

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 43

FRÜHJAHR 2011

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 43

FRÜHJAHR 2011

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
Beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,- EURO zzgl. 5,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2011 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5      **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Karl-Heinz Dammer*  
All inclusive? oder: Dabei sein ist alles?  
Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen
- 31     **KÄLTESTUDIE I**  
*Steven Heller*  
„Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere.“  
Von der Not der Praktiker, zwischen Anspruch und Wirklichkeit von integrativem Unterricht vermitteln zu müssen
- 48     **FORSCHUNGSNOTIZEN**  
*Andreas Gruschka*  
Exzellenzcluster in Exzellenzinitiativen
- 65     **DAS AKTUALISIERTE THEMA**  
*Günter Kutscha*  
Bildung im Medium des Berufs?
- 84     **DISKUSSION**  
*Andreas Gruschka*  
Zur Unverzichtbarkeit der „Bildung im Medium des Berufs“ – eine Replik zu Günter Kutscha
- 88     *Günter Kutscha*  
Anmerkungen zur Replik von Andreas Gruschka
- 91     **KÄLTESTUDIE II**  
*Karin Kersting*  
Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit.  
Zur Aktualität der Kältestudien
- 106   **DOKUMENTATION**  
Sprachungeheuer der Bildungsforschung



*Karl-Heinz Dammer*

## All inclusive? oder: Dabei sein ist alles?

Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen

### I

In seiner „*Minima Moralia*“ skizziert Adorno, moralisch keineswegs anspruchslos, eine emanzipierte Gesellschaft als „Verwirklichung des Allgemeinen in der Versöhnung der Differenzen“ und damit als Zustand, „in dem man ohne Angst verschieden sein kann.“ (Adorno 1951, S. 131f.). Vertraut man der Kraft der Worte, so sollen wir uns seit rund einem Jahrzehnt auf diesen Zustand zubewegen, der heute mit dem Begriff „Inklusion“ umrissen wird. Im pädagogischen Kontext tauchte er erstmals in der UNESCO-Erklärung von Salamanca 1994 mit der Forderung auf, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen.“ Der Prinzipienklärung folgte 2006 die in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung festgelegte Selbstverpflichtung der Mitgliedsstaaten, ein „inclusive education system“ einzurichten, in dem die gemeinsame Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern die Regel ist.

Allerdings wird der Begriff „Inklusion“ nicht in allen Ländern bzw. Sprachen benutzt und wenn, dann mit unterschiedlich Bedeutung bzw. Ausdehnung. Strittig ist auch, ob überhaupt „inklusive“ ein neuer terminus technicus oder nur ein Synonym für „integrativ“ sei, denn in diesem Sinne wird der Begriff im angelsächsischen Sprachraum verwendet, und auch in den ersten deutschen Übersetzungen der internationalen Erklärungen ist von „Integration“ und nicht von „Inklusion“ die Rede (vgl. zu den Definitionsproblemen Bürli 2009, S. 21ff.).

Dessen ungeachtet tauchte in der deutschen Debatte, v.a. unter den Sonderpädagogen, bald die Frage auf, ob „Inklusionspädagogik“ nicht ein neues Paradigma darstelle (Platte 2005, S. 120, im Anschluss an Hinz), welches das Konzept der Integrationspädagogik aus den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts ablösen könne oder solle. Obwohl die Frage weder semantisch noch konzeptionell-theoretisch geklärt ist, wird „Inklusion“ von manchen bereits als „Nordstern“ (Hinz) einer neuen Erziehungs- und Bildungskultur ausgegeben. Grund genug also, die pädagogische und soziale Semantik des Begriffs näher in Augenschein zu nehmen und seiner Konjunktur zeitdiagnostisch auf die Spur zu kommen, weswegen es im Folgenden

hauptsächlich um den theoretischen Gehalt des Konzepts gehen soll und weniger um die daraus sich ergebende Praxis.

Wie es zu der plötzlichen Karriere der „Inklusion“ kommen konnte, lässt folgender Definitionsversuch von Hinz ahnen, der Inklusion als einen auf den Bürgerrechten basierenden Ansatz versteht, welcher „sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006, S. 97f.).

Der Definitionsversuch stammt zwar aus einem Handbuch der Behindertenpädagogik, er lässt aber klar erkennen, dass es sich um ein politisch motiviertes (Bürgerrechte) „allgemeinpädagogisches“ Anliegen handle, das mit der institutionellen Inklusion aller Schülerinnen und Schüler nichts Geringeres anstrebt als die bedingungslose gesellschaftliche Anerkennung jedes Individuums und seiner Eigenarten. Dass der Begriff trotz dieses weit reichenden Anspruchs bisher primär in der Behindertenpädagogik diskutiert wurde, dürfte damit zusammenhängen, dass er den Kern ihres Selbstverständnisses berührt, denn mit einer konsequent zu Ende gedachten Inklusion würden spezielle sonderpädagogische Institutionen obsolet bzw. sind sie bereits durch die UN-Konvention delegitimiert. Diese Delegitimierung könnte auch über den sonderpädagogischen Bereich hinaus Folgen für das deutsche Schulsystem haben, die weiter reichen als die der PISA-Studien, denn während es bei diesen „nur“ um unzureichende Unterrichtsergebnisse ging, so impliziert die UN-Konvention mit ihrer Berufung auf die elementaren Bürgerrechte das grundlegende moralische Verdikt, das deutsche Schulsystem verstoße gegen die Menschenwürde und zwar nicht nur die der Behinderten, sondern aller Kinder, die im gegliederten Schulsystem nicht die individuelle Förderung erfahren, die ihnen zustünde.

Niemand, der für moralisch zurechnungsfähig gelten möchte, wird über das zentrale Anliegen der Inklusionsidee streiten wollen, dass schulische und gesellschaftliche Diskriminierung zu unterbinden sei, selbst wenn er eine von Diskriminierung freie Gesellschaft als Utopie ansehen mag. Gleichwohl werfen das plötzliche Auftauchen des Begriffs und seine rasche Konjunktur einige Fragen auf, die in der Debatte m.W. nicht thematisiert werden:

1. Politisch besteht das Diskriminierungsverbot seit der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte vor über 200 Jahren. Auch wenn seinerzeit Frauen, Sklaven und Behinderte noch mit irritierender Selbstverständlichkeit davon ausgenommen waren, so implizierte die universalistisch ausgerichtete Erklärung doch, dass dies ein moralisch unhaltbarer Zustand war, auf dessen Aufhebung man unter Verweis auf die Grundrechte jedes Menschen legitimerweise pochen konnte. In der Pädagogik findet

man ein analoges Fundamentalgebot schon bei Comenius, dessen klassischer Anspruch, alle alles allseitig zu lehren, ebenfalls das universelle Recht auf oder – aus der Perspektive der erwachsenen Generation – die Pflicht zur Bildung der Nachwachsenden postulierte. Wenn also die Gesellschaft über 200, bezogen auf Comenius' fast 400 Jahre Zeit hatte, dieses Grundrecht zu verwirklichen, warum muss man sich dann noch heute bemüht sehen, mit unvermindert fundamentalem Gestus auf dessen Verwirklichung zu pochen?

2. Die Antwort auf diese naiv erscheinende Frage ist vordergründig einfach: Weil allen moralischen Postulaten zum Trotz gesellschaftliche Diskriminierung bis heute fortbesteht und es sich bei den Menschenrechten bzw. Comenius' Allgemeinbildungsanspruch nur um ideale Normen handelt, an denen sich die Wirklichkeit orientieren soll, ohne sie jedoch vollkommen erfüllen zu können. Diese unbestreitbare Replik lässt indes immer noch die Frage offen, was die Gesellschaft bisher daran gehindert hat, dem Ideal zumindest näher zu kommen und woraus sich gerade jetzt der mit Vehemenz bekundete Wille und Optimismus speist, dies in der näheren Zukunft tun zu können. Gegen die Kritik an der fortbestehenden Unterbietung der Norm ließe sich immerhin einwenden, dass seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts beginnend mit dem Civil Rights Movement in den USA und der Antipsychiatrie in Italien, über die postkolonialen Befreiungskämpfe und die Frauenbewegung bis hin zum „Coming out“ der Schwulen- und Lesbenbewegung viel für die Durchsetzung von Bürgerrechten für zuvor Diskriminierte erreicht worden ist, was sich auch auf der programmatischen Ebene im Begriff der Postmoderne bzw. in der soziologischen Individualisierungsdebatte widerspiegelt. In all diesen Diskursen geht es um das individuelle Recht auf Differenz gegenüber normierenden Einheitsforderungen welcher Art auch immer. Vor diesem zeitgeschichtlichen Hintergrund ließe sich also mit Recht sagen, dass heute, zumindest in den entwickelten Industrieländern, ein historisches Höchstmaß an Möglichkeiten zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung erreicht worden ist.
3. Wählt man statt dieser vertretbaren, aber affirmativen Perspektive auf die Errungenschaften der fortgeschrittenen bürgerlichen Gesellschaft eine skeptische, so fällt auf, dass während des gleichen Zeitraums, in dem die Pädagogik von Inklusion zu sprechen beginnt, die Soziologie sich weit intensiver Gedanken um das Gegenteil, nämlich Exklusion macht: Bourdieu interpretiert unter dem signifikant verallgemeinernden Titel „La misère du monde“ Einzelschicksale von gesellschaftlich Ausgeschlossenen (Bourdieu 1993); ebenfalls an Einzelfallstudien demonstriert Sennett wenige Jahre später, wie stark selbst scheinbar gesellschaftlich Integrierte permanent von Exklusion bedroht sind, wenn es ihnen nicht gelingt, sich als „flexible Menschen“ zu modellieren (Sennett 1998); Heitmeyer liefert seit 1997 in seiner Langzeitstudie zahlreiche empirische Anhaltspunkte für Desintegrationstendenzen der deutschen Gegenwartsge-



sellschaft und antizipiert, dass „Desintegration zu einem Schlüsselbegriff zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung avancieren wird“ (Heitmeyer 1997, S. 9); und selbst dem „kühlen“ Systemtheoretiker Luhmann kommen, wie wir noch sehen werden, Zweifel an der Richtigkeit seiner These, dass es unter modernen Verhältnissen keine grundsätzliche Exklusion aus dem gesellschaftlichen System geben könne. So wirkt es kaum übertrieben, wenn grundsätzlich die Frage aufgeworfen wird, ob moderne Gesellschaften überhaupt noch integrierbar seien (Beck/Beck-Gernsheim 1996) – eine Frage, die man sich augenscheinlich auch in der breiteren Öffentlichkeit stellt, wofür Publikationen mit dem programmatischen Titel „Einfach abgehängt“ (Klinger/König 2006) oder „Die große Entsolidarisierung“ (Kursbuch 157, 2004) sprechen.

Dass Erziehung und Bildung von diesen Entwicklungen nicht unberührt bleiben, zeigen u. a. die alarmierenden Berichte aus Brennpunktschulen wie auch generell die Debatte um die Hauptschule als prekärem Sammelbecken potenzieller Bildungsverlierer. Dennoch findet von pädagogischer Seite eine Inklusions-, keine Exklusionsdebatte statt. Man kann dagegen einwenden, dass es beiden Perspektiven letztlich um das Gleiche gehe, die Soziologie nur einen deskriptiv-analytischen, die Pädagogik hingegen einen normativen Zugang zu dem Problem wähle, der darauf ziele, Exklusion möglichst zu verhindern bzw. im Umkehrschluss Inklusion zu gewährleisten. Dieser Schlichtungsversuch birgt allerdings die Gefahr, dass die normative Sicht der Pädagogik sich relativ unvermittelt zu der soziologischen Faktenlage entwickelt bzw. verselbständigt. „Inklusion“ würde dann zu einer Art neuer Zauberformel, mit der die Pädagogik einmal mehr die bisher von ihr uneingelösten Versprechen zu erfüllen behauptete.

4. Die letzte Frage resultiert aus der merkwürdigen Beobachtung, dass die radikale Forderung nach praktischer Verwirklichung individueller Bildungsprozesse einhergeht mit einer bisher in ihrem umfassenden Anspruch einzigartigen Tendenz zur Standardisierung im Bildungswesen, dem schulischen wie dem universitären. Wie kann es sein, dass die Widersprüchlichkeit dieser beiden zeitgleichen Entwicklungen nicht thematisiert wird?

## II

Nicht nur die oben gestellten Fragen, sondern bereits die Tatsache, dass ein bis dahin nur in naturwissenschaftlichen oder mathematischen bzw. begrenzten soziologischen Zusammenhängen verwendeter Begriff scheinbar unvermittelt zu einer pädagogischen Leitkategorie avancieren kann, macht eine begriffliche Klärung notwendig, um die Substanz dieser Kategorie zu prüfen, wenn man sie nicht als bloße semantische Kosmetik abtun will, was angesichts des moralisch berechtigten Anliegens und der Intensität der Debatte zu kurz griffe. Beschränkt man sich auf die Soziologie, so taucht der Begriff hier in der Systemtheorie, der Armutsforschung und, eng mit letzterer verbunden,

in der Theorie der Sozialarbeit auf, wobei er stets mit seinem Antonym „Exklusion“ zusammen verwendet wird.

Die Systemtheorie verwendet „Inklusion“ in zweifacher Bedeutung: Unter Inklusion im ersten Sinne versteht sie den Einschluss von Individuen in gesellschaftliche Teilsysteme, abhängig davon, ob jene nach bestimmten kommunikativen Regeln als Mitglieder dieses Systems angesprochen werden. Werden sie dies nicht, so sind sie von diesem Teilsystem exkludiert, was für die Systemtheorie weder ein soziales noch ein moralisches Problem ist, da niemand in alle Teilsysteme gleichzeitig inkludiert sein und daher im Umkehrschluss auch keinen Schaden nehmen kann, wenn er von einigen ausgeschlossen wird, denn er wird, zumindest in orthodoxer systemtheoretischer Sicht, niemals aus der Gesellschaft als ganzer ausgeschlossen. Hier kommt die zweite, auf die Gesellschaft als Gesamtsystem bezogene Bedeutung von „Inklusion“ zum Tragen: Während die Partizipation an Teilsystemen binär als entweder inkludiert oder exkludiert beschrieben wird, so gilt dies nicht für die Gesellschaft als Gesamtsystem, in welche ein Individuum stets inkludiert bleibt. Gesellschaftliche Exklusion in diesem umfassenden Sinne erschien der Systemtheorie also unmöglich, bis Luhmann selbst angesichts der sozialen Realität zugestand, dass „es doch Exklusionen gibt, und zwar massenhaft und in einer Art von Elend, die sich der Beschreibung entzieht. Jeder, der einen Besuch in den Favelas südamerikanischer Großstädte wagt und lebend wieder herauskommt, kann davon berichten. Aber schon ein Besuch in den Siedlungen, die die Stilllegung des Kohlebergbaus in Wales hinterlassen hat, kann sich davon überzeugen“ (Luhmann 1995, S. 147). Seine bis dahin für gültig gehaltenen theoretischen Annahmen revidierend kommt Luhmann zu dem Schluss: „[F]unktionale Differenzierung kann, anders als die Selbstbeschreibung der Systeme es behauptet, die postulierte Vollinklusion nicht garantieren“, da Ausschlüsse aus Teilsystemen sich gegenseitig bedingen und zu kumulierenden Effekten führten: „Keine Ausbildung, keine Arbeit, kein Einkommen, keine regulären Ehen, [...] keine Beteiligung an der Politik, kein Zugang zu Rechtsberatung, zur Polizei oder zu Gerichten – die Liste ließe sich verlängern und sie betrifft, je nach Umständen, Marginalisierungen bis hin zum gänzlichen Ausschluss“ (a.a.O., S. 148). Angesichts dieses Befundes prophezeit Luhmann, dass „dies die Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts sein könnte: Inklusion und Exklusion“ (a.a.O., S. 147).

Die moralisch motivierte Besorgnis des ansonsten normativ abstinenten Luhmann angesichts der Realität von Exklusion ist bemerkenswert. Er treibt damit seine Theorie an einen Punkt, an dem die soziologische Armutsforschung ansetzt, die Exklusion nicht abstrakt als ein Funktionsproblem, sondern als „spezifisches soziales und empirisch konstatierbares Problem in einer bestimmten geschichtlichen Konstellation“ versteht (Kronauer 2002, S. 134). Sie nimmt dabei die politische und sozio-ökonomische Entwicklung der Nachkriegszeit vom Ausbau des Wohlfahrtsstaats bis hin zu dessen sukzessivem Rückzug unter neoliberalen Vorzeichen in den Blick, um genauer zu klären, wer warum heute von Exklusion bedroht ist. Unter diesem Blick-

winkel erscheint ihr, ähnlich wie Luhmann, Exklusion als zentraler Begriff, in dem sich das „Bewusstsein einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderung bündelt“ (a.a.O., S. 10).

Trotz der zentralen Rolle, die der Begriff „Exklusion“ für die gegenwärtige Soziologie spielt, wurde er augenscheinlich nicht von dieser geprägt, sondern tauchte erstmals öffentlich in dem 1974 erschienenen Buch „Les Exclus. Un Français sur dix“ auf, verfasst vom damaligen französischen Staatssekretär für Soziales, René Lenoir. In dem traditionsgemäß stark an sozialer Teilhabe der „citoyens“ orientierten Frankreich verbreitete sich dann in den 80er Jahren der Begriff „exclusion“ zur Bezeichnung der Schattenseiten des sozialen Wandels (vgl. a.a.O., S. 38 ff.). Die hier zur Debatte stehende Inklusion scheint erst nachträglich als Gegenbegriff geprägt worden zu sein und wird in der Soziologie vielerorts vermischt mit dem zuvor dominanten terminus technicus „Integration“, der zwar auf einen ähnlichen Sachverhalt zielt, aber, wie noch zu zeigen bleibt, implikationsreicher ist.

Inklusion wird in der Armutsforschung an drei Faktoren festgemacht: An der Erwerbsbeteiligung und den daraus resultierenden sozialen Bezügen, an Rechtsansprüchen, die sich aus dem Bürgerstatus ergeben, sowie an der Teilhabe an freundschaftlichen bzw. familiären Nahbeziehungen. Die Nachkriegszeit bis zum Ende der Vollbeschäftigung Anfang der siebziger Jahre sei, so Kronauer, eine Periode wachsender Inklusion gewesen, da die Vollbeschäftigung praktisch allen, die dazu in der Lage waren, eine Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichte und parallel dazu der Wohlfahrtsstaat und die mit ihm verbundenen sozialen Rechte ausgebaut worden seien, so dass jeder zumindest materiell ein dem Wohlstandsniveau angepasstes Leben führen konnte.

Mit dem Beginn der strukturellen Arbeitslosigkeit Mitte der siebziger Jahre, dem nachfolgenden Wandel vom Manager- zum Investorkapitalismus und der Liberalisierung der Finanzmärkte habe sich diese Situation radikal geändert. Am schnellsten zu spüren sei dies in der qualitativen und quantitativen Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse gewesen (Rückgang ungelernter Arbeiten, Ausdehnung des Niedriglohnsektors) und deren Flexibilisierung (Rückgang unbefristeter Stellen, prekäre Arbeitsverhältnisse). Die ökonomischen Veränderungen wiederum hätten auch den Wohlfahrtsstaat affiziert, nicht nur wegen der enger werdenden finanziellen Spielräume, sondern auch bedingt durch die anti-etatistische Programmatik des Neoliberalismus. Die bis dahin auf Stattsicherung in Abhängigkeit von der Erwerbsarbeit ausgerichteten Bürgerrechte seien reduziert worden zu einem Anspruch auf Grundsicherung und begleitet von einem fundamentalen Orientierungswechsel der Sozialpolitik vom sorgenden, gegen Lebensrisiken absichernden zu einem aktivierenden Staat, dessen primäres Interesse in der möglichst rasch wieder herzustellenden Marktfähigkeit der Anspruchsnehmer besteht. Betroffenen von dieser Entwicklung sei schließlich auch der dritte Inklusionsfaktor, die sozialen Nahbeziehungen, da individuelle Spielräume zum Erhalt oder Ausbau der Marktfähigkeit ggf. auch ohne Rücksicht auf diese Beziehungen

genutzt werden müssten, ohne dass damit die Gefahr der sozialen Isolation im Falle eines Scheiterns gebannt wäre (vgl. Kronauer 2010, S. 30ff.).

Bei aller Kürze lässt dieser sozialgeschichtliche Abriss die wesentlichen Exklusionsrisiken erkennen: Wer heute vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen oder aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse vom Ausschluss bedroht ist, riskiert zum einen seine gesellschaftliche Anerkennung, da er keine Gegenleistung für die materielle Teilhabe, die man ihm gewährt, erbringt; zum anderen ermöglicht ihm seine finanzielle Lage kaum soziale oder kulturelle Partizipation. Wie bereits Luhmann stellt auch Kronauer fest, dass „Exklusionsprozesse die Tendenz haben, [...] von einer Dimension zur anderen überzuspringen, zu kumulieren und sich somit wechselseitig zu verstärken“ (a.a.O., S. 47). Gleichwohl betont er, dass es sich hier nicht – wie beispielsweise bei illegalen Migranten – um eine Exklusion aus der Gesellschaft, sondern in der Gesellschaft handelt (a.a.O., S. 41). Zur Erläuterung zieht Kronauer einen Gedanken Simmels zur Armenfürsorge heran, demzufolge der Bedürftige staatliche Zuwendungen nicht als anspruchsberechtigtes Rechts-subjekt, sondern als Objekt der Fürsorge erhalte und damit aus gesellschaftlichen Bezügen, für die soziale Anerkennung an Leistung gekoppelt ist, ausgeschlossen werde. Inkludiert bleibe er aber insofern, als dadurch die bestehende Ungleichheit aufrechterhalten und die aus Armut resultierende Gefahr für die Stabilität des Gemeinwesens gebannt würden: „So ist der Arme zwar gewissermaßen außerhalb der Gruppe gestellt, aber dieses Außerhalb ist nur eine besondere Form der Wechselwirkung mit ihr, die ihn in eine Einheit mit dem Ganzen in dessen weitestem Sinne verwebt“ (Simmel, zitiert nach Kronauer 2002, S. 148). Heinz Bude leitet in „Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft“ aus diesem Sachverhalt die zeitdiagnostisch zentrale Frage ab: „Was ist mit unserer Gesellschaft passiert, dass die den gesellschaftlichen Einschluss nur noch um den Preis des sozialen Ausschlusses bewältigt?“ (Bude 2008, S. 21).

Erweitert man die Perspektive von der marginalisierenden Armut auf andere Bereiche der Exklusion, so kann man unter Berufung auf Foucaults frühe Studien zu dem Schluss kommen, dass bereits ab dem 18. Jahrhundert die auf Abweichungen von gesellschaftlichen Normvorstellungen beruhende Exklusion von der gleichzeitigen Einrichtung inkludierender Institutionen (psychiatrische Anstalten und Gefängnisse) begleitet wurde, die den Ausschluss vor den Augen der Gesellschaft verbargen, zugleich aber auch die Möglichkeit zur Rückkehr in sie eröffnen sollten. Stichweh zählt diese Institutionen inkludierender Exklusion zu den „bestimmenden Erfindungen der Gesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts“, deren Zahl mit jeder neu identifizierten Problemgruppe wachse und die unabdingbar zur sozialen Rechtfertigung von Exklusion seien: „Unter modernen Bedingungen ist Exklusion nur ‚zulässig‘, soweit sie in die Form einer Inklusion gebracht wird“ (Stichweh 2009, S. 37f.).

Die hier mit exemplarischen Beiträgen aus der gegenwärtigen soziologischen Debatte angedeutete Problemlage erlaubt es, zentrale Aspekte der Be-

griffe „Inklusion“ und „Exklusion“ und ihres Verhältnisses genauer zu fassen.

- Sie bezeichnen nicht willkürliche Formen des gesellschaftlichen Ein- bzw. Ausschlusses, sondern Prozesse, die aus dem Strukturwandel der Gesellschaft resultieren. Daraus folgt, dass Exklusion nicht einfach durch partikuläre sozialpolitische oder pädagogische Interventionen aufgehoben werden kann, sondern vielmehr systematisch die oben bereits zitierte Frage aufwirft, inwieweit moderne Gesellschaften überhaupt noch integrierbar sind.
- Bei der Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion sind stets mindestens drei Dimensionen zu berücksichtigen: die ökonomische (Teilhabe an der Erwerbsarbeit), die institutionelle (formal bezogen auf die Gewährung und Einklagbarkeit sozialer Rechte, konkret bezogen auf exkludierende soziale Einrichtungen) und die Dimension der sozialen Beziehungen (ökonomisch, politisch oder anderweitig weltanschaulich bedingte Solidaritäten und private Nahbeziehungen). Die drei Dimensionen sind ineinander verwoben, weswegen es weder praktisch noch theoretisch ausreichend zu sein scheint, die Aufmerksamkeit auf nur eine dieser Dimensionen zu konzentrieren.
- Entgegen dem Anschein stehen die beiden Begriffe nicht in einem dichotomischen, sondern in einem dialektischen Verhältnis. Menschen sind nicht entweder exkludiert oder inkludiert, sondern können auch innerhalb der Gesellschaft durch Exklusion inkludiert sein, wie Simmels Überlegung zeigte.

Der sachlichen Komplexität der beiden Begriffe bzw. ihres Verhältnisses steht der semantische Augenschein gegenüber, der dazu verleiten kann, sie als ein Gegensatzpaar mit oppositiver Wertung zu verwenden. Der als erster auftauchende Begriff „Exklusion“ bezeichnete die historisch neue und problematische Erfahrung, dass nicht nur wie auch immer definierte „Normabweichler“ gezielt sozial ausgeschlossen werden, sondern dass die gesellschaftlichen Triebkräfte selbst auch Menschen ohne markantes Differenzmerkmal so weit marginalisieren können, dass sie aus allen relevanten sozialen Bezügen herauszufallen drohen. Von daher liegt es nahe, Inklusion als positiven Gegenbegriff dazu zu verwenden, auch wenn dies in den angeführten soziologischen Beiträgen nicht explizit der Fall ist. Beide Begriffe haben damit einen hohen politischen Gebrauchswert, da sie sich zur klaren wie alarmierenden Bezeichnung einer gesellschaftlichen Gefahr bzw. ihres erstrebenswerten Gegenteils eignen.

Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass der wesentlich ältere Begriff, mit dem zuvor Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts diskutiert wurden, nämlich „Integration“, tendenziell verdrängt wurde. Er ist zwar in der Soziologie nach wie vor gebräuchlich, die Pädagogik, v.a. die Sonderpädagogik debattiert aber, wie wir sahen, heftig darüber, ob nicht das Integrations- durch das Inklusionsparadigma überwunden werden müsse, und in der öffent-

lichen Debatte wird der Begriff „Integration“ inzwischen nur noch bezogen auf Migranten verwendet, also mit einem wesentlich geringeren Bedeutungsumfang, als es seiner Begriffsgeschichte entspräche.

Zur Erinnerung: Während der Bildungsreform der siebziger Jahre war „Integration“ der terminologische Schlüssel zur Umgestaltung der Gesellschaft im Sinne von mehr Gerechtigkeit, Partizipation und individuellen Entfaltungsmöglichkeiten, wobei der Integration der Schulformen und der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung eine entscheidende Rolle zukommen sollte (vgl. dazu genauer: Dammer 2008, S. 473ff.). Zu dieser Zeit, deren Optimismus durch Vollbeschäftigung und weit gehende politische Gestaltungsmöglichkeiten des Staates genährt wurde, ging es also um eine den gesellschaftlichen Fortschritt befördernde Integration. Die Gefahr des systematischen gesellschaftlichen Ausschlusses größerer Bevölkerungsteile existierte noch nicht und war auch kaum vorherzusehen. Mit dem Auftauchen dieser Gefahr verschob sich der Fokus auf die Exklusion und damit weg von dem sehr implikationsreichen und widersprüchlichen Begriff „Integration“. Diese Implikationen im Detail zu entfalten, ist hier nicht der Ort (vgl. Dammer 2008), zumindest ansatzweise soll aber angedeutet werden, welche Dimensionen des Problems ausgeklammert bleiben, wenn man „Integration“ durch „Inklusion“ ersetzt.

Legt man das in den oben herangezogenen Beiträgen zu Tage tretende Verständnis von Inklusion zugrunde, so werden damit nur die formalen Bedingungen bezeichnet, die erfüllt sein müssen, damit eine Person als gesellschaftlich integriert gilt. Auch wenn das Gegensatzpaar „Inklusion/Exklusion“ eine Wertung nahe legt, so handelt es sich doch augenscheinlich um einen neutralen, rein deskriptiven Begriff: Wenn die Bedingungen erfüllt sind, kann Inklusion als gelungen gelten.

Der Begriff „Integration“ hingegen geht in doppelter Hinsicht darüber hinaus: Zum einen bezeichnet er nicht nur den Prozess der Integration einzelner Individuen oder Gruppen in die Gesellschaft, sondern auch einen gesamtgesellschaftlichen Zustand, zum anderen hat er immer eine normative Komponente. Eine Gesellschaft gilt nicht bereits dann als integriert, wenn sie reibungslos funktioniert oder die oben genannten Bedingungen erfüllt, sondern erst, wenn auch auf moralischer Ebene verbindliche Standards durchgesetzt sind, die den Zusammenhalt sicherstellen. Was dies für moderne bürgerliche Gesellschaften bedeutet, fasst Peters zusammen.

Peters unterscheidet drei wesentliche Dimensionen der gesellschaftlichen Integration: die funktionale Koordination, die moralische Integrität und die expressive Gemeinschaft. Die funktionale Koordination sorgt für das möglichst reibungslose Zusammenspiel heterogener gesellschaftlicher Handlungsbereiche und damit eine homogene Sachorientierung, wobei sie den Prinzipien von Zweckmäßigkeit, Effizienz und instrumenteller Rationalität folgt. Moralische Integrität bezieht sich auf den friedlichen Ausgleich divergierender Interessen und Ansprüche, affektiven Zusammenhalt, die Wahrung persönlicher Integrität und die Herstellung von Vertrauen, weswegen für sie Normen wie Gerechtig-

keit, Solidarität und Anerkennung leitend sind. Unter „expressiver Gemeinschaft“ schließlich werden die Artikulation und Befriedigung von Bedürfnissen, die Ermöglichung individueller und kollektiver Identität sowie Räume für Selbstverwirklichung verstanden; hier stehen Glück, Authentizität und gelungene Identität im Vordergrund (Peters 1993, S. 92ff.).

Die Aufzählung dieser drei Bereiche sagt noch nichts über ihr Verhältnis zueinander aus, aus dem gesellschaftliche Integration ja erst erwächst, und auch nichts darüber, wie bzw. ob überhaupt dieses Verhältnis so gestaltet werden kann, dass Integration gelingt. Was letzteres betrifft, so weist Peters auf die seit Beginn der Moderne gegenläufigen Diskurse des gesellschaftlichen Machbarkeitsglaubens einerseits und der Erfahrung von Widerständigkeit, Trägheit, Undurchsichtigkeit und un verfügbarer Verselbständigung sozialer Wirklichkeit als „zweiter Natur“ andererseits hin. Letztere wiederum könne affirmativ gedeutet werden, wie im Liberalismus durch den Glauben an die integrative Wirkung der „invisible hand“ des Marktes, oder skeptisch wie in der Verdinglichungskritik von Marx, Weber und der Kritischen Theorie (vgl. a.a.O., S. 28 ff.). Hinsichtlich des Verhältnisses der drei Bereiche hebt Peters das Problem der Vereinbarkeit von Integration, also Homogenität, mit dem Recht auf Differenz hervor, praktisch bezogen auf die Gestaltung gesellschaftlicher Institutionen, normativ bezogen auf die Vereinbarkeit von moralischem Universalismus einerseits mit dem Recht auf individuelle und gruppenspezifische Differenz andererseits.



Dies ist allerdings nicht das einzige Vermittlungsproblem, das sich im Zusammenwirken von Funktionalität, Moral und Expressivität stellt. So beruht beispielsweise der Markt als zentrale Instanz der funktionalen Koordination auf dem Prinzip der Konkurrenz und läuft damit der für die moralische Integrität relevanten Norm der Solidarität entgegen. Bedürfnisinterpretation und

-befriedigung sowie Selbstverwirklichung hängen nicht primär von den dafür zugestandenen Freiräumen ab, sondern von den materiellen Möglichkeiten der Individuen, also ihrer funktionalen Integration in den ökonomischen Betrieb. Misslingt sie, so ist es auch mit der Selbstverwirklichung meist nicht mehr weit her; zudem ließe sich hier fragen, wie viel Authentizität angesichts der Fülle marktförmiger Identitätsangebote überhaupt bleibt. Demjenigen, der keine Leistung für die Gesellschaft bringt oder bringen kann, droht die moralische Anerkennung entzogen zu werden, und wenn die Logik der ökonomischen Rationalität von der funktionalen Ebene auf die der moralischen Integrität übergreift, verschieben sich auch deren Normen: Es macht einen Unterschied, ob Sozialhilfe in Anerkennung sozialer Rechte und des Anspruchs auf ein menschenwürdiges Leben gezahlt wird oder auf der Basis einer Leistungslogik, die an der möglichst raschen Wiederherstellung von Funktionalität interessiert ist und den Empfang von Leistung ohne Gegenleistung als einen im Grunde illegitimen Zustand erscheinen lässt („soziale Hängematte“, „spätromische Dekadenz“).

Diese exemplarischen Hinweise auf die inneren Widersprüche gesellschaftlicher Integration zeigen, dass es sich hier um ein prekäres Unterfangen handelt, da sich die Gesellschaft ohne den Geltungsanspruch moralischer Normen den sie konstituierenden Individuen gegenüber nicht legitimieren könnte, die Verwirklichung der Normen aber immer im Kontext funktionaler Koordination stattfindet. Deren Logik wiederum kann in Widerspruch zu den moralischen Normen geraten, zumal dann, wenn sie sich tendenziell absolut setzt, wie dies im Neoliberalismus der Fall ist. Diesen Zustand einer universalisierten instrumentellen Vernunft bezeichnete Adorno als den einer „integralen Gesellschaft“, in der die Menschen „bis in ihre innersten Verhaltensweisen hinein mit dem identifiziert [sind], was mit ihnen geschieht“ (Adorno 1972, S. 18).

Von diesen Widersprüchen bleibt bekanntlich die Pädagogik nicht unberührt, da es ihre zentrale gesellschaftliche Aufgabe ist, einerseits Individuen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu verhelfen (Expressivität) und sie auf Solidarität und die Anerkennung anderer zu verpflichten (moralische Integrität), andererseits aber auch, sie den funktionalen Imperativen der Gesellschaft anzupassen. Ihre gesellschaftliche *raison d'être* besteht in dem Anspruch, zwischen diesen Polen gelingend vermitteln zu können. An diesem Anspruch wird sich auch die „inklusive Pädagogik“ messen lassen müssen.



### III

Die pädagogische Inklusionsdebatte wird bis jetzt hauptsächlich von der Sonderpädagogik, also speziell bezogen auf die Inklusion von Behinderten geführt, so dass im Folgenden auch nur Beiträge aus diesem Kontext zitiert werden. Es sei aber daran erinnert, dass vom Anspruch her der Inklusionsbegriff nicht auf diese Domäne beschränkt sein soll.

An der sonderpädagogischen Debatte fällt zunächst auf, dass sie weitgehend ohne Rekurs auf die soziologische geführt wird. Wenn der Begriff bezogen auf die Gesellschaft auftaucht, so meist negativ konnotiert als Kritik an fehlender oder zu geringer Inklusion bzw. umgekehrt mit normativem Verweis auf die Bürgerrechte, die Inklusion geböten. Ansonsten wird versucht, ein pädagogisch immanentes Verständnis von Inklusion zu entwickeln, über das es aber augenscheinlich noch keinen Konsens gibt. Bürlí stellt fest, dass der etwa seit dem Jahre 2000 in der (sonder)pädagogischen Debatte auftauchende Terminus „Inklusion“ bisher erst wenig Eingang in Lehr- und Nachschlagewerke gefunden habe und weist die unterschiedlichen Arten der zum Teil deckungsgleichen, zum Teil differierenden Verwendungen von „Inklusion“ und „Integration“ nach (Bürlí 2009, S. 32ff.). So werden beispielsweise in einem Sammelband über „Inklusive Bildungsprozesse“ die „Praxis von Integration und Inklusion“ ebenso in einem Atemzug genannt wie die „Integrations-/ Inklusionsforschung“ (Platte u. a. 2006, S. 11), und ein Praxishandbuch zur Umgestaltung der Schule mit dem Titel „Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule“ verwendet in seinen Ausführungen konsequent den Begriff „Integration“ (Schöler 2009).

Umstritten ist auch in der Sache, ob „Inklusion“ als neuer Leitbegriff die „Integration“ ablösen soll. Frühauf z.B. warnt vor dem unbedachten Gebrauch progressiv wirkender „Hochwertwörter“ (Frühauf 2010, S. 13), und Preuss-Lausitz befürchtet, dass durch eine Umetikettierung die bisherige Integrationsforschung und -praxis diskreditiert würde, ohne dass der neue Begriff in der Lage wäre, die nach wie vor offenen wissenschaftlichen und politischen Probleme zu klären (Preuss-Lausitz 2006, S. 94).

Blickt man auf die empirischen Resultate der Integrationspädagogik wie auch auf ihre konzeptionellen Debatten, so kann man diese Skepsis nachvollziehen. Entgegen fortbestehenden Reserven scheint die Integration zumindest dort, wo sie in der Praxis überhaupt stattfindet, zu funktionieren, auch wenn die empirische Forschung hier ein differenziertes Bild zeichnet: Es ist nicht in allen Bereichen ausgemacht, dass behinderte Schüler durch Integration besser gefördert werden (vgl. dazu Preuss-Lausitz 1997, Wocken 1997 und Malikowski/Podlech 1997). Die zentrale Schwierigkeit dabei ist, Integration überhaupt empirisch möglichst exakt zu erfassen hinsichtlich ihres Grades, der späteren Integration in die Gesellschaft und der subjektiven Perspektive der Betroffenen. Diese Schwierigkeiten dürften gleichermaßen für die Erforschung von Inklusionseffekten gelten, zumal man dabei eine tendenziell unbegrenzte Anzahl partikularer Gruppen zu berücksichtigen hätte.

Konzeptionell betrachtet ist die Integrationspädagogik ein spätes Produkt der im Zeichen der Integration stehenden Bildungsreform. Programmatisch bestimmt wurde der Begriff Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts von H. Eberwein zur Markierung eines einschneidenden Perspektivenwechsels im erzieherischen Umgang mit Behinderten. Die Termini „Behindertenpädagogik“ und „Sonderpädagogik“ wurden damit zwar nicht außer Kraft gesetzt, wohl aber deren Implikationen radikal in Frage gestellt, da sie auf die Stigmatisierung und Segregation von Menschen verwiesen, die als nicht „normal“ erachtet werden (vgl. Jantzen 1997, S. 281ff.).

Als Konsequenz aus dieser Analyse nahm man – wie heute in der Inklusionsdebatte – die Gesellschaft in die Pflicht, die grundgesetzlich verbrieften Rechte auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und soziale Teilhabe rückhaltlos auch auf Behinderte anzuwenden, die pauschal, also unabhängig von Grad und Art ihrer Behinderung, vom Objekt der Bevormundung zu einem gleichberechtigten Träger individueller Emanzipationsansprüche erklärt wurden. In dezidiert abgrenzung gegen die vorherige Segregationspraxis, die nun manchen als „inhuman“, wenn nicht gar „barbarisch“ erschien, wurde der Begriff „Integration“ pädagogisch normativ aufgeladen als eine „unabdingbare gesellschaftliche und humane Aufgabe“ (Eberwein, zit. nach Antor 1999, S. 26).

Was diese Aufgabe für die Pädagogik bedeutet, konkretisiert Eberwein in Abgrenzung gegen die Fehler der Vergangenheit: „Die Sonderpädagogik unterlag [...] dem medizinischen Anspruch, unerwünschte Verhaltensweisen ‚wegzuthrapieren‘, statt die Autonomie und Normalität im Lebensvollzug der sogenannten Behinderten und damit das Entwickeln einer eigenen Identität zu unterstützen“ (Eberwein 1996, S. 27). Wolle sie ihrem integrativen Anspruch gerecht werden, so müsse die Pädagogik die „sogenannten Behinderten“ als „autonome Subjekte“ sehen und ihnen durch die Eingliederung in die Regelschule „ein Stück Normalität“ ermöglichen (a.a.O., S. 28).

Spätestens an dieser Stelle wird die Integrationspädagogik von ihrer soziologischen Abstinenz eingeholt, denn sie verstrickt sich in den Widerspruch, dass die zuvor wegen ihrer Definitionsmacht kritisierte Normalität hier unvermittelt zum erstrebenswerten Ziel pädagogischer Bemühungen erklärt wird. So taucht die Frage auf, ob nun auch Behinderte sich der Normalität anpassen sollen, nach deren Kriterien sie zuvor stigmatisiert wurden. Das würde bedeuten, dass sie die Andersartigkeit, durch die unter anderem sie als „autonome Subjekte“ ihre Identität bestimmen könnten, aufgeben und damit das Gegenteil von dem tun müssten, wozu die Integrationspädagogik ihnen verhelfen will. Die Forderung nach Integration und Normalität steht also vor einer schwer auflösbaren Ambivalenz, die aus den oben angedeuteten Widersprüchen zwischen normativer und funktionaler Integration resultiert und nur dann durchgehalten werden kann, wenn man affirmativ entweder Norm und Funktion oder Normalität und Norm in eins setzt, wie Eberwein es tut: „Wenn es normal ist, anders zu sein – jeder von uns ist anders! – wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine schein-

bare Homogenität mehr anzustreben“ (a.a.O., S. 23). Unter der Voraussetzung fortbestehender Widersprüche läuft die sonderpädagogische Argumentation konsequent darauf hinaus, dass man Behinderte nicht nur schlecht idealistisch zu „autonomen Subjekten“, sondern auch zu Schmieden ihres ökonomischen Glücks oder zum „unternehmerischen Selbst“ erklären müsste, wie Bröckling das Leitbild neoliberaler Normalität bezeichnet (Bröckling 2007).

Diese theoretische Kritik lässt sich an der institutionellen Praxis der Integrationspädagogik erhärten, deren Schulversuche sich hauptsächlich auf die einzige weitgehend integrierte Schulform beziehen, nämlich die Grundschule. Auf dem Niveau der weiterführenden Schulen, in denen die Integration durch Selektion wirksam werden soll, blieb, von einigen integrativen Versuchsschulen abgesehen, die Sonderschule bis auf Weiteres erhalten und damit auch die schulstrukturelle Logik der gesellschaftlichen Normalität.

Es war nicht zuletzt die Kritik an dieser defizitären Praxis, aus der heraus sich im Anschluss an die UN-Konvention die Debatte um Inklusion entwickelte (vgl. zu dieser Kritik: Stein 2010, S. 79 und Stähling 2006, S. 166ff.). Mit ihr wird beansprucht, die Integrationsmängel des gegliederten Schulsystems endgültig zu überwinden und zwar für alle Schülerinnen und Schüler. Zu prüfen bleibt nun, ob damit die theoretischen Schwierigkeiten, die sich bereits bei der Integrationspädagogik stellten, überwunden werden können, ob es sich also bei der Inklusion tatsächlich um ein neues Paradigma handelt, denn die Tatsache, dass Eberwein vor über 20 Jahren bereits in analoger Weise die Integrationspädagogik als einschneidenden Perspektivenwechsel ankündigte, mag Skepsis wecken.

Zur Plausibilisierung des radikal Neuen wird an mehreren Stellen ein Modell herangezogen, das die Entwicklung der Sonderpädagogik systematisch als einen linearen Prozess darzustellen versucht, der von der Exklusion als generellem Ausschluss von Behinderten, über ihre institutionelle Segregation in gesonderten Einrichtungen und die Integration als fortbestehende Isolierung innerhalb des Regelschulsystems bis zur künftigen Inklusion reicht, in der alle Schüler unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Bedürfnisse gemeinsam als gleichberechtigt Anerkannte unterrichtet werden (vgl. Frühauf 2010, S. 14 ff im Anschluss an Sander). Insofern definiert Feuser in offener Anlehnung an Comenius inklusives Lernen als „ein Lernen, in dessen Rahmen *allen alles zu lehren* versucht wird und in dem *jede und jeder auf ihre/seine Weise unter Gewährung der Hilfen lernen darf, die er oder sie benötigt*“ (Feuser 2002, S. 225. Hervorhebungen im Original).

Der Inklusion wird dabei visionärer Charakter zugesprochen als ein „Nordstern“, an dem es sich pädagogisch zu orientieren gelte, ohne dass das Ziel jemals vollkommen erreicht werden könne (Hinz 2010, S. 34). In dieser utopischen Selbsteinschätzung unterscheidet sich das Inklusions- vom Integrationskonzept, was mit seinem wesentlich weiter reichenden Anspruch zusammenhängen dürfte. Während Integrationspädagogik durch schulisch-institutionelle Integration „nur“ konkret die gleichwertige soziale Teilhabe auch

behinderter Menschen anstrebe, zielt Inklusionspädagogik auf eine Veränderung der Gesellschaft insgesamt, wobei das Henne-Ei-Problem der Pädagogik offen bleibt, ob Erziehung und Schule die Brutstätte einer veränderten Gesellschaft sein sollen bzw. können oder ob umgekehrt gelingende Inklusion in der Schule nicht vielmehr auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen angewiesen ist, die konsequent den Abbau bzw. das Unterbinden von Diskriminierung anstreben. Unabhängig davon wird man unschwer zugestehen können, dass es einer utopischen, über gegenwärtige Handlungsperspektiven hinausweisenden Energie bedarf, um an der Entstehung einer diskriminierungsfreien Gesellschaft zu arbeiten. Diese utopische Energie lag aber bereits der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte zugrunde, auf die sich die Inklusionspädagogik ebenso beruft wie zuvor die Integrationspädagogik, die zu überwinden sie beansprucht, ohne dass damit geklärt würde, warum diese moralische Forderung dennoch bislang unerfüllt blieb oder zumindest nicht so erfüllt wurde, wie es zu wünschen wäre, denn offensichtlich wirft die gesellschaftliche Realität ja Exklusionsprobleme bisher nicht gekanntes Art auf.

Was das Inklusions- vom Integrationskonzept unterscheidet, ist der über die gesellschaftliche Eingliederung einzelner Gruppen hinausweisende verallgemeinerte Kampf gegen Diskriminierungen, die sehr unterschiedliche (ökonomische, kulturelle, soziale, psychische oder natürliche) Gründe haben können und von denen manche, wie wir sahen, in der gesellschaftlichen Struktur verankert sind. Das einzig verbindende Motiv dieser Diskriminierungen ist, durch soziale Marginalisierung Abweichungen von wie auch immer gearteten Normalitätsvorstellungen zu sanktionieren. Das Problem, ihr Verhältnis zu dieser Normalität zu bestimmen, stellt sich für die Inklusionspädagogik also in weit höherem Maße als für ihre Vorgängerin, was eine intensive begriffliche und konzeptionelle Auseinandersetzung damit erwarten ließe. Diese allerdings scheint kaum stattzufinden, wie sich folgender Kritik aus den eigenen Reihen entnehmen lässt: „Man kann nicht ohne eine gewisse Verwunderung zur Kenntnis nehmen, mit welcher ‚Unbedenklichkeit‘, um nicht zu sagen ideologischen Naivität, viele Verfechter des Normalisierungsprinzips mit diesem potenzierten Problembezug der Sozialtheorie umgehen“ (Gröschke 2002, S. 180).

Wie bereits im Kontext der Integrationspädagogik stößt man allenthalben auf ein Lob der Vielfalt als der eigentlichen Normalität, die homogenisierende Normalisierungsbestrebungen überflüssig erscheinen lässt, wobei Übergang wird, dass bereits seit dem 19. Jahrhundert die Normalisierung eine objektive gesellschaftliche Kraft ist (vgl. Canguilhem 1974, S. 161ff.), die durch den empirischen Verweis auf individuelle Unterschiede nicht außer Kraft gesetzt wird, allein schon deswegen, weil damit über die gesellschaftliche Relevanz dieser Unterschiede noch nichts ausgesagt ist und weil das Individuum als Leistungsträger mit spezifischen Eigenschaften, das formal frei über sich selbst verfügen kann, Dreh- und Angelpunkt bürgerlicher Normalität ist, unabhängig davon für wie normal man seine Differenz hält. Daher kann auch die Unterscheidung von falscher und richtiger Normalität wenig

überzeugen, wie Frühauf dies im Rückgriff auf die Argumente der Integrationspädagogik versucht: Normalisierung, so Frühauf, dürfe nicht als „Anpassung behinderter Menschen an [...] die oft fragwürdige Normalität unserer Gesellschaft“ verstanden werden, sondern bestehe vielmehr in der „Ermöglichung von Lebensrhythmen und -standards, wie sie auch für nicht-behinderte Menschen erstrebenswert sind“ (Frühauf 2008, S. 16). Ohne die spezifischen Probleme behinderter Menschen bei der Bewältigung des Alltags zu leugnen, erscheint hier die Gegenfrage legitim, wie viele nicht Behinderte ein Leben nach den ihnen erstrebenswert erscheinenden Rhythmen und Standards führen und wie viele daran erkranken, dass sie es nicht können (vgl. Ehrenberg 2004)? Ebenso wenig wie diese Differenzierung tragen programmatische Forderungen wie die nach einem „flexiblen Normalismus“ der Inklusion (Platte 2005, S. 116) zu Klärung des Problems bei.

Der Versuch einer erpressten Versöhnung von Normalität und Differenz ist in der Geschichte der Pädagogik nicht neu: Bereits Maria Montessori strebte mit der Stimulierung intrinsischer Handlungsmotivation beim individuellen Kinde dessen Normalisierung an und folgte damit der in ihrer Epoche populären Idealvorstellung des „uomo normale“, des an bürgerliche Standards angepassten Durchschnittsmenschen.

Jenseits der konzeptionellen Ebene wäre vor allem die Frage zu klären, wie man sich die inklusive Normalisierung durch Diversifizierung institutionell vorzustellen hat, denn in dem Maße, wie man individuelle Lern- und Entwicklungsbedürfnisse berücksichtigt, wachsen auch die didaktischen, pädagogischen und organisatorischen Probleme des Managements von Heterogenität, zumal wenn daraus gleichzeitig ein Gemeinschaftsgefühl erwachsen soll (s.u.). Wie z.B. ist das Asperger-Kind zu inkludieren, das einen Zivildienstleistenden braucht, um überhaupt im Regelsystem beschult werden zu können? Wie lange können Schüler mit Förderbedarf selbst bei noch so ausgeklügelter Binnendifferenzierung dem regulären Lehrplan ihrer Klasse folgen, ohne wieder für spezifischen Förderunterricht segregiert und damit stigmatisiert werden zu müssen? Was nutzen dem Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Berlin Wedding seine individuell zu fördernden Talente, wenn er kaum Gelegenheit hat, davon gesellschaftlich Gebrauch zu machen? Und wie geht der inklusiv orientierte Pädagoge mit denjenigen um, die seine Bemühungen rundheraus ablehnen, weil ihnen die Lernerfahrungen, die sie in ihrem sozialen Umfeld machen, für ihr gesellschaftliches Überleben – und sei es im Ghetto – nützlicher erscheinen als die schulischen Angebote zur Beteiligung am gesellschaftlichem Schachspiel, in dem sie die Bauern sind und dies auch genau wissen? (vgl. Bude 2008, S. 97ff.). Man wird für diese Probleme vielleicht Lösungsansätze finden können, die besser sind als die gegenwärtigen, die Forderung aber, Diversität als Bereicherung zu betrachten (Hinz 2002), dürfte, so pauschal normativ formuliert, angesichts dieser Realität weder die mit erheblicher Mehrarbeit konfrontierten Lehrkräfte noch diejenigen Schülerinnen und Schüler überzeugen, die ihre Besonderheiten als gesellschaftlich überflüssig erfahren müssen.

Dass Deutschland in der Praxis mehr für die Inklusion leisten könnte als bisher, ist unstrittig und ließe sich mit Verweis auf das in dieser Hinsicht intelligentere Bildungssystem Kanadas belegen, welches auf koordinierter professioneller Arbeitsteilung und intensivem institutionellen Austausch beruht, dem allerdings auch der gesellschaftliche Konsens zugrunde liegt, dass jenseits der Wahrung allgemeiner demokratischer Grundstandards jede ethnische, kulturelle, religiöse oder natürliche Partikularität Anspruch auf Entfaltung und soziale Anerkennung hat. Diesen Konsens zu erzielen fällt in einem Einwanderungsland mit liberaler Tradition sicher leichter als in einem Land, dessen Integrationsdiskurs vom *jus sanguinis*, völkischem Denken und dem Leid mit der Leitkultur überschattet wird. Allein von den Systemvoraussetzungen wird über Inklusion in Deutschland ernsthaft erst zu reden sein, wenn die bereits per se der Inklusion widersprechende Schulformdifferenzierung aufgegeben wird, was politisch momentan nicht auf der Agenda steht und auch absehbar nicht stehen wird. Allenfalls wird man in näherer Zukunft auf die mehr oder minder naturwüchsige, demographisch bedingte Entwicklung einer zweigliedrigen Struktur bauen können, die aber immer noch nicht die inklusive Grundforderung nach „einer Schule für alle“ erfüllen würde.

Aber selbst bei einem integrierten Schulsystem handelt es sich nur um den relativ besseren Versuch einer Lösung des seit der Aufklärungspädagogik virulenten systematischen Grundproblems, wie zwischen den divergierenden Ansprüchen auf individuelle Entfaltung und gesellschaftlicher Anpassung zu vermitteln ist. Dieses Vermittlungsproblem wird verschleiert, wenn man mit der Pflege von Diversität wahre Normalisierung zu betreiben beansprucht, da damit das Individuelle als zugleich gesellschaftlich Allgemeines ausgegeben wird. Dann aber erübrigte sich Inklusion, denn worin wären die Individuen noch zu inkludieren, wenn eine gesellschaftliche Normalität jenseits ihrer monadischen Existenz gelehnet bzw. diese bereits als Normalität ausgegeben wird? Dass die Schule auch entgegen anders lautenden pädagogische Absichten eine gesellschaftliche Normalisierungsaufgabe hat, dürfte, wenn nicht schon seit Bernfeld, so spätestens seit den systemfunktionalistischen Analysen Parsons, Dreebens und Fends unbestreitbar sein, weswegen es beispielsweise schwer fällt, sich eine zugleich inkludierende und selektierende Schule vorzustellen, es sei denn, man ränge sich zu dem Eingeständnis durch, dass Inklusion, nicht anders als Integration, in der bestehenden Gesellschaft Selektion zur Voraussetzung hat.

In der Praxis beginnt die Selektion bereits damit, dass in inklusiven Klassen *zieldifferenter* Unterricht betrieben werden soll und angesichts der Heterogenität auch muss. Schülerinnen und Schüler ein und derselben Lerngruppe müssen dann nach unterschiedlichen Bildungsstandards unterrichtet werden und streben unterschiedliche Abschlüsse mit unterschiedlichen Selektionswirkungen an. Diese Differenzierung ist aber mit der Inklusionsabsicht schwer vereinbar, zumal dann, wenn man damit über die schulisch-pädagogische Inklusion hinaus eine gesellschaftliche Inklusion beansprucht, die mit einem schlechten Hauptschulabschluss weitaus schwerer zu erreichen ist als mit ei-

nem Abitur. Findet die Inklusion an einem Gymnasium statt, so sorgt überdies allein der funktionale Charakter dieser Schulform dafür, dass der homogenisierende Effekt der Inklusion ins Gegenteil umschlagen könnte, denn die mit bester Absicht inkludierten Förderschüler würden dann wohl sehr schnell mit dem Stigma der „Loser“ leben müssen, bei denen es bloß für einen Hauptschulabschluss – und vielleicht nicht einmal den – reiche. Zur Plausibilisierung dieser Vermutung befrage man Gymnasiasten dazu, was sie über Hauptschüler denken. Dass gerade in solchen Urteilen sich die zu überwindende Diskriminierung manifestiere, wäre zwar ein berechtigter Einwand der Inklusionsbefürworter, nur werden sie bis auf Weiteres mit ihrer Idee nichts an dem *fait social* einer durch die Schulstruktur mit produzierten Diskriminierung ändern, vielleicht diese unter den gegebenen Bedingungen sogar noch bestärken. Dass, frei nach Adorno, Inklusion den Benachteiligten nicht geben kann, was die Gesellschaft ihnen versagt, ist angesichts der soziologisch mehrfach nachgewiesenen Bedeutung kulturellen und sozialen Kapitals für nachhaltige Bildungserfolge schwer von der Hand zu weisen, weswegen man Dederichs Einschätzung zustimmen kann, es sei das Systemproblem der „Integrationspädagogik bzw. inklusive[n] Pädagogik“, der „inklusive[n] Schule“ ein so großes egalisierendes Potenzial zuzuschreiben (Dederich 2006, S. 32).

Es hat ganz den Anschein, als werde hier einmal mehr die innere pädagogische Reform unter Ausparung ihrer strukturellen Bedingungen mit einer sozialen Reform kurzgeschlossen, wofür nicht nur die ausbleibende Rezeption der soziologischen Inklusions- und Exklusionsdebatte spricht, sondern auch die auffallend häufige Verwendung des Wortfeldes „Gemeinschaft“. Jeder Mensch ist ein „wertvoller Teil der Gemeinschaft“, so das Credo der Inklusionspädagogik (Frühauf 2010, S. 22); es gehe darum, die Fähigkeiten und Stärken für die Gemeinschaft wahrzunehmen (Hinz 2010, S. 40); in dem von Booth entwickelten „Inklusions-Index“ – einem praxisorientierten Kriterienkatalog zur inklusiven Schulentwicklung – steht „Gemeinschaft bilden“ an erster Stelle (Booth 2010, S. 69), und für Platte soll Inklusion dazu führen, „Vielfalt im gemeinsamen Leben und Wachsen unterschiedlicher Kinder spürbar zu machen und als in der gemeinsamen Welt als naturgegeben anzuerkennen“ (Platte 2005, S. 14). Wie viele Gemeinsamkeiten die Welt der Kinder in Wannsee und Wedding auch immer haben mag, sie als „naturgegeben“ zu betrachten, scheint von dem Bestreben nach ideologischer Verschleierung gesellschaftlicher Bedingungen zu zeugen.

Angesichts der Emphase, mit der hier der „Gemeinschaft“ das Wort geredet wird, erscheint es angebracht, an die Geschichte dieses Begriffs in Deutschland zu erinnern. Spätestens mit Tönnies' Werk „Gemeinschaft und Gesellschaft“ (1887) wurde die romantische Idee der Gemeinschaft zu einem höchst virulenten Politikum im Kampf konservativer Kräfte gegen die Modernisierung. Die Gemeinschaft war für Tönnies eine durch „Wesenswillen“ bestimmte, natürliche Form menschlichen Zusammenlebens und wurde damit zum wertbehafteten Gegenbegriff zur „Gesellschaft“ als bloß funktional bestimmtem, mechanisch-abstraktem Aggregat von Individuen ohne innere Bindung

(vgl. Tönnies 1972, S. 242f.). Von der Reformpädagogik wurde dieser Begriff dann um die Jahrhundertwende folgenreich rezipiert als Kern eines erzieherischen Gegenmodells zur Anonymität der seit 1871 explosionsartig sich modernisierenden Gesellschaft (Wyneken, Lietz) und ließ in Petersens Jena-Plan bereits Anzeichen seiner späteren faschistischen Instrumentalisierung erkennen, als ontologischer Grundzug menschlicher Beziehungen, der von der Familie über die Schulgemeinschaft bis zum gesamten Volk reiche. Von da aus war es sachlich und historisch nicht mehr weit bis zur irrationalen Volksgemeinschaft, aus der alles Nichtidentische „ausgemerzt“ werden sollte.

Vielleicht ist es mentalitätsgeschichtlich kein Zufall, wenn das emphatische Plädoyer für inklusive Pädagogik gerade im Land der Judensterne und rosa Winkel auftaucht und wenn gerade hier mit moralischem Nachdruck soziale Exklusion als ein Vorbote der Ermordung von Außenseitern gebrandmarkt wird (so bei Feuser 2002, S. 222), es mutet aber wie eine Ironie der Geschichte an, dass dies ausgerechnet im Namen der „Gemeinschaft“ geschieht.

Abstrahiert man von der spezifisch deutschen Begriffsgeschichte, so hat „Gemeinschaft“ im gegenwärtigen Kontext der zivilgesellschaftlichen Debatte allerdings politisch bedenkenswerte Konnotationen, wenn man sie als einen sozialen Zusammenhang versteht, in dem der Einzelne sich als Subjekt erfahren kann und von anderen dadurch anerkannt wird, dass er seine Individualität zugunsten der Gemeinschaft entfaltet, so dass ein Bewusstsein gegenseitiger Abhängigkeit entsteht und Normen des zivilen Umgangs in ihrem Zweck erkennbar werden. So verstanden wäre Gemeinschaft, um noch einmal auf Peters' Kategorien der gesellschaftlichen Integration zurückzukommen, eine Form des Zusammenlebens, in der sich moralische Integration und Expressivität potenziell verwirklichen lassen und die anderen Prinzipien folgt und folgen muss als die funktionale Koordination des gesellschaftlichen Systems als Ganzem. Die Unterschiedlichkeit dieser Prinzipien muss jedoch stets bewusst bleiben und damit auch die Tatsache, dass gelingende Integration – oder wenn man es so nennen möchte: Inklusion – in eine Gemeinschaft nicht gleichzusetzen ist mit einer funktionalen Integration in die Gesellschaft, deren Praxis auf der „Normalität“ instrumenteller Vernunft basiert und dementsprechende Anpassungsleistungen fordert, unabhängig davon, inwieweit ein Individuum dazu überhaupt in der Lage ist bzw. die Anpassung mit seinem Identitätskonzept vereinbaren kann oder will.

Misslingt diese funktionale Anpassung aus welchen Gründen auch immer, so kann Integration in eine wie auch immer bestimmte Gemeinschaft bestenfalls noch kompensatorisch wirken und Exklusion verhindern, schlimmstenfalls nicht einmal dies, wenn man die Erkenntnis der soziologischen Inklusionsforschung in Rechnung stellt, dass der Ausschluss – vor allem der ökonomische – aus der funktionalen Koordination auch zur schleichenden Exklusion aus anderen sozialen Bereichen führen kann.

Diese entscheidende Differenz wird von der Inklusionspädagogik übergangen, wenn sie die Forderung nach einer „integrativ kompetenten allgemeinen, humanen und demokratischen *Pädagogik für alle* – mit dem Ziel ei-



ner *inklusiven Gesellschaft*“ aufstellt (Feuser 2002, S. 222; Hervorhebungen im Original). Das Partikulare der Schulgemeinschaft geht hier unvermittelt in ein gesellschaftlich Allgemeines über, ohne dass der Nachweis geführt würde – überhaupt zu führen wäre -, wie allein durch institutionelle Gemeinschaftsbildung in der Schule und entsprechende didaktische und pädagogische Settings die strukturellen Bedingungen von Exklusion aufgehoben werden sollten. Ebenso wenig, wie man behinderte Menschen bereits dadurch gesellschaftlich integriert, dass man entsprechende Bemühungen unter der Devise „Aktion Mensch“ statt „Aktion Sorgenkind“ laufen lässt, wird man dies mit der Forderung nach einer „Schule für alle“ bewerkstelligen können.

Wir stoßen bei der Inklusionspädagogik somit einmal mehr auf die aller historischen Erfahrung widersprechende Selbstüberschätzung von Bildungsreformen, die – besonders in Deutschland – dazu tendieren, ihre guten pädagogischen Absichten für die gesellschaftlich segensreiche Tat zu nehmen und dabei eben diese Gesellschaft, mit deren funktionaler Koordination die Absichten vermittelt werden müssten, zu übergehen.

Die Prävention der Inklusionspädagogik auf ein wahres Allgemeines erstreckt sich indes nicht nur auf die Gesellschaft, sondern auch auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Sanders' Entwicklungsmodell, demzufolge Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion aufeinanderfolgende Modi des pädagogisch-institutionellen Umgangs mit behinderten Menschen darstellen (s. o.) weist noch eine fünfte, künftige Stufe aus, nämlich die der „Allgemeinen Pädagogik“. Die von der historischen Systematik der Erziehungswissenschaft abweichende Verwendung dieses Begriffs geht zurück auf Feuser, der bereits im Kontext der Integrationspädagogik den Inklusionsgedanken vorwegnahm, indem er eine „Allgemeine Pädagogik“ forderte, deren Aufgabe darin bestehe, „allen Schülern im grundsätzlich gemeinsamen Unterricht ein *zieldifferentes Unterrichts- und Lernangebot* mittels *Innerer Differenzierung* zu machen“ (Feuser 2002, S. 224; Hervorhebungen im Original). War die Allgemeine Pädagogik bisher – bei aller Unschärfe, die dies heute angesichts der Diversifizierung des Faches beinhaltet – die Teildisziplin, die für eine Reflexion der Grundlagen von Erziehung und Bildung in ihrem historischen Wandel zuständig war, so scheint sie nun, folgt man Feuser, in der Herstellung richtiger Praxis zu sich selbst zu kommen.

Bezogen auf den disziplinären Status der Sonderpädagogik hat Feuser Recht, denn bei konsequent betriebener Inklusion würde sie sich zwar nicht als Quelle professioneller Expertise, wohl aber als Subdisziplin innerhalb der Fachsystematik erübrigen, weswegen man dann von einer „allgemeinen Pädagogik“ sprechen kann, die als ganze sich der Inklusion anzunehmen hätte. Dieses Allgemeine ist aber in Feusers zitierter Definition ein lediglich praktisches, kein theoretisch Allgemeines, wie es im Zentrum der herkömmlichen Allgemeinen Pädagogik steht, die nach den theoretischen Bedingungen und Legitimationsmöglichkeiten richtigen pädagogischen Handelns fragt.

Verfolgt man diese Fragestellung an ihre historischen Ursprünge bei Rousseau zurück, so stellt man fest, dass die Inklusionspädagogik zwar des-

sen Axiom der bedingungslosen Berücksichtigung kindlicher Individualität in der Erziehung übernimmt, aber Rousseaus radikale Konsequenz ausblendet, dass eine solche wahre Erziehung des Menschen nur außerhalb des Rahmens einer falschen Gesellschaft gedacht werden kann, wenn sie keine vorschnellen Konzessionen an den Bürger machen will. Der Anspruch auf vollkommene Erziehung ist für Rousseau mit der gesellschaftlichen Totalität nicht zu vermitteln, weswegen Émile sich auch bei seiner später unvermeidbaren gesellschaftlichen Integration bestenfalls als „liebenswürdiger Fremdling“ (Rousseau 1971, S. 365) gesellschaftlichen Respekt verschaffen kann.

Wie schnell der Anspruch der Inklusionspädagogik auf Allgemeinheit diffus werden kann, zeigt exemplarisch Plattes Versuch, eben diesen durch eine Suche nach Spuren des Inklusionsgedankens in der Geschichte und dem gegenwärtigen Theoriediskurs der Pädagogik zu untermauern. Dass sie dabei zuerst auf Comenius' Idee der dreifachen Allgemeinheit von Bildung stößt, ist nachvollziehbar, weniger aber bereits, was an Rousseaus Postulat, Kinder durch Umgang mit den Dingen bzw. in „Handlungssituationen“ zu bilden, oder an Herbarts „vielseitigem Interesse“ bzw. seiner Orientierung am individuellen Bildungsprozess spezifisch inklusiv sein soll. Dass Locke das Lernen durch Erfahrung predigte, bereits bei den Philanthropen die Ideen der Rhythmisierung und des spielerischen Lernens auftauchen, Steiner und Montessori – wie schon Rousseau – auf die Natur des Kindes vertrauten, Petersen den Wochenplan erfunden und Freinet das forschende Lernen in den Mittelpunkt gestellt hat (Platte 2005, S. 120ff.) – all das ist unbestreitbar, gehört aber zum historischen Grundbestand pädagogischer Handlungsoptionen, die mit einem inklusiven oder irgendeinem anderen praktischen Ziel verknüpft werden können. Oder sollte gerade dies die Botschaft sein, dass im Synkretismus der Inklusionspädagogik eben alle fruchtbaren Ideen der Pädagogik irgendwie inkludiert sind und sie deswegen die allgemeine Pädagogik ist? Dann wäre aber auch umgekehrt die Pädagogik von jeher inklusiv gewesen und wir bräuchten kein neues Paradigma, das nun endlich alle pädagogischen Postulate einlösen zu können behauptet.

Allem Anschein nach ist also den Skeptikern in puncto „Paradigmenwechsel“ Recht zu geben: Die Inklusionspädagogik wird die Probleme der Integrationspädagogik genauso wenig befriedigend lösen können wie ihre Vorgängerin – in dem Maße, wie ihre Präntentionen weiter reichen, vielleicht sogar noch weniger.

## IV

Zeitdiagnostisch betrachtet könnte man den Inklusionsdiskurs zunächst als den strategischen Versuch interpretieren, unter Verweis auf die Normativität internationaler Vereinbarungen die Strukturdebatte in Deutschland wiederzubeleben, also ein integriertes Schulsystem zu fordern, das offensichtlich mit dem bloßen Verweis auf Chancengleichheit nicht verwirklicht werden konnte. Eine solche Strukturdebatte hätte inzwischen eine andere Qualität als vor-

her, die auch die normative Emphase des Inklusionsdiskurses rechtfertigen könnte, denn das gegliederte Schulsystem steht heute vor einem strukturellen Problem, das seine Legitimität gefährden könnte.

War das gegliederte Schulsystem noch bis vor nicht allzu langer Zeit in der Lage, seine Allokationsfunktion entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung halbwegs zu erfüllen, also in diesem Sinne tendenziell alle Absolventinnen und Absolventen zu integrieren, so ist dies heute nicht mehr der Fall. Das liegt mit an den gestiegenen Qualifikationsanforderungen, vor allem aber daran, dass die Systemgliederung eine „Restschule“ hat entstehen lassen, in der sich potenzielle Bildungsverlierer konzentrieren (bzw. in die sie abgeschoben werden) und die damit Menschen ins gesellschaftliche Leben schickt, die von künftiger Exklusion bedroht sind. Analog zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die systembedingt exkludiert, sorgt also nun auch das Teilsystem Schule mit struktureller Notwendigkeit dafür, dass die Teilhabe einer beträchtlichen Gruppe von Menschen gefährdet ist.

Zynisch zugespitzt erweist sich die Schule selbst darin als gesellschaftliche Institution, dies ist aber nur die halbe Wahrheit, denn zugleich verliert eine Schule, die systembedingt nicht mehr in der Lage ist, die nachfolgende Generation vollständig zu integrieren, ihre gesellschaftliche Legitimation. Unter dieser Perspektive lässt sich der Inklusionsdiskurs als professionelle Reaktion auf den drohenden Legitimationsverlust verstehen, was auch den propagierten „Paradigmenwechsel“ von der Integrations- zur Inklusionspädagogik erklären könnte, denn hier geht es tatsächlich nicht mehr nur um den Stellenwert der Sonderpädagogik, sondern um das Schulsystem als Ganzes. Der normative Überschuss der Debatte signalisiert dabei allerdings gleichzeitig den Grad an funktionaler Hilflosigkeit gegenüber dem Systemproblem.

Dieser Schlussfolgerung zum Trotz sei betont, dass es hier nicht darum geht, die Legitimität des Anliegens in Frage zu stellen. Ebenso wenig soll pädagogischer Ohnmacht das Wort geredet werden: Man kann schulisch nicht genug und sicherlich mehr als bisher tun, um möglichst vielen Menschen ein ihrer individuellen Lage entsprechend möglichst hohes Maß an gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen, nur wäre dabei zweierlei zu thematisieren, was die Inklusionspädagogik anscheinend unterlässt: Zum einen, dass, wie bereits ausgeführt, selbst eine mit aller Konsequenz betriebene schulische Inklusion keine gesellschaftliche Integration garantieren kann, weil darüber immer weniger in der Schule entschieden wird. Zum anderen bleibt die emphatische Forderung nach umfassender Inklusion ambivalent und normativ halbherzig, wenn man die Frage ausblendet, in welche gesellschaftliche Totalität hier eigentlich inkludiert werden soll, woran also die künftigen Bürger teilhaben sollen. Bezogen auf diese Frage kann man die Inklusionsdebatte unterschiedlich interpretieren.

Die Debatte lässt sich zum einen als der Versuch deuten, zumindest in der Schule durch die Schaffung von Gemeinschaft und Berücksichtigung von Individualität kompensatorisch auch denjenigen das Gefühl der Teilhabe zu geben, die im späteren Leben nicht mehr damit rechnen können. Wenigstens

hier können die künftig sozial Deprivierten mitmachen, sogar erhöhte Aufmerksamkeit bekommen und werden damit im Vorgriff auf die Zukunft pädagogisch für das entschädigt, was die Pädagogik ihnen bereits in der Schule zu attestieren hat, nämlich dass die gesellschaftliche Brauchbarkeit ihres Andersseins im Reich des „unternehmerischen Selbst“ begrenzt ist. Der normativ aufgeladene Inklusionsdiskurs kann dann auch zur Beruhigung des schlechten pädagogischen Gewissens über eben diesen Sachverhalt dienen.

Zum anderen ließe sich auf die bemerkenswerten Übereinstimmungen zwischen emphatischer Individualitätsorientierung und neoliberaler Gouvernamentalität verweisen, die die Inklusion in einem durchaus gesellschaftskonformen Licht erscheinen lassen. Die Phrase, dass jeder anders sei, ist in einem trivialen Sinne richtig, soziologisch betrachtet aber insofern falsch, als damit die homogenisierende Kraft der ökonomisch bestimmten Kultur- und Identitätsindustrie unterschätzt wird. Es scheint sich hier um eine ins Grenzenlose gesteigerte Übernahme der frühen beckschen Individualisierungsthese aus der Mitte der achtziger Jahre zu handeln, die den Prozess der Individualisierung in erster Linie positiv deutete als eine Zunahme von persönlichen Handlungs- und Wertoptionen. Ein gutes Jahrzehnt später hat Beck diese Einschätzung differenziert, wenn nicht gar revidiert mit der Feststellung: „Niemals waren die Arbeitenden – unabhängig von ihren Fähigkeiten und Bildungsabschlüssen – verletzlicher als heute, wo sie individualisiert, ohne kollektive Gegenmacht und abhängiger denn je in flexiblen Netzen arbeiten, deren Sinn und Regeln für die meisten von ihnen unentzifferbar geworden sind“ (Beck 1999, S. 87).

Nicht zufällig markieren Becks divergierende Deutungen von Individualität jenen Zeitraum, in dem die gesellschaftlichen Folgen des sich entfaltenden Finanzkapitalismus‘ und der von Thatcher und Reagan durchgesetzten neoliberalen Doktrin erkennbar wurden, die Beck in seinem Zitat auf den Punkt bringt. Losgelöst von verschwundenen Orientierungsmustern und in der Zwickmühle zwischen einem Markt, der sich der Steuerbarkeit und Kalkulierbarkeit zu entziehen scheint, und einem geschrumpften Sozialstaat, der es zur Teilnahme an diesem Markt „aktiviert“, ist das Individuum als Unternehmer seines eigenen Lebens tatsächlich darauf angewiesen, sämtliche Talente auszuschöpfen, die die Inklusionspädagogik in ihm zu wecken verspricht. Und wie der Einzelne sich selbst die beste Ressource ist, so ist aufs Ganze gesehen auch die propagierte Vielfalt – bzw. zeitgemäßer: die Diversität – eine Ressource für den idealen Gesamtarbeiter neuen Typs.

Unter diesem Blickwinkel betrachtet erscheinen, um auf die letzte der eingangs gestellten Fragen zurückzukommen, Individualisierung und Standardisierung als zwei Seiten einer Medaille, als eine normativ überhöhte und eine technokratische Variante der pädagogischen Phantasie, ein ultimatives schulisches Konzept zur Lösung der Probleme gesellschaftlicher Integration liefern zu können, das sich dabei selbst als perfekt integriert erweist.

Ob die neoliberale Totschlag-Devise TINA („There is no Alternative“) zutrifft, ist noch nicht entschieden, eine gesellschaftliche Bedingungen ignorierende Inklusionspädagogik jedenfalls ist keine Alternative. Dies wäre sie

erst, wenn sie sich über die gesellschaftliche Gewalt der Norm, möge diese auch im Gewande der Individualisierung daherkommen, Rechenschaft ablegte und damit auch bedächte, welche Anpassungsleistung oder welches Nicht-Mitmachen-Können die Forderung nach pädagogischer Teilhabe aller an der (pädagogisch konstruierten) Gemeinschaft impliziert. Eine sich so verstehende Inklusionspädagogik könnte ihre Energie dann auf den Entwurf eines Gesellschaftsmodells verwenden, in der Anderssein ohne Angst nicht nur in der Schule möglich ist.

## Literatur

- Adorno T. W. (1951): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt/M.
- Adorno, T. W. (1972): *Gesellschaft.* In: ders.: *Gesammelte Schriften.* Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 8. Frankfurt/M., S. 9-19 [1962]
- Antor, G. (1999): *Integrative Pädagogik – Überlegungen zu einer normativen Grundlegung.* In: M. Ortmann/N. Myschker (Hrsg.): *Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis.* Stuttgart/ Berlin/ Köln, S. 26-36.
- Beck, U. (1999): *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgerschaft.* Frankfurt/New York.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1996): *Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie.* In: dies. (Hrsg.): *Riskante Freiheiten.* Frankfurt/M., S. 10-39.
- Booth, T. (2010): *Eine [sic!] internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle?.* In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis.* Marburg, S. 53-73.
- Bourdieu, P. (Hrsg.) (1993): *La misère du monde.* Paris.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt/M.
- Bude, H. (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft.* München.
- Bürli, A. (2009): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur.* In: Bürli, A./Strasser, U./Stein, A.-D. (Hrsg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht.* Bad Heilbrunn S. 15-61.
- Canguilhem, G. (1977): *Das Normale und das Pathologische.* Frankfurt/ Berlin/ Wien. [Paris 1972].
- Dammer, K. – H. (2008): *Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik.* Hamburg.
- Dederich, M. (2006): *Disability Studies und Integration.* In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse.* Bad Heilbrunn, S. 23-34.
- Dreeben, R. (1980): *Was wir in der Schule lernen.* Frankfurt/M. [Reading 1968].
- Durkheim, E. (1992): *Über die soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften.* Frankfurt/M. [Paris 1893].
- Eberwein, H. (1996): *Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule.* In: ders. (Hrsg.): *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen.* Weinheim, S. 9-37.
- Ehrenberg, Alain (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart.* Frankfurt/M. [Paris 1998].

- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore.
- Feuser, G. (2002): Integration – eine *conditio sine qua non* im Sinne kultureller Notwendigkeit und ethischer Verpflichtung. In: Greving, H./Gröschke, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 221-236.
- Frühauf, T. (2008): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 11-32.
- Gröschke, D. (2002): Normalität, Normalisierung, Normalismus – Ideologiekritische Aspekte des Projekts der Normalisierung und sozialen Integration. In: Greving, H./Gröschke, D. (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 175-202.
- Heitmeyer, W. (1992): Auf dem Weg in eine desintegrierte Gesellschaft. Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band I. Frankfurt/M., S. 9-26.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354-361.
- Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.) (2010): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg.
- Hinz, A. (2010): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 33-52.
- Jantzen, W. (1997): Behindertenpädagogik. In: Bernhardt, A./Rothermel, A. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Mit einem Vorwort von Paulo Freire. Weinheim, S. 280-290.
- Klinger, N./König, J. (2006): Einfach abgehängt. Ein wahrer Bericht über die neue Armut in Deutschland. Berlin.
- Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt/New York.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24-58.
- Luhmann, N. (1995): Jenseits von Barbarei. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt/M., S. 138-50.
- Malikowski, R./Podlesch, W. (1997): Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht behinderter Kinder in der Grundschule. In: Hans Eberwein (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel, 4. Auflage, S. 321-331.
- Peters, B. (1993): Die Integration moderner Gesellschaften. Frankfurt/M.
- Platte, A. (2005): Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster.
- Preuss-Lausitz, U. (2006): Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle. In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 90-96.
- Preuss-Lausitz, U. (1997): Integrationsforschung: Ergebnisse und „weiße Flecken“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel, 4. Auflage, S. 299-306.
- Rousseau, J.- J. (1971): Emil oder über die Erziehung. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich [1762].
- Schöler, J. (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim/Basel.

- Stein, A. – D. (2010): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 74-90.
- Stähling, R. (2006): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule (Basiswissen Grundschule, Band 20). Baltmannsweiler.
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R./Windorf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden, S. 29-42.
- Tönnies, F. (1972): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. 3. Auflage. Darmstadt [1887].
- Wocken, H (1997): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1997. 4. Auflage, S. 315-320.

*Steven Heller*

„Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere.“

Von der Not der Praktiker, zwischen Anspruch und Wirklichkeit von integrativem Unterricht vermitteln zu müssen

## I

Wie von Dammer in diesem Heft geschildert, stehen die funktionale und die emphatische Bedeutung von Inklusion in einem antagonistischen Verhältnis. Den pädagogischen Akteuren des „gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung“ wird damit der Umgang mit einer Praxis aufnötigt, in der strukturell nicht realisiert werden kann, was sie zu sein verspricht. In ihrem Alltag müssen die Pädagogen an Inklusion arbeiten, während sie faktisch Exklusion betreiben. Die Frage lautet: Wie können sie vor anderen und vor sich selbst ihre Entscheidungen pädagogisch legitimieren, wie im Widerspruch handlungsfähig bleiben?

Ist es bereits im Regelunterricht nicht möglich, allen Schülerinnen und Schülern pädagogisch gerecht zu werden, indem individuelle Differenzen, die zu ungleichen Startbedingungen und Chancen des Lernens führen, egalisiert werden, so hat der integrative Unterricht sich in zugespitzter Form demselben Dilemma zu stellen. Auf der einen Seite steht die für Messung von Leistungsunterschieden erforderliche funktionale Gleichbehandlung aller, auf der anderen die kompensatorische pädagogische Intervention als ausgleichende Gerechtigkeit. Man kann nicht alle gleich behandeln und jeden in seiner Besonderheit fördern.

Inhaltlich konkretisiert sich dieses Dilemma mit der pädagogischen Norm der Allgemeinbildung. Mit ihr geht es um das schulische Versprechen „allen alles zu lehren“ (Comenius). Ihre strukturelle Einschränkung erfährt diese Norm bereits durch die mehrgliedrige Struktur des öffentlichen Schulwesens der BRD. Die im „gemeinsamen Unterricht“ reformerisch geforderte integrative Pädagogik stellt nicht nur eine Aktualisierung des uneingelösten Versprechens, sondern seine radikale Ausweitung dar. Nunmehr soll die Integration durch Differenzierung tatsächlich alle Kinder eines Jahrgangs erfassen, die soziale Allgemeinheit der Bildung auch mit denen erreicht werden, deren eingeschränkte Bildsamkeit vordem als gegeben hingenommen wurde. Lernziel-differenzierter Unterricht im „gemeinsamen Unterricht“ soll für eine neue und bessere Qualität der Vermittlung des Widerspruchs sorgen.



Das Programm verweist einerseits auf den konkret-utopischen Anspruch, auf unterschiedlichen Wegen zum selben Ziel zu führen – nämlich zu dem der sozialen Allgemeinheit von Bildung. Andererseits steht es stellvertretend für die Wirklichkeit der notwendigen Anpassung aller Einzelnen an die Anforderungen der bürgerlich-kapitalistischen Tauschgesellschaft. Das von Wilhelm von Humboldt postulierte Ziel, „die Menschheit als Ganze zu verwirklichen“, widerspricht dem Mittel einer institutionellen Zergliederung von Bildung. Es droht in sein krud utilitaristisches Zerrbild verkehrt zu werden: zu selektiver Behandlung zwecks totaler Integration. Dammer betont, dass es womöglich „mentalitätsgeschichtlich kein Zufall“ sei, dass gerade hierzulande so stark auf den moralischen Anspruch der Inklusion gepocht wird, wo die utilitaristisch-eugenische Begründung der „Vernichtung lebensunwerten Lebens“ bereits zu einer grausamen Wirklichkeit geworden ist.

## II

Mit den von mir durchgeführten „klinischen Interviews“ mit Grund- und Förderschullehrerinnen sowie den Integrationshelfern aus dem gemeinsamen Grundschulunterricht wollte ich erfahren, welche Erfahrungen mit dem Programm bereits gemacht wurden und wie dem wohl unvermeidlich eintretenden sozialen Ausschluss bzw. den aufziehenden Unwertgefühlen der nicht wirklich integrierten entgegengewirkt wird. Wie reagieren die Pädagogen auf eine schulische Praxis, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bestimmtheit unweigerlich Ausschluss produziert?

Die Probanden wurden mit zwei Dilemmaszenarien nach dem Modell der Studien zur Ontogenese der bürgerlichen Kälte (vgl.: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/kaelte.html>) konfrontiert:

*Moritz, ein Schüler mit der Diagnose „frühkindlicher Autismus“ wird im Unterricht durch den Integrationshelfer Hans kompensatorisch unterstützt. Die Förderschullehrerin Kerstin und die Grundschullehrerin Gudrun unterrichten die Klasse in Doppelbesetzung. Zwei Lernhilfeschülerinnen, Sabine und Anna, sind in den Gemeinsamen Unterricht integriert. Des Weiteren stellt das Szenario den Schüler Markus vor, der durch massiv störendes Verhalten auffällt, dem jedoch keine sonder- oder förderpädagogische Betreuung zusteht.*

*Das erste Szenario gibt ein Gespräch zwischen Kerstin, Gudrun und Hans wieder, innerhalb dessen das Problem angesprochen wird, wie mit dem Schüler Markus verfahren werden sollte, der verbal und mittels seines Verhaltens dieselbe individuelle Zuwendung einfordert, die Moritz erhält.*

Zumindest dem sonderpädagogisch geschulten Blick mag ins Auge springen, dass dessen Verhaltensweisen Ausdruck eines legitimen Bedürfnisses sind, auf das pädagogisch bzw. kompensatorisch zu reagieren wäre. Entgegen der Einsicht in die Notwendigkeit einer „heilpädagogischen“ Intervention erscheint es jedoch Lehrenden bereits als unbegründbar, seiner Forderung nachzugeben, zumal für ihn aufgrund des nichtvorhandenen Fördersta-

tus' eine besondere Behandlung, wie sie für Moritz gilt, ausgeschlossen sei. So lehnen auch im Szenario die drei Personen mit unterschiedlichen Begründungen eine bevorzugte Behandlung ab, obschon sie sie mit Rücksicht auf die offensichtlichen Probleme von Markus für notwendig halten. Deswegen soll Markus, anders als Moritz, wie alle anderen normalen Schüler also gleich behandelt werden.

Im zweiten Szenario tritt der Widerspruch zwischen Allgemeinbildungsnorm und funktionaler Lernzieldifferenzierung in den Fokus der Aufmerksamkeit und damit zugleich die Angst, über letztere soziale Desintegration zu bewirken:

*Die Lernhilfeschülerin Sabine kann noch nicht korrekt addieren und subtrahieren. Die Frage wird unter den Lehrenden diskutiert, ob es von daher Sinn mache, bei ihr bereits mit dem kleinen Einmaleins zu beginnen oder ob man mit ihr besser so lange Addition und Subtraktion wiederholen und üben sollte, bis sie es versteht, während der Rest der Klasse im Programm weitergeht. Problematisiert wird, wie es auf die anderen Schülerinnen und Schüler wirken könnte, wenn diese mitbekommen, dass nicht alle dasselbe lernen sollen, geschweige denn die gleichen Klassenarbeiten zu schreiben haben.*

In verdichteter Form sei nun darüber berichtet, wie drei von mir interviewte Grund- und Förderschullehrerinnen sowie zwei Integrationshelfer die mit den Szenarien vorgelegten Probleme zum Anlass nahmen, die Weisen ihrer Widerspruchsverarbeitung auszudrücken.

### III

*„Die, ehm, Frage, die ich mir da immer stelle: Muss nicht ein Unterricht auch so zu führen sein, dass man nicht die ganze Zeit neben jedem, also dass jedes I-Kind einen Erwachsenen hat?“* Aus Sicht dieser Förderschullehrerin handelt es sich nicht um einen unauflösbaren Widerspruch zwischen der Norm der Gleichbehandlung und der ausgleichenden Gerechtigkeit, sondern schlichtweg um ein „Luxusproblem“ der Protagonisten des Szenarios. Die Gleichbehandlung sieht sie nicht im Widerspruch zu den Bedürfnissen von Kindern wie Markus. Im Vergleich zu Lern- oder Erziehungshilfeschulen, in denen Unterricht auch ohne die Unterstützung Einzelner durch zusätzliche Hilfskräfte gelinge, ist die personale Ausstattung des Gemeinsamen Unterrichts Auslöser für den unrealistischen Anspruch, jedem schwächeren Schüler eine kompensatorische Unterstützung zukommen lassen zu wollen. Dementsprechend muss auch Gemeinsamer Unterricht „zu führen sein“, ohne dass man der wahnwitzigen Idee verfällt, das dyadische Verhältnis zu Norm und Regel zu machen. Normale schulische Praxis ist der Massenunterricht, in dem die Erziehung des Einzelnen, das heißt seine Anpassung an die schulisch und gesellschaftlich geforderten Verhaltensweisen, den Kern dessen ausmacht, was von den Lehrern zu leisten ist. Mut zur Erziehung – so könnte ihr Motto und Appell an andere Lehrende lauten.

Einzig einem behinderten Kind, dem per Diagnose eine in Relation zu den anderen Schülern ungleich größere Benachteiligung attestiert wurde, steht in ihren Augen eine kompensatorische Hilfestellung zu. Damit markiert sie eine scharfe Grenze zwischen ausgleichender Gerechtigkeit im Sinne individueller Zuwendung auf der einen, und Gleichbehandlung aller in Form erzieherischer Normierung auf der anderen Seite: *„Auch einen Markus müsste man so, ehm, einnormen können, dass er auch zurechtkommt. [...] Also es kann nicht, also, ich finde, in dem Moment, wo man dann sagt: Ok, der Markus stört so sehr, dass er immer jemanden neben sich braucht, hat man eigentlich schon aufgegeben.“*

In energisch abwehrendem Tonfall beschreibt die Förderschullehrerin, wie der Kampf gegen das abweichende Verhalten eines devianten Schülers zu führen ist, selbst wenn manche Schulstunden dadurch zu einer *„Vollkatakastrophie“* werden. Anstatt auf Markus' Bedürfnis einzugehen, schlägt sie vor, ihn solange aus dem Unterrichtsgeschehen zu desintegrieren, bis er gelernt hat, sich den schulischen Verhaltensregeln anzupassen: *„Wenn man dran bleibt und konsequent ist, dann kriegt man auch solche Kinder.“* Gibt man einem einzelnen Schüler in seinen Forderungen nach, so besteht die Gefahr, dass die Dämme brechen und ein jeder einfordert, was ausschließlich Moritz aus nicht abzuweisender objektiver Notwendigkeit zugesprochen wurde.

Indem die Förderschullehrerin für eine notfalls rigide Erziehungspraxis plädiert, die nicht notwendig zu dem von ihr anvisierten Ziel führen muss, löst sie den Widerspruch mit dem Vertrauen in die Möglichkeiten der Erziehung als Erzwingung der Einsicht in die Notwendigkeit auf. So kann man den Voraussetzungen aller gerecht werden. Das geschieht freilich auf Kosten der geäußerten Bedürfnisse, denen wird man im Zweifelsfall durch Abwehr gerecht. Die Wurzel des im Szenario geschilderten Problems erscheint der Lehrerin als die mangelhafte Professionalität der Protagonisten, eben ihr fehlender Mut zur Erziehung. So können eine kompensatorische und eine edukative Praxis nebeneinander koexistieren, ohne dass dabei ein Widerspruch angenommen werden muss.

Im Gegensatz zum Lösungsvorschlag der Förderschullehrerin besteht seitens der Grundschullehrerin keine Notwendigkeit einer erzieherischen Intervention, da die Anzahl der erwachsenen *„Bezugspersonen“* in einer integrativen Grundschulklasse quasi nebenbei die Erziehung der Schüler besorge.

Die körperliche Nähe eines Erwachsenen an einer Tischgruppe, so ihre Erfahrung, beruhigt in ihren Augen die Schüler bereits so sehr, dass der im Szenario geschilderte Konflikt in ihrer Praxis überhaupt nicht auftritt: *„das geht ziemlich gut, allein dadurch, dass sie [die Integrationshelferin] präsent ist an diesem Tisch und auch an diesem Tisch sitzt.“*

Insofern Hans nur *„in der Hauptsache für [...] Moritz zuständig“* ist, kann er auch neben zwei Schülern sitzen und sich – kontradiktorisch – in der Nebensache auch noch mit Markus beschäftigen. *„Möglicherweise“* funktioniert das dann *„relativ gut“*: Ein Restzweifel der Probandin bezüglich des Gelingens bleibt zwar bestehen, jedoch ist das Interesse des einzelnen Schü-

lers gegen die Interessen aller anderen Schüler resp. der Lehrkräfte am reibungslosen Ablauf des Unterrichts, abzuwägen. Man muss schließlich „dem Ganzen jetzt irgendwie gerecht [...] werden“.

Dass in der vorgelegten Situation eine intensivere Betreuung des Schülers Moritz von Nöten ist und somit die Lehrerinnen für Markus eine Lösung finden müssen, wehrt die Probandin ohne sich irritieren zu lassen, ab, indem sie völlig sicher erklärt, dass das in einer Integrationsklasse schlichtweg nicht notwendig sei: „Also wenn es jetzt keine I-Klasse wäre, müsste es die Lehrerin klären, ne.“ Dadurch aber, dass mehrere Erwachsene in der Klasse agieren, kann man die Verantwortung für Markus abtreten, zumal es ohnehin praktisch nicht möglich ist, sich als Grundschullehrerin auf „16 zu konzentrieren, von denen auch einige ein bisschen Hilfe brauchen und Markus halt ganz besonders“. In einer Regelklasse müsste sie notgedrungen versuchen, eine adäquate Lösung zu finden, während ihr die personale Ausstattung einer Integrationsklasse bereits als die Erfüllung aller bislang uneingelösten Versprechen des Regelunterrichts erscheint. Wenn „keine Not am Mann“ besteht, braucht man sie auch nicht heraufzubeschwören: „Das ist jetzt auch die Erfahrung, die ich in diesen acht Wochen gemacht habe. Dass durchaus eben auch Nicht-I-Kinder von unserer Dreierkombination sehr profitieren.“

Sicherlich können zwei Lehrerinnen und ein Integrationshelfer stärker auf die Bedürfnisse mehrerer Schüler eingehen. Jedoch so ideal, wie die Probandin es gerne hätte, erscheint es ihr in ihrer eigenen Konstruktion des „alle profitieren“ selbst schon nicht. So erinnert sie sich an eine Situation aus ihrer Praxis, in der sie bezweifelte, ob es für die Integrationshelferin „tatsächlich möglich wäre“, sich um zwei Schüler zugleich zu kümmern. Entgegen ihres Zweifels beruhigt sie sich jedoch mit ihrem Glauben daran, „dass das ginge“ – der Wunsch ist Vater des Gedankens.

Kompensatorische Praxis finde en passant statt, ohne dass sie dabei auf einen einzelnen Schüler beschränkt bliebe, so dass sie letztlich mit der Norm der Gleichbehandlung bruchlos vermittelt werden könne, da nun jeder profitiere und keiner benachteiligt werde. In ihrem Glauben daran, dass allein durch körperliche Anwesenheit dreier Erwachsener alle Bedürfnisse befriedigt werden können und auf alle Ungleichheiten eingegangen werden kann – ohne speziell pädagogisch eingreifen zu müssen –, idealisiert die interviewte Grundschullehrerin eine Praxis, die faktisch ausschließt, was sie postuliert. Ihr mag das neue Konzept wohl darum als besser erscheinen, weil sie als Grundschullehrerin im Regelunterricht deutlich Schlechteres gewohnt war. Das von der Förderschullehrerin ausgemachte „Luxusproblem“, welches das Verlangen auslöst, über immer mehr personale Ressourcen verfügen zu wollen, anstatt mit den vorhandenen zu agieren und zu reagieren, tritt bei der Grundschullehrerin nicht auf. Sie beruhigt sich mit den vorhandenen besseren Möglichkeiten, die ihr bereits wie eine Erfüllung des pädagogischen Anspruchs erscheinen.

Die interviewte Referendarin erkannte dagegen intuitiv den Widerspruch zwischen kompensatorischer Sonderbehandlung und edukativer, alle gleich

behandelnder Praxis: *„Eigentlich müsste von vornherein klar sein, es gibt hier einfach Kinder in der Klasse, die haben eine besondere Unterstützung, in dem Fall ist es jetzt hier der Moritz und der Integrationshelfer ist für ihn da.“* – Was eigentlich klar sein müsste, ist eben nicht klar, weil weder ohne Weiteres zu begründen ist, warum mit zweierlei Maß gemessen wird, noch völlig widerspruchsfrei geklärt werden kann, woran sich diese Zweiteilung moralisch festmachen lässt.

*„Es muss halt einfach mal klar sein, es ist halt eben so, ich suche mir Kinder aus, mit denen ich zusammenarbeite und da muss ich nicht erklären, weil der Hilfe braucht, dies und jenes, sondern ich hab mich dazu entschieden, ich hab meine Gründe, die sollte man auch nicht vor der Klasse diskutieren.“*

Ihr Wunsch, mit den Schülern nicht diskutieren zu müssen, wen sie warum zusätzlich unterstütze, enthebt sie jedoch nicht der Rechtfertigung vor sich selbst. Die Tatsache, dass bloß einem Schüler eine permanente Bezugsperson zugeteilt wird, stößt sie auf den Widerspruch zwischen der Vorstellung von einer dyadischen, individuellen Zuwendung und der institutionell verordneten Massenbehandlung in einer Schulklasse. Letztere wird als alternativlose Wirklichkeit akzeptiert: *„Wir können nicht zwanzig Lehrer haben, so dass sich jeder immer nur um einen kümmert und da ist es eben so, dass so ein Markus lernen muss, dass er trotzdem arbeitet.“*

Im Laufe des Interviews verunsichert sie zwar die Möglichkeit, dass auf Markus' individuelle Voraussetzungen vielleicht doch nur adäquat reagiert werden kann, wenn man auch ihm eine permanente Zuwendung zuspricht. Jedoch, so stellt sie fest – auch um sich selbst der Verantwortung zu entheben –, dass es nicht in ihrer Macht liege zu entscheiden, ob zusätzliche personale Ressourcen zugeteilt werden oder nicht.

Außerdem spricht sie sich die diagnostische Kompetenz ab, darüber urteilen zu können, ob Markus aufgrund einer psychologischen oder physiologischen Beeinträchtigung auch objektiv den Anspruch auf eine kompensatorische Hilfeleistung hat: *„Nur wenn, also in meinen Augen, nur wenn da irgendwas festgestellt wird, dass er auch jemanden zur Seite bekommt, ja. Oder vielleicht auch wirklich, so wie sich das anhört, braucht er ja wirklich jemanden ständig um sich, aber da muss man das ja an eine entsprechende Stelle weiterleiten, dass du auch den Anspruch stellen kannst, oder?“*

Die anfängliche Verunsicherung, dass eigentlich klar sein müsse, was nicht klar ist, löst die Referendarin am Ende auf, indem sie sie an die Sicherheit versprechende Diagnostik gleichsam weiterreicht, über die sie freilich nicht verfügt: Wenn Markus' Auffälligkeit *„nur so ein Verhalten“* ist, dann müsse diesem mit Gesprächen, Ermahnungen und Sanktionen begegnet werden.

Diese Argumentation teilt die Referendarin mit der interviewten Förderhullehrerin. Eine Differenz zwischen beiden besteht allerdings darin, dass letztere ohne zu zögern für eine verschärfte Erziehungspraxis plädiert, ohne noch die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass für Markus ein erhöhter An-

spruch auf individuelle Zuwendung bestehen könnte. Möglicherweise ist es der längeren Praxiserfahrung geschuldet, dass sie zu diesem schnellen Urteil gelangt, weil es ihr als evident erscheint, dass es eben „*nur so ein Verhalten*“ ist, das bloß korrigiert werden muss. Die Referendarin hingegen muss für sich selbst erst begründen, warum zwei einander widersprechende pädagogische Ansätze sich letzten Endes doch nicht widersprechen. Lösen diese beiden Lehrenden den Widerspruch für sich auf, indem sie eine scharfe Trennlinie zwischen kompensatorischer und edukativer Behandlung ziehen, so sieht die dritte im Bunde zwar den Widerspruch darin, dass man dem Einzelnen nicht immer gerecht werden kann, obwohl man es eigentlich sollte – nämlich dann, wenn das „*Gelingen des Ganzen*“ als vorrangig erscheint. Sie unterstellt jedoch, dass durch die personale Ausstattung eigentlich alle Bedürfnisse bedient werden können. Auf diese Weise kann die als defizitär wahrgenommene Praxis als eine bereits bestmögliche idealisiert werden.

Der interviewte Integrationshelfer formuliert den Anspruch, „*allen vier auffälligen Kindern gerecht*“ werden zu wollen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss man aushandeln, „*wer eben was darin übernimmt*“. In Bezug auf Hans stellt er fest: „*Ich gehe davon aus, dass der Hans das gut einschätzen kann. Wenn er dann sagt, dass sein Schützling dann nicht mehr optimal zu, ehm, zu betreuen und zu fördern ist.*“ Im Einklang mit der rechtlich abgesicherten Rolle des Integrationshelfers ist es dessen primäre Aufgabe, das ihm zugeteilte Kind optimal zu betreuen. Die Erfüllung dieses Auftrages darf nicht gefährdet werden. Erst zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich wenn die Situation eintritt, dass sein Schützling ohne Hilfestellung eine Aufgabe bearbeiten kann, ist es möglich, sich auch einem anderen Kinde zuzuwenden: „*Wenn man denkt, dass das autistische Kind soweit ist, dann auch selbständiger arbeiten zu können, dann kann man sich natürlich auch anderen Kindern anders zuwenden.*“

Deswegen muss das Problem mit Markus vorrangig von den Lehrerinnen gelöst werden. Der Integrationshelfer schlägt hierfür verschiedene Lösungsansätze vor: zum einen könne man dem Betreuungsnotstand begegnen, indem mit den Lernhilfeschülerinnen in räumlicher und zeitlicher Entzerrung, das heißt als Vorbereitung auf die gemeinsamen Unterrichtsstunden in zusätzlichen Förderstunden bereits eingeübt wird, was sie dann im Unterricht selbstständig zu bearbeiten haben. Damit werden personale Ressourcen frei, um sich Markus verstärkt zuwenden zu können. Zum anderen bedeutet die zusätzliche Zuwendung zu Markus eine „*Gratwanderung*“. Auf seine Bedürfnisäußerung darf nicht zu sehr reagiert werden, da das Ziel laute, ihn zu entöhnen und sein Zuwendungsbegehren im „*alltäglichen Ablauf zu relativieren*“. Markus soll nur „*die nötige, aber nicht die permanente und ausschließliche Unterstützung einer Lehrkraft*“ erhalten, denn letztere stellt „*so ne Selektion dar*“, eine Auswahlentscheidung, die nur Moritz zugesprochen werden darf.

Zusätzlich teilt der Integrationshelfer mit, wie er sich um emotionale Distanz von zu viel Zuwendung und Aufnahme von Bedürfnissen der Kinder

bemühen würde: „Und ich denke mir, Souveränität ist ein ganz wichtiger Punkt da drin, also dass man sich davon nicht so sehr vereinnahmen lässt, auch von den Kindern, wie auch immer die drauf sind, ja, sondern dass man immer auch schon guckt, nach den einzelnen Kindern, ja, aber auch nach dem großen Ganzen.“ – Man muss den Einzelnen beachten, aber nur insoweit, dass man nicht Gefahr läuft, die Situation der Klasse und deren Schüler insgesamt aus den Augen zu verlieren. Das zählt als Funktionieren des Klassenunterrichts letzten Endes mehr als der einzelne Schüler. Man darf demnach nicht vollends auf alle Einzelbedürfnisse eingehen, weil dies den Unterrichtsbetrieb ins Stocken geraten ließe.

„Was ich darin auch entscheidend finde ist doch, dass man es jetzt nicht zu dramatisch angeht. Also Auffälligkeiten oder so. Dass man da nicht so heftig reagiert auch. Oder auch nicht übersteigert reagiert und dass man zum einen guckt, was ist in der unmittelbaren Situation möglich, ihm zu begegnen, ja, und was ist in der Zukunft drin. Ja, dass ich dem dann auch schon ein bisschen vorgreifen kann.“ – Die Antizipation einer Zukunft, in der sich das abweichende Verhalten des Schülers in Wohlgefallen aufgelöst haben dürfte, erscheint dem Integrationshelfer als die beruhigende und damit richtige Reaktion. Sie erlaubt ihm bereits in der aktuellen Situation „cool“ zu bleiben, anstatt auf Auffälligkeiten mit übertriebenem Aktivismus zu reagieren.

Der Konflikt wird mittels einer klaren Trennlinie gelöst: Moritz als frühkindlicher Autist habe nun einmal einen Anspruch auf individuelle Zuwendung, anders als die anderen Kinder. Das gilt als feste Größe, auch wenn der Befragte nicht ausschließt, im Rahmen seiner gegebenen Möglichkeiten auch auf andere Schüler und deren Bedürfnisse einzugehen. Solange und soweit diese Möglichkeit jedoch nicht besteht, wird es nichts nutzen, wenn man sich darüber aufregt, dass ein Schüler unerfüllbare Ansprüche erhebt. Man muss dann eben Ruhe bewahren.



Die interviewte Integrationshelferin kann sich mit dem im Szenario handelnden Helfer identifizieren. „Für den Hans ist das auch schwierig, je nachdem wie schwierig der frühkindliche Autist eben ist.“ Damit drückt sie wohl auch eine Angst vor Überforderung aus: Sie wehrt den Vorschlag ab, dass sich Hans ebenfalls um Markus kümmern könnte, nicht weil sie darin die Gefahr sieht, dass er dadurch seinen primären Auftrag nicht erfüllen kann, sondern weil – je nachdem wie „schwierig“ der Autist ist – Hans’ Aufgabe ohnehin

bereits „*schwierig*“ genug ist. Deshalb fordert sie Toleranz seitens der Lehrkräfte ein, die ihr zugestehen müssen, dass sie „*sich das nicht zutraut*“. Aber „*das ist halt schwierig*“, denn kein objektives Recht deckt ihren subjektiven Wunsch. Ihr ist wohl bewusst, dass sie sich mit dem Zuständigkeitsvorbehalt der Herausforderung zu entledigen versucht, Integration auch in dem Sinne voranzutreiben, dass sie sich nicht mit ihrem Integrationsschüler von den anderen absetzen darf.

Um der drohenden Überforderung, dass ihr die Situation über den Kopf wachsen könnte, entgegenzuwirken, verfällt die Befragte immer wieder auf das Muster, dass Ruhe in die Situation bzw. die Klasse gebracht werden muss: „*Um ein bisschen Ruhe reinzukriegen [...], um die Situation so ein bisschen zu entspannen.*“ So konstruiert sie auch keine Alternative, in der die Widersprüche als aufgelöst erscheinen können, sondern eine solche fiktive Situation, in der sie keine Angst vor Überforderung mehr zu haben braucht. Ihre Konstruktion beschwört in der kontrafaktischen und überzogenen Unterstellung, dass im normalen Unterricht ansonsten die „Hölle los sei“, absolute „*Ruhe*“ herbei.

Dabei zeigt sie jedoch ein grundsätzliches Verständnis für den Schüler Markus: „Dann müsste man eben mal gucken, wenn man das erkennt bei dem Schüler, ob man nicht einfach auch mal mit dem Markus reden kann und zu sagen: wenn der, wenn der Moritz gut drauf ist, wenn er des gut kann an dem Tag, und es gibt ne Arbeit dann, und, äh, er des alleine machen kann, kannst du dich neben mich setzen und dann kann ich auch ein bisschen nach dir schauen. Das muss man eben abwägen.“ – In Abwägung der Möglichkeiten und unter Beschränkung auf gewünschte, in der Regel auch nicht unerfüllbare Bedingungen, spricht sie davon, dass es durchaus machbar sei, sich auch um einen anderen Schüler zu kümmern. Weil sie die Bedingungen dafür jedoch nicht in der Hand hat und sie sie allein für den Fall antizipiert, dass das Betreuungskind keinerlei Hilfe benötigt, weil es gerade nicht „*schwierig*“ ist, bedeutet das Versprechen eine Vertröstung auf einen unwahrscheinlichen Fall.

Aus der Angst vor Überforderung zieht sich die Helferin letztlich auf ihren Spezialauftrag zurück, womit das Gerechtigkeitsdilemma aus dem Blick gerät.

## IV

Die Aussagen der Befragten zum zweiten Dilemma, zur Verpflichtung auf die Norm der sozialen Allgemeinheit der Bildung, erlauben weitere und tiefere Einsichten in die Ausrichtung der Reaktionsmuster.

„*Also, ehm, ich denke, dass Kinder mit nem Förderbedarf damit zurechtkommen müssen, dass ihnen tendenziell Dinge schwerer fallen [...]. Und das, das ist keine schöne Erkenntnis, aber es bringt halt auch nichts, so zu tun, als wenn dem denn nicht so wäre.*“ Versucht die Förderschullehrerin in der Auseinandersetzung mit dem Dilemma anfangs noch, die Differenz zwischen



Kindern mit und ohne Förderbedarf zu bagatellisieren, indem sie formuliert, dass Förderschüler einfach nur länger bräuchten, um die Unterrichtsinhalte zu begreifen, so kommt sie bald zu dem Schluss, dass es sich doch um einen Unterschied ums Ganze handelt. Dies ist „keine schöne Erkenntnis“ und führt unweigerlich dazu, dass man differenzieren muss, denn es können nicht alle das Gleiche lernen – zumindest nicht zur gleichen Zeit. Jeder Versuch, diese Einsicht zu ignorieren, erscheint ihr als sinnlos und wäre auch für Sabine, die Betroffene im Szenario, keine Hilfe.

Da dies nicht nur für die Pädagogen, sondern auch für die betroffenen Schüler keine schöne Einsicht ist, schlägt die Lehrerin verschiedene Möglichkeiten vor, wie diese zu trösten sind, auch um die unschöne Erkenntnis in eine schönere zu überführen: „*Da würde ich eher zusehen, dass ich diese Kinder stärke, in-, indem ich ihnen vermittele, dass sie ganz viele tolle Eigenschaften haben in anderen Bereichen. Ja, und dass das nicht irgendwie ihre Schuld ist und dass sie damit dann auch nicht irgendwie weniger wert sind.*“

Man kann in ihren Augen Projektarbeiten mit verschiedenen, nach Schwierigkeit abgestuften Tätigkeitsbereichen durchführen, so dass auch die Ergebnisse der Schwächeren „etwas wert“ werden, sie damit zum Gesamtergebnis einen Beitrag leisten. Das behinderte Kind ist demnach nicht mehr oder weniger wert, es schaffe ebenfalls Werte, selbst wenn diese doch von geringerem Wert sind. In diesen Ideen meldet sich die Praxis der schlechten Arbeitsteilung an, die Perspektive auf den späteren Job in der Behindertenwerkstätte.

Zwar wolle die Befragte versuchen, auch mit einer schwächeren Schülerin das für alle angestrebte Ziel zu erreichen; wenn das aber nicht gelingt, ist das auch nicht weiter schlimm, denn „*jeder hat so sein Handicap*“: Alle Menschen verbindet, dass sie nicht ohne Fehler sind.

Bezogen auf ihren eigenen Unterricht berichtet sie von konsekutiv aufeinander folgenden Themenheften, die alle Schüler durcharbeiten haben, ohne dass alle am Ende des Schuljahres alles daraus bearbeitet und verstanden bzw. gelernt haben müssen. Zumindest ist mit dieser Methode des vereinzelt Einübens bei gleichzeitiger, gemeinsamer Einführung neuer Themen im Sitzkreis abgesichert, dass die langsameren Schüler wenigstens „*im Sitzkreis schon einmal gesehen haben*“, was sie noch nicht lernen konnten, weil sie so weit nicht kamen.

„*Da kommen vielleicht noch dumme Sprüche von dem einen oder anderen, aber spätestens nach einem Jahr ist das eigentlich auch gegessen, hm hm. Da wissen alle wie's läuft. Ehm, deswegen würde ich das jetzt nicht als, als so ein Problem empfinden.*“ Das, was sie zu Beginn als „unschöne Erkenntnis“ bezeichnete, wird im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Problem als normativ richtige Normalität akzeptiert und ruft keinen Protest mehr hervor, auch nicht in Form von „*dummen Sprüchen*“, die noch als Hinweise auf die defizitäre Praxis zu deuten waren.

Am Ende bleibt, dass jeder Mensch anders und das auch gut so ist. – Die gut gemeinte Idealisierung kassiert im Modus der Pseudoindividualisierung

und der wertfreien anthropologischen Setzung von Differenz das Ideal der sozialen Allgemeinheit von Bildung ein.

Äußert wiederum die Grundschullehrerin zu Beginn des Interviews ihre Verwunderung darüber, dass das Defizit Sabines nicht früher bemerkt wurde, zumal sie wohl noch „*völlig überfordert*“ gewesen ist, so untersucht sie diese Merkwürdigkeit jedoch nicht weiter. Evident scheint die Überforderung wohl erst in dem Moment gewesen zu sein, da eine neue Stufe mathematischen Verständnisses angebahnt werden sollte, in dem es einem dann „*wie Schuppen von den Augen fällt*“, dass ein Kind die Voraussetzungen dafür nicht erfüllen kann: Das unerfüllte Versprechen des Massenunterrichts wird virulent an Stellen des Übergangs. Dies sei zwar „*merkwürdig*“ – mehr aber auch nicht.

„*Und dann sehe ich das so, dass es dir darum geht: sollen alle Kinder das Gleiche lernen oder nicht?*“ Distanziert sich die Lehrerin mit dieser Metafrage von der normativen Bedeutsamkeit des Konflikts für die eigene Praxis, so benennt sie dennoch den Anspruch der Norm allgemeiner Bildung. In der abwehrenden Haltung drückt sie aus, dass es im Unterricht augenscheinlich um weitaus weniger geht, auch wenn man versucht, an diesem Anspruch festzuhalten: „*Natürlich versucht man es im ersten Schuljahr möglichst intensiv zu fördern, aber es funktioniert definitiv nicht bei allen Kindern.*“

Letzten Endes liegt der Grund für das Scheitern der Vermittlungsversuche der Norm mit der Praxis nicht bei den Lehrkräften, er ist stattdessen auf Seiten der Schüler zu finden: Würde man den Punkt fixieren können, der die jeweilige Grenze der Bildsamkeit bei jedem Einzelnen markiert, so müsste man nicht an der unrealistischen Vorstellung festhalten, dass man jedem alles beibringen könne. Schlechterdings lässt sich dieser Grenzpunkt aber nicht festlegen, so dass man sich die Frage stellen muss: „*Nur wie lang will man das dann machen?*“ Wann kann die kompensatorische Förderung enden, wenn sie ohnehin nicht fruchten wird? Wann soll man damit beginnen, den Kindern technische Fähigkeiten an die Hand zu geben, damit sie sich „*irgendwie so durchs Leben retten*“ können?

Fiktiv wird ein Punkt gesetzt, ab dem es bei manchen Kindern nicht mehr möglich ist, ein wirkliches Verständnis für Mathematik zu wecken. Mit und hinter ihm genügt es, den abgehängten Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, sich mit dem durchbeißen zu können, was sie noch können: etwa indem sie wenigstens einige wenige Aufgaben lösen, um „*dann doch eine leidliche, leidliche Note irgendwie hinzukriegen in ner Arbeit*“.

Der ominöse Punkt bleibt nicht nur unbekannt, sondern auch eine Art Tabu: „*das ist jetzt was, was ich in keiner Weise irgendwie beurteilen kann.*“ Mit dieser Steigerungsformel von Unwissen wird sowohl die Not der Suche nach ihm wie auch die Angst einer falschen Festlegung gemeint sein. Insofern blieb auch ihre Widerspruchsauflösung eine bloß virtuelle: Der Punkt, der als Vermittlung zwischen Norm und Funktion fungieren soll, changiert zwischen beiden Polen, zwischen Über- und Unterforderung.

Während dagegen die Referendarin den emphatischen Anspruch, allen alles zu lehren, beschreibt, wertet sie ihn als unrealistischen Irrglauben ab. Da

ihr jedoch eine krude Orientierung an der Funktion der Schule als Anstalt der Selektion als unmöglich erscheint, wird die Täuschung über die Verhältnisse zu einer unumgänglichen Notwendigkeit; denn schließlich wolle man in einer Integrationsklasse Ausgrenzung vermeiden: *„Man denkt immer, alle machen das Gleiche oder alle sind auf dem gleichen Stand, was ja ein großer Irrglaube ist, und ja, also ich glaube, das ist ja grundsätzlich das Problem, was es immer gibt, zwischen, also man will differenzieren, man muss, bestimmte Kinder brauchen vielleicht etwas Leichteres als andere Kinder und das Problem, man will sie ja nicht ausgrenzen, ne.“* Individualisierung mittels sozialer Ausgrenzung oder aber Integration als objektiv unmöglicher inhaltlicher Gleichschritt lassen sich schlechterdings nicht vermitteln: *„es gibt glaube ich gar keine richtige Lösung dafür.“*

Dennoch versucht sie, verschiedene Lösungen für das Problem zu finden, die ihr jedoch selbst als widersprüchlich erscheinen, weshalb sie logisch folgert: *„In einer Klasse, in der differenziert gearbeitet wird, und entsprechend dem Lernstand der Kinder, muss es eben auch selbstverständlich sein, dass man eben nicht das Gleiche macht.“* Entgegen der Möglichkeit, nun für eine systemsprengende radikale Differenzierung zu plädieren, wie sie sich aus dem vorhergegangenen Zitat hätte ableiten lassen können, stellt die Befragte sich systemimmanent auf die Seite der Selektion als Notwendigkeit, indem sie zu einem Vorteil für alle erklärt, dass nun, nach Preisgabe der Norm des „*allen alles*“, *„bei jedem Kind ein Lernerfolg sichtbar“* gemacht werden kann. Dabei muss nicht mehr darauf Rücksicht genommen werden, dass jeder alles lernt. Statt der sozialen Allgemeinheit der Bildung geht es ihr um „*Effektivität für alle*“ als je unterschiedlicher Fortschritt im Lernen. Der erfüllbare Anspruch des gemeinsamen Unterrichts basiert auf der Anerkennung der Differenz der Kinder, ihrer unterschiedlichen Bildsamkeit.

Von da an kann sie zu Instrumenten greifen, die faktisch der Selektion dienen: differenzierte Klassenarbeiten, schulformbezogene Zeugnisse und Nachteilsausgleich. Das erscheint ihr als Erfüllung des Anspruchs „*radikal*“ zu individualisieren. Die Sozialtechniken avancierter Grundschulpädagogik – Stationenarbeit, Lerntheken etc. – ermöglichen ihr überdies, für sich den Eindruck zu gewinnen, dass es möglich ist, Gemeinsamkeit und Individualisierung normativ richtig miteinander vermitteln zu können.

Bezeichnet die Referendarin die Situation zu Anfang noch als „*ganz, ganz schwierig*“, so löst sie das Dilemma im Verlaufe des Interviews im Sinne der systemimmanenten Lösungsmöglichkeiten auf: *„Die Einen machen halt das und die Anderen machen halt das. Und das ist jetzt nicht weniger gut als das andere.“*

Auch der Integrationshelfer meint, dass es ein unabweislicher Fakt ist, dass Kinder bzw. Menschen im Allgemeinen unterschiedlich sind: *„Ja. Man hat lernstarke und lernschwache Kinder.“* Deshalb erscheint ihm als unausweichlich, dass es zu Differenzen in den Lernständen kommt, was jedoch nicht dazu führen muss, *„dass Kinder ausgegrenzt werden“*. Trotz ungleichem Bildungsstand ist es möglich, Kinder sozial zu integrieren, weil schuli-

sche Leistungen allein nicht bewirken, dass Kinder sich nicht als Gleiche ansehen: *„Also dass es da wirklich auch zu Kluften kommt, was eben so diese schulischen Leistungen angeht, ja. Und es dennoch nicht dazu führen muss, dass Kinder ausgegrenzt werden.“*

Zwar will er daran festhalten, mittels verschiedener Fördermaßnahmen den schwächeren Kindern das zu vermitteln, was der normale Unterricht ihnen nicht vermitteln konnte. Irgendwann werden diese Maßnahmen greifen, jedoch *„wenn nicht, dann eben nicht“*. – Es gibt aus seiner Sicht keine Alternative, denn man kann nicht erzwingen, dass ein Kind etwas lernt, was es aufgrund seiner individuellen Voraussetzungen nicht lernen kann. Aus Sicht des Befragten ist dies aber auch nicht weiter schlimm: Man muss sich damit abfinden und damit beginnen, die vorhandenen Fähigkeiten des Kindes zu fördern und zur Reife zu bringen. *„Ja, also das zu sagen, ehm, man guckt dann auch schon jetzt so dann in den letzten Schuljahren, sie da in Praktiken reinzugeben, ja so, oder auch in der Schule gibt es dann entsprechende Angebote, ja, wo sie dann da mehr so das Praktische, Handwerkliche, mehr da rangeführt wird, ja, als weiterhin so das Theoretische zu forcieren.“*

Die Differenz wird als unabänderliche hingenommen und im Einklang mit dem selektiven Schulsystem akzeptiert der Befragte, dass höhere Bildung bloß den theoretisch Versierteren zugedacht werden kann, während bei „praktisch bildbaren“ Schülerinnen wie Sabine eben die praktischen Fähigkeiten ausgebildet werden müssen.

*„Dass halt nicht alle Menschen gleich sind, dass das auch ein ganz klare, äh, äh, ganz klare Wertung bekommt, darin, wie gesagt, nicht besser und nicht schlechter. Dass da dieser Konkurrenzgedanke, ja, im Grunde, äh, schon ganz außen vor gelassen wird.“* – Entgegen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, die Scheidung zwischen schlechter und besserer, höheren und niederen Verdienstgruppen sowie das Konkurrenzprinzip bestimmend ist, idealisiert der Integrationshelfer die Trennung so, als seien Konkurrenz und die unterschiedliche Wertigkeit der vollbrachten oder vollbringbaren Leistungen bereits überwunden. Sein Wunschbild negiert die objektiven Folgen der Ungleichwertigkeit der schulischen Lernergebnisse, wie auch deren innerschulische Herstellung.

Bereits zu Beginn des Interviews drückt die Integrationshelferin den Widerspruch aus, nach dem Ausgrenzung von Integrationskindern innerhalb einer Integrationsklasse entgegen dem Anspruch auf Integration durchaus stattfindet. Dies auszusprechen stellt, wie auch ihre Ausdrucksgestalt zeigt, einen Tabubruch dar: *„Also, eh, mit dem Ausgrenzen ist das ja natürlich immer so eine Sache bei Integrationskindern mit Lernhilfe in der Klasse.“*

Aus der Not heraus, nicht zu wissen, wie ein qualitativ anderer, das heißt im Sinne der pädagogischen Norm besserer Unterricht aussehen kann, entwickelt die Probandin verschiedene Strategien zur eigenen Täuschung über den falschen Zustand. So sei beispielsweise Sabine dahingehend in den Unterricht zu integrieren, *„dass sie das Gefühl hat, sie macht schon auch*

*Aufgaben wie die anderen und, ehm, ja.*“ Die Intention der Probandin, die sich des Leidens der abgehängten resp. ausgegrenzten Schülerin durchaus bewusst ist, ist es, dieses Leiden zu mildern.

„*Das klingt so einfach, ist aber wahrscheinlich schwierig umzusetzen.*“ Da im Laufe der Zeit der Unterschied zwischen Förder- und Regelschülern immer größer und damit auch sichtbarer wird, ist es wichtig, den schwächeren Schülern beizubringen, mit ihrer Frustration umgehen zu können, so dass ihre Erfahrungen nicht zu einer Lähmung oder gar zu Selbstverachtung führen.

Die Probandin sieht keinen anderen Weg als den, „*gefühlte Gemeinsamkeit*“ herzustellen. So lässt sich vermeiden, dass das Selbstwertgefühl der Zurückgelassenen nicht noch zusätzlich belastet bzw. gebrochen wird. In der Ausweglosigkeit wird ihr die Idealisierung zum wenig überzeugenden Mittel zum Zweck, sich über die falsche Praxis hinwegzutrusten: „*Ja scheiße. [...]* Das ist leider der harte Alltag eben.“

## V

Gemeinsamer Unterricht ist – das zeigen alle Interviews – durch die nicht abweisbare Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen der Schüler geprägt. Das Bewusstsein der dort tätigen Pädagogen enthält das Wissen um die Notwendigkeit, innerhalb eines im Regelfall die Schüler gleich behandelnden Unterrichts kompensatorisch tätig zu werden, das heißt vor allem die Inhalte differenziert vermitteln zu müssen. Die Schüler sind dann unterschiedlich zu behandeln, um sie auf das gleiche Niveau des Wissens bringen zu können. Die institutionellen Rahmenbedingungen zwingen dazu, die Einsicht in diese Notwendigkeiten als praktische Unmöglichkeit zu verarbeiten. Es fehlt mithin ein Modus der Integration durch Differenzierung, der alle Schüler erfolgreich werden lässt. Stattdessen verlangt das bestehende System der Leistungserbringung mit dem Vergleich der Schüler im Wettbewerb eine Integration durch Differenzierung, die gegen ihre pädagogische Intention Selektion bewirkt. Die Interviews demonstrieren anschaulich die Muster, mit denen die daraus resultierenden Widersprüche weggearbeitet werden, am besten so, dass sie als solche gar nicht mehr wahrgenommen werden. Das gelingt oder misslingt in unterschiedlicher Weise.

Das Gerechtigkeitsdilemma beschrieb den Widerspruch zwischen einer subjektorientierten, kompensatorischen pädagogischen Praxis und der funktionalen Gleichbehandlung aller. Erkannten alle drei Lehrerprobandinnen den Widerspruch zwischen beiden Anforderungen, so vermittelten sie ihn mittels einer ihn abblendenden Wahrnehmung der Bedarfe der Schüler. Unterstützt durch die sonderpädagogische Diagnose konnten sie die wahlweisen Zuweisungen der Ungleichbehandlung (Moritz) wie auch der Gleichbehandlung (Markus) legitimierten. Dafür mussten sie freilich das wahrgenommene Andere des Problems von Markus soweit normalisieren, dass es keiner besonderen Behandlung mehr bedarf, sondern nur noch konsequenter Erziehung zur Einpassung. Deren Scheitern wird dabei billigend in Kauf genommen.

Für die Förderschullehrerin und die Referendarin war es gleichwohl möglich, die grundsätzlichen Bedarfe eines anderen Schülers anzuerkennen wie auch das dyadische Betreuungsverhältnis zu befürworten. Aber das produzierte lediglich eine abstrakte Kompromissbildung. Markus, der – so zumindest die Referendarin – aus pädagogischen Gründen ebenso Anspruch auf eine besondere Betreuung haben könnte, wurde von den Kolleginnen vor allem als Fall für eine verschärfte Erziehungspraxis wahrgenommen, die paradox genug als bewusste Exklusion in Szene gesetzt wurde. Die Grundschullehrerin sah dagegen keine Notwendigkeit für eine solche Behandlung, da sie ohnehin davon ausging, dass im Gemeinsamen Unterricht jeder Schüler von der Dreierbesetzung profitieren würde. Sie schloss zwar nicht aus, dass in manchen Situationen der Anspruch auf Kompensation gegen das Interesse des Ganzen abgewogen und eingeschränkt werden müsse, sah das allerdings nicht als Anlass, die Praxis insgesamt als widersprüchliche zu bezeichnen.

Das Allgemeinbildungsszenario sollte den Blick auf den Widersinn einer undifferenzierten, entsubjektivierten Auffassung von Unterricht im Gleichakt lenken und weckte zumindest bei der Referendarin für einen Augenblick das Bewusstsein von der Notwendigkeit einer radikal differenzierenden Erziehungs- und Bildungspraxis. Die Reaktionen der anderen Probandinnen zeigten jedoch, dass sie unter dem Druck der institutionellen Voraussetzungen zuwendungsintensive Differenzierung auf der Basis der spezifischen Lernvoraussetzungen nur bei den Integrationsschülern befürworten. Für die anderen Schüler urteilten sie auf der Basis eines latenten Einverständnisses mit der Funktion der Selektion. Dagegen wurden, weil das Bekenntnis zur Selektion erst recht im gemeinsamen Unterricht als unhaltbar erschien, irrealer Vorstellungen wie die artikuliert, mit Hilfe einer unbestimmten Prolongierung des Lernzeitraums die schwächeren Schüler wieder an den Lernstand der Klasse heranzuführen. Idealisierte Vorstellungen über probate Methoden schaffen die Illusion, durch Projektarbeiten, Wochenpläne, Lerntheken oder andere technische Verfahrensweisen der Grundschulpädagogik, Ausgrenzung vermeiden zu können. Diese Postulatepädagogik wirkt wie ein Kitt für das widersprüchlich auseinander Driftende, als wäre mit ihr richtiges Handeln im Falschen möglich. Der Versuch, das Dilemma jenseits des Entweder-Oders aufzulösen, indem es auf die Schüler und die Grenzen ihrer Bildbarkeit quasi biologisch projiziert wurde, scheiterte an der Unmöglichkeit, diese Grenze der Bildbarkeit zu fixieren. Die Biologie ist damit nur noch Fluchtpunkt für die Erklärung des Scheiterns der pädagogischen Bemühungen.

In der Unmöglichkeit, zwischen Norm und Funktion vermitteln zu können, eröffnete sich letztlich der Weg, eine wahre Einsicht zur Apologie des Falschen zu missbrauchen: dass nämlich alle Menschen unterschiedlich, aber deshalb nicht mehr oder weniger wert seien. Bezeugt doch die schulische wie auch die gesellschaftliche Wirklichkeit, dass Leistungen durchaus als schlechter oder besser, wertvoll oder wertlos, beurteilt werden, so täuscht die Anerkennung der „Diversität“ über die Missachtung der Schwächeren im Bereich der gesellschaftlichen Reproduktion hinweg.

Integration stellt in der Perspektive der Praktiker einen Versuch dar, zusammenzuführen, was noch nicht zusammen gehört, solange die gesellschaftlichen Bedingungen anderes aufnötigen. Integration kann im Bewusstsein der Handelnden mehr oder weniger nur durch Besonderung, das heißt Desintegration erfolgen. Das Mittel der Integration ist im Konfliktfall gegebenenfalls sogar Exklusion. Während Moritz seinen Betreuer bekommt, wird Markus mit dem Pult vor die Wand gesetzt, um dort allein gelassen zu lernen, was er tun muss, damit er wieder in die Klasse integriert werden kann.

Die Verarbeitungsstrategien der Integrationshelfer zeigten, dass sie ihre primäre Aufgabe darin sehen, ihren jeweiligen Integrationsschüler zu betreuen. Wurden dabei auch die Bedürfnisse anderer Schüler erkannt, so ließen sie sich zugleich mit Bezug auf die rechtlich verankerte Aufgabe zurückweisen oder bis zu einem fiktiven späteren Zeitpunkt zurückstellen. Im Gegensatz zu den Lehrkräften befinden sich die Integrationshelfer in der gewissermaßen „exklusiven“ Position, sich dem Gerechtigkeitskonflikt unter Berufung auf ihre Aufgabenstellung entwinden zu können. Doch diese „Exklusivität“ ist bezeichnend für den Widerspruch zwischen der institutionellen Aufgabe und dem emphatischen Anspruch, als Helfer der Integration letztlich doch „aller zu allen“ zu dienen. Das Besondere wird zu einem zu Besondernden (Moritz) und Auszugrenzenden (Markus) innerhalb einer Praxis, in der für alle normalen Schüler etwas anderes gilt, nämlich dass sie sich ohne eine kompensatorische Hilfestellung „durchbeißen“ müssen. In Bezug auf die Regeln der Schule bedeutet das, den Anspruch auf die Anerkennung der eigenen Individualität zumindest soweit aufgeben zu müssen, bis man sich den erwarteten Verhaltensmustern angepasst hat.

Es erscheint mit den aufgewiesenen Reaktionen der Pädagogen mehr als fraglich, ob die augenscheinliche Besserbehandlung eines Integrationsschülers dem Zwecke dienlich ist, ihn als Gleichwertigen in die Klassengemeinschaft zu integrieren, zumal überdies, wie es das Interview mit der Integrationshelferin bezeugte, sogar die Tendenz zu bestehen scheint, die Besonderung durch zusätzliche Abkapselung auch noch zu verstärken – mag dies aus Angst vor Überforderung geschehen oder aber im Wissen um die pädagogische Notwendigkeit eines Schonraums innerhalb einer der Entwicklung des Integrationsschülers nicht nur förderlichen schulischen Umwelt.

In Bezug auf das Allgemeinbildungsszenario ließen sich zwei divergierende Reaktionsmuster rekonstruieren. So idealisierte der Integrationshelfer die faktisch falsch verlaufende Praxis als richtige, indem er eine die Bedingungen der Wirklichkeit negierende Vorstellung von der Gleichwertigkeit aller Subjekte und ihrer Tätigkeiten proklamierte. Nur indem er die Wirklichkeit für sich so umdeutete, als sei der Idealzustand einer versöhnten Gesellschaft bereits hergestellt, konnte er den Widerspruch überbrücken, dass es in Schule nicht gelingen mag, dem Anspruch gerecht zu werden, allen alles zu lehren. Mit seiner Vorstellung operierte er im Glauben an die bessere Gesellschaft, in der die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit gar vermittelt durch eine „inklusive“ Schule bereits aufgehoben werde.

Die interviewte Integrationshelferin hingegen machte aus der Not eine Tugend. Im vollen Bewusstsein des Bruchs mit der Norm, erschien es ihr als ausweglos, auf diesen mit Vertröstungen und Beschönigungen zu reagieren, um damit gesellschaftlich und institutionell verursachtes Leiden zu mildern. Da es ihr als evident erschien, dass der emphatische Anspruch von Integration unerfüllt bleiben muss, solange ihr Mittel Desintegration ist, wusste sie keinen anderen Ausweg zu denken als den, wenigstens „gefühlte Integration“ zu verwirklichen – dies jedoch mit dem Beigeschmack, dass dieses Gefühl notwendigerweise ein trügerisches bleiben muss. Auch ihr Bewusstsein von der Widersprüchlichkeit muss letzten Endes ein eingeschränktes bleiben, zumal sie ihre Funktionsfähigkeit nicht einbüßen darf, will sie nicht selbst innerhalb des Tausches von Arbeitskraft gegen Lohn wertlos werden. Umso bemerkenswerter, dass sie zumindest im Normbereich der Allgemeinbildung allein ein Bewusstsein davon aufrechterhielt, dass noch nicht ist, was gemäß des Anspruchs der Integration eigentlich bereits sein sollte.

Insgesamt lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen der Interviews schließen, dass Integrationshilfe so lange ausschließlich dem Zwecke der Integration in die Funktionszusammenhänge dient – nicht aber ihrem emphatischen Anspruch, eine wahre „Gemeinschaft der Verschiedenen“ zu realisieren –, als sie eben in genau den Zweckzusammenhang eingebunden bleibt, den sie eigentlich transzendieren möchte. Mag der Gedanke tautologisch klingen, so drückt er jedoch genau die Dialektik von Individuum und Gesellschaft, von Besonderem und Allgemeinem aus, in deren unversöhnter Widersprüchlichkeit auch Integration sich bewegt. Weg und Ziel der Integration sind unvereinbar mit den Bedingungen verstrickt, innerhalb derer sie sich zu realisieren trachten.



*Andreas Gruschka*

## Exzellenzcluster in Exzellenzinitiativen

*Das ist die Vision, das ist die Idee, die hinter der Spitzenuniversität steckt.  
Deshalb starte ich den Wettbewerb: Brain-up! Deutschland sucht seine  
Spitzenuniversitäten! Ich möchte mit den Spitzenuniversitäten die klügsten  
Köpfe gewinnen.*

*Edelgard Bulmahn 26.1.2004*

### I

Wer als Geistes- und oder Sozialwissenschaftler heute in einer Universität wie der Frankfurter tätig ist, sieht sich mit Kollegen konfrontiert, die ein Exzellenzcluster bilden. Dieses wird in der Selbstdarstellung der Universität unausgesetzt als Beweis eigener Vortrefflichkeit hervorgehoben.<sup>1</sup>

Einige clevere Kollegen waren vor einigen Jahren der ehemaligen Ministerin dabei behilflich, die gesuchten klügsten Köpfe zu finden. Sie bildeten eine Versammlung, erklärten das gemeinsame Interesse, sich in gegenseitiger Hilfe zur Exzellenz zu erheben und empfahlen sich mit dicken Projektpapieren für ein Cluster, als die Bundesregierung ihren „Exzellenzwettbewerb“ ausgerufen hatte. Die Gruppe erhielt den Zuschlag, in meinem Fall lautet sein Titel „Normative Orders“.

Die Kollegen, die von dem Erfolg der Gruppe nicht profitieren, werden nicht einfach zur Mitfreude über den dicken Fisch veranlasst, den die eigene Universität damit an Land gezogen hat. Das mit ungeheurer hohen Drittmitteln entzündete Licht des neuen wissenschaftlichen Leuchtturms strahlt für sich und es verdunkelt letztlich alles, was mit ihm angestrahlt wird. Es strahlt also nach innen und es versetzt die Erfolglosen in den Schatten der Bedeutungslosigkeit. Der Neid und die Missgunst gegenüber den exzellenten Kol-

---

1 Biographisch vermittelt ist mein Zugriff der Analyse insofern, als der Autor als lang gedienter Hochschullehrer in den letzten Jahren einsehen musste, dass er nichts zu schaffen hat mit der Exzellenz, die sich in seiner alma mater nunmehr clustermäßig ausbreitet und alle Aufmerksamkeit auf sich zieht. Er gehört zum überkommenen Rest, der sich weigert, am Ende „exzellent“ zu werden. Eine solche Weigerung ist begründungsbedürftig, weil das Management der Hochschule darin vor allem ein die Universität schädigendes Verhalten erkennt. Wie gut jemand auch immer seine genuinen Aufgaben in Lehre und Forschung erfüllt, wenn er nicht nach Exzellenz strebt, verfehlt er seine Funktion. Jeder solle sich nicht nur um sie bemühen als Anerkennungsfolge für geleistete Arbeit, sondern sie auch aktiv durch die Anfeuerung, d.h. Selbstenthusiasmierung herstellen.

legen werden so verständlich, aber auch die kritische Beobachtung, was denn bitteschön hier wirklich an Exzellenz vorliege.

Wo der Drittmittelwahn in den Hochschulen erst einmal richtig ausgebrochen ist, wird bald nur noch geklotzt („Megaeuros“). Die drei Frankfurter Cluster sind in den fünf Jahren ihrer zunächst genehmigten Tätigkeit die Summe von 100 Millionen Euro wert.<sup>2</sup> Da wirkt fast schon lächerlich, wo mit kleinen Projekten nur gekleckert werden kann („Peanuts“). Ein „Normalantrag“ bei der DFG erbringt mit Sachmitteln und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter vielleicht 80.000 Euro pro Jahr. Wer aber nicht einmal hier und da solche Summen für einen weiteren Mitarbeiter akquiriert, der markiert ohne Ansehen seiner Leistung in Lehre und Forschung nur noch die Fallhöhe zwischen einem erfolgreichen und einem erfolglosen Mitglied des akademischen Kollegiums. Das kann zu mancher Frustration darüber führen, dass die eigene Arbeit nicht mehr gewürdigt wird.

Aber weniger von den solchen Kränkungsfolgen bei der Umstellung der Universität von Lehren und Forschen bzw. von Wissen und Wahrheit auf eingeworbenes Geld als Kommunikationsmittel und als Kriterium für die Qualität und Bedeutung der Arbeit soll im Folgenden die Rede sein. Zu den negativen Wirkungen der schier obsessiven Setzung auf Exzellenz für die gesamte Universität ist eigentlich schon alles gesagt und die der Institution dadurch insgesamt drohende Katastrophe vielfach beschrieben worden. Aufmerksam gemacht werden soll mit den folgenden Betrachtungen zu Exzellenzclustern auf eine womöglich tief gehende Deformation des akademischen Habitus, eine, die aus der Wirkung „der Farbe des Geldes“ folgt. Das Einnehmen als rein numerisch bewertetes Ergebnis akademischer Tätigkeit kann leicht zum Imitationsverhalten der Kreise führen, deren Raffgier und pekuniäre Überschätzung des Wertes ihrer Arbeit uns erst kürzlich in maßloses Erstaunen versetzte. Nicht wenige erfolgreiche Professoren teilen als erstes auf ihren Homepages die Summen mit, die sie mit ihren Projekten einnehmen. Drittmittelstärke ist das erste Kriterium bei der Bewerbung auf einen Lehrstuhl geworden. Aber mit der Ziffer lässt sich nicht schon verifizieren, was mit ihr honoriert werden sollte. Es tun sich neue Widersprüche zwischen den Wissenschaft konstituierenden Ansprüchen und den Praktiken der Wissenschaftler auf.

So müssen sie etwa ihre im Verlaufe der Arbeit im Exzellenzcluster m.E. notwendig aufbrechende Insuffizienz am Anspruch, der mit ihrer Auszeichnung verbunden ist, aus der Welt schaffen, denn sie werden ihn nicht unbedingt mit wissenschaftlichen Leistungen aufheben können, denen die Gemeinde der Wissenschaftler neidlos Anerkennung als alles andere überragend zollt. Sie stehen also unter dem unerhöhten Druck zu zeigen, was sie als Kollektiv bereits zu sein beanspruchen: *lonely on the top*. Hervorragende Wissenschaft lässt sich nicht mit viel Geld quasi herstellen. Je mehr hier mit dem

---

2 20 Millionen per anno sind viel, aber verglichen mit einem Grundbudget von ca. 300 Millionen nicht so viel, als dass man nach außen so tun könnte, wie es geschieht, hier läge die Hauptaktivität der Universität begründet.

Ziel von Spitzenleistungen ausgegeben wird, desto erwartungsfroher und kritischer zugleich wird das Publikum reagieren. Wenn das Exzellenzcluster nicht hält, was es verspricht, steht es selbst beschämt da.

Oder aber alles wird so schlimm allein deswegen nicht werden, weil das Management des Clusters den Weg bereits als das Ziel erfolgreich „kommuniziert“ hat. Das aktive Sein als Exzellenz wird zum Schauplatz, zu einer Aufführung, die unabhängig von einem happy end Bewunderung und Applaus verdient. Mit der Inszenierung seiner selbst kann im Cluster dafür gar nicht früh genug angefangen werden. Die Arbeit beginnt nicht unbedingt mit Forschung in kollektivierter „Einsamkeit und Freiheit“, sondern mit der Einrichtung eines entsprechenden Kommunikationsapparates. Der muss mit dem Gewinn des Preises und mit der Versammlung auf der Bühne bereits existente Exzellenz wo immer möglich als Realität herausstellen. Die Werbung als Selbstdarstellung kann so weit getrieben werden, dass sie mögliches und bereits erkennbares Ungenügen am heftig inszenierten Anspruch „invisibilisiert“. Man ist als tätige Exzellenz so in allen Medien und damit in aller Munde, dass Kommunikation über Exzellenz das mit ihr inhaltlich zu Kommunizierende zu substituieren erlaubt. In dem Maße, in dem das gelingt, kommt die Zuschreibung ohne Nachweis in der Sache aus. Weil sie so genannt und wahrgenommen wurde, ist und war sie.

## II

Ein Exzellenzcluster soll die klügsten Köpfe in konzentrierter Form um ein großes und relevantes Forschungsthema versammeln. Es wird mit allem ausgestattet, was das Herz begehrt, soweit sich das auf beste Arbeitsbedingungen ausrichtet. Es werden eine Menge zusätzlicher Kollegen für die Forschung berufen, in ihrem Beritt eine weitere Menge Mitarbeiter beschäftigt, hinzutreten so manche Nachwuchskräfte, die sich in Clusterprojekten qualifizieren sollen. Die Fristen für die Projekte sind großzügig gesetzt, mit mehr oder weniger sicheren Verlängerungen kommt man auf einen so langen Förderzeitraum bester sorgenfreier Arbeit, von dem ein Bewerber um einen „Normalantrag“ bei der DFG mit zwei oder maximal drei Jahren nur träumen mag. Wo und weil vielleicht die versammelten Köpfe noch keine ausreichend „kritische Masse“ für große bahnbrechende Entdeckungen bilden, kommen manche Mittel zur weiteren Befruchtung hinzu. Serienhaft werden Konferenzen abgehalten und illustre Gäste eingeladen. Die Bühne wird unausgesetzt bespielt, Weltniveau besucht die Exzellenz und diese wird auch damit zu ihm.

Schaut der Neugierige, was diese Forscher nach einer Aufbauphase so alles treiben, erfährt er einiges darüber auf der Homepage des Clusters. Dort werden zwei Macher als Koordinatoren und Antrags- bzw. Ideenformulierer herausgehoben. Sie liefern den verbindenden Text zum Programm, der weniger den akademischen Bedürfnissen an ausgeschärfter Theorie folgt, vielmehr Relevanz für das Große und Ganze des Vorhaben aus politischer Perspektive beschwört. So verkünden sie zu Beginn ihres Programmtextes: „Ein geistes-

und sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm betritt mit der These, dass wir in einer Zeit tiefgreifender sozialer Veränderungen leben, kein Neuland. Ein thematischer Fokus auf die Frage der Herausbildung normativer Ordnungen mit Bezug auf die entsprechenden Verschiebungen, Umbrüche und Konflikte in verschiedenen Gesellschaften und auf transnationaler Ebene bringt dagegen etwas Neues und Wichtiges ans Licht.<sup>43</sup> Später ist dann von Normen und Werten wie von Idealen oder normativer Ordnung, von Rechtfertigungen und Narrativen und Metanarrativen, von der Normgeltung und der Macht der Rechtfertigung, der Moralisierung und Entpolitisierung bestimmter Normen, von universalistischer Verteilungsordnung und Gerechtigkeit und vielem mehr, also von so manchem die Rede.



Den beiden Sprechern zur Seite stehen „Principal Investigators“, immerhin 33 Professoren aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (Politologen, Soziologen, Philosophen, Historiker, Juristen, Wirtschaftswissenschaftler). Der eine Teil hat den Antrag gestellt, der andere wurde nach Genehmigung mit den Mitteln neu nach Frankfurt berufen. Nicht rein zufällig verfiel man auf diese Bezeichnung. Man hätte die aristokratische Assoziation durch den schlichten Titel der Hauptakteure auch vermeiden können. Zu den 33

---

3 Forst, Rainer/Günther, Klaus: „Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms“, Normative Orders Working Paper 01, 2010, [http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2010/8073/pdf/ForstGuentherDie\\_Herausbildung\\_normativer\\_Ordnungen\\_Zur\\_Idee\\_eines\\_interdisziplinaren\\_Forschungsprogramms.pdf](http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2010/8073/pdf/ForstGuentherDie_Herausbildung_normativer_Ordnungen_Zur_Idee_eines_interdisziplinaren_Forschungsprogramms.pdf), S. 2.

„Principals“ kommen immerhin 168 weitere Mitarbeiter hinzu. Damit entsteht deutlich mehr als ein überschaubarer kooperationsfähiger Cluster, nämlich eine gewaltige Masse, die die Personalstruktur mancher großer Fachbereiche und wohl auch Max-Planck-Institute weit übersteigt.

So viel Exzellenz an einem Ort ruft die Skepsis hervor, ob Massenexzellenz nicht einen Umschlag von versprochener Qualität in schiere Größe nach sich ziehen muss. Eine wunderbare Paradoxie, wo doch die Grundidee die Konzentration auf die wenigen klügsten Köpfe versprach. Soll das bedeuten, man benötige so viel Masse, damit diese überhaupt „kritisch“ werde? Werden danach alle Teilchen zur Exzellenz aufgeladen? Oder wird es menschlicher zugehen? Das implizierte, dass viele der einbezogenen Akteure den Braten nicht fett machen werden, womit es im Cluster so zugehen würde wie in der normalen Universität, wo es ebenfalls in der Masse zu einigen herausragenden Wissenschaftlern kommt. So verwirklichte sich Exzellenz in und als Normalität.

Entsprechend der Größe vielfältig sind die Forschungsfelder und -programme. Es wird weitgehend in disziplinärer Arbeitsteilung vorgegangen, die einen widmen sich wie gehabt den philosophischen Grundlagen der Herausbildung von Normen, eine andere Abteilung vollzieht diese historisch nach, ein dritter und ein vierter Schwerpunkt ist juristisch bzw. ökonomisch und politikwissenschaftlich akzentuiert. Mit allen werden die gegenwärtigen Weltprobleme fokussiert. Gerade angesichts der umfassenden Präention und des Volumens des Gesamtvorhabens mag man geneigt sein zu erwarten, hier würde nun in systematischer Weise vorgegangen. Eine kursorische Lektüre der Themen zeigt dies aber nicht, sondern stattdessen eine Vielfalt allgemeiner Formulierungen zum Oberthema, manches sehr Spezielle, Blumige und Nüchterne. Etwa: „Die Rolle des Kinderbetreuungsangebotes für Fertilität und weiblichen Arbeitsmarkt“, „Normativität in einer nicht-idealen Welt“, „Menschenwürde in früher Neuzeit“, „Die Diktatur der Gerechtigkeit“, „Die Schule von Salamanca“. Angesichts der Buntheit des Programms lässt sich fragen, ob da nicht Wesentliches fehle: thematisch etwa die Studien zur Unordnung, solche die zeigen, wie sich normative Ordnungen nicht herausbilden, aber auch fachliche Studien zur Genese von Ordnungsvorstellungen bei den Heranwachsenden. Konkret listet das Cluster 56 Forschungsprojekte auf, zusammen mit den vielen Einzelstudien eine wahre Forschungsindustrie, Exzellenzunikate in Massenproduktion. Es entsteht der Eindruck eines riesigen Warenangebots, das leitmotivisch verklammert werden soll, aber in der Wirklichkeit in eine unüberschaubare Fülle von Einzelstudien auseinanderfällt. Dass sich darunter manch hoch interessante Studie befinden wird, ist schon mit der Masse anzunehmen, zugleich wäre es abwegig, bereits in der bloßen Vielfältigkeit und Vervielfältigung einen Ausdruck von Exzellenz zu erblicken.

Das Verbindende der meisten Formen der gewählten Selbstdarstellung auf der Homepage besteht in zweierlei: zum einen in der Selbststilisierung mittels der exquisiten Arbeitsbedingungen, zum anderen mit der offensiven Selbstetikettierung, nachdem den Managern des Projektes durch den Zuschlag der Titel verliehen wurde.

### III

Man könnte ganz unschuldig die Bezeichnung dieser hoch gesponserten Forschungsverbände als Versuch betrachten, ihre besondere Qualität herauszustreichen, so als ob man auch hätte erfinden können ein „International Center of Advanced Research on Normative Orders“. Verzichtet hat man wohl bewusst auf eine eher neutrale Bezeichnung, die schon einmal im Förderprogramm der Republik auftauchte: als „DFG-Forschergruppe“ oder als „DFG-Sonderforschungsbereich“. Augenscheinlich reichte diese eher organisatorische Ansage bzw. der Hinweis auf einen besonderen Bereich der Forschung als einem, der von der normalen Forschungspraxis der Universitäten abgetrennt ist, nicht mehr aus. Es sollte nun um deutlich mehr gehen, vor allem um einen Namen, der klingend bereits ausdrückt, was er zu sein verspricht. Forschergruppen sagen noch nichts aus über das, was sie bewirken sollen, Exzellenzcluster dagegen postulieren allerhöchste Anerkennung im Paket.

Der Eindruck drängt sich auf, mit der Begriffswahl von Exzellenz solle zugleich an den alten Glanz der Universitäten erinnert werden, als sie noch von einer Magnifizenz geführt und von Spektabilitäten in den entsprechenden Kostümen geleitet wurde. Diese zunächst nach innen gerichteten Ehrentitel für die durch Wahl bestimmten Kollegen, mit denen die Würde des akademischen Amtes und das Selbstbewusstsein der Institution ausgedrückt werden sollte, werden nun sprachlich beerbt durch Leistungstitel, mit denen womöglich zukünftig zwei Klassen von Kollegen unterschieden werden sollen.

Wesentlich hierfür ist, dass es sich nicht oder nicht wesentlich um eine Würdigung erbrachter individueller Leistungen handelt, sondern um eine kollektive Fremdzuweisung und danach übernommene Selbstzuschreibung von Exzellenz als Zukunftsversprechen. Sie gründet auf einer in den Wettbewerb eingebrachten forschungsmanagerialen Fähigkeit, ein vielversprechendes Produkt zu entwerfen, aber auch darauf, zur richtigen Zeit an richtiger Stelle zu sein: Frankfurt als *der* weltberühmte Ort kritischer Sozialwissenschaft, der rechtfertigt, neben den vielen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Clustern auch eines für Geistes- und Sozialwissenschaften in kritischer Beobachterhaltung zur Gesellschaft als Ganzer zu etablieren. Es gilt, dieses Erbe zu vereinnahmen, auch wenn man es nicht inhaltlich antreten will. Das Kritische als Alleinstellungsmerkmal möglichst eindringlich und ohne positionelle Fixierung auf Angreifbares herausgestellt zu haben, bedeutete wohl die halbe Miete beim Wettbewerb. Unter den Machern agierten solche, die sich als erfolgreiche Manager zu empfehlen wussten, auch weil sie bereits lange auf der Klaviatur des Drittmittelwerbs und der Ansammlung weiteren „akademischen Kapitals“ (Reputation aus wissenschaftlicher Geschäftigkeit) gespielt hatten. Wer hier hat, dem wird ungleich leichter mehr gegeben von denen, die in den Zentralen der Drittmittelvergabe als neue Wissenschaftsmanager mit Management mehr zu tun haben als mit Wissenschaft.

Im Cluster wird man also gleichsam an und für sich durch Fremd- wie Selbstzuschreibung zur Exzellenz erhoben. Das Merkmal der Qualität der

Arbeit geht während des Prozesses über auf die Menschen, die hier tätig werden. Auch wenn noch keine exzellenten Ergebnisse vorliegen, sind doch die Mitarbeiter bereits exzellent. Noch für die Doktoranden wird Teilnahme zum hoffentlich Karriere eröffnenden Adelstitel. Die Doktorarbeit erfährt mit der Mitgliedschaft im Cluster bereits ein „Alleinstellungsmerkmal“. Es ist hier wie schon manche Jahre mit den Mitarbeitern an den PISA-Studien. Egal wie hoch qualifiziert diese sind, egal, wie groß der eigene Beitrag in den Projekten war, die Nähe zu einer Berühmtheit hebt bereits aus dem Normalen so weit heraus, dass Exzellenz zugeschrieben werden kann. Auch wegen dieser sicherlich intendierten Effekte der folgenreichen Selbsterhöhung ist die Bezeichnung nicht ganz so unschuldig und verdient deswegen eine nähere Betrachtung.

Was also soll mit der Anlehnung an die Vorstellung von Exzellenz erneuert und zugleich neu erschaffen werden? Was ist ein Cluster und wie passt beides zusammen?

#### IV

Wer in der „lustigen Witwe“ „Seine Exzellenz“ (d.h. also seine „Erhabenheit und Vortrefflichkeit“) singen hört, der erkennt sofort die gefällige Ehrerbietung gegenüber höher Gestellten, die von blauem Blute sind und/oder aufgrund ihrer diplomatischen Mission als Exzellenzen zu behandeln sind. Sie repräsentieren, ja sie verkörpern eine Nation, eine Dynastie. Sie sind selbst von Adel, und es adelt sie zusätzlich, beide zu vertreten.

Im Verkehr unter solchen Exzellenzen agieren Herren auf Augenhöhe in gegenseitiger Ehrerbietung. Wer so hervorragt aus allem Niederen und glänzt mit allen Attributen seiner Stellung, repräsentiert nicht nur das Höhere, sondern bildet auch einen innersten Kreis von Auserwählten. Sie sind bereits von Amts wegen solche Träger der Vortrefflichkeit und Erhabenheit.



Nach dem Siegeszug der bürgerlich kapitalistischen Gesinnung und vor deren schier finale Verfall in den Exzessen der Finanzwirtschaft, ist jeder nur nach Maßgabe dessen bedeutend, was er schafft und dann erreicht hat, je als besonderer Einzelner. Nach der Abschaffung der staatstragenden und steuernden Monarchien gibt es eigentlich keine Exzellenzen mehr. Man kann Magnat geworden sein oder auch nur erfolgreicher mittelständischer Unternehmer und als solcher eine Stütze der Gesellschaft. Ein rechtschaffener Unternehmer würde sich eher auf den Arm genommen fühlen, spräche man ihn wegen seines wirtschaftlichen Erfolges als Exzellenz an. Das gilt, auch wenn er bei

einem der vielen „Awards“ für sein Produkt den „Exzellenzpreis“ erhielt, oder er gar zum Manager des Jahres gewählt wurde. Im Verkehr untereinander wäre eine solche Form der Ehrerbietung und Anerkennung schlicht deplaziert. Wo sich diese Einzelakteure zusammenschließen, um ihre Macht zu schützen oder auszuweiten, tun sie dies diskret, oft schon jenseits der Legalität, die den Wettbewerb absichern soll.

Die Exzellenzen haben nur noch ein atavistisch anmutendes Refugium. Sie treten als die diplomatischen Vertreter der Länder deswegen heute beim Jahresempfang des Bundespräsidenten wie Akteure aus einer Operette in Erscheinung: mit den fetten Orden auf der Brust, oft in Galauniform. Der selige Aufzug (legendär auf der Treppe des alten Bonn im Schloss Brühl) hat etwas vom sardonischen Spiel mit einer untergegangenen Epoche, als das blaue Blut noch im „Blauen Blatt“ beobachtet wurde und bevor es zum „Bunten Blatt“ wurde, das sich vor allem für die Abstürze der Berühmtheiten aus dem Showbiz interessiert.

In der „lustigen Witwe“ wirbt eine Exzellenz noch mit seiner Besonderheit so um eine Frau, dass sich das zuschauende Volk an Höherem Anteil nehmend daran erwärmen kann. Der spanische König adelte jüngst sowohl den erfolgreichen Trainer der eigenen Fußballnationalmannschaft als auch den in Spanien lebenden Nobelpreisträger für Literatur Vargas Llosa. Der Hof dekretierte bei der Gelegenheit der Verleihung des Titels eines Marqués, man habe danach bitteschön beide Personen als Exzellenzen anzusprechen. Das englische Königshaus geht bereits lange in die Breite des Volkes, so wenn herausragende Leistungsträger wie etwa Elton John zum „Sir“ geadelt werden. Zugegeben, Ralf Dahrendorf saß wegen seiner wissenschaftlichen Verdienste im House of Lords. Aber sollte das nun mit Exzellenzclustern hierzulande überboten werden?

In der Wissenschaft vollzieht sich die Nobilitierung von wissenschaftlichen Leistungen, sieht man von solchen lokal an monarchische Reste gebundenen Orten ab, nur dem Wortklang nach als Adellung. Einige haben das Glück, als alte Männer zuweilen auch Frauen für ihre bahnbrechenden Studien Geld aus dem Fond des Dynamitfabrikanten zu erhalten. Wir haben in Deutschland schon lange keinen Monarchen mehr, der aus seiner Asservatenkammer Titel und Orden hervorholt und verleiht, mit denen man hierzulande eine Exzellenz würde. Aber unsere Wissenschaftsmanager und Marketingexperten sowie die ihnen folgenden Wissenschaftler wussten sich zu helfen.

Als exzellent kann niemand auftreten, der nicht schon lange zu den Exzellenzen gehört, wie bürgerlich so recht niemand, der nicht auch Bürger ist. Das kann man schnell an den sich verlaufenden Menschen erkennen, die glauben, Kleider machten schon Leute. Spätestens bei Tisch unter Exzellenzen könnte der Fußballtrainer einen roten Kopf bei der Wahl des rechten Bestecks bekommen. Der plötzlich zu viel Geld gekommene Bürger zeigt sich oft als neu-reicher Angeber. Gefahr ist also für jeden im Verzug, der sich mit Lorbeeren schmückt, die er noch nicht erworben hat. Lächerlich macht sich derjenige, der,



bloß weil er eine volle Kriegskasse hat, Generäle beruft und sie, um das zu rechtfertigen, vorab für nicht geschlagene Schlachten dekoriert.

Wer in einer bürgerlich meritokratischen Gesellschaft auf die Herausgehobenheit seiner eigenen Exzellenz schießt, damit letztlich den Nimbus des Adels des Blutes für sich reklamiert, zeigt ein Distinktionsbedürfnis, mit dem er als objektiv gesellschaftlich zurückgeblieben zu erkennen ist. Er hat die Moral von der Geschichte nicht gelernt, nach der Verdienst erst nach Verdienen kommt. Er bezieht sich auf eine untergegangene normative Ordnung.

Überhaupt haben wir bei der Zuschreibung und dem Ausdruck von Leistungen für Menschen Sprachschwierigkeiten, sobald wir nicht an die alten bürgerlichen Tugenden wie Fleiß, Energie, Sparsamkeit, Erfindungsreichtum etc. denken. Es entstand in der neu herrschenden Klasse eine Verführung zur Übertreibung wie die, sich beim Adel zu versichern. Wohnhäuser der Erfolgreichen wurden zu Schlössern und Burgen aufgeblasen. Was da an Dynamik hochkam und sich manifestierte, verlangte nach Superlativen und Bezeichnungen, die das Nicht-Begriffene des Geschehens mehr unfreiwillig als bewusst ausdrückte. Alle diese Qualifizierungen sind missgebildet: Das Fabelhafte, Wunderbare oder das Sensationelle ist ähnlich wie das Exzellente keine rechte Charakterisierung von herausragender Leistungskraft. Allein die räumliche Vorstellung verweist metaphorisch darauf, dass manche über alle anderen herausragen.

Fabelhaft gemahnt auf das eigentlich nicht Wirkliche. Es wirkt, als wäre es eine didaktische Geschichte statt realer Geschichte. Der Übergang zur Realität wird nicht bestimmt. Das Wunderbare erinnert daran, dass der große Wurf nicht einfach gemacht, Ausdruck von Fleiß und Kompetenz ist, sondern sich einem vorrationalen Geschehen verdanken muss. Das Ganze ist so grandios, dass es nicht mit rechten Dingen zugegangen sein kann. Da wurde jemand und etwas zum Wunder, für das als Autor nur eine göttliche Instanz infrage kommt.

Noch das Sensationelle als Superlativ erinnert an das nicht wirklich rational Fassbare. Es schlägt durch als Überraschung, die so groß ist, dass sie vor allem auf unsere Sinne einwirkt: So laut vernehmbar, grell und intensiv rezipieren wir es mit unserem erregten Staunen.

Die allesamt schlecht bezeichneten Großleistungen des Kopfes enthalten mit dem falschen semantischen Feld auch eine Wahrheit, die Distanz nämlich gegenüber dem irdisch Trivialen, die Bewunderung für das wirklich Ungewöhnliche, an dem das Leistungsvermögen des menschlichen Geistes seine Grenze erreicht, wenn nicht schon überscheitert. Nicht umsonst denken wir, dass Mozart im Himmel musiziert und Einstein mit Gott über die Fehler der Schöpfung mit Hilfe der Moderation von Goethe diskutiert. Dergleichen Spitzenleistungen lassen sich weder herstellen noch gerade durch das bloße Versprechen einlösen und erst recht nicht durch Massierkaufen von mehr oder weniger klugen Köpfen ersatzweise kumulativ zusammenkaufen. Was schon im Fußball oft daneben geht, dürfte in der Wissenschaft erst recht fehl gehen.

V

Nochmals: Von Exzellenz wird in der heutigen Universität nicht geredet als Ausdruck der Anerkennung für eine besondere wissenschaftliche Leistung, mit der einzelne Vertreter deutlich aus ihrem Kollegenkreis herausragen. Vielmehr geht es darum, jede der universitären Leistungen mit dem Gebot der Exzellenz zu belegen, ja die gesamte Universität zu einer Exzellenzuniversität durch entsprechenden Erfolg in landesweit ausgeschriebenen Initiativen zu entwickeln. Wer den Wettbewerb um die entsprechenden Gelder gewinnt, wird zu ihr. Wer in ihm ohne Erfolg bleibt, befindet sich schon jenseits der Exzellenz. Er taugt deswegen nur noch zu einer stinknormalen und damit nicht mehr überlebensfähigen Einrichtung. So angeschwängert verläuft denn auch die drohende Rhetorik der Macher der Initiative. Bei allfälligen Einschwörungen der Truppe durch deren Anführer lautet so eine finale Parole: Exzellenz oder Untergang!

Eine Exzellenzuniversität ist diese mithin nicht nur, weil in ihr manche bedeutenden Forscher arbeiten, sie wird zu ihr, indem alles in ihr auf Exzellenz umgestellt wird, auch die Lehre, die Studierenden, die Mensa, das E-Learning, das Facility Management usf. Exzellent ist danach nicht nur die einzelne Person. Die Universität zeigt sich in der Exzellenz ihrer gesamten Hervorbringungen. Die sind nicht einfach leistungsstark, sondern nunmehr allesamt über den Rest der Bewerber erhaben. Die Universität ist auf die Strategie des Benchmarking eingeschwenkt. Danach werden alle ihre Leistungen an den besten Leistungen der Mitwettbewerber gemessen und abgeglichen, um diese zu den eigenen Zielsetzungen zu erklären. Das geschieht weitgehend unter Überspielung der realen, oft alles andere als guten Bedingungen und Ressourcen. So kommt es zu der oft unerträglichen und lächerlichen Differenz zwischen den propagandistischen Behauptungen eigener Vollkommenheit und den Pannen, den Mängeln, ja der Verkommenheit so mancher ihrer Einrichtungen. Hier springt ein Papiertiger und landet als Hochglanzbroschüre.

Auf dem Weg zur Exzellenzuniversität muss eine Hochschule sich bewerben, wie schon vorher die Forschergruppen und auch das entsprechende Cluster. Es ist eine Initiative um Exzellenz, sie soll diese allererst produzieren. Einige Hochschulen werden den Zuschlag bekommen, so viele, wie Orden bereit liegen, maximal zehn sollten es werden. Die Auszeichnungen müssen knapp gehalten werden, aber nicht allzu knapp, damit sich möglichst viele um den Orden bewerben und somit den Wettbewerb demokratisch, zumindest als offen und fair erscheinen lassen. Möglichst viele müssen scheitern, damit der Sieg weniger als Ausdruck scharfer Qualitätsmaßstäbe gerechtfertigt erscheint. Je selektiver der Vorgang, desto exzellenter das Ergebnis!

Eine besondere Spezialität ist dabei die Aufforderung, sich als Exzellenzuniversität neu zu erfinden, mit einem besonderen übergreifenden Programm, das als Alleinstellungsmerkmal gelten kann und Anlass für die schönsten innovativsten Hoffnungen macht. So fahnden Hochschulen, nicht selten gecoacht von Beratern, die jeden und alles für viel Geld beraten, nach solchen zünden-

den Ideen, mit denen die schlichte Wirklichkeit der finanziell chronisch unterversorgten Hochschulen zu einer wie Aurora glühenden Vision umgedeutet werden kann. Frankfurt etwa verfiel auf die Leuchtschrift „Design und Dynamik einer Universität der Zukunft“ und begeisterte wohl auch damit die Jury nicht sonderlich. Warum aber die Mainzer Kollegen mit „The Gutenberg Spirit“ Erfolg hatten, wird vielleicht eine Werbeagentur erklären können.

Was nun an dieser übergreifenden Stelle wirken soll, wiederholt sich konkretisierend in den Exzellenzclustern. Auch hier sind Programmansagen fällig, mit denen es immer um das gegenwärtig wichtigste Thema, die umfassende Größe der Projektierung, das von den visierten Problemen her begründete Erhabene der Anstrengung etc. gehen muss. „Normative Orders“ will so nicht weniger als die moderne globale Gesellschaft erklären, was sie im innersten etwa als „normatives Narrativ“ zusammenhält, auseinanderdriften lässt – lokal und global in allen untersuchten Medien. Ihre beiden Sprecher inszenieren das mit auf einem früh ins Netz gestellten Werbefilm. Dort treffen sie sich wie spontan im hässlichsten Turm Frankfurts, dem der alten Universität, den man freilich selbst nicht sieht. Der Zuschauer nimmt ihren weiten Blick auf die Türme des Finanzplatzes Frankfurt mit und kann zum allgemeinen Motivtext beobachten, wie ein am nahen Flughafen landender Flieger scheinbar in einen der Türme kracht. Der Zuschauer sieht: Die Forscher haben die Welt im Blick, sind am Puls der Zeit und verfolgen die erregenden Zukunftsfragen der Weltgesellschaft als das Entstehen und Vergehen, die Konflikte und Chancen von normativen Ordnungen.

Exzellenz kann nicht in Bescheidenheit machen, sie darf so auch nicht konzedieren, dass noch der hellste Kopf auf den Schultern von Riesen steht. Es muss gezeigt werden, dass hier forschend, neu, anders und mit viel Genie aufs Ganze gegangen wird.

Dabei soll und kann wohl auch nicht allein im eigenen Saft geschmort werden. Wären die ortsansässigen Principals und die weiteren dienenden Köpfe bereits ein vollständiges Cluster, so wäre man autark. Neben den bereits vorrätigen besten Köpfen sollen manche weitere arbeiten, die das Cluster ergänzend erst richtig zu einem der Exzellenz werden lassen.

Aber woher nehmen, wenn nicht stehlen, da herauskaufen nicht unbedingt möglich ist? Die klügsten Köpfe an anderer Stelle planen ggf. ebenfalls Exzellenz oder aber haben es subjektiv nicht nötig, sich im Verbund mit anderen zu solcher zu erklären. Sie wissen, was sie als Einzelne mit ihren Arbeitszusammenhängen wert sind. Sie sind sich selbst, ja gerade darin exzellent genug. So ist schon die Idee, mit finanziellen Zugewinnen, die man in Gegensatz zu anderen erfährt, zur Exzellenz zu kommen, eine riskante. Dafür kann nicht ausreichen, dass die Initiative so genannt wurde! Es muss doch der Inhalt zum Etikett passen und nur im Märchen wird schon wegen des Etiketts zum Inhalt, was mit dem Titel bezeichnet wird.

Wo Schein und Sein auseinanderdriften, Begriff und Sache nicht zusammengehen, der Begriff stattdessen bereits für die Tatsache gehandelt wird, vollziehen sich nicht nur schwere philosophische Fehler, sondern schlich-

ter im bürgerlichen Leben als drohender Etikettenschwindel so etwas wie Betrug. Es sei denn, die bislang mehr oder weniger vereinzelt tätigen Wissenschaftler werden ungleich produktiver, sobald sie mit vielen anderen zusammentreffen. Synergieeffekte nannte man das, gegenseitige Befruchtung. Die kann für organisch sich zusammenfindende Gruppierungen wissenschaftsgeschichtlich (der Kreis um Freud, die alte Frankfurter Schule, die Gruppe um Piaget) beobachtet werden. Aber sie kann nicht von der Zusammenschließung unterschiedlicher Menschen Zwecks Gelderwerbes erwartet werden.<sup>4</sup>

## VI

Exzellenz ist eine Formel der Marketingleute, die verzweifelt nach immer neuen Wörtern mit Erregungs- und Aufmerksamkeitspotenzial suchen, die die alten, bereits verbrauchten Etiketten ersetzen und wenn möglich „toppen“. „Magic-Words“ passen zu einem Geschäft, das mangels Substanz auf Magie setzen muss. Dem entspricht die wuchernde Intensität der Selbstzuschreibung, die mit der Ausdehnung auf exzellente Kochtöpfe, Schuhe, Geschäftslagen, Köche, Berater, usf. den Siegeszug des Etiketts bald beenden dürfte. Dann wird etwas Neues erfunden werden müssen und wenn es gut klingt, machen es dann wieder alle anderen nach.

Was im Werbewettbewerb oft als ironisches Spiel mit Worten des Superlativs gedeutet werden kann, eben als gewollter ästhetischer Schein der unüberbietbaren Qualität des eigenen Produkts (Meister Propper und Kollegen), verändert seine Bedeutung, sobald es auf seriöse Dinge des Geistes wie Forschung und Wissenschaft übertragen wird. Dann ist zu erklären, warum für Vernunft zuständig gemachte Menschen sich nicht entblöden, sich und ihr Tun als exzellent zu bezeichnen. Würde der Autor an die Tür seines Dienstzimmers den Blödsinn kenntlich machen, indem er den Hinweis anbringt: Hier bedient sie seine Exzellenz A.G., die Kundschaft würde sich schütteln vor Lachen oder aber ihn für übergeschnappt halten. Auch der Hinweis darauf, hier würden Studierende exzellent beraten und der Berater habe exzellente Studien zuwege gebracht, dürfte mit Kopfschütteln beantwortet werden. Hier wie überall stinkt das Selbstlob.

Akte der Selbsterhebung über die normal erhabenen Kollegen sind als Professoreneitelkeit weit verbreitet. Man lese heutige Selbstdarstellungen auf

---

4 Wer an solchen Übungen zur Bildung von Forschergruppen schon mehrfach teilnehmen konnte, erfährt so manches über die menschlichen und wissenschaftlichen Schwächen der Kollegen, mit denen er effektiv bei der Antragsstellung zusammenarbeiten muss. Die Schnittmenge der gemeinsam getragenen Interessen ist oft gering. Die Fähigkeit, den Anderen als solchen wahrzunehmen, ihn als Perturbation des eigenen Denkens zu schätzen, mit ihm in einen ernsthaften Dialog einzutreten, ist nur selten zu erleben. Man sitzt gehetzt zusammen, hält den Autismus der Anderen in Schach und kämpft um Formeln, die zumindest dem Schein nach ein gemeinsames Forschungsanliegen auszudrücken vermögen. Letztlich verbindet die Personen vor allem das Interesse, mit Hilfe aller Anderen an Fördermittel zu kommen, die man allein nicht erreichen könnte. Eine Erwerbsgemeinschaft bildet sich.

den professoralen Homepages! Aber das alltägliche, individuell gebundene Distinktionsbedürfnis, der demonstrativ gezeigte Stolz auf die akademische Anerkennung mit Preisen und Ehrendoktoraten unterscheidet sich doch deutlich von der strategischen Produktion clandestin wirksamer Erhabenheit mit Hilfe von gewaltigen finanziellen Zuwendungen, die dabei von Stellen kommen, die sich wie jene Ministerin Denkmäler ihrer Reformtätigkeit setzen wollen.

## VII

Die Kernphysik und die Musik nutzen den Begriff des Clusters. Dort bedeutet er eine als einheitliches Ganzes zu betrachtende Menge von Einzelteilchen, hier ein Klanggebilde das durch Übereinanderstellen kleiner Intervalle entsteht.

Die ästhetisch wirkende Selbstdarstellung in Form und Inhalt, das Klanggebilde der Programme und Bilderungen des Clusters „Normative Orders“ folgt wohl dem musikalischen Motiv. Es liegt gleichwohl näher, einen Wissenschafts- oder Wissenschaftlercluster als eine Übertragung aus der Physik zu verstehen. Hier wird zweierlei versprochen: Die Einheit von Unterschiedlichem und die Steigerung der Bedeutung der Einzelteile, sobald sie zu einem großen Ganzen werden. Wenn man passende Einzelteilchen zusammenbringt, steigern sie sich zu einer Ganzheit, die einen qualitativen Mehrwert erzeugt. Das Ganze wird zu mehr als zur bloßen Summe seiner Teile, es soll eben eine „kritische Masse bilden“.

Cluster sind sodann verbunden mit der Vorstellung eines großen Zusammenhalts der Teile. Da wird nichts zusammen gebracht, was nicht zusammenpasst, sondern wächst zusammen, was im Sinne einer gemeinsamen wissenschaftlichen Aufgabe zusammen gehört. Die Entdeckungen durchdringen einander, erlauben eine immer bessere Modellierung normativer Ordnungen. Die verifiziert die geniale Idee des Anfangs.

Aber für den Zusammenhalt des Verschiedenen kann weder die Musik noch die Physik zureichend sorgen, es muss im Cluster auch die Chemie unter den Beteiligten stimmen. Hier haben wir es mit zwei Gruppen von Faktoren zu tun, der der starken Interessen an der Selbstbehauptung gegenüber der beobachtenden und keineswegs immer begeisterten Umwelt und der der Inhalte der Projekte und ihrer Ergebnisrelevanz. Ersteres verurteilt die Mitglieder zur gegenseitigen Solidarität und diese zu einer freundlich indifferenten Haltung bei inhaltlichen Dissensen zwischen den Projektansätzen. Innerhalb des Clusters ist damit eher auf „Alterität“ und weniger auf „Competition“ abzuheben. Die Sprecher dürfen und sollen für alle so sprechen, dass vor allem die Umwelt für das Ganze eingenommen wird. Eine kritische, gar eine scharf kontroverse Auseinandersetzung um die Geltung und Reichweite der Studien und ihrer Befunde könnte dagegen schnell als Professorengezänk und Ungeklärtheit der ganzen Konstruktion, gar als Hinweis auf theoretische Schwächen „kommuniziert“ werden und damit den bloßstellenden Schatten auf die beanspruchte Exzellenz werfen. Dergleichen gilt es im Cluster zu

vermeiden, womit das gegenseitige Interesse an Affirmation ein gegenseitiges Gewähren- und Lebenlassen begünstigt, während eine anhaltende Perturbation im Cluster zwecks Ausschärfung der Forschungsfragen und der theoretischen Modellierung den Erfolg eher behindern würde. Programmiert ist somit eine der Masse der Forschenden korrespondierende Masse an Out-Put, nicht aber ein theoretischer Impakt, wie derjenige, den neue Forschungsansätze Einzelner vor der Exzellenzinitiative zuweilen bewirkt haben.

Der eben beanspruchte Hinweis auf solche illustren Gruppen wie die um Freud und Horkheimer motiviert zu einer doppelten Extrapolation: In beiden Fällen stimmte eine Zeit lang die Chemie in beiderlei Hinsicht. Aber dann kam es, sei es aus persönlichen, sei es aus positionellen Gründen zu schweren Zerwürfnissen und Spaltungen. Man war sich mit der entfalteten Produktivität gleichsam zu nahe gekommen, die Ausdeutung der Wirklichkeit ließ sich nicht zugleich stark exponieren und homogenisieren. Jung begründete seine eigene Psychoanalyse, Fromm eine eigene Sozialpsychologie. Immerhin hatten alle mit beträchtlichen Pfunden zu wuchern. In beiden Fällen konnte man ein ungemein starkes, gemeinsam getragenes Forschungsmotiv identifizieren. Die Wiener wie die Frankfurter wussten darum, dass sie etwas Neues mit vollem Risiko und ungewissem Ausgang betrieben. Die DFG hätte ihre Vorhaben deswegen wohl nicht gefördert.

Möglicherweise droht der Erforschung normativer Ordnungen deswegen nicht ein ähnliches Schicksal wie den beiden Forschergruppen, weil schon die schiere Größe des Clusters solcherlei Familienstreit gar nicht erst auszutragen erlaubt. Möglich ist auch, dass eine Homogenität und Pointierung der theoretischen Modellierung nicht ernsthaft angestrebt wird, sondern lediglich unterschiedliche Beschreibungen eines Phänomens, die sich als seine Vielfalt loben und weniger als neuartige Unübersichtlichkeit kritisieren lassen. Wichtig wäre dann am Ende vor allem, dass die Bedeutung des Ganzen vorab zureichend breit kommuniziert wurde.

In nüchterner, also nicht in der Perspektive des Projektmarketings bezieht sich das gemeinsame Forschungsinteresse auf die Ethik der Forschung und die ihr entsprechende Arbeitsweise. Die gilt indes für eine globalisierte wie für eine lokale gebundene Wissenschaft schon vor jeder modernen Clusterbildung. Man muss die Wissenschaftler nicht zusammen an einen Ort bringen, wenn man möchte, dass sie miteinander kommunizieren.

Das lässt sich an den thematisch bereits lange existierenden Clustern in den Naturwissenschaften studieren. Einzelne Forscher und kleine Gruppen sind weltweit vernetzt, arbeiten zusammen in thematisch verbundener Arbeitsteilung an ihren Spezialstudien. Sie bilden auf diese Weise ihre eigenen Communities. Auch hier gilt nicht einzig und allein die volle Hingabe an die geteilte Sache. Die Forscher stehen im Wettbewerb untereinander, um Mittel und Anerkennung. Aber die strenge Ausrichtung auf den nachvollziehbaren Erkenntnisfortschritt und die Lösung von Problemen, bzw. die Antwort auf relevante Fragen sorgt hier für eine gegenseitige Anerkennung, Kritik sowie für eine sachliche Zuwendung zu den verschiedenen Arbeiten.

In den Sozialwissenschaften gibt es weder einen vergleichsweise gut markierbaren Fortschritt in den Erkenntnissen noch eine Vorstellung von einem allgemein geteilten Paradigma der Forschung. „Normative Ordnungen“ stehen selbst vor dem Problem, wie mit dem Entsprechenden in der Wissenschaft umzugehen ist. Ein Cluster verspricht hier Ordnung des Vielfältigen und kann sie nur wissenschaftlich begründen durch starke theoretische Annahmen. Diese aber gilt es zu vermeiden, damit die Kohärenz des bunt versammelten Interesses nicht in Zweifel gezogen werden kann.

## VIII

Bis die deutsche Forschungsförderung auf Klotzen umgestellt hat, gab es andere Formen der Clusterung von zugeschriebener Exzellenz. Das beste deutsche Stück war wohl die Gründung des Wissenschaftskollegs zu Berlin. Hier versuchte die Wissenschaftspolitik zu realisieren, was vor allem in den USA so sehr leuchtete, in Princeton, am MIT, in Palo Alto. Dort wurde eine Gelehrtenrepublik eingerichtet, in der, wie man immer wieder hörte, die verdienten besten Köpfe der verschiedenen Wissenschaften entlastet von allen Mühen der akademischen Ebene, sich in gegenseitiger Befruchtung begegnen sollten, im Büro, im Club und beim Dinner eher als auf Konferenzen. Berlin realisierte das in der Form eines einjährigen Forschungsaufenthaltes für Fellows aus der ganzen Welt. Zwar trafen und treffen sich hier auch Menschen, die sich bereits kennen und die ein Jahr konzentriert zusammenarbeiten wollen, zuweilen in Gruppen. Aber zunächst war das Merkmal der singulären Forscherpersönlichkeit entscheidend. Neben den Granden der wissenschaftlichen Fächer und aus den Künsten lud man die gerade besonders produktiven und die vielversprechenden Kräfte der verschiedenen Wissenschaften ein. Die vierzig Fellows wurden gleichsam aufeinander losgelassen und in eine mühevollen wie unverkrampften Vermittlung an Fachfremde verwickelt. Wer sich dem entziehen wollte, konnte das mit der Ausnahme der Teilnahme am wöchentlichen Kolloquium tun. Das Ziel des Kollegs lag nicht im Mehr vom Gleichen, sondern in den überraschenden Befruchtungen durch das Fachfremde. Ein Krisenexperiment für Exzellenz gleich in mehrfacher Hinsicht. Der Einzelforscher ist isoliert von seiner Community, in der er sich bislang bewegt hat und die die Abgrenzung der Herrschaftsgebiete leistet. Die Kommunikationswege der Selbst- und Fremddarstellung funktionieren nicht mehr, wo es weder um akademische Machtspiele noch um das Abstecken von Claims geht, sondern darum, Kollegen aus gänzlich anderen Bereichen und mit unbekanntem Erfahrungen das eigene Forschungsgebiet zu vermitteln und umgekehrt das Fremde der Forschung der Anderen auf sich wirken zu lassen. Da es sich um wahrscheinlich kluge Köpfe handelt, kann der Vortragende bei Unverständnis nicht auf deren Unbelecktheit rekurren. Zum produktiven Gespräch kommt es erst, wenn jeder der Beteiligten sich im tiefen Sinne auf den Anderen als Anderen einlässt. Dann entwickeln sich unvorhergesehene neue Perspektiven für die eigene Arbeit, eine Transdisziplinarität als neuer Blick von außen nach innen. Was je da-

raus wird, ist ungewiss und abhängig von der jeweiligen Forscherperson. Exzellente, weil innovative Arbeiten können daraus entstehen, aber auch schwere Krisen des eingebrachten Selbstverständnisses und Selbstbewusstseins. Und die meisten wissen: Nach einem Jahr ist alles vorbei und man kehrt wieder in die Normalität der Universität zurück.

Deren Leitungen suchen, wo immer möglich, den Glanz solcher herausgehobener Institute in ihr Haus zu bringen. Sie gründen dafür ihr eigenes „Institute for Advanced Studies“, dessen Finanzierung sie von den Spendern zu erhalten suchen, die sich für eine edle Adresse erwärmen können, welche der Geist der Welt gerne besucht. Wie auch in Berlin sollen in Frankfurt möglichst exzellente Gastwissenschaftler zusammen treffen und gemeinsam an Projekten arbeiten. Das Frankfurter FIAS befindet sich in Bad Homburg, am Berg weit weg von der Universität. Natürlich sind die Manager des Exzellenzclusters auch hier aktiv und nutzen die Gebäude, um ihre Events zu gestalten.

Interessant an diesen Versuchen ist vor allem die Vorstellung, damit eine Infrastruktur herzustellen, die als Kopie von Harvard dienen soll. So wird dem Anschein nach alles unter das Gebot der Exzellenz gesetzt, aber nicht die Universität als solche gefördert, sondern lediglich ihre Leuchttürme. In dem Maße, aber in dem diese alle Aufmerksamkeit und Ressourcen auf sich ziehen, muss notwendig die in ihrem Schatten werkelnde Universität zur eigenen „bad bank“ degenerieren. Sie sorgt zwar immer noch für die grundständigen Mittelzuweisungen des Staates, aber mit ihnen ist kein Staat mehr zu machen.

Das heutige Universitätsmanagement träumt von der Exzellenz-

Die wichtigsten Merkmale des modifizierten Logos:



Der blaue Farbton

- strahlt Dynamik und zugleich Seriosität aus
- wird als angenehm empfunden und ist konsensfähig
- eröffnet vielfältige Optionen für Kombinationen mit anderen Farben

Der ‚entrahmte‘ Kopf des jungen Goethe

- symbolisiert Freiheit des Denkens, Öffnung, Internationalität
- schafft Luft, signalisiert Frische und Leichtigkeit
- die Position über dem ‚i‘ von Universität setzt einen markanten Akzent und macht das Logo durch die bewusst erzeugte Asymmetrie unverwechselbar

Die optische Betonung von ‚Universität‘ und ‚Frankfurt am Main‘

- trägt dem (internationalen) Sprachgebrauch Rechnung
- erleichtert die Verortung
- hebt den wesentlichen Zweck der Institution hervor (‚Unternehmenszweck‘)



universität als dem einzig zukunftsfähigen Konzept gegen den Untergang der Hochschulen in Bedeutungslosigkeit und Armut. Die Massenuniversität wird manchen der in ihr Arbeitenden so unerträglich, dass sie die Flucht nach oben zur Spitze antreten. Die ist, was sie ist, deswegen so extrem selektiv, dass man sich fragen mag, warum um Gotteswillen alle auf den Sieg setzen, den doch nur die wenigsten erringen können. Eine Art Sozialdarwinismus durchherrscht die gegenwärtigen Vertreter der Institution. Wer das meiste Geld einnimmt, bekommt das meiste, die anderen gehen faktisch leer aus. Sie bilden die bemitleidete Basis der Spitze.

Aber ganz so prosaisch kann auf das Geld nicht geblickt werden, es muss anders als in der Realwirtschaft oder auch nur der Finanzwirtschaft als Ausdruck von inhaltlicher Qualität kommuniziert werden, deswegen der Drang zur Exzellenz.

Es ließe sich dagegen postulieren, dass Institutionen wie die Universitäten an sich Eliten bilden. Wie überall, so wird man auch hier Rangunterschiede in verschiedenen Bereichen finden. Manche sind hervorragende Lehrer, andere sind geniale Forscher, andere unermüdlich produktiv in der Verfassung weiterführender Literatur, wieder andere sind begabt als Wissenschaftsfunktionäre und Organisatoren, damit aber bereits aus dem eigentlichen Bereich der berufsspezifischen Kompetenzen herausgetreten. Und nicht wenige sind all das nicht und doch Teil der Universität.

Manager großer Forschungseinrichtungen können in der Regel nicht mehr selbst produktiv forschen, sie leben von der Zuarbeit anderer und werden absorbiert von der Aufrechterhaltung ggf. Expansion des Betriebes, dem sie vorstehen.

Dergleichen findet man in Siegen wie in Harvard und von all dem bleibt nur sehr wenig, sobald das Personal ausgeschieden ist. Umso eindringlicher erinnert die Universität an ihre Nobelpreisträger. Wie viel wiegen diese im Vergleich zu den Massen trauriger Lebensläufe von Wissenschaftlern, die bereits Tage nach ihrer Pensionierung in ein völliges Vergessen geraten sind? Exzellenzcluster gemahnen an die eiteln Versuche, sich zu Lebzeiten eine gewisse Unsterblichkeit zu verleihen.

*Günter Kutscha*

## Bildung im Medium des Berufs?<sup>1</sup>

Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung

### I

Thema meines Vortrags ist das Verhältnis von Bildung und Beruf in Hinblick auf die Frage, ob und in welchem Sinn die These von der „Bildung im Medium des Berufs“ angesichts der aktuellen und künftig zu erwartenden Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft als Kern der Berufsbildungstheorie weiterhin Geltung beanspruchen kann. Hierbei knüpfe ich an die bildungstheoretische Position von Herwig Blankertz an, die mich seit meinem Studium beschäftigt hat und der ich für meine wissenschaftliche Laufbahn entscheidende Impulse zu verdanken habe. Lebte er noch, wäre Blankertz vor einem Jahr achtzig Jahre alt geworden. Grund genug, mich am Ende meiner aktiven Diensttätigkeit als Hochschullehrer für das Fachgebiet Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung in kritisch-konstruktiver Absicht noch einmal mit den Ideen von Herwig Blankertz auseinander zu setzen. Im Mittelpunkt meines Vortrags steht die von Blankertz vertretene These, dass sich Bildung und Beruf nicht ausschließen, sondern im Gegenteil: dass die Mediativierung von Welt im weitesten Sinne der pflichtbewussten Bewältigung von Lebensaufgaben eine unverzichtbare Voraussetzung von Bildung sei.<sup>2</sup> In meinem Vortrag werde ich auf die Aktualität, aber auch auf die Problematik dieses Ansatzes näher eingehen, und zwar ausgehend von der Prämisse, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf grundlagentheoretische Reflexionen nicht verzichten können, wenn und insoweit sie den Sinn ihres inneren Zusammenhalts als erziehungswissenschaftliche Disziplin in Lehre und Forschung nicht preisgeben will.

Berufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen sind seit den 1970er Jahren aus der Mode gekommen. Dafür

- 
- 1 Vortrag anlässlich der Emeritierung des Autors im Rahmen des Symposiums „Arbeit – Beruf – Bildung“ an der Universität Duisburg-Essen am 21. November 2008.
  - 2 Mit der thematischen Eingrenzung des vorliegenden Beitrags auf die hier gestellte Problematik ist das Gesamtwerk von Herwig Blankertz nicht annähernd, wenngleich nach Auffassung des Autors in einem wesentlichen Punkt erfasst. Zur Biografie und Bibliografie sowie zu den wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkten von Blankertz siehe Kutscha 1983; 1989.

gibt es verschiedene Gründe. Einer dieser Gründe ist der enorme Nachholbedarf an empirischer Tatsachenforschung, die Heinrich Roth bereits Anfang der 1960er in seiner Antrittsvorlesung an der Georg-August-Universität zu Göttingen (1961) mit dem Postulat der „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“ eingeklagt hatte und deren Umsetzung in die Forschungspraxis noch einige Zeit auf sich hatte warten lassen. Zwar gab es schon in den ersten Jahren der Bundesrepublik Ansätze zur empirischen Berufsbildungsforschung. Hervorzuheben sind namentlich die Arbeiten von Heinrich Abel (1957; 1963). Aber damit war das „empirische Vakuum“ der Berufs-pädagogik nicht behoben. Dies nun provozierte eine Abwehr gegen das – wie es offenbar den Anschein erweckte – selbstreferentielle Glasperlenspiel des berufsbildungstheoretischen Diskurses.

Das Empiriedefizit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde inzwischen wenn nicht beseitigt, so doch seit Auslaufen der Reformära Mitte der 1970er Jahre mit einem gehörigen Schuss an Eklektizismus und unterstützt durch den Pragmatismus bildungspolitisch inszenierter Schulmodellversuche mit zum Teil beachtenswerter Forschungsarbeit gefüllt. Das lässt sich bei allem Vorbehalt gegenüber dem Wildwuchs an wissenschaftlichem Begleitforschungsaktionismus durchaus als positive Seite dieser Entwicklung würdigen. Entstanden aber ist ein neues Vakuum: ein „Sinnvakuum“, das die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit weitgehendem Verzicht auf die bildungstheoretische Dimension ihrer wissenschaftlichen Existenz, die weltweit betrachtet ja ohnehin ein Kuriosum ist, einzuholen droht. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so meine These, verfehlt ihren Gegenstand, wenn sie nicht nach dem Sinn ihres Wissenschaftsbetriebs fragt und wenn es ihr nicht gelingt, ihren Studierenden, also den künftigen Berufs- und Wirtschaftspädagogen und -pädagoginnen in schulischen, betrieblichen und außerbetrieblichen Handlungsfeldern Sinnfragen zu erschließen bzw. wenn sie die im berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium implizierten Sinnfragen nicht ernst nimmt. Die Klärung dieser Fragen müsste mit- und fortlaufend Thema des bildungstheoretischen Diskurses sein, und zwar sowohl in Form eines ausdifferenzierten Arbeitsschwerpunkts innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch im Sinne eines Problem- und Fragehorizonts, der mitbedacht sein sollte, wenn es um empirische Forschung im weitesten Sinne der von Adolf Kell (2005) so bezeichneten Berufsbildungswissenschaft geht.

## II

Kernstück berufsbildungstheoretischen Denkens ist Blankertz zufolge die „Kardinalfrage der Berufserziehung als Bildungsproblem“ (Blankertz 1963, S. 42). Dafür sind bei den Utilitaristen des 18. Jahrhunderts, namentlich bei Joachim Heinrich Campe, dem Philanthropinisten und Hauslehrer von Alexander und Wilhelm von Humboldt, die Grundlagen gelegt. Wenn nämlich Campe die ebenmäßige Ausbildung aller ursprünglichen Kräfte nicht nur als natürliche Bestimmung des Menschen, sondern zugleich auch als Möglich-

keitsbedingungen seiner optimalen Gemeinnützigkeit habe festhalten wollen, so die Interpretation bei Blankertz, und wenn Campe die Erziehung zur Gemeinnützigkeit von einer recht verstandenen Berufserziehung abhängig machte, dann sei damit die Einsicht verbunden gewesen, dass die auf Brauchbarkeit hin ausgewählten Inhalte der Erziehung über ihre spezifische Nützlichkeit hinaus eine formalbildende Kraft besäßen, durch die sie pädagogisch als gleichwertig legitimiert seien (vgl. Blankertz 1963, S. 44f.)

Es hätte auf den ersten Blick nahe gelegen, dass Blankertz seinen theoretischen Versuch, Berufserziehung als Bildung zu legitimieren, an die Ideen des Utilitarismus philanthropinistischer Provenienz anknüpfen würde. Dass er davon Abstand nahm und schließlich zu der überraschenden Zentralthese gelangte, „Unsere Berufsschule steht nicht auf philanthropischem, sondern auf neuhumanistischem Boden“ (Blankertz 1963, S. 107), hängt mit der standespolitischen Befangenheit des utilitaristischen Konzepts zusammen. Denn das war ja aus Sicht von Blankertz letztlich der zentrale Punkt des utilitaristischen Bildungsverständnisses: Erziehung sei nicht darum *eo ipso* Berufs- und Standerziehung, weil die gesellschaftliche Brauchbarkeit es erfordere, sondern weil der Mensch nur im Stande eben dieser Brauchbarkeit glücklich werden könne. Wer den Menschen über die Grenzen seiner gesellschaftlichen Funktion erhebe, verstoße nicht nur gegen das Recht der Gesellschaft, er stoße auch den einzelnen Menschen in unsägliches Unglück (vgl. Blankertz 1963, S. 56).

Für die Neuhumanisten war eine solche Position unannehmbar. Denn wenn der Mensch in Rücksicht auf seine äußere Bestimmung, wie sie im gesellschaftlichen Beruf gegeben sei, erzogen werde, so mache man den Zweck, die Bildung des Individuums, zum Mittel. Dieser Verstoß gegen das Sittengesetz im Sinne des Kantschen kategorischen Imperativs, wonach der Mensch nur als Zweck behandelt und niemals zum Mittel instrumentalisiert werden dürfe, ist der Grundgedanke jener immer wieder aus dem Litauischen Schulplan zitierten Ausgangsprämisse der von Humboldt ins Auge gefassten Bildungsreform in Preußen: „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken“ (Humboldt 1809/1964, S. 76f.).

Blankertz hat den Diskurs über den Neuhumanismus in der Weise geführt, dass er den formalen Aspekt des Allgemeinbildungsbegriffs bei Humboldt vom materialen Stoff des Lernens unterschied und den Kern des Bildungsbegriffs dahingehend bestimmte, dass Inhalte nur bildend seien, sofern sie die Kräfte des Menschen zu entfalten vermögen. Auf diese Weise rezipiert, eröffne das Humboldtsche Bildungsdenken „eine unendliche Fülle gleichwertiger Möglichkeiten“ (Blankertz 1963, S. 93). Davon seien der bei Humboldt favorisierte Bezug auf die griechische Antike eine von vielen möglichen Facetten der Bildung, die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Inhalten eine andere. In beiden Fällen handele es sich um spezielle Inhalte, deren formaler Bildungswert davon abhängen, dass der Unterricht nicht in unreflektierter Erscheinungsvielfalt stecken bleibe, sondern zu allgemeingülti-

gen Einsichten im Sinne wissenschaftlicher Kommunizierbarkeit und kritischer Reflexion vorstoße.

Will man die Rezeption Humboldts in der Habilitationsschrift bei Blankertz textkritisch einordnen, so ist darauf zu verweisen, dass Blankertz sich an entscheidender Stelle seiner Argumentation auf Humboldts Frühschrift über die „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1791) bezieht. Darin heißt es: „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an ...“ (zitiert bei Blankertz 1963, S. 95). Demgegenüber sind die Schulpläne des späteren Humboldt für Blankertz ambivalent. Die „Materialisierung“ der Bildung in Gestalt des Bildungskanons wird verworfen; entscheidend ist für Blankertz die von Humboldt angestrebte *Form* der Bildung, also die „Art, wie sie betrieben wird.“ Sie zielt darauf ab – wie es im „Litauischen Schulplan“ heißt – „durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe oder durch Erhebung zu einer allgemein gültigen Anschauung“ die „Denk- und Einbildungskraft“ zu stärken (Humboldt 1809/1964, S. 77). Selbstverständlich bedarf es der Inhalte, der „Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand“, doch werde der Gegenstand, so die Quintessenz bei Blankertz (1963, S. 122), „angewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständig bleiben.“

Dies ist zum späteren Zeitpunkt dann auch die grundlegende Prämisse des von Blankertz bildungstheoretisch fundierten Konzepts des Kollegschulversuchs im Lande Nordrhein-Westfalen (vgl. Blankertz 1971). Das *formale* Kriterium der Bildung wird hierbei „in Gestalt einer allgemeinen Denkerziehung“ „in Rückbindung an die Wissenschaft als einigendes Prinzip für alle sonst noch so differenzierten Bildungsgänge und Bildungsstufe“ verankert (Kultusminister NRW 1972, S. 26). Wissenschaftsorientierung allen Lernens und Wissenschafts-propädeutik im Rahmen integrierter Schwerpunkte sind somit die didaktische Schlussfolgerungen aus der kritisch-differenzierenden Rezeption des Humboldt'schen Bildungsansatzes bei Blankertz (vgl. Habel 1990). Das Konzept der Kollegschule und die damit verbundenen Zielsetzungen der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie der Gleichheit von Bildungschancen sind aus Sicht von Blankertz nicht das Resultat eines bildungspolitischen Dezisionismus, sondern Schlussfolgerung aus der im kritischen Bildungsbegriff enthaltenen Implikationen. Dies hinzuzufügen ist deshalb geboten, um deutlich zu machen, dass Blankertz sich nicht als Bildungspolitiker verstand, sondern als Wissenschaftler, der kraft theoretischer Reflexion in der Bildungspolitik beratend tätig ist.

In „Berufsbildung und Utilitarismus“ hatte Blankertz überzeugend den Nachweis erbracht, dass und warum Allgemeinbildung nicht als Gegensatz zur Berufsbildung gedacht werden könne. Diese Einsicht wird in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion kaum noch bestritten, auch wenn das „deutsche Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006) trotz aller bildungspolitischen Bekenntnisse hinsichtlich der Durchlässigkeit des allgemei-

nen und beruflichen Bildungswesens im Berechtigungswesen der Bundesrepublik Deutschland weiterhin fest verwurzelt ist. Aber nicht nur die offensichtliche Diskrepanz von bildungstheoretischem Anspruch und Bildungspraxis, sondern auch der bereits angedeutete Rückzug der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus der berufsbildungstheoretischen Debatte werfen Fragen auf, die es aus heutiger Sicht nahe legen, den von Blankertz unternommenen Versuch, der Berufsbildungstheorie als kritische Legitimationsinstanz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Geltung zu verschaffen, auf den Prüfstand zu stellen.

### III

Für die bildungstheoretische Klärung des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung wählt Blankertz, wie soeben ausgeführt wurde, einen „problemgeschichtlichen“ Zugang. Dabei setzt er ein mit der Frage nach den Gründen für die neuhumanistische Disjunktion von allgemeiner und spezieller Bildung. Um den Neuhumanismus verstehen zu können, müsse man nach dessen „Gesprächspartner“ fragen, weil man sonst die Argumente nicht verstehen könne, die gegen sie gerichtet seien (Blankertz 1963, S. 25). Der Bezug auf den Utilitarismus, auf die Theorie und Praxis im „Zeitalter der Berufs- und Standeserziehung“, hat hierin seinen Grund. Von zentraler Bedeutung ist dabei für Blankertz der *universale* Geltungsanspruch, den Humboldt der partikularen Verengung ständischer Bildungskonzepte entgegensetzt. Dass Blankertz für die Grundlegung der Berufsschule den neuhumanistischen und nicht den utilitaristischen Ansatz in Anspruch nimmt, wird verständlich, wenn man die Rezeption der Humboldtschen Bildungstheorie mit den Kantischen Zügen in der Wissenschafts- und Bildungstheorie von Herwig Blankertz und der bei Kant geltend gemachten Universalität praktischer Vernunft in Verbindung bringt (vgl. Ruhloff 1989). Darauf wird an späterer Stelle zurückzukommen sein. Festzuhalten jedoch ist: Die „Idee einer Bildung durch den Beruf“ (Blankertz 1960, S. 14) wird auf der Grundlage universaler Geltungsansprüche vertreten, nicht auf zeitbedingte bildungspolitische oder sonstige praktischen Prioritäten zurückgeführt.

Doch wie ist es mit der Universalität in Humboldts Bildungskonzept und im Anschluss daran bei Blankertz bestellt? Gilt sie auch in Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse? Diese Frage wird weder bei Humboldt noch bei Blankertz als *systematischer* Aspekt bildungstheoretischen Denkens thematisiert. Der „Unterschied der Geschlechter“ ist Gegenstand in Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ von 1795. Hier zentriert sich der Grund für den Unterschied von Mann und Frau auf die „Naturbestimmung des Geschlechts“: „Schlechterdings eigentümlich ist den Weibern das Muttergefühl“ verbunden mit der „unbedingtesten Aufopferung“ (Humboldt 1895/1964, S. 57). Das ist nicht weit entfernt von Campes Frauenbild, das aus aufklärungspädagogischer Sicht im „Väterlichen Rath für meine Tochter“ (1789) gezeichnet wird und bei Johann Heinrich Campe dann im Lebensentwurf der

bürgerlichen Frau unter der Formel vom „Beruf des Weibes“ seinen Nieder-schlag findet (vgl. Mayer 1999, S. 39 ff.). Humboldt hat diese Konsequenz so nicht gezogen. Aber liest man den „Königsberger Schulplan“ bzw. den „Li-tausischen Schulplan“ auf der Folie der „vergleichenden Anthropologie“, so scheinen diese Schulpläne geprägt zu sein von einem Bildungskonzept, das mit den „auffallenden Schwächen“ der Frau und deren „noch größeren Widerstand gegen denjenigen, der mehr auf Selbständigkeit und scheidender Strenge beruht“ (Humboldt 1895/1964, S. 51) kaum in Einklang zu bringen ist. Zugespitzt formuliert: Folgt man Humboldts „Anthropologie“ sind die genannten Schulpläne auf die nach Humboldts Auffassung typischen Eigen-schaften des männlichen Geschlechts zugeschnitten.

Unter dem Universalitätsanspruch von Bildung verbirgt sich bei Hum-boldt eine geschlechterspezifische Differenz, die als bildungstheoretisches Problem bei Blankertz nicht wahrgenommen, jedenfalls nicht thematisiert wird. Zu Recht kommt Christine Mayer, Professorin für Erziehungswissen-schaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie und Geschlechterverhältnisse an der Universität Hamburg, in ihren problemgeschichtlichen Untersuchen zur Geschlechterdifferenz in den Bildungskonzepten ausgehend von der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts zu dem Urteil: „In der bildungs-theoretischen Diskurslandschaft bildet das Verhältnis der Geschlechter in Er-ziehungs- und Bildungsprozessen ... innerhalb des systematischen Gesamt-rahmens eine wenig reflektierte Marginalie.“ Der einseitige Bezug der klassi-schen Bildungstheorien auf das bürgerlich männliche Subjekt und die mangelnde Reflexion dieses Zusammenhangs habe dazu geführt, „daß unter ge-schlechtsneutraler Chiffre eine Universalisierung stattfand, die den bildungs-theoretischen Diskurs blind werden ließ für die Präsenz von Differenz“ (Mayer 1999, S. 13).

„Hat Bildung ein Geschlecht?“ (Schlüter 2004) – Für die neuhumanisti-sche Bildungstheorie scheint dies offenbar eben so wenig der Fall zu sein wie für die daran anknüpfende Theorie der beruflichen Bildung. Wollte man das Theorieangebot von Blankertz auch für die Zukunft nutzen, wäre der kriti-schen Aufarbeitung der Genderproblematik ein prioritärer Stellenwert einzu-räumen.

#### IV

Geht die an den Neuhumanismus anknüpfende Grundlegung der Berufsbil-dungstheorie bei Blankertz nicht an der Realität vorbei? Ist sie nicht pure Ideologie, wie sie dem kritischen Anspruch von Blankertz eigentlich wider-sprüche? Der Kern des Bildungsverständnisses könne heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, so Blankertz, „daß er durch alle beschä-mende Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Verspre-chen sichtbar wird“ (Blankertz 1974, S. 68). Und er fügt hinzu: Die Definiti-on der Bildung als Freiheit zu Urteil und Kritik sei bisher immer wieder ent-gegen seinen Versprechungen dazu missbraucht worden, politische Verhält-

nisse zu rechtfertigen, die in Wirklichkeit die Bedingungen für Bildung im behaupteten Sinne nicht zuließen (Blankertz 1974, S. 68).

Wie ist es unter diesem Gesichtspunkt mit der von Blankertz entwickelten Idee der Bildung durch den Beruf bestellt? Von welchem Berufsverständnis ging er aus, und zwar zu einer Zeit, als der traditionelle Beruf bereits als obsolet galt und sein Ende gekommen zu sein schien, wie es in einem Report der Wochenzeitschrift „stern“ im Jahr 1963 verkündet wurde: „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei.“, so hieß es dort (zitiert nach Blankertz 1968, S. 24), „Heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man einen Job.“ Ist also die Verwendung des Berufsbegriffs nicht ebenso ideologisch belastet wie der Gebrauch des Bildungsbegriffs?

Bei der Beantwortung dieser Frage nimmt Blankertz zunächst wiederum eine ideologiekritische Position ein; er gerät dabei aber selbst in eine ideologische Falle: Statt die Destruktion der im überlieferten Berufsbegriff implizierten Merkmale des Berufs (im Sinne von innerer Berufung, von Dauerhaftigkeit über die Lebenszeit, von Ganzheitlichkeit handwerklicher Arbeitsvollzüge), statt also die Erosion dieser Eigenschaften als Verlust zu beklagen, sich an hoffnungslosen Wiederherstellungsversuchen zu beteiligen oder mit Blick auf die Zukunft den Begriff des Berufs zu verabschieden, legte Blankertz die Einschätzung nahe: „Die heutige soziale Mobilität erlaubt ..., die berufliche Arbeit als Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen“ (Blankertz 1968, S. 41). Und kurz danach: „Die den Berufsbegriff zerstörende Mobilität ist die Möglichkeit für eine neue Bildungskraft des Berufs, jedenfalls soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert“ (Blankertz 1968, S. 41).

Ein zu optimistischer Gedanke! Er ist gerichtet gegen den Zwangscharakter jener Formen beruflicher Arbeit, die in der Vergangenheit aus traditionellen, religiösen oder ökonomischen Gründen die Autonomie der Handlungssubjekte einschränkten. Aus heutiger Sicht erweist sich die Blankertz'sche Rede von der „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ als paradox, ja geradezu als zynisch, da das freigesetzte Subjekt den Zwängen des Arbeitsmarkts kaum noch entrinnen kann (Geißler/Kutscha 1992, S. 15 ff.). Die Freisetzung des Individuums ist zu einer Voraussetzung dafür geworden, mit den Anforderungen der verschärften Globalisierung Schritt halten zu können. Dafür reüssiert die „reflexiv individualisierte Beruflichkeit mit erweiterter ökonomischer und existenzieller Funktionalität“ als Leitbild der Postmoderne unter der Bezeichnung des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß 2001, S. 310; Voß/Pongratz 1998). – Eine neue Illusion?

Diese Frage kann hier nicht näher erörtert werden. Verwiesen sei auf die im Jahr 2007 veröffentlichte Dissertation von Frank Elster. In seinem Buch „Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung“ wird den „Paradoxien subjektiver Arbeit“ aus (berufs-)pädagogischer Sicht detailliert nachgegangen. Und unter diesem Aspekt steht auch die Berufsbildungstheorie von Blankertz auf dem Prüfstand kritischer Reflexion. Selbstverständlich ist das



Konzept des „Arbeitskraftunternehmers“ (vgl. Voß /Pongratz 1998) aus zeitbedingten Gründen nicht unmittelbar mit den Problemen des Berufs, wie sie Blankertz zu seiner Zeit sah, in Verbindung zu bringen. Aber im Kern waren die Kennzeichen der „neuen Beruflichkeit“ bei Blankertz durchaus angesprochen, auch wenn die berufliche Wirklichkeit der 1960er Jahre noch weit hinter den Möglichkeiten, wie sie von Blankertz als Chance zur Freiheit durch Mobilität verstanden wurden, zurück blieb (vgl. Blankertz 1968).

Die „individualisierte Grundform der Arbeitskraft“ (Voß 2001, S. 305) markiert nicht das Ende der Beruflichkeit, sondern „das Ende eines durch die Dominanz fester, sozial präformierter Fachlichkeit geprägten historischen Modells“ (Voß 2001, S. 305). So hat es auch Blankertz unter positivem Vorzeichen gesehen. Mit der Vision von der „neuen Bildungskraft des Berufs“ und der „Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs“ (Blankertz 1968, S. 41) nahm Blankertz in wesentlichen Zügen vorweg, was dem „Individualberuf“ bzw. dem Beruf des Arbeitskraftunternehmers in der gegenwärtigen Diskussion zugeschrieben wird: nämlich die „primär personale Form“ und die damit verbundenen „Formatierungsleistungen der Person“ (Voß 2001, S. 309) in Abkehr von der lebenslangen Bindung an soziale Strukturen und inhaltliche Bestimmungen des Berufs.

Blankertz hatte die positive Einschätzung dieser Möglichkeit an einen entscheidenden Vorbehalt geknüpft, der wegen seiner syntaktischen Verortung als Nebensatz der Schlussbemerkungen im Aufsatz „Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit“ (1968) bei Kritikern vielfach übersehen wurde: Von einer neuen Bildungskraft der den Berufsbegriff zerstörenden Mobilität könne nur gesprochen werden, „... soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert“ (Blankertz 1968, S. 41). Doch davon sind wir heute weit entfernt. Die individualisierte Form der Arbeitskraft und die „normative Subjektivierung der Arbeit“ (Baethge 1991) radikalisieren die ökonomische Funktionalisierung des Einzelnen für die Steigerung von Produktivität des Humankapitals und Rentabilität des Geldkapitals auf den globalen Märkten. Eine solche Entwicklung war von Blankertz nicht vorauszu sehen. Gleichwohl stellt sich heute die Frage, ob der Kern des berufsbildungstheoretischen Ansatzes unter den genannten Voraussetzungen noch zu vertreten ist. Darauf werde ich später zurück kommen. An dieser Stelle möchte ich mit Frank Elster (2007) zunächst festhalten, dass die Berufsbildungstheorie sich der immanent paradoxen Struktur individualisierter Arbeit wird stellen und die daraus resultierenden Konsequenzen in Hinblick auf die theoretische Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird prüfen müssen. Der von Blankertz vertretene Optimismus ist wohl kaum noch aufrecht zu halten.

V

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik tut sich schwer, den gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Herausforderungen in Hinblick auf die Tragfähigkeit ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen ins Auge zu blicken. Das ist verständlich; denn mit der Infragestellung ihrer Grundbegriffe ‚Bildung‘ und ‚Beruf‘ und der wechselseitigen Beziehungen zwischen Bildung und Beruf, wonach Bildung durch den Beruf möglich sei und beruflich organisierte Arbeit der Bildung bedürfe, müsste sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als im deutschen Sprachraum fest etablierte Wissenschaftsdisziplin um ihre eigene Bestandserhaltung sorgen. Umso beachtenswerter ist es, wenn ein solcher Diskurs im Rahmen einer Dissertation geführt wird. Dies trifft auf die Studie von Katrin Kraus mit dem Thema „Vom Beruf zur Employability?“ (2006) zu. Lässt das Fragezeichen im Haupttitel des Buches noch die Möglichkeit offen, den Zusammenhang von Bildung und Beruf als Legitimationsbasis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik variantenreich zu rehabilitieren, deutet der Untertitel an, dass es der Autorin um mehr geht. Katrin Kraus plädiert für einen Paradigmenwechsel unter dem theoretischen Anspruch einer „Pädagogik des Erwerbs“.

Das Verhältnis von Bildung und Beruf als Grundproblem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war schon in der ersten, der „klassischen“ Phase dieser Disziplin umstritten. In den 1920er Jahren konstatierte die in Vergessenheit geratene Anna Siemsen, Professorin an der Universität Jena, in ihrem heute wieder lesenswerten Buch „Beruf und Erziehung“: „So haben wir durch eine merkwürdige Ironie der Entwicklung das Schauspiel, dass der Beruf als Bildungszentrum erkannt wird und man durch ihn die Erziehung bestimmen will, in dem Augenblick, wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammenschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt, geschweige dass er Lebensinhalt und Entwicklungsgrundlage bilden könnte“ (Siemsen 1926, S. 163). Das war an die Adresse der klassischen Berufsbildungstheorie um Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger u. a. gerichtet.

Die Erosion des Berufs als Form der Erwerbsarbeit steht seit Jahrzehnten auf der Themenliste berufspädagogischer und berufssoziologischer Tagungen und Fachzeitschriften. Auch wenn angesichts empirischer Daten ungeklärt bleiben muss, ob sich ein Trend zur „Entberuflichung“ abzeichnet oder ob wir es mit einer Transformation des traditionellen Berufsmusters in differenzierte und dynamische Formen „neuer Beruflichkeit“ zu tun haben (vgl. Kutscha 1992), so bleibt festzuhalten, dass sich das Berufsprinzip und damit die Theorie der Bildung im Medium des Berufs insofern als zu eng erweist, als es die unterschiedlichen Formen der *nicht* beruflich organisierten Arbeit unberücksichtigt lässt. Hierzu heißt es bei Katrin Kraus: Beim Berufskonzept handle es sich „um *eine* mögliche Konkretisierung des Erwerbsschemas, die an ihre besonderen gesellschaftlichen und historischen Bedingungen gebunden ist.“ Damit sei auch der Begriff der Berufspädagogik im engeren Sinne

ein historisch konkreter. „Die Fokussierung der Pädagogik auf das Berufskonzept“, so Katrin Kraus. „stellt daher eine Engführung in ihrem Blick auf die Erwerbsarbeit dar“ (vgl. Kraus 2006, S. 270).

Was Katrin Kraus mit dem Konzept einer „Pädagogik des Erwerbs“ im Auge hat, ist nicht ein platter ökonomischer Reduktionismus, sondern zielt auf Entgrenzung *berufspädagogischen* Denkens. Die „Pädagogik des Erwerbs“, wie sie in Anschluss an Max Weber bei Katrin Kraus umrissen wird, rekuriert auf ein „Erwerbsschema“, dessen Dimensionen – Fachlichkeit, überfachliche Kompetenzen, Erwerbsorientierung – Aspekte der Lebensführung unter Bedingungen „individualisierter Arbeit“ berücksichtigen. Sie sind im disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch bei Blankertz weitgehend ausgeblendet. Zu den wenigen Ausnahmen gehört die „Arbeitsorientierte Exemplarik“ von Lisop und Huisinga (2004). „Lebensführung“, so Katrin Kraus (2006, S. 235), „ist kein rein ökonomisches Phänomen.“ Die Herausbildung einer spezifischen Erwerbsorientierung lasse sich zwar als Faktor innerhalb eines ökonomischen Zusammenhangs bestimmen, umfasse aber auch gesellschaftliche, kulturelle und individuelle Aspekte.

Das geht weit über die im Titel der Dissertationsschrift provokativ formulierte Leitfrage in Referenz auf das Employability-Konzept hinaus. Das Buch bedarf einer genaueren Lektüre. Die Attraktivität des Ansatzes von Katrin Kraus liegt aus meiner Sicht darin, dass mit dem Begriff der „Erwerbsorientierung“ einerseits der Bezug auf die für Berufsbildung nicht hintergehbare, aus pädagogischer Sicht geradezu peinliche Notwendigkeit materieller Reproduktionssicherung durch Qualifizierung für den Arbeitsmarkt hergestellt und andererseits – der „Arbeitsorientierten Exemplarik“ in dieser Hinsicht nahekommend – der dafür vorausgesetzte gesellschaftliche Implikationszusammenhang und der Kontext individueller Lebensführung thematisiert werden. Beide Komponenten sind im Ansatz von Blankertz nur mittelbar berührt. Ohne ein abschließendes Urteil über das Theorieangebot von Katrin Kraus zu fällen, halte ich die Auseinandersetzung mit dem Erwerbskonzept als übergreifendem Bezugsrahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorieentwicklung für lohnend, zumal darin auch die besondere Problematik beruflich organisierter Arbeit in all ihren unterschiedlichen Facetten verortet werden könnte.

## VI

Die Berufsbildungstheorie von Blankertz ist eine dezidiert auf das Subjekt und dessen Mündigkeit gerichtete pädagogische Wirklichkeitskonstruktion. Fast möchte man sagen, sie sei „einäugig“ geprägt von Jean Jacques Rousseau: kritisch in Hinblick auf den defizienten modus gesellschaftlicher Umstände, denen gegenüber das Recht des Einzelnen auf Erziehung zur Mündigkeit es durchzusetzen gelte (vgl. Blankertz 1966). Aus meiner Sicht am überzeugendsten hat Blankertz diese Grundposition etwa zeitgleich mit der Veröf-

fentlichung seiner Dissertation im Jahr 1959 in dem von Vertretern der Berufsbildungstheorie kaum zur Kenntnis genommenen Aufsatz „Der Erzieher des Zauberbergs“ zum Ausdruck gebracht. Thema dieses Aufsatzes ist die in Thomas Manns Roman aufgeworfene Frage, kraft welcher Voraussetzungen Erziehung in einer erziehungsfeindlichen Umwelt wirksam werden kann (vgl. Blankertz 1959a, S. 291). In einer späteren Bearbeitung fügte Blankertz der Überschrift dieses Aufsatzes den Untertitel hinzu: „Lodovico Settembrini. Eine Studie zum Verhältnis von Inhalt und Ethos humanistischer Pädagogik“. Vor der morbiden Kulisse gesellschaftlichen Wandels, die sich in der Provinz des bürgerlichen Sanatoriums von Davos spiegelt, erweist sich für Blankertz das Verhältnis „Schüler“ (Castorp) und „Lehrer“ (Settembrini) als tragfähig im Sinne einer pädagogischen Idee. Die „Arbeit“ Settembrinis an der „Erziehung“ des jungen Hans Castorp könne nicht umsonst getan sein, „gleichgültig in Erfüllung welcher schauerlicher Pflichten Hans Castorp auch immer dem Leben seinen Tribut zu leisten hat“ (Blankertz 1959b, S. 91).

Dass Blankertz es für lohnenswert hielt, den Zauberberg-Aufsatz unter dem Anspruch „humanistischer Pädagogik“ noch einmal zu bearbeiten und zu veröffentlichen (kurze Zeit bevor er tödlich verunglückte), halte ich für bemerkenswert. Mit meinem Exkurs möchte ich die These von der subjekttheoretischen Positionierung des Blankertzschen Bildungskonzepts gerade auch in Hinblick auf die bildungstheoretische Einforderung der Bildung durch den Beruf unterstreichen. Die „schauerlichen Pflichten“, mit denen es Hans Castorp, Absolvent der Technischen Hochschule, im beruflichen und gesellschaftlichen Leben zu tun haben würde, bleiben zwar nicht außer Betracht, aber sie sind für Blankertz in pädagogischer Hinsicht akzidentell.

Kurzum: Bei Blankertz geht es um Sinn und Bedeutung des Berufs für das Individuum, nicht um die Funktion des Berufs für den Zusammenhalt der Gesellschaft. Letzteres war Thema der Klassiker der Soziologie, namentlich bei Emile Durkheim und Max Weber. Die berufssoziologische Sicht der Dinge ist bis heute in der Berufsbildungstheorie im strengeren Sinne nicht rezipiert worden. Das gilt auch umgekehrt. Welche *gesellschaftliche* Funktion der Beruf hat – bzw. *noch* hat – ist für die Frage nach der Bedeutung des Berufs für die heranwachsende Generation selbstverständlich nicht unerheblich. In dieser Hinsicht ist die von Thomas Kurtz veröffentlichte berufssoziologischen Habilitationsschrift zum Thema „Die Berufsform der Gesellschaft“ auch aus berufspädagogischer Sicht Bedeutung beizumessen, unabhängig davon, ob man den Ausführungen des Autors im Einzelnen oder im Ansatz zustimmt oder nicht. Die Relevanz der Studie liegt in der systemtheoretischen Stringenz der Beobachterperspektive: Der Beruf erweist sich hierbei als eine der Formen struktureller Kopplung der modernen, auf Funktionssysteme spezialisierten Gesellschaft. Anders formuliert: Der Beruf koppelt, so die zentrale These bei Thomas Kurtz (2005, S. 236), sowohl die unterschiedlichen Sozialsysteme miteinander als auch Person und Sozialsystem.

Dies wäre im Einzelnen zu prüfen! Jedenfalls bietet sich hier die Möglichkeit, das interdisziplinäre Gespräch zu vertiefen und die Beziehungen

zwischen Handlungssubjekten und Sozialsystemen sowohl theoretisch als auch empirisch näher unter die wissenschaftliche Lupe zu nehmen und der Vereinseitigung von Problemsichten entgegen zu wirken. Es geht darum, wie Thomas Kurtz in seiner Replik auf die zum Teil scharfe Kritik seines Buches durch einzelne Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik resümierte, sich der Frage zu stellen, ob man weiter bei den Gegensätzen zwischen den Disziplinen bei der Behandlung des Berufsthemas bleiben will oder ob man nicht eher die Disziplinengrenzen sprengend jeweils seinen Beitrag zu einem gemeinsamen Thema beisteuert (vgl. Kurtz 2007).

Blankertz selbst gehört zu jenen Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die schon früh das interdisziplinäre Gespräch gesucht haben, beispielsweise bei der Zusammenarbeit mit dem Soziologen Dieter Claessens und dem Bildungsökonom Friedrich Edding anlässlich der Erstellung eines Gutachtens über die Frage „Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung?“ (1966). Der Band mit den Texten der drei Gutachter gehört zu den Pionierarbeiten der Berufsbildungsforschung und zu den geistigen Wegbereitern des 1969 mit Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes errichteten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (vgl. Kutscha 1990).

Vier Jahrzehnte nach Veröffentlichung des Gutachtens von Blankertz, Claessens und Edding ist zwar eine Disziplinenvielfalt auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung zu konstatieren, allerdings hat die Berufsbildungstheorie hierbei ihren Einfluss als kritische Reflexionsinstanz verloren, selbst innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Könnte dies nicht auch resultieren aus der bei Blankertz eng mit transzendental-kritischen Momenten verknüpften „Radikalisierung“ der Subjektorientierung? Jedenfalls wird dadurch interdisziplinäre Forschung erschwert. Die für die menschliche Entwicklung konstitutive Interdependenz von Individuum und Umwelt, auf die sich beispielsweise der ökologische Ansatz der Berufsbildungswissenschaft bezieht (vgl. Kell 2005), öffnet sich demgegenüber fast zwangsläufig Problemstellungen, die interdisziplinärer empirischer Forschung zugänglich sind und diese geradezu herausfordern. Daran könnten weiterführende berufsbildungstheoretische Überlegungen anknüpfen.

## VII

Schließlich, aber nicht abschließend sei auf professionstheoretische Implikationen bildungstheoretischen Denkens verwiesen. Schon bei den Klassikern der Berufsbildungstheorie, namentlich bei Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger, war der bildungstheoretische Diskurs gerichtet auf die Sinnstiftung der Berufserziehung und auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals in der beruflichen Bildung. Professionalität basiert auf Expertentum (Fachkompetenz) und auf Identifizierung mit sozialen Handlungsorientierungen und Sinnzuschreibungen. Die Herausforderungen des Beschäftigungs- und Gesellschaftssystems im Übergang stellen den bildungstheoretischen Diskurs und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor ungelöste Probleme.

Das betrifft unmittelbar auch Lehre und Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Über den „Beruf des Berufspädagogen“ (vgl. Lipsmeier 1975) erfahren die Studierenden in der Regel aus den Standardtexten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Aber korrespondieren diese Texte noch mit dem Berufsalltag des pädagogischen Personals an berufsbildenden Schulen oder in der betrieblichen und außer-betrieblichen Praxis? Damit meine ich nicht nur die situationsspezifischen Handlungsanforderungen, sondern auch die damit verbundenen Sinnorientierungen in jenen Domänen berufs- und wirtschaftspädagogischer Praxis, die von Entgrenzung geprägt sind und für die das Berufs- und Bildungskonzept kaum noch Identifizierungspotentiale bereit hält. Dies trifft insbesondere auf das so genannte Übergangssystem zu, dem die Aufgabe zufällt, die im Regelsystem der beruflichen Bildung nicht absorbierten Jugendlichen zu „versorgen“.

Die gesellschaftliche Integration der nachwachsenden Generationen über den Beruf ist aus vielen Gründen schwieriger geworden. Und sie gelingt einem großen Teil der Schulabsolventen nicht mehr. Die beiden ersten Bildungsberichte für Deutschland lassen erkennen, dass Jugendliche, die nach Erfüllung ihrer allgemeinen Schulpflicht in das „Übergangssystem“ einmünden, nur zu einem kleineren Teil in beruflich voll qualifizierende Bildungsgänge oder auch nur in die unqualifizierte Erwerbstätigkeit übergehen (vgl. Autorengruppe Berufsbildungsberichterstattung 2008, Teil H). Das bildungspolitisch postulierte Ziel „Berufsausbildung für alle“ hat inzwischen seine Glaubwürdigkeit verloren. Nicht nur die pädagogische Kompetenz, sondern auch das professionelle Selbstverständnis der Lehrer an beruflichen Schulen steht angesichts der Jugendlichen, die ohne Berufs- und Beschäftigungsperspektive die Klassen des Berufsvorbereitungsjahrs – und nicht nur diese – füllen, auf dem Prüfstand. Vieles ist im Fluss, aber nur Weniges ist darüber bekannt, von welchem Bildungsverständnis Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen sich (noch) leiten lassen.

Zwischen berufsbildungstheoretischer Sinnzuschreibung und dem „subjektiven Sinn“ des in pädagogischen Handlungspraxen tätigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Personals scheinen Welten zu liegen. Wir benötigen eine Theorie professionellen Handelns, die – empirisch gesättigt – nicht nur das „operative Geschäft“ und die damit verbundenen Handlungsziele ins Visier nimmt, sondern im Sinne der Handlungstheorie Leont'evs (1977) auch nach dem subjektiven Sinn der Handelnden fragt. Die von Tim Unger (2007) vorgelegte Doktorarbeit über „Bildungsidee und Bildungsverständnis“ mit einer empirischen Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen geht ebenso in diese Richtung wie die von Ulrike Buchmann ebenfalls im letzten Jahr veröffentlichte Habilitationsschrift „Subjektbildung und Qualifikation“, präsentiert als „Beitrag zur Entwicklung berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung“.

## VIII

Es tut sich wieder etwas im berufsbildungstheoretischen Diskurs, erfreulicherweise und vielleicht nicht zufällig als Thema auch der neuen Generation von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen an berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrstühlen. Hierzu habe ich einige veröffentlichte Dissertationen und Habilitationsschriften aus jüngster Zeit vorgestellt. Es bleibt zu prüfen, ob und in welcher Hinsicht davon die berufsbildungstheoretische Position von Herwig Blankertz betroffen ist, und grundsätzlicher zu fragen: ob der Kern der Berufsbildungstheorie überhaupt gerettet werden muss?

Diese Frage ist nicht neu. Sie wurde vor mehr als 50 Jahren anlässlich des 4. Deutschen Berufsschultages des deutschen Verbandes der Gewerbelehrer vom 15. bis 18. Mai 1956 in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ von Gisela Blankertz-Färber erörtert. Die Grundgedanken dieses Aufsatzes entstammten einer Studienarbeit, die die Autorin unter dem Referat von Wolfgang Ritzel, dem späteren Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftshochschule Mannheim und dem Betreuer der Habilitationsschrift von Herwig Blankertz, zur Gewerbelehrerprüfung 1955 an der Pädagogischen Hochschule für Gewerbelehrer Wilhelmshaven erstellt hatte. Dem Grunde nach ging es bei der von Gisela Blankertz-Färber aufgeworfenen Frage um eine vergleichbare Problemstellung wie jene, die wir heute unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen mit der Diskussion über das Ende des Berufs oder der Beruflichkeit von Arbeit in Zusammenhang bringen.

Der Leitgedanke des 4. Deutschen Berufsschultages 1956 stand ganz im Banne der Frage, ob die von den Pionieren des Berufsschulwesens gegebenen Grundsätze zur Bildung im Medium des Berufs unter den veränderten Verhältnissen noch immer tragfähig seien. Bedenken dieser Art hatte selbst Spranger als Exponent der „klassischen Berufsbildungstheorie“ geäußert, als er fragte: „Werden wir künftig noch Dauerberufe haben?“ „Und in welchen Grenzen wird es künftig noch eine freie Berufswahl geben?“ (Spranger 1950, S. 47). Bohrende Rückfragen kamen auch von Vertretern der neueren, einer „realistischen Wendung“ zugeneigten Berufs- und Wirtschaftspädagogik. So hatte Adolf Schwarzlose (1954) rundheraus erklärt, der Glaube an die erzieherische Kraft der Berufsgesinnung in der industriell-bürokratischen Gesellschaft sei eine Illusion. Die technische Entwicklung hin zur Vollautomatisierung zerstöre die letzten Reste beruflicher Ordnung und damit die Möglichkeit, Berufsbildung als „Tor zur Menschenbildung“ begreifen zu können, wovon Georg Kerschensteiner – betitelt als „Vater“ der Berufsschule – bekanntlich überzeugt war.

Gegen Argumente der von Schwarzlose vorgetragenen Art machte Gisela Blankertz-Färber das Sittengesetz nach Kants „Kritik der praktischen Vernunft“ als nicht hintergehbare Prinzip menschlichen Handelns an welchem Ort und in welcher Funktion auch immer geltend. Praktisch sei dieses Prinzip insofern, als es für die tätige Bewährung in der Welt bestimmend sei. Der Sinn menschlichen Lebens könne nur erfüllt werden, wenn es um die Ver-

wirklichung eines verpflichtenden Wertes geht, nämlich um die Erfüllung einer vom Individuum angenommenen Aufgabe. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, so Blankertz-Färber, sei der bildungstheoretische Kern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von den Entwicklungen im Beschäftigungssystem überhaupt nicht berührt.

Herwig Blankertz hat diesen Grundgedanken in späteren Arbeiten, so in seiner Dissertation „Über den Begriff der Pädagogik im Neukantianismus“ (1959a) und in seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963), systematisch entfaltet. Für die bildungstheoretische Position von Gisela Blankertz-Färber und Herwig Blankertz war nicht entscheidend, in welcher historisch bedingten Organisationsform und unter welchen strukturellen Bedingungen der Mensch seiner Arbeit nachgeht. Denn darauf habe die Pädagogik erstens keinen Einfluss, und zweitens fehle ihr dazu der systematische Rechtfertigungsgrund. Der Prüfstein für das bildungstheoretische Urteil in dieser Angelegenheit sei letztlich die Frage, ob junge Menschen in unserer Gesellschaft Aufgaben vorfinden, denen sie einen Sinn abgewinnen können und der es ihnen ermögele, sich den Lebensanforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, zu stellen und sich bei der Bewältigung dieser Aufgaben zu bewähren.



Wenn ich recht sehe, liegt hier der „Kern“ der Bildungstheorie bei Gisela und Herwig Blankertz. Wenn Blankertz von Bildung durch den Beruf spricht, geht es ihm um die Bedingung der Möglichkeit, *auch* berufliche Inhalte als Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen zuzulassen, sofern sie dem pädagogischen Anspruch auf Erziehung des Individuums zur Mündigkeit gerecht



werden und der formale Bildungswert es rechtfertigt, die von Bildungsinstitutionen angebotenen und am Arbeitsmarkt verwertbaren Bildungszertifikate auf allen Ebenen des öffentlichen Berechtigungssystems zu erwerben. Aber die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung sind eben nicht nur auf die spezifische Form der Bildung im Medium des Berufs beschränkt. Nebenbei bemerkt: Die Formulierung „Bildung im Medium des Berufs“ findet man in keinem Text von Herwig Blankertz. Es handelt sich hierbei um einen Reform-Topos, der im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Diskussion um den Modellversuch Kollegschule des Landes Nordrhein-Westfalen verwendet wurde. Der bildungstheoretische Anspruch von Blankertz weist über diesen speziellen Kontext hinaus. Entscheidend ist das Prinzip, dass Erziehung und Bildung ebenso wie sittliches oder moralisches Handeln nie an *bestimmte* materiale Inhalte gebunden sein können. Dies gilt für die Inhalte der gymnasialen Oberstufe ebenso – um paraphrasierend Beispiele zu nennen – wie für die unterschiedlichen Bildungsgänge des beruflichen Schulwesens.

Um die Konsequenzen dieses Gedankengangs auf die drängendsten Probleme unserer Zeit zu beziehen: Wo jungen Menschen Bildungsgänge im engen Sinn des berufsspezifischen Kompetenzerwerbs zugemutet werden, denen sie keinen Sinn abgewinnen können, weil ihnen die Brücke zur Arbeitswelt verschlossen ist, sind von geregelten und standardisierten Ausbildungsgängen keine Bildungspotentiale zu erwarten. Unsere Gesellschaft wird sich dem Problem stellen müssen, *allen* Jugendlichen Aufgaben zu eröffnen, an denen sie sich bewähren können und für deren Bewältigung sie mit pädagogischer Unterstützung die erforderlichen Kompetenzen und das Vertrauen erwerben, etwas Sinnvolles für sich und für Andere leisten zu können. Gesellschaftliche und pädagogische Lösungsansätze, so ist zu vermuten, werden sich dauerhaft nicht allein auf die Besonderheit beruflich organisierter Formen der Arbeit beschränken können.

## IX

Unlängst wurde von Wolfgang Lempert (2008) die „einfältige“ Frage aufgeworfen, was denn von einem Gesellschafts- und Wirtschaftssystem zu halten sei, das eine schwindende Minderheit von Gewinnern anstachelt, sich fortgesetzt weiter zu bereichern, und das dazu beiträgt, eine wachsende Mehrheit von Verlierern zu übervorteilen, zu kränken und krank zu machen, zu deprimieren, zu demoralisieren und zu kriminalisieren, statt auf der Grundlage moralischer Prinzipien wie Fairness und Fürsorglichkeit darauf hinzuwirken, dass Heranwachsende, insbesondere von ihrer Herkunft benachteiligte Kinder und Jugendliche, Bildungs-, Arbeits- und Lebenschancen und den Zugang zu sinnvollen und verantwortlichen Aufgaben erhalten, die ihnen das Leben lebenswert machen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sollte sich auf den Weg begeben, verstärkt Fragen dieser Art nachzugehen.

Berufsbildung im Medium des Berufs? – Ja, wo immer die Lebenssituationen dafür eine sinnvolle Voraussetzung bieten. Die Berufsbildungstheorie

täte aber nicht gut daran, sich einem „Jargon der Eigentlichkeit“ zu verschreiben, dem die realen Probleme aus dem Blickfeld geraten, weil es *eigentlich* der Beruf sein müsse, für den es zu erziehen gelte, selbst dann, wenn der Beruf in bisher tradierten Formen der Arbeit seine gesellschaftliche Bedeutung als Möglichkeit des Erwerbs und als Bezugspunkt individueller Sinnfindung verlöre.

## Literatur

- Abel, H. (1957): Berufswechsel und Berufsverbundenheit bei männlichen Arbeitnehmern in der gewerblichen Wirtschaft, hrsg. von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M.
- Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, Jg. 42, H. 1, S. 6-20.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: SOFI-Mitteilungen Nr. 34. Göttingen, S. 13-27.
- Blankertz, H. (1959a): Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus. Weinheim/Berlin.
- Blankertz, H. (1959b): Der Erzieher des Zauberbergs. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 7, S. 285-291.
- Blankertz, H. (1960): Neuhumanistisches Bildungdenken und die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 12. Jg., Heft 1, S. 7-14.
- Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf. (Neudruck mit einem Vorwort von G. Kutscha, Weinheim-München 1985.)
- Blankertz, H.: (1966): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Rebel, K. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen I. Texte zur Schulreform. Weinheim/Berlin, S. 61-86. (Neudruck in: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München, S. 59-72.)
- Blankertz, H. (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Blankertz, H. (Hrsg.): arbeitslehre in der hauptschule. Essen, S. 23-41.
- Blankertz, H. (1971): Die Integration von studien- und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. Zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seine Konsequenzen für die Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Band 17, Heft 6, S. 809-821.
- Blankertz, H. (1974): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, Chr.: Wörterbuch der Erziehung. München, S. 65-69.
- Blankertz, H. (1981): Der Erzieher des Zauberbergs – Lodovico Settembrini. Eine Studie zum Verhältnis von Inhalt und Ethos humanistischer Pädagogik. In: Blankertz, H./Müller, W. (Hrsg.): Zauberberg erneut bestiegen. Wetzlar, S. 65-78.
- Blankertz-Färber, G. (1956): Muß der Kern der Berufsbildungstheorie gerettet werden? In: Die berufsbildende Schule, 8. Jg., Heft 5, S. 312-318.
- Blankertz, H./Claessens, D./Edding, F. (Hrsg.) (1966): Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten Berlin. Berlin.

- Buchmann, U. (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt/M.
- Elster, F. (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-) pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektisierter Arbeit. Wetzlar.
- Geißler, K. A./Kutscha, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Kipp, M./Czycholl, R./Dikau, J./Meueler, E. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernisierungskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Frankfurt am Main, S. 13-33.
- Habel, W. (1990): Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln/Wien.
- Humboldt, W. v. (1795): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. Zweite durchgesehene Auflage. Düsseldorf/München, S. 32-59.
- Humboldt, W. v. (1809/1964): Der Litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. Zweite durchgesehene Auflage. Düsseldorf/München, S. 76-82.
- Kell, A. (2005): Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 101, H. 3, S. 437-444.
- Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.
- Kultusminister NRW (Hrsg.) (1972): Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf.
- Kurtz, Th. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.
- Kurtz, Th. (2007): Der Beruf als Gegenstand von Soziologie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 103, Heft 2, S. 296-302.
- Kutscha, G. (1983): Herwig Blankertz zum Gedenken – Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Kritische Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 79. Band, Heft 11, S. 811-821.
- Kutscha, G. (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel.
- Kutscha, G. (1990): Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, S. 3-9.
- Kutscha, G. (1992): 'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit' – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 88, S. 535-548.
- Lempert, W. (2008): Zwei einfältige Fragen an alle ‚gelernten‘ Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 104, Heft 3, S. 467-468.
- Leont'ev, A. N. (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart.
- Lipsmeier, A. (1975): Vom Beruf des Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, S. 242-270.
- Lisop, I./Huisinger, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt/M.
- Mayer, Ch. (1999): Bildungsentwürfe und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse zu Beginn der Moderne. In: Behm, B. L./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, S. 13-30.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, Jg. 2, S. 481-490.
- Ruhloff, J. (1989): Kritik aus Pflicht. Neukantianische und Kantische Züge in der Wissenschafts- und Bildungstheorie von Herwig Blankertz. In: Kutscha, G. (Hrsg.): Bildung

- unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel, S. 15-31.
- Schlüter, A. (2004): Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht? In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 577-581.
- Schwarzlose, A. (1954): Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft. Berufspädagogische Beiträge, Heft 2. Braunschweig.
- Siemsen, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.
- Spranger, E. (1965): Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Eduard Spranger, Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Th. Ballauff u. a. Heidelberg, S. 46-57.
- Voß, G. G. (2001): Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, S. 287-314.
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware „Arbeitskraft“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, Heft 1, S. 131-158.
- Unger, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster/New York/München/Berlin. Ein Beitrag zur Entwicklung berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt/M.

*Andreas Gruschka*

## Zur Unverzichtbarkeit der „Bildung im Medium des Berufs“ – eine Replik zu Günter Klutscha

Mit Humboldt sprechen wir von der Mediatisierung der Welt als Bildungstoff.

Gemeint hat er damit wohl die wörtlich zu verstehende Vorstellung von Welt im Modus ihrer Vermitteltheit gegenüber dem Subjekt wie auch der Vermittlungsleistung des Subjekts in seiner Auseinandersetzung mit der Welt. Vermittlung bedeutet dabei das zum Gegenstand-Werden und -Machen von Welt, also nicht die krude Konfrontation des Subjekts mit ihr. Eine eigene Dialektik von Nähe und Distanz steckt hinter der Idee der Mediatisierung. Mit ihr kann der distanzierte Beobachterstandpunkt als eine reflektierende Haltung gegenüber der Welt und demjenigen, der Welt erkundet, eingenommen werden. Vermöge dieser Distanz kann dann so genau, umsichtig und mußevoll wie nur möglich dem Gegenstand näher gerückt werden. Das ist sowohl gerichtet gegen die Überwältigung des Subjektes durch die Kraft der vorgängigen Welt (unterwerfende Anpassung) als auch die wohlfeile Nicht-Affektation durch die Welt Dinge wie sie im Modus ihres schlecht Abstrakt-werdens vorliegt (ungeerdeter Platonismus). Mit der Mediatisierung geht es um die mittelbare und doch direkte Erfahrung von Welt in „freister Wechselwirkung“.

Die Figur der Mediatisierung wird damit zur Bedingung der Möglichkeit der Bildung. Ohne sie kommt es lediglich zum „Raisonnieren“ und sich einfügendem Handeln bei der Begegnung mit Welt.

Bildung im Medium des Berufs stellt einen abkürzenden Slogan dar, den der Verfasser aus den ungleich komplexeren Figuren von Herwig Blankertz abgeleitet hat. Mit ihm antwortete er in der Mitte der 80er Jahre auf die entsprechende Rede von Wolfgang Klafki, der bei seiner Begründung eines erneuerten Konzeptes zur Allgemeinen Bildung ebenfalls bzw. analog von einer „Bildung im Medium des Allgemeinen“ sprach. Hinzufügen ließe sich die Formel von der Bildung im Medium des Grundlegenden von Schrift, Zahl, Zeichen und Symbol oder die von der Bildung im Medium der Wissenschaft.

Sofern damals programmatisch die Rede von der Bildung im Medium Berufs in der abschließenden Phase der Kollegschulreform war, sollte das die bewusste Gegenposition zu jener Klafkischen angeben, die damals Mitte der 80er Jahre in aller Munde war: Es gibt nicht nur eine Bildung im Medium des Allgemeinen, sondern auch eine im Medium des Berufes. Bezieht man das auf die Aufgabe der reformierten Berufsbildung, so war damit nichts anderes

gemeint als die Forderung, die Weltauswahl des jeweiligen Berufs, für den ausgebildet wurde, ganz analog zu den allgemeinen Weltauswahlverhalten oder den mit der Wissenschaft direkt verbundenen oder derjenigen der basalen Kompetenzen der kulturellen Alphabetisierung zu betrachten.

Das Plädoyer ist damit ein allgemeines für Bildung, hier lediglich mit Bezug auf den Weltausschnitt des Berufes konkretisiert.

Eine Problematisierung der Figur der Mediatisierung von „Welt als Bildungsstoff“ mit Blick auf ihren Realitätsgehalt bzw. ihre Umsetzbarkeit in organisierten Bildungsprozessen, kann m.E. nicht an der Spezifik des Berufes ansetzen, sondern wenn überhaupt dann allgemein. Sie liefe auf die Verabschiedung der bildenden Aufgabe unseres öffentlichen Bildungswesens hinaus. Diese Aufgabe stand und steht in Spannung zu ihren chronisch kontra-intentionalen Erfüllungsbedingungen, diese verweisen auf die gesellschaftliche Funktionalisierung der öffentlichen Bildung, die weitreichende Heteronomie in der Erwerbsarbeit, die immer mögliche Freisetzung der Ware Arbeitskraft, aber auch hausgemacht auf die fehlende Ernsthaftigkeit der Pädagogen im Umgang mit der ihnen gestellten Aufgabe.

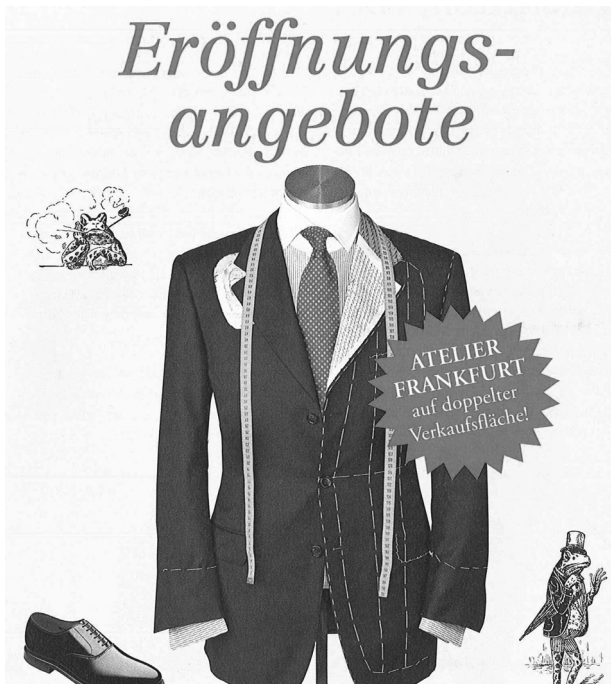
Die in Günter Kutschas Text angemerkt, vor allem professionstheoretischen und berufssoziologischen Befunde und Bedenken gegen die Haltbarkeit einer „Bildung im Medium des Berufs“ stellen, wie der Autor selbst feststellt, zugespitzte, durch die historische Entwicklung der Erwerbsarbeit forcierte Tendenzen der Entberuflichung des im emphatischen Sinne entworfenen Berufs dar. Schon Eduard Spranger ging bekanntlich zur Bildungsmöglichkeit durch den Beruf nach anfänglicher Begeisterung für das entsprechende Programm Kerschenssteiners mit den zentralen Argumenten auf Distanz, dass es immer weniger zu einem Lebensberuf und zur freien Berufswahl komme. Stattdessen werden wechselnde Beschäftigungen und Jobs die Regel, ein darauf bezogenes abgekürztes Training und mit ihr die Konsequenz einer fehlenden Identifikation mit der Aufgabe. Der „innere Beruf“ als das organisierende Lebenszentrum, das allererst die Hingabe an die mit ihm gestellte Aufgabe ermögliche und damit die Öffnung zur Bildung in seiner Vorbereitung und Vollzug, stelle das auslaufende Modell der fortgeschrittenen Erwerbsarbeit dar.

Die damit nun schon 100 Jahre geführte, mit den von Kutschas zitierten neueren Studien variierte und bestätigte Gegenargumentation wird als mögliches, ja wahrscheinliches Gegengift gegen Bildung in Stellung gebracht. Der Blick richtet sich vor allem auf den Reflex der objektiven Bedingungen der Erwerbsarbeit in den Erwerbstätigen. Wie sollen sie unten ihnen noch ein starkes Motiv für ihre eigene Bildung entwickeln, ja es als Interesse in Stellung bringen?

Aber für die Frage nach dem Realitätsgehalt der Figur sind nicht nur Vermutungen zum je individuellen Bildungshabitus bzw. auch nur zum Grad der Identifikation mit einer Aufgabe relevant. Ohne die subjektive Seite als Zuwendung, ja Zueignung zum Beruf lässt sich Bildung sicherlich nur beschwören. Aber auch unter den früher einmal gelten sollenden Bedingungen

der freien Berufswahl (wann gab es die?) und des Lebensberufs (für wen war das üblich?) kann schlecht behauptet werden, dass sie von sich aus „Bildung im Medium des Berufes“ entbunden hätten. Eher ist für viele davon auszugehen, dass der Beruf sie zum kompetenten „Fachmenschentum“ und damit zur Fähigkeit zu standardisierter technischer und technologischer Problembewältigung geführt hat. Die Gesellschaft hatte immer Probleme, das als Ausdruck von Bildung anzuerkennen. Auch jenseits der dunkelhaften Überlegenheit der mit höherer Allgemeinbildung Ausgestatteten gegenüber den Facharbeitern lässt sich ein Mangel markieren, der die Blankertz'sche Forderung allererst motivieren konnte.

Sie richtete sich – mit der Hoffnung, die wissenschaftliche technologische Entwicklung liefere hier den nötigen Rückenwind – auf die Freilegung der in der je spezifischen Berufsarbeit angelegten Ausdrucksgestalten des mit ihr, der Arbeit und Technik, objektivierten Geistes. Beiden ist nicht einfach die Banausie des „Schaffens“ eigen. In ihnen wird nicht bloß Funktionalität kenntlich, sondern auch das Telos eine Befreiung von überflüssiger Arbeit, der Steigerung der Möglichkeiten zur Befriedigung von Bedürfnissen, der Sicherung eines Guten Lebens wie auch des schonenden Umgangs mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen. In Technik und Ökonomie lässt sich das menschliche Vermögen rationaler Planung und Gestaltung durchsichtig machen und damit auch schlechte Technik kritisieren. In beruflichem Tun steckt sodann eine ihr



eigene Kultur, eigene Praktiken und Produkte, die einen ästhetischen Bedeutungszusammenhang begründen und ausgestalten und die auch damit zum Gegenstand von Kritik und Weiterentwicklung werden. Arbeitsprozesse sind Ausdrücke der funktionsbezogenen Sozialität, als solche, etwa mit den Formen der Arbeitsteilung, human oder inhuman. Jede dynamische Arbeitspraxis verweist den Handelnden auf die Möglichkeiten einer offenen Zukunft, er wird damit einbezogen in die Fragen der zukünftigen Sinnerfüllung nicht nur seiner Tätigkeiten, vielmehr der Bedeutung dieser für das gesellschaftliche Ganze, das in Zeiten der Globalisierung nicht nur Ohnmachtserfahrung des Einzelnen nach sich ziehen mag, sondern auch die humboldtsche Perspektive auf die Menschheit aktuell werden lässt. Damit greift das Spezielle des jeweiligen beruflichen Tuns weit hinein in die Gesellschaft.

Wenn insofern die Lehrlinge der dualen Berufsausbildung sich auf einen Beruf vorbereiten, von dem sie nicht sagen können, dass es ihr Traumberuf ist und von dem sie nicht wissen, ob sie ihn nach Abschluss der Prüfung auch ergreifen werden, können oder dürfen, bleibt für die Phase der Ausbildung in der Schule als dem medialen Ort der Vermittlung vor allem die Aufgabe, diese Funktion als Konfrontation mit dem Bildenden der Tätigkeit zu erfüllen. Verzichtet die Schule der vermeintlich fehlenden Motivation folgend darauf, so verspielt sie überhaupt ihre Legitimation. Als Schule vermag sie konstitutiv nicht, was Praxis eröffnet, sie machte sich unter Verzicht ihres Bildungsauftrages überflüssig, oder zynisch mit dem Abfüllen von Fachwissen zum bloßen Büttel der Prüfungsvorbereitung.

Die Schule kann, wie überhaupt die Pädagogik, hier allein Ermöglungsräume schaffen, technologisch lässt sich sowohl die Ausstattung mit Kenntnissen und Fähigkeiten wie erst recht die Förderung eines bildungsnahe[n] Habitus' nicht herzustellen.

Das aber ist nicht erst mit der Veränderung der Berufsarbeit gegeben, sondern gilt so nun schon lange, und es ist kein Ausdruck der spezifischen Veränderungen in der Erwerbsarbeit.

Ob in der Grundschule, in der allgemeinbildenden Sekundarstufe oder gar in der Universität, überall schwindet die Bereitschaft und der Mut, auf die genuin bildende Funktion der Einrichtungen zu setzen. Wenn man jedoch genau analysiert, was dort als Praxis geschieht, so erkennt man neben der Entsorgung von Bildung ermöglichenden Aufgaben durch die Lehrenden, dass Bildung sowohl zur Seite der Sache als auch zur Seite der Lernenden unausgesetzt ihr Recht geltend macht. Die Inhalte stellen Anforderungen an das Verstehen und die Schüler wollen verstehen, was sie lernen sollen. Unterricht bleibt damit an die Ermöglichung von Urteil und Kritik gebunden.

Insofern steht eine resignative Auskunft gegenüber der Bildungsmöglichkeit im und durch den Beruf im Verdacht, eine der weiteren pädagogischen Ausreden darzustellen, mit der Verhinderungen von Bildung externalisiert werden, während doch Bildung der eigenen Lehrprofession weiterhin als Aufgabe aufgegeben ist.



*Günter Kutscha*

## Anmerkungen zur Replik von Andreas Gruschka

Andreas Gruschkas Bezug auf die „Mediatisierung der Welt als Bildungstoff“ wirft mehr Fragen auf, als dass sich damit die Rede von der „Bildung im Medium des Berufs“ klären ließe. Bei Wilhelm von Humboldt ist der Begriff „Mediatisierung“ theoretisch nicht entfaltet. Das posthum so betitelte Fragment Humboldts „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793/1984, S. 27ff.) thematisiert das Verhältnis von Ich und Welt mit Hilfe der Metapher „Verknüpfung“. Sie wird als „Wechselwirkung“ verstanden. Hierzu heißt es bei Humboldt, dass der Mensch als Individuum die „Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ müsse. Soweit sinngemäß auch die Interpretation bei Andreas Gruschka. Doch was hat es mit der von ihm beschworenen „Mediatisierung“ auf sich? Die Antwort auf diese Frage trägt apodiktische Züge: „Mit der Mediatisierung geht es um die mittelbare und doch direkte Erfahrung vom Welt in freier Wechselwirkung. Die Figur der Mediatisierung wird damit zur Bedingung der Möglichkeit von Bildung.“ – Wieso eigentlich?

Will man sich Humboldts Auffassung nähern, muss man der Sonderrolle der Sprache als „Medium“, als gleichsam „Drittes zwischen „Ich“ und „Welt“, Rechnung tragen. Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden. Nur dies: Die Bedeutung der Sprache für die „Verknüpfung“ von Ich und Welt“ liegt bei Humboldt nicht darin, dass Sprache den direkten Zugang zur Welt eröffnet. Vielmehr ist sie mit Humboldt darin zu sehen, dass sich in der Sprache als bildendem Organ der Gedanken die Entwicklung des Individuums zum „Menschen überhaupt“ ausdrückt und das Individuum dadurch seinerseits auf die Welt einwirkt. Sprachfähigkeit ist für Humboldt „Werk des Menschen“ und zugleich „Abdruck der Welt“. Die eigentliche Leistung der Sprache bestehe darin, durch die ihr innewohnende Form jeweils eine von ihr geprägte, sprachlich mediatisierte Weltsicht zu vermitteln. Und eben diese Leistung ermögliche Bildung im Sinne einer am „Geist der Menschheit“ (1797/1984) orientierten und über die Singularität des einzelnen Menschen hinausweisenden Entwicklung des Individuums.

Zurück zu Gruschka: Die Problematik seiner Argumentationslogik ist eine doppelte: Die Vereinnahmung von Humboldt für die Legitimation der „Bildung im Medium des Berufs“ ist mit Humboldts Auffassung von der „Mediatisierung der Welt als Bildungstoff“ systematisch nicht in Einklang zu bringen, und wäre sie es, so müsste grundsätzlicher in Frage gestellt werden, ob Humboldts sprachtheoretische Interpretation des Verhältnisses von

Ich und Welt überhaupt aufrecht zu erhalten ist. Was die quasi-analoge Übertragung der Idee von der „Mediatisierung der Welt als Bildungsstoff“ auf die „Bildung im Medium des Berufs“ betrifft (und nur darauf beschränke ich mich hier), so ist festzuhalten, dass die Ausübung einer beruflich organisierten Arbeit, in deren Vollzug Lernen stattfindet, gerade das nicht leistet, was der Sprache als „bildendem Organ der Gedanken“ nach Auffassung Humboldts zukommt. Kurzum: Beruf als „Medium“ der „bildenden“ Verknüpfung von Ich und Welt zu verstehen, ist offenbar etwas grundsätzlich Anderes als das, was in Humboldts Texten mit der Auszeichnung der Sprache als Zentrum des Menschseins und der „formalen Mediatisierung der Welt zur Bildung“ (so Blankertz 1974, S. 299) angesprochen wird.

Dieses „grundsätzlich Andere“ herauszuarbeiten, um es auf sein Bildungspotenzial hin zu prüfen, wäre meines Erachtens eine Aufgabe von höchster Priorität, der sich eine kritische Theorie der Bildung unter den Anforderungen der Entberuflichung von Arbeit und der Diversität individueller Erwerbskarrieren in heteronom organisierten Formen neuer Beruflichkeit zu stellen hätte. Das ist mit traditionellen Konzepten von Bildung und Beruf sowie mit dem legitimatorischen Amalgam „Bildung im Medium des Berufs“ nicht zu machen, was ja nicht ausschließt, im Neuen konstruktive Möglichkeiten individueller Selbstfindung und -gestaltung sensu Gruschka zu erschließen. Dabei ließe sich grundlagentheoretisch durchaus an Herwig Blankertz anschließen, und zwar in jenem Punkt seiner bildungstheoretischen Argumentation der Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963, S. 119ff.), die im Rekurs auf das dialektische Verhältnis von Herr und Knecht in Hegels „Phänomenologie des Geistes“ den Schlüsselbegriff „beruflicher Bildung“, mehr noch: das „bewegende Zentrum von Bildung“ überhaupt, herausarbeitet: Arbeit! Spannt man den Gedankengang weiter, so böte sich an, Arbeit und Sprache im Sinne Hegels als nicht hintergehbare Medien dialektischer Vergesellschaftung und individueller Entwicklung für eine allgemeine Theorie der Bildung in Anspruch zu nehmen, um auf diese Weise sowohl der von Andreas Gruschka beklagten dünnlichen Überlegenheit höherer Allgemeinbildung als auch der von mir kritisierten Idealisierung des Berufskonzepts zu entgehen.

Der Zusammenhang von Bildung und Beruf war schon immer brüchig und zwiespältig. Und jeder Versuch, das Spannungsverhältnis zwischen beiden Konstrukten bildungstheoretisch zu transzendieren, erzeugte neue Paradoxien. Das trifft auf die „großen“ Legitimationsdiskurse aus den Gründerjahren der Berufsschule ebenso zu wie auf die Remythologierung des Berufs in der Modernisierungsdebatte unter dem Anspruch „Bildung im Medium des Berufs“. Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Selbstverständlich war es richtig, das auf Allgemeinbildung fokussierte Selbstbeschreibungsprogramm des Gymnasiums als das zu entlarven, was es war und ist: eine ideologische Verklärung des funktionalen Zusammenhangs von Bildungs- und Erwerbskarriere für das Beschäftigungssegment der privilegierten akademischen Berufe. Und selbstverständlich ist es nach wie vor ein Gebot bil-

dungspolitischer Vernunft, die Randständigkeit des beruflichen Schulwesens mit dem Ziel konsequenter Durchlässigkeit auf dem Weg integrierter Bildungsgänge zu beseitigen. Will die Bildungstheorie diesen Prozess reflexiv begleiten, wäre sie gut beraten, auf Entzauberung und Versachlichung zu setzen. Dazu gehört die Anstrengung begrifflicher Reflexion. Auch hier gilt: „Das Niveau einer Wissenschaft bestimmt sich daraus, wie weit sie einer Krisis ihrer Grundbegriffe fähig ist“ (Heidegger 1963, S. 9).

## Literatur

- Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf.
- Blankertz, H. (1974): Humanität – Humanismus – Neuhumanismus. In: Wulf, Christoph: Wörterbuch der Erziehung. München-Zürich, S. 297-301.
- Flitner, A. (Hg.) (1984): Wilhelm von Humboldt: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Zweite durchgesehene Auflage. Düsseldorf/München.
- Heidegger, M. (1963): Sein und Zeit. 10., unveränderte Aufl., Tübingen.

Karin Kersting

## Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Zur Aktualität der Kältestudien<sup>1</sup>

### I

Wird Zueignung verstanden als bildende Auseinandersetzung eines Subjekts mit einem möglichen Objekt, so kann man das – wie folgt – unter Bezugnahme auf den emphatischen Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt weiter konkretisieren: Bildung als Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt, um so den Prozess der Emanzipation aktiv mitzugestalten, im Gegensatz zu einer Anpassung an das gesellschaftlich Notwendige. Gesellschaftliche – und damit auch wirtschaftliche – Verwertbarkeit wird hier abgegrenzt von der Freisetzung der Menschlichkeit.

Die Bedingung der Möglichkeit zur Mitgestaltung einer menschlichen Welt, so Eva Borst, sei gemäß Humboldts Theorie der Bildung an zwei Faktoren gebunden. Zum einen an die Überprüfung des Bestehenden im Kontext seiner besonderen historischen Gestalt auf der Grundlage einer zunächst nur vorgestellten besseren Zukunft und zum anderen an die Entfaltung intellektueller Kräfte, die uns befähigen, über unsere eigene Unmittelbarkeit und unser beschränktes Dasein hinaus gesellschaftliche Wirksamkeit zu entfalten: „Nicht die schnellste, aber die sicherste und dauerhafteste Verbesserung fängt allein von der Ausbildung des Geistes an“, so Humboldt.<sup>2</sup> Nach Heinz Joachim Heydorn impliziert der Humboldt'sche Bildungsbegriff eine Widerständigkeit gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen.<sup>3</sup> „Wo auch immer ausschließlich auf diese Welt hin gebildet wird, erhält Bildung nicht nur den Charakter frühzeitiger sozialer Determination sondern der Mensch wird über den Prozess der Anpassung intellektuell paralysiert.“<sup>4</sup>

Den Menschen ist somit aufgegeben, verändernd auf den Geschichtsverlauf einzuwirken. In diesem Prozess, so Borst, „sind die Widersprüche, die der bürgerlichen Gesellschaft geschuldet sind, wenn auch nicht ausdifferenziert, so doch zumindest *in nuce* mitzureflektieren.“<sup>5</sup>

Dieser letzte Satz erlaubt nun eine direkte Verknüpfung mit den Kältestudien. Denn mit Andreas Gruschkas Kältestudien werden die Widersprüche

1 Vortrag gehalten am 27. November 2010 beim Symposium „Zueignung. Vom Doppelcharakter der Bildung und der Pädagogik“ zum 60. Geburtstag von Andreas Gruschka.

2 Humboldt, W. von (2002), S. 389, zitiert nach Borst, Eva (2009), S. 88.

3 Ebd., S. 89.

4 Heydorn, Heinz-Joachim (1995) zitiert nach Borst, Eva (2009), Seite 89.

5 Borst, Eva (2009), S. 90, Hervorhebung im Original.

und die Verstrickung der Menschen darin nicht nur differenziert aufgedeckt. Sie bieten auch das Material, mit dem gegen die von Heydorn formulierte intellektuelle Paralyse gewirkt werden kann, indem sowohl Widersprüche als auch die eigene Verstrickung der Menschen in diese Widersprüche explizit reflektiert werden können.

## II

Unter Bezugnahme auf die Metapher der „Bürgerlichen Kälte“ von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer wurde von Andreas Gruschka zwischen 1995 und 2000 an der Universität GH Essen ein qualitatives Forschungsprojekt durchgeführt. An diesem Projekt haben u.a. mitgearbeitet Vera Timmerberg, Thomas Geier, Marion Pollmanns, Anke Reichenbach, Martin Heinrich, Annette Weingarten, Sebastian Vogel, Markus Uecker, Ralf Boost und ich. Es folgten an der Universität Frankfurt zudem noch weitere Studien von Christoph Leser und Steven Heller.

Mehr als 240 ProbandInnen wurden zu inhaltlich verschiedenen, strukturell vergleichbaren alltäglichen moralischen Konfliktsituationen befragt.

Die Konfliktsituationen resultieren jeweils aus dem unauflösbaren Widerspruch zwischen normativen Ansprüchen und gesellschaftlicher Funktionalität, die diesen Ansprüchen entgegensteht. Untersucht wurde das u.a. am Beispiel der pädagogischen Normen Mündigkeit, Gerechtigkeit, Allgemeinbildung, Solidarität und deren systematischer Verhinderung durch die Funktionen des Bildungswesens wie Qualifikation, Selektion, Konkurrenz- und Leistungsprinzip.

Im Rahmen der Berufsbildung wurde dies am Beispiel der beruflichen Norm der Patientenorientierung in der Krankenpflege untersucht. Pflegekräfte sollen Pflege an den je individuellen Bedürfnissen der Patienten ausrichten. Dieser beruflichen Norm stehen die knappen Ressourcen des Gesundheitswesens gegenüber, die eine Verwirklichung verhindern.

Auf der Basis der empirischen Daten konnte aufgezeigt werden, wie sich Bürgerliche Kälte manifestiert. Kälte, so Gruschkas Ausführungen 1994, befähigt die Menschen, die in Anschlag gebrachten gesellschaftlichen Normen und den Zwang, ihnen zuwider handeln zu müssen, in ihr moralisches Urteil zu integrieren. Bürgerliche Kälte wird als das moralische Prinzip bezeichnet, mit dem dieser Widerspruch auszuhalten ist. „Mit ihr (der Kälte, K.K.) wird das mehr oder weniger widerstandslose Hinnehmen der Tatsache möglich, dass die Welt nicht so ist, wie sie zu sein beansprucht.“<sup>6</sup>

Die Menschen lernen es, sich selbst kalt zu machen, sie lernen es, die strukturellen Bedingungen als unveränderlich hinzunehmen.<sup>7</sup> Wir haben also seinerzeit untersucht, wie Menschen auf Kälte reagieren, wie sie die dilemmatischen Situationen im Alltag so für sich deuten, dass sie damit be-

---

6 Gruschka 1994, S. 76.

7 Kersting 2002, S. 48.

stehen und handlungsfähig bleiben können. Und wir haben beschreiben und erklären können, wie die Menschen damit selbst dazu beitragen, die Kälte zu stabilisieren, gegen die sie sich zu schützen suchen.



Insgesamt konnten 16 Reaktionsmuster auf Kälte aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden (davon 12 auch bei den Probanden aus der Pflege) und wir haben versucht in Form einer Kälteellipse die Entwicklungslogik nachzuzeichnen.<sup>8</sup>

So gibt es Reaktionsmuster, die einen naiven Zugang zum Widerspruch zeigen.

Die „Naive Überwindung“, bei der der Widerspruch nicht zu Bewusstsein kommt und in einer naiven Art und Weise Bedingungen gefordert werden, die das gute Leben für alle Menschen sichern.

Die „Fraglose Übernaehme“ bei der die Probanden den Widerspruch zwischen dem, was ist und dem, was sein soll, nicht erkennen, sondern fraglos und völlig unreflektiert die Gegebenheiten des Alltags übernehmen. Sie orientieren sich an dem, was machbar ist und halten das schon für den verwirklichten normativen Anspruch.

Sodann gibt es Probanden, die zeigen, dass sie eine Ahnung davon haben, dass irgendwie etwas nicht stimmt, dass es irgendwie negative Folgen für die Menschen hat, wenn man sich allein an der Funktionalität orientiert.

8 Die „Kälteellipse“ mit den angeordneten Reaktionsmustern wurde schrittweise im Verlaufe des Forschungsprojektes zwischen 1995-2000 von Andreas Gruschka, Karin Kersting, Vera Timmerberg, Thomas Geier, Martin Heinrich, Marion Pollmanns, Anke Reichenbach, Annette Weingarten, Sebastian Vogel, Markus Uecker und Ralf Boost erarbeitet. Zur Beschreibung der Reaktionsmuster vgl. etwa Kersting 2002, S. 134f.

Wird diese Ahnung zur Gewissheit, so machen die Probanden eine Widerspruchserfahrung. Sie erkennen den Widerspruch zwischen normativem Anspruch und Funktionalität und können hinter diese Erkenntnis nicht mehr zurückfallen.

Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten der Reaktion. Zum einen existieren die Muster der praktischen Hinnahme. Hier sehen sich die Probanden gezwungen, der Norm zuwider zu handeln, ob sie das möchten oder nicht. Sie sehen sich zum Beispiel als ohnmächtige Opfer der Strukturen, gegen die sie allein nichts ausrichten können, sondern gezwungen sind, die Welt so hinzunehmen, wie sie nun einmal ist. Sie leiden darunter, können aber Trost finden darin, dass es nicht an ihnen liegt, da sie ja „nur kleine Rädchen im Getriebe sind“.

Verschiedene weitere Reaktionsmuster basieren darauf, dass mit aller Kraft und Energie, mit vielfältigen Strategien versucht wird, den Widerspruch in der Praxis zu negieren und die Norm im Alltag zu verwirklichen. Diese Strategien sind indessen alle so konstruiert, dass die strukturellen Bedingungen nicht angetastet werden, sondern innerhalb dieser Bedingungen Lösungen gesucht, vermeintlich auch gefunden und umgesetzt werden. Mit verschiedenen Idealisierungsstrategien werden z.B. Kompromisse gesucht und gefunden oder es wird versucht, den Konflikt zu entschärfen, indem es zu kompensatorischen Handlungen kommt. Es werden Nischen gesucht, in denen das Gute dann hin und wieder machbar wird und die Norm tatsächlich einmal handlungsleitend werden kann. Die Probanden glauben, mit diesen Strategien den Widerspruch auflösen zu können und sie merken nicht, dass sie ihn stabilisieren.

Denn z.B. die Strategie Kompromisse einzugehen, die sie vorschlagen, ist strenggenommen nichts anderes, als Abstriche zur Seite der Norm, jedoch nie Abstriche zur Seite der Funktionalität zu machen. Das führt dazu, dass z.B. manchmal etwas Solidarität mit dem Schwachen gezeigt wird, ein bisschen Patientenorientierung – für zumindest einzelne Kranke – verwirklicht wird, hin und wieder etwas Gerechtigkeit im Umgang mit anderen Menschen realisiert oder mit der Organisation von Unterricht und dem Einsatz bestimmter Vermittlungsmethoden, an der einen oder anderen Stelle Allgemeinbildung ermöglicht werden kann.

Probanden, die die letztgenannten Reaktionsmuster zeigen, erkennen die Unauflösbarkeit des Widerspruchs zwischen Norm und Funktion, sie durchschauen die Unhintergebarkeit der Kälte. Darauf wiederum reagieren sie unterschiedlich: entweder mit einer reflektierten Hinnahme, dass die Welt nicht so ist, wie sie zu sein beansprucht, d.h. man müsse es aber immer noch merken, wann man die Norm verletzt, dies müsse also im Bewusstsein bleiben. Oder die Probanden reagieren mit einer Orientierung allein zur Seite der Funktionalität (reflektierte Identifikation), d.h. die Norm könne gar keine Geltung mehr beanspruchen und das müsse man einsehen. Es gelte das Diktat der Ökonomie. Wieder andere reagieren mit einem reflektierten Protest, d.h. konkret: Die gesellschaftlichen Bedingungen, die das Gute wie z.B. Solidari-

tät mit dem Schwachen verhindern, müssen subtil unterwandert werden, bis an die Grenzen der Legalität und gar darüber hinaus. Und zudem müsse auf politischer Ebene gekämpft werden, um tatsächlich auch die gesellschaftlichen Bedingungen verändern zu können.

Diese Reaktionsmuster zeigen – jedes Einzelne für sich und alle in ihrer ganzen Bandbreite – die Unhintergebarkeit der Kälte und die Verstrickung jedes Einzelnen darin.

### III

Für mich resultierte aus den Kältestudien u.a. die Frage danach, inwieweit die Auseinandersetzung mit den Studien Bildung im oben genannten, emphatischen Sinne ermöglichen kann. Bildung als Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt, um so den Prozess der Emanzipation aktiv mitzugestalten im Gegensatz zu einer Anpassung an das gesellschaftlich Notwendige. Das ist mit den Studien deshalb möglich, weil gerade hier genau dies zum Thema wird: das Festhalten am normativen Anspruch und zugleich in den Zwängen zur Anpassung verstrickt zu sein. Darüber klären die Kältestudien auf.

Seit 2003 ist der Teil der Kältestudien, der sich mit der beruflichen Norm der Patientenorientierung in der Pflege beschäftigt hat, Inhalt der Studiengänge „Pflegepädagogik“ und „Pflegemanagement“ an der Fachhochschule Ludwigshafen.<sup>9</sup> Lernen die Studierenden, die alle eine Pflegeausbildung und Berufserfahrung haben, die Kältestudie kennen, so zeigen sich folgende Reaktionen in den anschließenden Diskussionen: Erstaunen, Irritation und Verunsicherung, Empörung, Trauer, und auch Erleichterung darüber, dass (Pflege)Wissenschaft nicht nur idealisierende Konzepte entwirft, sondern auch über die scheiternde Praxis aufklärt. Die Vermittlung der Kältestudie während des Studiums ist so angelegt, dass damit zweierlei erreicht werden kann:

Inhaltlich setzen sich die Studierenden mit dem Verhältnis von normativ überschüssigen Konzepten zur Pflegepraxis auseinander. Sie lernen, die Strategien im Alltag hinsichtlich des Umgangs mit dem Widerspruch zu durchschauen – auch ihre eigenen Strategien. Sie suchen nach Lösungen, identifizieren in den Lösungen selbst z.B. Idealisierungs- oder Kompensationsstrategien, kündigen berufspolitisches Engagement an, stoßen Diskussionen an und tauschen sich vereinzelt in Pflege-Chatrooms darüber aus. PflegepädagogInnen und -managerInnen halten es für unabdingbar, dass sich auch und gerade der pflegerische Nachwuchs schon in der Ausbildung mit den Kältestudien auseinandersetzt. Gerade sie werden diejenigen sein, die zukünftig in der Pflegepraxis agieren, d.h. in dem Spannungsfeld bestehen müssen und unter An-

---

9 Pflegepädagogik: Studiengang zur Qualifikation für die Lehre/LehrerInnen für Pflegeberufe, Pflegemanagement: Studiengang zur Qualifikation für die Leitung von Pflegeeinrichtungen (z.B. Krankenhäuser, Altenheime, ambulante Pflegedienste).



passungszwang stehen werden. Als nachwachsende Generation sind sie auch diejenigen, die sich (beruflich)politisch einbringen müssen.

Über das Inhaltliche hinaus gewinnen die Studierenden durch den Nachvollzug der methodischen Vorgehensweise bei den Studien einen Zugang zur qualitativen Forschung. Das heißt, die Studierenden vollziehen schrittweise die Studie nach und interpretieren zunächst Ausschnitte aus dem vorliegenden Material. Das wiederum führt dazu, dass das Interesse an Forschung in hohem Maße geweckt wird. Und da im Studium der Pflegepädagogik und des Pflegemanagements alle Studierenden eigene kleinere Forschungsprojekte durchführen müssen, haben sich die Kältstudien als ein neuer Forschungsschwerpunkt im Fachbereich entwickelt.

Das, was Andreas Gruschka seinerzeit mit dem Forschungsprojekt ermöglicht hat – die sehr eigenständige Bearbeitung und Erforschung einzelner Normbereiche –, ist mittlerweile bezogen auf berufsfeldrelevante Fragestellungen für die Pflege an der Fachhochschule etabliert. Und auch KollegenInnen aus dem Studienbereich der Sozialen Arbeit sind an einem Transfer auf ihr Berufsfeld interessiert.

Die Pflegestudierenden erarbeiten in Gruppen eigene Fragestellungen und erforschen sie, so dass sich im Laufe der Zeit verschiedene neue Projekte entwickelt haben, die sich jeweils auf bestimmte Personengruppen in der Pflege bzw. Themenfelder beziehen

Zu diesen gehören bspw.:

- Neue Erforschung der Situation der Auszubildenden: Durch die Entwicklung der Pflegewissenschaft in den letzten Jahren wird der pflegerische Anspruch elaborierter formuliert als dies zur Zeit der ersten Studie der Fall war. Pflegerisches Handeln soll wissenschaftlich fundiert sein. Es gibt ein neues Krankenpflegegesetz, in dem Pflegewissenschaft als Unterrichtsthema verankert ist. Es gibt neue Theorien, Konzepte und Instrumente für pflegerisches Handeln, die in der Ausbildung unterrichtet werden. Zugleich verschlechtern sich die Rahmenbedingungen im Pflegealltag deutlich (Stichworte sind Personalabbau durch Reformen des Gesundheitswesens, Pflegenotstand, Zunahme der Arbeitsbelastung der Pflegenden). Die Studierenden gehen nun der Frage nach, was bedeutet diese Zuspitzung sowohl für die Seite des normativen Anspruchs als auch für die Seite der strukturellen Bedingungen für die Auszubildenden? Hier gibt es – entgegen den Erwartungen der ForscherInnen – interessanterweise einen ersten Hinweis, dass nun auch ganz offen ausgesprochen der hohe pflegerische Anspruch zugunsten einer reinen Funktionalität aufgegeben wird.
- Die Studierenden interessieren sich dafür, wie Pflegekräfte reagieren, die schon seit 20 Jahren und länger in dem Spannungsfeld tätig sind. Sie fragen sich, ob sie sich bei ihnen andere Deutungen zeigen, um den Widerspruch über viele Jahre und Jahrzehnte hinweg auszuhalten.
- Wie reagieren PflegelehrerInnen auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Pflege? Sie sind diejenigen, die den normativen

Anspruch im Unterricht vermitteln sollen und sie werden mit Auszubildenden konfrontiert, die das nicht umsetzen können. Erkennen sie, dass sie selbst in den Widerspruch – nur auf einer anderen Ebene – verwickelt sind? Welche Strategien haben sie im Unterricht? Was sagen sie den Auszubildenden? Welche Hilfestellungen geben sie ihnen? Mit welchen Strategien tragen sie zu einer Stabilisierung der Verhältnisse bei? Und was bedeutet das für das Studium der Pflegepädagogik?

- Wie wird der Konflikt in der praktischen Ausbildung vor Ort bearbeitet? D.h. wie reagieren PraxisanleiterInnen, die auf den Stationen für die praktische Anleitung der Schülerinnen zuständig sind, auf die Diskrepanz? Welche möglicherweise neuen Strategien entwickeln sie im Umgang mit den konkreten Situationen im Alltag? Oder kommt es zu einer Verschiebung der bekannten Reaktionsmuster? Was bedeutet das für die praktische Ausbildung? Was bedeutet dies für die Weiterbildungsgänge für PraxisanleiterInnen?

Die Studien sind ein geeigneter Bildungsinhalt oder vorsichtiger ausgedrückt, sie bieten die Bedingung der Möglichkeit von Bildung. Denn eine Auseinandersetzung des Subjekts mit diesem möglichen Objekt (in diesem Falle ein normatives pflegerisches Konzept) geschieht notwendig unter Einbeziehung der Reflexion auf gesellschaftliche Voraussetzungen.



Bildung soll befähigen, über unsere eigene Unmittelbarkeit und unser beschränktes Dasein hinaus gesellschaftliche Wirksamkeit zu entfalten.

Die Erfahrungen bei der Vermittlung der Kältestudie und mit den studentischen Forschungen zeigen, dass es Zeit braucht, um sich umfassend mit diesem komplexen Sachverhalt auseinanderzusetzen und ihn zu durchdringen, wie es eben bei der Ermöglichung eines bildenden Zugangs unabdingbar ist. Es braucht Zeit und Muße, um – im Vokabular Humboldts: Welt- und Selbstreflexion – Erkenntnisse und Verstehen von Zusammenhängen zu ermöglichen. Dieser Raum ist in der traditionellen dreijährigen Berufsausbildung in der Pflege nicht gegeben. Hier müsste dies aber bei dem auch in der Berufspädagogik (Pflegepädagogik) formulierten Anspruch auf Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation Geltung haben.

Der Ort, an dem diese Form der Bildung stattfinden kann, ist in besonderer Weise der tertiäre Bildungsbereich, die Hochschule. Und wenn ich Hochschule sage, meine ich neben der Universität zugleich auch die Fachhochschule, im Wissen darum, dass es Unterschiede gibt.

Nun gibt es für einen solchen Bildungsanspruch in der Berufsausbildung in der Pflege gute Nachrichten:<sup>10</sup> Es gibt zunehmend die Möglichkeit des Studiums und damit einen Ort und Raum für eine über die berufliche Qualifikationsvermittlung hinausgehende wissenschaftliche Bildung und die Förderung kritischen Reflexionspotenzials.

Diese Weiterentwicklung von traditionellen Ausbildungsgängen hin zu Studiengängen lässt sich jedoch aus zwei Perspektiven betrachten. Aus der Perspektive der Berufsausbildungen ist sie als große Chance hinsichtlich der Steigerung des Bildungsniveaus, der Verwissenschaftlichung und der vertikalen Durchlässigkeit des Bildungssystems wahrzunehmen. Aus der Perspektive eines emphatisch formulierten Anspruchs an Hochschulbildung birgt diese Entwicklung aber große Probleme, da es zu einer Verkürzung hochschulischer Bildung und damit zu einer Unterwanderung dieses Bildungsanspruchs kommt. Diese Ambivalenz wird im Folgenden dargestellt.

## IV

Die Akademisierung beruflicher Ausbildungen kann man erstens aus der Perspektive der Berufe im Sinne einer Bildungsspirale betrachten, die sich nach oben dreht.

Die Sozial- und Gesundheitsberufe, allen voran die Pflege, profitieren von einer Akademisierungswelle, die politisch gewünscht ist.<sup>11</sup> Nahezu jede

---

10 Das gilt gleichermaßen für andere Sozial- und Gesundheitsberufe wie z.B. Hebammen, ErzieherInnen, ErgotherapeutInnen, PhysiotherapeutInnen.

11 Berufspolitisch kämpfen die Pflegeberufe seit vielen Jahren um eine Professionalisierung und damit einhergehend um eine Akademisierung der Ausbildung. Vgl. etwa entsprechende Stellungnahmen von Verbänden wie z.B. vom DBfK (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe), Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft u.a. Landespolitisch zeigt sich das z.B. in Nordrhein Westfalen der Neugründung einer großen Gesundheitsfachhochschule in Bochum, in Rheinland Pfalz an der großen Unterstützung der entsprechenden Ministerien

Fachhochschule, die bereits pflegebezogene Studiengänge wie Pflegepädagogik und/oder Pflegemanagement anbietet, hat, plant oder entwickelt derzeit Pflegestudiengänge für die grundständige Ausbildung. Somit wird aus einer Ausbildung ein Studium, aus einem Berufsabschluss für Gesundheits- und Krankenpflege (oder Altenpflege) ein akademischer Abschluss. Bildung im Medium des Berufs, das, was die Klassiker der Berufspädagogik – wenngleich unterschiedlich – gefordert haben, bekommt einen neuen Rahmen.

Die Berufsbildungsgänge verlängern sich, das Bildungsniveau steigt. Das durch die Entwicklung der Pflegewissenschaft und -forschung generierte Wissen geht in die neuen Studiengänge ein. Es gibt die Chance auf eine wissenschaftliche Durchdringung des Fachgebietes und auf eine fundierte Reflexion der Ausbildungs- resp. Studieninhalte (etwa kritisches Verständnis von Theorien, Prinzipien und Methoden auf dem aktuellen Stand der Forschung) und dies im Zusammenhang mit dem zukünftigen praktischen Berufsfeld.

Wird aus einer Ausbildung ein Studium, so ist ein guter Rahmen geschaffen für die Entfaltung intellektueller Kräfte, die uns befähigen, über unsere eigene Unmittelbarkeit und unser beschränktes Dasein hinaus gesellschaftliche Wirksamkeit zu entfalten: „Nicht die schnellste, aber die sicherste und dauerhafteste Verbesserung fängt allein von der Ausbildung des Geistes an.“<sup>12</sup> Ziel – daran soll hier erinnert werden – soll auch eine Widerständigkeit gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen sein (hier bezogen auf den beruflichen Bereich der Pflege und damit das Gesundheitswesen als Teil der Gesellschaft). Mit einer Etablierung der Kältstudien und der Forschung auch in diesen Studiengängen ist somit eine Bedingung der Möglichkeit von Bildung im emphatischen Sinne gegeben.

Was die Bildungschance und der Anstieg des Bildungsniveaus für den Widerspruch zwischen Norm und Funktion im Arbeitsalltag bedeutet, das kann hier nur angedeutet werden.

Denn der Widerspruch bleibt ja nicht nur bestehen, sondern lässt sich noch schärfer und facettenreicher beschreiben als vor 15 Jahren. Anspruch und Wirklichkeit fallen weiter auseinander. Ein Grund mehr diese Prozesse im Studium zu durchdringen, kritisch zu beleuchten, Aufklärung zu leisten, was die Akademisierung auch zu versprechen scheint.

Für die Entwicklung dieser neuen Studiengänge bedeutet dies eine Gratwanderung für die Hochschullehrer bei der Studiengangkonzeption. Denn die Studiengänge sollen ja an Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet sein und damit an Qualifikationen, die beruflich verwertbar sind, was bei Akkreditierungen nachgewiesen werden muss. Bei einem Bildungsanspruch, der nicht allein bei der Vermittlung von direkt für den Arbeitsalltag verwertbaren Inhalten stehenbleiben will, sondern Zueignung als Zielsetzung

---

(Wissenschafts- und Fachministerien) bei der Entwicklung von Studiengängen für die Pflege bzw. für ErzieherInnen.

hat, führt das zu Problemen. Diese Probleme werden sich zukünftig noch zuspitzen, wie zu zeigen sein wird.

Ging es vorher um Anspruch und Wirklichkeit in der Berufsbildung und das Bildungspotenzial der Kältestudie im Studium, so kann man die Kältestudie auch als Folie nutzen, auf der die Akademisierungsbemühungen betrachtet werden können.

## V

Hinsichtlich der Akademisierung der Berufsbildungsgänge besteht aus Sicht der Hochschulen die Gefahr eines „Bildungsdumpings“. Man könnte dies auch als Blick auf eine Bildungsspirale deuten, die sich nach unten dreht.

Das, was aus der Perspektive der traditionellen Berufsausbildung zunächst klar als Gewinn auszulegen ist, ist aus der Perspektive der Hochschulen und Fachhochschulen – je nach Bildungsverständnis der KollegInnen – auch als Verlust auszulegen. Es sind nicht Vollzeit-Diplomstudiengänge, die für diese Berufe entwickelt werden. Es sind keine 8-semesterigen Studiengänge, in denen ein breiter Raum bleibt für eine wissenschaftliche Durchdringung des Fachgebietes und kritische Reflexionen.

Es handelt sich vielmehr um verkürzte Studiengänge, also um Bachelorstudiengänge. Die Kritik an Bachelorstudiengängen ist bekannt und soll hier nicht wiederholt werden. Vielmehr soll hier eine sich abzeichnende weitere Entwicklung dargestellt werden, die dazu führt, dass es kaum Zeit im Studium geben wird, die genutzt werden kann, um intellektuelle Kräfte so zu entfalten, dass sie zu einer Widerständigkeit gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen befähigen.

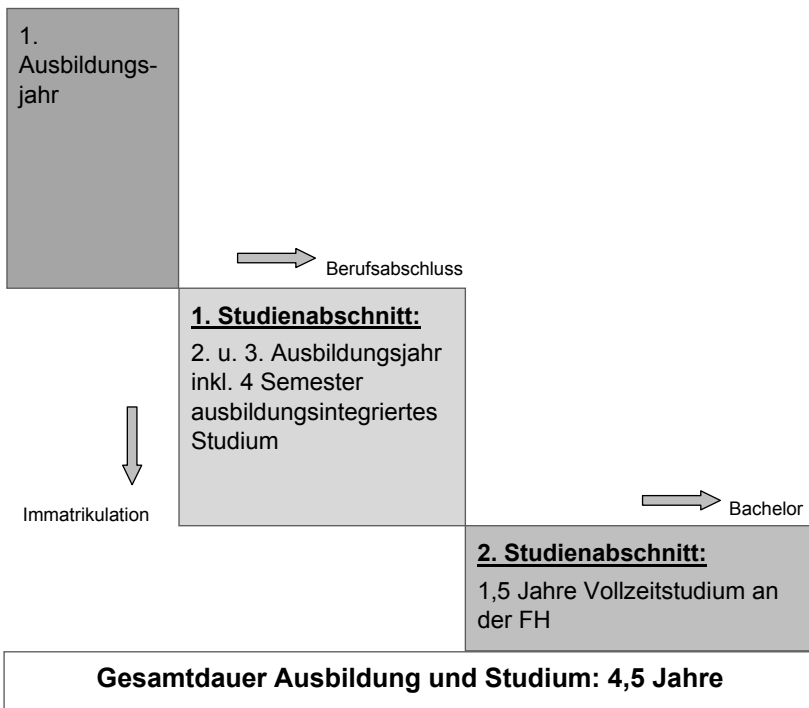
Denn diese Bachelorstudiengänge werden im Zuge der Akademisierung von bisher traditionellen Ausbildungsberufen in erster Linie als sogenannte duale Studiengänge entwickelt, überwiegend an Fachhochschulen, es gibt jedoch auch schon an Universitäten duale Studiengänge. So informiert z.B. die Universität Erlangen-Nürnberg über ein flächendeckendes Duales Studium, bei dem die Studierenden die „volle wissenschaftliche Grundimprägnerung“ erhalten.<sup>13</sup>

Bei dualen Studiengängen handelt es sich um eine Kombination von Berufstätigkeit bzw. Berufsausbildung mit einem Bachelorstudiengang. Ich zeige das an einem Beispiel.

Im ersten Jahr findet die Ausbildung in der Krankenpflegeschule und im Krankenhaus statt. In einem ersten Studienabschnitt werden etwa ab dem zweiten Ausbildungsjahr parallel zur dreijährigen Ausbildung einige Module an der Hochschule studiert, z.B. 12 Studententage pro Semester.

---

13 Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Informations- und Beratungszentrum für Studiengestaltung und Career Service (IBZ): Neu: Flächendeckendes Duales Bachelorstudium. Einzigartige Verzahnung von Theorie und Praxis, [http://www.uni-erlangen.de/studierende/aktuelles/Duales\\_Studium.pdf](http://www.uni-erlangen.de/studierende/aktuelles/Duales_Studium.pdf)



Die theoretische und praktische Berufsausbildung wird auf das Studium angerechnet. Am Ende der dreijährigen Ausbildung wird so die Hälfte der für ein Bachelorstudium erforderlichen Leistungspunkte durch diese Dualität anerkannt.

Dem schließt sich dann in einem zweiten Studienabschnitt ein dreisemestriges Vollzeit- oder je nach Studiengangskonzept auch ein viersemestriges berufsbegleitendes (Teilzeit)Studium an. Damit wird die zweite Hälfte der Leistungspunkte für einen Bachelorabschluss erworben.<sup>14</sup> Die Studiengänge müssen entlang von klaren Qualifikationszielen entwickelt werden, bei denen die berufliche Verwertbarkeit im Mittelpunkt steht.

Nach 4,5 Jahren haben die Absolventen eine Doppelqualifikation. Sie haben nach drei Jahren einen Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf und nach dem zweiten Studienabschnitt auch einen Bachelorabschluss erworben.

<sup>14</sup> Hier gibt es verschiedene Modelle: der Beginn des 1. Studienabschnittes Studiums bereits nach einem halben Jahr der Ausbildung (was faktisch aber nicht zu mehr Studieninhalten führt, sondern zu einer anderen Stundenverteilung der Fachhochschulmodule parallel zur Ausbildung) oder das Angebot von Präsenzblöcken an der Hochschule, z.B. an Wochenenden.

Durch die Koppelung an die Berufsausbildung wird die tertiäre Bildung verkürzt. Diese Verkürzung kann sich allerdings noch weiter verschärfen. Ein Beispiel ist das im September 2010 in Kraft getretene Hochschulgesetz Rheinland Pfalz. Hier ist gesetzlich vorgegeben, dass außerhalb der Hochschule erworbene gleichwertige Kenntnisse und Qualifikationen in der Regel bis zur Hälfte für das Hochschulstudium anerkannt werden. Das heißt konkret, Berufstätige (mit oder ohne Abitur oder Fachabitur) mit einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung und mindestens zwei Jahren Berufserfahrung können direkt in den zweiten Studienabschnitt einsteigen, wenn sie gleichwertige Kenntnisse und Qualifikationen vorlegen und ihnen wird in der Regel auf diesem Wege die Hälfte des Studiums erlassen.<sup>15</sup> Das, was bei der Kombination des Studiums mit der Ausbildung noch erbracht wird, das Studieren einiger Module parallel zur Ausbildung, fällt hier weg. Die traditionelle Ausbildung in Kombination mit der mehrjährigen Berufserfahrung und dem Erwerb gleichwertiger Qualifikationen soll das ersetzen. Das bedeutet in der Konsequenz, dass – nach dem Willen des Gesetzgebers – in nur drei Semestern ein akademischer Abschluss erworben werden kann.

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008 sind die Hochschulen verpflichtet, von den bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung Gebrauch zu machen und entsprechende Verfahren und Kriterien für die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu entwickeln.<sup>16</sup> Das gibt auch das Hochschulgesetz wider.

Das heißt einerseits, dass die Durchlässigkeit des Bildungssystems nun tatsächlich erreicht zu sein scheint, und der Bildungsgehalt beruflicher Ausbildungen und auch beruflicher Tätigkeit in einer Weise anerkannt wird, die vielen Interessenten den Weg zu einer akademischen Bildung ermöglichen und erleichtern. Andererseits stellt sich die Frage: Wie soll nun das, was an

---

15 Vgl. § 25, Hochschulgesetz Rheinland Pfalz vom 21. Juli 2003 in der Änderung vom 09. Juli 2010. Nun ist es nicht neu, dass über eine berufliche Qualifikation und Berufserfahrung der Zugang zur Hochschule möglich ist. Jedoch waren die Verfahren in der Vergangenheit andere: Zugangsvoraussetzung für beruflich Qualifizierte waren neben dem erfolgreichen Abschluss und Berufserfahrung eine Hochschulzugangsprüfung oder ein Probestudium von mindestens zwei und höchstens vier Semestern, um im Anschluss daran eine Eignungsfeststellungsprüfung durchzuführen. Eine besondere Berücksichtigung sollten dabei erfolgreich abgeschlossene berufliche Weiterqualifikationen finden (Vgl. § 65, Hochschulgesetz Rheinland Pfalz vom 21. Juli 2003). In einer Pressemitteilung vom 08.12.2010 kündigt die rheinlandpfälzische Wissenschaftsministerin Doris Ahnen eine weitere Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte an: In einem „im Januar 2011 startenden Modellversuch will Rheinland-Pfalz erproben, ob und unter welchen Bedingungen auch beruflich Qualifizierten ohne die geforderte zusätzliche zweijährige Berufserfahrung der Weg an die Hochschulen geebnet werden kann.“ (<http://www.mbwjk.rlp.de/einzelansicht/archive/2010/december/article/beruflich-qualifizierte-sind-wichtige-zielgruppe-fuer-rheinland-pfaelzische-hochschulen/>)

16 Vgl. Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen). Vgl. dazu auch Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.

Kompetenzen im Beruf erworben wurde auf ein wissenschaftliches Studium angerechnet werden? Das Zauberwort für diese Anerkennung und Anrechnung heißt „Äquivalenzprüfung“. Dazu stellt die Kultusministerkonferenz einen 2005 beschlossenen Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse zur Verfügung.

Dort sind tabellarisch Kriterien und Kompetenzen für verschiedene Qualifikationsstufen von Bachelor- über Masterniveau bis hin zur Promotion aufgelistet. Mit Hilfe dieser Tabellen versuchen Hochschullehrer nun, Äquivalenzen beruflicher Ausbildung und berufspraktischer Tätigkeiten zu denjenigen Kompetenzen ausfindig zu machen, die im Studium erworben werden müssen, um die politisch gewünschte Anerkennung von der Ausbildung/Berufstätigkeit für ein verkürztes Bachelorstudium zu legitimieren. Um nur zwei Beispiele aus dem Qualifikationsrahmen der KMK zu nennen:

Am Ende eines Bachelorstudiums müssen die Studierenden ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien, Methoden des Studienprogramms aufweisen. Eine weitere Kompetenz, die am Ende eines Bachelorstudiums erworben sein muss, wird folgendermaßen formuliert: Die Bachelorabsolventen sollen in der Lage sein, „relevante Informationen, insbesondere im Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren, daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen.“<sup>17</sup>

Es gilt also, nun einen Nachweis zu erbringen, der es erlaubt, die Studienzeit zu verkürzen, d.h. zu halbieren, weil die BewerberInnen gleichwertige Kompetenzen mitbringen.

Wie aber kann eine Gleichwertigkeit von berufspraktischen Kompetenzen mit diesen für ein Studium doch zentralen Kompetenzen wie etwa wissenschaftliche Methodenkompetenz ausgewiesen werden? Welche Art von Bildung – und eben nicht berufspraktische Erfahrungen – wird benötigt, um ein kritisches Verständnis von Theorien zu erlangen oder um wissenschaftlich fundierte Urteile über einen Sachverhalt ableiten zu können? Welche Kompetenzen müssten die BewerberInnen und QuereinsteigerInnen mitbringen, damit am Ende auch bei einem verkürzten Studium diese Ziele eines Bachelorstudienganges noch als erreicht gelten können? Und wie ist das in drei Semestern in der Lehre zu ermöglichen, wobei im letzten Semester noch die Bachelorarbeit geschrieben wird, mit der dieser Kompetenzerwerb doch schon unter Beweis gestellt werden soll?!

Eine solche Gleichwertigkeit zu prüfen und tatsächlich auch eine Gleichwertigkeit zu finden ist m.E. außerordentlich schwierig, wenn nicht unmöglich. Die Frage ist, ob es sich nicht um einen Vergleich von Äpfeln und Birnen handelt. Oder anders formuliert: Diese Gleichwertigkeit kann vielleicht nur als Rhetorik Bestand haben. Doch auch hier wird der Gesetzgeber noch Abhilfe schaffen. Denn der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen hat 2009 einen entsprechenden Rahmen – zunächst als



Diskussionsvorschlag – erarbeitet. Bei diesem Diskussionsvorschlag ist die Beschreibung der in einer Ausbildung, in einem Bachelor- oder Masterstudium zu erwerbenden Kompetenzen in ein Vokabular gebracht, das dann – zumindest dem Wortlaut nach – leichter eine Anerkennung auf Gleichwertigkeit möglich machen wird.<sup>18</sup> Und wer will sich schon gegen einen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen sperren? Oder – die noch brisantere Frage: wer will sich schon gar gegen eine vertikale Durchlässigkeit des Bildungssystems sperren?

Es mag am Ende gleichgültig sein, welche Hilfestellungen die HochschullehrerInnen für Äquivalenzprüfungen noch bekommen.

Die bindende gesetzliche Regelung lautet: In Zukunft können z.B. ausgebildete Pflegekräfte mit Berufserfahrung (oder eben Angehörige anderer Berufe mit Berufserfahrung) nach entsprechender Äquivalenzprüfung innerhalb von drei Semestern Vollzeitstudium einen akademischen Abschluss erwerben.

Es bleibt den HochschullehrerInnen die Arbeit – und je nach Betrachtung – die Nische, die Verfahren und Kriterien für Äquivalenzprüfungen zu entwickeln.

Inhaltlich und bezogen auf den eingangs dargelegten Bildungsanspruch, der mit einem Studium verwirklicht werden könnte, heißt das am Ende dennoch, dass in sehr kurzer Zeit berufsfeldrelevante Studieninhalte vermittelt werden müssen.

Es kann in einem derart verkürzten Studienangebot gar nicht um bildende Auseinandersetzung und Stärkung von widerständigem Potenzial gehen, sondern um schnelle, möglichst kostengünstige Qualifikation für die Arbeitswelt bei gleichzeitigem Anstieg der Akademikerquote.

Ich erinnere an das Zitat von Heinz Joachim Heydorn: „Wo auch immer ausschließlich auf diese Welt hin gebildet wird, erhält Bildung nicht nur den Charakter frühzeitiger sozialer Determination sondern der Mensch wird über den Prozess der Anpassung intellektuell paralysiert.“<sup>19</sup>

Die Chancen, dass in dualen Studiengängen oder gar durch einen Quereinstieg der emphatische Bildungsanspruch eingelöst wird, sind gering. Der Raum für eine wissenschaftliche Durchdringung des Fachgebiets und kritische Reflexion dessen, was als Norm formuliert wird und handlungsleitend für die berufliche Tätigkeit sein soll, ist eng.

Für Analysen der zukünftigen Praxis der Studierenden, für Lehre durch Forschung (auch das gibt es ja noch an der Fachhochschule), für praktische Kritik als Teilaufgabe einer Profession bleiben wenig Zeit und noch weniger Muße.<sup>20</sup>

---

18 Vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.

19 Heydorn 1995, Werke in 9 Bänden, Bd. 2, S. 136, zit. nach Borst 2009, S. 89.

20 Halten HochschullehrerInnen bei der Konzeption von Dualen Studiengängen an dem eingangs dargestellten Bildungsbegriff fest, dann erfordert das in besonderer Weise strategisches Vorgehen und pädagogisches Geschick, um diese engen Räume bestmöglich zu nutzen. Diese Vorgehensweise indessen lässt sich unter Bezugnahme auf die bekannten Reaktionsmuster auf Kälte auslegen.

Entfaltet werden tatsächlich intellektuelle Kräfte, die am Ende aber paralisieren können: bei den einen beim Sammeln von Creditpoints und bei den anderen beim Jonglieren mit Creditpoints und bei der rhetorischen Akrobatik um Studiengangkonzepte passgenau für die Anforderungen seitens der Politik, der Akkreditierungsagenturen und darüber hinaus für den Markt zu konzipieren. Dafür gibt es für die einen einen Hochschulabschluss, die anderen sichern die Konkurrenzfähigkeit und Zukunft der eigenen Hochschule oder des eigenen Fachbereichs in der Hochschule.

Bildung wird verstanden als Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt, um den Prozess der Emanzipation aktiv mitzugestalten im Gegensatz zu einer Anpassung an das gesellschaftlich Notwendige. Wie und wo kann der Anspruch auf Bildung, auf Zueignung, auf Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlichen Bedingungen in diesem emphatischen Sinne noch aufgehoben sein, wenn doch die Gestalter der Bildungs- und Studiengänge, die Hochschullehrenden selbst, im Prozess der Anpassung und damit der Kälteelipse gefangen sind? Mit welchen Strategien mögen Hochschullehrende auf die neue Chance der Durchlässigkeit im Bildungssystem reagieren, um (wissenschaftliche) Bildung im Medium des Berufs anzustreben?

## Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.  
<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761>
- Borst, Eva (2009): Theorie der Bildung. Eine Einführung, Hohengehren/Baltmannsweiler.
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Informations- und Beratungszentrum für Studiengestaltung und Career Service (IBZ): Neu: Flächendeckendes Duales Bachelorstudium. Einzigartige Verzahnung von Theorie und Praxis,  
[http://www.uni-erlangen.de/studierende/aktuelles/Duales\\_Studium.pdf](http://www.uni-erlangen.de/studierende/aktuelles/Duales_Studium.pdf)
- Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik, Wetzlar .
- Hochschulgesetz Rheinland Pfalz vom 21. Juli 2003 in der Änderung vom 09. Juli 2010.  
[http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwj/Rechtsvorschriften/Hochschulgesetz\\_\\_Lesefassung\\_01.pdf](http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwj/Rechtsvorschriften/Hochschulgesetz__Lesefassung_01.pdf)
- Kersting, Karin (2002): Berufsbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Studie zur moralischen Desensibilisierung, Bern u.a.
- Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen)  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf)

## Sprachungeheuer der Bildungsforschung

Die Verhaltensstörungen angesichts des Zustands der Gesellschaft müssen mannigfaltig sein. Dass dazu jedoch auch diejenige der Bildungsgefährdung gehört, mag noch nicht jede und jeder wissen. Aber das Max Planck Institut für Bildungsforschung stellte bereits 1994 fest, dass immerhin 0,149% aller Schülerinnen und Schüler nicht nur psychomotorisch behindert und schwer erziehbar sind, sondern eben auch bildungefähret.

Zu Risiken und Nebenwirkungen befragen wir am besten die professionellen Pädagoginnen und Pädagogen, um Bildung nur in wohldosierten Dosen an die Klientel verabreichen zu können.

Eigentlich ist das Ergebnis eine Bankerotterklärung für das Bildungswesen; denn nach Comenius' Grundsatz, dass allen allseitig alles gelehrt werden solle, müssten optimistische Pädagogen von einer 100% Bildungsgefährdung bei Schülerinnen und Schülern ausgehen. Oder haben sie bereits ihre Arbeit ad acta gelegt?!

Behinderungsart	Synonyme, Erläuterungen	% aller Schüler
<b>Lernbehinderte</b>	Debität; IQ ca. 60 bis 85; allgemeine Minderbegabung oder generalisierte, lang andauernde Lernstörungen	2,131
<b>Blinde</b>	keine Lernprozesse über den Gesichtssinn möglich	0,018
<b>Sehbehinderte</b>	sehschwach; Sehschärfe nach Korrektur nur ca. 1/3 bis 1/25, Gesichtsfeldeinschränkung, progressive Myopie	0,033
<b>Gehörlose</b>	taub, taubstumm; praktisch keine Lernprozesse über den Gehörsinn	0,038
<b>Schwerhörige</b>	Umgangssprache in normaler Lautstärke nicht mehr wahrnehmbar; auch: Ertaubung nach Spracherwerb	0,079
<b>Sprachbehinderte</b>	z. B. Stammeln, Dysgrammatismus, Aphasie, psychogene Stummheit, Poltern	0,357
<b>Körperbehinderte</b>	motorisch behindert; Schäden und Funktionsstörungen des Bewegungsapparates, Cerebralparese, Muskeldystrophie, Fehl- und Missbildungen, Anfallsleiden, schwere innere Organschäden, Folgen von Hirnerkrankungen	0,210
<b>Geistigbehinderte</b>	Imbezillität, Oligophrenie; motorisch und praktisch bildbar; IQ ca. 25 bis 60; kaum Erwerb der Kulturtechniken; eingeschränkte Erlebnisfähigkeit	0,535
<b>Verhaltensgestörte</b>	Schwererziehbare, <u>Bildungsgefährdete</u> , psychodynamisch Behinderte	0,149
<b>Kranke</b>		0,110
<b>Sonstige</b>	Mehrfachbehinderte, Hausunterricht,...	0,372
<b>Summe</b>		4,031

**Tabelle 26: Behindertenquoten in Deutschland 1990** (nur alte Bundesländer, Daten nach: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994, S. 352, leicht verändert)

Die Tabelle stammt aus: Tücke, Manfred: Psychologie in der Schule, Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer, 4. Aufl., Münster 2005, S. 153.