

Wärmestrom und Kältestrom in der Kontroverse um die Schule der Zukunft

- Rückblick auf die Ringvorlesung »Eine inklusive, demokratische, geschlechtergerechte, kritische und emanzipatorische Schule, wie geht das«?

In der heutigen Abschlussveranstaltung der Ringvorlesung werde ich nicht mehr die Einzelheiten und das Profil der »Inklusiven Universitätsschule Köln« vorstellen. Ich gehe davon aus, dass alle Anwesenden das veröffentlichte Rahmenkonzept kennen – diese Kenntnis war ja die Grundlage einer sinnvollen Teilnahme an der Ringvorlesung. Als Erinnerungshilfe sind im Anhang die wesentlichen Alleinstellungsmerkmale des Rahmenkonzepts der Schule aufgelistet.

Stattdessen werde ich einen exemplarischen Rückblick auf die Vortragsreihe vornehmen und daraus folgende Anregungen und Impulse für oder Infragestellungen des Schulgründungsvorhabens der Humanwissenschaftlichen Fakultät aufgreifen. Insofern ist die »Inklusive Universitätsschule Köln« dann indirekt doch Thema der heutigen Sitzung.

Gleichzeitig geht es aber auch um einen Einblick in die aktuellen Verlaufslinien der Kontroversen in der Arena der bildungspolitischen Debatte. Und um Wertungen.

- Wärmestrom und Weiterungen

Damit bin ich im Oktober 2010.

Die grobe Grundausrichtung unserer Wissenschaft, der Pädagogik – die eben auch wertende Wissenschaft ist – wurde in der Eröffnungsveranstaltung der Ringvorlesung im Beitrag von Prof. Hans-Joachim Roth deutlich. Er betonte, dass das kritisch sein, das skeptisch sein wesentlich für die Pädagogik ist. Und dass an der 40 Jahre alten Vokabel des „Emanzipatorischen“ fest zu halten sei. Denn die Erziehungswissenschaft hat zutreffender Weise einen normativen Kern – das Humane als Telos und Auftrag – der durch wissenschaftliche Bezüge einzulösen ist.

Im Reisebericht aus dem finnischen Schulsystem wurden erste Prioritäten einer solchen an den Menschen orientierten Schulpädagogik deutlich. Die spannende Frage der Exkursion war, was den Unterschied zwischen unserem bundesdeutschen Output-orientierten und einem Schulsystem ausmacht, das international als vorbildlich gilt?

(1) Zunächst einmal das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden – sie „unterrichten Menschen, nicht Fächer“ (Matti Meri). Demzufolge liegt das Verhältnis von Pädagogik und Fachwissen in der LehrerInnenausbildung bei etwa drei zu eins.

(2) Und dann sind es nicht die materiellen Bedingungen und auch nicht unbedingt die Lehr- und Lernmethoden, die den Unterschied ausmachen. Auch in finnischen Schulen gibt es Frontalunterricht und white cube-Schulgebäude. Nein, der Schlüssel ist die Haltung von Schule und LehrerInnen zu den Kindern und Jugendlichen. Meike Kricke formulierte es ungefähr so: „Das Entscheidende ist der Enthusiasmus, trotz ähnlicher

Probleme in der BRD. ... Die Grundeinstellung ist eine anerkennende wertschätzende Atmosphäre, Heimeligkeit, Willkommen sein, Aufnahme finden.“

Kurz: Die Kinder kommen in Finnland gerne in die Schule, weil sie als Individuen gesehen werden und viel Betreuung und Begleitung finden.

Welche Gefahren beim Beziehungslernen auftauchen können – dazu gleich mehr.

Aus der Sicht der kulturhistorischen Schule der Behindertenpädagogik wurde die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand hervorgehoben. Anke Langner sah darin ein zentrales Element einer inklusiven Pädagogik. Dabei umfasst Heterogenität sieben Kategorien von „otherness“, wie sie z. B. von Beverly Daniel Tatum unterschieden werden: »ethnicity«, »gender«, »religion«, »sexual orientation«, »socioeconomic status«, »age« und »physical & mental ability«.

Thea Stroot von der Laborschule Bielefeld bestätigte nicht nur den Inklusionsbegriff der »Inklusiven Universitätsschule Köln« beim „Learning Diversity“. Sie zeigte auch Parallelen zwischen dem „Neuen Lernen“ und den zwölf Thesen des Rahmenkonzepts auf: Merkmale des offenen Unterrichts sind danach:

- primär auf der Arbeitsorganisation der Lernenden aufzubauen,
- auf Lösungsvorgaben durch die Lehrkraft zu verzichten,
- Selbststeuerung und Interessegeleitetheit,
- Selbstregulation der Lerngruppen
- Gleichberechtigung und

die Einbettung der Schule in eine kommunale, auch außerschulische Lernorte systematisch einbeziehende Lernlandstadt.

Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen beliebigen Katalog von didaktischen Nettigkeiten, sondern dieser Ansatz der konstruktivistischen Didaktik ist durch den Stand der wissenschaftlichen Lernforschung fundiert (und zunehmend auch durch bestimmte Erkenntnisse der Neurobiologie, für die z. B. der Name Joachim Bauer steht).

Kersten Reich hat die verschiedenen Lerntypen beschrieben, die noch viel zu oft durch eine Diversität missachtende Rasenmäherpädagogik blockiert werden. Hilfreich ist in diesem Kontext auch der Bezug auf Howard Gardner, der acht Typen der multiplen Intelligenz beschrieb, beispielsweise die oft unterbewertete körperlich-kinästhetische Intelligenz oder die interpersonale oder soziale Intelligenz. Die etablierte Diagnostik und Leistungserhebungsmethoden werden den meisten davon nicht gerecht.

Auch Kersten Reich hebt die Bedeutung der Lehrperson und der LehrerInnenrolle hervor, die zentral ist für das Beziehungslernen. Der/die LehrerIn ist gleichzeitig Vorbild, Ermöglicherin, Förderer, Instruktuerin, Evaluierer und Bewerterin. Und zudem hat sie/er die Aufgabe, sich tendenziell überflüssig zu machen. Trotz der letzten Funktionszuweisung wurde das von ihm in der Ringvorlesung so spannend vorgetragen, dass am Ende wieder klar war, warum man diesen Studiengang absolviert, obwohl die Lampen von den Decken fallen und verseuchtes Wasser aus der Leitung fließt.

Wissenschaftstheoretische Grundlage ist der interaktionistische Konstruktivismus. Aus konstruktivistischer Sicht wird ein erkannter Gegenstand von der BetrachterIn selbst erst durch den Vorgang des Erkennens konstruiert. Es kann also keinen festen

Lehrplan oder Kanon feststehender Wahrheiten geben, der a la Nürnberger Modul-Trichter in die Köpfe der LernerInnen verbracht wird. Der Interaktionistische Konstruktivismus geht weiter davon aus, dass es mit Hilfe einer besonderen Sprach- und Wissenschaftsmethodik möglich ist, „das naive Vorfinden der Welt“ zu überwinden und durch „methodische Erkenntnis- und Wissenschafts-Konstruktion“ (Reich) zu ersetzen.

Ansätze, die meinen, die Objektivität wäre etwas, was z. B. in der Natur „nur noch entdeckt werden muss“, führen in die Irre. Ein Hebel wäre danach also mehr, als er erscheint – er ist auch Repräsentant eines physikalischen Gesetzes, das durch Mathematik – noch eine Konstruktion – ausgedrückt wird und dessen Anwendung gesellschaftlich-historisch eingebettet ist.

Dieser erkenntniskritische Ansatz zeichnet sich aus durch seine Schwerpunkte Interaktion (Beziehungstätigkeit) und Konstruktivismus (Erkenntnis) im Rahmen sozialer, kultureller, lebensweltbezogener Felder und Fragestellungen.

Die Wirklichkeit ist eine von „beobachtbaren und beobachteten Wirklichkeiten von Beobachtern“ (Reich). Die Bedeutung der Lotsen- und Übersetzerinnenfunktion von Lehrenden – und gerade nicht die von Instruktoren – wird in diesem Kontext überdeutlich.

Die auf dem interaktionistischen Konstruktivismus basierende didaktisch-methodische Faustregel des **30 (Einzelarbeit) : 30 (Kleingruppenarbeit) : 30 (offenes Plenum) : 10 (Vortrag)** kann aber nur aufgehen, wenn dafür die adäquaten räumlichen und materiellen Bedingungen gegeben sind. Darauf wies Otto Seidel hin, von Silke Kargl ergänzt um das – oft vernachlässigte – Kriterium der Gendergerechtigkeit auch bei der Ressourcenverteilung, z. B. bei der dominanten Inanspruchnahme des Schulgeländes durch Fußball spielende Jungen.

- Kältestrom und Diskursfallen

Neben dem Wärmestrom einer emanzipatorischen Pädagogik tauchte in der Ringvorlesung aber auch das Widersacherische gegen eine inklusive, demokratische, humane Schule auf.

Genannt seien – auch hier nur exemplarisch – drei Bereiche:

- (a) Die selbst eingebrockten Probleme der PädagogInnen aufgrund fehlender theoretischer Reflexion und Kompetenz,
- (b) der Einbruch des Reichs der Notwendigkeit, des Materiellen, der praktischen Organisation des Überlebens in die Erziehungstätigkeit und
- (c) die politischen Blockaden in antihumaner Absicht.

(a) Die wichtigsten Fallstricke einer Beziehungspädagogik sind

- der Missbrauch von Nähe,
- das Verlieren der professionellen Distanz,
- die Unkenntnis von sozialen Regeln im Umgang mit abhängigen Menschen und
- der fehlende Rückbezug des eigenen Tuns auf den wissenschaftlich-pädagogischen Kontext.

Es geht NICHT um Wohlfühlpädagogik. Es geht nicht um die Imitation oder Synthetisierung von quasifamiliären Strukturen in der Schule. Erika Risse zählte die

Stufen einer Beziehungskultur in der Schule auf: Wertschätzung → Vertrauen → Zumutung/Zutrauen → Verantwortung → Anerkennung. Die pädagogische Professionalität muss umso ausgeprägter sein, je mehr Nähe in diesem sozialen Rhizom vorhanden ist. Macht, die aus Beziehungen erwächst, darf nicht missbraucht werden. Die gute Schule braucht deswegen Instrumente der Reflexion, des Hinschauens und der verbindlichen Regeln und keine falsch verstandene Kollegialität. Erika Risse mahnte: „Sobald ich als LehrerIn denke, ich will etwas von meinen SchülerInnen, brauche sie für meine psychische Stabilität, droht etwas sehr schief zu gehen.“

Also: Vorsicht vor asymmetrischen Freundschaften, kritische Distanz zur Peer halten!

Für den richtigen Umgang mit den Gewalterfahrungen der letzten Jahre – von der Odenwaldschule über die kirchlichen Internate bis zum Einzelfall in der Helene-Lange-Schule – gibt es Handreichungen. Ihre Kenntnis gehört zu den unverzichtbaren Fachkompetenzen von Pädagogik Studierenden und Ausübenden. Verwiesen sei hier auf die Handreichungen von Zartbitter (inzwischen Teil des Rahmenkonzepts der »Inklusiven Universitätsschule Köln« und an alle TeilnehmerInnen der Ringvorlesung verteilt) und die vertiefenden Erläuterungen durch Silke Kargl.

Insgesamt braucht eine TäterInnen aller Art abschreckende Schule bereits in „ruhigen“ Zeiten demokratische Strukturen und reflektierte Normen von Gesellschaftlichkeit. Dazu gehört

- die Mit- und Selbstbestimmung über die wesentlichen settings der Schule,
- Schutzregeln für Minderheiten,
- Rückzugsräume zur Besinnung und Selbstermächtigung, in die Lehrerinnen nicht hinein regieren und -pädagogisieren sollen.

Sie finden sich in der These 5 der »Inklusiven Universitätsschule Köln«.

In dieser These gehen wir auch davon aus, dass zwischen Freiheit und Gouvernamentalität unterschieden werden kann, also zwischen Selbstermächtigung und biopolitischer Kontrolle. Das stellte Olaf Sanders bei seinem Vortrag in Frage und damit sind wir beim Punkt (b).

(b) Das Reich der Notwendigkeit, der materiellen Möglichkeiten und Einschränkungen. Es hat große Exklaven in der Schule: Armut, Mangel, Krankheit, Vernachlässigung, Stigmatisierung und Hoffnungslosigkeit.

Olaf Sanders wies in der Vorstellung der Unbedingten Schule Alfter darauf hin, dass in diesem privat organisierten Schulgründungsprojekt der ubiquitäre heimliche zum offenen Lehrplan gemacht werden soll: Vor jeder Bildungsarbeit bestehe in der Unbedingten Schule das Ausgangscurriculum zwingend aus Projekten für die notwendige Befriedigung von Notwendigkeiten wie Wohnen, Essen und Energie. Auch wenn dies in der Unbedingten Schule in vormoderner Form geplant ist, ist das ein wertvoller Hinweis auf die Zentralität von menschlichen Grundbedürfnissen. Um allerdings der Gefahr zu begegnen, zu einem sozialdarwinistischen Dschungelcamp im Vorgebirge zu werden, müssen noch zwei Faktoren hinzukommen:

- (1) das Prinzip der Solidarität und der Förderung der Schwächeren und
- (2) die kritische Vermittlung von Kulturtechniken auf dem aktuellen Stand der Entwicklung der Produktivkräfte (und nicht nur Ackerbau und Viehzucht auf Subsistenzniveau, wie so oft in reformpädagogischen Experimenten).

Festzuhalten ist: Die neue Schule hat einerseits Vorgaben für ihr Curriculum: Sie muss sich den destruktiven Tendenzen der Postmoderne stellen – und die Auseinandersetzung mit diesen in ihrem Lehrplan integrieren: z. B. der globalen Umweltzerstörung, der wachsenden Verarmung (seit 2008 lebt mehr als die Hälfte der Menschheit in Slums), der sinkenden Lebenserwartung der heutigen jungen Generation, ihrer schwächer werdenden physischen Konstitutionen (Stichwort: Umkehr der Akzeleration), der sinkenden Lese- und Schreibfähigkeit und dem Schrumpfen des Wortschatzes. Die SchülerInnen müssen damit vertraut gemacht werden, dass das adäquate humane Welthaus noch nicht gebaut ist, sondern noch aus einer Mischung aus Bruchbude, Kerker und Lounge besteht. Kurz – die Schule muss eine Antwort (besser: mehrere Antworten) auf die Frage haben, was müssen SchülerInnen 2015 wissen und können, um 2050 noch bestehen zu können.

Andererseits: Ob diese dann diese Antworten hören wollen, müssen sie selbst entscheiden.

(c) Schließlich komme ich zum Kältestrom in der Politik.

Ich erspare es mir und euch, den Teufel in Gestalt der Familie Sarrazin im Detail an die Wand zu malen. Es ist aber ein beunruhigender Indikator, dass im meistverkauften Sachbuch Deutschlands zur Bildung u. a. folgendes steht: „Die bei vielen Lehrern und Eltern verbreitete Abneigung gegen das Üben ist ein spätes Erbe der 68er-Sozialisation. Sie wird gerechtfertigt mit dem Argument, man wolle „Leistungsdruck“ verhindern und Chancengleichheit wahren, entspringt aber oft nur der Bequemlichkeit von Lehrern und Eltern.“ Herr und Frau Sarrazin loben als Alternative das strenge chinesische Bildungssystem.

Schwarze Pädagogik, die eine implizite Vernichtungsdrohung gegen Unangepasstes enthält, ist kein Privileg von SPD-Mitgliedern non grata. Vernutzen, Dressieren, Kleinmachen, Prügeln als Erziehungsmethode ist derzeit international ein Bestsellerthema, z. B. in "Die Mutter des Erfolgs: Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte" von Amy Chua. Die US-amerikanische Juraprofessorin polemisiert darin gegen den in ihren Augen verhätschelnden westlichen Erziehungsstil. "Chinesische Eltern erziehen so stereotyp erfolgreiche Kinder", erklärt sie, weil chinesische Mütter überlegen seien. Diese seien besser, weil sie härter, strenger und fordernder gegenüber ihren Kindern auftreten würden.

Praktiziert hat sie die „chinesische Methode“ an ihren eigenen Töchtern. Sie verbietet ihnen, sich mit anderen zum Spielen zu treffen; Fernsehen, Videospiele und selbst Basteln sind ebenfalls tabu. Eine "Eins minus" sei eine schlechte Note. Als eine ihrer Töchter in einem Mathematikwettbewerb hinter einem koreanischen Kind nur Zweite wurde, ließ Chua sie jeden Abend unzählige Mathe-Aufgaben lösen, bis die Tochter wieder die Nummer eins war. Einmal drohte sie damit, alle Stofftiere zu verbrennen, bis die Tochter ein bestimmtes Musikstück perfekt vorspielte.

Einige haben die Aufforderung, die eigenen Kinder rücksichtslos fit zu machen für den globalen Konkurrenzkampf, instinktiv für sich umgesetzt: Weil sie ihre Tochter über Jahre hinweg gequält hatte, musste sich Ende Januar eine 48 Jahre alte Frau vor dem Kölner Amtsgericht verantworten. Die Staatsanwaltschaft wirft ihr Misshandlung von Schutzbefohlenen vor. Sie soll brennende Zündhölzer auf den Beinen ihrer Tochter ausgedrückt haben, wenn diese beim Lernen von Aufgaben die Sätze nicht wie

gewünscht auswendig aufsagen konnte. Darüber hinaus soll sie das Mädchen zwischen Sommer 2003 und Anfang 2008 auch immer wieder mit einem Duschkopf im Intimbereich blutig geschlagen haben.

Solange Gymnasien und exklusive Privatschulen als Eliteanstalten bestehen, so lange werden solche infamen Verhaltensweisen durchaus eine immanente Zweckdienlichkeit haben.

Auch institutionell hat sich die Wende zu einer inklusiven Schule noch nicht unumkehrbar durchgesetzt. Es ist offen, wohin die Reise geht –trotz viel versprechender Ansätze auch in Köln. Ich erinnere an das breit diskutierte Beispiel Begüm Karaaslan und an die Tendenz, wieder mehr Förderschulzueisungen gegen den Elternwillen auszusprechen – trotz einer UN-Konvention, die genau dies verbietet.

- Losung und Abschlussdefinition

So gesehen sind wir mit dem Schulvorhaben der »Inklusiven Universitätsschule Köln« plötzlich im Brennpunkt einer weltweit stattfindenden Auseinandersetzung um zentrale Zukunftsfragen. Ich setze dagegen das Prinzip Hoffnung auf eine offene Zukunft – aber im Bloch'schen Sinne, nicht als Wolkenkuckucksheim; als *docta spes* – gelehrte, abgeklärte, theoretisch und philosophisch fundierte Hoffnung.

Leitsatz dafür wäre in Anlehnung an Bettina Amrhein die kürzeste Definition für Inklusion, die mir bekannt ist:

„Alle sind verschieden und darin gleich.

Das System muss Auslese und Bewertung beenden und sich ändern.

Das ist Inklusion.“

Schule muss sich so ändern, dass sie – in Referenz zur anfangs zitierten Aussage von Meike Kricke zum finnischen Schulsystem und in Abwandlung eines Wortes von Bloch – zu einem Ort werden kann, „der allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat“.

Eckdaten »Inklusive Universitätsschule Köln – Eine Schule für alle!«

Besondere pädagogische und schulische Merkmale

- 4zügige Gesamtschule, Klassen 1 bis 13, Start mit Klasse 1 und 5 bzw. 5 und 11
- Gesamtzahl der SchülerInnen im Vollbetrieb ca. 1100
- Übergang von kooperierenden KiTas zur Schule (mit wissenschaftlicher Begleitung)
- Ganztagschule und Erprobung neuer Zeitmodelle
- Lehrpersonal ist ganztägig anwesend (Ausnahme: Teilzeitkräfte) und hat eigene Arbeitsplätze im Schulhaus
- Umfassende Orientierung an Inklusion und Diversität
 1. Eine Schule, die Kinder mit Diskriminierungserfahrungen besonders fördert.
 2. Das Department für Heilpädagogik erarbeitet Kriterien für Aufnahmeverfahren von behinderten Kindern
- Gruppenfrequenz 20 bis 22 Kinder
- Lehrpersonal aus allen Schulformen, inklusive SonderpädagogInnen
- Alle Schulabschlüsse, die in NRW angeboten werden
- ZIEL: Hohe Schulabschlüsse für Alle!
- Bilingualer Unterricht und „Deutsch als Zweitsprache“ nach neuem universitärem Konzept
- Wissenschaftlicher Beirat zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation
- Curriculumswerkstätten mit mehr Eigenverantwortung des Lehrpersonals auf Basis der Rahmenrichtlinien
- Forschende LehrerInnen
- Orientierung an den Siegerinnen des Deutschen Schulpreises und an international erfolgreichen Schulen
- Anwendung der Schulbaurichtlinien der Stadt in Zusammenarbeit mit der Montag - Stiftung

Alleinstellungsmerkmale für die Universität

- Die Inklusive Universitätsschule Köln ist eine Praxisschule nach internationalen Vorbildern mit einer engen Anbindung an das Zentrum für LehrerInnenbildung
- Sie ist ein Kernbestandteil der neuen Lehramtsausbildung an der größten europäischen Ausbildungsstätte für LehrerInnen und bietet eine enge Verknüpfung mit der neuen Lehramtsausbildung der Universität
- Sie ist Ort einer berufsorientierten Ausbildung mit einer Orientierung auf forschendes Lernen und ermöglicht zugleich eine intensive personelle Beteiligung von Studierenden am praktischen Schulbetrieb
- Sie trägt umfassend mit zur Internationalisierung bei (Internationaler Austausch von LehrerInnen und Studierenden durch Austausch, Hospitationen, Exkursionen und Internetkonferenzen)
- Unmittelbare Kooperation u. a. mit KölnerKinder- und JuniorUniversität, cedis (center for diversity studies), Modellkolleg Bildungswissenschaften und besonderes Engagement der Universität im gesellschaftlichen Bereich

Neuartige Verbindung zur Stadtgesellschaft

- experimentelle Schule des Landes NRW, der Stadt Köln und der Universität zu Köln mit Leuchtturmcharakter – vorbildhaft für die gesamte Schullandschaft in Köln und in NRW
- Kooperation mit Stadt und Stadtgesellschaft
- Zusammenarbeit u. a. mit kommunalen Bildungsträgern, kulturellen Einrichtungen, Organisationen des Arbeits- und Wirtschaftsleben, Gewerkschaften, Umwelteinrichtungen usw.
- zivilgesellschaftliche, kulturelle und soziale Einwirkung auf den Stadtteil und die Stadtentwicklung