

Titel Neustart Bildung – Teilhabe für alle ermöglichen statt verhindern

AntragstellerInnen Landesvorstand

Zur Weiterleitung an

Angenommen

Mit Änderungen angenommen

Abgelehnt

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
48 es innerhalb kleiner Klassen binnendifferenzierten Unterricht geben, der ausreichend Rückzugsräume
49 bietet. Dies ist aber nur mit ausreichend Personal und multiprofessionellen Teams möglich. Diese umfas-
50 sen Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen und die Assistenzen der Schüler*innen mit Förderbedarf. Auf einer
51 Schule für alle soll es auch alle Formen der Schulabschlüsse geben. Nach der zehnten Klasse kann dann
52 in die Oberstufe für die Hochschulreife gewechselt werden. Wichtig ist hier, dass die Oberstufe ein of-
53 fenes Konzept bleibt, auch für diejenigen, die das Abitur zu einem späteren Zeitpunkt nachholen wollen
54 oder noch nicht die formalen Vorgaben dafür erfüllen. Dafür benötigt es zum einen ein Qualifizierungs-
55 programm in Form einer Zwischenstufe. Zum anderen muss es flexible (Teilzeit-) Angebote für diejenigen
56 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 orientiert werden. Grundsätzlich gilt es die jetzige Einteilung der sonderpädago-
63 gischen Förderschwerpunkte zu verändern, da sie aktuell zu einem vorschnellen Labeln und damit zur
64 Abstufung von Schüler*innen führt.

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

71 **Schule mit den richtigen Lerninhalten**

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

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

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

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

95 Wo Lerninhalte hinzukommen, müssen andere zurückgefahren werden. Für uns besteht insbesondere
96 bei den bisherigen sogenannten „Hauptfächern“ Mathe, Deutsch und Englisch ein erheblicher Reform-
97 bedarf. Moderne Literatur anstelle unreflektierter Analysen alter Bücher und die Lösung lebensnaher
98 Probleme statt theoretischer Kurvendiskussionen sind Beispiele dafür. Wo konkret gekürzt werden kann
99 und muss, sollen Bildungsexpert*innen entscheiden: Schüler*innen, Forschende und sozialpädagogische
100 Fachkräfte.

101 **Schule ohne Noten**

102 Die Schule braucht neue Konzepte der Leistungsbeurteilung – das „Notensystem“ ist veraltet und nicht
103 mehr zeitgemäß und entspricht schon gar nicht unserem Verständnis und unserer Vision einer innova-
104 tiven und gerechteren Schule. Ganz im Gegenteil: das „Notensystem“ trägt zu einem großen Teil dazu
105 bei, dass Leistungsbeurteilungen nicht gerecht verteilt werden, die Miteinbeziehung der Individuallage
106 von Schüler*innen findet hier keinen Raum. Für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb der Lehrinhalte
107 sehen wir es als unabdingbar, die Individuallage von Schüler*innen miteinzubeziehen. Das jetzige „päd-
108 agogische Notensystem“ tut dies allerdings nicht – es basiert auf einem homogenen Beurteilungssystem,
109 welches eine bedarfsgerechte und individuelle Leistungsbeurteilung nicht zulässt. Vielmehr verschärft es
110 die Chancenungerechtigkeit innerhalb des Schulsystems und versetzt Schüler*innen und Lehrkräfte in
111 hierarchische Positionen – wodurch eine Begegnung auf Augenhöhe kaum möglich ist. So belegen Stu-
112 dien, dass das Wissen über die Milieuzugehörigkeit von Schüler*innen die Beurteilung durch Lehrende
113 beeinflusst. Vergleichbare Leistungen von Schüler*innen aus bildungsferneren Milieus werden zum Teil
114 schlechter bewertet, Schulempfehlungen nach der vierten Klasse fallen schlechter aus. Die Auswirkungen
115 des pädagogischen Leistungsverständnisses können somit eine demotivierende Wirkung auf Schüler*in-
116 nen haben – was bedeutet, dass schlechte Noten sie nicht fördern, sondern innerhalb ihres schulischen
117 Entwicklungsprozesses einschränken. Wir brauchen also ein Beurteilungssystem, welches die individuel-
118 le Lebenslage von Schüler*innen berücksichtigt und eine fördernde Lernkultur schafft. Leistungsbewer-
119 tung durch Lehrer*innen kann nie objektiv sein, aber es gilt ein System zu entwickeln, das den Einfluss
120 von beispielsweise Herkunft auf die Beurteilung durch Lehrende minimiert. Dafür fordern wir vor allem,
121 dass Schüler*innen an Leistungsbewertungsprozessen partizipieren dürfen und diese in dialogischen und
122 fördernden „Bewertungsräumen“ erfolgen. Ebenso sprechen wir uns gegen Hausaufgaben aus, da auch
123 diese Hürden in den Weg legen. Diese werden in den privaten Raum verlegt und somit ungleiche Bedin-
124 gungen reproduziert.

125 Schule als Lern- und Lebensort

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

129 Im Ganztagsbereich sollen die Kinder und Jugendlichen deshalb nicht nur einfach über den Nachmit-
130 tag verwahrt werden. Die Arbeitsgemeinschaften (AGen) vermitteln den Schüler*innen außerhalb des
131 Lernstoffes Schlüsselkompetenzen. Sie sollen Schüler*innen animieren, ihre Umgebung aktiv und kritisch
132 wahrzunehmen. Dafür muss ihnen ein breites Programm aus naturwissenschaftlichen, aber auch sozial-
133 wissenschaftlichen Fachbereichen und der Linguistik geboten werden. Auch Musik, Theater und Sport
134 können Teil dieser AGen sein. Bei der Konzeptionierung der AG-Programme sollen Schüler*innen eng
135 eingebunden werden, ebenso bei ihrer Evaluation. Lokale Initiativen und Vereine sind für viele Angebo-
136 te sinnvolle Kooperationspartner*innen und tragen zur lokalen gesellschaftlichen Anbindung der Schü-
137 ler*innen bei.

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

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

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

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

160 3. Digitalisierung

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

164 Bis 2030 wird der Anteil der Arbeit, der technisches Wissen voraussetzt, um bis zu 55% steigen, während
165 immer weniger händische oder motorische Fertigkeiten benötigt werden (minus 14%)[1].

166 Die Kernelemente einer gelungenen digitalen Bildung in der Schule haben wir bereits formuliert: Es
167 braucht Investitionen in digitale Infrastruktur, Entwicklung und Bereitstellung guter digitaler Lernsoft-
168 ware und Lerninhalte sowie ein umfangreiches Aus- und Fortbildungsprogramm. Die Verantwortung für

169 die Etablierung dieser wesentlichen Rahmenbedingungen darf das Land nicht auf die Kommunen abwäl-
170 zen – um Bildungsgerechtigkeit herzustellen muss es diesen Herausforderungen selbst begegnen.

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

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

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

183 **4. Diversität an Schulen**

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

189 **Diversität und Chancengerechtigkeit – Forderungen**

190 Wenn es um den Diversitätsdiskurs im Bildungskontext geht, wird dieser oftmals losgekoppelt von repro-
191 duzierten Ungerechtigkeitsdimensionen, welche innerhalb von Bildungsinstitutionen entstehen, betrach-
192 tet. Was bedeutet, dass der Diversitätsdiskurs nun auch endlich in bildungspolitischen Räumen angekom-
193 men ist, wir aber weitgehender denken müssen. Dahingehende Diskurse und politische Lösungsansätze
194 dürfen nicht in performativen Projekten, wie „Schule ohne Rassismus“ oder „Schule mit Courage“ enden.
195 Natürlich bilden diese Projekte relevante Sensibilisierungsimpulse, allerdings geht mit ihnen die Gefahr
196 einher, dass Bildungsinstitutionen darüber hinaus nicht die Möglichkeit geboten wird, strukturell und
197 personell etwas zu verändern. Lösungsansätze müssen so orientiert sein, dass Diversitätssensibilität und
198 mögliche Ansätze ein fester Bestandteil der Schulstruktur und des Lernens werden – anders können sie
199 als mögliche Reproduktionsstätten sozialer Ungerechtigkeiten keine Diversitätskompetenzen erlangen
200 und „diskriminierungsfreie“ Räume werden.

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

208 **Diskriminierungsfreie Bildungsstrukturen schaffen**

209 Für die Entgegenwirkung der aufgeführten Diskriminierungsdimensionen bedarf es eines strukturellen
210 diversitätsbewussten Wandels.

211 Diesen strukturellen Wandel sehen wir zum einen innerhalb der Organisationsebene und zum anderen
212 innerhalb des Beziehungsverhältnisses der Kinder, Jugendlichen und des Lehrpersonals. Damit zweiteres

213 erfolgen kann, muss das Lehrpersonal mitwirkend an einem diversitätssensiblen Bildungsklima arbeiten.
214 Wir fordern daher, dass innerhalb der Organisationsebene kontinuierliche und reflexive Diversitätssensi-
215 bilisierungsangebote zum Standard werden. Nicht nur während der Tätigkeit als Lehrperson – oder Erzie-
216 her*in – auch schon im Ausbildungsprozessen sollen diese eine verpflichtende Rolle spielen. Zusätzlich
217 müssen sich auch nicht betroffene Schüler*innen mit den Realitäten betroffener Kinder- und Jugendlicher
218 auseinandersetzen. Dies geht mit der Forderung einher, dass Diversitätssensibilität und dessen Vermitt-
219 lung eine Einbindung in die Vermittlung von Lerninhalten finden soll. Lernmethodische Konzepte sollen
220 somit zukünftig Diversitätsaspekte beinhalten und darauf ausgelegt sein, Diversität als Bildungsauftrag
221 zu vermitteln. Zudem fordern wir für Betroffene bedarfsgerechte Empowermentstrukturen, die durch
222 externe Akteur*innen begleitet werden.

223 **Antidiskriminierungsstellen als Schutzstellen**

224 Gerade für Kinder und Jugendliche gibt es in Bildungsinstitutionen bei aufkommenden Diskriminierungs-
225 fällen nur geringe Möglichkeiten der Beschwerde und Beratung – sie sind in den meisten Fällen auf sich
226 allein gestellt und müssen mit den Folgen ihrer traumatischen Erlebnisse allein zurechtkommen – das
227 muss sich ändern. Wir fordern eine Antidiskriminierungsstelle innerhalb von Bildungseinrichtungen, an
228 die sich Kinder, Jugendliche und Eltern bei Diskriminierungsvorfällen melden und beraten lassen können.
229 Auch diese Stelle muss von externen Akteur*innen besetzt werden.

230 **Didaktische Ebene – Lehrplan**

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

233 Thema Migration

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

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

243 Rassismus und Antisemitismus

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

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

251 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

252 In Rahmen der Lehr- und Bildungspläne, sowie der bundeslandspezifischen Schulgesetze und der Richt-
253 linien zur Sexualaufklärung taucht immer häufiger auch das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt
254 auf. Aber es ist noch zu wenig, nicht als Querschnitt und zu oft hängt es von einzelnen Lehrkräften ab,
255 ob und in welchem Ausmaß sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert wird. Grundsätzlich ist die

256 Norm in Lehrmaterialien hetero und cis. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt muss auch im Querschnitt
257 repräsentiert werden.

258 Feminismus

259 Frauen sind keine Minderheit, aber sind in Lehrinhalten stark unterrepräsentiert. Es wird immer noch
260 hauptsächlich Literatur von (weißen cis) Männern gelesen. Gendergerechte Sprache ist noch nicht an
261 allen Schulen Normalität. Und auch im Sexualunterricht wird wenig bis gar nicht auf weibliche Lust einge-
262 gangen oder Themen wie Abtreibung, Menstruation und Verhütungsmittel werden aus einer männlichen
263 Perspektive behandelt.

264 Das muss sich ändern, damit Schule so divers ist wie ihre Schüler*innen.

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

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

274 **Selbst- und Mitbestimmung in der Kita**

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

284 Wir fordern deshalb die verbindliche Einsetzung von Partizipationselementen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen.
285 Dies kann beispielsweise ein Kinderparlament mit einem repräsentativen Anteil der Kinder oder auch eine
286 Kinderversammlung mit allen Kindern der Einrichtung sein. Außerdem müssen die Vorgaben für pädagogische
287 Konzepte dahingehend erweitert werden, eine bestimmte Anzahl an projektbezogener Beteiligung im Jahr mit den
288 Kindern durchzuführen, wenn es zum Beispiel um (räumliche) Veränderung innerhalb der Einrichtung oder die
289 Auswahl eines Ausflugsortes geht.

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

296 Nicht alle Formen der Mitbestimmung sind für jedes Kind. Wenn beispielweise Sprachbarrieren vorerst
297 verhindern, die eigenen Wünsche und Vorstellungen im Gruppengefüge auszudrücken, ist eine partizipative
298 Beziehungsgestaltung mit Erzieher*innen umso wichtiger. Nur dadurch kann sichergestellt werden,
299 dass wirklich jedes Kind gesehen wird.

300 **Demokratische Schule**

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

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

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

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

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

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

346 Volkshochschulen

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

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

363 Volkshochschulen wollen ein Bildungsort für alle Menschen sein: Niedrigschwellig für Einsteiger*innen,
364 anspruchsvoll für Fortgeschrittene. An dem Menschen zusammengebracht werden, die sich in ihrem all-
365 täglichen Leben wahrscheinlich nicht über den Weg laufen würden. Sie wollen integrativ und inklusiv
366 arbeiten, aber dafür müssen auch die baulichen Voraussetzungen geschaffen werden. Wir wollen die
367 Volkshochschulen auf ihrem Weg dorthin unterstützen.

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

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

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

387 Mittelfristig wollen wir mit der Einführung eines Bildungsgutscheins sicherstellen, dass alle Menschen
388 einmal im Semester einen Kurs ihrer Wahl kostenfrei besuchen können. Auch dafür sollen Landesmittel
389 bereitgestellt werden. Langfristig ist das Ziel, dass alle Bildungsangebote der Volkshochschulen kostenlos
390 angeboten werden können. So machen wir lebenslanges Lernen von einer Floskel zu einem konkreten po-
391 litischen Projekt, dass die Bildungssituation der Menschen im Land verbessern. Wir wollen die Menschen

392 für Bildung begeistern und dafür sorgen, dass ihr Qualität weder vom Geldbeutel noch von anderen in-
393 dividuellen Startvoraussetzungen abhängt.

394 **Gewerkschaftliche Bildung**

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

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

407 **Bildung im Gefängnis**

408 Ein Bereich, der viel zu oft aus den Augen verloren wird, ist die Bildung und Weiterbildung im Gefängnis
409 und die äußerst wichtige Aufgabe der Resozialisierung. Bildung muss für uns nicht nur lebenslang an-
410 dauern, sie muss auch alle Lebensbereiche, Institutionen und Lebensabschnitte miteinbeziehen – auch
411 die, die man zunächst nicht im Blick hat und dazu gehört auch die Zeit während einer Gefängnisstrafe.
412 Grundsätzlich muss klar sein, dass jede Haftstrafe einen immensen, leider oftmals negativen, Einfluss auf
413 die Insass*innen hat, nicht ohne Grund „Schule des Verbrechens“ genannt wird und Rückfallquoten in der
414 Bundesrepublik in die Höhe treibt. Die Gefängnisstrafe darf niemals ein Konstrukt sein, welches nur der
415 Bestrafung aufgrund einer vorher begangenen Strafe dient – sie soll und muss auch eine reale Chance der
416 Resozialisierung bieten. Dies ergibt sich nicht nur aus den allgemein anerkannten Resozialisierungszielen
417 der Bundesländer, die aus den Menschenrechten der Insass*innen resultieren, sondern auch aus einer
418 antikapitalistischen Sicht auf das Konstrukt der Gefängnisstrafe. Zunächst muss man immer im Hinter-
419 kopf behalten, dass der Großteil der Menschen nur eine kurze Haftstrafe für bis zu einem Jahr bekommen,
420 welches in vielen Fällen auf die Schwere der Tat zurückschließen lässt. Hinzu kommt, dass auch ein großer
421 Teil davon Menschen sind, bei denen die Geldstrafe uneinbringlich ist und im Zuge dessen eine Ersatz-
422 freiheitsstrafe ausgesprochen wird. Dies zeigt, dass die Gefängnisstrafe von einem Mittel die schwersten
423 Verbrechen der Gesellschaft zu bestrafen, zu einem Instrument geworden ist, welches besonders die
424 marginalisierten Menschen betrifft, deren sozialen und finanziellen Sicherungssysteme von vornherein
425 schwach ausgebaut sind. Berechtigterweise wird von Kriminolog*innen und Strafrechtler*innen auch kri-
426 tisiert, dass White-Collar-Crimes (Wirtschaftskriminalität wie z.B. der Cum-Ex und Cum-Cum Skandal) viel
427 seltener strafrechtlich verfolgt werden als Blue-Collar-Crimes (Straftaten der „Arbeiter*innenklasse“). Das
428 Konstrukt der Ersatzfreiheitsstrafe ist daher nicht ohne Grund schon länger scharf in der Kritik, vor allem
429 deswegen, weil viele Gefängnisstrafen durch soziale Arbeit abgewendet werden könnten.

430 Diese kurze Haftzeit reicht leider auch oftmals nicht aus, um Resozialisierungsmaßnahmen ordentlich
431 anwenden zu können. Daher werden teilweise sogar Insass*innen mit einer „nur kurzen“ Haftstrafe gar
432 nicht in Programme eingebunden, da diese nicht fruchten würden. Daher ist aus einer jungsozialistischen
433 Perspektive an verschiedenen Stellen anzusetzen. Zunächst einmal müssen äußere Umstände geschaf-
434 fen werden, dass Menschen, die ihre Geldstrafe nicht zahlen können, durch andere Systeme aufgefangen
435 werden und nicht direkt im Gegenzug eine Haftstrafe absitzen müssen. Jede Haftstrafe, die abgewendet
436 werden kann, sollte abgewendet werden und durch effektivere Maßnahmen, wie eine soziale Betreuung
437 und soziale Arbeit ersetzt werden. Wenn eine Haftstrafe unabdingbar ist, müssen die Maßnahmen inner-
438 halb der Anstalt massiv ausgebaut und unterstützt werden, dazu gehört auch die Stärkung der Aus- und

439 Weiterbildung im Gefängnis. Arbeit, Ausbildungen und Fernstudien sind essenzielle Pfeiler der Resoziali-
440 sierung während der Haftzeit und dürfen nicht nur als Systeme begriffen werden, die nur dann wertvoll
441 sind, wenn sie profitabel sind. Denn noch viel zu oft wird Arbeit in den Haftanstalten von Unternehmen
442 deswegen angeboten, weil die Arbeitskraft günstig ist und damit die Herstellung unter dem Strich pro-
443 fitabler ist. Hier muss ein Umdenken stattfinden. Die Arbeit im Gefängnis unterscheidet sich nicht von
444 der Arbeit außerhalb des Gefängnisses. Sie muss gerecht entlohnt werden und es müssen landesrechtli-
445 che Regelungen für die Einzahlung in die Renten- und Krankenkasse geschaffen werden, um die Lücke zu
446 schließen und eine Einzahlung zu ermöglichen, damit Insass*innen nicht auch über die Haftzeit hinweg
447 bestraft werden. Bildung muss für alle Menschen zugänglich sein und damit auch für diejenigen, die von
448 der Gesellschaft als abgeschrieben gelten.

449 **7. Schluss**

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

457 [1] McKinsey Global Institute: „Skill Shift. Automation and the Future of the Workforce“, 2018.