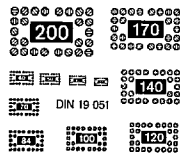


Voneinander lernen
Gemeinsam kämpfen
für Bildung
und Arbeit 

Bildung verwirklichen

Positionen und Perspektiven
gewerkschaftlicher Bildungspolitik



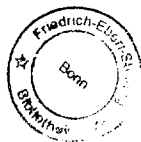
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

C 98 - 02510



Inhalt

Vorbemerkung	3
1. Die Ausgangslage	5
1.1. Aufwachsen heute	5
1.2. Lernen für die Zukunft	7
2. Bildung und Zukunftsbewältigung	8
2.1. Bildung für alle Menschen	9
2.2. Bildung als allseitige Entfaltung	9
2.3. Bildung für alle Lebensbereiche	10
2.4. Bildung als lebenslange Aufgabe	11
3. Die Bedeutung des Bildungssystems	12
3.1. Lernen in Institutionen	12
3.2. Bildungssystem und Bildungschancen	13
4. Heute das Bildungssystem für morgen schaffen	16
4.1. Perspektiven der Vorschulercziehung	16
4.2. Perspektiven der schulischen Bildung von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I	18
4.3. Perspektiven der Jugendbildung in der Sekundarstufe II	23
4.4. Perspektiven der Jugendhilfe	29
4.5. Perspektiven des Hochschulstudiums	32
4.6. Perspektiven der Weiterbildung	35
5. Schluß	38



C 98 - 02510

Diesen Text erstellte eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe beim Referat B des Hauptvorstands der GEW. Ihr gehörten an: Gottfried Adolph, Margarete Berhardt, Peter Daschner, Ursula Dorger, Bernhard Eibeck, Andreas Gruschka, Ursula Herdt, Reinhard Odey, Erich Raab, Jochen Schweitzer, Klaus-Jürgen Tillmann und Klaus Weenziel.

Endfassung des Textes: Klaus-Jürgen Tillmann.

April 1989

Der Text dient als Beratungsunterlage für den Gewerkschaftstag 1989 in Osnabrück.

Vorbemerkung

Dieser Text ist ein Versuch, die Bedingungen des Aufwachsens am Ende der 80er Jahre zu skizzieren und das Bild eines wünschbaren, eines besseren Bildungssystems zu entwerfen. Ausgangspunkt dabei ist der Anspruch auf umfassende Bildung, den in einer demokratischen Gesellschaft jeder Mensch hat. Für die Realisierung dieses Anspruches setzen sich Arbeiterbewegung und fortschrittliche Lehrer- und Lehrerinnenverbände seit mehr als einhundert Jahren engagiert ein. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft steht in der Tradition dieser Organisationen. Daraus ergibt sich immer wieder die Notwendigkeit, die eigene Wahrnehmung der gesellschaftlichen Realität zu prüfen und den eigenen Zukunftssinn zu schärfen. Um hierfür einen Beitrag zu leisten, faßt dieser Text die Analysen, Vorschläge und Konzepte zusammen, die den gewerkschaftlich organisierten Pädagogen und Pädagoginnen in der gegenwärtigen Auseinandersetzung als bildungspolitische Orientierung dienen können.

Intention dieses Papieres ist es, in knapper Form eine Gesamtschau der gewerkschaftlichen Positionen – von der Vorschulziehung bis zur Weiterbildung – zu bieten. Dabei soll das einheitsstiftende Moment der gewerkschaftlichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen erkennbar werden. Der Detaillierungsgrad, der in vielen Arbeitspapieren der GEW zu speziellen Problemen erreicht wird, ist hier nicht angestrebt. Dies gilt insbesondere für Fragen nach erfolgversprechenden bildungspolitischen Strategien, die sich überwiegend nur länderspezifisch beantworten lassen. So werden die Autoren mit dem Vorwurf leben müssen, in etlichen Passagen recht allgemein zu bleiben. Damit sind die Kritiker aufgefordert, für die eigenen Bereiche die notwendigen Konkretisierungen zu erarbeiten. Und schließlich: Mit diesem Papier war und ist nicht beabsichtigt, innergewerkschaftliche Diskussionen, die noch nicht abgeschlossen sind, für die eine oder andere Seite zu entscheiden. Vielmehr wird versucht darzustellen, was als grundsätzlicher gewerkschaftlicher Konsens in der Gegenwart gelten kann. Die Autorinnen und Autoren dieses Papiers hoffen, daß damit die innergewerkschaftliche Diskussion strukturiert und belebt wird und so die Außendarstellung der GEW an Klarheit und Überzeugungskraft gewinnen kann.

I. Die Ausgangslage

Das Bildungssystem stand und steht unter dem Druck, Kinder für die unmittelbaren „Abnehmer“-Anforderungen der Gegenwart zu trainieren statt für ein langes Leben zu bilden. Dagegen haben Pädagogen immer wieder das Bemühen gesetzt, Autonomie und kritische Handlungsfähigkeit der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu stärken. Gewerkschaftliche Bildungspolitik hat solche pädagogischen Bemühungen stets im gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen. Die Vorstellungen von einer umfassenden Bildung für alle, das Bemühen um den Abbau sozialer Ungleichheiten sind und bleiben damit die Hauptmotive der gewerkschaftlichen Bildungspolitik.

Gleichwohl gibt es gesellschaftliche Entwicklungen, die den Gewerkschaften abverlangen, ihre bildungspolitische Programmatik fortzuschreiben und weiterzuentwickeln. Die bildungspolitischen Konzepte von heute stammen in ihren Grundzügen weitgehend aus den 60er und 70er Jahren. Mittlerweile haben sich jedoch im privaten Bereich der Familie, in der Arbeitswelt und in der Öffentlichkeit Entwicklungen vollzogen, durch die „neue Fragen“ aufgeworfen und neue Anforderungen an die Lehrerinnen und Erzieher*, aber auch an das Bildungssystem als Ganzes gestellt werden. In welcher Weise durch solche veränderten gesellschaftlichen Bedingungen das Aufwachen heute beeinflusst wird, soll zunächst skizziert werden.

I.1. Aufwachsen heute

Die Bundesrepublik der 80er Jahre wird häufig als eine Gesellschaft im Umbruch beschrieben, die sich in vielen Feldern in einer Phase beschleunigten strukturellen Wandels befindet. Dieser Wandel hat auch Konsequenzen für die Situation der Heranwachsenden und stellt das Bildungssystem und die in ihr Tätigen vor vielfältige neue Aufgaben.

So haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten die Verhältnisse in der Familie erheblich gewandelt: Viele Kinder wachsen geschwisterlos auf, ein erheblicher Anteil lebt inzwischen bei alleinerziehenden Eltern, Scheidungen und Wiederverheiratungen führen immer häufiger dazu, daß sich familiäre Zusammensetzungen ändern. Die Erwerbstätigkeit von Müttern auch kleinerer Kinder wird zunehmend zur Normalität, verbunden mit einem geänderten Verständnis des Geschlechterverhältnisses ergeben sich daraus andere familiäre Rollen. Aus diesen familiären Veränderungen leiten sich zunächst einmal unmittelbare Konsequenzen für öffentliche Erziehungseinrichtungen ab: Der Bedarf an Krippen, Kindergärten und Ganztagschulen wächst und kann gegenwärtig bei weitem nicht befriedigt werden. Darüber hinaus müssen alle Bildungseinrichtungen mit einkalkulieren, daß sich kindliche Erfahrungen in der Familie erheblich gewandelt haben: Das früher selbstverständliche soziale Lernen im Kreis der Geschwister wird zunehmend seltener. Formen organisierter Spiel- und Lerntätigkeiten haben hingegen zugenommen, zugleich ist der kindliche Konsum vor allem von Bildschirmmedien erheblich gewachsen.

Durch das massive Vordringen alter und neuer Unterhaltungs- und Informationsmedien hat sich der Alltag von Kindern und Jugendlichen besonders stark verändert: Fernsehprogramme, Videogeräte und Computerspiele binden immer mehr freie Zeit von Heranwachsenden. Dabei spielen informative oder kreative Formen der Mediennutzung nur eine geringe Rolle, es dominiert der Konsum vorfabrizierter und standardisierter Erlebnisse und subtil gesteuerter Meinungsbilder; die Zeit für eigengestaltete Tätigkeit wird hingegen zunehmend knapper. Gegenüber solchen entmündigenden Tendenzen müssen Pädagogen die Kinder und Jugendlichen stärken, damit sie fähig und willens werden, vorfabrizierte Weltdeutungen zu durchschauen und Eigenes dagegenzusetzen.

Das Freizeitverhalten junger Menschen darf jedoch nicht allein aus dem kulturkritischen Blickwinkel der Absicht von Bewußtseinsmanipulationen beurteilt werden. Vielmehr muß auch gesehen werden, daß wir uns gegenwärtig in einem anhaltenden Prozeß einer Ausweitung des kulturellen Sektors befinden. Für viele Kinder und Jugendliche werden die neuen Angebote, Medien und Szenen, die die Freizeit kulturell durchsetzen, zu einem alltäglichen Bezugssystem, das mit Schule und Arbeit immer stärker konkurriert. Trotz einer nicht zu leugnenden kommerziellen Fremdbestimmung dieses Bereichs liegen hier auch neue Chancen der individuellen Selbstenfaltung und der Erprobung von unterschiedlichen Lebensformen, die auch in Entwürfe alternativer Kulturen einfließen können. Dies aufzugreifen und zu fördern ist ebenfalls eine Aufgabe der Bildungseinrichtungen.

In den letzten zwei Jahrzehnten hat auch ein dramatischer Strukturwandel der Öffentlichkeit

* Dieser Text bemüht sich um einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch, ohne dabei formalistisch vorzugehen. Im allgemeinen werden beide Geschlechter spezifiziert, indem z. B. von Lehrerinnen und Lehrern gesprochen wird. Wenn dies – wie an dieser Stelle – viel zu umständlich wird, so sind bei den Lehrerinnen die Lehrer, bei den Erzieherinnen die Erzieher mitgemeint.

Gesellschaftlicher Wandel

Familie heute

Neue Medien

Freizeitkultur

Internationalisierung

stattgefunden. Dies ist eng verbunden mit der zunehmenden Internationalisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Sie ist zum einen eine Folge der internationalen Wanderungsbewegung, insbesondere der Arbeits- und Flüchtlingsimmigration. Zum anderen ist sie eine Konsequenz zunehmender internationaler Verflechtungen in Wirtschaft, Wissenschaft und Militär. Eine neue Stufe dieser Verflechtung wird mit der Öffnung des Binnenmarktes in der Europäischen Gemeinschaft erreicht. Dies alles führt dazu, daß Kinder in ihrem Alltag immer häufiger mit Menschen nicht-deutscher Herkunft zu tun haben, daß im Berufsleben immer häufiger Anforderungen auf Kooperation mit Menschen aus anderen Kulturkreisen gestellt werden. Bildung und Erziehung müssen auf diese Entwicklung reagieren, indem sie die Heranwachsenden bewußt auf die Handlungsfähigkeit in einer sprachlich und kulturell immer weiter ausdifferenzierten Gesellschaft vorbereiten.

Veränderungen im Bildungssystem

Die Bedingungen des Aufwachsens sind nicht nur durch den familiären Wandel, durch neue Medien und durch die Internationalisierung der Gesellschaft verändert worden, sondern sie ergeben sich auch aus den Veränderungen des Bildungssystems selbst. So ist die Zeit, die den Heranwachsenden für ihre eigenen Bildungsprozesse zugestanden wird, in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen: Heute gehen mehr Mädchen und Jungen als je zuvor länger zur Schule und erwerben dort bessere Abschlüsse, absolvieren mehr Jugendliche als früher eine berufliche Ausbildung. Bildungs-expansion und Bildungsreform-Anstrengungen haben gemeinsam zu längeren Schul- und A-studiumszeiten geführt. Nun führt allerdings eine längere Aufenthaltszeit in Bildungsinstitutionen nicht gleichsam automatisch zu mehr und besserer Bildung. Dies gilt vor allem dann nicht, wenn die Schule lediglich als „Warenauf“ gedacht oder erlebt wird. Aber dennoch ist es insgesamt richtig, den längeren Schulbesuch als Chance zu begriffen. Heute haben weit mehr Heranwachsende als etwa vor 20 Jahren die Möglichkeit, in der Adoleszenz ohne den „Zwang zum frühen Broterwerb“ (Heinrich Roth) mit Gedanken und Lebenskonzepten zu experimentieren. Es kommt darauf an, diese Zeit so zu nutzen, daß ein weiteres Stück auf dem Weg zu Mündigkeit und kritischer Handlungsfähigkeit zurückgelegt wird.

Wirtschaftlicher und sozialer Wandel

Schließlich wird auch der ökonomische Bereich selbst grundlegend umgestaltet. Neue Technologien verändern Produktionsprozesse, Arbeitsvollzüge und Qualifikationsanforderungen. Die Rede kommt auf, wenn nicht vom Ende, so doch vom notwendigen Wandel der Arbeitsgesellschaft. Dies ist verbunden mit einer Umgestaltung der Sozialstruktur: Es entstehen neue Berufe der technischen, sozialen und wissenschaftlichen Intelligenz mit unbestreitbar positiven Entwicklungschancen, während der Anteil der traditionellen Arbeiterschaft an den Beschäftigten schrumpft. Dennoch müssen viele Arbeitskräfte weiterhin niedrig-qualifizierte Tätigkeiten verrichten, dabei werden ihnen insbesondere im Dienstleistungsbereich immer häufiger nur ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse angeboten. Für Erwerbstätige zeichnet sich insgesamt eine Verkürzung der beruflichen Arbeitszeit ab, ohne daß dadurch die Arbeitslosigkeit nennenswert reduziert wird. Vielmehr führt die anhaltende Massenarbeitslosigkeit zu einer immer längerfristigen Ausgrenzung großer Bevölkerungsgruppen in eine neue Armut.

Auswirkungen auf Bildungsprozesse

Für das Bildungssystem stellt sich damit die Frage seiner Berufsorientierung in neuer Weise: Wie kann Bildung kritisch auf Berufstätigkeit vorbereiten, zugleich aber auch widerstandsfähig machen gegen die identitätsgefährdenden Erfahrungen einer möglichen Arbeitslosigkeit? Eine solche Vorbereitung fällt um so schwerer, weil die Krise des Arbeitsmarktes bereits seit Jahren massiv auf schulische und nachschulische Bildungsprozesse einwirkt: Verschiebung wird dadurch in den höheren Schulklassen, in den Hochschulen, aber auch in der Erwachsenenbildung die Konkurrenz unter den Lernenden. Bildungsprozesse werden dabei nur zu leicht auf das Trainieren von Abnehmeranforderungen verkürzt. Zugleich wird Lernen immer häufiger dort zum leeren Ritual, wo mit Unterricht lediglich der fehlende Arbeitsplatz ersetzt und die Arbeitslosen-Statistik entlastet werden soll. Daran wird deutlich, daß die Beschäftigungsprobleme massive Rückwirkungen auch auf die Inhalte und Verhaltensformen im Unterricht haben. Ansätze zum sozialen Lernen und eine Erziehung zur solidarischen Wahrnehmung von Interessen stoßen sehr bald auf Widerstand, wenn Konkurrenzverhalen und individuelle Durchsetzungsstrategien als prägende Merkmale der Gesellschaft dagegen stehen. Diese Auswirkungen des Arbeitsmarktes zeigen klar die Grenzen der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten auf. Sie machen zugleich deutlich, daß das Engagement von Lehrerinnen und Erziehern sich nicht auf die pädagogische Arbeit beschränken darf, sondern sich auch auf die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen richten muß.

Chancen und Gefahren der Individualisierung

Hier nur beispielhaft angedeuteten gesellschaftlichen Entwicklungsperspektiven am Ende der 80er Jahre verdichten sich zum Bild einer „Übergangsgesellschaft“, die in ihren Tendenzen gekennzeichnet ist durch eine Entstrukturierung ehemals kollektiver Verhaltensmuster und Lebensformen, durch eine Individualisierung von Lebenslagen und eine Vielzahl unterschiedlicher Formen der Lebensführung. Damit sind zunächst einmal verbesserte Chancen zur individuellen Gestaltung des eigenen Lebenswegs verbunden. Allerdings werden mit dieser Entwicklung keineswegs die Strukturen kollektiver Entmündigung und Benachteiligung in der Gesellschaft und im Bildungssystem

außer Kraft gesetzt! So ist heute die Individualisierung des Lebenswegs relativ stark überlagert durch neue Formen der Standardisierung und Festeignung von Urteilsfähigkeit (insbesondere über die Konformitätszwänge der Massenkultur) und sie wird begleitet von der Entstehung neuer Ungleichheiten und Informationshierarchien. Hinter der äußerlich sichtbaren Entstrukturierung bilden sich vielfach verdeckt – neue Strukturen der Benachteiligung und Ausgrenzung heraus, von denen vor allem Arbeitslose, Arbeitsmigranten und Flüchtlinge sowie Frauen ohne Berufsausbildung betroffen sind. Alle diese deklassierten Gruppen werden auch in ihren Bildungsansprüchen benachteiligt und sie sind kaum in der Lage, sich von selbst kollektiv zu organisieren und sich in der Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen. Hier zeigt sich, daß der Zusammenhang von Bildung und Status, von Bildungs- und Lebenschancen durchaus nicht aufgehoben ist. Wer daher unter Verweis auf diese Individualisierungstendenzen die Notwendigkeit kollektiver Interessensvertretungen in Frage stellt, fördert nicht nur die Zwei-Drittel-Gesellschaft, sondern stirbt auch Tendenzen, die durch den irrtümlichen Glauben an die Macht des einzelnen die Ohnmacht aller einzelnen herbeiführen.

1.2. Lernen für die Zukunft

Lernen in der Gegenwart erhält seinen umfassenden Sinn erst durch den Bezug auf die Zukunft. Das, was jetzt gelernt wird, soll für das künftige Leben hilfreich, nützlich und genau-erschließend sein. Frühere Pädagogen-Generationen konnten stets als selbstverständlich unterstellen, daß sowohl die Heranwachsenden selbst als auch die Gesellschaft insgesamt eine Zukunft haben werden. Genau diese Selbstverständlichkeit ist seit einiger Zeit zerbrochen. Die atomare Hochrüstung und die globale Gefährdung der Umwelt haben in Ost und West eine neue historische Lage geschaffen. Die Selbstvernichtung der Menschheit ist jederzeit möglich. Zugleich ist gegen Ende der 80er Jahre aber auch deutlich geworden, daß die Dialogfähigkeit zwischen den weltpolitischen „Blöcken“ nicht völlig verlorengegangen ist, daß reale Abrüstungsschritte möglich sind. Wie sehr dies alles die jungen Menschen beschäftigt, kann man nicht nur auf Kirchentagen und in Umwelt-Initiativen beobachten, es begegnet Lehrenden und Erziehenden auch in pädagogischen Gesprächen. In dieser Situation ist pädagogischer Zukunftssinn in einer neuen, radikalen Weise gefordert. Wir müssen uns fragen: Welchen Beitrag können Lern- und Bildungsprozesse leisten, damit Dialogfähigkeit und Verständlichkeitsbereitschaft verstärkt, damit die Kriegsgefahr verringert, damit Umweltzerstörung vermindert, damit eine lebenswerte Zukunft für alle wieder wahrscheinlicher wird? Die Sensibilisierung der Heranwachsenden für diese Probleme ist nur eine, vielleicht nicht einmal die vordringlichste Aufgabe; denn Kinder und Jugendliche empfinden diese Bedrohung oft unmittelbarer, radikaler und im positiven Sinne naiver als die Erwachsenen. Der pädagogische Auftrag reicht hier weiter: Gefragt sind Qualifikationen im technisch-ökonomischen wie im politisch-kommunikativen Bereich, die die nachfolgende Generation befähigen können, die Entwicklung als veränder- und steuerbare Prozeß – und nicht als Abfolge von System- und Sachzwängen – zu begreifen. Dies erfordert im Bildungssystem erhebliche Veränderungen. Vor allem geht es darum, die Trennung von Wissensaneignung und Handeln, die Aufspaltung in Fachdisziplinen und die Trennung der Inhalte von ihrer Zukunftsbedeutung zu überwinden.

Zukunfts-Gefahren

Zukunfts-Sinn

Zukunfts-Qualifikationen

Zukunfts-Bilder

Ein weiterer wichtiger Beitrag der Pädagogik für eine Sicherung der Zukunft besteht in ihrem notwendigen Mut zur Utopie: Innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen ist der gegenwärtigen Realität und ihren bedrohlichen Aspekten das Bild einer wünschenswerten, einer „besseren“ Zukunft in einer menschenwürdigen Gesellschaft entgegenzuhalten. Lehrerinnen und Erzieher können sich dabei auf die Tradition der bürgerlichen Aufklärung, auf Ideen und Erfahrungen der Arbeiterbewegung und auf die Emanzipationskonzepte der Frauenbewegung berufen: gesellschaftliche Teilhabe durch sinnvolle Arbeit für alle, Aufhebung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und Erschließung aller Lebensmöglichkeiten für Frauen und Männer; demokratische Mitwirkung in allen Lebensbereichen; Abbau von Privilegien und Abhängigkeiten; Tolerierung unterschiedlicher Lebensformen und Kulturen; Reduzierung von Aggressivität und Stärkung von Friedensfähigkeit; sorgsamer Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen – dies sind Facetten eines Zukunftsbildes, das zur Orientierung dienen kann.

Wie sich aus diesen Wertvorstellungen eine Orientierung für die Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Gegenwart und in der absehbaren Zukunft gewinnen läßt, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

2. Bildung und Zukunftsbewältigung

Kampf um Bildung

Auch die jüngeren gesellschaftlichen Entwicklungen verweisen auf einen alten Widerspruch: Starke gesellschaftliche Kräfte und Tendenzen sind darauf ausgerichtet, den Erwerb von Mündigkeit und Kompetenz im Bildungsprozess zu begrenzen. Dem stehen die Interessen und Bedürfnisse der heranwachsenden Menschen entgegen, die alle einen Anspruch auf allseitige Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Talente besitzen. Gewerkschaften und fortschrittliche Pädagoginnen und Pädagogen haben in diesem Widerspruch stets Partei ergriffen *ge*, „n gesellschaftlich aufgeherrschte Bildungsbeschränkungen – und damit für die Interessen der Heranwachsenden. Der vor allem von den Volksschullehrern unterstützte Kampf gegen die stichtischen Regulative im 19. Jahrhundert ist dafür ebenso ein Beispiel wie der Einsatz der Lehrerinnenverbände für eine gleichberechtigte Mädchenbildung und ein Frauenstudium zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Auseinandersetzung um die Einführung der gemeinsamen Grundschule für alle in den 20er Jahren, um die Entkonditionalisierung der Volksschule und um die Abschaffung von Schulgeldern in den 50er und 60er Jahren setzen diese Beispiele fort. Auch der Einsatz der gewerkschaftlich organisierten Lehrerschaft für die Bildungsreform der 70er Jahre gehört in diese historische Linie.

Bildungsbegriff

Der Kampf gegen Bildungsbeschränkungen muß jedoch stets verbunden sein mit einer positiven Vorstellung von dem, was unter Bildung verstanden werden soll: Welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Haltungen soll ein junger Mensch erwerben, um mit den bekannten Problemen der Gegenwart und den noch unbekannteren der Zukunft selbstbewußt und kompetent umgehen zu können? Die Antwort hierauf, und damit eine Definition von „Bildung“, läßt sich nicht zeitlos geben. Vielmehr erfordert die fortschreitende gesellschaftliche Entwicklung, die Vorstellungen von Bildung im Rahmen des jeweiligen Zeithorizonts immer wieder neu zu klären.

Aufklärung

Eine solche Klärung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs hat jedoch zunächst einmal das historische Erbe hervorzuheben, das bewahrt und weiterentwickelt werden soll. Daher ist vor allem darauf zu verweisen, daß Bildung als die pädagogische Umschreibung des Programms der Aufklärung gilt. Die Aufklärung suchte die Schranken zu überwinden, die Stand und Klasse errichtet hatten. Sie zielte darauf ab, die Menschen als Subjekte der Geschichte einzusetzen und unterstellte dabei eine Vernunft, die allgemeinen Gesetzen unterworfen ist, ohne daß sie alle Menschen gleich machen müßte. Aufklärung war immer auch als allseitige Entwicklung des Menschen gedacht, wie sie in der theoretischen Vernunft, der praktischen Vernunft und in der Vernunft der Urteilskraft (Kant) zum Ausdruck kommt. Damit richtet sich Bildung gegen interessengebundene Ideologien und gegen die Instrumentalisierung des Wissens zur Sicherung von Herrschaft. Darüber hinaus ist mit Bildung ein hoher moralischer Anspruch verbunden: Bildung sieht gegen die partikuläre Moral des privaten Vorteils, sie zielt auf eine Einrichtung der Welt, in der „Status und Übervorteilung“ (Adorno) überwunden werden, in der die Menschen sich als Individuen solidarisch zueinander verhalten. Bildung in der Tradition der Aufklärung bedeutet somit die Arbeit daran, gesellschaftliche Ungerechtigkeit in und zwischen den Staaten zum Verschwinden zu bringen. Schließlich will Bildung in einem utopischen Sinne zur Erfahrung von „Harmonie“ führen, vor allem in der „ästhetischen Erfahrung wird es möglich, der unmittelbaren Zweckgebundenheit des Lebens zu entkommen und zugleich ein Ideal zu entwickeln, mit dem die Menschen die Beschränkungen ihrer Vorstellungskraft überwinden können.

Arbeiter-Bildung

Zum „historischen Erbe, auf das wir uns hier beziehen, gehören darüber hinaus die Vorstellungen einer umfassenden Bildung, wie sie im 19. Jahrhundert von der Arbeiterbewegung entwickelt wurden. Die in der Aufklärung angelegten Argumente gegen eine Berufs- und Standespädagogik wurden dort aufgenommen und konsequent gegen eine Bildungsbehinderung der arbeitenden Bevölkerung ins Feld geführt: Bildung sollte nicht länger Privileg der Herrschenden und Besitzenden bleiben, sondern auch den Angehörigen der Arbeiterklasse zugänglich werden. Eine solche Bildung wurde zunächst politisch-praktisch begriffen: als wichtiges Instrument im Kampf für die eigenen gesellschaftlichen Interessen, als Erwerb von Kompetenzen für die politische Auseinandersetzung. Zum anderen erschlossen sich die arbeitenden Menschen in ihren selbstorganisierten Bildungsveranstaltungen intellektuelle, literarische und ästhetische Erfahrungen, die von ihrem tristen Alltag weitgehend ausgeperrt blieben. Von großer Bedeutung ist dabei, daß die Arbeiterbewegung die Trennung von „Bildung“ und „Beruf“, die bürgerliche Unterscheidung zwischen dem „Arbeitsenden“ und dem „Gebildeten“ nicht mitvollzogen hat. Im Konzept der „polytechnischen Erziehung“ wird vielmehr der Gedanke entwickelt, daß eine nicht-entremdete, nicht-unterrichtende, gesellschaftlich notwendige Arbeit keineswegs im Gegensatz zur Bildung steht, sondern die allseitige Entfaltung des Menschen sinnvoll anleiten kann. Zu ergänzen sind diese Entwürfe durch die Ansätze der Frauenbewegung, die in kritischer Auseinandersetzung mit bürgerlichen und marxistischen Konzepten einforderten, daß Bildung als allseitige Entfaltung den Menschen beiderlei Geschlechts zustehe und damit den Frauen nicht länger verweigert werden dürfe. Im folgenden wird

versucht, vor dem Hintergrund dieser historischen Verankerung einen zeitgemäßen Bildungsbegriff durch die Herausarbeitung von vier Merkmalen zu skizzieren

– Bildung in der geschichteten Tradition ist als *Bildung für alle Menschen* zu verstehen. Damit steht ihr Anspruch gegen alle Absichten, umfassende Bildung nur für wenige zuzulassen und dadurch gesellschaftliche Ungleichheiten zu stabilisieren

– Bildung bezieht sich auf die *allseitige Entwicklung* des Menschen, auf die Entfaltung der verschiedenen Kräfte, Fähigkeiten und Talente.

– Bildung richtet sich auf *unterschiedliche Bereiche des menschlichen Lebens*, sie bezieht die Anforderungen der Berufsarbeit genauso ein wie das Leben in Freizeit, in Familie und im politisch sozialen Umfeld.

– Bildung ist ein nicht abschließbarer Prozeß, der die *lebendige Auseinandersetzung* mit den jeweils neuen Gegebenheiten verlangt. Beständige Fort- und Weiterbildung im Erwachsenenalter ist damit Teil eines umfassenden Bildungsverständnisses.

Ein solches Verständnis von Bildung kann die pädagogischen und bildungspolitischen Positionen begründen, mit denen sich gewerkschaftlich organisierte Pädagoginnen und Pädagogen in der Gegenwart den Anforderungen der Zukunft stellen wollen.

2.1. Bildung für alle Menschen

Hier knüpft die GEW an die Tradition fortschrittlicher Lehrer- und Lehrerinnenverbände an: Die republikanischen Lehrer von 1848 und ihre Forderungen nach einer einheitlichen Schule für alle Kinder des Volkes, die Lehrerinnen und Lehrer der Weimarer Republik mit ihrem Konzept der Einheitschule, die der Bundesrepublik mit ihrem Gesamtschulprogramm – sie alle wollen Bildungsmöglichkeiten für Kinder eröffnen, die aus sozialen Gründen davon ausgeschlossen waren. Dieser Kampf gegen Bildungsprivilegien schließt eine kritische Sicht des Leistungsprinzips ein. Wer in dieser Tradition steht, leugnet die Bedeutung persönlich erbrachter Leistungen nicht ab, aber er wendet sich gegen die Pervertierung des Leistungsbegriffs zum Dreh- und Angelpunkt der Verteilung von Lebenschancen; er wehrt sich dagegen, vorhandene Unterschiede in der Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen aufzugreifen, um diese auszuwandern, indem die einen Bildungschancen erhalten und die anderen Bildungsbeschränkungen unterworfen werden. Nicht zuletzt durch den engagierten Beitrag von Pädagogen und Wissenschaftlern sind hier in den 60er und 70er Jahren große Erfolge erzielt worden. Dennoch benachteiligt unser Bildungssystem nach wie vor in eklatanter Weise Arbeiterkinder, dabei vor allem die Kinder von Arbeitsmigranten und Flüchtlingen. Und insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung stoßen Mädchen und Frauen auf Barrieren, durch die ihre gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe verhindert wird. Für gewerkschaftlich organisierte Pädagoginnen und Pädagogen sind Unterschiede der sozialen und ethnischen Herkunft, des Geschlechts und auch der Leistungsfähigkeit nicht Ausgangspunkte für Aussonderungen, sondern Aufforderung und Herausforderung, im gemeinsamen Lernen auf individuelle Unterschiede einzugehen: Es gilt, alle Heranwachsenden bei der Entwicklung ihrer Leistungsfähigkeit zu unterstützen, angemessene Auslesedrohungen zu vermeiden und ihnen auf diese Weise zu helfen, Selbstbewußtsein und Vertrauen in die eigene Kraft zu gewinnen. Weil diese Absichten im pädagogischen Alltag immer wieder auf genau gegensätzliche Anforderungen stoßen, ist das Bildungssystem dringender reformbedürftig.

2.2. Bildung als allseitige Entfaltung

Bildung steht seit langem im Spannungsfeld zwischen dem beinahe unerschöpflichen Angebot an Kulturbeständen und den begrenzten Aneignungsmöglichkeiten eines einzelnen Menschen. Bildung als enzyklopädisches Wissen ist längst nicht mehr möglich, aber allein ein Spezialwissen ermöglicht auch keine Orientierung in dieser Welt. Angesichts dieser Situation ist die Forderung nach einer allseitigen Entfaltung menschlicher Fähigkeiten wichtig und richtig, sie bedarf jedoch der genaueren Interpretation.

Zum einen richtet sich eine solche Forderung gegen eine heute häufig zu beobachtende Einseitigkeit von Lernprozessen: Die Anbahnung von „Wissen“ wird zum bestimmenden Lernprinzip gelegentlich schon in Vorschuleinrichtungen, alle anderen menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten treten demgegenüber in den Hintergrund. Diese Gefahr ist in der Schule besonders offensichtlich. Hier wird der Unterricht viel zu stark auf abrufbares Wissen ausgerichtet; zugleich werden die Anlässe

Vier Merkmale eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs

und Möglichkeiten zu eigenem Handeln und Urteilen beständig zurückgedrängt. Dabei bleibt die Einführung, ja sogar die Ausübung von Gefühlen meist ausgeschlossen. Dagegen ist zu fordern, daß im Unterricht Denken, Handeln und Empfinden viel stärker aufeinander bezogen werden. Aschetische Erziehung und sportliche Aktivitäten dürfen daher nicht länger als Nebenächlichkeiten angesehen werden, sondern müssen angemessen im Bildungsprozeß vertreten sein. Zugleich müssen die Bemühungen zur Verbindung von Theorie und Praxis, zur Zusammenführung von Hand- und Kopfarbeit, zur Ausweitung des „praktischen Lernens“ verstärkt werden. Diese Forderungen stimmen mit einer Wissenschaftsorientierung von Unterricht und Erziehung durchaus überein; denn Wissenschaftsorientierung – richtig verstanden – verlangt die altersgemäße, methodisch vielfältige Einführung in die Erkenntnis- und Prüfverfahren der Wissenschaft sowie deren Kritik. Dabei gilt es, wissenschaftliche Zugangsformen zur Wirklichkeit mit der Erfahrungswelt der Lernenden in Beziehung zu bringen. Ein solches Verständnis von Wissenschaftsorientierung wendet sich gegen pädagogisch kurzschlüssige Konzepte, die den Heranwachsenden die Denkstrukturen der wissenschaftlichen Fachdisziplinen einfach überstülpen wollen. Für alle Bildungseinrichtungen gilt, daß das Eingehen auf die Interessen, die soziale Lage und die Empfindungen der Lernenden nicht weniger wichtig ist als die Menge des durchgenommenen Stoffs.

Kopf, Herz und Hand

Interesse und Spezialisierung

Die Forderung nach allseitiger Entfaltung steht im Spannungsfeld zu der Anforderung, daß die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter auch zunehmende Chancen erhalten müssen, Wissen durch Spezialisierung zu vertiefen. Die intensive Beschäftigung mit speziellen Gegenstandsbereichen ist die notwendige Fortsetzung einer zuvor angeeigneten breiten Grundbildung; denn in der selbstgewählten Spezialisierung gewinnt der Heranwachsende Sicherheit und Kompetenz, in der vertieften Beschäftigung erschließen sich Zusammenhänge zu benachbarten Lebensbereichen. So verstanden bedeutet die Forderung nach allseitiger Entfaltung, daß Heranwachsende im Laufe der Schulzeit zunächst die Chance erhalten sollen, möglichst viele Bereiche der Kultur kennenzulernen. Mit zunehmendem Alter müssen sie jedoch selbst entscheiden können, in welchen Feldern sie ihre Neigungen und Talente sehen, an welchen Gegenständen sie ihre individuellen Bildungsinteressen verfolgen möchten. Dies schließt nun keineswegs aus, daß die Einseitigkeit produktiv zur Vielseitigkeit weiterentwickelt wird. Vielmehr werden „Kopf, Herz und Hand“ zu Dimensionen der Aneignung spezieller Gegenstände. So bleibt es bei der allseitigen Bildung, allein ihre Inhalte ändern sich je nach Alter der sich Bildenden.

2.3. Bildung für alle Lebensbereiche

Bildung in Gegenwart und Zukunft muß sich auf die Gesamtheit aller Lebensbereiche beziehen – sowohl auf die Erwerbstätigkeit als auch auf die unterschiedlichen Felder der erwerbsfreien Zeit. Das Recht auf Arbeit, der Anspruch auf eine sinnerfüllende Berufstätigkeit und die Notwendigkeit der Mitbestimmung am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft sind dabei zentrale Bezugspunkte. Gerade angesichts der Massenarbeitslosigkeit muß darauf bestanden werden, daß alle Menschen einen Anspruch haben, gesellschaftliche Teilhabe durch Berufsarbeit zu verwirklichen. Es ist dies ein Menschenrecht, das selbstverständlich Frauen wie Männern zusteht und auf dessen Realisierung schulische Bildung vorbereiten muß. Eine solche bildende Vorbereitung auf die Berufsarbeit bedeutet keineswegs, im Bildungssystem eine unkritische Anpassung an aktuelle betriebliche Anforderungen zu betreiben. Vielmehr geht es darum, endlich erst zu machen mit einer Vorbereitung auf den Beruf, die nicht als Gegensatz zu „Bildung“ verstanden wird, sondern die auf eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ausgerichtet ist. Damit ist die Zielvorstellung angesprochen, die im Konzept der polytechnischen Erziehung von der Arbeiterbewegung schon seit mehr als hundert Jahren angelegt ist.

Bildung und Beruf

Bildung und Freizeit

Der Bildungsprozeß darf jedoch nicht nur auf die Berufsarbeit hin orientiert sein. Er muß vielmehr einbeziehen, daß menschliches Leben sich genauso in vielfältigen sozialen Bezügen außerhalb der Arbeitszeit realisiert. Umfassende menschliche Verwirklichung ist nur möglich, wenn neben Wissen und Kenntnissen auch emotionale und ästhetische Fähigkeiten entwickelt und soziale Kompetenzen und politische Handlungsfähigkeiten erworben werden. Solche Kompetenzen werden zum einen im Feld der privaten Lebensgestaltung benötigt: Die befriedigende Betätigung in der Freizeit – etwa bei Vereinstätigkeiten, bei Liebhabereien, bei kulturellen Aktivitäten – setzt eigene Interessen, die Fähigkeit zur Muße und die Freude an der eigenen, zweckfreien Tätigkeit voraus. Der persönliche Umgang mit dem Partner/der Partnerin, mit Freunden, mit Kindern erfordert Sensibilität, emotionale Differenziertheit und vielfältige Kommunikationsfähigkeiten. All diese Fähigkeiten müssen im Bildungsprozeß individuell angeeignet werden. Sie können und sollen nicht an bestimmte Schulfächer gebunden werden, doch kann auch das Lernen und Leben in Bildungseinrichtungen darauf großen Einfluß nehmen. So müssen sich Lehrerinnen und Lehrer klar darüber sein, daß sie in diesen Bereichen von Heranwachsenden häufig als Vorbild gewählt werden.

Schließlich ist der Bereich der Politik als wichtiger Bezugspunkt für Bildungsprozesse zu nennen. Eine demokratische Gesellschaft setzt die Fähigkeit der Menschen zur Mitbestimmung und zur politischen Einflußnahme voraus. Dies bedeutet, daß die Heranwachsenden längere werden müssen zum politischen Urteil, und daß sie Verfahren der Einflußnahme nicht nur kennen, sondern auch anwenden können. Neben dem Wissen über politische Zusammenhänge sind hier vor allem Ich-Stärke und Solidarisierungsfähigkeit gefordert, um zielgerichtet handeln zu können. Die Bildungseinrichtungen dienen dabei nicht nur der Vorbereitung auf spätere politische Teilhabe, sondern sind selbst ein wichtiger Ort des politischen Handelns. Nur wenn die Lernenden selbst Gelegenheit erhalten, ihre eigenen Angelegenheiten zu diskutieren und auf deren Regelung Einfluß auszuüben, kann eine Erziehung zur Demokratie gelingen. Eine solche Form des Lernens kann und soll auch über die Bildungseinrichtung hinausgehen: Wenn aus dem Unterricht eine Umnahminitiative erwächst, wenn sich die Aktivitäten in einem Jugendfreizeithem zu einer Ausländerinitiative entwickelt, dann kann politische Teilhabe konkret erprobt werden. Eine so orientierte politische Bildung schließt Konflikte ein, aber auch die Einflußfähigkeit durch Teilhabe am Kompromiß. Bildungsprozesse bei Heranwachsenden müssen darauf abzielen, Fähigkeiten zur kritischen politischen Teilhabe einzubauen, die dann in ihrer Anwendung weit über das Bildungssystem hinausgreifen sollen.

Bildung und Politik

2.4. Bildung als lebenslange Aufgabe

Ein so verstandener Bildungsprozeß ist weder mit dem 16. noch mit dem 25. Lebensjahr abgeschlossen – er ist vielmehr prinzipiell unabschließbar; denn Menschen müssen sich immer wieder mit neuen Sachverhalten auseinandersetzen und durch lernende Aneignung dazu ein kritisches Verhältnis gewinnen. Dies gilt für technische Veränderungen am Arbeitsplatz genauso wie für die Bewährung in privaten Lebenssituationen und auch für die Auseinandersetzung mit politischen Ereignissen. Jeder Erwachsene wird im Laufe seines Lebens vor eine Reihe von Entwicklungsaufgaben gestellt. Dazu zählen die Einschnitte in die berufliche Laufbahn und ihre Bewältigung (z. B. Berufswechsel, Pensionierung), dazu gehören aber auch private Anlässe (z. B. Beginn der Erziehung eigener Kinder, Lösung von den eigenen Kindern, Trennungen, Umgang mit Krankheiten und Tod). Viele Menschen lösen diese Entwicklungsaufgaben in mündiger Selbstverantwortung, andere aber suchen nach Hilfestellungen unterschiedlicher Art. Weiterbildungsangebote haben sich auf die Breite der Entwicklungsaufgaben und die Individualität der Hilfesuchenden zu beziehen. Deswegen darf Weiterbildung weder thematisch verengt noch einseitig funktionalisiert werden, indem sie lediglich als berufliches Anpassungstraining betrieben wird. Vielmehr geht es in einem umfassenden Sinne um die Weiterführung und Aktualisierung der einmal erworbenen Bildung. Daher müssen Inhalte und Methoden der Weiterbildung – auch wenn sie z. B. kulturelle, politische oder berufliche Schwerpunkte setzen – immer die vielfältigen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden in den Blick nehmen. Dem Recht eines jeden Menschen auf lebenslange Bildung entspricht die Pflicht des Staates, für ein umfassendes Weiterbildungsangebot zu sorgen.

3. Die Bedeutung des Bildungssystems

In entwickelten Gesellschaften sind für Erziehungs- und Bildungsprozesse spezielle Institutionen zuständig: Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Lehrkräften und Volkshochschulen haben einen je speziellen Auftrag innerhalb eines komplexen Systems. Gemeinsam ist diesen Einrichtungen, daß das Lernen aus dem übrigen Lebensvollzug herausgenommen und in gesonderten pädagogischen Institutionen systematisch organisiert wird; dort kümmert sich Lehrende und Erziehende professionell um die Lernenden und ihre Entwicklung. Die Ausweitung und Differenzierung des Bildungssystems hat sich – parallel zur technisch-ökonomischen Entwicklung – in den letzten 150 Jahren immer stärker durchgesetzt, sie ist von Gewerkschaften und Lehrerverbänden unterstützt und als gesellschaftlicher Fortschritt begründet worden. Dabei wurde die Ambivalenz der Bildungsinstitutionen (vor allem der Schulen), die stets auch Instrumente der staatlichen Herrschaftssicherung waren, durchaus gesehen. Dennoch: Für die Kinder der arbeitenden Bevölkerung brachte diese Entwicklung vor allem eine Entlastung von altzuführer Erwerbsarbeit und damit verbesserte Chancen zur Qualifizierung ihrer Arbeitskraft und zur Bildung kritischer Handlungsfähigkeit.

Ambivalenz der Bildungsinstitutionen

Das heutige Erziehungs- und Bildungssystem ist quantitativ so umfassend wie nie zuvor in der deutschen Geschichte. Es wird in der Bundesrepublik gegenwärtig (1989) von etwa 15 Millionen Kindern und Jugendlichen und 1,4 Millionen Studentinnen und Studenten besucht; darüber hinaus: nimmt eine ständig steigende Zahl von Erwachsenen an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Dieses institutionalisierte System soll sichern, daß individuelle Lernprozesse immer wieder gelingen. Dabei soll es – dem demokratischen Anspruch gemäß – allen ermöglicht werden, ihre Fähigkeiten optimal zu entwickeln.

Kritik an den Strukturen

Die Gewerkschaften haben diesen Anspruch stets bejaht, sie haben zugleich aber immer auch kritisch nachgefragt: In welchem Umfang wird dieser Anspruch tatsächlich eingelöst? Und weiter: Bestehen nicht im Bildungssystem Mechanismen, die eher auf Beschränkung und Verhinderung von Bildung angelegt sind? Die Diskussion dieser Fragen ist nach wie vor aktuell, sie ist gegenwärtig in einer doppelten Weise zu führen. Zum einen gilt es, die häufig geübte Kritik an den institutionellen Strukturen des Bildungssystems, insbesondere an seiner staatlichen Verfaßtheit, aufzugreifen und zu hinterfragen: Stimmt es, daß es in unserer Gesellschaft inzwischen ein Zuviel an institutionalisiertem Lernen gibt; stimmt es, daß Bildungsprozesse dadurch eher verhindert als begünstigt werden? Zum zweiten erscheint es notwendig, die beinahe vergessene Kritik an den Mechanismen des Bildungssystems, die Privilegien fortschreiben und Benachteiligten konservieren, aufzugreifen und erneut ins öffentliche Bewußtsein zu rücken: In welchen Bereichen ist es nach wie vor erforderlich, Bildungsbeschränkungen aufzuheben und auf die Einlösung von Chancengleichheit zu pochen? Eine Auseinandersetzung mit beiden Kritikpunkten ist erforderlich, um anschließend das gesellschaftliche Konzept eines wünschenswerten Bildungssystems begründet entwerfen zu können.

3.1. Lernen in Institutionen

Zeitfaktor

Dem Bildungssystem wird zuweilen vorgehalten, professionelle Erzieher(innen) würden in alle Lebensbereiche eindringen, diese „pädagogisieren“ und damit ihres Eigenwerts berauben. Dabei wird gelegentlich ein Lebenslauf gezeichnet, in dem – von der Kinderkrippe über die Ganztagschule bis zum Altersheim – Erzieher allgegenwärtig sind. Auf diese Weise wird der Eindruck erweckt, daß die Menschen heute zunehmend in die Gefahr geraten, pädagogischen „Profis“ nicht mehr entrinnen zu können. Solche Argumente werden häufig angeführt, um gegen die Ausweitung von Bildungseinrichtungen, gegen Erziehung als Berufsarbeit und für die Rückkehr zu nicht-professioneller Tätigkeit (vor allem im sozialpädagogischen Feld) zu argumentieren.

Nun ist ohne Zweifel richtig, daß zu einem gelückten Aufwachen das selbständige Erproben und Entdecken der Welt gehört, daß auch die temporäre Abwesenheit von erziehenden Erwachsenen und das Leben außerhalb institutioneller Regelungen wichtig sind. Eine Rund-um-die-Uhr-Pädagogik ist widersinnig, weil sie nicht die notwendigen Räume bietet, in denen sich Heranwachsende ohne Anleitung bewähren können. Und: Bildungseinrichtungen, die das Zeitdeputat der Lernenden vollständig beanspruchen, sind inhuman, weil sie das Leben auf die Schülerrolle reduzieren und damit vielfältige Bedürfnisse unterdrücken. Insofern sind die angeführten Thesen gleichsam als Warnzeichen ernst zu nehmen: Je mehr Zeit Kinder und Heranwachsende in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen verbringen, desto stärker müssen die Bedürfnisse auf Individualisierung und selbstbestimmte Eigentätigkeit, auf Rückzug und kontrollfreie Räume auch innerhalb dieser Institutionen berücksichtigt werden.

Doch: Die gesellschaftliche Realität wird nicht von zu viel Pädagogik, sondern vor allem von

12

mangelnden Lern- und Bildungschancen bestimmt. Die Rede von der drohenden „Pädagogisierung“ übersieht völlig, daß in weiten Feldern unserer Gesellschaft die Bedürfnisse der Menschen nach Erziehung und Bildung für sich und ihre Kinder nicht in hinreichender Weise befriedigt werden können. Dies gilt für Plätze in Kinderkrippe und Kindertagesstätten genauso wie für Ganztagschulen und Tagesschulen. Hier haben gesellschaftliche Entwicklungen – vor allem die steigende Zahl Alleinerziehender, die zunehmende Zahl von Einzelkindern, das geänderte Rollenverständnis von Frauen, der Abbau von Vorurteilen gegenüber Kinderkrippen – zu einem wachsenden Bedarf an ganztägigen Erziehungs- und Betreuungsformen geführt. Nicht die Pädagoginnen und Pädagogen drängen in die freien Räume, sondern die geänderten Bedingungen des Aufwachsens erfordern vermehrte pädagogische Tätigkeiten. Diese notwendige Bildungs- und Erziehungsarbeit kann jedoch allzuhäufig nicht geleistet werden, weil Finanzmittel nicht zur Verfügung gestellt werden (Gleich- oder gar noch katastrophalere Mängel lassen sich im Bereich der Jugendfürsorge und Jugendpflege, in der psychologischen Betreuung, in der Drogenarbeit, in der Altenhilfe aufzeigen) und schließlich: Dem Wunsch von Erwachsenen, sich beruflich und persönlich weiterzubilden, kann in vielen Bereichen durch die vorhandenen Angebote häufig nicht entsprochen werden.

Unterversorgung

Darüber hinaus sind solche „Pädagogisierungs“-Argumentationen allzu leicht in der Gefahr, das Leben und Lernen außerhalb der Bildungseinrichtungen zu: romantisieren. Dabei wird übersehen, daß gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahrzehnte die Lebenswelten der Heranwachsenden oft ungesünder gemacht haben, daß die freie Zeit immer mehr zu einer von Medien belegten und manipulierten Zeit geworden ist. Kurz: Das Aufwachsen im 10. Stock mit Video-Recorder und Computerspielen bietet in aller Regel weit weniger „Lebensnahe“, weit weniger „tatsächliche Erfahrungen“, weit weniger Chancen zur Selbsttätigkeit als eine nachmittägliche Arbeitsgemeinschaft in der Schule.

Falsche Alternativen

Aus all dem ist zu folgern: Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf selbstbestimmte, pädagogisch nicht angelegote Zeit, ist unbestritten. Die Gefahr jedoch, daß Heranwachsende zuviel an individueller Zuwendung erhalten, ist minimal, gemessen an der tagtäglich erfahrenen Realität, daß erzieherische Hilfen nicht geboten werden können, obwohl sie dringend gebraucht werden. Die GEW hat stets auf diese Mängel verwiesen und im Interesse der Lernenden um Verbesserungen gekämpft. Es gibt keinen vernünftigen Grund, in diesen Anstrengungen nachzulassen. Sie werden in dem Maße an Glaubwürdigkeit gewinnen, wie Pädagoginnen und Pädagogen auch bereit sind, Selbstkritik an zwar gutgemeinten, aber nicht immer wirksamen Ansätzen zu üben.

Gegen Privatisierung und Bürokratisierung – öffentliches Bildungssystem

Aus all dem ist auch zu folgern, daß Lehrende und Erziehende gute Gründe haben, das öffentliche Bildungssystem zu verteidigen und allen Tendenzen entgegenzutreten, die auf eine Privatisierung von Bildung und auf eine Ausbählung der Schulpflicht hinauslaufen; denn nicht zufällig hat sich die Arbeiterbewegung stets für ein staatliches und unentgeltliches Schulwesen ausgesprochen, sie hat die allgemeine Schulpflicht immer als Schutzrecht für die Kinder, vor allem der unteren sozialen Schichten verstanden. Eine solche Position ist allerdings zu verbinden mit einer skrupellosen Perspektive: Den Mängeln dieses staatlichen Schulwesens – insbesondere seinem Bürokratisierungsgrad, dem Ausmaß an Reglementierung und den Tendenzen zu lähmender Routine muß ständig in kreativer Weise begegnet werden. Die Lehrenden werden erfahrenere, älter, auch realistischer, die Lernenden aber sind immer wieder von neuem jung, noch unerfahren, voller offener Lebenspläne. Daher muß gerade in Zeiten einer schlecht balancierten Altersstruktur der Lehrenden ganz besonders darauf geachtet werden, daß dieses Spannungsverhältnis für alle Beteiligten lebendig bleibt. Dazu gehört auch, daß im Bildungssystem die Freiräume für selbstverantwortliches Handeln von Lehrenden und Lernenden ausgebaut werden. Pädagogische Arbeit darf nicht bis ins einzelne normiert werden, sondern muß für die unmittelbar Beteiligten in hohem Maße gestaltbar und damit auch kurzfristig veränderbar sein. Dies bedeutet, daß einzelnen Einrichtungen – z. B. einer Schule – ein weites Feld selbständiger Gestaltung zugestanden werden muß, damit alle Beteiligten – also Schüler(innen), Lehrer(innen) und Eltern – darauf Einfluß nehmen können. Zu einer demokratischen Gestaltung der gemeinsamen pädagogischen Arbeit gehört es auch, daß allen Beteiligten ein Einfluß auf die Besetzung von Leitungsfunktionen zugestanden wird (z. B. Schulleiterwahl) und daß die Lernenden einen altersspezifisch angemessenen Einfluß auf Inhalte und Methoden von Erziehung und Unterricht erhalten. Durch umfassende Beteiligungsrechte für die Lernenden ist zu sichern, daß sie auch im Konfliktfall ihre Interessen ungefährdet vertreten können. Dabei sind die Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte der Lernenden mit zunehmendem Alter zu erweitern, während der Einfluß der Eltern parallel zum Selbstständigwerden der Heranwachsenden zurücktreten sollte.

„Pädagogische Freiheit“ und Demokratisierung

3.2. Bildungssystem und Bildungschancen

Während die zuvor diskutierte Kritik an (staatlichen) Bildungseinrichtungen in den letzten Jahren ein hohes Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit erreichen konnte, ist eine andere, keinesfalls

13

Demokratische Ansprüche weniger wichtige Kritikperspektive aus dem Bewußtsein der Öffentlichkeit fast völlig verschwunden: Wie wird der demokratische Anspruch, daß jeder unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft und Nationalität ein gleiches Recht auf Bildung hat, tatsächlich eingelöst? Welche Hilfen bietet das Bildungssystem den Heranwachsenden, die z. B. aufgrund familiärer Probleme, körperlicher Behinderungen oder auch sprachlicher Defizite – zeitweise oder dauerhaft – mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben? Trägt das Bildungssystem dazu bei, solche und andere Benachteiligungen auszugleichen? In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit und verschärfter Konkurrenz gelten solche Fragen als unzeitgemäß. Es ist jedoch die Aufgabe der gewerkschaftlich organisierten Lehrerinnen und Erzieher, diese Fragen mit Hartnäckigkeit auch dann zu stellen, wenn sie wenig populär sind.

Gleichheit und Ungleichheit Das Ausmaß von Gleichheit und Ungleichheit, so wie es sich im Bildungssystem der Bundesrepublik in den achtziger Jahren darstellt, läßt sich am besten skizzieren, indem man auf eine einstmals populäre „Kunstfigur“ zurückgreift, die in den bildungspolitischen Debatten der sechziger Jahre eine zentrale Rolle einnahm. Damals galt das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ als Symbolfigur für alle Ungleichheit im Bildungssystem. Die Entwicklungen in den damit angesprochenen Feldern der Ungleichheit sind seither sehr unterschiedlich verlaufen: Konfessionell bedingte Unterschiede sind bedeutungslos geworden, Mädchen haben – allerdings nur im allgemeinbildenden Schulsystem – mit den Jungen inzwischen zumindest gleichgezogen, regionale Unterschiede haben sich erhalten, soziale Unterschiede bestehen wie eh und je; Hinzugekommen sind die in den sechziger Jahren noch bedeutungslosen Unterschiede der Bildungschancen deutscher und ausländischer Kinder. Obwohl bestimmte Veränderungen nicht zu übersehen sind, kennzeichnet sich das Bildungssystem der Bundesrepublik somit nach wie vor durch ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit. Dies soll im folgenden näher verdeutlicht werden:

Soziale Selektion Was die Unterschiede nach Sozialschichten betrifft, so läßt sich auch nach jahrzehntelangen Reformbemühungen feststellen, daß die sozial erbten Privilegien bzw. Benachteiligungen forstbestehen – und zwar in erheblichem Ausmaß: In den Jahren seit 1972 hat sich der Teil der Kinder aus Arbeiterfamilien, der zum Gymnasium wechselt, lediglich um 5 Prozentpunkte von 6% auf 11% (1987) erhöht. Das bedeutet, daß immer noch nur eines von zehn Arbeiterkindern das Gymnasium besucht. Bei den Beamtenskindern waren es hingegen (1972 wie 1987) etwa fünf von zehn Kindern. Deutlich verbessert hat sich allerdings die Lage der Arbeiterkinder bei den mittleren Bildungsabschlüssen; 1987 besuchte etwa ein Viertel von ihnen die Realschule, wesentlich mehr als zu Beginn der siebziger Jahre erwarben darüber hinaus einen mittleren Bildungsabschluß im beruflichen Schulwesen. Die Benachteiligung der Arbeiterkinder im Gymnasium setzt sich nicht weniger kraß in den Hochschulen fort: Ende der 80er Jahre nahmen weniger als 10% aller Arbeiterkinder ein Studium auf; bei den Universitäten allein betrachtet waren es sogar weniger als 5%. Dagegen besuchte etwa jedes zweite Beamtenskind eine Fachhochschule oder Universität. Festzustellen bleibt damit, daß das Bildungssystem sich bisher als unfähig erwiesen hat, die versprochene Gleichheit der Bildungschancen für die nach wie vor größte soziale Gruppe der Bevölkerung – für die Arbeiter und ihre Kinder – einzulösen. Davon ausnehmen ist lediglich die kleine Zahl der integrierten Gesamtschulen, in denen es gelungen ist, diese Benachteiligung ganz erheblich abzubauen.

Benachteiligungen von Mädchen Was die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten angeht, so ist eine differenzierte Bilanz zu ziehen: Während in den sechziger Jahren Mädchen bei der Beteiligung an höherwertigen Bildungsgängen deutlich hinter den Jungen zurückblieben, haben sie inzwischen im allgemeinbildenden Schulwesen die Jungen durchweg überholt: Mädchen werden früher eingeschult und bleiben seltener sitzen, sie wechseln nach der Grundschule häufiger als Jungen zu Realschulen und Gymnasien, inzwischen erwerben auch genauso viel Mädchen wie Jungen das Abiturzeugnis. Das es gelungen ist, die geschlechtsspezifische Benachteiligung bei der Bildungsbeteiligung abzubauen, darf jedoch nicht den Blick für die weiterbestehenden diffizilen Mechanismen weiblicher Diskriminierung verstellen. Eine wirkliche Gleichstellung der Schülerinnen setzt eine Revision der Schulbücher und Lehrpläne voraus, muß den Mädchen besondere Chancen vor allem zur Aneignung naturwissenschaftlich-technischer Inhalte bieten und verlangt von den Lehrenden eine viel höhere Sensibilität gegenüber den eigenen geschlechtstypischen Verhaltensmustern. Die erreichte Gleichheit bei der Vergabe von Schulabschlüssen verkehrt sich allerdings beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens in ihr Gegenteil: Frauen finden seltener als Männer Ausbildungsplätze im dualen System, dabei sind sie viel stärker auf wenige Ausbildungsberufe festgelegt. Frauen mit Abitur verzichten viel häufiger als Männer auf die Aufnahme eines Studiums; sie studieren häufiger als Männer Fachkombinationen, deren Arbeitsplätze nach als gering einzustufen sind. Festhalten bleibt damit, daß vor allem das System der beruflichen Bildung (einschließlich des Studiums) weit davon entfernt ist, den Anspruch auf gleiche Bildungschancen für Frauen tatsächlich einzulösen.

Die Benachteiligung im Bildungssystem der Bundesrepublik hat sich in den siebziger Jahren insofern weiter ausdifferenziert, als in der Gestalt der wachsenden Zahl der Kinder von Arbeitsmigranten und Flüchtlingen eine national und ethnisch bestimmte Gruppe entstanden ist, die in ihren Bildungschancen noch hinter den deutschen Arbeiterkindern „herinkt“. Für die große Mehrheit dieser

„Ausländerkinder“ trifft auch Ende der achtziger Jahre folgende Charakterisierung zu: Überwiegend besuchen sie keinen Kindergarten, mehrheitlich wechseln sie nach Abschluß der Grundschule zur Hauptschule über; nur etwa ein Viertel dieser Jugendlichen erlernt einen Ausbildungsberuf. Dabei sind allerdings – regional unterschiedlich – neuere Tendenzen zu beobachten: In Regionen mit einem Überhang an Ausbildungsstellen wird vermehrt unter den Kindern der Arbeitsmigranten für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung geworben. Dies bezieht sich allerdings vor allem auf wenig zukunftsreiche Ausbildungsberufe mit geringer Entlohnung und schlechten Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen. Insofern werden diese Jugendlichen als „Verfügungsmasse“ demographischer und arbeitsmarktpolitischer Konjunkturen behandelt.

Davon zu unterscheiden ist die Situation der ausländischen Flüchtlingskinder: Sie werden aufgrund der restriktiven Bonner Asylpolitik, die durch die Praxis einiger Bundesländer noch verschärft wird, faktisch aus dem Bildungswesen ausgegrenzt. Zwar wird ihnen in der Regel der Besuch der allgemeinbildenden Schulen „gestattet“, der Zugang zur beruflichen Ausbildung und zum Studium wird jedoch erschwert oder auch untersagt. Häufig werden den Kindern ausländischer Flüchtlinge sprachliche Förderangebote verweigert, so daß ein Besuch weiterführender Schulen unmöglich wird.

Wiederum anders ist die Situation der Aussiedler aus osteuropäischen Staaten, die seit Mitte der achtziger Jahre in verstärktem Maße in die Bundesrepublik kommen. Diese Menschen sind deutsche Staatsbürger, so daß sie über eine rechtlich gesicherte Lebensperspektive in der Bundesrepublik verfügen. Im schulischen Bereich gibt es vielfältige Anstrengungen, vor allem sprachliche Defizite auszugleichen, um die Kinder dann an üblichen deutschen Unterricht teilnehmen zu lassen. Ob und in welchem Ausmaß die Zugehörigkeit zu dieser sozialen Gruppen mit Bildungsbenachteiligungen verbunden ist, läßt sich aufgrund fehlender Statistiken und Untersuchungen nicht sagen. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, daß trotz verstärkter Förderung die sprachlichen Schwierigkeiten sich „ingerfristig als Bildungshemmnis erweisen werden.“

Die Untersuchung sozialer Unterschiede in der Bildungsbeteiligung führt somit auch gegen Ende der 80er Jahre zu der Feststellung, daß nach wie vor eine stabil gefügte Bildungshierarchie besteht. Am Ende dieser Hierarchie befinden sich inzwischen die Kinder derjenigen Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen in die Bundesrepublik eingewandert sind. Aber auch für die „Einheimischen“ konnten die Öffnung der Schullaufbahnen und die Demokratisierung der Abschlüsse nur in Ansätzen realisiert werden. Wo es dennoch zu einer verbesserten Bildungsbeteiligung neuer sozialer Schichten kam, wurden die erreichten weiterführenden Abschlüsse häufig entwertet. So fühlen sich Arbeiter-Eltern vor allem dann um die Früchte der Bildungsanstrengungen ihrer Kinder gebracht, wenn sich die „besseren“ Schulabschlüsse nicht in die erhofften Ausbildungswege umsetzen lassen. Weil inzwischen viele Schüler(innen) über mittlere und höhere Schulabschlüsse verfügen, wird über deren Wert erst durch Aufnahme in das privatwirtschaftlich organisierte Ausbildungs- und Beschäftigungssystem entschieden. Viele Hinweise sprechen dafür, daß sich an dieser Stelle alte Privilegienstrukturen, die in der Schule zumindest z. T. abgebaut wurden, wieder stabilisieren.

Dabei hat sich als ein Stabilisierungselement die Weiterbildung erwiesen. Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung werden nicht vorangegangene Defizite ausgeglichen, sondern der erreichte Qualifikationsvorsprung wird verteidigt oder sogar ausgebaut: Vor allem männliche Beschäftigte mit höherem Schulabschluß und qualifizierter bzw. leitender Tätigkeit nehmen an Maßnahmen beruflicher Weiterbildung teil. Wer hingegen in der Schule nicht reüssiert hat und auch bei der Berufseinstimmung mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, der erhält in aller Regel auch durch die Weiterbildung keine neuen Chancen.

Diese knappe Skizzierung hat verdeutlicht, daß die Bildungschancen in der Bundesrepublik nach wie vor massiv abhängig sind von der Zugehörigkeit zu einer privilegierten bzw. unterprivilegierten sozialen Gruppe. Die Forderung nach einem Abbau von Chancengleichheit durch eine Reform des Bildungssystems bleibt damit auf der Tagesordnung.

„Ausländerkinder“

Flüchtlingskinder

Aussiedlerkinder

Bildungshierarchien

4. Heute das Bildungssystem für morgen schaffen

In den 60er und 70er Jahren hat es in der Bundesrepublik intensive Diskussionen um die Frage gegeben, wie sich die weiter vorn skizzierten Bildungsziele möglichst umfassend erfüllen lassen, welche organisatorischen, curricularen und erzieherischen Konzepte hierfür am besten geeignet sind. An dieser Diskussion hat sich die GEW intensiv beteiligt, zugleich haben viele gewerkschaftlich organisierte Pädagoginnen und Pädagogen in Modellversuchen und Reformprojekten vielfältige Erfahrungen gesammelt. Wenn hier nun das Bildungssystem der Zukunft beschrieben werden soll, so bedeutet das zunächst, daß an die Reformpläne der 60er und 70er Jahre - vom „Bremer Plan“ der GEW von 1960 bis zum „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrats von 1970 - anzuknüpfen ist. Diese Reformpläne betrachten das Bildungssystem in seiner Gesamtheit. Sie streben den Ausbau und eine inhaltliche Umgestaltung der Vorschuleraziehung genauso an wie die Qualifizierung der Jugendhilfe und eine Öffnung der Hochschulen. Im Schulbereich sind sie ausgerichtet auf eine Überwindung der Trennung zwischen „höherer“ und „volksmündlicher“ Bildung, sie versuchen zumindest in Ansätzen, auch die Trennung und Ungleichwertigkeit von „beruflicher“ und „allgemeiner“ Bildung aufzuheben. Diese Reformpläne verfolgen die Absicht, das selektiv-dreigliedrige Schulsystem zu überwinden, sie sprechen sich für die Wissenschaftlichkeit und Einheitlichkeit der Lehrerbildung aus, und sie fordern eine stärkere pädagogische Eigenverantwortlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer. In all diesen Punkten sind die Zukunftsvorstellungen der 60er und 70er Jahre nicht „verbraucht“, sondern zugleich uneingelöst und höchst aktuell.

Gleichzeitig muß gesehen werden, daß die gesellschaftliche Entwicklung mit den Reformplänen der siebziger Jahre nicht stehengeblieben ist, daß in den achtziger Jahren neue Fragen, neue Probleme aufgetreten sind, die zuvor angesprochen wurden und die in die Überlegungen zur gewerkschaftlichen Reformperspektive mit einzubeziehen sind. Von diesem doppelten Bezug ausgehend wird im folgenden beschrieben, wie aus gewerkschaftlicher Sicht das Bildungssystem der Zukunft aussehen sollte. Dabei orientieren wir uns in der Stufengliederung in Elementarbereich (Vorschule), Primarbereich (Kl. 1-4), Sekundarstufe I (Kl. 5-10), Sekundarstufe II (Kl. 11-13) und der Hochschule. Daran anschließend werden die Perspektiven für Jugendhilfe und Weiterbildung beschrieben.

4.1. Perspektiven der Vorschuleraziehung

Vorschulische Erziehung findet heute in der Bundesrepublik in institutionalisierter Form vorwiegend in Kindergärten und in Kindertagesstätten statt. Ursprünglich und über lange Zeit hinweg war der Kindergarten fast ausschließlich mit den Aufgaben einer sozialfürsorgischen „Bewahranstalt“ betraut. Im Zusammenhang mit der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre wurden ihm darüber hinaus kompensatorische und schulvorbereitende Aufgaben übertragen. Nicht realisiert wurde die Schaffung von Vorklassen (oder Eingangsstufen) für die Fünf- bis Sechsjährigen bei gleichzeitiger Vorverlegung der Schulpflicht.

Spätestens seit Beginn der 70er Jahre erfüllen Kindergärten und Kindertagesstätten auch einen bildungspolitischen Auftrag. Sie werden nun als Elementarbereich und Bestandteil des Bildungssystems begriffen, ihr Bildungsangebot richtet sich grundsätzlich an alle drei- bis sechsjährigen Kinder. Dementsprechend wurde das Platzangebot im Kindergartenbereich ausgebaut; dabei stieg die Versorgungsquote auf inzwischen mehr als 75%, allerdings ist das Platzangebot (absolut) seit einiger Zeit wieder rückläufig.

Der Kindergarten ist nach wie vor ein freiwilliges Leistungsangebot der Jugendhilfe, für das die Eltern in aller Regel einen finanziellen Beitrag leisten müssen. Schon in den 70er Jahren wurde in der Schulvorbereitung hinaus ein eigenständiges sozialpädagogisches Konzept der Kindergartenarbeit entwickelt, in dessen Mittelpunkt das soziale Lernen steht. Eine ganzheitliche, situationsbezogene Arbeitsweise mit spielerischem Lernen in altersgemischten Gruppen setzte sich durch, dabei wurde die „Verschulung“ frühkindlichen Lernens weitgehend vermieden. Begünstigt durch reformpädagogische Bemühungen in der Grundschule, konnte an vielen Orten ein gleitender pädagogischer Übergang vom Kindergarten in die Schule erreicht werden. Damit stellt der Kindergarten heute auch von der Konzeption her ein anerkanntes und fachlich qualifiziertes pädagogisches Angebot zur Verfügung.

Gleichwohl darf dies nicht so verstanden werden, als ob damit die Bildungsaufgabe des Kindergartens überall erfüllt würde. Vielmehr mangelt es vielfach an der Umsetzung der anspruchsvollen Konzepte in den Kindergartenalltag. Die pädagogische Arbeit stagniert, mit Entwicklungsproblemen der Kinder oder mit Krisen in der Gruppe wird allzu häufig nur routiniert umgegangen. Konflikte werden oft nur beherrscht, aber kaum pädagogisch aufgelöst. Trotz dieser Einschränkungen ist die pädagogische Entwicklung des Kindergartens in den letzten 20 Jahren insgesamt positiv

einzuschätzen. Dieser positive Entwicklungs- und Ausbaureiz gerät seit einigen Jahren zunehmend in ein Spannungsfeld zwischen zwei gegenläufigen gesellschaftlichen Kräften: Auf der einen Seite steigt der Bedarf nach vorschulischer Erziehungseinrichtungen, auf der anderen Seite werden Sparmaßnahmen eskaliert, weitere Reformmaßnahmen gestoppt und erreichte Fortschritte zum Teil wieder zurückgenommen. Dieser Widerspruch soll zunächst skizziert werden, um von dort die gewerkschaftlichen Perspektiven für den Vorschulbereich zu entwickeln.

Die nach wie vor steigende Nachfrage nach Plätzen in Vorschuleinrichtungen ist selbst in den Ausbauplänen der siebziger Jahre bei weitem unterschätzt worden. Damit wird deutlich, in welchem hohem Maße der Kindergarten als freiwillige Einrichtung heute von den Eltern für ihre Kinder akzeptiert und in Anspruch genommen wird. Die neue Nachfrage nach vorschulischer Erziehung ist auf tiefgreifende Wandlungen in der Familie, auf Veränderungen der alltäglichen Lebenswelt von Kindern und insbesondere auf ein verändertes Verständnis der Rolle der Frau in der Gesellschaft zurückzuführen. Diese Wandlungsprozesse führen nicht nur zu einem gesteigerten quantitativen Bedarf an Kindergartenplätzen, sondern auch zu veränderten qualitativen Ansprüchen an die Kindergartenpädagogik. Viele Eltern erwarten von einer kindgemäßen Vorschuleraziehung, daß in die pädagogischen Konzepte die veränderte Lebenssituation der Kinder, die häufig anregungsarme häusliche Umwelt, aber auch die Präsenz der Neuen Medien mit aufgenommen werden. Darüber hinaus aber wird die Einrichtung selbst immer selbstverständlicher als normales soziales Dienstleistungsangebot genutzt.

An vielen Orten können diese Anforderungen heute weder quantitativ noch qualitativ hinreichend erfüllt werden. Bei Platzmangel erfolgt die Vergabe nach Dringlichkeitskriterien, es ist daher kein Zufall, daß vor allem in Ballungsgebieten ganze Bevölkerungsgruppen aus den herkömmlichen Einrichtungen ausgeschlossen bleiben, weil ihnen eine soziale oder pädagogische Dringlichkeit nicht attestiert wird. Aus diesem Grund ist die vorschulische Angebotspalette vielfach um privat organisierte Eltern-Kind-Gruppen erweitert worden. Diese Feststellung leitet über zu dem gegenläufigen Trend, der seinen Ausgang in der angelieblichen Krise der öffentlichen Haushalte findet. Mit Sparmaßnahmen und Mittelkürzungen gehen vielfältige politische Versuche einher, die Funktion der öffentlichen Kleinkindererziehung inhaltlich umzudefinieren: Eine Rücknahme des Bildungsanspruchs, die Rückverlagerung der Zuständigkeit in die Familie, eine Reprivatisierung der Vorschuleraziehung mit dem Ziel, den Staat tendenziell wieder von diesem Bildungs- und Erziehungsbereich zu entpflichten. Die Maßnahmen innerhalb des Vorschulbereichs sind im wesentlichen nur noch auf Bestandsrehaltung hin orientiert und darauf gerichtet, dem Absinken des Leistungsangebots durch Gehältererhöhungen, Personalabbau und Erhöhung der Gruppenstärken Einhalt zu gebieten. Mittlerweile scheint selbst die schon durchgesetzte Ausstattung der Einrichtungen mit professionellem pädagogischen Fachpersonal wieder bedroht. Wir erleben die Rückkehr der (noch schlechter bezahlten) Kinderpflegerin; und der Erzieherberuf steht bei rapide wachsendem Anteil von Teilzeitarbeitsplätzen in Kindergärten in Gefahr, wieder zu einem Zubrotberuf oder zu einer Nebenbeschäftigung zu verkümmern. Aufgrund dieser Tendenzen, verbunden mit der schlechten Bezahlung, droht in absehbarer Zeit ein eklatanter Mangel an Erzieherinnen und Erziehern.

Angesichts dieser Situation ist es die Aufgabe der gewerkschaftlich organisierten Pädagoginnen und Pädagogen, die Notwendigkeit einer inhaltlichen Weiterentwicklung des Vorschulbereichs immer wieder deutlich zu machen. Sie können dabei anknüpfen an die Erwartungen quantitativer und qualitativer Art, die von Eltern an die Kindergärten gerichtet werden. Dem drohenden weiteren Qualitätsabbau in diesem Bereich ist aus gewerkschaftlicher Perspektive eine Verbesserung der Erziehung und Bildung gerade auch für kleine Kinder entgegenzuhalten. Dies bedeutet im einzelnen:

- An der Forderung nach zwei pädagogischen Fachkräften pro Kindergruppe ist festzuhalten. Keine Gruppe soll mehr als 15 Kinder umfassen. Darüber hinaus ist zu verlangen, daß Kindergartenleiter(innen) sozialpädagogisch weiterqualifiziert werden. Damit ist das Ziel verbunden, diesen Beruf professionell aufzuwerten und ihn anderen Berufsbildern im Bildungsbereich anzuehlichen.
- Vom Kindergarten wird zunehmend ein ganztägiges Angebot verlangt; seine Öffnungszeiten müssen flexible, den Arbeitszeiten der Eltern anpaßbare Betreuung ermöglichen; erwartet wird eine dem Tageslauf entsprechende Essensversorgung - insbesondere ein Mittagsangebot.
- Der Kindergarten wird zunehmend früher, das heißt für immer jüngere Kinder nachgefragt. Das Angebot an Plätzen in den Krippen (den Tageseinrichtungen für Kleinkinder bis zu drei Jahren) muß erheblich gesteigert werden, um der drastisch gestiegenen Nachfrage auch nur einigermaßen gerecht zu werden. Zugleich ist es erforderlich, diese Einrichtungen pädagogisch zu verbessern.
- Gleiches gilt auch für den Hort, der Tageseinrichtung für Kinder im schulpflichtigen Alter. Der Hort darf nicht nur als Ersatz für nicht vorhandene Ganztagschulplätze gesehen werden, er ist auch keine Verlängerung des Kindergartens für die Schulkinder nach der Schule. Er ist vielmehr eine

Bedarf

Neue Nachfrage

Reprivatisierung

Forderungen

Personelle Ausstattung

Ganztagsangebote

Krippenplätze

Pädagogik im Hort

30 Jahre Reformpläne

Bildungseinrichtung für Drei- bis Sechsjährige

Sozialpädagogisches Konzept

eigenständige Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtung, deren pädagogischer Auftrag zwischen Familie, Schule und Jugendberufshilfe liegt.

Abstimmung

- Für den Kindergarten stellt sich von daher nicht nur die Frage eines gleitenden Übergangs in die Schule, sondern auch die Frage der besseren Abstimmung und Bewältigung des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten und vom Kindergarten in den Hort.

Wohnnahe Angebote für alle

- Kindergärten und Horte müssen wohngebietsnahe Einrichtungen bleiben, sich ihrem sozialen Umfeld gegenüber öffnen und mit den anderen sozialen und pädagogischen Diensten des Gemeinwesens kooperieren. An einem ortsnahen Angebot ist auch dann festzuhalten, wenn wegen rückgängiger Geburtenzahlen die Existenz einer Einrichtung in Frage steht. In diesen Fällen sind neue institutionelle Formen (z.B. kombinierte Einrichtungen für Krippenkinder, Kindergartengruppen und Hortschulen) zu erproben. Solche Einrichtungen sind für alle Kinder des jeweiligen Einzugsgebietes - auch für behinderte Kinder - zu öffnen.

Vom pädagogischen Prinzip des Wohngebiets- und Lebensweltbezugs vorschulischer Einrichtungen darf nicht auf eine übergründende Einbindung des Staates von seiner öffentlichen Verantwortung für ein ausreichendes Kindergartenangebot geschlossen werden. Die kommunalen Gebietskörperschaften haben aufgrund ihrer schwindenden Finanzkraft oftmals Schwierigkeiten, ein entsprechendes Angebot zu finanzieren. Dies darf aber nicht das Abstoßen eines ganzen Sektors öffentlicher Erziehung in freie oder private Trägerschaft zur Folge haben und damit zu einer weiteren Reprivatisierung der Vorschulrichtung führen. Auf diese Weise würden alte soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen größerer Bevölkerungsschichten erneuert werden. Demgegenüber muß aus gesellschaftlicher Perspektive die staatliche Verantwortung auch für die Bildung u. Erziehung der kleinen Kinder eingeklagt werden. Das Ziel einer unentgeltlichen, kindgemäßen und pädagogisch qualifizierten Vorschulrichtung für alle Kinder, deren Eltern dies wünschen, darf nicht aus dem Blick geraten. Dieses zu gewährleisten und dafür zu sorgen, daß den gesetzlich festgelegten Ansprüchen und Standards der vorschulischen Erziehung von allen Trägern entsprochen wird, muß eine öffentliche Aufgabe bleiben.

Staatliche Verantwortung

4.2. Perspektiven der schulischen Bildung von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I

Gliederung nach Schulstufen

In ihrer konsequenten Ausfüllung ergibt sich aus den einleitend angesprochenen Reformplänen die Gliederung des Schulwesens nach Stufen: Grundschulen, Gesamtschulen und Schulen der Sekundarstufen II bilden - hintereinander geschaltet - ein integriertes System. Die GEW hat sich einem solchen konsequenten Reformmodell in den sechziger Jahren genähert. Mit der Annahme ihres „Bildungspolitischen Programms“ 1977, das auf den nachfolgenden Kongressen modifiziert und fortgeschrieben wurde, ist sie die Verpflichtung eingegangen, sich für die Schaffung des „Schulsystems der Zukunft“ einzusetzen. In ihm finden wir auf allen Stufen Schulen, die von Heranwachsenden unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, unterschiedlichen Neigungen und Interessen, gemeinsam besucht werden.

Die gegenwärtige Problematik

Lediglich in den ersten vier Schuljahren besteht eine Schulform, in der alle Schül/innen und Schüler gemeinsam lernen: Die Grundschule, mit dem Weimarer Schulkompromiß 1919 errichtet, ist bis heute die einzige vollständig eingeführte Gesamtschule geblieben. Doch selbst hier darf eine gewichtige Einschränkung nicht übersehen werden: Bereits während der ersten vier Schuljahre, teilweise sogar bereits bei der Einschulung, werden Kinder mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten aus der gemeinsamen Grundschule herausgenommen und speziellen Einrichtungen - den Sonderschulen - zugewiesen. Dabei erweist sich vor allem die Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte als ein Mittel der Aussonderung von Kindern aus besonders schwierigen sozialen Verhältnissen.

Mit der Weimarer Verfassung eingeführte Grundstruktur der Primarstufe - die gemeinsame Beschulung (fast) aller Kinder in einem überwiegend nach dem Klassenlehrerprinzip organisierten und daher flexibel gestaltbaren Unterricht hat sich überwiegend bewährt. In vielen Grundschulen haben sich in den siebziger und achtziger Jahren Veränderungen vollzogen, die zu einer stärkeren Kindgemäßheit und Handlungsorientierung des Unterrichts, zu einer Verbesserung der individuellen Förderung und zu einer Stärkung des sozialen Lernens geführt haben. Gegen Ende der achtziger Jahre wächst allerdings die Einsicht, daß die Grundschule in Folge der sich wandelnden Sozialisationsbedingungen für die Erfüllung ihres Bildungsauftrages auf zusätzliches Engagement und zusätzliche Mittel angewiesen ist. Viele Grundschullehrerinnen und -lehrer bemühen sich, ihren Unterricht methodisch noch vielfältiger zu gestalten und dabei zur Lebenswelt der Kinder zu öffnen. Dem

Reformen in der Primarstufe

stehen häufig materielle und personelle Bedingungen entgegen, die eine weitere Reform der alltäglichen Unterrichtsarbeit sehr erschweren. So hat etwa der beträchtliche Rückgang der Schülerzahlen in den vergangenen 15 Jahren nur teilweise zu einem Rückgang der Klassenfrequenzen geführt. Aufgrund des drastischen Abbaus von Lehrerstellen, der in vielen Bundesländern einem zehnjährigen Einstellungsstopp gleichkam, sind die Klassenstärken in den Eingangsklassen der Grundschule beträchtlich höher als in unseren Nachbarländern. Förder- und Betreuungsangebote, die über den Unterricht hinausgehen, stehen hingegen kaum zur Verfügung. Dies führt trotz engagierter Bemühungen von Lehrerinnen und Lehrern häufig dazu, daß gerade bei Kindern aus benachteiligten Lebensverhältnissen schon in der Grundschule systematisch Schulversagen angelegt und die nachfolgende Auslese vorbereitet wird.

Die pädagogische Arbeit wird stark durch den Auslesezwang belastet, dem diese Schulform unterliegt: denn die Zensuren in der Grundschule, verbunden mit den Bildungsambitionen im Elternhaus, entscheiden darüber, ob ein Kind seinen Bildungsweg in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium fortsetzen wird. Auch wenn - wie in einigen Bundesländern - die Gesamtschule gewählt werden kann, wird dadurch der Auslesedruck nicht genommen. Die Übergangsschule bei zehnjährigen Kindern ist ein entscheidendes Merkmal des hierarchisch gegliederten Schulsystems. Der damit verbundene Entscheidungsdruck, der bereits bis ins dritte Schuljahr zurückwirkt und in manchen Bundesländern in Form von landesweiten Vergleichsarbeiten („Grundschulabitur“) massive Wirkungen auf das Schulklima auslöst, überfordert Lehrer(innen) und Eltern. Zugleich werden die Kinder unter schwere psychische Belastungen gesetzt: Freundschaften werden auseinandergerissen, soziale Etikettierungen gesetzt, Unsicherheiten und Ängste verstärkt. Das bedrückende Gefühl, ein Versager zu sein, wird frühzeitig im Bewußtsein vieler Kinder verankert. Neben dieser psychischen Belastung für alle Kinder ist diese Übergangsschule nach wie vor eine Quelle massiver sozialer Benachteiligungen, unter denen vor allem Arbeiterkinder, insbesondere Kinder ausländischer Arbeitnehmer, zu leiden haben.

In dem hierarchisch gegliederten Sekundarschulwesen, das auf die Grundschule folgt, hat sich in den letzten Jahrzehnten ein heimlicher Umbau vollzogen: denn von Jahr zu Jahr haben immer mehr Eltern für ihre Kinder höherbewertete Bildungsgänge gewählt - hin zum Gymnasium und Realschule, weg von der Hauptschule. Dies ist ein kontinuierlicher Prozeß, der seit Mitte der fünfziger Jahre zu beobachten ist; weder ökonomische Krisen noch demographische Wellen oder gar politische Gegensteuerungen haben ihn zu stoppen vermocht. Diese Verlagerung der Schülerströme hat dazu geführt, daß die Hauptschule längst nicht mehr die Schulform für die Mehrheit der Heranwachsenden ist: Während 1965 noch 65% aller Siebtklässler eine Hauptschule besuchten, waren es 1987 bundesweit nur noch 34%. In sehr vielen Großstädten ist der Haupt Schüleranteil auf unter 20% gesunken. Parallel dazu haben vor allem die Gymnasien expandiert. 1965 besuchten 18% aller Siebtklässler ein Gymnasium, 1987 waren es 30%; in Großstädten wie Berlin und Hamburg liegt der Gymnasialanteil inzwischen bei 40%. Diese Verlagerung der Schülerströme im gegliederten Schulsystem bei gleichzeitiger Beibehaltung der institutionellen Hülsen macht allen Schulformen erhebliche Probleme. Dies gilt auch für den „Gewinner“ in diesem Verlagerungsprozeß, für das Gymnasium: Von Konzept und Tradition auf die „allgemeine Bildung“ der künftigen Führungselite ausgerichtet, gerät es zunehmend in eine Krise; denn viele Kinder kommen nicht mehr wohl vorbereitet aus bildungsbürgerlichen Elternhäusern, sondern nutzen das Gymnasium als Aufstiegsinstrument. Dabei wird die alleinige Ausrichtung auf die „Studierfähigkeit“ in dem Maße fragwürdig, in dem das Abitur immer häufiger als notwendige „Eintrittskarte“ für besonders begehrte Ausbildungsberufe verlangt wird. Angesichts dieser Situation erweist es sich als immer schwieriger, mit dem Konzept einer traditionellen Gymnasialbildung die vorhandene Schülerschaft zu erreichen. Pädagogische Modernisierungen hingegen - etwa Leistungs differenzierungen, Förderkurse und Hausaufgabenhilfen - führen dazu, daß der Unterschied zu den anderen Schulformen geringer, der Prestigevorsprung damit kleiner wird. Damit ist das Gymnasium in ein Entwicklungs dilemma geraten: Je stärker der quantitative Gewinn zu Buche schlägt, desto mehr wird die eigene Identität als Schulform untergraben.

Mit anderen, aber keineswegs weniger gravierenden Problemen hat die Hauptschule zu kämpfen. Bereits 1973 hat der damalige GEW-Vorsitzende Erich Frister erklärt, daß die Hauptschule „im Schatten einer Fluchtbewegung“ stehe: „Maler, Techniker, Vorarbeiter, kleine Kaufleute, mittlere kaufmännische Angestellte, Facharbeiter, kurz der untere Mittelstand und die aufstiegswilligen Bürger der unteren Sozialschichten flüchten mit ihren Kindern aus der Volksschule. Sie folgen dem Beispiel der wirtschaftlich und politisch führenden Gesellschaftsschichten und der Akademiker. Sie haben erkannt, daß die Chancen für ihre Kinder eindeutig schlechter sind als auf Realschulen oder Gymnasien. Sie wissen, daß die Hauptschule eine Sackgasse ist, aus der nur diejüngsten herausfinden, die mehr Energie, Ausdauer, Fleiß und Intelligenz aufbringen als zum Erzielen eines mäßigen Abiturs erforderlich ist.“ Diese Fluchtbewegung hat sich in den siebziger und achtziger Jahren fortgesetzt, so daß sich heute die Kinder aus wirtschaftlich schwachen und sozial benachteiligten

Auslesedruck

Wandel in der Sekundarstufe I

Gymnasien als „Gewinner“

Hauptschule eine „Rest“-Schule

	<p>Bevölkerungsschichten mit den Kindern der ausländischen Arbeitnehmer in großstädtischen Schulghettos der Anreizlosigkeit versammelt. Darum ist es ein vernebelnder Sprachgebrauch, wenn diese Schule auch heute noch Hauptschule genannt und als „weiterführende Schule“ bezeichnet wird; denn sie ist weder Hauptschule, noch führt sie weiter. Alle politischen Bemühungen, eine weitere Reduzierung des Hauptschulanteils, eine weitere „Auspowerung“ zu verhindern, haben sich in den achtziger Jahren als erfolglos erwiesen. Vor allem in großstädtischen Bereichen werden aufgrund mangelnder Schülerzahlen immer mehr Standorte geschlossen. Wenn es allein nach Marktgesetzen ginge, dürfte die Hauptschule dort in absehbarer Zeit verschwunden sein. Doch mächtige gesellschaftliche Interessen werden das tatsächliche Ende der Hauptschule zu verhindern versuchen, weil es eine „höhere“ Bildung nur geben kann, wenn auch eine „niedere“ real existiert.</p>	<p>steigenden Trends zur Ein-Kind-Familie und zur Ein-Eltern-Familie wächst der Bedarf nach Betreuungseinrichtungen, die über die relativ kurze Unterrichtszeit der Grundschule hinausgehen. Dafür gibt es unterschiedliche pädagogisch-organisatorische Modelle: Ganztagschulen und Tagesheimschulen, aber auch die Kooperation zwischen Halbtags-Grundschulen und Kinderhorten. Der Ausbau des Platzangebots in solchen Einrichtungen ist aus pädagogischen wie sozialpolitischen Gründen dringend erforderlich. Als ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist der Ausbau der Grundschule zur „vollen Halbtagschule“ von 8.00 bis 13.00 Uhr anzustreben.</p>	<p>Ganztagsangebote</p>
<p>Gesamtschule als 4. Schulform</p>	<p>In einigen Bundesländern (Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland) ist es gelungen, die Gesamtschule als weitere Regelschule neben Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu etablieren. Die Erfahrungen dort zeigen, daß die Gesamtschule damit in eine besonders schwierige Konkurrenzsituation gesetzt wird: Weil die Gymnasien einen großen Anteil der eher leistungsstarken Grundschüler „abschöpfen“, bleibt für die Gesamtschule eine bereits vorausgelesene Schülerschaft. Gesamtschule unter diesen Bedingungen ist eben nicht die gesamte Schule für alle Kinder, sie ist vielmehr unter der Hand zu einer neuen Schulform des gegliederten Systems geworden. Insbesondere die KMK-Anerkennung der Gesamtschulbeschlüsse (1982) hat deutlich gemacht, daß das hierarchisch gegliederte Schulsystem das Maß aller Dinge geblieben ist; bei den Abschlüssen, den Leistungsmaßstäben, den Lehrplänen und den Stundentafeln. In anderen Bundesländern ist es jedoch nicht einmal gelungen, die Gesamtschule als weitere Regelschule zu etablieren: Insbesondere in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz ist die Struktur des dreigliedrigen Schulsystems weitgehend unangestastet geblieben. Für diese Länder kann man nicht einmal sagen, daß die Strukturreform der Mittelstufe sei steckengeblieben; dort hat sie überhaupt noch nicht begonnen.</p> <p>Das Sekundarschulsystem in den Bundesländern ist somit in drei, vier oder gar fünf Äste zergliedert, es ist allgegenwärtiger Weise auf Teilung, Auslese und Ausgliederung ausgerichtet. Dem stellt die GEW als konkrete Utopie die gemeinsame Schule für alle entgegen, in der jedes Kind optimale Förderungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten soll.</p>	<p>Um mit den veränderten Verhaltensweisen der Grundschulkinder angemessen umgehen zu können, um die Grundschulreform voranzutreiben, um die sozialpädagogische Kompetenz der Schule zu erhöhen, sind umfassende Fortbildungsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer ebenso unverzichtbar wie die Ausdehnung der Mindeststudienzeit auf acht Semester in allen Bundesländern. Damit die Grundschule ihren umfassenden Auftrag erfüllen kann, müssen unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen zusammenarbeiten: Grundschullehrer(innen), Sonderschullehrer(innen) und sozialpädagogische Fachkräfte sind erforderlich, damit alle Kinder optimal gefördert werden können. Dies bedeutet auch, daß in der Aus- und Fortbildung all dieser Berufsgruppen die Befähigung zur kooperativen Arbeit einen erheblich höheren Stellenwert als bisher erhalten muß.</p> <p>Die Sekundarstufe I schließt an die Grundschule an und endet mit der 10. Klasse; für alle Schulerinnen und Schüler sind zehn Schuljahre verbindlich. Weil in einem reformierten Schulsystem auch nach der Grundschule alle Kinder weiter gemeinsam lernen sollen, bestehen in der Sekundarstufe ausschließlich integrierte Gesamtschulen; die Schulformen des hierarchisch gegliederten Schulsystems (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) sind aufgehoben. Erfahrungen mit den integrierten Gesamtschulen in den einzelnen Bundesländern und dem Ausland haben die Auffassung der GEW bestätigt, daß die Gesamtschule die geeignete Schule für eine demokratische Gesellschaft ist und daß sie ihren Auftrag nur dann optimal erfüllen kann, wenn sie – wie die Grundschule – als einzige Schulform ihrer Stufe auftritt. Ein solches Sekundarschul-System, in dem es nur noch integrierte Gesamtschulen gibt, stellt ein vielfältiges Schulangebot dar, weil die einzelnen Schulen in Eigenverantwortung ihr je spezifisches Profil entwickeln, das sich nicht zuletzt aus den Bedingungen der jeweiligen lokalen Umwelt – und aus der Öffnung zu dieser Umwelt – ergibt.</p>	<p>Aus- und Fortbildung</p> <p>Sekundarstufe I: Gesamtschule als einzige Schulform</p> <p>Vielfältige Schulprofile</p>
<p>Die konkrete Utopie</p>	<p>Die Grundschule soll eine Schule ohne Aussonderung sein, die in Zukunft kein Kind in ihrem Einzugsgebiet mehr vom Schulbesuch ausschließt. Dies bedeutet zunächst einmal, daß kein Kind mehr wegen mangelnder „Schulfähigkeit“ zurückgewiesen werden darf. Hier muß der Übergang von den vorschulischen Einrichtungen zur ersten Klasse der Grundschule so umgestaltet werden, daß jedes Kind aufgenommen und gefördert werden kann. Dies bedeutet zum zweiten, daß behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Dabei ist die Förderung aller Kinder eine Aufgabe, bei der Grundschullehrerinnen, Sonderschulpädagogen und anderes pädagogisches Fachpersonal zusammenwirken müssen. Und schließlich leitet sich aus diesem Anspruch die Forderung ab, daß auch Migrantenkinder in die Regelklassen der Grundschule integriert werden, daß sie darüber hinaus aber auch Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten.</p>	<p>Die GEW hat ihre Forderungen zur Gesamtschule in zahlreichen Beschlüssen und Positionspapieren festgehalten. Daher seien hier nur die zentralen und besonders aktuellen Begründungen wiederholt:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kinder unterschiedlicher Herkunft und Begabungsrichtungen lernen und leben in der Gesamtschule gemeinsam. Kinder, die gemeinsam lernen, werden sich im Erwachsenenalter eher gegen Ausgrenzungen und Benachteiligungen zur Wehr setzen und weniger anfällig gegen Vorurteile und Hierarchiedenken sein. Dieser Aspekt von Gesamtschule gewinnt besondere Bedeutung in einer Gesellschaft, die immer weitere Teile der Bevölkerung unter dem Schlagwort „Zwei-Drittel-Gesellschaft“ ausgrenzt. – Die Gesamtschule für alle bereitet dem unerträglichen Zustand ein Ende. Kinder im Alter von zehn Jahren – angeblich nach ihrer Begabung – auf drei bzw. vier Schularten zu verteilen. Diese früh, spätere Lebenschancen entscheidend beeinflussende Auslese ist pädagogisch und psychologisch unsinnig und bemächtigt vor allem die Kinder aus bildungsfernen Familien. Die Arbeit der Gesamtschulen hat gezeigt, daß sie gerade in der Förderung solcher Kinder auf große Erfolge verweisen kann. – Die Gesamtschule für alle ist mit ihren organisatorischen Voraussetzungen am ehesten in der Lage, die Integration von zur Zeit noch eher ghettoisiert: Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu leisten: Kinder von Arbeitsmigranten und Flüchtlingen in ihrer Vielfältigkeit treffen mit deutschen Schülern und Schülerinnen aller Schichten zusammen, so daß eine interkulturelle Erziehung stattfinden kann. Integrationsgruppen behinderter und nicht-behinderter Kinder können in Gesamtschulen weiter gemeinsam lernen; die erprobte und erfolgreiche Arbeit der Grundschule kann hier fortgesetzt werden. 	<p>Zentrale Forderungen</p> <p>Gemeinsames Lernen</p> <p>Keine Auslese</p>
<p>Lebens- und Lernraum</p>	<p>Die Grundschule soll ein Lebens- und Lernraum sein, an dem sich alle Kinder wohlfühlen können. Dort wird nicht nur in systematisches Lernen eingeführt, dort finden auch soziale Begegnungen statt, dort werden Originalerfahrungen ermöglicht. Durch die Kontinuität der Bezugspersonen vermittelt die Grundschule eine emotionale und soziale Stabilität, auf deren Basis angstreifere Lernen möglich wird. In kindgemäßer Weise erfolgt eine Auseinandersetzung mit kulturellen Angeboten, mit der gesellschaftlichen Umwelt und mit der eigenen Person. Das Unterrichten in 45-Minuten-Abschnitten soll überwunden werden, um zum Leben und Lernen in größeren zeitlichen Einheiten zu gelangen, die von den Kindern mitgeplant werden. Dazu gehört auch der verstärkte Einbezug außerschulischer Lernorte wie Museen, Betriebe und Naturgebiete. Die einzelnen Grundschulen sind gefordert, ihrer Schule ein Profil zu geben, das es Kindern, Lehrenden und Eltern ermöglicht, sich mit dieser Schule zu identifizieren. Die gegenwärtigen Bemühungen um die pädagogische Weiterentwicklung – wie sie insbesondere in der Bildung flexibler altersgemischter Lerngruppen, in der pädagogisch sinnvollen Gestaltung der Raumstrukturen und Zeipläne, in der Öffnung der Schule hin zu außerschulischen Lernorten, in der Verbesserung der Schulkultur, in den Formen handlungsorientierter und offener Unterrichts deutlich werden – sind zu unterstützen und fortzuführen. Der Auslesecharakter der Grundschule ist durch die Abschaffung der Zifferzeugnisse und des „Sitzbleibens“ stetig zu verringern und schließlich – bei Einführung der integrierten Sekundarstufe I – ganz aufzugeben.</p>	<p>Ein solches Konzept schließt ein, daß die äußere Fachleistungsdifferenzierung in Kursen allenfalls sehr gemäßigt (wenige Fächer, nicht mehr als zwei Niveaus) praktiziert wird, damit die Schulerinnen und Schüler auch hier mit den ihnen schon aus der Parallelklasse Bekannten zusammenreffen. Das</p>	<p>Integration und interkulturelles Lernen</p> <p>Nachbarschaftsschulen</p>
<p>Ohne Noten</p>	<p>Die familiäre Situation vieler Grundschulkinder bringt es mit sich, daß sie nach Schulschluß auf sich allein gestellt sind und ihre Zeit in anregungsarmer Umwelt verbringen müssen. Angesichts des</p>		

Stabile Kleingruppe – Teamarbeit	größere Gewicht liegt auf den heterogenen Gruppen in den Klassen, in denen die Heranwachsenden vielfältige Formen selbständiger Arbeit erfahren und beherrschen lernen. Dies wird in vielen Gesamtschulen inzwischen durch Lernen in stabilen Kleingruppen und durch eine darauf bezogene Teamarbeit der Lehrer realisiert. Diese Konzepte gilt es auszubauen. Dazu gehört auch eine Veränderung des Berufsbilds und die Überwindung der traditionellen, vom Fach her dominierten Maßstäbe in der Lehrer(innen)-Ausbildung.
Offene Ganztagsangebote	Eine solche Gesamtschule überwindet durch zusätzliche Angebote die Begrenzungen einer Halbtagschule, ohne einfach zu einer zeitlichen Ausweitung von Unterricht zu führen: Statt die Kinder und Jugendlichen mittags mit Aufgaben nach Hause zu schicken, werden Übungsphasen in den Unterricht integriert. Auch nachmittags finden in der Gesamtschule vielfältige Tätigkeiten des Spielens, Arbeitens und Lernens statt. Neben den Schülern beteiligen sich daran nicht nur Lehrerinnen und Sozialpädagogen, sondern auch Eltern und Nachbarn.
Pädagogische Reformen	Die pädagogische Arbeit in diesem Schulsystem der Zukunft wird begünstigt durch die Verantwortlichkeit der Lehrenden für ihre Lerngruppen, durch vielfältige Formen der Lehrerkooperation und durch eine hohe Autonomie der einzelnen Schule. Dadurch wird die Öffnung der Schule hin zu der umgebenden Gemeinde und ihren Problemen erheblich erleichtert. Durch hohe Anteile von fächerübergreifendem, projektorientiertem und selbstorganisiertem Unterricht wird die Dominanz der allein fachspezifischen Stoffvermittlung zurückgedrängt. Unterstützt wird diese Arbeit durch eine kontinuierliche Revision der verbindlichen Lehrinhalte, an der möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer beteiligt werden sollen. Am Ende der 10. Klasse erreicht die integrierte Gesamtschule einen einheitlichen Sekundarabschluss. Er wird für die Jugendlichen mit einer Empfehlung verbunden, in welchem Bildungsgang der Sekundarstufe II weitergeleitet werden soll.
Realisierungschancen	Der Weg dorthin Es ist unübersehbar, daß diese Vorstellung von einer gemeinsamen Sekundarschule für alle gegenwärtig kaum eine politische Realisierungschance hat. Sie bleibt als Zielperspektive für ein demokratisches Schulwesen dennoch richtig. Insbesondere die Lehrer(innen), die an traditionellen Schulen des gegliederten Schulwesens unterrichten – dies gar in Bundesländern, wo die Gesamtschule nicht einmal als vierte Regelschulart eine Realisierungschance hat –, stehen vor dem Dilemma, daß ihnen die richtige Forderung nach der Gesamtschule in ihrer konkreten Situation kaum Handlungshilfen bietet. Sie sind vor die Aufgabe gestellt, in ihrer Schule eine sinnvolle pädagogische Arbeit zu leisten und Benachteiligungen und Ausgrenzungen – soweit möglich – „systemimmanent“ entgegenzuwirken. Sie sollten Engagement für ihre SchülerInnen und Schüler allerdings nicht als „Profilingierung“ für ihre eigene Schulform verstehen; denn dadurch würden sie die Gräben zwischen den einzelnen Schulformen vertiefen. Abzulehnen sind somit Konzepte, die mit Schlagworten wie „Neurofilierung des Gymnasiums“ oder „Stärkung der Hauptschule“ darauf ausgerichtet sind, die Unterschiede zwischen den Schulformen wieder zu vergrößern. Zu fördern sind hingegen alle Veränderungen, die die Unterschiede zwischen den tradierten Schulformen abbauen können: Die Einführung des Fachs „Arbeitslehre“ am Gymnasium gehört ebenso dazu wie die verbindliche Einführung des 10. Schuljahres an Hauptschulen mit Übergangsmöglichkeiten in die gymnasiale Oberstufe. Die folgenden Anregungen und Forderungen für inhaltliche und organisatorische Verbesserungen innerhalb der bestehenden Schulformen gehen zwar von einer „realpolitischen“, kurzfristigen Perspektive aus, aber gleichzeitig auch davon, daß ihre Realisierung die bisher getrennten Schularten zusammenführen und ihre gegenwärtige Abschottung aufbrechen kann.
Handeln „vor Ort“	Zunächst einmal ist die Zielperspektive Gesamtschule auch in einem pragmatischen Sinne geeignet, bildungspolitisches Handeln „vor Ort“ anzuleiten. So sollten sich – wo immer dies landespolitisch und lokal möglich ist – kooperative Gesamtschulen, Schulzentren und Einzelschulen des traditionellen Schulsystems durch Umwandlung, Ergänzung oder Zusammenschluß zu integrierten Gesamtschulen weiterentwickeln. In der nächsten Zeit wird es wegen der geringer gewordenen Schülerzahlen und des veränderten Schulwahlverhaltens der Eltern zu weiteren Konzentrationen im Sekundarbereich kommen. Dabei ist nachdrücklich die Forderung nach einem wohnortnahen Schulangebot zu erheben und zu unterstützen. Diese Forderung wird auch von Kommunalpolitikern ungeachtet ihrer bildungspolitischen Auffassungen immer deutlicher formuliert. Ihr Interesse an einer weiterführenden Schule in ihrer Gemeinde, die alle Abschlüsse des Sekundarbereichs erteilt, sollte zur Kooperation und Zusammenlegung verschiedener Schulformen genutzt werden. Hier kann überzeugend dargestellt werden, daß nur die Gesamtschule ein attraktives wohnortnahes Schulangebot sichert. Die Arbeit in den bestehenden Schulformen soll darauf ausgerichtet sein, Aussonderung und Auslese zu reduzieren und zugleich die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen auszubauen. Dies bedeutet zunächst einmal, daß auch im Sekundarbereich die einzelnen Schulen die Möglichkeit erhalten müssen, daß sie von behinderten Kindern besucht werden können. Die

erfolgreiche Integrationsarbeit in den Grundschulen i. d. in allen Bundesländern aufzunehmen und in den Schulen der Sekundarstufe I fortzuführen. Zum zweiten verbindet sich damit für alle Schulkollegen der Auftrag, sich besonders um den Bildungsprozess der Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen zu kümmern. Dies gilt seit langem für die Kinder aus der Arbeiterschaft, muß sich aber seit einigen Jahren vor allem auch auf die Kinder von Arbeitsmigranten und Flüchtlingen beziehen. Ihre Integration im Kontext einer multikulturellen Erziehung muß als ständige Aufgabe in allen Schulformen begriffen, aber auch durch entsprechende Bedingungen ermöglicht werden	Integrationsarbeit
Wo für alle Kinder ein Wechsel von der Grundschule auf traditionelle Schulformen stattfinden muß, ist dieser so zu gestalten, daß in der Grundschul- keine definitiven Schullaufbahnprognosen mehr gestellt werden; vielmehr sollen Schullaufbahntscheidungen revidierbar sein. Dies erfordert pädagogische Veränderungen in allen Schulformen, gleiche Stundentafeln zunächst im 5. und 6. Schuljahr und schulfornunabhängige Lehrpläne, um Anschlüsse auch „nach oben“ zu gewährleisten. Die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen soll auch durch angelegliche Stundentafeln und Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 erhalten bzw. ermöglicht werden. Dabei sollten alle Schulen Wahlpflicht- und Wahlbereiche mit verschiedenen Profilen anbieten, wobei die Wahl eines Profils nicht den Zugang zur Sekundarstufe II versperren darf. Die stufenweise Überarbeitung der Lehrpläne soll nicht nur zur Annäherung der Schularten führen, sondern auch den Unterrichtsstoff entlasten, so daß neue Inhalte aufgenommen werden können. Das Fach Arbeitslehre/PolYTEchnik muß für alle SchülerInnen und Schüler verbindlich vorgesehen werden; ebenso sollen alle befähigt werden, sich mit den „Schlüsselproblemen“ (Kläfki) unserer Gesellschaft kritisch auseinanderzusetzen. Dazu gehören z. B. die Folgen einer unkontrollierten Technikentwicklung, ökologische Problemstellungen, die Benachteiligung von Frauen, Probleme von Minderheiten etc. Eine entsprechende Neugestaltung der Lehrpläne muß begleitet sein von neuen Unterrichtsformen, die von übergreifenden Problemen ausgehen und die Fragestellungen der Schüler(innen) einbeziehen. Projektunterricht und Praktika müssen grundlegende Elemente im Unterricht aller Schulen sein. Dieses setzt voraus, daß sie besser mit Werkstätten, Übungsbüros, Schulgärten und ähnlichen Lernumwelten ausgestattet werden. Lehrerzuweisung, Stundenplangestaltung und Lehrerbeförderung müssen solche neuen Unterrichtsformen und ihre Weiterentwicklung berücksichtigen bzw. darauf vorbereiten.	Gleiche Stundentafeln und Lehrpläne
Lehrerinnen und Lehrer müssen im Interesse der Heranwachsenden pädagogische Verbesserungen in allen Schulformen anstreben: Die bildungspolitische Präferenz für die Gesamtschule entlastet niemandem aus der Verantwortung für die Schule, an der er (sie) arbeitet, und insbesondere für deren Kinder. Innere und äußere Schulform dürfen nicht als Gegensatz (muß-Verstanden werden, sie bedingen sich vielmehr gegenseitig: So wäre es einerseits falsch, in politischen Phasen, die eine äußere Schulreform unmöglich machen, auf bessere Zeiten zu warten und die Rigidität und den Auswiescharakter des bestehenden Schulsystems auch im pädagogischen Handeln weiterzugeben. Genauso falsch wäre es andererseits, bei dem ständigen Bemühen um pädagogische Verbesserungen zu übersehen, daß die meisten schulischen Probleme und Benachteiligungen schulstrukturell verstärkt oder gar verursacht werden.	„Schlüsselprobleme“ Neue Unterrichtsformen
4.3. Perspektiven der Jugendbildung in der Sekundarstufe II	Innere und äußere Reformen
Die Sekundarstufe II wird von Jugendlichen besucht, die überwiegend zwischen 16 und 21 Jahren alt sind und an der Schwelle zum Erwachsenenalter stehen. Hier stellt sich die Frage noch einmal neu, wie eine Schule aussehen soll, die für alle Heranwachsenden eine möglichst allseitige Bildung verwirklichen kann.	Reformperspektive
Die gegenwärtige Sekundarstufe II ist in viele Schulformen und eine fast nicht zu überblickende Anzahl von Bildungsgängen zergliedert. Oberstes Prinzip dabei ist die Aufteilung in eine gesellschaftlich hoch bewertete gymnasiale Allgemeinbildung und in eine geringer bewertete Berufsbildung. Die darin steckende Unterscheidung zwischen „Bildung“ und „Beruf“, die damit verbundene Privilegierung und Diskriminierung ist aus gewerkschaftlicher Sicht stets kritisiert und bekämpft worden. Dem wird von der GEW die Forderung nach einer Integration allgemeiner und beruflicher Bildung entgegengehalten: An die Stelle des zersplitterten Systems sollen integrierte Schulzentren der Sekundarstufe II treten, in denen die bisherigen gymnasialen und beruflichen Bildungsgänge zusammengefaßt werden. Dort soll zugleich umfassende Bildung für alle, individuelle Spezialisierung und auch „Doppelqualifizierung“ ermöglicht werden. Diese integrierte Sekundarstufe II nötig niemandem eine berufliche Bildung auf, aber sie bietet sie allen an – und zwar unabhängig davon, wie sie diese Qualifikation nutzen wollen. Dies bedeutet zugleich, daß der Weg zu einem Studium so lange wie möglich offengehalten wird, daß sich berufliche Ausbildung und Studienorientierung nicht länger ausschließen. Bevor dieses Reformkonzept dargestellt wird, ist zunächst die gegenwärtige Situation zu beschreiben.	

Die gegenwärtige Problematik

In die Sekundarstufe II treten die Schüler(innen) aus der Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Berechtigungen ein und erhalten am Ende Abschlüsse, die nicht gleichwertig sind. Gegenwärtig (Zahlenangaben für 1987) besuchen insgesamt etwa 3,5 Millionen Schülerinnen und Schüler die folgenden Bildungsgänge und Schulformen der Sekundarstufe II:

Struktur der Sekundarstufe II

- An den „allgemeinbildenden“ gymnasialen Oberstufen von Gymnasien, Gesamtschulen und Abendgymnasien werden etwa 636/000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, während die beruflichen Schulen von insgesamt etwa 2,8 Millionen Jugendlichen besucht werden. Innerhalb des beruflichen Schulwesens lassen sich vor allem folgende Bildungsgänge bzw. Schulformen unterscheiden:

- Bildungsgänge, die auf eine Berufsausbildung vorbereiten und z. T. auf deren Dauer angerechnet werden, die außerdem das Nachholen von Abschlüssen der Sekundarstufe I ermöglichen (u. a. BVJ, BGJ, BFS). Diese werden von 476/000 Schülerinnen und Schülern besucht, das sind 14% aller Jugendlichen in der Sekundarstufe II.

- Bildungsgänge, die in vollzeitschulischer Form außerhalb des dualen Systems eine berufliche Erstausbildung vermitteln oder für eine erweiterte Berufsqualifikation sorgen (Fachschulen, Gesundheitsschulen und Fachakademien); diese besuchen etwa 302/000 Schülerinnen und Schüler, gleich 9,5%. Diese Schulen vermitteln z. T. auch über ein erweitertes Bildungsangebot die Fachhochschulreife.

- Bildungsgänge, die über Fachoberschulen zur Fachhochschulreife führen; dort befinden sich ca. 85/000 Schülerinnen und Schüler, gleich 2,5%.

- Bildungsgänge, die zur allgemeinen Hochschulreife (z. B. berufliche Gymnasien) führen und von ca. 70/000 Schülerinnen und Schülern besucht werden, gleich 2% aller Jugendlichen in der Sekundarstufe II.

- Die größte Schulform innerhalb des beruflichen Schulwesens ist die Teilzeiterwerbschule im dualen System, die von etwa 1,8 Millionen Jugendlichen (gleich 54%) besucht wird. Weil zunehmend mehr Abiturienten und Fachschüler(innen) in eine berufliche Ausbildung eintreten, wird die Berufsschule von mehr als 80% aller Jugendlichen durchlaufen.

Auch aus den quantitativen Angaben wird deutlich, daß aus der Vielzahl der Schulformen zwei als besonders bedeutungsvoll herausragen: Die gymnasiale Oberstufe als traditionelle Schule der „höheren“ Allgemeinbildung und die Berufsschule als Ort der Vorbereitung für die Erwerbsarbeit.

Früherwähntes Konzept

In der *gymnasialen Oberstufe* hat die Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre zu erheblichen Auswirkungen geführt: Angesichts einer Verdoppelung des Jahrgangsanteils und einer Verdreifachung der Schülerzahlen seit 1965 ist der Elitecharakter dieser Schulformen zunehmend abgebaut worden. Diese Schulform wird nunmehr von einem knappen Viertel aller Jugendlichen besucht, allerdings funktioniert die Abschottung „nach unten“ weiterhin gut. Insbesondere Numerus clausus, Akademiker-Arbeitslosigkeit und Befg-Streichung haben in den letzten zehn Jahren dazu geführt, daß die früher selbstverständliche Einwechslung des Abiturs in attraktive Berufspositionen immer unsicherer geworden ist. Trotz dieser Veränderungen hält der gymnasiale Bildungsgang an einem Konzept fest, das allein auf die „Studierfähigkeit“ der Absc- enten ausgerichtet ist und mit dem ein exklusiver Zugang zur Universität beansprucht wird. Dieses Konzept muß zunehmend gegen die Wirklichkeit verteidigt werden, dabei wird sein ideologischer Charakter immer offensichtlicher: Seit Beginn der 80er Jahre werden jährlich etwa 30% der Hochschulzugangsberechtigungen an beruflichen Schulen erworben, davon sind etwa ein Drittel Abiturprüfungen. Die Erfahrungen an den Hochschulen zeigen, daß diese Absolventen keinesfalls weniger „studierfähig“ sind als die gymnasialen Abiturienten. Zugleich besuchen immer mehr Jugendliche ein Gymnasium nicht der „Studierfähigkeit“ wegen, sondern weil sie sich vom Abitur einen Start- und Statusvorteil für einen dualen Ausbildungsberuf erwarten. Sie beginnen damit die Sekundarstufe II noch einmal von vorn. Vor allem für diese Jugendlichen ist das gymnasiale Allgemeinbildungskonzept widersinnig; denn die Vorbereitung auf die berufliche Wirklichkeit, die Beschäftigung mit Produktion und Ökonomie, wird explizit als nicht „allgemeinbildend“ ausgeklammert (oder bestenfalls am Rande behandelt). Diese Verengung des gymnasialen Lernens wird durch jüngere Entwicklungen weiter verschärft: Mit der Vereinbarung der Kultusminister von 1987 sind die Wahlmöglichkeiten der Schüler(innen) weiter eingeschränkt worden. Die angeblich besonders allgemeinbildenden Fächer (Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik) wurden in Umfang und Prüfungsbedeutung gestärkt, so daß der traditionelle Bildungsgang zum Teil reaktiviert wurde. Weil der Schülerrückgang inzwischen auch die gymnasiale Oberstufe erreicht hat, stehen selbst die verbliebenen Wahlmöglichkeiten häufig nur auf dem Papier. Bei 40-50 Schülern pro Jahrgang kommt es durchschnittlich nur noch zu 4-6 Leistungskursen: Mathematik, Biologie, Englisch, Deutsch, Geschichte und ein weiteres Fach

Gymnasiale Ideologie

KMK-Bindungen

24

stehen zur „Auswahl“. Dieses schmale Programm, gepaart mit den Pflichtbindungen der KMK, schafft einen neuen (alten) gymnasialen Standard-Bildungsgang, in dem weiterhin ganze Bereiche völlig fehlen, wie z. B. Psychologie, Jura, Medizin, aber auch Ökonomie und Technik. Sie kommen in der gymnasialen Allgemeinbildung kaum wenig vor wie Arbeitsformen, die sich projektartig mit übergreifenden Fragestellungen befassen

Es kommt hinzu, daß die Verrechtlichung des schulischen Alltags in keiner anderen Schulform ein solches Ausmaß angenommen hat. Durch die KMK-Verordnungen, ergänzt durch Verordnungen der jeweiligen Länder, werden Kursfächer und -dauer, Inhalte und Themen, Formen der Leistungsmessung und der Abschlußprüfung so rigid wie sonst nirgendwo vorgeschrieben. Weil von den Zensuren des Abiturs, weil von den Dezimalstellen hinter dem Komma, der Zugang zu begehrten Studienfächern (und inzwischen auch zu begehrten Ausbildungsberufen) abhängig ist, bemühen sich konservative Kräfte um eine immer weitergehende Vereinheitlichung und Normierung: Die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ (EPA) für das Abitur werden in der Kultusministerkonferenz erneut verschärft; sollten daraus tatsächlich verbindliche Erlasse werden, würden damit die Möglichkeiten von Schülern und Lehrern, auf die Auswahl der Inhalte Einfluß zu nehmen, faktisch außer Kraft gesetzt. Fächerintegration, Anwendungsorientierung oder gar Bezüge zur beruflichen Realität würden dadurch weiter erschwert oder gar unmöglich gemacht.

Während der gymnasialen Oberstufe die Erstarrung droht, ist die *berufliche Bildung* in vielen Bereichen von einer Modernisierung erfaßt worden. Dies ist besonders gut an der inzwischen weit fortgeschrittenen Neuordnung der Berufe im dualen System zu erkennen. An den Metall- und Elektroberufen ist ein Maß an Formalisierung und Theoretisierung abzulesen, das vom Anspruchsniveau her betrachtet die alte Unterscheidung von höherer Bildung und beruflicher Ausbildung immer fragwürdiger erscheinen läßt. Hinzu kommt, daß vor allem in den auf Innovation ausgerichteten Bereichen von Produktion und Dienstleistung nicht tradierte Fähigkeiten, sondern der Erwerb weiterbildungsrelevanter Schlüsselqualifikationen angestrebt wird. Der frühere Trend zu immer spezielleren Berufstätigkeiten kehrt sich um zugunsten einer umfassenden Qualifizierung, die auf selbständiger Handlungsfähigkeit mit eigenständiger Problemlösungskompetenz zielt. Dabei rückt die Befähigung zur humanen und ökologischen Technikgestaltung immer stärker in den Blick beruflpädagogischer Bemühungen.

Vor allem die Berufsschule kämpft gegenwärtig mit der Schwierigkeit, wie sie dem rapiden technologischen Wandel folgen können soll. Das teilt sie zwar mit vielen Betrieben, da sie aber „Juniorpartner“ in der beruflichen Bildung ist, kann die gegenwärtige Umstellung für sie existenzgefährdend werden. In dem Maße nämlich, in dem das Tempo der technologischen Entwicklung steigt, steigen auch die Kosten für entsprechende Ausbildungseinrichtungen. Damit wird die latent immer vorhandene Tendenz gestärkt, die berufliche Qualifizierung aus der Teil-Zuständigkeit der staatlichen Berufsschule ganz herauszulösen und in ausschließlich betriebliche Ausbildungswege zu überführen. Nicht nur betriebliche Ausbilder, sondern auch die Jugendlichen aus modern ausgestatteten Großbetrieben kritisieren die Berufsschule oft wegen ihrer schlechten Ausstattung und die Berufsschullehrer(innen) wegen ihrer nicht zu dem aktuellen Stand befähigenden fachlichen Kenntnisse. Zugleich hat es die Berufsschule aber mehrheitlich mit Jugendlichen aus kleineren oder mittleren Betrieben zu tun, deren Defizite sie in der betrieblichen Ausbildung und in den schulischen Vorkenntnissen häufig ausgleichen muß. Daran wird erkennbar, wie stark die Qualität der Berufsbildung durch die Ausbildungsqualität der Betriebe bestimmt wird, und wie stark diese wiederum von der Struktur der Unternehmen (internationaler Konzern vs. Handwerksmeister) abhängig ist. Damit sind deutliche Gefahren verbunden: Aushöhlung einer chancenreichen Berufsbildung; Anpassung der Berufsschule an die betrieblichen Interessen; Verlust der öffentlichen Kontrolle über die Berufsausbildung; betriebsnahe Spezialisierung und Höherqualifizierung auf der einen, Dequalifizierung auf der anderen Seite.

Doch nicht nur der technologisch-ökonomische Wandel, sondern auch die Veränderung der Schülerschaft ist für die Arbeit der Berufsschule von großer Bedeutung: Die Mehrzahl der Berufsschüler(innen) ist volljährig, etwa 60% verfügen inzwischen über einen mittleren Schulabschluß oder über die Hochschulreife. Zugleich stellt aber die Gruppe der Schulgänger ohne Hauptschulabschluß (7%) die Berufsschule vor massive pädagogische und soziale Probleme. Viele dieser Jugendlichen besuchen beruflvorbereitende Bildungsgänge, die zu keinem Abschluß führen, sondern zu Wartesälen und Warteschleifen degenerieren. Häufig werden diese Jugendlichen lediglich pädagogisch versorgt, ohne daß eine Gewährleistung besteht, wie es anschließend weitergehen kann. Zugleich werden die Lerngruppen in der Berufsschule immer inhomogener, so daß im Extremfall eine „abgebrochener“ Hauptschülerin neben einer Abiturientin sitzt. Die Berufsschule ist trotz des Rückgangs der Schülerzahlen in dramatischer Weise von einem Lehrermangel bedroht. In den nächsten zehn Jahren schätzen aufgrund der Überalterung ca. 40% der Lehrkräfte an beruflichen Schulen aus. Die Zahl der Studierenden ist so stark gesunken, daß nur durch außerordentlichen Anstrengungen und Maßnahmen der Bedarf gedeckt werden kann.

Normierungen

Modernisierung der beruflichen Bildung

Berufsschule in Gefahr

Wandel der Schülerschaft

Dramatischer Lehrermangel

25

Widersprüche	Insgesamt findet sich damit in der Sekundarstufe II eine widersprüchliche Ausgangslage: Der gymnasiale Bildungsgang zum Abitur wird zunehmend schärfer normiert, zugleich aber immer häufiger gewählt; strukturell wird er durch berufliche Gymnasien, Kollegschulen etc. aufgeweicht. Vor allem die Neuordnung der Berufe führt zur Eröffnung anspruchsvoller wissenschaftspropädeutischer Bildungsgänge; zugleich besteht im beruflichen Bildungssystem ein massiver Modernisierungsdruck, der von Schulen bisher nur schwer umgesetzt werden konnte. Angesichts dieser Situation ergeben sich zwei unterschiedliche bildungspolitische Wege: Der erste hält im Grundsatz an den bestehenden Strukturen von allgemein-studienbezogenen Bildungsgängen auf der einen, berufsbezogenen Bildungsgängen auf der anderen Seite fest. Man kann dabei auf den weiteren Anstieg der Nachfrage nach gymnasialer Bildung setzen. Dann ginge es darum, eine zwölf- bis dreizehnjährige allgemeinbildende Schule für möglichst viele anzustreben – oder diese Entwicklung zumindest mit Sympathie zur Kenntnis zu nehmen. Erst im Anschluß daran ist berufliche Bildung, sei es in der verlängerten Sekundarstufe II (in der beruflichen Schule) oder in betrieblicher oder universitärer Form (oder in der Mischung von Berufsakademien) vorzusehen. Selbst wenn eine solche Entwicklung zur Erhöhung der Übergangsraten zur gymnasialen Oberstufe auf 40% bis 50% führen würde, blieben alle anderen Jugendlichen davon ausgeschlossen. Das Gymnasium als privilegierte Schulform bliebe bestehen. Mit dem „Königsweg“ zum Abitur würden auch weiterhin massive Rückwirkungen dieser Leitqualifikation auf allen anderen Schulformen bis zur Grundschule zu verzeichnen sein. In den Verdrängungswettbewerb von oben nach unten würden weitere Schülergruppen einbezogen. Selbst wenn das Gymnasium aufgrund einer solchen quantitativen Entwicklung zur „Hauptoberstufe“ würde, welche Chancen behielten dann diejenigen Schüler(innen), die diese Stufe nicht erfolgreich durchlaufen? Sie würden noch chancenloser, noch selbstverständlicher auf Arbeiten verwiesen, die sie zu bloß ausführender angelernter Tätigkeit oder gar zur Dauerarbeitslosigkeit vorherbestimmen.
Zwei Lösungswege	
Verdrängungswettbewerb	
Perspektiven	Die GEW will eine solche Entwicklung verhindern, sie will einen anderen Weg gehen. Deshalb setzt sie sich nachdrücklich für eine integrierte Sekundarstufe II ein, die die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung überwindet und damit Privilegien und Ausgrenzungen vermindert. Diese Entwicklungsperspektive soll im folgenden begründet und erläutert werden.
Bildungstheoretische Begründung	Allgemeine und berufliche Bildung Das Programm der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung ist zunächst <i>bildungstheoretisch</i> zu begründen. In der gegenwärtigen Sekundarstufe II findet sich eine zugleich undemokratische und paradoxe Funktionsbestimmung von Bildung und Ausbildung: Die gymnasiale Oberstufe privilegiert für anleitende und selbständige Arbeitsfunktionen, indem sie Handlungsrelevanz ausklammert und Distanz zum Beruf, zu Ökonomie und Technik pflegt. Wer es dagegen früh mit beruflichen Aufgaben in der Technik und Ökonomie zu tun bekommt, wird leicht als weniger gebildet abqualifiziert, schon weil er instrumentelle Fertigkeiten erworben hat, so daß sein Handeln auch nützlich ist. Der demokratische Anspruch unserer Gesellschaft zielt aber darauf ab, daß in allen beruflichen Handlungsfeldern die Menschen verantwortungsvoll über ihre Arbeit bestimmen können. Wer das will, darf weder die Hierarchie der beruflichen Tätigkeiten akzeptieren, noch ein Schulsystem unterstützen, das diese Hierarchie in sich bereits zur Leitlinie von Bildungsverstellungen macht: „Höhere“ Bildung soll nur dort stattfinden, wo sie der Gesellschaft mit Kritik nicht weh tun kann. Zugleich fungiert die gymnasiale Oberstufen-Allgemeinbildung von jeher als Abgrenzungsinstrument und Privilegierungsmittel. Würde sich die gymnasiale Bildung wirklich zur beruflichen Welt öffnen, wäre der Damm gebrochen, der die Begehrlichkeit der beruflichen Bildung nach den höchsten Abschlüssen bislang erfolgreich zurückwies bzw. zurückstutzte. Daher rührt der Widerspruch, daß konservative Philologen die technologische Modernisierung zwar akzeptierten, aber zugleich behaupten, die darüber entscheidenden Funktionsrollen würden am besten mit einer streng kanonisierten Allgemeinbildung vorbereitet werden. Die Kehrseite dieser Position besteht darin, daß die später abhängig und ausführenden Tätigen für diese reduzierte Arbeitsaufgabe am besten mit wenig Allgemeinbildung disponiert werden. Daß der ideologische Charakter dieser Abgrenzung durch die Realität alltägig widerlegt wird, wurde bereits aufgezeigt. Daß er aus gewerkschaftlicher Sicht nicht länger zum Ausgangspunkt für das Schwellen der Zukunft gemacht werden darf, ist die bildungspolitisch bedeutsame Konsequenz dieser Argumentation.
Obsoletere Hierarchien	
Bildungsinteressen und Anforderungen	Eine zweite Linie der Argumentation geht von den Bildungsinteressen der Jugendlichen aus: Beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II sind die Schüler(innen) an die Schwelle ihrer Eigenverantwortung für ihre Bildung gelangt. Neigungen und Interessen differenzieren sich. In der gegenwärtigen getrennten Schulstruktur kann der Wunsch nach eigenständigem und bildendem Umgang mit speziellen Problemen und nützlichen Aufgaben nur in begrenzter und verengter Weise erfüllt werden. Faktisch bedeutet dies für die gymnasiale Oberstufe, daß Bildungsinteressen, die sich auf berufliche Zusammenhänge beziehen, kaum realisiert werden können. Ohne ernsthafte Beruflichkeit hält die gymnasiale Oberstufe die Jugendlichen davon ab, sich über ihre beruflichen

Interessen Klarheit zu verschaffen. Zugleich verhindert das allein schulische Lernen, daß Jugendliche bedeutsame Erfahrungen in der beruflichen Realität machen können. Denn gerade durch die Vorbereitung auf Arbeit und Beruf erhält das Lernen einen hohen Ernstcharakter. Für viele wird theoretisches Lernen in dem Maße subjektiv sinnvoll erlebt, in dem es zur Bewältigung praktischer Aufgaben beiträgt. Umgekehrt gilt: Aus betrieblichen Erfahrungen erwächst häufig das Motiv, den Dingen auf den Grund zu gehen. Alternativen zu entwickeln, sich in der Auseinandersetzung mit objektiven Anforderungen selbst zu behaupten. All diese Erfahrungen bleiben den 16- bis 20jährigen Gymnasiasten verschlossen. Zu ändern wäre dies nur, wenn die erhaltenswerten Aspekte der Allgemeinbildungs-Idee verknüpft werden könnten mit selbstgewählten Spielformen, die berufliche Erfahrungen nicht ausschließen, sondern ganz bewußt einbeziehen.

Die Begründung für eine integrierte Sekundarstufe II knüpft an diese Allgemeinbildungs-Tradition an und führt zugleich über sie hinaus: Das mit der Idee der Bildung verbundene Erbe – die Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung – (Blankertz), kann in der spezialisierten Bildung der Oberstufe aufgehoben werden. Dies bedeutet für die meisten Schüler(innen): *Bildung im Medium des Berufes*. Eine theoretische wie praktische Alternative gesetzt. Das Ungewöhnliche der darin enthaltenen Denkfür proviziert leicht Mißverständnis: Was heißt vor allem „Medium des Berufes“? Berufliche Tätigkeit bildet nicht schon von selbst, denn Bildung setzt die Fähigkeit des Menschen voraus, sich Urteil und Kritik zu ermächtigen. Wer sich aber erfolgreich an die fremdbestimmten Arbeitsanforderungen angepaßt hat, beweist noch nicht seine Bildung. Gleichwohl ist in unserer Gesellschaft die Fähigkeit, berufliche Qualifikationen zu erwerben, eine wesentliche Voraussetzung für Bildung. Dies als bloße Anpassung zu denunzieren unterstellt, daß Bildung nur in der Distanz von Erwerbsarbeit gelingen könne. Das ist ein altes idealistisches Mißverständnis, das in den Elfenbeinturm führt. Bildung im Medium des Berufes will hingegen produktive Distanz zur Erwerbsarbeit ermöglichen. Nicht die vorgefundene Erwerbsarbeit bewirkt in der Regel schon Bildung, sie ist Medium, Mittel und Material, „Bildungsstoff“ – wie es seit Humboldt heißt. Diese Erwerbsarbeit soll als gestaltungsbedürftig und gestaltungsfähig praktisch erfahren und durchdacht werden.

Es wäre ein weiteres Mißverständnis davon auszugehen, „Bildung im Medium des Berufes“ ziele jeweils nur auf eine Dimension der Bildungsinhalte. Sie sei deshalb schon unmöglich, weil Erwerbsarbeit immer mit der Verengung der menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten einhergehe. Potenziell ist jedoch in jeder Berufsarbeit das gesamte Spektrum der traditionell als allgemein definierten Bildungsdimension enthalten, auch wenn sie in der Realität durch eine inhumane Arbeitsorganisation reduziert wurde: Der Bäcker backt nicht nur kleine Brötchen, seine Tätigkeit ist technisch und naturwissenschaftlich bestimmt. Seine Arbeit ist Teil des ökonomischen und politisch-sozialen Prozesses der Gesellschaft. Er hat es mit einem wichtigen Ausschnitt der Alltagskultur zu tun, die ein Stück Gesellschaftsgeschichte geschrieben hat und schreibt. Der Beruf hat eine ästhetische Dimension und er steht in ökologischer Verantwortung. Wer als Bäcker seine Tätigkeit in dieser Dimension entfaltet, ist alles andere als borniert. Die alte Handwerkerethik der akkuraten und „reellen“ Arbeit mündet in eine moralisch verantwortete, wissenschaftlich aufgeklärte und ästhetisch ausgerichtete Tätigkeit; darin liegt die Aufgabe einer Bildung im Medium des Berufes.

Die Entfaltung all dieser Dimensionen wird in den Betrieben nur selten gefördert. Deswegen bekommt die Schule die Aufgabe, die Bildungsmöglichkeiten des Berufes bewußt zu machen und zu unterstützen. Das setzt voraus, mit Betrieben und auch mit Schülern Konflikte durchzuhalten und für die Jugendlichen den betrieblichen Anpassungszwang zu mildern. Sie kann dazu entscheidend beitragen, indem sie die Möglichkeit der Doppelqualifikation eröffnet. Dann ist die berufliche Ausbildung keine Alles-oder-Nichts-Situation, sondern sie eröffnet mit Weiterbildung, Beruf und Studium mehrere Zukunftsoptionen.

Die konkrete Utopie

Die integrierte Sekundarstufe II als Schule der Bildung im Medium des Berufes ist genauso wenig Utopie wie die integrierte Gesamtschule. Gestützt durch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats und teils langjähriger Erfahrungen von Modellschulen (die Odwaldschule, Hiberniaschule und andere) hat es in den vergangenen Jahren eine Fülle von Versuchen in vielen Bundesländern gegeben, Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung zu erproben. Am konsequentesten geschah dies wohl in Nordrhein-Westfalen mit dem Kollegschulmodell. Auch wenn die Umsetzung dieser Modelle teils beträchtlich hinter den ursprünglichen Plänen zurückgeblieben ist, so haben sie doch deutlich gemacht, daß die Integration organisatorisch und inhaltlich realisiert werden kann. Fast alle Modellversuche haben eine Verbesserung der Lernchancen für die Schüler erbracht, eine höhere Qualifizierung erreicht und außerdem gezeigt, daß kritische Handlungsfähigkeit häufiger als in anderen Schulformen erreicht wird. Doppelqualifikation hat sich als Instrument bewährt, welche die berufliche Bildung als auch die Studierfähigkeit zu verbessern. Die GEW hat in vielen Beschlüssen die Unterstützung, Weiterentwicklung und Ausweitung von Integrationsmodellen

„Bildung im Medium
des Berufes“

Dimensionen der
Bildungsinhalte

Doppelqualifikation

Modell: Kollegschule

gefordert. In Anlehnung an das Zielkonzept der Kollegscheule und die realisierten anderen Modellversuche sollen die Merkmale der integrierten Sekundarstufe II näher beschrieben werden. Alles, was im folgenden ausgeführt wird, ist in Teilbereichen bereits verwirklicht worden, zum Teil jedoch zwischenzeitlich zurückgenommen bzw. auf das gesamte Spektrum der Bildungsgänge der Sekundarstufe II bislang nicht übertragen worden:

Merkmale der integrierten Sekundarstufe II

In der integrierten Sekundarstufe II können sich die Jugendlichen nach Abschluß der Sekundarstufe I – unterstützt durch eine gründliche Beratung – entsprechend ihrer Eignung, Neigung und Interessen für einen weiterführenden Bildungsgang entscheiden. Ein Bildungsgang ist durch seinen rechtlichen Rahmen (Zugangsvoraussetzung und Abschluß) und ein didaktisch-curriculares Konzept gekennzeichnet: Jeder berufliche Bildungsgang, der in seiner inhaltlichen Struktur mit einem studienbezogenen Profil zu verknüpfen ist, kann in der Form eines doppelqualifizierenden Bildungsganges angeboten werden. Das bedeutet, daß in einem solchen Bildungsgang der einzelne Schüler sowohl eine berufliche Ausbildung absolvieren als auch die Hochschulzugangsberechtigung erwerben kann. Dies heißt zugleich: Auch ohne das Ziel der Doppelqualifikation kommt es zu einer vertieften beruflichen Bildung in Bildungsgängen, die ausschließlich auf einen Berufsabschluß zielen. Auf der anderen Seite wird keinem Schüler, der lediglich die Studierfähigkeit anstrebt, eine Doppelqualifikation aufzuerzwingen. Er kann auch Bildungsgänge besuchen, die ausschließlich zur allgemeinen Hochschulreife führen. Diese Bildungsgänge loten allerdings die beruflichen Handlungsräume aus, die sich später aus den gewählten Disziplinen ergeben. Die neue Sekundarstufe II organisiert und integriert das gesamte Bildungsangebot dieser Schulstufe.

Lernorte

Dem Differenzierungsgrad beruflicher Ausbilderinstitutionen entsprechend kann nicht jede Einzelstufe alle speziellen Bildungsangebote enthalten. In jeder Schule ist gleichwohl jeder Abschluß der Sekundarstufe II in einem oder mehreren spezialisierten Berufsfeldern (z.B. Wirtschaft, Techniken, Sprachen, Soziales) zu erreichen. Da integriertes Lernen auf die Verknüpfung mehrerer unterschiedlicher Lernorte ausgerichtet ist, kommt der dualen Ausbildung (Teilzeitberufsschule) in jeder Schule ein besonderer Stellenwert zu. Auch quantitativ stellen die „Auszubildenden“ in der Regel die größte Schülergruppe in dieser Schule dar. Alle Bildungsgänge sind so aufgebaut, daß sie für benachbarte und anschließende Schullaufbahnen durchlässig sind. Kein Bildungsgang endet in einer Sackgasse, Doppellernen wird verhindert, Warteschleifen werden abgebaut. Die Jugendlichen können auch Abschlüsse der Sekundarstufe I nachholen. Für viele bedeutet die integrierte Sekundarstufe II insofern eine neue Lernchance, aus der Sekundarstufe I herrührende Lerndefizite auszugleichen.

Didaktik

Den Unterricht und die Didaktik leitet eine inhaltlich bestimmte Vorstellung vom individuellen Bildungsgang eines Schülers an. Das unverbindliche Lernen in Fächern und Kursen soll zugunsten eines fachumgreifenden Lernens ersetzt werden. Insbesondere der Beruf stellt dabei den Kristallisationspunkt für die Fächer und Kurse dar: Aus den Bildungsanforderungen des Berufs heraus wird unmittelbar einsichtig, warum bestimmte Inhalte und Fächer notwendig sind und was sie zur Lösung der dargestellten Probleme beitragen können. Somit wird der Schüler, wird die Schülerin nicht vor die kaum lösbare Aufgabe gestellt, im Kopf zu einer Einheit zusammenzufassen, was in der Schule durch die Beziehung auf isolierte Fächer auseinandergefallen ist. Die Wahlfreiheit der integrierten Sekundarstufe II konkretisiert sich in der angeleiteten und bewußt zugestandenen Wahl eines spezialisierten Bildungsganges. Ein in sich stimmiges und differenziertes Lernprogramm ersetzt in der integrierten Sekundarstufe II das oft beliebig scheinende Wahlverhalten von einzelnen Kursen, wie es die gymnasiale Oberstufe kennt. Strukturierte Lernbereiche beziehen sich in der integrierten Sekundarstufe II zunächst auf den Beruf, ohne daß sie darin aufgehen (Schwerpunktbereich). Als zweiter relativ eigenständiger Lernbereich kommt ein „obligatorisches“ Lernfeld hinzu, das vor allem auf die Teilhabe an der Politik und Gesellschaft vorbereiten soll, und in dem politische, kommunikative und ethische Kompetenz und Urteilskraft geschult wird. In einem dritten Lernfeld bietet die integrierte Sekundarstufe II darüber hinausgehende Möglichkeiten der kreativen Gestaltung an, die bewußt außerhalb des Berechtigungsrahmens der Schule angesiedelt sind. In solchen „Studios“ ergibt sich z. B. die Möglichkeit, die Schule hin zur Gemeinde zu öffnen.

**Lernbereiche:
Schwerpunkt – Obligatorik – Studio**

Alle drei Lernbereiche (berufsbezogener Schwerpunktbereich, gesellschaftsorientierter Bereich und kreativitätsorientiertes Studio) werden bewußt in einer produktiven Spannung aufeinander bezogen. Beruf, Gesellschaft und „Freizeit“ gelten nicht als drei für sich allein stehende Erfahrungsfelder; wo immer möglich, wird versucht, sie gegenseitig zu durchdringen, also etwa den Beruf politisch zu interpretieren oder kreative Alternativen zu entwickeln. Ob in vollzeitschulischen oder in teilzeitschulischen Bildungsgängen, der Unterricht stellt immer vor der Aufgabe, Theoretisches (primär schulisches vermittelt) und Praktisches (primär betrieblich vermittelt) produktiv und reflexiv miteinander zu verbinden.

Der Weg dorthin

Keine Schule wird über die ganze Breite aller Berufsfelder das Integrationsprinzip verwirklichen können. Auch jede nordrhein-westfälische Kollegscheule konkretisiert die Integration in unterschiedlicher Form und Intensität. Deswegen ist es auch möglich, daß bestehende berufliche Schulen oder gymnasiale Oberstufen sich in kleinen Schritten dem Integrationsziel nähern.

Auf diese Zielsetzung bezogen finden sich in beiden Schulsystemen unterschiedliche Entwicklungen. Gymnasien und Gesamtschulen sind zunehmend darauf angewiesen, in der Oberstufe mit einer weiteren Schule zu kooperieren, um ein angemessenes Unterrichtsangebot aufrechterhalten zu können. Hier läßt sich auch die Kooperation mit einer beruflichen Schule suchen. Eine größere Zahl positiver Beispiele zeigt, daß sich daraus Vorteile für beide beteiligten Schulen ergeben können. Diese Tendenzen gilt es aufzunehmen und zu unterstützen, um daraus zu kleinschrittigen Veränderungen zu kommen. So können berufliche Schulen auf dem Wege zu einer integrierten Sekundarstufe II vieles dazu beitragen, die Bildungsmöglichkeiten des Berufs zu entfalten und die Durchlässigkeit ihrer Bildungsangebote zu erhöhen und um neue Abiturbildungsgänge zu erweitern. Die Einrichtung eines Studios für kreative Gestaltung in einer bis dahin vor allem funktional bestimmten beruflichen Schule ist ein weiterer Schritt auf diesem Wege. Wichtig sind alle Maßnahmen, die –> Absolventen beruflicher Bildungsgänge leichter machen, höhere Schulabschlüsse zu erreichen und den Zugang zur Hochschule zu finden. Die Forderung nach einer Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Menschen gehört daher in diesen Zusammenhang.

Auch in den gymnasialen Oberstufen ist es im Vorfeld einer Umstellung auf das integrierte System sinnvoll, in möglichst vielen Fächern sowohl bei den Inhalten wie bei den Methoden die verbreitete Tabuisierung beruflichen Lernens zu durchbrechen. Dies kann bei sorgfältig vorbereiteten, auf den Unterricht der Fächer ausstrahlenden Betriebspraktika beginnen und kann sich als systematische Berufsorientierung (durch Betriebserkundungen und Hospitationen gestützt) in der Oberstufe fortsetzen. Die von mehreren Lehrern gemeinsam getragene Verantwortung für den Bildungsgang der Jugendlichen kann in einer gymnasialen Oberstufe auch dadurch eingeleitet werden, daß Unterrichts- und fachübergreifende Projekte entwickelt und durchgeführt werden. Die Erfahrung mangelnder fachlicher Kompetenz bei der Durchführung solcher Aktivitäten kann zum Anlaß genommen werden, mit der benachbarten Schule des anderen Systems zusammenzuarbeiten.

Was auf diese Art und Weise im kleinen beginnt, kann zu bedeutungsvollen Bausteinen einer integrierten Sekundarstufe II ausgebaut werden: In das eigene System wird etwa ein doppelqualifizierender Bildungsgang eingefügt; die berufliche Schule nutzt den Lehreraustausch, um Defizite in der politisch-ästhetischen Bildung der Berufsschüler(innen) zu beheben. Solche Kooperationsmodelle zwischen Oberstufen beruflicher und allgemeinbildender Schulen gibt es inzwischen an mehreren Orten. Weil sie zusätzliche Perspektiven bieten, gelten sie als attraktives Angebot einer Schule.

Bei all diesen grundsätzlichen Reformüberlegungen gilt: Die bildungspolitische Präferenz für eine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung kann und wird die GEW nicht daran hindern, Verbesserungen in den bestehenden Schulformen für die jetzt tätigen Lehrer(innen) und Schüler(innen) zu fördern: Daß in vielen Gegenden den beruflichen Schulen von Kammern und Betrieben der zwölfstündige Berufsschulunterricht an zwei Tagen noch versagt wird, ist ein ebensolcher Skandal wie die Verweigerung staatlicher Finanzmittel, um das moderne Ausstattungs, durch die Neueinstellung von Lehrkräften und durch laufende Lehrerfortbildung im Modernisierungsprozeß leistungsfähig zu bleiben. Daß in gymnasialen Oberstufen die Wahlmöglichkeiten der Schüler(innen) immer stärker eingeschränkt werden, kann genauso wenig hingenommen werden wie der Versuch, durch zentralbürokratische Verfahren die pädagogischen Handlungsspielräume noch stärker einzuschränken. Indem die Lehrerinnen und Lehrer in der GEW sich gegen solche Tendenzen zu Wehr setzen, treten sie für die Interessen der Schüler(innen) und Schüler ein. Zugleich fördern sie in beiden Schulsystemen Voraussetzungen ein, die unerlässlich sind, damit weitere Schritte auf dem Wege zur Integration und zur Demokratisierung von Bildung gegangen werden können.

4.4. Perspektiven der Jugendhilfe

Jugendhilfe soll sicherstellen, daß die Integration junger Menschen in die moderne Gesellschaft und ihre Kultur gelingt. Dies ist, trotz Familie, Schule und „Stadtkultur“ bei altzeitlichen Heranwachsenden nicht der Fall. Die Einflüsse von Familie, Schule und Öffentlichkeit produzieren nicht notwendig einen demokratisch kompetenten Bürger; häufig genug sind sie sogar Ursache dafür, daß das Ziel verfehlt wird. Das gilt in verschiedenen Hinsichten:

– Die bürgerliche Kleinfamilie, auch unter der Bedingung von inzwischen schon gut zehn Prozent von Zwei-Personen-Haushalten (ein Erwachsener plus Kind), tut sich schwer, die elementaren Sozialisationsleistungen noch zuverlässig zu erbringen;

„Kleine Schritte“

Kooperation

Lernen im Studio

Berufsorientierung für alle

Lehreraustausch

Reform der Berufsschule

Tendenzen im Gymnasium

Neue Probleme der Jugendhilfe

	<p>- Der Spielraum, den die Schule für selbstgesetzte Bildungs- und Lerninteressen vor allem für Jugendliche bereithält und die motivierende Kraft, die sich in dieser Hinsicht entfalten kann, sind systembedingt begrenzt - trotz der unzähligen Anstrengungen der Lehrkräfte und der Schulverwaltung.</p> <p>- Die öffentliche Kultur und Ökonomie, gleichsam die verallgemeinerten Lebensformen, können diese Lücken nicht schließen. Warenzirkulation, Arbeitsmarktlagen, Siedlungsstrukturen, Freizeitmärkte bringen eher noch neue Probleme hervor, auf deren Bewältigung Schule und Familie nur teilweise vorbereiten können.</p>
Reformen überfällig	<p>Im Grundsatz waren es die gleichen Probleme, die 1922 zur Abfassung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes führten. Dieses Gesetz regelt in seinem Kern bis heute die Jugendhilfe und bezieht sich dabei in realistischer Weise auf viele Grundprobleme der Jugendlichen. Allerdings ist der Modernisierungsbedarf, die Notwendigkeit einer Anpassung des Jugendhilfe-Systems an die gesellschaftlichen Bedingungen zum Jahrhundert-Ende, beträchtlich. Eine entsprechende Reform des Jugendhilferechts ist trotz mehrerer Anläufe seit den 70er Jahren nicht zustande gekommen und längst überfällig.</p>
Vieffältige Aufgaben, Angebote und Träger	<p>Die Einrichtungen und die Angebote der Jugendhilfe sind in ihrer Art vielfältig und auch pädagogisch sehr unterschiedlich konzipiert. Heimerziehung und traditionelle Jugendverbandsarbeit gehören ebenso dazu wie Jugendtreffs, Beratungszentren, Arbeitslosenhilfen und Schülerhilfen. All diesen Einrichtungen ist gemeinsam, daß sie in der Regel nicht vom Staat selbst, sondern von den „freien Trägern“ der Jugendhilfe betrieben werden. Die dort tätigen Sozialpädagoginnen, Erzieher und sonstigen Fachkräfte sind bei unterschiedlichsten Verbänden meist im Angestelltenverhältnis beschäftigt, dabei hat der Anteil zeitlich befristeter Arbeitsverträge in den letzten Jahren stark zugenommen. Das Spektrum der Jugendhilfe-Einrichtungen reicht von repressiven Maßnahmen in geschlossenen Häusern - in der Tradition der alten Fürsorgeerziehung - bis hin zu offenen ambulanten Angeboten einer modernen Jugendarbeit. Diese sind bedarfsorientiert auf die Lebenslage von Jugendlichen bezogen, freiwillig auswählbar und auf Mündigkeit und Selbstbestimmung der Jugendlichen ausgerichtet. Dieser offene Bereich der Jugendhilfe ist zweifellos in den letzten beiden Jahrzehnten gegenüber den eher beaufsichtigenden und verwahrenden Einrichtungen deutlich aufgewertet und ausgeweitet worden. Als Ergänzung der Bildung in der Schule und als integraler Bestandteil eines Bildungswesens von morgen spielen gerade diese Angebote der Jugendhilfe eine wichtige Rolle.</p>
Eigenständiges Sozialesfeld	<p>Unbeschadet der restriktiven gesetzlichen Regelungen orientierte sich die Entwicklung der Jugendhilfe seit längerem an einem gewandelten gesellschaftlichen Funktionsverständnis. Ursprünglich nur als Ausfallbürge für erzieherisch defizitäre Familien - insbesondere bei sozialen Rand- und Risikogruppen - gedacht, haben viele Institutionen und Dienste der Jugendhilfe spätestens seit den frühen 70er Jahren ihre alte ordnungsstaatliche Ausrichtung abgestreift und sich zusammen zu einem eigenständigen, sozialstaatlich orientierten Sozialesfeld entwickelt. Sie haben weitergehende Erziehungs- und Dienstleistungsfunktionen übernommen und sind über ihre Randgruppenorientierung hinaus zu allgemeinen Institutionen der öffentlichen Erziehung und Versorgung geworden.</p>
Funktionsveränderung	<p>Die Funktionsveränderung der Jugendhilfe geschah dabei nicht in bezug auf die Familie, sondern auch in bezug auf das öffentliche Schulsystem. Neue Arbeitsfelder wie Erziehungsberatung, Jugendkulturarbeit und Schulsozialarbeit veränderten die ehemals nur nachrangige und allenfalls kompensatorische Rolle. Jugendhilfe erhebt seitdem - und zwar auch in bezug auf die Schule - einen zumindest komplementären, teilweise sogar kritisch-korrektiven Anspruch. Auf diese Weise entwickelt sich die Jugendhilfe in ihren Erziehungs- und Dienstleistungsfunktionen zunehmend zu einem Bestandteil einer sozialstaatlichen Infrastruktur, sie würde als Partner in ein erweitertes öffentliches Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssystem einbezogen. Die Aufgaben der Jugendhilfe werden mittlerweile auch zunehmend fachlich qualifiziert und professionell erfüllt. Zwar ist die ehrenamtliche Tätigkeit in vielen Bereichen nach wie vor ein konstitutives Element der Jugendhilfe und auch in Zukunft unverzichtbar. Gleichwohl braucht sie eine Grundausstattung an sozialpädagogisch qualifiziertem hauptamtlichem Fachpersonal, wie es seit den 70er Jahren mit dem Berufsbild des Sozialpädagogen angestrebt wird.</p>
Kritisch-korrektiver Anspruch	
Professionalisierung	
Wachsende Mängel	<p>Wenn hier die Entwicklung der Jugendhilfe in den 70er und 80er Jahren als prinzipiell positiv beschrieben wird, so bedeutet dies keineswegs, daß damit über (alte und neue) Mängel hinweggesehen werden soll. Im Gegenteil: In aller Deutlichkeit ist darauf zu verweisen, daß der quantitative und qualitative Ausbau keineswegs Schritt gehalten hat mit den zunehmenden Problemen, vor die sich gegenwärtig und wohl auch zukünftig Jugendliche gestellt sehen. Erzieherischer Funktionsverlust der Familie, Bedrohung durch Arbeitslosigkeit und Dequalifizierung, steigende schulische Leistungsanforderungen - dies alles führt dazu, daß die Krisenbelastungen im Jugendalter steigen und verstärkt zu problematischen Verhaltensorientierungen führen: Drogenkonsum und Aggressivität auf dem Fußballplatz gehören ebenso dazu wie die Bildung rechtsradikaler Banden oder das</p>

Abgleiten in Kleinkriminalität. Die Kräfte der Jugendhilfe reichen vielerorts nicht aus, sich mit solchen gefährdeten Jugendlichen hinreichend zu befassen. Die sachlichen u. d. personellen Mittel zum Aufbau zukunftsorientierter Lebensperspektiven (alternative Wohngruppen, Drogenberatung, berufliche Qualifizierung) sind fast überall zu gering und können den erheblich gestiegenen Bedarf kaum befriedigen.

Geringe Mittel

Mittlerweile ist die fortschrittliche sozialpädagogische Praxis der Jugendhilfe sogar wieder bedroht Angesichts wirtschaftlicher Krisenerscheinungen und öffentlicher Haushaltsengpässe ist der ehemals verbreitete Optimismus in bezug auf sozialstaatliche Weiteentwicklung abhanden gekommen. Jugendhilfe, die kein ausreichendes Leistungsangebot mehr gewährleisten kann, wird wieder zum Ausfallbürgen abgewertet. Mit dem politisch erzwungenen Leistungsabbau geht eine Umdeutung sozialer Probleme und eine Umdefinition der Notwendigkeit sozialer Hilfen für Jugendliche einher. Probleme werden individualisiert und soziale Hilfen werden gegenüber Privaten, d. h. in erster Linie familiären Unterstützungsleistungen nachrangig. Auseinandersetzungen um Scheinalternativen - Emanzipation (von Jugendlichen wie von Frauen) versus Familie, wie Professionalität versus Ehrenamtlichkeit oder wie staatliche Leistungen versus Selbsthilfe - gefährden den erst kürzlich erlangenen eigenständigen Erziehungsauftrag der Jugendhilfe.

Politische Umdeutung

Aus gewerkschaftlicher Perspektive ist zu fordern, daß die Wende zurück zum fürsorgereischen „Pannendiensst“ gestoppt, daß der inhaltliche und qualitative Ausbau der Jugendhilfe vorangetrieben wird. Dies bezieht ein, daß gerade solche Handlungsfelder der Jugendhilfe weiter ausgebaut werden müssen, die sich „grenzüberschreitend“ in benachbarte Bereiche des Bildungswesens hinein bewegen. Wie aus gewerkschaftlicher Sicht die Weiterentwicklung der Jugendhilfe auszusehen hat, soll an vier Beispielen verdeutlicht werden.

Weiterentwicklung der Jugendhilfe

Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit, Schule als Handlungsfeld der Jugendhilfe, ist in der Bundesrepublik ein relativ junges pädagogisches Praxisfeld. Schulsozialarbeit hilft nicht nur - insbesondere benachteiligten - Schülern, besser mit den Anforderungen der Schule umzugehen; sie kann auch wichtige Hinweise zur Verbesserung der Qualität von Schule und zur Ausbildung eines jugendgemäßen Schullebens liefern. Sie kann dazu beitragen, Schulen über den Unterricht hinaus mit Freizeit- oder auch mit Beratungsangeboten attraktiv anzureichern. Eine solche Schulsozialarbeit kann einen (möglicherweise bescheidenen) Beitrag zur Bearbeitung von Sinn- und Motivationskrisen in Schule und Unterricht leisten; denn in dem Maße, in dem der Verweis auf die künftige Verwertbarkeit von schulischer Lernarbeit nicht mehr „zählt“, kann sich Sinn und Motivation nur aus der gegenwärtigen Situation der Lernenden und ihren aktuellen Bedürfnissen ergeben. Ein Dialog zwischen Schul- und Sozialpädagogen kann eine solche Umorientierung befördern.

Beitrag zu jugendgemäßem Schulleben

Jugendberufshilfen

Der seit Mitte der 70er Jahre herrschende Mangel an Ausbildungs- und Beschäftigungsplätzen für Jugendliche hat dazu geführt, daß sich die Jugendhilfe auch in das berufliche Bildungswesen verstärkt eingemischt hat. An vielen Berufsschulen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag und in Berufsberatungsjahr-Klassen befindet man sich einer Berufsschul-Sozialarbeit. Jugendhilfe trägt derartige Jugendliche bei der Berufsfindung und Berufsvorbereitung; sie bieten (häufig in Kooperation mit der Berufsberatung des Arbeitsamtes) eine Vielzahl berufsverbereitender Maßnahmen an. Jugendhilfe unterstützt die Berufsausbildung insbesondere gefährdeter Jugendlicher durch ausbildungsbegleitende Maßnahmen. Häufig führt sie sogar selbst Berufsausbildungen durch - vorwiegend für benachteiligte, Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche. Schließlich sieht sich die Jugendhilfe gegenwärtig immer wieder genötigt, wenn der Ausbildung auch noch für anschießende Beschäftigungsmöglichkeiten, meistens im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, zu sorgen. Auch wenn künftig eine relative Entspannung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für junge Menschen die gewerkschaftliche Forderung nach qualifizierten Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für alle eilsäbbarer erscheinen läßt, darf man sich nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch in den nächsten Jahrzehnten viele Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf massive Orientierungs- und Einmündungsschwierigkeiten haben werden. Dies wird vor allem für die benachteiligten Gruppen gelten, die den neuen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes nicht ohne zusätzliche Maßnahmen gerecht werden können. Zumindest im Hinblick auf die berufliche Eingliederung dieser Gruppen wird langfristig ein politischer Handlungsbedarf bleiben. Schule, Berufsberatung, Berufsausbildung und Jugendhilfe werden sich auf eine längere Zusammenarbeit einstellen müssen.

Hilfen beim Übergang

Politische Bildung

Politische Bildung zielt auf die Befähigung zu selbstbestimmter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Junge Menschen müssen dazu nicht nur die Rolle mündiger Bürger in einer politischen

Demokratie erlernen, sondern sich auch die für ein Erwerbsleben als Arbeitnehmer in unserer Arbeits- und Wirtschaftsordnung erforderliche Bildung aneignen können. Eine so ständige politische Bildung war schon immer Bestandteil gewerkschaftlicher Bildungs- und Jugendarbeit, sie ist zentrales Anliegen einer emanzipatorischen Jugendarbeit, wie sie seit Ende der 60er Jahre konzipiert wurde. Die Jugendhilfe hat es einfacher als die Schule, hierfür reale Lern-, Experimentier- und Betätigungsfelder anzubieten. In den Jugendverbänden, in Jugendzentren, Bildungsstätten und Freizeiteinrichtungen soll deshalb die politische Bildungsarbeit intensiviert werden. Dabei geht es sowohl um die Regelung von Angelegenheiten „vor Ort“ als auch um die Auseinandersetzung mit den großen Themen der Zeit: Die globale Existenzbedrohung durch die atomare Katastrophe, die Bedrohung unserer natürlichen Umwelt, die Krise der Arbeitsgesellschaft und die Gefährdung des Weltfriedens durch Ausbeutung der Dritten Welt.

Jugendkulturarbeit

Kulturelle Erziehung und geistig-ästhetische Bildung in populärer und jugendgerechter Form ist der Beitrag der Jugendarbeit in einem modernen Bildungssystem. In den letzten Jahren sind vielerorts eigenständige jugendkulturelle Szenen entstanden. Sie bestehen aus einer Vielzahl von Initiativen in Kulturhäusern und Freizeiteinrichtungen, aus freizeitpädagogischen Aktionen, die häufig mit öffentlichen Straßenfesten und Kulturtagen in Gemeinden und Stadtteilen verbunden sind. Diese Jugendkulturarbeit wird gezielt als Ergänzung des traditionellen Kulturbetriebs der Vereine und der herkömmlichen Kulturinstitutionen gepflegt. Sie versteht sich auch als Alternative und Gegengewicht zu der kommerziellen Freizeit- und Popkulturindustrie; zu den öffentlichen Großveranstaltungen in Konzerthallen und Fußballstadien wie zum privaten Konsum der neuen audiovisuellen Medienangebote und der elektronischen Spiele. Die Jugendkulturarbeit geht auch auf die autonom entwickelten Ausdrucksformen und subkulturellen Stile ein und schafft Spielräume für deren Entfaltung. Sie trägt damit zur Förderung einer alternativen und experimentellen jugendlichen Kultur-, Kunst- und Musikszene bei, die innerhalb des institutionalisierten Bildungssystems kaum zu verwirklichen wäre.

4.5. Perspektiven des Hochschulstudiums

Auch die Hochschulen müssen in diese gewerkschaftlichen Überlegungen einbezogen werden. Dabei geht es hier nicht so sehr um eine umfassende Analyse der gesellschaftlichen Funktion von Wissenschaft, sondern vor allem um die Betrachtung der Hochschule als Bildungs- und Ausbildungsstätte für einen immer größer werdenden Anteil der jungen Erwachsenen.

Die Hochschulen sind nach wie vor ein wichtiger Ort der Forschung, von deren Richtung, Art und Ergebnissen die ökonomische und soziale Entwicklung unserer Gesellschaft wesentlich abhängt – und sie sollten es trotz aller Kritik an akademischer Praxisferne und mancherlei Professorenarroganz auch bleiben, da sie als öffentliche Einrichtungen immerhin einer gewissen Kritik und Kontrolle zugänglich sind. Immer noch, trotz des Einflusses der Medien, spielen sie eine wesentliche Rolle in der Produktion und Revision der Argumente und Denkmodelle, mittels derer die ideologischen Auseinandersetzungen um Werte, Strukturen und Selbstverständnis unserer Gesellschaft ausgetragen werden. Vor allem aber bieten sie einem inzwischen enorm (nämlich auf ca. 25%) angewachsenen Teil der nachwachsenden Generation die Fortsetzung von Bildung und Ausbildung, mit der sie erst die angestrebte Berufstätigkeit, zumeist als Arbeitnehmer, erreichen können. Das sind nicht nur potentielle künftige Mitglieder oder Partner gewerkschaftlicher Politik, sondern auch die künftigen Vorgesetzten, Richter, Ärzte usw., von deren Sichtweisen Entscheidungen über die Arbeitnehmer abhängen können; insbesondere sind darunter auch die künftigen Pädagoginnen und Pädagogen, auf deren Mitarbeit die Realisierung all dieser hier entfalteten Ziele angewiesen ist. Und schließlich gibt es an den bundesdeutschen Hochschulen Arbeitsplätze für mehr als 200.000 Menschen. Zunehmend mehr Wissenschaftler(innen) organisieren sich in der GEW, um ihre Interessen auf eine selbständige Gestaltung ihrer Arbeit und auf eine Sicherung ihrer beruflichen Perspektive besser vertreten zu können.

Die gegenwärtige Problemlage

Wenn die Situation der Hochschulen aus gewerkschaftlicher Sicht beschrieben wird, ist zunächst auf den Fortbestand alter sozialer Ungleichheiten zu verweisen: Trotz der partiellen sozialen Öffnung des Schulsystems, trotz des respektablen Anteils von Hochschulzugangsberechtigungen aus dem berufsbildenden Schulsystem spiegelt sich in der Zusammensetzung der Studierenden nach wie vor in massiver Weise die soziale Ungleichheit unserer Gesellschaft: Weniger als 10% aller bundesdeutschen Arbeiterkinder besuchen Ende der 80er Jahre eine Hochschule; bezieht man diesen Anteil ausschließlich auf die Universitäten, sind es sogar weniger als 5%. Der Abbau der BAfUG-Förderung hat maßgeblich zur Stabilisierung dieser sozialen Ungleichheit beigetragen.

Neben dieser schichtspezifischen Benachteiligung besteht an den Hochschulen eine massive Diskriminierung von Frauen: Frauen sind am Wissenschaftsprozess um so weniger beteiligt, je einflussreicher, gesicherter, prestigeträchtiger die Positionen sind: Mehr als 90% aller Professoren sind von Männern besetzt, im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich gibt es viele Fachbereiche ohne eine einzige Professorin. In dem Maße, in dem die Positionen sozial unsicherer werden (Assistent, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Drittmittel-Beschäftigte), steigt zwar der Frauenanteil, erreicht jedoch nirgendwo auch nur annähernd einen gleichen Anteil. Daß die Produktion von Wissenschaft, daß die Durchführung von Forschung und Lehre eine männliche Domäne geblieben ist, hat erhebliche Konsequenzen auch für die wissenschaftlichen Fragestellungen, für die Theoriebildung und damit für die Inhalte der Lehre: Weil die gesellschaftlichen Probleme von Frauen aus der „offiziellen Wissenschaft“ weitgehend ausgeklammert bleiben, haben Studentinnen oft besondere Schwierigkeiten, einen Zusammenhang zwischen ihren bisherigen Erfahrungen und den Inhalten des Studiums herzustellen. Zudem fehlen ihnen in der Männerwelt der Hochschule die weiblichen Bezugspersonen im Lehrkörper.

Die Unterschiede und Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Personengruppen sind seit der letzten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes weiter verschärft worden: Macht und Einfluß der Professorengruppe wurden zugunsten der Rechte aller anderen Gruppen („Mittelbau, Studierende, sonstige Beschäftigte) verstärkt. Einige Bundesländer haben bereits Ende der siebziger Jahre die Mitbestimmungsrechte der Studierenden reduziert oder gar die Verfallte Studentenschaft abgeschafft, was die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1976 ermöglichte hatte.

Bundesweit – bei unterschiedlicher Ausprägung in einzelnen Bundesländern – ist seit Jahren die Tendenz zu beobachten, parallel zur Austrocknung der Sach- und Personalmittel in den Geisteswissenschaften die Natur- und Technikwissenschaften verstärkt finanziell zu fördern und sie zugleich an bestimmte Aufgaben und Zielsetzungen zu binden. Die u. a. den Universitäten betriebene Grundlagenforschung soll in ihren Ergebnissen für die High-Tech-Entwicklung vor allem der Großindustrie nutzbar gemacht werden. Die Universitäten sollen als technologieorientierte Spitzenforschungsinstitutionen, die Fachhochschulen als industriennahe Service-, Transfer- und Trainingseinrichtungen ihren Platz in der Hochschullandschaft einnehmen. Diese vom Staat unterstützte Außensteuerung der Hochschulen wird durch gezielte finanzielle Förderung bestimmter „zukunftssträchtiger“ Forschungsbereiche forciert. Die Wissenschaftsfreiheit und insbesondere die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulforschung wird durch solche Zweckbestimmungen immer mehr in Frage gestellt. Hochschul- und Forschungspolitik droht immer mehr zur staatsdirigierten Industriepolitik zu werden. Diese einseitige Förderung hat längst zu einer Benachteiligung der Lehre und damit zu einer Verschlechterung der Studienbedingungen auch in den Naturwissenschaften geführt. Den Geisteswissenschaften, die immer stärker „zusammengedrückt“ werden, wird zugleich die Funktion zugewiesen, für die Akzeptanz der technischen Entwicklung zu sorgen und die dabei entstehenden negativen Folgewirkungen zu kompensieren oder erträglich zu machen. Dies alles wird überlagert von einer seit Jahren anhaltenden Streichungspolitik, durch die trotz steigender Studierenden-Zahlen immer mehr Hochschullehrerstellen eingespart und auf diese Weise die Studienbedingungen deutlich verschlechtert wurden.

Konservative Hochschulpolitiker haben ihre eigene Vision, wie das Studium weiter verändert werden soll: Die Masse der Studierenden soll durch ein standardisiertes, enger geregeltes und kontrolliertes, zeitlich (auf vier bis fünf Jahre) begrenztes Grundstudium abgefunden werden. Forschungsnahe Studieren und problemorientierte Ausbildung bleiben den wenigen vorbehalten, die für ein weiterführendes Studium auserwählt würden. Weiterbildung, soweit diese Zukunftsaufgabe durch die Hochschulen überhaupt aufgenommen wird, würde an zahlungsfähige Professionelle und Spitzenkräfte adressiert werden. Hochschule heute ist jedoch (noch) nicht so, wie es sich konservative Zukunftsszenarien vorstellen. Nach wie vor sind die Hochschulen auch ein Ort der kritischen Auseinandersetzung und der kontroversen Diskussion; von Hochschullehrern unterstützte Auseinandersetzung mit einem Problem. Doch die Tendenzen sind eindeutig: All dieses wird seit Jahren zurückgedrängt, die Annäherung der Praxis in den Hochschulen an das wertungsorientierte Zukunftsbild ist alltäglich spürbar. Dabei stellt sich die Realität in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich dar.

Die konkrete Utopie

Diesem konservativen Bild von Hochschule stellt die GEW ein ganz anderes gegenüber: Für die Hochschule der Zukunft sind Offenheit nach außen und wechselseitig durchlässige organisatorische Schranken im inneren charakteristisch. Dabei müssen (auch aufgrund der demographischen Entwicklung) neue Formen der Kooperation zwischen den Hochschulen gefunden werden, die sich an der Idee der Gesamthochschule orientieren.

Durch Öffnung eher noch weiterer Zugangswege (über die Förderung des Zweiten oder Dritten

Diskriminierung von Frauen

Verschärfung durch HRG

Einseitige Forschungspolitik

Funktion der Geisteswissenschaften

Abschottung und Hierarchisierung

Öffnung der Hochschulen

Politisches Lernen durch politisches Handeln

Alternativen zum traditionellen und kommerziellen Kulturbetrieb

Bedeutung der Hochschulen für die Gewerkschaften

Weitere soziale Bewegungen

Bildungsweges hinaus), durch Öffnung insbesondere auch gegenüber Absolventen nicht-gymnasialer Ausbildungsgänge und Berufstätigen, soll die Möglichkeit zur Teilnahme an hochschulischer Bildung immer weiteren Teilen der Bevölkerung erschlossen werden. Durch gezielte Förderung von Frauen soll erreicht werden, daß sie auf allen Ebenen des Wissenschaftsbetriebs gleichberechtigt vertreten sind. Die angestrebte soziale Öffnung der Hochschulen setzt voraus, daß eine angemessene staatliche Ausbildungsförderung auch für Schüler(innen) wieder eingeführt wird und daß die Weiterbildung von Arbeitnehmern finanziell abgesichert wird. Formlich organisiertes „Studieren neben dem Beruf“, locker in Intervallen in die Berufstätigkeit einzubettende Weiterbildungs-kurse und projektorientierte Arbeiten, in denen auch die praktischen Berufs- und Lebenserfahrungen genutzt werden könnten, sind die möglichen Wege dahin. In Forschungsförderung und -organisation müßte zumindest gleichgewichtig neben die staats- oder kapitalorientierte Wissensproduktion (und der Arbeitslosen) orientiert ist und die in Kooperation mit Gewerkschaften, Bürgerinitiativen und anderen gesellschaftlichen Gruppen tritt. In ihr müßten die gemeinsamen Zukunftsprobleme der Menschheit und die rechtzeitige Einschätzung der neuen Technologien einen Hauptplatz einnehmen. Die darüber in der Öffentlichkeit immer notwendige Debatte wäre durch Diskussionen innerhalb der Hochschulen aufzunehmen, voranzubringen und auch wieder nach außen zu tragen; dafür kommt der inneren Demokratisierung, der Mitbestimmung der Studierenden, der wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) und des weiteren Personals eine große Bedeutung zu.

Inhaltliche Studienreform

Aus dieser gewerkschaftlichen Sichtweise ergeben sich Kriterien für die zukünftige Gestaltung des Hochschulstudiums:

- Es geht auch in Zukunft um einen kritischen Praxisbezug des Studiums: nach der einen Seite um die Aufklärung und Reflexion der gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen und Auswirkungen wissenschaftlicher Erkenntnis (und in diesem Zusammenhang z. B. eine Befassung mit Technologiefolgen); nach der anderen Seite um die Auseinandersetzung mit der konkreten Berufstätigkeit eines wissenschaftlich Qualifizierten. Aus gewerkschaftlicher Sicht zielt ein Hochschulstudium somit nicht nur auf den Erwerb fachlicher Qualifikationen, sondern auch auf die Bereitschaft, Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung zu betreiben.

- Diese Forderungen sind besonders bedeutsam für das Studium der künftigen *Pädagoginnen und Pädagogen*. Die exemplarisch gewonnenen Erfahrungen in Erziehung und Unterricht und deren kritisch-systematische Aufarbeitung müssen viel stärker als bisher das pädagogische Studium bestimmen. Dies kann am besten in Projektstudien oder, wenn diese komplexe Form nicht realisierbar sein sollte, in Erkundungsphasen und in begleiteten Praktika zur Geltung gebracht werden.

- Es geht darüber hinaus um *Bildung* der Studierenden: also nicht nur um hochspezifisierte berufliche Qualifizierung, sondern auch um Identitätsentwicklung, die sich nicht zuletzt durch Identifikation mit auch persönlich wichtig genommenen Aufgaben, Themen und Erfahrungen vollzieht. Bildung durch Wissenschaft ergibt sich freilich beim gegenwärtigen Entwicklungsstand betriebsförmiger, hochspezialisierter Wissensproduktion nicht von selbst. Dies muß vielmehr durch Formen des Lehrens und Lernens bzw. der Kommunikation und Geselligkeit unter Lehrenden und Studierenden erst wieder ans Licht gebracht werden. Solche Formen müssen auf Bewußtmachen und Überschreiten der Fachborntheit angelegt sein, auf Erweiterung des eingezengten Blicks, auf Schärfung des Problembewußtseins eines Spezialisten und auf die Wiederherstellung einer fachübergreifenden Kommunikation.

- Es geht weiterhin um ein *wissenschaftliches* Studium: um die Möglichkeit, wenigstens exemplarisch an offenen Problemen vorbelastet, methodisch, gründlich, (also auch genügend lange) arbeiten zu können. Dieses Merkmal muß gegen Verschulung, Standardisierung, Studienplanbefüllung und Studienzertifikatverfürgung (Regelstudienzeit) bewahrt (oder besser: immer wieder hervor-gebracht) werden. Für alle Studiengänge sind daher insbesondere notwendig: Orientierungsverlauf zu Beginn, Veranstaltungen zur sozialwissenschaftlichen und philosophischen Reflexion im Verlauf des Studiums, sowie problemorientierte, interdisziplinäre und kooperative Formen des Lernens bis hin zum Projektstudium.

Notwendige Voraussetzungen

Soziale Absicherung

Damit ein solches kritisches, gesellschaftsbezogenes und selbstgestaltetes Studium stattfinden kann, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Hier gilt zunächst für alle Studierenden, daß ein Hochschulbesuch eine gesicherte *finanzielle Basis* erfordert. Studierende können sich nur dann intensiv und engagiert ihrem Studium widmen, wenn sie sich nicht ständig Sorgen über ihren Lebensunterhalt machen müssen. Gerade für Jugendliche aus Arbeitnehmerfamilien und für Absolventen des Zweiten Bildungsweges ist die finanzielle (Un)sicherheit ein entscheidendes Argument bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium. Zu fordern ist daher eine bedarfsdeckende staatliche Studienförderung für alle als wichtiger Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit im Hochschulbereich.

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der Hochschulen ist die Wiederentführung einer *Verfaßten Studentenschaft* mit allgemeinpolitischem Mandat in all den Bundesländern, die diese abgeschafft bzw. ihre Rechte vermindert haben. Außerdem sind auch für den akademischen Mittelbau und die nicht-wissenschaftlichen Beschäftigten im Hochschulbereich bessere Möglichkeiten zur Mitbestimmung und demokratischen Teilhabe zu schaffen.

Mitbestimmung

Darüber hinaus sind besondere Maßnahmen notwendig, um die Beteiligung von Frauen am Wissenschaftsprozess, um das Einbringen weiblicher Sichtweisen in Lehre, Forschung und Studium zu stärken. Hierzu sind an einigen Hochschulen Frauenförderpläne in Kraft gesetzt worden, um qualifizierten Frauen bei Stellenbesetzungen bessere Chancen einzuräumen. Es ist notwendig, daß solche Pläne an allen Hochschulen erstellt und dann auch konsequent realisiert werden. In vielen Disziplinen haben sich Wissenschaftlerinnen zusammenschlossen, um Konzepte der Frauenforschung zu entwickeln und in Projekten zu realisieren. Hier ist zu fordern, daß solche Ansätze von Hochschulen, Ministerien und Forschungsförderungs-Einrichtungen umfassend unterstützt werden, und daß insbesondere den daran beteiligten Wissenschaftlerinnen gesicherte Arbeitsverhältnisse geboten werden.

Frauenförderung

Schließlich ist darauf zu verweisen, daß die erwünschte Form eines selbstgestalteten und gesellschaftsbezogenen Studiums nur dann gute Realisierungschancen hat, wenn es durch eine entsprechende Hochschulforschung vorbereitet, begleitet und unterstützt wird. Dies verweist erneut auf die Notwendigkeit, ausschließlich profitorientierte Forschung zurückzuziehen, eine (hochschul-)öffentliche Diskussion von Forschungsprogrammen immer wieder einzuklinken und dabei auf die gesellschaftliche Verantwortung und die humane Verpflichtung von Wissenschaft zu bestehen. Dies bedeutet, daß sich auch technologische Forschung an Fragen der Humanität, der Arbeitsplatzintereessen, der Erhaltung der ökologischen Grundlagen und des Friedens orientieren muß. In der gegenwärtigen Hochschulrealität – insbesondere in naturwissenschaftlich-technischen Fakultäten – ist es nicht einfach, diese Ansprüche zu Gehör zu bringen. Doch nicht zuletzt die studentischen Protestbewegungen am Ende der 80er Jahre zeigen, daß das Potential, das sich für eine demokratische, humanen Forschungsinteressen verpflichtete Hochschule einsetzt, viel breiter ist, als vielfach erwartet.

Wissenschaft und Forschung in gesellschaftlicher Verantwortung

4.6. Perspektiven der Weiterbildung

Weiterbildung hat die Aufgabe, das in der Schule, Berufsausbildung und Hochschule Erworbene fortzuführen, bislang Vernachlässigtes zu ergänzen und Kenntnisse und Reflexionen zu aktualisieren. Sie bietet darüber hinaus die Chance, sich politisch und kulturell neu zu orientieren und im Bereich beruflicher Weiterbildung durch Umschulung neue Perspektiven zu gewinnen. Auf dem Zweiten Bildungsweg können Erwachsene allgemeine Schulabschlüsse erwerben.

Aufgaben

- Dem Anspruch auf Kontinuität im Prozeß lebenslangen Lernens werden die Weiterbildungsmöglichkeiten in ihrer gegenwärtigen Organisationsform allerdings kaum gerecht: Wer an Angeboten der Weiterbildung teilnehmen will, muß dafür in der Regel Gebühren bezahlen. Die Möglichkeiten, sich z. B. durch Bildungsurlaub von der Arbeit freistellen zu lassen, sind eingeschränkt. Es gibt keine einheitliche Organisationsstruktur, keine Beschreibung inhaltlicher und qualitativer Standards wie etwa Rahmenpläne, demzufolge auch keine einheitlichen Zertifikate. Weiterbildung wird von den unterschiedlichsten Trägern angeboten, die sich durch staatliche Zuschüsse, durch eigene Mittel oder durch Verkauf ihrer Veranstaltung an die Lernenden finanzieren. Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung wird nicht ausgeweitet, sondern eingeschränkt. Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft rücken an den Rand; bedeutsamer werden hier Betriebe und (zunehmend) privatwirtschaftliche Lehrinstitute. Weil auch hier das Subsidiaritätsprinzip gilt, tritt der Staat als direkter Träger nur höchst selten in Erscheinung. Die meisten Weiterbildungsveranstaltungen finden inzwischen innerbetrieblich statt, so daß eine öffentliche Kontrolle kaum möglich ist. Weiterbildungsangebote mit politisch-kulturellem Schwerpunkt, wie sie vor allem in Volkshochschulen und Verbänden angeboten werden, sind demgegenüber zunehmend ins Hintertreffen geraten. Neben einer beruflichen Qualifizierung (im engen Sinne) ist den Weiterbildungsrichtungen in den letzten Jahren vermehrt die Aufgabe zugewachsen, als Reparatur- und Pannendienst für das allgemeinbildende Schulwesen zu dienen: Das Nachholen von Schulabschlüssen oder gar der erneute Erwerb von Kulturtechniken (Schreiben, Lesen) findet zunehmend in Kursen und Lehrgängen der Volkshochschulen (und anderer Träger) statt. So notwendig und hilfreich dies für die Betroffenen ist, so wird damit doch zuallererst auf Mängel verwiesen, die vor allem in der Schule selbst zu beheben sind.

Diffuse Struktur

In den verschiedenen Zweigen der Weiterbildung sind Lehrkräfte tätig, die nicht immer über eine erwachsenenpädagogische Ausbildung verfügen und zudem meist auf Honorarbasis arbeiten. Viele dieser „nebenberuflichen“ Kräfte arbeiten ohne eine sichere eigene Existenzgrundlage. Im Unterschied zu allen anderen Bereichen des Bildungssystems gibt es somit bisher in der Weiterbildung fast

Lehrkräfte

keine hauptberuflichen, festgestellten Lehrkräfte; eine pädagogische Professionalisierung hat kaum stattgefunden. Die zunehmende Privatisierung und Ent-Professionalisierung führt überdies dazu, daß Bevölkerungsgruppen, die wegen ihrer sozialen Lage auf öffentliche Angebote angewiesen sind, von der Weiterbildung ausgegrenzt werden.

Von einer solchen Weiterbildungs-Realität setzt sich die gewerkschaftliche Vorstellung eines Weiterbildungs-Systems der Zukunft deutlich ab. In Übereinstimmung mit den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates (1970) geht die GEW davon aus, daß es ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen und kontinuierlichen Weiterbildung einer möglichst großen Zahl von Menschen gibt. Deshalb ist in einem Bildungssystem der Zukunft die Weiterbildung als vierter Bereich (nach Elementar-, Primar- und Sekundarbereich) fest verankert. Der Zugang zu Angeboten der Weiterbildung ist kostenfrei, Arbeitnehmer erhalten Freistellung von der Arbeit im Umfang von vier Wochen pro Jahr. Kommunen und Gemeindeverbände, Bund und Länder haben dafür zu sorgen, daß in Stadt und Land für alle Bürger ein ausreichendes und reichgegliedertes Weiterbildungsangebot in zumutbarer Nähe vorhanden ist. Vor allem für die Kommunen schließt dies die Trägerschaft eigener Bildungstätigkeiten für Erwachsene ein. Die Erfahrungen haben gezeigt, daß Weiterbildung, die überwiegend von privatwirtschaftlichen Unternehmen und ihren Verbänden sowie von gemeinnützigen Organisationen angeboten wird, Bildungsdefizite keineswegs ausgleicht, sondern nur zu leicht zur Verfestigung von Chancenungleichheit führt. So haben in den 80er Jahren die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung wieder zugenommen zwischen Personen mit höherem beruflichen Abschluß und denjenigen ohne Berufsausbildung, zwischen Personen ohne Abschluß und solchen mit Meister- und Hochschulausbildung. Das Prinzip der Subsidiarität, das den Staat zur Zurückhaltung zwingt und den Bürger vor staatlicher Bevormundung schützt, führt hier vor allem zu Bildungsbeschränkungen auf der einen, zu Privilegierungen auf der anderen Seite. Wenn Gewerkschaften anstreben, das Prinzip der Subsidiarität in der Weiterbildung aufzuheben, so bedeutet dies nicht Verzicht auf Pluralität, sondern Verzicht auf das „freie Spiel der Kräfte“ eines Marktes bei gleichzeitiger Sicherung von Qualität. Auch in der Zukunft wird es für außerstaatliche Weiterbildungsangebote einen großen Bedarf geben. Die Träger solcher Ergänzungsangebote bedürfen allerdings der staatlichen Anerkennung. Ein demokratisches Weiterbildungssystem, das offen für alle sein will, muß auf die Menschen zugehen, ihre Bildungsinteressen aufgreifen und sie bei der Gestaltung ihrer Weiterbildung beraten. Erst so wird das Recht auf Weiterbildung für alle einlösbar.

Die Teilnahme an Weiterbildung hängt nicht nur von objektiven Kriterien wie Zeit und Geld ab, sondern auch von subjektiven Einsichten. Die Einsicht, daß Bildung nicht mit Beendigung der Schule und der Berufsausbildung abgeschlossen ist, wird entscheidend von den Erfahrungen mit dem Lernen in der Schule geprägt. Deshalb muß ein wesentliches Ergebnis der schulischen Bildung wie der beruflichen Ausbildung die Fähigkeit und Bereitschaft der Menschen sein, sich um ihre eigene Weiterbildung zu bemühen. Die Einsicht, daß Weiterbildung sich lohnt und Spaß macht, hängt auch von den Inhalten und Methoden der Angebote selbst ab. Sie müssen einen Bezug zu den beruflichen und privaten Interessen Erwachsener und den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen haben, ihre fachliche und methodische Qualität muß gesichert sein.

Berufliche Weiterbildung ist für Arbeitnehmer von ebenso großer Bedeutung wie für Unternehmer. Auch bei Unternehmern setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, daß nicht zuletzt eine systematische Weiterbildung der Beschäftigten über technisch-organisatorische Innovationen im Betrieb entscheidet. Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen sichern durch Weiterbildung ihren Arbeitsplatz, ihre Arbeit kann humaner, qualifizierter und zugleich höher bewertet werden. In einem Weiterbildungssystem der Zukunft erfolgt die Finanzierung ausschließlich beruflicher Weiterbildung durch die Arbeitgeber. Dazu werden Umlagefonds gegründet, die überbetrieblich und paritätisch von Arbeitnehmern und Arbeitgebern verwaltet werden. Trotz der enormen Bedeutung der beruflichen Qualifizierung für das Wirtschaftssystem wie auch für den einzelnen Arbeitnehmer ist sie nicht der Kernpunkt der Weiterbildung. Ein durch die Verbindung von allgemeinem, politischem und beruflichem Lernen gewinnt Weiterbildung Bedeutung für die allseitige Entwicklung der Menschen und für die Verwirklichung ihrer Lebensinteressen.

Politische Weiterbildung hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, soziale und ökonomische Zusammenhänge deutlich zu machen, Widersprüche und Konflikte offenzulegen und die Möglichkeiten zu eröffnen, Alternativen zu suchen und zu entwickeln. So verhilft Weiterbildung zur politischen und kulturellen Partizipation. Sie erhält und vertieft die Fähigkeit, das eigene Leben selbst zu gestalten, und leistet damit einen Beitrag zu einer humanen und demokratischen Gesellschaft. In einem Weiterbildungssystem der Zukunft sollen deshalb kompensatorische Angebote etwa zur kurzfristigen Deckung des Bedarfs an spezialisierten Fachkräften nur noch eine Randerscheinung sein, das Hauptgewicht liegt vielmehr auf der Förderung sozialer und handlungsorientierter Lernformen. Solche Lernformen werden entwickelt aus den lebensgeschichtlichen Erfahrungen und prägenden Abhängigkeiten Erwachsener, den aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen und den wissen-

schaftlichen Erkenntnissen. Erst durch die Zusammenschau etwa der Lebenssituation von Arbeitnehmern, der Einführung neuer Techniken im Betrieb und der Erkenntnisse der relevanten Wissenschaften läßt sich ein umfassender Bildungsprozeß entwickeln.

Die Planung und Durchführung solcher Bildungsangebote muß zu einem großen Teil von hauptberuflichen und festgestellten Lehrenden durchgeführt werden. Zur notwendigen Professionalisierung in diesem Bereich gehören sowohl erwachsenenpädagogische Kompetenzen als auch fachliche Kenntnisse in speziellen Gebieten von Wissenschaft und Gesellschaft. Daneben behalten nebenberufliche Lehrkräfte ihren Platz, weil sie einen wichtigen Beitrag leisten, um die Nähe zur beruflichen und gesellschaftlichen Praxis zu sichern.

Alle Institutionen von Weiterbildung – insbesondere die in öffentlicher Trägerschaft – müssen eng miteinander kooperieren, ihre Programme und ihre Arbeit müssen aufeinander abgestimmt sein, und für die Nutzer muß das System mit seinen Angeboten transparent sein. Präferenz für den Ausbau der Weiterbildung haben Volkshochschulen, berufliche Schulen und Hochschulen. Volkshochschulen verfügen über eine gefestigte pädagogische Tradition; sie brauchen quantitative und qualitative Absicherungen sowie die Garantie der pädagogischen Lehrfreiheit. Für den Ausbau der Weiterbildung sind berufsbildende Schulen geeignete Kooperationsinstanzen. Sie verfügen insbesondere im Bereich der beruflichen Weiterbildung über die notwendige Ausstattung und den Sachverstand. In Kooperation mit bestehenden öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen sind auf die Bedürfnisse der Bevölkerung zugeschnittene Angebotsformen zu entwickeln. Die Hochschulen müssen ihre gesetzlich verankerte Aufgabe im Bereich der Weiterbildung wahrnehmen können. Der Kreis derjenigen, die Zugang zur Weiterbildung an Hochschulen haben sollen, darf nicht beschränkt werden.

Professionalisierung

Kooperation der Träger

Weiterbildung als „vierte Säule“

Pluralität kein Markt

Inhalte und Methoden

Verbindung allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung

5. Schluß

Im Konzept „Bildung verwirklichen!“ wurden die inhaltlichen und organisatorischen Momente eines demokratischen Bildungssystems entworfen; dabei wurde jeweils aufgezeigt, was auf dem Weg zur konkreten Utopie getan werden kann. Diese Reformarbeit ist vor allem von Lehrerinnen und Erziehern zu leisten, die tagtäglich in der pädagogischen Praxis stehen. Ein integriertes Bildungssystem fordert von den Pädagogen nicht nur mehr Engagement, es verändert auch ihre Arbeit. Pädagogisches Engagement und der Erwerb neuer Kompetenzen sind nicht einfach bloß moralisch einzuklagen, sondern bedürfen entsprechender Voraussetzungen. Diese Feststellung verweist auf die Arbeitsbedingungen der jetzt schon tätigen Pädagogen und auf die Forderungen zur notwendigen Verbesserung dieser Arbeitsbedingungen. Hierzu hat die GEW umfangreiche Papiere vorgelegt, hierzu steht sie seit Jahren immer wieder in zum Teil massiven Auseinandersetzungen. Wenn es nicht zu einschneidenden Verbesserungen der Arbeitsbedingungen kommt, bleiben viele Programmpunkte dieses Konzepts weitgehend Makulatur. Denn:

- eine qualifizierte Vorschulerausbildung läßt sich nicht realisieren, wenn sie von schlecht bezahlten Erzieherinnen und Erziehern, die weitgehend von Fortbildungsmöglichkeiten abgekoppelt sind, geleistet werden soll.
- kreatives schulisches Lernen in einem integrierten System kann nicht dauerhaft getragen werden von Lehrerinnen und Lehrern, die 28 Wochenstunden oder gar mehr unterrichten müssen – und dies häufig in viel zu großen Klassen.
- eine fundierte und kritische berufliche Bildung kann nicht stattfinden, wenn die Ausstattung der Berufsschulen völlig unzureichend ist und fachlich qualifizierte Berufsschullehrer(innen) nicht zur Verfügung stehen.
- ein vielfältiges und qualifiziertes Angebot in der öffentlichen Weiterbildung kann nicht auf Dauer gestellt werden, wenn die meisten Lehrenden mit kurzfristigen Verträgen ohne berufliche Absicherung beschäftigt werden.
- ein Studium, das die Studierenden qualifiziert, ihnen persönliche Entwicklungschancen bietet und ihnen gesellschaftliche Perspektiven eröffnet, wird nicht gefördert in Hochschulen, in denen seit Jahren Personal- und Sachmittel eingespart und die Mitbestimmungsmöglichkeiten immer weiter beschnitten werden.

An der Ausstattung der pädagogischen Arbeit beweist eine Gesellschaft, wie ernst es ihr mit dem verfassungsrechtlich verbürgten Anspruch auf umfassende Bildung für alle ist. Die unüberschaubaren Defizite, die wir gekennzeichnet haben, beziehen sich auch auf die Ausbildung und Bezahlung der Pädagoginnen und Pädagogen: Je jünger die Kinder und je geringerwertig die angebotenen Abschlüsse sind, desto schlechtere Arbeitsbedingungen finden die Pädagogen vor und desto schlechter werden sie entlohnt. Das Konzept „Bildung verwirklichen!“ steht somit in einem unauf löslichen Zusammenhang mit dem gewerkschaftlichen Einsatz für verbesserte Arbeitsbedingungen und für bessere Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, für kürzere Arbeitszeiten und für eine gerechtere Entlohnung. Die Reformarbeit im Bildungssystem mit der Sicherung der dafür notwendigen Arbeitsbedingungen zu verknüpfen, dies bleibt die zentrale Aufgabe der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Neue Aufgaben

Das Problem zukünftiger Pädagogenarbeit ist damit aber noch nicht zureichend angesprochen. Denn aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen kommen auf die Lehrerinnen und Erzieher neue pädagogische Aufgaben zu. Schon jetzt verlangt der gewandelte Stellenwert der Bildungsinstitution im Leben der Kinder, der Jugendlichen, ja auch der Erwachsenen, von den Pädagogen ein neues Konzept ihrer Berufsrolle, eine veränderte Zugangsweise zu ihren Adressaten, insgesamt eine andere Einstellung zur Professionalität ihres Tuns.

So erfordert z. B. der auf den Rücken der Auszubildenden ausgetragene gesellschaftliche Konkurrenzkampf von den Lehrenden andere, wohl konsequenter Formen der Solidarität: Ohne sie werden Lehrer ihren Schülern gegenüber immer unglaubwürdiger. Pädagoginnen und Pädagogen werden von den Auszubildenden als Repräsentanten der Institution wahrgenommen, in der sie arbeiten; Lehrer(innen) gehören in den Augen vieler Jugendlicher zu den Habenden, sie selbst fühlen sich oft an den Rand gedrängt, sprichwörtlich als überflüssig erklärt. Wenn Pädagogen die Jugendlichen zur kritischen Urteilsfähigkeit befähigen sollen, zur Solidarität, dann müssen sie in ihrer pädagogischen Arbeit authentisch dafür eintreten.

Gegenwärtig werden häufig Vermutungen über den Schwund an Reformbereitschaft und den Niedergang des Lehrerethos verbreitet. Diese Kritik hält sich an den Pädagoginnen und Pädagogen schadlos und sieht von den Ursachen ab, die manche reformengagierte Lehrer(innen) in die

Resignation treiben und die dazu zwingen, pädagogische Anforderungen „schleifen“ zu lassen. Zugleich gilt aber, daß gewerkschaftlich organisierte Pädagogen die Anstrengungen zur Verwirklichung von Bildung, zum Abbau von Chancengleichheit und zur Ausweitung kreativer Lernformen nicht auf den Tag verschieben dürfen, an dem sie die dafür optimalen Bedingungen erkaufen haben. Deswegen kommt es jetzt schon darauf an, Modelle für das Pädagogenhandeln zu entwickeln, die das geforderte Reformkonzept als realisierbar erfahren lassen und daher mit Leben füllen. Die Entwicklung und Erprobung neuer Formen pädagogischer Arbeit setzt dabei die Bereitschaft voraus, einige der bisherigen Tabus zu überwinden bzw. mutig zum Thema zu machen. Am Beispiel der Lehrerfähigkeit kann verdeutlicht werden, welche Thesen künftig eingehend diskutiert werden müssen:

- Unterricht wird nicht mehr in dem Umfang wie bisher allein individuell verantwortlich hinter der geschlossenen Klassentür stattfinden können. Offene, das heißt auch öffentliche und damit kontrollierbare Formen des Unterrichtens werden selbstverständlicher werden müssen
- Der Umfang an außerunterrichtlichen Aufgaben wird zunehmen. Lehrer(innen) werden sich immer stärker auf Kooperation mit unterschiedlichen Professionen und Diensten verlassen müssen
- Dabei stellt sich die Frage der schulischen Anwesenheit über den Unterricht hinaus. Die Schule wird in einem erweiterten Sinne zum Arbeitsplatz für Lehrer(innen) werden.
- Bisherige Privilegien und nicht länger rechtfertigbare Formen der Statushierarchie werden nicht einfach konserviert werden können (Gymnasiallehrer/Hauptschullehrer/Sozialpädagogen). Ohne einen Kampf um den Abbau der Hierarchien werden die berufspolitischen Konflikte auch die pädagogischen Zielsetzungen der Arbeit unterhöheln.
- Mehr noch als für andere Berufe wird regelmäßige Fortbildung zur Aufgabe. Einen großen Teil der entsprechenden Weiterqualifizierung werden die Lehrer(innen) in eigenverantwortlicher Regie nehmen müssen; auf die Weiterbildungsangebote staatlicher und anderer Träger müssen sie einen größeren inhaltlichen Einfluß gewinnen.

Der Katalog bleibt bewußt unvollständig. Es wäre für andere Gruppen von Pädagoginnen und Pädagogen jeweils gesondert zu spezifizieren. Der Kampf um die Verbesserung von Arbeitsbedingungen ist die eine Konsequenz aus dem Konzept „Bildung verwirklichen!“, die Entwicklung neuer Formen der Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen stellt eine zweite Folge dieses Papiers dar. Hierzu wird in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft intensiv weitergearbeitet werden müssen.

Neue Konzepte

Beispiele für Reformhandeln

