

BILDUNG VERWIRKLICHEN !

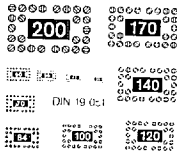
Positionen und Perspektiven
gewerkschaftlicher Bildungspolitik
über das Jahr 2000 hinaus

- Ein Entwurf -



C 98 - 02547

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
Hauptvorstand - Referat: Bildungspolitik
verantwortlich: Jochen Schweitzer



BILDUNG VERWIRKLICHEN!

Gewerkschaftliche Positionen und Perspektiven

Inhalt:

1. Die Ausgangslage
 - 1.1. Lernen in der Gegenwart
 - 1.2. Lernen für die Zukunft

2. Bildung und Zukunftsbewältigung
 - 2.1. Bildung für alle Menschen
 - 2.2. Bildung als allseitige Entfaltung
 - 2.3. Bildung für alle Lebensbereiche
 - 2.4. Bildung als lebenslange Aufgabe

3. Die Bedeutung des Bildungssystems
 - 3.1. Lernen in Institutionen
 - 3.2. Bildungssystem und Bildungschancen

4. Heute das Bildungssystem für morgen schaffen
 - 4.1. Perspektiven der Bildung im Vorschulalter
 - 4.2. Perspektiven der schulischen Bildung bis zum Ende der Sekundarstufe I
 - 4.3. Perspektiven der Jugendbildung in der Sekundarstufe II
 - 4.4. Perspektiven der Jugendhilfe
 - 4.5. Perspektiven des Studiums an der Hochschule
 - 4.6. Perspektiven der Erwachsenenbildung

5. Unterrichten und Erziehen als Beruf



C 98 - 02547

Diesen Text erstellte eine ad-hoc-Arbeitsgruppe beim Referat B des Hauptvorstands der GEW. Ihr gehörten an: Gottfried ADOLPH, Margarete BERNHARDT, Peter DASCHNER, Ursula DORGER, Bernhard EIBECK, Andreas GRUSCHKA, Ursula HERDT, Ludwig HUBER, Reinhard ODEY, Erich RAAB, Werner ROHRIG, Jochen SCHWEITZER, Klaus-Jürgen TILLMANN, Jürgen WESTE und Klaus WEINZIERL.
Endfassung des Textes: Klaus-Jürgen TILLMANN.
Stand: Mai 1988

0. Vorbemerkung

Dieser Text ist ein Versuch, die Lern- und Erziehungssituation am Ende der 80er Jahre zu skizzieren und von dort aus 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 Anspruchs setzen sich Arbeiterbewegung und fortschrittliche Lehrerverbände seit mehr als einhundert Jahren engagiert ein. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft steht in dieser doppelten Tradition. Daraus ergibt sich in Zeitabständen 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. Dabei wird in vier Schritten vorgegangen.

- Im ersten Abschnitt wird dargestellt, in welcher Weise aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen sich als eine Gefährdung von Bildungsprozessen auswirken können. Zugleich wird darauf aufmerksam gemacht, daß die absehbaren Probleme der Zukunft nur auf der Basis einer umfassenden Bildung möglichst vieler Menschen gelöst werden können.

- Im zweiten Abschnitt wird das dabei unterstellte Verständnis von Bildung inhaltlich gefüllt. Eine solche Beschreibung steht im Spannungsfeld zwischen dem Bezug auf fortschrittliche Traditionen auf der einen und der Orientierung an Zukunftsproblemen auf der anderen Seite.

- Im dritten Abschnitt wird gefragt, welche Strukturen des gegenwärtigen Bildungssystems eher auf eine Ermöglichung, welche eher auf eine Behinderung von Bildungsprozessen ausgelegt sind.

- Im vierten Abschnitt fließen diese Überlegungen zusammen zu einer Beschreibung der Inhalte, Arbeitsweisen und Organisationsformen eines Bildungssystems, das aus der Sicht der GEW am ehesten in der Lage ist, umfassenden

de Bildung für möglichst viele zu verwirklichen.

- Im fünften Abschnitt wird schließlich dargestellt, welche Bedeutung diese konzeptionellen Überlegungen für die tägliche Arbeit der Pädagogen/-innen haben können.

1. DIE AUSGANGSLAGE

Erziehung stand und steht unter dem Druck, Kinder für die unmittelbaren Anforderungen der Gegenwart zuzurichten 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. Dies ist gegenwärtig angesichts entmündigender Zugriffe von Institutionen, wirtschaftlichen Interessen und medial vorfabrizierten Welten notwendiger denn je.

1.1. LERNEN IN DER GEGENWART

Seit einigen Jahren ist zu beobachten, daß vor allem durch die Massenarbeitslosigkeit und die damit verbundenen Sorgen von Heranwachsenden und ihren Eltern die Tendenzen zur unkritischen Anpassung verstärkt werden. Verschärft wird 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 Verhaltenformen im Unterricht haben. Ansätze zum sozialen Lernen und eine Erziehung zur solidarischen Wahrnehmung von Interessen stoßen sehr bald auf Widerstand, wenn Konkurrenzverhalten und individuelle Durchsetzungsstrategien als prägende Merk-

male der Gesellschaft dagegen stehen. Diese Auswirkungen des Arbeitsmarktes zeigen klar die Grenzen der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten auf. Sie machen zugleich deutlich, daß das Engagement von Lehrern und Erziehern sich nicht auf die pädagogische Arbeit beschränken darf, sondern sich auch auf die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen richten muß.

Wir erleben in den letzten Jahren, daß die fortschreitende Anwendung Neuer Technologien in Fabriken und Büros mit einer massiven Veränderung der Arbeitsplätze verbunden ist. An das Bildungssystem wird vor diesem Hintergrund immer häufiger die Anforderung gestellt, auf die Anwendung dieser Techniken unmittelbar vorzubereiten. Dabei weisen nicht wenige dieser Forderungen entmündigende Tendenzen auf: Das frühe und unkritische Trainieren von Computer-Anwendungsfähigkeiten gehört ebenso dazu wie die Absicht, Kinder bereits im 10. Lebensjahr in eine künftige Computer-Elite und in eine Mehrheit bewußtloser "Anwender" aufzuteilen. Gewerkschaftlich organisierte Pädagogen setzen dem entgegen, daß alle Heranwachsenden in die Lage versetzt werden müssen, die Strukturen und Prinzipien der Neuen Technologien zu durchschauen und dabei die Möglichkeiten der Einflußnahme kennenzulernen. Nur auf diese Weise wird es möglich sein, technologische Entwicklungen gesellschaftlich zu beherrschen.

Mit Blick auf die wachsende erwerbsfreie Zeit entfaltet die Bewußtseinsindustrie und die ihr nachgeordnete Medienpolitik die Voraussetzungen dafür, Meinungsbilder mehr noch als bisher und auch noch verdeckter zu steuern. Tendenzen zu einer verstärkten Entmündigung gehen somit auch von dem massiven Vordringen alter und neuer Unterhaltungs- und Informationsmedien aus: 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; die Zeit für eigen gestaltete Tätigkeit wird hingegen zunehmend knapper. Gegenüber solchen Tendenzen müssen Pädagogen Kinder und Jugendliche stärken, indem sie sie fähig und willens machen, vorfabrizierte Weltdeutungen zu durchschauen und Eigenes dagegen zu setzen. Allerdings muß dabei die Begeisterung vieler Kinder und Jugendlicher für die Bildschirmmedien ernst genommen werden. Die Kinder werden hier nicht einfach verführt, sondern sie reagieren an ihrem Bildschirm auch auf Mängel der Schule. Der Computer ist oft interessanter als der Unterricht, man hat mit ihm die deutlicheren Erfolgserlebnisse. Die Computerbegeisterung vieler Schülerinnen und Schüler macht deshalb Forderungen zur Verbesserung von Unterricht und Erziehung umso dringlicher.

Lehrende und Erziehende finden bei ihren pädagogischen Bemühungen in den gesellschaftlichen Entwicklungen jedoch nicht nur Widerstände, sondern auch Unterstützung. 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, absolvieren mehr Jugendliche als früher eine berufliche Ausbildung. 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 "Wartesaal" gedacht oder erlebt wird. Aber dennoch ist es insgesamt richtig, den längeren Schulbesuch als Chance zu begreifen. 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.

Gesellschaftliche Unterstützung für eine umfassende Bildung kann darüberhinaus aus den Widersprüchen entstehen, in die eine konservative Bildungspolitik zunehmend gerät. So werden gegenwärtig die alten sozialen Konflikte im Bildungssystem dadurch verschärft, daß immer größere Teile der Bevölkerung die angebotenen Bildungsmöglichkeiten auch wirklich wahrnehmen. Dies läßt sich z. B. am Verdrängungswettbewerb zwischen den Schulabgängern und an der zunehmenden Arbeitslosigkeit auch bei Akademikern erkennen. Angesichts dieser Situation bemühen sich konservative Kreise, die Auslesefunktion des tradierten Bildungssystems zu stabilisieren oder gar zu verschärfen. Bei ihrem Versuch, eine möglichst enge Passung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem herzustellen, geraten sie jedoch unter den Erwartungsdruck der Eltern; denn die Eltern möchten für ihre Kinder vermehrt höherwertige Abschlüsse, die den Start in das Berufsleben und den Zugang zu interessanten und krisenfesten Arbeitsplätzen erleichtern. Damit bietet sich ein wichtiger Ansatzpunkt, um die Widersprüche konservativer Auslesepolitik aufzuzeigen und die Forderung nach umfassender Bildung für alle öffentlich plausibel zu machen. Die konservativen Bemühungen zur Stabilisierung des tradierten Bildungssystems - insbesondere der dreigliedrigen Schule - geraten außerdem in Widerspruch zu den Bedarfsprognosen, die von den Arbeitgebern selbst erstellt wurden: Von ihren künftigen Beschäftigten erwarten die Arbeitgeber fundiertes Wissen und übergreifende Qualifikationen. Diese Fähigkeiten sind erforderlich, damit die Beschäftigten von Morgen mit modernen Fertigungstechniken und neuen Organisationssystemen flexibel umgehen und dabei zunehmend planende, überwachende und organisierende Aufgaben übernehmen können. Ein solches Qualifikationsprofil setzt allerdings eine umfassende schulische Bildung für alle voraus, ein frühes Auslesesystem steht den objektiv entgegen.

Daraus ergibt sich, daß sowohl die Ansprüche der Eltern als auch die wohlverstandenen Interessen der Wirtschaft darauf drängen, ein nicht-selektives Schulsystem mit einem breiten Bildungsangebot für alle und einem mittleren Bildungsabschluß mit gleichen Berechtigungen zu installieren. Gewerkschaften und Pädagogen können und sollten hier anknüpfen. Die Absicht, Bildungsbeschränkungen aufheben zu wollen, verlangt darüber hinaus die aktive Gestaltung eines Beschäftigungssystems, das Arbeits- und Berufszufriedenheit für alle gewährleistet. Notwendig ist hier nicht nur eine weitere Verkürzungen der Arbeitszeit. Vielmehr sind nicht zuletzt die Gewerkschaften aufgefordert, auch überkommene Berufshierarchien infrage zu stellen. Dies erfordert auch eine Tarifpolitik, die bestehende Einkommensstrukturen nicht lediglich fortschreibt, sondern auf eine andere Verteilung des Bruttosozialprodukts zielt.

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 genuß-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 heute 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. Wie sehr dies die jungen Menschen umtreibt, kann man nicht nur auf Kirchentagen und Friedensdemonstrationen beobachten, es begegnet Lehrenden und Erziehenden auch in alltäglichen 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 die Kriegsgefahr verringert, damit Umweltzerstörungen 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: Befragt sind Qualifikationen im technisch-ökonomischen wie im politisch-kommunikativen Bereich, die die nachfolgende Generation befähigen könnten, die Entwicklung als veränder- und steuerbaren 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.

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 globalen Bedrohung das Bild einer wünschbaren, einer "besseren" Zukunft in einer menschenwürdigen Gesellschaft entgegenzuhalten. Lehrerinnen und Erzieher können sich dabei sowohl auf Tradition und Ziele der bürgerlichen Aufklärung als auch auf Ideen und Erfahrungen der Arbeiterbewegung berufen: gesellschaftliche Teilhabe durch sinnvolle Arbeit für jeden; demokratische Mitwirkung in allen Lebensbereichen; Abbau von Privilegien und Abhängigkeiten; Tolerierung unterschiedlicher Lebensformen und Kulturen; Reduzierung von Aggressivität und Stärkung von Friedensfähigkeit - 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

Es ist deutlich geworden, daß auch die jüngeren gesellschaftlichen Entwicklungen auf einen alten Widerspruch verweisen: 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 optimale Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Talente besitzen. Gewerkschaften und fortschrittliche Pädagogen/-innen haben in diesem Widerspruch stets Partei ergriffen gegen gesellschaftlich aufgeherrschte Bildungsbeschränkungen - und damit für die Interessen der Heranwachsenden. Der Kampf der Volksschullehrerschaft gegen die Stiehlischen Regulative im ausgehenden 19. Jahrhundert ist dafür ebenso ein Beispiel wie der Einsatz der Gewerkschaften für eine gleichberechtigte Mädchenbildung und ein Frauenstudium zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Auseinandersetzung um die Abschaffung von Schulgeldern und die Einführung berufsbezogener Unterrichtsinhalte (z. B. Arbeitslehre) in den 50er und 60er Jahren setzen diese Beispiele fort, auch der entschiedene Einsatz der Lehrerschaft für die Bildungsreform der 70er Jahre gehört in diese historische Linie.

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 muß in bestimmten Abständen immer wieder der Versuch unternommen werden, die Vorstellungen von Bildung im Rahmen des jeweiligen Zeithorizonts zu klären. Wenn eine solche Klärung überzeugend

gelingt, kann sie als Leitlinie für pädagogisches Handeln und bildungspolitische Auseinandersetzungen wichtig und hilfreich sein. Mit einer solchen Präzisierung des Bildungsbegriffs wird zugleich deutlich, wie Lernprozesse inhaltlich ausgerichtet sein sollten, um einen Beitrag zur Bewältigung der angesprochenen Zukunftsprobleme zu leisten. Im folgenden wird ein solcher Versuch unternommen, indem vier Merkmale eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs skizziert werden.

- Bildung in der Tradition der Aufklärung und der Arbeiterbewegung war stets als Bildung für alle Menschen gedacht. 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 lebenslange Auseinandersetzung mit den jeweils neuen Gegebenheiten verlangt. Beständige Fort- und Weiterbildung im Erwachsenenalter ist damit Teil eines umfassenden Bildungsverständnisses.

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

2.1. BILDUNG FÜR ALLE MENSCHEN

Hier kann die GEW anknüpfen an die Tradition fortschrittlicher Lehrerverbände: Die republikanischen Lehrer von 1848 und ihre Forderungen nach einer einheitlichen Schule für alle Kinder des Volkes, die Lehrerinnen

nen und Lehrer der Weimarer Republik mit ihrem Konzept der Einheitsschule, die der Bundesrepublik mit ihrem Gesamtschulprogramm - sie alle wandten sich gegen die Pervertierung des Leistungsbegriffs zum Dreh- und Angelpunkt der Verteilung von Lebenschancen. Wer in dieser Tradition steht, leugnet die Bedeutung persönlich erbrachter Leistungen nicht ab. Aber er wehrt sich dagegen, vorhandene Unterschiede in der Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen aufzugreifen, um diese auszusondern, 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 ausländischer Arbeitnehmer. 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, angstmachende Auslesedrohungen zu vermeiden und ihnen auf diese Weise zu helfen, Selbstbewußtsein und Vertrauen in die eigene Kraft zu gewinnen. Nicht zuletzt weil diese Absichten in pädagogischen Alltag immer wieder auf genau gegensätzliche Anforderungen des bestehenden Bildungssystems stoßen, ist dieses System dringend reformbedürftig.

2.2. BILDUNG ALS ALLSEITIGE ENTFALTUNG

Bildung steht seit langem in dem 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 Anhäufung 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 immer stärker auf abstraktes, prüfbares Wissen ausgerichtet; zugleich werden die Anlässe und Möglichkeiten zu eigenem Handeln und Urteilen beständig zurückgedrängt. Dabei bleibt die Entfaltung, ja sogar die Äußerung von Gefühlen ausgeschlossen. Dagegen ist zu fordern, daß im Unterricht Denken, Handeln und Empfinden viel stärker aufeinander bezogen werden. Dies schließt ein, daß ästhetische Erziehung, daß sportliche Aktivitäten, daß aber auch die Verbindung von Hand- und Kopfarbeit das Übergewicht eines einseitig "verkopften" Lernens ablösen müssen. Diese Forderung stimmt mit einer kritischen Wissenschaftsorientierung von Unterricht und Erziehung durchaus überein; denn was Pädagogen tun, muß einer rationalen Überprüfung standhalten können. Ein solches Verständnis wendet sich aber zugleich gegen entfremdete Lernformen, bei denen Denkstrukturen einer wissenschaftlichen Fachdisziplin den Heranwachsenden einfach übergestülpt werden sollen.

Für alle Bildungseinrichtungen ergibt sich hieraus, daß das Eingehen auf die Interessen, die soziale Lage und die emotionale Befindlichkeit der Lernenden nicht weniger wichtig ist als die Menge des durchgenommenen Stoffs.

Zum zweiten bedeutet die Forderung nach allseitiger Entfaltung menschlicher Fähigkeiten, daß die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter auch zunehmende Chancen erhalten müssen, Wissen zu vertiefen und sich dabei zu spezialisieren; denn die intensive Beschäftigung mit speziellen Gegenstandsbereichen ist spätestens im Jugendalter die notwendige Fortsetzung einer zuvor angeeigneten breiten Grundbildung. So verstanden bedeutet die Forderung nach allseitiger Entfaltung, daß Heranwachsende im Laufe der Schulzeit zunächst die Chance erhalten müssen, mit allen wichtigen Bereichen der Kultur konfrontiert zu werden. 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 entzünden möchten. Allseitige Entfaltung ist in dieser Weise in einem Spannungsfeld zwischen Grundbildung und Spezialbildung angesiedelt.

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 Berufsar-

beit 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 Berufstätigkeit bedeutet keineswegs, im Bildungssystem eine unkritische Anpassung an aktuelle betriebliche Anforderungen zu betreiben. Vielmehr geht es darum, endlich erst zu machen mit einer kritischen Vorbereitung auf den Beruf, mit der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung, wie sie im Konzept der polytechnischen Erziehung von der Arbeiterbewegung schon seit mehr als hundert Jahren gefordert wird.

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: Der persönliche Umgang mit dem Partner/der Partnerin, mit Freunden, mit Kindern erfordert Sensibilitäten, 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 in Bildungseinrichtungen darauf großen Einfluß nehmen. So müssen sich Lehrerinnen und Lehrer z. B. klar darüber sein, daß sie in diesem Bereich 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 fähig 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 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 einzuüben, die dann in ihrer Anwendung weit über das Bildungssystem hinausgreifen sollen.

2.4. BILDUNG ALS LEBENSLANGES LERNEN

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 Bewahrung 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 Einschritte in die berufliche Laufbahn und ihre Bewältigung (z. B. Berufswechsel, Pensionierung), dazu gehören aber auch private Anlässe (z. B. Beginn der Erziehung eigener Kinder, Loslösung von den eigenen Kindern, Umgang mit Krankheiten). Viele Menschen lösen diese Ent-

wicklungsaufgaben in mündiger Selbstverantwortung, viele 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, Lehrwerkstätten 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 gesonderte pädagogische Institutionen überführt wurde; dort kümmern 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 stets unterstützt und als gesellschaftlicher Fortschritt begrüßt 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 allzufrüher Erwerbsarbeit und damit verbesserte Chancen zur Qualifizierung ihrer Arbeitskraft und zur Bildung eines kritischen Bewußtseins. Das heutige Erziehungs- und Bildungssystem ist quantitativ so umfassend wie nie zuvor in der deutschen Geschichte. Es wird in der Bundesrepublik gegenwärtig von etwa 15 Millionen Kindern und Jugendlichen und 1,3 Millionen Studentinnen und Studenten besucht, etwa 750.000 Lehrer/innen und Erzieher/innen haben dort ihren Arbeitsplatz. Dieses institutionalisierte System soll sichern, daß individuelle Bildungsprozesse immer wieder gelingen. Dabei soll es - dem demokratischen Anspruch gemäß - jeden ermöglichen, seine Fähigkeiten optimal zu entfalten.

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 radikal 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 Benachteiligungen konservieren, aufzugreifen und erneut ins öffentliche Bewußtsein zu rücken: In welchen Bereichen ist es nach wie vor erforderlich, Bildungsbeschränkungen aufzuzeigen und auf die Einlösung von Chancengleichheit zu pochen? Eine Auseinandersetzung mit beiden Kritikpunkten ist erforderlich, um anschließend das gewerkschaftliche Konzept eines wünschenswerten Bildungssystems begründet entwerfen zu können.

3.1. LERNEN IN INSTITUTIONEN

Dem Bildungssystem wird zunehmend 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" gerie-

ten, pädagogischen "Profis" nicht mehr entinnen 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 geglückten Aufwachsen 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 Schullehrrolle 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 Eigenaktivität, 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 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 Kinderkrippen und Kindertagesstätten genauso wie für Ganztagsschulen und Tagesheimschulen. Hier haben gesellschaftliche Entwicklungen - vor allem die steigende Zahl Alleinerziehender, die zunehmende Zahl von Einzelkindern, das geänderte

te Rollenverständnis von Frauen, der Abbau von Vorurteilen gegenüber Erziehungseinrichtungen für Kleinkinder u. a. - zu einem wachsenden Bedarf an ganztägigen Erziehungs- und Betreuungsformen geführt. Nicht die Pädagoginnen und Pädagogen drängen in die freien Räume, sondern die Bedingungen des Aufwachsens in dieser Gesellschaft erfordern vermehrte pädagogische Tätigkeiten. Diese notwendige Bildungs- und Erziehungsarbeit kann jedoch allzuhäufig nicht geleistet werden, weil Finanzmittel nicht zur Verfügung gestellt werden. Gleiche oder gar noch katastrophalere Mängel lassen sich im Bereich der Jugendfürsorge und Jugendpflege, in der Kinder- und jugendpsychologischen 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 längst nicht entsprochen werden.

Schließlich 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 anregungsärmer 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 "Lebensnähe", weit weniger "tatsächliche Erfahrungen", weit weniger Chancen zur Selbsttätigkeit als eine nachmittägliche Arbeitsgemeinschaft in der Schule.

Aus all dem ist zu folgern: Das Recht von Kindern und Erwachsenen auf selbstbestimmte, pädagogisch nicht angeleitete Zeit, ist unbestritten. Doch diesem Recht droht (von wenigen Ausnahmen abgesehen) keine reale Gefahr. Demgegenüber ist es aber tagtäglich tausendfache

Praxis, 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 die Pädagogen auch bereit sind, Selbstkritik an zuvor gutgemeinten, aber nicht immer wirksamen Ansätzen zu üben. Es geht somit nicht nur um die Sicherung von pädagogischen Hilfen durch ihren Ausbau, sondern auch um die Verbesserung der bestehenden Angebote. Gelegentlich kann diese Hilfe auch darin bestehen, Heranwachsenden Freiräume zurückzugeben, wo Pädagogik sie in ihrer Entwicklung eher hindert als fördert.

In besonders zugespitzter Weise richtet sich die Kritik an institutionalisierter Erziehung in den letzten Jahren gegen die Schule und ihre Lernverfahren. Die Kritik ist dabei häufig nicht mehr auf Verbesserung der Schule ausgerichtet, sondern lehnt diese Institution als reformunfähig oder gar schädlich prinzipiell ab. Jedoch: Wer mit solchen Argumenten die staatliche Schulträgerschaft oder gar die Schulpflicht abschaffen will, vernichtet unabdingbare Voraussetzungen für die Bildung breiter Bevölkerungskreise. 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. Hinter dieser Position steckt die (nach wie vor richtige) Einsicht, daß allenfalls diejenigen Kinder ohne Schule auskommen können, die aus privilegierten, bildungsbürgerlichen Elternhäusern stammen. Für alle anderen bleibt schulmäßiges Lernen der einzig mögliche Zugang zur Bildung. Dabei ist - bei aller Unzulänglichkeit - die Staatlichkeit des Schulwesens immer noch die beste Möglichkeit, ein Mindestmaß an demokratischer Kontrolle zu üben.

Aus all dem ist zu folgern, daß Lehrende und Erziehende gute Gründe haben, die Staatlichkeit des Schulwesens zu verteidigen und allen Tendenzen entgegenzutreten, die auf eine Privatisierung von Bildung und auf eine Aushöhlung der Schulpflicht hinauslaufen. Eine solche unterschiedene Position ist allerdings zu verbinden mit der schulkritischen Tradition der Lehrgewerkschaft: Den Mängeln dieses staatlichen Schulwesens - insbesondere seinem Bürokratisierungsgrad, den Tendenzen zur Hierarchisierung, dem Ausmaß an Reglementierung und Kontrolle - sind immer wieder reformerische Konzepte entgegenzuhalten.

3.2. BILDUNGSSYSTEM UND BILDUNGSSCHANCEN

Während die zuvor diskutierte Kritik an (staatlichen) Bildungseinrichtungen in den letzten Jahren ein hohes Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit erreichen konnte, ist eine andere, keinesfalls 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, um soziale 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, solche Fragen mit Hartnäckigkeit auch dann zu stellen, wenn sie als wenig populär gelten.

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 - die Jungen inzwischen überholt, 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:

Was die Unterschiede nach Sozialschichten betrifft, so läßt sich auch nach Jahrzehntelangen Reformbemühungen feststellen, daß die sozial ererbten Privilegien bzw. Benachteiligungen fortbestehen - 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% (1985) erhöht. Das bedeutet, daß immer noch nur eines von zehn Arbeiterkindern das Gymnasium besucht. Bei den Beamtenkindern waren es hingegen (1972 wie 1985) etwa fünf von zehn Kindern. Deutlich verbessert hat sich allerdings die Lage der Arbeiterkinder bei den mittleren Bildungsabschlüssen; 1985 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 in Gymnasium setzt sich nicht weniger kraß in den Hochschulen fort: Im Wintersemester 1982/83 nahmen nur 7,5% aller Arbeiterkinder ein Studium auf; bei den Universitäten allein betrachtet

waren es sogar nur 4,5%. 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 auszunehmen ist lediglich die kleine Zahl der integrierten Gesamtschulen, in denen es gelungen ist, diese Benachteiligung ganz erheblich abzubauen.

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 in 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 mehr Mädchen als Jungen das Abiturzeugnis. Dieser Vorsprung der Mädchen verkehrt sich allerdings beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens in sein 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 Arbeitsplatzchancen als gering einzustufen sind. Festzuhalten 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 ausländischer Kinder eine ethnisch bestimmte Gruppe entstanden ist, die in ihren Bildungschancen noch hinter den deutschen Arbeiterkindern "herhinkt". Für die große Mehrheit der Ausländerkinder trifft auch Mitte der achtziger Jahre folgende Charakterisierung zu: Überwiegend besuchen sie keinen Kindergarten; mehrheitlich wechseln sie nach Abschluß der Grundschule zur Hauptschule über (bei den türkischen Kindern gehen lediglich 8% zu Realschule oder Gymnasium); nur etwa die Hälfte von ihnen besucht eine Berufsschule; von diesen Berufsschülern wiederum erlernen nur wenige einen Beruf. Durch eine solche Schulkarriere werden ausländische Schüler auf ein Leben als an- oder ungelernte Arbeiter vorbereitet, zugleich ist bei ihnen die Wahrscheinlichkeit besonders groß, daß sie arbeitslos werden.

Die Untersuchung sozialer Unterschiede in der Bildungsbeteiligung führt somit auch Mitte der achtziger Jahre zu der Feststellung, daß nach wie vor eine stabil gefügte Bildungshierarchie besteht. Gewerkschaftlich organisierte Pädagogen waren in der Vergangenheit scharfe Kritiker von Bildungsprivilegien, sie werden es auch in der Zukunft sein. Die Forderung nach einem Abbau von Chancenungleichheit durch eine Reform des Bildungssystems bleibt damit auf der Tagesordnung.

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 einlösen lassen, welche organisatorischen, curricularen und erzieherischen Konzepte hierfür am besten geeignet sind. An dieser Diskussion haben sich Mitglieder der 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 80er 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 Vorschulerziehung 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 "volkstümlicher" 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 80er und 70er Jahre nicht "verbraucht", sondern zugleich ungelöst und höchst aktuell. Wenn nun gegen Ende der 80er Jahre das Bildungskonzept der Zukunft skizziert

werden soll, so sind dabei auch die Erfahrungen zu berücksichtigen, die über viele Jahre in hunderten von Reformschulen und Modellversuchen gesammelt wurden. Ausgehend von den unabgeleiteten Plänen und den gesammelten Erfahrungen wird in folgenden beschrieben, wie aus gewerkschaftlicher Sicht das Bildungssystem der Zukunft auszusehen hat. Dabei orientieren wir uns an der Stufengliederung in Elementarbereich (Vorschule), Primarbereich (Kl. 1-4), Sekundarstufe I (Kl. 5-10), Sekundarstufe II (Kl. 11-13) und Hochschule. Dies wird ergänzt durch Jugendhilfe und Erwachsenenbildung.

4.1. PERSPEKTIVEN DER BILDUNG IM VORSCHULALTER

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 sozialfürsorglichen "Bewahranstalt" betraut. Im Zusammenhang mit der Bildungsreform der 80er und 70er Jahre wurden ihm darüber hinaus kompensatorische und schulvorbereitende Aufgaben übertragen. Spätestens seit dieser Zeit 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 in Kindergartenbereich ausgebaut; dabei stieg die Versorgungsquote auf inzwischen mehr als 75%, allerdings ist das Platzangebot (absolut) seit einiger Zeit wieder rückläufig.

Nicht realisiert wurde die Schaffung von Vorklassen (oder Eingangsstufen) für die 5 - 6 Jährigen bei gleichzeitiger Vorverlegung der Schulpflicht. Der Kindergarten ist damit 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 über die 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 selbst 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 allzu 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 Ausbautrend gerät nun allerdings seit einigen Jahren zunehmend in ein Spannungsfeld zwischen zwei gegenläufigen gesellschaftlichen Kräften: Auf der einen Seite steigt der Bedarf nach vorschulischen Erziehungseinrichtungen, auf der anderen Seite werden Sparkonzepte exekutiert, 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 hohen 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 bestimmen perspektivisch nicht nur einen gesteigerten quantitativen Bedarf an Kindergartenplätzen; die Ergänzung der Funktionen des Kindergartens um neue familien-, bildungs- und vor allem auch frauenpolitische Aufgaben führt auch zu einer qualitativ veränderten Nachfrage und Inanspruchnahme durch Eltern. Dabei wird von vielen Eltern auf die pädagogisch erreichten Standards einer kindgemäßen Vorschulziehung keineswegs verzichtet. Ganz im Gegenteil: Es wird vielfach sogar vorausgesetzt, daß in die pädagogischen Konzepte die veränderte Lebenssituation der Kinder, die möglicherweise anregungsärmerere 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 den individuellen Bedarf, beispielsweise der Familie, der berufstätigen oder alleinerziehenden Eltern entsprechend genutzt.

Diese Anforderungen können heute an vielen Orten 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 ausgespart bleiben, weil ihnen eine soziale oder pädagogische Dringlichkeit nicht attestiert wird. Aus diesem Grund ist die vorschul-

liche Angebotspalette vielfach um privat von Eltern selbst organisierte Betreuungsgruppen und Kleinsteinrichtungen erweitert worden. Diese Feststellung leitet über zu den gegenläufigen Trend, der seinen Ausgang in der angeblichen Krise der öffentlichen Haushalte findet. Mit Sparmaßnahmen und Mittelkürzungen gehen vielfältige politische Versuche einher, die Funktion der öffentlichen Kleinkinderziehung inhaltlich umzudefinieren: Eine Rücknahme des Bildungsanspruchs, die Rückverlagerung der Zuständigkeit in die Familie, eine Reprivatisierung der Vorschulerziehung 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 Bestandserhaltung hin orientiert und darauf gerichtet, dem Absinken des Leistungsangebots durch Gebührenerhöhungen, Personalabbau und Erhöhung der Gruppenstärken Einhalt zu gebieten. Mittlerweile scheint selbst die schon durchgesetzt geglaubte Ausstattung der Einrichtungen mit professionellem pädagogischen Fachpersonal wieder bedroht. Wir erleben die Rückkehr der (billigeren) Kinderpflegerin; und der Erzieherberuf steht bei rapide wachsendem Anteil von Teilzeitarbeitsplätzen in Kindergärten in Gefahr, wieder zu einem Zubrotberuf für Frauen oder zu einer Nebenbeschäftigung zu verkümmern.

Angesichts diese 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 als gewerkschaftliche 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. Darüber hinaus ist zu verlangen, daß Kindergartenerzieher(innen) sozialpädagogisch weiterqualifiziert werden. Damit ist das Ziel verbunden, diesen Beruf professionell aufzuwerten und ihn damit anderen Berufsbildern in Bildungsbereich anzugleichen.

- Vom Kindergarten wird zunehmend ein ganztägiges Angebot verlangt; seine Öffnungszeiten müssen flexible, den Arbeitszeiten der Eltern anpaßbare Betreuung ermöglichen; erwartet wird eine den Tageslauf entsprechende Essensversorgung - insbesondere ein Mittagsangebot.

- Der Kindergarten wird zunehmend früher, d.h. für immer jüngere Kinder auch schon unter drei Jahren, nachgefragt. Nach dem Schuleintritt wächst bei ehemaligen Kindergartenkindern die Nachfrage nach ganztägiger Betreuung außerhalb der Schulzeit. 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.

- Kindergärten müssen wohngebietsnahe Einrichtungen bleiben, sich ihrem sozialen Umfeld gegenüber öffnen und mit den andern sozialen und pädagogischen Diensten des Gemeinwesens kooperieren. An einem ortsnahen Angebot ist auch dann festzuhalten, wenn beispielsweise 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 Hortschüler) 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 übergreifende Entbindung 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 Vorschul-erziehung führen - eine Perspektive, mit der derzeit vielerorts geliebäugelt wird. Auf diese Weise würden alte soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen großer Bevölkerungsschichten erneuert werden. Demgegenüber muß aus gewerkschaftlicher Perspektive die staatliche Verantwortung auch für die Bildung und Erziehung der kleinen Kinder eingeklagt werden. Das Ziel einer unentgeltlichen, kindgemäßen und pädagogisch qualifizierten Vorschul-erziehung für alle Kinder, deren Eltern dies wünschen, darf nicht aus dem Blick geraten.

4.2. PERSPEKTIVEN DER SCHULISCHEN BILDUNG BIS ZUM ENDE DER SEKUNDARSTUFE I

In ihrer konsequenten Ausfüllung ergibt sich aus den weiter vorn angesprochenen Reformplänen die Gliederung des Schulwesens nach Stufen, in der Grundschulen, Gesamtschulen und Schulen der Sekundarstufe II (nach dem Kollegschulmodell) hintereinandergeschaltet ein integriertes System bilden. Die GEW hat sich einem solchen konsequenten Reformmodell in den sechziger Jahren genähert und vertritt es seit Anfang der siebziger Jahre entschieden. In einem solchen Schulsystem der Zukunft finden wir auf allen Stufen Schulen, die von Heranwachsenden unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlicher Neigungen und Interessen gemeinsam besucht werden.

Die Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder besteht seit 1920. Diese integrierte Schulstruktur bietet günstige Ausgangsbedingungen für die pädagogische Arbeit. Die gegenwärtigen Bemühungen um die innere pädagogische Weiterentwicklung - wie sie etwa in der Reform des Sachunterrichts oder in der zunehmenden Verbreitung von Konzepten "offenen Unterrichts" deutlich werden - sind zu unterstützen und fortzuführen. Der Auslesecharakter der Grundschule kann durch die Abschaffung der Ziffernzeugnisse und des "Sitzenbleibens" noch weiter verringert werden. Durch entsprechende Ausstattungen und eine verbesserte Lehrer-Qualifizierung müssen die Grundschulen in die Lage versetzt werden, auch behinderte Kinder aufzunehmen und zu fördern. Die Grundschule endet mit der 4. Klasse, danach erfolgt in diesem Zukunftsmodell für alle der Übergang in die integrierte Gesamtschule. In gleicher Weise wird jedoch auch eine sechsjährige Grundschule - wie gegenwärtig in Berlin - für pädagogisch sinnvoll gehalten. Die Primar-

schulzeit wird damit verlängert und der Übergang zur Sekundarschule hinausgeschoben, wie das in den allermeisten Ländern der Welt geschieht. Die Grundschule kooperiert in einem Stufenschulsystem eng mit den benachbarten Gesamtschulen, so daß der Übergang von der Primar zur Sekundarschule für die Kinder erleichtert wird. Grundschulen sollen wohnortnah im Lebensumfeld der Kinder angesiedelt sein. Zur Sicherung ihrer pädagogischen Qualität ist es erforderlich, daß sie pro aufsteigendem Jahrgang über mindestens eine Klasse verfügen.

Die Sekundarstufe I schließt an die Grundschule an und endet mit der 10. Klasse; für alle Schülerinnen und Schüler ist das Absolvieren von mindestens zehn Schuljahren 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. Es ist anzustreben, auch im Sekundarbereich den größten Teil der bisherigen Sonderschulen aufzulösen und stattdessen die Gesamtschulen so zu gestalten, daß Behinderte und Nicht-Behinderte gemeinsam lernen können. In Modellversuchen ist abzuklären, in welchem Ausmaß dies möglich ist und welche besonderen Bedingungen bei bestimmten Behinderten-Gruppen dafür erforderlich sind. Weil die einzelnen Schulen über ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit verfügen, stellt das System von integrierten Gesamtschulen ein vielfältiges Schulangebot dar: Die einzelnen Schulen entwickeln ihr spezifisches Profil, das sich nicht zuletzt aus den Bedingungen der jeweiligen lokalen Umwelt - und aus der Öffnung zu dieser Umwelt - ergibt. Aus den mehr als zwanzigjährigen Erfahrungen mit der integrierten Gesamtschule lassen sich weitere Aussagen über Strukturen und Inhalte einer schülergerechten Schule ableiten:

- Statt Schüler/innen und Lehrer/innen in Großsysteme einzupassen, werden kleinere Gesamtschulen als Nachbarschaftsschulen eingerichtet. Größere Schulen werden in überschaubare Einheiten untergliedert. In den einzelnen Jahrgängen werden mehrere Klassen und eine begrenzte Zahl von Lehrenden zu einer pädagogischen Einheit zusammengefaßt. Diese Einheiten haben ihren eigenen Stundenplan und beschließen ihre Unterrichtsgestaltung weitgehend selbst.

- Statt den Schülern und Schülerinnen alle 45 Minuten ein neues Fach mit neuer Lehrerin und neuen Problemen zuzumuten, können Fächer in zusammenfassenden Epochen unterrichtet und häufig fächerübergreifende Unterrichtseinheiten und -projekte durchgeführt werden. Dabei kooperieren Lehrer unterschiedlicher Fachausbildungen miteinander.

- Ein solches Konzept schließt ein, daß die äußere Leistungsdifferenzierung in Kursen allenfalls sehr gemäßigt (wenige Fächer, nicht mehr als zwei Niveaus) praktiziert wird, daß stattdessen die Heranwachsenden länger und häufiger in heterogenen Gruppen lernen und dabei vielfältige Formen selbständiger Arbeit erfahren.

- 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 Formen des Spielens und Lernens statt, an denen nicht nur Lehrende und Lernende, sondern auch Eltern beteiligt sind. Vor allem in diesem Feld kann sich die "Öffnung der Schule" realisieren.

- Am Ende der 10. Klasse erteilt die integrierte Gesamtschule einen einheitlichen Sekundarschulabschluß. Er wird für die Jugendlichen mit einer Empfehlung verbunden, in welchem Bildungsgang der Sekundarstufe II weitergelernt werden soll.

Die pädagogische Arbeit in diesem Schulsystem der Zukunft wird begünstigt durch eine starke Eigenverantwortlichkeit der Lehrenden, durch vielfältige Formen der Lehrerk Kooperation 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 des "verkopften" Lernens in der Fachdisziplin zurückgedrängt. Unterstützt wird diese Arbeit durch eine kontinuierliche Revision der verbindlichen Lehrinhalte, an der möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer beteiligt werden sollen. Der Übergang zwischen solchen kooperativen Formen der Curriculumentwicklung und einer projektmäßig organisierten Lehrerfortbildung ist dabei fließend. Insgesamt kommt in einem solchen Schulsystem einer regionalen bzw. schulinternen Lehrerfortbildung ein hoher Stellenwert zu.

Es ist richtig, daß diese Vorstellungen von einer gemeinsamen Sekundarschule für alle gegenwärtig kaum eine politische Realisierungschance haben. Sie bleibt als Zielperspektive für ein demokratisches Schulwesen dennoch richtig. Diese Zielperspektive ist, auch in einem pragmatischen Sinne geeignet, bildungspolitisches Handeln "vor Ort" anzuleiten. So sollten sich, wo immer dies landespolitisch und lokal möglich ist, sollten sich Schulen des traditionellen Systems durch Umwandlung, Ergänzung oder Zusammenschluß zu Gesamtschulen weiterentwickeln. Darüberhinaus sind alle Veränderungen, die die Unterschiede zwischen den tradierten Schulformen abbauen, sind zu fördern. Dies reicht von der Forderung nach dem Betriebspraktikum auch in Gymnasium bis hin zu der Möglichkeit, in allen Schulformen alle Abschlüsse und Berechtigungen der Sekundarstufe I erwerben zu können. Abzulehnen sind hingegen Konzepte, die mit Schlagworten die "Neuprofilierung des Gymnasiums"

oder "Stärkung der Hauptschule" darauf ausgerichtet sind, die Unterschiede zwischen den Schulformen wieder zu vergrößern und unterschiedliche "Begabungstheorien" zu neuem Leben zu erwecken. Im übrigen ist es für Lehrer und Lehrerinnen selbstverständlich, daß sie pädagogische Verbesserungen in allen Schulen und Schulformen anstreben. Denn die Bildungspolitische Präferenz für die Gesamtschule entläßt niemanden aus der Verantwortung für die anderen Schulformen und ihre Kinder.

Zu vermuten ist, daß es in nächster Zeit zu weiteren Konzentrationsprozessen im Sekundarschulbereich kommen wird. Hier ist zu fordern, daß das wohnortnahe Angebot erhalten bleibt. Gleichzeitig gilt es deutlich zu machen, daß dies durch ein Gesamtschulsystem am ehesten gewährleistet werden kann. In einigen Bundesländern gibt es Anhaltspunkte dafür, daß mit dieser Konzentration der Weg zu einem zweigliedrigen Schulsystem eröffnet werden könnte: Dem Gymnasium stünde dann eine Gesamtschule gegenüber, in der die bisherigen Hauptschulen und Realschulen weitgehend aufgehen könnten. Weil über ein solches zweigliedriges Schulsystem in jüngerer Zeit öffentlich diskutiert wurde, ist zu betonen, daß mit der Gesamtschule als zweiter, dem Gymnasium nachgeordneter Schulform die Zielvorstellungen der GEW nicht eingelöst werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Gymnasium als Schule des "theoretischen" Lernens, die Gesamtschule hingegen als Schule des "praktischen" Lernens herausgestellt wird. Gewerkschaftlich orientierte Lehrerinnen und Lehrer wollen die Hierarchie der Schulformen nicht in ein neues Gewand bringen, sondern diese Hierarchie überwinden. Trotz dieser grundsätzlichen Einwände kann eine zweigliedrige Schulstruktur als Verbesserung gegenüber den drei- oder viergliedrigen Schulsystemen angesehen werden, vor allem weil die Isolation der Hauptschule dadurch aufgehoben wird. Es kommt darauf an, diese zweigliedrige Schulstruktur als Zwischenschritt zu verstehen und dabei die Perspek-

tivüberlegungen auf die gemeinsame Schule für alle zu richten.

Doch Überlegungen zur weiteren Realisierung der GEW-Zielvorstellungen in der Sekundarstufe I dürfen sich nicht nur auf die tradierten Schulformen richten, sondern müssen auch die existierenden Gesamtschulen in den Blick nehmen. In den Gesamtschulen hat sich inzwischen gezeigt, daß sich die Erwartungen an die "Schule für alle" nur dann erfüllen, wenn sie als Leitvorstellungen die konkrete pädagogische Arbeit bestimmen. Erst allmählich breitet sich die Praxis aus, die Gesamtschule konsequent nach den pädagogischen Grundsätzen der stabilen Beziehungen zwischen Lehrern, Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander zu gestalten. Die dafür erforderliche Arbeit im "Lehrerteam" verlangt eine Veränderung des Berufsbildes gegenüber eingefahrenen Ausbildungsmaßstäben, nach denen sich die Lehrqualifikationen allein an der fachlich korrekten Unterrichtsstunde zu erweisen habe.

In allen bestehenden Schulstufen und Schulformen bedeutet Engagement für die Schulreform, gegen den sich verschärfenden Druck zu Auslese und Abgrenzung zu arbeiten. Vielfach sind schulische Umgebungen so, daß einzelne Kolleginnen und Kollegen sich hilflos gegenüber der dreisten Bestimmtheit fühlen, mit der Schülerinnen und Schüler ausgelesen und verteilt werden sollen. Besonders in solchen Situationen sollten sich Lehrerinnen und Lehrer auf den Schutz besinnen, den ihnen ihr Beamtenstatus gibt. Niemand wird auf eine einseitige Schulpolitik vereidigt, und Verfassungen erlauben ein offensives Einsetzen gegen Benachteiligung und für Chancenausgleich.

4.3. PERSPEKTIVEN DER JUGENDBILDUNG IN DER SEKUNDARSTUFE II

Beim Übergang in die Sekundarstufe II sind die Jugendlichen an die Schwelle der Eigenverantwortung für ihre Bildung gelangt. Die Anstrengungen der Schule dürfen sich jetzt nicht mehr überwiegend darauf richten, ein für alle Schüler gemeinsames Curriculum zu entwerfen; denn in der Sekundarstufe II differenzieren sich die Interessen der Jugendlichen und entsprechend die Inhalte, an denen diese sich bilden wollen. Die Neigung der Jugendlichen ist nicht mehr so sehr darauf gerichtet, die Welt in allgemeinen kennenzulernen. Nun fragen sie viel konkreter, welchen Beitrag schulische Inhalte zur Bewältigung ihrer aktuellen, gleichwohl auf die zukünftige Selbständigkeit zielenden Entwicklungsaufgaben leisten können. Berufliche Tätigkeit wird als der Ort erlebt, an dem ökonomische Unabhängigkeit gewonnen werden kann, wo die eigenen Kräfte praktisch an gesellschaftlich wichtigen Aufgaben erprobt und das Profil der eigenen Persönlichkeit erarbeitet werden kann. Dieses subjektive Interesse steht nicht im Widerspruch zur objektiven Aufgabe der Bildung. Denn in der Sekundarstufe II besteht der spezifische Bildungsauftrag darin, die Jugendlichen so mit der objektiven Welt, zumal mit ihrer Ökonomie und Technik zu konfrontieren, daß diese als gestaltungsbedürftig und gestaltungsfähig erfahren wird. Bildung hat nicht nur das Motiv zu stärken, die Welt human und solidarisch zu gestalten. In der Sekundarstufe II kommt es verstärkt darauf an, praktische Wege kennenzulernen und zu erproben, wie dies durch die Teilnahme an Arbeit und Politik geschehen könnte.

Die traditionellen Ausbildungswege der Sekundarstufe II können diesen objektiven wie subjektiven Bildungsauftrag schon allein deshalb nicht erfüllen, weil sie mehr oder weniger streng separiert sind: Auf der einen Seite steht das gymnasial bestimmte Lernen, das sich bis heute weitgehend in der Distanzierung gegenüber der Arbeit, der Technik und der Ökonomie inhaltlich definiert. Auf der anderen Seite steht ein ausdifferenziertes berufliches Schulwesen, das sich primär von den Verwertungsinteressen bestehender ökonomischer und technischer Verhältnisse her zu rechtfertigen hat. Gymnasiale Bildung grenzt die Jugendlichen damit von der Vorbereitung auf die Arbeit in der Gesellschaft aus; berufliche Ausbildung steht in der Gefahr, dem Bildungsinteresse der Jugendlichen zu selten und den Verwertungsinteressen zu häufig zu folgen. Diese Trennung von Bildung und Nützlichkeit, von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung wird aus ideologischen Gründen nach wie vor intensiv gepflegt, um Privilegien zu sichern: Indem Gymnasialbildung nicht nützlich sein will, privilegiert sie; weil berufliche Bildung nützlich sein muß, disponiert sie die Jugendlichen zur ausführenden Tätigkeit. Das muß so lange - mit den bekannten fatalen Folgen für die Gesellschaft - so bleiben, wie die Berechtigungen in der Sekundarstufe II danach unterschieden werden, ob sie als höhere allgemeinbildend oder als niedere berufsbildend sind.

Die Forderung nach einer Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung kritisiert sowohl die politische Funktion der unterschiedlichen Berechtigungen als auch die bisherige Qualität gymnasialer bzw. beruflicher Bildung. Die integrierte Sekundarstufe II will das klassische Motiv der Bildung, die Freisetzung der Jugendlichen zu Urteil und Kritik, die Entwicklung ihrer Individualität und der Selbstverpflichtung zur Arbeit an der solidarischen Gesellschaft durch eine Bildung in Medium des Berufs aufheben. Dies bedeutet, daß die be-

rufliche Tätigkeit nicht schon an sich kritische Bildungsprozesse in Gang setzt. Erst wo die Jugendlichen sich mit der Bildungsaufgabe des Berufs identifizieren und zugleich von Anpassungszwängen zu distanzieren wissen, entfalten sich die Bildungsmöglichkeiten, die in der beruflichen Orientierung stecken. Schule hilft den Jugendlichen dabei, indem sie diese nicht einseitig auf einen Beruf und auf die dort vorgefundene Praxis festlegt. Das ist der Grund, warum die integrierte Sekundarstufe II neben der beruflichen Tätigkeit auch die Möglichkeit zur Weiterqualifikation eröffnet; sie konkretisiert sich in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen auch im gleichzeitigen Erwerb einer Studienberechtigung.

Diese integrierte Sekundarstufe II ist genausowenig bloße Utopie wie die integrierte Gesamtschule, die zuvor beschrieben wurde. Aufbauend auf den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats und den Erfahrungen früherer langjähriger Modellschulen (Odenwald-Schule, Hibernia-Schule und andere) hat der Kollegs schulversuch Nordrhein-Westfalens seit 1972 am weitestgehenden ein integriertes Lehrangebot für die gemeinsame Oberstufe entwickelt und in wichtigen Teilen bereits erfolgreich erprobt. Auch wenn die Realisierung dieses Versuchs hinter den ursprünglichen Plänen zurückgeblieben ist, so ist er doch ein wesentlicher Beitrag zur Verwirklichung des Bildungsziels der integrierten Sekundarstufe II. Der Kollegs schulversuch hat eine Verbesserung der Lernchancen erbracht, er hat eine höhere Qualifizierung aller Schüler sichergestellt und auch ein deutliches Plus an bewußter gesellschaftlicher Bildung bewirkt. Die GEW hat daher in vielen Beschlüssen die Unterstützung, Weiterentwicklung und Ausweitung des Kollegs schulversuchs über das Land Nordrhein-Westfalen hinaus gefordert. In Anlehnung an das Konzept und die realisierte Kollegsschule sollen die Merkmale einer integrierten Sekundarstufe II näher beschrieben werden:

In der Kollegschule können sich die Jugendlichen nach Abschluß der Mittelstufe entsprechend ihren Eignungen, Neigungen und Interessen, mit Unterstützung der Schulaufbahn-Beratung für einen weiterführenden Bildungsgang entscheiden. Ein Bildungsgang ist formal gekennzeichnet durch eine bestimmte Eingangsvoraussetzung, einen inhaltlichen Schwerpunkt (konkretisiert in einem beruflichen Bildungsprofil und/oder einer zentralen Fachdisziplin) und durch den angestrebten Abschluß (mittlerer Abschluß, Fachhochschulreife, Allgemeine Hochschulreife und/oder beruflicher Abschluß). Die Kollegschule schließt alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II ein und bietet damit alle Abschlüsse dieser Schulstufe an. Sie ist deswegen eine gemeinsame Schule für alle Jugendlichen, ohne eine Mammutschule sein zu müssen. Jede Kollegschule bietet je nach regionaler Struktur nur eine begrenzte Anzahl in sich zusammenhängender und durchlässiger Bildungsgänge einzelner Schwerpunkte an. Den quantitativ größten Teil der Kollegschule macht in der Regel die Teilzeitberufsschule (duales System) aus. Der Unterricht in der Teilzeitform ist mit dem übrigen Lernangebot der vollzeitschulischen Bildungsgänge verbunden. Das Curriculum einer integrierten Bildung sorgt dafür, daß ein durchlässiges Gesamtsystem von Bildungslaufbahnen entsteht. Die Kollegschule eröffnet im Rahmen beruflicher Orientierung auch Möglichkeiten, Abschlüsse der Sekundarstufe I nachzuholen. Damit endet kein Bildungsgang der Kollegschule in einer Sackgasse. Lernleistungen werden für weiterführende Abschlüsse angerechnet, Warteschleifen und Doppellernen werden hingegen weitgehend vermieden. Der gleichzeitige Erwerb unterschiedlicher Abschlüsse (Doppelqualifikation) bietet die Möglichkeit, unmittelbar nach der Schule oder einige Zeit später einen Beruf zu ergreifen bzw. zu studieren. Die Doppelqualifikation verbessert die Studierfähigkeit und erhöht zugleich die Arbeitschancen. Das Lernen in Bildungsgängen, die eine "doppelte Chance"

enthalten, stärkt das Selbstbewußtsein der Schüler, erweitert ihre individuellen Freiheitsspielräume und eröffnet weiterreichende Perspektiven für die zukünftige Lebensplanung,

Zentrales Organisationsprinzip für Unterricht und Didaktik ist in der Kollegschule eine inhaltliche Vorstellung vom Bildungsgang eines Schülers. Curricula in der Kollegschule stehen durchweg unter dem Anspruch, das Lernen in atomisierten Fächern und Kursen zugunsten eines fachumgreifenden und Inhalte integrierenden Lernens zu ersetzen. Die verbesserte Ausrichtung an beruflicher Tätigkeit erlaubt es, einen sinnvollen Zusammenhang des Lernens auch spezialisierter, fachbezogener Inhalte zu stiften. Die Kollegschule steht sodann unter der Verpflichtung, nicht nur sinnvolle Bildungsgänge für Schüler unterrichtlich zu entwickeln, sondern darüber hinaus dem subjektiven Sinn zu folgen, mit dem Schüler ihren Bildungsgang erleben und zu strukturieren versuchen. Der Unterricht in der Kollegschule stellt sich somit die Aufgabe, die klassisch mit bildung angesprochen worden ist, nämlich die objektiven Ansprüche beruflicher Wirklichkeit mit den subjektiven Interessen und Motiven der Schüler produktiv zu vermitteln. Ob in vollzeitschulischen oder in teilzeitschulischen Bildungsgängen, der Unterricht der Kollegschule zielt immer darauf ab, theoretisches und praktisches Lernen miteinander zu verbinden. Die Handlungsmöglichkeiten der Berufspraxis werden durch die Aufklärungsfunktion über Entwicklungsmöglichkeiten in wissenschaftspropädeutisch angelegten Unterricht deutlich gemacht.

Bei der Überführung des bisher getrennten beruflichen bzw. gymnasialen Schulwesens in Kollegschulen sind vielfältige Übergangsmodelle möglich. Auch ohne die Umgestaltung einer beruflichen Schule in eine Kollegschule ist es möglich, in viel reicheren Maße, als dies bisher

geschieht, die Bildungsmöglichkeiten eines Berufes un-
terrichtlich zu entfalten. Auch in Gymnasien bzw. in
gymnasialen Oberstufen ist es im Vorfeld einer Umstel-
lung auf das Kollegs Schulmodell sinnvoll, in Fächern und
Kursen und auch in Unterrichtsmethoden die Tabuisierung
beruflichen Lernens zu überschreiten. Beide Anstrengun-
gen sind Voraussetzungen dafür, daß die integrierte Se-
kundarstufe II künftig eine breit erprobte Alternative
für die bisher getrennte Oberstufe wird.

4.4. PERSPEKTIVEN DER JUGENDHILFE

Die Aufgaben und Leistungen der Jugendhilfe sind im Ju-
gendwohlfahrtsgesetz beschrieben; dieses Gesetz stammt
in seinem Kern aus dem Jahre 1922 und ist bis heute
seinem Charakter nach immer noch vorwiegend ein staatli-
ches Eingriffsrecht bei Erziehungsschwierigkeiten und
weniger ein Erziehungs- und Bildungsrecht mit einem pä-
dagogisch qualifizierten Angebot an Leistungen, die
alle Jugendlichen für sich in Anspruch nehmen können.
Eine Reform des Jugendhilferechts ist trotz mehrerer An-
läufe seit den 70er Jahren nicht zustande gekommen und
längst überfällig.

Die Einrichtungen und die Angebote der Jugendhilfe sind
in ihrer Art vielfältig und auch pädagogisch sehr unter-
schiedliche konzipiert. Heimerziehung und traditionelle
Jugendverbandsarbeit gehören ebenso dazu wie Jugend-
treffs, Beratungszentren, Arbeitsloseninitiativen und
Schülerhilfen. All diesen Einrichtungen ist gemeinsam,
daß sie in aller Regel nicht vom Staat selbst, sondern
von den "freien Trägern" der Jugendhilfe betrieben
werden. Die dort tätigen Sozialpädagoginnen, Erzieher
und sonstige Fachkräfte sind bei unterschiedlichsten
Verbänden meist im Angestelltenverhältnis beschäftigt,
dabei hat der Anteil zeitlich befristeter Arbeitsverträ-
ge 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 ambu-
lanten Angeboten einer modernen Jugendarbeit. Diese
sind bedarfsorientiert auf die Lebenslage von Jugendli-
chen 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 beaufichtigenden 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.

Unbeschadet der restriktiven gesetzlichen Regelungen orientierte sich die Entwicklung der Jugendhilfe seit längerem an einem gewandelten gesellschaftlichen und gesellschaftspolitischen Funktionsverständnis. Ursprünglich lediglich 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 Sozialisationsfeld entwickelt. Sie haben weitergehende Erziehungs- und Dienstleistungsfunktionen übernommen und sind über ihre Randgruppenorientierung hinaus zu allgemeinen Institutionen der öffentlichen Erziehung und Versorgung geworden.

Die Funktionsveränderung der Jugendhilfe geschah dabei nicht nur in Bezug auf die Familie, sondern auch in Bezug auf das öffentliche Schulsystem. Neue Arbeitsfelder wie Erziehungsberatung, Jugendkulturarbeit und Schulsozialarbeit veränderten die ehedem 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 wurde als Partner einbezogen in ein erweitertes öffentliches Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssystem. 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.

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

Mittlerweile ist die fortschrittliche sozialpädagogische Praxis der Jugendhilfe sogar wieder bedroht. Angesichts wirtschaftlicher Krisenerscheinungen und öffentlicher Haushaltsengpässe ist der ehedem verbreitete Op-

timismus in Bezug auf sozialstaatliche Weiterentwicklung abhandeln gekommen. Mit dem politisch erzwungenen Leistungsabbau in der Jugendhilfe geht auch eine Umdeutung sozialer Probleme und eine Umdefinition der Notwendigkeit sozialer Hilfen für Jugendliche einher. Private Integrationsleistungen - in erster Linie durch die Familie - treten wieder an die Stelle des öffentlich zu gewährleistenden Angebots und machen die Jugendhilfe wieder zum bloßen Ausfallbürgen. Inhaltliche Auseinandersetzungen um Scheinalternativen wie Emanzipation (von Jugendlichen wie von Frauen) versus Familie, wie Professionalität versus Ehrenamtlichkeit oder wie staatliche Leistungen versus Selbsthilfe gefährden den erst kürzlich errungenen eigenständigen Erziehungsauftrag der Jugendhilfe.

Aus gewerkschaftlicher Perspektive ist zu fordern, daß die Wende zurück zum fürsorgelichen "Pannendienst" 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 Bildungssystems hinein bewegen. Wie aus gewerkschaftlicher Sicht die Weiterentwicklung der Jugendhilfe auszusehen hat, soll an vier Beispielen verdeutlicht werden.

a) Schulsozialarbeit

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 anzugleichen. Eine solche Schulsozialarbeit kann einen (möglicherweise bescheidenen) Beitrag zur Bearbeitung

der Sinn- und Motivationskrise in Schule und Unterricht leisten; denn in dem Maße, in dem der Verweis auf die künftige Verwertbarkeit von schulischer Lernarbeit nicht mehr "zieht", 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 nur befördern.

b) Jugendberufshilfen

Der seit Mitte der 70er Jahre herrschende Mangel an Ausbildung- und Beschäftigungsplätzen für Jugendliche hat dazu geführt, daß sich die Jugendhilfe auch in das berufliche Bildungswesen verstärkt eingemischt hat. Jugendhilfeträger beraten Jugendliche bei der Berufsfindung und Berufsvorbereitung; sie bieten eine Vielzahl berufsvorbereitender Maßnahmen an. Jugendhilfe unterstützt die Berufsausbildung insbesondere gefährdeter Jugendlicher durch ausbildungsbegleitende Maßnahmen. Immer häufiger führt sie sogar selbst Berufsausbildungen durch - vorwiegend für benachteiligte, arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche. Schließlich sieht sich die Jugendhilfe gegenwärtig immer häufiger genötigt, selbst nach der Ausbildung auch noch für anschließende Beschäftigungsmöglichkeiten, meistens im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, zu sorgen. Die gewerkschaftliche Forderung nach qualifizierten Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für alle darf 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 durch rasante ökonomisch-technologische Entwicklungen bedingten neuen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes nicht ohne zusätzliche Maßnahmen gerecht werden können. Zumindest im Hinblick auf die berufliche Ein-

gliederung dieser Gruppen wird langfristig ein politischer Handlungsbedarf bleiben. Schule, Berufsausbildung und Jugendhilfe werden sich auf eine längere Zusammenarbeit einstellen müssen.

c) 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 können, sondern sich auch die für ein Erwerbsleben als Arbeitnehmer in unserer Arbeits- und Wirtschaftsordnung erforderliche Bildung aneignen können. Eine so verstandene 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. Während die Schule aufgrund ihrer Verpflichtung zur politischen Neutralität nur selten politische Lernprozesse anstoßen kann, die über staatsbürgerliche Wissensaneignung hinaus gehen, kann die Jugendhilfe hierfür reale Lern-, Experimentier- und Betätigungsfelder anbieten. Diese günstigen Voraussetzungen für reales politisches Handeln führen zu der Forderung, daß die politische Bildung durch die Jugendverbände, in Jugendzentren, Bildungsstätten und Freizeiteinrichtungen ausgebaut werden soll. 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.

d) Jugendkulturarbeit

Kulturelle Erziehung und geistig-ästhetische Bildung in populärer und jugendgerechter Form ist der Beitrag der Jugendkulturarbeit in einem modernen Bildungssystem. In den letzten Jahren sind vielerorts eigenständige jugendkulturelle Szenen entstanden. Sie bestehen aus einer Vielzahl jugendkultureller Initiativen in Kulturhäusern und Freizeittstätten, 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 Kultureinrichtungen gepflegt. Sie versteht sich auch als Alternative und Gegengewicht zu der kommerziellen Freizeit- und Popkulturindustrie: zu den öffentlichen Großveranstaltungen in Konzerthallen und Fußballstadien genauso 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 STUDIUMS AN DER HOCHSCHULE

Auch die Hochschulen als Bildungsinstitutionen müssen in diese gewerkschaftlichen Überlegungen einbezogen werden. Das wäre noch vor zwei Jahrzehnten noch nicht selbstverständlich gewesen, hatten doch immer Distanz und mindestens Skepsis die Beziehungen der Gewerkschaften zu den Universitäten bestimmt. Von ihren Erfahrungen aus gesehen waren diese die Stätten, die den Herrschenden die ideologischen Waffen gegen Arbeiterbewegung und Sozialismus bereitstellten, dem Kapital die fortschrittliche Technik zur Rationalisierung der Produktion und Profitsteigerung lieferten und den Bürgersöhnen und (später) -töchtern persönliche Bildung und den Zugang zu herausgehobenen Positionen eröffneten. Daß dies, soweit es immer noch so ist, nicht so bleiben darf, ist der Kern des Interesses, das die Gewerkschaften inzwischen aktiv wahrzunehmen begonnen haben. Denn nach wie vor sind die Hochschulen wichtige Basis der Grundlagenforschung, von deren Richtung, Art und Fortschreiten der Wohlstand und die Arbeit in unserer Gesellschaft wesentlich abhängen - und sie sollten es trotz aller Kritik an akademischer Praxisferne und 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 jungen Erwachsenen die Fortsetzung von Bildung und Ausbildung, mit der erst sie die angestrebte Berufstätigkeit zumeist als Arbeitnehmer errei-

chen 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 künftigen Arbeitnehmer abhängen können; insbesondere sind darunter auch die künftigen Lehrer und Erzieher, auf deren Mitarbeit die Realisierung all dieser hier entfalteten Ziele angewiesen ist.

Um die künftige Gestalt dieser Hochschulen streiten gegenwärtig widersprüchliche Kräfte. Die einen streben auf eine Hochschullandschaft zu, in der die Universitäten als technologieorientierte Spitzenforschungsstätte, die Fachhochschulen als industriennahe Service-, Transfer- und Trainingseinrichtungen ihren Platz haben. Dieses Hochschulsystem wäre nach außen durch starke Grenzen gegenüber der Mehrheit der Bürger abgeschottet, nach innen durch eine ausgeprägte organisatorische Differenzierung in der Personalstruktur und zwischen den Typen (Universität und Fachhochschule) zerklüftet. Der Türspalt hin zur (bescheidenen) sozialen Öffnung für andere als die ohnehin schon begünstigten Schichten (immer noch stagniert der Anteil der Arbeiterkinder bei gut 15%) bliebe weiter eng oder würde sogar noch weiter verengt. Die Maßnahmen, die dies bewirken, sind bekannt: Abbau der Förderung nach dem BAFöG und daraus drohende Schuldenlasten, die Restaurierung des klassischen gymnasialen Fächerkanons, gelegentlich wird auch von der Einführung von Eingangsprüfungen an den Hochschulen selbst gesprochen. Die Massen der Studierenden würde durch ein standardisiertes, enger geregeltes und kontrolliertes, zeitlich (auf vier bis fünf Jahre) begrenztes Grundstudium abgefunden; forschungsnahes und projektförmiges Studieren ebenso wie praxisnahe und problemorientierte Ausbildung blieben den wenigen vorbehalten, die für ein Postgraduiertenstudium auserwählt würden. Weiterbildung, soweit diese Zukunftsaufgabe durch die Hochschulen überhaupt aufgenommen wird, würde

an zahlungsfähige Professionelle und Spitzenkräfte adressiert werden. In der Forschung ginge es um Bildung und Förderung von Schwerpunkten, die sich um vorgeblich zukunftssträchtige Technologien herum kristallisieren würden und auf raschen "Wissenstransfer" potentiell produktionswichtiger Erkenntnisse in die private Wirtschaft orientiert sein wollen. Solche Schwerpunktbildungen kämen vor allem für den Bereich der Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften infrage; den Geistes- und Sozialwissenschaften, deren Unentbehrlichkeit in Festreden beteuert wird, wäre die Aufgabe zugewiesen, kompensatorisch für die Verluste an Humanität irgendwie aufzukommen, die diese "Fortschrittswissenschaften" für große Teile der Bevölkerung mit sich bringen. Damit Zielrichtung und Effizienz einer solchen Hochschule nicht durch langwierige Diskussionen oder gar widerständige Mitarbeiter aufgehalten werden, würden die in den siebziger Jahren geschaffenen Mitbestimmungsschaft- und arbeitsvertraglichen Rechte zugunsten des Einflusses von Professoren und staatlicher Forschungspolitik wieder abgebaut werden. In diese Richtung tendieren gegenwärtig insgesamt die staatlichen Interventionen in Hochschulrecht (Novellierung des Hochschulrahmengesetzes) und Hochschulfinanzierung ("Umschichtungen" im Rahmen der überall durchgeführten Sparmaßnahmen). Sie werden gern aufgenommen und verstärkt von vielen Professoren, die sich nach Beginn der Betonung der Ausbildungsfunktionen (noch dazu unter Bedingungen der Überlast für die Hochschulen) endlich der Forschung, wonöglich einer raschen Reputation und Ressourcen einbringenden Forschung, wieder zuwenden wollen.

Diesem Zukunftsbild von Hochschule steht - wenn man, wie hier nötig, alle Zwischenformen wegläßt - ein ganz anderes gegenüber, auf das andere gesellschaftliche Bedürfnisse und Kräfte hindrängen. Für diese Hochschule wären offene Grenzen nach außen und schwache bzw. wechselseitig durchlässige organisatorische Schranken in in-

neren charakteristisch; ihre Devise hieße vielmehr größtmögliche Integration möglichst vielseitiger Kompetenzen und Sichtweisen. Durch Öffnung eher noch weiterer Zugangswege (über die Förderung des Zweiten oder Dritten Bildungsweges hinaus), durch Öffnung insbesondere auch gegenüber Absolventen nicht-gymnasialer Ausbildungsgänge und Berufstätigen, durch Wiederherstellung einer ausreichenden Ausbildungs- und Schaffung einer Weiterbildungsförderung würde die Möglichkeit zur Teilnahme an hochschulischer Bildung immer weiteren Teilen der Bevölkerung erschlossen. Förmlich organisiertes "Studieren neben dem Beruf", locker in Intervallen in die Berufstätigkeit einzubettende Weiterbildungskurse und projektorientiertes Arbeiten, in denen auch die praktischen Berufs- und Lebenserfahrungen genutzt werden könnten, wären die möglichen Wege dahin. In Forschungsförderung und -organisation würde zumindest gleichgewichtig neben die staats- oder kapitalorientierte Wissensproduktion eine an den Belangen von Beschäftigten und Arbeitslosen orientierte und in Kooperation mit Gewerkschaften und Bürgerinitiativen arbeitende Forschung und Entwicklung treten. In ihr müßten die gemeinsamen Zukunftsprobleme der Menschheit und die rechtzeitige Einschätzung und ggf. Anwendung der Folgen neuer 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 auch der Studierenden, der wissenschaftlichen Mitarbeiter und des weiteren Personal eine große Bedeutung zu.

Es kann kein Zweifel darin bestehen, daß sich auf eine solche Zielvorstellung auch die gewerkschaftlichen Perspektiven zu richten haben. Dies verlangt eine Weiterentwicklung früherer Konzepte auch von den Gewerkschaften selbst. Diese haben nämlich zunächst in einer Art Gegenbewegung gegen den traditionellen Typus einer ake-

demischen, in sich selbst kreisenden Universität mit ihren Forderungen auf eine Hochschule als Einreichung und praxisbezogener wissenschaftlicher Berufsausbildung ge- drungen. Die Vorherrschaft oder gar Ausschließlichkeit dieser Perspektive steht heute in Frage, nachdem es die Schwierigkeiten auf dem akademischen Arbeitsmarkt für alle Studierenden notwendig machen, ihr Studium gleich- zeitig für verschiedene spätere Wege offen zu halten. Es kommt hinzu, daß viele Studierende im Studium auch anderes als nur Berufsvorbereitung, nämlich allgemeine Orientierung, soziale Erfahrungen und Kompetenzen und Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung suchen.

In ihrem Kern weisen aber die Forderungen der Gewerk- schaften, seit sie sich überhaupt in der studienre- formpolitischen Diskussion engagieren, dennoch in die Richtung des zuletzt beschriebenen Typs: Offener Zugang zu allen Studiengängen und die Durchlässigkeit zwi- schen den Ausbildungseinrichtungen (dem sollte insbeson- dere das Modell der integrierten Gesamthochschule dienen), materielle Förderung und inhaltliche Orientie- rung der Studierenden, Mitbestimmung des Personals und der Lernenden, kritische Auseinandersetzung mit den ge- sellschaftlichen Verhältnissen und Erziehung zur gesell- schaftlichen Verantwortung - das sind, über die wissen- schaftliche Qualifikation für die angestrebte Berufstät- tigkeit hinaus, die bedeutsamen Gesichtspunkte aus ge- werkschaftlicher Sicht. Zu ihrer Realisierung sind für alle Studiengänge insbesondere notwendig: Orientierungs- phasen zu Beginn, Veranstaltungen zur sozialwissen- schaftlichen und philosophischen Reflexion und Diskus- sion im Verlauf des Studiums, sowie problemorientierte, interdisziplinäre und kooperative Formen des Lernens bis hin zum Projektstudium.

In diesen Konzepten sind Gedanken und Modelle der (überwiegend bürgerlichen) "Reformpädagogik" und (sozialistische) Bildungsideen, die schon früh in der

Arbeiterbewegung ausgebildet wurden, miteinander ver- knüpft. Sie lassen sich unter der Formel "Bildung und Arbeit" zusammenfassen. Dabei bedeutet diese Verknüp- fung nach der einen Seite hin, daß der arbeitende Mensch in oder neben seiner Arbeit her die Möglichkei- ten haben soll, sein Leben lang nicht nur sich weiter zu qualifizieren, sondern sich auch lernend persönlich weiter zu entwickeln um sich und seine Gesellschaft besser zu verstehen, und um aktiv darin mitzuwirken. Nach der anderen Seite hin ist damit gemeint, daß Bil- dung, die Erfahrungen und Möglichkeiten der Praxis der Arbeit in sich aufnehmen soll, nicht abstrakt sein darf und nicht nur auf individualistische Selbstkultivierung hinauslaufen darf.

Bei einer weiten Fassung des Begriffs "Arbeit", der die Wandlung der Arbeitsgesellschaft selbst einbezieht, und bei Lösung von der Vorstellung, (Aus)Bildung müsse dem Eintritt in den "richtigen" Beruf immer nur vorangehen, ergeben sich hieraus wichtige Kriterien für die zukünf- tige Gestaltung des Hochschulstudiums:

- Es geht weiterhin um ein wissenschaftliches Studium: um die Möglichkeit, wenigstens exemplarisch an offenen Problemen vorbehaltlos, methodisch, gründlich, also auch: genügend lange arbeiten zu können. Dieses Merkmal muß gegen Verschulung, Standardisierung, Stundenplan- überfüllung und Studienzeitverkürzung (Regelstudienzeit) bewahrt (oder besser: immer wieder hervorgebracht) werden.

- Es geht auch in Zukunft um einen kritischen Praxis- bezug des Studiums: nach der einen Seite um die Aufklä- rung und Reflexion der gesellschaftlichen Entstehungsbe- dingungen und Auswirkungen wissenschaftlicher Erkennt- nis (und in diesem Zusammenhang z.B. eine Befassung mit Technologiefolgen); nach der anderen Seite um die Aus- einandersetzung t der konkreten Berufstätigkeit eines

wissenschaftlich Qualifizierten (ihrer Organisationsform, ihren technischen und sozialen Strukturen, ihrem betrieblichen oder institutionellen Kontext). Dies muß sich nicht unbedingt auf den angestrebten oder schon ausgeübten Beruf beziehen (zumal wenn Perspektive darin unsicher ist), aber die exemplarische Erfahrung einer bestimmten Berufssituation sollte jedes Studium vermitteln. Dieses Merkmal kann am besten in Projektstudien oder, wenn diese komplexe Form nicht realisierbar sein sollte, in Erkundungsphasen, in vor- und nachbereiteten, also integrierten, Praktika, in der Aufarbeitung schon gewonnener Job-Erfahrungen zur Geltung gebracht werden.

- Es geht darüberhinaus um Bildung der Studierenden: also nicht nur um hochspezialisierte berufliche Qualifizierung oder gar um das allzu leichtherzig propagierte "Lernen des Lernens"; denn damit ist meist nur ein formales Lernen an beliebigen, also gesellschaftlich und persönlich gleichgültigen Inhalten gemeint, das im Grunde Menschen produzieren soll, die sich bereitwillig und schmerzlos immer neuer Umschulung fügen. Demgegenüber ist zu betonen, daß es im Studium auch um Identitätsentwicklung geht, die sich nicht zuletzt durch Identifikation auch persönlich wichtig genommenen Aufgaben, Themen und Erfahrungen vollzieht. Bildung durch Wissenschaft ergibt sich freilich beim gegenwärtigen Entwicklungsstand betriebsförmiger, hoch spezialisierter Wissensproduktion nicht von selbst. Dieses Merkmal 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 angelegt sein auf Bewußtmachen und Überschreitung der Fachbornierungen, auf Erweiterung des eingegrenzten Blicks, auf Schärfung des Problembewußtseins des Spezialisten und auf die Wiederherstellung einer fachübergreifenden Kommunikation.

Es wird eine große Aufgabe sein, die inhaltliche und soziale Öffnung der Hochschule voranzutreiben, die Ausprägung der zuletzt genannten Merkmale zu bewirken und dies beides nicht nur - was noch die wahrscheinlichste Entwicklung wäre - für die ja ohnehin unproduktiven Studiengänge künftiger "Habenichtse" zumal in den Geistes- und Sozialwissenschaften, sondern auch für die unmittelbar produktions- und administrationsgewichtigen Ausbildungen von Ingenieuren, Wirtschaftswissenschaftlern und Juristen, also für die Hochschule der Zukunft insgesamt.

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. Diesem 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 von der Arbeit freustellen zu lassen, sind eingeschränkt. Es gibt keine einheitliche Organisationsstruktur, keine verbindlichen Lehrpläne, Inhalte und Qualitätsstandards, demzufolge auch keine einheitlichen Zertifikate. Weiterbildung wird von den unterschiedlichsten Trägern angeboten, die sich durch staatliche Zuschüsse, durch eigene Mittel oder durch Verkauf ihrer Kurse an die Lernenden finanzieren. Weil auch hier das Subsidiaritätsprinzip gilt, tritt der Staat als direkter Träger nur höchst selten in Erscheinung. Bedeutsamer sind hier Betriebe, Volkshochschulen, und (zunehmend) privatwirtschaftliche Lehrinstitute. 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 Weiterbildungseinrichtungen 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 der Volkshochschulen (und anderer Träger) statt. So notwendig und hilfreich dies für die Betroffenen ist, so wird damit doch zu allererst auf Mängel verwiesen, die vor allem in der Schule selbst zu bekämpfen sind. Der Unterricht in den verschiedensten Zweigen der Weiterbildung wird von Lehrkräften erteilt, 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 keine hauptberuflichen, festangestellten Lehrkräfte; eine pädagogische Professionalisierung hat kaum stattgefunden.

Von einer solchen Weiterbildungs-Realität setzt sich die gewerkschaftliche Vorstellung eines Weiterbildungs-Systems der Zukunft deutlich ab: In Übereinstimmung mit den Vorstellungen des DEUTSCHEN BILDUNGS-RATES (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 in Umfang von vier Wochen pro Jahr. Kommunen und Gemeinden, Bund und Land haben dafür zu sorgen, daß in Stadt und Land für alle Bürger ein ausreichendes und reich gegliedertes Weiterbildungsangebot in zumutbarer Nähe vorhanden ist. Vor allem für die Kommunen schließt dies die Trägerschaft eigener Bildungsstätten für Erwachsene ein. Die Erfahrungen haben gezeigt, daß Weiterbildung, die überwiegend von privatwirtschaftlichen Unternehmen und ihren Verbänden sowie von gemeinnützigen Organisa-

tionen angeboten wird, Bildungsdefizite keineswegs ausgleicht, sondern nur zu leicht zur Verfestigung von Chancenungleichheit führt. Das Prinzip der Subsidiarität, das den Staat zur Zurückhaltung zwingt und den Bürger vor staatlicher Bevormundung schützen soll, führt hier vor allem zu Bildungsbegrenzungen 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 Marktwirtschaft 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 Bürger zugehen, ihre Bildungsinteressen aufgreifen und sie bei der Gestaltung ihrer Weiterbildung beraten. Die Teilnahme an Weiterbildung hängt nicht nur von objektiven Kriterien wie Zeit und Geld, sondern auch von subjektiven Einsichten ab. 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.

In einem Weiterbildungssystem der Zukunft erfolgt die Finanzierung ausschließlich beruflicher Weiterbildung durch die Arbeitgeber. Dazu werden Umlagefonds gegründet, die überbetrieblich und paritätisch von Arbeitneh-

mern und Arbeitgebern verwaltet werden. 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.

Trotz der enormen Bedeutung der beruflichen Qualifizierung für das Wirtschaftssystem wie auch für den einzelnen Arbeitnehmer ist sie nicht der Kernpunkt der Weiterbildung. Erst durch die Verbindung von allgemeinem, politischem und beruflichem Lernen gewinnt Weiterbildung Bedeutung für die allseitige Entwicklung der Menschen und für die Verwirklichung ihrer Lebensinteressen.

Neben der Weiterbildung muß es auch politische Bildung geben. Sie vertieft und erhält 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 zielt vielmehr auf die Förderung sozialer und handlungsorientierter Lernformen. Solche Lernformen werden entwickelt aus den lebensgeschichtlichen Erfahrungen und prägenden Abhängigkeiten Erwachsener, den aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen und den wissenschaftlichen Erkenntnissen. Erst durch die Zusammenschau etwa der Lebenssituation von Arbeitnehmern, der Einführung neuer Techniken in 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 festangestellten Lehrenden durchgeführt wird. Zur notwendigen Professionalisierung in diesem Bereich gehören sowohl fundierte erwachsenenpädagogische Kompetenzen als auch hervorragende 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 Wirklichkeit 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 wie 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 auf die Bedürfnisse der Bevölkerung zugeschnittene Angebotsformen 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 - auch für Interessenten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung - darf nicht beschränkt werden.

5. PÄDAGOGISCHES UND POLITISCHES HANDELN HEUTE

Am Schluß dieser pädagogischen und bildungspolitischen Grundsatzüberlegungen soll noch einmal die Frage nach den Umsetzungsmöglichkeiten aufgegriffen werden. Die dabei bestehenden Bedingungen werden zum einen durch Staat und Gesellschaft bestimmt, zum anderen durch die Situation der Lernenden und die internen Strukturen pädagogischer Institutionen. Sie konkretisieren sich in der Lage, in der Pädagogen alltäglich ihre Arbeit verrichten. Die Kolleginnen und Kollegen, die in sozialpädagogischen Einrichtungen, in Schulen und Hochschulen tätig sind, stehen jeden Tag vor der Frage, wie sie ihre Praxis verbessern können.

Zunächst geht es darum, für diese Perspektiven um Zustimmung zu werben und dazu Kolleginnen und Kollegen in Diskussionen zu verwickeln. Das allein ist schon ein schwieriges Geschäft in Zeiten, die zwar nach überzeugenden Plänen fragen, weil ein hoher objektiver Bedarf nach ihnen besteht, in denen aber vordergründig der Eindruck herrscht, daß kaum etwas "zu machen", zu verändern sei. Das führt uns in die paradoxe Situation, daß man in dem Ausmaß Einigkeit in programmatischen Aussagen erzielen kann, in dem man vorweg weiß, daß sie für die eigene Praxis folgenlos bleiben dürfen.

Programmatische Überlegungen müssen dazu beitragen, neue Impulse für die Verbesserung von Bildung und Erziehung zu setzen. Vergleicht man aber die bisherigen Ausführungen mit den, was in der alltäglichen pädagogischen Arbeit wichtig wird, so zeigt sich, daß eine große Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu überwinden ist.

Pädagogik und Politik

Auch die engagierteste Berufsarbeit in pädagogischen Einrichtungen kann die gesellschaftlich und politisch gesetzten Bedingungen, unter denen sich diese Tätigkeit vollzieht, nicht einfach "Überspringen". So ist es etwa nicht in die Hand der Lehrenden allein gelegt, ob Schule in unserer Gesellschaft ihre Auslesefunktion wahrnimmt oder nicht. Innerhalb der Schule ist es nicht möglich, durch pädagogische Maßnahmen etwa die soziale und ökonomische Diskriminierung zu überwinden, die viele in unserer Gesellschaft (so z.B. die Ausländerkinder) erfahren.

Gleichwohl wäre es zu bequem, die eigene Ohnmacht mit solchen als unveränderbar scheinenden bzw. nur begrenzt beeinflussbaren Rahmenbedingungen zu rechtfertigen. Es kann immer nur um die unter den gegebenen Umständen bestmögliche Bildung gehen. Dabei bleibt wichtig, sich selbst und den Adressaten nicht Illusionen darüber zu machen, was Pädagogik vermag. Zugleich bleibt es aber auch unverzichtbare Aufgabe der Pädagogen, diejenigen ökonomischen, politischen und institutionellen Bedingungen beim Namen zu nennen, die eine umfassende Bildung für alle behindern. Dazu gehören der Skandal der fehlenden Ausbildungsplätze, die den Diktat des Marktmechanismus zum Opfer fallen, ebenso wie ein bis in die Grundschulen hineinwachsender Selektionsdruck; der Abbau von Schulsozialarbeit gehört ebenso dazu wie der Neuaufbau von Elitebildungskonzepten. Hier sind GEW-Mitglieder aufgefordert, auch unabhängig von ihrem Arbeitsplatz, grundsätzliche gewerkschaftliche Positionen zu beziehen und öffentlich zu vertreten. Wie ernst es dieser Gesellschaft damit ist, durch Bildung "die Menschen zu sich selbst freizusetzen" (W. v. HUMBOLDT), wird sinnfällig schon in den Arbeitsbedingungen der Pädagoginnen und Pädagogen: Wer etwa 25 und mehr Wochenstunden unterricht-

ten muß und dabei weit über hundert Schüler "individuell fördern" soll, kann seinen pädagogischen Auftrag nur ganz unzulänglich erfüllen. Routine wird dann zum Überlebensmittel, ritualisierte Unterrichtsformen helfen oft nur kurzzeitig. Die Folgeprobleme einer schlechten Pädagogik sind dann häufig Langeweile, Verweigerung und Aggressivität. Mit der darauf einsetzenden Distanzierung von den Lernenden geht häufig eine Identifikation mit der Institution und ihren formalen Regeln einher. So wird man leicht unempfindlich dafür, daß das eigene Handeln den ursprünglichen Ansprüchen widerspricht.

Solange aber jene besseren Arbeitsbedingungen nicht geschaffen sind, stellt sich z. B. für Lehrer und Lehrerinnen die Frage, wie sie mit der objektiven Überforderung umgehen sollen. Die Erfahrung zeigt immer wieder, daß eine engagierte, arbeitsintensive Praxis oft als weniger belastend erlebt wird als eine schlechte, die sich durch Leerlauf und Frustration kennzeichnet. Daraus ist freilich nicht abzuleiten, daß die private Lösung des Problems der Überlastung die Identifikation mit der Belastung selbst sein soll. Es ist vielmehr zu überlegen, wie ein öffentliches Bewußtsein dafür geschaffen werden kann. Lehrerinnen können unmöglich die an sie gerichteten Erwartungen angemessen erfüllen, wenn sie 25 und mehr Stunden Unterricht zu geben haben. Erzieher sind überfordert, 20 und mehr Kinder alleine den ganzen Tag über zu betreuen. Vielleicht wäre es ein erster Schritt, solche Ansprüche auf verbesserte Bedingungen gegenüber den Eltern und Kindern zu rechtfertigen. Weitere Schritte hätten sich auf die vielfältigen Möglichkeiten zu beziehen, durch die die eigene pädagogische Arbeit verbessert werden kann. Ohne eine kontinuierliche Fortbildung, die mehr sein muß als das "Abstauben von neuen Rezepten", ist pädagogische Praxis nicht wesentlich zu verbessern. Ohne die Überwindung von Konkurrenz und Rivalität, von Isolation



und Fachborniertheit wird es in keiner pädagogischen Institution gelingen, die vielbeschriebene Ganzheitlichkeit von Bildung zu verwirklichen.

Reform und Öffentlichkeit

Veränderungen des Bildungssystems müssen durch eine entsprechende öffentliche Meinung unterstützt werden. Reformen, die von einer Bevölkerungsmehrheit als überflüssig oder gar als schädlich angesehen werden, lassen sich dauerhaft nicht umfassend durchsetzen. Deshalb ist Elternarbeit und Öffentlichkeitsarbeit ein unverzichtbarer Teil gewerkschaftlicher Bildungspolitik. Diese kann nicht einfach an die zentralen Gremien der GEW delegiert werden, vielmehr sind entsprechende Aktivitäten vor Ort zu entfalten. Viele ermutigende Beispiele gelungener Öffentlichkeitsarbeit haben in der Vergangenheit gezeigt, daß auch solche Menschen für Bildungsreformen zu gewinnen sind, die ihr bisher eher skeptisch gegenüberstanden. Dabei ist nichts so überzeugend wie eine kreative Darstellung erfolgreicher pädagogischer Arbeit.

Auf der anderen Seite ist wahrzunehmen, daß die Möglichkeiten, für den eigenen Standpunkt zu werben, begrenzt bleiben. Gewerkschaftlich engagierte Kolleginnen und Kollegen stehen in der Konkurrenz zu Vertretern ganz anders ausgerichteter Konzepte. Doch stoßen sie nicht nur auf bildungspolitische Gegner, sondern immer wieder auch an die Grenzen der eigenen Arbeitskraft. Zugleich ist festzustellen, daß die Chancen der eigenen Überzeugungsarbeit durch die herrschende öffentliche Meinung und die dominierenden gesellschaftlichen Trends mitbestimmt werden. So deutlich konservative Strömungen in den letzten Jahren an Boden gewonnen haben, so wenig darf das dazu verführen, den Kampf um Anerkennung der eigenen Positionen vorab aufzugeben. Wir müssen uns

bewußt halten, daß die übergreifenden gewerkschaftlichen Ziele, die hier ausformuliert sind, nicht partikularen sozialen Interessen und damit Minderheitenwünschen entsprechen. Auch eher konservativ gestimmte Eltern hoffen, daß ihre Kinder in der Schule optimal gefördert werden und erwarten nicht automatisch, daß solches nur durch Pauken und die Durchsetzung des Konkurrenzprinzips bewirkt wird. Auch eher konservative Eltern hoffen, daß die Sicherung der zukünftigen Lebenschancen ihrer Kinder nicht einhergeht mit der Austreibung aller freudvollen und kreativen Momente, die sie bei ihren Kindern beobachten. An diesen und anderen übergreifenden allgemeinen Interessen hat sich das öffentliche Werben für unsere Konzepte immer wieder auszurichten. Dazu steht nicht im Widerspruch, daß sich gewerkschaftlich engagierte Pädagogen besonders den Minderprivilegierten unter ihren Adressaten zuwenden. Eine Pädagogik im Arbeitnehmerinteresse fördert Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einer Weise, die allen zugute kommt.

In den politischen Auseinandersetzungen hierfür ist aufmerksam zu registrieren, welche gesellschaftlichen Tendenzen uns für unsere Reformanstrengung Rückenwind geben und an welcher Stelle unsere Chancen gering sind. Das darf nicht zu dem Mißverständnis verführen, erst starker Rückenwind eröffnet Möglichkeiten für politisches Handeln. Tendenziell muß jeder Umstand, der pädagogisch unhaltbar ist, benannt und mit dem Anspruch auf Reform kritisiert werden. Dabei darf nicht nur auf innere pädagogische Entwicklungen geachtet werden; sondern es ist auch zu berücksichtigen, mit welchen Bündnispartnern man in welchen Situationen gemeinsam agieren kann.

Praxis und Utopie

Die Kritik am Bestehenden läßt sich nur führen, wenn man über eine Vorstellung vom Besseren, vom wünschenswerten Zustand verfügt. Je stimmiger die Utopie eines besseren Bildungssystems und einer besseren pädagogischen Praxis ist, je mehr Menschen davon überzeugt werden können, desto eher können pädagogische Reformen auch gesellschaftlich durchgesetzt werden. Kurz: Wirkliche Reformprozesse sind ohne große Ideen nicht möglich. Andererseits können Utopien nur zu leicht subjektiv auch entmutigend wirken, weil sie mit ihrem kritischen Potential die unhaltbaren Zustände der Gegenwart um so greller ins Licht rücken. Der "meilenweite" Abstand zwischen Realität und Zielvorstellung kann dazu führen, daß beides nicht mehr zusammen gesehen wird. Die Utopie wird dann zum Glasperlenspiel der Theoretiker erklärt, eigene Praxis wird durch sie nicht mehr berührt.

Es ist leicht, Zustimmung für Utopien herbeizuführen, wenn man den Adressaten moralisch in die Pflicht nimmt. Wirkungsvoll wird diese Verpflichtung aber erst, wenn sie produktive Rückfragen auch an die banalsten Situationen des Alltagshandelns zu stellen erlaubt. Nach Jahren der pädagogischen Berufsarbeit kommt es notwendig zur Herausbildung von stabilen Handlungsmustern, die in sich die Tendenz tragen, die Dinge zu lassen wie sie sind, statt sie immer wieder neu und kritisch zu befragen. Der pädagogische Erfolg der Arbeit hängt jedoch in besonderen Maße vom Offensein auch für diejenigen Situationen ab, die man schon unzählige Male erlebt hat, freilich immer mit anderen Kindern und Jugendlichen: Ob es sich um das häufige Zuspätkommen eines Schülers, um die Korrektur einer verpatzten Klassenarbeit, das Gespräch mit einer beruflich überforderten Kindergartenmutter oder die Betreuung eines schwierigen Exanenskkandidaten handelt, in solchen Situationen hält man sich meist an die gewohnten Rezepte und ist nicht unstands-

los bereit, diese immer wieder in Frage zu stellen. Gleichwohl käme es gerade auf diese Bereitschaft an, soll die pädagogische Arbeit auch bei den Adressaten auf Glaubwürdigkeit stoßen. Schafft man das, so kommt es in der konkreten Arbeit zu einem Heranrücken an die Utopie: Eine gute Unterrichtsstunde, in der alles stimmt, entschädigt für viele andere; ein breit akzeptierter Diskussionsbeitrag in einer Konferenz, in der man sonst eher in der Minderheit ist, läßt viele Niedergelagen verdauen. Die pädagogische Utopie ist somit nicht als etwas Fernes, sondern als alltäglich begleitendes Element zu begreifen. Aus der Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit muß nicht Resignation, sondern kann auch der Antrieb erwachsen, sich selbst und seinen Kolleginnen und Kollegen Erfolgserlebnisse zu bereiten. Gemeint sind damit die Situationen des pädagogischen Alltags, die durch ihr Gelingen die Utopie praktisch erlebbar machen. Falls jedoch - im Gegensatz dazu - die Aspiration zum Besseren versickert, dann verflacht auch die Möglichkeit, die pädagogische Tätigkeit als sinnerfüllte Erwerbsarbeit zu begreifen.

Reform statt Resignation

Mit den Perspektiven, die hier entworfen wurden, ist aber nicht nur die Anstrengung zu verbinden, die eigene Praxis zu verbessern. Diese perspektivischen Überlegungen besitzen eine Funktion gerade auch als kritischer Maßstab gegenüber der heutigen Situation in den Einrichtungen der Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, in Schulen und Hochschulen. Sie fordern dazu auf, die bestehende Unzulänglichkeit unseres Bildungswesens konkret zu benennen. Gerade aus einer solchen Kritik am Bestehenden erwächst das Motiv und die Kraft zur Verbesserung. Für die pädagogisch Tätigen ergibt sich daraus die Aufforderung, mit den Spannungen und Widersprüchen auch dort produktiv umzugehen, wo sie das eigene Handeln unter Rechtfertigungszwang setzen. Der Druck, der

häufig von außen auf die eigene Arbeit ausgeübt wird, verführt nur zu leicht dazu, auch schlechte Verhältnisse zu akzeptieren oder gar zu rechtfertigen. Eine solche Selbstrechtfertigung hätte jedoch erst dann Sinn, wenn man wirklich voll verantwortlich wäre für jene Unzulänglichkeiten. Stattdessen kommt es aber gerade darauf an, auch aus solcher Kritik von außen einen Impuls zur Verbesserung der eigenen Arbeitsbedingungen abzuleiten.

Die hier formulierten 'Perspektiven' fordern zu einer kritischen Vergegenwärtigung der Funktion und der Wirkungsweise unserer Bildungsinstitutionen auf. Wer in einer Kindertagesstätte arbeitet, die nicht für alle Kinder des Stadtteils offen ist, sollte sich z.B. über die Veränderung der organisatorischen Voraussetzungen (z.B. Öffnungszeiten) und des pädagogischen Konzepts (z.B. Integration behinderter Kinder) Gedanken machen. Wer in einer Gesamtschule arbeitet, ist zur immanenten Selbstkritik der pädagogischen Praxis aufgefordert; wer in einem Gymnasium oder in einer beruflichen Schule unterrichtet, muß sich darüberhinaus kritisch fragen, an welchen Stellen die eigene Arbeitsweise so verändert werden kann, daß sie den Weg öffnet für eine Überwindung der Systemwidersprüche getrennter beruflicher oder allgemeinbildender Schullaufbahnen. Geht es für den einen darum, das eigene Schulsystem weiterzuentwickeln, so ist für den anderen wichtig, das trennende pädagogische Selbstverständnis aufzubrechen.

Die Beiträge, die die einzelnen Lehrerinnen und Erzieher für ein demokratisches und humanes Bildungssystem leisten können, sind somit - je nach Arbeitsplatz - sehr unterschiedlich. Angeleitet werden all diese Beiträge jedoch von der historisch gewachsenen Einsicht, daß Reformen im Bildungssystem nur durch den engagierten persönlichen und kollektiven Einsatz von Pädagoginnen und Pädagogen bewirkt und mit Leben gefüllt werden

können. Das eine individuell zu unterstützen und dem anderen politischen Ausdruck zu verleihen, bleibt wichtigste Aufgabe der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.