

# AK:BE-Rundbrief

**25. Ausgabe - Oktober 2015**

---

## Grund zum Jubeln?

**Die 25. Ausgabe des AK:BE-Rundbriefs!**  
Seit November 2008 bieten wir Ihnen Einblicke und Informationen zu aktuellen wie auch grundsätzlichen Themen aus Bildung und Erziehung. Haben wir also damit einen Grund zum Jubeln?



**Einerseits meinen wir: ja, den haben wir!**

Denn über diese Strecke ist es uns immer wieder gelungen, entscheidende Schwachpunkte des deutschen Bildungswesens und die zugrunde liegenden Zusammenhänge sowie mögliche Alternativen aufzuzeigen.

**Andererseits sehen wir, dass nach wie vor enorm viel im Argen liegt!**

Die grundlegenden Zusammenhänge und Widersprüche bestehen nahezu ungebrochen fort. An den hochselektiven Strukturen des Bildungswesens wurden lediglich kosmetische Korrekturen vorgenommen. Die Bildungseinrichtungen sind in ihren Inhalten und Zielsetzungen getragen vom karriere- und konsumorientierten Menschenbild einer neoliberal deformierten Gesellschaftsvorstellung. Mündige, selbstbewusste und kritische Persönlichkeiten sind da eher lästig. Das gesellschaftlich immens wichtige Projekt Inklusion ist bundesweit ernsthaft bedroht. Ein demokratisches Bildungswesen muss anders aussehen.

Es gibt also gewichtige Gründe für uns, nicht nachzulassen im Engagement des AK:BE und damit auch in der Gestaltung und Verbreitung dieses Rundbriefs. Diesmal bietet er den folgenden

### Inhalt

Alex Demirović

**Bildung als öffentlich-staatliche Einrichtung**

Seite 2

Brigitte Schumann

**Der bildungspolitische Umgang mit Inklusion und die Folgen**

Seite 5

Hans-Jürgen Urban

**Perspektiven der Berufsbildung**

Seite 15

Michael Feindler

**Bildung - zu kurz gedacht**

Seite 19

Flüchtlingskinder:

**Die Schulen benötigen Lehrer und Konzepte –  
doch bei der KMK regiert das Chaos**

Seite 21

Beate Krenkel im Interview

**Die Kinderkrankmacher**

Seite 22

## Bildung als öffentlich-staatliche Einrichtung

Der moderne kapitalistische Staat wird sozialwissenschaftlich seit Max Weber durch sein Monopol auf legitime physische Gewalt bestimmt, nicht durch einzelne, besondere Aufgaben. Es gehört demnach auch nicht zu den staatlichen Aufgaben, die Bildung der Bevölkerung zu gewährleisten. Der Staat übernimmt vielfach diese Aufgabe dennoch. Das hat herrschaftssoziologisch-politische und ökonomische Gründe. Politisch ist das öffentliche Schulsystem für den Nationalstaat von Bedeutung, weil es die Bevölkerung flächendeckend erfasst und sie kulturell formiert, indem es ihr eine geteilte schulische Erfahrung und Erinnerung, einen lebensgeschichtlichen Zeitrhythmus (Einschulung, Klassenjahrgänge, Schulstufen, Abschluss), eine einheitliche Sprache, Kultur und nationale Geschichte vermittelt und dazu beiträgt, dass sich die Individuen als Angehörige des Staates identifizieren. Von politischer Bedeutung ist auch, dass die Individuen durch die Schulen an die Bewertung ihrer Individualität nach Kriterien schulischer Leistung gewöhnt werden. Leistungsgesichtspunkte homogenisieren die Individuen, ermöglichen ihre Einordnung in gleichförmige, lineare Leistungsskalen, die nach spezifischen Intervallen gegliedert sind, und damit den Vergleich nach einem abstrakten, von übergeordneten Instanzen vorgegebenen Kriterium. Auf diese Weise wird im Weiteren die Verteilung der Individuen auf verschiedene Hierarchieebenen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung organisiert. Schulen tragen aber nicht allein durch diese administrative Praxis der Leistungsbemessung zur Disziplinierung von Individuen bei, sondern auch durch das Zeit-, Raum- und Disziplinarregime, das in der Gliederung des Tagesablaufs, in den Lernrhythmen, in den Schulgebäuden und während des Unterrichts zur Anwendung gelangt: Prioritäten der Fächer und Inhalte, Beginn und Ende der Schulzeiten, Dauer der Lerneinheiten, Regeln der Anwesenheit in der Schule, Verhalten im Schulgebäude und auf dem Pausenhof, Sitzordnung im Klassenzimmer, Aufmerksamkeits- und Kommunikationsmuster der Lehrkräfte.

Für die Existenz öffentlicher Schulen gibt es nicht nur politische Gründe. Es ist auch im allgemeinen Interesse der verwertungsorientierten Ökonomie, auf den Arbeitsmärkten qualifizierte Arbeitskräfte vorzufinden. Das Arbeitsvermögen dieser Arbeitskräfte ist durch die Aktivität staatlicher Schulen formiert, die Arbeitskräfte verfügen in unterschiedlichem Maße und abhängig vom Stand der gesellschaftlichen Arbeitsteilung über bestimmte Grund- und erweiterte Qualifikationen.

Auch dies hat einen politischen Aspekt, denn auf diese Weise wird öffentlich-politisch festgelegt, was als legitime Wissen einer Gesellschaft gilt, in welchem Rhythmus es zu erwerben ist und welches Wissen jemand bis zu einem bestimmten formellen Grad von Kompetenz zu erlernen hat, um als kompetent zu gelten und eine entsprechende berufliche Position zu erlangen.

Qualifikationsvermittlung könnte grundsätzlich auch den Familien oder einzelnen Unternehmen überlassen werden. Würde die Ausbildung den Familien überlassen, wäre sie abhängig von der Einkommens- und Vermögenssituation der Familien, ebenso aber auch von ihrem kulturellen Kapital, das in erheblichem Maße darüber mitentscheidet, ob in Bildung überhaupt investiert wird. Familien könnten – wie es lange der Fall war – die Haltung vertreten, dass der Erwerb von Bildung und formalen Kompetenzen unnötig sei und die Kinder das fortsetzen könnten, was die Eltern selbst gemacht haben – oder die Kinder werden von Eltern oder anderen Angehörigen als billige Arbeitskräfte eingesetzt. Ihr Arbeitsvermögen würde nicht qualifiziert, sie stünden dem allgemeinen Arbeitsmarkt nur begrenzt zur Verfügung. Wird die allgemeinbildende und berufliche Formierung des Arbeitsvermögens den Unternehmen überlassen, so würde dies zu enormen Wettbewerbsnachteilen für viele Unternehmen führen. Zunächst einmal könnten sie nicht sicher sein, ob sie überhaupt geeignete und qualifizierte Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt vorfinden würden, denn kein Unternehmen hätte ein Interesse daran, in die Bildung freier LohnarbeiterInnen zu investieren. Die Unternehmen könnten auch deswegen nicht ohne Weiteres die Qualifizierung des Arbeitsvermögens übernehmen, weil dies mit Blick auf die zu erwartenden Gewinne zu teuer wäre. Zudem könnte nicht gewährleistet werden, dass sich die Bildungsinvestitionen amortisieren, weil die Beschäftigten frei sind, sich einen anderen Arbeitsplatz zu suchen.

Zu befürchten sind nicht nur solche einzelwirtschaftlichen Konkurrenz Nachteile, sondern auch, dass die Disproportionalität im Qualifikationsniveau und den Standards der Bevölkerung auch zu Disproportionalitäten im arbeitsteiligen Verhältnis der Unternehmen zueinander führen würde. Diese würden auf dem Arbeitsmarkt nicht die notwendigen Arbeitskräfte finden. Aber die Unternehmen entwickeln sich hinsichtlich ihrer Produkte, der Produktionsverfahren und der Produktivität auch Bildung als öffentlich-staatliche Einrichtung Bildung als öffentlich-staatliche Einrichtung ungleichzeitig. Die fehlende Komplementarität blockiert die Entwicklung und führt zu Fehlallokationen und -investitionen.

Eine weitere Schwierigkeit wäre, dass die Unternehmen je nach Stand eines öffentlichen Bildungssystems das Arbeitsvermögen ihrer Beschäftigten von Grund auf bilden müssten. Dabei stellt sich die Frage, welche besonderen Fähigkeiten den Beschäftigten vermittelt würden, denn jedes Unternehmen hätte das Interesse, allein die Fertigkeiten bei den Lohnabhängigen auszubilden, die es selbst benötigt – und zwar so, dass es das Arbeitsvermögen binden und monopolisieren kann, da es nicht in seinem Interesse ist, die Arbeitskraft zugunsten anderer Unternehmen zu qualifizieren.

Um alle diese Ungewissheiten zu vermeiden, kann es für die konkurrierenden Unternehmen rational sein, wenn die Bildungsprozesse in einem gewissen Umfang öffentlich organisiert werden: die Definition dessen, was als Bildungsinhalt gilt, wird in Konflikten und Kompromissen allgemeinverbindlich festgelegt, die Kosten werden auf alle umgelegt.

Doch selbst dann, wenn die Ausbildung in vielen Hinsichten von der Allgemeinheit übernommen wird und damit den Unternehmen nun öffentlich unterstützt und gefördert unterschiedlich qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung gestellt werden, ändert sich an dem Grundproblem nichts. Wie das Arbeitsvermögen formiert, welche Qualifikationen, welches Wissen vermittelt wird, ist eine Frage der Artikulation der arbeitsteiligen Funktionen und des Kräfteverhältnisses zwischen Unternehmen, Branchen, Industriezweigen und Sektoren. Auch die Steuerung von Qualifikation und Wissen – und damit die Erzeugung bestimmter Proportionen von spezifischem Arbeitsvermögen, Wissenspraktiken, Disziplin und Arbeitsmoral – ist ein wichtiger Faktor in der Konkurrenz.

Die neoliberale Reorganisation kapitalistischer Verhältnisse beinhaltet, dass das Bildungssystem insgesamt und ständig von Neuem darauf geprüft wird, ob es nach Gesichtspunkten der dominanten sozialen Kräfte die erwarteten Leistungen erbringt. Es wird geprüft, ob der Bildungsapparat effizient und effektiv ist, ob also die Formierung des Arbeitsvermögens vergleichsweise zu teuer ausfällt, ob es sich um die richtigen Qualifikationen handelt und ob die Lohnarbeitskräfte im Bildungsapparat nicht extrafunktionale Fähigkeiten erwerben, die den Unternehmensinteressen widersprechen – oder auch umgekehrt solche Fähigkeiten nicht mehr erworben werden, die für den reibungslosen Ablauf doch erforderlich sind. Es stellt sich auch die Frage, ob die Entwicklung des Arbeitsmarktes noch geeignet ist und der Arbeitsteilung im gesellschaftlichen Produktionsapparat entspricht, ob also bestimmte Bildung als öffentlich-staatliche Einrichtung Qualifikationsprozesse überhaupt benötigt werden, ob sie sich in eine veränderte transnationale Arbeitsteilung noch einfügen. Es kann vorteilhafter sein, entsprechende Qualifikationen nicht mehr zu vermitteln oder aus ökonomischen, arbeitspolitischen, disziplinären oder kulturellen Gründen Arbeitsmigranten in die Unternehmen zu holen. Das vermindert die Ausbildungskosten für den nationalen Bildungsapparat.

Es werden also die Transaktionskosten des Bildungssystems mit Blick auf das Ergebnis geprüft. Öffentliche Schulen kosten Geld, denn es bedarf der Gebäude, der Lehrkräfte, der Ausbildung dieser Lehrkräfte, der Lernmaterialien und der Verwaltung. Um diese Ressourcen aufzubringen, müssen Steuern erhoben werden. Für Unternehmen können auch diese Steuern zu einem Faktor werden, der sie im Vergleich zu anderen Unternehmen auf dem Weltmarkt benachteiligt. Sie könnten sich bemühen, die benötigten Arbeitskräfte billiger auf dem globalen Arbeitsmarkt zu bekommen. Ein zweiter Nachteil der öffentlichen Schulen ist aus der Sicht wirtschaftlicher Interessengruppen, dass die Lerninhalte in politischen und pädagogischen Gremien festgelegt werden. Damit wird die Festlegung der Lerninhalte, des Wissens und der Wissensausrichtung zum Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Sie verlieren ihre positivistische Selbstverständlichkeit und werden abhängig von Kräfteverhältnissen, die die Form von Schul- und Hochschultypen, Disziplinen und Fachgebieten sowie schließlich standardisiertem Wissen, kanonisierten Lehrmeinungen, dem Korridor des Sagbaren und der noch tolerierten Abweichungen und Provokationen sowie dem Unsagbaren und Ausgegrenzten annehmen.

In diesem Prozess bringen sich verschiedene gesellschaftliche Interessen zur Geltung: die Unternehmen und ihre Verbände, die Gewerkschaften, die Elternverbände, die unterschiedlichen politischen Richtungen (sozialdemokratisch, christdemokratisch oder liberal), die wissenschaftlichen Fachverbände und PädagogInnen mit ihren fachlichen Orientierungen (Mathematik, Physik, Deutsch, Englisch oder Französisch) oder pädagogischen Ausrichtungen (disziplinierend oder selbstbestimmten-konfliktorientiert, lebenspraktisch oder religiös). Ein dritter Nachteil ist die Dynamik, die mit Bildungstiteln verbunden ist. Es gibt die Tendenz, höhere Bildungstitel zu erwerben. Doch indem diese von immer mehr Menschen erlangt werden, sind sie weniger aussagekräftig hinsichtlich ihres distinktiven Werts der Einteilung von Individuen auf den Leistungsskalen. Es verbindet sich damit die Erwartung, dass die Einkommen höher sein sollten; und es entsteht Unzufriedenheit aufgrund schlechterer Bezahlung und wenig qualifizierter Tätigkeiten.

Es entsteht also eine relative Autonomie der Bildungsinstitutionen. Diese Autonomie wird getragen von den Lehrkräften – also von deren Ausbildung, ihrem Beschäftigungsstatus – und von öffentlich festgelegten Schul- und Ausbildungskonzepten und -strategien. Aus der Sicht der Unternehmen kann diese Autonomie notwendige Anpassungsprozesse an schnell sich ändernde Umstände erschweren. Damit ist

nicht nur die einmalige Anpassung gemeint, sondern mehr noch die Möglichkeit und Fähigkeit zu immer wieder neuen, dynamischen Anpassungsleistungen. Schulen, deren arbeitsteilige Funktion im Bildungssystem über Dekaden im Detail definiert ist, Lehrkräfte, die aufgrund ihres Beamtenstatus über Jahrzehnte tätig sind, stellen in solchen Prozessen dynamischer Veränderung ein Hindernis dar. Nicht allein deswegen, weil sie möglicherweise ineffizient sind – also das, was sie tun, aufgrund einer lange eingespielten Routine vielleicht schlecht tun (mit dem Ergebnis von schlechten Lernergebnissen, scheiternden Schülern, hohen Abbrecherquoten oder bedeutungslosen Bildungstiteln). Das könnte eventuell reformiert und geändert werden. Aber es stellt sich das Problem der Dynamik des Bildungssystems, also das seiner Veränderbarkeit. Deswegen ist entscheidender, dass mit dem Beamtenstatus ein bestimmtes Volumen an Arbeitskraft und damit auch Kosten dauerhaft festgelegt sind; darüber hinaus folgen diese Lehrkräfte autonomen Gesichtspunkten, die sich den Anforderungen der Unternehmen nicht 1:1 fügen. Es kommt also zu Ungleichzeitigkeiten zwischen Arbeitsmarkt und schulisch erworbener Qualifikation. Das, was unter herrschaftssoziologischen Gesichtspunkten jahrzehntelang als ein Vorteil betrachtet wurde, wird nun als Nachteil gesehen.

Als Vorteil des rationalen Anstaltsstaats galt die abstrakte Bürokratie, deren Angehörige nach formalen, allgemeinen und abstrakten Regeln handeln, das Berufsbeamtentum, also die Auswahl und Ernennung durch den Dienstherrn, die Kompetenzverteilung innerhalb der Hierarchie, der Dienstweg und die unpersönlichen Weisungsbefugnisse, die Aktenkundigkeit und die Routine. Tatsächlich wird in der Diskussion über die öffentlichen Bildungsinstitutionen oftmals vergessen, dass Schulen Behörden sind und wie eine Verwaltung geführt werden und wie eine solche arbeiten. Für die Schulen funktioniert das aufgrund des besonderen pädagogischen Aufgabenbereichs nicht wie beim Finanzamt oder in einem Ministerium. Doch sind auch Lehrerinnen und Lehrer staatlich-bürokratischen Regeln unterworfen, die ihr berufliches Handeln in erheblichem Maße bestimmen. Sie müssen die Leistung von Kindern und Jugendlichen bewerten und verwenden dazu eine staatlich definierte Notenskala. Damit werden sie über ihre persönliche und funktionale Autorität hinaus auch zu einer staatlichen Autorität, die Chancen vorenthält oder zuweist. Im Verhältnis von Lehrkräften und SchülerInnen entstehen weitreichende Gerechtigkeitsprobleme. Das kann in mehreren Richtungen der Fall sein:

- a) Die Kompetenzen von Schülern sind nicht in das von der Schule abverlangte Leistungsprofil einzuordnen. Das können z.B. soziale, kommunikative, organisatorische Kompetenzen sein, oder sie verweigern die Leistungserbringung, die schulisch bewertet werden kann.
- b) Die Schülerinnen sind auf besondere Weise begabt, doch kann auf diese Begabung im Rahmen eines Klassenverbands nicht näher eingegangen werden, weil alle »vor dem Gesetz« von den LehrerInnen gleich behandelt werden müssen.
- c) Die Schüler sind sozial oder kulturell benachteiligt. In diesem Fall kann es zur Förderung kommen, die es ermöglichen soll, bis zu einer bestimmten Linie durchschnittlicher Gleichheit aufzuholen.

Die Verwaltung durchdringt auch den Unterricht selbst: Länge der Wochenarbeitszeit, Tagesbeginn des Unterrichts, Länge des Unterrichts, Auswahl des Unterrichtsstoffs, der Rhythmus des zu Lernenden vom Einfachen zum Komplizierten, die fachliche Kompetenzverteilung der Lehrkräfte. Im Fall entstehender Probleme bei einzelnen Schülern stellt die Schule eine Reihe von Instrumenten zur Verfügung. Eine Abweichung davon, die Berücksichtigung des besonderen Falles ist zeitlich und sachlich jedoch nur in einem eingeschränkten Maß möglich. Alles ist darauf angewiesen, dass der Durchschnitt der Kinder und Jugendlichen sich in die Muster des schulischen Alltags einfügt.

Die Schule ist insgesamt ein Apparat mit langsamen Rhythmen: hinsichtlich des Wechsels des Personals, der pädagogischen Konzepte und des Schulstoffs selbst. Die Schule ist auch in einer weiteren Hinsicht langsam: sie unterstellt nicht nur, sondern trägt auch zur Formierung eines bestimmten Biografiemusters bei, das ein Individuum dem Durchschnitt nach durchlaufen soll. Auch damit trägt die Schule indirekt zu einer gewissen Inflexibilität bei. Aufgrund dieser Eigenschaften ist die Schule in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder und von verschiedenen Seiten in die Kritik geraten. Versuche zur Öffnung der Schulen, Experimente mit freien und selbstverwalteten Schulen wurden von den Ministerien und Schulbehörden vielfach blockiert. Ihnen passte die emanzipatorische Ausrichtung nicht. In den vergangenen Jahren hat aber eine mächtigere Strömung, nämlich die Wirtschaft, die Schule ins Visier der Kritik genommen. Die Schulen sollen dynamisiert und flexibilisiert, der ständigen Prüfung unterworfen werden. Mit der Einführung von Methoden des New Public Managements wird dies ermöglicht.

Die Schule wird auf ihre Performanz hin erfasst und evaluiert: Kennziffersysteme werden eingeführt, das Verhältnis von Mittel und Ergebnis, der Output der erfolgreichen Schüler, das Leistungsniveau erfasst und bewertet. Schulen werden in ein Wettbewerbsverhältnis zueinander gesetzt durch den Vergleich ihrer Leistungsfähigkeit (Zahl der Absolventen und deren Karriereverläufe). Davon wird die Mittelzuweisung, die Zahl der Lehrkräfte abhängig gemacht. Um all das zu messen, wird ein gewaltiger Verwaltungsapparat auf- und ausgebaut. Dieser operiert gegenwärtig noch dezentral, häufig in der Form einer Kooperation von Schulen und Stiftungen, häufig handelt es sich um Versuche, an denen nur ausgewählte Schulen beteiligt sind, die für ihre Teilnahme zusätzliche Mittel zugewiesen bekommen. Aber es werden die Instrumente ausgearbeitet, eingesetzt und auf ihre Tauglichkeit getestet. Dazu

gehört die Veränderung der Bildungsbiografie der Schüler, die Konkurrenz der öffentlichen Schulen mit privaten Bildungsanbietern, der Einsatz von prekär beschäftigten Lehrkräften, mittelfristig die Aufhebung des Beamtenstatus, die Verlagerung des Erwerbs von Kompetenzen in die Verantwortung der Individuen selbst.

Die öffentlichen Schulen geraten also in mehrfacherweise unter Druck. Von der Seite des Staates her werden die finanziellen und personellen Ressourcen eingeschränkt. Dies führt verbreitet zu Unzufriedenheit und verstärkt die Tendenz der Eltern, die es sich leisten können, für ihre Kinder private Lösungen zu suchen (Privatschulen, Internate, Home-Schooling). Von der Seite der Wirtschaft werden höhere Flexibilitäts- und spezifische Leistungsanforderungen an die Schulen gestellt. Ihnen können die Schulen entsprechen, wenn sie sich anpassen und an Versuchen teilnehmen, die ihnen mittelfristig einen Wettbewerbsvorteil vor anderen Schulen verschaffen.

Die Alternative zum Druck zur Privatisierung der Bildungseinrichtungen oder zur Anpassung ihrer inneren Verfassung an den Markt ist nicht bloß die Verteidigung der früheren staatlichen Schule. Zu vieles daran ist wohl wirklich problematisch. Notwendig wäre eine gesellschaftlich geführte Diskussion über Bildung, vor allem aber eine über das Öffentliche selbst. Das, was als öffentlich gilt, muss nicht notwendig mit dem Staat gleichgesetzt werden. Mit Blick auf das Öffentliche wäre die Förderung von alternativen Schulmodellen, die Öffnung von Lerninhalten, die Einführung vielfältiger Unterrichtsformen und pädagogischer Methoden, die Förderung vielseitiger Fähigkeiten, die Beseitigung von Leistungsdruck denkbar. Auch die Öffnung der Lernmuster und -biografien könnte sich als sinnvoll erweisen: zeitlich angemessenere Unterrichtsgestaltung, Unterbrechungen der Schulzeiten nicht nur durch Ferien und Feiertage, sondern auch Erholungsphasen, Sabbaticals und Praktika. Das Arsenal reformerischer Ideen ist reich an Vorschlägen. Es müssten einmal die Umstände hergestellt werden, unter denen sie offen diskutiert und ausprobiert werden könnten.

Quelle:

Alex Demirović, Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen, VSA Hamburg 2015 - S. 138 - 145



Brigitte Schumann

## **Der bildungspolitische Umgang mit Inklusion und die Folgen**

Der Umgang der deutschen Bildungspolitik mit Inklusion, ausgelöst durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), zeichnet sich aus durch zweierlei:

1. Verfälschung statt Klärung des menschenrechtsbasierten Inklusionsbegriffs,
2. Verweigerung der an Inklusion orientierten Konventionsziele, zu deren Einhaltung sich Deutschland mit der Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet hat und die seit dem 26. 3. 2009 rechtsverbindlich gelten. Darüber will ich zunächst sprechen, bevor ich auf einige Folgen genauer eingehe.

### **Begriffsverfälschung statt Begriffsklärung**

Der bildungspolitische Umgang mit Inklusion beginnt mit einem Übersetzungstrick. Deutschland hat in Absprache mit anderen deutschsprachigen Ländern wie Liechtenstein, Österreich und der Schweiz maßgeblich dafür gesorgt, dass der englische Begriff „inclusion“ in der amtlichen deutschsprachigen Übersetzung des Konventionstextes durch den vertraut klingenden Begriff „Integration“ wiedergegeben wurde. Damit sollte der Eindruck erweckt werden, dass es bereits „vielfältige Übereinstimmungen“ zwischen den Konventionsforderungen in Artikel 24 und der bildungspolitischen Praxis in Deutschland gäbe. Genau diese Behauptung von den „vielfältigen Übereinstimmungen“ findet sich auch in der Denkschrift wieder, die die Bundesregierung dem Ratifikationsgesetz mit auf den Weg gegeben hat.

Insgesamt ist an der Denkschrift der Bundesregierung zu beanstanden, dass sie wissentlich zwei grundfalsche Prämissen für die Umsetzung der UN-BRK setzt. Darin wird nämlich behauptet, dass die Implementierung der Konvention keine Gesetzesänderung erforderlich mache und dass keine zusätzlichen Kosten zu erwarten seien. Beide Behauptungen wirken bis heute nach und bestimmen den politischen Umgang mit dem Thema.

Allerdings hatte die Politik die Wachsamkeit zivilgesellschaftlicher Kräfte unterschätzt. Die Behindertenbewegung nahm die Verwässerung des Konventionsanliegens mittels Übersetzungstrick

nicht hin und skandalisierte öffentlich das politische Vorgehen. Im Übrigen hat auch der zuständige Genfer UN-Fachausschuss bei der Staatenüberprüfung Österreichs im September 2013 die korrekte Übersetzung von „inclusion“ angemahnt.

In der Zwischenzeit hat sich allerdings die bildungspolitische Strategie in Deutschland längst geändert. Nicht mehr die Vermeidung des Begriffs Inklusion ist heute das Ziel. Im Gegenteil, alles und jedes wird mit dem Begriff Inklusion bildungspolitisch belegt und etikettiert. Man kann mit Fug und Recht davon sprechen, dass der Begriff und das damit verbundene Konzept eine „feindliche Übernahme“ durch die Kultusbürokratie und die Politik erfahren haben und der absoluten inhaltlichen Beliebigkeit preisgegeben sind.

Bei der ungerechtfertigten Inanspruchnahme des Begriffs Inklusion hat Sachsen den Vogel abgeschossen. Hat doch das sächsische Kultusministerium befunden, man habe schon ein inklusives Bildungssystem, da alle Kinder - auch diejenigen mit Behinderungen - das Recht auf einen Schulbesuch hätten. In Bayern haben selbst Sonderschulen ein inklusives Profil, wenn sie mit Regelschulen kooperieren. Und in Hessen sind die Sonderschulen sogar zu den Sachwaltern der Inklusion avanciert und bestimmen über die Verteilung der Ressourcen, ob Kinder mit Behinderungen einen Platz in der Regelschule finden.

Der Paradigmenwechsel, der sich mit dem Inklusionsbegriff und dem Inklusionskonzept verbindet, wird auch ignoriert, wenn z. B. Schulministerin Löhrmann in NRW als Antwort auf die Kritik an ihrem Inklusionsplan beschwörend darauf verweist, dass Inklusion nichts Neues ist und wir in NRW eine mehr als dreißigjährige Erfahrung damit haben. Seit 30 Jahren soll also der Grundsatz in NRW gelten, dass das System Schule sich den Kindern anpassen muss und nicht umgekehrt Kinder an das System Schule angepasst werden? Das muss ich doch wohl nicht weiter kommentieren.

Öffentliche Verlautbarungen der Politik sehen uns alle „auf dem Weg zur Inklusion“. Die herrschende Bildungspolitik verwendet mit Vorliebe die Metapher „auf dem Weg sein“ und möchte damit glauben machen, dass sie mit ihren Maßnahmen einen inklusionsorientierten, planvollen Veränderungsprozess innerhalb des Schulsystems eingeleitet hat. Die Metapher ist vieldeutig: Sie steht einerseits für eine dynamische Bewegung. Andererseits lässt sich damit aber auch zum Ausdruck bringen, dass es langandauernder Bemühungen bedarf, um das Ziel zu erreichen. Beide Konnotationen werden wahlweise und in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation politisch verwendet. Damit sollen die Befürworterinnen und Befürworter von Inklusion, denen das Tempo der Veränderung zu langsam ist, ebenso beruhigt werden wie diejenigen, die vor voreiligen Schritten bei der Umsetzung warnen. Was auf der Strecke bleibt, ist die Kommunikation über die Bedeutung von Inklusion als menschenrechtsbasiertes gesellschaftliches Gegenmodell zu sozialer Exklusion, Segregation, Selektion und Diskriminierung in allen Lebensbereichen. Inklusion wird bis zur Unkenntlichkeit bildungspolitisch verzerrt. Inklusion wird verfälscht zu einem Recht für Eltern von Kindern mit Behinderungen, innerhalb des bestehenden selektiven Schulsystems zu entscheiden, ob der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf ihrer Kinder in separierten oder „inklusive“ Settings erfüllt werden soll. Wobei dieses Recht auch nur in Hamburg uneingeschränkt rechtliche Gültigkeit hat, während es in den anderen Bundesländern unter wiederum unterschiedliche Finanz- und Organisationsvorbehalte gestellt wird.

Ist Ihnen schon aufgefallen, dass die Bildungspolitik es tunlichst vermeidet, von Inklusion und inklusiver Bildung als einem Menschenrecht zu sprechen? Warum wohl? Ohne den expliziten Menschenrechtsbezug soll die einseitige Anwendung des Inklusionsbegriffs auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und damit die Verfälschung des universalen Inklusionsanspruchs offensichtlich weniger ins Auge springen. Diese schlichtweg falsche Auslegung führt zu der paradoxen Situation, dass selbst die Kritiker dieser Verfälschung von einem engen und einem erweiterten Inklusionsbegriff sprechen. Man kann aber nicht den Inklusionsbegriff nach Lust und Laune kleiner oder größer fassen. Ich schlage daher vor, von einem falschen und einem richtigen Verständnis von Inklusion zu sprechen.

Ich fasse zusammen: Es liegt offensichtlich nicht im bildungspolitischen Interesse zu verdeutlichen, dass Inklusion eben keine Sonderregelung für Menschen mit Behinderungen ist, sondern ein allgemeines Menschenrecht und damit auch ein Recht aller Kinder. Auch der privilegierten Kinder, die in unserem Schulsystem von den unterprivilegierten Kindern segregiert werden. Das bringt mich zum nächsten Punkt.

### **Verweigerung der Konventionsziele**

Die Politik verweigert den strukturellen Umbau des gesamten Schulsystems unter Einschluss des Sonderschulsystems zu einem inklusiven Schulsystem und sie verweigert die Anerkennung des vorbehaltlosen individuellen Rechts des Kindes auf inklusive Bildung mit angemessenen Vorkehrungen.

Der ehemalige Kinderrechtsbeauftragte der NRW Landesregierung und Jurist, Reinald Eichholz, hat in einem Interview 2012 Folgendes gesagt: „Insgesamt habe ich den Eindruck, dass in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion der umfassende Anspruch der Menschenrechtskonventionen noch gar nicht angekommen ist und deswegen auch die völkerrechtlich verbindlichen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung nicht präsent sind. Man gewöhnt sich aufgrund der Behindertenrechtskonvention an, bei Inklusion nur an die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung zu denken. Sobald man sich den menschenrechtlichen Hintergrund klar macht, steht aber fest: Inklusion meint alle. Jedes Kind hat das Recht dazu zu gehören, und zwar unabhängig von jeder Art der Verschiedenheit. Die Konvention verlangt, dass das nicht nur als verbindliche Vorgabe anerkannt wird; Dieses Recht soll sich den Kindern im Schulalltag als „sense of belonging“, als Gefühl der Zugehörigkeit, mitteilen, nicht zuletzt eine Frage gelebter Demokratie.“

Seine Feststellung hat auch drei Jahre danach nichts von ihrer Gültigkeit verloren.

Auf die Frage, was genau die Umsetzung der Inklusionsverpflichtung für das deutsche Schulsystem impliziert, wird der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Munoz, zuweilen mit der Aussage zitiert: „Wie können wir das Bildungssystem in ein wirklich inklusives System umwandeln? Ich glaube, wir müssen nur eine einzige Kleinigkeit ändern, nur eine kleine Sache, nämlich alles.“

Das trifft den Nagel auf den Kopf.

Der Konventionsauftrag für ein inklusives Schulsystem bedeutet, Abschied zu nehmen sowohl von dem Sonderschulsystem als auch von dem selektiven allgemeinen Schulsystem. Ein Abschied auch von einer an Leistungshomogenität orientierten Lernkultur, die alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Unterschiedlichkeit auf unfaire Art gleich behandelt und an Normalitätserwartungen anpasst. Werden diese nicht erfüllt, dann liegt das Problem bei den Schülerinnen und Schülern. Für den Umgang damit stehen hierarchische Kategorien und selektive Strukturen zur Verfügung, die aus Differenz Ungleichheit herstellen und sozialen Ausschluss befördern.

Die KMK wehrt den menschenrechtlich unabweisbaren Reformanspruch der UN-BRK, das selektive Schulsystem zu einem inklusiven Schulsystem zu entwickeln, ab. Sie beruft sich darauf, dass die UN-Konvention keine strukturellen Vorgaben für die Vertragsstaaten nennt. Wie ärmlich! Eine solche Argumentation stellt sich bewusst blind gegenüber der Tatsache, dass sich die Menschenrechtskonvention rückbezieht auf das Konzept der inklusiven Bildung der UNESCO, das auf der UNESCO Weltkonferenz in der internationalen Erklärung von Salamanca schon 1994 ausformuliert wurde.

Mehr als einmal hat die UNESCO Inklusion definiert, z.B. auf der Internationalen Konferenz in Genf 2008. In einem zugehörigen Tagungsdokument mit dem Titel „Inclusive Education: The Way of the Future“ heißt es sinngemäß: Inklusion ist ein Prozess und eine Suche nach immer besseren Wegen, mit Diversität umzugehen, und er verlangt weitreichende und tiefgreifende Veränderungen des ganzen Bildungssystems, seiner Inhalte, seiner Methoden, Organisationsformen und Strukturen. „It is about learning how to live with difference and learning how to learn from difference. In this way, differences can be seen more positively as a stimulus for fostering learning, amongst children and adults.“

Auch der UN-Fachausschuss für die Kinderrechtskonvention hat mit Blick auf unser Schulsystem 2014 die Empfehlung für die Bundesregierung und die Länder ausgesprochen: „Undertake a revision of the current education system dividing students in various tracks at a very early stage and make it more inclusive.“ Wir sollen also unser Schulsystem, das Kinder in frühem Alter auf unterschiedliche Schularten verteilt, im Sinne der Inklusion einer Revision unterziehen.

Und der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der gerade erst sein Urteil zu der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland im Rahmen der Staatenüberprüfung Deutschlands abgegeben hat, hat festgestellt: „Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat, im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen.“

Bedauerlicherweise halten sich sowohl die Monitoring-Stelle am Deutschen Institut für Menschenrechte als auch die Deutsche UNESCO - Kommission in ihrer „Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland“ (2014) mit Forderungen nach einer umfassenden Schulstrukturreform zurück.

Ganz anders dagegen verhält sich der österreichische Unabhängige Monitoringausschuss, der die Umsetzung der UN-BRK in Österreich überwacht und Empfehlungen an die österreichische Bundesregierung ausspricht. Am 10. Juni 2010 hat er eine Stellungnahme zu Artikel 24 verabschiedet. Darin heißt es: „Um Segregation und Exklusion zu beenden, bedarf es einer tiefgreifenden Strukturreform des österreichischen Bildungswesens. Der Monitoringausschuss ist besorgt, dass die Ratifizierung der Konvention im Oktober 2008 noch keine Diskussion über diesen Reformbedarf

ausgelöst hat.(...) Die Abschaffung des Systems sonderpädagogischer Förderbedarf, von Sonderschulen sowie sonderpädagogischen Zentren ist für sich selbst jedoch nicht als Erfüllung der Konvention anzusehen, Im Gegenteil. Der Monitoringausschuss hält diese überfällige Abschaffung für ein Teilstück einer grundlegenden strukturellen Reform hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Das Bekenntnis zum Grundprinzip der Diversität und die Abschaffung von sozialen Barrieren sind aus menschenrechtlicher Sicht ein klarer Auftrag, den sozialen, kulturellen und sozio-ökonomischen Barrieren im Bereich Bildung durch eine Reform der Regelpädagogik grundsätzlich entgegenzuwirken.“

Der Vorwurf, über die UN-Behindertenrechtskonvention würden Kinder mit Behinderungen instrumentalisiert für die Verwirklichung der alten ideologischen Forderung nach „einer Schule für alle“, ist absurd. Richtig ist lediglich, dass die Forderung danach alt ist. Sie ist sogar sehr alt, weil wir in Deutschland seit Humboldt aufgrund des gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses immer wieder daran gescheitert sind, das Schulsystem zu demokratisieren und sozial gerecht zu gestalten.

Diejenigen, die von sich behaupten, dass es ihnen ausschließlich um das Kindeswohl gehe, müssen sich dagegen fragen lassen, warum sie sich z.B. so wenig um die krankmachenden Folgen der frühen Selektion bei Grundschulkindern oder um das pessimistische Selbstbild von Schülerinnen und Schülern der Haupt- und Sonderschulen sorgen. Dazu gibt es genügend besorgniserregende Befunde, die ganz offensichtlich aus ideologischen Gründen nicht ernst genommen werden.

Selektion und Inklusion in einem hierarchisch gegliederten Schulsystem sind absolute Widersprüche, die man nicht miteinander versöhnen kann. Das ist wie Rechts - und Linksverkehr gleichzeitig. Es muss also ein „Selektionsabbauprogramm“ her, damit die Lehrerinnen und Lehrer sich nicht an der Paradoxie von Selektion und Inklusion im Schulalltag unnötig aufreiben. Ziffernnoten, Klassenwiederholungen, Abschulungen, um nur die klassischen Selektionsinstrumente zu nennen, bremsen eine inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung aus. Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen bleiben in einem selektiven Schulsystem die „besonderen“ Kinder, für die Ausnahmetatbestände gelten.

Im Folgenden werde ich darlegen, dass sich auch die sonderpädagogischen Strukturen konventionswidrig entwickeln. Anstelle des von der UN-BRK geforderten Abbaus segregierender Sonderschulstrukturen werden nämlich sonderpädagogische Doppelstrukturen im Namen der Inklusion etabliert und das System der Sonderpädagogik wird insgesamt ausgeweitet.

Der KMK geht es nicht nur um Bestandssicherung der Förder- bzw. Sonderschule, sondern auch um die Erweiterung der sonderpädagogischen Zuständigkeiten. Das Stichwort dafür heißt Pluralisierung der Förderorte. Eine endlose Liste von Zuständigkeiten und Aufgaben sieht die KMK für die Sonderpädagogik vor. Allgemeinpädagogisches soll durch sonderpädagogisches Handeln ergänzt werden, wenn ein Bedarf auf ein sonderpädagogisches Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot gegeben ist“, so steht es in dem KMK Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20.10. 2011. Und das sonderpädagogische Bildungsangebot kann selbstverständlich an unterschiedlichen Förderorten realisiert werden.

Von inklusiver Bildung keine Spur, meint Reinald Eichholz dazu, den ich an früherer Stelle schon einmal zitiert habe. Er wendet sich gegen die Annahme, „Inklusion verwirkliche sich in der bloßen Zusammenführung von Regel- und Sondereinrichtungen. Dass Zusammenarbeit nötig ist. liegt auf der Hand. Ziel muss aber ein Drittes sein: eine inklusive Pädagogik, die mehr ist als Regelpädagogik plus Behindertenpädagogik“.

Von Segregationsabbau keine Spur. Der zuständige Fachausschuss in Genf hat anlässlich der ersten Staatenprüfung Deutschlands diese strukturelle Fehlentwicklung als Konventionsverstoß kritisch herausgestellt. Ich möchte den Fachausschuss an dieser Stelle zu Wort kommen lassen: „ Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierende Förderschulen besucht. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat, (a) umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Zielvorgaben zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschließlich der notwendigen Finanzmittel und des erforderlichen Personals auf allen Ebenen, (b) im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen.“

Eine klare Anweisung, dass es keine sonderpädagogischen Doppelstrukturen geben darf! Der Ausbau von Inklusion muss einhergehen mit dem Abbau von Segregation, wobei sich der Segregationsabbau nicht nur auf die Sonderschulen, sondern auf das „segregierte Schulwesen“ als Ganzes bezieht.

Während die Bildungspolitik und die Kultusbürokratien mit dem Hinweis auf stetig ansteigende Inklusionsquoten in den Ländern der Öffentlichkeit weismachen wollen, wie erfolgreich die Inklusion voranschreitet, spielt sich auf der Hinterbühne etwas ganz anderes ab. Der Inklusionsforscher Hans



Wocken (2014) hat die Inklusionserfolge in Bayern und Deutschland gründlich analysiert. Sein Ergebnis lautet: Die Inklusion geht an den Kindern mit Behinderungen in den Sonderschulen vorbei. Sie sind die Verlierer der Inklusion. Während der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen in allen Bundesländern einen wahren Boom erlebt, bleiben die Separationsquoten der Schülerinnen und Schüler in den Sonderschulen dennoch stabil. Prof. Wocken kann nachweisen, dass die Steigerung der Inklusionsquoten sich eindeutig zurückführen lässt auf die im Zuge der Inklusion ausufernde Bereitschaft und Praxis, nicht behinderte Problemschülerinnen und -schüler in den allgemeinen Schulen als sonderpädagogisch förderungsbedürftig zu etikettieren. Für NRW hat dies übrigens auch Andreas Kloth (2015) unlängst nachgewiesen.

Wocken sieht in der Sonderpädagogik den Hauptakteur für die Fehlentwicklung in der Inklusion, denn schließlich habe sie die Behinderungsdiagnosen erstellt und sich mit der Konstruktion von Behinderung in den Dienst der Ressourcenbeschaffung gestellt. Er problematisiert die Unbestimmtheit der sonderpädagogischen Diagnostik. Es fehlen ihr „klare Grenzen, deutliche Konturen und erst recht operationalisierte Kriterien“ und deshalb sei sie „deutungs offen, interpretierbar und auch missbräuchlich verwendbar“. Wer könne den allgemeinpädagogischen von dem sonderpädagogischen Förderbedarf scharf abgrenzen, fragt Wocken mit Blick auf den verbreiteten Glauben an die sonderpädagogische Diagnostik.

Die sonderpädagogischen Doppelstrukturen werden über die Einführung des Elternwahlrechts begründet. Jahrzehntlang haben Eltern von Kindern mit Behinderungen vergeblich das Recht eingefordert, über den Förderort ihrer Kinder selbst zu entscheiden. Nun macht sich die KMK dafür stark. Warum wohl?

Wie Prof. Theresia Degener, eine an dem Entstehungsprozess der Menschenrechtskonvention maßgeblich beteiligte deutsche Juristin, immer wieder betont, gibt es aber nach der Konvention kein Menschenrecht auf Sonderschule. Auch der Anspruch auf Wahlfreiheit sei von den Vorbereitungsgremien der Konvention abgelehnt worden. Die Konvention habe eine eindeutige Werteentscheidung getroffen für das Recht des Kindes auf inklusive Bildung.

Valentin Aichele hat für die Monitoringstelle ebenfalls dazu eindeutig klargestellt: „Das Recht auf Inklusion ist das Recht der Person mit Behinderung. Die Eltern haben bei der Ausübung ihrer elterlichen Sorge den Leitgedanken der Inklusion zu beachten und ggf. zu erklären, warum sie keine inklusiven Bildungsangebote wahrnehmen“ (2011). Sie haben mit anderen Worten die Rechtsansprüche des Kindes treuhänderisch zu verwalten. Ein eigenes Wahlrecht haben sie nicht.

Das vorbehaltlose, individuelle Recht des Kindes auf inklusive Bildung mit angemessenen Vorkehrungen wird nicht nur durch das Elternwahlrecht verfälscht. Durch einen weit gefassten Finanz-, Organisations- und Ressourcenvorbehalt kann das Recht auf gemeinsames Lernen ausgehebelt werden. Wenn diese Vorbehalte greifen, dann kommt es auch weiterhin gegen den Willen der Betroffenen zu Sonderschulüberweisungen. Das Elternrecht kann daran nichts ändern. Die Monitoringstelle hat ebenso wie der zuständige UN-Fachausschuss festgestellt, dass sowohl ein allgemeiner Finanzierungsvorbehalt als auch der im Schulrecht angeordnete Organisations- und Ressourcenvorbehalt gemessen am völkerrechtlichen Maßstab der UN-BRK unzulässig sind. Hessen ist hier ein besonders negatives Vorbild. In § 54 des entsprechenden Gesetzes heißt es: „Kann an der zuständigen allgemeinen Schule die notwendige sonderpädagogische Förderung nicht oder nicht ausreichend erfolgen, weil die räumlichen und personellen Möglichkeiten oder die erforderlichen apparativen Hilfsmittel oder die besonderen Lehr- und Lernmittel nicht zur Verfügung gestellt werden können, bestimmt das Staatliche Schulamt auf der Grundlage der Empfehlung des Förderausschusses nach Anhörung der Eltern, an welchen allgemeinen Schulen oder Förderschulen die Beschulung erfolgt.“

Im folgenden Teil meiner Ausführungen komme ich nun zu den besonderen Folgen des konventionswidrigen Kurses. Zu sprechen ist über den Erhalt der Armenschulen, die Sonderrolle des Gymnasiums und die „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schulen.

### **Erhalt der Armenschulen**

Mit dem Wahlrecht der Eltern bleiben auch die Sonderschulen für Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) erst einmal erhalten. Das ist blanker Zynismus. Wir wissen, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern dieser Sonderschularten nicht um Kinder mit Behinderungen handelt, sondern um sozial benachteiligte Kinder in Armutslagen, die durch die Separierung in Sonderschulen noch einmal benachteiligt werden.

Im Rahmen vertiefender Analysen der PISA-2000-Daten hat Gundel Schümer festgestellt: „Schüler, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und entsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstigen Schülerpopulationen angehören. Das heißt, durch die soziale Herkunft bedingten Nachteile werden

institutionell verstärkt“ (2004). Dies gilt für die Mehrzahl der Hauptschülerinnen und -schüler, aber noch mehr für Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache.

Besonders gut erforscht ist die Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt ist zwar rückläufig, sie stellen aber immer noch die weitaus größte Gruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ihre Separierung in der Sonderschule ist im internationalen Vergleich ein deutscher Sonderweg. Von Prof. Wocken liegen bedeutsame Studien über die Lernineffizienz dieses Förderschultyps vor.

Wocken (2000) hat die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler in den 7. Schuljahren an Sonderschulen in Hamburg überprüft und sie mit der von Hauptschülerinnen und Hauptschülern verglichen. Er ging dabei von der Annahme eines zweijährigen Leistungsrückstands der Sonderschülerinnen und Sonderschüler aus. Sein Ergebnis ist ernüchternd, indem er feststellt: „ Sie erreichen im 7. Schuljahr bei weitem nicht jene Leistungen die bei Hauptschülern des 5. Jahrgangs zu beobachten sind. Im Mittel kann die Förderschule das Auseinanderklaffen der Leistungsschere nicht aufhalten. Ein kompensatorischer Effekt ist nicht einmal auf der minimalen Ebene einer Stabilisierung eines ursprünglichen Leistungsabstands von zwei Jahren festzustellen.“ Die Sonderschule ist daher für ihn „keine Stätte einer kompensatorischen Rehabilitation“.

Die Hauptursache für die schlechten Ergebnisse sieht er in der kognitiven und sozialen Anrengungsarmut behinderungspezifisch ausgelesener Lerngruppen, die einen dreifachen Reduktionismus in didaktischer, methodischer und sozialer Hinsicht befördert. Der Anrengungsreichtum, der von einer heterogenen Gruppe ausgeht, kann auch nicht durch die Verkleinerung der Lerngruppe und spezialisierte Lehrkräfte kompensiert werden, so Wocken.

Prof. Haeberlin hat in einer Schweizer Langzeitstudie wissen wollen, ob die spätere berufliche und soziale Situation durch schulische Integration oder durch eine separate Unterrichtung besser gefördert wird. Er konnte feststellen, dass diejenigen, die in einer Sonderklasse gelernt hatten, als junge Erwachsene keinen Zugang zu anspruchsvolleren Berufen finden konnten. Ausbildungsabbrüche und Langzeitarbeitslosigkeit waren charakteristisch für diese Gruppe. Vergleichbare junge Erwachsene, die in Regelklassen lernen konnten, fanden leichter Anschluss an eine berufliche Ausbildung. Integrierte Schulabgänger hatten sogar gewisse Chancen auf eine Ausbildung im mittleren oder höheren Segment der beruflichen Ausbildung.

Im Vergleich zu ehemaligen integrierten Schülerinnen und Schülern aus Regelklassen, waren ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Sonderklassen schlechter sozial integriert. Ihr Selbstwertgefühl war wesentlich geringer. Sie verfügten über ein bedeutend kleineres Beziehungsnetz. Anders als die jungen Erwachsenen mit schulischen Integrationserfahrungen zeigten sie häufig ausländerfeindliche Einstellungen.

In meiner eigenen wissenschaftlichen Untersuchung bin ich der Frage nachgegangen, welches Selbstbild Schülerinnen und Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte entwickeln. Die Auswertung meiner qualitativ und quantitativ erhobenen Daten ergab, dass die Überweisung zur Sonderschule eine institutionelle Beschämung darstellt. Der stigmabehaftete Sonderschulstatus zwingt fast alle Beschämten dazu, ihren Schülerstatus in Alltagssituationen zu verschweigen bzw. zu verleugnen. Diese Reaktionen verweisen auf ein negatives Selbstkonzept. Die soziale Ungleichheit, die durch das Schulsystem faktisch reproduziert wird, wird im Schamgefühl auch symbolisch reproduziert und legitimiert. Der Scham kommt dann die Funktion der Selbstverurteilung zu. Die so Beschämten haben nicht einmal theoretisch die Chance, ihre Anerkennungsansprüche individuell geltend zu machen, noch können sie sie kollektiv als politisch-moralische Überzeugung zur Geltung bringen.

Das von dem Schulministerium in Auftrag gegebene Gutachten von Klemm / Preuss-Lausitz (2011) für die inklusive Schulentwicklung in NRW fordert auch „das generelle Auslaufen der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, um die schulische Absonderung von Armutskindern zu vermeiden, die sich zudem sowohl kognitiv als auch für die Persönlichkeitsentwicklung negativ auswirkt“.

Meine Schlussfolgerung lautet: Es gibt keinen einzigen Grund, an dem „Schonraum“ Sonderschule festzuhalten. Angesichts der Erkenntnisse, die von der Bildungsforschung hinreichend wissenschaftlich belegt sind, ist es vollkommen abwegig und unverantwortlich, die „Armenschulen“ mit Hilfe des Elternwahlrechts aufrechtzuerhalten.

Warum hat die Politik kein klares Ausstiegskonzept - Bremen einmal ausgenommen?

Prof. Dagmar Hänsel hat sich mit der Geschichte der Hilfsschulpädagogik, der Begründerin der Sonderpädagogik in Deutschland, intensiv forschend auseinandergesetzt, zuletzt in ihrer

Buchveröffentlichung „Lehrerbildung im Nationalsozialismus“ (2014). Ihre Antwort darauf lautet, dass die politisch und gesellschaftlich unaufgearbeitete Geschichte der Hilfsschule und der Hilfsschulpädagogik vor und während der Zeit des Nationalsozialismus bis in unsere Zeit nachwirkt und so die Sonderpädagogik selbst an dem Mythos ihrer Unverzichtbarkeit für Kinder mit Behinderungen ungehindert und unwidersprochen arbeiten konnte und noch arbeitet.

Hänsel zeigt, dass in der Kontinuität der Hilfsschulpädagogik die Sonderpädagogik auch heute noch die „besondere“ Zuständigkeit für sozioökonomisch extrem benachteiligte Kinder mit Schulleistungs- und Entwicklungsproblemen reklamiert. Mit der Wahrnehmung dieser „besonderen“ Aufgabe begründet sie bis heute ihre Abtrennung von der allgemeinen Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin, die getrennte Ausbildung von allgemeinen Pädagogen und Sonderpädagogen und das Festhalten an der Institution Sonderschule. Der sonderpädagogische Glaubenssatz, dass die Schülerinnen und Schüler, denen die allgemeine Schule nicht gerecht wird, „behindert“ sind und sonderpädagogischer Unterstützung bedürfen, ist weiterhin wirksam, so Hänsel.

Hänsel (2015) fordert dazu auf, die allgemeinen Pädagogen so zu qualifizieren und die allgemeinen Schulen so auszustatten, dass sie für alle Kinder pädagogische Verantwortung übernehmen. Das bedeutet in ihrer historischen Perspektive: Mit dem Auslaufen von Sonderschulen für die Förderschwerpunkte LES laufen auch die Lehramtsstudiengänge für Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen LES aus.

### **Sonderrolle Gymnasium**

Die selektiven Schulformen werden sehr unterschiedlich an der Inklusion beteiligt. Es ist politischer Usus in fast allen Bundesländern, das Gymnasium von der Inklusionsverpflichtung zu befreien. Die Bildungspolitik zeigt sich verständnisvoll, wenn es darum geht, dem Gymnasium die Aufnahme von Kindern mit „Lernbehinderung“ aus den unteren sozialen Schichten zu „ersparen“.

Schließlich kennt die Politik die Motive der Eltern - Distinktion und soziale Homogenität - bei der Schulwahl des Gymnasiums nur allzu gut. Kinder aus der sozialen Unterschicht sollte es aus dieser Elternperspektive nach Möglichkeit an der Schule des eigenen Kindes nicht geben. Soziale Segregation ist ein erwünschter Effekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge. Die Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung hat dies unlängst bestätigt und damit auch bestätigt, was uns die Sozialforschung als Gesellschaftsbefund schon seit langem attestiert: Die sozialen Milieus der Ober- und Mittelschicht gehen im Zuge der gesellschaftlichen „Modernisierung“ auf Abstand zu den Milieus der unteren sozialen Schichten.

In NRW betont die Ministerin, dass alle Schulformen in die Inklusion von Kindern mit Behinderungen einbezogen werden sollen, aber die konkrete Umsetzung auf der Schulträgerbene ist nicht gesetzlich geregelt. Es zeigt sich, dass trotz der vielen guten Worte auch hier die Gesamtschulen und die Sekundarschulen als „Schulen des längeren gemeinsamen Lernens“ für das gemeinsame Lernen zuständig sind.

In fünf Bundesländern haben wir schon ein zweigliedriges System mit dem Gymnasium, das nach 8 Jahren zum Abitur führt, und einer zweiten Säule, die das Erreichen des Abiturs nach 9 Jahren ermöglicht. Ein pragmatisches Modell, Es soll die Ungleichheit der Bildungschancen reduzieren, indem es eine Schulform anbietet, die alle Schülerinnen und Schüler willkommen heißt. Gleichzeitig soll es die Nachfrage der Eltern aus Ober- und Mittelschicht nach einem Gymnasium befriedigen, das auf eine akademische Laufbahn vorbereitet und deshalb sich nicht auf die Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen einstellen muss.

In Hamburg und Berlin gibt es erste deutliche Hinweise, dass die bildungspolitisch postulierte und behauptete Gleichwertigkeit der beiden Säulen schon kippt. Das Gymnasium ist der Marktführer, seine Attraktivität ist ungebrochen. Die Stadtteilschule in Hamburg und die Integrierte Sekundarschule in Berlin werden von Teilen der Elternschaft schon als eher zweitklassig und als Problemschulen wahrgenommen, weil sie alle Kinder nehmen müssen, auch die Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium weiterhin abschieben darf.

Inklusion wird nicht als bildungspolitischer Auftrag wahrgenommen, um einen Prozess der Konvergenz einzuleiten zwischen den gegliederten Schulformen einerseits und den integrierten Schulformen wie Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen, etc. andererseits. Die soziale Segregation wird institutionell eher noch vertieft, indem das Gymnasium eine Sonderrolle spielen darf. Dass einzelne Gymnasien sich der Aufgabe des gemeinsamen Lernens freiwillig und gerne stellen, ändert nichts an dieser Tatsache.

### **„Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schulen**

Die „European Agency for Special Needs and Inclusive Education“ stellt immer wieder heraus, dass mit der Umsetzung von Inklusion die allgemeine Schule und die allgemeine Pädagogik sich paradigmatisch

verändern müssen. Die Sonderschule lediglich unter das Dach der allgemeinen Schule zu holen, wird dem Inklusionsanspruch nicht gerecht.

Die UNESCO (2008) lehnt in ihrem Dokument "Inclusion - The Way of the Future" sehr explizit die Einführung des sonderpädagogischen Paradigmas in der Regelschule ab, wenn sie feststellt: „The importing of practices from special educational needs tend to lead to the development of new, more subtle forms of segregation within mainstream settings. (...) Inclusion will not be achieved by transplanting special educational thinking and practice into mainstream contexts" (ebd., S.26). Kurz: Sie sieht die Gefahr, dass mit der Übernahme sonderpädagogischer Praktiken und Konzeptionen in den Regelschulen neue subtile Formen der Segregation Einzug halten.

Die UNESCO stellt klar: „It is important to stress that inclusion is about the development of mainstream schools, rather than the reorganisation of special schooling. The aim has to be to increase the capacity of all mainstream schools, so that they can meet the needs of all children, whilst offering them similar rights and opportunities" (ebd., 25). Noch einmal wird hier angemahnt, die allgemeine Schule zu einer Schule für alle Kinder zu entwickeln und nicht die Sonderschule in der allgemeinen Schule zu reorganisieren.

Wie kommt es trotz der deutlichen Hinweise dennoch zur „Sonderpädagogisierung“ der Regelschulen in Deutschland? Warum wird Inklusion zur Sache der Sonderpädagogik gemacht und warum werden auf diesem Weg Kulturen, Praxen und Strukturen der Sonderpädagogik in die allgemeine Schule implementiert?

Die Antwort liegt auf der Hand: Um möglichst wenig strukturelle Veränderungen zu müssen, hat die Politik Inklusion verfälscht zu einem Recht für Eltern von Kindern mit Behinderungen, innerhalb des bestehenden selektiven Schulsystems zu entscheiden, ob der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf ihrer Kinder in separierten oder „inkluisiven“ Settings erfüllt werden soll. Das genau macht sich die Sonderpädagogik zunutze.

Führende Wissenschaftsvertreter und -vertreterinnen der Sonderpädagogik haben die Gunst der Stunde erkannt. Die Inklusionsdebatte ist für sie „Anlass für eine selbstbewusste Weiterentwicklung der Sonderpädagogik in der Allgemeinen Schule“. Dies ist ein Zitat von Prof. Heimlich. Sie wollen ebenfalls keine tiefgreifenden strukturellen und inhaltlichen Veränderungen im Sinne der Menschenrechtskonvention. Auf der Basis dieses Interessengleichklangs mit der Politik können sie dieser bei der Verhinderung eines inklusiven Schulsystems nützlich sein.

Insbesondere die so genannte empirische Sonderpädagogik reklamiert für sich den Expertenstatus für inklusive Bildung. Sie verbindet dies mit der gezielten Diskreditierung der Integrationsforschung, die seit den frühen 1980er Jahren in westdeutschen Bundesländern erfolgreiche Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen wissenschaftlich begleitet und evaluiert hat. Die damaligen Forschungsmethoden entsprächen nicht den heute geltenden, international anerkannten Standards evidenzbasierter Forschung, verkündet Prof. Clemens Hillenbrand, exponierter Vertreter der empirischen Sonderpädagogik, bei jeder sich bietenden Gelegenheit. So auch auf der Fachtagung des Deutschen Philologenverbands in Kassel 2012. Die Sonderpädagogik definiert Inklusion in Übereinstimmung mit der KMK- Position, Sie setzt auf die Pluralität der sonderpädagogischen Förderorte mit Förderschulen, Förderklassen und „full inclusion“ in Regelschulen. Im Zentrum inklusiver Bildungssysteme, die keineswegs die Abschaffung von Förderschulen bedeuteten, stehe „die wirksame Gestaltung schulischer und unterrichtlicher Entwicklungs- und Lernprozesse“, so Hillenbrand (2012). Die Gestaltung müsse wissenschaftlich fundiert erfolgen.

Die Sonderpädagogik bestimmt selbstverständlich die Aus- und Fortbildungskonzepte für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung. Mit der Unverzichtbarkeit der sonderpädagogischen Fachkompetenz für die vielfältigen Aufgaben der Inklusion an unterschiedlichen Förderorten begründet sie den Ausbau von Sonderpädagogik an den Universitäten, den Erhalt eines eigenständigen Studiengangs Sonderpädagogik für alle Fachrichtungen und fordert die sonderpädagogische Anreicherung der Aus- und Fortbildung für alle anderen Pädagogen.

Baden-Württemberg hat sich mit der Entscheidung für die Beibehaltung eines grundständigen Lehramtes für Sonderpädagogik auf diese Ausrichtung verständigt. Auch NRW fühlt sich dieser Linie in dem kürzlich vorgelegten Referentenentwurf verpflichtet. Und das, obwohl in NRW an der Universität Bielefeld beispielhaft ein integrierter Studiengang entwickelt und erfolgreich evaluiert worden ist, der den Erwerb eines allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramts ermöglicht. Mit diesem Studiengang ist die Integration der Sonderpädagogik in die Erziehungswissenschaft vollzogen und die fatale Trennung von Sonderpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft aufgehoben. Wie die Fortbildungskonzeptionen für Inklusion zeigen, kann die Sonderpädagogik sich auch hier erfolgreich durchsetzen. Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber (2013) haben im Auftrag der Bertelsmann Stiftung über 700 Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion analysiert. Sie

konnten feststellen, dass fast jede zweite Fortbildungsmaßnahme ihrer untersuchten Stichprobe zum Ziel hatte, Wissen und Kompetenzen zu sonderpädagogischer Förderung zu vermitteln. Die Autoren sehen darin die Gefahr, „dass die Angebote damit weiterhin einer Integrationslogik folgen, der es mehr um eine bloße Anreicherung bestehender Strukturen und Praktiken der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischen Inhalten als um einen tatsächlich grundlegend veränderten Umgang mit Heterogenität geht“.

Die Sonderpädagogik bietet - wohlwissend, dass ihre Diagnostik nicht mehr unumstritten ist - ein neues Modell von Diagnostik und Förderung an. Sie versucht dies unter dem Vorzeichen von Inklusion in die Aus- und Fortbildungskonzepte zu implementieren. Die Anwendung in den Schulen ist im Rügener Modellversuch bereits erfolgt. Das von US-amerikanischen Sonderpädagogen entwickelte und dort auch implementierte Diagnose- und Förderprogramm Response- to- Intervention (RTI) soll also die Inklusion in unseren Schulen unterstützen.

Danach sollen alle Grundschul Kinder in Stufe 1 regelmäßig getestet werden, damit Lern- und Entwicklungsprobleme frühzeitig erkannt werden. Stellt sich dabei heraus, dass Kinder keine oder nur geringe Lernfortschritte machen, haben sie Anspruch auf intensivierte Diagnostik und Förderung in Stufe 2. Parallel zur Intensivierung der Förderung wird eine engmaschigere Lernverlaufsdiagnostik (bis zu ein- bis zweimal pro Woche) eingeleitet, die der Lehrkraft und den Schulkindern eine direkte Rückmeldung über die Wirksamkeit der eingeleiteten Intervention gibt. In Stufe 3 wird die Förderung ganz zur spezialisierten Angelegenheit der Sonderpädagogen. Erweist sich das Kind trotz aller Fördermaßnahmen in seiner Lern- und/oder Verhaltensentwicklung am Ende nicht als „responsiv“, dann wird ihm ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf mit intensiver Langzeitförderung zuerkannt, der sowohl in einer Förderschule als auch in einer allgemeinen Schule realisiert werden kann (vgl. Huber/ Grosche 2012).

Andreas Hinz (2013) hat es abgelehnt, dieses Konzept als „inklusiv“ zu adeln. Er hat als Merkmale von RTI herausgestellt: die Defizitorientierung, das behavioristische, mechanistische Lernverständnis, die Orientierung am herkömmlichen medizinischen Modell von Behinderung. Er bewertet RTI als Versuch, die Sonderpädagogik auf 25 % der Kinder eines Altersjahrgangs auszuweiten. Ich kann mich der Auffassung von Hinz voll und ganz anschließen. Mit der frühen Vermessung aller Kinder und der Vermessung der Effekte von Förderprogrammen sind Stationen markiert, die in letzter Konsequenz in die individuelle Diagnose einer Behinderung einmünden, wenn die Kinder nicht erfolgreich „respondieren“.

Mit dieser „Sonderpädagogisierung“ werden weiterhin Lern- und Verhaltensprobleme bei Kindern individualisiert. Damit wird geleugnet, wie seit den Anfängen der Hilfsschulpädagogik im 19. Jahrhundert, dass der Ausgangspunkt für Lern- und Entwicklungsprobleme in der Schule die Armut der Kinder ist.

Mit dieser „Sonderpädagogisierung“ bekommt der Vermessungswahn, der mit der „empirischen Wende“ durch die empirische Bildungsforschung Einzug gehalten hat, in den allgemeinen Schulen zusätzlich Auftrieb und Verstärkung.

### **Ich komme zum Schluss:**

Für Lehrerverbände droht die Inklusion in unseren Schulen an der Ressourcenfrage zu scheitern. Ich bin zwar auch der Meinung, dass die personelle und sächliche Ausstattung unserer Schulen unzureichend ist. Aber ein Scheitern der Inklusion entscheidet sich für mich an der Frage, ob die Bildungspolitik weiterhin an der Verfälschung des menschenrechtsbasierten Inklusionsbegriffs festhält und damit die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik und einer inklusiven Schule in einem inklusiven Schulsystem verhindert.

Inklusive Pädagogik misst Kinder nicht an einem Normalitätsverständnis, das vorschreibt, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt können müssen. Von der Erfüllung bestimmter Normen hängt nicht ab, ob sie dazu gehören oder ausgeschlossen werden. Inklusive Pädagogik ist begründet in einem menschenrechtlich fundierten Heterogenitätsverständnis, das auf dem grundlegenden Prinzip der Gleichheit beruht. Annedore Prengel (2013) hat das in die Worte gefasst, dass jedes Kind auf seiner Entwicklungsstufe intelligent ist.

Insofern stellt das selektive Schulsystem eine erhebliche Barriere für Inklusion dar, die überwunden werden muss. Mit der „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule wird das nicht gelingen. Die „Sonderpädagogisierung“ selbst muss als Barriere identifiziert werden, damit Inklusion überhaupt eine Entwicklungschance in den allgemeinen Schulen bekommt.

Folgt die Politik dem Inklusionskonzept, zu dem die UN-BRK Deutschland verpflichtet, dann schließt dies auch die Verpflichtung zu hochwertiger inklusiver Bildung ein. Und diese ist nicht zum Nulltarif zu haben.

## Literatur:

- Amrhein, B. / Badstieber, B.: Lehrerfortbildungen - eine Trendanalyse. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2013
- Eichholz, R.: Mehr als Regelschule plus Behindertenpädagogik. Interview 2012. Verfügbar über: <http://bildungsklick.de/a/82558/mehr-als-regelschule-plus-behindertenpaedagogik/>
- Haeberlin, U. et al.: Langzeitwirkungen in der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern 2011
- Hänsel, D.: Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 2014
- Hänsel, D.: Die Sonderpädagogik weitet ihren Einflussbereich aus. Interview 2015. Verfügbar über: <http://bildungsklick.de/a/93315/die-sonderpaedagogik-weitet-ihren-einflussbereich-aus/>
- Heimlich, U.: Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2011
- Henry-Huthmacher, C. et al. (Hrsg.): Eltern-Lehrer-Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart 2013
- Hillenbrand, C.: Inklusion im Gymnasium - vom Programm zur Wirklichkeit. Gymnasium und Inklusion - Möglichkeiten und Grenzen. Dokumentation einer Fachtagung des Deutschen Philologenverbandes am 6. Februar 2012 in Kassel
- Hillenbrand, C.: Lernen vielfältig gestalten. Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. Grundschrift aktuell. In: Zeitschrift des Grundschulverbandes. 2012, Heft 125
- Hinz, A.: Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit !? - kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion 1/2013. Verfügbar über: [www.inklusion-online.net/](http://www.inklusion-online.net/)
- Huber, Ch., Grosche, M.: Das response - to - intervention - Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 8 /2012
- Klemm, K./ Preuss-Lausitz, U.: Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Juni 2011
- Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte: Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufe I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund, 31. März 2011. Verfügbar über: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/\\_migrated/tx\\_commerce/stellungnahme\\_der\\_monitoring\\_stelle\\_eckpunkte\\_zu\\_verwirklichung\\_eines\\_inklusive\\_bildungssystems\\_31\\_03\\_2011.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_zu_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystems_31_03_2011.pdf)
- Prenzel, A.: Inklusiv Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main 2013
- Schümer, G.: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G. et al.(Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten im Kontext von Schulleistungen. Wiesbaden 2004
- Schumann, B.: „Ich schäme mich ja so“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn 2007
- Unabhängiger Monitoringausschuss: Stellungnahme zu inklusive Bildung vom 21. Juni 2010. Verfügbar unter: <http://monitoringausschuss.at/dokumente/>
- UNESCO: International Conference on Education. Reference Document „Inclusion - The Way of the Future“, 2008. Verfügbar über: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf)
- UN-Fachausschusses CRPD: Abschliessende Bemerkungen in der deutschen Übersetzung. Verfügbar über: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/UN-dokumente/CRPD\\_Abschliessende\\_Bemerkungen\\_ueber\\_den\\_ersten\\_Staatenbericht\\_Deutschlands\\_ENTWURF.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-dokumente/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands_ENTWURF.pdf)
- Wocken, H.: Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2000
- Wocken, H.: Bayern integriert Inklusion. Zur schwierigen Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg 2014



## **Perspektiven der Berufsbildung Für eine gemeinsame Orientierung von beruflicher und hochschulischer Bildung**

Die von Julian Nida-Rümelin entzündete Debatte für und wider die Akademisierung der Berufsbildung reißt nicht ab. Ob im Rundfunk, auf Veranstaltungen von Handwerkskammern oder Hochschulen, oder in der Presse: seine Thesen zur „Krise beruflicher und akademischer Bildung“ – so der Untertitel seines Buches – und die darauf aufbauenden Schlussfolgerungen werden ausgiebig diskutiert.

Die Krisendiagnose bezieht Nida-Rümelin neben anderen Faktoren auf ein Missverhältnis von beruflicher und akademischer Bildung: „Wenn diese (gemeint ist die Studienanfängerquote) sich wieder von derzeit über 50% auf ca. ein Drittel pro Jahrgang wie noch im Jahr 2000 reduzieren würde, täte dies sowohl der akademischen als auch der beruflichen Bildung gut und trüge zur Stabilisierung des akademischen und des nichtakademischen Arbeitsmarktes gleichermaßen bei.“ (Nida-Rümelin, 2014, S. 128). Folgerichtig setzt er sich nicht nur für die Beschränkung der universitären Bildung, sondern auch für die Stärkung der beruflichen Bildung ein.

Ganz anders nähert sich Martin Baethge vom Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut (SOFI) in Göttingen dem Thema. Gemeinsam mit Markus Wieck spricht er in den Mitteilungen des SOFI von einem „Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte“. Den sehen sie 2013, als die Neuzugänge in der dualen Ausbildung mit 497.427 erstmals unter der Zahl der Studienanfänger (510.672) lagen. Allerdings teilt sich ein weiteres Drittel von ca. 500.000 Personen in etwa gleicher Größenordnung auf das Schulberufssystem und das sog. Übergangssystem auf, was für die Autoren aber vernachlässigbar sei. „Der Wandel zu einem neuen, stark wissensbasierten Ausbildungssystem erscheint unumkehrbar. In ihm werden die Institutionen und Governance-Formen der dualen Ausbildung allenfalls eine nachgeordnete Bedeutung haben“ (Baethge / Wieck, 2015, S. 5).

### **Forcierte Akademisierung versus „Zwei-Säulen-Bildung“**

Die Akademisierungsdebatte ist von zwei Positionen geprägt.

Die erste Position unterstützt die zunehmende Akademisierung der Berufsausbildung. Sie orientiert sich an Entwicklungen in anderen Volkswirtschaften und Bildungssystemen und wird neben vielen anderen Institutionen vor allem von der OECD und der Europäischen Kommission vertreten.

Die zweite Position möchte das Studium am liebsten wieder zurückführen auf eine zahlenmäßig kleine Gruppe von Studierenden und die Universität an einem Leitbild exklusiver Wissenschaft ausrichten. Diese Position geht von einer klaren und systematischen Trennung von dualer Berufsbildung und hochschulischer Bildung aus. Vertreten wird sie u.a. vom konservativen Hochschullehrerverband.

Beide Positionen führen bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitisch in die Sackgasse und haben weitreichende Auswirkungen auf die Bildungs- und Erwerbchancen der abhängig Beschäftigten:

1. Eine Hochschule der Wenigen forciert soziale Ausgrenzung. Die „Bildungsexpansion“, die seit den siebziger Jahren zu einem Zuwachs von Studierenden geführt hat, lässt sich nicht rückgängig machen.
2. Die weitere Akademisierung führt zur Ausgrenzung der gering Qualifizierten. Unbestritten räumen die Vertreter der „Akademisierungsthese“ ein, dass die duale Berufsbildung mit einer zunehmenden „Verallgemeinerung“ von Studium und akademischen Abschluss zur „Hauptschule“ des Bildungssystems würde. Mit anderen Worten: das duale System würde die Gruppe sozial- und bildungsbenachteiligter Jugendlicher auffangen müssen.
3. Es bliebe auch nicht ohne Konsequenzen, wenn die duale Berufsbildung als zentrales Sozialisationsmodell für Erwerbsarbeit an Bedeutung verlieren und an seine Stelle ein akademisch geprägter Bildungstyp treten würde.
4. Zunehmende Akademisierung führt zu einem höheren Risiko unterwertiger Arbeit für hochschulisch qualifizierte ArbeitnehmerInnen. Die Erwerbslosigkeit und das Risiko unterwertiger, schlecht bezahlter Erwerbsarbeit unter Akademikern sind in den Ländern am größten, in denen auch die Akademikerquote hoch ist.
5. Aus den vorliegenden Arbeitsmarktprojektionen lässt sich ableiten, dass beide Positionen den Anforderungen und Entwicklungen der Arbeitsmärkte nicht gerecht werden. Es wird in den nächsten Jahren unbestritten einen Zuwachs an akademisch qualifizierten Beschäftigten geben. Daher ist eine Hochschule der Wenigen auch keine Antwort auf künftige Arbeitsmarktbedarfe. Dennoch bleibt der Bedarf an Fachkräften in den nächsten Jahren vorrangig ein Bedarf an beruflich qualifizierten Beschäftigten.

6. In der gegenwärtigen Debatte werden wichtige Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit nicht oder zu wenig thematisiert. Noch immer bleiben einige Zehntausende Jugendliche jährlich ohne Berufsabschluss. Es gibt erhebliche Mängel und Kritik sowohl an der Qualität der dualen Ausbildung wie am Studium. Die Abbrecherzahlen sind in beiden Bereichen unverantwortlich hoch. Die Zahl der Ausbildungsplätze und die Zahl der ausbildenden Betriebe sind rückläufig. Der Hochschulzugang ist nach wie vor sozial höchst selektiv. Der sog. Dritte Bildungsweg für Berufserfahrene ohne Hochschulzugangsberechtigung setzt sich trotz maßvoller Wachstumsraten nicht durch.

Die gegenwärtige Debatte wird vor allem von der Konkurrenz zwischen den Bildungssystemen getragen. Wichtige Herausforderungen bleiben unbeantwortet. Was die Zukunft braucht, ist keine Konkurrenz zwischen Hochschul- und Berufsbildungssystem, sondern ein sinn- und planvolles Miteinander. Dazu muss die gegenwärtige Debatte um zwei Aspekte erweitert werden. Dies sind die weitergehende Ökonomisierung von Bildung und die Digitalisierung der Arbeit.

### **Ein neuer Bildungstypus? Ökonomisierung der Hochschule und Modularisierung der Ausbildung**

Bildung wird zunehmend zur Ware. Die Ökonomisierung von Bildung steht aber auch in unmittelbarem Zusammenhang mit der Prekarisierung der Arbeit. Eine Ökonomie, die zunehmend auf die Selbstvermarktung der Beschäftigten setzt und dafür auch die Auflösung geregelter Beschäftigungsverhältnisse in Kauf nimmt, verliert auf Dauer nicht nur ihre durch Berufsbildung geschaffene Qualifikationsbasis, sondern im gleichen Zuge auch das Interesse an geordneter und strukturierter beruflicher Qualifizierung. Prekarisierung gefährdet Beruflichkeit. Dies trifft auf berufliche und akademische Bildung gleichermaßen zu.

Berufliche Bildung im Rahmen des Systems dualer Berufsausbildung findet an der Schnittstelle von ökonomischer Verwertung, abgebildet im Ausbildungsverhältnis mit den Betrieben, und (berufsbildungspolitischen Zielen und Normen, abgebildet in der Ausbildungsordnung, statt. Während sich einerseits belegen lässt, dass betrieblich-duales Lernen mit seinen Merkmalen des reflektierten Erfahrungswissens, der Lernortkooperation, der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung und der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz zukunftsfähig und -notwendig ist, lassen andererseits die Versuche nicht nach, berufliche Qualifizierung auf unmittelbar betriebliche Anforderungen zu reduzieren, ganzheitliche Ausbildungskonzepte durch modularisierte Strukturen zu ersetzen oder über das Instrument der Kompetenzmessung den Zusammenhang beruflichen Erfahrungslernens aufzulösen. Dies führt zu einer weitgehenden Erosion des Berufsverständnisses, wie es für Gewerkschaften wichtig ist.

Auch wenn der Bologna-Prozess als zentraler Prozess zur Ausgestaltung eines europäischen Hochschulraums nicht allein und ursächlich für die Prozesse der Ökonomisierung an Hochschulen verantwortlich gemacht werden sollte, kann man nicht umhin, die mit „Bologna“ verfolgten Strukturreformen in einen weitreichenden Prozess der zunehmenden Ökonomisierung des Hochschulsystems und der Anpassung der Lehre an die Anforderungen der Wirtschaft einzuordnen.

Anstatt „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) zu einem Bezugspunkt der Gestaltung von Studium und Lehre zu machen, wie die Hochschulrektorenkonferenz, kann ein Verständnis des „Studiums als wissenschaftlicher Berufsbildung“, wie es im Hochschulpolitischen Programm des DGB vorgeschlagen wird, sowohl die notwendige Orientierung des Studiums auf spätere Berufspraxis wie auf die kritische Auseinandersetzung mit dieser Berufspraxis und ihre gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gewährleisten. Der Bezug auf Beruflichkeit ist Teil eines umfassenden, kritischen und wissenschaftsbezogenen Bildungsverständnisses.

### **Digitalisierung der Arbeit**

Weitgehend fehlt bisher ein Blick auf die mit diesen Prozessen verbundenen Auswirkungen auf Arbeitsbedingungen und Qualifikationen. Gleichwohl lässt sich festhalten, dass Digitalisierung nicht selbstverständlich in gute Arbeit münden muss. Industriesoziologen wie Hartmut Hirsch-Kreinsen befürchten eine neue Hierarchisierung zwischen den Beschäftigtengruppen und eine Polarisierung in Bezug auf die Qualifikationsanforderungen.

Im Kontext der Diskussion über die Perspektiven von Beruflichkeit sind daher zwei Feststellungen bedeutend: Erstens hat auch Facharbeit, wie sich beispielhaft am Beruf des Produktionstechnologen zeigen lässt, in den neuen Produktionsverhältnissen ihren Platz und bildet die Basis für kooperative und hierarchiearme Arbeitsorganisationsmodelle; zweitens ist der mit Industrie 4.0 erforderliche Qualifikationstyp beileibe kein reiner „Wissensstyp“, sondern verlangt über die erforderlichen systemischen Kenntnisse hinaus zusätzliche Fertigkeiten und Erfahrungen, die sich nur über die Verbindung mit Erfahrungswissen ausbilden lassen (vgl. Pfeiffer 2014).



## **Erweiterte moderne Beruflichkeit – ein Bildungs- und Politikkonzept**

Mit dem Leitbild „erweiterte moderne Beruflichkeit“ reagiert die IG Metall auf die zunehmend unfruchtbare Akademisierungsdebatte. Das Leitbild bezieht nicht Stellung für oder gegen die Akademisierung, sondern tendiert zu einem gemeinsamen Verständnis beruflicher Bildung im betrieblich-dualen wie im hochschulischen Bereich.

Die IG Metall erweitert ihre Konzeption von Beruflichkeit auf Studium und wissenschaftliche Weiterbildung. Sie stellt gemeinsame Prinzipien für die Gestaltung der Lernprozesse in der betrieblich-dualen und in der hochschulischen Berufsbildung zur Diskussion und legt damit auch den Grundstein für eine übergreifende und an einheitlichen Maßstäben ausgerichtete Berufsbildungspolitik. Das Konzept der Beruflichkeit ist dabei ein Gegenkonzept zur zunehmenden Ökonomisierung von Bildung und Hochschule. Es ist geeignet, die durch die Digitalisierung aufgeworfenen Qualifikationsfragen zu beantworten.

Das Leitbild zielt auf folgende Kernthemen:

- die Stärkung von Beruflichkeit in Reaktion auf Prekarisierung und Taylorisierung;
- die Weiterentwicklung von Beruflichkeit in Reaktion auf Akademisierung und Digitalisierung;
- die Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit unter dem Aspekt der Bildungsungerechtigkeit und damit auch gegen die nach wie vor existente Abwertung der beruflichen Aus- und Fortbildung;
- die Verankerung beruflichen Lernens im Studium in Reaktion auf den zunehmenden Anteil hochschulisch ausgebildeter Beschäftigter.

Das Leitbild versteht sich als „Bildungs“- und „Politikkonzept“.

Als Bildungskonzept stellt es eine Reihe von gemeinsamen Qualitätsmaßstäben zur Diskussion, die auf dem Verständnis der „modernen Beruflichkeit“ aufbauen. Die Merkmale dieses Konzepts sind die Auflösung von spezialisierten Einzelberufen zugunsten von sog. Kernberufen; die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung beruflichen Lernens, die Lernortkooperation, die Förderung der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und damit die Förderung selbstständigen Handelns und die Ausbildung von Gestaltungskompetenz.

Angesichts der veränderten Beschäftigungsbedingungen wird es für Lernende und Beschäftigte notwendig, individuelle Bildungswege, Karrieren und die eigene biografische Entwicklung bei freiwilligem oder erzwungenem Wechsel der Arbeitsstelle vorausschauend und selbstständig zu planen. Daher bekommen sog. biografische Kompetenzen mehr Bedeutung. Die Digitalisierung erfordert ein neues Verhältnis von Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung. Damit ist gesagt, dass ein allein kognitiver oder wissensbasierter Lernprozess nicht ausreicht, um die in der digitalen Arbeitswelt erforderlichen Handlungskompetenzen zu erwerben. Das fachwissenschaftliche Lernen im Studium muss durch berufliches Lernen ergänzt werden.

Begreift man das Leitbild als Politikkonzept, so stellt sich zunächst die Frage, wie sich die genannten Qualitätsdimensionen innerhalb des Bildungssystems umsetzen lassen. Für die allgemeinbildende Schule stellt sich die Frage nach den Zielen und den Rahmenbedingungen von Arbeitswelt- und Berufsorientierung. In der beruflichen Bildung werden sie helfen, ein noch relativ breites Verständnis von Beruflichkeit gegen die Modularisierung abzusichern. Überdies werden sie zur Weiterentwicklung von Berufen führen. Für die hochschulische Bildung können sie Anregung für die Gestaltung von Studienprogrammen sein. In Abgrenzung zur Employability leitet sich aus dem Konzept der Beruflichkeit die Befähigung zum kritischen Umgang mit Studieninhalten ab. Das Leitbild zielt auf neue Lernwege zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. Beispielsweise kann dem Ausbildungsberuf eine Fortbildung an der Hochschule folgen. Oder es lässt sich über den Erwerb von Zusatzqualifikationen der Weg ins Studium erleichtern. Das bildungspolitische Ziel ist die Gleichstellung der beruflichen Ausbildung mit dem Abitur.

Das Leitbild zielt auf mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Beschäftigungssystem. Längst ist es in vielen Ausbildungswerkstätten selbstverständlich, dass Auszubildende und dual Studierende neben-, von- und miteinander lernen. Für die Studierenden stellt sich die Frage, ob die Betriebe in der Gestaltung der Lernortkooperation überhaupt eine aktive und gestaltende Rolle einnehmen und ob Betriebsräte sowie Jugendvertreter daran beteiligt sind. Für Auszubildende stellt sich wiederum die Frage, ob Absolventen von Bachelorstudiengängen auf Arbeitsplätze rücken, die vormals Absolventen der dualen Ausbildung vorbehalten waren. Es ist höchst problematisch, wenn Betriebe einerseits die Zahl dualer Studierender erhöhen, zugleich aber die Zahl der Ausbildungsplätze zurückfahren. Es gibt inzwischen Unternehmen, in denen die kaufmännische Ausbildung zugunsten des dualen Betriebswirtschaftsstudiums eingestellt wurde. Zudem stellt sich die Frage, was nach der Ausbildung passiert. Nach wie vor ist das Risiko groß, dass nach der Ausbildung keine ausbildungsadäquaten

Arbeitsplätze bereit stehen, noch immer gibt es zwischen AbsolventInnen von Aus- und Fortbildung und HochschulabsolventInnen keine gleichwertigen Fach- und Führungskarrieren.

Gute Arbeit und gute Bildung stehen in einem Wechselverhältnis. Es ist augenfällig, dass Arbeits-, Arbeitsmarkt- und Qualifikationspolitik unter neoliberalen Prämissen eine Zerfaserung nicht nur der Arbeitsverhältnisse Vorschub leistet, sondern auch die Zerfaserung von Bildung und Qualifizierung begünstigt. Vertragsarbeit benötigt kein Zusammenhangswissen und keine an der vollständigen Arbeitsaufgabe orientierte berufliche Bildung. Umgekehrt ist Beruflichkeit eine notwendige Voraussetzung zur Schaffung qualifikationsförderlicher Arbeit.

Deswegen hat gewerkschaftliche Berufsbildung zwei Aufgaben. Sie ist erstens Teil einer Politik gegen die Ausuferung prekärer Arbeit und hin zu einer (beruflich orientierten) Regulation der Arbeitsmärkte und sie ist zweitens Teil einer Arbeitspolitik für gute, belastungsarme und qualifikationsförderliche Arbeit. Das Konzept der Beruflichkeit kann folglich nur wirksam werden, wenn es eng mit Arbeits-, Arbeitsmarkt- und Tarifpolitik verbunden wird. Der neue Tarifvertrag in der Metall- und Elektroindustrie mit dem Recht auf Bildungsteilzeit ist hierfür ein gutes Beispiel.

Ob das Leitbild damit einen Beitrag leistet, die strukturelle und historisch verfestigte Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Sinne ihrer Überwindung zu thematisieren (vgl. Kutscha 2015), ob es einen Beitrag zur Weiterentwicklung sowohl der beruflichen wie der hochschulischen Bildung leistet (vgl. Strauß 2015), ob es schrittweise und im Sinne einer ‚Konvergenzstrategie‘ die Weichen für ein neues wissenschaftsbasiertes Berufsbildungssystem stellt (Beraterkreis 2014), ist (noch) offen. Es stellt diese Thesen zur Diskussion. Sie sollen in den nächsten Monaten mit betrieblichen und gewerkschaftlichen Bildungsexperten, mit Vertretern der Hochschulen und des Berufsbildungssystems und auch mit Bildungsexperten auf der europäischen Ebene erörtert werden.

#### **Literatur**

Baethge, Marin / Wieck, Markus, Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte, in: Mitteilungen aus dem SOFI, Januar 2015

Hirsch-Kreinsen, Hartmut, Wandel von Produktionsarbeit – Industrie 4.0., in: WSI-Mitteilungen 6/2014, S. 421-429

IAB-Kurzbericht 9/2015

IG Metall Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik, Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung.

Diskussionspapier. November 2014 ([www.wap.igmetall.de](http://www.wap.igmetall.de))

Kuda, Eva u.a., Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012

Kutscha, Günter, Akademisierung unter dem Anspruch erweiterter moderner Beruflichkeit. Ein Weg aus den Paradoxien der Bildungsreform. Vortrag auf der Internationalen Tagung der Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. „Bildungsexpansion oder Akademikerwahn?“ am 23./24.01.2015. Für die überarbeitete Buchveröffentlichung angenommen unter dem Titel: Erweiterte moderne Beruflichkeit. Eine Alternative zum Mythos „Akademikerwahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes (im Erscheinen).

Nida-Rümelin, Julian, Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg 2014

Pfeiffer, Sabine, Erfahrungswissen, oder: Von der Bedeutung des sinnlichen Lernens in der „Wissengesellschaft“. In: Schröter, Welf (Hg.): Identität in der Virtualität. Einblicke in neue

Arbeitswelten und ‚Industrie 4.0‘. Mössingen, 2014, S. 188-195

Strauß, Jürgen, Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung – Gemeinsame und unterschiedliche Prinzipien des Lernens in betrieblich-dualer Ausbildung und im Studium, in: [www.denk-doch-mal.de](http://www.denk-doch-mal.de), Heft 1/2015, Beruflichkeit neu denken – ein Leitbild in der Diskussion

Urban, Hans-Jürgen, Beruflichkeit als Teil von gewerkschaftlicher Arbeits- und Bildungspolitik, in: [www.denk-doch-mal.de](http://www.denk-doch-mal.de), Heft 1/2015, Beruflichkeit neu denken – ein Leitbild in der Diskussion

Ver.di Vorstand, Bereich Weiterbildung / IG Metall Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik (Hrsg.) Wissenschaftlicher Beraterkreis, Berufsbildungsperspektiven 2014.

Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung. April 2014  
Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung, Darmstadt, April 2014

Quelle: Gegenblende, 23. Juli 2015



## Bildung - zu kurz gedacht

**Bildungsdebatten zu führen kann ungemein frustrierend sein. Viele kritische Auseinandersetzungen sind heutzutage nur noch ernüchternd, sobald man festgestellt hat, sich wieder einmal im Kreis zu drehen – und zwar nicht seit ein paar Stunden, sondern seit mehreren Jahrzehnten. Unser Autor Michael Feindler stört sich insbesondere daran, dass die meisten Debatten in einem höchst beschränkten Rahmen geführt werden, ohne gesamtgesellschaftliche Perspektive. Eine Polemik.**

Ich bin es leid. Seit Jahren verschwende ich meine Zeit damit, Diskussionsbeiträge zur Bildungspolitik zu lesen oder anzuhören, nur um später festzustellen: Da hat jemand schon wieder zu kurz gedacht. Warum fällt das den Leuten nicht auf? Zeitungen und Blogs sind voll von Kommentaren, in denen es die Autor\_innen nicht schaffen, auch nur ein Stück weit über den Tellerrand hinaus zu schauen. Wenn sie das täten, stellten sie nämlich fest, wie brüchig ihre Argumentationen oftmals sind. Sie stellten auch fest dass das, was sie für Logik halten, nur innerhalb des von ihnen zugrunde gelegten Horizonts funktioniert. Sobald eine gesamtgesellschaftliche Perspektive einbezogen wird, erscheint eine ganze Menge an Debattenbeiträgen nicht nur überflüssig, sondern zudem anti-aufklärerisch. Das mag ein harter Vorwurf sein. Aber ich bekräftige ihn gerne anhand von drei aktuellen Beispielen.

### Markt vs. Ideenwettbewerb

In den VDI-Nachrichten, also dem Haus- und Hofmagazin des Verbandes der deutschen Industrie, erschien am 28. August [ein bemerkenswerter Artikel](#), der sich mit einem Urteil des Oberverwaltungsgerichts Münster auseinandersetzte. Das hatte nämlich kurz vorher entschieden, es sei rechtens, den Kooperationsvertrag zwischen dem Pharmakonzern Bayer und der Universität Köln geheim zu halten. Der Autor Hermann Horstkotte verteidigt dieses Urteil in den VDI-Nachrichten und hält die Aufregung der Kritiker\_innen für überzogen. Die Freiheit der Wissenschaft sieht er durch Drittmittelgeber aus der Privatwirtschaft nicht besorgniserregend gefährdet. Dazu sei der Prozentsatz nach wie vor zu gering. Außerdem würden die Unternehmen doch Forschung an den Universitäten vorantreiben, die für die Weiterentwicklung der Gesellschaft von Bedeutung sei. Er stimmt offensichtlich Horst Hippler zu, dem Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, den er mit den Worten zitiert: „wirtschaftliche und wissenschaftliche Wettbewerbsfähigkeit bedingen sich unmittelbar“.

Nun ist es bereits dreist, den Marktwettbewerb zwischen Unternehmen mit dem Ideenwettbewerb zwischen Wissenschaftlern zu vergleichen. Denn das funktioniert nur, wenn man davon ausgeht, dass sich jede wissenschaftliche Erkenntnis letzten Endes auf den potentiellen wirtschaftlichen Gewinn reduzieren lässt, den sie abwirft. So weit sind wir also inzwischen. Da dieses problematische Bild des Wissenschaftsbetriebs aber nicht in Frage gestellt wird, können auch weitere Fragen bequem ausgeblendet werden: Wieso sind die Universitäten überhaupt so stark auf private Geldgeber angewiesen? Warum fehlt es offensichtlich an staatlicher Grundfinanzierung? Heißt das im Endeffekt, dass in Zukunft immer mehr Forschungsprojekte nur dann finanziert werden, wenn es wahrscheinlich ist, dass sich die Produkte daraus auf dem freien Markt behaupten können? Und selbst wenn wir diese Fragen einmal außen vor ließen und es akzeptierten, dass sich Unternehmen in den Universitäten einnisten: Warum soll ein Konzern wie Bayer das Recht haben, die Kooperationsverträge mit einer öffentlichen Bildungseinrichtung geheim zu halten?

Die tiefgreifende politische Frage, die sich im nächsten Schritt stellt, geht weit über die Hochschullandschaft hinaus. Sie betrifft allgemein die Subventionierung finanzstarker Unternehmen. Denn es ist nichts anderes als eine Subventionierung, wenn ein Konzern nicht mehr dazu angehalten wird, sich eigene Forschungseinrichtungen aufzubauen, sondern stattdessen auf die bereits vorhandene Infrastruktur der deutschen Hochschulen zurückgreift, ohne der Öffentlichkeit gegenüber Rechenschaft abzulegen. Jede Forschung, die auch nur zu einem Bruchteil aus Steuergeldern finanziert wird, muss öffentlich zugänglich sein. Das ist man den Bürger\_innen schuldig. Wer seine Forschungsergebnisse geheim halten möchte, darf das so lange tun, wie er selbst für die komplette Finanzierung eines Projektes aufkommt.

### Keine Erpressung der Gesellschaft durch die Privatwirtschaft

Es ist fatal, wenn wir uns als Gesellschaft von der Privatwirtschaft erpressen lassen und glauben, dass es uns insgesamt besser ginge, wenn wir deren Treiben auch noch indirekt subventionieren. Zumindest ist es eindeutig nicht im Sinne des Grundgesetzes, mit marktwirtschaftlichen Wettbewerbsvorteilen zu argumentieren. Das Bundesverfassungsgericht stellte bereits am 1. März 1978 in einem [Beschluss zum Hessischen Universitätsgesetz](#) fest, dass „gerade eine von gesellschaftlichen Nützlichkeits- und politischen Zweckmäßigkeitsvorstellungen befreite Wissenschaft dem Staat und der Gesellschaft im

Ergebnis am besten dient“. Somit verstößt die Geheimhaltung der Kooperationsverträge zwischen Bayer und der Universität Köln sehr wohl gegen die im Grundgesetz zugesicherte Freiheit von Wissenschaft und Forschung. Das müsste dringend thematisiert werden, auch in den VDI-Nachrichten. Alles andere dümpelt an der Oberfläche.

Ähnlich oberflächlich behandelt Martin Butzlaff, Präsident der Universität Witten/Herdecke, das leidige Thema Studiengebühren in der Süddeutschen Zeitung vom 5. September. Eigentlich dachte man ja, die Sache habe sich in Deutschland erledigt, nachdem einige Bundesländer die Gebühren erst eingeführt und nach diversen politischen Auseinandersetzungen – [auch mit der eigenen Bevölkerung](#) – nach und nach wieder abgeschafft hatten. Butzlaff sieht das anders. Worauf er hinaus will, macht er bereits im Titel deutlich: „Gebühren müssen sein“ (auf Sueddeutsche.de heißt das Machwerk [„Mut zu Gebühren“](#)). Und gleich darunter heißt es: „Es ist eine Frage der Gerechtigkeit, Studierende an den Kosten ihres Studiums zu beteiligen“. Nein, das ist es nicht. Denn die im Artikel näher erläuterte Feststellung, es würden dringend mehr Gelder im Bildungssystem benötigt, zieht nicht zwingend den Schluss nach sich, es müssten wieder Studiengebühren eingeführt werden, wie der Autor behauptet.

### **Das leidige Thema Studiengebühren**

Aber der Reihe nach: Selbstverständlich hat Butzlaff völlig Recht, wenn er schreibt: „Wären ausschließlich individueller Bildungszuwachs und Chancengerechtigkeit für Kinder, Schüler und Studierende die Kriterien der Bildungsfinanzierung, so wären die Konsequenzen eindeutig: Wir würden kostenfreie Kitas bauen; wir würden in bessere (Ganztags-)Schulen investieren; wir würden mehr Lehrer\_innen in kleineren Klassen einstellen; wir würden gezielt die Bildungschancen von Migrationskindern verbessern“. Es ist ebenfalls korrekt, wenn er anmerkt, dass es wichtig sei, vor allem den frühen Bildungsweg von Menschen zu fördern. Mit jeder zusätzlichen Unterstützung in diesem Bereich wachse die Chance, die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern entscheidend voranzubringen. Soweit so gut. Daraus dann aber zu schlussfolgern, die Studierenden sollten mit Gebühren an der Finanzierung der Hochschulen beteiligt werden, weil es oberste Priorität habe, dass die verfügbaren Gelder im Bildungsbereich zunächst in Kitas und Schulen investiert werden, verkennt die politische Realität.

Denn zum einen verhindern schon die unterschiedlichen Finanzierungsquellen (Kommunen, Länder, Bund) und ihre jeweiligen Zuständigkeiten, dass Geld, das in einem Bereich gespart wird, ohne Weiteres für einen anderen genutzt werden kann. Zum anderen passiert es erfahrungsgemäß in der politischen Auseinandersetzung fast nie, dass Geld einfach „übrig“ ist. Wenn dem so wäre, würde sich nämlich an [Schulen mit sinkenden Einschulungszahlen](#) das Problem mit den großen Klassen und den wenigen Lehrer\_innen im Laufe der Jahre automatisch lösen. Tut es aber nicht. Vielmehr ist die sinkende Zahl an Schüler\_innen normalerweise ein willkommenes Anlass für finanzielle Kürzungen. Aus demselben Grund ist es naiv zu glauben, den Universitäten stünde langfristig eine angemessene Menge an Geld zur Verfügung, wenn nur die Studierenden ihren Teil dazu beitrügen. Es steht eher zu befürchten, dass etwaige Gebühren eines Tages als Rechtfertigung dafür herhalten müssten, die staatliche Grundfinanzierung weiter zu kürzen.

Butzlaff schließt jedoch mit einem noch hanebücheneren Argument – er plädiert an die Eigenverantwortung junger Menschen: Mit der Zahlung von Studiengebühren täten Studierende „das, was wir im späteren Leben ohnehin von ihnen erwarten: Sie übernehmen persönliche und gesellschaftliche Verantwortung“. Das könne man ihnen durchaus zumuten, „besonders, wenn dieser Beitrag nachgelagert erfolgen kann, wenn also erst und auch nur dann gezahlt zu werden braucht, wenn das Studium zu einem entsprechenden Einkommen geführt hat“. An dieser Stelle wird die Beschränktheit der Argumentation besonders deutlich: Sähe man die Bildung von Menschen als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und nicht als eigenverantwortliche, persönliche Bereicherung jedes und jeder Einzelnen, wäre völlig klar, dass finanzielle Engpässe über eine radikale Steuerreform gelöst werden müssten. Es steht außer Frage, dass Akademiker\_innen durchschnittlich ein höheres Gehalt beziehen als die arbeitende Bevölkerung in Ausbildungsberufen. Deshalb ist es richtig, dass Menschen, die später vergleichsweise viel verdienen, auch stärker an Bildungsinvestitionen beteiligt werden sollten – aber nicht, indem sie ausschließlich ihr eigenes Studium (nachgelagert) bezahlen, sondern indem sie auf ihre durchschnittlich höheren Gehälter auch höhere Steuern zahlen, die dann wiederum zielgerichtet in den Ausbau der Hochschulen gesteckt werden können. Bevor also jemand wie Martin Butzlaff lautstark nach Studiengebühren ruft, sollte er erst einmal eine Reichensteuer fordern.

### **Chance Ausbildung?**

An die großen gesellschaftlichen Fragen traut sich genauso wenig George Turner heran. Der ehemalige Wissenschaftssenator von Berlin [schreibt in einer Kolumne für den Tagesspiegel](#) am 24. August, man müsse der „Ausbildung eine Chance geben“. Es sei ein Problem, dass immer mehr junge Menschen an die Universitäten strömten und dadurch aber der Nachschub bei den Auszubildenden fehle. Turner sieht es skeptisch, dass es Überlegungen gibt, von Jahr zu Jahr mehr Studienplätze in Deutschland zur

Verfügung zu stellen, damit möglichst alle, die ein Studium aufnehmen möchten, dies auch tun können. Sein Gegenvorschlag: Abiturienten sollten in der Schule darauf vorbereitet werden, nach Erwerb der allgemeinen Hochschulreife vielleicht doch lieber eine Ausbildung zu beginnen. Schließlich gebe es immer mehr Berufe in diesem Bereich, für die eine höhere Qualifikation, sprich ein Abitur, nötig sei. Von dem Anspruchsdenken, man habe mit dem Abschluss der Oberstufe ein Recht auf einen Studienplatz, hält Turner ganz offensichtlich nicht viel. Denn so etwas sei doch „eine Privilegierung einer Gruppe, nämlich derjenigen, die bereits den Vorzug genossen haben, eine höhere Schule zu besuchen“.

Interessanterweise spricht der Wissenschaftssenator a. D. selbst das Problem von Privilegierten im deutschen Bildungssystem an, identifiziert es jedoch nicht als Wurzel weiterer Probleme. Stattdessen pocht er nur darauf, den Übervorteilten nicht noch mehr Privilegien zuzugestehen. Bei Turner liest sich das beinahe schon wie ein Vorwurf an Abiturienten, die so dreist seien, einen höheren Schulabschluss zu machen, und danach den Hals nicht voll genug bekämen. Daraus leitet sich der größte Widerspruch seines Kommentars ab: Einerseits möchte er hervorheben, wie wichtig es sei, den Wert der Ausbildung wieder schätzen zu lernen – andererseits räumt er indirekt ein, dass ein Studium grundsätzlich höher angesehen wird, wenn er davon ausgeht, dass es die ohnehin schon Privilegierten noch weiter privilegiert.

Weil er diesen Widerspruch jedoch nicht erkennt oder ihn beflissentlich ignoriert, sieht er die von ihm beschriebenen Schwierigkeiten im Bildungssystem nicht als Symptome grundsätzlich problematischer Strukturen. In einer Gesellschaft, in der sich die Mittelschicht immer mehr von Abstiegsängsten getrieben fühlt, in der ein Konkurrenzklima in der Bevölkerung die Unterteilung in „Gewinner“ und „Verlierer“ fördert, ist es nur verständlich, wenn immer mehr Menschen glauben, sich mit einem Studium finanziell besser absichern zu können. Und selbst Abstiegsängste und Wettbewerbsverhalten sind nur Symptome. Die Ursachen findet man in der Arbeits- und Sozialpolitik der vergangenen Jahre. Ohne den Ausbau eines Niedriglohnsektors (der dank Mindestlohn-Ausnahmen weiterhin besteht) und den einschneidenden Hartz-IV-Reformen wäre es für junge Menschen heute womöglich attraktiver, eine Ausbildung zu beginnen. Letztendlich kann man ihnen deshalb kaum einen Vorwurf machen. Aber wie Martin Butzlaff auch, bezieht sich George Turner in erster Linie auf die Individuen im Bildungssystem, nicht auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, auf die diese Individuen mit ihren Entscheidungen reagieren.

Aus den drei angeführten Beispielen ergibt sich kein einziger nachhaltiger Lösungsansatz für die Zukunft des Bildungssystems. Stattdessen schaden die in den Artikeln wiedergegebenen Sichtweisen der gesamtgesellschaftlichen Debatte, indem der Eindruck erweckt wird, die thematisierten Probleme ließen sich innerhalb der Kitas, Schulen und Universitäten lösen. Dieser Eindruck ist jedoch schlicht falsch. Bildungssystem und Gesellschaft lassen sich nie getrennt voneinander betrachten – erst recht, wenn man bedenkt, dass die Bildungseinrichtungen von heute die Gesellschaftsgestalter\_innen von morgen hervorbringen. Fast meint man, es sei Absicht, die aufklärerischen Aspekte aus den Diskussionen herauszuhalten, statt im Sinne einer kritischen Reflexion durchschimmern zu lassen, dass die herrschenden Verhältnisse im Bildungssystem – und die dahinterstehenden gesellschaftlichen Strukturen – in Frage gestellt werden könnten.

Am Ende aber hängt alles miteinander zusammen. Es führt kein Weg daran vorbei, in letzter Konsequenz die Systemfrage zu stellen: In was für einer Gesellschaft wollen wir leben und mit welcher Bildung erreichen wir dieses Ziel?

Quelle: Was bildet ihr uns ein? 14.09.2015 - <http://wasbildetihrunsein.de/2015/09/14/bildung-zu-kurz-gedacht/>



**Flüchtlingskinder:**

## **Die Schulen benötigen Lehrer und Konzepte – doch bei der KMK regiert das Chaos**

BERLIN. Am vergangenen Freitag sprach die KMK-Präsidentin, Sachsens Kulturministerin Brunhild Kurth (CDU), Klartext: Bei rund 325.000 Schülern unter den Asylbewerbern würden aktuell über 20.000 Lehrer mehr benötigt, sagte sie nach der Herbstsitzung der Kultusminister in Berlin – und beziffert ihre Gesamtkosten für die Schulbildung von Flüchtlingskindern im laufenden und vergangenen Jahr auf mindestens 2,3 Milliarden Euro. Damit gab Kurth der GEW Recht, die als

**erste den Lehrerbedarf auf 20.000 Stellen taxiert hatte. Allerdings: Woher sollen die Lehrer denn kommen? Und was sollen sie unterrichten? Wie Niedersachsens Kultusministerin Frauke Heiligenstadt jetzt auf einer GEW-Tagung wissen ließ, ist der Markt insbesondere für die dringend benötigten DaZ-Lehrer leergefegt.**

DaZ, das Kürzel steht für „Deutsch als Zweitsprache“ und steht (wie DaF, Deutsch als Fremdsprache) für die Kompetenz von Lehrkräften, nicht-deutsch sprechenden Kindern Deutsch beizubringen. Wie viele Lehrer dafür gibt es? Wie viele Lehrer dafür sind denn überhaupt nötig? Das weiß offenbar niemand bei der Kultusministerkonferenz (KMK) so genau, wie eine Studie des „Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln“ nahelegt. Auch nicht, wie die Schulen mit Flüchtlingskindern überhaupt umgehen sollen. „Die Frage, wie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Bildungssystem aufgenommen werden können, ist jahrelang vernachlässigt worden. Jetzt fehlen die nötigen Informationen, Konzepte sind in Vergessenheit geraten“, berichtet Institutsdirektor Prof. Michael Becker-Mrotzek.

So gibt es zwar für die Unterrichtsorganisation in allen Bundesländern Regelungen, allerdings sind diese unterschiedlich verbindlich und konkret und geben den Schulen teilweise nur wenig Orientierung. Die Studie hat fünf Modelle identifiziert, nach denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden. Das Spektrum reicht von integrativem Unterricht in der normalen Klasse ab dem ersten Tag bis zur Einrichtung parallel geführter Klassen, in denen die Schüler zunächst Deutsch lernen und später sogar einen Schulabschluss erwerben können. Die Stadtstaaten Berlin und Hamburg verfahren vergleichsweise einheitlich, in den meisten Bundesländern sind jedoch mehrere Modelle im Einsatz, abhängig von der Region, Schülerzahlen und der Schulform. Ein wildes Durcheinander also.

Dabei waren, so Becker-Mrotzek, „die aktuellen Herausforderungen, wenn auch nicht in der Dimension der letzten drei Monate, vorhersehbar“. Die Studie hat gleichwohl ergeben, dass in vielen Bundesländern nicht systematisch erhoben wird, wie viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse tatsächlich an den Schulen sind. Ohne diese Planungsgrundlage ist es jedoch kaum möglich, den Bedarf an Lehrkräften und weiteren Ressourcen rechtzeitig einzuschätzen. „Die Bundesländer müssen sich auf ein gemeinsames Verfahren einigen“, fordert der Wissenschaftler. Die Studie zeigt zwar auch, dass die Länder zunehmend Unterstützungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und Schulen auf den Weg bringen, das Angebot ist jedoch häufig unübersichtlich. „Das Thema ist kein Projekt für eine Taskforce auf Zeit, sondern eine langfristige Aufgabe.“

Migrationsbewegungen, wie wir sie gerade erleben, sind ein wiederkehrendes Phänomen. Dieses Thema wird immer wieder und durchgängig eine Rolle spielen. Gerade deshalb sollten auch Mindeststandards für den Schulbesuch neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher entwickelt werden. Die Themen Migration und Deutsch als Zweitsprache müssen noch breiter in der Lehramtsausbildung verankert werden“, erklärt Becker-Mrotzek.

Das allerdings ist eine langfristige Aufgabe. Kurzfristig fahre man „auf Sicht“, wie KMK-Präsidentin Kurth einräumte. Anlass für „Spiegel-online“ zu kommentieren: „Was die Kultusminister gerade tun, ist Arbeitsverweigerung, ein Vergehen durch Unterlassung. Sie organisieren die bitter nötige Hilfe für ihre Lehrer nicht. Sie lassen die Schulen im Stich, die ab sofort Flüchtlingsklassen einrichten müssen – und zwar mehr denn je.“

Quelle: News4teachers 12. Oktober 2015  
<http://www.news4teachers.de/2015/10/fluechtlingskinder-die-schulen-benoetigen-lehrer-und-fachliches-know-how-doch-bei-der-kmk-regiert-das-chaos/>



## Die Kinderkrankmacher

Wir kennen sie aus unserer eigenen Schulzeit – den ewig Lauten, den Zappelphilipp, den Träumer – Kinder, die in irgendeiner Form auffallen. Die meisten kommen im Leben gut klar – ganz ohne spezielle Therapie. Doch wer heutzutage nicht funktioniert, bekommt schnell eine Diagnose und viel zu oft auch Medikamente. Tendenz steigend. Zur Frage, was hier eigentlich geschieht und warum mehr und mehr Kinder angeblich erkranken, sprach **Jens Wernicke** mit der ZDF-Journalistin **Beate Frenkel**, deren umfangreiche Recherchen zum Thema soeben in Buchform erschienen sind.

**Frau Frenkel, in deutschen Schulen geht es seit einigen Jahren ziemlich rund. Da gibt es – etwa mit G8 – zum einen immer höheren Druck. Und da gibt es, sozusagen auf der anderen Seite, auch immer mehr Kinder, die als „auffällig“, „gestört“ oder „behindert“ klassifiziert werden. Eine**

**regelrechte Industrie ist hier offenbar gerade am Entstehen, die den Betroffenen und ihren Eltern alsdann Hilfe und Therapie für diese, im Sein des Menschen verorteten Schwierigkeiten, offeriert. Mit ihrem neuen Buch „Die Kinderkrankmacher“, das Sie zusammen mit Astrid Randerath verfasst haben, verlassen Sie die soeben skizzierte Analyse-Achse von „Wer bei zunehmendem Druck schwächelt, ist gestört“ und fokussieren stattdessen auf das Geschäft mit unseren Kindern. Um was für ein Geschäft geht es da genau? Und wer betreibt dasselbe denn?**

Der Pharmamanager einer großen Firma hat uns vor Jahren gesagt: „Jetzt knöpfen wir uns die Kinder vor. Die machen wir zu Kranken.“ Das hat offensichtlich funktioniert. Da wird ein Milliardengeschäft mit unseren Kindern gemacht. Es hat uns aber sehr überrascht, welches Ausmaß das inzwischen hat: Vor 20 Jahren gab es etwa noch 5.000 Kinder mit ADHS, jetzt sind es angeblich über 600.000. Jährlich schlucken sie 1,75 Tonnen Tabletten dagegen. Tabletten mit schwersten Nebenwirkungen, wie etwa jener, dass sie nicht so wachsen wie andere, Herzrhythmusstörungen oder Depressionen bekommen. Das fanden wir alarmierend. Was tun wir da unseren Kindern an, die das Wichtigste sind, was wir haben!

**Verstehe ich das richtig: Für Sie ist zuallererst der steigende Druck auf unsere Kinder und auch andere Beteiligten im Bildungssystem das Problem. Und dieses wird dann sozusagen noch ausgebaut, indem – in Verschleierung der eigentlichen Misere, denn man so will – die Pharmaindustrie „Medikamente“ offeriert, um die vermeintlich „kranken“ Kinder zu kurieren?**

Nicht die Kinder sind das Problem, sondern die Erwachsenen – so hat es der bekannte Schweizer Wissenschaftler und Kinderarzt Remo Largo im Gespräch mit uns auf den Punkt gebracht. Viele Eltern fühlen sich unter Druck, weil sie Angst vor dem sozialen Abstieg ihrer Kinder haben. Sie geben im Jahr 1,5 Milliarden Euro allein für Nachhilfestunden aus – obwohl die Kinder oftmals gute Noten haben. Eltern haben Angst, dass ihre Kinder in der Schule versagen, wenn sie unkonzentriert oder zappelig sind. Und auch viele Lehrer sind unter Druck, weil sie in viel zu großen Klassen in immer kürzerer Zeit den Lehrstoff durchpauken müssen. Die Kinder sollen sich dem dann anpassen, notfalls eben mit Tabletten. Das ist ein fatales Signal und da brauchen Eltern und auch Schulen mehr Unterstützung, um andere, bessere Wege zu gehen. Manchmal helfen schon Sport, mehr Zeit, Zuwendung. Wir haben einige Initiativen in unserem Buch beschrieben, die da Mut machen. Tabletten können jedenfalls nur das letzte Mittel sein, nie das erste.

**Aber helfen die Medikamente denn nicht? Meine: Sind sie nicht mehr Segen als Fluch? Die Kinder leiden doch offenkundig an der Schule und ihrer Rolle in ihr?**

Das Problem ist doch: Viele Kinder bekommen Tabletten, obwohl sie gar nicht krank sind. Sie werden damit einfach ruhiggestellt, lernen aber nicht, mit Misserfolgen umzugehen, sich besser zu konzentrieren oder anderes.

Viele haben zum Beispiel den Impuls, das Spielbrett beim Mensch-Ärger-Dich-Nicht umzuhauen, wenn sie verlieren. Aber: Wenn die dann nicht lernen, den Impuls auch mal zu unterdrücken, dann können sie das auch als Erwachsene nicht. Das Hirn entwickelt sich ja nutzungsabhängig. So bekommen wir Kinder, die auch später ohne Tabletten nicht leben und arbeiten können.

**Haben Sie vielleicht ein Beispiel parat? Ich meine: Das Beispiel eines Kindes, das derlei Probleme hatte. Und wie dann mit diesem umgegangen wurde und was Ihrer Meinung nach wirklich hätte getan werden müssen...**

Die Kinder schlucken Tabletten, die nicht für sie gemacht sind und von denen wir nicht wissen, was sie langfristig in den wachsenden Kinderhirnen bewirken. Wir haben mit vielen Kindern und Jugendlichen gesprochen, die unter den Tabletten gelitten haben. Ein junger Mann, heute 19 Jahre alt, hat uns gesagt, er habe seine Kindheit und Jugend wie ferngesteuert, wie in Trance verbracht. Heute ist er ein toller junger Mann, der Klavier spielt, sportlich ist und Naturwissenschaften studiert – nur diese Talente konnte er als Kind nie entwickeln, sondern erst jetzt, wo er die Tabletten nicht mehr schluckt. Und man muss sich eben klar darüber sein, dass diese Psychopharmaka schwerwiegende Nebenwirkungen haben können. Immer mehr Kinder bekommen beispielsweise Neuroleptika verordnet, die auch als Gehirnweichmacher bezeichnet werden. Bei erwachsenen Patienten hat man festgestellt, dass die Hirnmasse hierdurch schrumpft. Und diese Medikamente bekommen jetzt immer mehr verhaltensauffällige Kinder. Die Nebenwirkungen sind wirklich erheblich. Wir beschreiben in unserem Buch zum Beispiel die Geschichte von Josh, dem Brüste wuchsen. Er hatte mit 14 Jahren Körbchengröße C, hat darunter furchtbar gelitten und musste die Brüste schließlich amputiert bekommen. Seine Eltern klagen deshalb aktuell gegen den Hersteller – so wie über tausend andere Eltern in den USA auch. Das hat das Pharmaunternehmen schon viele Millionen gekostet. Aber das Geschäft lohnt sich offenbar trotzdem noch.

**Wie ich Ihrem Buch entnehmen durfte, sind auch Traurigkeit, Wut und Prüfungsangst inzwischen dabei, „Krankheiten“ zu werden. Wie kommt es zu so etwas? Und werden hier nicht mehr und mehr zutiefst vitale und sozusagen „gesunde“ Lebensregungen weil als störend erachtet unter ... „Generalverdacht“ gestellt?**

Es ist keine körperliche Krankheit. Bei Diabetes misst man beispielsweise den Blutzucker – dann hat man die Diagnose. Bei ADHS ist es oft Auslegungsfrage, das bestätigten uns viele Experten. Der Schweizer Kinderarzt Remo Largo sagte uns: Ja, ADHS gibt es, aber nur ein Prozent der Diagnosen ist berechtigt.

Außerdem gibt es immer mehr neue Krankheiten. So haben Kinder, die öfter mal wütend sind, neuerdings angeblich eine sogenannte „Launenderegulationsstörung“ und auch dagegen gibt es schon die passenden Medikamente. Das hat Methode.

Für all diese Diagnosen gibt es ein amerikanisches Handbuch für Psychiater – an dem orientieren sich auch deutsche Ärzte. Jetzt ist aber rausgekommen: Die meisten Ärzte, die an diesem Handbuch schreiben, kriegen Geld von der Pharmaindustrie. Das heißt: Mit neuen Krankheiten wird ein neuer Markt geschaffen, und auf dem lässt sich prima verdienen – auf Kosten unserer Kinder eben.

**Und wer genau sind diese „Krankheitserfinder“, wie Sie sie im Buch nennen? Und wie wird ihr Einfluss organisiert?**

Die Pharmaindustrie verdient an jeder Pille, die verschrieben wird. Neue Krankheiten, gegen die es die passenden Tabletten gibt, sind also ein gutes Geschäft. Und auch Ärzte profitieren davon. Manche Ärzte lassen sich leider vor den Karren der Pharmaindustrie spannen. Ein Pharmainsider hat uns gesagt: Wir gehen schon früh an die Unis ran, an junge Wissenschaftler. Da entstehen Freundschaften fürs Leben. Die Pharmaindustrie zahlt Ärzten Fortbildungen oder Vorträge, lobt Preise aus, finanziert Studien. Da entstehen Abhängigkeiten. Das hat System.

**Und wenn ich und die Leser nun etwas hiergegen tun wollten, gegen diese Entwicklung, meine ich: Was rieten Sie uns?**

Wir raten Eltern, sich auf gar keinen Fall zu Medikamenten drängen zu lassen, sondern sich eine zweite ärztliche Meinung einholen. Bei der Arztwahl ist dann darauf zu achten, dass der Arzt pharmakritisch ist, zum Beispiel der Gruppe „[Mein Essen zahl ich selbst](#)“ angehört. Viele Eltern schämen sich zwar, doch damit sie Hilfe bekommen, sollten sie das Tabu brechen.

Aber auch die Politik ist dringend gefordert, die Eltern und Lehrer nicht länger allein zu lassen. Wir waren sehr überrascht, dass in Deutschland ein Schulpsychologe durchschnittlich rund 8.600 Schüler betreut. Damit ist Deutschland fast Schlusslicht in Europa. Hier herrscht ein gesellschaftlicher Notstand, den die Politik endlich angehen muss.

**Haben Sie vielen Dank für das Gespräch. Ich habe sowieso den Eindruck, dass hier die Gesellschaft als solche gefordert ist, viel mehr als bisher gegen Armut und soziale Segregation zu tun, die wohl die Hauptursachen für den schulischen Druck sind, der dann, wie Sie es beschreiben, von der Pharmaindustrie für ihre Zwecke instrumentalisiert wird.**

---

**Beate Frenkel**, geboren 1964. und **Astrid Randerath**, geboren 1965, sind Redakteurinnen des ZDF-Magazins Frontal 21. Frenkel arbeitete u. a. für Report Mainz (ARD) und als Auslandskorrespondentin in London. Randerath ist Pharma-Expertin und war Co-Autorin des Bestsellers „Schwarzbuch Deutsche Bahn“.

---

**Weiterlesen:**

- Susanne Billig: „[Kinder dürfen nicht mehr Kinder sein](#)“
- Jens Wernicke: „[Kranke Kinder oder kranke Gesellschaft?](#)“
- Jens Wernicke: „[Rechenschwäche gibt es nicht](#)“
- Christiane Hoffmann und Antje Schmelcher: „[Ritalin gegen ADHS: Wo die wilden Kerle wohnten](#)“

Quelle:

Nachdenkseiten, 3. August 2015 um 10:39 Uhr