

Sozialdemokratische Partei Deutschlands

Der Bundesvorstand

Ollenhauerstraße 1
Postfach 2280
5300 Bonn 1

Telefon (02221) 53 21
Durchwahl 532...
Telegramm-Adresse:
Spade Bonn
Telex 08 86 306

WEGE ZUR MENSCHLICHEN SCHULE -
DIE REFORM MUSS WEITERGEHEN

Programm zur Fortführung der Bildungsreform

(Beschlissen auf der AfB-Bundeskonzferenz
23. - 25. März 1979 in Osnabrück)

C 98 - 04833

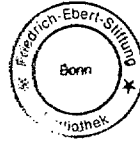
Unkorrigierte Fassung aus der Beschlusdokumentation

Postcheckamt Köln
BLZ 37010050
Konto-Nr. 12700-501
SPD-Parteivorstand, Bonn

Bank für Gemeinwirtschaft
BLZ 38010111
Konto-Nr. 10114017
Friedrich Halstenberg, Bonn

Leitantrag

Wege zur menschlichen Schule - Die Reform muß weitergehen



1. Fortführung der Bildungsreform

Die ersten Jahre der Bildungsreform in Bundesländern, in denen Sozialdemokraten die Möglichkeit konstruktiver Gestaltung des Bildungswesens hatten, waren vorrangig von der Leitidee geprägt, mehr Chancen im Bildungswesen zu schaffen und jungen Menschen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft eine möglichst hohe und umfassende Bildung zu gewährleisten. Die vertikale Gliederung des Bildungswesens mit seinen jeweils schichtenspezifisch orientierten Schultypen erwies sich dabei als ein entscheidendes Hindernis auf dem Weg zur Herstellung von mehr Chancengleichheit. Gegenwärtig regieren sozialliberale Landesregierungen und die Bundesregierung auf dem zum Teil selbstverschuldeten Niedergang der Bildungsreform mit einem planlosen Zurückweichen vor dem Druck von Unternehmerverbänden und der CDU/CSU (z.B. Berufsbildungsabgabe). Die CDU/CSU versucht, mit einem ideologischen Trommelfeuer ohne Beispiel die bereits verwirklichten Ansätze der Bildungsreform (z.B. die Integrierten Gesamtschulen) zu Fall zu bringen. Dabei geht es der CDU/CSU nicht um die Sache, sondern einzig um die politische Machtfrage. Den wichtigsten Hebel der CDU/CSU stellen die Landtagswahlkämpfe dar, in deren Mittelpunkt die Zerschlagung bildungspolitischer Reformen steht. Deshalb ist es notwendig, den Stillstand der Bildungsreform zu überwinden, zumal die Jugendarbeitslosigkeit Merkmal des gegenwärtigen Kapitalismus ist. Sie bietet Anlaß, die bisherigen Reformkonzeptionen zu ergänzen bzw. neue Ansatzpunkte für bildungspolitische Reformen einzubringen. Insofern mußten die Anstrengungen vorrangig auf strukturelle und organisatorische Reformen gerichtet sein: Die Schaffung schulformunabhängiger Orientierungsstufen, die Einrichtung von Gesamtschulen, die verstärkte Verzahnung der allgemeinen und der beruflichen Bildung sind wesentlicher Ausdruck des Bemühens um mehr Chancengleichheit im Bildungswesen. In den folgenden Jahren wurde die Schulreform auch auf die Lernziele und Lerninhalte ausgeweitet.

Im Folgenden wird von der Verknüpfung von äußerer und innerer Schulreform ausgegangen. Organisatorische und innere Schulreformen sind als miteinander verschrankt fortzuführen. Die Schwerpunkte bisheriger sozialdemokratischer Bildungspolitik müssen voll erhalten bleiben, denn eine nach innen fortentwickelte menschliche Schule bedarf eines strukturellen Rahmens, der ihren auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität gerichteten Zielen entspricht. Diese Ziele lassen sich in der Mittelstufe nur als Gesamtschule realisieren.

Eine menschliche Schule ist vorstellbar nur innerhalb eines Bildungswesens, das allen Kindern und Heranwachsenden die Gewißheit verschafft, Bildungseinrichtungen ohne Fixierung der Bildungsgänge beim Übergang aus der Grundschule und ohne Angst vor Auslese besuchen zu können. Eine Schule kann nicht menschlich sein, die Schüler nach sozialer Herkunft oder Begabung sortiert. Die Auffassung, daß leistungsorientiertes Lernen nur unter dem Druck möglicher Auslese zustande kommen kann, gehört zu den Mythen konservativer Pädagogik und Bildungspolitik. Lernen unter Streß und Angst kann kein sozial sinnvolles Lernen sein. Schüler und Eltern sollten davon ausgehen können, daß sich Lernen nicht im Zeichen einer die Schülerexistenz immer wieder bedrohenden Auslese vollzieht. Die daraus resultierende Belastung zerstört jene auf Förderung gerichtete pädagogische Intensität, die der freien Verfügung und der Gelassenheit bedarf. In einer menschlichen Schule leisten Schüler nicht weniger, sondern mit stärkerer Motivation Sinnvolleres.

Der entschiedene Abbau aller direkten und indirekten Formen der negativen Auslese wird die wesentliche Rahmenbedingung für die Entwicklung einer menschlichen Schule sein.

2. Zur gesellschaftlichen Funktion der Schule

Sozialdemokratische Bildungspolitik bedarf des langen Atems, sie muß als Teil einer langfristigen Gesellschaftspolitik zur Verwirklichung des demokratischen Sozialismus gesehen werden. Die Ziele sozialdemokratischer Bildungs- und insbesondere Schulpolitik sind in verschiedenen Bundesländern bisher nur teilweise verwirklicht worden. Der mit den Reformen eingeleitete Abbau von Bildungs- und Statusprivilegien führte zum Widerstand betroffener gesellschaftlicher Gruppen. Die wirtschaftliche Rezession wirkte sich hemmend auf die Sicherung und Fortschreibung von Reformen aus.

Die Schule ist dabei - deutlicher als dies früher wahrnehmbar war - in eine widersprüchliche Situation geraten, weil sie gegenwärtig durch drei Funktionen bestimmt wird:

- Die Schule ist eine Einrichtung, die gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert. Sie bleibt Vermittlerin gesellschaftlich gefragter Basisqualifikationen.
- Sie ist eine Einrichtung zur Verteilung von Sozialchancen, zur Selektion des Nachwuchses. Und sie wird von vielen Eltern und Schülern gerade in dieser Funktion wahrgenommen. Das - durch Momente von Vergewaltigkeit gekennzeichnete - Wettrennen, welches in den Schulen ausgebrochen ist (seit Jugendarbeitslosigkeit und Numerus clausus den Sachverhalt wieder stärker bezeichnen, daß das Lernen in der Schule noch immer untrennbar mit Auslese verbunden ist), zeigt, wie schnell verschärfte gesellschaftliche Entwicklungen auf die Schule einwirken.
- Von der Schule wird zunehmend erwartet, einen immer größeren Teil von jungen Menschen, der im Arbeitsprozeß keinen Platz findet, aufzunehmen.

Zur widersprüchlichen Situation der Schule in ihrer gegenwärtigen Ausformung gehört, daß sie keine Abstimmung von Bildung/Ausbildung und Beschäftigung erwirken kann. Schule darf nicht Zulieferbetrieb für das jetzige Beschäftigungssystem sein. Das Bildungswesen soll nicht einseitig auf die von den Unternehmern geforderten Qualifikationen orientieren, sondern es muß Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung entwickeln helfen, um die Schüler in die Lage zu versetzen, die Arbeitswelt und das Bildungswesen in Richtung auf mehr Humanisierung zu verändern.

Bildungsinhalte dürfen sich nicht am Bedarf der Wirtschaft orien-

tieren. Das bedeutet:

1. Allen Schülern und Jugendlichen genügend Zeit zum Lernen einräumen (10. allgemeinbildendes Pflichtschuljahr für alle und 11. Berufsgrundbildungsjahr) und
2. daß die Sichtweise, den Arbeitsprozeß allein als Verwertungsprozeß zu verstehen im Bildungsbereich nicht Grundlage wird.
3. Daß Änderungen der Beschäftigungsverhältnisse zugunsten von mehr Selbstständigkeit, breiteren Anforderungen und mehr Mitbestimmung herbeigeführt werden müssen, um die Härte der Arbeitsteilung und die dadurch bedingten Unterschiede in der Ausbildung zu verringern.

Die Aufgabe des Bildungswesens soll es nicht sein, Berechtigung und Privilegien zu verteilen. Der Schule ist die Freiheit einzuräumen, die Fähigkeit zur Entwicklung von Alternativen im Blick auf eine neue Wirtschafts- und Sozialordnung zu wecken.

Wenn man die dritte der genannten Funktionen von Schule, nämlich in einer wichtigen Lebensphase des Menschen Aufbewahrungsstätte zu sein, aufgreift, muß diese Aufbewahrungsstätte bildungspolitisch und pädagogisch bewußt zum Lebensraum von Schülern ausgestaltet werden. Schule als Lebensraum kann größere pädagogische Freiheit beanspruchen als eine Schule, die nur der beruflichen Einordnung und Statuszuweisung dient. Sie kann Schüler stärker in den Mittelpunkt stellen und deutlichere Verbindung schaffen zwischen dem sozialen Umfeld, der außerschulischen Lebenswelt, der Arbeitswelt und den schulischen Aktivitäten.

3. Das widersprüchliche Erscheinungsbild der Schule

Die herkömmliche Schule befindet sich also notwendig in einem Widerspruch, der sich unter Schülern, Eltern und Lehrern als Unlust an der Schule, als Angst vor schulischem Lernen und als ein Gefühl der Bedrohung durch schulische Auslese äußert. Auch an diesem Widerspruch ist anzusetzen, wenn ein Konzept menschlicher Schule entwickelt, konkretisiert und wenn Schule stärker als Lebens- und Entfaltungsraum von Schülern gestaltet werden soll.

Der Widerspruch läßt sich an dem Verhältnis der immer wieder geäußerten bildungspolitischen und pädagogischen Zielsetzungen auf der einen und der schulischen Realität auf der anderen Seite kennzeichnen:

- Hier unser Ziel, junge Menschen zu fördern und in der freien Entfaltung geistiger, manueller, sozialer und emotionaler Fähigkeiten zu unterstützen.
Dort der Sachverhalt, daß Schüler nach wie vor durch Auslese bedroht sind, sei es in Form schlechter Noten, durch Sitzenbleiben oder durch Übergangs- und Abschlußprüfungen.
- Hier unsere Auffassung, jedes Kind habe unabhängig von seiner sozialen Herkunft ein Recht auf eine qualifizierte Bildung.
Dort ein Schulsystem, das noch immer vertikal organisiert ist und soziale Barrieren verstärkt.
- Hier unser Wille zu individueller Förderung von Kindern und Jugendlichen.
Dort vielfach immer noch zu große Klassen und dadurch beförderte problematische Lehr-Lern-Verhältnisse (Frontalunterricht anstelle von offenem Unterricht in Kleingruppen, traditionelle Lern- und Übungsformen anstelle von mehr erfahrungs- und projektorientiertem Lernen).
- Hier unsere Absicht Schüler auf künftige Lebenssituationen im beruflichen, öffentlichen und privaten Bereich vorzubereiten.
Dort die Organisation des Lernens jenseits dieser Bereiche am Rande des sozialen, kommunalen und gesellschaftlichen Lebens.
- Hier unser Ziel, Schüler mit gegenwärtiger Wirklichkeit in konstruktiv kritischer Weise vertraut zu machen.
Dort das Fehlen praktischer Betätigung und der Zerfall dieser Wirklichkeit in chemische, physikalische, mathematische, musikalische, sprachkundliche Fächer, die, wenn sie schon im Lehrplan unzureichend aufeinander bezogen sind, von Heranwachsenden erst recht nicht integriert verstanden werden dürften.
- Hier unser Wille, auch soziales Lernen in der Schule zu ermöglichen.
Dort eine spürbare Abtrennung schulischen Lernens von sozialen Zusammenhängen und der Möglichkeit, Lernen auch in der Form sozial sinnvoller und nützlicher Tätigkeit zu organisieren.
- Hier unser Appell an die Eigenverantwortlichkeit der Lehrer und die kreative Mitwirkung und Mitbestimmung von Schülern und Eltern,
Dort die administrative Überformung und Reglementierung von Schule und der Versuch einer detaillierten Vorgabe und Steuerung schulischen Lebens.
- Hier die Forderung, die Schüler zu befähigen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu analysieren und gemeinsam Alternativen

mitzuentwickeln.

Dort das Beharren auf kritikloser Hirnnahe bestehender Verhältnisse.

Es ist naheliegend, daß ein Lernort, der durch solche Widersprüche mitbestimmt wird (die hier stellvertretend für mögliche weitere genannt werden) auf Schüler und Lehrer entmutigend wirken kann. Förderung und Beeinträchtigung, Neugierde und Angst, Erkenntnis und gedankliche Blockade, soziale Sensibilität und der Verlust sozialer Fantasie sind zwei Seiten einer Medaille, die gegenwärtig im Lernort Schule geprägt wird.

Die negativen Kennzeichen von Schule - trotz der unbestreitbaren positiven Reformansätze - können zum großen Teil mit dem zuvor beschriebenen gesellschaftlichen Umfeld erklärt werden, innerhalb dessen sich schulisches Leben vollzieht. Auch wenn er zutreffend ist, reicht der Hinweis nicht aus, daß in konservativ regierten Bundesländern schulischer Streß und die Angst vor Auslese wesentlich ausgeprägter sind als in Bundesländern mit stärker sozialdemokratischem Einfluß. Schließlich greifen Versuche zu kurz, schulischem Streß nur mit oberflächlich wirkenden Korrekturen zu begegnen.

Es muß vielmehr eingeräumt werden, daß weder die politische noch die pädagogische Phantasie während der ersten Phase von Bildungsreform genügend auf Fragen der inneren Schulreform gerichtet war (auch wenn - beispielsweise mit der Einführung neuer Fächer und offenerer Unterrichtsformen - erfolgreiche Maßnahmen zur inneren Schulreform eingeleitet worden sind).

Sozialdemokratische und reformpädagogische Forderungen der zwanziger Jahre, Schule und soziales Leben stärker in Verbindung zu bringen, blieben in der Bildungsdebatte der sechziger Jahre weitgehend unberücksichtigt. Ansätze einer stärkeren Öffnung der Schule gegenüber den Eltern, gegenüber dem sozialen und kommunalen Umfeld wurden kaum entwickelt, der Bezug des Lernens für Lebenssituationen von Kindern und Erwachsenen blieb vielfach undeutlich. Eltern, Schüler und Lehrer wurden zwar als Adressaten von Reformen gesehen, kaum jedoch als konstruktive, aktiv mitgestaltende Träger von Reformprozessen. Da, wo durch Bildungsreformen die Trennung von 'Leben' und 'Lernen' aufrecht erhalten oder noch vertieft wurde, wo Schüler, Eltern und Lehrer ihre Bedürfnisse, Interessen und Probleme nicht oder nur am Rande in den Reformprozeß mitzubringen konnten, weisen die Reformen Konstruktionsmängel auf.

4. Zur Situation der Schule

4.1. Beschreibung des vertikalen Schulsystems

Das vertikale Schulsystem widerspricht dem Ziel einer menschlichen Schule.

Es beruht auf dem Prinzip der Auslese statt der Förderung jedes einzelnen und bewirkt dadurch Schulstreß und Ungleichheit:

Die Einstufung des Menschen nach Schularten mit unterschiedlichen Berechtigungen geht aus von der Verwendbarkeit des Menschen im Arbeitsprozeß, eingeteilt nach Tätigkeiten mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad. Gemessen an den grundlegenden Erziehungszielen der Bewältigung von Lebenssituationen, der Selbstbestimmung und -verwirklichung sowie der Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse wird deutlich, daß mit den unterschiedlichen Bildungsgängen unterschiedliche Stufen der Lebensqualität festgelegt werden.

- a) Nach dem Besuch der Grundschule werden Schüler nach dem augenblicklichen Leistungsstand sortiert, ohne herkunfts- und umweltbedingte Einflüsse und zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Die Zehnjährigen werden durch die unterschiedlichen Bildungsgänge in ihren Zukunftschancen frühzeitig festgelegt.
- b) Das Gymnasium entwickelt sein Selbstverständnis aus der Leistungsabgrenzung von anderen Schulformen und dem Ausschluß der Schüler, die den geltenden Anforderungen nicht entsprechen.
Der immer noch geringe Anteil der Kinder von Arbeitnehmern bestätigt den Tatbestand der sozialen Auslese.
- c) Hauptschülern wird
 - eine schlechtere personelle und sachliche Ausstattung ihrer Schulen,
 - ein minderqualifizierender Lehrplan mit Lerninhalten von geringerem Abstraktions-

grad

- und eine kürzere Schulzeit zugemutet.

Sie sind dadurch in ihren beruflichen Chancen und in der Möglichkeit ihrer gesellschaftlichen Mitwirkung benachteiligt.

- d) Schüler mit Lernschwierigkeiten werden aussortiert, ohne die Ursachen zu hinterfragen und aufzuarbeiten. Viele Schüler müssen die Schule ohne Abschluß verlassen. Sie sind in besonderem Maße von dem Schicksal der Arbeitslosigkeit bedroht.
Das betrifft zunehmend die Kinder ausländischer Arbeitnehmer.
- e) Die innerschulische Auslese durch Zensuren- und Sitzenbleiben fördert Schulunlust und Angst vor dem Versagen; die freie Entfaltung der unterschiedlichen Interessen und Neigungen wird eingeschränkt.
- f) Das Prinzip der Auslese und der Verteilung unterschiedlicher Chancen erzieht zum Konkurrenzdenken und verhindert das soziale Lernen und die Solidarität mit Benachteiligten.
- g) Das starre, nach Schularten und einem festgelegten Fächerkanon organisierte System ist überholt und lebensfern. Es entspricht nicht der Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen von der Arbeitswelt bis zur Lebenssituation des einzelnen.

Die Herausforderung des herkömmlichen Schulsystems durch die Schulreform hat vorübergehend zu Anstrengungen um eine Verringerung der sozialen Auslese und zu einer begrifflichen Anpassung der Lerninhalte an den modernen Entwicklungsstand geführt; doch diese Veränderungen können die unmenschliche Auslese und Benachteiligung nicht aufheben, auf denen das vertikale Schulsystem beruht.

4. 2. Gesamtschule als eine menschliche Schule

Das Modell einer integrierten Gesamtschule ist erstmals von SPD-Bildungspolitikern entwickelt worden. Die SPD hat sich als erste Partei 1964 zur integrierten Gesamtschule bekannt.

Die ersten Gesamtschulen in der Bundesrepublik sind 1968 errichtet worden. Zur Zeit bestehen 161 integrierte Gesamtschulen. Neben den integrierten Gesamtschulen bestehen schulformbezogene, kooperative Gesamtschulen, in denen die Trennung der Schüler nach Schularten erhalten bleibt. Sie sind ein Zwischenschritt zur Einführung der integrierten Gesamtschule.

Gesamtschulen gibt es in allen Bundesländern, doch die meisten bestehen in Hessen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hamburg.

Die Gesamtschulen sind stärkster öffentlicher Kontrolle unterzogen, sind reglementiert, in vielfältiger Weise dem vertikalen Schulaufbau angepaßt und sind zum Gegenstand harter Diffamierung und öffentlicher Konfrontation geworden.

Die Gesamtschulen haben trotzdem gezeigt, daß Schule menschlicher sein kann. Die Sitzenbleiberquote an Gesamtschulen beträgt ein Zehntel des vertikalen Schulaufbaus. In der Gesamtschule steigen mehr Schüler auf als ab. Die soziale Auslese geht innerhalb der Mittelstufe stark zurück und mehr Schüler erhalten qualifizierte Abschlüsse. Bei gleichwertigen Leistungen gegenüber dem vertikalen Schulsystem geht die Schulangst zurück, die Schulfriedenheit steigt, die Schüler sind selbständiger und sind gegenüber

Mitschülern und gesellschaftlichen Problemen aufgeschlossener.

Die Gesamtschulen haben gezeigt, daß mehr Gleichheit möglich ist. Erschwerend für die gegenwärtigen Gesamtschulen sind die unterschiedliche Schuldauer innerhalb der Mittelstufe, eine Fixierung der Gesamtschule auf die traditionellen Abschlüsse des vertikalen

len Schulsystems und eine zu umfangreiche äußere Leistungs-
renzung. Eine Weiterentwicklung der Gesamtschule macht kleinere
Gesamtschulen möglich und wünschenswert.

Die Gesamtschulen haben mehr Selbständigkeit gegenüber der Schul-
verwaltung beansprucht, den Schülern mehr Selbständigkeit ermög-
licht und teilweise den Eltern mehr Mitwirkungsmöglichkeiten ge-
geben. Die Gesamtschulen sind zum Teil zu Bildungs- und öffent-
lichen Zentren weiterentwickelt worden. Diese Ansätze müssen
weiterentwickelt werden.

Die Gesamtschulen haben die Reform der Lernziele und Lerninhalte,
die Fächerintegration und die Durchführung des Projektunterrichts
vorangetragen. Die Ergebnisse sollen aufgearbeitet und weiter-
entwickelt werden.

5. Kennzeichen einer menschlichen Schule

Gerade weil Schule im Rahmen von oft einschränkend erscheinenden
gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen arbeitet und ihre
Möglichkeit, die Lebensqualität und -bedürfnisse von Schülern hier
und jetzt zu fördern, immer wieder neu herstellen und behaupten muß,
gilt als Ziel immer schon an Werten orientierten sozialdemokratischen
Schulpolitik, mit und durch die Schule Voraussetzungen und Möglich-
keiten für mehr Menschlichkeit zu schaffen. Schule soll menschlich
sein - und das bedeutet:

- Eine menschliche Schule ist eine Schule, die zur Freiheit, d.h.
zur Mündigkeit, zur Selbst- und Mitbestimmung führt. Mündigkeit
setzt Urteilsfähigkeit, d.h. Einsicht- und Kritikfähigkeit voraus.

Eine Erziehung zur Freiheit muß Freiheit gewähren. Das gilt gerade
für eine menschliche Schule. Eine menschliche Schule muß bei den
Interessen und Neigungen ansetzen, sie muß auf diese eingehen und
sie fördern. Die Schule kann durchaus der Spontaneität und der
Kreativität Raum gewähren, ohne der Willkür zu verfallen. In einer
menschlichen Schule können Kinder auch Freude erleben. Wir wenden
uns gegen die These, daß Glück nur durch Pflichterfüllung entsteht.

Freiheit für die Schüler ist nur möglich, wenn auch den Lehrern der
Schule Freiraum gewährt wird. Mehr Freiraum für die Schule steht
nicht im Widerspruch zur Gesetzlichkeit der Schulpolitik und der
staatlichen Schulaufsicht.

Wenn Schule zu Emanzipation und Selbstbestimmung führen
soll, braucht der Lehrer die Fähigkeit, sich auf Situationen
und Interessen von Kindern einzustellen. Er muß Kindern
helfen, an Problemen orientiert und in Sachzusammenhängen
Erfahrungen zu machen.

Um alle Sachansprüche zu befriedigen, muß er in Kooperation
mit anderen Lehrern und sachkompetenten Eltern zusammenarbeiten,
also Teamfähigkeit beweisen.

Um Benachteiligungen abzubauen, die aus sozialen und psychi-
schen Belastungen der Kinder erwachsen, braucht der Lehrer
sozialpädagogische Befähigungen. Darauf muß Lehrerbildung
Rücksicht nehmen durch:

- Problem- und projektorientiertes Studium
- Studiengänge in Gruppenarbeit und Gruppenprüfungen
- besondere sozialpädagogische Qualifikationen
- Einbeziehen der Erwachsenenpädagogik
- Vermittlung von Erfahrungen im sozialen Umfeld von Benach-
teiligten

Die in der Stufenlehrerbildung hierfür vorhandenen Ansätze
müssen ausgeweitet werden. Zum Freiraum des Lehrers in der
Schule muß gehören,

- daß er in Abstimmung mit allen an der Schule beteiligten
Gruppen die Auswahl der in Rahmenrichtlinien vorgegebenen
Unterrichtsinhalte und deren Bearbeitung methodisch und
zeitlich organisatorisch bestimmen kann,
- daß für gezielte Elternarbeit aufgewendete Zeit umverteilt
werden kann, d.h. konkret auf die Unterrichtsverpflichtung
angerechnet wird.

Eine Schule, die zu Freiheit erzieht, kann keine Schule sein,
die sich von ihrer Umwelt abgrenzt. Eine Schule muß den Schül-
ern die Entfaltungs- und Lebensmöglichkeiten in der Gesell-
schaft aufzeigen, von den Schülern erfahren und Einwirkungs-
möglichkeiten erkunden lassen. Eine menschliche Schule öffnet
sich für die Eltern, für die Nachbarschaft, für das Gemein-
wesen, für das gesellschaftliche Leben.

- Die Freiheit, zu der Schule erzieht, ist unteilbar, sie
gilt grundsätzlich für alle Schüler.

Jeder Schüler hat das Recht, aufgrund neuer Einsichten, Erkenntnisse und Leistungen neu gefördert zu werden und neue Chancen innerhalb der allgemeinen Schule zu erhalten. Er hat das Recht, selbst seine Zukunft, seinen Beruf, seine Anforderungen innerhalb der allgemeinen Schule zu bestimmen. Eine menschliche Schule kann keine Schule sein, die Sackgassen bildet, die die beruflichen und menschlichen Möglichkeiten schon innerhalb der allgemeinen Schulzeit einengt oder versperrt.

Erziehung zur Freiheit bedeutet auch die Anerkennung der sich unterschiedlich entwickelnden Ziele, Interessen, Neigungen und Leistungsstände innerhalb und zwischen den Fächern. Es widerspräche dem Freiheitsprinzip, diese individuellen Unterschiedlichkeiten als festgeschrieben, als determiniert anzusehen. Es widerspräche dem Gleichheitsprinzip, Schüler aufgrund der jeweiligen Unterschiede durchgängig voneinander abzusondern oder negativ auszuweisen.

Das gleiche Recht auf Freiheit verwirklicht sich in der gemeinsamen Erziehung zur Freiheit. Unterschiedlichkeit ist nicht so starr, nicht so umfassend und nicht so durchgängig, daß sie eine Teilbarkeit in der Erziehung zur Freiheit zuließe. Eine menschliche Schule ist daher eine gemeinsame Schule.

- Eine menschliche Schule ist eine Schule, die zur Solidarität erzieht.

Eine Schule, die den einzelnen zur Freiheit und Toleranz erzieht und ihm Freiheit gewährt, muß zugleich dazu erziehen, daß der Schüler diese Freiheit auch anderen gewährt. Eine Erziehung, die zur Freiheit für sich und für andere hinführt, ist demokratisch und bereitet politisch auf Demokratie vor.

Eine menschliche Schule versteht eine Erziehung zur Freiheit auch als eine soziale Verpflichtung. Freiheit erfüllt sich darin, Menschen mit Schwächen, Behinderungen, Benachteiligungen zu helfen und sie in integrierter Weise zu fördern.

Eine menschliche Schule ist auch eine Schule, die zu gemeinsamen Handeln und zu gemeinsamen Leben erzieht. Soziales Lernen, Kooperation und Solidarität sind bestimmende Momente einer menschlichen Schule.

Eine menschliche Schule schafft durch die von ihr vermittelten Inhalte die Voraussetzungen dafür, daß die Menschen ihr indivi-

duelles Dasein bewußt und verantwortungsvoll gestalten können und daß sie befähigt werden, eine Gesellschaft ohne Benachteiligung und Unterdrückung mitgestalten. Sie vermittelt insbesondere die erforderlichen Grundlagen an Wissen, Können und Einstellungen für die spätere berufliche, soziale und politische Existenz sowie für eine entspannende und schöpferische Gestaltung der Freizeit. Zielvorstellung ist die Persönlichkeit des in Freiheit, verantwortlicher Selbstbestimmung, Sachkompetenz und Solidarität handelnden Menschen.

Angesichts dieser allgemeinen Zielsetzungen und der besonderen Chancen, die sich daraus ergeben können, daß Schule langjähriger Lebensraum für Schüler ist, schlägt die AfB vor, im Rahmen der inneren Schulreform - unbeschadet der Fortführung äußerer Schulreform - die folgenden konkreteren Kennzeichen einer menschlichen Schule zu entwickeln und zu gestalten:

5.1. Lernen in Lebenssituationen, Lernen für Lebenssituationen

Die Schule sollte sich bei der Entwicklung und Vermittlung von Lern- und Erfahrungsinhalten stärker dem Ziel verpflichten, Kinder und Jugendliche zu befähigen, in Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglichst selbstbestimmt, kompetent und solidarisch handeln zu können.

Damit ist einerseits ausgesagt, daß die Schule stärker als bisher die Analyse und Erschließung solcher Lebenssituationen und Handlungsfelder von Heranwachsenden und Erwachsenen zum Bezugspunkt der Bestimmung von Qualifikationen und Lerninhalten machen soll, um so die Verbindung zwischen institutionalisiertem Lernen und gesellschaftlicher Praxis und Entwicklung immer wieder herzustellen. Dies bedeutet, die Schule muß in gleicher Weise auf praktische, theoretische und wissenschaftliche Tätigkeit, die gesellschaftliche Umwelt und die Freizeit eingehen.

Auf der anderen Seite kann die Schule verstärkt auf die unmittelbare Lebenswelt von Schülern Bezug nehmen - und dies umso mehr, je mehr Schule bewußt auch als Lebensraum von Schülern verstanden wird. Die schulischen Inhalte sind zum Teil noch weit ab von aktuellen Lebensfragen von Schülern (und Eltern) angesiedelt. Dazu müssen die Fächerkanons der gesamten Sek. I verändert werden, insbesondere um die Einführung neuer Unterrichtsinhalte (Arbeitslehre, Technik, Wirtschaft

usw.) zu gewährleisten. Die AFB muß an dieser Stelle die Diskussion um die polytechnische Bildung und Erziehung wieder aufgreifen, um zu verhindern, daß das Fach Arbeitslehre entweder zur Bastel- und Hobbystunde oder zur einseitigen Berufsvorbereitung verkommt. Das Fach Arbeitslehre soll eine Verbindung von Werkstattpraxis, Fachtheorie und politischer Bildung herstellen, um Einsichten in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln. Wer in die Schule geht, sollte stärker als bisher die Chance haben, daß die ihn betreffenden und oft auch bedrängenden Fragen zum Gegenstand von Lernvorgängen, Projekten oder Studien werden können. Das bedeutet, das Curriculum einer Schule so offen anzulegen, daß auf aktuelle Situationen von Kindern und Jugendlichen eingegangen werden kann. Anlässe für ein solches situationsbezogenes Lernen können aus der schulischen Praxis heraus bestimmt und beispielsweise im Rahmen von Projekten aufgegriffen werden. Diese Anlässe können einerseits aus alltäglichen Vorfällen abgeleitet werden; sie können für Schüler mehr lebensgeschichtliche Bedeutung haben; schließlich gibt es Vorfälle im Gemeinwesen, die zum Ausgangspunkt schulischen Lernens werden könnten. Der Vorteil eines solchen Vorgehens liegt darin, daß weniger fremde Inhalte Schülern übergestülpt, daß vielmehr lernen und leben aufeinander bezogen werden. Lerngegenstand und Lernbedürfnis fallen nicht mehr so auseinander, wie dies vielfach noch der Fall ist; die Bedürfnisse von Schülern können mehr als bisher aufgegriffen werden.

Situationsbezogenes Lernen und wissenschaftsorientiertes Vorgehen müssen sich dabei keinesfalls ausschließen. Es besteht jedoch das Ziel, wissenschaftliches Erkennen auf den sozialen Zusammenhang des Handelns von Menschen zu beziehen, wissenschaftliche Erkenntnis in der Schule nicht losgelöst von diesem Zusammenhang zu vermitteln und anzuwenden.

5.2. Integration von sozialem und sachbezogenem Lernen

In schulischen Lehrplänen wird oft getrennt zwischen Zielsetzungen einer Erziehung zu sozialem und demokratischem Handeln auf der einen und Absichten der Vermittlung von Sachkompetenzen auf der anderen Seite. Diese Trennung zeigt sich unter anderem auch in der Unterscheidung von schulischen Fächern, die den Geistes-, den Sozial- und Naturwissenschaften zuzurechnen sind.

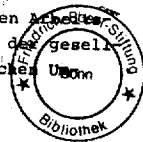
Man kann einen Zusammenhang zwischen dem oft beobachtbaren Verhalten Erwachsener, soziale Fähigkeiten und Sachkompetenzen voneinander

abgespalten einzubringen und der Art schulischen Lernens sehen. Die Annahme liegt nahe, daß viele der bisherigen Formen und Inhalte schulischen Lernens mögliche Fragen nach den sozialen und - im weiteren Sinn - politischen Zusammenhängen von Handlungen eher verschütten als fördern. Das, was bisher an sozialem und sachbezogenem Lernen getrennt wird, sollte - wie dies vor allem in Gesamtschulen bereits versucht wird - stärker zusammengeführt werden. Kinder und Jugendliche sollten im konkreten Fall lernen, soziale Fähigkeiten und Sachkompetenzen miteinander verschränkt einzubringen, ihre Sachkompetenzen auf soziale Zwecksetzungen zu beziehen. Die Stärkung sozialen Lernens, auf das sachbezogenes Lernen zu beziehen ist, erscheint als eine der Voraussetzungen einer Erziehung zur Solidarität und zum Willen auf Abbau von Fremdbestimmung innerhalb komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge - eine Zielvorstellung, die ihre lange sozialdemokratische Tradition hat und ja auch hinter dem Bemühen einer stärkeren Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung steht.

Die Verschränkung von sozialem und sachbezogenem Lernen wäre für die Gestaltung einer menschlichen Schule deshalb wichtig, weil Lernangebote weniger als sinnlos empfunden würden; man wüßte als Schüler mehr über Stellenwert und Zweck des Gelernten, über Möglichkeiten, Gelerntes in sozial sinnvollem Zusammenhang anzuwenden. Lernen kann unter anderem auch in Form eines sozial nützlichen Tuns organisiert werden.

Das Grundgesetz gibt Wertvorgaben für die politische Gestaltung von Staat und Gesellschaft, damit auch von Schule. Oberstes Lernziel einer demokratischen Schule ist daher die Selbstverwirklichung des Menschen, das heißt die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Als gesellschaftliches Lernziel gilt die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, das heißt Einführung eines Faches Polytechnik/Arbeitslehre für alle Schüler in der Mittelstufe und die integrierte Sekundarstufe II. Das soziale Lernziel der menschlichen Schule ist die Einübung bzw. Verstärkung von Solidarität im Sinne der Zurückstellung von Einzelinteressen zugunsten der freien Entfaltung aller und die Parteilnahme für Benachteiligte.

Zur Umsetzung dieser Lernziele sind Rahmenrichtlinien notwendig, die ausgehend von diesen Lernzielen für alle Schüler und Schulförmen gelten müssen. Sie setzen an Stelle von Bildungsplänen Arbeitsfelder und Unterrichtsschwerpunkte, die sowohl gegenüber der gesellschaftlichen Entwicklung als auch gegenüber der methodischen



setzung sowie der inhaltlichen Fortschreibung und individuellen Unterrichtsgestaltung offen sind.

5.3. Aktive und konstruktive pädagogische Mitwirkung von Eltern

Die Schule hat sich bisher vergleichsweise sperrig gegenüber einer aktiven pädagogischen Mitwirkung von Eltern gezeigt. Eltern sollten aber nicht nur Randfiguren schulpädagogischen Bemühens sein, sie sollten sich an der inhaltlichen Arbeit beteiligen können, wann immer sie Gelegenheit dazu finden und ein Interesse daran entwickeln. Die Regelung der elterlichen Mitwirkung im Rahmen der Elternvertretung und ihrer Organe ist eine der Möglichkeiten der Beteiligung von Eltern an der Schule, diese Möglichkeit muß ergänzt und erweitert werden durch die Chance einer unmittelbaren konstruktiven Mitwirkung im Lerngeschehen.

Einem solchem Ziel kann man nur langfristig und in kleinen Schritten näher kommen. Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus in der Bundesrepublik ist gegenwärtig vielfach entweder durch Entfremdung gekennzeichnet, oder es erscheint unmittelbar gestört. Gestört dann, wenn Eltern - aus dem alltäglichen pädagogischen Dialog mit und in der Schule weitgehend ausgeschlossen - als Instanz der Kontrolle oder auch als reformhemmende Kraft wirken.

Hier muß sicher zwischen dem Konservativismus von gesellschaftlich privilegierten Elterngruppen, denen es um die Verteidigung von bisherigen Chancenvorsprüngen ihrer Kinder geht, und dem Desinteresse an Reformen jener Elterngruppen unterschieden werden, die mit ihren Kindern zwar objektiven Gewinn aus sozialdemokratisch bestimmten Bildungsreformen ziehen, die im Reformprozeß jedoch nicht aktiv mitwirkend und mitgestaltend einbezogen wurden.

Will man vermeiden, daß bildungspolitisch wichtige Ansätze der inneren Schulreform sich gleichsam technokratischer Mittel bedienen, indem sie von 'oben' (über die Schiene der Bildungsverwaltung) nach 'unten' vollzogen werden und anstelle des lokalen und regionalen konstruktiven Reformdialogs mit den Eltern im wesentlichen nur deren Information betreiben, dann muß die Chance der Mitwirkung von Eltern im schulischen Alltag, aus dessen Defiziten Reformmotive ja immer wieder entstehen können, zu größerer Selbstverständlichkeit werden.

Vertrauensarbeit sollte dann mehr sein als der Versuch, Eltern von der Richtigkeit sozialdemokratischer Bildungsreform zu überzeugen. Vertrauensarbeit heißt dann auch, die Vorerfahrung von Eltern ernst

zu nehmen und sie als ein konstitutives Moment des Dialoges anzuerkennen.

Erfahrungen aus vergleichbaren Ländern, in denen das Verhältnis von Schule, Elternhaus und Gemeinwesen der Tradition nach kommunikativer angelegt ist, verweisen darauf, daß es im reformorientierten Dialog vor Ort - in der Schule - vielfach zum wechselseitigen Prozeß der pädagogischen und bildungspolitischen Aufklärung kommt, daß die Reformbereitschaft von Eltern zunimmt, je mehr es sich um ihre, von ihnen wesentlich mitgestaltete und mitbestimmte Reformen handelt. Im Rahmen solcher Prozesse werden Lernorte stärker in familienbezogenes und kommunales Leben integriert, dadurch zum Beispiel, daß Eltern und Schüler gemeinsam in für das Dorf, die Stadt oder die Region wichtigen Projekten zusammen arbeiten. Die deutlichen Brüche, die in der Bundesrepublik zwischen dem Lebensraum Familie und dem Lebensraum Schule bestehen, sind dort in dieser Schärfe nicht vorhanden; damit verringert sich auch eine Reihe von Schwierigkeiten für Kinder, die zwischen diesen Orten und ihren unterschiedlichen Kulturen wechseln sollen.

Die Vermutung, daß sich am schulischen Geschehen - etwa aus zeitlichen Gründen - nur wenige Eltern beteiligen können, hat sich nach Ergebnissen aus Modellversuchen in der Bundesrepublik nicht bestätigt. Zwar muß hier immer mit vielen Einschränkungen gerechnet werden, wenn beispielsweise beide Elternteile berufstätig sind oder andere Umstände sie hindern. Es kann durchaus schon als Fortschritt verstanden werden, wenn einzelne Eltern immer wieder einmal in schulischen Unternehmungen mitwirken und prinzipiellen Zugang zur Schule haben - sei es durch Mitwirkung in Lernvorhaben, durch die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften oder auch im Rahmen informeller Treffen von Lehrern, Eltern und Schülern.

Gezeigt hat sich nach bisherigen Reformerfahrungen, daß Eltern - im Rahmen ihrer eingeschränkten Möglichkeiten - als erfahrungsvermittelnde Sachverständige um so mehr zu vorübergehender oder auch intensiverer Mitarbeit in Projekten und anderen schulischen Lernvorhaben bereit sind, je mehr die Themen und Inhalte dieser Vorhaben auch für sie von situativer und lebensgeschichtlicher Bedeutung sind, und je flexibler die zeitliche Planung und Durchführung solcher Vorhaben gehandhabt wird.

In reformierten Kindergärten wird diese Mitwirkung erleichtert durch eine ganztägige Öffnung und durch die Entritualisierung des pädagogischen Alltags. Im Bereich von Schulen könnte die Entwicklung von

Freizeitangeboten für Kinder und Erwachsene eine der Brücken sein, die der Verbesserung des Verhältnisses von Schule und Familie dienen. Eine andere Möglichkeit liegt in der vermehrten Einrichtung von Ganztagschulen (die allerdings ganztägige Betreuung nicht als ganztägige Verschulung mißverstehen dürfen).

Die konstruktive Gestaltung des Verhältnisses von Elternhaus und Schule wird - dies muß als wichtige Rahmenbedingung gesehen werden - durch den Auslesedruck der Schulen massiv behindert. Insofern bleibt der Abbau der Auslese auch in diesem Zusammenhang ein zentrales Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik.

Die elterliche Mitwirkung im Rahmen der gesetzlichen Elternvertretung und ihrer Organe ist eine der Möglichkeiten der Beteiligung von Eltern an Schulen. Der rechtliche Rahmen (Wahlrecht) steht allerdings unserer Grundforderung entgegen, daß alle Elterngruppen gleichwichtig in den Mitwirkungsgremien repräsentiert sein müssen. Die bestehenden Möglichkeiten müssen ergänzt und erweitert werden durch die Chance einer unmittelbaren konstruktiven Mitwirkung im Lerngeschehen. Schule und Schulverwaltung zeigen sich bisher sperrig gegenüber einer aktiven Mitwirkung von Eltern. In dem Maße, wie es gelingt, Eltern über Ziele, Inhalte und Arbeitsweise von Schule zu informieren, darüber hinaus sie in Planung und Arbeit der Schule einzubeziehen, wird sich das Verhältnis von Eltern zur Schule verbessern. Darum sind alle Sperren abzubauen, die einer aktiven Mitwirkung der Eltern seitens der Schule und der Schulverwaltung entgegenstehen.

In keinem Fall allerdings kann und soll aktive Mitwirkung von Eltern auch im Unterricht den Lehrer aus seiner Verantwortung entlassen oder gar ersetzen; Elternmitarbeit soll vielmehr ergänzend und helfend in allen Bereichen der Schule wirken.

5.4. Die Mitwirkung von anderen Erwachsenen im Rahmen eines generationsübergreifenden und kooperativen Lernens

Gerade die Ganztagschulen können einen organisatorisch günstigen Rahmen bieten, um - außer Lehrern und Eltern - auch andere Menschen aus der Umgebung einer Schule an pädagogischen Vorhaben bei Gelegenheit mitwirken zu lassen: den Apotheker aus dem Viertel, der in einem Projekt über den Gebrauch und Mißbrauch von Medikamenten mitmachen könnte, den Landwirt, der mit für ihn real erforderlichen

Rentabilitätsberechnungen zur stärkeren Problembezogenheit des Mathematikunterrichts beitragen könnte, den Automechaniker, die Friseur, den Facharbeiter. Die UNESCO hat auf die wichtige Funktion solcher Laienpädagogen hingewiesen, die die Rolle des fach- und wissenschaftsorientiert ausgebildeten Lehrers um praxisbezogene Aspekte ergänzen können.

Im Zusammenhang mit der Mitwirkung von Eltern und anderen Erwachsenen sind Formen eines generationsübergreifenden Lernens wünschenswert und feststellbar. Denn innerhalb von Lernvorgängen, deren Problemstellungen für Kinder und Erwachsene gleichermaßen von Bedeutung sind, können Erwachsene unterschiedlichen Alters sowohl zu Erfahrungsvermittlern als auch - im Sinne lebenslangen Lernens - zu Mitlernenden werden. Dem Ziel, Gruppen mit Menschen ganz unterschiedlichen Alters immer wieder zu gemeinsamen Lern- und Erfahrungsprozessen zusammenzubringen und damit auch die Kommunikation zwischen den Generationen aufrecht zu erhalten und zu verbessern, kann man institutionell näher kommen, indem beispielsweise Kooperativen aus Schulen und Volkshochschulen auf organisatorischer wie inhaltlicher Ebene gebildet werden. Durch generationsübergreifendes Lernen kann das traditionelle Verhältnis zwischen dem älteren Unterweisenden und dem jüngeren Lernenden ein Stück weit verwandelt werden in ein mehr ausgeglichenes kooperatives Verhältnis.

In einem solchen Verhältnis können auch Jüngere einmal 'Lehrer' sein und Ältere 'Schüler', Jüngere und Ältere können zugleich als Lehrende und Lernende in Erscheinung treten, als gemeinsam Forschende und Handelnde. Vermeiden läßt sich mehr als bisher das nicht nur durch Sach-, sondern auch durch Amtsautorität bestimmt Gefälle von lehrenden Erwachsenen zu lernenden Schülern, ein Verhältnis, das Schüler oft als Nötigung empfinden müssen, unter dem sie bewußt oder unbewußt zu leiden haben. Zwar bleibt unbestritten, daß Erfahrungen älterer Menschen Jüngeren verfügbar gemacht werden sollen. Unbestritten bleibt auch die impulsgebende Rolle des Pädagogen. Andererseits zeigt aber die pädagogische Praxis an Gesamtschulen, daß Menschen verschiedenen Alters in der Beteiligung an Projekten zugleich Erfahrungen übermitteln wie auch neue Erkenntnisse für sich selbst gewinnen können. Dieser Prozeß des kooperativen Lernens verlangt nicht nur die Selbstdisziplin der Beteiligten, er bedarf auch - und gerade - des planvollen aufeinander abgestimmten Handelns.

5.5. Stärkere Verbindung von Schule und Gemeinwesen

Wenn man versucht, lebensbezogene Lernprozesse zu fördern, dann liegt es nahe, Lernen und Erfahren zum Teil auch dort anzusiedeln, wo gelebt und gehandelt wird, also nicht nur in der Schule, sondern auch in der Nachbarschaft und weiteren Umgebung. Schule kann dann als ein Verbund unterschiedlicher Lernorte definiert werden, Schule kann ein Stück weit auch außerhalb der Schule angesiedelt werden. Sie kann einen Teil ihrer Mauern, durch die sie sich von sozialen Handlungsfeldern abtrennt, abbauen. Sie kann sich der Gemeinde bzw. dem Stadtteil gegenüber öffnen und das Leben der Gemeinde oder des Stadtviertels in ihre Arbeit einbeziehen.

In Unternehmungen von Kindern und Erwachsenen können Einrichtungen der regionalen Umgebung zu Lernorten werden. Dadurch, daß Lernorte im Gemeinwesen erschlossen werden - also etwa Betriebe, Behörden, Bibliotheken oder Krankenhäuser - werden auch Gruppen außerhalb der Schule veranlaßt, ihre Vorerfahrungen miteinzubringen und sich zugleich an den dadurch beförderten Lernprozessen zu beteiligen. Der Gefahr, daß es dabei zu einer naiven Auslieferung von Schülern an die Vorstellungen und Erwartungen derjenigen Gruppen kommt, die in den Institutionen maßgebend sind, sollte im wesentlichen durch den Versuch begegnet werden, die Erwachsenen in solchen Institutionen nicht nur als Lehrende zu beteiligen, sondern sie auch zu Mitlernenden werden zu lassen. Zudem ist es für die Schule erforderlich, den Besuch der Lernorte vor- und nachzubereiten und in einen klaren Zusammenhang mit den Lernzielen der Rahmenpläne und Unterrichtsschwerpunkte der Schule zu stellen. Die stärker gemeinwesenorientierte Arbeit der Schule setzt die Bereitschaft von Gruppen und Einrichtungen des Gemeinwesens zur Mitwirkung voraus, eine Bereitschaft, die in der Bundesrepublik durch Schulsozialarbeit verstärkt werden sollte.

5.6. Demokratisierung innerschulischer Willensbildung

Die Demokratisierung von Willensbildung und Entscheidungsprozessen innerhalb der Schule meint den Versuch einer Stärkung der Mitwirkungsmöglichkeiten beteiligter Gruppen von jüngeren oder älteren Menschen an der Organisation und an den Inhalten von Lernprozessen. Die Schule sollte sich zunehmend nicht mehr durch nur verordnete Inhalte gegenüber den je besonderen Interessen Lernwilliger sperren. Wer sich als junger oder älterer Mensch an einen Lernort begibt, sollte darüber

mitbefinden können, was dort angeboten wird. Man sollte diesen Prozeß der Mitwirkung an der Gestaltung von Bildungsinhalten vorbereiten, indem man Bildungsangebote unterbreitet, die bereits mit lernenden Gruppen zusammen entwickelt worden sind. Eine solche praxisnahe Curriculumentwicklung schließt im Prozeß der Konstruktion eines offenen Curriculums die Mitwirkung betroffener Gruppen bereits ein. Die Demokratisierung von Willensbildung und Entscheidungsprozessen innerhalb der Schule meint den Versuch einer Stärkung der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten beteiligter Gruppen (Schüler, Lehrer und Eltern) an der Organisation von Schule und an den Inhalten von Formen von Lernprozessen. Demokratische Entscheidungsstrukturen müssen in die Schule Eingang finden, sowohl im Bereich des Unterrichts wie im Bereich der Schulverfassung. So verstandene Mitbestimmung kann auch zu einem ständigen Lernprozeß werden.

5.7. Dezentralisierung und Regionalisierung des Lernens

Die Mitwirkung Lehrender und Lernender an der Bestimmung von Inhalten und Formen des Lernens schließt die zentrale Regelung von Lernprozessen zum Teil aus. Es ist einerseits klar, daß es - gefaßt als staatliche Schulaufsicht - eine gesamtgesellschaftliche Verständigung über Ziele, Inhalte und Formen des Lernens geben und (beispielsweise in der Form von Rahmenrichtlinien) zur Basis schulischen Lernens werden kann und soll. Andererseits aber liegt auf der Hand, daß konkrete Lernanlässe sich aus - im vorhinein nicht erfaßbaren - gesellschaftlichen, kommunalen, individuell bedeutsamen oder alltäglichen Fragestellungen ergeben können.

5.8. Integration besonderer Gruppen

Mit dem eingangs genannten Ziel, daß eine menschliche Schule eine Schule für alle sein müsse, hängt die Auffassung zusammen, daß die Schule sich insbesondere Gruppen gegenüber öffnen sollte, die aufgrund einer je besonderen Situation in der Vergangenheit der Tendenz nach vielfach in gesonderten Einrichtungen betreut wurden. Im Hinblick auf behinderte Kinder ist darauf hinzuwirken, daß sie weitgehend innerhalb von Regeleinrichtungen gefördert werden - ein Ziel, dem man unter anderem durch Umverlagerung der Fachkapazitäten und durch zusätzliche Fortbildung von Lehrern und Eltern näher kommen kann. Darüber hinaus sind für schwerbehinderte Kinder, die in Regelschuleinrichtungen nicht mehr richtig gefördert werden können, optimale Bildungseinrichtungen in ausreichender Form zu schaffen. Dabei sind die spezifischen Arten der Behinderung zu berücksichtigen, grundsätzlich Ganztagschulen vorzuziehen und die zusätzliche Fortbildung von Lehrern und Eltern zu intensivieren. Ausländische Kinder und Jugendliche sollten von Anfang an in deutsche Bildungseinrichtungen integriert und dort gefördert werden. Dabei sollte

ihre spezielle und kulturelle Eigenständigkeit anerkannt, einbezogen und gestützt werden.

Eine darauf aufbauende pädagogische Konzeption sollte den permanenten interkulturellen Konflikt, in dem diese Kinder und Jugendlichen stehen, aufgreifen. Sie sollte sich als internationale Erziehung nicht nur an ausländischen, sondern gleichermaßen an deutsche Schüler und ihre Familien richten, für ein Leben in multinationalen Gesellschaften qualifizieren und damit interkulturelle Lernsituationen einbeziehen.

5.9. Ausbau des Freizeitangebots in der Schule

Parallel zu der von den Gewerkschaften angestrebten Reduzierung der Arbeitszeit wird die Schule zunehmend die Aufgabe übernehmen müssen, die Schüler auch auf eine selbstbestimmte, bewußte und aktive Gestaltung ihrer Freizeit vorzubereiten. Diese Aufgabe erfüllt die Schule durch entsprechende Unterrichtsinhalte, aber auch durch ein breites Angebot außerunterrichtlicher Freizeitaktivitäten zur Vertiefung und Ergänzung des Unterrichts. Dabei sind das notwendige Wissen und die erforderlichen Fertigkeiten zu vermitteln; besonderer Wert ist auf die Heranbildung des aktiven, kreativen Handelns zu legen, damit Freizeitgestaltung sich nicht in passivem Konsumieren erschöpft. Zur Wahrnehmung dieser Aufgaben müssen qualifizierte Pädagogen (Sozialpädagogen und Lehrer) zur Verfügung stehen.

6. Zur Entwicklung einer menschlichen Schule

Die Entwicklung von Schulen, die stärker als bisher durch die beschriebenen Kennzeichen bestimmt werden, muß als fordauernder, langfristiger Reformprozeß gesehen werden. Im Rahmen dieses Prozesses ergeben sich - mittelfristig einlösbar - die folgenden, exemplarisch genannten Notwendigkeiten:

- Einführung der integrierten Gesamtschule als Regelschule; zunächst die entschiedene Vergrößerung der Zahl von Gesamtschulen und Ganztagschulen, zumindest entsprechend der steigenden Nachfrage von Eltern; Ermöglichung von wohnortnahen Gesamtschulen im ländlichen Bereich, auch bei sinkenden Schülerzahlen.
- Für alle fünfjährige Kinder sind Plätze in Einrichtungen der Elementarstufe oder Primarstufe kostenfrei zur Verfügung zu stellen. In der Primarstufe soll spielerisches Lernen einerseits und die Vermittlung von Grundwissen und Grundfertigkeiten im Vordergrund stehen.
- Die schulformunabhängige Förderstufe/Orientierungsstufe ist flächendeckend so einzuführen, daß sie eine Voraussetzung für die Einführung von Gesamtschulen schafft.
- Das 10. Pflichtschuljahr ist als Bestandteil der Sek. I einzuführen. Alle Schüler sollen nach dem 10. Schuljahr einen gleichwertigen Abschluß besitzen.

- Das Berufsgrundschuljahr muß, aufbauend auf das 10. Schuljahr, allgemein eingeführt werden. Es ist keine Alternative zum 10. Schuljahr. Das BGJ ist das erste Jahr der Berufsausbildung und soll für alle offenstehen, die nach dem 10. Schuljahr den Weg in ihre praktische Berufsausbildung antreten. Auf beruflichen Gymnasien dient es als 11. Schuljahr.
- In der Sek. II soll materielle Gleichstellung und Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung mit gleichberechtigenden Abschlüssen angestrebt werden.
- Die Schaffung durchgängig kleiner Klassen und Lerngruppen
- Die Umgestaltung von Prüfungen und Notengebung in Form von Dokumentationen des bisher Gelernten und Geleisteten; die Abschaffung des Sitzenbleibens (als einer jeder Förderungsabsicht widersprechenden Form der Auslese) zugunsten von gezielten Förderungsmaßnahmen.
- Der Abbau der bürokratischen Überwucherung und Fesselung von Schule und damit die Reform der Schulverwaltung mit dem Ziel, die pädagogischen Freiräume zu fördern, deren eine menschliche Schule bedarf.
- Die Schaffung überschaubarer, nicht zu großer Schuleinheiten.
- In den Gesamtschulen und Förderstufen/Orientierungsstufen sollte die einseitige äußere Leistungsdifferenzierung abgebaut werden und dafür innere Differenzierungsformen verstärkt eingeführt werden.
- Mehr Kompetenzen der Schulen für die Bestimmung von Lerninhalten, -formen und -medien; Gewährung einer hinreichenden pädagogischen Freiheit für die Lehrer.
- Deutliche Stärkung der innerschulischen Mitwirkungsmöglichkeiten (insbesondere bezogen auf Lerninhalte und -formen) von Schülern und Eltern.
- Die Förderung von projektorientiertem Lernen und offenem Unterricht, im Zusammenhang damit die Schaffung entsprechender organisatorischer Voraussetzungen (z.B. Lockerung der Organisation schulischen Lernens, Förderung fächerübergreifender Zusammenarbeit von Lehrern, Kürzung traditioneller Unterrichtsstoffe und Hausaufgaben).
- Polytechnik als Pflichtfach aller Schulformen in der Sek. I und damit als gleichwertiges Fach (z.B. mit der zweiten Fremdsprache) bei Übergängen in die Sek. II.
- Förderung altersgemischter Gruppierungen im Rahmen von Projekten; Förderung stabiler Gruppenbeziehungen bei Schülern.
- Schaffung elastischer Lehrpläne, die den Rahmen für die Entwicklung schuleigener, offener Curriculelemente abstecken; damit stärkeres Eingehen auf Interessen, Neigungen und Lebenssituationen von Schülern.

- Förderung der Schule als einem öffentlichen Schwerpunkt für das Leben in der Gemeinde; Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur sozialpädagogisch begründeten multifunktionalen Nutzung von Schule (u.a. Freizeit-, Fortbildungs- und Beratungsangebote für Familien) als eine der Antworten auf die Geburtenentwicklung.
- Im Rahmen der Öffnung der Schule Ausbau des Weiterbildungsangebots, insbesondere zur nachträglichen Erlangung von Schulabschlüssen.
- Förderung von Kooperativen zwischen Schulen und anderen Lernorten im Gemeinwesen (z.B. mit Kindergärten, Bibliotheken, Volkshochschulen, Betrieben).
- Zusätzliche Professionalisierung der Lehrer für sozialpädagogische Aufgabenstellungen (u.a. im Sinne der stärkeren Nutzung von Schulen als Gemeinwesenzentren); verstärkte Einsetzung von Sonderpädagogen an Regelschulen
- Stärkung und Ausbau von regionalen pädagogischen Zentren in ihrer Mittlerfunktion (Entwicklung und Austausch erfahrungsorientierter curricularer Materialien insbesondere zu Projekten).
- Herstellung starker pädagogischer Kontinuität zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen (so zwischen dem Elementar- und Primarbereich und insbesondere für Sonderschüler zwischen Sek. I und Sek. II)

Eine menschliche Schule, in der Lernen als freie und konstruktive Teilhabe an gesellschaftlicher Praxis und Entwicklung verstanden wird, kann nicht von Bildungsexperten, von der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik stellvertretend für Schüler, Lehrer und Eltern geschaffen werden, sondern nur zusammen mit ihnen. Von Anfang an sollte dabei versucht werden, inner- und außerhalb der SPD Bündnispartner zu gewinnen; nur wenn es gelingt, in der Gesellschaft eine breitere Reformkoalition herzustellen, werden politische Entscheidungen die Rahmenbedingungen schaffen können, die es Initiativen von Eltern, Jugendlichen und Pädagogen ermöglichen, Modelle einer menschlichen Schule in größerem Umfang zu realisieren.

Insofern ist Schulreform künftig sehr viel mehr als dies in der Vergangenheit der Fall war, als ein Prozeß aufzufassen, der wesentlich von den betroffenen Gruppen getragen, gestaltet und gesteuert wird. Die Fortschreibung der Bildungsreform - hier in ihrem Teil der inneren Schulreform - bedarf deutlicher Kennzeichen einer volkspädagogischen Bewegung, wenn sie die notwendige Fülle pädagogischer Phantasie freisetzen und ihre Ergebnisse dauerhaft verankern will.