Dies führte zu einer Verschärfung der Problematik, im Bildungssystem die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die die Arbeitskräfte benötigen, wenn sie nach 10 bis 20 Jahren in den Produktionsprozeß eintreten.

Verschärft wird diese Problematik durch das "Prognosedilemma", das durch die anarchische Produktionsweise im Kapitalismus entsteht. Die Entwicklung der Produktivkräfte, die durch den Konkurrenzkampf hervorgebracht wird und keinem gesellschaftlichen Plan unterliegt, macht die Prognostizierung zukünftiger Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum unmöglich. Gleichzeitig führt die immer schneller werdende Entwicklung von Wissenschaft und Technik zu einem ständigen, massenhaften Bedarf an neuen Qualifikationen und entwertet alte Qualifikationen. Eine abnehmende Dominanz branchenspezifischer Fähigkeiten zu Gunsten intersektoraler Mobilität der Arbeitskräfte ist feststellbar.

Das Prognosedilemma führt zur Veränderung im Bildungssystem. Die Vermittlung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten verliert immer mehr an Bedeutung und weicht der Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten wie z.B. Flexibilität, Kreativität, Mobilität, etc. Der Unfähigkeit, den Menschen die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie als Ware Arbeitskraft in einem zukünftigen Produktionsprozeß, unter einem heute noch unbekanntem Entwicklungsstand der Produktivkräfte benötigen, soll dadurch begegnet werden, daß man den Menschen das Lernen lehrt.

Im Bildungssystem sind die Herrschafts- und Produktionsinteressen des Kapitals in Widerspruch zu ihren heutigen Realisierungsbedingungen geraten. Ein solcher Widerspruch ist in der Geschichte des kapitalistischen Bildungssystems nicht neu. Durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht lernten die Mitglieder der ausgebeuteten Klassen nicht nur Maschinenanweisungen zu lesen; sie erwarben auch die Fähigkeit die Theorien der Arbeiterbewegung aufzunehmen und zu verbreiten. Dies war ein Schritt von der Klasse an sich zur Klasse für sich.

4.2 Konservative Bildungsstrategien

Das neokonservative Projekt, dem sich maßgebliche Teile der bürgerlichen Parteien verschrieben haben, ist der Versuch, einen aggressiven Verteidigungskampf der "Elite" gegen die "Masse" voranzubringen.

Für den notwendigen naturwissenschaftlich-technischen Fortschritt, die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt sowie die ideologische Absicherung der Herrschaftsverhältnisse bedarf es aus ihrer Sicht einer Elite in Schule, Hochschule und betrieblichem Management. Hier ist eine Förderung finanzieller und inhaltlicher Arbeit geradezu gefordert. Diese Elite braucht die Konkurrenz und entsteht durch Auslese.

Die Konservativen ordnen in ihren schulpolitischen Strategien Lehrinhalte und die Gliederung des Schulwesens einer Vorbereitung auf eine nach ihren Vorstellungen gestalteten Arbeitswelt unter. Dazu dient das dreigliedrige Schulsystem. Es ermöglicht frühzeitig zeitliche sowie inhaltlich-pädagogische und damit auch finanzielle Beschränkungen der schulischen Bildung je nach zugehöriger späterer Funktion im Produktionsapparat. Die Erfordernisse des Beschäftigungssystems werden zum willkommenen Anlaß, überkommene Herrschaft und die tradierte Verteilung von Privilegien durch eine rationierte Zuteilung von Bildung auch kulturell abzusichern. Die Instrumente einer darauf zielenden Schulpolitik liegen bereit; sie wurden ja in den Expansions- und Reformjahren nicht abgeschafft; so lassen sich die Steuerungen beim Übergang von der Grund-

schule in das gegliederte Schulwesen wieder "griffliger" machen; die Mechanismen der Leistungskurse in Haupt- und Gesamtschulen lassen sich verstärkt für schulische Auslese in Dienst nehmen; das Sitzenbleiben als Mittel der Zurücksetzung ist unbeschädigt geblieben; eine neuerliche Rückbesinnung auf bürgerliche Bildungsinhalte hält bildungsferne Schichten der Bevölkerung auf Distanz zu höheren Schulen. Die Abschaffung der finanziellen Förderung für Schülerinnen und Studentinnen ist dann nur konsequent, weil ja unterstellt wird, daß die "Begabten" in der Regel aus schon gut gebildeten und wohlhabenden Elternhäusern kommen. Die generelle Verteuerung von Bildung trifft vor allem Arbeitnehmerhaushalte mit geringem Einkommen.

Diese Politik der Abschottung einzelner Bereiche des Bildungssystems will einem Teil der Bevölkerung eine Teilhabe an umfassender Bildung vorenthalten sowie Bildungsbeschränkungen erneuern und verfestigen. Zugleich will diese Politik einem anderen, allerdings kleineren Bevölkerungsteil den Zugang zu allen Bildungsmöglichkeiten offen halten. Die Risiken dieser Politik, die der Unter- bzw. Fehlqualifikation, sollen dabei durch privatwirtschaftlich organisierte und firmenbezogene Weiterbildung verhindert werden. Diese Politik setzt an die Stelle der Öffnung des Bildungswesens für alle erhaltene Auslese und die Förderung weniger; die bevorzugte Förderung kognitiv "Hochbegabter" liegt in ihrer Konsequenz.

Im Hinblick auf die gesamtgesellschaftliche Reproduktion der "Ware Arbeitskraft" sollen unnötige Inhalte und Kosten der Schulbildung minimiert werden. Insbesondere die Hauptschule soll durch eine "Entschlackung und Entideologisierung der Inhalte" wieder nur die Lebenstechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen und unerläßliche Arbeitstugenden vermitteln. Damit einher geht auch der Versuch, die Bedeutung geistes- und sozialwissenschaftlicher Unterrichtsinhalte und Studiengänge zurückzudrängen, um den Einfluß gesellschaftskritischen Denkens zu vermindern.

Allerdings ist die Schulpolitik im konservativen Block - über die Einigkeit für das Gymnasium und gegen die Gesamtschule hinaus - insofern auch widersprüchlich und flexibel als die neuen Gefahren und Anforderungen der technisch-industriellen Entwicklung von allen Bevölkerungsschichten bewältigt werden müssen: im Sinne eines reibungslosen Funktionierens der politisch-ökonomischen Prozesse bedarf es gesamtgesellschaftlich der Akzeptanz z. B. neuer Techniken in Betrieb und Freizeit, wozu die Schule für alle Schichten mit Inhalten und Verhaltensweisen zumindest die Voraussetzungen schaffen muß.

4.3 Durch Freiheit zur Bildung

Verzichten wir auf den Kampf, auf den politischen Kampf, dann verzichten wir auf die Bildung, auf das Wissen. "Durch Bildung zur Freiheit", das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihr Pforten des Wissens. Ohne Macht für das Volk kein Wissen! Wissen ist Macht - Macht ist Wissen!

(Wilhelm Liebknecht, Festrede zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872)

Gerade wenn sich ein Verband wie die SJD - Die Falken mit der Bilanz der inneren und äußeren Schulreform der letzten 20 Jahre auseinandersetzt und für die alltägliche Interessenvertretungspolitik selbst schulpolitische Forderungen entwickelt, muß er sich der Funktion des Schulwesens in der Bildungspolitik in einer kapitalistischen Welt bewußt sein.

Die Bildungspolitik ist Politik für das öffentliche Bildungswesen im Rahmen staatlicher Organisationen und innerhalb ihrer Logik. Sozialistische Politik im Rahmen dieser Beschränkung ist solche, die sich an den Interessen der lohnabhängig Beschäftigten orientiert und im Bildungswesen, im Schulwesen, in der beruflichen Ausbildung und in der Hochschule alles abbaut, was dem freien Zugang zu Bildungsabschlüssen entgegensteht und die Chancengleichheit behindert. Sozialistische Politik muß hier mehr leisten als nur grundsätzliche Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse im Bildungswesen. Sie muß diese Interessen aufgreifen und verstehen - vor allem aber selber Motor praktischer Veränderung sein, die den Rahmen der kapitalistischen Reproduktion und der Marktinteressen im Interesse der Lohnabhängigen durchbricht.

Die marxistische Erkenntnistheorie in der Form des historischen und dialektischen Materialismus leistet die Analyse der jeweiligen gesellschaftlichen historischen Verhältnisse. Sie liefert die Basis aktiver Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse. So begründet ermöglicht sie die Analyse des Widerspruchs, der in der Entwicklung der Produktivkräfte unter jeweils bestimmten Produktionsverhältnissen im entwickelten Kapitalismus besteht. In diesem Widerspruch entwickelt sich auch das Bewußtsein der Arbeiterklasse und ebenso die Tendenz des Kapitalismus, die Voraussetzung seiner Überwindung selbst hervorzubringen. Sind die Menschen die wirklichkeitsschaffenden Subjekte, so ist die Analyse eines mechanischen Übergangs des Kapitalismus zum Sozialismus historisch und analytisch falsch. Der Übergang zum Sozialismus vermittelt sich über das bewußte Handeln des historischen Subjekts.

Für eine politische Strategie zur Durchsetzung unserer schul- und bildungspolitischen Vorstellungen ist vor diesem Hintergrund eine politisch-ökonomische Analyse unerläßlich, die die Kapitalinteressen und Funktionszuweisungen für die Schule einschätzt.

Der sich im Bildungssystem entwickelnde Widerspruch zwischen Herrschafts- und Produktionsinteressen des Kapitals, führt nicht automatisch zu einer Aufhebung des Klassencharakters unseres Bildungssystems und zu einer Bildung, die der seitigen Entwicklung der Persönlichkeit aller Menschen dient. Es bleibt ein Widerspruch zwischen ökonomischen Zwängen zur Reform des Bildungssystems und unseren darüberhinausweisenden Forderungen nach dem zukünftigen Charakter des Bildungssystems. Aufgabe von Sozialisten in der Bildungspolitik ist es, Demokratisierung und Chancengleichheit anzustreben, wo nur Um- oder Höherqualifizierung beabsichtigt ist.

Wenn die Erziehung der Menschen wirklich verändern soll, muß sie mit einer Veränderung der Verhältnisse des menschlichen Daseins verbunden sein. Dem bisherigen verkehrten Bewußtsein müssen die Grundlagen entzogen werden, damit für einen neuen Bewußtseinsinhalt auch eine reale Grundlage entsteht. Nur auf dieser Basis können die Menschen sich durch Erziehung ändern.

B. Unser Ziel – die sozialistische Schule

1. Der tätige Mensch

Grundlage jeder Entwicklung in einer Gesellschaft ist die Produktion materieller Güter, denn sie ist der entscheidende Unterschied zwischen tierischer Gemeinschaft und menschlicher Gesellschaft. Beiden gemeinsam ist, daß die Natur und die in ihr herrschenden objektiven Gesetzmäßigkeiten vorgegeben sind. Der Mensch macht sich die Natur vermittels der Arbeit in einem kooperativen Prozeß dienstbar. Dabei kennzeichnen wir all die Faktoren (menschliche Arbeitskraft, Produktionsmittel), die in diese Auseinandersetzung mit einbezogen sind, als Produktivkräfte und die Beziehungen, die die Menschen in dieser Auseinandersetzung miteinander eingehen, als Produktionsverhältnisse. Jede widersprüchliche Einheit wird als Produktionsweise bezeichnet und gibt Auskunft darüber, auf welche Art und Weise die Menschen ihren Lebensunterhalt sichern, wie sie produzieren. Entscheidend bestimmt wird die Form der Produktionsweise vom Entwicklungsstand der Produktivkräfte, deren jeweiliger Entwicklungsstand einer bestimmten Form von Produktionsverhältnissen entspricht. Die Ablösung alter durch neue Produktionsweisen macht auf einer bestimmten Stufe die objektive Notwendigkeit zu einer konkreten Möglichkeit. Damit diese Möglichkeit aber auch zur Wirklichkeit wird, bedarf es des gesellschaftlichen Handelns, in den antagonistischen Klassengesellschaften vor allem des Handelns der unterdrückten Klassen als den entscheidenden Subjekten der Sozialgeschichte.

A. N. Leontjev umschreibt den Begriff Persönlichkeit folgendermaßen: "Ebenso wie das Bewußtsein der Menschen, wie seine Bedürfnisse wird auch die Persönlichkeit des Menschen produziert – wird sie geschaffen durch die gesellschaftlichen Bedingungen, die das Individuum in seiner Tätigkeit einengt." Auf der Basis des biologisch sinnvollen Dranges zur Umwelterkundung (oder Neugierverhalten) ist der Mensch prinzipiell anstrengungsbereit. Er ist darüberhinaus in höchstem Maße zur Arbeit motiviert, erhöht doch die Arbeit die Überlebenswahrscheinlichkeit in dem Sinne, als Arbeit in der Regel Früchte trägt. Säen ist halt die unabdingbare Voraussetzung für Ernten. Die gelistete Vorwegnahme des Endergebnisses, also die Antizipation, ist somit nichts anderes als ein Ausdruck des menschlichen Bestrebens nach Umweltkontrolle oder dem Drang, seine Lebensumstände zu bestimmen. Nichts anderes spiegelt sich im Ausdruck "Selbstbestimmung".

"Nicht die Arbeit als solche ist erstes Lebensbedürfnis, sondern "Arbeit" nur soweit, wie sie dem einzelnen die Teilhabe an der Verfügung über den gesellschaftlichen Prozeß erlaubt, ihn also "handlungsfähig" macht. Mithin ist nicht "Arbeit", sondern "Handlungsfähigkeit" das erste menschliche Lebensbedürfnis – dies deswegen, weil Handlungsfähigkeit die allgemeinste Rahmenqualität eines menschlichen und menschenwürdigen Daseins ist, und Handlungsfähigkeit die allgemeinste Qualität menschlichen Elends (ist, also) der Auslieferungheit an die Verhältnisse, Angst, Unfreiheit und Erniedrigung." (Klaus Holzkamp)

In diesem Sinne macht erst die Arbeit den Menschen frei. Verständlich und abgeleitet ist damit auch der Satz: Freiheit ist die Einsicht in die Notwendigkeit. Oder: um Not zu wenden in Sicherheit und Kontrolle muß und will der Mensch arbeiten, um nicht länger abhängig zu sein von den ihn umgebenden Unbilden der Natur. Er ist motiviert zu arbeiten, zum lernenden Nachvollzug der gesammelten Erfahrungen. Er bewertet diese Tätigkeit positiv oder – anders ausgedrückt – er hat positive Gefühle/Emotionen. Motivation als Bereitschaft zum Handeln entsteht eben nur, wenn das Handeln auch tatsächlich eine Erweiterung der gesellschaftlichen Kontrolle und eine langfristige Befriedigung der

eigenen Bedürfnisse ermöglicht. Hier wird zunächst von Arbeit gesprochen, die nicht fremdbestimmt ist. Lernen und arbeiten ist heute aber zumeist fremdbestimmt im Interesse der Kapitalverwertung und des Funktionierens der kapitalistischen Wirtschaft und Gesellschaft.

Ursachen und besondere Ausformungen des oft zerstörten und oft entfremdeten Zustandes zwischenmenschlicher Beziehungen sind zu sehen im objektiven Zwang der ökonomischen Verhältnisse" (Marx). Gerade die bekannten Erfahrungen der Verunsicherung und der ständigen Bedrohung in allen Lebensbereichen, im Beruf, in der Freizeit, in den sozialen Beziehungen führen zu Unsicherheit, Konfliktangst – mit der Folge der Verdrängung und damit nicht selten zur Zurücknahme von Handlungsbereitschaft.

Auch wenn aus einer politischen Analyse die menschenbedrohenden Entwicklungen etwa in den Bereichen Frieden und (Ab)Rüstung oder Ökologie/Umwelt richtig abgeleitet werden, erleben wir neben einem phasenweisen Engagement breiter Massen die ständig wiederkehrende Tendenz zu Resignation und Rückzug. Trotz gesellschaftlicher und individueller Betroffenheit in diesen "Menschenfragen" (Gattungsfrage) ist die Perspektive der kollektiven Lösung oft versperrt.

Den Widerspruch zwischen menschlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen sowie ihre Ausnutzung und Unterdrückung in entfremdeten Produktionsverhältnissen müssen wir als Ausgangspunkt für unsere politische Arbeit berücksichtigen.

Solidarität und Motivationsergebnis sind Ergebnis der eigenen Bewertung von bestimmten Zielen/politischen Aktivitäten. Die Bewertung kann nur dann positiv beeinflusst werden, wenn die Einzelne im Erkennen und Unterstützen des Ziels auch zusätzliche Möglichkeiten der Bewätigung und Beeinflussung ihrer Alltagsprobleme sieht. Zugleich müssen Möglichkeiten für einen eigenen nützlichen Beitrag deutlich werden.

Dadurch wird Solidarität von einem "Spruch" zur Praxis, weil: Mit der wachsenden Bedeutung des Beitrags jeder einzelnen für die gesellschaftliche Entwicklung/politischen Aktion gewinnt jede selbst wesentliche Bedeutung für die anderen und erhält entsprechende Bestätigung und Unterstützung von dieser. Das ist, wie gesagt, noch Ziel unserer Arbeit, da uns dieses Verhalten zwar als sehr "menschlich" erscheint, aber in unserer Gesellschaft oft nicht zum "Erfolg" führt. Die wirklichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Menschen nach gemeinsamer Planung und solidarischer Gestaltung ihrer Lebensumstände im Arbeits- und Freizeitbereich werden durch die Zwänge des profitorientierten Produktionsbereiches unterdrückt.

Der Grundwiderspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital – zwischen sinnvoller Betätigung der Arbeitskraft und Profitinteressen – hat Entfremdung und Verkümmern zur Folge. In Betrieb und Schule sind nicht Solidarität und Selbstbestimmung gefragt, sondern Konkurrenz und sinnlose Unterordnung. Das Sein bestimmt das Bewußtsein, d. h. die gesellschaftlichen Zwänge produzieren die uns bekannten Probleme wie Leistungsdruck und Isolation in Schule und Betrieb, Auslieferungseinheit usw. Konkrete Auswirkungen sind Lernstörungen und Motivationsschwierigkeiten. Arbeit dient nur dem Geldverdienen oder der Arbeitsplatz wird "mein Betrieb" (wo schon alles richtig läuft).

"In der Produktion wirken die Menschen nicht allein auf die Natur, sondern auch aufeinander. Sie produzieren nur, indem sie auf eine bestimmte Weise zusammenwirken und ihre Tätigkeiten gegeneinander austauschen. Um zu produzieren, treten sie in bestimmte Beziehungen und Verhältnisse zueinander, und nur innerhalb dieser gesellschaftlichen Beziehungen und Verhältnisse findet ihre Einwirkung auf die Natur, findet die Produktion statt."

Je nach dem Charakter der Produktionsmittel werden natürlich diese gesellschaftlichen Verhältnisse, worin die Produzenten zueinander treten, die Bedingungen, unter welchen sie ihre Tätigkeiten austauschen und an dem Gesamtakt der Produktion teilnehmen, verschieden sein ..." (Karl Marx, Lohnarbeit und Kapital; in MEW Bd. 6, S. 407)

2. Zum Bildungsbegriff

"Bildung vollzieht sich, indem der Mensch seine natürlichen Kräfte zur Selbstverwirklichung durch Aneignung seiner Welt entwickelt. Selbstverwirklichung setzt Herrschaft des Menschen über die Bedingungen der eigenen Wirklichkeit voraus: Selbstbestimmung gegenüber der Natur, der Gesellschaft und der eigenen Person. Bildung bedeutet also Befähigung zu selbstbestimmtem, vernünftigem Handeln.

Vor dem Hintergrund der Wechselbeziehungen von Mensch und Welt stellt sich Bildung als ein Prozeß der Vermittlung zwischen den inneren Bedingungen des Menschen und den äußeren, gesellschaftlichen Lebensbedingungen dar, der in eine individuelle Ganzheit 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 Werken der Menschheit." (Wolfgang Klafki)

Die Einzelne vermag sich nur durch Aneignung ihrer objektiven Lebensbedingungen - im Rahmen ihrer individuellen Voraussetzungen - zu bilden. Man kann sich als Mensch weder frei von seiner natürlichen noch von seiner gesellschaftlichen Umwelt verwirklichen. Denn wir leben nicht losgelöst von den jeweiligen wirtschaftlich-sozialen, den politischen und den geistig-ästhetischen Verhältnissen unserer Zeit. Diese ergeben einen komplexen Wirkungszusammenhang, dessen Anforderungen und Herausforderungen die Inhalte der Bildung bestimmen. Da die Gesamtheit dieser Verhältnisse auf das Leben wirken, können die Menschen sich zu selbstbestimmtem Handeln auch nur durch Aneignung dieser Gesamtheit befähigen.

Das Ziel ist eine demokratische Allgemeinbildung. Diese beinhaltet gleichrangig

- eine polytechnische Bildung, die sich auf die Arbeitsgegenstände, die materiellen und geistigen Arbeitsmittel und die Arbeitsverhältnisse bezieht;
- eine politisch-soziale Bildung, die sich vor allem auf Geschichte, auf den Problembereich Mitbestimmung und auf die interkulturelle Integration bezieht;
- eine geistig-ästhetische Bildung, in der es um Wissenschaften, Weltanschauungen und Ästhetik geht.

Dies sind die Anforderungen an eine allgemeine Bildung, die alle Menschen durch Aneignung aller gegenwarts- und zukunftsbedeutsamen Handlungsbedingungen gleichermaßen zu individuell allseitiger Teilhabe an der gesellschaftlichen Praxis befähigt. Nur eine Bildung, deren Inhalte sich auf alle für unsere Zeit wesentlichen objektiven Bereiche und subjektiven Zwecke menschlichen Lebens einschließlich der beruflichen Qualifikation erstreckt, erfüllt unsere Anforderungen.

2.1 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 erst gebildet werden, in dem sie sich mit solchen Inhalten und Formen des Handelns verbinden, die selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Wegen ihrer Bedeutung wird die Neigung vieler Pädagogen verständlich, die Bedürfnisse von Schülerinnen gegenüber den brüchig gewordenen gesellschaftlichen Leitbildern zu verabsolutieren.

Die emotionale Bewältigung personaler Grundprobleme, zu denen Leben und Tod, Alter, Krankheit, Trennung, Freundschaft, Erotik oder Zärtlichkeit gehören, wird zu einem eigenen Bildungsziel. Dabei ist es nicht möglich, derartige Probleme nur an literarischen Gegenständen zu erarbeiten, 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 Schülerinnen miteinander, in ihrem Verhältnis zu den Lehrerinnen, in der Gestaltung des Schulklimas, zu dem auch die Eltern beitragen, aber nicht zuletzt in tätigen Beziehungen der Schule zu anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen.

Angesichts der Bedeutung der Motive und Gefühle kann sich Bildung bei der Entwicklung geistiger Fähigkeiten nicht darauf beschränken, Wissens-elemente über die Umwelt anzuzeigen. Kognitive Bildung umgreift auch die Fähigkeit zur Reflektion der eigenen Bedürfnisse und Gefühle. Eine solche Bildung ermöglicht es den Menschen, 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 realitätsgerechtem Handeln hinaus, für die einzelne 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 führen, in der nun die kognitive Seite der Bildung abgewertet wird. Denn für die Selbstverwirklichung der Menschen stellt Wissen eine Macht dar. Ohne umfassendes Aneignen von Wissen kann von Bildung nicht gesprochen werden.

Bildung bedarf der Entwicklung der körperlichen Fähigkeiten; so, wie dem Greifen das Begreifen folgt. Handeln verbindet die Menschen mit der Welt. Deshalb stellen die körperlichen Fähigkeiten Ausgangspunkt, Bedingung und Ergebnis der Bildung dar. Körperliche Bildung und die Fähigkeit zum praktischen Umgang 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 erscheinen Wollen, Fühlen und Wissen als reale Einheit. Diese Allseitigkeit ist in den Menschen angelegt. Bildung setzt dabei methodisch am Entwicklungsniveau 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 von der Schülerin auszugehen. Die in jüngster Zeit diskutierte Alternativen, etwa "Mut zur Erziehung" oder "Pädagogik des Frei-Waltens-Lassens" stellen sich in dieser Sicht als Scheinprobleme dar. Eine Erziehung, die nicht bei den Möglichkeiten und Problemen der Schülerin ansetzt, verfehlt ihren Auftrag, Bildung zu ermöglichen. Andererseits versäumt eine Erziehung, die sich auf Anpassung an die Schüler reduziert, ebenfalls ihren Auftrag; denn Bildung heißt immer Entwicklung der Fähigkeiten. Dabei sollen die jungen Menschen behutsam zu sich selbst geführt 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 all dem 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 die einzelne jedoch erst durch ihre Übereinstimmung mit ihren inneren Bedingungen, d.h. mit ihren Motiven und Emotionen, ihrem Denken sowie ihren körperlichen Handlungsfähigkeiten. Deshalb kann sich der Unter-

richt nicht nur an der Struktur der Inhalte orientieren, wodurch zugleich eine Grenze der Wissenschaftsorientierung bezeichnet ist. Andererseits ist die Übereinstimmung mit dem Niveau der jeweiligen Wissenschaft konstitutiv für ein demokratisches Bildungs- und Unterrichtsverständnis. Die Bedingung bildender Vermittlung und Aneignung besteht in der dialektischen Integration jeweiliger inhaltlicher Strukturen mit den subjektiven Bildungsformen. Durch Aneignung der Bildungsinhalte verändert die einzelne ihre subjektiven Handlungsbedingungen, während sie 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 der einzelnen.

2.2. Dimension eines demokratischen Bildungsverständnisses

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 real 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 der Lehrerin 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 Rezepts zu erwecken.

Zusammenfassend lassen sich fünf Dimensionen einer in diesem Sinn allgemeinen, humanen, umfassenden Bildung formulieren:

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 wirtschaftlichen 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 nur auf das Erlernen theoretischer Kenntnisse, sondern auch auf das Erproben praktischer Fertigkeiten und konkreter Tätigkeiten.
5. Bildung bezieht sich auf ein integrales Verständnis von beruflich-praktischer und schulisch-allgemeiner Bildung, in dem eine Bildung ohne Berufsausbildung nicht mehr als allgemein betrachtet werden kann.

Im Rahmen einer solchen Konzeption wird jeder Versuch abgelehnt, 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 kritiklos, phantasieelos und initiativlos in ungerechten Verhältnissen einzurichten, also nicht Subjekt seiner Geschichte zu sein, sondern bloßes Objekt von Herrschaft und Markting.

Auch im Kampf um kulturelle Hegemonie wird das Bildungssystem nicht ausgenommen. Wie sein Beitrag zur Verhinderung massenkulturell geprägter Überfremdung aussehen könnte, läßt sich ansatzweise unter Berufung 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 deren

Stelle sozialromantische Ideologien restaurieren zu wollen, wird schwerfallen. In jedem Falle bedarf es dazu eines demokratischen Bildungsverständnisses.

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 Bildungsdenken allerdings 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 fruchtbare - Spannungsverhältnis von Emanzipation und Herrschaft gestellt.

Die Bildungspolitik wirkt zu ihrem Teil daran mit, daß jede einzelne die gelistigen, seelischen und gesundheitlichen Voraussetzungen dafür schaffen kann, ihre Persönlichkeit frei zu entfalten.

2.3 Aktuelle Anforderungen an Inhalte und Aufgaben einer umfassenden Allgemeinbildung

Die gesellschaftliche Praxis auf allen Gebieten zeichnet sich durch wachsende Komplexität aus, sodaß 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 Bildungsgänge - unverzichtbar ist.

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

2.3.1 Polytechnische 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 Bildungsinhalten werden 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; d.h. als Fähigkeit des praktischen Umgangs mit Arbeitsgegenständen, z.B. Feldarbeit, Tierhaltung, Verarbeitung verschiedener Werkstoffe;
- emotional als Achtung vor der Natur, dem Leben und der Arbeit.

Die materiellen und geistigen Arbeitsmittel:

Das sind Werkzeuge, Technik, Produktionspläne und -organisation. Von besonderer Bedeutung sind heute die modernen Technologien. Durch den Einsatz von Computern und Industrierobotern, vor allem durch Rationalisierung im Werk-

zeugmaschinenbau ändert sich nicht nur der Produktionsprozeß, sondern es ändern sich die Produktions- und Dienstleistungsbetriebe insgesamt. Es entstehen mit rechnerintegrierten, flexibel automatisierten Maschinen und Geräten neue Arbeits- und Verwaltungsabläufe. Aus dieser Entwicklung gehen veränderte Anforderungsstrukturen für die gegenwärtig und zukünftig Beschäftigten hervor.

Daraus kann geschlossen werden, daß sowohl eine Vermittlung 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 Personengruppen geraten in Gefahr, einer neu entstehenden "Produktionsintelligenz" 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 allein, 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 darin 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 vernünftigen 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 der Einzelnen, ihr Wissen über die Arbeitsverhältnisse von grundlegender Bedeutung ist, bedarf es auch der praktischen Erfahrung mit den Arbeitsverhältnissen, in denen sich Gefühl für Freiheit, Gerechtigkeit und Solidartät bilden kann.

Die Anforderungen der Ökologie werden zu einem übergreifenden Bildungsinhalt. Ökologische Kritik an Fehlentwicklungen im Wirtschaftssystem muß von der Arbeiterbewegung aufgenommen werden. Der Mensch ist selbst Teil der Natur und nur in einer sich ständig regenerierenden Natur existenzfähig. Es ist daher notwendig, eine Wirtschaftsordnung und Technik zu entwickeln, die humane und ökologische Gesichtspunkte berücksichtigt.

Zusammenfassend gehören zu den elementaren Aufgaben wirtschaftlicher Bildung also:

- handwerkliche Grundfähigkeiten zur Bewältigung vor Anforderungen in persönlichen Lebensbereichen (z. B. Wohnung; Ernährung; Textilien; Geräte; Garten; Fahrzeuge),
- ökologische Grundkenntnisse und -fähigkeiten (z. B. Haushalts- und Lebensmittelchemie; Mode und Ernährung; Tier- bzw. Pflanzenschutz; umweltbewusstes Verhalten gegenüber Luft, Boden und Wasser),
- ökonomische Grundkenntnisse (z. B. Volks- und Betriebswirtschaft; Verhältnis von Produktion, Distribution und Konsumtion Arbeitstheorie; 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 Arbeitstätigkeiten 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.

2.3.2 Politisch-soziale Bildung

Zu den gesellschaftlichen Inhaltsbereichen der Bildung gehören neben den wirtschaftlich-sozialen 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 schließen auch die für das politische Leben grundlegende gesellschaftliche Verhältnisse der Menschen ein. Sie enthalten damit auch das Problem seiner natürlichen 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 Verneinung politischer Verantwortung. Oder es entsteht aus der erforderlichen Identifikation mit dem politischen Fortschritt und den in ihm liegenden Entwicklungsmöglichkeiten blinde Bejahung. Ohne Einsicht in die Geschichtlichkeit und gesellschaftliche Bedingtheit der eigenen Persönlichkeit gerät die einzelne in die Gefahr, sich selbst absolut zu setzen und die Grundlagen ihrer 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 Gewande;
- auf die Überwindung von Kolonialismus und Neokolonialismus;
- auf Zusammenschlüsse von staatlichen Gebilden 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 Grundbedingung für den Erhalt des Friedens ist.

Auch politische Bildung erschöpft sich nicht im Wissenserwerb. Sie ist der Heranbildung einer praktischen Handlungsfähigkeit ebenso verpflichtet wie der Entwicklung emotionaler Qualitäten, wie Mitmenschlichkeit, Solidarität, Verantwortungsbewusstsein, Selbstwertgefühl und Verbundenheit mit seiner Heimat als "Heimstatt freier Menschen".

In diesem Zusammenhang ist die Stärke sozialen Lernens eine Voraussetzung einer Erziehung zur Solidarität. Einzelintressen werden zugunsten der freien Entfaltung aller, im Sinne der Parteilnahme für Benachteiligte, zurückgestellt. Die Stärkung sozialen Lernens stärkt auch den Willen zum Abbau von Fremdbestimmung innerhalb komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge.

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

- Kenntnis und Entwicklung demokratischer Verhaltensweisen (z. B. Beziehung zwischen SchülerInnen und MitschülerInnen, LehrerInnen, Eltern; Mitbestimmung in Gruppen, Vereinen, Gewerkschaften, politischen Parteien, Bürgerinitiativen),
- Kenntnis demokratischer Institutionen und Mitgestaltungsmöglichkeiten (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 am 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 Friedenserziehung (z. B. wirtschaftliche und politische Ursachen von Kriegen; Kolonialismus, Rassismus, weltanschaulicher Fanatismus als Konfliktherde; individuelle Bedingungen von Kriegsbereitschaft; Verhältnis von Frieden und Freiheit; Friede und Weltgesellschaft; Friedenserziehung und Friedensbewegung)
- Kenntnis und Befähigung zu kritischem Umgang mit sozialen Normen und Verhaltensregeln in gesellschaftlichen, zwischenmenschlichen und persönlichen Bereichen, 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 MitbürgerInnen. Dazu bedarf es über den Bereich sozialer Bildung hinaus der Entwicklung von Bildungsinhalten, die auf dem Gedanken "interkultureller Erziehung" basieren. Die Möglichkeit einer pädagogischen Integration gründet zunächst in der Tatsache, daß die Kultur aller Völker - unabhängig von ihren historischen Besonderheiten - als Entwicklungsform menschlicher Natur ihrem allgemeinen Wesen nach identisch sind. Darüberhinaus 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 Weg wäre es denkbar, den Widerspruch zwischen Veränderung und Wahrung der Identität pädagogisch aufzuheben. Ein reflektiver Unterricht nach diesem Verständnis setzt die "interkulturelle" Reflexion der Unterrichtsinhalte sowie differenzierende Unterrichtsmethoden

voraus, um insbesondere ausländischen SchülerInnen einen derartigen Interkulturellen Vergleich und die Aneignung seiner Ergebnisse zu erleichtern.

2.3.3 Geistig-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 Umgestaltung wider. Deshalb stehen aus diesem Bereich hervorragende Bildungsinhalte, z.B. Wissenschaften, weltanschauliche Richtungen, Künste, traditionell im Mittelpunkt des Schulunterrichtes.

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

Wissenschaft

Zu Bildungsinhalten werden Wissenschaften wegen ihrer Anleitung zu systematischer Reflektion und wegen ihrer zumindest indirekten Möglichkeit einer Handlungsorientierung. Sie spielen auch im Zusammenhang der wirtschaftlichen und politisch-sozialen Bildung eine wichtige Rolle. Aus der Bildungsaufgabe der Wissenschaften folgt, ihre Vermittlung weder einzelwissenschaftlicher Spezialisierung noch deren Systematik unterzuordnen. Stattdessen ist - entsprechend der ganzheitlichen Beziehung der Menschen zur Welt - vom Zusammenhang der Wissenschaften auszugehen, insbesondere auch der Natur- und Gesellschaftswissenschaften, auch wenn dieser Gesichtspunkt nicht gegenüber herkömmlichem Fachunterricht verabsolutiert werden darf. Die soziale Verträglichkeit von Wissenschaft und Technik und ihre Forschungs- und Produktionsergebnisse müssen 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 humanes Leben nicht hinreichend zu begründen.

Die Interessen der Menschen drücken sich allgemein in religiösen, philosophischen oder weltanschaulichen Vorstellungen aus. Diese bestimmen sinngebend und wertorientierend das individuelle und gesellschaftliche Leben. Auch Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität sind weltanschauliche Verallgemeinerungen der gesellschaftlichen Interessen von Menschen. Sie zielen - den Möglichkeiten unserer Zeit folgend - auf eine sozialistische Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens.

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 elit den anderen voraus. Es bleibt aber auch dann bestehen, wenn es 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 ästhetischer Phantasie: Das Ästhetische ist kein Getto, das die Menschen für gesellschaftliche Versagungen entschädigen müßte. Im ästhetischen Handeln gelangt die Kraft der Menschen zum Ausdruck, die Grenzen ihrer Gegenwart zu übersteigen und in ihrer täglichen Praxis 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 sich in unserer Zeit kaum als Persönlichkeiten bilden, die mit sich selbst und der Welt im reinen sind. Besonders personale Grundprobleme - 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 Form beschränkt: Einsicht und Genuß des Ästhetischen müssen sich immer auch schöpferisch äußern. In der ästhetischen Bildung verbinden sich so Anschauungen und Gestaltung, Lesen und Schreiben, Hören und Spielen, Leben und Erleben.

Diese 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 Bildungsinhalten werden können.

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

9. Sozialistische Schule als Utopie?

Ansatzpunkt für die Arbeit unseres Verbandes sind die derzeitigen ökonomischen, sozialen, politischen ... Verhältnisse in der BRD und sonstwo auf der Welt. Zunächst kritisieren wir diese Verhältnisse indem wir sie erklären um in einem weiteren Schritt Alternativen dazu zu formulieren. Diese Alternativen nehmen bei uns i. d. R. die Gestalt von Forderungen an, (hier wird davon abgesehen, an wen sie gerichtet werden, da das nur ein Aspekt der Forderungen ist). Diese Forderungen skizzieren bereits (in Teilen/Ansätzen) das Andere, das was wir wollen. Wenn wir die in vielen Beschlüssen usw. aufgestellten Forderungen bereits durchgesetzt hätten, dann wären wir ein gutes Stück weiter auf dem Weg zu einer anderen Gesellschaft - unabhängig davon, daß ein großer Teil unserer Forderungen reformerischer Art und durchaus ohne eine grundlegende Umwälzung der Gesellschaft durchsetzbar. Doch was sind eigentlich Forderungen? Forderungen sind die Benennung von Zielen, die wir uns gesetzt haben, die durchzusetzen wir angetreten sind und von deren Richtigkeit wir andere überzeugen wollen. Würden wir uns die Mühe machen, unsere diversen Forderungskataloge systematisch zusammenzustellen, Verbindungen zwischen einzelnen Bereichen herausarbeiten und daraus ein Gesamtscenario entwickeln, viele kämen ins Staunen: Die Aufhebung der getrennten Betrachtung einzelner Forderungen, die Gesamtschau unserer Forderungen - von der Vergesellschaftung der Produktionsmittel (Grundsatzerklärung) bis zur Ablehnung jeglicher Privatisierung des Schulsystems - ergibt nämlich das Bild einer Gesellschaft, das mit der jetzigen kapitalistischen nicht mehr viel gemein hat. Und zu den Umsetzungschancen einer solchen Utopie sagt Marx, daß "... sich die Menschheit immer nur Aufgaben (stellt), die sie lösen kann, denn genauer betrachtet wird sich stets finden, daß die Aufgabe selbst nur entspringt, wo die materiellen Bedingungen ihre Lösung schon vorhanden oder wenigstens im Prozeß dieses Werdens begriffen sind." (Zur Kritik der politischen Ökonomie, Vorwort)

3.1 Grundlagen und Prinzipien einer sozialistischen Schule

Marx selbst hat die Grundsätze einer Verbindung von Erziehung und produktiver Arbeit nicht näher bestimmt. In der "Instruktion an die Delegierten des provisorischen Zentralrats über einzelne Fragen" (1866) fordert Marx nur, daß die technischen Schulen ihre Unterhaltsmittel wenigstens zum Teil aus dem Verkauf produzierter Gegenstände bestreiten und daß diese ökonomisch produktive Arbeit mit einem entsprechenden Programm geistiger und körperlicher Beschäftigung verbunden werde. "Die Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Bildung, körperlicher Übung und polytechnischer Abrichtung wird die Arbeiterklasse weit über die höheren und mittleren Klassen heben." (Marx/Engels über Erziehung und Bildung; Berlin 1960, S. 162)

Es sind vor allem zwei zentrale Fragen, die immer wieder im Mittelpunkt der schulischen Diskussion innerhalb der sozialistischen Bewegung gestanden haben:

- Die Vereinheitlichung der äußeren Schulorganisation unter staatlicher Verantwortung, also die Schaffung einer Schule für alle und
- die innere Demokratisierung der Schule und des Unterrichts nach sozialistischen Grundsätzen.

Schon der Erfurter Parteitag der SPD (1891) forderte die Weltlichkeit der Schule, eine allgemeine Schulpflicht, die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel in den Volksschulen und den höheren Schulen. Der Mannheimer Parteitag von 1906 brachte schließlich die bis dahin weitestgehende schulpolitische Diskussion. Seine Leitsätze zum Thema "Volkserziehung und Sozialdemokratie" (erarbeitet von Clara Zetkin und Heinrich Schulz) sind nicht nur besonders lesenswert, sondern in einzelnen Forderungen auch heute noch von Be-

deutung. Dazu nur einige Auszüge: Schaffung eines Reichsschulgesetzes auf der Grundlage der Weltlichkeit und der Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens; organische Angliederung der höheren an die sogenannten niedrigeren Bildungsanstalten; Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel; Gleichberechtigung der Geschlechter in den Lehrkörpern und der Schulverwaltung; Mitwirkung der Eltern- und Lehrerinnenschaft bei den Schulverwaltungen; Einführung des Arbeitsunterrichts in allen Schulen; Errichtung von Lehrwerkstätten; Festlegung der Klassenfrequenz und der Unterrichtszeit sowie Organisation des inneren Schulbetriebes ausschließlich nach pädagogischen Grundsätzen unter Mitwirkung der Schülerinnen und Lehrerinnen.

3.2 Unsere Schule der Zukunft - eine Schule für alle!

Ich habe mich mit Georg und Heike verabredet, um - als ein Beispiel des neuen Schulwesens - die Kurt-Löwenstein-Gesamtschule zu besuchen und mich dabei mit den neuen Strukturen und Abläufen der Schulbildung vertraut zu machen.

Als ich mich der Schule näherte, stelle ich schon von außen fest, daß sich gegenüber den früheren Schulen vielerlei verändert hat; obwohl die Kurt-Löwenstein-Gesamtschule in einem alten Schulgebäude, geschaffen aus einer Ummenge von Beton, Stahl, Plastik und Glas untergebracht ist. Doch große Teile des Betons sind nun von Kletterpflanzen bedeckt die die Schule freundlicher erscheinen lassen und zahlreiche ökologische Funktionen erfüllen.

Rings um die Schule gibt es die verschiedensten Einrichtungen wie Spiel- und Sportanlagen, Gärten, Gewächshäuser, Teiche, Werkstätten und die Ergebnisse zahlreicher künstlerischer Betätigen wie Plastiken, große Wandbilder u. a. zu sehen. Zu jeder Zeit trifft man dort auch Kinder, einzeln oder in kleinen Gruppen, mit oder ohne Lehrpersonen, bei den verschiedenen Beschäftigungen und Projekten an. Dort spielen einige Kinder in einer gemischten Mannschaft Fußball und dort arbeiten einige gerade an einem Gemüsebeet, das u. a. der Versorgung der Schulküche dient; wieder andere bauen gerade einen neuen Schuppen für die Kleintiere - Ziegen, Hühner, Kaninchen, Gänse, Ponys - die ebenfalls zur Schule gehören. Und als Clou des ganzen, so erklären mir die Kinder (übrigens zwischen neun und zwölf Jahre alt) wird unter dem Dach ein Taubenschlag eingebaut.

Klaus, ein Lehrer, der an diesem Projekt mitarbeitet, erklärt mir auf meine Frage dann folgendes: "So lernen die Kinder die verschiedensten Dinge: Handwerklich-technische Fähigkeiten, den Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen, Messen und Rechnen bei der Planung dieses Projektes und Probleme der Arbeitsorganisation, um die notwendigen Materialien zu besorgen. Und hinterher natürlich den Umgang mit den Tieren, ihre Pflege und Aufzucht, für die sie allein verantwortlich sind."

Nach diesem ersten Einblick in die Umgebung der Schule betrete ich sie. Im LehrerInnenzimmer treffe ich Heike und Georg, mit denen ich mich verabredet habe, um mehr über das neue Schulsystem und konkret über die Kurt-Löwenstein-Gesamtschule zu erfahren. Nachdem wir uns bekanntgemacht haben, erklären mir die beiden erst einmal bei einer Tasse Kaffee (aus Nicaragua) kurz die Geschichte und die Grundstrukturen der Schule.

Den Ausgangspunkt bildete nach ihren Berichten die frühere Erfahrung mit einem völlig anders strukturierten Schulsystem. Dies wies den Kindern schon sehr früh, wenn die weitere Entwicklung noch gar nicht absehbar war, unterschiedliche Schulformen und -abschlüsse zu. Dabei spielte oft die soziale Lage der Eltern und ihre finanziellen Möglichkeiten eine entscheidende Rolle bei der Festlegung der schulischen Ausbildung der Kinder. Aus der Kritik an diesem ungerechten, gegliederten Schulsystem entwickelte sich innerhalb der Arbeiterbewegung Forderung nach einem einheitlichen Schulsystem für alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft.

In unserem Schularchiv haben wir in Vorbereitung auf Deinen Besuch nachgeforscht und dabei u. a. ein Papier der Falken gefunden, das damals in knapper Form die wesentlichen Forderungen für ein neues einheitliches Schulsystem beschrieb. Dies will ich an dieser Stelle dokumentieren:

"Unsere Schule der Zukunft - eine Schule für alle!"

1. Deshalb das Ziel: "Unsere Schule der Zukunft - eine Schule für alle!" In unserer Schule ist der Unterricht stark projekt- und produktorientiert. Dies bedeutet die Aufhebung des Lernens in einzelnen Fächern. Sie kooperiert zur polytechnischen Erziehung mit den verschiedenen Sektoren von Produktion und Verwaltung. Dies beinhaltet grundsätzlich die organisierte Zusammenarbeit zwischen Schule und den entsprechenden gesellschaftlichen Lebensbereichen (Produktion, Verwaltung, Kultur usw.).

2. Wir wollen ein einheitliches Schulsystem bis zur 13. Klasse. Dies beinhaltet, daß die SchülerInnen am Ende der 13. Klasse über eine Doppelqualifikation verfügen: Berufsausbildung und Studienberechtigung. Im Rahmen dieser einheitlichen Grundstruktur können die einzelnen Schulen besondere Angebote entwickeln, die das konkrete Einzugsfeld Schule berücksichtigen (ländliche oder großstädtische Strukturen; hoher Anteil von ausländischen Kindern und Jugendlichen usw.).

Wir wollen eine Schule, die jede Schülerin nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten fördert und integriert; d. h.:

- unsere Schule ist eine Ganztagschule (dabei richtet sich die Dauer des Schulbesuchs nach dem Alter der Kinder) mit einer 5-Tage-Woche;
- in unserer Schule gibt es keine Noten, keine Hausaufgaben und kein Sitzenbleiben mehr;
- Integration und Koedukation sieht in unseren Schulen so aus, daß Jungen und Mädchen, gesunde und behinderte, deutsche und ausländische Kinder gemeinsam erzogen werden;
- unsere Schule kennt als oberstes Zeitprinzip keine 45-Minuten-Einheiten mehr; die Lernzeiten richten sich nach den pädagogischen Notwendigkeiten und berücksichtigen dabei die biologischen und lernpsychologischen Erkenntnisse;
- in unserer Schule gibt es sowohl feste Gruppen/Klassen, in denen eine bestimmte Anzahl von SchülerInnen regelmäßig zusammen lernen, wie auch Gruppen, deren Zusammensetzung nach den Interessen der Kinder wechselt;
- unsere Schule ist ein zentraler Lebensraum für alle SchülerInnen im jeweiligen Stadtteil/regionalen Einzugsbereich. Um vielfältige Lebensprozesse möglich zu machen, verfügt sie über alle erforderlichen Einrichtungen wie Werkstätten, Garten, Tiere, Küche, Labore, Bibliotheken, usw., die - in Rücksprache mit der Schulkonferenz - auch allen BewohnerInnen des Stadtteils zur Verfügung stehen;
- die Freizeiteinrichtungen unserer Schule werden von den SchülerInnen selbst organisiert und gestaltet. Jugendverbände haben Zutritt zu diesen Freizeiteinrichtungen und können eigene Angebote durchführen.

3. Wir wollen eine demokratische Schule, in der die entscheidende Kompetenz bei einer Schulkonferenz liegt, die sich aus LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen zusammensetzt. Das Ziel ist es, eine möglichst breite Beteiligung bei allen anstehenden Entscheidungen zu erreichen. Diese Schulkonferenz wählt für die "geschäftsführenden Aufgaben" jeweils für einen festliegenden Zeitraum eine kollektive Schulleitung aus dem Kreis der LehrerInnen."

Wir hoffen, daß du am Ende deines Besuches feststellen kannst, daß wir diese Forderungen in der Kurt-Löwenstein-Gesamtschule heute weitgehend in die Praxis umgesetzt haben.

Plötzlich fällt mir auf, daß ich, obwohl ich mich nun schon länger als 45 Minuten in der Schule aufhalte, noch immer kein Klingeln der Schulglocke

vernommen habe. Auf meine Nachfrage erklärt mir Heike, daß sie diese schon vor Jahren im Zuge der Umorganisation der Schule endgültig abgestellt haben.

Danach fährt sie fort, mir die Rahmenbedingungen der Schule zu beschreiben.

In die Schule gehen ständig - an fünf Tagen in der Woche von 9.00 bis 16.00 Uhr - rund 350 Schülerinnen im Alter zwischen sechs und 16 Jahren. Diese gehören jeweils zu Jahrganggruppen, die in der Regel von 12 bis 15 Kindern besucht werden und in der Schule über einen festen Raum verfügen. Darunter sind zahlreiche ausländische Kinder. Selbstverständlich können sie auch ihre Muttersprache, gemeinsam mit interessierten deutschen Schülerinnen lernen; und ihre eigene Kultur ist Bestandteil der interkulturellen Erziehung.

Auch behinderte Kinder, die früher immer in eigenen Schulen unterrichtet worden sind, werden hier in der Gemeinschaft mit allen anderen Kindern aus dem Einzugsbereich der Schule unterrichtet.

Zu jeder Gruppe gehören in der Regel zwei feste Lehrerinnen. Hinzu kommen eine Vielzahl von Lehrpersonen, mit unterschiedlichen Qualifikationen, die die verschiedenen Angebote und Projekte betreuen und anleiten.

Bei der Zusammensetzung der Gruppen gibt es keine fest Alterstrennung; wenn sie wollen, können die Kinder zeitweise oder auf Dauer, immer ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer älteren oder jüngeren Gruppe mitarbeiten.

Die Verantwortung für den gesamten Ablauf liegt gemeinsam bei den Schülerinnen, Eltern und Lehrerinnen. Die einzelnen Bereiche wählen dabei die Vertreterinnen für eine Schulkonferenz, die im Rahmen der groben staatlichen Vorgaben (Rahmenpläne) über die konkreten Einzelfragen - Projektangebote, Schulreisen, Ausgestaltung des Schulgebäudes und -geländes, Nutzung der Einrichtung für andere Zwecke, usw. - entscheidet. Wobei die dafür notwendigen finanziellen Mittel bisher immer ausgereicht haben. Die "Geschäftsführung" obliegt dabei in der Regel einem Team von Lehrerinnen, die immer für ein Jahr gewählt werden und auch jederzeit wieder abwählbar sind.

Am brennendsten interessiert mich natürlich in diesem Zusammenhang, wie es nun mit "dem Unterricht" und der Beurteilung und Leistungsbewertung aussieht. Hierzu höre ich Dinge, die mir kaum in den Kopf wollen. Es gibt keine Zensuren und Zeugnisse und damit auch kein Sitzenbleiben mehr!

Die Eltern erhalten lediglich alle halbe Jahre einen umfassenden Bericht über die Entwicklungen des Kindes, der aufzeigt, welche Fortschritte in dessen Verhalten und Wissen zu verzeichnen sind. Ober die zu verzeichnenden Entwicklungen innerhalb der Gruppe bzw. bei einzelnen Kindern finden Gespräche zwischen der Elterngruppe und den Lehrerinnen bzw. zwischen einzelnen Eltern und Lehrerinnen statt. Nur in Ausnahmefällen kommt es vor, daß einzelne Kinder nach genauer Prüfung und Beratung und nur mit ihrem Einverständnis einer anderen jüngeren oder genauso gut auch älteren Gruppe zugeordnet werden.

Auf meine Nachfrage wird mir dabei immer wieder versichert, daß das Wegfallen von Zeugnissen und Zensuren, natürlich nach einer durchaus problemgeladenen Übergangsphase, nicht zu einem schweren Absinken der Kenntnisse und des Interesses geführt hat. Eher das Gegenteil sei der Fall.

Genauso aufgehoben worden ist die früher minutiöse Zeiteinteilung der Unterrichtsstunden; dieses wurde möglich bzw. notwendig, da auch der früher übliche Fachunterricht nicht mehr stattfindet.

Stattdessen findet das Lernen viel wirklichkeitsnäher in Projekten und bei Experimenten statt, bei denen produktorientiert gearbeitet wird. D. h., es wird stets versucht, eine Vergegenständlichung des Lernziels zu erreichen und nicht nur die Dinge theoretisch an der Tafel oder auf dem Papier zu erklären, ohne sie wirklich erfahrbar und die Zusammenhänge einsehbar zu machen.

Bei und durch die Auseinandersetzung mit der gesamten Schulwirklichkeit und verschiedenen Projekten werden z. B. die Bedürfnisse und die Motivation geschaffen, sich die Kulturtechniken - Lesen, Schreiben, Rechnen - anzueignen. Es wird beim praktischen Tun deutlich, daß sie notwendig sind, um sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen und sie verändern zu können, indem eigene Vorstellungen realisiert werden. Die Kinder können dafür die vorhandenen Lehrerinnen ansprechen und mit ihnen ein Verfahren abklären, wann und wie oft sie sich mit diesen Dingen beschäftigen wollen.

Dabei hat sich gezeigt, erfahre ich auf meine zweifelnden Nachfragen hin, daß die Mehrheit der Kinder genauso schnell die Kulturtechniken beherrschen, wie das früher der Fall war, allerdings ohne Zwang, Angst und Strafen.

Diese ganzen Erklärungen machen mir nun auch deutlich, warum bei meiner Ankunft so viele Kinder im Umfeld der Schule ruhig und ungestört tätig waren. Es ist ein Teil des jetzt üblichen Lernens!

Nach diesen ersten grundsätzlichen Erklärungen gehen wir los, damit ich die Schule noch näher von innen kennenlernen kann.

Zuerst besuchen wir einige Gruppen in ihren Stammräumen. Sie sind in der Regel für die Erfüllung mehrerer Funktionen ausgestattet; so gibt es stets einen großen Tischbereich, an dem alle zusammensitzen und arbeiten können, der aber auch anders für die Arbeit von kleinen Gruppen eingesetzt werden kann. Daneben gibt es jeweils einen gemütlichen Bereich mit Teppich, Matratzen, Sesseln u.ä.; daneben Tafeln, Spickwände, Regale und Schränke, manchmal in hohen Räumen auch eine zweite Ebene mit dem gemütlichen Bereich.

Die Gestaltung der Räume wie auch die Herstellung der verschiedenen Einrichtungsgegenstände ist offensichtlich von den Kindern zusammen mit Lehrerinnen und Eltern selbst vorgenommen worden.

Dafür können die ebenfalls vorhandenen "Spezialräume" mit den unterschiedlichen technischen Ausstattungen benutzt werden. So gibt es u. a. Werkstätten für Holz-, Metall- und Elektroarbeiten und natürlich einen Kreativraum zum Malen, Basteln, Modellieren nach Herzenslust. Außerdem fallen mir in diesen Räumen, aber auch in der ganzen Schule, gleich die zahlreichen Kleintiere und Pflanzen auf, die von den Kindern in Eigenverantwortung gepflegt und betreut werden. Deutlich wird auch, daß die künstlerischen Beschäftigungen in der Schule einen großen Raum einnehmen, denn überall sind die Ergebnisse entsprechender Arbeiten - Wandgemälde, große Mobiles unter den Decken, bewegliche Plastiken in den Gängen, selbst getöpferte oder emallierte Gegenstände auf den Tischen oder an den Wänden zu sehen.

Jetzt zeigen mir die beiden ihre Bibliothek und Mediothek sowie die Computerausstattung der Schule. Hier stehen den Schülerinnen und Lehrerinnen und auch Interessierten aus dem Stadtteil eine große Menge an nutzbarem und abrufbarem Wissen, das für die Umsetzung der verschiedenen Projekte und Angebote nötig ist, zur Verfügung. Mit den Computern, deren (einfache) Handhabung jede erlernt, kann alles benötigte Wissen in die Schule geholt und erforderliche Berechnungen und Simulationen können vorgenommen werden.

In der Mediothek gibt es neben einer umfangreichen Sammlung an fertigen Medien für Unterhaltungs- und Vermittlungszwecke alle notwendigen Geräte, um für die regionalen Rundfunk- und Fernsehsender eigene qualifizierte Beiträge produzieren zu können.

Mittags stärken wir uns dann in der Schulküche, in der jeden Tag von SchülerInnen unter fachlicher Anleitung mehrere Gerichte gekocht und zum Selbstkostenpreis abgegeben werden. So wurde aus dem früher - und das auch nur teilweise - angebotenen Kochunterricht im Rahmen von 45-Minuten-Einheiten ein fester Bestandteil des Schullebens, der alle einbezieht und mit den notwendigen Kenntnissen von der Planung über die Bestellungen bis zur Herstellung vertraut macht. Viele Nahrungsmittel, vor allem Frischgemüse, stammen im übrigen aus dem großen Schulgarten (früher soll da u.a. mal ein großer asphaltierter Hof für die 15-minütigen-Pausen gewesen sein), der ebenfalls zu den festen Einrichtungen der Schule gehört.

Die Abfälle schließlich wandern in eine kleine selbstgebaute Demonstrationsanlage zur Methangasgewinnung, aus der anschließend Energie erzeugt wird. Genauso, wie die auf dem Schuldach selbstinstallierten Sonnenkollektoren und Solarzellen, die gleichfalls fester Bestandteil der schulischen Energieversorgung sind.

Zu diesen vielfältigen Möglichkeiten in der Schule hinzukommen verschiedene Ausflüge und Studienaufenthalte, die sich in der Regel mit einem festen Thema - Produktion in der Landwirtschaft, Energiegewinnung, Geschichte der Produktion in früheren Jahrzehnten, u.a. - auseinandersetzen.

So erzählt mir Heike, daß sie kürzlich mit einer Gruppe für eine Woche, während sie an einem Projekt zur Energieversorgung arbeiteten, ein Energieforschungszentrum besucht hat.

Von den Mitarbeiterinnen dieses Zentrums, einige sind extra für die begleitende Ausbildung der Kinder und Jugendlichen abgestellt, wurde sie über die verschiedenen Entwicklungen im Bereich der Energieeinsparung und -gewinnung informiert und konnte z.B. durch den selbständigen Bau eines Sonnenkollektors mit seinen verschiedenen notwendigen Arbeitsgängen und seiner Funktionsweise vertraut gemacht werden.

In diesem Zusammenhang erzählt Georg, daß er zuletzt mit seiner Gruppe von 13 bis 14-Jährigen 4 Wochen lang auf einem Landwirtschaftsbetrieb zu Besuch gewesen ist. Dort wurden sie mit den verschiedenen Formen des biologischen Anbaues vertraut gemacht. Getreide, Kartoffeln, Rüben, Kohl u.a. werden auf Feldern und verschiedene Gemüsesorten in Gewächshäusern angebaut. Während des Aufenthaltes dort halfen sie bei den verschiedenen gerade anstehenden Aufgaben mit.

Bei diesem, wie bei den anderen Projekten, an denen im übrigen Jungen und Mädchen gleichermaßen beteiligt sind, wird nicht mehr nur in der Schule gelernt, sondern die Produktionsbereiche, in denen die Kinder später selber auch arbeiten werden, werden zu Orten, an denen gelernt wird.

Durch diese Art des Lernens entwickeln die Kinder außerdem so enge Beziehungen untereinander, daß es üblich ist, daß sich die Kinder häufig gegenseitig oder auch eine Lehrerin besuchen und dort auch übernachten. Auch hier verschwimmen immer stärker die Grenzen zwischen dem Leben in der Schule und dem sonstigen Leben.

Zwischendurch legen wir eine Pause in dem sehr gemütlich eingerichteten Schul-Café ein. Dies wird gemeinsam von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen betrieben und hält über den ganzen Tag - also z.B. auch für ein gemeinsames zweites Schulfrühstück - ein breites Angebot an Getränken, kleinen Speisen und Obst bereit. Auch dieses Café ist, so schildern es mir Heike und Georg, im Rahmen eines Umstellungsprojektes selbst geplant und ausgebaut worden. Offensichtlich erfreut es sich großer Beliebtheit, denn zahlreiche Schülerinnengruppen aber auch Lehrerinnen sitzen gemütlich plaudernd oder intensiv diskutierend an den verschiedenen Tischen bzw. in den Sitznischen. Es ist ein wichtiger zentraler Kommunikationsort für die ganze Schule.

Aber nicht nur für diese! Denn ich treffe dort auch eine Reihe von Besucherinnen aus dem Stadtteil, vor allem ältere Menschen, für die dieses Café ebenfalls offensteht. Die in diesem Rahmen geknüpften Kontakte haben schon oft dazu geführt, daß diese Gäste gebeten worden sind, ihre spezifischen Fertigkeiten und Kenntnisse im Laufe schulischer Projekte einzubringen. So hat z.B. auch beim Ausbau des Cafés ein pensionierter Schreiner, wie ich jetzt erfahre, mitgewirkt. In diesem Café und in vielen anderen Spezialeinrichtungen der Schule wie der Bücherei, den Werkstätten oder dem Computerraum geht das Leben sogar nach Schulschluß noch richtig weiter, denn dann werden diese Einrichtungen vielfach von verschiedenen Erwachsenengruppen zur Freizeitgestaltung oder auch zur beruflichen Weiterqualifikation genutzt. So gibt es z.B. regelmäßige Koch-, Werk- und Technikkurse verschiedenster Ausrichtungen. So ist die Schule auch gar nicht mehr aus dem gesamten sozialen Leben im Stadtteil wegzudenken.

Heike ist bei ihrer Gruppe geblieben, um mit den Kindern an dem gerade laufenden Projekt weiterzuarbeiten. Sie laufen gerade Tandems und noch größere Fahrräder für mehrere Personen. Das LehrerInnenzimmer darf im übrigen auch von Kindern mitbenutzt werden, solange eine Lehrerin anwesend und das Zimmer geöffnet ist. Dies kommt allerdings nicht häufig vor, wie mir Robert erklärt. Die Kinder akzeptieren weitgehend diesen Rückzugsbereich der Lehrerinnen, wie sie ihrerseits erwarten, daß sie in ihren Rückzugsbereichen innerhalb der Schule möglichst ungestört bleiben.

Anschließend erkundige ich mich bei Georg, wie die Ausbildung der Kinder weitergeht, wenn sie ihr 16. Lebensjahr erreicht haben.

Sie wechseln zum Ausbildungszentrum über, an denen die allgemeine, die handwerkliche und die technische Ausbildung fortgesetzt und vertieft wird. Ziel ist es, den Jugendlichen eine breite Grundqualifikation zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, sich kurzfristig in die unterschiedlichen Arbeiten, die in den einzelnen Produktionsbereichen anfallen, einzuarbeiten und diese dann gemeinsam mit anderen selbständig und eigenverantwortlich durchzuführen.

Dafür werden ihnen die verschiedenen theoretischen und handwerklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Metallverarbeitung, Holzverarbeitung, Elektrotechnik, Werkzeugtechnik, Maschinenbau usw.) vermittelt. Dies geschieht ebenfalls vorrangig durch verschiedene Projekte, die innerhalb und außerhalb des Zentrums durchgeführt werden. So ist zuletzt ein Zentrum für die Kleinkindererziehung in der Nachbarschaft mit allen dazugehörigen Arbeiten geplant und errichtet worden. Begleitet wird diese praktische Qualifizierung durch die Vermittlung der dafür notwendigen theoretischen Kenntnisse (Mathematik, Statik, Materialkunde usw.). Ergänzt wird dabei die Ausbildung innerhalb des Zentrums durch mehrere längere Praktika in Betrieben der verschiedenen Produktionsbereiche.

Doch "fertig" ist man hier nie, die Arbeit wird immer wieder von längeren Phasen der Fortbildung unterbrochen, damit alle immer auf dem neusten Stand

der Kenntnisse bleiben und an der Weiterentwicklung der Produktion mitwirken können.

Noch eines ist mir während meines Besuchs aufgefallen, die zahlreichen Pflanzen und Produkte der verschiedenen Projekte, die sich in allen Räumen und Fluren finden, sind völlig unbeschädigt und auf den Toiletten sowie den Schutischen fehlen die früher überall anzutreffenden Sprüche, die das Schulleben in sarkastischer Form kommentieren.

Heike, die inzwischen wieder zu uns gestoßen ist und Georg erklären mir, daß dieses Problem nach einer Zeit des Übergangs völlig verschwunden ist. Eine Sache die früher immer wieder Diskussionen und Konflikte heraufbeschworen hat, spielt nun gar keine Rolle mehr.

Als ich gegen 16.00 Uhr die Schule wieder verlasse, bin ich überwältigt von den neuen Eindrücken, die von vielen Verantwortlichen früher immer in das Reich der Utopie verwiesen worden sind.

Und nun wundere ich mich auch nicht - obwohl der Schulalltag nun ja offiziell zu Ende ist - daß nicht wie früher nach dem Klingeln alle Schülerinnen schlagartig, fast wie auf der Flucht, die Schule verlassen.

Das Verhältnis der Schülerinnen und Lehrerinnen zu ihrer Schule hat sich grundlegend verändert. So verlassen die Schülerinnen erst nach und nach die Schule, meist in kleinen Gruppen, wohl erst nachdem sie die noch begonnenen Dinge in Ruhe beendet haben. Und schon kommen uns zahlreiche Erwachsene entgegen, die nun am Abend die vielfältigen Möglichkeiten der Kurt-Löwenstein-Gesamtschule nutzen wollen.

"Setze den Menschen als Menschen und sein Verhältnis zur Welt als menschliches voraus, so kannst Du Liebe nur gegen Liebe austauschen, Vertrauen nur gegen Vertrauen etc. Wenn Du die Kunst genießen willst, mußst Du ein künstlerisch gebildeter Mensch sein; wenn Du Einfluß auf andere Menschen ausüben willst, mußst Du ein wirklich anregend und fördernd auf andere Menschen wirkender Mensch sein. Jedes Deiner Verhältnisse zum Menschen - und zu der Natur - muß eine bestimmte, dem Gegenstand seines Willens entsprechende Äußerung Deines wirklichen individuellen Lebens sein. Wenn Du liebst, ohne Gegenliebe hervorzurufen, d. h., wenn Dein Lieben als Lieben nicht die Gegenliebe produziert, wenn Du durch Deine Lebensäußerungen als liebender Mensch Dich nicht zum geliebten Menschen machst, so ist Deine Liebe ohnmächtig, ein Unglück." (MEW, Band 40, Seite 5,6,7)

4. Grundsätze einer demokratischen Schulreform

Als äußerer Organisationsrahmen ist ein Schulzentrum mit stadtteilbezogenen Nutzungsmöglichkeiten für die musischen, kulturellen, sportlichen, kreativen, technischen und sozialen Einrichtungen zu denken. Diese "Gesamtschule" ist die einzige Regelschule und beinhaltet eine Vorklasse, den Grundschulbereich (5./6. bis 12./13. Lebensjahr), also sechs Jahrgangsstufen; die Mittelstufe (7.-10. Jahrgangsstufe) und die Kollegstufe (11.-13. Jahrgangsstufe). Erziehungs- und bildungspolitische Prinzipien: die Erziehung zum Verständnis gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen, zum Verständnis der eigenen Lage und Interessen sowie zum selbstbestimmten und solidarischen Handeln; Aufhebung des Fächerprinzips zugunsten von Projektunterricht und projektiertem Lernen, Vermittlung dieser sozialen, politischen und berufsvorbereitenden Fähigkeiten in überschaubaren Schülerinnengruppen und mit festen Bezugspersonen (Beispiel: Team-Kleingruppenmodell) sowie unter Beteiligung von Eltern und anderen Berufstätigen; umfassende Verwirklichung der polytechnischen Erziehung mit praktischen Bezügen über die Arbeitslehre hinaus, Zusammenführung schulischer und beruflicher Bildung in einer Kollegstufe mit allgemeinbildenden und berufsqualifizierenden Abschlüssen.

Dies bedingt die staatliche Durchführung der Berufsausbildung und überbetriebliche Lehrwerkstätten, Ersatz der Zensuren durch Beurteilung unter Mitwirkung der Schülerinnen und Eltern. Eine solche Gesamtschule setzt viele gesellschaftspolitische Veränderung voraus, die als Einzelforderung deshalb auch zu einem Kampf für eine demokratische Bildungsreform gehören: Demokratische Lerninhalte, Geschichte betrachtet als die der Klassenkämpfe, Bezüge zur gesellschaftlichen Wirklichkeit bei allen Lerninhalten; umfassende Mitbestimmung bei Schülerinnen und Eltern, demokratisches Recht für Schülervertretungen und Zeltungen, Einstellung der Berufsverbotepraxis und andere Repressionsversuche; Förderung und Integration benachteiligter Gruppen (Mädchen, Ausländer, Behinderte usw.); Ganztagsunterricht, pädagogisch-psychologische Beratungen, Elternarbeit, bessere materielle und personelle Ausstattung der Schulen; Neuregelung des Hochschulzugangs und der Ausbildungsgänge (wie beispielsweise Gesamthochschule), gemäß den gleichberechtigten Abschlüssen einer Kollegstufe und berufliche Bildung als Teil einer Gesamtschule, Berufspraktika, Verbindung der Lernorte Schule und Betrieb.

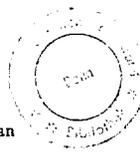
Dieser bildungspolitischen Konzeption liegt ein Verständnis von Bildung zugrunde, in der die (objektiven) Anforderungen, die sich aus einer human gestalteten Entwicklung der Gesellschaft ergeben, mit den (subjektiven) Bedürfnissen und Interessen der einzelnen an Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung zu einer Einheit verbunden werden. Die programmatische Verbindung von objektiven und subjektiven Momenten in unserem 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 Erfahrungen und Ausdruck der sozialen und politischen Interessen von Menschen, die immer noch um ihre gesellschaftliche Position ringen müssen. Den Grundwerten entspricht ein Menschenbild, in dem die einzelne mit ihrer Möglichkeit zu Humanität und Freiheit, zu Mitbestimmung und demokratischer Verantwortung und zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit be-griffen wird.

Trotz der Einheit von subjektiven und objektiven Momenten im Bildungsprozess stellt sich die allseitige Entfaltung individueller Fähigkeiten letztlich als eine persönliche Aufgabe dar, die von der einzelnen selbst geleistet werden muß. Aber auch diese individuelle Bildungsleistung bleibt eingebunden in erzieherische Einwirkungen und Hilfestellungen der Gesellschaft. Deshalb kann die dialektische Einheit von individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen

der Bildung nicht aufgelöst werden - weder im Sinne einer "Pädagogik, reiner Spontaneität und Subjektivität" noch im Sinne einer "Pädagogik der Anpassung" an herrschende gesellschaftliche Verhältnisse.

Bildung geschieht also nicht nur in individueller, 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.

Vorgenannte Prinzipien und Forderungen sind als erste Skizze zu verstehen, aus denen die SJD - Die Falken als sozialistischer Arbeiterkinder- und -jugendverband folgende Schwerpunktforderungen ableiten, die sowohl politisch - ökonomisch wie auch strukturell - organisatorisch und vor allem auch pädagogisch - lerntheoretisch gefüllt werden müssen.



5. Unsere aktuellen Forderungen

- a) Wir fordern die Abschaffung des dreigliedrigen Klassenschulsystems, an seine Stelle tritt als einzige Regelschule die ganztägige, integrierte Gesamtschule.
- b) Wir fordern die Integration der allgemeinen und beruflichen Bildung durch eine Reform der Oberstufe d.h., Entwicklung einer Gesamtoberstufe, die den Jugendlichen sowohl die Hochschulreife als auch eine Berufsausbildung vermittelt.
- c) Als zentraler Lebensraum soll die Schule gesellschaftliche Aktivitäten im Stadtteil aufgreifen, ihre Möglichkeiten anbieten und mit BürgerInnen in ihren Vereinen und Gruppen zusammenarbeiten.
- d) Unsere Forderung nach besonderer Hervorhebung des sozialen Lernens und der Erziehung zu gesellschaftlicher Verantwortung schließt die Abschaffung des Sitzenbleibens und der Notengebung ein, ebenso die Einrichtung von Förderkursen und die Förderung der Zweisprachigkeit ausländischer Kinder.
- e) Die Schule muß Demokratie nicht nur im Unterricht vermitteln, sie selbst muß auch demokratisch strukturiert sein. Wir fordern die Drittelparität von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen in den Mitbestimmungsgremien. Die Mitbestimmung bezieht sich auch auf Unterrichtsinhalte und -methoden, sie beinhaltet auch die politische Interessenvertretung der SchülerInnen.
 - Wir fordern die Bundesregierung und die Landesregierungen auf, Schülervertretungen auf allen Ebenen möglichst umfassende Mitbestimmungsrechte zu geben. Wir fordern eine gesicherte Finanzierung für alle Schülervertretungsaktivitäten und die Aufhebung aller Einschränkungen von SV-Rechten.
 - Wir fordern die Bundesregierung auf, die Bundesschülervertretung als die legitime Interessenvertretung der SchülerInnen in der Bundesrepublik anzuerkennen. Ihre Finanzierung aus Bundesmitteln muß mindestens genauso gesichert werden, wie die des Bundeselterrates.
 - Wir fordern die Landesregierungen von Bayern und Baden-Württemberg auf, endlich gesetzlich verankerte Schülervertretungen zuzulassen.
 - Wir fordern, daß Schülervertretungen sich zu allen Fragen äußern dürfen, die SchülerInnen für wichtig halten. Das sind für uns erste Schritte zu einer deutlich weitergehenden Demokratisierung der Schule.
- f) Wir fordern eine Verbesserung der materiellen und personellen Ausstattung der Schulen. Es ist ein Skandal, daß unsere Gesellschaft für das Ausbildungssystem nicht mehr ausgibt, als für die Werbung. Die Einstellung und kontinuierliche Weiterqualifizierung aller LehrerInnen ist notwendig, so kann auch der Rückgang der SchülerInnenzahlen für eine Verbesserung der SchülerInnen-LehrerInnen-Relation genutzt werden. Notwendig bleibt die völlige Lehr- und Lernmittelfreiheit in Schulen sowie Rücknahme der Streichungen und Umstrukturierungen der Bafög-Leistungen.

- g) Wir fordern die Abschaffung von jeder Art von Wehrkunde. Statt dessen wird Friedenserziehung verpflichtend. Kein Zugang der sogenannten Jugendoffiziere zur Schule.
- h) Wir fordern die vollkommene Trennung von Schule und Kirche, dies beinhaltet auch die Abschaffung des Religionsunterrichtes.
- i) Wir sind gegen jede Förderung von privaten Schulen durch den Staat. Wir sind für Modellversuche in staatlicher Trägerschaft.