

AK:BE-Rundbrief

24. Ausgabe - Juli 2015

Kompetenz

Obwohl der Begriff Kompetenz, fußend auf Impulsen von Wolfgang Klafki und Heinrich Roth, nun schon mehrere Jahrzehnte durch die Erziehungswissenschaft, aber auch die Bildungspolitik geistert, hat er nicht an Klarheit gewonnen. Nach wie vor ist er zwiespältig. Jochen Krautz bezeichnet im Hauptartikel dieses Rundbriefs Kompetenz als "Chimäre" und sieht in ihr "ein fabelhaftes Mischwesen aus Psychologie und Testtechnik" (S. 4). Gleichwohl wird dem Begriff, nicht zuletzt im Zuge der Reaktionen auf die PISA-Studien, in der Bildungstheorie und in der Bildungspolitik eine zunehmende Bedeutung beigemessen. Mit dieser Entwicklung, ihren Hintergründen und Auswirkungen setzt sich Jochen Krautz kritisch auseinander und weist äußerst besorgniserregende Effekte auf.



Alle Artikel dieses Rundbriefs:

Inhalt

- Jochen Krautz
Kompetenzen machen unmündig Seite 2
- Oswald Pannes
Kleines Unbehagen - Die FAZ, die Bildung und der Freihandel Seite 10
- Ulrich Herrmann
„Leistung“ - ein schulpolitisches und -pädagogisches Dauerthema Seite 11
- Brigitte Schumann
Mit Inklusionsquoten wird bildungspolitisch getäuscht - auch in NRW Seite 15
- Brigitte Schumann
Kultusministerien schweigen sich aus Seite 17
- Antonia Kühn, Norbert Wichmann
Akademikerschwemme oder Marktversagen der Ausbildungsbetriebe? Seite 18

Jochen Krautz

Kompetenzen machen unmündig

Vorwort

von Sibylle Recke, Fachgruppe Grundschulen, GEW Berlin

Überall werden Stimmen der Unzufriedenheit laut – in den Bildungsinstitutionen bundesweit ebenso wie in Berlin. Das Gefühl, dass in den letzten Jahren etwas ganz gründlich schief läuft, teilen viele miteinander. Am augenfälligsten ist zunächst der Eindruck, dass sich zwischen politischen Absichtserklärungen und dem Berufsalltag von Lehrerinnen und Erzieherinnen ein breiter Graben auftut. Das Feld wird beherrscht von Reformen und Absichten, die häufig mit heißer Nadel gestrickt und dann zum Teil wieder zurückgenommen werden. Die professionelle Neugierde und der Tatendrang werden so überstrapaziert und sinnlos verbraucht. In Kombination mit der Arbeitsüberlastung führen diese Verhältnisse vielfach zu einer Bewegungslosigkeit, die keine individuelle Trägheit ist, sondern eine Reaktion auf ein Zuviel. So wird in Berlin auch im schulischen Bereich das Flughafensyndrom erzeugt, gekennzeichnet durch vielfach gescheiterte und vertagte auf- und zugeschüttete in diesem Falle pädagogische Großbaustellen.

Bildung in der Demokratie heißt kritikfähig und mündig zu sein oder zu werden. Das genau bedeutet, die Dinge auf ihre Bedeutung, auf ihren Sinn und Kontext zu befragen und damit die Kunst der Unterscheidung zu beherrschen.

In den letzten Jahren findet auf allen Ebenen der Gesellschaft eine beliebige Ansammlung von Innovationen statt, die auch vor den staatlichen Bildungseinrichtungen nicht halt macht. Auch in Berlin wurden großartige Neuerungen angekündigt, ohne im Vorfeld Vorsorge für die dazu notwendigen personellen Ressourcen zu treffen. Die Gestaltung des staatlichen Gemeinwesens scheint de facto blockiert zu sein. Das durch die Bertelsmannstiftung formulierte Motto „Regieren durch Reformieren“ scheint sich vielfach durchgesetzt zu haben. Pädagogische Stellungnahmen und Expertisen werden medienwirksam von Bertelsmann produziert. Das pädagogische Feld wird damit tendenziell der demokratischen Kontrolle durch die Bürger entzogen und stattdessen werden neue Heilsversprechen durch Stiftungen, Bildungs-gurus und Public-Private-Partnership ausgerufen. Leider ist zu befürchten, dass es sich lediglich um die Eröffnung neuer Märkte handelt entsprechend dem neoliberalen Modell, wie es etwa von McKinsey propagiert wird. Die Schuldenbremse auf der einen und steuerliche Begünstigung von Kapital auf der anderen Seite lassen viele Gestaltungsspielräume schrumpfen. Nicht nur im pädagogischen Bereich besteht die Struktur in den letzten Jahren darin, ein Maximum an Arbeitskraft aus jedem Arbeitnehmer herauszupressen und unter Einsparung von Personal neue unerprobte oft arbeitsintensive Innovationen auszurufen. Die politischen Akteure beschränken sich dabei oft auf Legislaturperiodenaufheller (zuletzt in Berlin das Bonusprogramm), denn bisher wird nirgendwo die Struktur so verändert, dass Politik wieder Gestaltungsspielräume für die Absicherung eines humanen und sozial verantwortlichen Gemeinwesens eröffnet.

In Bildungsfragen würde dies die Einsicht in die Notwendigkeit einer sinnvollen, d. h. auch sozial gerechten pädagogischen Praxis mit Kindern, Jugendlichen und Studenten bedeuten. Leitende Kriterien dafür müssten die Recherche vor Ort, die Beobachtungen im Alltag und die Berücksichtigung der Erfahrungen am Ort der pädagogischen Praxis sein, anstatt sich diese Fragen durch die Bewertungen von konzernähnlich geführten Unternehmen wie PISA diktieren zu lassen und sich dabei in für Bildung sinnlosen Rankings zu verirren. Denn auch Pisa wird als ein fester Wirtschaftsposten mit Millionen von Dollar Umsatz pro Jahr in der OECD gelistet (siehe dazu: Richard Münch, Globale Eliten, lokale Autoritäten, Frankfurt/M. 2009). Selbst Befürworter eines solchen Systems, wie etwa Diane Ravitch, Bildungsberaterin unter George W. Bush, haben die Schädlichkeit dieser Strukturen inzwischen erkannt.

Ich halte es für eine Bildungsgewerkschaft für wichtig, sich für eine humane und demokratische Gesellschaft einzusetzen und für ein pädagogisches Handeln, das (sozialen) Sinn erzeugt. Wir brauchen wieder mehr Denk-Spiel-Räume für Diskussion. Diese sind ohne Zeit und Nachdenken nicht zu kreieren. Für Lehrerinnen und Erzieherinnen ist die Arbeitssituation dadurch gekennzeichnet, dass sich immer mehr Tätigkeiten einschleichen, die der ursprünglichen pädagogischen Praxis fern sind. Diese Sinn entleerenden Handlungen ebnen notwendige Unterschiede ein. So mag man den in Berlin durchgängig geschriebenen neuen Rahmenplanentwürfen von Klasse 1 – 10 einen gewissen Charme abgewinnen, wenn dies aber bedeutet, dass es (auch aus Zeitmangel) kaum mehr Diskussionen z.B. über die notwendigen entwicklungspsychologischen Unterschiede zwischen Schulanfängern und Jugendlichen gibt, dann erscheint dies zweifelhaft.

Strukturell erlebe ich eine Vergleichgültigung von Inhalten, eine Zerlegung von komplexen Prozessen in Einzeltätigkeiten von Lernzusammenhängen, die dabei in ihrer Beschreibung dem Zerfall von Sinn

preisgegeben werden. Der gegenwärtig inflationär verwendete Begriff „Kompetenz“ und seine Orientierung an ihm kann dafür sicher keine Lösung darstellen. Dass wir den vorliegenden Text jetzt veröffentlichen, hat auch mit der aktuell geplanten Berliner Rahmenplanumstellung auf „Kompetenzorientierung“ zu tun. Dies stellt keine Berliner Besonderheit dar. Wir freuen uns, wenn dieser Text Nachdenken und Auseinandersetzung anregt und wünschen viel Vergnügen beim Lesen. Wir danken Herrn Krautz, dass wir diesen Text veröffentlichen dürfen.

Jochen Krautz

Kompetenzen machen unmündig.

Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit

quidquid id est timeo Danaos et dona ferentes
Vergil, Aeneis, II,49

Der Beitrag fasst die wesentlichen Argumente zur Kritik der „Kompetenzorientierung“ von Unterricht zusammen. Das Kompetenzkonzept wurde durch die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) mittels ihrer PISA-Studien als neues Leitziel von Schule durchgesetzt. Dies geschah ohne demokratische Legitimation und am Souverän, den Bürgern, vorbei. Dabei kann das Kompetenzkonzept als wissenschaftlich ungeklärt gelten, es senkt empirisch nachweisbar das Bildungsniveau, widerspricht den Leitzielen eines demokratischen Bildungswesens, zersetzt didaktisches und pädagogisches Denken und Handeln und behindert Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu mündigen Staatsbürgern.

Dennoch wird das Konzept weiterhin bildungspolitisch durchgesetzt. Lehrpläne werden dementsprechend umgeschrieben, Schulbücher danach umgestaltet, Lehrer daraufhin ausgebildet. Millionen von Steuergeldern fließen zudem in entsprechende Forschung. Daher muss die in der Wissenschaft und von vielen Lehrern geleistete Kritik am Kompetenzkonzept der Öffentlichkeit bekannt werden. Denn das anscheinend rein innerpädagogische Problem ist tatsächlich ein gesellschaftspolitisches, das alle angeht: Eltern, Vertreter von Kultur und Wirtschaft sowie alle anderen Bürger müssen diskutieren, ob sie die Entwicklung einer ungebildeten und unmündigen Jugend hinnehmen wollen. Denn deren Bildungsanspruch wird missachtet, Demokratie, Kultur und Wirtschaft werden gefährdet.

Die nachfolgenden Thesen sind möglichst allgemeinverständlich formuliert. Ihnen liegen umfangreiche wissenschaftliche Analysen zugrunde, die auch über publizistische Texte gut zugänglich sind auf der Webseite der „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ (www.bildungwissen.eu). Fremdzitate werden hier nicht einzeln nachgewiesen, sondern sind den Literaturhinweisen am Schluss zu entnehmen.

Kompetenz ist ein Containerbegriff.

Der Begriff „Kompetenz“ ist im Alltagsverständnis positiv besetzt: Wer kompetent ist, kann etwas. Er verfügt über entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Jeder wünscht sich einen kompetenten Arzt oder Heizungsinstallateur. Das hat auch das Marketing verstanden, weshalb der Kühlschrankhersteller neuerdings mit „Kühlkompetenz“ wirbt, der Herrengeschäftler „Hosenkompetenz“ besitzt und einer Anti-Aging-Creme „Kernkompetenz“ zugeschrieben wird – Beispiele aus dem realen Leben. Insofern ist zunächst schwer nachvollziehbar, warum es problematisch sein soll, dass Schüler „Kompetenzen“ erwerben.

Tatsächlich rechnete die Einföhrung des Kompetenzkonzepts in den Schulen genau mit dieser Unschärfe: Jeder verbindet etwas aus seiner Sicht Positives damit, sei es fachliches Können, seien es soziale Fähigkeiten, sei es kritisches Denken. So wurde der Begriff für unterschiedliche weltanschauliche Orientierungen und pädagogische Überzeugungen anschlussfähig, seien diese eher humanistisch, kritisch emanzipatorisch oder reformpädagogisch begründet. Der Kompetenzbegriff kann wie ein „Container“ mit Interpretationen aller Art gefüllt werden. So wirkt er wie eine Beschwörungsformel, die Zustimmung erzeugen soll, obwohl niemand genau weiß, was „Kompetenz“ eigentlich genau meint.

Das Kompetenzkonzept ist wissenschaftlich ungeklärt. Es dient dazu, Bildung messbar zu machen.

In dieser Verwirrung beziehen sich Lehrpläne und wissenschaftliche Arbeiten in der Regel auf die am meisten verbreitete Kompetenzdefinition des Kognitionspsychologen Franz Weinert. Der definierte Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich

und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Demnach sind Kompetenzen also zweckgerichtete (funktionale) Fähigkeiten des Denkens (Kognition), um Probleme zu lösen, sowie die dazu notwendige Motivation, der Wille und die sozialen Einstellungen.

Was auf den ersten Blick plausibel klingt, erweist sich auf den zweiten als hochproblematisch: Schulisches Lernen bezieht sich nur zu einem Teil auf „kognitive Fähigkeiten“. Es besteht keineswegs nur aus „Problemlösen“ und zielt nicht allein auf „Anwendung“. Eine Vielzahl schulischer Lernvorgänge in Fächern wie Deutsch, Musik, Kunst, Sport, Geschichte u.a. lässt sich damit nicht erfassen. Und es sind gerade diese Anteile des Unterrichts, die nach Sinn und Bedeutung der Sache für den Lernenden fragen, die wir als „bildend“ bezeichnen.

Weinert wusste, dass diese verkürzte Definition wissenschaftlich nicht konsensfähig ist. Dies hat er auch ausdrücklich in einem Gutachten für die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) von 1999 eingeräumt. (Vgl. Krautz 2013b) Doch die OECD suchte einen Maßstab für ihre geplanten PISA-Tests. Obwohl also das Kompetenzkonzept wissenschaftlich ungeklärt war und bis heute ist, wurde es von der OECD herangezogen, um die gewünschte Maßeinheit für ihre PISA-Tests zu liefern. Eine psychologische Messeinheit also, die ohne Fachinhalte und kulturelle Überlieferung auskommt, um global einheitliche, verwertbare Fertigkeiten zu messen, von denen die OECD behauptet, sie würden der globalisierten Wirtschaft dienen. (Vgl. Ladenthin 2015)

Seitdem werden unsere Lehrpläne gemäß diesem Kompetenzkonzept umgeschrieben; seitdem werden Lehrer entsprechend ausgebildet und Schulbücher neu verfasst; seitdem unterrichten Schulen auf Grundlage dieses wissenschaftlich ungeklärten, letztlich ideologischen Konstrukts.

Bemerkenswert ist, dass die OECD Weinerts Gutachten von 1999 zunächst nicht veröffentlichte: „Bitte nicht zitieren!“ steht auf dem Deckblatt. Sie wird wissen warum: Es wäre von Beginn an offensichtlich gewesen, dass es sich hier um eine Chimäre handelt – ein fabelhaftes Mischwesen aus Psychologie und Testtechnik, aber nicht um ein pädagogisch taugliches Konzept, das auf Bildung – also auf Sachverstand, Urteilsfähigkeit und Mündigkeit in sozialer Verantwortung – zielt.

Kompetenzkataloge kann man nicht unterrichten.

In der Folge erfinden nun Lehrpläne endlose Kataloge von Kompetenzen, Sub- und Teilkompetenzen, weil jetzt alle in der Schule angesprochenen Fähigkeiten einzeln aufgesplittet und aufgelistet werden müssen. Dies nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Schweiz, wie ein Auszug aus dem dortigen „Lehrplan 21“ zu den Grundlagen im Fach Deutsch zeigt. Dort werden unter „Sprechen“ folgende „Grundfertigkeiten“ benannt: „Die Schüler und Schülerinnen können ihre Sprechmotorik, Artikulation, Stimmführung angemessen nutzen. Sie können ihren produktiven Wortschatz und Satzmuster aktivieren, um angemessen flüssig zu sprechen.“ Dazu werden dann zahllose Teilkompetenzen aufgelistet: „Die Schülerinnen und Schüler ...

- können die meisten Laute des Deutschen sprechmotorisch isoliert und im Wort bilden (...)
- können das Zusammenspiel von Verbalem, Paraverbalem und Nonverbalem gestalten. (...)
- können ihr Sprechtempo und ihre Stimmführung gezielt variieren.“ Usw.

Auf diese Weise folgen für jedes Fach hunderte von Kompetenzformulierungen.

Zunächst: Ironischerweise beschreibt nichts davon eine Kompetenz im Weinertschen Sinne, bei der es ja um innere Fähigkeitsdispositionen geht. Hier sind ausschließlich Performanzen beschrieben, also sichtbares und damit prüfbares Handeln. Aber genau darum geht es: Man hat nun einen diagnostischen Katalog, mit dem man Kinder testen kann.

Dann: Die Formulierungen zergliedern einen natürlichen Zusammenhang (Sprechen) in Einzeltätigkeiten, die so isoliert nicht unterrichtbar sind. Man kann nicht „sprachmotorische Lautbildung“ unterrichten. Man kann Deutsch unterrichten und im Zusammenhang mit dem Kulturgut Sprache und Literatur bilden sich auch die hier angesprochenen Fähigkeiten. Darauf achten Lehrer im Zusammenhang des Unterrichts.

Und: Der Sinn all dieser Fähigkeiten geht verloren, denn er liegt nicht in „Sprachmotorik“ an sich, sondern z.B. darin, ein Gedicht sinnangemessen betont vorzutragen, dies als ästhetische Form zu erfahren und als eigenen Weltzugang deutend zu verstehen. Und dieser Sinn ist auch durch die Addition all jener Teilkompetenzen nicht mehr herstellbar: Sie bleiben rein funktional und damit sinn-los. (Vgl. Ladenthin 2015)

So wimmeln schulische Lehrpläne heute von „Kompetenzen“, die letztlich willkürlich gesetzt sind, weil ihnen ein Aufbau fehlt, der sich an der Logik der Sache, also dem Fach und der entsprechenden Fachwissenschaft orientiert. Derart kann aber bei den Schülern keine geordnete und geklärte Vorstellung von den Sachgebieten entstehen. Fachliches Wissen und Können wird gerade verhindert.

Kompetenzorientierung vernachlässigt die Inhalte und senkt das Bildungsniveau.

Gemäß dem Kompetenz-Dogma sollen nicht mehr Inhalte, sondern „Fähigkeiten“ unterrichtet werden: Die Schüler sollen nicht nur „totes Wissen“ anhäufen, sondern etwas können, heißt es. Auch das klingt selbstverständlich, schließlich war das schon lange Ziel von Schule. Was also ist nun neu?

Tatsächlich verkehrt sich das Unterrichtsprinzip vollständig: Traditionell plant man Unterricht gemäß dem logischen Aufbau der Fachinhalte. Diese werden auf den Entwicklungsstand der Schüler bezogen, so dass sie altersgemäß zugänglich werden. So erwerben die Schüler fachliche und überfachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Jetzt soll unterrichtet die Kompetenzen der Schüler „ansteuern“. Unterricht wird nicht mehr auf der Grundlage von Inhalten, sondern von erwünschten Fähigkeiten bzw. Verhalten geplant. Das hat gravierende Folgen: Die Inhalte werden zweitrangig. Sie haben keinen Wert an sich, sondern dienen nur als Mittel zur Zielerreichung. Denn mit welchem Inhalt man eine Fähigkeit erreicht, ist grundsätzlich gleichgültig: Für das Trainieren von „Lesekompetenz“ ist es unwesentlich, ob dazu ein Goethe-Gedicht oder die Bedienungsanleitung für ein Smartphone dient. Funktional für „Lesekompetenz“ ist beides. Bildender Unterricht ist aber davon ausgegangen, dass man Lesen lernt, um bildende Gehalte der Literatur erschließen zu können.

Kompetenzvertreter behaupten nun, das sei so nicht gemeint, keineswegs sollten die Inhalte vernachlässigt werden. Faktisch lässt sich aber gerade dies bei neuen Lehrmaterialien und der Ausbildung junger Lehrer beobachten: Man plant das Training von Fertigkeiten und geht von den dazu passenden Methoden, nicht vom Inhalt aus. Die Frage nach dessen Sinn und Bedeutung ist letztlich nebensächlich und beliebig. Kompetent ist nun, wer mit Wissen „umzugehen“, Informationen „abzurufen“ und zu „organisieren“ versteht. Doch ist das „Googeln“ von Informationen über eine Sache eben nicht mit deren Verstehen und der Frage nach ihrer Bedeutung für mich und für uns gleichzusetzen. Google bildet nicht Verständnis und Urteilskraft. (Vgl. Liessmann 2014)

So ersetzt „Informationsmanagement“ und „Methodenkompetenz“ fachliches Wissen und Können, womit das Bildungsniveau nachweislich sinkt: Der Biologiedidaktiker Hans Peter Klein hat in mehreren Versuchen gezeigt, dass z.B. kompetenzorientierte Aufgaben des Zentralabiturs im Fach Biologie in NRW problemlos von unvorbereiteten Schülern der Klasse 9 zu bewältigen sind. Das Geheimnis: Alle Lösungen sind im Aufgabentext enthalten, man benötigt nur „Lesekompetenz“, um sie zu finden und abzuschreiben. Fachwissen braucht es dazu nicht.

Kompetenzen vernachlässigen die Moralität und steuern das Wollen.

Mit den Inhalten vernachlässigt die Kompetenzorientierung zudem die Bildung von kritischem Urteilsvermögen und Moralität: Ohne Inhalte kommen keine Prozesse der Urteils- und Wertebildung in Gang. Mehr noch: Da Kompetenzen nur funktional sind, sind sie ethisch neutral. Sie enthalten keine Wertorientierung mehr. Kompetenzen sind für alles einsetzbar: Mit Rechenkompetenz kann man Sprengstoffanteile einer Bombe berechnen; Sozialkompetenz ist auch nützlich zum Führen einer Verbrecherbande. Ob das als gut oder schlecht einzuschätzen ist, dazu gibt kompetenzorientierter Unterricht keinen Maßstab. Erziehender Unterricht geht dagegen davon aus, dass mit den Sachfragen auch diese Wertfragen geklärt werden: Eine Fabel liest man im Deutschunterricht der Klasse 5 nicht nur der „Lesekompetenz“ wegen, sondern weil daran altersgemäß moralische Grundfragen besprochen werden können. Grammatik, Rechtschreibung oder Techniken der Nacherzählung übt man auch; aber eben ausgehend vom Inhalt.

So ergibt sich eine weitere, etwas versteckte, aber gravierende Folge: Da die Schüler nicht mehr durch den Inhalt zum Lernen angeregt werden können, müssen sie nun verstärkt von außen „motiviert“ werden, etwas zu tun. Während eine auf Bildung zielende Didaktik immer versucht, das Interesse der Schüler an der Sache zu wecken, werden sie nun mit Tricks der Motivationspsychologie angehalten, ihre Aufgaben zu erledigen, die an sich nur wenig Reiz haben. Dabei soll aber der Eindruck entstehen, dass sie dies selbstmotiviert tun. Sie sollen nun wollen, was sie wollen sollen, ohne dass noch einsichtig wäre, warum und wozu. Der Schüler soll „motiviert sein, das zu tun, was andere wollen“, wie Volker Ladenthin treffend zusammenfasst: „So betrachtet (...) ist die Kompetenztheorie die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdsteuerung.“ (Ladenthin 2011, 3)

Am Beispiel: Der Entwurf für den Bildungsplan der Sekundarstufe I im Fach Deutsch in Baden-Württemberg nennt als zur „kommunikativen Kompetenz“ gehörende „Einstellung“, die Schüler seien „bereit, ihre Argumentations- und Gesprächskompetenz zu verbessern.“ Hier ist also eine volitionale (Willens-) Einstellung genannt, wie sie Weinert vorsieht. Doch wie erreicht man diesen Willen? Indem man den Schülern sagt: „Sei bereit, deine Argumentationskompetenz zu verbessern“? Das wäre schlicht autoritär, weil nicht einsehbar. Wenn man aber im Unterricht eine Argumentationssituation schafft, die für die Schüler so relevant ist, dass sie gerne ihre Argumente ausarbeiten, diese austauschen und sich darin korrigieren, dann erwächst der eigene Wille aus der gemeinsamen Sache. Er muss nicht gesteuert werden.

Kompetenzorientierung ist Grundlage des sog. „selbstgesteuerten Lernens“.

Kompetenzorientierung ist nicht logisch gekoppelt an Konzepte der „Selbststeuerung“ des Lernens, wird aber meist praktisch damit verbunden: Der Klassenunterricht wird aufgelöst; Schüler sollen in „Lernlandschaften“ an Einzelarbeitsplätzen Arbeitsblätter ausfüllen und ihren eigenen „Kompetenzfortschritt“ in Kompetenzraster eintragen.

Lehrer unterrichten nicht mehr, sondern dienen als „Lernbegleiter“ und „Coaches“. (Vgl. Burchardt 2013) Oft sollen nun auch Computer den Lehrer ersetzen. Dem liegt ein technisches Menschenbild zugrunde, das den Menschen als eine Art Maschine versteht, die sich selbst steuert: Aufgabe auf dem Arbeitsblatt als „Input“ – die Maschine (also der Schüler) arbeitet – die Lösung („Output“) kontrolliert er selbst und soll so sein Arbeiten „nachregulieren“. Kompetenzen liefern das Instrument, um das „selbstgesteuerte“ Fertigkeitstraining messbar zu machen. „Kompetent“ ist, wer sich durch die von außen gesetzten Vorgaben steuern lässt und seine „Lernjobs“ erledigt.

Doch ist solche „Selbststeuerung“ nicht jene geistige Selbständigkeit, auf die Bildung zielt. Dazu bedürften die Schüler eines Lehrers und einer Klassengemeinschaft, mit denen sie gemeinsam denken und diskutieren lernen könnten. Ohne zwischenmenschliche Beziehung ist die Entwicklung von Vernunft und Moral nicht möglich. (Vgl. Krautz/Schieren 2013)

Kompetenzen zielen auf Anpassung.

Es wird deutlich: Kompetenzorientierung zielt nicht auf Selbständigkeit, sondern auf unhinterfragte Anpassung an Vorgaben. So versteht auch die für die PISA-Tests verantwortliche OECD unter „Schlüsselkompetenzen“ die Fähigkeit, "sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“ Sie fragt: „Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?“ (Vgl. Krautz 2009) „Kompetenz“ wird hier aus einem verengten, nur scheinbar ökonomischen Blick auf den Menschen verstanden: Er soll sich geschmeidig und auch etwas „kreativ“ einpassen in ein System permanenter Umstrukturierung. Es soll funktionieren, aber nicht über das Ganze nachdenken oder es gar hinterfragen.

Was sich auf der praktischen Ebene des Unterrichts zeigte, sind also nicht „ungewollte Nebenwirkungen“ eines „gut gemeinten“ Konzepts, sondern ist dezidierte Absicht: Nicht Mündigkeit, sondern Anpassung und Steuerbarkeit ist das Ziel der Kompetenzorientierung. Damit unterläuft sie den Anspruch der Aufklärung: Der Mensch solle Ausgang nehmen aus seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit“, heißt es bei Immanuel Kant. Ziel der Schule ist demnach, dass der junge Mensch lernen kann und soll, selbständig und kritisch zu denken und zu urteilen sowie human und verantwortlich zum Wohle des Gemeinwesens zu handeln. Dies spricht die OECD dem Menschen ab. Er soll sich nicht seiner Vernunft bedienen, sondern sich anpassen. Die Durchsetzung des Kompetenzkonzepts zeigt Merkmale von Propaganda.

Das Kompetenzkonzept ist insofern antiaufklärerisch und inhuman. Es widerspricht allen Traditionen von Bildung, sowohl der christlichen wie humanistischen und aufklärerischen. Und dennoch wurde es von der OECD in den letzten 15 Jahren über die PISA-Studien in den Schulen des deutschsprachigen Raums um- und durchgesetzt. Dies war nur mit Mitteln der Propaganda möglich. Denn es mussten tief verwurzelte kulturelle Überzeugungen großer Teile der Bevölkerung verändert werden. Kernelement von Propaganda ist, nicht offen für etwas Werbung zu machen – dann würde jeder die Absichten des Akteurs erkennen. Propaganda inszeniert vielmehr Scheinwirklichkeiten, auf die die Medien und dann die Bevölkerung und die Politik erst reagieren, so etwa Walter Lippmann, einer der Begründer des Propaganda-Konzepts schon 1921: „Man fügt eine Scheinwelt zwischen den Menschen und seine Umwelt ein. Sein Verhalten ist eine Reaktion auf diese Scheinwelt. Aber weil es Verhalten ist, operieren die Konsequenzen [...] nicht in der Scheinwelt [...], sondern in der tatsächlichen Umwelt [...]“. Die Scheinwirklichkeit der OECD ist der PISA-Test. Er gibt vor, „Bildung“ zu messen und „objektive Daten“ über den Leistungsstand der Schüler zu

liefern. Tatsächlich misst er eben Kompetenzen, die den Lehrplänen nicht entsprechen und führt ein Menschenbild mit sich, das dem des Grundgesetzes und der Länderverfassungen widerspricht.

Gleichwohl wurden die Ergebnisse medial skandalisiert und ein „PISA-Schock“ ausgerufen. Nun fragte niemand mehr, was dort eigentlich gemessen wird, sondern alle reagierten zustimmend oder ablehnend nur noch auf die PISA-Ergebnisse. In der Schockstarre griffen Politiker dann nur zu gerne auf die seitens der OECD angebotenen Kompetenzkonzepte zurück, um bei den nächsten Tests in jedem Fall besser abzuschneiden. Und ganze Heerscharen von Wissenschaftlern begannen mit Feuereifer, dem neuen Paradigma hinterherzulaufen – nicht zuletzt, weil es dafür nun Unmengen an Forschungsgeldern gab.

Die OECD setzte ihr Konzept so per „Schock-Strategie“ und „diskursiver Streuung“ durch: Man steuerte das Verhalten souveräner Staaten und ihrer Bürger über indirekte, propagandistische Beeinflussung. Die PISATester selbst behaupteten dabei, sie würden ja „nur messen“. Doch liegt die normative Macht dieser Messung in der verdeckten Durchsetzung eines alle kulturellen Überzeugungen negierenden Bildungsverständnisses an den Bürgern vorbei.

Diese Strategie beschreibt die OECD selbst ganz offen: In Peer-Reviews wie PISA sieht sie den „effizientesten(n) Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben“, obwohl ihr dieser Einfluss nicht zusteht. Dieses manipulative Vorgehen der OECD ist seitens der Politikwissenschaft auch empirisch in seiner durchschlagenden Wirkung nachgewiesen. (Vgl. Krautz 2013a, b und Graupe/Krautz 2014)

Die OECD verfolgt eine Strategie kultureller Entwurzelung.

PISA und die Kompetenzorientierung folgen dem Paradigma neoliberaler Wirtschaftstheorie, das von Vertretern des Think-Tanks „Chicago School of Economics“ Anfang der 1960er Jahre bei der OECD eingeführt wurde. Bildung sei demnach „wirtschaftliche Investition“ in den Menschen; Schulen stünden neben „Stahlwerken“ und „Kunstdüngerfabriken“, die einen Ertrag produzieren sollen, nämlich angepasste funktionierende Menschen, sogenanntes „Humankapital“. Lehrer seien somit „Produktionsfaktor“, Schüler das „Rohmaterial“: „Das bedeutet nicht weniger, als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte. Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, verfolgte soziale und religiöse Ziele, die vorwiegend (...) Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung“, so die OECD 1961 wörtlich. Erst dann würden Menschen bereit, sich dem „Fortschritt“ zu öffnen, den die OECD definiert. Schon 1961 wurde daher als Ziel die „Befähigung zu immer neuer Anpassung“ beschrieben. (Vgl. Graupe/Krautz 2014)

Diese Ziele hat die OECD bis heute nicht revidiert. Auch PISA basiert auf denselben theoretischen Grundannahmen („Humankapital-Theorie“). Insofern kann deren Arbeit als eine Form indirekter Steuerung von Politik und individuellem Verhalten durch kulturelle Entwurzelung und das verdeckte Etablieren neuer Leitbilder eingeschätzt werden: Wer die eigenen Traditionen nicht mehr kennt, wer nicht über Urteilskraft und demokratisches Bewusstsein verfügt, ist leichter verfügbar für die globalen ökonomischen und politischen Steuerungsprozesse und deren Ideologie.

Gesellschaftliche Folgen: Untergraben von Demokratie, Kultur und Wirtschaft.

Entsprechend gravierend sind die Folgen des ökonomistischen Kompetenzkonzepts: Es untergräbt die Grundlagen der Demokratie, weil diese von mündigen Bürgern lebt, die im Dialog die Sachfragen verhandeln und klären können und sich dabei am gemeinsamen Wohl orientieren. Es untergräbt die europäische kulturelle Tradition, die in der Idee der Menschenwürde und der Menschenrechte gründet und die Selbstbestimmung des Einzelnen mit Gerechtigkeit und sozialer Verantwortung verbindet. Der Wiener Erziehungswissenschaftler Marian Heitger warnte daher, vor dem „Tod der Bildung“, wenn diese „nichts mehr mit Selbstbestimmung zu tun [hat], nichts mit Urteilskraft, schon gar nichts mehr mit der Fähigkeit, verantwortlich zu werten und zu handeln. Sie wird zum Gegenteil dessen, was ihre Dignität ausmacht. Sie instrumentalisiert den Menschen, statt ihn in seiner Selbständigkeit zu fördern, ihm zu helfen, eine unabhängige Persönlichkeit zu werden.“

Zugleich untergräbt die ökonomisierte „Bildung“ die Wirtschaft selbst, für die die OECD angeblich spricht. Tatsächlich entsprechen dem Bild der OECD allenfalls globalisierte Konzerne angloamerikanischer Prägung, die anpassungsbereite Mitarbeiter mit standardisierten Fertigkeiten bevorzugen, die sie weltweit

beliebig hin- und herschieben können. Global standardisierte Kompetenzen braucht nur, wer weltweit nach einheitlichen Standards produzieren will. (Vgl. Ladenthin 2015)

Mittelstand und Handwerk bemerken dagegen längst, dass die „kompetenzorientierten“ Schulabsolventen immer weniger können und wissen. Sie beklagen sich zurecht über den mangelnden Bildungsstand der Jugendlichen und versuchen das im Betrieb zu kompensieren. Leider setzen die Wirtschaftsverbände aber oft noch auf die wirtschaftsnah klingenden, aber falschen Konzepte der OECD, weil in deren Bildungsabteilungen meist BildungsökonomInnen sitzen, die an die „Humankapitaltheorie“ glauben. Tatsächlich zersetzen aber die eigenen Konzepte damit die Grundlagen der Volkswirtschaft.

Folge in Schule und Elternhaus: Verwirrung und Verlust von Pädagogik und Didaktik.

In der schulischen Praxis und im Leben der beteiligten Schüler und Eltern zeigt sich das beschriebene Problem v.a. als zunehmende Verwirrung und Destabilisierung: Die in Didaktiken und Lehrplänen kursierenden Kompetenzkataloge sind weder verständlich noch kann man danach unterrichten. Wenn ein Schüler mit einer „kompetenzorientierte Diagnose von Leistungsdefiziten“ nach Hause kommt, derzufolge er trainieren soll, mit Zahlen zu „operieren“ oder im Rahmen von „Modellen“ zu „mathematisieren“, kann damit niemand etwas anfangen. Warum soll es veraltet sein, ihm schlicht aufzutragen, das Addieren und Subtrahieren von Brüchen oder Textaufgaben zu üben?

Während erfahrene Kollegen oftmals weiter wie bisher unterrichten, lernen dies junge Lehrer kaum mehr. Statt fachlicher Zielklarheit und didaktischer Struktur ist eine zunehmende Orientierung an Methoden zu beobachten: „Heute machen wir mal Gruppenarbeit und morgen Stationenlernen, denn da trainieren wir Lese- und Sozialkompetenz“. So geht der innere Zusammenhang der Unterrichtsgegenstände verloren. Auch Schulbücher unterlaufen zunehmend jede Systematik. Statt eines schrittweisen logischen Aufbaus wird ein wechselndes Potpourri von Themen ausgebreitet, damit die Schüler beständig vor Probleme gestellt werden, die sie „selbstgesteuert“ lösen sollen. Man verwirrt die Schüler und verhindert geradezu gezielt den Aufbau eines strukturierten Verständnisses.

Die Folgen spüren Eltern täglich: Ihre überforderten, frustrierten oder auch gelangweilten Kinder kommen aus der Schule und wissen nicht, was sie gelernt haben oder wie sie die Hausaufgaben lösen sollen. Also arbeiten die Eltern mit ihnen am Nachmittag nach, verstehen aber die Schulbücher oft selbst kaum noch.

So wirkt die Kompetenzorientierung in der schulischen Praxis v.a. als Nivellierung fachlicher Ansprüche und Zersetzung didaktischen Denkens. Die Folgen sind gleichwohl die ausgeführten, auch wenn dies eigentlich kein Lehrer beabsichtigt.

Timeo Danaos: Kompetenz als Trojaner.

Beginnt man einen Aufsatz mit einem lateinischen Zitat, meint mancher, dies solle „Bildung“ zur Schau zu stellen. Das ist jedoch ein bildungsbürgerliches Missverständnis. Das Motiv aus der lateinischen Literatur dient hier zur Erhellung eines Vorganges der Gegenwart:

„Was immer das auch ist - ich fürchte die Griechen, auch wenn sie Geschenke bringen!“ rief der trojanische Priester Laokoon seinen Mitbürgern zu, um sie vor dem hölzernen Pferd zu warnen, das die Griechen vor Troja zurückgelassen hatten. Es war mit KriegerInnen gefüllt, die die Stadt zerstörten, nachdem die Trojaner - die Warnung missachtend - das „Geschenk“ doch in ihre Mauern gezogen hatten. Ähnlich funktionieren heute Computerviren, die man daher „Trojaner“ nennt: Sie schleichen sich unerkannt ins Betriebssystem ein und zerstören es von innen heraus. „Kompetenz“ ist ein solcher Trojaner: ein von politischen „Hackern“ eingeschleustes Schadprogramm, das unbemerkt das Denken über Bildung infiziert und das pädagogische Handeln verändert. Mit dem Anschein und der Behauptung, Kompetenzorientierung sei dasselbe wie Bildung, nur „moderner“ und besser zu messen, sickert sie ins Bildungswesen ein und zersetzt pädagogisches Denken und Handeln im Innern.

Zugleich wird an diesem „timeo Danaos“ noch einmal der Unterschied von Bildung und Kompetenz deutlich: Eine „kompetenzorientierte“ Abiturprüfung in Latein besteht in Österreich heute z.B. ernsthaft darin, in lateinischen Texten die Entsprechungen zu deutschen Fremdworten wiederzuerkennen und Deutungen per Ankreuztest abzufragen. Sicher ist es ein praktischer Effekt, wenn man sie nun ersparen kann, Fremdworte zu „googlen“. Doch werden die ganzen Jahre des Unterrichts in der Reduktion auf Funktionalität und „Problemlösung“ zugleich im wahrsten Sinne sinnlos:

Denn Bildung zielt darauf, den Sinn der alten Texte verstehen zu lernen und ihren Gehalt aktualisieren zu

können: Das trojanische Pferd zeigt sich dann als ein strategisches Muster verdeckter Kriegsführung, mit dem man auch heute politische Vorgänge verstehen kann – von sogenannten „False-Flag-Operations“ bis hin zu einer kulturell-ökonomischen Kriegsführung, wie sie im Hintergrund des hier diskutierten Problems aufscheint. Nur darin hat auch lateinische Literatur heute ihre Berechtigung im Schulunterricht: Wenn die Auseinandersetzung damit jenes selbstständige und kritische Denken entwickelt, auf das Bildung zielt.

Literatur zur Vertiefung:

Burchardt, Matthias: Bildung oder Selbstregulation? In: Lehrer NRW 7/2013, S. 13-16
(http://www.lehrernrw.de/fileadmin/user_upload/lehrernrw.de/de/documents/pdf/Zeitschrift_Lehrer_nrw/Ausgaben_2013/2013-07-lehrer-nrw-72dpi.pdf)

Graupe, Silja/Krautz, Jochen: Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung.
Hrsg. v. Schwaetzer, Harald/Hueck, Johanna/Vollet, Matthias. Kueser Akademie, Bernkastel Kues 2014, S. 139-146
(http://bildungwissen.eu/wpcontent/uploads/2014/05/graupe_krautz_macht_der_messung_Coincidentia.pdf)

Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie.
Kreuzlingen/München 2007

Krautz, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung.
In: Fromm Forum 13/2009, S. 87-100
(<http://fachbereich-bildungswissenschaft.de/wpcontent/uploads/krautz-bildung-als-anpassung.pdf>)

Krautz, Jochen: Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen.
In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft 2013(a), S. 86-128
(<http://phvn.de/images/krautz.pdf>)

Krautz, Jochen: Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure.
In: Gymnasium in Niedersachsen 1/2013(b), S. 12-21
(<http://bildungwissen.eu/wp-content/uploads/2013/01/Gymnasium-in-NDS-1-2013.pdf>)

Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim, Basel 2013

Ladenthin, Volker: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit.
In: Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, 9/2011, S. 1-6
(<http://bildung-wissen.eu/wpcontent/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>)

Ladenthin, Volker: Vorschlag für einen pädagogischen Kompetenzbegriff. Allgemeine Überlegungen anlässlich des „Bildungsplans zur Erprobung für die Bildungsgänge der Höheren Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen und zur Fachhochschulreife führen (Entwurf 2013)“.
In: Obermann, Andreas/Meyer-Blank, Michael (Hrsg.): Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts: Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute. Münster 2015, S. 99-127

Liessmann, Konrad Paul: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien 2014

Der vorliegende Artikel ist in gekürzter Fassung zuerst erschienen in:
Wernicke, Jens/Bultmann, Torsten (Hrsg.): Die wissenschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit. BdWi-Studienheft 10. Marburg 2015

Prof. Dr. Jochen Krautz, Jg. 1966, ist Professor für Kunstpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal

Quelle: GEW Streitschriften zur Bildung, Heft 1, Hrsg. Fachgruppe Grundschulen GEW Berlin



Kleines Unbehagen - Die FAZ, die Bildung und der Freihandel

Thomas Thiel schreibt für die FAZ - hinter der übrigens keineswegs immer ein kluger Kopf steckt. Und Thomas Thiel hat grundsätzlich nichts gegen TTIP & Co. Schreibt er doch für eine Zeitung, die fest auf dem Boden der Überzeugung von der heilsbringenden Kraft der globalisierten Märkte steht. Aber auch Thomas Thiel beschleicht ein kleines Unbehagen, wenn er sich vorstellt, dass mit der Umsetzung des TTIP auch der Bildungssektor durchliberalisiert wird.

Diese Angst hat ihn befallen, als die deutsche Hochschulrektorenkonferenz jüngst die komplette Herausnahme der Bildung aus den TTIP-Verhandlungen forderte. Schließlich sei Bildung, so wurde da argumentiert, kein Handelsgut. Vielmehr sei sie Teil der öffentlichen Daseinsvorsorge. Ganz so, als solle nicht diese Daseinsvorsorge durch TTIP und erst recht durch das ebenfalls drohende TISA-Abkommen in vielfacher Weise und massivst den Profitmechanismen der final befreiten Märkte unterworfen werden. Aber auch ganz so, als wären die deutschen Hochschulen nicht längst, und zwar mit voller Unterstützung der Hochschulrektoren, in recht lukrativer Weise mit dem Attribut "unternehmerisch" versehen worden.

Immerhin sehen aber die Rektoren noch Unterschiede zwischen den USA und Europa. Hier nämlich werde die Bildung nach wie vor unter "idealistischeren Vorzeichen" gesehen, während sie in den USA als Output privater Investition in die Arbeitskraft verstanden wird. De facto aber haben sich die Herren der unternehmerischen Hochschule inzwischen weitestgehend mit dieser Humankapitalperspektive angefreundet. In der FAZ vom 2.6.2015 resümiert Thomas Thiel: "Seit die deutschen Hochschulen stärker durch die Wirtschaft alimentiert werden, ist die Grenze zwischen privat und öffentlich nur noch schwer zu ziehen."

Zudem zeigt er auf, dass schon 1995 mit dem GATS-Abkommen eine rapide Liberalisierung des Bildungssektors in Angriff genommen wurde. Nun ist dieses Abkommen nicht, wie vorgesehen, nach 2000 erneuert und dann ratifiziert worden. Und die Rahmenverhandlungen der WTO-Runde kommen auch nicht im von USA und EU gewünschten Tempo von der Stelle. Drum sollen also jetzt die Abkommen TTIP, CETA und TISA den Befreiungsschlag bringen.

Die TTIP-Regelungen sehen nicht vor, dass ausländische Investoren, die in den europäischen Bildungssektor drängen, zur Einhaltung der nationalen Regeln der Zielländer verpflichtet werden. In der Befürchtung einer Flut schiedsgerichtlicher Scharmützel dürften sich daher die nationalen Gesetzgeber bei der Festlegung neuer Standards und Auflagen zurückhalten. So könnte der in den Abkommen geheiligte Investorenschutz zu einer raschen Aufweichung noch bestehender Verbindlichkeiten und zu beschleunigt fortschreitender Dominanz des Humankapitalansatzes führen. Der aber ist längst schon vorherrschendes Dogma an der zunehmenden Fülle von privaten Hochschulen in Deutschland, die mit wohlklingenden Anglizismen benannte Abschlüsse mit wirtschaftskongruenter Ausrichtung anbieten. Fragt sich also, in welchem Umfang unter dem Diktat von TISA und Co. die noch verbliebenen staatlichen Hoheiten aufrecht zu erhalten sind.

Und da eben stellt sich bei Thomas Thiel das eingangs erwähnte kleine Unbehagen ein. So warnt er vorsichtig: "Der Blick auf das zu Tode liberalisierte englische Bildungswesen, in dem Bildung und ökonomischer Nutzen vielfach eins geworden sind, rät jedenfalls zur Wachsamkeit."



Großdemonstration: Samstag , 10. Oktober '15 in Berlin - 12 Uhr

„Leistung“ – ein schulpolitisches und -pädagogisches Dauerthema

Anmerkungen zu: Deutscher Schulpreis 2014: Was für Schulen!
Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis*

In dieser Zeitschrift (Heft 5/2014) hat Helmut Frommer den Deutschen Schulpreis vorgestellt (S. 34-37) und die bisher erschienenen Bände der Reihe „Was für Schulen“ mit den Laudationes der Preisträger- und den Portraits der nominierten Schulen des Deutschen Schulpreises angezeigt (S. 37f.). Diese Bände stehen neuerdings unter einem Thema in Anlehnung an ein Kriterium des Schulpreises, im vorliegenden Band ist es das Rahmenthema „Leistung sichtbar machen“.

Um welche „Leistung“ geht es? Leistungen von Schüler/-innen, ausgedrückt in Ziffernnoten? Die Auslober des Deutschen Schulpreises würden sich mit einer solchen Engführung ihres Preises und seiner Qualitätsbereiche (S. 13) keinen Gefallen tun, und ganz richtig wird diese Engführung sowohl im Vorwort (S. 7) durch die Repräsentantinnen der beiden Stiftungen (Dr. Ingrid Hamm für die Bosch Stiftung, Dr. Eva Madlung [Tochter von Robert Bosch] für die Heidehof Stiftung) als auch im Eröffnungstext der Herausgeber vermieden: „Welche Leistung zählt? Schulisches Leistungsverständnis jenseits von Noten und Punkten“ (S. 7-15). Bei „Leistung“ als Qualitätsbereich einer Schule gilt es vor allem, „der Gefahr einer Verengung des Leistungsbegriffs auf fachliche bzw. auf nur messbare Kompetenzen zu begegnen“ (S. 10); wobei die Annahme einer „Messbarkeit“ von „Kompetenzen“ ohnehin irrig ist. „Leistung“ umschreibt das Qualitätskriterium des Schulpreises so (S. 13): „Schulen, die, gemessen an ihrer Ausgangslage, besondere Schülerleistungen in den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften), im künstlerischen Bereich (z.B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z.B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen.“ Form und Inhalt z.B. der fachlichen Leistungen werden nicht an „Standards“ „gemessen“, und die Einbeziehung der anderen Bereiche lenkt den Blick – das zeigen die Portraits – über schriftlich dokumentierbare Ergebnisse (Tests, Vergleichsarbeiten usw.) zurück auf die für Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft und -befähigung entscheidenden Arbeits- und Lernformen sowie das förderliche Schul-, Lern- und Arbeitsklima, in dem Leistungen erst einmal wachsen können. Nur so macht „Leistung“ als Qualitätskriterium auch Sinn im Zusammenspiel mit den anderen Kriterien des Schulpreises.

Der Einführungstext der Herausgeber benennt einige Grundprobleme im Zusammenhang mit „Schulleistung“ bzw. „Leistung(en)“ in der Schule, einem Thema, das es wahrlich „in sich hat“ (S. 14): aus einer (wie auch immer zustande gekommenen) Leistungsfeststellung folge (in der Regel) keine eindeutige Leistungsbeurteilung und daraus erst recht keine Leistungsprognose (S. 9); zugleich müssten aber starre amtliche Vorgaben für Leistungsfeststellung und -beurteilung (wiewohl „offensichtlich ungeeignet“, S. 9) beachtet und deren Folgen hingenommen werden, so dass es zu einem strukturellen Konflikt zwischen Bürokratie und schulischem Handlungsspielraum komme. Zugespitzt hätte es heißen müssen: ein Konflikt zwischen einer gesellschaftspolitischen Funktion von Schule – nämlich Selektion – und dem genuin pädagogischen Schulzweck – nämlich optimale Förderung von Erziehung, Bildung und Ausbildung für den individuell optimalen Abschluss („Berechtigung“).

Den Hintergrund dieses Konflikts sehen die Autoren in dem Umstand, dass Schule nicht nur „pädagogischen Imperativen“ folgen könne (richtiger wohl: daran gehindert werde), sondern eine „gesellschaftliche Institution“ sei (S. 8). Das ist nicht falsch, aber nicht mal die halbe Wahrheit. Denn diese „gesellschaftliche Institution“ Schule wurde im 19. Jahrhundert dreigliedrig so konstruiert, dass sie als Agentur von Chancenzuteilung (Schelsky) selber etwas wurde, was sie auf keinen Fall hätte sein sollen: Quelle sozialer Ungleichheit (Schleiermacher). Darin sind sich alle Schulkritiker seit Dilthey und Bernfeld einig. Die Verfasser verschieben jedoch Schulkritik in Richtung Sachzwang: „Das Festhalten an den formalen Vorgaben zur Leistungsbeurteilung in Notensystemen [die „offensichtlich ungeeignet“ sind], Übergangsempfehlungen, Versetzungsentscheidungen, Zertifikatsvergaben etc. ist quasi der Preis, der dafür [für die Handlungsspielräume der Einzelschule] bewusst oder unbewusst von allen [welchen?] Akteuren gezahlt wird.“ (S. 9) Dieser Satz zeigt, dass sich die Verfasser trotz aller dankenswerten massiven Kritik am derzeitigen schulischen Leistungsmessungs- und -bewertungssystems in einen faulen Formelkompromiss retten wollen, wobei die oben zitierte Explikation von „Leistung“ die willkommene Hintertür bietet. Die reale (macht-)politische Geschichte (Klassengesellschaft), Logik (Selektion entlang sozio-ökonomischer und -kultureller Grenzen) und Mechanik (Leistungs- und Eignungsfeststellung, Notengebung, Versetzungsordnung u.a.m.) dieses Systems und seiner gesamtgesellschaftlichen Funktion

wird auf diese Weise eher verschleiert (oder gar verharmlost): Wer soll hier wodurch privilegiert, und wer soll benachteiligt werden? Es ist löblich, reicht aber nicht aus, auch nicht-fachliche bzw. außerschulische Leistungen in ein erweitertes Leistungsverständnis einzubeziehen und „auch gegenüber außerschulischen Partnern“ aktiv zu vertreten (S. 10) – denn weil und wenn sie nicht „versetzungsrelevant“ sind oder nicht in den „Abi-Schnitt“ eingerechnet werden können, sind sie zwar eine wichtige Wertschätzungserfahrung für Kinder und junge Leute und für ihre „Leistungsbiographie“ ein wichtiger Baustein, aber zu meinen, auf diese Weise würde es Schulen gelingen, die „Entkoppelung von realem Leistungsgeschehen und bürokratisch-intransparenter Leistungsbeurteilung“ zu überwinden (S. 11), ist bestenfalls blauäugig. Da greifen Lehrerkollegien und Schulleitungen zu ganz anderen Tricks „außerhalb der Erlasslage“, die sie natürlich nicht an die große Glocke hängen, wenn sie Entscheidungen zugunsten eines Heranwachsenden und seiner schulischen Zukunft gegen die geltenden Vorschriften treffen. (Dies ist einer der Gründe, warum Eltern für ihre schulpflichtigen Kinder nach Möglichkeit eine nicht-staatliche öffentliche Schule suchen!)

Man muss keine klassenkämpferischen Töne anschlagen, es genügt die schlichte Feststellung, dass in modernen Gesellschaften seit den bildungs- und schulpolitischen Programmen der Französischen Revolution im engen Zusammenhang mit der Erklärung der Bürgerrechte Schulen und Hochschulen das Schleusenwerk des sozialen Auf- und Abstiegs sind. Die Verfasser meinen (S. 8), dies entspräche dem „meritokratischen Prinzip“ der (egalitären) Bürgerlichen (Leistungs-)Gesellschaft: Status, Ansehen, Einkommen usw. nicht mehr nach Herkunft und Geburt, sondern aufgrund von individuell erbrachter Leistung. Leistung wird zum Legitimations-, d.h. Gerechtigkeitsmaßstab bei Zugang zu, Verteilung von und Teilhabe an (i.w.S.) öffentlichen und privaten Gütern. Gemeint sind dabei jedoch diejenigen Leistungen, die ein Bürger aufgrund seiner beruflichen und sonstigen Lebensleistungen erbracht hat bzw. erbringt. Eben diese können aber von *Schülern* gar nicht erbracht werden; denn deren Leistungen orientieren sich entweder an *schulischen* Anforderungen, die größtenteils für das spätere „bürgerliche Leben“ belanglos sind oder deren (Nicht-)Erfüllung dort keine nennenswerten statuswirksamen Folgen zeitigt, oder sie dienen der individuellen bzw. sozial vernetzten Selbstentwicklung, nicht „nur“, sondern *vor allem* und bilden so eine wichtige *Voraussetzung* für spätere Leistungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft.

Schlussfolgerung: In der Lebensphase der Adoleszenz, in der sich allererst der Aufbau einer „Leistungsbiographie“ und der Verinnerlichung einer „Leistungsethik“ (Fend) vollziehen – u.zw. nur unter förderlichen Bedingungen der Ermutigung –, ist im Bereich von Schule aus zwingenden pädagogischen Gründen und durch Beachtung des Status der Unmündigkeit die Anwendung des Leistungsprinzips als Instrument von Zugangs- und Verteilungsgerechtigkeit unzulässig; denn es würde sich um eine *Vorverlegung* des Leistungsprinzips der bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft in ihr *Vorfeld*, die Sphäre der Schule, die nun diesem Prinzip, seiner Logik und seinen pädagogisch desaströsen Folgen, unterworfen wird. Da kann noch so sehr Chancengerechtigkeit eingefordert werden (irrigerweise oft auch *Chancengleichheit* genannt): dies ist gerade *kein* Systemziel des herkömmlichen gegliederten Schulsystems (weswegen es nach Ansicht von nicht wenigen Verwaltungsjuristen am Rande der Verfassungswidrigkeit betrieben wird). Eben dies aber war und ist die gesellschafts*politische* Absicht, Zugänge zur künftigen Teilhabe an öffentlichen und privaten Gütern über abgestufte Schullaufbahnen und -abschlüsse sowie durch die mit ihnen verbundenen „Berechtigungen“ von *schulischen* Leistungsbeurteilungen und deren Folgen abhängig zu machen. Dies erscheint allen Schulkritikern seit dem 19. Jahrhundert wegen der nicht legitimierbaren massenhaften Folgen der Über- und Unterprivilegierung unstatthaft (zuletzt durch PISA belegt), und schon Kant hatte (in der „Metaphysik der Sitten“) darauf hingewiesen, dass es beim Problem der Zugangs- bzw. Verteilungsgerechtigkeit eine „beschützende“ Gerechtigkeit geben müsse (Coing: eine „protektive“), dann nämlich, wenn jemand (hier: ein Kind, ein Minderjähriger als Schüler) nicht in der Lage ist, seine (künftigen) Rechte wahrnehmen zu können, wie sie im Grundgesetz der Bundesrepublik sowie in der Landesverfassung und im Schulgesetz von Baden-Württemberg formuliert sind: jedem jungen Menschen in dem für ihn maximal möglichen Umfang zu Erziehung, Bildung und Ausbildung zu verhelfen. Der bekannte Schweizer Entwicklungspädiater Remo Largo kommentiert dies so: „Schüler in Real- und Hauptschulen können nicht die gleichen Lernerfahrungen wie im Gymnasium machen, weil der Lernstoff ein anderer ist. Darin besteht die größte Ungerechtigkeit.“ (Lernen geht anders. Hamburg 2010, S. 166) Und wenn man in den Übergangssystemen genauer hinschaut, ist es haarsträubend, welche Lernerfahrungen manche Schüler/-innen selbst in Hauptschulen nicht machen konnten. „Schulversagen“ bedeutet eben auch, dass die *Schule* versagt.

Die „beschützende“ Gerechtigkeit ist es, die der *pädagogischen* Funktion der Schule der Vorbereitung auf eine erfolgreiche zukünftige Lebensführung entspricht. In ihrem Namen wird demzufolge das für spätere berufliche und wirtschaftliche Konkurrenzsituationen geltende Leistungsprinzip zurück gewiesen; denn es setzt eine entsprechende Leistungsfähigkeit *voraus*, die ja erst auch schulisch *erworben* werden muss. Schüler/-innen dürfen in den Jahren ihrer fragilen und labilen Entwicklung und Entfaltung nicht einer

Auslese zu unterwerfen, deren Folgen womöglich verhindern, dass Leistungen im Erwachsenenalter, die durchaus möglich gewesen wären, nicht mehr erbracht werden können. „Ist einmal das Urteil [!] gesprochen,“ so Schleiermacher in seinen Pädagogik-Vorlesungen von 1826, „dass jemand sich nur für die niedere Lebenstätigkeit eigne: so ist er von allen anderen Geistestätigkeiten meist ausgeschlossen, und er hat, wenn nun nachher Höheres in ihm sich regt, unendliche Schwierigkeiten zu überwinden, ehe er sich durcharbeitet.“ Wenn überhaupt. „Die Hauptsache ist, dass die Erziehung ein gleichmachendes Prinzip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur, insofern sie *erhebend* ist, die niedere Klasse der höheren nähernd.“ Nur eine Schule, die (mit Schleiermacher) einem „demokratischen“ statt einem „aristokratischen Prinzip“ folgt, kann ihrer Reproduktionsfunktion für eine „Bildungsklassen“-Gesellschaft im Stile des 19. Jahrhunderts entgegen wirken.

Um diese Funktion zu mildern, wenn nicht gar auszuhebeln, ging der (bis heute anhaltende) Schulkampf in der Weimarer Republik (Einheitsschule) und heute der um die Etablierung der Gesamtschule/Gemeinschaftsschule. Der aktuelle partei- und verbandspolitische Streit über die Öffnung des Schleusenwerks „Höhere Schule“ zu mehr Chancengerechtigkeit beim Zugang zur höchsten „Berechtigung“ (Abitur) und die verschärfte Normierung von Leistungsfeststellung und -beurteilung ist im gesellschaftspolitischen Kern nichts anderes als der Versuch, durch die bürokratische Deregulierung der Schule und ihres Bildungsauftrags ihre pädagogische Re-Regulierung entlang „pädagogischer Imperative“ zu verhindern und den „Rationalitätsmythos“ (S. 10) einer „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron) aufrecht zu erhalten.

Die Verfasser des Einleitungssessays haben von einer zugespitzten kritischen Analyse des Leistungsproblems abgesehen und konzentrieren sich auf jene Leistungen von Schulen, die sich auch unter den derzeitigen widrigen Umständen vor allem an drei Zielen orientieren: die Anhebung der Schülerleistungen über die Erwartungen für den (sozial-kulturellen und sozio-ökonomischen) Schulstandort, die Senkung von Wiederholer-, Abbrecher- und Abschlusssquoten und die Überwindung von Bildungsbenachteiligungen (S. 12). Dabei werden – auch nicht unter der Hand! – nicht doch wieder Schülerleistungen bewertet, sondern die Strukturen und Prozeduren, die Formen des Förderns und Forderns, durch die die Verbesserung dieser Schülerleistungen und damit einer Schule als Handlungseinheit („lernende Institution“) zustande kommen (können). Die Laudationes und Schulportraits im vorliegenden Band zeigen, auf wie vielfältige Weise Schulen dabei vorgehen: über „eine breite Palette von Leistungen auch im Schulalltag zu erkennen, zu fördern und wertzuschätzen“; nicht nur ein „Produkt“ zu bewerten, sondern auch den dahin führenden „Prozess“; durch „formative Verfahren“ individualisierte Rückmeldungen zu geben; „Lernprozesse und Entwicklungsverläufe über einen langen Zeitraum zu dokumentieren“; durch die Einbindung der Schüler/-innen in diese Verfahren durch Selbstbeurteilung u.a.m. (S. 11).

Diese Portraits können hier nicht im Einzelnen referiert werden, zumal sie ein facettenreiches Kompendium von gut dokumentierten erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen darstellen. Eine Bündelung bieten die auch diesem Band wieder beigegebenen höchst nützlichen „Materialseiten“ (von Silvia-Iris Beutel, Katrin Höhmann und Jan van der Gathen, S. 128-145), die die Diskussionsergebnisse einer Akademie des Schulpreises im Jahre 2013 mit einbeziehen...

Im Einzelnen geht es um folgende Themen:

- A *So zeigen Schulen Leistung*
 - Das Lernen wahrnehmen
 - Schulleistung beginnt bei der Lehrkraft
 - Erfolge auszeichnen und veröffentlichen

- B *Arbeitshilfen: Leistung transparent machen*
 - (Leistungs-)Daten nutzen
 - Übergänge gestalten
 - Leistung dokumentieren
 - Gespräche entwickeln
 - Teams bilden
 - Begehrter Lehrplan
 - Wettbewerbe nutzen

- C *Leistung und demokratische Erfahrung – ein Impuls*

Anhand der Erfahrungen einer oder mehrerer Schulen werden diese Punkte konkretisiert und erläutert. Einzelnes sei hervorgehoben:

Um Leistung sichtbar machen zu können, müssen

- Lehrerteams als „professionelle Lerngemeinschaft“ Unterricht planen und reflektieren (Kasten S. 139!); dafür benötigen sie verlässliche Zeitfenster, entsprechende Arbeitsplätze, unbürokratische Unterstützung und „ein hohes Maß an Eigenverantwortung“
- Schüler/-innen bei ihrer Lernarbeit kontinuierlich beraten werden
- Schüler/-innen regelmäßig ihre Arbeitsergebnisse präsentieren können
- systematisch Daten erschlossen und gesammelt werden, die für individuelle Förderung und die Schulentwicklung relevant sind
- Gespräche einer mehrperspektivischen und dialogischen Rückmeldung dienen;
- Lehrpläne „begehrbar“ sein: Wandzeitungen zeigen nicht nur die fach- und inhaltsbezogenen *Vorhaben (Vorgaben)*, sondern die operationalisierten Arbeits-/Lern-Ziele und -Formen; sie dienen der gemeinsamen Verständigung der Lehrer, Eltern und Schüler (S. 133f.).

Schließlich: Das A und O jeder Schulentwicklung und jeder neuen Lehr-, Lern-, Arbeits- und Leistungskultur ist Teambildung (S. 139f.): Klassenlehrerteams, Klassenteams, Jahrgangsteams, Fachteams, pädagogische/therapeutische Teams, Steuerungs- und Schulleitungsteams, in denen auch die Schüler/-innen mitarbeiten (können). Eine hübsche (*hier allerdings leider nicht abdruckbare O.P.*) Graphik zeigt, was TEAM alles bedeuten kann. Und wenn einzelne Items noch einmal anders gemischt werden – z.B. Miteinander/Arbeitsteilung/Treue/Mannschaftsgeist, Alle/Engagement/Ein- bringen oder Empathie/Menschlichkeit/Transparenz/Teilen –, kommt die partizipative, kooperative Schule mit flachen Hierarchien und vielfältigen Möglichkeiten der wirksamen Mitwirkung und Mitverantwortung für Lehrer und Schüler zum Vorschein: die Schule als Übungs- und Bewährungsfeld von Entwicklung und Gestaltung, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit, Kooperation und Selbstkontrolle. Man muss sie nicht „demokratisch“ nennen, aber das ist gemeint (S. 142ff.).

Alle Debatten und Initiativen zur Abmilderung der Folgen unseres schulischen Selektionssystems haben nur dort Erfolge gehabt, wo beherrzte Lehrer/-innen und Kollegien mit Fantasie und Zivilcourage ihren pädagogischen Auftrag ernst genommen und nicht gewartet haben, bis Gesetzgeber und Bürokratie ihnen entgegen gekommen sind. Das zeigen die Schulportraits in diesem Band. Der Deutsche Schulpreis soll dazu weiterhin Mut machen, und dass die SchlaU-Schule für junge unbegleitete Flüchtlinge in München den (Sonder-)Preis der Jury bekommen hat, ist das deutlichste Signal in Richtung einer „inkluisiven“ Schulentwicklung, damit nicht länger viele Zehntausende junger Menschen jährlich durch die Maschen des Systems fallen.

Literatur

Nachweise zu diesem Text finden sich in der ausführlicheren Fassung zum Leistungs-/Gerechtigkeitsthema in: Ulrich Herrmann: Eine gemeinsame Schule für alle!? In: Ders.: Schulen zukunftsfähig machen. Bad Heilbrunn 2010, S. 124-139.

Prof. Dr. Ulrich Herrmann
ulrich.herrmann@t-online.de

* Für die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof-Stiftung
hrsg. von Michael Schratz, Hans Anand Pant und Beate Wischer.
Kallmeyer i.V.m. Klett, Friedrich Verlag Seelze 2014, 152 S.

Quelle: Forum Kritische Pädagogik - März 2015



Brigitte Schumann

Mit Inklusionsquoten wird bildungspolitisch getäuscht - auch in NRW

(red Bildungsklick) Welche Aussagekraft haben Inklusionsquoten? Sind sie ein wirksamer Indikator für den Erfolg der Inklusionspolitik in Deutschland oder doch schlicht ein politisches Täuschungsmanöver? Dr. Brigitte Schumann zieht in ihrem Beitrag eine kritische Bilanz des sogenannten Inklusions-Booms, am Beispiel von NRW.

Am Beispiel von Bayern hat Hans Wocken sehr konkret nachgewiesen, wie Inklusionsquoten als politisches Täuschungsmanöver eingesetzt werden. Abgesehen davon, dass die quantitative Entwicklung nichts über die Qualität aussagt, verschleiern die Kultusministerien mit "Erfolgsmeldungen" über den Anstieg ihrer Inklusionsquoten vor allem die Tatsache, dass die Segregation von Schülerinnen und Schülern in Förderschulen trotz des Inklusions-Booms keineswegs abgebaut wird. Den Anstieg der Inklusionsquoten erklärt Wocken damit, dass mittels sonderpädagogischer Diagnostik zunehmend ausufernd nicht behinderte Schülerinnen und Schüler der Grundschulen bei Leistungsschwächen und/oder Verhaltensauffälligkeiten als behindert etikettiert und zu "Inklusionsschülern" transformiert werden. Mit seiner Untersuchung über Inklusion an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen bis zum Schuljahr 2012/13 hat nun auch Andreas Kloth im Zeitvergleich den Inklusionsquotenanstieg seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in NRW kritisch untersucht. In Übereinstimmung mit Wocken liefert er Hinweise, dass "neue Förderschüler" aus der Schülerschaft der Grundschulen rekrutiert wurden.

Das übliche Spiel mit den Inklusionsquoten

In einer aktuellen Pressemitteilung vom 5. Mai lässt NRW-Ministerin Löhrmann mit Blick auf die neuen Schuleckdaten für das Schuljahr 2014/15 wissen, dass 34,0 % der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Primarstufe und der Sekundarstufe I am gemeinsamen Unterricht teilnehmen, während im Vorjahr der Anteil bei 29,6 % lag. "Inklusion ist in Nordrhein-Westfalen bereits gelebte Praxis und wird mehr und mehr zur Normalität. (...) Mehr als jede dritte Schülerin und jeder dritte Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besucht bereits eine allgemeine Schule", so die Ministerin. Mit der Präsentation des Inklusionsquotenanstiegs als Beleg für erfolgreiche Inklusion wird das übliche politische Ritual zelebriert. Zudem soll der Eindruck entstehen, dass die Inklusionsentwicklung an den allgemeinen Schulen das Produkt einer "behutsamen" politischen Steuerung ist.

Entwicklung der Inklusionsquoten in NRW

Kloth stellt fest, dass von 1991, dem ersten Jahr der sonderpädagogischen Datenaufzeichnung in NRW, bis zum Schuljahr 2012/13 der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Grundschulen von 2,6 % auf 33,6 % gewachsen ist. Er erkennt einen deutlichen Anstieg ab 2008 und vermutet zu Recht, dass dies eine Folge der Ratifizierung der UN-BRK ist. Dabei fallen die Inklusionsquoten in den einzelnen Förderschwerpunkten sehr unterschiedlich aus.

Die Anteile der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsproblemen liegen mit 40,7 % deutlich höher als die der Schülerinnen und Schüler der sonstigen Förderschwerpunkte, die zusammen auf 17,9 % kommen. Die ungleiche Verteilung der Inklusionschancen ist ersichtlich. Kloth stellt im Übrigen fest, dass mit der Inklusionsquote auch die Förderquote in NRW gewachsen ist. Hatten 1991 nur 3,7 % aller Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe einen Förderbedarf, so sind es 2012 inzwischen 7,0 %. Am deutlichsten gestiegen ist die Förderquote bei den Schülerinnen und Schülern mit Problemen des Lernens, Verhaltens und der Sprache, die auch den größten Inklusionsquotenanstieg verzeichnen.

Ungebremste Segregationsentwicklung in NRW

Auch wenn die NRW Statistik keine Förderschulbesuchsquoten, wie die Segregationsquoten im Sprachgebrauch der Kultusminister offiziell heißen, ausweist, lassen sie sich doch anhand der Schülerzahlen errechnen. Kloth stellt fest, dass der Anteil der Primarstufenschülerinnen und -schüler (an allen Schülerinnen und Schülern der Primarstufe), die eine Förderschule besuchen, seit 1991 in NRW um 28 % angestiegen ist, und zwar von 3,64 % im Jahr 1991 auf 4,67 % im Jahr 2012.

Kloth hat auch die Entwicklung der Segregationsquoten für die einzelnen Förderschwerpunkte von 1991 bis 2012 untersucht. Ab 2008 sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (LE) und erreicht ein Minus von 47 % gegenüber dem Wert von 1991. Demgegenüber steht allerdings ein auffälliger Anstieg der Segregationsquoten in allen anderen Förderschwerpunkten. Besonders stark gestiegen ist die Quote der Schülerinnen und Schüler an der

Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung (ESE um 139 %), die Quote an der Förderschule für Geistige Entwicklung (GG um 88 %) und die Quote an der Förderschule für Sprache (SB um 61 %).

Die negative Bilanz in dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung macht Kloth besonders stutzig, denn die Prävalenz geistiger Behinderung kann nach seiner Auffassung innerhalb von 21 Jahren unmöglich so stark zugenommen haben. Kloths Erklärung für dieses Phänomen lautet: "Die scheinbar positive Tendenz, das starke Abfallen der Förderschulbesuchsquote LE, nährt in Anbetracht des sehr starken Anstiegs der Förderschulbesuchsquoten ESE, SB und gar GG den Verdacht, dass die SuS, denen zuvor der Förderschwerpunkt LE zugeschrieben wurde, inzwischen auf Förderschulen ESE, SB oder gar GG umgeleitet werden."

Wocken hat in seiner Untersuchung die Unbestimmtheit sonderpädagogischer Kategorien und deren missbräuchliche Anwendung bei der Diagnostik kritisiert. Zusätzlich verleiht die Entdeckung des nordrhein-westfälischen Landesrechnungshofs aus jüngster Zeit, dass Schülerinnen und Schülern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsproblemen an Förderschulen zum Zwecke zusätzlicher Ressourcengewinnung eine Schwerbehinderung zugeschrieben wurde, der von Kloth geäußerten Hypothese große Plausibilität.

Die "neuen Förderschüler" in NRW

Für die Klärung der Frage, wer die Schülerinnen und Schüler in NRW sind, die für den Anstieg der Inklusionsquote bei gleichzeitigem Wachstum der Segregationsquote und der Förderquote sorgen, zieht Kloth auch die Untersuchung von Kocaj u.a. (2014) heran. Die Forscher konnten herausfinden, dass Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf insbesondere im Bereich LE an Grundschulen bessere Kompetenzergebnisse, aber auch einen günstigeren soziokulturellen Hintergrund und höhere kognitive Grundfertigkeiten aufweisen als vergleichbare Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen.

Kloth kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie Wocken. " Aufgrund ansteigender Förderquoten, Förderschulbesuchsquoten und Inklusionsquoten und festgestellten Unterschieden zwischen Förderschülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen an Förderschulen und Grundschulen komme ich zu dem Schluss, dass Inklusion für die Schüler der Förderschulen nur begrenzt wirksam ist. Vielmehr scheint es so, als ob es sich bei den inklusiv beschulten Schülern um "neue Förderschüler" aus der Schülerschaft der Grundschule handelt."

Ehrlich werden!

Die Umwandlung von Grundschulkindern zu "Inklusionskindern" ist in dem System der sonderpädagogischen Förderung angelegt, wonach ausschließlich an die Etikettierung des einzelnen Kindes zusätzliche sonderpädagogische Ressourcen für die Schulen gebunden sind. Insbesondere Schulen in sozialen Brennpunkten, die unter Ressourcenmangel leiden, mögen in der Etikettierung die einzige Möglichkeit sehen, ihre geringen Präventions- und Inklusionsmittel aufzustocken. Die Sonderpädagogik ist als Ressourcenbeschaffer zu Diensten, indem sie mit ihrer Diagnostik Behinderung konstruiert. Die Leidtragenden sind die zu Unrecht als "behindert" kategorisierten und abgestempelten Kinder und jene, die hinter den offiziellen Erfolgsmeldungen über "inklusive" Schulentwicklung gänzlich verschwinden. Auf diesen Systemfehler hat Wocken ausdrücklich in seiner Untersuchung hingewiesen und eine Umstellung der kindbezogenen auf eine systembezogene Ressourcenzuweisung gefordert.

NRW hat mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz, das mit dem Schuljahr 2014/15 in Kraft getreten ist, diesen Schritt getan, um die ausufernde Etikettierungs- und Ressourcenbeschaffungspraxis im Bereich LE, ESE und SB in den Griff zu bekommen. Mit der grundsätzlich richtigen Entscheidung für die Einführung der systembezogenen Finanzierung sonderpädagogischer Förderung wird aber noch nicht das Problem der Ressourcenknappheit an den allgemeinen Schulen behoben. Qualitative Aspekte der Inklusionsentwicklung bleiben weiterhin außen vor. Gezielter Segregationsabbau und eine gerechte Beteiligung aller Förderschwerpunkte an der Inklusion sind damit noch nicht gesichert. Auch die kontraproduktive Rolle des Systems "Sonderpädagogik", das eindeutig an das überkommene Förderschulsystem gebunden ist, wird für den Prozess der Inklusion nicht ausreichend beleuchtet. Für eine ehrliche Entwicklung muss ein unabhängiges Inklusionsmonitoring aufgebaut werden, das in konsequenter Orientierung an dem Inklusionsbegriff und den Zielen der UN-Behindertenrechtskonvention die Effekte der Inklusionspolitik beobachtet, bewertet und entsprechend politischen Einfluss nimmt.

Quelle: Bildungsklick - 15.06.2015



Kultusministerien schweigen sich aus

Am 17. 4. 2015 veröffentlichte der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD) in Genf nach eingehender Staatenberichtsprüfung [seine Kritik an und seine Empfehlungen zu der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention \(UN-BRK\) in Deutschland](#). Auch im Bereich der Bildung wurde den bildungspolitisch Verantwortlichen ein fehlendes menschenrechts-basiertes Verständnis von Inklusion nachgewiesen. Während die Monitoring-Stelle am Deutschen Institut für Menschenrechte und die BRK-Allianz, die beide den Prozess der Überprüfung Deutschlands aktiv mit eigenen Stellungnahmen begleitet hatten, unverzüglich die Abschließenden Bemerkungen (Concluding Observations) des Fachausschusses verbreiteten und begrüßten, wartet man bislang vergeblich auf Reaktionen aus den Kultusministerien und der Kultusministerkonferenz.

Was ist los?

Nach Sichtung aller Pressemitteilungen, die in jüngster Zeit von den Pressestellen der Kultusministerien herausgegeben wurden, steht fest, dass kein einziges Bundesland sich presseöffentlich zu den kritischen Abschließenden Bemerkungen verhalten hat. Auch eine gemeinsame Pressemitteilung der KMK liegt dazu nicht vor. Was verschlägt den Kultusministerinnen und -ministern, die sonst bei jeder Gelegenheit sich gerne zu Inklusion äußern und nicht müde werden, vollmundig ihre Erfolge auf diesem Gebiet darzustellen, die Sprache?

Dass man die in englischer Sprache abgefasste Stellungnahme des UN-Fachausschusses nicht versteht, darf doch wohl mit Sicherheit ausgeschlossen werden.

Ist man deshalb so kleinlaut, weil das mit unabhängigen Experten besetzte und im Auftrag der Vereinten Nationen tätige Fachgremium die bildungspolitisch Verantwortlichen in den Ländern wegen ihrer ungenügenden Maßnahmen abgewatscht hat?

Will man die Bedeutung des UN-Fachausschusses als offizielles Überwachungsgremium durch bewusste Nichtbeachtung kleinhalten?

Oder könnte es sich um ehrliche Betroffenheit handeln, weil der zuständige Fachausschuss die strukturelle Unvereinbarkeit der segregierten Sonderschulen mit einem inklusiven Bildungssystem festgestellt und damit die bisherigen Annahmen grundsätzlich erschüttert hat?

Bayern und Hessen liefern Beispiele für Unbelehrbarkeit

Das bayerische Kultusministerium teilt drei Tage nach der veröffentlichten Stellungnahme des UN-Fachausschusses in einer Presseerklärung mit, dass 16 Förderschulen das "Schulprofil Inklusion" verliehen wird. Als wäre nichts gewesen, werden Förderschulen mit dem Prädikat Inklusion geadelt und als fester Bestandteil des "inklusiven" Schulsystems in Bayern bestätigt.

Das hessische Kultusministerium bekennt sich in einer Presseerklärung vom 15. 4. 2015 offen und ohne den geringsten Zweifel an der Rechtmäßigkeit des eigenen Handelns dazu, dass in 51 Fällen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gegen den Wunsch der Eltern im Schuljahr 2014/15 der Weg in die Regelschule versperrt wurde, weil die personellen, räumlichen oder sächlichen Voraussetzungen nicht gegeben waren. Dabei konnten auch die Verantwortlichen in Hessen per Livestream die Staatenüberprüfung von Deutschland am 26. und 27. 3. in Genf verfolgen und spätestens dann feststellen, dass der Fachausschusses die Verweigerung des Zugangs zur Regelschule mit den dafür notwendigen angemessenen Vorkehrungen im Einzelfall als schwerwiegende Konventionsverletzung wertet.

Ohne Druck geht es in Deutschland nicht.

Alles deutet darauf hin, dass die politisch Verantwortlichen Druck brauchen. Die Monitoring-Stelle hat mit ihrer deutschen Übersetzung der Abschließenden Bemerkungen eine wichtige Voraussetzung für eine öffentliche gesellschaftliche Debatte über dringend notwendige bildungspolitische Weichenstellungen geliefert. Die BRK-Allianz wird als zivilgesellschaftliches Bündnis auch für eine gesellschaftliche Verbreitung der Kritik sorgen und die Politik damit konfrontieren. Mittendrin e.V. in Köln hat als Elterninitiative eine [ideenreiche Kampagne ins Netz gestellt](#) und will zeigen, dass viele Menschen sich nicht mit dem abspeisen lassen, was politisch als Inklusion ausgegeben wird. Sie bietet viele Möglichkeiten der Mitwirkung an.

Quelle: Bildungsklick, 5.5.2015



Akademikerschwemme oder Marktversagen der Ausbildungsbetriebe?

Zum öffentlichen Diskurs über Akademisierung und berufliche Ausbildung

Auf dem 3. Nationalen MINT-Gipfel am 26. Juni diskutierte u. a. der DGB-Vorsitzende Reiner Hoffmann über die Voraussetzungen beruflicher Bildung. Es ging um die Förderung der sogenannten MINT-Berufe (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik). Schließlich beruht Deutschlands technologische Stärke auf gut ausgebildeten Fachkräften. Ob sie an der Universität oder im Betrieb besser ausgebildet werden können, darüber ist seit einiger Zeit eine Debatte entbrannt. Antonia Kühn und Norbert Wichmann fordern im folgenden Beitrag eine stärkere Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen.

Die steigenden Studierendenzahlen führen derzeit zu hitzigen Diskussionen. Wird der Run auf die Hochschulen die duale Berufsausbildung entwerten? Konkurrieren die Betriebe mit Hochschulen um „die besten Köpfe“? Welche Anforderungen bestehen an das Bildungssystem der Zukunft?

Betrachten wir zunächst die quantitative Ausgangslage: Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger verdoppelte sich bundesweit von rund 260.000 in 1995 auf 510.000 im Jahr 2013. Seit 2011 übersteigt die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger die Zahl der neuen Auszubildenden. Jede/r zweite Schulabgänger/in wählt eine akademische Laufbahn. Oberflächlich betrachtet ist also an der These von der Akademisierung der Gesellschaft etwas dran. Jedoch gehört zum vollständigen Bild auch die Tatsache, dass im Durchschnitt ein Drittel der Studierenden ihr Studium abbricht^[1]. Viele von ihnen treten dann wieder als Bewerberinnen und Bewerber am Ausbildungsmarkt auf.

Diese Verschiebungen haben zu einer öffentlichen Debatte geführt, die auch von der OECD angetrieben wird. Sie hält Deutschland vor, die unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbildungssysteme nicht den aktuellen Entwicklungen anzupassen. Die OECD bedient sich dabei einer Sichtweise, die automatisch die Höherwertigkeit der akademischen Ausbildung unterstellt, ohne das Kompetenzniveau dual Ausgebildeter angemessen zu würdigen. Insbesondere aus den Wirtschaftsverbänden kam der berechtigte Hinweis, dass die Eigenheiten der dualen Berufsausbildung zu wenig Beachtung finden würden. Schließlich würde das duale System Qualifikationsbedarfe abdecken, die in anderen Ländern nur über ein Studium erlangt werden können.

Vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen treten Befürchtungen vor einer „Akademikerschwemme“ immer wieder auf. Die Motive sind oft: die Angst vor Statusverlust, Standes- und Elitedenken, angeblicher Niveauverlust, Überforderung der Hochschullehrer in der Massenuni. Diese Diskussionen werden angetrieben von den Auseinandersetzungen um die demographische Entwicklung und den künftigen Arbeitskräftebedarf. Die quantitative Verschiebung zwischen beruflicher Ausbildung und Studium folgt aber keiner Arbeitskräftestrategie. Vielmehr ist sie das Resultat eines wachsenden Bildungsinteresses in der Bevölkerung. Als Bildungsnachfrage ist sie auch politisch nur schwer regulierbar, denn es ist eine Abstimmung mit den Füßen. Alle Regulierungsversuche sind gescheitert und unnötig. Bedenkt man, dass jeder fünfte Studierende mittlerweile aus dem Ausland kommt, stellt sich die Herausforderung nochmal ganz anders dar.

Der Trend zur Höherqualifizierung

Die Verschiebung der Ausbildungspräferenzen sollte nicht allein auf die Hochschulen bezogen bleiben. Denn wir haben nicht zu viele Akademikerinnen und Akademiker, wir haben zu wenig dual Ausgebildete. Viele junge Menschen bleiben jedes Jahr ohne Ausbildungsplatz, weil die Nachfrage höher ist als das Angebot. Hier herrscht ein massives Marktversagen. Und die offizielle Lesart der Statistiken beschönigt noch die Situation. So wird aus einem „unversorgten“ Jugendlichen ein Bewerber mit Alternative. Hier entsteht der harte Kern der Langzeitarbeitslosen, der auch unter guten konjunkturellen Vorzeichen kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt bekommt. Rund 20% der jungen Menschen verbleibt dauerhaft ohne jede berufliche Qualifizierung.

Der Trend zur Höherqualifizierung ist im gesamten Schul- und Bildungssystem zu beobachten. Bestimmte duale Ausbildungsgänge sind ohne Abitur gar nicht mehr erreichbar. Die technischen Anforderungen haben auch die Berufsbilder verändert. Die theoretischen Anteile sind stetig gewachsen und immer mehr dual Ausgebildete sehen sich mit immer komplexeren Herausforderungen konfrontiert. Außerdem haben sich die Betriebe in der dualen Berufsausbildung an immer höheren Schulabschlüssen orientiert. So führt das Bildungsverhalten zu einer veränderten Schullandschaft. Der Trend zur Höherqualifizierung ist ein

irreversibler Entwicklungspfad, der von allen relevanten Anreizen des Arbeitsmarktes gestützt wird. Zudem wäre es töricht dem entgegenzusteuern, weil es einen Zusammenhang gibt von wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und Innovationskraft auf der einen und dem Bildungs- und Qualifikationsniveau auf der anderen Seite.

Dieser Zusammenhang ist umso verständlicher, wenn wir die Arbeitslosenquoten nach Bildungsabschluss betrachten. Während die Arbeitslosenquote bei Menschen ohne berufliche Qualifizierung bei rund 20 Prozent liegt, beträgt sie bei Erwerbsfähigen mit dualer Ausbildung um die 5 Prozent und bei solchen mit akademischem Abschluss knapp über 2 Prozent. Ein weiterer Grund ist unweigerlich, dass Akademiker in Deutschland laut OECD-Bildungsbericht 2014 im Durchschnitt 74 Prozent mehr als Erwerbstätige verdienen, die weder zur Universität noch zur Fachhochschule gegangen sind oder einen Meisterkurs besucht haben. Im Jahr 2000 lag dieser Einkommens-Vorteil der Akademiker noch bei 45 Prozent. Im Schnitt der OECD-Länder beträgt der Lohnvorteil derzeit im Durchschnitt 59 Prozent.

Qualität und Quantität stimmen in beiden Bildungssystemen nicht

Wenn Deutschland sich den wirtschaftlichen Herausforderungen der Zukunft stellen will, müssen die Berufsbildungssysteme erheblich verbessert werden. Das betrifft sowohl das Angebot an Plätzen (z.B. das Masterstudium an den Unis), als auch die Ausbildungsqualität. Nahezu alle bildungspolitischen Expertinnen und Experten sehen die naheliegende Lösung in einer höheren Durchlässigkeit und Verzahnung beider Systeme. Der Gedanke der Durchlässigkeit wurde bereits im Europäischen Qualifikationsrahmen angelegt, der 2008 im Europäischen Parlament und dem Rat beschlossen wurde. Die europäischen Länder haben sich darauf verständigt, sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus- und Weiterbildung acht Referenzniveaus zuzuordnen. Das Ziel war es die Qualifikationen über die Grenzen hinaus vergleichbar zu machen und die Mobilität der Menschen zu erhöhen.

[1] In den jeweiligen Fächern: Maschinenbau 36 Prozent, Elektrotechnik 37 Prozent, Informatik 43 Prozent, Mathematik 47 Prozent, Bauingenieurwesen 51 Prozent.

<i>DQR-Niveau</i>	<i>Qualifikation</i>
1 und 2	berufsvorbereitende schulische Maßnahmen
3	zweijährige berufliche Erstausbildung
4	drei- oder dreieinhalbjährige Erstausbildung
5	Fortbildungen
6	Bachelor, Fachwirte, Meister, Techniker, Fachschule/Fachakademie
7	Master
8	Promotion

Quelle: DGB

Es stellt sich aber die Frage, in wieweit das Schema insbesondere den komplexen dualen Berufsbildern gerecht wird und ob auf europäischer Ebene die Gleichwertigkeit von dualer und akademischer Bildung angemessen abgebildet wird.

Chancengleichheit und Durchlässigkeit

Von 100 Kindern aus Akademikerfamilien studieren 77. Von 100 Kindern aus Facharbeiterfamilien sind es hingegen nur 23. Die familiäre Herkunft prägt den Bildungsabschluss in Deutschland. Es ist deshalb im OECD-Vergleich ein Bildungsabsteiger-Land. Nur 19 Prozent der jungen Erwachsenen bis zum 34. Lebensalter sind höher gebildet als ihre Eltern, ein knappes Viertel hat einen niedrigeren Abschluss. Auch wenn hier wieder die falsche Sichtweise der OECD auf die berufliche Bildung durchscheint und dual Ausgebildete als Bildungsabsteiger/innen gesehen werden, so ist doch die Tendenz bemerkenswert.

Deswegen muss es zukünftig leichter werden für Jugendliche aus nichtakademischen Familien ein Studium aufzunehmen, aber auch umgekehrt sollte Studienabbrecher/innen ein fließender Übergang in die Ausbildung als Option bereitstehen. Duale Studiengänge sind für diese Durchlässigkeit geradezu prädestiniert. Sie sollten weiter gefördert und reguliert werden.

Langsam steigen zwar die Zahlen der beruflich Qualifizierten, die ohne Abitur ein Studium aufnehmen, aber mit rund 13.000 eingeschriebenen, davon 8.800 alleine an der Fernuniversität Hagen, bleibt noch viel Potential nach oben. Der formale Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, also Abitur, war ein wichtiges bildungspolitisches Signal. Diese rechtliche Öffnung ist aber noch nicht weitgehend genug, weil vor allem Meister, Fachwirte und Techniker einen freien Zugang zum Studium haben.

Wir brauchen eine neu ausgerichtete Berufsbildungsreform, die zwei Ziele in Angriff nimmt: Einerseits eine materielle Verbesserung der Durchlässigkeit von der Ausbildung zum Studium und umgekehrt, die auch mehr Studienberechtigten eine Ausbildung attraktiv machen könnte. Zum anderen wäre es nötig, endlich dem seit über einem Jahrzehnt weitgehend brachgelegten Potential der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und / oder Migrationshintergrund durch systematische pädagogische Unterstützung vor und besonders während der Ausbildung zu qualifizierten Ausbildungsabschlüssen zu verhelfen.

Auch der Wissenschaftsrat veröffentlichte 2014 Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Er sprach sich auch für eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in beide Richtungen aus und plädierte für eine stärkere Verzahnung sowie den weiteren Ausbau hybrider Ausbildungsformate wie das duale Studium. Das Ziel sei ein post-schulisches Bildungssystem, das vielfältige, individuell gestaltbare Wege eröffne und den sich wandelnden Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes Rechnung trägt.

Ein Element zur Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung ist im System der berufsbildenden Schulen bereits angelegt: die Möglichkeit des integrativen Erwerbs der Fachhochschulreife. Damit verbessert sich die Studierfähigkeit der Absolvent/innen deutlich. Und auch die Attraktivität der dualen Ausbildung kann durch diese Möglichkeit enorm gesteigert werden, weil der Jugendliche in der gleichen Zeit nicht nur einen Berufsabschluss, sondern auch die fachgebundene und die allgemeine Hochschulreife erwerben kann. Gerade für den gesamten MINT-Bereich ist diese Variante eine reizvolle Alternative.

Die Fachkräftesicherung wird nur gelingen, wenn sie gleichberechtigt auf beiden Säulen – der beruflichen und der akademischen Ausbildung – beruht und die Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen gewährleistet wird. Entscheidend aus Sicht der Gewerkschaften ist und bleibt aber, dass jeder junge Mensch die gleichen Chancen auf dem Weg durch das Bildungssystem in den Arbeitsmarkt bekommt.

Literatur

Baethge, Martin: Analyse statt Aufregung, DSW Journal 3/2014.

Borgwardt, Angela: Zu viel oder zu wenig Akademisierung?!, Diskussionspapier auf Basis eines Fachgesprächs aus der Reihe Hochschulpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung in Kooperation mit dem Managerkreis am 7. Mai 2014.

Bosch, Gerhard: Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte, Ausarbeitung der Keynote auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) zum Thema "Weiterentwicklung von Berufen" im Bundesinstitut für berufliche Bildung am 17/18.4.2012.

Schmidt, Marion: Müssen jetzt alle studieren? Die Zeit, 06.11.2014.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung, 11.04.2014.

Rauner, Felix: Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann A+B Forschungsberichte Nr. 7/2010

Ruth Enggruber: „Ausbildung für alle“ – inklusiv verstanden Reformidee „inklusive Berufsausbildung“ im Spiegel von theoretischen Überlegungen und Expertenmeinungen unveröffentlichtes Manuskript 2014

Die Langfassung finden Sie hier: <http://nrw.dgb.de/themen/++co++481f35ca-092b-11e5-9fc5-52540023ef1a>

Quelle: Gegenblende, 25. Juni 2015

