

Saathoff, Günter; Schubert, Bärbel

Schulperspektiven und Schulalternativen im Widerspruch

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 2, S. 23-25



Quellenangabe/ Reference:

Saathoff, Günter; Schubert, Bärbel: Schulperspektiven und Schulalternativen im Widerspruch - In:
Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 2, S. 23-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-242458
- DOI: 10.25656/01:24245

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-242458>

<https://doi.org/10.25656/01:24245>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

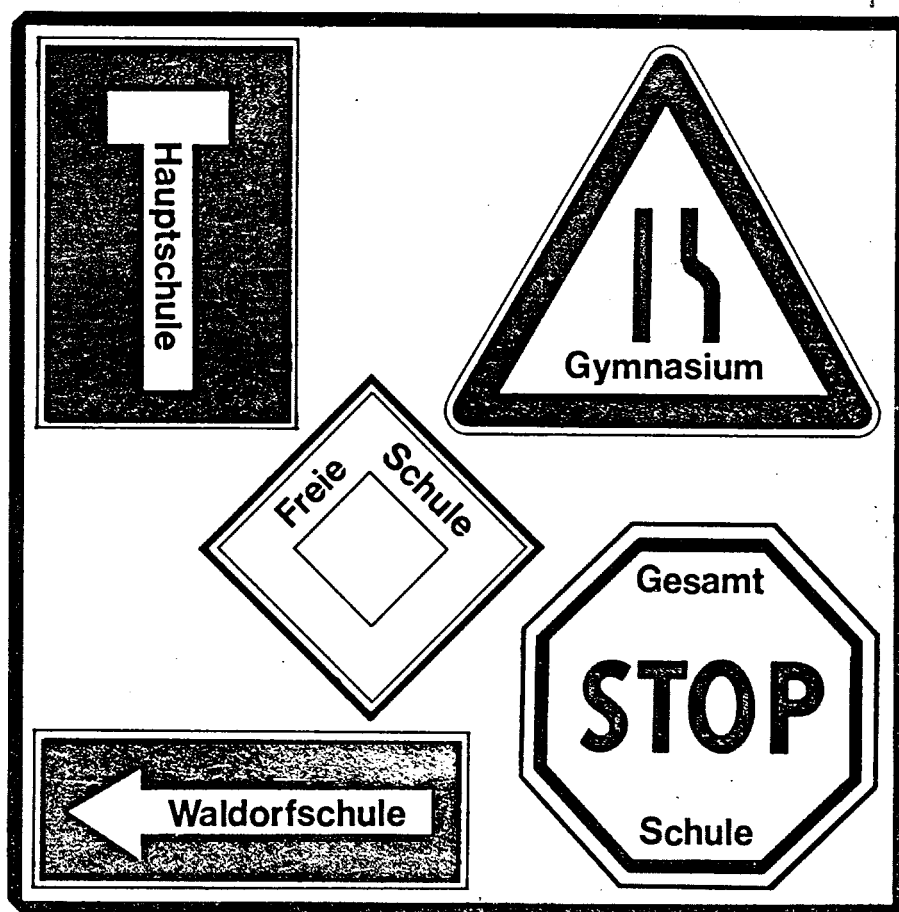
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

2



**Schule der Zukunft –
Zukunft der Schule**

ZEP 2

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, Juni 1989

Inhalt:

Gabi Strobel Eisele:
Schule und Zukunft

Klaus-Peter Thiele:
Glockseeschule Hannover: Gute Schulabschlüsse reichen nicht

Peter Marschall:
Macht die Schule krank?

Christa Krätschmer:
Körperliche Beschwerden bei Schülern – Ergebnisse einer Studie

Günter Saathoff/Bärbel Schubert:
Schulperspektiven und Schulalternativen im Widerspruch

Rita Schäfer:
Fremdenbilder oder Der entzauberte Blick – Lernort
Völkerkundemuseum

Rezensionen

Informationen

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser!

Lernen in der Schule bietet häufig keine Freude und keine Lust mehr, unsere Schüler sitzen oft nur als Schablonen in den Klassenzimmern. Wo Lernen keine Freude und Lust mehr gewährt, verlassen die Schüler die Institutionen und suchen sich andere Ventile. Daß gerade heute die Freizeit- und Kulturindustrie den Schülern ein weites und reiches Feld an Kompensationsmöglichkeiten für diesen „Ver-Lust“ bieten, liegt auf der Hand. Üblicherweise fragen wir uns, sobald ein Phänomen – wie hier die Schule – fragwürdig geworden ist, wie es dazu kam, daß es geworden ist, was es ist. Für die *Reflexion der Zukunft der Schule*, der dieses Heft gewidmet ist, genügt aber die Frage nach der Vergangenheit nicht, denn gesellschaftliche Entwicklung ist durch Brüche und Diskontinuitäten gekennzeichnet und die Zukunft nie nur eine bloße Fortsetzung der Vergangenheit bzw. der Gegenwart

Der erste Beitrag (G.Strobel-Eisele) versucht deshalb Schule im Rahmen sozial-evolutionärer Theoreme zu erfassen. Dabei geht es um die Frage, welche Funktionen Schule im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung in den jeweiligen Gesellschaftsformationen übernommen hat und inwieweit diese funktionalen Verflochtenheiten heute die Schule bestimmen und möglicherweise dafür verantwortlich sind, daß sie sich kaum reformieren läßt, im Sinne einer *pädagogisch* wünschenswerten Zukunft. Weitere Aspekte der Zukunft der Schule finden sich in den Beiträgen zur Schulpsychologie und –medizin (P.Marschall und Ch.Krätschmer), zur Alternativschuldiskussion (K.-P.Thiele) und zu bildungspolitischen Perspektiven (G.Saathoff und B.Schubert).

Ulrich Klemm und
Gabi Strobel-Eisele
Ostern 1989

2

10

18

22

23

26

30

32

Günter Saathoff/Bärbel Schubert

Schulperspektiven und Schulalternativen im Widerspruch

Zunächst ist festzuhalten: Es handelt sich um ungleiche Gegner. Schule – staatliche – ist gesetz(t), rechtlich und praktisch. Ausgangspunkt ist die Realität und Normativität von (Staats-)Schule, nicht ein Punkt Null mit gleichen Startchancen für alle beteiligten Optionen. Während Konzepte der Entschulung und Alternativen sich für ihren Ansatz bis ins Detail rechtfertigen müssen, durchgängig beweispflichtig sind und sich letztlich dann zu meist trotzdem nicht durchsetzen können, hat die Staatsschule dies alles grundsätzlich nicht nötig, muß für ihre offenkundig vorhandene Mängel und Mißerfolge nicht einmal Rechenschaft ablegen; allenfalls gibt es „Flügelkämpfe“.

Von einem pädagogischen und politischen Standpunkt aus gesehen ist es aber durchaus von Interesse, wie sich Staatsschule rechtfertigt, was sie leistet, welche Mängel und „Nebenwirkungen“ sie hat und welche Perspektiven zu erwarten sind. Umgekehrt hat die Schulkritik spiegelbildlich Antworten zu liefern: Was bemängelt sie, welche Alternativen schlägt sie vor, welche Realisierungschancen sieht sie dafür, welche „Nebenwirkungen“ haben ihre Konzepte? (1)

„SCHULPERSPEKTIVEN“

Was leistet zur Zeit die Diskussion über „Schulperspektiven“; Ein Schwerpunkt bildet implizit die Auseinandersetzung über die Perspektiven der (wohl weitgehend gescheiterten) sozial-demokratischen Bildungsreform. Führende Vertreter dieser Position, z.B. Hans-Günter Rolff, wollen dieses Modell als „Bildung für das Jahr 2000“ fortschreiben; Barbara Schaeffer-Hegel will es um ein feministisches Bildungskonzept ergänzt wissen. Andere, wie R. Nemitz und N. Frank, melden im gleichen Sammelband Skepsis an diesem Bildungs-„Modell-Deutschland“ an.

BILDUNGS-MODELL DEUTSCHLAND

Sozialdemokratische Schulpolitik denkt von Inhalten oder „gesellschaftlichen Herausforderungen“ her. Sie will „besseren Wein in alten Schläuchen“ anbieten. Herausforderungen dieser Art waren in den letzten 20 Jahren u.a. „Armut und Ungleichheit in der Gesellschaft“, die „Kriegsgefahr“ und das „Umweltproblem“. Hinzugekommen ist die Problematik der „Neuen Technologien“. Schule als Institution soll dafür genutzt werden, Kinder als

Manchmal tobt sie, manchmal schleppt sie sich dahin, die Debatte über die „besseren Schulen“ und die „Alternativen zur Schule“. Ihre zentrale Frage lautet auch noch heute: Ist befreiendes Lernen eher oder gar ausschließlich über eine Fortsetzung des bestehenden (staatlichen) Schulsystems oder eher ausschließlich über Entschulung bzw. „Abschaffung der Schule“ zu erreichen?

heranwachsende Gesellschaftsmitglieder zur Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen zu befähigen. Soweit, so löblich. Das Entscheidende ist nur, wie sie das tut oder zu tun gedenkt und ob sie die selbst gesetzten Ziele erreicht hat bzw. erreichen kann.

Überraschend ist bei Autoren wie Rolff das Fehlen einer Auseinandersetzung darüber, ob Schule – auch als Gesamtschule – je die in sie gesetzten Hoffnungen (auch nur annähernd) erfüllt hat. Erst recht kein Wort darüber, ob die Konstruktion Staatsschule mit ihren konstituierenden Prinzipien nicht gerade Garant dafür ist, die kühnen Hoffnungen immer wieder zu enttäuschen: Anwesenheitspflicht der SchülerInnen, vorgegebener Lernstoff – darum immer wieder „gesellschaftliche Herausforderungen“ als Orientierungspunkt des Lernens, nicht Motivationen und Lernfähigkeiten der Beteiligten – zunehmender Leistungsdruck und Notenzwang, Ausblendung handlungsorientierten, sinnlichen und sozialen Lernens usw.

Symptomatisch auch die Beurteilung, Lebensäußerung wie Sparsamkeit und Sinnlichkeit ließen sich „in der Tat gar nicht hoch genug einschätzen, nicht nur in ihrem Wert für Lernprozesse. Kapriziert sich Lernen jedoch zu sehr auf die spontanen Bedürfnisse (...) und übersteigt es nicht deren Alltagswissen,

dann birgt dies die Gefahr in sich, daß man den Verführungen der modernen Konsumgesellschaft verfällt, statt sie durchschaubar und kritisierbar zu machen“ (S.37). Hier schließt sich das Dogma an: „Ohne Lehrer und ohne Hilfe kann sich Erfahrung nur selber reflexiv aufschließen, wer aus einem privilegierten bildungsbürgerlichen Elternhaus stammt, in dem die Methoden und Verfahren der Wirklichkeitserfassung gewissermaßen beiläufig vermittelt werden (...)“ (S.38).

Offenbar ist die Abwesenheit von Schule und von heutigen schulischen Lernformen von beamteten Schulplanern nur phantasierbar als Verfall aller Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Zu der Unterscheidung zwischen der Notwendigkeit von heutiger Schule und der Notwendigkeit von freiem Lernen und qualifizierendem Lernen ohne Zwang – auch mit Unterstützung von Pädagogen – ist Rolff offenbar nicht fähig. Auf den brodelnden Topf wird ein neuer Deckel gesetzt. Nemitz im selben Band bemerkt, es sei überhaupt nicht ausgemacht, daß über die Bildungsreform eine Aufhebung gesellschaftlicher Einkommensunterschiede und unterschiedlicher Lebenschancen erreicht worden sei. Und Frank stellt heraus, daß weder bei Rolff noch im „Bildungsprogramm 2000“ der SPD an eine Demokratisierung oder Entbürokratisierung von Bildung gedacht wird.

Neu ist dagegen der Versuch, in sozialdemokratische Bildungsvorstellungen einen feministischen Akzent zu bringen. Barbara Schaeffer-Hegel setzt an den gesellschaftlichen Problemfeldern „Umweltzerstörung“ und „Kriegsgefahr“ an. Historisch stellt sie den Zusammenhang zwischen Naturbeherrschung und Frauenunterdrückung her und kommt so in ihrem Beitrag „Die verborgene Bildung der Frauen“ zu Forderungen an ein weibliches Bildungskonzept. Der Aufsatz steht im Kontext einer aktuellen Debatte über die Situation von Frauen und Mädchen in der koedukativen Schule. Schaeffer-Hegel leistet Grundlagenarbeit. Sie untersucht den bürgerlichen Bildungsbegriff von seiner aufklärerischen Tradition her. Sehr spannend liest sich diese Herleitung aus Naturbeherrschung und Frauenopfer, d.h. dem Verzicht der Frau auf



Selbstverwirklichung, als Grundlagen bürgerlicher Gesellschaft und Bildung.

Der Untertitel kündigt ein Plädoyer für ein anderes offensives Bildungskonzept an. Die Autorin zieht aus ihrer historischen Herleitung einige Konsequenzen für die von ihr angestrebte Bildungskonzeption. Der Schritt zur Reflexion schulischer Umsetzung wird jedoch nicht vollzogen. Den Ausgangspunkt bildet die Herausforderung an Bildung angesichts einer weitgehend zerstörten Welt. Die Bankrotterklärung der patriarchalen Kultur und deren für uns alle bedrohlichen Folgen erfordern dringend auch eine neue Bildungskonzeption, um dieser Zerstörung entgegenzuwirken.

Diese Bildung solle sich „an den Belangen von Frauen und Mädchen“ orientieren, gleichzeitig aber eine „feministische Bildung für alle Menschen“ (S.14) sein. Es verwirrt der Gebrauch beider Termini nebeneinander, ohne daß ihre jeweiligen Bedeutungen geklärt würden. An Prinzipien dieser Bildung werden genannt: der Wunsch nach Naturbeherrschung solle durch eine Beziehung gegenseitiger Achtung ersetzt werden, das bedeute auch die Anerkennung der Grenzen der Naturbeherrschung.

„Auf den brodelnden Topf wird ein neuer Dekkel gesetzt.“

MÄDCHENBILDUNG

Bei den wenigen konkreten inhaltlichen Vorschlägen werden überraschenderweise nur noch Forderungen an eine Mädchenbildung gestellt, nicht mehr an eine Bildung für beide Geschlechter unter dem Vorzeichen geänderter kultureller Werte. Die LeserIn fragt sich, warum naturwissenschaftlicher Unterricht nur für Mädchen „durch Begegnungen mit der Natur“ ergänzt werden soll. Im Focus der Mädchenbildung sollen nach Schaeffer-Hegel anscheinend Fragen von Schwangerschaft und weiblicher Erotik stehen. Ziele sind „...das Bewußtsein und das Gefühl für die Würde und die Macht der weiblichen Natur zu fördern und zu bilden: einen vorsichtigen, respektvollen Umgang mit dem eigenen Körper und dem Geheimnis des Lebens, das er in sich birgt“ (S.17).

Sicherlich ist zu problematisieren, ob und wie Elternschaft und Körperbewußtsein Thema von Bildung sein sollten. Bedenklich wird es dann, wenn nur die Mutterschaft – und dann natürlich als Bestandteil der Mädchenbildung – Bildungsinhalt wird.

Es drängt sich der Eindruck auf, hier solle Mädchenbildung Vorbereitung und Festschreibung auf Mutterschaft durchführen. Den zentralen Stellenwert der Reproduktion

(Empfängnis, Schwangerschaft ...) für die Bildung begründet die Autorin damit, daß eine Hinwendung zu diesem Bereich zu einem „Perspektivwechsel ... der jetzt bestehenden absurden Wertehierarchie zwischen expandierender und pflegerischer Grundhaltung dem Leben gegenüber“ (S.18) beitragen kann. Da aber keine allgemeine, sondern eine Mädchenbildung mit diesem Ansatz beabsichtigt wird, scheint er uns kontraproduktiv. Nur eine Einbeziehung beider Geschlechter in die Reproduktion und darüber hinaus das Aufbrechen alter Rollenzuschreibungen, kann eine Veränderung bringen.

Der vorliegende Gebrauch läßt eine Aufwärtenden konservativer Mädchenerziehung befürchten: Festlegung auf Mutterschaft als Abschluß vom Rest der Welt. Die Bereiche, in denen die Mädchenerziehung durchgeführt werden soll, entsprechen ohnehin dem alten Schema. Die Idee, aus traditionell weiblichen Lebensfeldern die Zerstörung der Welt durch eine männliche Kultur wieder zu kitten, bedeutet ja auch eine erneute Funktionalisierung der Frauen. Eine Kollegin der Autorin, nämlich Christina Thürmer-Rohr, hat ein solches Konstrukt einmal mit „Weiblichkeit als Putz- und Entseuchungsmittel“ charakterisiert.

Dem selbst erhobenen Anspruch an das Bildungskonzept, zu einer Strategie der Überwindung der Ökologie- und Kriegsproblematik beizutragen, kann dieser Ansatz nicht genügen, da er auf die gesamtgesellschaftlichen Dimensionen dieser Bedrohung nicht Bezug nimmt. Deren Bewältigung machte eine ganz andere Schule notwendig. Die von Schaeffer-Hegel geäußerten Vorschläge ließen sich hervorragend in einer Mädchenschule alter Prägung umsetzen. Für Mädchen könnte es eine entscheidende Erweiterung ihrer Möglichkeiten nur dann geben, wenn sie selbst Inhalte und Bedingungen ihres Lernens mitbestimmen könnten.

„DAS MENSCHENRECHT AUF SCHULVERMEIDUNG“

Die Argumentation der anderen Fraktion im Schulstreit, der „Schulzwanggegner“ (vgl. G. HEIMRATH 1988; vgl. auch die Rezension in diesem Heft – Anm.d.Red. –), geht erheblich weiter als dies schulimmanente Kritiker tun. Von ihrem Standpunkt aus erhellt sich erst, wie wenig die „Curriculumkünstler“ vom Kind her denken. Denn darum geht es: was passiert, wenn Kinder mit dem ihnen verordneten Schulsystem nicht zurechtkommen und darunter schwer leiden? Welche Mängel hat unsere Regelschule, und aus welcher Tradition sind sie erwachsen?

Inzwischen gibt es mehrere Dokumentationen über konkrete Leidenserfahrungen an der Schule, z.B. (in diesem Band) die von Christine Simon über die Initiative „Mütter gegen Schulnot“ und die von Bernhard Bartmann über seine „Stationen einer Schulvermeidung“. Beide Betroffene berichten über ihre Erfahrungen mit Schulalltag und vor allem Schulbürokratie. In Briefen und Dokumenten werden diese Stationen – einschließlich eines Rechtsstreits – vor Augen geführt.

Die Eltern haben die konkrete Schulnot ihrer Kinder vor Augen und haben sich darüber für die allgemeine Folgen des Schulsystems sensibilisiert.

- jedes 6. Kind gehe unter Tabletteneinfluß in die Schule,
- die Hälfte der Schulkinder säßen ihre Schulstunden in Angst ab,
- für die Hälfte der Schulkinder sei die Schule nichts Hilfreiches, Sinnvolles oder Erfreuliches,
- die Kinder- und Jugendkriminalität steige ständig an (S.103).

Angesichts solcher Nöte erstaunt ein Rückblick auf die „Schulperspektiven“: Schülerlöhnte tauchten dort als Reflexions- oder Planungsgrundlage praktisch nicht auf. Daraus ist zu schließen, daß sie weiter hingenommen werden sollen. Das aber ist ein schwerer Schlag gegen den selbstgesetzten Anspruch der pädagogischen Betreuung und des in jedem Lehrplan vorfindbaren Ziels des „sozialen Lernens“.

Bartmann erlebt diese versteckte Seite der Wirklichkeit als er akzeptiert, daß sein Sohn den Schulbesuch verweigert. Die Schulbürokratie hat es nicht nötig, auf Argumente einzugehen oder sich zu der von ihr wesentlich zu verantworteten Schulrealität zu verhalten. Sie befiehlt bzw. ordnet den Schulbesuch an. Da dies nicht zum Erfolg führt, kommen die Stationen Bußgeld, Disziplinarverfahren (der Vater ist selbst Lehrer!), weiteres Bußgeld, Androhung von Beugehaft etc. auf den Vater zu. Der staatlichen Verfolgung kann sich der Vater letztlich nur durch eine Flucht nach Österreich entziehen, das nicht so rigide Gesetze zur Schulpflicht hat. Die gerichtliche Auseinandersetzung über mehrere Instanzen, auch ein Klageversuch vor dem Bundesverfassungsgericht, offenbaren eine Fülle von Argumenten gegen die Regelschule.

Nicht so dramatisch, aber genauso aufschlußreich über Kinderrechte, Bürgerrechte und Behördenwillkür ist Christine Simons Versuch, vom bayerischen Kultusministerium Antworten auf ihre Frage zur Schulmisere (auch ihres Kindes) zu bekommen. Auch hier stehen die Leidenserfahrungen von Kindern am Anfang elterlicher Änderungsversuche an der schulischen Wirklichkeit: zu große Gruppen, Zensuredruck, Sozialverhalten, das den Unterricht „stört“, entfremdetes Fächerlernen, Zeitrhythmus des Schulablaufs u.v.m. Die andere, „öffentliche Seite“ dieser Realität ist allseits bekannt: lärmende, aggressive, rücksichtslose und verwirrte Kinder, die ihre Unzufriedenheit auf dem Heimweg an Gegenständen, Schulbussen oder anderen Kindern auslassen.

Die Fragen der SchulpflichtgegnerInnen gehen u.a. dahin, wie solche Aggressionen vermieden werden können und Lernen (wieder?) möglich wird. Die Mütter sollen nicht mehr die Aggressionen ihrer Kinder auffangen. Hier wird die Entwicklung eines sozialen Verhaltens, eines Lernens aus Neugierde statt aus Zwang und die Entfaltung und Förderung kindlicher Kreativität als Herausforderung an Schule bzw. den Alternativen zur Schule formuliert. Bemerkenswert, wie sich in solchen Auseinandersetzungen mit der Schulbürokratie

tie ein ursprünglich allein humaner und fürsorglicher Impuls allmählich radikalisiert und auch fachlich qualifiziert.

„Der vorliegende Gebrauch läßt ein Aufwärmen konservativer Mädchenerziehung befürchten.“

Die programmatische Prämisse der Schulgegnert lautet: „Nicht das Kind – das System ist lernbehindert“. Immer wieder wird darauf verwiesen, daß der Prozeß der Normierung, Qualifizierung und Zurichtung des Lernangebotes unter dem Titel einer Schulreform das Leiden der Kinder verstärkt, statt es abzubauen:

„Die aus den Bildungsreformen hervorgegangene Schulwirklichkeit verselbständigt sich immer mehr von der Kinderwirklichkeit. Aus den bildungspolitischen Zielsetzungen, mehr Chancengleichheit zu realisieren, ist eine Erziehungsideologie geworden, die den konsequenten Ausbau der Macht des Bildungsapparates gegenüber einzelnen legitimiert und ermutigt (H.-E. Treu, 60). Treu sieht keine realistischen Möglichkeiten einer Reform innerhalb des bestehenden Schulsystems:

„Der wahre Charakter unsres Bildungswesens wird erst erkennbar, wenn man seine tatsächlichen gesellschaftlichen Primärfunktionen in den Mittelpunkt... rückt; das sind die der sozialen Kontrolle. ... Es wird sehr schnell deutlich, daß es nur eine Form des Widersandes gibt, die Aussicht auf Erfolg hat, das ist die der Verweigerung. Alle anderen Formen ... werden durch staatliche Gegenstrategien marginalisiert, aber auch neutralisiert, kanalisiert und integriert.“ (61).

Allerdings müsse eine Verweigerungsstrategie wohlbedacht sein: „Zwar läßt sich gegenüber der heutigen Schulrealität ein Menschenrecht auf Schulverweigerung begründen, aber vor keinem Gericht in der Bundesrepublik wird aus dem Rechthaben ein Recht bekommen werden. ... staatlicher Druck kann langfristig auf wirtschaftlicher und psychischer Ebene für die Betroffenen ruinöse Folgen haben.“ (61).

In vielen Beiträgen der Schulkritiker fehlt jedoch bedauerlicherweise – und wird damit symptomatisch – eine gründliche und qualifizierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen an Bildung und mit ausgewiesenen Inhalten und Zielen von Bildung. einer diesbezüglichen Reflexion ist man mit dem stereotypen Verweis auf die „Selbstbestimmung“ sicherlich nicht enthoben – so wenig, wie eine alternative Ökonomie schon funktioniert, wenn die Produzenten „alles selbst bestimmen“. Trotzdem – ein sehr lesenswertes Buch!

PRIVATISIERUNG CONTRA ZERSTÖRUNG DER SUBJEKTE?

Was kann man nun zusammenfassend zu diesen beiden (hier dargestellten) Positionen sagen? Thesenhaft wollen wir folgendes Fazit ziehen:

Während Staatsschule – zurecht – von „gesellschaftlichen Herausforderungen“ spricht, die (auch) pädagogisch bearbeitet werden müssen, geht die Schulkritik von den SchülerInnen als Lernsubjekte mit spezifischen Bedürfnissen und Rechten aus – wiederum zurecht. Während letztere sich in die Gefahr begibt, den gesellschaftlichen Zusammenhang aus den Augen zu verlieren und ein gesellschaftliches und zugleich subjektorientiertes Konzept des Lernens und Handelns (noch) nicht ausgearbeitet hat, leugnet und zerstört ersteres die Subjektseite des Lernens und opfert dies vermeintlichen gesellschaftlichen Interessen.

So wie eine bloße Schulkritik die Gefahr einer Privatisierung des Bildungswesens – das nach Sachlage weder idyllisch noch kindgemäß ausfallen wird – nicht ausräumen kann, wird Staatsschule in ihren Grundlagen immer die Zerstörung der Subjekte über den Normierungs- und Leistungsdruck betreiben.

Zur Zeit haben wir also noch im Vordergrund einen Streit, in dem beide in einzelnen Punkten antithetisch gegeneinanderstehen, in vielen Punkten aber aneinander vorbei argumentieren, „spiegelbildlich“ gegeneinander rechthaben und Rechthaberei betreiben.

„Die programmatische Prämisse der Schulgegnert lautet: „Nicht das Kind – das System ist lernbehindert!““

THESEN: RÜCKGEWINNUNG VON FREIHEIT!

1. Zu fordern ist die Abschaffung des staatlichen Monopols auf Schule und schulische Bildung, da sich dieses Bildungsmodell heute nicht mehr ausreichend legitimieren kann.

2. Fraglich ist, ob die Alternative in der Abschaffung jeglicher Schulpflicht bestehen soll. Einiges spricht dagegen. Gerade in Zeiten der Not wird es viele Eltern geben, die ihre Kinder lieber möglichst schnell in Arbeit bringen wollen. Elternrecht und Kindeswohl fallen gerade nicht unbedingt zusammen.

3. Die Konsequenz könnte in dem Gedanken einer „gespaltenen Schulpflicht“ bestehen: diese wird einerseits dem Staat / der Öffentlichkeit auferlegt als Finanzierungspflicht für ein öffentliches Schul- und Bildungswesen, andererseits den Eltern als Bildungsverpflichtung, ihren Kindern die Teilnahme an einem der verschiedenen öffentlichen Schul- und Bil-

dungsformen mit dem Ziel einer Grundbildung zu garantieren. Dieses Bildungsrecht der Kinder muß analog zu einem „Jugendwohlfahrtsrecht“ notfalls auch gegen die Eltern durchgesetzt werden können.

4. Die Schul- und Bildungseinrichtungen selbst streifen ihren heutigen dominanten Charakter ab. Sie orientieren sich wesentlich an Zielvorstellungen, die die (öffentlichen) Bildungsträger dialogisch mit Lernenden und Eltern vereinbaren. Die Bildungsträger könnten Bildungsbeiträge erhalten, die fachliche Beratung und Empfehlungen über inhaltliche und pädagogische Fragen geben. Hier wäre eine detaillierte Reflexion über Bildungsinhalte auch von Seiten der Pädagogik unverzichtbar.

5. Aus der Sicht der Lernenden ergeben sich auch gravierende Veränderungen: Grundlage ist die weitgehende Selbstbestimmung über Inhalte, Formen und Rhythmen des Lernens. Es gibt keine strafbewährte Anwesenheitspflicht mehr. Pädagogik muß sich demnach um eine entsprechende Attraktivität bemühen. Lehrpersonal zensiert, bestraft und sondert nicht mehr aus. Es macht Bildungsangebote auf Grundlage der Bildungswünsche von SchülerInnen und Eltern.

6. Auf dem Hintergrund des Genannten ergibt sich von selbst, daß bei Aufhebung des heute alles Lernen überlagernden Konkurrenz- und Leistungsprinzips andere (Lern-)Bedürfnisse – sinnliche, soziale etc. – durch die Kinder selbst einen höheren Stellenwert in den Bildungseinrichtungen erhalten. Weiterhin wird durch Aufhebung des abstrakten, allein an Noten und an formale Kriterien orientierten Qualifikationsbegriffs in stärkerem Maße die außerschulische Situation – als Problem, Herausforderung und Regulativ – in den Schulalltag einbezogen werden können.

7. Heutige Schule, aber auch „Schulalternativen“ erliegen leicht der Versuchung der Selbstüberschätzung. „Gesellschaftliche Gerechtigkeit“, „Chancengleichheit“, „eine gesicherte materielle Existenz“ usw. allein oder vor allem über (schulische) Bildung erreichen zu wollen, ist illusionär. Massenarbeitslosigkeit z.B. ist nur zum Teil ein Bildungs- und Qualifikationsproblem. Ohne Einbettung in gesamtgesellschaftliche Alternativen hängen auch Bildungsinitiativen in der Luft und können die in sie gesetzten Hoffnungen nicht erfüllen. In diesem Sinne ist eine Überwindung des heutigen Schulsystems immer nur als exemplarische Rückgewinnung (oder Herstellung) von Freiheit denkbar. Kein Grund, es nicht gerade deshalb zu versuchen! □

„Abschaffung des staatlichen Monopols auf Schule und schulische Bildung!“