

AK:BE-Rundbrief

23. Ausgabe - März 2015

Inklusion gestalten

Unter diesem Motto stand Mitte März eine durch den Kölner Elternverein mittendrin e.V. initiierte Diskussion über die krassen Gegensätze der Sichtweisen von Inklusion, die bei den Betroffenen in Schule und sozialen Umfeldern auf der einen und den administrativen Machern in Ministerien und Verwaltung auf der anderen Seite bestehen. Beide Pole apostrophieren die gleichen Ansprüche und finden doch nicht zueinander. Nach wie vor hochaktuell bleibt so die an der Gesamtschule in Köln Holweide vor dem Erlass des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes NRW skandierte Forderung:

INKLUSION - aber richtig!

In unserem ersten Beitrag setzt sich Clemens Knobloch kritisch mit dem instrumentalisierenden Umgang mit Inklusion auseinander - aus einer Perspektive, die quer zu gängigen Argumentationsmustern der Inklusionsbefürwortenden verläuft und sicherlich nicht unwidersprochen bleibt - vielleicht auch im AK:BE-Rundbrief.



Alle Artikel dieses Rundbriefs:

Inhalt

Clemens Knobloch Wie man öffentlich über „Inklusion“ spricht (und was man daraus schließen kann)	Seite 2
Brigitte Schumann Neubewertung der sonderpädagogischen Geschichte?	Seite 9
Ulrich Herrmann Wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf lernen - sollten!	Seite 12
Magda von Garrel Armut - Gewalt - Schule Vorschläge zur schulinternen Reduzierung armutsbedingter Minderwertigkeitsgefühle	Seite 22
Interview mit Michael Hartmann Braucht die Wirtschaftselite keine Privatunis?	Seite 26

Wie man öffentlich über „Inklusion“ spricht (und was man daraus schließen kann)

Die medienöffentliche Debatte über Inklusion ist nach zaghaften Anfängen in den vergangenen Jahren jetzt wirklich in Gang gekommen. Sie hat die Grenzen der so genannten Qualitätspresse überschritten und Stern und BILD ebenso erreicht wie die Talkshows. Das liegt daran, dass die Sache aus der Sphäre wohlmeinender Absichtserklärungen nunmehr heraustritt und auf die nüchternen Realitäten des öffentlichen Schulwesens trifft. Verstehen wird diese Debatte nur, wer sie als Symptom und Indikator, aber auch als einen zentralen Faktor des Bildungsdiskurses nimmt. Das öffentliche Reden über Bildung und Bildungschancen – so meine These – ist ein Stellvertreterdiskurs. Wo mit Emphase über Bildung, Bildungschancen und „bildungsferne“ Schichten gesprochen wird, da geht es im Kern um etwas anderes: um soziale Gerechtigkeit. Obwohl Bildungsabschlüsse und gesellschaftlich-ökonomische Positionen de facto nur (noch) wenig miteinander zu tun haben, steht Bildung symbolisch für den Teil der gesellschaftlichen Position eines Individuums, für den man (eben durch Bildungsanstrengungen) selbst verantwortlich ist bzw. gemacht werden kann. Die deutschen Mittelschichten, denen Soziologen wie Heinz Bude (2011) eine ausgeprägte „Statuspanik“ bescheinigen, versuchen (oft als eine Art Bildungsmanager ihrer Kinder), den eigenen Statuszugewinn per Bildungsanstrengung präventiv an ihre Kinder weiterzugeben. Dieses Motiv treibt Inklusionsbefürworter wie Inklusionsgegner, die einen öffentlich und die anderen heimlich.

1. Öffentliche Moralisierung, staatlich Sparpolitik und private Interessenpolitik

Wer über Bildung zu sprechen glaubt der spricht tatsächlich, ob er will oder nicht, über die Risiken des sozialen Abstiegs und über die Chancen des sozialen Aufstiegs. Im öffentlichen Reden über „Bildung“ sind Drohung und Verheißung immer trefflich abgemischt. Das wird erst richtig in den Bildungsgeschichten deutlich, in denen die offizielle Verheißung zugleich die subkutane (und öffentlich nicht artikulationsfähige) Drohung ist. Hier wäre z.B. an die moralisch unanfechtbare Forderung nach „Inklusion“ zu denken. Deren harter Kern ist die Zerschlagung der bisherigen Sonderschulen und die Eingliederung von lerngestörten und förderbedürftigen Kindern in die Regelklassen und Regelschulen. Neben den nicht-muttersprachlichen Migrantenkindern werden künftig in großer Zahl auch lernbehinderte Kinder im Regelbetrieb der öffentlichen Schulen auftreten.^[1] Und zwar Kinder mit allen Arten von Lernbehinderung, von Blinden und Gehörlosen über Autisten, ADHS-Kinder bis hin zu psychisch und sozial auffälligen Kindern. Wie die ohnehin statuspanische Mitte auf diese neue Herausforderung reagieren wird, mag man sich gar nicht vorstellen. Jedenfalls werden die Motive, um die es dabei geht, jenseits der öffentlichen Sagbarkeitsgrenze liegen. Keiner kann sagen: „Ich nehme meine Kinder aus der (öffentlichen) Schule, weil der Lehrer/die Lehrerin sich jetzt auch noch um die Behinderten kümmern muss.“ Jeder kann es aber tun und die Gründe für sich behalten, weil er nach außen nicht unkorrekt oder minderheitenfeindlich wirken möchte. Die stille Logik der Sache wird gewiss dafür sorgen, dass sich ehrgeizige Bildungsprivatisierer am Ende die Hände reiben. Diskurse etablieren Sagbarkeitsgrenzen, und wer sich öffentlich gegen die Inklusion Behinderter in das allgemeine Schulsystem ausspricht, der kann in einer so hochgradig moralisierten Angelegenheit leicht in die böse Ecke gestellt werden. Handeln wird er jedoch nicht nach den moralischen Maximen der Inklusionslyrik, sondern so, wie es seinen artikulierbaren Interessen entspricht: nur das Beste für die eigenen Kinder.

2. Die unmittelbar politische Dimension der Inklusion

Unmittelbar politisch betrachtet wirkt Inklusion als moralischer Schallverstärker für die ehrgeizigen Wünsche der Eltern behinderter und förderbedürftiger Kinder nach Gleichstellung im Bildungssystem. Entartikulierte werden dagegen die (zweifelloso vorhandenen) Ängste der nicht minder ehrgeizigen bildungs-spanischen Mittelschichteltern mit ihren „normalen“ Kindern. Die nämlich werden die Anwesenheit förderbedürftiger Kinder in der Klasse als Abzug an den Bildungschancen der eigenen „normalen“ Kinder erleben, aber das natürlich nicht laut sagen können.

In der neoliberalen Bildungsideologie ist das (kostenfreie) öffentliche Schulwesen als staatliche Restinstitution für diejenigen vorgesehen, die sich private Bildungseinrichtungen nicht leisten können. Der Staat hat sich nur um die zu kümmern, die nicht am Markt teilnehmen können. Viel zitiert wird in diesem Zusammenhang der *OECD-Policy Brief Nr. 13* aus dem Jahr 1996, eine wahre Fundgrube nützlicher Ratschläge für Staatsakteure, die das öffentliche Bildungswesen gesund- oder besser kranksparen wollen, ohne dafür politische Rechnungen serviert zu bekommen (mehr dazu in Knobloch 2012: 115-118). Geraten wird da u.a. zum schrittweisen Absenken der angebotenen Schul- und Bildungsqualität im öffentlichen Bereich. Und wenn die auch noch politisch korrekt und moralisch geboten ist wie im Falle der Inklusion,

kann man das getrost als das Ei des Kolumbus bezeichnen. Wer 4-6 Kinder mit individuell ausdifferenziertem Förderbedarf in der Klasse hat, der muss die Standards senken. Die Inklusion passt trefflich in die Dramaturgie der Bildungsprivatisierung. Sie wird tendenziell die „marktfähigen“ Schichten aus dem öffentlichen Schulwesen heraus manövrieren. Obwohl sie uns als hoch moralische Staatsaktion entgegentritt, fördert die Inklusion de facto allein das kühle Kalkül der Bildungsprivatisierer. Deren Ressource sind die wachsenden Zweifel des Publikums am allgemeinen und öffentlichen Schulwesen.

3. **Bologna als Modell – die UN-Behindertenrechtskonvention als internationale Rückendeckung**

Kein Zeitungsartikel über Inklusion, der uns den Hinweis vorenthält, es sei die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, welche die Bundesregierung 2009 unterschrieben habe, und sie beinhalte die nunmehr von den Ländern umgesetzte Selbstverpflichtung auf ein inklusives Schulwesen. Es ist ein bildungspolitisch bewährtes Rezept, sich hinter den Auflagen internationaler Organisationen zu verstecken, wenn man nationale Interessenpolitik betreiben möchte. Der so genannte Bolognaprozess hat zur großen Überraschung der Experten (vgl. Niemann 2009) sinnfällig vorgeführt, dass ein traditionsreiches und in der Nationalgeschichte stark verankertes System der Universitätsausbildung beinahe widerstandslos gekippt werden konnte unter Berufung auf eine völlig unverbindliche Absichtserklärung einiger EU-Staatssekretäre. Da es unter den halbwegs Gebildeten zum guten Ton gehört, nationale „Sonderwege“ zu vermeiden und Anti-EU-Haltungen als rechtspopulistisch gelten, ist kaum jemand öffentlich gegen den hochschulpolitischen Putsch aufgetreten, der als „Bolognaprozess“ bekannt geworden ist. Die Inklusion legt da noch einmal nach und gibt sich nicht bloß ein internationales Legitimitationskorsett, sie trägt „über“ diesem Korsett noch ein menschenrechtliches Antidiskriminierungskleid. Wer dagegen auftritt, der stellt sich nicht allein gegen die moralische Autorität der internationalen Gemeinschaft, er riskiert auch den Vorwurf, die Ausschließung Behinderter zu betreiben.

Als Sprachwissenschaftler ziehe ich natürlich den Hut und bewundere die Chuzpe, mit der ein institutionell ausdifferenziertes System von Fördereinrichtungen für Lernbehinderte mit einem Federstrich als Diskriminierung Lernbehinderter umdefiniert und abgeschafft werden kann. Das ist eine Politik, der man Orwell´sche Qualitäten nicht absprechen kann. Aber wir haben ja auch geschluckt, als wir zum ersten Mal hören und lesen mussten, dass Krankenhäuser Gewinn machen sollten und der Staat seine Armen durch Sozialhilfe entmündigt und ihrer Eigeninitiative beraubt.

In NRW sprechen die Tatsachen zur Inklusion eine ziemlich deutliche Sprache: Das Recht der Eltern, selbst zu entscheiden, ob ihre Kinder mit Förderbedarf auch eine spezielle Fördereinrichtung oder aber die allgemeine Schule besuchen, ist temporär und auf Selbstaufhebung ausgelegt. Da Fördereinrichtungen sofort geschlossen werden, wenn sie unter eine Mindestauslastung sinken, wird faktisch die Wahlfreiheit, die heute den Köder bildet, bereits morgen nicht mehr existieren, weil auch die speziellen Fördereinrichtungen nicht mehr existieren.

Dazu noch eine Randbemerkung. Wo es um die Zerstörung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens geht, ist die Bertelsmann Stiftung nicht weit. Die hat im Jahr 2013 den renommierten Bildungsforscher Klaus Klemm mit einer Studie über den Stand der Inklusion in Deutschland beauftragt. Im Vorwort, das die Stiftung dieser Studie beigegeben hat, lesen wir ganz ausdrücklich, was Sache ist bei dem Unternehmen Inklusion. Die „Exklusionsquote“, so lesen wir – sprich: die Zahl der förderbedürftigen Kinder, die nach wie vor an Förderschulen unterrichtet wird! – sei trotz Inklusionsbemühungen in den vergangenen vier Jahren lediglich von 4,9 auf 4,8% gesunken, also ganz unerheblich. Und das obwohl die Zahl der inklusiv unterrichteten Schüler gleichzeitig angestiegen sei. Die Bertelsmänner resümieren:

So hat das Doppelsystem aus Regelschulen einerseits und Förderschulen andererseits unverändert Bestand. Solange dieses Doppelsystem jedoch im heutigen Umfang weiterhin besteht, ist erfolgreiche Inklusion schwierig. Denn die Förderschulen binden jene Ressourcen, die dringend für den gemeinsamen Unterricht benötigt werden.
(Klemm 2013: Vorwort)

Was weg soll, das sind die spezialisierten und professionellen Fördereinrichtungen. Da lässt Bertelsmann keinen Zweifel.

4. **Blütenlese I: Gymnasium mit Down-Syndrom**

Seit die Massenmedien die Inklusion als Thema für sich entdeckt haben, gibt es täglich Wunsch- und Angstgeschichten. Meistens ist eine Geschichte beides. Viel Wind macht gegenwärtig (Februar 2014) der „Fall“ eines Elfjährigen mit Downsyndrom, der nach dem Willen der Eltern im Herbst 2014 ein Gymnasium in Baden-Württemberg besuchen soll. Lehrerkonferenz und Schulkonferenz haben es abgelehnt, das Kind aufzunehmen. Der

Landesschülerbeirat hat sich für eine Aufnahme erklärt, das Kind soll seine „in der Grundschulzeit gewachsenen Freundschaften am Gymnasium fortführen können“ (Soldt 2014). Das dortige Kultusministerium hält sich bedeckt, es begreift, dass es politisch nur verlieren kann, wie auch immer es entscheidet. Das Kind, das kaum lesen und schreiben kann, wird dem „normalen“ Gymnasialunterricht keinesfalls folgen können, es muss „beschäftigt“ werden. Wer die von PISA erhitzten Debatten um Gymnasialleistungen im Ländervergleich noch im Ohr hat, der reibt sich verblüfft die Augen. Und die Gymnasiallehrer, die man noch gestern darauf verpflichten wollte, auch die letzten „Kompetenzen“ aus ihren Schülern herauszukitzeln, werden einigermaßen verwundert sein, dass Kinder jetzt ans Gymnasium kommen sollen, um ihre Grundschulfreundschaften weiter pflegen zu können. Denkt jemand darüber nach, welche Folgen ein solches Wechselbad von Leistungs- und Moralansprüchen für die motivationalen Zustände des Lehrerkollegiums haben? Oder glaubt jemand, dass einer gemeinsamen Optimierung von Leistung und Gutmenschenmoral wirklich nichts im Wege stehe? Paradoxe Anforderungen an die Berufsgruppe der Lehrer sind freilich ein bewährtes Herrschaftsmittel. Und damit die Sonderschulen moralisch einwandfrei entsorgt werden können, müssen sie zunächst von den Staatsakteuren, die für ihren Zustand politisch verantwortlich sind, medienöffentlich schlecht geredet werden. Ein auffälliges (und rhetorisch ungeschicktes) Übersoll hat in dieser Angelegenheit die (ehemalige) Wissenschaftsministerin von Schleswig Holstein, Waltraud Wende abgeliefert. Wie die FAZ (am 12. April 2014) berichtete, sprach sie von den Sonderschulen ihres Landes als „Einrichtungen mit kränkenden, belastenden, beschämenden, erniedrigenden Wirkungen, mit Stigmatisierungen“, was ihr einen Missbilligungsantrag der CDU eintrug. Sie hat sich dann doch lieber entschuldigt, aber die Nachricht ist klar und deutlich: Professionelle Sonderschulen sind schädlich für förderbedürftige Kinder, die allgemeine Schule macht frei. Und was die Lehrkräfte an den Sonderschulen tun, ist moralisch fragwürdig, weil eben: Exklusion.

5. **Blütenlese II: Die feine Dialektik der Elternwahlfreiheit**

Kein Zweifel: Für das Ego von Eltern, die ihren Kindern gute Lebenschancen und auskömmliche Berufe wünschen, ist es in hohem Maße stigmatisierend, wenn ihre Kinder das allgemeine Schulwesen verlassen und spezielle Förderschulen besuchen müssen. Schon die Hauptschule, ehemedem Regeleinrichtung, scheint über dem Eingang den Imperativ „Lasst alle Hoffnung fahren!“ zu tragen. Der Besuch spezieller Förderschulen (früher hießen sie Hilfsschulen) dokumentiert unmissverständlich: Die Schullaufbahn des eigenen Kindes hat den „Normalbereich“ verlassen. Nun wissen wir, dass in einer normalistisch integrierten Gesellschaft (Link 2006) die Individuen und Familien von Denormalisierungsängsten geplagt und von Selbstnormalisierungsimperativen umstellt und getrieben werden. Hier setzt das Inklusionsversprechen mit seinen Lockungen an. Unser Kind, das suggeriert die Inklusion, kann eine allgemeine Schule besuchen, und damit nimmt es den Makel des Nichtnormalen sowohl von den Schultern der Eltern als auch von der beruflichen und sozialen Zukunft des Kindes. Alles scheint ganz einfach zu sein: Man meldet sein Kind an der allgemeinen Schule an, es wird zweifellos profitieren vom gemeinsamen Lernen mit den „Normalen“, und mit der Stigmatisierung von Eltern und Kindern hat es ein Ende. Nicht zufällig ist es Politik vieler Inklusionsschulen in NRW (ich vermute: auch anderswo), den Eltern nicht mitzuteilen, wie viele Kinder mit Förderbedarf eine Regelklasse besuchen. Die gute Absicht ist, Etikettierungen zu vermeiden – aber „gut gemeint“ ist, wie wir längst wissen, das Gegenteil von „gut“. Als ob es möglich wäre, Autisten, Rollstuhlfahrer und psychisch Auffällig einfach in einer Klasse zu verstecken! Und für die bildungsspanischen Normaleltern lautet die Nachricht: Hinter jedem leistungsmäßig suboptimalen Kind lauert ein Inklusionsfall – und somit das Risiko unzureichender Förderung der eigenen Kinder.

Bestenfalls ist in diesem Zusammenhang die Formel von der „zielfferenten Inklusion“. Sie besagt, dass ein Kind, das die allgemeine Schule besucht, deren Leistungsziele keinesfalls erreichen wird. Merkwürdig genug, dass der Besuch einer mit Experten ausgestatteten Förderschule diskriminieren soll, die „zielfferente Inklusion“, bei der die Chancenlosigkeit dem Förderkind von vornherein bescheinigt wird, aber nicht.

Keinen Augenblick darf man bei der Inklusionsdebatte vergessen, dass zwar ausschließlich über die Kinder und ihre Rechte gesprochen wird. Die tatsächlichen Akteure, deren Motive im Geschehen eine Rolle spielen, sind hingegen ausschließlich die Eltern. Sie treffen die Entscheidung, ob ihre Kinder die Förderschule oder die Regelschule besuchen. Und da das öffentliche Schulsystem als eine hierarchische Stufenfolge von Institutionen wahrgenommen wird, die Lebenschancen zuteilen – eine Stufenfolge, bei der die Förderschulen ganz unten, noch unter den Hauptschulen stehen, von Gesamt-, Realschulen und Gymnasien nach oben gefolgt – ist es aus Elternperspektive scheinrational, die eigenen Kinder möglichst hoch in dieser Hierarchie unterzubringen. Das Können und das Wohl der Kinder treten diesem Motiv gegenüber leicht in den Hintergrund. Es ist auch kein Zufall, dass die Inklusion in erster Linie den Schultypen abverlangt wird, die ohnehin schon teilstigmatisierend wirken. Die Gymnasien

verweisen (mit Recht) ganz überwiegend darauf, dass es wenig Sinn macht, Kinder aufzunehmen, die definitiv kein Abitur machen können.

Der diskursive Kick besteht darin, dass die vermeintliche Entstigmatisierung von Kindern mit speziellem Förderbedarf, welche die Inklusion auf ihre Fahnen geschrieben hat, die ohnehin schon mit sozialer Exklusionsdrohung infizierten Schulformen für das „normale“ Publikum weiter entwerten und bedrohlich erscheinen lassen wird.

6. **Blütenlese III: Institutionelle Folgen: Der Wettbewerb der Schulen um die „besten“ Behinderten.**

Spricht man mit Praktikern aus der Schule, so wird einem rasch klar, dass auf der Hinterbühne des hoch moralischen Inklusionstheaters ein ganz anderes (und viel pragmatischeres) Stück gespielt wird. In praxi wird nämlich für die Schulen alles davon abhängen, wer wie viele Förderkinder welcher Provenienz zugeteilt bekommt. Der frohe und fromme (und gegenüber den Lehrern mächtig zynische) Spruch, Vielfalt müsse man gefälligst als Chance nehmen, wirkt da einigermaßen einfältig. Sozial und psychisch auffällige Kinder, deren jedes einen normalen Unterricht nachhaltig zum Entgleisen bringen kann, werden alle mit spitzen Fingern anfassen. Um Blinde und Körperbehinderte mit „normalen“ kognitiven Leistungen wird man sich hingegen reißen. Die Restgruppen liegen irgendwo dazwischen. Als ob die NRW-Landesregierung einen solchermaßen pragmatischen Umgang mit der „Vielfalt“ der Förderbedürftigen auch noch fördern wollte, hat sie die Schlüssel festgelegt, nach denen die Normal- und Regelschulen Förderlehrerstellen zugewiesen bekommen. Da geht es nämlich (sehr im Kontrast zur öffentlichen Inklusionslyrik) mächtig rechenhaft zu, und zwar antizyklisch. Ich zitiere aus einem Artikel der Kölner *Stadtrevue* (4/2014):

Um eine volle Sonderpädagogenstelle zu erhalten, muss eine Klasse sechs Schüler mit einer körperlichen Behinderung aufnehmen. Geht es um sehbehinderte Kinder, erhöht sich diese Zahl auf acht. Bei Kindern mit Lern- und Entwicklungsstörungen allerdings wird die Anzahl der Stellen budgetiert und den Schulen pauschal und nicht mehr pro Förderkind zugewiesen. (Steigels & Werthschulte 2014)

Dieses wundersame Zahlenwerk, darüber sind sich die Praktiker einig, wird die Konkurrenz um die „besten“ Schüler mit Förderbedarf zugleich anheizen und mit den nötigen Paradoxien versorgen. Im Probetrieb, so darf man getrost vermuten, sind die Verhältnisse noch großzügiger als im späteren Regelbetrieb. Und da, so berichten Steigels & Werthschulte (2014), ist es bereits so, dass die wenigen Förderschullehrer an den Regelschulen nicht nur zwischen den Klassen, sondern auch zwischen verschiedenen Schulen springen müssen, was natürlich einer *individuellen* Betreuung förderbedürftiger Kinder nicht gerade Vorschub leistet. In der inklusiven Grundschule, von der die Autoren berichten, gibt es eine Förderschulkollegin mit 18 Wochenstunden, die für zwei Klassen und darüber hinaus für die Inklusionsberatung zuständig ist. In jeder Sonderschule haben die förderbedürftigen Schüler ständig gut ausgebildete Lehrkräfte, die sich um sie kümmern, aber da werden sie ja leider diskriminiert. Und das ist offenbar nicht der Fall, wenn sie in der Regelklasse von den Lehrkräften versorgt werden, die von ihrer speziellen Behinderung nicht die Spur einer Ahnung und zudem noch die Verantwortung für 25 reguläre Schüler haben.

Wer die beliebte medienöffentliche Übung des Lehrer-bashing kennt (Sie wissen, Lehrer, das sind die faulen Säcke, die schon mittags nach Hause gehen und 12 Wochen Ferien im Jahr haben), der wird sich auch nicht darüber wundern, wie die Bildungspolitik auf die Mitteilung des „Nationalen Bildungsberichtes“ 2014 reagieren, wonach es auf allen Ebenen des öffentlichen Bildungssystems (vom Kindergarten bis zum Gymnasium) an hinreichend qualifizierten Kräften für die Inklusion fehlt: mit dem dezenten Hinweis, die Lehrkräfte müssten eben vorbereitet werden auf die schöne neue Inklusionswelt. O-Ton Wanka (CDU): „Wichtig ist, alle pädagogisch Tätigen durch Aus- und Weiterbildung auf die große Aufgabe inklusiver Bildung vorzubereiten. Wir werden deshalb die Forschung und Qualifizierung in diesem Bereich vorantreiben“ (FAZ vom 14./15.6.2014) O-Ton Löhrmann: „In Zukunft wird es darum gehen, Qualifizierungen für das Personal in den Bildungseinrichtungen zu verstärken“. Beide Äußerungen enthalten das Eingeständnis, dass die Schulen völlig unvorbereitet in die Inklusion hineinstolpern. Wird schon irgendwie klappen! Dazu passt, was man von Schulpraktikern hören kann: Wer das Wort buchstabieren kann und im Studium einen Kurs zum Thema gehört hat, der gilt als Experte und wird an seiner Schule nolens volens zum Inklusionsbeauftragten ernannt. So sieht die Endmoräne einer professionellen Sonderpädagogik im schönen neuen inklusiven Schulwesen aus.

7. **Blütenlese IV: Die schulische „Umsetzung“**

So hoch gestimmt der moralische Ton bei der Inklusion klingt, so leichtfertig und unverantwortlich ist die Praxis ihrer schulischen Implementierung. Auch das passt zum Ersatzdiskurs Bildung: Alle tun bei geöffnetem Mikrofon übereinstimmend so, als ob es auf

dieser Welt keinen wichtigeren Garanten des gesellschaftlichen Erfolgs gebe als die eigenen Bildungsanstrengungen. Tatsächlich herrscht im öffentlichen Bildungswesen seit Jahrzehnten das Rotstiftmilieu und die öffentlichen Ausgaben für Schulen kennen nur eine Richtung: nach unten.

So wird die Inklusion einigen ehrgeizigen Schuldirektoren neue Karrierewege eröffnen. Für die Betreuung förderbedürftiger Schüler bedeutet sie radikale Entprofessionalisierung und für das Lehrpersonal an inklusiven Einrichtungen ebenso radikale Überforderung. Woher soll ein gewöhnlicher Lehramtsstudierender Expertise über die Unterrichtung von Blinden, Tauben, Körperbehinderten, Autisten, ADHS-Kindern, Lernschwachen, psychisch Auffälligen etc. nehmen? Ich fürchte, mit ein paar Weiterbildungsveranstaltungen über Inklusion lässt sich ein zehensemestriges Fachstudium Sonderpädagogik kaum ersetzen. Aber den Ton der moralischen Antreiber habe ich schon im Ohr. Sie erzählen aufmunternde Geschichten von „verhaltensoriginellen“ Kindern, die man keinesfalls zurücklassen dürfe. In der Kölner Stadtrevue wird die ehemalige Schuldirektorin Barbara Sengelhoff mit dem Satz zitiert: „Die ersten Kinder, die ich damals noch an meiner vorherigen Stelle in Mühlheim hatte, mit Rolli wegen einer Querschnittslähmung, die haben wir auf den Rücken gepackt und die Treppe raufgetragen, weil wir keine Rampe hatten. Auch das funktioniert. Die wichtigste Voraussetzung ist die Haltung.“ So ist das, moralisch tiptop – und „Haltung“ ist auch noch viel billiger als Expertise, Professionalität und Organisation.

Längst entbrannt ist der Finanzierungsstreit zwischen Ländern und Gemeinden. Die Länder schmücken sich nämlich auch darum gerne mit der Inklusion, weil sie nach herrschender Rechtslage deren Kosten überwiegend an die Gemeinden weiterreichen können. Die schrittweise Schließung der Förderschulen hingegen ist bares Geld für die Länder. Die Gemeinden in NRW (anders als die Großstädte mit SPD-Regierungen) pochen hingegen auf das so genannte Konnexitätsprinzip, das zusätzliche Kosten, die durch Beschlüsse auf Landesebene entstehen, auch von den Ländern getragen sehen möchte. Inzwischen scheint der drohende Rechtsstreit in NRW abgewendet. Die Gemeinden haben ihre Klage gegen die Zusage des Landes zurückgenommen, die tatsächlichen Kosten würden jährlich kontrolliert und gegebenenfalls würde das Land (zusätzlich zu den zugesagten 175 Millionen € für die nächsten vier Jahre) nachschießen.

8. **Theorie und These: Normalistische Ausweitung der Normalitätszonen, mit moralischen Mitteln und mit dem Ziel, das öffentliche Schulsystem weiter zu denormalisieren.**

Nach diesem kurzen Ausflug in die alltäglichen Niederungen der Inklusion muss ich Ihnen zur Abwechslung ein wenig Theorie zumuten. Als politisches Fahnenwort betrachtet ist Inklusion das, was man eine Konsensfiktion nennt. Das Prinzip Inklusion ist öffentlich zustimmungspflichtig, weil die Forderung des Gegenteils, die Forderung nach einer „Exklusion“ Lernbehinderter aus dem öffentlichen Schulwesen nicht diskursfähig ist. Technisch gesprochen kann Inklusion nicht öffentlich negiert werden. Es handelt sich um ein einwandsimmunes Prinzip. Erkennen kann man das daran, dass selbst die radikale Inklusionskritik den sprachlichen Gesslerhut rituell grüßt und unterstreicht, dass Inklusion ja „im Prinzip“ etwas sehr Gutes sei. Um nur ein Beispiel zu geben: Reiter (2014) schreibt: „Es ist richtig, behinderte Menschen zu integrieren. Es ist aber falsch, sie zwangsweise in klassische Schulen zu stecken“. So viel nur zur Verwendungslogik des Fahnenwortes Inklusion. Derartige Konsensfiktionen gehören in das Feld der öffentlichen Moralisierung von Problemen. Und Einsatz finden die rhetorischen Ressourcen der Moralisierung in unserer normalistischen Gesellschaft (Link 2006) immer dann, wenn ein Problem nicht normalisiert werden kann oder soll. Um die Frage etwas anders zu formulieren: Was versprechen sich politische (und sonstige) Akteure von einer solchen Inklusionskampagne und vom damit verbundenen (ziemlich radikalen) Umbau des öffentlichen Schulwesens? Die öffentliche Moralisierung eines Problems ist aufmerksamkeitspolitisch effektiv und preiswert. Bevor das Fahnenwort Inklusion in der medialen Zirkulation aufgetaucht war, dürfte kaum jemand auf die Idee gekommen sein, in der Existenz von Förderschulen für Lernbehinderte ein moralisches Problem zu sehen. Eher im Gegenteil: Sie galten als nützlich und nötig. Und wer die Qualität der schulischen Förderung Lernbehinderter hätte kritisieren oder in Frage stellen wollen, der hätte das auch mit „normalistischen“ Mitteln tun können, z.B. über eine weitere Professionalisierung der Betreuung, über die Gleichstellung der Förderschulen mit Regelschulen, durch die Definition von erreichbaren Abschlüssen, die Kooperation mit Einrichtungen, die Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten auch für Absolventen mit „schwachen“ Schulabschlüssen bereitstellen etc. Da gäbe es ohne Zweifel viele Möglichkeiten. Stattdessen haben wir die Inklusionskampagne. Ständig hören wir, Vielfalt sei als Chance zu begreifen, niemand dürfe zurückgelassen, jede(r) müsse mitgenommen werden, und was dergleichen wohlklingende Moralformeln mehr sind.

Nun liegt die (demonstrativ tolerante und pseudoegalitäre) Ausweitung von Normalitätszonen zweifellos im Trend des massendemokratischen Normalismus. Denken Sie z.B. an den Aufruhr, den der Versuch, das Thema „sexuelle Vielfalt“ in den Bildungsplänen Baden -Württembergs (bei Elternverbänden und der katholischen Kirche) ausgelöst hat. Und denken Sie an den (als „PC“ verspotteten) sprachlichen Aufwand, der öffentlich betrieben wird, um vorzuführen, wie tolerant und weltoffen die Sprecher gegenüber potentiell diskriminierten Minderheiten seien. Eine solche rhetorisch-demonstrative Ausweitung der Normalitätszonen ist auch die Inklusion. Allerdings hat sie die (beabsichtige oder unbeabsichtigte) Nebenwirkung, weitere Denormalisierungsangst in dasjenige gesellschaftliche System einzuleiten, das die Öffentlichkeit für zentral verantwortlich für die Zuweisung gesellschaftlicher Chancen und Positionen hält – eben in das Schul- und Bildungssystem.

Auf eine Formel gebracht: Inklusion verspricht die Normalisierung der Bildungschancen für förderbedürftige Kinder – natürlich ein moralisch achtenswertes Ziel! – Tatsächlich importiert sie aber massive Denormalisierungsrisiken in das öffentliche Bildungssystem und trägt zu dessen heimlicher und stillschweigender Delegitimierung bei. Politisch fatal ist der Umstand, dass auf dem Rücken (förderbedürftiger und anderer) Schulkinder ein handfester politischer Konflikt über den Standort des öffentlichen Schulwesens ausgetragen wird. Je mehr sich Eltern von einer guten Schulbildung für ihre Kinder versprechen, desto mehr werden sie geneigt sein, das öffentliche Schulsystem zu umgehen, in dem jetzt nicht nur die Hälfte der Kinder „Migrationshintergrund“ hat, sondern eben auch noch (nach Art und Umfang unkalkulierbarer) „Förderbedarf“ besteht. Die Anbieter exklusiver Privatschulen werden sich die Finger lecken. Wie auch immer die Sache ausgeht: Die Veranstalter der Inklusion werden mit weißer Weste dastehen, ihr Anliegen ist moralisch einwandfrei, für die freilich absehbaren unerwünschten Folgen sind sie nicht verantwortlich zu machen. Sie haben es ja nur gut gemeint. Am Ende steht der alte Wunschtraum neoliberaler Fundamentalisten: ein öffentliches Restschulwesen, das diejenigen mit minimalen Bildungsangeboten versorgt, die nicht kapitalkräftig genug sind für den Bildungsmarkt. Die anderen können und sollen zukaufen. Der erklärte Versuch, Förderschüler zu entstigmatisieren, indem man die Förderschulen schließt und abschafft, importiert stattdessen deren Stigma in das allgemeine Schulwesen. Und da wird es sich umso nachhaltiger entfalten, als es nicht öffentlich kommuniziert werden kann.

Der Inklusionsrummel etabliert eine durch und durch paradoxe Kommunikation: Dass es Schulkinder mit besonderem Förderbedarf gibt, wird auf der einen Seite ausdrücklich anerkannt. Ihre Zahl wächst sogar. Auf der anderen Seite wird aber durch deren Unterbringung in den allgemeinen Schulen und durch die Abschaffung der Förderschulen einfach geleugnet, dass förderbedürftige Kinder auch eigene Einrichtungen brauchen. In diese Paradoxie passt der Umstand, dass die meisten radikalen Inklusionsbefürworter es vehement ablehnen, Förderziele für die Inklusionskinder zu formulieren. Offenbar sollen die nicht wirklich gefördert, sondern einfach in ihrem (wie es so schön heißt) „Anderssein“ akzeptiert werden. Das ist zweifellos billiger (hierzu Ahrbeck 2014).

Wenn (wirkliche oder vermeintliche) Exklusion werbewirksam und mit großem Trara moralisch auf einem Gebiet, dem der Sonderpädagogik nämlich, bekämpft wird, liegt der Verdacht nahe, dass sie eigentlich anderswo stattfindet, wo sie im Gegenzug eben nicht thematisiert wird. Und in der Tat ließen sich leicht gesellschaftliche Funktionsbereiche nennen, in denen weit umfänglicheren Minderheiten Teilhabe verweigert wird. Diesen Faden muss ich jedoch liegen lassen und stattdessen einen anderen aus dem Inklusionsknäuel ziehen:

Zu den Merkwürdigkeiten der offiziellen Feier von Vielfalt und toleriertem Anderssein gehört es, dass sie in schreiendem Kontrast steht zu der im Schulsystem allenthalben vorrückenden Standardisierungs-, Kompetenz-, Konkurrenz- und Leistungsorientierung. Es schaut aus, als ob die Inklusion ihren Befürwortern kompensatorisch ein gutes Gewissen verschaffen solle für die ansonsten vorherrschende Test-, Mess-, Vergleichs- und Standardisierungswut. Bisher jedenfalls ist nicht bekannt geworden, dass Bedürfnisse nach Vielfalt und sanktionslosem Anderssein bei PISA und anderen standardisierten Leistungstests berücksichtigt worden wären. Hieraus folgt zwingend, dass eben allein die per Inklusion in das allgemeine Schulsystem hinein geholten Schüler mit Förderbedarf auch innerhalb des Systems der allgemeinen Leistungsmessung und des Leistungsvergleiches ausgeschlossen bleiben: Exklusion durch Inklusion. Während im Schonraum einer Förderschule individuell erreichbare Leistungsziele durchaus nicht stigmatisieren, tun sie das im Umfeld „normaler“ Schulen fast automatisch, weil eben dort die allgemeine Leistungskonkurrenz wesentlicher Teil des heimlichen und offenen Lehrplans ist. Ob er will oder nicht, konkurriert der Schüler mit Förderbedarf in der Regelschule mit dem Feld, mit dem er eben, wie durch den Förderbedarf offiziell festgestellt, nicht konkurrieren kann.

9. „...**dass wir alle Menschen mitnehmen müssen**“ / „**no child left behind**“

Je höher der öffentliche Moralisierungsbefehl bei den Ansprüchen, desto brutaler die Verhältnisse. Diese Regel gilt so gut wie immer. Von ca. 50.000 SchülerInnen, die jährlich aus den Förderschulen kommen, finden nach einer Statistik des Hauses Bertelsmann lediglich 3500 eine Lehrstelle. Das sind etwa 7%. Die Nachricht lautet unmissverständlich: Nach der Schule ist Schluss mit der Inklusion. Nun kann man argumentieren, öffentliche Schulen hätten die Aufgabe, vorbildlich zu sein, auch wenn die privatwirtschaftlichen Verhältnisse, in die man nach der Schule eintritt, das nicht sind. Auf der anderen Seite ist bekannt, dass die meisten Firmen auch mit üppiger öffentlicher Förderung belohnt keine Behinderten in Lehr- und Arbeitsverträge nehmen. Ausnahmen zu dieser Regel scheinen allerdings zuzunehmen, wenn man den Medienberichten traut, die neuerdings gerne von den „besonderen“ Kompetenzen von Autisten etc. sprechen, die durchaus lukrativ und verwertbar seien. Statt aber auf diesem Wege den Arbeitsmarkt mit verbindlichen Integrationsaufgaben in die Pflicht zu nehmen, zerstört die öffentliche Hand die Institutionen, die sie für die Förderung Behinderter gegründet hat. Wer hätte je gesehen, dass sich eine christ- oder sozialdemokratische Regierung mit den Arbeitgebern angelegt hätte?

10. **Wortpolitik: Inklusion statt Integration**

Nicht näher eingehen kann ich hier auf den sonderpädagogischen Spezialdiskurs, in dem seit einiger Zeit ein heftiger Wortstreit zwischen den Fahnenwörtern Integration und Inklusion tobt. Dazu nur so viel: An der Frontlinie dieser Auseinandersetzung geht es beständig um die Frage, ob der Ausdruck „Integration“ die Erwartung bzw. das Programm beinhaltet, die förderbedürftigen Kinder sollten und müssten für die Welt der „normalen“ Kinder passend gemacht werden. Diesem vermeintlich diskriminatorischen und intoleranten Integrationsprogramm halten die Inklusionisten entgegen, nur in ihrem Fahnenwort „Inklusion“ werde dem universalistischen Prinzip der Vielfalt, Gleichheit und Akzeptanz aller Genüge getan. Für einen Sprachwissenschaftler ist vor allem der Wortaberglaube verblüffend, der einen solchen Streit nährt. Als ob es darauf ankäme, wie über die Sache *gesprachen* wird, und nicht darauf, wie die Sache *tatsächlich* gemacht wird! Die Teilnehmer dieses aufgeladenen Wortstreits mögen sich einfach fragen, wo mehr für die Akzeptanz behinderter und förderbedürftiger Kinder getan wird: da, wo sie für ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse spezialisierte Institutionen vorfinden, die bereit sind, sich ganz auf sie einzustellen, oder da, wo man ihnen offiziell Förderbedarf bescheinigt und sie dann in den Regelklassen zu verstecken versucht.

11. **Schluss**

Das massenmediale Inklusionsfest ist eine Veranstaltung der Bildungspolitiker und der politisch ehrgeizigen Pädagogen. Die Superlative, die uns da begegnen, machen misstrauisch. Die Inklusion sei das größte bildungspolitische Unternehmen seit der allgemeinen Schulpflicht, habe ich gelesen. Dass es sich um eine wahre Revolution handele, gehört noch zu den bescheidenen Formulierungen. Offenbar handelt es sich bei diesen Trägergruppen der Inklusion um eine Spielart der Imagepolitik. Die Akteure sehen in der Öffentlichkeit moralisch toll aus und können gleichzeitig ganz andere Interessen im Windschatten ihrer Images vorantreiben. Der härteste moralische Druck lastet auf den öffentlichen Schulen. Wer sich da der Inklusion zu entziehen sucht, der sieht aus wie einer, der seine partikularen Interessen gegen ein ethisch einwandsimmunes und universalistisches Programm verteidigt. Also ziemlich schlecht. Zu dieser Stimmung passt, dass viele Lehrer, die Kritik üben an Theorie und Praxis der Inklusion, ihre Namen nicht in der Zeitung lesen wollen. Sie fürchten Sanktionen. Das Thema Inklusion etabliert einen öffentlichen Kommunikationsbereich, in dem politische Akteure sich selbst und ihre moralisch-universalistischen Identitäten in Szene setzen können. Je härter die allenthalben erfahrbaren Exklusionserfahrungen und Exklusionsdrohungen für das *Publikum* werden, desto nötiger werden solche für das Publikum entlastenden Kommunikationsbereiche. Für die tatsächlich Beteiligten freilich, vor allem die Lehrkräfte, entsteht der Eindruck, dass ihnen ständig neue Lasten auf die Schultern geladen werden. Jetzt sollen sie das noch nebenbei erledigen, was das Förderschulwesen nicht hat leisten können. Am Ende verbeuge ich mich auch vor dem Gesslerhut Inklusion: Niemand wird abstreiten, dass es einen berechtigten Kern für Inklusionsforderungen gibt. So wie die Debatte läuft, hat dieser Kern jedoch nicht die Spur einer Chance, überhaupt artikuliert zu werden. Er hängt damit zusammen, dass das öffentliche Bildungssystem zusehends als gesellschaftliche Stigmatisierungsmaschine wahrgenommen wird. Das ist jedoch politisch gewollt von allen, die Bildung dem Marktprinzip unterwerfen wollen. Dieses Unternehmen gedeiht nämlich langfristig nur, wenn die Delegitimierung des allgemeinen und öffentlichen Schulsystems weitergetrieben werden kann. Und dazu wird die Inklusion einen Beitrag leisten. Weil sie nämlich auf der Vorderbühne als moralisch positives Image etabliert, was auf der moralisch entartikulierten Hinterbühne das öffentliche Schulwesen weiter schwächt.

12. Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014): „Gemeinsamkeit um jeden Preis“, In: FAZ vom 24. April 2014.
- Bude, Heinz (2011): *Bildungsapanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Hanser.
- Klemm, Klaus (2013): *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse* (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung). Gütersloh: Bertelsmann.
- Knobloch, Clemens (2012): *Wir sind doch nicht blöd! – Die unternehmerische Hochschule*. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Knobloch, Clemens (2013): „Bildung“ – ein Strategiekern neoliberaler Rhetorik? In: *Jahrbuch für Pädagogik 2013: Krisendiskurse*, red. David Salomon und Edgar Weiß. Frankfurt/M.: Lang. S. 105-124.
- Link, Jürgen (2006): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Niemann, Dennis (2009): *Changing Patterns in German Policy Making – The Impact of International Organizations*. (=TranState Working Papers, No. 99/2009, SFB 597 Staatlichkeit im Wandel, Universität Bremen, Jacobs University Bremen, Universität Oldenburg).
- Reiter, Udo (2014): „Schlicht überfordert“. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 14./15. Juni 2014.
- Steigels, Christian & Werthschulte, Christian (2014): „*Inklusion – All together now!*“. In: *Stadtrevue* 4/2014.
Siehe dazu jedoch: [Inkl...was?](#), ein Interview mit Brigitte Schumann

Quelle: Nachdenkseiten 16. Januar 2015



Brigitte Schumann

Neubewertung der sonderpädagogischen Geschichte?

Wissenschaftliche Forschung widerlegt Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik

Dagmar Hänsel, ehemalige Professorin für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, hat aktuell eine auf umfangreiche Quellenforschung basierende, inhaltlich hochbrisante Arbeit unter dem Titel "Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus" veröffentlicht.

Sie liefert damit die gesicherte wissenschaftliche Grundlage für eine Neubewertung sowohl der sonderpädagogischen Geschichte als auch der Geschichtsschreibung durch die Sonderpädagogik. Daraus lassen sich auch für die Gegenwart unabweisbare bildungspolitische Fragen zur Rolle der Sonderpädagogik ableiten.

Aufklärung versus Vertuschung und Mythenbildung

In ihrer jüngsten Buchveröffentlichung konfrontiert Dagmar Hänsel ihre Leser mit der unverfälschten Geschichte der Sonderpädagogik in Deutschland, für die der Hilfsschulverband prägend war. Die Wissenschaftlerin zeichnet ein konturenscharfes und gleichzeitig detailliertes Bild von den sonderpädagogischen Vorstellungen und Forderungen des Verbands, der sich - mit der Hilfsschule und der Hilfsschulpädagogik im Zentrum - immer auch als Akteur für eine übergreifende Heil- und Sonderpädagogik verstand. Dabei wird eine bruchlose Entwicklungslinie der Sonderpädagogik von ihren Anfängen am Ausgang des 19. Jahrhunderts in die Zeit der Weimarer Republik hinein sowie während und nach der Zeit des Nationalsozialismus sichtbar, die Zusammenhänge bis in die Gegenwart aufweist. Mit Hilfe einer beeindruckenden Recherche, einer sorgfältigen Sichtung und wissenschaftlichen Auswertung von unveröffentlichten und veröffentlichten Dokumenten ist es Hänsel gelungen, die sonderpädagogischen "Kontinuitäten" freizulegen und mit aussagekräftigen Zitaten überzeugend und anschaulich zu untermauern.

Ihr besonderes Augenmerk gilt durchgängig der Sonderschullehrerausbildung. Daran kann sie zeigen, wie durch kontinuierliche, zielstrebige Bemühungen des Verbands etappenweise Fortschritte auf dem Weg zu einer grundständigen wissenschaftlichen Ausbildung für Sonderpädagogen an Universitäten gemacht wurden, bis dieses Ziel ab den 1960er Jahren in den Bundesländern erreicht wurde. Für ein Verbot der Hilfsschullehrerausbildung unter der NS-Herrschaft, wie die sonderpädagogische Geschichtsschreibung behauptet, gibt es keine Belege.

Hänsel kann im Gegenteil den Nachweis erbringen, dass man im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung von der Notwendigkeit der Hilfsschule überzeugt war, ihre Zukunft auch nicht durch die Umsetzung des "Erbgesundheitsgesetzes" in Frage stellte und tatkräftig an dem

Ausbau der Ausbildungsgänge im Kontext des Entwurfs zur "Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer" arbeitete.

Die sonderpädagogische Geschichtsschreibung über die Rolle der Hilfsschule im Nationalsozialismus, deren Wahrheitsgehalt führende Vertreter der sonderpädagogischen Disziplin selbst in unserer Zeit nicht in Frage stellen, wird von Hänsel als Mythenbildung zur Vertuschung der tatsächlichen Verhältnisse entlarvt. Bis heute verbreitet die Sonderpädagogik, das Naziregime habe die Hilfsschule und die Sonderpädagogik diskriminiert, an der Zerschlagung des Hilfsschulwesens gearbeitet und die Ausbildungslehrgänge für Hilfsschullehrer verboten. Fast 70 Jahre nach dem Ende der Nazierrschaft ist die Sonderpädagogik noch immer nicht in der Lage, für lücken- und schonungslose Selbstaufklärung zu sorgen.

Im besten Einvernehmen mit der nationalsozialistischen Rassenpolitik

"Ich bin der Überzeugung, dass eine sinnvolle Durchführung des Gesetzes "Zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" ohne weitgehende zielbewusste Mitarbeit aller Gruppen der Heilerzieher gar nicht möglich ist, und habe darum wiederholt die Einrichtung einer eigenen Fachschaft für Heilerziehung (Sonderschulen) beantragt." Dieses Zitat hat Hänsel einem Brief entnommen, den der Hilfsschulrektor Martin Breitenbarth an den Reichswalter des Nationalsozialistischen Lehrerbunds (NSLB) 1933 schrieb. Breitenbarth war vom Hilfsschulverband offiziell mit der Überführung des Verbands in den NSLB unmittelbar nach der Machtergreifung Hitlers beauftragt worden. Dieses Zitat lässt keinen Zweifel daran aufkommen, dass der Hilfsschulverband gewillt war, sich vorbehaltlos in den Dienst der nationalsozialistischen Rassenpolitik zu stellen. Und es wird auch deutlich, dass sich an dieses Angebot Erwartungen im Sinne eines Gebens und Nehmens knüpften.

Hänsel belegt mit Hilfe auch bisher unveröffentlichter Quellen die Übereinstimmung des Verbands mit der NS-Politik und die enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem System und seinen zuständigen Organen. Sie weist nach, wie sich diese Zusammenarbeit auf der Reichsebene und auf regionaler Ebene vollzog und für den Hilfsschulverband positiv auswirkte. Als Fazit von Hänsels Untersuchung ist festzuhalten: Der Hilfsschulverband war kein willfähriger Helfer des NS-Regimes, der willen- und gedankenlos mitmachte. Er wurde auch nicht durch Druck zum Mitmachen gezwungen, sondern war aktiver Unterstützer und Profiteur der NS-Politik. Der Hilfsschulverband gab seine ungeteilte Zustimmung zu der rassenhygienischen Politik der Nationalsozialisten und kommunizierte seine Positionen verbandsöffentlich. In Denkschriften der "Reichsfachschaft Sonderschulen" wurde die besondere Aufgabe und Unentbehrlichkeit der Hilfsschule als "bestes Sammelbecken" für die wirkungsvolle Umsetzung der Rassenpolitik herausgestellt.

Der Verband machte Verbesserungsvorschläge für die Durchführung des "Erbgesundheitsgesetzes" von 1933. Er unterstützte das "Reichsschulpflichtgesetz" von 1938, mit dem der Besuch der Hilfsschule und anderer Sonderschulen für "Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolg zu folgen vermögen" reichsweit gesetzlich verpflichtend gemacht wurde. Er beeinflusste entscheidend über enge persönliche Kontakte zu Referenten im zuständigen Reichsministerium Erlasse und Anordnungen. Dazu gehörte der Erlass "Personalbogen für Hilfsschüler" von 1940, der die reichsweite Vereinheitlichung der Auslese aus der Volksschule in die Hilfsschule vorsah. Dazu gehörte auch der Runderlass von 1942 zur "Überweisung von Kindern an die Hilfsschulen, Sehschwachen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen". Diese Anordnung sah eine reichseinheitliche Verschärfung der Selektion von Kindern aus der Volksschule in die Hilfsschule bzw. in die anderen Sonderschulen vor. Damit sollte, so die Erläuterung zum Erlass, der Ausbau des Hilfsschulwesens und anderer Sonderschulen auf kommunaler Ebene sowie der Ausbau von Ausbildungslehrgängen für die genannten Lehrerguppen vorangetrieben werden. Der Erlass der reichsweiten "Hilfsschulrichtlinien" von 1942 sollte aus Sicht des Ministeriums sicherstellen, "dass die Arbeit an der Hilfsschule künftig im ganzen großdeutschen Reich in einheitlichem Geiste und einheitlicher Zielsetzung" erfolgte.

Der 1941 erstellte Referentenentwurf einer "Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer" trug nachweislich die Handschrift von Karl Tornow, Hauptschriftleiter des Fachschaftsorgans "Die deutsche Sonderschule", Provinzialschulrat in Berlin und Berater des zuständigen Referenten im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Neben der Vereinheitlichung der Hilfsschullehrerausbildung war vorgesehen, die Tätigkeit der Hilfsschullehrer an eine formelle wissenschaftliche Ausbildung zu binden.

"Damit war der entscheidende Schritt getan, um die Hilfsschullehrer aus der Berufsgruppe der Volksschullehrer herauszulösen und eine eigenständige sonderpädagogische Berufsgruppe zu etablieren", stellt Hänsel heraus. Die Einrichtung entsprechender Ausbildungslehrgänge an ausgewählten Standorten scheiterte zwar, aber nicht an ideologischen Vorbehalten, wie Hänsel am Beispiel von Hamburg darlegen kann. Sie scheiterte an einem Mangel an Bewerbern, "der sich nicht zuletzt aus dem Volksschullehrermangel und der Einberufung der einschlägigen Jahrgänge durch die Wehrmacht erklärte".

Rassenhygienische Begründung der Hilfsschulpädagogik als Wegbereiter

Die Hilfsschulpädagogik, die der 1898 gegründete "Verband der Hilfsschulen Deutschlands" entwarf, beruhte ausschließlich auf rassenhygienischen Begründungen. Wie Hänsel zeigt, ging die Hilfsschulpädagogik nicht von der Bildungsamkeit aller Menschen aus. Sie blieb somit hinter den Vorstellungen zurück, die die allgemeine Pädagogik schon entwickelt hatte. Sie unterteilte Menschen in Bildungsfähige, Noch-Bildungsfähige und Nicht-Bildungsfähige. Die Noch-Bildungsfähigen wurden als "schwachsinnig" bezeichnet und galten zu einem großen Teil als "erbgeschädigt". Diese aus den Volksschulen zu selektieren und von den "gesunden" Volksschülern ebenso abzutrennen wie von den "Blödsinnigen", denen keine Bildung, sondern nur noch Pflege und Dressur in "Idiotenanstalten" zustand, darin sah der Hilfsschulverband neben der ökonomischen "Brauchbarmachung" dieser Kinder für die Gesellschaft und der Entlastung der Volksschullehrer die anspruchsvolle sonderpädagogische Kompetenz der Hilfsschullehrer in Abgrenzung zu den Volksschullehrern.

Die reale Armut der Hilfsschulkinder wurde ignoriert und die Armutsfolgen, unter denen sie litten, wurden pathologisiert. Auf dieser Basis begründete der Hilfsschulverband den Anspruch auf eine eigenständige Hilfsschule und die Forderung nach einer gesonderten Lehrerausbildung für Sonderpädagogen. Im Blick war dabei immer auch eine höhere Statusanerkennung und bessere Besoldung als die der Volksschullehrerschaft, aus denen sich die Hilfsschullehrer rekrutierten. Die sonderpädagogische Geschichtsschreibung, die der Sonderpädagogik die Entdeckung der Bildungsamkeit aller Kinder zuschreibt und in der Hilfsschulpädagogik die Verfechterin des Rechts auf Bildung auch für diejenigen sieht, die die Volksschule verstoßen hatte, wird durch Hänsel widerlegt. Schließlich war es gerade der Hilfsschulverband, der gegen Proteste von Volksschullehrern und Eltern forderte, dass der Eintritt in die Hilfsschule nicht dem Elternwillen überlassen werden dürfe, sondern gesetzlich geregelt werden müsse. Im Nationalsozialismus wurde diese Verbandsforderung dann realisiert. Die Volksschullehrer wurden verpflichtet, alle Kinder, die während der ersten drei Jahre in zweijährigen Rückstand zu geraten drohten, für die Überprüfung zur Hilfsschule zu melden. Abweichungen von dieser Regel mussten ausführlich begründet werden.

Das heil- und sonderpädagogische Ausbildungskonzept nahm in den 1920er Jahren Gestalt an. Es war fokussiert auf "die Besonderung der heilpädagogischen Ausbildung und damit ihre zeitliche, institutionelle und inhaltliche Trennung von der allgemeinen Lehrerausbildung und auf die Eingliederung der Heil- und Sonderpädagogik in die Universität", wie Hänsel zeigen kann. Ungeachtet der eindeutig rassenhygienischen Bezüge in der Ausbildungskonzeption wird diese Zeit vor dem Nationalsozialismus auch heute noch von renommierten Vertretern der sonderpädagogischen Disziplin als "Hochblüte" der Sonderpädagogik gefeiert. In der Begründung der Hochschultauglichkeit der Heilpädagogik sei ein "Durchbruch" für die sonderpädagogische Lehrerausbildung erzielt worden.

"Kontinuitäten" nach 1945

In Hamburg trat die "Prüfungsordnung" zusammen mit der "Ausbildungsordnung für das Lehramt an Hilfsschulen" am 14. April 1948 in Kraft. Hänsel hat diese Ordnungen mit dem Entwurf der reichsweiten "Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer" von 1941 verglichen und unverkennbare Übereinstimmungen festgestellt. Zwar waren die unmittelbaren Bezüge auf die nationalsozialistische Rassenideologie und die bevölkerungspolitischen Maßnahmen entfallen, aber die Diagnostik von "Anomalien" und "Schwachsinn" stand weiterhin im Zentrum der sonderpädagogischen Ausbildung. Die im Nationalsozialismus vorgenommene Erweiterung des Inhaltskatalogs veränderte das sonderpädagogische Ausbildungskonzept nicht grundsätzlich, "so dass die im Nationalsozialismus neu hinzugekommenen Inhalte nach der NS-Zeit wie eine Schlangenhaut abgestreift werden konnten", betont Hänsel. Auch die "Prüfungsordnung für das Lehramt an Hilfsschulen", die in Niedersachsen am 28. Februar 1950 erlassen wurde, zeigte große Übereinstimmung mit den Vorgaben im Nationalsozialismus, wie Hänsel herausstellt. "Vertraut sein mit der Eigenart des kindlichen Schwachsinn", war darin als eine Anforderung an die Bewerber für das Lehramt an Hilfsschulen formuliert worden.

In Hannover gelang es erstmals, ein selbständiges, von der allgemeinen Pädagogik losgelöstes heilpädagogisches Institut an einer Pädagogischen Hochschule einzurichten und damit eine Professur für Heilpädagogik zu begründen. "Auch wenn das heilpädagogische Institut an der Pädagogischen Hochschule gegenüber einem heilpädagogischen Institut an der Universität für den Verband zweite Wahl war, erwies es sich doch für die Entwicklung als zukunftsträchtiges Modell und das heilpädagogische Institut in Hannover als Muster für die heilpädagogischen Institute, die in der Folgezeit in den verschiedenen Ländern der Bundesrepublik entstanden", urteilt Hänsel.

Die Bedeutung der personellen Kontinuitäten kann Hänsel u.a. an der Ausrichtung des 1949 neu gegründeten "Verbands Deutscher Hilfsschulen" aufzeigen. Gustav Lesemann, vormals Vorsitzender des "Verbands der Hilfsschulen Deutschlands", wurde Schriftführer des neuen Verbandsorgans "Heilpädagogische Blätter", die nur wenig später in "Zeitschrift für Heilpädagogik" umbenannt wurden.

Er sorgte aktiv für die Verbreitung der Lesart, wonach die heilpädagogische Idee im Nationalsozialismus niedergehalten und die Hilfsschule diskriminiert worden war.

Nur dem deutschen Hilfsschullehrer und seinem "unerschütterlichen Glauben und seiner idealen Berufsauffassung", so der Verbandsvorsitzende Paul Dohrmann, sei es zu verdanken, "dass die Hilfsschule nicht ins Bedeutungslose absank". Dem Nationalsozialismus wurde die Idee der Heilerziehung gegenübergestellt, die "aus christlicher Nächstenliebe und der Verpflichtung für die Schwachen unseres Volkes" entstanden war. Es sei "eine Pflicht, der Hilfsschule gegenüber eine wiedergutmachende Haltung einzunehmen und das nachzuholen, was in den hinter uns liegenden 16 Jahren versäumt worden" sei.

Mit konkreten Hinweisen auf die Positionierungen von Ulrich Bleidick und Sieglind Ellger-Rüttgardt zur Geschichte der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus verweist Hänsel auf die ungebrochene "Kontinuität" der sonderpädagogischen Geschichtsschreibung bis heute.

Zusammenhänge und Fragen

Anstelle von konkreten Forderungen ihrerseits gibt uns die Wissenschaftlerin in dem letzten Abschnitt ihres Buches unter dem Titel "Zusammenhänge" eher einiges zum Nachdenken auf. Rückblickend fasst sie noch einmal die Gewinne für die Sonderpädagogik unter den ideologischen Vorgaben des Nationalsozialismus zusammen, um dann den Blick auf die Gegenwart zu lenken, die bildungspolitisch durch die Inklusion bestimmt wird.

Sollte es uns nachdenklich machen, dass die Sonderpädagogik - zwar unter völlig anderen politischen Vorzeichen - heute wieder eine bedeutende Rolle im bildungspolitischen Geschehen einnimmt? Damals wuchs unter dem Nationalsozialismus mit dem Gesetz "Zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" die Bedeutung der Hilfsschullehrer, während heute die Bedeutung der Sonderpädagogen mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Schulen zunimmt. Mit dem Bedeutungszuwachs wuchs unter der politischen Vorgabe der verschärften Selektion mit Hilfe der Hilfsschullehrer auch die Zahl der "schwachsinnigen" Hilfsschulkinder, heute steigt mit Hilfe der Sonderpädagogen unter der politischen Vorgabe der Inklusion die Zahl der Kinder mit Lern- und Entwicklungsproblemen, die von der Sonderpädagogik als "behindert" behauptet werden.

Was zeichnet die Sonderpädagogik heute als eigenständige Wissenschaftsdisziplin aus? Worin besteht ihre sonderpädagogische Kompetenz, die heute für unverzichtbar gehalten wird und die die Politik dazu veranlasst, die Sonderschullehrerbildung massiv auszubauen?

Gibt nicht die Sonderpädagogik heute wie die Hilfsschulpädagogik damals vor, die "besonderen" Kinder mit ihrer Diagnostik trennscharf von den "anderen" identifizieren zu können, um sich mit ihrer Zuständigkeit für diese Kinder den allgemeinen Pädagogen als Entlastung anzubieten? Werden nicht damals wie heute die diagnostizierten, wenn auch mit einer unterschiedlichen Terminologie bezeichneten Kinder stigmatisiert und sind es nicht damals wie heute fast ausschließlich Kinder in Armut, für die die Sonderpädagogik ihre Zuständigkeit reklamiert?

Literatur: Hänsel, D.: Sonderschulbildung im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 2014
Quelle: Bildungsklick 8.12.14



Ulrich Herrmann

Wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf lernen – sollten!

Der folgende Beitrag beschäftigt sich nicht mit Fragen der Lehreraus- und -vorbildung (1. und 2. Phase), sondern wendet sich der Frage zu, aufgrund welcher Anforderungen welche Formen und Inhalte des beruflichen Lernens im und durch den Beruf auch für den Lehrerberuf angezeigt sind. Forschungen dazu gibt es praktisch nicht, deshalb wird auf die Erfahrungen von reformorientierten Kollegien zurückgegriffen, deren Praxis sich z.B. in den erfolgreichen Bewerbungen um einen Schulpreis dokumentiert. Weder die „Standards“ für Lehrerbildung noch die „Standards“ für „guten Unterricht“ helfen weiter, sondern nur die Erfahrungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Schulen selber.

Vorüberlegungen

Zur Einstimmung seien drei Zitate vorangestellt.

Das erste stammt von Walter Herzog (und seiner Mitarbeiterin Elena Makarova), Professor für Pädagogische Psychologie und Unterrichtsforscher an der Universität Bern. Was Wirkungsforschung in pädagogischen Feldern angeht, muss einer „es wissen“ – Walter Herzog:

„Wir sind [...] auf [...] Grenzen der Einflussmöglichkeiten des Lehrers gestoßen. Grenzen, die darin liegen, dass sich der Lehrer als Person nicht zum didaktischen Mittel machen kann, dass er sich nicht selber zum Vorbild erklären kann, dass sein Handeln nicht technisierbar ist, dass er die Schüler in ihrer personalen Integrität respektieren muss, dass er deren Lernen nur anregen, aber nicht verursachen kann, dass sein Unterricht ein Angebot ist, das von den Schülern genutzt werden muss, wenn eine Wirkung eintreten soll, dass der Lehrer seine Lektionen zwar planen, im Voraus aber nicht wissen kann, wie sie im Einzelnen ablaufen werden, dass er im Kern seiner Berufstätigkeit auf schwer erlernbare Kompetenzen wie Intuition, Improvisationsfähigkeit und rasches Entscheidungsvermögen angewiesen ist, dass er auf verschiedene Weise erfolgreich unterrichten kann, und dass der Lernerfolg seiner Schüler auch von Faktoren abhängig ist, die er nicht zu beeinflussen vermag.“ⁱⁱ

Walter Herzog möchte niemanden entmutigen, sondern zu einer *realistischen* Selbsteinschätzung im Lehrerberuf ermuntern – eine leider nicht grade weit verbreitete Tugend in diesem Berufsstand –, weil dies eine wichtige Voraussetzung dafür ist, die Berufsausübung auf die Dauer *konstruktiv* und bei guter Gesundheit zu bewerkstelligen.

Das zweite Zitat stammt von Ewald Terhart, Schulpädagoge an der Universität Münster. Was Lehrerbildung angeht, „muss er es wissen“:

„Wirkt Lehrerbildung – und wenn ja: wie und durch was? [Hervorheb. im Orig.] Die bisherige internationale Forschung über den Einfluss von Lehrerbildung auf spätere berufliche Fähigkeiten von Lehrkräften (z.T. gemessen durch die Lernfortschritte der Schüler und Schülerinnen dieser Lehrkräfte) hat bislang in der Breiteⁱⁱⁱ keine wirklich überzeugenden, starken Zusammenhänge nachweisen können.“^{iv}

Da Lehrerhandeln *per se* experimentell ist, mit offenem Ausgang, und ein Angebot darstellt, dessen Nutzung individuell unterschiedlich ist, gehen Lerneffekte nicht zwingend auf Lehrerexpertise zurück, auch wenn sie ohne diese Expertise häufig nicht zu erwarten wären. (In der Wissenschaftssprache von heute heißt das „Übergang vom Wirkungs- zum Einflussmodell“^v, wodurch aber lediglich die eine Unbekannte durch eine andere ersetzt wird.)

Das dritte Zitat stammt von Joachim Bauer, Mediziner, Neurobiologe, Psychotherapeut, Lehrergesundheits-Experte an der Universität Freiburg i.Br. Was Gelingensbedingungen im gesund erhaltenden Berufsalltag angeht, muss er als Leiter einer Reha-Klinik für Lehrer „es wissen“:

„Schulen scheitern daran, dass es Lehrern und Schülern über weite Strecken nicht gelingt, eine Unterrichtssituation herzustellen, die erfolgreiches Lehren und Lernen überhaupt erst ermöglicht. [...] Die Schule scheitert an der Unfähigkeit der Beteiligten, die wichtigste Voraussetzung für gelingende Bildung zu schaffen: konstruktive, das Lernen befördernde Beziehungen.“^{vi}

Diese Zitate zur Einstimmung begründen, warum sich die folgenden Ausführungen ausdrücklich *nicht* mit einem Bereich beschäftigen, der üblicherweise „Lehramtsstudium“ oder „Lehrer(aus)bildung“^{vii} genannt wird. Das betreffe die Bereiche der *Berufsvorbereitung* (1. Phase mit Schwerpunkt Studium und Praktika) und der *Berufseinführung* (2. Phase mit Schwerpunkt Tätigkeit in der Schule, Referendariat). Das war und ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt, auch für einzelne sog. Schul„fächer“ und mit unterschiedlich starken fachlichen und pädagogischen Orientierungen an den allgemein- und berufsbildenden Schulen, an denen die künftigen Lehrer tätig sein werden. Nebenbei: Das Feld der Eignungsfeststellung wird am Beginn von Studium und Ausbildung bzw. Berufseinstieg meist „vergessen“.

Über die sich hier stellenden Fragen sind bis auf den heutigen Tag Ströme von Tinte vergossen worden, tagten unentwegt Kommissionen, wurden immer neue Denkschriften veröffentlicht – ohne dass es jemals gelungen wäre, für die spätere Tätigkeit an allgemeinbildenden Schulen einen Konsens darüber herbeizuführen, auf welchen *Bezugspunkt* hin denn die erforderlichen Qualifikationen erfolgen müssten und was demzufolge für eine Berufsvorbereitung und Berufseinführung unverzichtbar ist. Vor etwa zehn Jahren sind durch das BA/MA-Studiensystem die spezifischen universitären *Lehramtsstudiengänge* abgeschafft und zugleich (am 16.12.2004) von der KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ aus dem Hut gezaubert worden. Zehn Jahre später ist es offensichtlich höchste Zeit, eine „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu starten (April 2013, Bund und Länder zusammen mit der Wissenschaftsministerkonferenz)^{viii}.

Die „Programmziele“ (§ 1) dieser Initiative sind übrigens der reine Witz: „a) Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“ – wieso der *Strukturen* und nicht des *Studiums*? – „b) Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ – wieso nicht der *Inhalte* der *Praktika*,

sofern dafür überhaupt Personen, Lernorte und Zeitfenster bereit stehen?^x – „e) Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ – was daran soll „fort“entwickelt werden, wenn die Abschlüsse polyvalent bleiben sollen? – „f) Vergleichbarkeit sowie gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen“ – wieso gelten die alten KMK-Vereinbarungen (Abschluss ist Abschluss) nicht mehr? Wohl deshalb nicht, weil die Auflösung des Studiums in (lokale) Module nicht nur nicht den viel beschworenen „europäischen Hochschulraum“ herbeigeführt, sondern den innerdeutschen ruiniert hat. – Bei den Gegenständen der Förderung (§ 3) wurde – wen wundert es – das Lernen im und durch den Beruf „vergessen“, demzufolge auch eine „Wirkungsforschung“ zum Zusammenhang der Ausbildungs- und Berufsphasen. Ansonsten tun die Urheber des Programms so, als müsse das Rad neu erfunden werden. Man weiß nicht, ob man lachen oder weinen soll... Aber ein Schuh wird draus, wenn man das Programm als Spiegel dessen liest, was an den Universitäten bisher in Sachen (Gymnasial-)Lehrerbildung versäumt bzw. unterlassen wurde und wird – auch wenn punktuelle Revisionen wie in NRW nicht gering geachtet werden dürfen.^x

Meine heutige Fragestellung lautet ausdrücklich also *nicht* „Wie werden Anwärter/innen für ihren Beruf als Lehrer/innen vor- und ausgebildet?“, sondern: „Wie sollten diejenigen, die die Berufsausbildung, -vorbereitung und -einführung erfolgreich absolviert haben, ihren ihnen jetzt offenstehenden *Beruf in und durch den Beruf* erlernen?“ Offensichtlich produziert die derzeitige *Lehrerbildung* nur unzulänglich jene Kenntnisse und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die im Lehrerberuf benötigt werden (denn sonst bräuchten wir ja wohl keine „Qualitätsoffensive“). Wer sich jedoch über die mangelnde Koppelung von Aus- bzw. Vorbildung und Berufsausübung wundert, hat übrigens die institutionelle Struktur nicht verstanden, die eine *Entkoppelung erzwingt*: Alle Regelungen der Berufsvorbereitung und Berufseinführung sind an Abschlüssen (Examina) orientiert und nicht an Anschlüssen bzw. Übergängen – vom Studium ins Referendariat und weiter in die ersten Berufsjahre – und denken demzufolge die Ausbildung gar nicht von den Erfordernissen, Chancen und Gefährdungen der ersten Berufsjahre her, wo aber, wie wir aus der berufsbiographischen Forschung wissen^{xi}, sich im Positiven wie im Negativen entscheidende Weichenstellungen ereignen.

An sich wäre es angebracht, jetzt in eine Überlegung einzutreten, welche Phasen das Lernen im und durch den Beruf durchläuft, etwa: Berufseinstieg, Konsolidierung der Expertise für Lehr-Lern-Prozesse, Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten im Umfeld von Lehren und Lernen (Materialentwicklung, Diagnostik usw.), beginnende Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen durch vorbereitende Reisen, *workshops*, Fortbildungen usw.^{xii} Einen Anstoß hätte ein KMK-Kommissionsbericht geben können, denn hier wurde zum ersten Mal „Lernen im Beruf“ ausdrücklich thematisiert.^{xiii} Genaueres ist aber nie ermittelt worden, und Phasierungen wie bei angehenden Ärzten, Juristen, Verwaltungsbeamten oder Leitenden Angestellten sind nicht vorgesehen: der Lehrerberuf ist ein „Beruf ohne Karriere“^{xiv} – und das heißt leider auch: ohne Anreize! Immerhin gibt es für Lehrer(gruppen), die sich für besondere Aufgaben oder Leitungsfunktionen weiterqualifizieren lassen wollen, eigene Berufsakademien. Ansonsten ist Fortbildung nicht obligatorisch, weshalb es auch keinen Sinn macht, sanktionslose interne oder externe Qualitätskontrollen von Lehrertätigkeit durchzuführen.

Nach dem zweiten Examen geht der Berufsanfänger fortan unbegleitet in seine Berufstätigkeit, und wie er sie ausgestaltet, ist ihm nicht nur überlassen, sondern wird ihm von Schulgesetzen als ausdrücklicher Freiraum seiner Praxis gesichert. Das Ergebnis ist der mehr oder weniger erfolgreiche, der mehr oder weniger zufriedene „Einzelkämpfer“, der „alles auf einmal“ können soll – was ein Ding der Unmöglichkeit ist. Streng genommen ist er Autodidakt, der nur die Erfahrung seiner eigenen Tätigkeit hat^{xv}, mithin im Prinzip ein „pädagogisches Zufallsprodukt“^{xvi}. Es bleibt ihm also gar nichts anders übrig, als sich mit den alltäglichen Herausforderungen und Belastungen so einzurichten, wie er meint, am besten über die Runden zu kommen.^{xvii} Das Ergebnis war und ist niederschmetternd: Noch vor 15 Jahren erreichte nur ein Drittel der Lehrkräfte das vorgesehene Pensionsalter, die Gründe für das Ausscheiden waren vor allem psychosomatische Beeinträchtigungen bzw. Erkrankungen (*burn out*). Die hohen Abschlüsse bei der Versorgung in Folge von Frühpensionierung haben dazu geführt, dass nur noch 20 % der Lehrkräfte vorzeitig ausscheiden, was aber umgekehrt praktisch bedeutet, dass der Anteil der an der Grenze der Berufsunfähigkeit laborierenden Lehrer drastisch zugenommen haben muss.^{xviii} Und dann kam PISA hinzu: „das System“, genauer: die sog. weiterführenden Schulen, produzieren im internationalen Vergleich von Schülerleistungen nur Mittelmaß. (Wobei wir mal offenlassen, ob das Ergebnis nicht auf die Konstruktion der Messlatte zurück zu führen ist oder auf die Nicht-Passung der Messlatte auf die schulische Lern-Kultur in deutschen öffentlichen staatlichen Schulen.)

Damit wurden auch Antworten auf die Frage unabweisbar, wie das Lernen im und durch den Beruf ausgestaltet werden müsse, damit eine vertretbare Aufwand-Ertrag-Bilanz eröffnet werden könne. Die landläufige Auffassung, dass eine direkte Koppelung von fachlicher Lehrerqualifikation und Höhe der Schülerleistung bestehe, wird nicht zuletzt durch das enorme Ausmaß an Nachhilfeunterricht für Gymnasiasten in Frage gestellt; denn die genuine Leistung von Gymnasien *nur mit Bordmitteln* lässt sich nur für Internatsschulen ermitteln.^{xix}

Soweit einige Vorüberlegungen.

Im Folgenden sollen für das Lernen in und durch den Beruf zunächst die *Zielsetzungen* und *Handlungsfelder* aufgezeigt werden (Kap. II), sodann die *kollegiale* Gestaltung der Berufstätigkeit für *nachhaltig erfolgreiches* Lernen im Beruf (Kap. III).

I. Zielsetzungen für Professionslernen im und durch den Beruf

In der Frage der Zielsetzungen wird gewöhnlich auf die Vorschläge von Fritz Oser (Fribourg) zurückgegriffen.^{xx} Neben den unmittelbar auf Unterricht und Lehren bezogenen „Standards“ (i.S. von „handlungsorientierten Gütemaßstäben“) werden *vorrangig* u.a. die folgenden genannt^{xxi} (wörtliche Zitate):

1. Lehrer-Schüler-Beziehung: positive Beziehung zum Schüler aufbauen, im Klassenzimmer ein menschliches, angstfreies Klima schaffen
2. schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose: Schüler aufmerksam im Auge haben und bei kritischen Entwicklungen und Problemen eingreifen können
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken: Regelung von Schwierigkeiten und Konflikten in der Klasse
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten: soziales Verhalten der Schüler und das Entstehen einer Gemeinschaft in der heterogenen Klasse fördern [...]

Dann die Nummern 5 – 8 (Lernen, Unterricht, Leistung, Medien), gefolgt von

9. Zusammenarbeit in der Schule: Kooperation mit allen Personen, die ebenfalls an der Gestaltung der Schule beteiligt sind (Kollegen, Schulaufsicht, Eltern)
10. Schule und Öffentlichkeit: Kontakte zur Öffentlichkeit herstellen und die Schule nach außen vertreten
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft: Wissen, Fähigkeiten und Ressourcen, um den Schulalltag ohne unnötigen Kräfteverschleiß erfolgreich zu bewältigen.

Insgesamt handelt es sich um 12 Positionen, von denen aber nur 4 unmittelbar auf Unterricht bezogen sind. Wenn diese „Standards“ von den gewünschten Effekten her betrachtet werden, lassen sie sich gemäß den Kriterien des Deutschen Schulpreises der BOSCH-Stiftung formulieren. Neben den Bereichen Leistung^{xxii} und Unterrichtsqualität (wörtliche Zitate)

Umgang mit Vielfalt

Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen
Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen; Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern

Verantwortung

Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht wird
Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fördern und umsetzen

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

Schulen mit einem guten Klima und anregungsreichem Schulleben
Schulen, in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen
Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen

Schule als lernende Institution

Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer planvoll fördern
Schulen, die in der Bewältigung der Stofffülle, der Verbesserung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens eigene Aufgaben für sich erkennen und daran selbständig und nachhaltig arbeiten.

Dem entsprechen die Handlungsfelder

- Unterrichtsmethodik und -management: vor allem Erzeugung von Lerngelegenheiten, Vermittlung von Lernstrategien und Anleitung zur Selbständigkeit
- Klassenmanagement: Lehrer-Schüler-Beziehung, Förderung sozialen Verhaltens, kulturelle Einflüsse und Prägungen, Krisen- und Konfliktmanagement

- Diagnostik und Förderung
- Schulentwicklung und Umfeld: Netzwerke, Schulentwicklung, Elternarbeit und Beratung.^{xxiii}

Dem Berufsanfänger muss schwindelig werden angesichts dieser Aufgaben- und Anforderungskataloge, besonders wenn er der irrigen Auffassung ist, dass mit dem Absolvieren der 2. Phase seine Ausbildung beendet sei. Das Gegenteil ist der Fall. Er hat durch eine „Gesellenprüfung“ lediglich die Voraussetzungen erworben für erste, vorsichtige, selbständige Schritte im Berufsalltag und für den Beginn des nun unabdingbaren Lernens im und durch den Beruf, nicht anders als Ärzte beim Eintritt in die Facharztausbildung, Betriebswirte in und nach der Trainee-Phase, Wachoffiziere auf dem Weg zum Kapitänspatent („auf großer Fahrt“!). Tatsächlich aber werden Referendare mit zu hohen Stundendeputaten belastet^{xxiv}, und die Assessoren des Lehramts werden sofort mit vollem Deputat eingesetzt und nach einigen Jahren, im Wesentlichen sich selbst überlassen und nach einem oberflächlichen „Unterrichtsbesuch“, verbeamtet. Sie haben nicht mal die Chance, eine Meisterprüfung zu machen. Und wie sollten sie unter diesen Umständen auch noch Schul- und Unterrichtsentwickler werden können oder *wollen*?^{xxv} Denn da der Beamtenstatus es ihnen erlaubt, neue Herausforderungen an ihre Berufstätigkeit i.w.S. abzublocken, auf (externe) Kritik nicht zu reagieren, Fortbildungen, individuelles Coaching und Supervision (wohlgemerkt: auf eigene Kosten) abzulehnen, sind Lehrpersonen nur ausnahmsweise Initiatoren, Motoren und Multiplikatoren von Schul- und Unterrichtsentwicklung.^{xxvi} Aber auch gerade deshalb wird neuerdings in diesem Zusammenhang die Rolle der Schulleitung herausgestellt: auch die Schule fängt vom „Kopf“ an zu – *lernen*.^{xxvii}

II. Umsetzung dieser Ziele

Damit wären wir bei Frage der Umsetzung der Anforderungen an den Lehrerberuf und an Schulentwicklung. Vorab: Der Eindruck ist vorherrschend, dass heutige Berufsanfänger gegenüber der Herausforderung „Was kann ich zur Entwicklung meiner Schule zur ‚guten Schule‘ beitragen?“ durchweg aufgeschlossen sind. Schul- und Unterrichtsentwicklung ist in Studium und Ausbildung nicht spurlos an ihnen vorbei gegangen, und es hat sich herumgesprochen, dass nur der berufszufriedene Lehrer auch der berufserfolgreiche ist, dass angesichts des Übergangs in den Ganztagsbetrieb die *work-life-balance* eine neue Chance hat, wenn mit den Ressourcen Zeit und Kraft intelligent umgegangen wird – was nur in Zusammenarbeit mit den Kollegen, den Schülern und den Eltern sowie ggf. unter Beiziehung zeitweiliger externer Unterstützung gelingen kann.

Einstweilen haben die Debatten der schulpolitischen Großwetterlage diese neue Situation noch gar nicht zur Kenntnis genommen. PISA 2001 hat nämlich in der Bildungs- und Schulpolitik der Länder und des Bundes eine anhaltende Schreckreaktion ausgelöst. Sie bildet die Antwort auf die Frage „Wie können wir Schulleistungen durch Normierung steigern?“ In Verkennung der altbekannten Tatsache, dass die Sau nicht vom Wiegen, sondern vom Füttern fetter wird, und dass Normierung der potentielle Ruin jeder Pädagogik ist, die die Individualitätsrechte des Kindes und Jugendlichen achtet und beachtet. Bis 1989 hätte hier in Leipzig auf den Plakaten gestanden „Vom pädagogischen Bruderland Finnland lernen heißt siegen lernen!“ Und da es das Gegenbild zur Schule in der demokratischen Gesellschaft, gemeint ist die „sozialistische Intelligenzbewirtschaftung“ in der DDR, nicht mehr gab, konnte die KMK gefahrlos eine Form der Gehirnbewirtschaftung einführen („Bildungsstandards“), die jeder pädagogischen Vernunft spottet. (Da die KMK zu diesem Zeitpunkt, 2001/2, als Folge erwiesener Unfähigkeit in Auflösung begriffen war, wirkte der PISA-Schock als Anstoß zu kraftvoller Einigkeit, unterstützt von den Hauptvertretern der sog. Empirischen Bildungsforschung, die sogleich die Gelegenheit einer PISA-orientierten Politikberatung, unterfüttert durch erhebliche finanzielle Unterstützung, beim Schopfe ergriffen, „denn ihre Stunde war nun gekommen“. So wurde aus der Schreckreaktion eine Schockstarre.)

Die Frage auf den PISA-Schock hätte lauten müssen „*Warum* sind die ermittelten Schülerleistungen^{xxviii} nicht zufriedenstellend?“ (Wenn sie es denn sind und gemessen an welcher Aufwand-Ertrags-Berechnung?) Oder – im Hinblick auf Schülerleistungen –: „*Wie sind sie zustande gekommen?*“ Oder genauer: „*Welche Personen mit welchen Qualifikationen gestalten unter welchen Bedingungen erfolgreiches Lernen in der Schule?*“ (Was ja alsbald im Pädagogik-Tourismus ins ferne Finnland ermittelt wurde.) Und da Schule nicht auf Lernen und Leistung reduziert werden kann und darf, weil sie einen Erziehungs- und Bildungsauftrag hat, hätten noch ganz andere Fragen gestellt werden müssen.

Diese Fragen stellte schon der 1989 gegründete Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen „Blick über den Zaun“, der auf eine Initiative des damaligen Leiters der Odenwaldschule, Wolfgang Harder, zurückgeht und heute ca. 120 Schulen umfasst. In der Einleitung zur Denkschrift „Was ist eine gute Schule und Unsere Standards“ (2003) heißt es: Unsere Standards „drücken implizit unsere kritische Distanz gegenüber den von der KMK vorgelegten ‚Bildungsstandards‘ aus, weil diese die Frage, was Schule gut macht, nicht in den Blick nehmen. Der gegenwärtige Trend, die Qualität von Schulen allein an den Ergebnissen zentraler fachlicher Tests zu messen, ist aus unserer Sicht pädagogisch und didaktisch kontraproduktiv. Gute Schulen lassen sich erkennen an der Art und Weise, wie dort Menschen miteinander umgehen, wie das Lernen angelegt und begleitet wird.“^{xxix}

Konkretisiert hat die „Blick über den Zaun“-Redaktionsgruppe – allesamt erfahrene Praktiker aus Reformschulen und Landerziehungsheimen – ihr Konzept für die Handlungsfelder

- individuelle Zuwendung und Betreuung
- Individualisierung des Lernens
- Förderung und Integration
- Feedback, Lernbegleitung, Leistungsbewertung

und dabei jeweils unter eine pädagogische „Losung“ gestellt:

- „Dem Einzelnen gerecht werden“ – individuelle Förderung und Herausforderung
- „Das andere Lernen“ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung
- „Demokratie lernen und leben“ – Schule als Gemeinschaft
- „Schule als lernende Institution“ – Reformen „von innen“ und „von unten“.

Im Unterschied zur KMK wird durch die Differenzierung von

- Standards^{xxx} für *pädagogisches* Handeln
- Standards für *schulische* Rahmenbedingungen
- Standards für *systemische* Rahmenbedingungen

sichtbar gemacht, *was pädagogisch unter welchen Bedingungen* getan werden *kann und muss*. Die Broschüre von „Blick über den Zaun“ ist das Manifest moderner Schulpädagogik-Reform und Reformpädagogik für das 21. Jahrhundert!

„Unsere Standards“ bilden *Bedingungsgefüge* von *verbindlichen* Bemühenszusagen im Rahmen von *konkreten* (materiellen) Voraussetzungen. Einige Beispiele mögen dies erläutern (wörtliche Zitate):

Die Schüler haben feste Ansprechpartner, und diese haben Zeit für sie.
Für individuelle Gespräche gibt es feste oder informelle Zeiten.

Im Zeitbudget für Lehrerinnen und Lehrer ist Zeit für Beratung und Betreuung verpflichtend vorgesehen.

Jede Schülerin, jeder Schüler kann in jeder Unterrichtsstunde Leistungen erreichen, die – gemessen an ihren/seinen Voraussetzungen – „gut“ sind

Der Unterricht ist so angelegt, dass auch lernschwache Schülerinnen und Schüler sich ein Mindestpensum aneignen können.

Die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in Teams zusammen, zu deren Aufgaben pädagogische Beratungsgespräche über die Schülerinnen und Schüler gehören.

Die Schule stellt den Lehrenden Zeit und Hilfsmittel zur Verfügung, ihre diagnostische Kompetenz weiter zu entwickeln.

Rückmeldungen spiegeln den zurückgelegten Lernweg, gemessen am individuellen Leistungsvermögen und bezogen auf die individuell erreichbare fachliche Progression.

Fachliche Anforderungen werden nicht als jahrgangsbezogene Regelstandards, sondern als progressionsbezogene Mindeststandards ausgewiesen.

Die Lehrenden stärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler durch Herausforderungen, die bis an ihre Leistungsgrenze reichen und bewältigt werden können.

Die Schule als lernende Institution muss auch darin Vorbild sein, dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Kindern und Jugendlichen vermitteln will. Sie muss eine sich entwickelnde Institution sein und sich zugleich treu bleiben. Ihre Arbeit ist nie „fertig“, weil sie auf sich wandelnde Bedingungen und Anforderungen jeweils neu antworten muss. Ihre Qualität bemisst sich daran, was sie tut, um solche Antworten zu finden. Dazu braucht die Schule Freiraum und übernimmt Verantwortung.

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter überprüfen gemeinsam die Prozesse und Ergebnisse ihrer Arbeit, tauschen Erfahrungen und Beobachtungen aus und werten diese aus. Bei der Unterrichtsplanung arbeiten die Team-Mitglieder so zusammen, dass sie ihr Wissen systematisch erweitern, indem sie ihre Kompetenzen austauschen und ergänzen.

Für schulinterne Fortbildung stehen mehrere Schultage im Jahr zu Verfügung Auch in den Ferien werden Fortbildungen angeboten.

Soweit „Blick über den Zaun“. Liegt aber auch hier nicht die Frage nahe: Wird da nicht wieder eine Überforderung des einzelnen Lehrers festgeschrieben? Das wäre der Fall, wenn wir als Akteur den

„Einzelkämpfer“ vor Augen haben. Alle reformpädagogisch engagierten Schulen – von den Landerziehungsheimen um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert über die städtischen Reformschulen vor und nach dem Ersten Weltkrieg bis hin zu den Preisträgerschulen der verschiedenen Schulpreise heute – arbeiten jedoch in Teams: Jahrgangs- und Stufenteams, Fach-, Koordinierungs- und Steuerungsgruppen. So wie die Berufsanfänger nicht „alles auf einmal“ bewältigen können, muss bei den Erfahrenen und Engagierten nicht „jeder alles“ erledigen. Arbeitsteilung ist angesagt, Ressourcenschonung, Arbeitsentlastung durch Funktionsdifferenzierung (Zusammenarbeit mit Psychologen, Freizeit- und Sozialpädagogen, ehrenamtlichen Lernpaten usw. *im* Kollegium). Auch die Erarbeitung von Lehr-Lern-Materialien kann nicht an individuelle Genialität und Inspiration gebunden sein – sonst gäbe es ja keine Lehrwerke – und ihre unterrichtliche Umsetzung nicht an persönliches Charisma.

Das Geheimnis aller erfolgreichen Schul- und Unterrichtsentwicklungen liegt in der kollegialen Herbeiführung einer *win-win-win*-Situation: die Lehrer werden entlastet, die Schüler in motivierende und herausfordernde Arbeit gesetzt, die Eltern von Sorgen um das Schicksal ihrer Kinder befreit. Aber das geht natürlich nur um den Preis eines Paradigmenwechsels, u.a.:

- Schule ist nicht länger „Unterrichtsvollzugsanstalt“ zum Zwecke von Leistungserbringung
- Lehrer sind nicht länger „Lehrplanvollzugsbeamte“ zum Zwecke von Kompetenzerwerb
- Schüler sind nicht länger „Lehrplanarbeiter“
- Eltern sind nicht länger „schulfremde Personen“
- Schulträger (die Kommunen!) sind nicht länger einflusslose „Zahlmeister“
- Schulbehörden haben nicht länger nur *Verwaltungs-* als *Kontrollaufgaben*, sondern, zusammen mit den Kollegien, *Entwicklungs-* und *Gestaltungsaufgaben* in sich vergrößernden Freiräumen.

Der Wandel im Berufsbild und Berufsalltag des Lehrers heute lässt sich an einigen äußerlichen Dingen festmachen, z.B.: Früher „erteilte“ der Lehrer seine „Stunden“ und ging nach Hause; seiner Berufstätigkeit i.e.S. werden demzufolge bis heute Deputatstunden zugrunde gelegt und nicht die Wochen- oder Jahresarbeitszeit; wer „Stunden“ erteilt, benötigt auch keinen außerhäuslichen Arbeitsplatz, sondern nur Tisch und Postfach im Lehrerzimmer; die Frage nach ihrem Arbeitsplatz verunsichert die meisten Lehrer. Der Halbtagsbetrieb mit hoher zeitlicher Verdichtung zum Gefühl permanenter Überforderung, lässt keine Gesprächs- und Entspannungspausen zu. Er hat überdies eine besonders missliche Konsequenz: die strukturelle Trennung der Lehrer-Lehr-Tätigkeit am Vormittag und der Schüler-Lern-Arbeit am Nachmittag, so dass die Lehrer nie sehen, dass und wie ihre Schüler arbeitend lernend bzw. lernend arbeiten – von einer „Neuen Lernkultur“ und den neuen Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung sind sie Lichtjahre weit entfernt. Und weil sie diese Deregulierung ihres *pädagogischen* Auftrags und Ethos auf die Dauer unerträglich finden, flüchten sie sich in die Routine oder innere Kündigung oder – sie wollen dies ändern! Und dies findet jährlich in vielen hundert Schulen in Deutschland statt – sonst kämen die Bewerberzahlen für den Deutschen Schulpreis nicht zustande. Sie sind nur die Spitze eines Eisbergs, weil bei diesen Bewerbungen weder die anderen Schulen noch ihre vielen kleinen Entwicklungsteams sichtbar werden. Sie sind es, die die entscheidende Schul- und Unterrichtsentwicklung „von innen und von unten“ gegen mannigfaltige Widerstände praktizieren.

III. Und wie weiter?

Ich komme auf die Eingangszitate zurück. Walter Herzog macht darauf aufmerksam, dass ein Lehrer – wie jeder andere in seinem Beruf – seine Grenzen kennen muss, was aber ja noch nichts aussagt über seine *tatsächlichen* Wirkungsmöglichkeiten. Joachim Bauer erinnert an eine entscheidende sozialpsychologische Voraussetzung allen Arbeitens in der Schule: die Schaffung förderlicher Beziehungen; denn besonders der junge Mensch ist für Selbstentwicklung (Lernen) und seelische Gesundheit auf Resonanz und Vertrauen, Beachtung und Anerkennung durch Vorbilder angewiesen.^{xxxi}

Und dann wäre alles („alles“) auf einem guten Weg? Wohl kaum, selbst wenn die halbe Milliarde Euro, die jetzt in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gesteckt wird, wirkungsvoller in Unterstützungen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsteams gesteckt würde, bei denen die Studierenden, die Berufsanfänger und die Reform-Planungsgruppen gemeinsam lernen könnten, wie sie sich auf den Weg zur „guten Schule“ machen können. Dazu brauchen sie Freistellungen und finanzielle Unterstützung, wie es die BOSCH-Stiftung der Akademie der Preisträgerschulen und den Entwicklungsteams der Schullabors gewährt. Aber die Etatansätze dafür sind lächerlich gering, und so stellt sich weiterhin die Frage, warum in Deutschland trotz so vieler in der Praxis bewährter Einsichten sich im Schulbetrieb so wenig oder so langsam zum Besseren wendet.

Dafür gibt es viele Gründe, die sich so zusammenfassen lassen: „ein Lehrer selbst (kann) die äußeren Bedingungen seines beruflichen Tuns nicht bestimmen“^{xxxii}, ein Kollegium allein auch nicht. In der Sprache der Soziologie der Professionalität heißt das aber (Etzioni), dass der Lehrerberuf zwar im Laufe des 19. Jahrhunderts „verberuflicht“ wurde (geregelter Zugang zur Berufsausbildung und -ausübung), jedoch die Lehrerschaft als „verbeamtete Intelligenz“ im Unterschied zur freiberuflichen die materiellen

Bedingungen erfolgreicher beruflichen Praxis nicht nur durch eigene Entscheidungen herbeiführen konnte (außer bis heute in Schulen in nicht-staatlicher bzw. -kommunaler „freier“ Trägerschaft), sondern auch nicht *sollte* (Streikverbot durch Verbeamtung).^{xxxiii} Ein Merkmal der voll professionalisierten akademischen Berufe besteht darin, dass die Berufsausübung *lege artis* von Kamern geprüft werden kann, und die Kammer kann auch die Berufsberechtigung entziehen. Dies Merkmal fehlt beim Lehrerberuf, er ist lediglich „semi-professionell“. Das wusste man um 1900 – einer Zeit heftiger Debatten über Schulsystemstrukturen und -profile sowie aufkommender öffentlicher Reformschulen^{xxxiv} – sehr deutlich, was sich darin niederschlägt, dass im damals maßgeblichen „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ von Wilhelm Rein der Artikel „Lehrerberuf“ auf „Dilettantismus in der Pädagogik“ aus der Feder des Würzburger Volksschullehrers Peter Zillig verweist.^{xxxv} Dessen Pointen sind in Kürze diese:

- Das pädagogische Handeln muss sich „am Kind“, am „jugendlichen Menschen“ orientieren, ihm immer „nahe“ sein, getragen von „Anerkennung“ – dies sei „das psychologische Fundament der Erziehung“. Zillig spricht vom „Lehrerzieher“; denn: „Der Kern der Schulreform ist der Mensch!“^{xxxvi}
- „Gemessen an der psychologischen Methode, ist alles Lehren dilettantisch, bei dem gar nicht das Bedürfnis empfunden wird, sich um die angemessene Vermittlung des Inhalts der Aufgabe an das kindliche Bewusstsein zu bemühen“.
- „Dilettantisch ist demnach jede Art des Lehrens, welche sich um das gegebene Kind nicht kümmert, auf die natürlich, unaufhebbare Verschiedenheit unter den Kindern gar nicht Rücksicht nimmt, dem schwachbegabten dasselbe zumutet wie dem gut talentierten, welche es ausdrücklich zurückweist, dem geistig armen Kind in seiner Hilflosigkeit entgegenzukommen, und [...] nur nach den Stoffvorschriften unpädagogischer Lehrpläne weitergeht.“

Wenn auf diese Weise „die Ablösung des Unterrichts von dem Gesichtspunkt der Veredelung des Kindes“ stattfindet, dann sind die Folgen des pädagogischen Dilettantismus fürchterlich^{xxxvii}:

„der erziehende Geist entfernt sich aus der Schule, Erziehung wird zur bloßen Handhabung äußerer Ordnung; die Stoffforderungen steigen ins Ungeheuerliche, die ethischen und psychologischen Gesetze des Unterrichts kommen um alle Geltung, die Lehrplanzumutungen werden allein und unbedingt maßgebend für das berufliche Handeln, auch wenn sie nach den methodischen Grundsätzen gar nicht zu erfüllen sind; über dem berufsgetreuen Lehrer [der das Gegenteil tut!] schwebt stets die Gefahr der Maßregelung; an innerliche Bildung der Kinder darf nicht gedacht werden, über die Individualität der Kinder muss hinweg gegangen werden, es ist gar keine Zeit dazu eingeräumt, des Kindes Erlebnisse, Erfahrungen, Urteile und Gedanken anzuhören, obschon doch jedes Kind nur von seinem individuellen Denken und Streben aus in seiner Bildung aufwärts gebracht werden kann; die Stoffforderungen, nicht die Gaben des Kindes, bestimmen die Geschwindigkeit im Fortschreiten beim Lernen; das auferlegte Trachten nach Anhäufung möglichst vieler rein äußerlicher, leitfadenmäßiger Kenntnisse und das Übergewicht der Übungen, von welchen die erwarteten Resultate abhängen, gestatten in keinem Lehrgebiete anschaulichen Unterricht; der Unterricht artet zur Hetze aus, die Kinder müssen fortgedrängt werden, wobei gerade demjenigen Lehrer, der es mit der Befolgung der pädagogischen Forderungen ernst nimmt, alle Lust und Freude zur Arbeit vergehen muss und es bei den Kindern zu keiner Selbsttätigkeit, Ruhe, Besinnung und Befestigung und darum auch zu keiner inneren Erquickung und Stärkung kommen kann; Drill und Mechanismus ziehen ein in die Schulen; die Kinder werden oberflächliche Vielwisser, der ganze Schwergewicht der Schule wird verrückt [...]; die Lehrtätigkeit wird polizeimäßiger Beaufsichtigung unterworfen und damit der letzte Funken innerer Begeisterung für das Berufswirken allmählich erstickt; die besten Berufskräfte, die freistrebenden, die nichts suchen, als dem Beruf nachzukommen und darin weiter zu dringen, werden unterdrückt; die Fortbildung der Lehrenden gerät in Erstarrung“.

Ein Szenario, das auch 100 Jahre später (nicht nur) für G8 nicht hätte besser aufgeschrieben werden können. Die drei *strukturellen* Hauptgründe für diesen Dilettantismus sah Zillig *erstens* in der „verfehlten Einrichtung der Bildungsverwaltung“ (Lehrplan, Lehreraus- und -fortbildung, Schulaufsicht), *zweitens* im Bestreben „aus der Mitte der Gesellschaftskreise“, die Schule mit Hilfe von „Schulreformern und Schulberatern aller Art“ in den Dienst *ihrer* Bedürfnisse und nicht die der Kinder zu stellen. Zu fordern sei daher eine pädagogische Vorbildung der Verwaltungsbeamten (wie es dann in Artikel 144 der Weimarer Verfassung geregelt wurde) in einer autonomen (d.h. parteifernen) Bildungsverwaltung und die Umgestaltung des Unterrichts als Arbeitsunterricht (Art.148). Und *drittens* müssen – so Zillig – „alle, wirklich alle“ in der Schule Tätigen (also auch die Lehrer der Höheren Schulen) dafür wirklich *pädagogisch* vorgebildet werden (wobei das operative Wissen des Pädagogen, wie die Bücher von Hans Aebli, Remo Largo und Helmut Fend belegen, vor allem in der Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie der Jugendkunde zu sehen ist).

Wenn der Lehrerberuf als semi-professionell betrachtet werden muss, so bezieht sich dies auf gesetzliche bzw. behördliche Vorgaben der Berufsausübung sowie auf die materiellen

Rahmenbedingungen der alltäglichen Berufstätigkeit. Innerhalb dieses Rahmens jedoch hat sich der Lehrerberuf tendenziell mehr und mehr professionalisiert. Hier liegt die entscheidende Triebkraft für die reformpädagogischen Schulgründungen und Unterrichtsreformen seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bis heute und die Um- und Ausgestaltung des alltäglichen Lehr-Lern-Betriebs nach pädagogisch-psychologischen Grundsätzen, um die verderblichen Folgen des Dilettantismus zu vermeiden. Welches die Schritte zur Abhilfe des „Dilettantismus“ damals und heute sein mögen: Sie dienen dem entscheidenden Ziel der *pädagogische Re-Regulierung* des alltäglichen Schul-, Unterrichts- und Lernbetriebs, der vielfach durch Vorgaben *dereguliert* ist, die dem eigentlichen „Schulzweck“ abträglich sind oder gar widersprechen: die verfehlte Lernorganisation, die kontraproduktive Leistungsermittlung und -bewertung, der Zeitdruck des Halbtagsbetriebs, der „Stoff“-Druck, die Noten- und Versetzungsordnungen, die mangelhafte Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystem „von unten nach oben“ u.a.m. Dies ist auch eine übersehene Quelle von „Schulfrust“ der Lehrerinnen und Lehrer ist; oder richtiger gesagt: die Quelle von Rückzug, Zynismus oder gar *burn out* durch den Zwang der Abspaltung der *pädagogischen* Intentionen des Berufsethos von den *bürokratischen Zwängen* der *Berufsausübung*. *Daran* ändern auch die schönsten Maßnahmen zur Gesundheitsförderung nichts.^{xxxviii}

Die Erreichung der Ziele, auf die hin Lehrer ihren Beruf erlernen sollten, die Formen ihrer Umsetzung, von denen oben aus der Praxis von Reformschulen berichtet wurde, und die Vermeidung des „Dilettantismus“ ist im herkömmlichen Schulbetrieb und mit dem herkömmlichen Selbstverständnis des Lehrers als Fachmann/Fachfrau *nur für Unterricht* nicht zu schaffen. Es geht nur durch einen Wandel im beruflichen Selbstverständnis und im Team (mit Teambildungen und Aufgabendifferenzierungen) sowie mit einer schrittweisen Umstrukturierung der Schule hin zum *Ganztagsbetrieb* im Modus der Schule (richtiger: des Kollegiums) als einer *lernenden Institution*.

Wer jetzt auf konkrete Handlungsanleitungen hofft, sitzt schon wieder einem Selbstmissverständnis auf. Die innere Einstellung (frei nach Kant) „Ich wage es, mich meines eigenen pädagogischen Verstands zu bedienen“ kann jeder nur durch sich selber in sich bewirken und nach außen authentisch vertreten und umsetzen. Sie ist die Voraussetzung dafür, Freiräume im Rahmen des Berufsalltags zu nutzen, die in der Regel zuvor gar nicht wahrgenommen wurden^{xxxix}: denn Lehrerteams können z.B. autonom entscheiden,

- was wann im Schuljahr aus dem Lehrplan vorgenommen werden soll (der Lehrplan ist kein Fahrplan)
- in welchen thematischen Zusammenhängen, Arbeitsformen und -schwerpunkten Wissen und Können angeeignet werden können (Aebli: vom Lehrplan zum Lerngang)
- welche Verfahren und Dokumentationen der Leistungsermittlung und -bewertung mit welchen Zielsetzungen benutzt werden und wie damit für weitere Lernwege und die weitere Schullaufbahn umgegangen werden soll
- welche konkreten Konsequenzen für Individualisierung (als Umgang mit Heterogenität) praktiziert werden sollen
- in welchem Ausmaß der „Unterricht“ vom Angebot auf Nachfrage umgestellt werden kann.

Da die alltägliche Berufspraxis von Lehrern nur sehr schwach kontrollierbar ist (woraus u.a. ein nicht geringes Ausmaß an gedankenloser Routine und Willkür resultiert), kann eben dieser Sachverhalt auch als Schutz für Innovationen dienen: die kollegiumsinternen pädagogisch-psychologisch motivierten Veränderungsprozesse können ebenfalls mangels Kontrollierbarkeit nicht wirklich behindert werden (wozu die Schulaufsichtsbehörde ohnehin keine rechtliche Handhabe hat).

Wie Lehrerinnen und Lehrer ihren *pädagogischen* Beruf lernen – *sollten*: die Anforderungen sind eindeutig, die Ziele sind klar, die Wege dahin sind vielfältig, man kann sie kennen lernen und im Team umsetzen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf nicht *pädagogisch* von *innen und unten* umkrepeln, bleiben sie dem Vorwurf des „Dilettantismus“ ausgesetzt. Genau dies besagt ein früheres PISA-Ergebnis: befragte Eltern und Schüler fanden ihre Lehrer in weiterführenden Schulen (Gymnasien!) nicht als förderlich. Da in absehbarer Zeit für die öffentlichen staatlichen Schulen mit einer durchgreifenden Änderung der betrieblichen Rahmenbedingungen nicht zu rechnen ist, entgeht die Lehrerschaft dem Dilettantismus-Vorwurf nur dadurch, dass sie den in ihre ureigendste Verfügung gegebenen Bereich der *internen* Organisation des Lehr-Lern-Betriebs professionell um- und ausgestaltet. Genau darin besteht die Herausforderung des Erlernens des Berufs im und durch den Beruf.

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

ⁱ Ausgearbeiteter Vortrag am 2.12.2014 anlässlich des *dies academicus* der Universität Leipzig im Rahmen der Veranstaltung „Lehren, Lernen, Professionalisierung in aktuellen Bezügen“ des

Studiengangs „Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung“. Für förderliche Hinweise danke ich Ewald Terhart (Münster i.W.).

ⁱⁱ Walter Herzog/Elena Makarova: Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster i.W. usw. 2014, S. 83-102, hier S. 97.

ⁱⁱⁱ Gemeint ist: Bisher wurde nur für den Bereich Mathematik in der Schule ein Zusammenhang von Fachwissen plus Qualität des Unterrichts und Lernerfolg der Schüler nachgewiesen. Mareike Kunter, u.a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster i.W. usw. 2011. Dieser Bereich eignet sich für eine solche Wirkungszusammenhangsanalyse, weil Mathematik ein rein schulisches Lernfeld ist, das nicht durch außerschulische Faktoren beeinflusst wird.

^{iv} Ewald Terhart: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule 106 (2014), S. 300-323, hier S. 317.

^v Vgl. Ewald Terhart: Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2012), Nr. 1, S. 3-21, hier S. 6ff.

^{vi} Joachim Bauer: Lob der Schule. Hamburg 2007, S.11f.

^{vii} Künftig wird der besseren Lesbarkeit wegen nur von Lehrern gesprochen, und es versteht sich, dass die Lehrerinnen immer mitgemeint sind. Die in Bayern gebräuchliche geschlechtsneutrale Bezeichnung „Lehrkraft“, andernorts „Lehrperson“, verkürzt und verzerrt die Spannweite der den Lehrer kennzeichnenden Berufstätigkeit, die ja keineswegs nur aus Lehrtätigkeit besteht, sondern auch Erziehungs- und Bildungs-, Beratungs- und Führungs-, Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben umfasst.

^{viii} URL: <http://www.bmf.de/de/21697.php>, dort ein Link zum Text der Bund-Länder-Vereinbarung vom 12.4.2013.

^{ix} Wolfgang Edelstein/Ulrich Herrmann: Das „Potsdamer Modell“ der Lehrerbildung (1992). In: Ulrich Herrmann: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Weinheim/Basel 2002, S. 58-78.

^x Vgl. Terhart 2012 (wie Anm. 5), S. 17.

^{xi} Zusammenfassend Ewald Terhart: Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, u.a. (Hrsg.) 2014 (wie Anm. 2), S. 433-437.

^{xii} Vgl. Silvio Herzog: Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, u.a. 2014 (wie Anm. 2), S. 408-432. Einiges wissen wir über die ersten Berufsjahre, danach praktisch nichts mehr. Dies war der Anlass für die Studien von Herrmann 2002 (wie Anm. 9).

^{xiii} Ewald Terhart (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000, S. 125-142. Gemäß KMK-Auftrag beschränkte sich die Kommission auf Lehrerhandeln i.e.S. (Unterricht und Kontext), was, wie unten gezeigt wird, entschieden zu kurz greift.

^{xiv} Ebd., S. 146. Was dann unter „Karriere“ (S. 146-151) in diesem Kommissionsbericht ausgeführt wird, betrifft nicht Karriere i.e.S. eines Karrierepfads, sondern nur verschiedene Tätigkeitsfelder innerhalb des Lehrerberufs.

^{xv} Ulrich Herrmann: Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt. In: Ders. 2002 (wie Anm. 9), S. 36-53.

^{xvi} Wilhelms Lamszus: Pädagogische Dilettanten oder geborene Erzieher? Kulturreform durch Lehrerauslese. Hamburg 1948, S. 106. – Zur Debatte über Lehrerauslese vgl. Ulrich Herrmann: Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerauslese, Lehrerberuf und -berufsalltag. Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In: Ders. 2002 (wie Anm. 9), S. 19-35.

^{xvii} Das zeigen die zahlreichen Untersuchungen zur Lehrgesundheit seit den Arbeiten von Uwe Schaarschmidt. Vgl. dazu die Beiträge in: Terhart, u.a. (Hrsg.) 2014 (wie Anm. 2), S. 947-1022 in der Abt. Forschung zu Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf.

^{xviii} Jeder dritte Lehrer klagt über Überlastung. In: PÄDAGOGIK Heft 10/2014, S. 55, dort der Link auf den Volltext der diesem Bericht zugrunde liegenden Studie.

^{xix} Zur Ausnahme vgl. Anm. 3.

^{xx} Fritz Oser: Standards: Kompetenzen der Lehrpersonen, in: Ders./Jürgen Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich 2001, S. 215-342. – Zusammenfassend jetzt: Andreas Frey: Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, u.a. (Hrsg.) 2014 (wie Anm. 2), S. 712-744. – Dort auch: Fritz Oser: Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung, S. 764-777.

^{xxi} Ebd., S. 556, Kasten 3.

^{xxii} Vgl. dazu u.d.T. „Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis“ die Dokumentation des Deutschen Schulpreises 2014, hrsg. von Michael Schratz u.a., Seelze 2014.

^{xxiii} Frey (wie Anm. 20), S. 740.

^{xxiv} Sie sind bekanntlich die schlecht bezahlte Reserve-Armee zur Vermeidung von noch mehr Unterrichtsausfall.

^{xxv} Martin Bosen/Nils Berkemeyer: Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In: Terhart, u.a. (Hrsg.) 2014 (wie Anm. 2), S. 920-936.

- ^{xxxvi} Ewald Terhart: Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In: N. McElvany/H.G. Holtappels (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster i.W. 2013, S. 75-92.
- ^{xxxvii} Zuerst Rolf Dubs: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart 1994. – Jetzt zusammenfassend: Jochen Wissinger: Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, u.a. (Hrsg.) 2014 (wie Anm. 2), S. 144-176.
- ^{xxxviii} In diesem Zusammenhang werden *Schüler-* und *Schulleistungen* meist gleichgesetzt, oft sogar mit den *Lehrerleistungen*. Herzog/Makarova (wie Anm. 2, S. 97) kommentieren einen Satz aus einer Denkschrift der Böll-Stiftung („Lehrpersonen, die sich für die Ergebnisse der Schule, also die Schülerleistungen, verantwortlich fühlen“ usw.) so: „Der Satz ist bezeichnend für die ambitionösen Ansprüche, denen der Lehrerberuf unterworfen wird. Verlangt wird nicht, dass sich Lehrpersonen für ihr unterrichtliches *Handeln* verantwortlich fühlen, verlangt wird vielmehr, dass sie es für den Erfolg ihrer *Schule* tun, der zudem mit den erbrachten *Schülerleistungen* gleichgesetzt wird!“ (Hervorheb. im Orig.)
- ^{xxxix} URL: <http://www.blickueberdenzaun.de/index.php/textarchiv/276-unsere-standards>
- ^{xxx} Wolfgang Harder hat seinerzeit auf Rückfrage des Vf. bemerkt, dass der Terminus „Standards“ bewusst beibehalten wurde, um nicht der KMK die Definitionshoheit über „guten Unterricht“ und „gute Schule“ zu überlassen.
- ^{xxxi} Joachim Bauer: Der Mensch: Für gelingende Beziehungen konstruiert. In: Ders.: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg 2007, S. 21-71.
- ^{xxxii} Terhart 2012 (wie Anm. 5), S. 13.
- ^{xxxiii} Insoweit ist die Kapitel-Überschrift „Professionalisierung“ irreführend bei Heidemarie Kemnitz: Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Terhart, u.a. 2014 (wie Anm. 2), S. 52-72, hier S. 56. – Vgl. Herrmann 2002 (wie Anm. 15), S. 36-53.
- ^{xxxiv} K. Knabe: Art. Reformschulen. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl., 7. Bd., Langensalza 1908, S. 351-371
- ^{xxxv} Peter Zillig (1855-1929), Volksschullehrer an einer Jungenschule in Würzburg (seit 1881); nach einem Psychologie-Studium bei Wundt und einem Pädagogik-Studium bei Ziller (beide Leipzig, 1876-79) mangels Abitur nicht zum Examen für das „höhere“ Lehramt zugelassen; der einzige Volksschullehrer als Mitarbeiter an Reins Enzyklopädie. Sein Artikel „Dilettantismus“ ist erkennbar geprägt von einer Aversion gegen den kind- und pädagogik-fernen Betrieb der Staatsschule, die nicht zuletzt auf seine pädagogisch-psychologische Ausbildung in Leipzig zurückzuführen sein wird. Er engagierte sich 1919 im Stadtlehrerrat in Würzburg und im Bayerischen Landeslehrerrat und 1920 wurde er in die Reichsschulkonferenz berufen. – Art. Dilettantismus in der Pädagogik. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädie. HB der Pädagogik. 2. Aufl., 3. Bd., Langensalza 1904, S. 230-248.
- ^{xxxvi} In: Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht. Leipzig 1921, S. 672.
- ^{xxxvii} Ebd., S. 244f.
- ^{xxxviii} Andreas Krause/Cosima Dorsemagen: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Terhart, u.a. (Hrsg.) 2014 (wie Anm. 2), S. 987-1013, hier S. 1005f.
- ^{xxxix} Die nachfolgenden Beispiele beruhen auf Berichten aus der – wenn man so will: alternativen – Schulpraxis.

Quelle: Forum Kritische Pädagogik Dez 2014



Magda von Garrel

Armut - Gewalt - Schule

Vorschläge zur schulinternen Reduzierung armutsbedingter Minderwertigkeitsgefühle

Einleitende Bemerkungen

Der vorliegende Beitrag beruht sehr stark auf meiner persönlichen und damit höchst subjektiven Wahrnehmung. Entstanden ist dies er Text als Reaktion auf die zunehmende Gewaltbereitschaft von Menschen, die als Ausgegrenzte aufgewachsen sind. Somit handelt es sich um kaum mehr als um ein en aus schulischer Perspektive verfassten Kommentar zu den aktuellen Terroranschlägen in Frankreich. Dennoch hoffe ich, dass die darin enthaltenen Anregungen und Überlegungen mit Interesse zur Kenntnis genommen werden.

Im Vergleich zu den vielfältigen Wurzeln der weltweit eskalierenden Gewalt (Perspektivlosigkeit, Gettodasein, Männlichkeitswahn etc.) scheint die Institution Schule nur eine geringe Rolle bei dieser Entwicklung zu spielen. Ihr kann außerdem nicht vorgeworfen werden, für eine der Hauptursache

n der Gewaltexzesse, d.h. für die Armut, verantwortlich zu sein. Schule macht Kinder nicht arm, aber Schule muss mit armen Kindern umgehen. Von der Art dieses Umgangs hängt ab, ob sie sich hinsichtlich der Auswirkungen von Armut als ausgleichende oder als verstärkende Instanz erweist.

In unserem bislang hochselektiven Schulsystem stand die negativ verstärkende Funktion eindeutig im Vordergrund. Mittlerweile hat sich die Situation für die sog. benachteiligten Schüler erkennbar verbessert: teilweiser Abbau der Selektion bei gleichzeitiger Zunahme nachteilsausgleichender Angebote (künstlerische bzw. musische Aktivitäten, Verlängerung der täglichen Schulzeit, unterrichtsbegleitende Patenschaften oder Durchführung von Maßnahmen zum Aggressionsabbau).

Allerdings werden die entsprechenden Angebote weder kontinuierlich noch flächendeckend vorgehalten. Hinzu kommt, dass diese Bemühungen in einem ansonsten überwiegend nicht kindgemäßen Umfeld angesiedelt sind und die darunter liegenden Ebenen weiterhin übersehen werden. Deshalb setze ich mich an dieser Stelle noch fokussierter als bislang für eine stärkere Beachtung genau dieser Ebenen ein. Da das diesbezügliche Hauptziel in einem Abbau der armutsbedingten Minderwertigkeitsgefühle bestehen soll, gehen die nachfolgenden (zumeist schlichten oder sogar trivial anmutenden) Vorschläge von den bei armen Schülern gegebenen Verletzungspotenzialen aus. Der hier gewählte Begriff bezieht sich auf ganz alltägliche schulische Bereiche (Verwaltung, Materialien und Schulleben), die unter bestimmten Umständen immer auch eine Quelle von Demütigungen sein können. Vorschläge zur Vermeidung verletzender Situationen Arme Schüler werden oft schon zu Beginn eines Schuljahres einer besonderen Belastung ausgesetzt.

Damit ist die aus unterschiedlichsten Anlässen (Zuschüsse zum Mittagessen, Nachhilfegutscheine, Schulbücher, Materiallisten für das Sozialamt, Fahrscheine für den ÖPNV, Übernahme der Reisekosten im Falle anstehender Klassenfahrten etc.) öffentlich gestellte Frage nach der gegebenen Bedürftigkeit gemeint. Für die betroffenen Schüler bedeutet eine solche Herangehensweise, dass sie sich sofort als arm und unterstützungsbedürftig outen müssen, was insbesondere im Fall von Sitzenbleibern eine verheerende Wirkung entfalten kann.

Derartige Vorgänge sind fast immer mit mehrmaligen öffentlichen Bloßstellungen verbunden: Offenlegung der eigenen Bedürftigkeit, Mitbringen elterlicher Einkommensbescheinigungen als Berechtigungsnachweise sowie Empfang der beantragten Materialien oder Zusagen. Dabei könnte gerade dieser Bereich der Schüler-Beschämung relativ leicht umgangen werden, indem alle Eltern mündlich (z.B. bei der An- oder Ummeldung eines Kindes) oder schriftlich befragt werden, ob sie eine staatliche Unterstützung beziehen. Wenn im zutreffenden Fall die entsprechenden Bescheinigungen bis zu einem bestimmten Termin im Schulsekretariat eingehen, kann den Lehrern schon vorab mitgeteilt werden, welche Schüler anspruchsberechtigt sind. Auch alle anderen Verwaltungsvorgänge (bis hin zur Hilfe beim Ausfüllen von Antragsformularen) lassen sich diskret außerhalb des Klassenzimmers erledigen.

Selbst an sich harmlose Morgenkreise können bei armen Schülern ein großes Unbehagen auslösen. Das trifft vor allem dann zu, wenn sie in solchen Runden berichten sollen, was sie an den Wochenenden der in den Ferien erlebt bzw. unternommen haben. Um nicht zugeben zu müssen, dass sie in aller Regel nur Uninteressantes oder Unerfreuliches beizutragen haben, flüchten sich arme Schüler nicht selten in (auch von den Mitschülern schon bald nicht mehr geglaubte) Fantasiegeschichten oder schweigen gleich ganz, was ihnen schnell den Vorwurf des Bockigseins einträgt.

Auch in diesem Fall ist die in Frage kommende Lösung recht nahe liegend: Wenn den im Morgenkreis sitzenden Schülern von Anfang an freigestellt wird, eine echte oder eine erfundene Geschichte zu erzählen, können sich auch die erlebnisarmen Kinder ohne Druck an der Gesprächsrunde beteiligen und haben darüber hinaus die Chance, für eine schön erzählte Fantasiegeschichte besonders gelobt zu werden.

Zu den naturgemäß selteneren Ritualen gehören die in der Schule stattfindenden Geburtstagsfeiern. Auch für arme Schüler können diese Feiern ein Stück weit angenehm sein, weil sie dann (zumindest für kurze Zeit) im Mittelpunkt einer wohlwollenden Aufmerksamkeit stehen und wenigstens vom Lehrer oder von der Lehrerin ein schönes Geschenk erhalten.

Auf der anderen Seite hat es sich eingebürgert, dass zur Feier des eigenen Geburtstages Kuchen und Süßigkeiten für die ganze Klasse mitgebracht werden, die etliche Kinder (bzw. deren Eltern) gleich bergeweise auftischen. Arme Schüler können da nie und nimmer mithalten und ziehen es deshalb ziemlich oft vor, an ihren Geburtstagen krank zu Hause zu bleiben.

Aus Sicht armer Schüler können sogar Lehrergeburtstage ziemlich belastend sein, wenn es in einer Klasse üblich ist, dass jeder Schüler dem Lehrer/der Lehrerin ein Geschenk mitbringt. Der von armen Schülern gewählte Ausweg besteht gar nicht so selten darin, sich von einem Spielzeug aus dem

eigenen kargen Fundus zu trennen und dieses als (meistens schon ziemlich ramponiertes und von den Mitschülern entsprechend belächeltes) Geburtstagsgeschenk zu überreichen.

Am leichtesten ließen sich derartige Beschämungssituationen durch Abschaffung sämtlicher schulinterner Geburtstagsfeiern vermeiden, aber dann ginge auch ein nicht unwesentlicher Teil des Schullebens verloren. So radikal muss auch gar nicht vorgegangen werden, da einige Alternativen möglich sind: So könnte bei Schülergeburtstagen das Gebäck grundsätzlich von den Schulen (evtl. in Absprache mit der schuleigenen Kantine oder dem schuleigenen Caterer) gestellt werden, während sich Lehrer zu ihrem eigenen Geburtstag z.B. mit einer aus Fotos und Zeichnungen bestehenden Collage beschenken lassen, die von allen Schülern gemeinsam gestaltet worden ist. Es würde auch schon reichen, wenn sich Lehrer zu ihrem Geburtstag die Durchführung eines bestimmten (vielleicht besonders ruhigen) Spiels wünschen dürfen.

Beinahe tägliche Beschämungen müssen arme Schüler über sich ergehen lassen, wenn sie (z.B. anlässlich einer Hausaufgabenkontrolle) ihre Schulmaterialien präsentieren: Die Hefte sind schmutzig und/oder eingerissen, die Lineale sind abgebrochen und/oder angeknabbert, die Federmappen sind unvollständig und/oder mit Tintenflecken übersät etc. Die dann vorgebrachten Entschuldigungen werden von den Lehrern nur selten geglaubt bzw. akzeptiert, ob wohl die gerügten Schüler in den allermeisten Fällen tatsächlich nur ein erbärmliches Zuhause haben, in dem nichts vor dem Zugriff herumwuselnder Geschwister geschützt werden kann. Das bedeutet selbstverständlich auch, dass die jeweiligen Hausaufgaben niemals ungestört bzw. in Ruhe erledigt werden können.

Bezüglich der Hausaufgaben stellen Ganztagschulen, in denen diese unter Aufsicht erledigt werden können, schon eine Erleichterung dar. Noch besser wäre es allerdings, wenn bei schulischen Neuanschaffungen nicht nur an Whiteboards und Computer, sondern auch an eine Batterie von Schließfächern gedacht werden würde, die es den armen Schülern ermöglichen, ihre Schulmaterialien sicher und vollständig aufzubewahren.

Eine solche Maßnahme macht allerdings nur dann Sinn, wenn die Schüler zuvor mit festen Ranzen (anstelle von Rucksäcken oder Plastiktüten) und kartonierten Hefteboxen (nicht zuletzt zur Aufbewahrung der sehr biegsamen Plastikschnellhefter) ausgestattet werden würden. Auch Lehrer können zur Verbesserung der Situation beitragen, indem sie (in bewusst vorbildlicher Weise) darauf achten, dass auf ihren eigenen Schreibtischen kein wildes Durcheinander entsteht.

Zu den ebenfalls problematischen Bereichen gehört die Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte, die nicht einmal groß sein müssen, um arme Schüler in Bedrängnis zu bringen. Als Beispiel sei das gemeinsame Kuchenbacken genannt, für das die unterschiedlichsten Zutaten mitzubringen sind. Weil es armen Schülern oft sowohl an eigenem Taschengeld als auch an elterlicher Unterstützung mangelt, können sie selbst dann vor einem Problem stehen, wenn es nur um das Besorgen einiger Tütchen Backpulver geht. Solange die völlig mittellosen Schüler noch an einer Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft interessiert sind, werden die erbetenen Zutaten dann entweder gestohlen oder vergessen.

Problemlösungsversuche dieser Art werden allerdings meistens sehr schnell als Täuschungsmanöver entlarvt. Das gilt insbesondere für ein mehrmaliges Vergessen, das die Mitschüler ziemlich bald und zutreffend (oft verbunden mit entsprechender Häme) als Zeichen von Armut interpretieren. Zur Vermeidung derartiger Situationen können unterschiedliche Wege beschritten werden. Die sauberste Lösung dürfte sein, nur noch solche Klassenprojekte anzubieten, die entweder gar keine zusätzlichen Materialien erfordern oder zumindest teilweise ohne käuflich zu erwerbende Dinge auskommen. Hierfür besonders geeignet sind alle Bastelarbeiten, bei denen natürlich vorkommende Materialien (Steine, Blätter, Kastanien etc.) eine große Rolle spielen. In anderen (z.B. künstlerischen) Zusammenhängen können das auch Werbeprospekte sein, mit denen sich erfahrungsgemäß sogar noch viel mehr (bis hin zur Eigenproduktion von Lernmaterialien) anfangen lässt. Besonders einfach wäre es, wenn den Schulen ein (ausreichend gefüllter) Projektfonds zur Verfügung stünde, sodass überhaupt kein Schüler mehr zur Kasse gebeten werden müsste. Da das aber meistens nicht der Fall ist, käme auch ein gelegentlicher Rückgriff auf die Klassenkasse in Frage, womit allerdings gleich das nächste Problem angesprochen worden ist. In vielen Schulgesetzen wird das Führen von Klassenkassen ausdrücklich verboten. Wegen der chronischen Unterfinanzierung von Schulen werden diese aber trotzdem oft angelegt, was arme Schüler erneut vor die Frage stellt, wie sie eine Beteiligung am besten umgehen können, ohne das Gesicht zu verlieren. Lehrer, denen bewusst ist, wie groß die innere und äußere Not armer Schüler ist, stecken diesen auch schon mal ganz heimlich kleinere Geldbeträge zu. Das hat zwar eine Abmilderung des einen oder anderen Problems zur Folge, stellt aber keine wirkliche Reduzierung der armutsbedingten Minderwertigkeitsgefühle dar. Deshalb ist es sinnvoller, wenn sich Lehrer kleine

extra-Aufgaben ausdenken, für deren Erledigung die mittellosen Schüler ganz offiziell entlohnt werden können.

Aber auch völlig unabhängig von finanziellen Überlegungen muss das Selbstwertgefühl der von Armut betroffenen Schüler durch die (möglichst häufige) Erfahrung gestärkt werden, einen wichtigen Beitrag leisten zu können bzw. wirklich gebraucht zu werden. Entsprechende Gelegenheiten ergeben sich beispielsweise aus der Übernahme von Patenschaften für jüngere Schüler. Vorstellbar sind auch Patenschaften für behinderte Schüler, bei denen zu der persönlichen Verantwortung u. U. die Anwendung einiger (zuvor erworbener) pflegerischer Fähigkeiten und Kenntnisse hinzukäme.

Der zuletzt genannte Vorschlag könnte sich allerdings nur auf ältere Schüler beziehen und die haben oftmals schon eine so intensive Beschämungskarriere hinter sich, dass sie nur noch aus der von ihnen entwickelten Verweigerungshaltung ein Gefühl des Stolzes zu beziehen vermögen.

Schlussbemerkungen

Und was hat das nun alles mit den in Frankreich verübten Terroranschlägen zu tun? Meines Erachtens sehr viel, da Beschämungen armer Schüler auch in anderen Ländern üblich sind, obwohl diese nicht immer aus denselben Zusammenhängen resultieren. Entscheidender als die Frage nach den Anlässen ist die Frage nach den Wirkungen häufig erlebter Beschämungen, die auf jeden Fall ein länderübergreifendes Muster aufweisen: Die wegen ihres Lebens in Armut ohnehin nur mit einem schwachen Selbstbewusstsein ausgestatteten Kinder erleben die Schule als eine Institution, in der sie (besonders dann, wenn die Lehrer ausschließlich aus der Mittelschicht stammen) auf Unverständnis und/oder Ablehnung stoßen. Auf diese Weise erfahren sie, dass sie weder geschätzt noch gebraucht werden. Spätestens dann sind die armen Kinder zu heimatlosen Kindern geworden, die sich immer umfassender verweigern und deshalb erst recht keine Chance mehr haben, in der normalen Gesellschaft Fuß zu fassen. Der Hunger nach Anerkennung bleibt natürlich trotzdem bestehen und wenn sie dann auf eine Gruppe treffen, die sogar bereit ist, funktionalen Analphabeten eine Chance zu geben, werden sie nicht lange zögern, sich einer solchen Gruppe anzuschließen.

Und damit ist indirekt auch schon das Versagen der Schule angesprochen: Bei all dem schönen Gerede über Inklusion wird immer wieder vergessen, dass häufig erst einmal ganz direkt bei den Armutserfahrungen angesetzt werden müsste. Statt dessen richtet sich der Fokus auf die Herkunft, die Sprachkompetenz oder auf die Folgen, die sich aus der Nichtbeachtung (oder sogar Verstärkung!) der Armutserfahrungen ergeben (Lernschwächen und Verhaltensstörungen).

Anders herum ausgedrückt: Wir tun sehr viel, um die gesellschaftliche Inklusion armer Kinder zu verhindern und werfen ihnen dann auch noch mangelnde Inklusionsbereitschaft vor. Damit treiben wir sie (wenn auch nicht unbedingt bewusst) in die Arme religiöser Fanatiker, die ihnen die ersehnte Erlösung versprechen. (Dass dabei auch Instrumentalisierung stattfindet, steht auf einem anderen Blatt.)

Diese hochgefährliche Gemengelage wird noch dadurch verschärft, dass nicht nur auf Seiten der Armen, sondern auch auf Seiten der sich von Armut bedroht Fühlenden (Pegida etc.) ebenfalls eine als Gemeinschaftserlebnis zelebrierte Flucht in religiöse Vorstellungen stattfindet, wobei es auf klar umrissene Inhalte nicht anzukommen scheint.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mitschuld der Schule an dieser explosiven Entwicklung darin besteht, dass sie es nicht einmal in ihren eigenen Reihen geschafft hat, die Ausgegrenzten dieser Gesellschaft zu integrieren. Ihre statt dessen praktizierte Verfestigung der armutsbedingten Minderwertigkeitsgefühle hat der Radikalisierung der in ihren Grundbedürfnissen nach Liebe und Anerkennung so oft Enttäuschten einen indirekten Vorschub geleistet.

Die in diesem Beitrag enthaltenen Vorschläge sollen illustrieren, wie es auch anders gehen könnte. Dabei ist klar, dass die genannten Beispiele allenfalls den Anfang eines Weges darstellen können, an dessen Ende ein umfassendes Feingefühl, eine richtige Einschätzung der Überlebensleistung armer Kinder (praktizierter Respekt) sowie eine frühzeitige Bereitstellung vieler und echter Partizipationsmöglichkeiten (Erlebnis des Gebraucht Werdens) stehen müssen.

Quelle: Forum Kritische Pädagogik Jan. 2015



Braucht die Wirtschaftselite keine Privatunis?

Studie zu Hochschulwahl der Topmanager

Wie viele Topmanager wurden eigentlich an einer Privatuniversität ausgebildet? Der Eliteforscher hat nachgezählt: Zwei oder knapp 0,4 Prozent! Im Gespräch mit *Studis Online* erklärt der Soziologe, warum Business-Schools verzichtbar für den Exportweltmeister Deutschland sind – und dennoch den Boden für die Exzellenzinitiative bereitet haben.

Unser Interviewpartner, *Michael Hartmann*, war bis zu seinem Ruhestand Professor für Soziologie an der TU Darmstadt. Er forscht über Eliten, Globalisierung und nationale Wirtschaftskulturen sowie Hochschulsysteme im internationalen Vergleich.

***Studis Online*: Sie sind als Teil einer in Arbeit befindlichen Studie über Bildungs- und Karriereverläufe auch der Frage nachgegangen, an welchen Hochschulen Deutschlands Topmanager studiert haben. Wie das Manager-Magazin unter Berufung auf Ihre Auswertung [berichtete](#), hat das Gros der aktuellen Wirtschaftselite ein „konventionelles Studium an einer staatlichen Universität in Deutschland absolviert“. Überrascht Sie der Befund vielleicht selbst ein wenig?**

Michael Hartmann: Nein, überhaupt nicht. Es ist stets mein Argument gewesen, dass Privatuniversitäten für den Werdegang der Spitzenmanager und der Eliten in Deutschland keine allzu große Rolle spielen werden. Die Skepsis, die ich dazu schon in den 1990er Jahren und Anfang dieses Jahrtausends an den Tag gelegt hatte, als private Elitehochschulen ganz groß im Kommen waren und als Zukunftsmodell schlechthin gefeiert wurden, findet heute ihre Bestätigung. Einer der ganz wenigen Fälle, in denen eine Privatuni einen renommierten Manager hervorbrachte, war Kai-Uwe Ricke, der zwischen 2002 und 2006 die Deutsche Telekom anführte. Er hatte an der Universität für Wirtschaft und Recht (EBS) im hessischen Oestrich-Winkel studiert. Das war aber für lange Zeit eine Ausnahmeerscheinung.

Wie sieht es heute aus? Was konkret hat Ihre Auswertung ergeben?

Ich habe mir die Chefetagen der 100 größten Unternehmen in Deutschland angesehen. Von den 529 Vorstandsmitgliedern stammen gerade einmal zwei von Privatunis. Einer von der EBS und der zweite von der Otto Beisheim School of Management (WHU Vallendar). Beide Institutionen bestehen schon seit über drei Jahrzehnten und die fraglichen Topmanager sind in der großen Mehrheit heute zwischen Mitte 40 und Ende 50. Wenn diese Privatunis wirklich so toll und exklusiv wären, wie sie sich nach außen darstellen, dann müsste der Output an Spitzenleuten auf alle Fälle größer sein.

Was folgt daraus für Sie?

In Deutschland hat die Wirtschaftselite an verschiedensten staatlichen Universitäten studiert – und so gut wie gar nicht an privaten.

Wenn sich die Wirtschaftselite zu einem so verschwindend geringen Anteil aus den Privathochschulen rekrutiert, dann lässt sich feststellen: Diese Einrichtungen sind faktisch ohne Belang. Selbst die nicht gerade schillernde Uni Paderborn, die wie die EBS 1971 gegründet worden ist, hat drei Absolventen in die Chefetagen entsandt. Auch der einst so hochgejubelte Abschluss Master of Business Administration (MBA) ist nicht wirklich der große Renner. Von 529 Spitzenmanagern haben inklusive Ausländer gerade einmal 28 diesen kostspieligen Titel als wirklichen Studienabschluss inne. Ohne Ausländer sind es nur 18. Dazu kommen noch einige, bei denen er nur ein in Kursen während der Berufslaufbahn erworbenes zusätzliches Zertifikat darstellt. In der Wirtschaftspresse liest man das immer wieder: Der MBA verliert an Glanz, und das ist auch ein schwerer Schlag für die Privatunis, die diesen Abschluss im Wesentlichen anbieten.

Aus Sicht der sogenannten Leistungselite müsste das Gebot der Stunde dann doch lauten: Weg mit Privathochschulen. Oder nicht?

Das Problem erledigt sich ja fast von selbst. Eine ganze Reihe dieser Business-Schools wird über kurz oder lang von der Bildfläche verschwinden, weil sie sich finanziell einfach nicht tragen. Aktuell erleben wir die Finanzprobleme ja bei der EBS und der Zeppelin-Universität (ZU) in Friedrichshafen, und einige andere hat es schon ganz erwischt. Ganz nüchtern betrachtet zeigt sich aktuell wie rückblickend: Eigentlich haben diese Privathochschulen keine echte Bedeutung – wenn es um die Produktion der Wirtschaftselite geht ...

... dann hätte man sie sich auch sparen können?

Privatunis haben daneben eine zweite, politische Funktion erfüllt. Mit ihnen als vermeintliche Musterinstitutionen, als die sie lange Zeit hingestellt wurden, hatten interessierte Kreise einen Hebel in der Hand, das öffentliche Hochschulsystem nachhaltig zu diskreditieren – als lahm, verkrustet, bürokratisch, leistungsverneinend. Das erst war die ideologische Voraussetzung dafür, die sogenannte Exzellenzinitiative zur Förderung von Spitzenforschung an den Start bringen zu können. Die erfüllt ja seit nunmehr zehn Jahren den Zweck, die staatlichen Hochschulen auf einen elitären Kurs zu trimmen und die knappen öffentlichen Mittel in der Spitze zu konzentrieren und in der Breite weiter zu reduzieren. Die Elitenförderung gibt es seither praktisch von Staats wegen und dieses Bund-Länder-Programm hat die von Beginn an intendierte Ausdifferenzierung und Hierarchisierung der Hochschullandschaft entscheidend forciert.

Und die Privatunis waren so etwas wie der Dosenöffner?

Man hat sie gebraucht, um diesen Masterplan ideologisch zu unterfüttern. Aktuell spielt sich etwas Ähnliches im schulischen Sektor ab, nämlich der Vorstoß zur Errichtung eines „nationalen Bildungsrates“. Dahinter stehen die Bertelsmann Stiftung, die Telekom- und die Robert-Bosch-Stiftung. Dieser Bildungsrat soll, wie im Berliner Tagespiegel [zu lesen war](#), nach dem Vorbild des Wissenschaftsrats Bund und Länder beraten im Hinblick auf die Entwicklung von Kitas, Schulen und bei der Frage der Inklusion. Übersetzt heißt das: Die Privatwirtschaft, in Gestalt dieser gemeinnützigen Stiftungen, will Druck auf die Politik machen, damit die ihre Agenda durchsetzt. Im Hochschulbereich hat ja vor allem das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) – getragen durch die Bertelsmann Stiftung und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) – [vorgemacht](#), wie man die Politik auf Linie bringt.

Welche könnten die Ziele im Schulbereich sein?

Ich kann mir vorstellen, dass nach dem Muster von Schweden und Großbritannien eine größere Selbstständigkeit für einzelne Schulen und ein System von Bildungsgutscheinen herbeigeführt werden soll. Das würde auf eine noch stärkere Differenzierung und Hierarchisierung nach sozialen und Leistungskriterien hinauslaufen, als dies ja heute schon der Fall ist. Solche Tendenzen sind etwa in Schweden seit der Umstellung deutlich erkennbar. Um so etwas durchzusetzen, muss zunächst aber die Öffentlichkeit gewonnen werden: Indem man das öffentliche Schulwesen schlecht redet und Privatschulen als ach so tolles Gegenmodell darstellt. Die Diskussion ist ja längst im Gange.

Zurück zu den Hochschulen und Ihrer Auswertung. Die meisten Wirtschaftsbosse haben demnach die Unis Karlsruhe (KIT), Aachen (RWTH), München (LMU), Mannheim und Köln hervorgebracht. Bis auf Mannheim und Karlsruhe schmücken sich immerhin drei davon mit dem Titel Eliteuni, wie er 2012 im Rahmen der zweiten Phase der Exzellenzinitiative vergeben wurde. Wie interpretieren Sie das?

Das Abschneiden von Köln lässt sich mit einiger Sicherheit auf die Größe der Hochschule zurückführen, die seit den 1950er Jahren die mit Abstand größte wirtschaftswissenschaftliche Fakultät in Deutschland beherbergt. Die Kölner Uni und die LMU München haben jeweils über 50.000 Studierende. An den zehn Unis, die die Liste anführen, haben zwar 38 Prozent der heutigen Topmanager studiert. Gleichzeitig hatten diese zehn in der fraglichen Zeit aber auch fast jeden fünften Studierenden in ihren Reihen. Es geht deshalb vor allem um einen Größeneffekt. Dazu kommt die besondere Rolle der Ingenieure in deutschen Unternehmen, die die Technischen Hochschulen so weit nach vorn rücken lässt. Anders ist das in Frankreich: Dort hat jeder zweite Wirtschaftsführer auf einer von drei Kadernschmieden studiert. Diese stellen aber lediglich fünf Promille aller Studierenden – das ist eine echte Eliteausbildung. In Deutschland verteilt sich die Wirtschaftselite dagegen auf die ganze Bandbreite an Universitäten. Hier spiegelt sich eine ziemlich egalitäre und föderale Struktur der Hochschullandschaft wider. Aber das muss nicht ewig so bleiben.

Auch wegen der Exzellenzinitiative?

Ja, wobei sich deren Wirkung nicht auf meine Zahlen durchschlagen kann. Um Topmanager zu werden, braucht es seine Zeit. Die Uni Stuttgart zum Beispiel hat allein elf Topmanager hervorgebracht, obwohl sie bei der Exzellenzinitiative keine großen Erfolge zu verzeichnen hat, genauso wie die TU Darmstadt und die Uni Erlangen, die auch in den Top-10 gelandet sind. Die Elite-Uni Bremen hat dagegen nur einen Topmanager ausgebildet, weniger als Osnabrück, Passau oder Paderborn. Aber für die Zukunft ist durchaus zu erwarten, dass mit der in Gang gesetzten Ungleichverteilung der Mittel wie des Renommees, das sich damit verbindet, eine Tendenz in Richtung französischer Verhältnisse erkennbar wird. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine einmal losgetretene Hierarchisierung im Zeitverlauf irgendwann in der Rekrutierung der Eliten abzeichnet, ist sehr hoch. In 20, 30 Jahren wird es mit einiger Gewissheit so sein, dass die Nutznießer der Exzellenzinitiative dann auch einen höheren

Prozentsatz der Wirtschaftseliten ausgebildet haben werden.

Und die Privatunis werden sich verflüchtigt haben?

Auf alle Fälle werden es etliche weniger sein als heute. Die einzigen exklusiven Privathochschulen, die relativ reibungslos funktionieren, sind aus meiner Sicht die WHU Vallendar und die Bucerius Law School in Hamburg und das, weil sie jeweils finanzkräftige Stiftungen im Rücken haben und nicht existenziell auf die Einnahmen aus Studiengebühren angewiesen sind. Alle anderen stecken mehr oder minder in Schwierigkeiten. Die Uni Witten-Herdecke (UW/H) braucht jedes Jahr Millionen vom Land Nordrhein-Westfalen, die Graduate School of Management (HHL) in Leipzig erhält vom Land Sachsen hohe Subventionen, die EBS wäre vielleicht schon pleite, wenn nicht das Land Hessen ausgeholfen hätte. Das ganze Geschäftsmodell hat sich einfach nicht als dauerhaft tragfähig erwiesen. Im vergangenen Sommer hat das Manager-Magazin einen regelrechten [Verriss der Privatunis](#) geliefert. Das wäre vor fünf, sechs Jahren noch undenkbar gewesen. (rw)

Quelle: Studis online 13.2.2015

