



## Positionspapier der Humboldt-Gesellschaft zur Gegenwart und Zukunft der Schule in Deutschland

### ***Das Anliegen des Positionspapiers***

*Die Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V. betrachtet mit Sorge die aktuelle Bildungspolitik in Deutschland. Sie stellt fest, dass sich diese weit von den bewährten Prinzipien der Humboldt-Brüder entfernt hat, welche uns vorgelebt haben, wie durch allseitige Bildung und darauf aufbauende, hervorragende Ausbildung Großes geschaffen werden kann.*

Deshalb werden im Folgenden – auf der Grundlage von sich ausschließlich auf die Situation in Deutschland bezogenen Recherchen – aus dem großen Feld der Schul- und Bildungspolitik zunächst einige, uns besonders wichtig erscheinende Problemfelder kritisch betrachtet. Anschließend werden aus den Ergebnissen dieser Betrachtung Vorschläge für die Bildungspolitik unterbreitet, deren konsequente Umsetzung nach unserer Auffassung zur Verbesserung der schulischen Bildungschancen für Schülerinnen und Schüler in Deutschland führen kann.

### ***Stellung der Schule in der Gesellschaft***

Für das Leben des einzelnen wie für die Entwicklung der modernen Gesellschaft spielt das Schulwesen eine zentrale Rolle. In der Schule entscheidet sich, welche Voraussetzungen den Kindern und Jugendlichen für ihren Lebensweg mitgegeben werden; von der Qualität der Schule hängt es ganz wesentlich ab, welche Richtungen die sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen der Gesellschaft nehmen. In diesen Prozessen muss die Schule auf vielfältige Weise verschiedene und teilweise auch widersprüchliche Aufgaben wahrnehmen: Im Sinne Wilhelm von Humboldts legt sie die Basis für die Persönlichkeit der Schüler, als Sozialisationsinstanz leistet sie ihren Beitrag zur Einführung der Schüler in die Gesellschaft, sie vermittelt kulturelle Traditions- und Wissensbestände; sie qualifiziert für Berufe und soziale Laufbahnen, und nicht zuletzt verleiht sie Abschlusszeugnisse und Berechtigungszertifikate, mit denen der Zugang zu beruflichen und gesellschaftlichen Positionen erleichtert oder erschwert wird. Für die Zuteilung von individuellen Lebenschancen hat die Schule damit eine zentrale Bedeutung; zugleich entscheidet sie ganz wesentlich über die soziale Qualität und den Wohlstand der Gesellschaft. Nicht zuletzt lässt sie die Schüler erfahren, dass in einer modernen demokratischen Gesellschaft schulischer Erfolg und soziale Positionen durch eigene Leistung und im Wettbewerb mit anderen errungen werden.

Aber so wie die Gesellschaft von der Schule abhängig ist, so ist auch die Schule von der Gesellschaft abhängig. In den vergangenen Jahrzehnten haben sich dramatische gesellschaftliche Veränderungen vollzogen, die auch die innere und die äußere Gestalt der Schule nicht unbeeinflusst gelassen haben. Soziale, besonders familiäre Lebensverhältnisse haben sich geändert; die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen sehen sich in einem zuvor unvorstellbarem Maße mit medialen Einflüssen konfrontiert; die Verteilung des Wohlstands führt zu neuen Gerechtigkeitsdebatten, in denen die Frage nach der „Chancengleichheit“ und „Bildungsgerechtigkeit“ eine zunehmend größere Rolle spielt; durch

Migrationsbewegungen und durch die Globalisierung wird die Interkulturalität in Schule und Gesellschaft zu einem immer wichtigeren Thema. Gleichzeitig kommt dem Inklusions-Aspekt, also der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in das Regelschulsystem, in neuerer Zeit große Bedeutung zu.

### ***Chancengleichheit, Chancenausgleich und Bildungsgerechtigkeit***

„Bildungsgerechtigkeit“ ist ein zentrales Thema der deutschen Schul- und Bildungsdiskussion. Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs steht es in West- und Ostdeutschland auf der Tagesordnung. In den verschiedensten Varianten und unter den verschiedensten Begrifflichkeiten wurde und wird die Frage diskutiert, in welcher Weise Schule dazu beitragen kann, herkunftsbedingte Ungleichheiten abzubauen und zur sozialen Gerechtigkeit beizutragen.

Die Forderung nach einer Reduktion sozialer Benachteiligung dominiert auch die heutige Diskussion, die unter dem neuen, durch die PISA-Diskussion lancierten Begriff der „Bildungsgerechtigkeit“ geführt wird und die den theoretischen Tiefgang der alten Auseinandersetzung mit der „Chancengleichheit“ nicht erreicht (vgl. Brenner, 2010). Die PISA-Studien haben gezeigt, dass die Testerfolge der Schüler in kaum einem anderen Land so sehr von der „sozialen Herkunft“ abhängen wie in Deutschland. Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen und unterschiedlicher ethnischer wie kultureller Herkunft bringen unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen für ihren Schulbesuch mit, die sich wiederum in ihrem Schulerfolg auswirken. Die neuere Pädagogik hängt ebenso wie die aktuelle Bildungspolitik der Illusion an, dass sich diese unterschiedlichen Voraussetzungen durch schulisches Handeln oder durch die Änderung von Schulstrukturen nivellieren ließen.

Bereits der Bildungsforscher und Psychologe Heckhausen (1972) hat jedoch darauf hingewiesen, dass die Forderung nach „Chancengleichheit“ die Schule in ein unauflösbares Dilemma verstrickt. Denn Schule muss einerseits einen Chancenausgleich anstreben, zugleich aber die Aufgabe einer auslesenden Differenzierung übernehmen. Zugleich weist Heckhausen darauf hin, dass die Möglichkeiten der Schule, die mit der sozialen Herkunft verknüpften Disparitäten zu egalisieren, äußerst gering sind. Durch Angebotsgleichheit für alle Schüler lässt sich das Ziel nicht erreichen; auch die in der aktuellen Diskussion im Vordergrund stehende Forderung nach „individueller Förderung“ stößt selbst dann bald an ihre Grenzen, wenn sie bereits durch vorschulische Erziehung erfolgt. (Husén 1972) Denn die Definition von Chancengleichheit im Sinne einer Differenzierung der Angebote ist mit dem Dilemma verknüpft, dass sich damit die Entwicklungsunterschiede zwischen den Empfängern in der Regel weiter vergrößern statt abgebaut zu werden. Das Ziel, soziale Ungleichheiten in der schichtspezifischen Verteilung von „Bildungsfähigkeiten“ abzubauen, lässt sich so nicht erreichen; das zeigen auch die zahlreichen internationalen Versuche in den vergangenen Jahrzehnten, durch strukturelle und pädagogische Konzepte soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen herzustellen.

Ungeachtet dieser dilemmatischen Problemlage ist es unbestritten, **dass die Schule tun muss, was in ihrer Macht steht, um jedem Schüler jede Bildungsmöglichkeit zu eröffnen, die seiner Begabung, seinen Neigungen, seinen Bildungsaspirationen und seiner Leistungsbereitschaft entspricht.** Was aber getan werden kann und muss, welche Maßnahmen ergriffen werden sollen und welche Erfolge im Sinn der „Bildungsgerechtigkeit“ realistischerweise erhofft werden dürfen, ist noch völlig offen.

Bildungserfolge sind von äußeren Strukturen und Angeboten abhängig, aber ganz wesentlich auch von individueller Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft. Dessen ungeachtet **muss das Schulsystem dem Schüler in jeder Phase seiner Bildungsbiographie die Möglichkeit geben, Abschlüsse und neue Anschlüsse zu finden.** Wir sind der Auffassung, dass sich die Situation in Deutschland in diesen Aspekten günstiger darstellt, als es viele Diskussionen zur „Bildungsgerechtigkeit“ vermuten lassen, etwa wenn von

„desaströsen Ergebnissen deutscher Schulkinder in internationalen Vergleichsstudien“ geredet wird (Aktionsrat Bildung, 2007). In der öffentlichen Bildungsdiskussion wird gerne übersehen, dass das deutsche Schulwesen im Hinblick auf seine Durchlässigkeit herausragende, international womöglich einzigartige Angebote macht. Die Reduktion der Debatte auf Befunde der Pisa-Studie verdeckt diesen Aspekt. **Jeder in Deutschland lebende Mensch hat die – meist auch noch kostenlose – Möglichkeit, jeden beliebigen Schulabschluss in fast jeder beliebigen Phase seines Lebens zu machen.** Wie wir aus dem letzten Bericht der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) entnehmen können, werden diese Möglichkeiten auch zunehmend genutzt.

Dabei spielt das *berufliche Schulwesen*, das in weiten Bereichen bereits allgemeinbildende Aufgaben übernommen hat, eine zentrale Rolle (vgl. Achtenhagen, 2008). Der u.a. auch durch fehlgeleitete Motivierung der Schüler auftretende Mangel an gut ausgebildeten Facharbeitern wird bereits heute sichtbar. **Die beruflichen Bildungsmöglichkeiten gilt es zu schützen, zu erhalten und dort, wo es nötig ist, auch auszubauen.** Denn in diesem vernetzten System von Bildungsangeboten und Bildungsabschlüssen liegt eine wenig beachtete Stärke des deutschen Bildungswesens. **Diese Vielfalt der beruflichen Ausbildung leistet einen wichtigeren Beitrag zur „Bildungsgerechtigkeit“ als die immer weiter ausgedehnte Expansion der akademischen Massenbildung, die mit der Aushöhlung und Entwertung von höheren Bildungszertifikaten einhergeht.**

Als weitere wesentliche Entwicklungen auf dem Weg zu einer zunehmenden „Bildungsgerechtigkeit“ erscheinen gemeinsame Bestrebungen von Bund und Ländern zur Verbesserung der (insbesondere sprachbezogenen) Fördersituation im vorschulischen und schulischen Bereich (etwa angeregt durch die neue Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“, vgl. Schneider et al., 2012a). In diesem Sinne kann auch die Weiterentwicklung von (gebundenen) Ganztagschul-Konzepten als ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit verstanden werden.

Wir sehen also durchaus positive Entwicklungen bei dem Versuch, ein größeres Ausmaß an Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen. Größere Herausforderungen bestehen jedoch im Hinblick auf Fragen des Umgangs mit Migration und Inklusion.

### ***Migration und Interkulturalität***

Aufgrund der Migrationsbewegungen des vergangenen halben Jahrhunderts leben in Deutschland rund zehn Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Deshalb steht die Schule in Deutschland – regional sehr unterschiedlich – vor der Aufgabe, der vielfältigen ethnischen Herkunft, den oft divergierenden kulturellen Prägungen und religiösen Orientierungen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund gerecht zu werden.

Eine Reihe von pädagogisch-psychologischen Untersuchungen legt den Schluss nahe, dass die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund möglichst früh einsetzen und schon im vorschulischen Bereich systematisch betrieben werden sollte, um die schulischen Startvoraussetzungen dieser Gruppe deutlich zu verbessern (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012). Bei der Integration von Menschen unterschiedlicher kultureller und ethnischer Herkunft kommt allerdings auch der Schule eine zentrale Rolle zu. Erst seit etwa einem Jahrzehnt werden überhaupt in der Bildungspolitik Maßnahmen zur Bewältigung dieser Problematik diskutiert. Aber auch sie führen dazu, eher Illusionen für schnelle Lösungen zu erwecken als sich den Problemen wirklich zu stellen. **Migrationspolitik im Schulwesen braucht einen langen Atem; schnelle Erfolge lassen sich nur im Einzelfall erhoffen.** Politisch wird man sich darauf einstellen müssen, dass es sich hier um ein Problem handelt, das sich nur in der Generationenfolge grundsätzlich lösen lässt. Erst in jüngster Zeit setzt sich auch die Einsicht durch, dass die Schule hier nur Lösungen finden kann, wenn zuvor

migrationspolitische Grundsatzentscheidungen im Sinne einer durchdachten Einwanderungspolitik getroffen wurden.

Die deutsche Schule hat im vergangenen Jahrzehnt große Anstrengungen unternommen, um dieser Herausforderung zu entsprechen. Eine erste Aufgabe ist es, den Umgang der Kulturen miteinander durch die Entwicklung interkultureller Sensibilität zu fördern und damit einen Beitrag zur Integration zu leisten.

Nationale und internationale Untersuchungen haben – wenig überraschend – gezeigt, dass Kinder aus Migrationsfamilien oft nur schwer den Anschluss an das deutsche Bildungssystem finden und ihnen der schulische Aufstieg nur selten gelingt. Sie haben aber auch gezeigt, dass dieser Befund nicht generell gilt – soziale Integration und Bildungserfolg variieren erheblich nach Herkunftsländern.

In Deutschland gibt es eine Vielfalt von Herkunftskulturen, die am Bildungssystem sehr unterschiedlich teilhaben. Denn auch für Migrationsfamilien gelten grundsätzlich die gleichen sozialen Voraussetzungen wie in den deutschen Herkunftsmilieus. **Bildungsverläufe sind in Migrationsfamilien nach dem gleichen Muster erfolgreich oder erfolglos wie in Nicht-Migrationsfamilien.** Wer aus einer „bildungsfernen Schicht“ des Herkunftslandes kommt, wird in Deutschland die gleichen Probleme haben, wie ein deutsches Kind aus einer bildungsfernen Familie. Bildungsnähe und Bildungswilligkeit führen auch in Migrationmilieus zu Bildungserfolgen und umgekehrt. Das Merkmal „Migration“ stellt also nicht als solches einen Risikofaktor dar, sondern das fehlende kulturelle Kapital, der Habitus also, der neben Sprache und Bildung auch die Umgangsformen und die Kenntnis der schulischen wie sozialen Systeme umfasst.

Konsens besteht aber inzwischen darüber, dass die Beherrschung der deutschen Landessprache auf einem angemessenen bildungssprachlichen Niveau die Schlüsselkompetenz für jeden Schulerfolg ist: Deutsch dient nicht nur irgendwie der „Kommunikation“; die Landessprache und das aus ihr hervorgegangene Unterrichtsfach sind vielmehr das integrierende Zentrum aller anderen Fächer, die auf sie angewiesen bleiben.

Diese Einsicht hat sich inzwischen in der Wissenschaft und auch in der Politik weitgehend durchgesetzt. Dennoch gibt es bis heute noch massive Hemmungen, eine sprachzentrierte Integrationspolitik in den Vorschulen und Schulen umzusetzen. Das Unbehagen hat seine Wurzeln in einer in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts entstandenen Konzeption der Multikulturalität, welche buchstäblich über Jahrzehnte hinweg den bildungs- und überhaupt den migrationspolitischen Realitätssinn blockiert hat. Die deutsche Migrationspolitik hat sich seit den achtziger Jahren auf die Alternative einer Assimilation an eine westliche „Leitkultur“ einerseits oder die Bewahrung der „kulturellen Identität“ der Zugewanderten andererseits zugespitzt. **Der Verzicht auf Integrationsforderungen an große nationale, ethnische und religiöse Minderheitengruppen hat deren „Identität“ allerdings weniger gestärkt als ihnen die Möglichkeit genommen, eine ihrer sozialen Situation angemessene neue „Identität“ zu entwickeln.**

Das deutsche Schulsystem wird diese Probleme nur lösen können, wenn es konsequent den Deutschunterricht als Voraussetzung eines jeden Lernens forciert. „Deutsch“ lernt man, anders als Mathematik oder Naturwissenschaften, nicht nur in der Schule; Deutsch lernt man im alltäglichen Umgang, im Elternhaus, in der Altersgruppe, in den Medien – oder man lernt es eben nicht. Und wo man es nicht lernt, muss der Staat eingreifen, weit über die Zusatzsprachangebote hinaus, die jetzt schon neben dem Schulunterricht für Migrantenkinder bestehen. Hier haben Vorschulangebote, Ganztagschulen und Zurückstellungen von der Einschulung ihren Sinn.

Die Erlernung der Landesprache „Deutsch“ ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für den Erfolg von Bildungslaufbahnen und Lebensentwürfen. Die Schule hat deshalb nicht nur eine kognitive, sondern auch eine sozialisierende und enkulturierende Aufgabe. Mit ihren Lehrplänen, ihren didaktischen Methoden und ihren sozialen Formen des Umgangs miteinander prägt sie zugleich den Habitus ihrer Schüler. Deshalb müssen sich der Unterricht und das schulische Leben im Rahmen jener

kulturellen Selbstverständlichkeiten einer westlichen Gesellschaft entwickeln, welche die Voraussetzung für das Funktionieren einer demokratischen Zivilgesellschaft sind.

Dass sich eine Schule, in der die unterschiedlichsten Nationalitäten, Kulturen, Ethnien und Religionen nicht nur unterrichtet werden, sondern sie auch in ihrer jeweiligen Eigenart als gleichwertig anerkannt werden sollen, kaum noch auf irgendwelche traditionelle Inhalte festlegen lassen kann, liegt auf der Hand. An deren Stelle tritt dann im verstärkten Maße das „soziale Lernen“ mit den Lernzielen: Empathie, Toleranz, Solidarität. Das ist wichtig, ersetzt aber nicht den grundlegenden Auftrag der Schule, ihre Schüler in die Kultur ihrer Gesellschaft einzuführen.

Die Frage nach den verbindlichen Werten einer Gesellschaft, aus der sie ihre kulturelle Identität bezieht, stellt sich damit noch drängender: Es handelt sich um Werte, die eine westliche Gesellschaft schwerlich zur Disposition stellen kann, schon gar nicht in der Schule. Es wird eine der großen Herausforderungen der deutschen Schule bleiben, zur Integration der Migrantenschüler in die deutsche Gesellschaft beizutragen – im Geiste eines Kosmopolitismus, für den Alexander von Humboldt wie kaum ein anderer Denker in der deutschen Geistesgeschichte mit seinem Leben wie seinem Werk einstand.

### **Inklusion**

Die Frage, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in deutsche Regelschulen integriert werden sollen und können, ist in den letzten Jahren sehr intensiv diskutiert worden. Sie hat in Deutschland besondere Brisanz, da hier mehr als anderswo die Tendenz besteht, behinderte Schüler in speziellen Einrichtungen zu beschulen (vgl. Brenner, 2010).

Befürworter der Einheitsschule hierzulande berufen sich in ihrer Forderung nach Abschaffung des gegliederten (Sekundar-)Schulsystems zunehmend auf Artikel 24 der im Jahr 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention. Daraus sind jedoch keine schulstrukturellen Forderungen ableitbar, weder juristisch noch pädagogisch (z.B. die Abschaffung des schulischen Leistungsprinzips, des Sitzenbleibens, oder gar die Etablierung einer radikalen Inklusion im Regelschulsystem). Der mit dem Inklusionskonzept verbundene doppelte Anspruch einer Verbesserung individueller Bildungschancen und einer umfassenderen (sonder-) schulpädagogischen Schülerförderung muss differenziert betrachtet werden.

Es scheint nachvollziehbar, dass Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen bei gleichzeitig normalen bis überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten von einer Integration in das Regelschulsystem profitieren können. Ähnliches gilt wohl auch für hör- oder sehbehinderte Kinder mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz. Wesentlich problematischer scheint die Situation bei Gehörlosen und Blinden sowie bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten oder gar geistiger Behinderung.

Es finden sich zwar Untersuchungen, die lernschwachen Kindern in leistungsstarken Klassen insgesamt größere Lernzuwächse als in leistungsschwachen Klassen bescheinigen (vgl. etwa Squires & Armstrong, 2011). **Gleichzeitig geht aber der Kompetenzgewinn dieser Kinder meist mit Einbußen im Bereich des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens einher, da der Abstand zu den „normalen“ Kindern schmerzhaft deutlich erlebt wird.** Ausgrenzungserfahrungen machen diesen Kindern die Schule zur Qual. Weil durch gegenwärtige Inklusionsbestrebungen die Leistungsheterogenität in Schulklassen weiter vergrößert wird, kommt es in der Folge meist auch zu geringerer Leistungsentwicklung bei den (im Unterricht dann vernachlässigten) Schülerinnen und Schülern mit höherem Begabungsniveau, was einer geringeren Bildungsgerechtigkeit für diese Schülergruppen entspricht. Keine UN-Konvention kann geistige Behinderungen oder Lernbehinderungen – die real existieren und keine bloßen hypothetischen Konstrukte repräsentieren (wie manche Inklusionsvertreter behaupten) – beseitigen, allenfalls soziale und kulturelle Benachteiligungen unterbinden. Und diese Verpflichtung ist bereits im Grundgesetz der Bundesrepublik

Deutschland verankert. Aus dem Recht nach optimaler individueller Bildung und Ausbildung (schulische Allokationsfunktion) folgt also nicht, dass dessen Umsetzung zwingend schulische Inklusion erfordert. Wie dem neuesten Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012) entnommen werden kann, geht die wachsende Zahl von integrativ unterrichteten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Tat nicht mit einer adäquaten Reduktion der Förderschulbesuchsquote einher. Obwohl sich der Anteil der integrativ beschulten Kinder seit 2000 auf ca. 30% erhöht und damit etwa verdoppelt hat, ist auch die Zahl der in Fördereinrichtungen unterrichteten Kinder weiter gestiegen. Viele Eltern bestehen nach wie vor für ihre behinderten Kinder auf einem Förderschulbesuch, weil sie dort eine bessere Förderung erwarten. **Damit scheint einerseits das Hauptziel förderpädagogischer Einrichtungen, Kindern mit gravierenden Beeinträchtigungen im intellektuellen und motorischen Bereich wie auch im Bereich von Sinnesschädigungen optimale individuelle Fördermöglichkeiten zu eröffnen, nach wie vor zu bestehen.**

Andererseits muss eine *optimale Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher* auch verschiedene Formate einer effektiven (Hoch-)Begabtenförderung wie anspruchsvolle „Enrichment“-Kurse, Akzelerationsmaßnahmen bzw. (einzelne) Spezialklassen oder auch Spezialschulen für diese Schülergruppen vorhalten, nicht zuletzt unter dem Aspekt gleicher Bildungschancen für alle. Diese würden durch sog. Inklusionsklassen oder Inklusionsschulen massiv beeinträchtigt werden, wie die Befunde aktueller Evaluationsstudien (z.B. Heller, 2010; Schneider et al., 2012b u.a.) nahe legen.

Die von den Befürwortern der Inklusion behaupteten Fördereffekte oder gar eine Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen, wie explizit unterstellt, konnten bisher nicht einmal annähernd wissenschaftlich und schulpraktisch bestätigt werden. Sowohl begabungs-, lern- und unterrichtspsychologische Forschungsbefunde als auch die umfangreichen schulpädagogischen bzw. sonderpädagogischen Praxiserfahrungen lassen *keinen „Fördermehrwert“ des Inklusionsmodells erkennen*. Im Gegenteil muss mit massiven Beeinträchtigungen individueller Bildungschancen durch inkludierte heterogene Lerngruppen (in denen z.B. lern- und geistig behinderte sowie begabte bzw. hochbegabte Kinder und Jugendliche zusammen unterrichtet werden sollen) gerechnet werden. In anderen Bereichen, etwa im Sport oder in der Musik, käme wohl niemand auf die unsinnige Idee, von einem Inklusionsmodell gleiche Fördereffekte für alle zu erwarten. **Auf keinen Fall darf die Inklusionsdebatte dazu führen, dass das bewährte deutsche Förder- bzw. Sonderschulwesen als eine attraktive und leistungsfähige Alternative für behinderte Kinder und Jugendliche ausgehöhlt und beschädigt wird.**

Optimale individuelle Fördereffekte sind nach allen vorliegenden Erfahrungen nur durch ausreichende unterrichtliche bzw. schulische Differenzierungsmaßnahmen zu erzielen (Heller, 2013). An dieser Tatsache kann auch keine UN-Resolution etwas ändern. Umso unverständlicher erscheint die andauernd von Inklusionsbefürwortern verbreitete und in vielen Medien kolportierte Inklusionseuphorie der jüngsten Gegenwart. Die Hauptleidtragenden einer verfehlten Schul- und Bildungspolitik sind, wie so oft, die heutige Jugend (und deren Eltern und Lehrkräfte) sowie die kommenden Generationen.

Die beschriebenen Problemlagen finden sich trotz großer politischer, gesellschaftlicher und kultureller Unterschiede in ähnlicher Form auch in vielen anderen westeuropäischen, besonders den deutschsprachigen Ländern und Landesteilen. Auch in diesen Ländern könnten die hier entwickelten, aus den Grundprinzipien der Brüder Humboldt abgeleiteten, Überlegungen sicher einen Beitrag zur Bildungsdiskussion leisten.

**Wir sind der Auffassung, dass das deutsche Schulsystem in seiner jetzigen Gestalt, insbesondere einer hinreichend gegliederten Sekundarschulform, eine stabile Grundlage für eine zukunftssträchtige Weiterentwicklung des Bildungswesens in Deutschland bietet.**

**Die folgenden Vorschläge sollen dazu dienen, die gegebenen Verhältnisse zu optimieren.**

## Vorschläge der Humboldt-Gesellschaft für die Bildungspolitik

- (1) *Eine immer weitergehende Steigerung von Abiturientenquoten und Studierendenzahlen darf nicht Ziel der Bildungspolitik sein. Eine wichtige Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit des deutschen Schulwesens ist vielmehr die Erhaltung eines vielfältigen, pluralistischen und leistungsfähigen Schulsystems mit einem breiten Spektrum von Bildungsangeboten für unterschiedliche individuelle Interessen und gesellschaftliche Bedürfnisse.*
- (2) *Zu den vordringlichsten Aufgaben der Bildungspolitik wird es gehören, die Durchlässigkeit des Schulsystems mit seiner Vielfalt von Bildungs- und Weiterbildungsangeboten weiterzuentwickeln. Dabei sollen neben dem allgemeinbildenden Schulwesen auch die beruflichen Schulen und nicht zuletzt die Förderschulen ihren eigenständigen Stellenwert behalten und weiter entwickelt werden.*
- (3) *Unter Gesichtspunkten der Bildungsgerechtigkeit soll eine spezielle Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern und solchen mit Migrationshintergrund in Vorschuleinrichtungen und Schulen weiter ausgebaut werden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf sprachlicher Förderung mit speziellen Deutschunterrichtsangeboten. Bei angemessener Umsetzung können Ganztagschulen, besonders in der gebundenen Form, für diese Problemgruppen eine große Hilfe sein.*
- (4) *Neben der Förderung der benachteiligten Schüler darf die Unterstützung besonders begabter Schüler nicht zu kurz kommen. Eine besondere Rolle kommt dabei den mathematisch-naturwissenschaftlichen, den technischen und den IT-Fächern zu.*
- (5) *Die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Regelschulsystem soll mit Bedacht und Augenmaß geschehen. Die Umstände des Einzelfalls, die pädagogischen, technischen und finanziellen Möglichkeiten der Regelschulen und nicht zuletzt auch der Elternwille sollen bei jeder einzelnen Entscheidung angemessen berücksichtigt werden.*

*Der Ausbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte und der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf ihre sich wandelnden, stetig zunehmenden beruflichen Anforderungen muss wieder besonderes Augenmerk gewidmet werden. Monetäre Anreize sollten kein Tabu-Thema sein, und auch Bestrebungen zur Verbesserung der gesellschaftlichen Reputation dieser Berufsgruppen scheinen wichtig.*

Landau, im März 2014

*Prof. em. Dr. Kurt A. Heller, Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Prof. Dr. Peter Brenner*

*Mitglieder der Arbeitsgruppe zur Erstellung des Positionspapiers*

*Prof. i.R. Dr. Dr. Dagmar Hülsenberg*

*Koordinatorin des Akademischen Rates*

*Prof. i.R. Dr. Peter Nenniger*

*Präsident der Humboldt Gesellschaft<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup>Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Peter Nenniger, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Koblenz-Landau, Bürgerstr. 23, D-76829 Landau, [nenniger@uni-landau.de](mailto:nenniger@uni-landau.de)

### **Quellen und weiterführende Literatur**

- Achtenhagen, F. (2008). Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der beruflichen Bildung. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.) *Bildungsgerechtigkeit*. Dokumentation Fachtagung.
- Aktionsrat Bildung (2007). *Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Brenner, P.J. (2009). *Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brenner, P.J. (2010). *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. (Ed.). (2010). *Munich Studies of Giftedness*. Berlin: LIT.
- Heller, K.A. (2013). Muss eine inklusive „Schule für alle“ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben? Vor- und Nachteile homogener versus heterogener Lerngruppen. In: M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems? Dokumentation des 2. Inklusionskongresses M-V in Rostock* (S. 48-70). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Husén, T. (1972). *Social background and educational career: Research perspectives on equality of educational opportunities*. Paris: OECD.
- Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W. et al. (2012a). *Bildung durch Sprache und Schrift. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Berlin: Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Schneider, W. et al. (2012b). *PULSS. Projekt zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Ergebniszusammenfassung für Pressemitteilung der Ministerien*. Universität Würzburg.
- Squires, G. & Armstrong, D. (Eds.) (2011). *Inclusive education for children with special educational needs: Current uncertainties and future directions*. London: Routledge.