

Neustart Bildung – Teilhabe für alle ermöglichen statt verhindern

1 1. Einleitung

2 Anspruch jungsozialistischer Politik ist es, dass jeder Mensch das Leben führen kann, was er*sie führen
3 möchte. Zur Erfüllung dieses Anspruchs ist Bildung nicht alles, aber ohne Bildung ist alles nichts. Sie ist
4 der zentrale Schlüssel dafür, dass die persönliche Zukunft nicht länger von der eigenen Herkunft abhängt.
5 Damit das endlich Realität wird, brauchen wir ein Bildungssystem, das allen Menschen die Möglichkeit bie-
6 tet, sie selbst zu werden, sich zu verwirklichen und eben das Leben zu führen, das sie führen möchten.
7 Wir brauchen ein Bildungssystem, das ganz unterschiedliche Lebenswege ermöglicht und sie nicht län-
8 ger verhindert. Kurzum: Wir brauchen ein anderes Bildungssystem als das jetzige. Wir brauchen einen
9 Neustart Bildung.

10 Als Jungsozialist*innen wissen wir, dass Menschen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen ins Le-
11 ben starten und wir wollen es nicht länger hinnehmen, dass sich diese unterschiedlichen Voraussetzun-
12 gen auch in unterschiedliche Verwirklichungschancen übersetzen. Die Verantwortung, diese strukturelle
13 Bildungsungleichheit auszugleichen, darf aus unserer Sicht nicht länger auf die individuelle Ebene dele-
14 giert werden. Besonders Neoliberale schmücken sich dabei gern mit dem Begriff der Chancengleichheit
15 und meinen damit eigentlich, dass jede*r es schaffen kann, wenn man sich nur genug anstrengt. Dieser
16 Politik der Besitzstandswahrung für all diejenigen, die eh schon mit den besten Voraussetzungen auf die
17 Welt kommen, wollen wir eine aktive Bildungspolitik entgegensetzen, die nicht nur von Chancengleichheit
18 redet, sondern proaktiv Bildungsarmut bekämpft. Denn Bildung sorgt für Teilhabe, auf die alle Menschen
19 ein Recht haben und deshalb müssen wir endlich Schluss machen mit einem Bildungssystem, das sys-
20 tematisch nach vier Schuljahren entscheidet, wer welche Teilhaberechte bekommt. Wir müssen Schluss
21 machen mit einem Bildungssystem, das Selektions- und Diskriminierungsmechanismen anwendet, die
22 mit einer demokratischen Gesellschaft nicht vereinbar sind. Auch dafür braucht es einen Neustart Bil-
23 dung und wie dieser aussehen muss, dazu stellt der vorliegende Antrag weitreichende Forderungen.

24 2. Gerechte Schule

25 Der Weg zu einer gerechteren Schule ist lang, jedoch erreichbar. Wir wollen und müssen diesen Weg be-
26 schreiten, damit Schüler*innen die Möglichkeiten im Schulsystem bekommen, die ihnen zustehen. Wir
27 wollen ein gerechteres Schulsystem – in dem Schüler*innen selbstbestimmt lernen, welches frei von ei-
28 ner Schulstruktur ist, in der Schüler*innen kategorisch und diskriminierend ausdifferenziert werden. Wir
29 wollen hin zu einem Schulsystem, das innovativ konzeptioniert ist und in dem Lernkonzepte bedarfsge-
30 recht ausgelegt sind – und in dem keine Chancenungerechtigkeiten reproduziert werden. Die Schule muss
31 ein innovativer Ort mit innovativen Lernkonzepten werden. In Deutschland gehört die soziale Herkunft
32 innerhalb des Schulsystems immer noch zu einem der ausschlaggebendsten Faktoren für Bildungschan-
33 cen. Das zeigen uns vor allem Ländervergleichsstudien, aus denen klar zu entnehmen ist, was in diesem
34 Schulsystem falsch läuft und welche verrosteten Hebel wir schleunigst entrosteten und betätigen müssen.
35 Bereits die erste PISA Studie aus dem Jahr 2000 hat den hohen Modifizierungsbedarf des Schulsystems
36 deutlich gemacht – und Jahre später können wir sagen, es hat sich einiges getan, aber wirklich innovativ
37 und gerechter ist die Schule nicht geworden. Wir können vor allem davon ausgehen, dass sich in Zei-
38 ten der Pandemie Missstände innerhalb des Schulsystems verhärtet haben – was uns vor einen akuten
39 Handlungsbedarf stellt. Für uns ist klar, so wie die Schule gerade läuft kann sie nicht bleiben.

40 (Eine gerechtere) Schulstruktur

41 Wenn wir von einer Schule für alle sprechen, dann meinen wir damit ein umfassendes Konzept, das nicht
42 nur regelt, dass alle Kinder zusammen lernen, sondern alle damit einhergehenden Rahmenbedingun-
43 gen. Ein wesentlicher Rahmen ist die Schulstruktur, die ein gemeinsames Lernen und die Förderung aller
44 Schüler*innen ermöglichen muss.

45 Hierzu gehört beispielsweise, dass alle Schüler*innen von der ersten Klasse bis zum jeweiligen Abschluss
46 an einem einzigen und wohnortnahen Standort unterrichtet werden. Von der ersten bis zur sechsten
47 Klasse muss es am gleichen Standort einen baulich getrennten Schutzraum geben. Grundsätzlich soll es
48 innerhalb kleiner Klassen binnendifferenzierten Unterricht geben, der ausreichend Rückzugsräume bie-
49 tet. Dies ist aber nur mit ausreichend Personal und multiprofessionellen Teams möglich. Diese umfassen
50 Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Schulgesundheitspfleger*innen und die Assistenzen der Schüler*innen
51 mit Förderbedarf. Auf einer Schule für alle soll es auch alle Formen der Schulabschlüsse geben. Nach der
52 zehnten Klasse kann dann in die Oberstufe für die Hochschulreife gewechselt werden. Wichtig ist hier,
53 dass die Oberstufe ein offenes Konzept bleibt, auch für diejenigen, die das Abitur zu einem späteren Zeit-
54 punkt nachholen wollen oder noch nicht die formalen Vorgaben dafür erfüllen. Dafür benötigt es zum
55 einen ein Qualifizierungsprogramm in Form einer Zwischenstufe. Zum anderen muss es flexible (Teilzeit-
56) Angebote für diejenigen geben, die die Oberstufe neben dem Beruf oder Careaufgaben besuchen.

57 Die eine Schule für alle muss selbstverständlich inklusiv sein. Für gelingende Inklusion ist eine Aufstockung
58 von Personal unabdingbar, damit multiprofessionelle Teams wirklich funktionieren und nicht Sozialpäd-
59 agog*innen die Aufgaben der Assistenzen übernehmen, wie es aktuell häufig im Schulalltag der Fall ist.
60 Außerdem ist zu prüfen, wie ein Verzicht auf das Labeln der Förderschwerpunkte möglich sein kann, so-
61 dass diese erst mal vollständig anonymisiert sind und das Team für alle Kinder da ist. Hier kann sich am
62 Beispiel der Laborschule in Bielefeld orientiert werden. Grundsätzlich gilt es die jetzige Einteilung der son-
63 derpädagogischen Förderschwerpunkte zu verändern, da sie aktuell zu einem vorschnellen Labeln und
64 damit zur Abstufung von Schüler*innen führt. Auch bauliche Barrieren dürfen Menschen mit Behinde-
65 rung nicht den Zugang zur Schule für alle verwehren. Deshalb müssen auch bauliche Maßnahmen, wie
66 Rampen, Aufzüge, barrierefreie Toiletten und taktilen Leitsystemen für blinde und/oder sehbeeinträch-
67 tigte Menschen vorgenommen werden. Aber genauso wenig darf der Weg zur Schule die Barriere sein,
68 die Schüler*innen und Schulpersonal davon abhält zur Schule zu kommen.

69 Diese von uns geforderte Schulform funktioniert nur, wenn sie mit einer bestimmten Haltung einhergeht,
70 die vor allem durch die Lehrer*innenschaft, aber auch vom ganzen System verkörpert werden muss, da-
71 mit auch Schüler*innen damit aufwachsen und sie verinnerlichen. Diese umfasst den Umgang mitein-
72 ander auf Augenhöhe und einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der sich auf Kompetenzen konzentriert
73 und nicht auf die Betonung von Defiziten aus ist. Mit- und Selbstbestimmung von Schüler*innen muss
74 die Basis sein.

75 **Schule mit den richtigen Lerninhalten**

76 Wenn wir Schule neu denken, stellt sich nicht nur die Frage, *wie* wir die systemischen Rahmenbedingun-
77 gen der schulischen Bildung gestalten wollen – sondern auch *was* für uns eigentlich schulische Bildung
78 beinhalten soll. Dass die bisherigen Lerninhalte einer grundlegenden Reform bedürfen, bestätigen nicht
79 nur unsere persönlichen Erfahrungen als junge Menschen oder unsere Gespräche mit Lehrenden, son-
80 dern auch bekannte Bildungsforscher*innen, wie etwa Klaus Hurrelmann: Der Unterricht geht an den
81 Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen vorbei.

82 Schon aus Gründen der für eine gerechtere Schule notwendigen systemischen Reformen, die dazu füh-
83 ren, dass Schulfächer, wie wir sie kennen, möglicherweise in einer Schule von morgen nicht mehr existie-
84 ren, schreiben wir keine Curricula. Wir formulieren stattdessen unsere Maßstäbe und Ansprüche an die
85 Lerninhalte für eine gute Bildung.

86 Für eine gute Bildung braucht es Lerninhalte, die Antworten auf die Probleme der Schüler*innen liefern.
87 Demokratische Bildung, Medienkompetenz, Selbstreflexion, Selbstständigkeit und seelische Gesundheit
88 und Selfcare müssen im Mittelpunkt eines zukünftigen Lernkonzeptes stehen. Wir wollen, dass die schu-
89 lische Grundbildung die für das selbstständige Leben als mündige Bürger*innen notwendige Wissen, vor
90 allem aber die notwendigen Fähigkeiten vermittelt. Schule verstehen wir als Ort, um junge Menschen zu
91 mündigen Bürger*innen in einer Demokratie zu erziehen. Daher steht für uns nicht im Vordergrund, wie
92 es oft von Neoliberalen gefordert wird, dass Schule dazu dient, auf das kapitalistische Wirtschaften vorzu-
93 bereiten. Auch, wenn es wichtig ist, Grundkenntnisse für das Arbeitsleben zu vermitteln, liegt unser Fokus
94 darauf, junge Menschen auf das Leben vorzubereiten und nicht nur auf die Arbeit.

95 Gesellschaftswissenschaften müssen deshalb, genauso wie Naturwissenschaften, einen größeren Stellen-
96 wert einnehmen. Insbesondere die größten gesellschaftlichen Herausforderungen kommender Genera-
97 tionen rund um die vielfältige Gesellschaft, Klima- und Umweltschutz und Digitalisierung sind Richtschnur
98 für die auf die Bewältigung dieser Herausforderungen ausgerichteten Lerninhalte.

99 Grundsätzlich sollte das bisherige Unterrichtsprinzip eines Lernens im Rahmen der Fächerstruktur über-
100 dacht werden. Dabei sind verschiedene der in den Bildungswissenschaften diskutierten Modelle vorstell-
101 bar. Beispielsweise sind projektartige Unterrichtsformen vorstellbar, wobei die relevanten fachlichen An-
102 teile hier variabel eingebracht werden können. Welcher Weg diesbezüglich eingeschlagen wird, soll ge-
103 meinsam mit Bildungsexpert*innen entwickelt werden: Schüler*innen, Lehrer*innen, Forschende und
104 sozialpädagogische Fachkräfte.

105 **Schule ohne Noten**

106 Die Schule braucht neue Konzepte der Leistungsbeurteilung und Leistungsüberprüfung – das „Notensys-
107 tem“ und die klassischen Prüfungsformen sind veraltet und nicht mehr zeitgemäß und entspricht schon
108 gar nicht unserem Verständnis und unserer Vision einer innovativen und gerechteren Schule. Ganz im Ge-
109 genteil: das „Notensystem“ trägt zu einem großen Teil dazu bei, dass Leistungsbeurteilungen nicht gerecht
110 verteilt werden, die Miteinbeziehung der Individuallage von Schüler*innen findet hier keinen Raum. Für
111 einen erfolgreichen Kompetenzerwerb der Lehrinhalte sehen wir es als unabdingbar, die Individuallage
112 von Schüler*innen miteinzubeziehen und die Prüfung kompetenzorientiert zu gestalten, also das Wissen
113 in lebensrealistischen Handlungssituationen anzuwenden und auch die individuelle Entwicklung des Indi-
114 viduums, z.B. in formativen Prüfungen, zu beurteilen. Das jetzige „pädagogische Notensystem“ tut dies al-
115 lerdings nicht – es basiert auf einem homogenen Beurteilungssystem, welches eine bedarfsgerechte und
116 individuelle Leistungsbeurteilung nicht zulässt. Vielmehr verschärft es die Chancenungerechtigkeit inner-
117 halb des Schulsystems und versetzt Schüler*innen und Lehrkräfte in hierarchische Positionen – wodurch
118 eine Begegnung auf Augenhöhe kaum möglich ist. So belegen Studien, dass das Wissen über die Milieu-
119 zugehörigkeit von Schüler*innen die Beurteilung durch Lehrende beeinflusst. Vergleichbare Leistungen
120 von Schüler*innen aus bildungsferneren Milieus werden zum Teil schlechter bewertet, Schullempfehlun-
121 gen nach der vierten Klasse fallen schlechter aus. Die Auswirkungen des pädagogischen Leistungsver-
122 ständnisses können somit eine demotivierende Wirkung auf Schüler*innen haben – was bedeutet, dass
123 schlechte Noten sie nicht fördern, sondern innerhalb ihres schulischen Entwicklungsprozesses einschrän-
124 ken. Wir brauchen also ein Beurteilungssystem, welches die individuelle Lebenslage von Schüler*innen
125 berücksichtigt und eine fördernde Lernkultur schafft. Leistungsbewertung durch Lehrer*innen kann nie
126 objektiv sein, aber es gilt ein System zu entwickeln, das den Einfluss von beispielsweise Herkunft auf die
127 Beurteilung durch Lehrende minimiert. Dafür fordern wir vor allem, dass Schüler*innen an Leistungs-
128 bewertungsprozessen partizipieren dürfen und diese in dialogischen und fördernden „Bewertungsräu-
129 men“ erfolgen. Ebenso sprechen wir uns gegen Hausaufgaben aus, da auch diese Hürden in den Weg
130 legen. Diese werden in den privaten Raum verlegt und somit ungleiche Bedingungen reproduziert.

131 **Schule als Lern- und Lebensort**

132 Unsere Schule für alle soll mehr als nur ein Ort sein, an dem Lerninhalte von Lehrkräften an Schüler*innen
133 vermittelt werden. Vielmehr begreifen wir sie als einen Lern- und Lebensort, der Schüler*innen in ihrem
134 Alltag begleitet und ihnen auch außerhalb des Unterrichts die bestmögliche Unterstützung bietet.

135 Im Ganztagsbereich sollen die Kinder und Jugendlichen deshalb nicht nur einfach über den Nachmit-
136 tag verwahrt werden. Die Arbeitsgemeinschaften (AGen) vermitteln den Schüler*innen außerhalb des
137 Lernstoffes Schlüsselkompetenzen. Sie sollen Schüler*innen animieren, ihre Umgebung aktiv und kri-
138 tisch wahrzunehmen. Deswegen wollen wir, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) sich tiefergehend
139 mit den folgenden Themen beschäftigt und die Lehrpläne dementsprechend anpasst. Dafür muss ihnen
140 ein breites Programm aus naturwissenschaftlichen, aber auch sozialwissenschaftlichen Fachbereichen
141 und der Linguistik geboten werden. Auch Musik, Theater und Sport können Teil dieser AGen sein. Bei der
142 Konzeptionierung der AG-Programme sollen Schüler*innen eng eingebunden werden, ebenso bei ihrer
143 Evaluation. Lokale Initiativen und Vereine sind für viele Angebote sinnvolle Kooperationspartner*innen
144 und tragen zur lokalen gesellschaftlichen Anbindung der Schüler*innen bei.

145 Im Ganztagsbereich fehlt es aktuell noch an flexiblen Angeboten. Wir wollen, dass gerade hier die Schü-
146 ler*innen den notwendigen Raum finden, um sich frei entfalten. Nicht immer im institutionalisierten Be-
147 reich der AGen, sondern auch unter Anleitung selbstorganisiert mit ihren Mitschüler*innen. Und selbst-
148 verständlich braucht es außerhalb dieses Rahmens auch einfach Rückzugsmöglichkeiten für Schüler*in-
149 nen, damit ihnen die Schule als Lebensort auch nach der Lernzeit Aufenthaltsqualität bietet.

150 Ein weiterer Baustein der Schule als Lern- und Lebensort ist eine Ausfinanzierung der Schulsozialarbeit.
151 Noch heute sind ihre Beratungs- und Betreuungsangebote an den Schulen vielen unbekannt. Oft wis-
152 sen Schüler*innen auch nicht, wofür die Schulsozialarbeiter*innen überhaupt zuständig sind. Um sie mit
153 ihren Angeboten auch wirklich erreichen und unterstützen zu können, braucht es verpflichtende Betreu-
154 ungsschlüssel und eine Personaloffensive in der Schulsozialarbeit.

155 Dabei sollen die Schulsozialarbeiter*innen in allen Lebenslagen vertrauensvolle Ansprechpartner*innen
156 außerhalb des Lehrkörpers für alle Schüler*innen sein. Im Lebensort Schule geben sie auch bei Proble-
157 men Hilfestellung, die außerhalb der Schulzeit, im Privaten, beispielsweise in der Familie liegen. Dafür
158 steht der präventive Charakter ihrer Arbeit. Diese Arbeit muss aber auch entsprechend wertgeschätzt
159 werden. Sozialarbeiter*innen sind keine billigen Betreuungskräfte, sondern gleichberechtigter Teil des
160 Kollegiums einer Schule. Das muss sich auch in der Bezahlung und in der Entfristung ihrer Verträge nie-
161 derschlagen. In unserer Schule für Alle gibt es keine Schulsozialarbeiter*innen mehr, die sich über die
162 Sommerferien arbeitslos melden müssen, um dann zum Beginn des neuen Schuljahres neu eingestellt
163 zu werden.

164 Mit der Etablierung von akademisierten Schulgesundheitspfleger*innen, die in vielen Ländern erfolgreich
165 eingesetzt werden, soll eine geregelte und sozial gerechtere Gesundheitsversorgung und -förderung für
166 Kinder, Jugendliche und Schulpersonal genau dort stattfinden, wo sie ohnehin sehr viel Zeit verbringen:
167 an der Schule. Schulgesundheitspfleger*innen entlasten berufstätige Erziehungsberechtigte, den Notfall-
168 und allgemeinmedizinischen Dienst[1] und Lehrkräfte. Sie können die Inklusion von chronisch kranken
169 Kindern und Kindern mit Behinderung an Regelschulen durch eine gesicherte Gesundheitsversorgung
170 (z.B. Medikamentengabe, pflegerische Grundversorgung) vorantreiben, gesundheitliche Ungerechtigkei-
171 ten bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus ausgleichen. Dazu stehen die Einfüh-
172 rung und Durchführung geeigneter pädagogischer Maßnahmen der Gesundheitsförderung und Präventi-
173 on (wie Impfkampagnen, Sexualaufklärung, Bewegungs- und Ernährungslehre, psychische Gesundheits-
174 förderung und Suchtberatung) in dem Aufgabenprofil.

175 Zur Gesundheitsförderung und Prävention zählt insbesondere, dass sich die Schulgesundheitspfleger*in-
176 nen gemeinsam mit den Schulsozialarbeiter*innen intensiv um die psychische Gesundheit (mental
177 Health) aller Akteur*innen im Schulbereich kümmern. Nicht nur Lernende sind von den gesundheitlichen

178 Folgen im Setting Schule betroffen, auch Lehrkräfte sind im hohen Maß gefährdet psychische Krankhei-
179 ten, wie das Burn-Out-Syndrom zu entwickeln. Die Aufgabe der Schulgesundheitspfleger*innen ist es ge-
180 meinsam mit den Schulsozialarbeiter*innen die (psychische) Gesundheit von Personen im Setting Schu-
181 le zu beobachten, einzuschätzen, gefährdete Menschen frühzeitig zu erkennen und weitere Schritte im
182 Gesundheits- und Sozialsystem einzuleiten. Aufgabe ist dabei auch alle Beteiligten der Einrichtungen für
183 klinisch bedeutsame psychische Störungen (beispielsweise Depression, Burn-Out uvm.) sowie die allge-
184 meine psychische Gesundheit zu sensibilisieren und Beratungs- und Hilfsangebote aufzeigen.

185 Gute Entlohnung und Entfristung umfasst für uns auch, dass alle Lehrkräfte selbstverständlich in jeder
186 Stufe gleiche Arbeit leisten und daher auch gleiche Bezahlung verdienen. Ebenso muss auch hier verhin-
187 dert werden, dass Lehrer*innen für die Sommerferien arbeitslos werden.

188 **3. Digitalisierung**

189 Eine weitere gesellschaftliche Herausforderung, der die Schule von morgen begegnen muss, ist die Digi-
190 talisierung. Sie kommt einer industriellen und gesellschaftlichen Revolution gleich: Sie verändert Kommu-
191 nikation, Arbeitsweise und letztlich Potenziale unserer Gesellschaft.

192 Bis 2030 wird der Anteil der Arbeit, der technisches Wissen voraussetzt, um bis zu 55% steigen, während
193 immer weniger händische oder motorische Fertigkeiten benötigt werden (minus 14%)[2].

194 Die Kernelemente einer gelungenen digitalen Bildung in der Schule haben wir bereits formuliert: Es
195 braucht Investitionen in digitale Infrastruktur, Entwicklung und Bereitstellung guter digitaler Lernsoft-
196 ware und Lerninhalte sowie ein umfangreiches Aus- und Fortbildungsprogramm. Die Verantwortung für
197 die Etablierung dieser wesentlichen Rahmenbedingungen darf das Land nicht auf die Kommunen abwäl-
198 zen – um Bildungsgerechtigkeit herzustellen muss es diesen Herausforderungen selbst begegnen.

199 Digitale Infrastruktur meint die Ausstattung der Schüler*innen mit Endgeräten, die ausreichende Anbin-
200 dung von Schulen an das Internet und die Herstellung der notwendigen Server- und Supportkapazitäten
201 an den Schulen.

202 Gute digitale Lernsoftware und Lerninhalte meint, dass funktionierende und auf die Bedürfnisse der an
203 Schule beteiligten Akteur*innen abgestimmte Software entwickelt und Lerninhalte konzeptioniert wer-
204 den, die – genau wie andere Lerninhalte auch – nicht an den Lebensrealitäten der Schüler*innen vorbei
205 stattfinden. Sie muss Lernende mit den Mitteln und Methoden von heute auf die Herausforderungen von
206 morgen vorbereiten.

207 Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ist essenziell für gelungene digitale Bildung: Nur wenn Lehr-
208 kräfte selbst digitale Kompetenzen sowie die notwendigen medienpädagogischen Fähigkeiten erworben
209 haben, können sie diese an Schüler*innen vermitteln. Der aktuelle Stand ist ein anderer. Das muss von
210 der Landesregierung als Dienstherrin anerkannt und die notwendigen Maßnahmen getroffen werden.

211 **4. Diversität an Schulen**

212 Auch Schulen spiegeln nicht unsere vielfältige Gesellschaft. Immer noch haben nicht alle Kinder- und Ju-
213 gendliche die gleichen Chancen. Das Lehrpersonal ist nicht divers und Schule ist kein „diskriminierungs-
214 freier“ Raum. In Lehrinhalten sind Lebensrealitäten meist weiß, cis, heteronormativ und männlich. Nicht-
215 diversitätssensible Schulen führen zu Ungleichheiten, reproduzieren Diskriminierungen und lehren nicht
216 Realität.

217 **Diversität und Chancengerechtigkeit – Forderungen**

218 Wenn es um den Diversitätsdiskurs im Bildungskontext geht, wird dieser oftmals losgekoppelt von repro-
219 duzierten Ungerechtigkeitsdimensionen, welche innerhalb von Bildungsinstitutionen entstehen, betrach-
220 tet. Was bedeutet, dass der Diversitätsdiskurs nun auch endlich in bildungspolitischen Räumen angekom-
221 men ist, wir aber weitgehender denken müssen. Dahingehende Diskurse und politische Lösungsansätze

222 dürfen nicht in performativen Projekten, wie „Schule ohne Rassismus“ oder „Schule mit Courage“ enden.
223 Natürlich bilden diese Projekte relevante Sensibilisierungsimpulse, allerdings geht mit ihnen die Gefahr
224 einher, dass Bildungsinstitutionen darüber hinaus nicht die Möglichkeit geboten wird, strukturell und
225 personell etwas zu verändern. Lösungsansätze müssen so orientiert sein, dass Diversitätssensibilität und
226 mögliche Ansätze ein fester Bestandteil der Schulstruktur und des Lernens werden – anders können sie
227 als mögliche Reproduktionsstätten sozialer Ungerechtigkeiten keine Diversitätskompetenzen erlangen
228 und „diskriminierungsfreie“ Räume werden.

229 Diversität umfasst unterschiedliche Lebensrealitäten und Ungerechtigkeitsdimensionen. Es geht im Bil-
230 dungskontext vor allem um marginalisierte Kinder und Jugendliche, die von Ableismus, Klassismus, Se-
231 xismus, Queerfeindlichkeit und Rassismus betroffen sind. Unser politisches Ziel muss es sein, den Di-
232 versitätsdiskurs und daraus resultierende Handlungsoptionen dahin lenken, dass Bildungsinstitutionen
233 inklusive Orte werden, an denen sich betroffene Kinder- und Jugendliche diskriminierungsfrei aufhalten
234 können und ihnen Hilfestrukturen bereitstehen. Um das zu erreichen, muss sich sowohl strukturell als
235 auch didaktisch etwas ändern.

236 **Diskriminierungsfreie Bildungsstrukturen schaffen**

237 Für die Entgegenwirkung der aufgeführten Diskriminierungsdimensionen bedarf es eines strukturellen
238 diversitätsbewussten Wandels.

239 Diesen strukturellen Wandel sehen wir zum einen innerhalb der Organisationsebene und zum anderen
240 innerhalb des Beziehungsverhältnisses der Kinder, Jugendlichen und des Lehrpersonals. Damit zweiteres
241 erfolgen kann, muss das Lehrpersonal mitwirkend an einem diversitätssensiblen Bildungsklima arbeiten.
242 Wir fordern daher, dass innerhalb der Organisationsebene kontinuierliche und reflexive Diversitätssensi-
243 bilisierungsangebote zum Standard werden. Nicht nur während der Tätigkeit als Lehrperson – oder Erzie-
244 her*in – auch schon im Ausbildungsprozessen sollen diese eine verpflichtende Rolle spielen. Zusätzlich
245 müssen sich auch nicht betroffene Schüler*innen mit den Realitäten betroffener Kinder- und Jugendlicher
246 auseinandersetzen. Dies geht mit der Forderung einher, dass Diversitätssensibilität und dessen Vermitt-
247 lung eine Einbindung in die Vermittlung von Lerninhalten finden soll. Lernmethodische Konzepte sollen
248 somit zukünftig Diversitätsaspekte beinhalten und darauf ausgelegt sein, Diversität als Bildungsauftrag
249 zu vermitteln. Zudem fordern wir für Betroffene bedarfsgerechte Empowermentstrukturen, die durch
250 externe Akteur*innen begleitet werden.

251 **Antidiskriminierungsstellen als Schutzstellen**

252 Gerade für Kinder und Jugendliche gibt es in Bildungsinstitutionen bei aufkommenden Diskriminierungs-
253 fällen nur geringe Möglichkeiten der Beschwerde und Beratung – sie sind in den meisten Fällen auf sich
254 allein gestellt und müssen mit den Folgen ihrer traumatischen Erlebnisse allein zurechtkommen – das
255 muss sich ändern. Wir fordern eine Antidiskriminierungsstelle innerhalb von Bildungseinrichtungen, an
256 die sich Kinder, Jugendliche und Eltern bei Diskriminierungsvorfällen melden und beraten lassen kön-
257 nen. Auch diese Stelle muss von externen Akteur*innen besetzt werden. Da wir bereits davon sprachen,
258 dass die Schulsozialarbeiter*innen in allen Lebenslagen vertrauensvolle Ansprechpersonen außerhalb
259 des Lehrkörpers für alle Schüler*innen sein sollen, sollten sie in die Arbeit der Antidiskriminierungsstelle
260 mit einbezogen werden und bei Bedarf ein wichtiges Bindeglied zwischen ihr und der Schule darstellen.

261 **Didaktische Ebene – Lehrplan**

262 Auch die Lehrinhalte an Schulen sind nicht diversitätssensibel, sondern sind stark von einem eurozentris-
263 tischen, männlichen und heteronormativen Blick geprägt.

264 Thema Migration

265 Fast jede*r Vierte hat in Deutschland eine Migrationsgeschichte, dennoch wird das Thema Migration in
266 Schulen kaum oder nur problemorientiert behandelt. Deutschland als Einwanderungsland wird nicht sys-
267 tematisch als Unterrichtsfeld behandelt, so eine Studie des Mercator Forums Migration und Demokratie
268 und des Zentrums für Verfassungs- und Demokratieforschung an der TU Dresden. Zum Beispiel die Ge-
269 schichte der Gastarbeiter*innen, die Zuwanderung von Spätaussiedler*innen und der Fachkräftezug
270 sind kaum Thema im Unterricht. Das Thema Migration wird meist in Verbindung mit Krisen und Pro-
271 blemen behandelt, wie Krieg, Vertreibung, Integrationsunwilligkeit oder Identitätsbildung, aber nicht als
272 gesellschaftliche Normalität.

273 Expert*innen empfehlen deswegen, Migration, Vielfalt und Integration in die Lehrpläne aufzunehmen.

274 Rassismus und Antisemitismus

275 Die Themen Rassismus und Antisemitismus müssen auch als eigenständige Themen behandelt werden
276 und nicht nur in Verbindung mit dem Nationalsozialismus. Rassismus und Antisemitismus existieren vor
277 und nach dem Nationalsozialismus, zu oft werden sie aber auf den Nationalsozialismus begrenzt.

278 Auch der Blick auf den Kolonialismus ist sehr eurozentristisch. „Der Platz an der Sonne“ wird teilweise
279 sogar romantisiert und oft der Eindruck erweckt, als hätte es vor der Kolonialisierung nichts auf dem
280 afrikanischen Kontinent gegeben. Außerdem finden sich im Schulunterricht kaum post- und neokoloniale
281 Perspektiven wieder.

282 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

283 In Rahmen der Lehr- und Bildungspläne, sowie der bundeslandspezifischen Schulgesetze und der Richt-
284 linien zur Sexuaufklärung taucht immer häufiger auch das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt
285 auf. Aber es ist noch zu wenig, nicht als Querschnitt und zu oft hängt es von einzelnen Lehrkräften ab,
286 ob und in welchem Ausmaß sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert wird. Grundsätzlich ist die
287 Norm in Lehrmaterialien hetero und cis. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt muss auch im Querschnitt
288 repräsentiert werden.

289 Feminismus

290 Frauen sind keine Minderheit, aber sind in Lehrinhalten stark unterrepräsentiert. Es wird immer noch
291 hauptsächlich Literatur von (weißen cis) Männern gelesen. Gendergerechte Sprache ist noch nicht an al-
292 len Schulen Normalität; Sachsen machte jüngst Schlagzeilen, nachdem die zuständige Ministerin gender-
293 gerechte Sprache an Schulen verbot. Und auch im Sexualunterricht wird wenig bis gar nicht auf weibliche
294 Lust eingegangen oder Themen wie Abtreibung, Menstruation und Verhütungsmittel werden aus einer
295 männlichen Perspektive behandelt.

296 Das muss sich ändern, damit Schule so divers ist wie ihre Schüler*innen. Das bedeutet für uns vor al-
297 lem die Abkehr von Geschlechterstereotypen im Fachunterricht, vor allem im Bezug auf die so genannten
298 MINT Fächer. Auch Mädchen und junge Frauen müssen sich empowert fühlen ihre naturwissenschaftli-
299 chen und mathematischen Fähigkeiten im Unterricht ausleben zu dürfen.

300 **5. Mehr Demokratie in Kita und Schule**

301 Das Bildungssystem hat aus jungsozialistischer Perspektive einen umfassenden Auftrag. Dass es nicht
302 in erster Linie darum gehen darf, Menschen fit für den Arbeitsmarkt zu machen, sondern sie zu befähigen,
303 ihr Leben nach ihren Interessen und Bedürfnissen zu gestalten, haben wir in den vorherigen Kapiteln
304 umfassend erläutert. Es muss also auch darum gehen, pädagogische Konzepte auf Selbst- und Mitbestim-
305 mung auszurichten, um schon kleinste Kinder zur Mündigkeit und zur Reflexion zu befähigen. Wer von
306 klein auf lernt, dass die eigene Perspektive für alle wichtig ist und Gehör findet, kann sich auch später po-
307 litisch einbringen und Gesellschaft mitgestalten. Das geht aber nur, wenn Kindern und jungen Menschen
308 auf Augenhöhe begegnet wird.

309 Selbst- und Mitbestimmung in der Kita

310 Die Kitalandschaft in Nordrhein-Westfalen ist auf Grund unterschiedlicher Träger sehr vielfältig. Sowohl
311 die Bildungsvereinbarung, die Bildungsgrundsätze des Landes und das Kinderbildungsgesetz (KiBiz) re-
312 geln in NRW, wie die pädagogischen Konzepte in frühkindlichen Bildungseinrichtungen aussehen sollen.
313 Zwar werden dort zahlreiche Aspekte der Partizipation aufgegriffen und im KiBiz auch betont, dass Kinder
314 „vom pädagogischen Personal bei allen sie betreffenden Angelegenheiten alters- und entwicklungsge-
315 recht zu beteiligen“ sind. Es stellt sich aber die Frage, inwiefern dies auch flächendeckend umgesetzt und
316 entsprechend durch Kontrollinstanzen nachgehalten wird. Es gibt Hinweise darauf, dass dies je nach Trä-
317 ger, Personalkapazitäten und vermutlich auch Standort der Kita (sozialökonomische Struktur des Viertels
318 und bspw. Ressourcen der Eltern, sich einzubringen) stark variiert.

319 Wir fordern deshalb die verbindliche Einsetzung von Partizipationselementen in frühkindlichen Bildungs-
320 einrichtungen. Dies kann beispielsweise ein Kinderparlament mit einem repräsentativen Anteil der Kin-
321 der oder auch eine Kinderversammlung mit allen Kindern der Einrichtung sein. Außerdem müssen die
322 Vorgaben für pädagogische Konzepte dahingehend erweitert werden, eine bestimmte Anzahl an projekt-
323 bezogener Beteiligung im Jahr mit den Kindern durchzuführen, wenn es zum Beispiel um (räumliche)
324 Veränderung innerhalb der Einrichtung oder die Auswahl eines Ausflugsortes geht.

325 Mitbestimmungselemente müssen darüber hinaus kontinuierlich in den Kita-Alltag eingebunden werden.
326 Das betrifft die Spielgestaltung, Gruppenregeln, aber auch die Interaktion mit Erzieher*innen, wenn es
327 um Aushandlungen und individuelle Bedürfnisse einzelner Kinder geht. Das Abgeben von Macht und die
328 Einhaltung von Grenzen der Kinder durch Erzieher*innen ist für ein selbstbestimmtes Aufwachsen von
329 Kindern unerlässlich. Dabei geht es explizit nicht darum, Kinder sich selbst zu überlassen, sondern ihnen
330 auf Augenhöhe zu begegnen und als Erzieher*in nach wie vor verantwortungsbewusst zu handeln.

331 Nicht alle Formen der Mitbestimmung sind für jedes Kind. Wenn beispielweise Sprachbarrieren vorerst
332 verhindern, die eigenen Wünsche und Vorstellungen im Gruppengefüge auszudrücken, ist eine partizipa-
333 tive Beziehungsgestaltung mit Erzieher*innen umso wichtiger. Nur dadurch kann sichergestellt werden,
334 dass wirklich jedes Kind gesehen wird.

335 Demokratische Schule

336 Schule muss ein Ort werden, an dem wir Demokratie lernen und leben! Vergleichsweise können wir sa-
337 gen, dass es im Schulsektor mehr demokratiepädagogische Instrumente und Einsatzmöglichkeiten gibt
338 als im frühkindlichen Bildungsbereich. Aber auch hier zeigt uns der Status quo, dass wir zum einen kei-
339 nen flächendeckenden Einsatz solcher Formen und Instrumente finden und dass uns zum anderen auch
340 eine Verbindlichkeit der möglichen Einsatzformen fehlt. Demokratie lernen soll im Schulkontext nicht nur
341 bedeuten, dass man Funktionsweisen von demokratischen Systemen im typischen Gesellschaftslehreun-
342 terricht „abfrühstückt“ – vielmehr sollen demokratiepädagogische Ansätze als Mittel des Kompetenzer-
343 werbs, der Selbstwirksamkeitsförderung, der partizipationsorientierten Solidaritätsentwicklung und der
344 Stärkung eines Diversitätsbewusstseins innerhalb unserer Gesellschaft dienen.

345 Best Practice Beispiele zeigen, dass es schon teilhabeorientierte und repräsentative Instrumente, wie
346 zum Beispiel die Schüler*innenvertretung, gibt - oder auch Modellprojekte wie „Demokratie leben“ in den
347 Schulalltag inkludiert werden – allerdings hängt die Aktivierung dieser Instrumente und Projekte oftmals
348 von Ressourcen und Kapazitäten der Schulen und des Lehrpersonals ab. Auch hier variiert der Einsatz
349 derartiger Instrumente je nach Schulstandort und dessen Sozialstruktur. Diese Beobachtung und Real-
350 tät haben die Folge, dass sich Ungerechtigkeiten durch nicht wahrgenommene Chancen des Einsatzes
351 von demokratiepädagogischen Instrumenten, verschärfen. Denn gerade für den Abbau von existieren-
352 den Ungerechtigkeiten und für die Sensibilisierung dieser bilden demokratiepädagogische Instrumen-
353 te eine wichtige „Hilfestellung“. Schüler*innen an prekären Schulstandorten sollen das Recht auf eine
354 selbstwirksamkeits- und partizipationsfördernde Schule als demokratischen Lernort haben.

355 Gleichzeitig muss die Gestaltung der demokratischen Schulstruktur gewährleistet werden. Laut einer Um-
356 frage der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2018, bei der Lehrkräfte zum einen über den Stellenwert der
357 Demokratiebildung in ihrem Schulalltag und zum anderen über die Einbettung von demokratiepädagogi-
358 schen Weiterbildungsangeboten in ihrem Studium und Referendariat befragt wurden, spielen sowohl De-
359 mokratiebildungsaspekte, also auch Weiterbildungsangebote keine fundamentale Rolle – auch das muss
360 sich ändern.

361 Wir verknüpfen Demokratiepädagogik mit der Verwirklichung einer solidarischen Gesellschaft, in der je-
362 der Mensch sich selbst verwirklichen kann und seine Teilhaberechte kennt und anwenden kann – in je-
363 dem Kontext, in dem er sich befindet. Für uns ist es umso wichtiger, dass diese demokratischen Werte
364 und Rechte bereits früh vermittelt und gelebt werden. Wir fordern daher, dass demokratiepädagogische
365 Ansätze und Instrumente ein fester Bestandteil im Kita- und Schulalltag werden - und das vor allem flä-
366 chendeckend. Zusätzlich müssen Lehrkräften verpflichtende Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung
367 angeboten werden. Damit Demokratie gelebt wird, müssen an Kitas- und Schulen Beteiligungs- und Mit-
368 bestimmungsformate Standard sein und genutzt werden – was zum Beispiel bedeutet, dass wir weg von
369 konservativen Unterrichtsformen müssen und hin zu einem Unterricht, den Schüler*innen mitgestalten
370 dürfen. Wir fordern des Weiteren sowohl für den frühkindlichen als auch für den schulischen Bereich, dass
371 Partizipationsmöglichkeiten umfassend und regelmäßig evaluiert werden, damit entsprechende Anpas-
372 sung und Maßnahmen zu Besserung der Situation eingeleitet werden können. Dies muss entsprechen im
373 KiBiz bzw. Schulgesetz festgehalten werden.

374 **6. Bildung, ein ganzes Leben**

375 Unsere Bildungsbiografie endet nicht mit dem Abschluss der Ausbildung, des Studiums oder gar dem
376 Ende der Schule. Bildung begleitet uns von der Geburt bis zum Tod, ein ganzes Leben. Und wenn alles
377 Bildung ist, dann ist das lebenslange Lernen so umfassend wie das Leben selbst. Und die längste Zeit
378 unseres Lebens findet Bildung im außerschulischen Kontakt statt, in Institutionen, aber auch in selbstor-
379 ganisierten Gruppen. Dieses breite Spektrum kann ein Antrag kaum erfassen, weshalb wir uns an dieser
380 Stelle auf drei Teilbereiche konzentrieren.

381 **Volkshochschulen**

382 Oft wird von Volkshochschulen als den Motoren der gesellschaftlichen Integration gesprochen. Und tat-
383 sächlich ermöglichen sie es jedes Jahr vielen Menschen, ihre Schulabschlüsse nachzuholen. Trotzdem
384 werden die Dozent*innen unterdurchschnittlich bezahlt. Meist handelt es sich um Freiberufler*innen auf
385 Honorarbasis oder Ehrenamtler*innen, die das breite Kursangebot überhaupt erst realisierbar machen.
386 Nicht nur deshalb befinden sich die Volkshochschulen in einer schwierigen Lage. In den letzten Jahren
387 wurde immer wieder die Besteuerung von VHS-Kursen diskutiert. Bisher konnte das - auch durch das
388 Engagement der SPD - verhindert werden. Zudem sehen sich die Volkshochschulen immer größerer
389 Konkurrenz ausgeliefert, in den vergangenen Jahren sind auch vermehrt private Anbieter*innen auf den
390 Bildungsmarkt gedrängt.

391 Um sich finanziell über Wasser halten zu können, dominieren teilweise Kurse das Programm, für die die
392 Volkshochschulen hohe Förderungsgelder erhalten. Dabei äußern viele Volkshochschulen den Wunsch,
393 viel mehr politische Bildung anbieten zu können, in enger Kooperation mit lokalen Akteur*innen zusam-
394 menzuarbeiten. Das bringt jedoch keine Einnahmen. Mit der Pandemie sind die Teilnehmer*innenzahlen
395 um mehr als 50 Prozent zurückgegangen und die ohnehin angespannte finanzielle Lage der Volkshoch-
396 schulen hat sich weiter verschärft. Und Digitalisierung? Die erfolgte an den meisten Standorten, wie in so
397 vielen Bildungsbereichen, aus dem Stand als Notfallmaßnahme in der Pandemie.

398 Volkshochschulen wollen ein Bildungsort für alle Menschen sein: Niedrigschwellig für Einsteiger*innen,
399 anspruchsvoll für Fortgeschrittene. An dem Menschen zusammengebracht werden, die sich in ihrem all-
400 täglichen Leben wahrscheinlich nicht über den Weg laufen würden. Sie wollen integrativ und inklusiv

401 arbeiten, aber dafür müssen auch die baulichen Voraussetzungen geschaffen werden. Wir wollen die
402 Volkshochschulen auf ihrem Weg dorthin unterstützen.

403 Unsere Volkshochschulen der Zukunft müssen sich keine Sorgen mehr machen, ob ihre Kurse besteuert
404 werden. Der Staat hat den Menschen gegenüber einen Bildungsauftrag, der nicht mit dem Abschlusszeug-
405 nis endet. Der Staat muss Bildung für alle ermöglichen. Steuerfreiheit ist ein wichtiges Instrument, damit
406 die Kurse an den Volkshochschulen bezahlbar bleiben, egal wie hoch das Einkommen der Bildungsemp-
407 fänger*innen ist. Aber für eine zeitgemäße Infrastruktur braucht es zusätzliche finanzielle Mittel des
408 Landes, um Räumlichkeiten modernisieren und die Technik den Anforderungen des digitalen Lernens
409 anpassen zu können. Mit einer landes- oder bundesweiten Online-Plattform können Volkshochschulen
410 Kompetenzen austauschen, Mittel für eigene Plattformen und Webauftritte einsparen und so voneinan-
411 der profitieren. Dabei ist klar, dass Online-Kurse die Präsenzangebote nur ergänzen. Volkshochschulen
412 sind soziale Schmelztiegel und leben davon, dass die Menschen dort persönlich aufeinandertreffen.

413 Weiterhin sollen die Volkshochschulen sicherstellen, dass ausreichend Sprach- und Integrationskurse,
414 Kurse zu handwerklichem Arbeiten oder Alltagskompetenzen angeboten werden, die Menschen in jeder
415 Lebenslage Hilfestellung geben. Aber genauso sollen sie ihre Vorstellungen verwirklichen und mehr poli-
416 tische Bildung anbieten können. Ohne, dass sie dabei finanzielle Engpässe befürchten müssen.

417 Klar ist, dass die Verbesserungen auch bei den Dozent*innen ankommen müssen. Statt dauerhaft in Be-
418 fristungen festzuhängen, verdienen sie finanzielle Sicherheit und Perspektiven, die ihnen Lebensplanung
419 ermöglichen. Die Quote der Festanstellungen muss erhöht werden. Das ist allein schon sinnvoll, weil es
420 in jedem Semester wiederkehrende Kurse gibt, etwa Englisch- und Französisch-Sprachkurse. Außerdem
421 werden so endlich die Vor- und Nachbereitungen von Kursen entlohnt.

422 Mittelfristig wollen wir mit der Einführung eines Bildungsgutscheins sicherstellen, dass alle Menschen
423 einmal im Semester einen Kurs ihrer Wahl kostenfrei besuchen können. Auch dafür sollen Landesmittel
424 bereitgestellt werden. Langfristig ist das Ziel, dass alle Bildungsangebote der Volkshochschulen kostenlos
425 angeboten werden können. So machen wir lebenslanges Lernen von einer Floskel zu einem konkreten po-
426 litischen Projekt, dass die Bildungssituation der Menschen im Land verbessern. Wir wollen die Menschen
427 für Bildung begeistern und dafür sorgen, dass ihr Qualität weder vom Geldbeutel noch von anderen in-
428 dividuellen Startvoraussetzungen abhängt.

429 **Gewerkschaftliche Bildung**

430 Die Gewerkschaften leisten in ihren Seminaren eine umfassende berufliche und politische Bildungsarbeit.
431 Das geht weit über Tages- oder Wochenendveranstaltungen hinaus, gewerkschaftliche Bildungsveranstal-
432 tungen finden teilweise über Zeiträume von bis zu zwei Wochen statt. Dafür müssen Arbeitnehmer*innen
433 Bildungsurlaub beantragen, wobei ihnen viele Arbeitgeber*innen kaum entgegenkommen. Denn Arbeit-
434 nehmer*innen haben in NRW lediglich einen Anspruch auf fünf Tage Bildungsurlaub im Jahr, Auszubil-
435 dende sogar nur auf fünf Tage explizit für politische Bildungsarbeit während ihrer Ausbildung. Geregelt
436 ist dies im Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz des Landes.

437 Es braucht flexiblere Modelle, damit Arbeitnehmer*innen nicht den Jahresurlaub für die eigene Weiter-
438 bildung nutzen müssen oder nur alle paar Jahre Seminare der Gewerkschaften besuchen können. Hier
439 liegt die Bringschuld bei den Arbeitgeber*innen, die viel mehr politische Bildungsarbeit ermöglichen und
440 Bildungsurlaub gewähren müssen. Den Anteil der Arbeitnehmer*innen, die politische Bildungsarbeit der
441 Gewerkschaften wahrnehmen, liegt aktuell zwischen 0,1 und 1 Prozent. Zeit, das zu ändern.

442 **Bildung im Gefängnis**

443 Ein Bereich, der viel zu oft aus den Augen verloren wird, ist die Bildung und Weiterbildung im Gefängnis
444 und die äußerst wichtige Aufgabe der Resozialisierung. Bildung muss für uns nicht nur lebenslang an-
445 dauern, sie muss auch alle Lebensbereiche, Institutionen und Lebensabschnitte miteinbeziehen – auch

446 die, die man zunächst nicht im Blick hat und dazu gehört auch die Zeit während einer Gefängnisstrafe.
447 Grundsätzlich muss klar sein, dass jede Haftstrafe einen immensen, leider oftmals negativen, Einfluss auf
448 die Insass*innen hat, nicht ohne Grund „Schule des Verbrechens“ genannt wird und Rückfallquoten in der
449 Bundesrepublik in die Höhe treibt. Die Gefängnisstrafe darf niemals ein Konstrukt sein, welches nur der
450 Bestrafung aufgrund einer vorher begangenen Strafe dient – sie soll und muss auch eine reale Chance der
451 Resozialisierung bieten. Dies ergibt sich nicht nur aus den allgemein anerkannten Resozialisierungszielen
452 der Bundesländer, die aus den Menschenrechten der Insass*innen resultieren, sondern auch aus einer
453 antikapitalistischen Sicht auf das Konstrukt der Gefängnisstrafe. Zunächst muss man immer im Hinter-
454 kopf behalten, dass der Großteil der Menschen nur eine kurze Haftstrafe für bis zu einem Jahr bekommen,
455 welches in vielen Fällen auf die Schwere der Tat zurückschließen lässt. Hinzu kommt, dass auch ein großer
456 Teil davon Menschen sind, bei denen die Geldstrafe uneinbringlich ist und im Zuge dessen eine Ersatz-
457 freiheitsstrafe ausgesprochen wird. Dies zeigt, dass die Gefängnisstrafe von einem Mittel die schwersten
458 Verbrechen der Gesellschaft zu bestrafen, zu einem Instrument geworden ist, welches besonders die
459 marginalisierten Menschen betrifft, deren sozialen und finanziellen Sicherungssysteme von vornherein
460 schwach ausgebaut sind. Berechtigterweise wird von Kriminolog*innen und Strafrechtler*innen auch kri-
461 tisiert, dass White-Collar-Crimes (Wirtschaftskriminalität wie z.B. der Cum-Ex und Cum-Cum Skandal) viel
462 seltener strafrechtlich verfolgt werden als Blue-Collar-Crimes (Straftaten der „Arbeiter*innenklasse“). Das
463 Konstrukt der Ersatzfreiheitsstrafe ist daher nicht ohne Grund schon länger scharf in der Kritik, vor allem
464 deswegen, weil viele Gefängnisstrafen durch soziale Arbeit abgewendet werden könnten.

465 Diese kurze Haftzeit reicht leider auch oftmals nicht aus, um Resozialisierungsmaßnahmen ordentlich
466 anwenden zu können. Daher werden teilweise sogar Insass*innen mit einer „nur kurzen“ Haftstrafe gar
467 nicht in Programme eingebunden, da diese nicht fruchten würden. Daher ist aus einer jungsozialistischen
468 Perspektive an verschiedenen Stellen anzusetzen. Zunächst einmal müssen äußere Umstände geschaf-
469 fen werden, dass Menschen, die ihre Geldstrafe nicht zahlen können, durch andere Systeme aufgefangen
470 werden und nicht direkt im Gegenzug eine Haftstrafe absitzen müssen. Jede Haftstrafe, die abgewendet
471 werden kann, sollte abgewendet werden und durch effektivere Maßnahmen, wie eine soziale Betreuung
472 und soziale Arbeit ersetzt werden. Wenn eine Haftstrafe unabdingbar ist, müssen die Maßnahmen inner-
473 halb der Anstalt massiv ausgebaut und unterstützt werden, dazu gehört auch die Stärkung der Aus- und
474 Weiterbildung im Gefängnis. Arbeit, Ausbildungen und Fernstudien sind essenzielle Pfeiler der Resoziali-
475 sierung während der Haftzeit und dürfen nicht nur als Systeme begriffen werden, die nur dann wertvoll
476 sind, wenn sie profitabel sind. Denn noch viel zu oft wird Arbeit in den Haftanstalten von Unternehmen
477 deswegen angeboten, weil die Arbeitskraft günstig ist und damit die Herstellung unter dem Strich pro-
478 fitabler ist. Hier muss ein Umdenken stattfinden. Die Arbeit im Gefängnis unterscheidet sich nicht von
479 der Arbeit außerhalb des Gefängnisses. Sie muss gerecht entlohnt werden und es müssen landesrechtli-
480 che Regelungen für die Einzahlung in die Renten- und Krankenkasse geschaffen werden, um die Lücke zu
481 schließen und eine Einzahlung zu ermöglichen, damit Insass*innen nicht auch über die Haftzeit hinweg
482 bestraft werden. Bildung muss für alle Menschen zugänglich sein und damit auch für diejenigen, die von
483 der Gesellschaft als abgeschrieben gelten.

484 **7. Schluss**

485 Der vorliegende Antrag ist ein Meilenstein im Rahmen unseres groß angelegten Bildungsdialogs, den wir
486 als NRW Jusos zu Beginn des Jahres gestartet haben. Er ist das Ergebnis des digitalen Bildungsgipfels,
487 unserer Sommerschule und der vielen Diskussionen, die wir als Verband miteinander und mit externen
488 Expert*innen geführt haben. Mit dieser Grundlage machen wir uns nun auf, um für unsere Positionen im
489 Zulauf auf die kommende Landtagswahl zu werben. Unser Ziel ist klar: Ein Bildungssystem, das Teilhabe
490 ermöglicht, statt sie zu verhindern und das allen Menschen die Möglichkeit gibt, das Leben zu führen, was
491 sie führen möchten. Dafür braucht es den Neustart Bildung.

492 [1] Studien zeigen, dass an Schulen mit Schulgesundheitspfleger*innen der Einsatz von RTWs bis zu

- 493 64% und die der Heilbehandlungskosten bis zu 20% verringert werden konnte (file:///C:/Users/AN-
494 WEND 1/AppData/Local/Temp/gutachten-rahmenbedingungen-und-oekonomische-aspekte.pdf)
- 495 [2] McKinsey Global Institute: „Skill Shift. Automation and the Future of the Workforce“, 2018.