Institut für Pädagogik und Gesellschaft

Pädagogische Korrespondenz

Heft 58 Herbst 2018

Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

Pädagogische Korrespondenz

HEFT 58

HERBST 2018

Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

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

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)

Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)

Bernd Hackl (Graz)

Andrea Liesner (Hamburg)

Andreas Wernet (Hannover)

Antonio Zuin (Sao Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)

Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)

Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Der Jahresbezugspreis der Pädagogischen Korrespondenz

beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– 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:

© 2018 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, 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

4 ESSAY

Andreas Gruschka

Von der Verpflichtung auf Rationalität zur Rationalisierung von Eigeninteressen. Beobachtungen zu einem globalen Phänomen

15 AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Sigrid Hartong

"Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!" Kritische Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings

31 AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK

Annina Förschler

Das "Who is who?" der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse

53 REFORMRÜCKSCHLAG

Michael Brandmayr

Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen: Zur Verzerrung zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich

74 AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Oksana Baitinger

Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern

86 AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Nina Meister

"Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen." — Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden

100 THEORIE UND KRITIK

Alf Hellinger

Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke einer realhumanistischen Erziehung und Bildung

115 AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS

Wie mit der Korrektur von Abiturklausuren zu verfahren ist

Andreas Gruschka

Von der Verpflichtung auf Rationalität zur Rationalisierung von Eigeninteressen. Beobachtungen zu einem globalen Phänomen

I

Der Text handelt von einer großen Verunsicherung über den Verlauf der gegenwärtigen Geschichtsentwicklung, die wohl viele in den letzten Jahren erfasst hat. Mir geht es vor allem um das Schwinden der Zustimmung zu den einmal als universell behaupteten und vor allem in den westlichen Industrienationen akzeptierten Werten. Sie konkretisierten sich in der allgemeinen Verpflichtung zur Rationalität des Urteils: des individuell verantworteten Vernunftgebrauchs und seiner öffentlichen Darstellung in Politik, Medien, Wissenschaften.

Die europäische Aufklärung galt der ganzen Welt. Sie bildete bei aller ihrer eigenen Dialektik, über die uns nicht zuletzt Adorno und Horkheimer beunruhigend informiert haben, das Fundament unserer Zivilisation. Es geht mit ihr um dreierlei: um die Idee der Wahrheit (der objektiven Welterkenntnis), des Guten (der praktischen Moral und der Idee des guten Lebens) und des Schönen (der Aufgabe der ästhetischen Praxis). Es handelt sich um Leitbegriffe, Maßstäbe, aber auch um bereits gelebte Praxis. Diese unser Leben begründenden und ausrichtenden Ideen galten selbst noch nachdem die Entfaltung der Zivilisation durch Brüche angehalten, beschädigt, ja zerstört wurde, wie im deutschen Faschismus oder im sowjetischen Stalinismus.

So machten sich die Versuche der Etablierung einer deutschen gegen eine "verjudete" Physik lächerlich. Wernher von Braun hätte sich nie darauf eingelassen, einer wissenschaftlichen Erkenntnis deswegen nicht zu folgen, weil sie von einem Vertreter einer bestimmten "Rasse" stammte. Aber auch Lyssenkos Anpassung der Wissenschaft an den monströs missverstandenen dialektischen Materialismus Stalin'scher Prägung hat nicht dazu beigetragen, den "großen vaterländischen Krieg" gegen den Faschismus zu gewinnen, es war vielmehr die fortgeschrittene Technik, die auf den avancierten Wissenschaften aufbaute.

Das ungeheure Vergehen der Nazis gegen jede der überlieferten Auslegungen der Moral, sei es im Sinne Kants oder Smiths, hat die guten Gründe für das begründete Gute nicht geschwächt, sondern eher gestärkt. Der Zweck dieser Unmoral zeigte bereits die Barbarei an, die Mittel die ihm folgten, schienen zwar schier unvorstellbar, konnten dann aber widerstandslos eingesetzt werden. Das beunruhigt bis heute und zwingt dazu, die praktischen Bedingungen zu erkennen, die zu solchem Verhalten geführt haben. In diesem Sinne sind die

Verbrechen unvergänglich vergangen und weil sie gegen alle Errungenschaften der Zivilisation gerichtet waren, bleiben sie der Ausgangspunkt zur Bestimmung der Moral.

Jenseits dieses Rückfalls in die Barbarei gab es bei der Bewertung des Guten nur in wenigen Fällen einen fundamentalen Dissens, wie etwa bei der Frage der Abtreibung. Die Dilemmata für die moralisch richtige Entscheidung (Heiligt etwa der Zweck die Mittel?) wurden in der Regel nüchtern und ernsthaft zwischen den "Kantianern" und "Smithianern" diskutiert und strittig erörtert. Daneben galt moralisch für den Rechtsstaat, dass der Täter nur dann verurteilt werden darf, wenn es seine Tat wirklich gibt. Ansonsten gilt: im Zweifel für den Angeklagten. Dass Versprechen gehalten werden müssen oder dass die bewusst irreführende Lüge unmoralisch ist, darüber bestand Einigkeit. Der Wert dieser Werte oder Tugenden wurde bürgerlich inkorporiert, das heißt, mit Bewusstsein bejaht, nicht einfach befolgt, weil es von oben dekretiert war. Dass dergleichen in der Führung eines Staates nicht mehr gelten sollte und gilt, lässt Ungeheures befürchten.

Selbst beim schwächsten Universellen, dem Schönen, kann man durchgängig eine wie immer auch konkret umstrittene oder unverstanden gebliebene Suche nach dem ästhetischen Ausdruck finden, der als Vorschein dienen soll für das Versöhnte und Gute. Oder wie Adorno einmal pointierte: Dass Kunst uns verstört, uns mit dem Schlimmsten konfrontiert, dient letztlich dazu, die so ausgelöste Verzweiflung als rettende zu begreifen.

II

Meine Generation ist berühmt berüchtigt geworden als Kritiker an der Gesellschaft. Diese Kritik hat mit dazu beigetragen, jenen Ideen mehr Geltung zu verschaffen und damit die Gesellschaft weiter zu zivilisieren. Wer unter diesem Gesichtspunkt aus dem befreundeten und weniger befreundeten Ausland in die Bundesrepublik zurückkehrte, erlebte beruhigt den Wert dieses Fortschritts. Das relativ Bessere verdiente eine Anerkennung, die die Kritik am Fehlenden und Falschen eher befeuerte als verunmöglichte. Es ging um Fortschritt als Reform.

Was waren die Zeichen dieses Fortschritts? In den demokratischen Gesellschaften konnte man damit rechnen, dass eine freie Presse ein Wächteramt gegenüber drohendem oder eingetretenem Machtmissbrauch wahrnahm. Berühmt wurde in der alten BRD der Test eines solchen Amtes mit der Spiegel-Affäre Anfang der 1960er Jahre, als der Herausgeber und mancher der Seinen ins Gefängnis gesteckt wurden, weil ein Bundesminister der Meinung war, die Zeitung habe "Staatsgeheimnisse" verraten. Die Zivilgesellschaft beantwortete das mit massivem Protest. Danach gab es dergleichen Übergriffe des Staates nicht mehr.

Das Vertrauen in den Rechtsstaat und die Unabhängigkeit der Justiz entwickelte sich trotz mancher Skandale. Auch wenn manchmal weiter galt, dass die Kleinen gehängt und die Großen laufengelassen werden, zeigte sich in manchen Skandalen die neutrale Kraft der Justiz, etwa als ihre Weigerung, sich sagen zu lassen, wie sie zu urteilen habe.

Der Ruf der Polizei wandelte sich vom prügelnden Staatsbüttel zum dienstleistenden Befrieder. Das wird leicht übersehen, wenn man an die massiv aufgerüstete Staatsmacht denkt, die bei Großdemonstrationen die Proteste kanalisieren oder Ausschreitungen verhindern will. Der Mord eines Polizisten am Studenten Ohnesorg hat hier zu einem heilsamen Schock geführt. Heute können wir im Polizisten einen Bürger in Uniform erwarten und auch erleben.

Die Naturwissenschaften haben fraglos akzeptiert, dass ihre Aussagen nur dann etwas taugen, wenn sie im Wortsinne universell gelten, also überall nachprüfbar sind. Dazu zählt wie bei den Aussagen zum Klimawandel auch der Streit oder anders ausgedrückt das Falsifikationsprinzip als Suche nach dem Beweis durch den Beleg des Gegenteils. In den verschiedenen Modellierungen der Sozialwissenschaften drückt sich Pluralität aus, die aber nur dann wissenschaftlich genannt werden kann, wenn sie sich dem Streit, d.h. der Logik des besseren Argumentes unterzieht. Die Expertise der Wissenschaft, wie sie sich in den Gutachten und Empfehlungen der dafür eingesetzten Gremien ausdrückt, galt als Ausdruck hoher, weil konsensuell versicherter Rationalität. Mit Adorno/Horkheimer wurde sogar die Kritik wieder – nach einem schwierigen Lernprozess – gesellschaftsfähig. Man kann sagen, dass sie, nachdem die angekündigte Revolution ausblieb, in das bürgerliche Milieu einzog. Umso verrückter erscheint es, wenn in diesem Milieu alles gegenwärtige Unheil auf jene Konjunktur der Kritik bezogen wird. Die Intellektuellen der 1960er und 1970er Jahre waren fast alle mehr oder weniger links, liberal und verfassungspatriotisch d.h. darauf geeicht, die Gesellschaft zu einer besseren, gerechteren und lebenswerteren zu machen. Willy Brandt wurde der Führer einer neuen Internationale, einer, der die Sorgen der sogenannten "Dritten Welt" ins allgemeine Bewusstsein hob.

Die von manchen Intellektuellen gegen die Aufklärung vorgebrachte Rede vom Eurozentrismus ihrer Ideen oder die Dekonstruktion ihrer Rationalitätsunterstellungen habe ich selbst nie als Absage an die Aufklärung gelesen, sondern als Momente ihrer unverzichtbaren Selbstkritik. Das alles ließ sich in den 1960er bis zum Ende der 1980er Jahren beobachten.

1989 wurde gleichsam zum Höhepunkt dieser Entwicklung. Denn nun wich die systemübergreifende Irrationalität der Kämpfe der ersten beiden Welten einer Einsicht in die Notwendigkeit, global zu denken, die neue Spielräume für Vernunft in der Politik eröffnete. Der Universalismus bezog sich nun wirklich auf die eine Welt. Ich erinnere anekdotisch daran, dass danach die erst kurz zuvor neu ausgerüsteten, idiotisch beruhigenden Atombunker, einer davon hinter meinem Garten, ihre Funktion verloren.

All dies sind Aspekte, die mich von einer "Erfolgsgeschichte" der Rationalität in Staat, Wissenschaft und Gesellschaft sprechen lassen. Vollzogen wurde das in bewusster Einseitigkeit, denn es gibt natürlich viele schlechte Nachrichten. Aber die schlechte, auf die es hier ankommt, ist allein, dass der erreichte Fortschritt als massiv bedroht erscheint.

Ш

Der eingangs erwähnte Zustand der Verunsicherung ist mit beidem verbunden. Denn das immer neu zu erstreitende Vertrauen in die universellen Werte und die Rationalität der Urteilsbildung wird gegenwärtig nicht nur als brüchig und erschöpft erfahren, vielmehr wird es im Zentrum der Gesellschaft, ja von manchen ihrer politischen Spitzen zunehmend der Lächerlichkeit preisgegeben. Nicht wenige Führer von Staaten der europäischen Aufklärung demonstrieren, dass es auch ganz anders gehen kann, ja gehen soll. Außerhalb intellektueller oder akademischer Kreise mag dies von den Ewiggestrigen immer schon so gesehen worden sein. Nun aber hat diese Abkehr von verbindlicher Rationalität die Mitte der Gesellschaft erreicht und spätestens seit Trump regiert sie von ganz oben die Welt.

2015 brach über die europäischen Staaten das ein, was danach als "Flüchtlingskrise" bezeichnet wurde. Deren Bild flimmerte täglich über die Bildschirme. Man sah unendlich lange Kolonnen von Menschen auf der Flucht, zusammengepfercht auf Schiffen und Schlauchbooten oder auf dem Balkan zu Fuß unterwegs. In Budapest verstopften die Straßen vom Andrang der weiterstrebenden Menschenmassen. Die älteren Deutschen erinnerte das an die Trecks der Flüchtlinge aus dem Osten am Ende des 2. Weltkrieges. Nicht zuletzt war das ein Motiv für das einmalige Erlebnis der Willkommenskultur. In München strömten tausende Bewohnerinnen und Bewohner zum Bahnhof, um die Flüchtlinge zu begrüßen und zu versorgen.

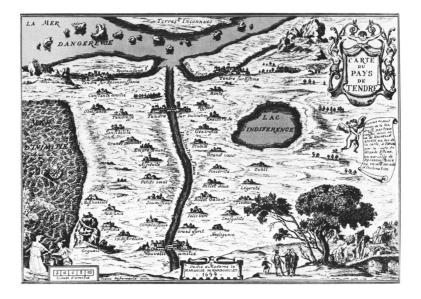
Schon mehrfach zuvor hatte gegen solche Einwanderung in Deutschland der Rechtsradikalismus mit Aktionen reagiert; wie vor 25 Jahren mit dem Verbrennen von eingewanderten Türken in ihrem Solinger Haus. Schon damals hieß es von der radikalen Rechten: "Das Boot ist voll!" Nun aber kam eine ungleich größere Masse von Menschen in unser Land. Die Kanzlerin dekretierte dennoch: "Wir schaffen das!"

Die sich aus Afrika und dem Nahen Osten auf den Weg nach Europa aufmachenden Flüchtlinge haben sich nicht wegen der hier im Zentrum stehenden Werte und Rationalität von allem gelöst, was sie besaßen und sich unter Lebensgefahr auf die "Reise" gemacht. Dass die durch die chaotischen Kriegslagen zur Flucht in das sichere Europa Getriebenen dort nicht unbedingt erwarteten, was uns hier so wertvoll war, sondern physische Sicherheit und Wohlergehen, ist nicht verwunderlich. Dass sie unsere Werte schätzen lernen werden, ist aber eine unverzichtbare Hoffnung.

Das wird nun vielfach als Illusion von denen bekämpft, die sich für das Volk halten. Sie organisieren sich bzw. werden erfolgreich organisiert durch Zeitgenossen, die wahrlich zu den Privilegierten gehören. In unserem Land – noch etwas geringer als in manchen Nachbarländern – hat eine Verdrossenheit, ja Abkehr von jenen uns das gute und gerechte Leben vermittelnden Werten begonnen. Die Machtlosigkeit der dagegen gerichteten Stimmen, die Abtrünnigen zu überzeugen, zurück zu den Werten zu kommen, wird immer stärker als ein Menetekel wahrgenommen. Ein Zeichen für einen neuen, weitgehend

globalen Bürgerkrieg im Innern wie unter den Nationen, die mit allen Mitteln "first" sein wollen. Die damit bezeichnete Beklemmung veranlasst gegenwärtig mit dem Schlimmsten zu rechnen.

Das, was die Kanzlerin in der Not der Situation zur Beruhigung mitteilte, war berechtigt. Denn die ökonomische Potenz unseres Landes wie auch die bis dahin angenommene zivilisatorische Verantwortung der Bevölkerung lassen es zu, dass die Integration derjenigen gelingen kann, die hierbleiben wollen und dürfen. Mit der Zeit wäre es zu schaffen, wenn nicht in diesem Augenblick eine Hetze gesellschaftsfähig geworden wäre, mit der ein kruder deutschtümelnder Nationalismus breite Kreise der Bevölkerung ergriffen hat. Waren es zunächst Extremisten, so wurde nun mancher Konservative, ja auch linke Bürger der Fürsorge für die überdrüssig, die hier in ihren Augen nichts zu suchen haben. Sie hatten den Eindruck, die Grenzen der Solidarität seien erreicht, die Hiesigen würden zu den Verlierern dieser Emigration. Sie würden aus den letzten preiswerten Wohnungen verdrängt, der eigene Bezirk zu einem Ghetto. Die Leute von draußen würden den Hiesigen die Arbeitsplätze wegnehmen. Um die Geflüchteten, nicht um sie kümmere sich der Staat.



Aber auch jenseits solcher häufig stellvertretend für die Gemeinten ausgedrückten Ängste verbreitete sich das Gefühl, immer weniger heimisch zu sein unten denen, die die eigene Lebenswelt beginnen zu dominieren: etwa indem ungehobelte Gruppen von ausländischen jungen Männern sich dort breit machen, wo man sich bislang unter sich und wohl fühlte.

Nach 2015 gab es in Deutschland eigentlich kein anderes Thema mehr und inzwischen hat es so manche infiziert, die die scheinbare oder tatsächliche Unfähigkeit des Staates und der Politik, das Problem zu lösen, dazu veranlasst, Sympathien mit großmäuligen, autoritären Führern zu entwickeln. Nicht ihre Vorschläge der Problemlösung, die man schlecht so benennen kann, sind attraktiv, sondern der Gestus des "Starken Mannes", heiße er Putin, Erdogan oder nun auch Trump. Wie wirkt sich das auf die Errungenschaften aus, von denen ich sprach?

Das Justizsystem wird von diesen Leuten als unfähig wahrgenommen, den Rechtsstaat durchzusetzen; man denke nur an die Dauer der Verfahren. Die Politik behindere zusätzlich das Recht durch unklare, zu komplizierte Richtlinien, die wiederum auch der liberalen Verfassung und dem Prozedere des Rechtsstaates geschuldet sind. Deswegen käme es so manchen Mitbürgern entgegen, wenn das Recht zur Schaffung klarer Verhältnisse, also etwa für umstandslose Abschiebung, gebrochen würde. Der Fall dazu aus NRW ist bekannt, und Gott sei Dank zum Skandal geworden, was aber nicht bedeutet, dass eine zunehmende Masse der Bevölkerung den Rechtsbruch des dortigen Ministers nicht gutgeheißen hat.

Die Medien wachen über die Prozesse, aber sie werden zunehmend von denen als Feinde der Bevölkerung bezeichnet, die sich für das Volk halten. Die neue Rechte fühlt sich verfolgt, ausgegrenzt von parteiischen Medien. Ihnen wird letztlich vorgeworfen, dass die hochgehaltene Objektivität zu nichts anderem diene als zum Aufrechterhalten der Machtverhältnisse. Dafür werden sie als Lügenpresse behandelt, die deutsche Variante der "fake news".

Das linke wie das linksliberale Projekt der offenen und öffnenden Gesellschaftsreform wird als dasjenige wahrgenommen, welches dem Volk die Krisen eingehandelt habe. Immer mehr Intellektuelle machen sich daran, rechtskonservatives Denken hoffähig zu machen. Dabei kommt es zu manchen Auswüchsen (wie zu den Behauptungen, dass die Deutschen sich abschafften und sich wehrlos muslimisierten). Sarazin wurde zwar erfolgreich öffentlich skandalisiert, aber das schreckte sein millionenstarkes Publikum nicht davon ab, seine abenteuerlichen Extrapolationen zu glauben.

Dieser ehemalige sozialdemokratische Senator Berlins wurde ebenso zum Sprachrohr dieser Millionen verunsicherter Bürger wie die rechte Hand des ehemaligen Ministerpräsidenten des Landes Hessen, Alexander Gauland. Dass sie so erfolgreich sind, ist angesichts der objektiven Lage der großen Mehrheit der deutschen Bevölkerung verwunderlich. Denn der Sozialstaat in Deutschland versorgt die Menschen weiterhin vergleichsweise gut, die sozialen Sicherungssysteme funktionieren gegen alle Menetekel. Die Wirtschaft bietet den Arbeitenden weitgehend gute Verdienstmöglichkeiten, viele dort freuen sich über die möglichen Fachkräfte aus Kreisen der Emigranten, denn die hiesigen Nachwuchskräfte fallen vielfach aus. Man könnte annehmen, dass die vielen prekär Abgehängten die Avantgarde des Widerstandes gegen die aufgeklärte Zivilisation wären. Davon kann aber keine Rede sein. Es schreien und agitieren besonders laut diejenigen, die ihr bisheriges Wohlergehen bedroht sehen und sei es abstrakt als das einer fiktiven deutschen Allgemeinheit.

Viele, denen es gut geht, ficht das alles nicht an. Kann die rechte Aufregung als eine in der Richtung unerwünschte Politisierung verstanden werden, so – das zeigt u.a. die steigende Zahl von Nichtwählern– besteht eine ebenso wachsende Entpolitisierung weiter Kreise.

Das macht sich auch an dem Ort bemerkbar, der wie kein anderer bisher als der der kritischen Urteilsbildung galt, der Universität. Sie sollte und wollte das "Kompetenzzentrum" für die mit jenen Werten verbundene Bereitschaft zu differenzierten Urteilen sein, zu Genauigkeit, leidenschaftlicher Leidenschaftslosigkeit, geduldigem Zuhören, interessiertem Verstehen, zum Wahrnehmen des Anderen als einer kritisch das eigene Urteil prüfenden Instanz, als jemanden, von dem man lernen kann. Dieses ideale Milieu, um sich zum Bewusstsein seiner selbst und der Gesellschaft zu ermächtigen, wurde durch die vergangenen und die anhaltenden Reformen des Bildungssystems immer stärker eingeengt. In dieser Zeitschrift haben wir das vielfach dokumentiert.

Dieser dort erfahrene Wandel der Diskurse spiegelt sich ebenso in den öffentlichen Medien. Man erinnere sich nur an die seriöse nüchtern leidenschaftliche Analyse von politischen Vorgängen in "Werner Höfers Frühschoppen" und vergleiche das mit dem unterhaltungsseligen Geraufe in den heutigen "Talkshows", die ja nicht umsonst so heißen. Adorno bekam 30 oder 50 Minuten, um im Radio seine Sicht auf einen Gegenstand darzulegen, heutige Sendungen zum Tage werden von Experten gefüllt, die das Wissen der Bevölkerung weitgehend reproduzieren. Sie repräsentieren eine Pluralität der Standpunkte als Zeichen von Beliebigkeit oder subkutaner Parteilichkeit.

Das hat seine Auswirkungen auf die Art, wie überhaupt noch diskutiert wird. Wer eine bestimmte Basis seines Urteils als gültig reklamierte, musste einmal damit rechnen, dass sowohl diese wie jenes in Frage gestellt wurde. Nun reicht schon aus, dass man eine andere Meinung hat. Man hat sie nicht provisorisch, sondern immer schon als Überzeugung. Mit dieser weiß man bereits im Voraus, dass der Andere im Unrecht ist bzw. nichts anderes will, als mich selbst ins Unrecht zu setzen. Wirksam wird das mit Hilfe neuer Formen der Rationalisierung von Vorurteilen. Objektiv Dummes wird als Logik ausgegeben.

IV

Um konkreter zu werden: Nachdem vor zwei Jahren die Sylvesterfeier in Köln aus dem Ruder lief, weil Hundertschaften von männlichen muslimischen Flüchtlingen deutsche Mädchen und Frauen belästigten, ist aus der Willkommenskultur eine Verdachts- und Erregungsunkultur geworden. Innerhalb von wenigen Monaten danach kam es in der Nähe von Frankfurt/Main zu zwei Morden an jungen Mädchen durch muslimische Flüchtlingsmänner.

Es besteht keine Aussicht darauf, dass bei mehr als einer Million Flüchtlinge, darunter einer Mehrheit junger Männer, diese kriminellem Verhalten und Taten nur deswegen abschwören, weil sie hier Flüchtlinge sind. Einige von ihnen greifen zu kriminellen Mitteln, vielleicht auch deshalb, weil sie, eben erst angekommen, um alle wesentlichen Möglichkeiten gebracht wurden, sich in dieser Gesellschaft zu bewähren. Vor diesem Hintergrund ist es eher verwunderlich, wie wenig bislang in unserem Land passiert ist.

Wenn es aber passiert, dann wird daraus inzwischen ein wochenlang die Medien, das heißt den öffentlichen Diskurs beherrschendes Thema. Es finden Demonstrationen für die Fremden als Antwort darauf statt, dass andere das tote Mädchen als das erste von Tausenden auszeichnen, die geopfert werden, wenn "Merkel nicht weggefegt" wird und die Muslime dorthin zurückgezwungen werden, woher sie kommen. Nun werden diese Leute, die inzwischen mit einer Partei quasi zum seriösen Inventar von Parlament und Talkshows gehören, mit Sprechern ausgestattet, die ihre "rationalen Gründe" für solche Forderungen verbreiten. Wenn in einer solchen Show etwa von einem Kriminologen gesagt wird, dass die Rate von Gewaltverbrechern unter den Flüchtlingen nicht höher sei als die unter anderen Randgruppen oder gar der Gesamtbevölkerung, ja dass unter Berücksichtigung von sozialen Indikatoren die Rate sogar überraschend niedrig sei, so ficht das die Anwälte des deutschen Volkes nicht an. Gesagt wird etwa: "Wenn es diese Flüchtlinge nicht gäbe, würden die Mädchen noch am Leben sein. Wenn man keine weiteren Mädchenmorde will, muss man die potentiellen Täter aus dem Verkehr ziehen."

Das ist objektiv eine perfide Rationalisierung, aber für viele wird es ein überzeugendes Argument. Mit ihm wird für die Bewertung des Einzelfalles völlig irrelevant, was diesen zum Fall gemacht hat. Viel einfacher und schlagender ist der Hinweis, dass der Täter das Merkmal "muslimischer Flüchtling" hatte (erklärt mit der allgemein dort zu findenden Tendenz machohafter Männergewalt gegen Frauen). Das sei ausreichend, um die Zurückschickung aller entsprechenden Flüchtlinge zu fordern. Auch in den Morden zeige sich das Übertragen der Gewalt der Heimatländer und somit, dass der Islam nicht zu Deutschland gehöre. Handfester wird es, wo die Forderungen ausgeweitet werden. Dann ist etwa von den bereits etablierten Parallelgesellschaften die Rede, die hochgradig klandestin und kriminell geschlossen seien. Wer das eindämmen wolle, müsse kollektive Vertreibung einleiten und die Bildung weiterer solcher Gegengesellschaften verhindern.

Solche "Rationalität" findet immer mehr Zulauf vor allem deswegen, weil die Gegenposition nicht die falsche Logik aufzeigt, sondern oft bloß moralisierend antwortet und aus dem Muslim den guten lieben Menschen macht oder weil eben der steuernden Politik und in der Folge dem Rechtssystem und der Polizei nicht mehr zugetraut wird, die Probleme richtig zu verstehen oder gar zu lösen. Die so zugeschriebene Naivität der Fremdenfreunde und das laissezfaire der staatlichen Stellen verlange nach der starken ordnenden Hand. Sie wird zum Symbol der neuen, gestaltenden Rationalität, die sich nur noch mit einer lebenden Figur verbinden muss, um wirkmächtig zu werden.

Wenn es so kompliziert ist, dass der Knoten nicht aufgelöst werden kann, helfe nur noch das Schwert. Das könne man aus der Antike lernen und das sei nicht Willkür, sondern Ausdruck einer Vernunft, die nicht nur zuschaut, sondern eingreift. Dass eingegriffen werden müsse, sei auch eine Frage der Moral. Wo die Gefahr vor Augen stehe, müsse gehandelt werden, sonst versündige

man sich an den vielen Mädchen, die man zu Opfern werden lasse. Während die einen die Verhältnisse unerträglich moralisierten, schaffen die anderen moralische Zustände.

Hierzu sei auf einen zweiten Fall knapp eingegangen, den wir dem AfD-Vorsitzenden Gauland verdanken. Die Funktionäre dieser Partei provozieren mit Tabuverletzungen, weil sie damit eine ungeheure Aufmerksamkeit erhalten. Die Gegenwehr beantworten diese Funktionäre dann mit der Attitude der Märtyrer: Sie seien missverstanden, ja politisch missbraucht worden. Der Anhängerschaft aber gefällt der Tabubruch, weil in ihm angesichts der allseits wahrgenommenen Moralisierung der Politik in allen Lebensbereichen, Tabubruch Lustgewinn bereitet. Da traut sich endlich jemand etwas, haut auf den Putz, nun sogar vor der Volksvertretung im Bundestag als Sprecher der Opposition. Alle Ausdrücke des pluralen Lebens und des Liberalismus werden attackiert. Beliebt ist der Geschlechter-Diskurs, aber auch die Geschichte wird anders öffentlich betrachtet, anders als mit dem ewig dräuenden und drohenden Hinweis auf den Faschismus als das zentrale Erbe Deutschlands.

Dieser AfD-Vorsitzende Gauland hat vor der rechtsradikalen Jugend seiner Partei erklärt, verglichen mit der mehr als tausendjährigen großen Zeit der Deutschen seien die 12 Jahre zwischen 1933 und 1945 "Fliegenschiss"! Ja, wir stünden weiter in der Verantwortung für den Judenmord, aber der sei eben monströs überbewertet und negiere die ganze glorreiche Geschichte. Zu der erklärte er dann auch das tapfere deutsche Soldatentum des ersten wie des zweiten Weltkrieges.

Darauf reagiert die "anständige" Gesellschaft mit Empörung. Sie bezieht sich vor allem und zurecht auf das Bild, das der Agitator daraufhin pflichtschuldig als verunglückt erklärt. Das Bild steht im monströsen Gegensatz zur Sache, die es charakterisieren soll. Gauland vertritt, anders gesagt, folgende Position: Eine deutsche Geschichte, die alles und jedes auf den archimedischen Punkt von Faschismus und Judenmord beziehe, sei weder wissenschaftlich als wahr zu bezeichnen, noch moralisch als angemessen, noch treffe sie das Empfinden von Menschen, die mit Beethoven, Mozart, Goethe, mit Daimler, Bosch und Siemens, mit Planck und Sauerbruch usw. aufgewachsen seien. Deutsche Soldaten seien im 2. Weltkrieg Helfer eines Diktators, aber im Kampf um das Überleben und den Schutz der Heimat seien sie keine Verbrecher, sondern mutige Kämpfer gewesen. So wie auch der Rotarmist und der Engländer. Das nicht anzuerkennen, würde diesen Menschen noch einmal unrecht antun.

Das Problem besteht nun nicht darin, dass man dagegen nicht argumentieren könnte und auch muss, es besteht darin, dass hier eine Schleuse aufgemacht wird, durch die der Relativismus der Meinungen und Standpunkte als bislang unterdrückte Rationalität und Wahrheit hineinströmt, die sich mit aller Gewalt als Geltungsmacht etablieren will. Man will nicht bloß eine andere Lesart zur Geltung bringen, die andere Seite der deutschen Geschichte, sondern den bisherigen *mainstream* zerstören und sich an dessen Stelle setzen. Damit wird aber jener "Fliegenschiss" zur Ausnahme und zu einem Betriebsunfall erklärt.

Es geht nicht so sehr um Ausgewogenheit oder ein "Einerseits und Andererseits", sondern um Entsorgung angesichts unausgesetzten Besorgtseins.

Das hatte in Deutschland bereits Tradition. Man denke nur an Martin Walsers Rede. Nun aber wird es zu einem perfiden Signal für eine Umkehr der Geschichtsschreibung. Ihren missverständlich sinnigsten Ausdruck erhielt es mit der Bezeichnung des riesigen Berliner Denkmals für die ermordeten Juden als einem "Denkmal der Schande". Nicht gemeint ist der Judenmord, sondern das Denkmal als eine Schande.

Mit solchen Attacken wird faktisch außer Kraft gesetzt, was als Vernunft zur Mäßigung veranlasst und mit der Differenziertheit von Urteil und Kritik, vor allem der immanenten, bislang weitgehend galt.

V

Am Horizont taucht wohl nicht die Wiederauflage des Faschismus auf, aber eine Gesellschaft, in der der Kampf gegen den als fremd und feindlich erlebten, als Konkurrenz wahrgenommenen Anderen alle Lebensbereiche bestimmt.

Trump macht es vor. Wenn überall nur noch "me first" gilt, es aber "first" nur gegen alles andere geben kann, und "first" unter den obwaltenden Konkurrenzbedingungen der Ökonomie das Streben nach dem beherrschenden Platz bedeuten muss, dann haben wir den Kampf aller gegen alle wieder eingeführt. In diesem Kampf gibt es keine pazifizierende Rationalität mehr. Aus dem Universellen als dem alle Menschen Verbindenden wird das Allgemeine des Partikularinteresses. Dieses war dem Kapitalismus immer eigen. Aber er war doch eingehegt durch die Aufklärung des Bürgers und dessen Errungenschaften in Recht, Politik, Kunst, Wissenschaft, Medien.

Auch die Globalisierung gehört dazu, denn mit ihr ist eine Vernetzung entstanden, die das isolierte Gegeneinander schwerer durchführbar macht. Sie gilt Autoren wie Albert Hirschman als pazifizierender Faktor, auch wenn Globalisierung wenige Gewinner und viele Verlierer kennt. Je komplexer und dichter aber das Netz wird, desto stärker, desto größer wird die Lust und wohl auch die Bereitschaft, durch brutale Einschnitte sich aus dem Netz zu befreien. Das war – ich denke da an die linke Politik des revolutionären Portugals – einmal ein schönes, wie sich bald aber zeigte, ein törichtes, weil moralisierendes Projekt ohne ökonomische Potenz. Jetzt wird die Idee, sich ökonomisch vom Weltgeschehen unabhängig zu machen, zur Waffe der Großdealer.

Dass Trump einfach und aus dem Bauch heraus urteilt, sollte man ernst nehmen. Er fühlt sich so frei, weil er nicht mehr an Bedenken gebunden ist, die sich letztlich doch als Beschränkung seines Willens herausstellen würden. Das macht ihn für viele zum Vorbild und Helden. Seine intellektuelle Dürftigkeit paart sich mit grandioser Macht. Putin zeigt uns rationaler, wie man im Windschatten solchen Gebarens reale Machtpolitik betreiben kann, eben "Russland first" auch gegen inneren Widerstand und mit Rückgewinnung verlorener Gebiete. Erdogan phantasiert von einem neuen osmanischen Reich, das alle Muslime vereinigt unter seiner Führung. Xi Jinping hat sich zum Kaiser von China gemacht, Orban zum Retter Europas.

"Sich von der eigenen Ohnmacht und der Macht der anderen nicht dumm machen zu lassen!" – Adornos "fast unlösbare" Forderung besteht fort, aber sie zu verfolgen, fällt wohl in einer Situation immer schwerer, in der sich zunehmend breite Kreise der Gesellschaft um jene die Menschen verbindende Rationalität nicht mehr kümmern mögen. Sie haben es satt, dieses sie disziplinierende und einschränkende "dem Wahren, Schönen und Guten". Es kam zu häufig von denen, die Wasser predigten und Wein tranken. Sie halten es nun viel lieber mit den guten und schönen Waren und einem starken, ihre Partikularinteressen gegen Fremde schützenden Führer. Trübe Aussichten, aber auch eine Herausforderung zum Widerstand.

Sigrid Hartong

"Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!" Kritische Überlegungen zur aktuellen Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings

I

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem in Deutschland relativ jungen Phänomen eines systematischen, auf Bildungsstandards, Tests und Berichterstattung beruhenden Bildungsmonitorings. Zu Beginn wird an Ursprung und Wandel von Versuchen der überschulischen Bildungsbeobachtung im internationalen Vergleich erinnert. Dann wird die Argumentation betrachtet, mit der Anfang des 21. Jahrhunderts ein systematisches Bildungsmonitoring in Deutschland eingeführt wurde, nämlich als ein Unterstützungsinstrument, das, anders als etwa in den USA, weder die professionelle Autonomie von Lehrkräften einschränken noch mit Sanktionen (high stakes) gekoppelt werden sollte. Dass dies möglich sei, wurde und wird vor allem von Seiten der Bildungspolitik immer wieder betont, in diesem Beitrag jedoch kritisch hinterfragt. Entsprechend werden Mechanismen dargelegt, die heutigen Bildungsmonitoringregimen eine Eigendynamik verleihen, die sich auch bei großer Anstrengung schwerlich außer Kraft setzen lässt, sobald sich einmal dazu entschieden wurde, über Bildungsmonitoring sogenannte objektive Evidenz produzieren zu wollen. Entsprechend provoziert die Beobachtung dieser Mechanismen nicht nur deutliche Zweifel am Fortschrittsversprechen des Bildungsmonitorings, sondern wirft gleichermaßen die Frage auf, ob Bildungsmonitoring, wie es heute weltweit vorangetrieben wird, nicht zu einer systematischen Gefährdung von Bildung führt.

II

Jede Form pädagogischer Handlung hängt unmittelbar mit Beobachtungen zusammen, die darauf gerichtet sind, Möglichkeiten oder Prozesse von Bildung oder Lernen zu erkennen und zu fördern. Mit der Entstehung eines "pädagogischen Diskurses über Erziehungsfragen" (Koller 2017, S. 31) sowie, in einer Vielzahl von Ländern, der Etablierung einer staatlichen Schulverwaltung und -aufsicht – in Deutschland vor allem in der zweiten Hälfte des 18. bis Anfang des 19. Jahrhunderts; in Ländern wie den USA hingegen vor allem seit Mitte des 19. Jahrhunderts – rücken die Komplexitäten dieser pädagogischen Beobachtungssituation systematisch ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dies gilt auch für die Frage, wie durch Formen der staatlichen Beobachtung systematisch-steuernd in pädagogische Beobachtungen im Klassenraum eingegriffen beziehungsweise administrativ mit ihnen umgegangen werden kann. Dabei – und dies wird oftmals vergessen – spielen Daten, etwa in Form schulischer

Statistiken, im Prinzip von Anfang an eine zentrale Rolle, wenngleich diese lange Zeit mittels relativ hemdsärmeliger analoger Technologien produziert und verarbeitet werden.

Gleichzeitig lassen sich bezüglich der Rolle dieser Daten für die Schulsteuerung früh signifikante kulturelle Unterschiede erkennen. So finden sich in den USA bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts Versuche, Effizienz und Effektivität des Schulsystems über standardisierte, insbesondere über Leistungstests generierte Daten zu erhöhen – auch weil hier traditionell eher wenig in die Professionalität von Lehrkräften vertraut wird und sich die Schulsupervision vielmehr als eine managementorientierte Verwaltungsprofession etablieren kann (vgl. Mehta 2013, S. 61; Reese 2013). Ein erster Höhepunkt ist hier die sogenannte Soziale Effektivitätsbewegung um 1900 herum, bei der, in mitunter erstaunlicher Ähnlichkeit zu heutigen Reformen (vgl. Wells/Holme 2005, S. 25), fantastisch anmutende Ideen der Lern- und Bildungssteuerungsvermessung nach tayloristischen Prinzipien entworfen und mit Standards, Lernstufen, standardisierten Tests und technologischen Beobachtungsinstrumenten gekoppelt werden (vgl. Waldow 2012; Bellmann 2012). Gerade seit den 1980er Jahren gewinnt diese Entwicklung dann nochmals enorm an Fahrt, während sich gleichzeitig eine zunehmend nationale Standardisierung der Bildungsbeobachtung herauszukristallisieren beginnt (für eine detaillierte Erläuterung siehe Hartong 2018). Die kontinuierliche Expansion erhobener Bildungsdaten spielt hierbei eine entscheidende Rolle im Sinne des Versuchs, mit standardisierten Instrumenten des Bildungsmonitorings durch das in den USA hochkomplexe Mehrebenensystem der Bildung "hindurch" zu steuern, um einerseits Bildungsgerechtigkeit und Qualität zu verbessern, und um andererseits die Wirkungen teurer politischer Investitionen zu kontrollieren. Nach der Jahrtausendwende, konkret mit dem viel diskutierten No Child Left Behind-Gesetz (NCLB), wird die Leistungsbeobachtung beziehungsweise die Leistungszuwachsbeobachtung – denn dass man einen jährlich nachweisbaren "adäquaten Leistungszuwachs" (adequate yearly progress) bei jedem Kind beobachten müsse, wird hierbei vorausgesetzt – dann neben einer nochmaligen Ausweitung von Daten (lokales Handeln muss nun bewiesenermaßen "evidenzbasiert" sein) das erste Mal mit einem umfassenden Sanktionssystem (high stakes) gekoppelt, das es unter anderem möglich macht, Schulen zu schließen, zu privatisieren oder Lehrkräfte zu entlassen.

In Deutschland sah und sieht die Situation bis heute (noch) anders aus. Zwar findet auch hier ab Ende des 18. Jahrhunderts im Prinzip dieselbe Etablierung einer staatlichen Schulsteuerung und damit ein ähnlicher Aufschwung der Standardisierung von Schulbeobachtung statt. Anders als in den USA ist die gesellschaftliche Konstellation der Etablierung des Bildungswesens im Kontext eines selbstbewussten Bildungsbürgertums stark geprägt von der Idee einer autonomen Lehrprofession, die staatlich ausgebildet sowie examiniert und deren "Leistungsoutput" wenig kontrolliert wird (vgl. Hopmann 2003). Und so lässt sich für den deutschen Kontext festhalten, dass es zwar auch hier staatliche (jedoch gleichzeitig lückenhafte) Bildungsstatistiken für Planungszwecke (Inputsteuerung) gibt, die jedoch bis Anfang des 21. Jahrhundert weder

auf nationaler noch auf Bundeslandebene Leistungsdaten beziehungsweise umfassende Teststrukturen umfassen.

Dass man damit offenbar im Blindflug Bildungssteuerung betrieben hat ohne zu wissen, was "hinten rauskommt", wird spätestens mit dem Einschlag der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) Anfang des 21. Jahrhunderts zum neuen Mantra der Bildungspolitik (vgl. Niemann 2010; Hartong 2012), mit dem Effekt einer politisch forcierten Nachfrage nach umfassenden "eigenen" (kulturell auch sensibleren) Schulleistungsdaten (als bei PISA) (vgl. Aljets 2015). So wird binnen erstaunlich kurzer Zeit ein umfassendes Reformpaket geschnürt und in der KMK-Gesamtstrategie zum nationalen Monitoring (https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring.html) verankert, das die Entwicklung und Etablierung nationaler Standards für alle Kernfächer, verschiedener Testinstrumente (Teilnahme an internationalen Tests, nationale Bundesländervergleichstests und bundeslandweite, aber mittlerweile national entwickelte Vergleichsarbeiten), Berichterstattungen auf mehreren Ebenen sowie Programme sogenannter "Kapazitätsbildung" (zur Sicherstellung der gewünschten Erfüllung der jeweiligen Programme) umfasst.

Gleichzeitig – und dies ist an dieser Stelle bedeutsam – ist diese doch radikale bildungspolitische Wende hin zur Outputorientierung durchaus von großen Bedenken begleitet, sodass ein großer Teil der damaligen Initiierungsarbeit insbesondere auch darin liegt zu betonen, dass man auf keinen Fall werden wolle wie die USA mit ihren omnipräsenten Tests und wettbewerbsorientierten Rankings, sondern das Bildungsmonitoring lediglich zur Unterstützung einsetze als ein *low-stakes*-System, das keinesfalls die Autonomie der Lehrkräfte einschränken oder aber datenbasierte Sanktionen zulassen dürfe. So mahnten etwa die Autoren einer der zentralen nationalen Expertisen zur Bildungsreform im Jahr 2003:

Viele Probleme, die im Zusammenhang mit den sogenannten high stakes assessments in den USA entstanden sind [...], hätten sich vermeiden lassen, wenn dort sorgfältiger zwischen Bildungsmonitoring, Evaluation auf Schul- und Klassenebene und Individualdiagnostik unterschieden worden wäre. [...] Testapplikationen mit individual-diagnostischer Zielsetzung sollten in der Verantwortung des Lehrers stehen (Klieme et al. 2003, S. 108f).

Und sicherlich stimmt es, dass das Bildungsmonitoring in Deutschland, wie es dann implementiert wurde, nach wie vor deutlich weniger *high-stakes*-Charakter hat als in den USA und dass hierzulande bislang noch keine Lehrkräfte entlassen oder Schulen geschlossen werden, wenn sie von Bildungsmonitoringinstrumenten als *failing* identifiziert werden. Aber das Bildungsmonitoring bewegt sich – bereits in den letzten 10 Jahren hat es sich deutlich bewegt (siehe auch Bormann et al. 2018), und zwar zum einen in Richtung einer kontinuierlichen Ausweitung und sukzessiven Verfeinerung, zum anderen in Richtung einer wachsenden Zentralisierung von Dateninfrastrukturen. Und in der Tat

Dateninfrastrukturen beschreiben das Netz aus Objekten (die Daten selbst, aber auch Hardund Software oder Politikfragmente wie etwa Standards) und Subjekten (TechnikerInnen, VerwalterInnen, Schulakteure, intermediäre Akteure etc.), die um Bildungsdaten und ihre sozio-technische De- und Rekontextualisierung herum arrangiert sind und diese beeinflussen (vgl. Anagnostopoulos, Rutledge und Jacobsen 2013, S. 8).

wirft eine Betrachtung dieser Bewegungen, wie sie dieser Beitrag anhand von Beispielen sowohl aus den USA als auch aus Deutschland ins Zentrum stellen will, die Frage auf, ob dem Bildungsmonitoring nicht systematisch unterschätzte Eigendynamiken innewohnen, die ihre Wirkung in jedem Kontext entfalten – wenngleich vielleicht in unterschiedlichem Tempo –, sobald man sich einmal bildungspolitisch dazu entscheidet, vermeintliche Evidenz über maximal rationale Datenproduktionen generieren und Entscheidungsfindungen hieran ausrichten zu wollen. Ich möchte argumentieren, dass es plausible Gründe gibt, diese Frage zu bejahen, und diese Gründe im Folgenden genauer darlegen.

Ш

Evidenzbasierte Bildungssteuerung lebt von der Maxime, bildungspolitische und -praktische Entscheidungen auf eine objektive und rationale Informationsgrundlage in Form von (idealerweise quantifizierten, weil dadurch leichter vergleichbaren) Daten zu stellen. Doch was so eindeutig scheint und was heute in so vielen Leitfäden, Fortbildungsinstrumenten und Ideen zur Etablierung von Monitoringinstrumenten verankert und verbreitet wird, nämlich dass man lediglich einer linearen Produktionskette aus Problemdefinition, Datenerhebung (oder -sammlung), -auswertung und Handlungsanpassung zu folgen habe, um evidenzbasiert zu handeln, genau das scheint bei näherer Betrachtung alles andere als einfach, sondern ein zentrales Problem: Wie lässt sich eine objektive Datenbasis fabrizieren (vgl. Piattoeva et al. 2018) – und zwar eine Basis, die die Vermessung und den Vergleich von Qualität ermöglicht?

Anhand eines Beispiels soll das Problem, das hierbei entsteht, verdeutlicht werden. Zwar handelt es sich dabei um ein Beispiel aus der Wissenschaftsteuerung, jedoch ließe es sich genauso auf den Schulbereich übertragen. Seit nicht allzu langer Zeit hat ja auch in der deutschen Wissenschaftspolitik die "Notwendigkeit" einer stärkeren Outputorientierung Einzug gehalten, die unter anderem umfasst, Wissenschaftler/innen zunehmend auf befristeten Stellen zu beschäftigen und sie gleichzeitig verstärkt in den Wettbewerb um externe Forschungsgelder treten zu lassen. Diese Forschungsgelder soll nur der/diejenige bekommen, der/die zuvor nach objektiven Kriterien seine/ihre Förderwürdigkeit belegt hat und damit auch, dass es rational und sinnvoll ist, ihn/sie mit Geld zu betrauen. Doch wie lässt sich definieren, was "gute", objektive Kriterien sind, die standardisiert an sämtliche Antragsteller/innen gleichermaßen angelegt werden können?

Wichtig, so meinen viele Geldgeber, sei vor allem, dass der/die Forscher/in international tätig und vernetzt ist. Vergleichen lässt sich entsprechend zunächst, ob es internationale Publikationen gibt und, wenn ja, wie viele (wodurch man Zahlenwerte hätte, die sich leicht miteinander vergleichen ließen). Dann lassen sich bereits die ersten Antragsteller/innen aussortieren. Doch wie lässt sich nun entscheiden, ob solch eine internationale Publikation wirklich qualitativ hochwertig ist? Sicherlich könnte der/die Autor/in Auskunft darüber geben, wie viel Arbeit und Zeit in jeweilige Publikationen geflossen ist,

aber die Zeit drängt und wer weiß denn, ob diese Empfindungen nicht viel zu subjektiv sind? Auch hat sich der/die ein oder andere Antragsteller/in vielleicht primär in Sammelbände befreundeter Herausgeber/innen "hineingenetzwerkt" und damit dem Urteil der Wissenschaftscommunity (das man pauschal als höher bewertet als die Urteile befreundeter Herausgeber/innen) nicht ausgesetzt. Besser wäre es also, auf internationale Zeitschriften zu setzen und zwar auf solche, die nach dem Prinzip des *double blind peer review* (mehr oder weniger) zufällig anonyme externe Gutachter/innen für eingereichte anonymisierte Manuskript benennen. Am besten wäre dann natürlich, wenn der/die Autor/in alleine den Beitrag verfasst hat. Und so lässt sich nach dieser Entscheidung wieder eine neue Aussortierung von Kandidat/innen vornehmen.

Aber leider gibt es inzwischen recht viele derartiger *peer review*-Journale, sodass erneut die Frage entsteht, wie sich nun wiederum feststellen ließe, welche dieser Journale wirklich die qualitativ hochwertigsten sind. Tatsächlich hilft hier inzwischen die automatisierte Technik, basierend auf dem sogenannten *impact factor*, bei der Algorithmen auf Grundlage der Auswertung von *big data* vermessen (sollen), wie oft ein Artikel zitiert und damit, so hofft man, von der Wissenschaftscommunity zur Kenntnis genommen wird.

Die Kette ließe sich endlos weiterführen. Was verdeutlicht werden soll und was zentral erscheint, wenn wir uns mit der Produktion von Bildungsmonitoringdaten beschäftigen wollen: Die Fabrikation objektiver Daten der Beobachtung von Welt – im genannten Beispiel der Qualität von Wissenschaftlern/innen – ist niemals ein einfacher, unproblematischer und noch viel weniger ein neutraler Prozess, sondern vielmehr begleitet von zahlreichen Momenten der bewussten oder unbewussten Entscheidung auf Grundlage hintergründiger Annahmen (etwa: internationale Publikationen messen internationale Tätigkeiten, jede Publikation in *peer-reviewed* journals mit hohem *impact factor* ist gleichwertig usw.) und von der permanenten Wahl zwischen Alternativen, z.B. zwischen Indikatoren, von denen man meint, sie seien bestmöglich Ausdruck für etwas anderes. Dies scheint umso mehr zu gelten, je stärker versucht wird, der Komplexität von Welt wenigstens ansatzweise Genüge zu tun. Und während man meint, damit ein besseres, ein genaueres Instrument zu schaffen (wie gesagt, man könnte ja auch einfach Publikationen zählen), so handelt sich die Datenproduktion mit jeder Verfeinerung eine neue Kette von Problemen ein, die es wiederum notwendig machen, neue Kriterien zu definieren und neue Entscheidungen zu fällen.

Entscheidend ist jedoch, dass dieser gesamte Bereich der Datenproduktion – dessen In-Wert-Setzungsprozesse (vgl. Mau 2017) immer auch von Fragen finanzieller Möglichkeiten, persönlicher Interessen oder politischer Vorstellungen beeinflusst werden – normalerweise nicht derjenige Teil des Bildungsmonitorings ist, der mit Betroffenen debattiert wird oder für deren Problematik Politik und Öffentlichkeit sensibilisiert werden. Und die Problematik erscheint umso relevanter, je schwieriger es wird, angesichts zunehmender Digitalisierung und damit der Verwendung immer komplexerer algorithmischer Berechnungstechniken die Datenproduktionen nachvollziehbar zu machen.

Die wachsende Komplexität der PISA-Studie, deren Produktion die OECD im Rahmen umfangreicher technischer Reporte dokumentiert,² ist hierfür ein ebenso anschauliches Beispiel wie die in vielen amerikanischen Bundesstaaten trotz ihrer Umstrittenheit nach wie vor gängige Praxis der sogenannten leistungsbasierten Lehrkräfteevaluation (*value-added modeling*), bei der die Leistung einer Lehrkräft daran gemessen wird, welchen Leistungszuwachs sie bei den Schüler/innen innerhalb eines bestimmten Zeitraums erzielt hat. Doch was zunächst relativ simpel erscheint – etwa der Vergleich von Testwerten vor und nach einem Jahr des Unterrichtens durch die Lehrkraft –, wird zunehmend kompliziert, wenn beispielsweise der Kontext der Klasse oder der Schule berücksichtigt werden soll (vgl. Abbildung 1):

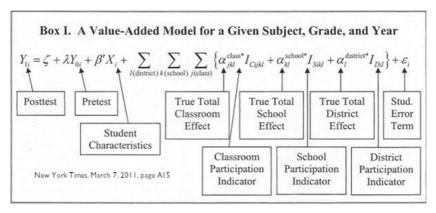


Abb. 1: Beispiel für die Modellierung leistungsbezogener Lehrkräfteevaluation. Quelle: Jarke/Breiter 2015.

Aber auch im deutschen Kontext ist an vielen Stellen das Problem sichtbar, Objektivität mit Bildungsmonitoringinstrumenten mühsam herstellen zu wollen und dabei einen kontinuierlichen Komplexitätszuwachs zum Preis einer von außen zunehmend sinkenden Nachvollziehbarkeit zu erzeugen. Beispielsweise müssen Hamburger Lehrkräfte in der Grundschule inzwischen fast 90 Kompetenzkategorien pro Zeugnis ausfüllen – für Deutsch sind es allein 22 Kompetenzen, zum Glück nur fünf für Bildende Kunst und Sport. Die Erläuterungen zum korrekten Ausfüllen umfassen ein weiteres, fast 20-

² Auf der einen Seite legt die OECD damit ganz bewusst offen, wie der Produktionsprozess aussieht, und immunisiert sich damit auch gegen Kritik der Intransparenz. Gleichzeitig sprechen die Kommunikationsinstrumente, mit denen die OECD am Ende an Politik, Medien und Öffentlichkeit herantritt – nämlich Rankings, klare politische Empfehlungen oder "eindeutige" Kurzreporte –, eine in der Regel deutlich andere Sprache, bei der der Produktionskomplex zur Black Box wird.

seitiges Dokument. Wie genau diese Kompetenzen zustande kommen,³ die wiederum in je fünf Niveaus unterteilt werden (von denen das beste jedoch nicht unbedingt ausgefüllt werden soll, weil es zusätzliche Fördermaßnahmen durch die Schule notwendig machen könnte), bleibt für die Lehrkräfte wenig bis nicht nachvollziehbar.

Um den Punkt und damit auch einen ersten grundlegenden Expansionsmotor des Bildungsmonitorings nochmals zu verdeutlichen: Je mehr man sich bemüht, die Komplexität von Realität – die im Bildungsbereich unfassbar groß ist – durch standardisierte, idealerweise quantifizierbare Daten abzubilden und hierfür objektive Monitoringinstrumente zu produzieren, desto länger scheint die Kette von notwendigen Produktionsentscheidungen zu werden, die zwar nach außen hin den Anschein von Objektivität und Rationalität vergrößern, damit aber auch die Anzahl von impliziten In-Wert-Setzungen, die in die Instrumente eingewoben werden, während ihre Produktion gleichermaßen zunehmend technisch detaillierter und damit von außen immer weniger nachvollziehbar wird.

Mit dieser wachsenden Komplexität ist unmittelbar die Frage verbunden, wer derartige Instrumente denn eigentlich (noch) produzieren kann, was sich nicht nur auf die vor allem technische Expertise bezieht, sondern ebenso auf die finanziellen Ressourcen. Denn Datenproduktionen, sollen sie dem hohen Anspruch des Bildungsmonitorings genügen, sind natürlich alles andere als günstig zu haben.

So beschäftigt sich etwa die amerikanische Forscherin Patricia Burch (2009) intensiv mit den Folgen des oben bereits angeführten No Child Left Behind-Gesetzes (NCLB) in den USA, das Anfang des 21. Jahrhunderts nicht nur eine detaillierte Leistungsvermessung sämtlicher amerikanischer Schüler/innen im Jahresrhythmus vorsah, sondern ebenso die Zuweisung nationaler Gelder an den Nachweis datenbasierter Evidenzen für die Finanzierung lokaler Implementierungsprogramme koppelte. Was Burch für die folgenden Jahre beobachtet, ist eine systematische Welle der Geldverschiebung in den Staaten und Distrikten aus bestehenden Grundfinanzierungsprogrammen für die Schulen heraus und in die Produktion von Daten, Standards und Evidenz hinein. Da die Staaten und Distrikte hierfür in vielen Fällen weder ausreichend technische noch personelle Ressourcen haben, fließt das Geld zu weiten Teilen an externe Dienstleister, Mit anderen Worten identifiziert Burch für die Jahre nach der Verabschiedung von NCLB eine wahre Explosion neuer Märkte und Dienstleister und damit eine signifikante Kommerzialisierung des Bildungsmonitorings, die sich gleichzeitig sehr implizit (etwa über die Auslagerung bestimmter Aufgaben der Datenproduktion an Dienstleister, über Kooperations- oder

Im Prinzip sind sie das Resultat eines verworrenen Produktionskomplexes aus nationalen Bildungsstandards, der Entwicklung daran anknüpfender Kompetenzmodelle, der schwierigen Definition von Kompetenzniveaus sowie Cut Scores zwischen diesen Niveaus (also wann zählt etwas zum einen, wann zum anderen Niveau), auf Standards basierenden Ländercurricula und so weiter.

Partnerschaftsverträge etc.) und damit in weiten Teilen unter dem Radar der Öffentlichkeit vollzieht.

In Deutschland sieht die Situation, jedenfalls bislang, etwas anders aus. Hier sind es weniger gewinnorientierte Privatfirmen, die den Markt der Datenproduktion für das Bildungsmonitoring besetzen (auch wenn es sie in zunehmendem Maße gibt; siehe hierzu auch den Beitrag von Annina Förschler in dieser Ausgabe), sondern empirische Bildungsforschungsinstitute, die sich im Nachgang der PISA-Studie in eine zentrale Position bei der Begleitung der Bildungsmonitoringimplementation gebracht und dabei zunehmend ausdifferenziert haben (vgl. Aljets 2015; Zapp/Powell 2016), um der wachsenden (v.a. technischen) Komplexität der Datenproduktionen gerecht zu werden. Gleichzeitig wird von Seiten der empirischen Bildungsforschung immer wieder die Expansion von Daten (aktuell v.a. Längsschnittdaten) sowie deren zentralisiertere Sammlung (etwa in Forschungsdatenzentren) eingefordert. Denn wo möglichst viele Daten sind, können wiederum spezifischere Forschungsfragen gestellt und die vermeintliche Evidenz für Bildungspolitik erweitert werden. Außerdem können große Datenbanken (z.B. die PISA-Datenbank, die zu einer der umfangreichsten Bildungsdatenbanken der Welt geworden ist) auf mögliche Kausalzusammenhänge und damit auf Hinweise für erfolgreiche Steuerung und Reform durchforstet werden (data mining) und eröffnen damit für die Forschung eine völlig neuartige Spielwiese der Erkenntnissuche.

Insgesamt findet also auch in Deutschland – wenngleich auf durchaus (noch) andere Weise als in den USA – eine sukzessive Verschiebung finanzieller Ressourcen, politischer Wahrnehmung und damit von Produktionsmacht für politikrelevantes Bildungswissen statt, bei der das Investieren vieler Millionen Euro in Datenproduktion, -aufbewahrung und -management zunehmend zum politischen Automatismus wird.

IV

Ein weiteres Grundproblem der Produktion einer objektiven Datenbasis zu Bildungsmonitoringzwecken ist, dass die Daten oftmals von Personen der Bildungspraxis bei laufendem Alltagsgeschäft eingespeist werden müssen – und zwar genau so, dass sie den Standards des Systems entsprechen und in diesem weiterverarbeitet werden können. Doch offenbar fängt die technizistische, nach außen hin durchrationalisierte Idee der Datenproduktion und -verarbeitung immer dann an zu schwächeln, wenn sie auf die Lebenswelt trifft, die sie auf der einen Seite braucht, um die Daten zu generieren, die auf der anderen Seite jedoch auch vermessen, evaluiert und gesteuert werden soll.

Der PISA-Prozess ist mittlerweile so organisiert, dass sogenannte unabhängige Testmanager in die Schulen gehen, um die (subjektive) Störgröße Lehrkraft aus dem Testprozess zu eliminieren und den PISA-Test maximal standardisiert durchzuführen. Begleitet werden die Testmanager zusätzlich von Qualitätsmanagern, geschult mit standardisierten Leitfäden, die darüber aufklären, was in welcher Situation genau zu tun ist.

Eine solche Praxis ist möglich, wenn der Datenerhebungsprozess an einem Sample von Schulen alle drei Jahre erfolgt – doch wie wird sichergestellt, dass die dauerhafte Erhebung von Leistungen (in Deutschland etwa durch die jährlich durchgeführten Vergleichsarbeiten) oder sonstiger Daten (auch Statistiken), wie sie das Bildungsmonitoring vorsieht, ausreichend objektiv und standardisiert erfolgt? Denn natürlich ist die Sammlung und Dokumentation von Daten insbesondere für Lehrkräfte und Schulleitungen normalerweise eine zusätzliche Tätigkeit, die als Priorität nicht unbedingt ganz oben steht. Am deutlichsten wird die Problematik wohl anhand der in den USA vieldiskutierten Praxis des teaching to the test, bei der Lehrkräfte sich auf die für sie ggf. folgenschwere Produktion möglichst guter Testwerte konzentrierten und hierfür sogar Betrug oder gezielte Testhilfe für Ihre Schüler/innen in Kauf nehmen (siehe z.B. Nichols/Berliner 2007). Für den hohen Anspruch des Bildungsmonitorings, das ja die Realität – und damit auch "echte" Leistungsverteilungen – messen will und nicht ein verzerrtes Abbild, ist dies natürlich hochgradig problematisch. Aber auch bei Datenproduktionen ohne unmittelbaren Sanktionswert, etwa statistische Angaben zu Schüler/innen, werden ungenaue, lückenhafte und fehlerbehaftete Dateneingaben zunehmend als Problem diskutiert.

Antworten auf dieses Problem sind in der Regel zum einen die Ausweitung von Schulungen, Beratungen, Fortbildungen und dergleichen, zum anderen die technische Verfeinerung der Datensysteme. Dies kann unter anderem am Beispiel der Entwicklung des sogenannten *EdFacts*-Systems der nationalen Bildungsbehörde in den USA illustriert werden (www.ed.gov/open/plan/edfacts, Zugriff: 26.06.2018). Die Behörde nutzt dieses System seit ca. zehn Jahren, um eine große Menge standardisierter Daten von den Bundesstaaten zu sammeln und für Monitoringzwecke auszuwerten. Implementiert wurde es, weil die Bundesstaaten zuvor zwar Excel-Listen mit (lückenhaften) Daten lieferten, deren Qualität jedoch weder standardisiert gesichert noch nachprüfbar war. So wurde stattdessen ein Gesamtpaket geschaffen, das nicht nur ein national standardisiertes, digitales System der Datenübertragung und -sammlung beinhaltet, in das die Staaten die Daten nunmehr direkt eingeben, sondern auch für jedes zu liefernde Datum – insgesamt für über 100 Indikatoren je ca. 20 Seiten - Datenstandards und sogenannte business rules definiert, d.h. Regularien, wie ein Datum zu erheben und was im Zweifelsfall wie zu codieren ist. Kurze Zeit später wurde ein eigenständiges Aus- und Fortbildungsnetzwerk geschaffen, dessen Kernaufgabe es seitdem ist, dafür zu sorgen, dass die Datenstandards auch erfüllt bzw. das System an der Basis "wirklich verstanden" wird. Dies bedeutet auch, ein möglichst dichtes Netzwerk zuständiger Personen zu installieren, die die Dateneingabe überwachen bzw. die Datenqualität sichern, beispielsweise die sogenannten data stewards (www2.ed.gov/about/inits/ed/edfacts/edfacts-data-stewarding-overview.pdf, Zugriff: 26.06.2018). In der Behörde selbst wurden wiederum unterschiedliche Qualitätsgremien implementiert, die beispielsweise entscheiden, wenn die Notwendigkeit einer neuen Standarddefinition entsteht. Kernidee des Gesamtprozesses ist es dabei, Daten, die den Standards nicht entsprechen, gar nicht erst in das zentralisierte System "hineinzulassen", sondern bereits im Kontext der Dateneingabe zu verhindern, dass die Daten vom System angenommen werden – meist durch das Erscheinen eines Error-Fensters. Auf diese Weise scheinen die Datenlieferanten gezwungen, die Daten erneut auf ihre Richtigkeit zu prüfen und zu korrigieren. Da es jedoch sehr viele Standards und Regeln gibt und dem Datenlieferanten nicht nur mitgeteilt werden muss, dass es Probleme mit den Daten gibt, sondern vielmehr welcher Art diese Probleme sind, sind schließlich Definition und Standardisierung von Error-Nachrichten notwendig, eine standardisierte, detaillierte Dokumentation von Error-Fällen, Error-Schulungen sowie die Etablierung neuer Experten für sogenanntes *error management* (www2.ed.gov/about/inits/ed/edfacts/dms-state-user-guide.pdf, Zugriff: 26.06.2018).

Was das Beispiel verdeutlicht, ist eine weitere Expansionsdynamik im Sinne einer zunehmenden Verfeinerung von Bildungsmonitoringsystemen als notwendige Reaktion auf Performativitätslücken an der Basis, die dem Anspruch einer standardisierten und qualitativ gesicherten Datenqualität (als Voraussetzung für evidenzbasiertes Handeln) entgegensteht, bei der jedoch notgedrungen immer näher an die Datenlieferanten "herangerückt" werden und der Komplex des Datenmanagements zunehmend ausgeweitet werden muss.

Gleichzeitig betonen die Befürworter/innen des heutigen Bildungsmonitorings immer wieder, dass die Datenerhebung, das Ausfüllen von Listen und dergleichen für die Betroffenen keine zu große Bürde werden dürfe, sondern dass man es letztendlich einfacher für die Personen vor Ort machen wolle, ihre Entscheidungen in Daten zu fundieren und sich gerne mit Daten zu beschäftigen. Tatsächlich wird mit der zunehmenden Automatisierung von Datenerhebungstechnologien, bspw. dem automatisierten Transfer von Statistiken von Schulen zu Behörden, der Umfang menschlicher Dateneingabepraktiken reduziert. Dennoch müssen die Daten, bislang jedenfalls, immer noch in den meisten Fällen zumindest einmal von Hand eingegeben werden. Wirklich eliminieren ließe sich dies nur, wenn die Dateneingabe in eine passive, technische Beobachtungstechnologie übersetzt würde.



Dass eine solche Möglichkeit kein Fantasiegespinst ist, zeigen aktuelle Entwicklungen im amerikanischen Silicon Valley. So wirbt etwa das Start-Up-Unternehmen *AltSchool* nicht nur damit, über einen systematischen Einsatz adaptiver Lernsoftware maximal personalisiert z.B. Lerninhalte zu steuern, sondern gleichzeitig über permanente Video- und Tonaufnahmen des Unterrichts *big* und *thick data* zu produzieren (z.B. über Motivation oder Konzentration der Schüler/innen, etwa abgelesen an Körperhaltungen), die in Echtzeit von Algorithmen ausgewertet und als Handlungsempfehlungen unmittelbar an die Lehrkraft zurückgegeben werden können. Diese Echtzeitsteuerung, so Alt-School, ermögliche ein Echtzeitmonitoring des Unterrichts, mit dem Effekt maximaler Leistung und Lehr-/Lerneffizienz. Leistungsoptimierung und Rechenschaftslegung blieben gleichzeitig nicht mehr auf die (kognitive) Testleistung von Schüler/innen beschränkt, die vielmehr in ihrem gesamten Unterrichts- und Lern-/Lehrverhalten erfasst werden könnten:

AltSchool software and algorithms created by Silicon Valley's top developers and data scientists would [...] search [...] for patterns in each student's engagement level, moods, use of classroom resources, social habits, language and vocabulary use, attention span, academic performance, and more (Herold 2016, S. 1f.).

Wenngleich die Entwicklungen in Deutschland auch hier auf den ersten Blick weit entfernt von derartig technologisierten Szenarien zu sein scheinen, so heißt dies nicht, dass Bildungssteuerung und -praxis nicht auch hierzulande durch den Einsatz entsprechender Digitaltechnik in zunehmendem Maße verdichtet werden (siehe den Beitrag von Annina Förschler in dieser Ausgabe). Ein Beispiel sind sogenannte Lernmanagementsysteme, etwa von dem globalen Anbieter itslearning (https://itslearning.com/de), die in einer wachsenden Anzahl von Bundesländern eingesetzt werden, um nicht nur das digitale Lernen und Lehren zu fördern, sondern gleichermaßen das Datenmanagement von Schulen effizienter zu gestalten. Der Anbieter selbst wirbt hierbei auf der einen Seite:

Im Mittelpunkt Ihrer Bildungsaktivitäten haben Sie eine Lernumgebung, die von Beginn an intuitiv ist und Begeisterung schafft. So intelligent, in dem [sic!] es die Grenzen des physischen Klassenraums überschreitet und Lernmaterialien für jeden individuell parat hält. Und so inspirierend, dass es die Motivation am Unterrichten und Lernen verstärkt." (https://itslearning.com/de/schule/lms-uebersicht, Zugriff: 26.06.2018).

Auf der anderen Seite heißt es aber auch:

Wie machen sich die SchülerInnen? Sind alle in meinem Verantwortungsbereich auf dem richtigen Weg? Gibt es bestimmte Bereiche, wo im Unterricht nicht die Zielvorgaben erreicht werden? Nehmen die Lehrkräfte die neuen Lehrpläne an? Mit itslearning verfügen Schulleitungen und Schulverantwortliche über die erforderlichen Informationen, die sie für ihre Entscheidungen benötigen. Schauen Sie sich an, wie gut Kompetenzziele erreicht werden. Machen Sie sich ein Bild von der Umsetzung der Lehrpläne. Wählen Sie aus einem breiten Angebot von vorbereiteten Berichtsarten oder erstellen Sie Ihre eigenen (https://itslearning.com/de/#tabbed-35, Zugriff: 26.06.2018).

Schließlich ist ein wichtiges Feature vieler derartiger Plattformen der (Echtzeit-) Zugriff auf unterrichtsrelevante Informationen für Eltern, die, so die An-

bieter, wesentlich stärker am Schulleben ihrer Kinder (und damit an der Kontrolle dessen, was in Unterricht passiert) teilhaben sollen.

Als weiterer Expansionsmotor des Bildungsmonitorings operiert also schlichtweg die zunehmende Technologisierung, die immer neue Möglichkeiten schafft, eine größere Anzahl Daten auf schnellere Weise zu erheben, auszuwerten und per Interoperabilität ins Bildungsmonitoring einzuweben. Digitale Lernplattformen spielen dabei eine entscheidende, bislang jedoch kaum diskutierte Rolle, denn immer haben diese auch die Funktion, Daten über ihre Nutzer/innen zu erheben und für Steuerungszwecke nutzbar zu machen.

V

Zusammengefasst sind also unterschiedliche Mechanismen auszumachen, bei denen sich eine zunehmende Datafizierung, dazu notwendige Standardisierung, die voranschreitende Technologisierung und schließlich eine sukzessive Macht-, Geld- und Aufmerksamkeitsverschiebung gegenseitig bedingen, wobei die im Grunde unbändige Suche nach einem objektiven Bildungsmonitoring zum kontinuierlichen, niemals nachlassenden Antriebsmotor wird. Das Resultat ist eine Ausweitung, Ausdifferenzierung, aber gleichzeitig wachsende Zentralisierung des Bildungsmonitorings, was Hempel und Kollegen (2010) mit der Entstehung eines Kontroll- und Sichtbarkeitsregimes beschreiben. Sie definieren dieses als

[...] soziale und technische Arrangements, die Ordnung stiften oder stabilisieren, Gefährdungen abwehren und Abweichungen korrigieren sollen und selbst eine Ordnung des Beobachtens und Beobachtetwerdens, des Zeigens und Verbergens etablieren. Sie wirken gleichermaßen auf das Handeln von Beobachtern und Beobachteten ein, lenken Blicke und dirigieren Aufmerksamkeiten; sie holen Verborgenes ans Licht oder sorgen dafür, dass es den Blicken entzogen bleibt; sie vergrößern Winzigkeiten oder zoomen Weitentferntes heran und machen es so für regulierende Zugriffe erreichbar; sie aggregieren Einzelbeobachtungen und schaffen dadurch erst bestimmte Objekte, z.B. statistische Normalverteilungen oder Risikogruppen (Hempel et al. 2010, S. 8f).

Angesichts dieses Befundes ist es eine berechtigte Frage, ob man es in Deutschland dauerhaft wird schaffen können, die Daten, die mühsam erhoben und qualitätsgesichert werden, am Ende nicht doch zumindest ein wenig dafür zu nutzen, Handlungsdruck aufzubauen oder Formen der (positiven/negativen) Sanktion einzuführen. Dass dies zunehmend wahrscheinlich wird, zeigt etwa das Beispiel Berlin, das neuerdings auf Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Schulaufsicht setzt:

Dort [in den Zielvereinbarungen, S.H.] soll dann zum Beispiel drin stehen, dass sich die Zahl der unentschuldigten Fehltage – vulgo: das Schwänzen – ganz deutlich reduzieren muss. Auf ähnliche Weise soll so verfahren werden, wenn die Zahl der Schulabbrecher auffallend hoch ist oder die Prüfungsergebnisse schlecht sind (Klesmann 2017).

Schließlich hängt damit auch die Frage zusammen, welche pädagogischen Implikationen mit der Etablierung derartiger Sichtbarkeitsregimes des Bildungsmonitorings einhergehen (können), etwa in Bezug auf das Verständnis von Bildung und Erziehung oder in Bezug auf Folgen für die pädagogische Profession.

In der Tat legen Beobachtungen, wie sie dieser Beitrag versucht hat darzulegen, nahe, dass moderne Sichtbarkeitsregime des datenbasierten Bildungsmonitorings nicht nur nicht in der Lage sind, Bildung zu beobachten (was sie zum Teil auch gar nicht behaupten, siehe PISA), sondern vielmehr der Idee von Bildung zunehmend entgegenstehen (vgl. Asmussen et al. 2017, siehe auch Tabelle 1):

Dimension	ldee von Bildung	Operationen im Sichtbar- keitsregime
Prozessuale Dimension	Keine linearen Entwicklungen, Offenheit des Prozesses	Linearität, Geschlossenheit im Datensystem, Stufenmodelle
Beobachtung (Prozess)	Indirekte pädagogische Be- obachtung durch die Lehrkraft (unterstützt durch staatliche Aufsicht)	Durch Daten vermittelte Be- obachtung durch Algorithmen, Tests, staatliche Aufsicht, Ver- änderung pädagogischer Be- obachtung
Beobachtung (Idee)	Direkte Beobachtung von Bil- dung nicht möglich	Direkte(re) Beobachtung mög- lich(er), je ausgefeilter Sichtbar- keitsregime
Relevante Akteure Schüler/in und Lehrkraft (Datenproduktion maximal als "Beiprodukt")		Datenproduzenten, Qualitäts- manager, Datenvermittler, Da- tenaufbereiter (Pädagogik als "Beiprodukt")
Visualisierung und Rechenschaftslegung	Praxis der Selbstreflexion nach pädagogischen Kriterien, Zielen auf intersubjektive Verständi- gung	Praxis der Datenreflexion nach technisch-psychologisch-statis- tischen Kriterien, Produktion von Objektivität
Vertrauen In Lehrkräfte		In Daten

Tab. 1: Schematische Gegenüberstellung der klassischen Bildungsidee und der Operationen im Sichtbarkeitsregime.

So steht der Bildungsbegriff in vielen Bildungstheorien⁴ etwa für eine genuin konflikthafte, unbequeme und biografisch verankerte Auseinandersetzung des Ichs mit der Welt, die weder in letzter Instanz planbar noch in Skalen oder lineare Stufenmodelle zerlegbar ist. Vielmehr müssen Bildungsprozesse systematisch offen bleiben, damit sie zu solchen werden können, was der Geschlossenheit technischer Datensysteme an vielen Stellen widerspricht. Am deutlichsten wird dies etwa bei in der Bildungssteuerung immer beliebteren Längsschnittdatensystemen, bei denen Kinder bereits ab dem Kindergartenalter in

⁴ So ziehen beispielsweise Asmussen et al. (2017) unterschiedliche Bildungstheorien heran, um sie mit der aktuellen KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt zu kontrastieren.

ihren Entwicklungen *getrackt* werden und unmittelbar interveniert wird bzw. werden soll, sobald sie sozusagen vom vorgezeichneten Datenkurs abkommen.

Und während Bildung in beiden Fällen von der Idee her in ihrer Komplexität letztendlich nicht beobachtet werden kann, so wird diese Erkenntnis im Sichtbarkeitsregime zur selbstverständlichen Fußnote, die zwar der Objektivitätsbewahrung halber eingefügt, der aber nicht wirklich Beachtung geschenkt werden muss. Dies ist möglich, weil es zunehmend Nicht-Pädagogen und nicht-pädagogische Praktiken (Datenmanagement, Qualitätsmanagement, Error Management) sind, die ins Zentrum rücken und das produzieren, was als Bildung wahrgenommen wird. Dies führt schließlich auch dazu, dass die für Pädagogik so entscheidenden Momente der Reflexion zur Aufgabe transformiert werden, Handeln vor dem Hintergrund der zur Verfügung gestellten und damit als vertrauenswürdig deklarierten Daten zu reflektieren. In der Tat scheint es zunehmend leichter, diese Prämisse auch tatsächlich umzusetzen, da mit jedem weiteren Heranrücken des Sichtbarkeitsregimes (und damit z.B. auch der Eltern, siehe III) an den Unterricht letztendlich der Raum schrumpft, in dem die Schüler/innen einer Lehrkraft unbeobachtet überlassen werden.

Entsprechend und im Sinne einer Gegenbewegung zur Expansionsdynamik der Bildungsmonitorings fordert beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Matthias Rürup (2018), dass es wieder den bewussten Beobachtungsverzicht, d.h. die Wiedererschaffung bzw. den Erhalt unbeobachteter Räume geben müsse, und zwar müsse dieser Verzicht "[...] explizit formuliert und begründet werden – als Ausdruck einer wertschätzenden Haltung des öffentlichen Nicht-Wissen-Wollens, um die Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit dieser pädagogischen Praxis nicht zu gefährden" (Rürup 2018: 38). Seine zweite Forderung: Wieder die Divergenz von Berichterstattungen und Beobachtungen zulassen, anstatt zu versuchen (im Sinne der Produktion von maximaler Objektivität), alles zu einem Gesamtbild zu synthetisieren, deswegen (notwendigerweise) zu standardisieren und zu zentralisieren. Er nennt hier das Beispiel lokaler Bildungsberichterstattung und schlägt vor, dass nicht eine einzelne Instanz mit vermeintlich hoher Datenexpertise mit der Produktion objektiver Bildungsberichte beauftragt wird, sondern vielmehr eine Vielzahl lokaler Interessensgruppen aufgefordert werden, Berichte zu schreiben, die ihre jeweiligen Daten und Einschätzungen widerspiegeln – um dann gemeinsam in den Diskurs über diese Daten zu treten. Hierfür wäre es natürlich nötig, den Dissens von Daten bewusst zu provozieren, was dem Glauben an ihre mögliche Objektivierung und damit Neutralisierung entgegensteht. So argumentiert etwa auch Heidrun Allert (2018), dass sich Technologien der Datenproduktion überhaupt nur reflektieren lassen, wenn man verschiedene nutzt und die von ihnen produzierten Bilder kritisch vergleichen kann. Dies würde jedoch gleichzeitig bedeuten, Datenproduktionen des Bildungsmonitorings umfangreich(er) zu thematisieren – insbesondere in der Lehrerbildung – und für deren Problematiken, für die Macht der Daten und auch für die politischen und wirtschaftlichen Interessen dahinter zu sensibilisieren, anstatt angehenden Lehrkräften die Daten als objektive Evidenz ihres Handelns zu präsentieren.

Zentrale Fragen im Kontext einer solchen Thematisierung wären beispielsweise, was passiert, wenn pädagogisches Vertrauen systematisch durch Beobachtung und Kontrolle ersetzt wird, und zwar durchgeführt von zunehmend technisch-anonymisierten Kontrollinstanzen (etwa Lernplattformen), die die Lehrkraft oftmals weder lokalisieren noch in ihrer Produktions- bzw. Entscheidungslogik nachvollziehen kann. Oder was es für Kinder bedeutet, wenn sie ab dem Kindergartenalter einem Sichtbarkeitsregime ausgesetzt werden und sie ihre Datenbiografie mitnehmen (müssen), egal wohin sie gehen (wenn sie beispielsweise die Schule wechseln und ihr Datenportfolio inklusive Vermerke, Fehl- und Krankheitszeiten der erste Eindruck ist, den die neue Schule bekommt). Nicht nur in der Lehrerbildung bedarf es hierbei eines umfangreicheren Diskurses als er zurzeit geführt wird – ebenso wie darüber, was einem sich kontinuierlich expandierenden Bildungsmonitoring entgegengesetzt werden muss, um derartige Gefährdungen einzudämmen.

Literatur

- Aljets, Enno (2015): Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden.
- Allert, Heidrun (2018): Kritische Bestandsaufnahme: Bildungsverständnis und Digitalisierung. In: Synergie #6, September/2018.
- Anagnostopoulos, Dorothea/Rutledge, Stacey A./Jacobsen, Rebecca (Hrsg.) (2013): The Infrastructure of Accountability. Data Use and the Transformation of American Education. Cambridge, Massachussetts.
- Asmussen, Michael/ Schröder, Christoph/Hardell, Sonja (2017): Bildung in politischen Programmen. Eine pädagogische Revision der KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. URL: http://www.medien-imdiskurs.de.
- Bellmann, Johannes (2012): The very speedy solution. Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 58, Heft 2, S. 143-158.
- Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.) (2018): Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim/Basel.
- Burch, Patricia (2009): Hidden Markets: The New Education Privatization. New York/London. Hartong, Sigrid (2012): Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat. Frankfurt/Main.
- Hartong, Sigrid (2018): Standardbasierte Bildungsreformen in den USA. Vergessene Ursprünge und aktuelle Transformationen. Weinheim/Basel.
- Hempel, Leon/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2010): Sichtbarkeitsregime. Eine Einleitung. In: Hempel, Leon/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hrsg.) Sichtbarkeitsregime. Überwachung, Sicherheit und Privatheit im 21. Jahrhundert. Leviathan Sonderheft 25. Wiesbaden, S. 7-25.
- Herold, Benjamin (2016): The Future of Big Data and Analytics in K-12 Education. In: Education Week, 13.01.16.
- Hopmann, Stefan T. (2003): On the evaluation of curriculum reforms. In: Journal of Curriculum Studies. Jahrgang 35, Heft 4, S. 459-478.
- Jarke, Juliane/Breiter, Andreas (2015): Datafying education: How digital assessment practices reconfigure the organisation of learning. Konferenzpapier: www.researchgate.net/publication/286863165.

- Klesmann, Martin (2017): Handeln nach Zahlen. Schulleiter sollen mit Hilfe interner Daten ihre Schule besser machen. Jedes Jahr soll die Schulaufsicht die Ergebnisse kontrollieren. In: Berliner Zeitung, Ausgabe 246 (21./22.10.2017), S. 11.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir: über die Quantifizierung des Sozialen. Frankfurt/Main.
- Mehta, Jal (2013): The Allure of Order: High Hopes, Dashed Expectations, and the Troubled Quest to Remake American Schooling. Oxford.
- Nichols, Sharon L./Berliner, David C. (2007): Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools. Harvard Education Press.
- Niemann, Dennis (2010): Turn of the Tide New Horizons in German Education Policy-making through IO Influence. In: Martens, Kerstin/Nagel, Alexander-Kenneth/Windzio, Michael/Weymann, Ansgar (Hrsg.): Transformation of Education Policy. New York, S. 77-104.
- Piattoeva, Nelli/Centeno, Vera/Suominen, Olli (2018): Governance by data circulation? The production, availability, and use of national large-scale assessments data. In: Kauko, Jaakko/Rinne, Risto/Takala, Tuoman (Hrsg.): Politics of Quality in Education: A Comparative Study on Brazil, China, and Russia. Routledge (forthcoming).
- Reese, William J. (2013): Testing Wars in the Public Schools A Forgotten History. Cambridge.
- Rürup, Matthias (2018): Berichtet Bildungsberichterstattung über Bildung? Eine Auseinandersetzung mit KritikerInnen. In: Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung. Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim/Basel, S. 16-42.
- Waldow, Florian (2012): Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 58, Heft 2, S. 159-176.
- Wells, Amy S./Holme, Jennifer J. (2005): Marketization in Education: Looking Back to Move Forward with a stronger critique. In: Bascia, Nina/Cumming, Alister/Datnow, Amanda/Leithwood, Kenneth/Livingstone, David (Hrsg.): International Handbook of Education Policy. Dordrecht, S. 18–53.
- Zapp, Mike/Powell, Justin (2016). How to construct an organizational field: Empirical educational research in Germany, 1995–2015. In: European Educational Research Journal, Jahrgang 15, Heft 5, S. 537-557.

Diese Forschung wurde unterstützt durch Mittel der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK

Annina Förschler

Das "Who is who?" der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse

I

Im Herbst 2016 veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Strategiepapier "Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft" als "systematischen Handlungsrahmen für die Verbreitung digitaler Bildung in Deutschland" (BMBF 2016, S. 29). Nur zwei Monate später folgte die Publikation "Bildung in der digitalen Welt" der Kultusministerkonferenz (KMK). Darin unterbreitet die KMK ihrerseits Vorschläge, um mit einer "der [für sie] wichtigsten Herausforderungen unserer Zeit" – der zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche – umzugehen (KMK 2016, S. 6). Neben der Festlegung von sechs Kompetenzbereichen für sogenannte Digital Literacy werden darin insbesondere "die Chancen des Lernens in einer digitalen Schulwelt [...] für den inklusiven Unterricht und die individuelle Förderung" hervorgehoben (ebd., S. 24), aber auch, dass digitalisiertes Lehren und Lernen immer "dem Primat des Pädagogischen – also dem Bildungs- und Erziehungsauftrag – folgen" solle (ebd., S. 9, vgl. S. 51). Dieses Argument wird auch vom BMBF sowie anderen Akteuren im Diskurs angeführt (BMBF 2016, S. 5, 15; Heinrich-Böll-Stiftung 2018, S. 5, 9; Didacta 15.02.2018), um insbesondere Ängsten vor einer Technologisierung von Bildung ohne pädagogisches Maß oder der Einflussnahme globaler Technologiefirmen auf Lehrpläne und Unterrichtspraxis entgegen zu treten. Neben der Betonung einer Priorisierung pädagogischer Konzepte teilen beide Veröffentlichungen allerdings auch die Einschätzung, dass die Herausforderung "digitale Revolution" (KMK 2016, S. 8, 11, 52) nur gesamtgesellschaftlich in Zusammenarbeit mit "Bund, Kommunen, Wirtschaft und Wissenschaft sowie Zivilgesellschaft" (ebd., S. 53) zu meistern sei. Unter anderem mit der Begründung begrenzter staatlicher Mittel (vgl. BMBF 2016, S. 20) werden Private-Public-Partnerships (PPPs) und eine "Einbindung privater Akteure" (ebd.) als sinnvolles Modell explizit befürwortet und für verschiedenste Bereiche vorgeschlagen (bspw. Ausstattung, Betrieb und Lehrmaterialien, Bildungsverwaltung oder Netzausbau) (vgl. ebd., S. 4, 9, 20, 29; KMK 2016, S. 42, 53).

Nach ihrer Veröffentlichung wurden die Strategiepapiere des BMBF und der KMK von Öffentlichkeit und Wirtschaft unterschiedlich aufgenommen,

diskutiert und kommentiert. 1 Globale IT-Unternehmen wie etwa Microsoft befürworteten die Agenden als "richtungsweisend" auf dem Weg in die Zukunft (vgl. Digitaler Bildungspakt 2016). Das "Bündnis für humane Bildung" hingegen reflektierte die mit dem im BMBF-Papier angekündigten "DigitalPakt Schule" (vgl. BMBF 2016, S. 21; BMBF/KMK 2017) einhergehenden Verschiebungen von Kompetenzen und Zuständigkeiten, die den Strategien zugrundeliegenden pädagogischen Grundprinzipien sowie deren Verständnis von Bildung sehr kritisch und forderte die KMK in einem offenen Brief dazu auf, ihre politische (Neu-)Ausrichtung zu überdenken und sich zu "besinnen" (vgl. Bündnis für humane Bildung 2017).² In jedem Fall markieren die Papiere von KMK und BMBF wichtige Meilensteine im Rahmen einer sich neu formierenden Agenda der deutschen (Bildungs-)Politik um die Idee der "digitalen Bildung⁴³, die jedoch weiter zurückreicht als 2016 und die in ihren Zusammenhängen zu weiten Teilen unbekannt ist. Mit anderen Worten sind die genannten Strategiepapiere nicht im luftleeren Raum entstanden, sondern vielmehr das Ergebnis eines sukzessiven Wandels von "Educational Governance" (im Folgenden EG). Im Rahmen aktueller Transformationen im Bildungssektor und damit zunehmend neuer bildungspolitischer Strukturzusammenhänge hat sich die EG-Forschung dabei als fruchtbarer interdisziplinärer Forschungsansatz etabliert, um "die Formen und Ausprägungen der Handlungskoordination zwischen Akteuren aus Staat, Zivilgesellschaft und Wirtschaft, die hierarchische oder heterarchische, z.B. netzwerkartige Beziehungen beinhalten, zu analysieren" (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 26) und das "Praktischwerden' von Bildungspolitik" als "[...] Aneignungs-, Abstoßungs- und Transformationsprozesse unterschiedlicher Akteure auf unterschiedlichen "Ebenen" (Altrichter/Maag Merki 2010, S. 27) zu verstehen.⁴

Dieser Beitrag knüpft dabei an Beobachtungen an, die auf eine zunehmende Einflussnahme neuer bzw. sogenannter "intermediärer" Akteure auf Bildungspolitik hinweisen (vgl. Williamson 2015; Williamson et al. 2018; Hartong 2016, 2018), darunter beispielsweise Non-Profit-Organisationen, Stiftungen oder Lobbygruppen. "Neu" an diesen Akteuren sind Marcelo Parreira do Amaral (2016) zufolge dabei vor allem die "Qualität ihrer Einfluss- und

Für einen ersten Überblick bezüglich der digitalen Bildungsoffensive des BMBF, siehe bspw. Frost 2016 und zu "Bildung in der digitalen Welt" Digitaler Bildungspakt 2016 sowie für einen Überblick kritischer Argumente zum KMK-Papier MacGilchrist 2017.

² Michael Asmussen, Christoph Schröder und Sonja Hardell sprechen der KMK-Agenda sogar jede Form p\u00e4dagogisch-theoretischer Durchdachtheit ab (Asmussen et al. 2017, S. 100) und konstatieren, dass Bildung ihrer Definition nach darin sogar "entm\u00f6glicht" werde (ebd., S. 109).

Dabei ist kritisch anzumerken, dass die Bezeichnung 'digitale Bildung' irreführend ist und eher als positiv konnotiertes, euphemistisches Synonym für die Einführung digitaler Lehrund Lernmittel sowie das Forcieren digitaler Kompetenzen im Diskurs genutzt wird (vgl. Asmussen et al. 2017). Somit geht es eigentlich um die 'Digitalisierung des Bildungsbereichs'. Da im Diskurs jedoch vornehmlich von 'digitaler Bildung' die Rede ist, übernimmt der vorliegende Beitrag diesen Begriff.

⁴ Für einen Überblick zur Kritik an der EG-Forschungsperspektive und möglichen konzeptionellen Weiterentwicklungen des Ansatzes, siehe Hartong 2019 (im Erscheinen).

Wirkungspotenziale" sowie die "Intensität ihrer Aktivitäten i[m jeweiligen] gesellschaftlichen Sektor" (Parreira do Amaral 2016, S. 461). Durch die Bereitstellung von (technologischem) "Expertenwissen" im Diskurs sowie mittels Governance-Instrumenten wie Normsetzung, Agenda-Setting oder Finanzierung und Koordinierung von Aktivitäten hätten diese, häufig in Netzwerken aufgestellten Akteure, sukzessive an Bedeutung gewonnen (vgl. ebd., S. 467, 472), wobei sie oftmals jenseits formaler politischer Strukturen oder Entscheidungsfindungen operierten und damit häufig im Verborgenen agierten (Hartong 2016, S. 524f., 2018, S. 146).

Ähnliches lässt sich, so zeigen die Befunde dieses Beitrags, für die Etablierung der deutschen Digitalisierungsagenda beobachten, wobei insbesondere solche Akteurskonstellationen eine zunehmend wichtige Rolle spielen, bei denen privatwirtschaftliche Interessen der sogenannten "EdTech" (Education Technology-)Industrie zunehmend enger mit bildungspolitischen Programmatiken verknüpft werden. Die dargestellten Ergebnisse gehen dabei auf eine "netzwerkethnographische Erhebung" (vgl. Ball 2017, S. 32, 2016) zurück, eine Kombination aus intensiven Online-Recherchen, der Analyse von Dokumenten (politischer sowie privatwirtschaftlicher, wissenschaftlicher oder zivilgesellschaftlicher Positions- und Strategiepapiere, Handlungsempfehlungen, Stellungnahmen), leitfadengestützten, narrativen Interviews mit Schlüsselakteuren des Netzwerks sowie der Teilnahme an wichtigen "Netzwerkevents", wie beispielsweise der Didacta-Messe.⁵

Basierend auf den hierdurch generierten Ergebnissen werden im Folgenden zentrale Reformen von 2000 bis 2018, Entwicklungen und (neue) Akteure skizziert. Dabei werden einzelne (neue) Akteure als in wachsendem Maße einflussreich herausgearbeitet und ihre Aktivitäten und Einbindung in den Diskurs um "gute" und "richtige" Bildung in der "digitalen" Wissensgesellschaft (vgl. Parreira do Amaral 2016, S. 464; Grek 2009, S. 27) sowie bei der Gestaltung aktueller bildungspolitischer Steuerungsprozesse hervorgehoben, insbesondere das sogenannte "Bündnis für Bildung" (BfB).

II

Zunächst lässt sich festhalten, dass die bereits vor ca. zwei Jahrzehnten initiierte bildungspolitische Transformationswelle im Kontext des sogenannten PISA-Schocks maßgeblich dafür war, Datafizierungs⁶- und Digitalisierungsprozesse bezüglich Schulverwaltung und Bildungssteuerung voranzutreiben. Der vermeintlich "katastrophale" Zustand des deutschen Bildungssystems übte zum damaligen Zeitpunkt enormen Druck auf die Bildungsbehörden aus, ein zunehmend daten- und damit, so die Hoffnung, evidenzbasiertes Bildungsmonitoring

⁵ Es handelt sich dabei um ein Teilprojekt des DFG-geförderten Forschungsprojekts "Bildungsdatenmanagement – Neue Wissens-, Interdependenz- und Einflussstrukturen im Kontext der Digitalisierung von Educational Governance" an der Helmut Schmidt Universität Hamburg (https://www.hsu-hh.de/ggb/bdm-projekt, Projektnummer: HA 7367/2-1).

⁶ Für eine detaillierte Beschreibung des Begriffs "Datafizierung" siehe Hartong et al. 2019 (im Erscheinen), S. 1.

zu etablieren (siehe hierzu auch den Beitrag von Sigrid Hartong in dieser Ausgabe). Die daraus resultierende Neuausrichtung von Bildungsmanagement und Schulentwicklung an standardisierten Tests, Monitoring-Praktiken und einer Outcome-Orientierung (vgl. KMK 2006) sowie die Festlegung eines statistischen Minimalkatalogs (gefolgt vom Kerndatensatzbeschluss) zur Schulverwaltungsdaten-Erhebung auf standardisierter (zum Teil Individual-)Daten-Basis (vgl. ebd. 2011), führte zu einem steigenden Bedarf an neuen technischen Analyseinstrumenten, Erhebungs- und Auswertungsprogrammen, Statistik-Software sowie dazu notwendigen IT-Infrastrukturen; allein um die neuen Datenmengen nutzen und speichern zu können (vgl. Hartong 2018 (im Erscheinen), S. 3 sowie in dieser Ausgabe; Williamson 2016, S. 49). Hierdurch kam es zu vermehrten Kooperationen zwischen Bildungsbehörden und -institutionen mit IT-Unternehmen, kleineren Software-Herstellern und Vermittlern solcher Dienstleistungen, wobei letztere im Bildungssektor zunehmend bedeutsam wurden (vgl. Hartong 2015, S. 3, 2018 (im Erscheinen), S. 3). Diese erste Marktöffnung der Schulverwaltungs- und Bildungssteuerungsebene stellt eine wichtige Grundlage für die rasanten und tiefgreifenden Veränderungen dar, die sich dann im Zuge der Entwicklung der Digitalisierung von Bildung ereignet haben.

Mit anderen Worten lässt sich die aktuelle Digitalisierungsagenda als eine Art zweite Transformationswelle beschreiben, die insbesondere ab dem Jahr 2014, und zwar erneut nach Erscheinen einer international vergleichenden Studie ("International Computer and Information Literacy Study" – ICILS), deutlich an Dynamik gewann (vgl. Tabelle 1).

Zentrale Akteure, Veröffentlichungen und Ereignisse im Rahmen der Digitalisierungs- Agenda von Bildung in Deutschland			
	Politische Aktivitäten in Richtung Datafizierung und Digitalisierung von Bildung	Aktivitäten (neuer) intermediärer Akteure (NROs, NGOs, Wissenschaftliche Institute, Stiftungen, Vereine, For-Profit-Unternehmen) in Richtung Datafizierung und Digitalisierung von Bildung	
2000–2010	- "Statistischer Minimalkatalog" (2000) und "Kerndatensatz" (2003) (KMK) - Einführung der ersten "Bildungsstandards" (KMK) (2003) - "Gesamtstrategie zum Bidungsmonitoring" (KMK) (2006) - "Lernen vor Ort" (BMBF) (2009) - "NEPS" (BMBF) (2009) - Arbeitspapier "E-Learning in der Schule" (Gemischte Kommission der KMK) (2010)	- Veröffentlichung der 1. PISA-Ergebnisse (2001) - Gründung des IQB (u.a. zur Entwicklung von Bildungsstandards) (KMK) (2004) - "Konsortium Bildungsberichterstattung" (u.a. DIPF) (2006) - "bildungsbericht.de" + "bildungsserver.de" (DIPF) (seit 2006) - Beginn der Initiative "MINT Zukunft schaffen" (Schirmherrschaft: Angela Merkel; Mitglieder und Partner: u.a. DLGI, GI, Didacta, cisco, Siemens, Bosch, DB, MAN, Deutsche Telekom (AG + Stiftung), bettermarks, Klett Gruppe, IW) (2008) - Beginn des Projekts "erlebe IT" (Bitkom – gefördert von Deutsche Telekom, Deutsche Post, arvato Bertelsmann) (2009) - Gründung des ZIB (KMK + BMBF) (2010)	
2011	- Enquete-Kommission "Internet und digitale Gesellschaft" nimmt Thema "Bildung und Forschung" in den Fokus	- "Schule 2.0 – Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht (Bitkom) - Gründung "Institut für digitales Lernen" und Einführung des digitalen Schulbuches "mBook" - "Partners-in-learning"-Programm startet (Microsoft) - Messestand mit Cloudlösungen von Microsoft (Didacta)	

2012	- "Medienbildung in der Schule" (KMK)	Gründung "Bündnis für Bildung" (BfB) Messestand mit Fortbildungsangeboten des BfB (Didacta) Beginn des Programms "YouthSpark" (Microsoft)
2013		 Durchführung ICILS (IEA) Erster "D21-Digital-Index"-Bericht der Initiative D21 (gefördert vom BMWi) (April) "Education Innovation Circle" – Reihe mit 3 Gesprächsrunden zu Themen der Digitalisierung (Bertelsmann Stiftung) (Juli + November) Gründung der Initiative "Digitale Bildung neu denken" und 1. Durchführung des Wettbewerbs "Ideen bewegen" (Samsung)
2014	- "Digitale Agenda" der Bundesre- gierung (2014-2017/ 18. Legis- laturperiode)	- Veröffentlichung der ICILS-Ergebnisse (IEA) - "D21-Digital-Index 2014" (Initiative D21) - "Medienbildung an deutschen Schulen – Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft" (Initiative D21 – in Kooperation mit Google, Texas instruments und atene KOM) (September) - Studie "Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht" (Bertelsmann Stiffung) - Beginn der Initiativen "Showcase-Schulen" und "Expert Educator" (Microsoft)
2015	- Änderung Art. 91b GG (Januar) - Programm "Bildung integriert" des BMBF (gefördert von der Bertelsmann Stiftung) (Februar- Oktober)	 "Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung" (Länderkonferenz MedienBildung) (Januar) Studie "Digitale Schule – vernetztes Lernen" (Bitkom) (Februar) "D21-Digital-Index 2015" (Initiative D21) Policy Paper "Bildungsgerechtigkeit 4.0" (Heinrich-Böll-Stiftung) (April) Impulspapier "Total digital? Wie Jugendliche Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien erwerben" (Deutsche Telekom Stiftung) (Juni) Studie "Individuelle Förderung mit digitalen Medien – Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht" (Bertelsmann Stiftung) Studie "Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule – Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven" (Bertelsmann Stiftung) Studie "Szenarien lernförderlicher IT-Infrastrukturen in Schulen – Betriebskonzepte, Ressourcenbedarf und Handlungsempfehlungen" (Bertelsmann Stiftung) Buch "Die digitale Bildungsrevolution – Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können" (Jörg Dräger, Ralph Müller-Eiselt/ Bertelsmann Stiftung) (September) Vorstellung des Projekts "it2schoof" (SAP + Wissensfabrik) "Schule digital – der Länderindikator 2015" (Deutsche Telekom Stiftung – Projektpartner IFS TU-Dortmund) (November) "#DigiKon15 – ein Kongress der FES zur digitalen Gesellschaft" (Friedrich-Ebert-Stiftung) (November) "Bigitale Gesellschaft. Impulse zum Digitalisierungskongress" (Friedrich-Ebert-Stiftung) (November) Start des Microsoft-Programms "Code-Your-Life" (Microsoft + 21CCC) (Dezember) Gründung "Digitaler Bildungspakt" (Microsoft) (Dezember) Erste "excitingEDU"-Lehrerkongress (Klett MINT GmbH) (Dezember)

		Г
2016	- "Digitale Strategie 2025" BMWi (März) - Stakeholder-Konferenz "Digitaler Wandel in der Bildung: Perspektiven für Deutschland" BMBF + KMK (Juni) - "Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft" BMBF (Oktober) - IT-Gipfel – Schwerpunktthema "Digitale Bildung" (BMWi) (November) - "Bildung in der digitalen Welt" KMK (Dezember)	- Gründung "Forum Bildung Digitalisierung" (fbd) (Stiftungsverbund von Bosch, Siemens, Deutscher Telekom und Bertelsmann u.a.) - Gründung "Gesellschaft für Digitale Bildung" - "Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digital vernetzten Welt" der Gesellschaft für Informatik (GI) (Februar) - Sonderstudie "Schule digital" (Initiative D21) - Erstes Fachgespräch der Gesprächsreihe "Zukunftswerkstatt Deutschland" (Heinrich-Böll-Stiftung + IW) (Mai) - "Die richtige Bildung für die digitale Welt – Politische Handlungsempfehlungen und Expertenstatements" (Digitaler Bildungspakt – Microsoft) - Positionspapier "Digitale Bildung – Handlungsempfehlungen für den Bildungsstandort Deutschland" (Bitkom) - Einführung "Monitor Digitale Bildung" (Bertelsmann Stiftung, mmb-Institut) - "#digidemos: Kongress zu Digitalisierung und Demokratie" (Friedrich-Ebert-Stiftung) (Juni) - Fachgespräch der Gesprächsreihe "Zukunftswerkstatt Deutschland" (Heinrich-Böll-Stiftung + IW) (Juli) - "Monitor Digitale Bildung – Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter" (Bertelsmann Stiftung) (September) - Einführung Blog "digitalisierung-bildung.de" (Bertelsmann Stiftung) - Gründung "HABA Digitalwerkstatt" (HABA, Fox & Sheep GmbH) - Einführung "Edu Couch" auf der Frankfurter Buchmesse ((Institut für digitales Lernen) September) - Konferenz "Digitaler Bildungspakt" in Berlin (November) - "Schule digital – der Länderindikator 2016" (Deutsche Telekom Stiftung – Projektpartner IFS TU-Dortmund) (November) - "Schule digital – der Länderindikator 2016" (Deutsche Telekom Stiftung Google, Cornelsen, Bosch, SAP, ING-DiBA), Treffen der AG 1 "Digitale Bildungsplattformen: Innovationen im Bildungsbereich" (u.a. HPI, Bitkom e.V., SAP SE, eco, Initiative D21) der Plattform "Digitalisierung in Bildung und Wissenschaft" mit Diskussion der Ideen "Bildungschud" und "Schul-Cloud", Auszeichnung der 1. beiden Pilot-"Smart Schools" (Bitkom) (November)
2017	- Gemeinsame Erklärung "Digital- Pakt Schule" (BMBF + KMK) (Januar) - "Vernetzen. Fördern. Gestalten. Aufgaben für Bildung und For- schung im digitalen Wandel" (BMBF) (April) - IT-Gipfel in "Digital-Gipfel" um- benannt (BMWi) (Juni) - Änderung Art. 91 + 104 GG (Juli)	- "Bildungskonferenz" (Bitkom) – "Bildung 4.0" (Sponsoren: u.a. cisco, Microsoft) (Januar) - Fachgespräch der Gesprächsreihe "Zukunftswerkstatt Deutschland" (Heinrich-Böll-Stiftung + IW) (Januar) - Beginn des Projekts "Werkstatt schulentwicklung.digital" (fbd) - Erstes "Forum Didacta Digital" sowie "EdTch-StartUp-Tag" (BfB) auf der Didacta (Februar) - "Digitales Lernen – Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich" (Konrad-Adenauer-Stiftung) (Februar) - Beginn des Pilotprojekts "MINT-freundliche Schule I Digitale Schule" (Initiative MINT Zukunft schaffen – Schirmherrschaft: Angela Merkel; Partner: Gl, Wissensfabrik, DLGI, Frauenhofer IAIS, VDI, eco)

	I	_	M '' D' '' D'' D' M '' 1'11 ' 1'
		-	"Monitor Digitale Bildung – Die Weiterbildung im di- gitalen Zeitalter" (Bertelsmann Stiftung) (Februar) "Monitor Digitale Bildung – Die Hochschulen im di- gitalen Zeitalter" (Bertelsmann Stiftung + CHE)
		-	(März) Gutachten Aktionsrat Bildung (vbw e.V.) "Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspo-
		-	litik" (Mai) Konferenz "Netzwerk Bildung" (Friedrich-Ebert-Stiftung) (Mai)
		-	"Kompetenzen in der digitalen Welt – Konzepte und Entwicklungsperspektiven" (Prof. Dr. Birgit Ei- ckelmann, beim IEA für ICILS/ Uni Paderborn für
		-	die Friedich-Ebert-Stiftung) (Mai) Einführung der deutschsprachigen Version von "Apple Teacher" (Apple) (Mai)
		-	Thesenpapiere "Bildung im Wandel – Lehren und Lernen mit Medien in der digitalen Gesellschaft" (Sabine Frank, Google Germany GmbH für die Heinrich-Böll-Stiftung) und "Bildung 4.0 – Wie wir
		-	morgen lernen werden" (Prof. Dr. Christoph Meinel, HPI für die Heinrich-Böll-Stiftung) (Juni) Eröffnung des ersten Schulungszentrums im Rah- men der "Zukunftswerkstatt" München (Google)
		-	(Juli) Neue Homepage und Plattform "didacta-digital.de" (Didacta) (August)
		-	"Monitor Digitale Bildung – Digitales Lernen an Grundschulen" (Bertelsmann Stiftung) (August) "Aktionsplan digitales Deutschland. Bitkom-Positio-
		-	nen zur Bundestagswahl" (Bitkom) (August) Positionspapier zur Bundestagswahl "Digitale Bil- dung – Das deutsche Bildungssystem digitalisie- ren" (Bitkom)
			Gründung des "deutschen Internet-Instituts" (Weizenbaum-Institut) (September) "Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digita-
			len Zeitalter" (Bertelsmann Stiftung) (September) Impulspapier "Digitale Bildung in Deutschland: Po- litische Impulse für die neue Legislaturperiode"
		-	(BfB) (Oktober) "Fünf Kernforderungen der Internetwirtschaft für eine moderne Netzpolitik" (eco – Verband der Internetwirtschaft) (Oktober)
		-	Gründung "Bundesverband für digitale Bildung" (November) "Schule digital – der Länderindikator 2017" (Deut-
		-	sche Telekom Stiftung – Projektpartner IFS TU- Dortmund) (November) Erste "Konferenz Bildung Digitalisierung" – Vorstel-
			lung der Ergebnisse der 4 Treffen aus dem Projekt "Werkstatt schulentwicklung.digital" (fbd) (November)
		-	"excitingEDU"-Lehrerkongress (Klett MINT GmbH) (November) "The standlungsempfehlungen an Bildungspolitik und Bildungspolitik u
		-	Bildungsverwaltung" der Schulen der Werkstatt "schulentwicklung.digital" (fbd) Impulspapier/ Neuauflage der Studie aus 2015: "IT-Ausstattung an Schulen: Kommunen brauchen
			Unterstützung für milliardenschwere Daueraufgabe" (Bertelsmann Stiftung) (November) Erste MINT Zukunftskonferenz "MINT Quer – Po-
			tentiale der Crossdisziplinarität für die MINT Bil- dung" (Netzwerk "MINT Zukunft schaffen") (De- zember)
2018	- Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des GG, Art. 104c, 104d, 125c, 143e (Mai)	-	Zweite Erhebungsrunde ICILS "D21-Digital-Index 2017/2018" (Initiative D21) (Januar) Böll-Thema "digital ist okay!" (Heinrich-Böll-Stif-
			tung) (Januar)

- Befürwortung der GG-Änderung durch den Bundesrat (06.07.2018)	 Didacta-Messe – "Forum Didacta Digital" und EdTech-Fokus (Februar) "Bildungskonferenz" (Bitkom) (März) Eröffnung "Zukunftswerkstatt" Hamburg (Google) (März) EFI-Gutachten 2018 (Expertenkommission Forschung und Innovation) (i.A. der Bundesregierung) Neuauflage Positionspapier 2017: "Digitale Bildung – Das deutsche Bildungssystem digitalisieren" (Bitkom) Neuauflage Positionspapier 2016: "Digitale Bildung – Handlungsempfehlungen für den Bildungsstandort Deutschland" (Bitkom) Gutachten Aktionsrat Bildung (vbw e.V.) "Digitale Souveränität und Bildung" (Mai) Bandreihe und Veröffentlichung der 4 Bände zum Thema "Bildung braucht digitale Kompetenz" (Didacta) (Juli) "Edu-StartUp-Weekend" in Berlin (September) (Cornelsen, eduvation – beide im BfB) INSM-Bildungsmonitor 2018 – zum ersten Mal Bereich "Digitalisierung" erhoben (August) MINT Zukunftskonferenz "MINT-Bildung auf dem Weg ins Jahr 2028. Disruptiv, offen, sozial, flexibel, interkulturell" (Netzwerk "MINT Zukunft schaffen") (Oktober) "Konferenz Bildung Digitalisierung" (fbd) (November) "excitingEDU"-Lehrerkongress (Klett MINT GmbH) (November)
2019	- Ergebnisse 2. ICILS-Befragung

Tab. 1: Datafizierung und Digitalisierung von Bildung in Deutschland seit 2000

Bereits im Jahr 2008 starteten diesbezüglich erste Kooperationsprojekte in Richtung Digitalisierung von Bildung, die beide bis heute bestehen. Zum einen die Initiative "MINT Zukunft schaffen" unter Schirmherrschaft von Angela Merkel, die 2018 mit ihrer "Zukunftskonferenz" das zehnjährige Bestehen feiert. Zum anderen etablierte der IT-Verband Bitkom 2009 das Projekt "erlebe-IT" unter der Schirmherrschaft von Ursula von der Leyen. Bitkom vertritt "mehr als 2.600 Unternehmen der digitalen Wirtschaft, unter ihnen […] nahezu alle Global Player" und "setzt sich insbesondere für eine innovative Wirtschaftspolitik, eine Modernisierung des Bildungssystems und eine zukunftsorientierte Netzpolitik ein" (Bitkom o.J.).

Von politischer Seite aus wurde die Digitalisierung von Bildung zunächst im Arbeitspapier "E-Learning in der Schule" der "Gemischten Kommission Schulfunk/Schulfernsehen/KMK/ARD/ZDF/DRadio" (GEKO) thematisiert, das die KMK-Erklärungen zur Medienpädagogik in der Schule und Lehrerbildung von 1995 und 1998 ergänzen sollte (vgl. GEKO 2010). 2012 legte die KMK in ihrer Veröffentlichung "Medienbildung in der Schule" Medienkompetenz als neue Kulturtechnik fest und schrieb digitaler Bildung damit einen zentralen Stellenwert in der bildungspolitischen Policy-Ausrichtung zu (vgl. KMK 2012). Im selben Jahr (2012) folgte dann bereits die Gründung des zentralen Vereins "Bündnis für Bildung" (BfB), der weiter unten detaillierter beschrieben wird.

2013 brachten die Bertelsmann Stiftung mit drei Gesprächsrunden im Rahmen ihres "Education Innovation Circle" sowie die Initiative D21 mit ihrer seit 2013 jährlich erscheinenden Studie "D21-Digital-Index" zum "Lagebild der digitalen Gesellschaft" (unter anderem in Kooperation mit Google und Texas Instruments) weitere Dynamik in den Diskurs um digitale Bildung. Einer der zentralen Schlüsselmomente war jedoch 2014, wie bereits erwähnt, die Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen ICILS-Studie und das erneut vergleichsweise "schlechte" Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in Sachen digitaler Kompetenzen.⁷ Im Zuge der bereits stattfindenden Erstarkung des Diskurses um digitale Kompetenzen als neue "Kulturtechniken" (KMK 2012, S. 4, 9) wirkte der ICILS-Befund für Deutschland als eine Art diskursiver Katalysator. Auf Grundlage der wissenschaftlichen Attestierung der "unbefriedigenden" Situation hinsichtlich "notwendiger" Medienkompetenzen, kam es zu einer massiven Steigerung der Aktivitäten von vor allem Nicht-Regierungs-Organisationen (NROs), Stiftungen und (IT-)Unternehmensverbänden, die zur sukzessiven Verdichtung des Diskurses um eine Notwendigkeit der Ausweitung digitaler Bildung führten (s. Tabelle 1).

Neben der Vielzahl an einschlägigen und klar Pro-Digitalisierung argumentierenden Veröffentlichungen der Bertelsmann Stiftung (s. Tabelle 1) war für das Jahr 2015 vor allem die Gründung des "Digitalen Bildungspakts" durch Microsoft ein weiterer Schlüsselmoment. Dieser neue, intermediäre Akteur vernetzt verschiedenste Akteure und vereint beispielsweise das erwähnte BfB, den Didacta Verband, die Gesellschaft für Informatik (GI), die Initiative D21 sowie eco (Verband der Internetwirtschaft), aber auch einzelne öffentliche Akteure, wie z.B. den Deutschen Städte- und Gemeindebund (DStGB) (Digitaler Bildungspakt o.J. b). Sich selbst sieht der Digitale Bildungspakt als ein strategisches Gremium, dass ein "digitales Wirtschaftswunder in Deutschland möglich" machen möchte (Digitaler Bildungspakt o.J. a):

Wir wollen zu einer breiten Debatte anregen, wie digitale Bildung in Deutschland aussehen sollte, um für mehr Chancengleichheit zu sorgen und die Wettbewerbsfähigkeit von Deutschland zu sichern. Wir sind überzeugt, dass Bildung mittels digitaler Technologie und digitaler Inhalte einen Beitrag leisten kann, um ein digitales Wirtschaftswunder zu erreichen. Dabei geht es uns um die Förderung und Vermittlung digitaler Kompetenzen sowie die Erhöhung von Bildungschancen und Bildungserfolgen. (ebd.)

Die genannten Mitglieder des Bildungspaktes gestalteten ihrerseits mit Pressemeldungen, Studienergebnissen und Positionspapieren den Diskurs um "gute" digitale Bildung mit (s. Tabelle 1) und sind selbst komplex und weitreichend verknüpft. Somit formierte sich unter anderem um Microsoft ein dichtes Netzwerk der digitalen Bildungsagenda (s. Abbildung 1). Hinzu kam Anfang 2016 dann die Gründung des "Forums Bildung Digitalisierung" (fbd) – eines Stif-

⁷ Die nächste Erhebung findet noch 2018 statt – Vergleichsergebnisse werden somit voraussichtlich bereits 2019 vorliegen (IEA 2018).

tungsverbundes von Bosch, Siemens, der Deutschen Telekom sowie Bertelsmann und im weiteren Verlauf vieler anderer Stiftungen, der sich wiederum als weiterer (neuer) Akteur "für gute Bildung mit digitaler Hilfe" stark macht und dabei auf etablierte und wirkmächtige Diskurssprecherinnen und -sprecher (u.a. Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung) sowie umfassende Ressourcen zurückgreifen kann (vgl. fbd o.J.; Bertelsmann Stiftung 2017). Das Potenzial der Einflussnahme durch dessen legimitierte Expertenrollen-Zuschreibung wird unter anderem daran deutlich, dass sich das BMBF in der Bildungsoffensive explizit darauf berief, kontinuierlich mit dem Forum im Austausch zu stehen, "um gemeinsam Lösungsansätze und praxistaugliche Konzepte zu entwickeln" (BMBF 2016, S. 29).

Neben einer Fülle weiterer Positionspapiere und Studien wurden in diesem Zeitraum zunehmend (sich z.T. verstetigende) Konferenzen, Tagungen und Gesprächsreihen zum Thema veranstaltet, auf denen sich die Befürworter und Befürworterinnen digitalen Lernens austauschen und vernetzen konnten und können (z.B. "Forum Didacta Digital" des Didacta Verbandes, "excitingEDU" der Klett MINT GmbH oder "Konferenz Bildung Digitalisierung" des fbd; s. Tabelle 1). Diese "moments of *meetingness*", wie Ball (2017, S. 35; Hervorh. i. Orig.) sie nennt, nehmen eine wichtige Rolle ein, da sich dort Netzwerk-Mitglieder unterschiedlicher Hintergründe (Politik, Bildungspraxis, Wirtschaft, Wissenschaft, Zivilgesellschaft etc.) treffen und "stories are told, visions are shared, arguments are reiterated, new relations and commitments are made, partnerships are forged" (ebd.; vgl. Williamson et al. 2018, S. 14).

Das Jahr 2016 scheint rückblickend insgesamt als entscheidend für die flächendeckende Einführung und angestrebte Forderung nach digitaler Bildung. Neben der erwähnten Zunahme eines Diskurses pro Digitalisierung von Seiten nicht-politischer Akteure und einzelner Partei-Stiftungen (SPD, Bündnis 90/die Grünen), stellte das BMWi auf der CeBIT seine "Digitale Strategie 2025" vor (vgl. BMWi 2016), in der vom Wirtschaftsministerium, bereits vor den Veröffentlichungen der zuständigen Bildungsbehörden BMBF und KMK im selben Jahr, konkrete Handlungsanregungen für digitales Lernen und Bildung in der digitalen Welt gegeben wurden (ebd., S. 48ff). Darin wird konstatiert, dass "[w]ir [...] eine von allen Stakeholdern getragene Strategie "Digitales Lernen" bräuchten und digitale Technologien "nicht pauschal abgewehrt [...], sondern offen und reflektiert zum Kernbestandteil eines auf Selbstbestimmung angelegten Bildungsauftrags werden" sollten (ebd., S. 50). Zudem gab es 2016 zwei prägnante "moments of meetingness": Zum einen wurden im Rahmen der "Stakeholder-Konferenz 'Digitaler Wandel in der Bildung: Perspektiven für Deutschland" von KMK und des BMBF im Juni 2016 (BMBF/KMK 2016) neben Vertreterinnen und Vertretern der GEW und des BIBB auch Vertreterinnen und Vertreter der IT-Branche und genannter Bündnisse (z.B. BfB, Bitkom, Initiative D21, Deutsche Telekom Stiftung, bettermarks, KLETT GmbH) um ihre Einschätzung gebeten und konnten so aktiv Einfluss auf die entstehenden Strategiepapiere nehmen. Zum anderen wurde "Digitale Bildung" auf dem nationalen IT-Gipfel des BMWi im November 2016 in Saarbrücken zum "Schwerpunktthema" gemacht und als zentrales politisches Handlungsfeld deklariert (BMBF 2017, S. 9). Die AG 1 "Digitale Bildungsplattformen: Innovationen im Bildungsbereich" (u.a. HPI, Bitkom, SAP SE, eco, Initiative D21) diskutierte dort beispielsweise Ideen wie die "Bildungscloud" oder "Schul-Cloud" (HPI 2018). Auch das nicht unumstrittene Computer-Prestige-Projekt "Calliope mini" des BMWi (u.a. in Kooperation mit der Deutschen Telekom Stiftung, Google, Cornelsen, Bosch, SAP und der ING-DiBA) wurde in diesem Rahmen vorgestellt (vgl. BMWi 17.11.2016; Calliope o.J.). Ein Autor der Süddeutschen Zeitung fasst die Atmosphäre und Rhetorik des IT-Gipfels, die im Zuge der zugrundeliegenden Analyse als symptomatisch und repräsentativ für den gesamten Diskurs bewertet werden kann, in seinem Artikel so zusammen:

Insgesamt wird man [...] von einer Stimmung erschlagen, die ausdrückt: Wir müssen das jetzt alles machen, und zwar ganz schnell, sonst wird unser Land abgehängt. 'Die Zeit drängt!', sagt die Unternehmerin Susanne Klatten. 'Jetzt geht es erst richtig los!', sagt Thorsten Dirks, Chef des Lobbyverbandes Bitkom. Er sagt auch, ihn interessiere in der Bildung 'nicht mehr die Welt von gestern, sondern die Welt von morgen'. Diese Atmosphäre, die eigentlich dem digitalen Nachholbedarf von Wirtschaft, Industrie, Infrastruktur in Deutschland gilt, überträgt sich auf die Erwartungen an die Schule [...]. Vereinzelt immerhin wird angemerkt, dass die Technik als Mittel zum Zweck der Pädagogik dienen müsse; und dass Lehrer nicht durch künstliche Intelligenz ersetzbar seien. Aber nach langjähriger Debatte über 'Medienkompetenz' und Polemiken gegen die 'Kreidezeit' an den Schulen bleibt oft immer noch unklar, wo es eigentlich ums Lernen über Technologie und wo ums Lernen mit Technologie geht. (Schloemann 2016)

Dem Ruf nach einer höheren Dynamik folgend, erschien im Januar 2017 – direkt im Anschluss an die Veröffentlichung der KMK-Strategie "Bildung in der digitalen Welt" - unter dem Titel "DigitalPakt Schule" das bereits vom BMBF angekündigte Eckpunktepapier "einer Bund-Länder-Vereinigung zur Unterstützung der Bildung in der digitalen Welt im Bereich Schulen" (BMBF/KMK 2017). Darin strebt der Bund die Zusammenarbeit mit den Ländern im Rahmen des Art. 91c (GG) an, um "gemeinsam mit den Ländern, der Verantwortung für die Zukunftsaufgabe "Digitale[r] Bildung" nachzukommen (BMBF 2016, S. 21). Im Kontext dieser angestrebten engeren Zusammenarbeit ist darauf hinzuweisen, dass im Januar 2015 und Juli 2017 bereits zwei Grundgesetz-Änderungen verabschiedet worden sind, die das Kooperationsverbot aufweichen. Aktuell wird zudem eine erneute Grundgesetz-Änderung diskutiert und bereits vom Bundesrat befürwortet, die dem Bund noch mehr Befugnisse bezüglich der bildungspolitischen Einflussnahme auf die Länder, via erweiterten Kooperations- und Einflussmöglichkeiten, geben würde (vgl. Bundesrat 2018). Der Bund tritt bezüglich der Bildungs-Digitalisierungsagenda generell als aktiver und treibender Akteur auf. Im Diskurs wird dies unter anderem von Seiten der Ed Tech-Industrie

Dabei handelt es sich um einen Mini-Computer, der Grundschulen (bisher) kostenfrei zur Verfügung gestellt und so zunehmend eingeführt wird, um bereits Grundschulkindern Programmieren und Codieren näher zu bringen. Für einen kritischen Überblick zum "Calliope mini"-Projekt sowie dessen Hauptverantwortlicher, Gesche Joost, siehe unter anderem Ehrenhauser 2017 sowie Kaske 2017.

und IT-Wirtschaft auch explizit eingefordert, mit der Begründung, dass das föderale System und dessen als marktfeindlich angesehenen Strukturen zu schwerfällig seien und die dringend "notwendigen" Transformationen behindern würden (vgl. Interview BfB 06/2018; Magnussen 2017).

Insgesamt intensivierten sich die Aktivitäten zur Förderung digitaler Bildung aber vor allem von Seiten nicht-staatlicher Akteure in Form von Konferenzen, Projekten und Veröffentlichungen 2017 und insbesondere im Kontext der anstehenden Bundestagswahl nochmals enorm. Einige Veröffentlichungen richteten sich direkt an die Politik und formulierten Impulse, Forderungen oder Handlungsempfehlungen - so z.B. "Digitale Bildung in Deutschland: Politische Impulse für die neue Legislaturperiode" (BfB), "Bildung 2030 - veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik" (vbw) oder "Aktionsplan Digitales Deutschland. Bitkom-Positionen zur Bundestagswahl" (Bitkom) (s. Tabelle 1). Und die bisher beschriebenen Aktivitäten, vor allem von Seiten neuer, intermediärer Akteure, scheinen aktuell weiter an Dynamik zu gewinnen. Auch 2018 fanden und finden die jährlichen Konferenz- und Tagungsformate statt. Hinzugekommen ist nun noch das "Edu-StartUp-Weekend" in Berlin, veranstaltet von EDUvation unter Förderung von Cornelsen, zwei Mitgliedern des BfB (vgl. EDUvation 2018). Auf diesem waren als "Experten aus dem Bildungsbereich" unter anderem Apple, das BfB sowie der Stiftungsverbund fbd eingeladen und vertreten. Zusätzlich scheint sich der Fokus des Digitalisierungsagenda-Netzwerkes aktuell noch zu erweitern: So wird nun beispielsweise von Seiten des Didacta Verbandes (in Zusammenarbeit mit dem Bayrischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales) im Rahmen einer vierbändigen Reihe mit dem Titel "Bildung braucht digitale Kompetenz" auch die Vermittlung digitaler Kompetenzen im Bereich der frühkindlichen Bildung propagiert und gefordert (vgl. didactaDIGITAL 2018).

Es bleibt abzuwarten, inwiefern andere Akteure diese Diskurserweiterung übernehmen und wie sich das Netzwerk sowie die bildungspolitische Agenda bezüglich Digitalisierung in den nächsten Jahren weiterentwickelt. Generell zeigt die exemplarische und deskriptive Akteurs- und Prozess-Analyse jedoch bereits deutlich, wie sich vermehrt neue Akteure im Bildungsbereich formiert haben und sich der Diskurs zunehmend verdichtet, homogenisiert und an Fahrt aufnimmt. Ein zentraler neuer, intermediärer Akteur, der Ebenen- und Akteurs-übergreifend vernetzt und in die Reform-Implementationen hochgradig involviert ist, ist das bereits erwähnte Bündnis für Bildung (BfB). Dessen organisatorische Struktur, Agenda, Ziele, Kooperationen und Aktivitäten sollen im Folgenden exemplarisch für indirekte neue Steuerungsmodi und Einflussnahme im Kontext von EG skizziert werden.

Ш

In der hier abgebildeten Grafik (s. Abbildung 1) sind die im Rahmen der Analyse identifizierten direkten und indirekten Beziehungen, vor allem zwischen den skizzierten neuen, intermediären Akteuren, im Rahmen der digitalen

Agenda in Deutschland bezüglich der Digitalisierung von Bildung als komplexes Netzwerkgeflecht dargestellt.⁹

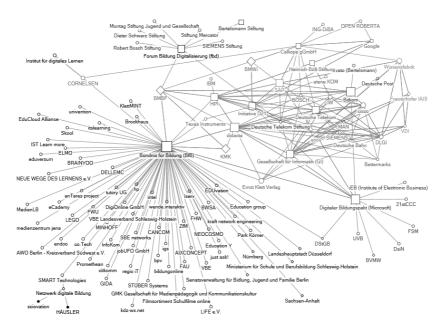


Abb. 1: Akteurs-Netzwerk der Digitalisierungsagenda von Bildung in Deutschland, erstellt mit NodeXL Basic

Eines der zentralsten Netzwerke ist dabei der gemeinnützige Verein "Bündnis für Bildung e.V." (BfB). Das ursprünglich als "Allianz für Bildung" geplante und 2012 gegründete Bündnis verbindet "IT-Unternehmen, Verlage, Startups und Bildungsinstitutionen sowie Vertreter der öffentlichen Hand" (BfB o.J. a). Aktuell hat das BfB 80 Mitglieder, bis Ende des Jahres sollen es, so die CEO, jedoch mindestens 90 sein – darunter gerne auch mehr internationale Akteure (vgl. Interview BfB 06/2018). Dabei überwiegen aktuell Mitglieder aus der (IT-)Privatwirtschaft (u.a. Microsoft, hp, Intel, DellEMC, itslearning, Texas Instruments, Cornelsen, LEGO) gegenüber den öffentlichen Mitgliedern (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, DStGB, Stadt Nürnberg, Landeshauptstadt Düsseldorf, Ministerium der Finanzen Sachsen-Anhalt) (vgl. BfB o.J. b; s. auch Abbildung 1). Ziel des Vereins ist es "den digitalen Wandel beim Lehren und Lernen zu unterstützen [...] [und] die Chancen digitaler Medien, Werkzeuge und Kommunikationsmittel für alle am Bildungsprozess Beteiligten

⁹ Dabei ist sich der Beitrag darüber bewusst, dass solche Netzwerke als prozesshaft und nie abgeschlossen zu verstehen sind (vgl. Ball 2017, S. 31) und beleuchtet daher einen momentanen Ausschnitt und einzelne exemplarische Akteure und Netzwerke.

besser erfahr- und nutzbar machen" (BfB o.J. a). Dabei sieht sich das BfB als "Schnittstelle zwischen der Bildungsindustrie und der Öffentlichen Hand in Deutschland" und will über die Förderung von Standardisierungen und Interoperabilität gute Grundbedingungen für den Bildungsmarkt schaffen (ebd.; vgl. StartEdTech 2016a). Im Fokus stehen dabei "IT-gestützte Lehr- und Lernumgebungen" (BfB o.J. c). Im Jahr 2018 beschäftigt sich das BfB gezielt mit den drei Themen "Infrastruktur und Implementierung", "Interoperabilität und Datenschutz" sowie "Medienentwicklungspläne und Lehrerfortbildung" (ebd.). Mit dem letzten Themenbereich reagiert das BfB auf die Fördervoraussetzungen des DigitalPakt Schule, die vorsehen, dass "ein Medieneinsatzkonzept/Medienentwicklungsplan für die im Antrag umfassten Schulen sowie eine Planung zur bedarfsgerechten Fortbildung der beteiligten Lehrkräfte" vorliegen muss, um Mittel zu erhalten (BMBF/KMK 2017, S. 5).

Die Organisationsstruktur des Vereins sieht folgendermaßen aus: Die Geschäftsstelle in Berlin ist mit der Geschäftsführerin und einer Assistentin besetzt, die für die operative und organisatorische Arbeit des BfB zuständig sind (vgl. BfB o.J. d). Die Aufgabe der Geschäftsstelle besteht vor allem darin. Arbeitsgruppen (bestehend aus verschiedenen Vereinsmitgliedern) zu koordinieren, die "unter bestmöglicher Einbindung und unter Zusammenarbeit mit den Kultusbehörden einzelner Bundesländer" zu den jeweiligen Themen in Workshops "Modelle, Konzepte und Leitfäden entwickeln", die dann vom BfB veröffentlicht werden (sollen) (BfB o.J. c, vgl. ebd. e, f, g). Die Arbeitsgruppen tagen laut Homepage mindestens einmal pro Quartal. Zusätzlich gibt es Sondertreffen zu bestimmten Themen, wenn "unsere Expertise gefragt ist oder es Bedarf im Mitgliederkreis gibt" (BfB o.J. h). Des Weiteren organisiert und koordiniert das BfB verschiedenste Veranstaltungen, Tagungen und Workshops. Zum einen sind dies vereinseigene Formate wie z.B. "Bündnis für Bildung Networking Dinner" auf der didacta. Zum anderen die Organisation und Leitung von Veranstaltungsformaten einzelner Mitgliedsorganisationen, wie bspw. des ersten "EdTech Startup Tages" sowie des Forums "Didacta-Digital" auf der Didacta 2017 (vgl. StartEd-Tech 2016a) oder die Mitorganisation internationaler Tagungen, wie des "Next Generation Student Success Symposium" in Barcelona. Die Bildungslandschaft soll nachhaltig beeinflusst und verändert werden, was vor allem durch die Vernetzung Gleichgesinnter nach dem Credo: "denn gemeinsam sind wir stärker und können für einen stabilen Markt sorgen" (ebd.) verfolgt wird.

Die hohe Motivation des Bündnisses, das Thema digitalisierten Lernens in Kooperation mit Mitgliedern wie Microsoft ("partners in learning") oder dem Didacta-Verband zu fördern, zeigt sich beispielsweise darin, dass das BfB bereits im Februar 2012 – kurz nach seiner Gründung – "Fortbildungsveranstaltungen unter anderem zu den Themen "Webbasierte Lernplattformen im Unterricht", "Einsatz digitaler Medien im Unterricht", "Der einfach Weg zu cloud-basierten Unterrichts- und Schulportalen" oder "Schulentwicklung mit Medien" auf der Didacta-Messe anbot (vgl. Microsoft Deutschland GmbH 23.01.2012). Diese Themen waren damals nur unter Insidern der Branche bekannt. Das Thema "Lernportale" wurde erst in den letzten Jahren aktuell, denn darin werden die

beschriebenen Datafizierungs-Transformationen seit PISA weiterentwickelt, indem es nun um die Verknüpfung von digitaler Unterrichts-Organisation, Kommunikation, Dokumentenablage, Stundenplanung sowie der Verwaltung von Schule geht. Bisher gibt es drei bekannte, jeweils nicht staatliche, Lern-Portal-Lösungen, die mit Single-Sign-Ons und Identitäts- und Accessmanagement – zwei weiteren "Zukunftstrends" – arbeiten und in Schulen bereits genutzt werden. Das BfB vereint all diese Anbieter (itslearning, univention [USC@school] und HPI [Schul-Cloud]) unter seinen Mitgliedern.

"Das" BfB (im Sinne der Geschäftsstelle) ist extern als auch im Rahmen der eigenen AG-Strukturen eher vermittelnd und koordinierend im Hintergrund tätig und somit mehr als ein Verein oder seine Mitglieder. Als neuer, intermediärer (Bildungs-)Akteur bringt sich das BfB in Form einer weichen Steuerung hinsichtlich der Herstellung von Kooperationen, der Produktion und Zirkulation von Ideen, Personen und Technologien sowie der Entwicklung strategischer Beziehungen zwischen Regierungs-Akteuren, Schulträgern, Schulen und kommerziellen (IT-)Anbietern in die Educational Policy-Gestaltung ein (vgl. Williamson et al. 2018, S. 1). Insgesamt betont der Verein – vor allem seit Einsetzung der neuen Geschäftsführerin, die sowohl die Homepage als auch die Themen und Strukturen des Vereins überarbeitet hat – ein "neutral" agierender, vermittelnder Akteur zu sein und keinen Lobbyismus zu betreiben (vgl. Interview BfB 06/2018; BfB o.J. a). Dies wird u.a. im Vergleich der alten Homepage zum neuen Internetauftritt deutlich, bei dem auf der Startseite Begriffe wie "gemeinnützig", "firmenunabhängig" und "neutral" genutzt werden (BfB o.J. a). Außerdem gibt es seit kurzem einen offiziellen "Verhaltenskodex", der die neutrale Rolle des Vereins zusätzlich unterstreicht (BfB o.J. i). Die Beziehungen zu den Mitgliedern aus der (EdTech-)Wirtschaft, unter denen auch globale Anbieter zu finden sind, sind jedoch nicht zu negieren. Interessant diesbezüglich ist u.a., dass die Mitglieder Jahresbeiträge zahlen, die sich je nach Größe des Unternehmens oder Art der Mitgliedschaft unterscheiden (vgl. BfB 2018). Das BfB überträgt des Weiteren ökonomische Rationalitäten, Instrumente und Akteure auf den Bildungsbereich, wie sich z.B. anhand der Bezeichnung und Organisationsstruktur des "EdTech-Startup"-Tages aufzeigen lässt. Bei diesem gab es am 14.02.2017 eine "Pitchrunde", in der sich die EdTech-Startups einer Jury stellen mussten, in der unter anderem Microsoft, Intel, Sat1/ProSieben und der Cornelsen Verlag vertreten waren (StartEdTech 2016b).

Die Wirkmächtigkeit des BfB, auch bezüglich der beratenden Funktion von politischen Entscheidungsträgern und als anerkannter Experte im Bildungsdiskurs, sollte somit nicht unterschätzt werden. Dabei sind direkte persönliche Kontakte ein zentrales Einflussinstrument – sowohl zu Akteuren wie dem BMBF, als auch zu Landes-Bildungsministerien, den Landes-Datenschutzbeauftragten, Lehrenden-Verbänden, Stiftungen, EdTech-Anbietern und nationalen sowie internationalen Think Tanks (vgl. Interview BfB 06/2018). Durch die Erarbeitung handlungsorientierter Leitfäden für Schulen und Lehrkräfte zur Erstellung medienpädagogischer Konzepte bringt sich das BfB aber auch aktiv in das Schulgeschehen

ein. Durch seine Schnittstellen zu allen Ebenen und Bereichen des Bildungssystems ist das BfB mit anderen Worten zu einem begehrten Partner mit "unersetzbarer" Expertise, was Bedürfnisse (bspw. Von Schulen, Lehrenden etc.), IT-Lösungen, die Marktsituation und politische Prozesse anbelangt, geworden.

IV

Kern des Beitrags war es zu zeigen, wie sich im Kontext von Entstehung und Wandel der deutschen Digitalisierungsagenda nach und nach neue Akteure im Bildungsbereich formiert haben (und weiter formieren), während sich der Diskurs zunehmend verdichtet und an Fahrt aufgenommen hat. Digitalisierung wurde innerhalb kürzester Zeit zum zentralen Thema (nicht nur) im Bildungsdiskurs. Nicht-staatliche Akteure nahmen und nehmen dabei auf unterschiedlichste Art und Weise und auf verschiedenen Ebenen massiv Einfluss auf das politische Agenda-Setting und entsprechend auf die Implementation spezifischer Steuerungsprozesse. Wiederkehrende Governance-Instrumente und Strategien der skizzierten neuen, intermediären Akteure sind dabei unter anderem das Finanzieren oder Koordinieren von Konferenzen, Workshops, Tagungen und Messen, auf denen man sich austauscht, seine Netzwerke erweitert, Argumentationsmuster bekräftigt werden und neue Kooperationen entstehen (vgl. Ball 2017, S. 35; Williamson et al. 2018, S. 14). Weiterhin wird der Diskurs über das Veröffentlichen von Strategie- und Positionspapieren, Handlungsempfehlungen, öffentlichkeitswirksamen Studien und Online-Auftritte wirkmächtig beeinflusst und (mit)gestaltet und (auch) darüber Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen und Agenden-Ausrichtungen genommen. So lässt sich insgesamt eine enorme Steigerung der Akzeptanz und Offenheit der Bevölkerung für die Technologienutzung von Kindern in Schulen und für das Thema "Digitalisierung von Bildung" feststellen. Inzwischen sind laut Studie der Initiative D21 bereits zweit Drittel der Befragten davon überzeugt, dass der "Umgang mit digitalen Meiden und Programmierkenntnisse […] bereits in der Schule vermittelt werden [sollte]" (Initiative D21 e.V. 2018, S. 9, 26).

Bei diesen Prozessen handelt es sich jedoch um kein explizit deutsches Phänomen. So zeigen bspw. Stephen Ball für das "Indian Education Reform Movement" (Ball 2016, 2017) sowie Ben Williamson, Annika Bergviken Rensfeldt, Catarina Player-Koro und Neil Selwyn (vgl. Williamson et al. 2018) für England, Schweden und Australien verblüffend ähnliche Entwicklungen auf. Die massiven Transformationen in Richtung der Einflussnahme meist netzwerkförmig organisierter intermediärer Akteure und IT-Unternehmen sowie die Herausbildung eines dominanten Narrativs im Diskurs haben auch dort innerhalb kürzester Zeit und (meist) jenseits formaler politischer Strukturen sowie über soziale, politische oder geografische Grenzen hinweg stattgefunden. ¹⁰ Im Rahmen des von ihm untersuchten, indischen Akteurs-Netzwerks

¹⁰ Diese Form der neuen politischen Steuerung bezeichnen Ben Williamson und Kollegen und Kolleginnen in Anlehnung an Jamie Peck und Nik Theodore als "Fast Policy" (Williamson et al. 2018, 3f.).

stellt Ball fest: "Each of these organizations share a discourse, to different extents, which relates together social enterprise, strategic philanthropy, leadership and partnership, and concerns around equity and opportunity" (Ball 2017, S. 35).

Auch im deutschen Kontext lässt sich entsprechend ein "diskursives Ensemble" (vgl. ebd., S. 37) identifizieren, dass Annahmen, Argumente und Rationalitäten für scheinbar notwendige Reformprozesse der Bildungspolitik beinhaltet. Sehr präsent ist unter anderem der Glaube an die "Chancen von Digitalisierung" für individuelles Lernen, mehr Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen sowie die Verringerung von Chancenungleichheiten (vgl. bspw. Digitaler Bildungspakt o.J. a; BMBF 2016, S. 8; KMK 2016, S. 24; Didacta 15.02.2018, 06.09.2017; phoenix 2017; Asmussen et al. 2017). Auch die Überzeugung, dass die Angst vor technologischen Innovationen unbegründet und sogar hinderlich sei (u.a. unter Verweis auf das "Primat der Pädagogik") und man die "Kreidezeit" hinter sich lassen müsse ist weit verbreitet (vgl. bspw. Initiative D21 e.V. 2016, S. 4; Interview BfB 06/2018; fbd o.J. b; Interview Microsoft 06/2018; Magnussen 2018).

Eine sehr zentrale und geteilte zugrundeliegende Rationalität, die programmatisch auch von Seiten der KMK und des BMBF unterstützt wird, betrifft die scheinbar existierende "Unzulänglichkeit" des Staates bei der Bewältigung "einer der größten Herausforderungen unserer Zeit" (KMK 2016, S. 6). Zum einen wird dabei die föderale Organisationsstruktur der deutschen Bildungspolitik wie beschrieben kritisiert. Zum anderen werden digitale Kompetenzen als "zwingend erforderlich für einen erfolgreichen Bildungs- und Berufsweg" gesehen (ebd.); zugleich wird jedoch davon ausgegangen, dass die dafür notwendigen Transformationen und Investitionen in ihrem Ausmaß nicht vom Staat alleine zu bewältigen seien, sondern eine "gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die ein abgestimmtes und koordiniertes Handeln aller Akteure" erfordere (KMK 2016, S. 51, vgl. S. 10; Interview Microsoft 06/2018; Magnussen 2017). Entsprechend haben sowohl die KMK als auch das BMBF nach eigenen Angaben auf die Expertise von Vertreterinnen und Vertretern aus Gesellschaft, Wissenschaft, Wirtschaft, Verbänden und Stiftungen zurückgegriffen (KMK 2016, S. 5; BMBF 2016, S. 29). Durch die von KMK und BMBF angekündigten und befürworteten Public-Private-Partnerships (KMK 2016, S. 42; BMBF 2016, S. 4, 9, 20) – unter anderem mit der Begründung, dass "staatliche Mittel [...] nicht unbegrenzt zur Verfügung" stünden (BMBF 2016, S. 20) –, die Priorisierung von "Investitionen in digitale Medien" (ebd., S. 18) und die bald bereitgestellten Milliarden im Rahmen des DigitalPakts Schule, eröffnen sich für die (Digital-)Wirtschaft zusätzlich ganz neue Marktmöglichkeiten.

Nicht-staatlichen Akteuren kommt somit eine neue, privilegierte Rolle als "Agenten des Wandels" zu (Ball 2017, S. 38), die ihrem Selbstverständnis nach kreative und innovative Praktiken und Lösungen, technologisches Know-How sowie personelle und finanzielle Ressourcen als gewinnbringende Ergänzung zu bzw. Ersatz von bisherigen bürokratischen Steuerungsprozessen bereitstellen

können (vgl. ebd.). Die "Produktion und Dissemination von "Expertenwissen" ist dabei ein zentrales Markenzeichen der neuen, intermediären Akteure (Parreira do Amaral 2016, S. 472). Ein gemeinsamer Tenor dieser nicht-staatlichen Akteure ist die Notwendigkeit, einen Markt und Strukturen für digitale Bildung in Deutschland zu schaffen, damit sich Anbieter etablieren und die bestmöglichen Lösungen und Produkte zeitnah zur Verfügung stellen können (vgl. Interview BfB 06/2018). Die Organisation LobbyControl spricht in diesem Zusammenhang sogar davon, dass sich die Bildungsministerien – gerade bezüglich des Themas Digitalisierung – von "Konzernen vor sich hertreiben [lassen], anstatt demokratische Prozesse zum Umgang mit Digitalisierungsanforderungen an Schulen zu organisieren" (Kaske/Kamella 2017, S. 11). Öffentliche Aufgaben würden zunehmend durch Private übernommen und dadurch "Teile der Bildung der demokratischen Kontrolle entzogen" (ebd., S. 15). Durch die zunehmende Zentralisierung bildungspolitischer Befugnisse und Macht im Rahmen der anvisierten und bereits erfolgten Grundgesetz-Änderungen könnte lobbyistische Einflussnahme zusätzlich vereinfacht werden.

Ball bezeichnet die hier beschriebenen und international zu beobachtenden Verschiebungen als Elemente eines "neuen politischen Ökosystems" mit "practices, organizations, infrastructure, and incentives that enable a market in state work. All of this is a reworking or perhaps even an erasure of the boundaries of state, economy, and civil society" (Ball 2017, S. 38). Solche Deregulierungs-Prozesse (vgl. Hornberg/Parreira do Amaral 2012) und die beschriebene Re-Regulierung von Machtstrukturen führen dazu, dass EG vermehrt innerhalb "heterarchischer Konstellationen" zwischen staatlichen, Markt- und Netzwerkstrukturen ausgeübt wird (Hartong 2016, S. 529) sowie über traditionelle politische Zuständigkeiten, Bereiche und Räume hinweg operiert und dabei zeitgleich diese Entitäten wiederum selbst transformiert (vgl. ebd. 2018, S. 135; Williamson et al. 2018, S. 1). Die hier dargestellten Akteure und (deren) Netzwerke sind somit in ihrer Wirkmächtigkeit nicht zu unterschätzen. Daher erscheint es als dringend notwendig, die hier in Ansätzen dargestellten Interessen, Handlungslogiken und (ökonomischen) Zielsetzungen sowie die unterschiedlichen Formen der Einflussnahme der (neuen, intermediären) Akteure auf die Bildungspolitik zukünftig noch genauer zu dechiffrieren und in den Fokus der (wissenschaftlichen und öffentlichen) Wahrnehmung zu bringen, um den Diskurs um digitale Bildung und das vorherrschende Narrativ kritisch zu ergänzen und mitzugestalten.

Literatur

Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden.

Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2010): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. 1. Aufl. Wiesbaden.

Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl. Wiesbaden.

- Asmussen, Michael/Schröder, Christoph/Hardell, Sonja (2017): Bildung in politischen Programmen. Eine pädagogische Revision der KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt. In: Christian Leineweber/Claudia de Witt (Hrsg.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. URL: http://www.medien-im-diskurs.de. S. 97–113.
- Ball, Stephen J. (2016): Following policy. Networks, network ethnography and education policy mobilities. In: Journal of Education Policy 31 (5), S. 549–566.
- Ball, Stephen J. (2017): Laboring to Relate: Neoliberalism, Embodied Policy, and Network Dynamics. In: Peabody Journal of Education 92 (1), S. 29–41.
- BfB (2018): Beitragsordnung. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/544eb1_6ec5321 3978f4ba0bf22b1257fa025c1.pdf; 23.08.2018.
- BMBF (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.
- BMBF (2017): Vernetzen. Fördern. Gestalten. Aufgaben für Bildung und Forschung im digitalen Wandel. Frankfurt am Main.
- BMBF/KMK (2016): Digitaler Wandel in der Bildung: Perspektiven für Deutschland. Stakeholder-Konferenz von BMBF und KMK. URL: https://ssl.vdivde-it.de/registration/2586/programm.pdf; 23.08.2018.
- BMBF/KMK (2017): DigitalPakt Schule von Bund und Ländern. Gemeinsame Erklärung. URL: http://www.cio.m-v.de/static/CIO/Inhalte/Kooperatives%20E-Government/Digitale_Schule/Dokumente/170530_Ergebnis_Eckpunkte_St-AG_230517.pdf; 01.06.2018.
- BMWi (2016): Digitale Strategie 2025. Berlin.
- BMWi (17.11.2016): Gabriel eröffnet 10. Nationalen IT-Gipfel. Aufbruchssignale für digitale Bildung und digitale Transformation. URL: https://www.bmwi.de/Redaktion/ DE/Pressemitteilungen/2016/20161117-gabriel-eroeffnet-10-nationalen-it-gipfel.html; 23.08.2018.
- Bundesrat (2018): Stellungnahme des Bundesrates. Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 104c, 104d, 125 c, 143e). Drucksache 165/18. URL: https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2018/0101-0200/165-18(B).pdf? blob=publicationFile&v=1; 23.08.2018.
- Bündnis für humane Bildung (2017): Offener Brief an die Kultusminister_innen der Bundesländer. DigitalPakt Schule der Kultusminister: Irrweg der Bildungspolitik. URL: http://www.aufwach-s-en.de/wp-content/uploads/2017/06/kmk_offenerbrief_final.pdf; 11.06.2018.
- Didacta (06.09.2017): Trendspots zur didacta 2018. Entdecken Sie die Top-Themen auf dem Weg zum Bildungsgipfel im Flachland! URL: http://www.didacta-hannover.de/de/teilnahme-planung/fuer-journalisten/pressemitteilungen/pressemitteilungendeutsche-messe/trendspots-zur-didacta-2018.xhtml; 17.07.2018.
- Didacta (15.02.2018): Die Technik muss der Pädagogik folgen. Didacta Ausstellungs- und Verlagsgesellschaft mbH. URL: https://www.presseportal.de/pm/123115/3868158; 17.07.2018.
- Digitaler Bildungspakt (2016): Reaktionen auf die Strategie der Kultusminister für Bildung in der digitalen Welt. URL: http://digitaler-bildungspakt.de/2016/12/12/reaktionen-auf-die-strategie-der-kultusminister-fuer-bildung-in-der-digitalen-welt/; 24.10.2017.
- Ehrenhauser, Astrid (2017): Kleine Geschenke mit Nebenwirkung. In: taz, 22.10.2017. URL: http://www.taz.de/!5454518/; 23.08.2018.
- Frost, Birgit (2016): Presse und Experten zur digitalen Bildungsoffensive des BMBF. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). URL: https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/236176/presse-und-experten-zur-digitalen-bildungsoffensive-desbmbf; 23.08.2018.
- GEKO (2010): E-Learning in der Schule. Arbeitspapier der Gemischten Kommission Schulfunk/Schulfernsehen KMK/ARD/ZDF/DRadio (GEKO). URL: http://wiki.bild-ungsserver.de/bilder/upload/E-Learning-in_der_Schule_2010-11-11.pdf; 23.08.2018.

- Grek, Sotiria (2009): Governing by numbers. The PISA 'effect' in Europe. In: Journal of Education Policy 24 (1), S. 23–37.
- Hartong, Sigrid (2015): New structures of power and regulation within 'distributed' education policy the example of the US Common Core State Standards Initiative. In: Journal of Education Policy 31 (2), S. 213-225.
- Hartong, Sigrid (2016): Between assessments, digital technologies and big data. The growing influence of 'hidden' data mediators in education. In: European Educational Research Journal 15 (5), S. 523–536.
- Hartong, Sigrid (2018): Towards a topological re-assemblage of education policy? Observing the implementation of performance data infrastructures and 'centres of calculation' in Germany. In: Globalisation, Societies and Education 16 (1), S. 134–150.
- Hartong, Sigrid (2018 im Erscheinen): The transformation of state monitoring systems in Germany and the US: relating the datafication and digitalization of education to the Global Education Industry. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Researching the Global Education Industry Commodification, the Market and Business Involvement: Palgrave Macmillan.
- Hartong, Sigrid (2019 im Erscheinen): Politikmobilität und "datenbasierte" Educational Governance: (Weiter-)Entwicklung einer topologischen Perspektive. In: Bildung und Erziehung.
- Hartong, Sigrid/Breiter, Andreas/Jarke, Juliane/Förschler, Annina (2019 im Erscheinen): Digitalisierung von Schule, Schulverwaltung und Schulaufsicht. In: Klenk, Tanja/Nullmeier, Frank/Wewer, Göttrik (Hrsg.): Handbuch Staat und Verwaltung im digitalen Zeitalter: Springer VS.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2018): Digital ist okay! Chancen und Risiken des Wandels. Böll.Thema 1. Berlin.
- Hornberg, Sabine/Parreira do Amaral, Marcelo (Hrsg.) (2012): Deregulierung im Bildungswesen. Münster.
- Initiative D21 e.V. (2016): Sonderstudie "Schule Digital". Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen-Eltern-Lehrkräfte. Berlin.
- Initiative D21 e.V. (2018): D21-Digital-Index 2017/2018. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Hrsg. v. Initiative D21 e.V./Kantar TNS/BMWi. URL: https://initiatived21.de/app/uploads/2018/01/d21-digital-index 2017 2018.pdf; 16.07.2018.
- Kaske, Fabian (2017): Edle Spender oder subtile Manipulatoren? Lobbyismus an Schulen und der Fall des Kleincomputers Calliope Mini. Hrsg. v. LobbyControl Initiative für Transparenz und Demokratie e.V. lobbycontrol.de. URL: https://www.lobbycontrol.de/2017/11/edle-spender-oder-subtile-manipulatoren-lobbyismus-an-schulen-und-der-fall-des-mini-computers-calliope-mini/; 23.08.2018.
- Kaske, Fabian/Kamella, Felix (2017): Lobbyismus an Schulen. Einflussnahme auf den Unterricht und was man dagegen unternehmen kann. Hrsg. v. LobbyControl Initiative für Transparenz und Demokratie e.V. Köln.
- KMK (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Bonn.
- KMK (2011): FAQ's Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/FAQ KDS.pdf; 18.05.2018.
- KMK (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf; 12.09.2018.
- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin.

- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 15–54.
- MacGilchrist, Felicitas (2017): Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts. Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 145–168.
- Microsoft Deutschland GmbH (23.01.2012): E-Learning. Neuigkeiten von Partners in Learning. bildungsklick.de. URL: https://bildungsklick.de/schule/meldung/neuigkeiten-von-partners-in-learning-7/; 23.08.2018.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2015): Der Beitrag der Educational Governance zur Analyse der Internationalen Bildungspolitik. In: Bildung und Erziehung 68 (3), S. 367–384.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2016): Neue Akteure der Governance des Bildungssystems Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 455–477.
- phoenix (2017): Bildung und Digitalisierung Sind wir fit für die Zukunft? phoenix Runde vom 05.09.2017. Bonn. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ug4WAAet3Xg; 17.07.2018.
- Schloemann, Johan (2016): Auf der Suche nach der digitalen Zukunft der Schulen. In: Süddeutsche Zeitung, 19.11.2016. URL: https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-wiedie-digitale-zukunft-der-schulen-aussehen-koennte-1.3256086; 23.08.2018.
- Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.) (2015): Governance von Bildung im Wandel. Wiesbaden.
- Williamson, Ben (2015): Governing software. networks, databases and algorithmic power in the digital governance of public education. In: Learning, Media and Technology 40 (1), S. 83–105.
- Williamson, Ben (2016): Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. In: European Educational Research Journal 15 (1), S. 34–53
- Williamson, Ben/Bergviken Rensfeldt, Annika/Player-Koro, Catarina/Selwyn, Neil (2018): Education recoded: policy mobilities in the international 'learning to code' agenda. In: Journal of Education Policy. DOI: 10.1080/02680939.2018.1476735.

Internetquellen

- Bertelsmann Stiftung (2017): Für gute Bildung mit digitaler Hilfe: Das Forum Bildung Digitalisierung wächst. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/teilhabe-in-einer-digitalisierten-welt/projektnachrichten/fuer-gute-bildung-mit-digitaler-hilfe-das-forum-bildung-digitalisierung-waechst/; 23.08.2018.
- BfB (o.J. a): Startseite. URL: https://www.bfb.org/; 23.08.2018.
- BfB (o.J. b): Mitglieder des Bündnis für Bildung. URL: https://www.bfb.org/unseremitglieder; 23.08.2018.
- BfB (o.J. c): Unsere Themen. URL: https://www.bfb.org/themen; 23.08.2018.
- BfB (o.J. d): Das Bündnis für Bildung. URL: https://www.bfb.org/das-bfb; 23.08.2018.
- BfB (o.J. e): Infrastruktur und Implementierung. URL: https://www.bfb.org/infrastruktur-und-implementierung; 23.08.2018.
- BfB (o.J. f): Interoperabilität und Datenschutz. URL: https://www.bfb.org/interoperabilitaet-und-datenschutz; 23.08.2018.
- BfB (o.J. g): Medienentwicklungspläne und Lehrerfortbildung. URL: https://www.bfb.org/medienentwicklungsplaene; 23.08.2018.

- BfB (o.J. h): Workshops und Veranstaltungen. URL: https://www.bfb.org/unsere-workshops; 23.08.2018.
- BfB (o.J. i): Unser Verhaltenskodex. URL: https://www.bfb.org/unser-verhaltenskodex; 23.08.2018.
- Bitkom (o.J.): Bitkom. Über uns. URL: https://www.bitkom.org/Bitkom/Ueber-uns/; 23.08.2018.
- BMBF (o.J.): ICILS International Computer and Information Literacy Study. URL: https://www.bmbf.de/de/icils-international-computer-and-information-literacy-study-921.html: 23.08.2018.
- BMWi (o.J.): Digital-Gipfel. URL: https://www.de.digital/DIGITAL/Navigation/DE/Service/Digital-Gipfel/Digital-Gipfel.html; 23.08.2018.
- Calliope (o.J.): Calliope gGmbH. URL: https://calliope.cc/; 23.08.2018.
- didactaDIGITAL (2018): 4 Bände zum Download: Bildung braucht digitale Kompetenz. URL: https://www.didacta-digital.de/digitale-kompetenz/4-baende-zum-download-bildung-braucht-digitale-kompetenz; 23.08.2018.
- Digitaler Bildungspakt (o.J. a): Was wir wollen. URL: http://digitaler-bildungspakt.de/positionen-forderungen/; 23.08.2018.
- Digitaler Bildungspakt (o.J. b): Wer wir sind. URL: http://digitaler-bildungspakt.de/ueber-uns/; 23.08.2018.
- EDUvation (2018): EDU-STARTUP-WEEKEND. URL: https://www.xing.com/events/edu-startup-weekend-1972244; 23.08.2018.
- fbd (Forum Bildung Digitalisierung) (o.J. a): Startseite. URL: https://www.forumbd.de/; 23.08.2018.
- fbd (Forum Bildung Digitalisierung) (o.J. b): Der Verein. URL: https://www.forumbd.de/der-verein/; 23.08.2018.
- HPI (2018): HPI-Initiativen. URL: https://hpi.de/open-campus/hpi-initiativen.html; 13.09.2018.
- IEA (2018): ICILS. International Computer and Information Literacy Study. URL: https://www.iea.nl/icils; 23.08.2018.
- Institut für digitales Lernen (o.J. a): Startseite. URL: https://institut-fuer-digitales-lernen.de/; 23.08.2018.
- Institut für digitales Lernen (o.J. b): Bildungskommunikation. URL: https://institut-fuer-digitales-lernen.de/bildungskommunikation/; 23.08.2018.
- Magnussen, Christoph (2017): Online-Marketing-Rockstars. Gespräch mit Verena Pausder. Facebook, 06.03.2017, Web, 23.08.2018 um 12:04 Uhr, in: https://business.facebook.com/christophmagnussen/videos/1732683650094067/?fref=mentions, 02:52 Minuten.
- Magnussen, Christoph (2018): "Ablehnung ist der falsche Ansatz" Wie Kinder digitale Tools nutzen. XING, 02.07.2018, Web, 23.08.2018 um 11:00 Uhr, in: https://www.xing.com/news/insiders/articles/ablehnung-ist-der-falsche-ansatz-wiekinder-digitale-tools-nutzen-1509191, 02:54 Minuten.
- StartEdTech (2016a): Startseite. URL: http://www.startedtech.de/; 23.08.2018.
- StartEdTech (2016b): Unsere Pitch-Jury. URL: http://www.startedtech.de/unserejury.html; 23.08.2018.

Michael Brandmayr

Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen: Zur Verzerrung zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich

I Einleitung und Fragestellung des Beitrags

In einer tiefgreifenden Reform des Bildungswesens wurde in Österreich im Jahr 2012 die Neue Mittelschule (NMS) als Regelschule gesetzlich verankert und hat seit dem Schuliahr 2015/16 die bisher bestehende Hauptschule abgelöst. Politiker und Politikerinnen der (damals) regierenden Sozialdemokratischen Partei Österreichs proklamierten, damit mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu schaffen. Die zentrale Aussage lautete, dass in der neuen Schulform mehr Chancengerechtigkeit über eine Steigerung der Unterrichtsqualität realisiert werden würde. Durch veränderte Unterrichtsformen, vor allem durch eine neue Lernkultur mit dem Schwerpunkt auf individueller Förderung, könne eine Reduktion der sozialen Selektivität des Bildungssystems erreicht werden. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Schulform des Gymnasiums weiter bestehen blieb. Die Trennung der Schulkinder im Alter von zehn Jahren, die (besonders von sozialdemokratischer Seite) als wesentlich verantwortlich für die bestehende Bildungsungleichheit¹ erachtet wurde, blieb von der Reform unberührt. Der Selektionsmechanismus, den das österreichische Schulsystem bei Zehnjährigen vornimmt, scheint beibehalten werden zu können und zugleich mehr Chancengerechtigkeit verwirklicht zu werden.

Für die Sozialdemokratische Partei, die sich seit ihrer Gründung für eine Gesamtschule (oder Einheitsschule) und damit für die Abschaffung des differenzierten Schulsystems engagiert hat, war dies also eine programmatische Wende. Zumindest hatte dies den Anschein – alleine die Kritik, ja überhaupt die Resonanz auf diese politische Entscheidung war überschaubar. Es schien für viele sozialdemokratische Agierende innerhalb des Bildungswesens oder für Mitglieder der sozialdemokratischen Partei tatsächlich keinen Unterschied zu machen, obgleich eine Bedeutungsverschiebung des Begriffs der Chancengerechtigkeit geradezu spürbar war.

Es mag widersprüchlich klingen, dass an dieser Stelle von Bildungsungleichheit die Rede ist, während es im Folgenden um Chancengerechtigkeit geht. Tatsächlich bediente sich besonders die Sozialdemokratie bis in die 2000er-Jahre in hohem Maße dieses Vokabulars, man sprach von Bildungsprivilegien, vererbten Bildungschancen und Bildungsungleichheit. Verstärkt ist erst im Zuge der NMS-Reform eine Verschiebung zum Begriff der Chancengerechtigkeit nachweisbar, mit allen Konsequenzen, die dieser Artikel darstellen möchte.

Dieser Beitrag möchte dieser Bedeutungsverschiebung und ihren Konsequenzen für Praktiken in der Bildungsinstitution der Neuen Mittelschule nachgehen. Er präsentiert Ergebnisse einer Diskursanalyse, die den Prozess der Institutionalisierung der Neuen Mittelschule in Österreich untersuchte, und versucht, die folgenden zwei Fragestellungen zu beantworten: (1) Welche Deutungsmuster des Begriffes "Chancengerechtigkeit" lassen sich im Diskurs um die neue Schulform nachweisen? Wie werden die Begriffe "Individualisierung" und "Chancengerechtigkeit" in diesem Diskurs positioniert, in welches Verhältnis werden sie zueinander gesetzt? (2) Was sind die Konsequenzen der steigenden Bedeutung von Maßnahmen der Individualisierung für Praktiken des Lernens in der Neuen Mittelschule?

Im Folgenden wird zunächst die theoretische Einbettung der Untersuchung in die Diskurstheorie erörtert sowie der Stand der Forschung dargestellt (II). Im nächsten Kapitel werden das methodische Vorgehen der Untersuchung erläutert (III) und anschließend einige zentrale Ergebnisse vorgestellt (IV-VII). Der letzte Abschnitt geht auf Aspekte des Verlaufs des Diskurses ein und versucht damit die Frage zu beantworten, warum sozialdemokratische Positionen in diesem Diskurs derart verfremdet sind (VIII). Vorweg muss betont werden, dass dieser Beitrag einen Ausschnitt einer umfassenden Studie zur Frage eines gegenwärtigen schulpädagogischen Leitbildes von "idealem Lernen" im österreichischen Schulsystem vorstellt. Nicht alles, was zu sagen wäre, kann im Rahmen dieses Formats behandelt werden; der Artikel kann nur bestimmte Ausschnitte des Materials präsentieren, was nicht bedeutet, dass dies willkürlich geschieht oder andere Aspekte nicht berücksichtigt worden wären. Im Rahmen der Ergebnispräsentation wird an manchen Stellen zur Illustration auf das Material zurückgegriffen – jedoch stammen die Ergebnisse nicht nur aus dem Zitierten, sondern sind valide Ergebnisse eines größeren Datenkorpus (siehe III). Die Ergebnispräsentation legt ihren Schwerpunkt auf die inhaltliche Bestimmung der ermittelten Deutungsmuster, d.h. auf Prozesse ihrer Genealogie kann aus Platzgründen nur kürzer eingegangen werden. Ebenso etwas knapper werden die Erläuterungen zum methodischen Vorgehen gehalten - zu alledem muss auf die ausführliche Publikation des Forschungsprojekts verwiesen werden (vgl. Brandmayr 2018).

II Theoretischer Hintergrund

Die vorliegende Untersuchung ist in den methodologischen Kontext der Diskurstheorie bzw. in dessen Variante der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) eingebunden. Diskurse werden im Anschluss an Keller (2011, S. 235) als "Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken" begriffen. Dieser weitreichende Diskursbegriff bezieht sich auf sprachliche Äußerungsformen und auf diskursiv generierte Praktiken gleichermaßen. Praktiken und ihre sie rahmenden Strukturen und Ordnungen werden demnach als direkte Effekte von Diskursen begriffen. Die WDA setzt sich zum Ziel,

Strukturen und Bedeutungen im Sprach- bzw. Symbolgebrauch von sozialen Realitäten zu analysieren, die besonders über die Instanz des Wissens institutionalisiert werden.

Aus der Perspektive der Diskurstheorie ist Wissen für die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in mehrerlei Hinsicht entscheidend. Erstens, weil Wissen die Grundlage für die Interpretation gemachter Erfahrungen bildet. Im Anschluss an die Phänomenologie Schütz' betont Keller die "soziale Genese oder ,Konstruktion' der Deutungsschemata, die in Bewusstseinsprozessen zum Einsatz kommen und ein einfaches sinnliches "Erleben" erst in reflektierte, sinnhafte "Erfahrung" verwandeln" (Keller 2008, S. 78). Die Deutung von (alltäglichen wie speziellen) Ereignissen geschieht somit nicht jenseits eines gesellschaftlichen Wissensvorrates, der Bewertungen über das Wesen dieser Dinge impliziert (z.B. gesellschaftliche Zuschreibungen, die mit Ereignissen wie Abschlussprüfungen einhergehen, können die Interpretation des Erlebten hinterher beeinflussen). Zweitens stellt Wissen in formalisierter bzw. institutionalisierter Form die Grundlage von professionsspezifischem Handeln dar. (Bildungs-)Institutionen kanonisieren und legitimieren Wissen für bestimmte Praxisbereiche, z.B. über die Gestaltung von Curricula, wodurch dieses eine privilegierte Stellung in einem Wissenssystem erlangt. Zertifikate verleihen die formale Berechtigung zum Praktizieren von Berufen, Berufsverbände normieren und überwachen dessen praktische Anwendung und können Personen bei starker Abweichung ggf. auch ausschließen. Indem also gesellschaftliche Instanzen über die Ausübung von Berufen auf Basis eines allgemein anerkannten Wissens wachen, werden Handelnde sich in vielen Fällen daran orientieren. Drittens enthält privilegiertes Wissen auch über die berufliche bzw. professionelle Ebene hinaus eine normative Funktion menschlichen Handelns durch die diskursive Konstruktion von Modell-Praktiken der idealen Tätigkeit, die einen ethisch-moralischen Bezug aufweisen. Ein Beispiel: Wissen über Autofahren impliziert eine ideale Ausübung dieser Tätigkeit, deren ethisch-moralische Komponente im Diskurs mit Begriffen wie "verantwortungsvoll" oder "rücksichtsvoll" beschrieben wird. Ebenso konstituiert Wissen über Chancengerechtigkeit Modellpraktiken, die nahelegen, wie diese im Schulalltag berücksichtigt werden kann und die aufgrund der moralischen Implikation - da Chancengerechtigkeit positiv konnotiert ist und als wünschenswert erachtet wird – eine Verweigerung gegenüber diesen Handlungsweisen erschwert. Die ethisch-moralische Komponente verfügt also über einen Orientierungs- und Aufforderungscharakter, der im Alltag keiner speziellen Begründung mehr bedarf und Einsicht in tiefer liegende Implikationen und Effekte verwehrt. Darin, so Schneider, besteht eine der zentralen ideologischen Operationen von Diskursen: "Diskurse transformieren Wissenssysteme mit ihren dazugehörenden Normierungen und Wertsystemen und verfolgen dabei in der Regel eine Ontologisierung der jeweiligen symbolischen (Wissens-)Ordnung, um ihre Kontingenz zu verdecken" (Schneider 2015, S. 26).

Dieser Beitrag versteht schulische Praxis daher als Produkt von Diskursen, deren Konstitutionsprozesse sich nach bestimmten Regeln vollziehen und die einem bestimmten Verlauf folgen, den es zu analysieren gilt. Diskurse schaffen Ordnungen und Hierarchien, sie definieren eine ideale Norm schulischer Handlungsvollzüge, d.h. leiten spezifische Praktiken an und legen bestimmte Subjektpositionen nahe. Aussagen in Zeitungen, Lehrpläne, Handreichungen für Lehrkräfte und vieles weitere müssen daher zugleich als Objektivation eines Diskurses analysiert werden – als "sprachliches Abbild" eines Wissens von Praktiken – wie auch als Effekt von Machtbeziehungen, mit denen eine Steuerung dieser Praktiken intendiert wird.

Klar ist, dass mit dieser Forschungsperspektive keine Aussagen über Einzelfälle des schulischen Alltags getroffen werden können; die Makroperspektive der Diskurstheorie bezieht sich auf den für die Alltagswelt konstitutiven Rahmen, Die Diskurstheorie betrachtet dieses Verhältnis nicht deterministisch. argumentiert aber dafür, dass sich das Leben in der einzelnen Schule nicht völlig unabhängig von hegemonialen Diskursen und Wissensformen konstituieren kann. Wenn somit behauptet wird, dass diese Analyse Erkenntnisse über Praktiken des Lernens liefern kann, dann ist damit weniger der Einzelfall gemeint, sondern das angenommene ideale Mittel, das innerhalb eines Diskurses definiert wird und Einfluss hat auf den Alltag der schulisch Handelnden. Im Gegensatz zu anderen empirisch-qualitativen Zugängen besteht die Stärke dieses Ansatzes darin, die gesellschaftliche Bedingtheit schulischer Praktiken und ihre ökonomischen, sozialen o.ä. Interferenzen untersuchen zu können – was im Hinblick auf die Bedeutung der Begriffe Individualisierung und Chancengerechtigkeit unternommen wird. Damit ist gemeint, dass in schulischen Praktiken Lehrenden wie Lernenden ein spezifisches Verständnis eines Begriffs vermittelt wird und dass umgekehrt Praktiken entsprechend dieses Verständnisses gestaltet und legitimiert werden.

Um dieses Verständnis inhaltlich zu bestimmen, soll auf das Konzept des Deutungsmusters zurückgegriffen werden. Für Keller (besonders 2014) sind Deutungsmuster eine Verbindung einzelner Deutungs- und Wissenselemente, aus denen allgemeine, als typisch (im doppelten Wortsinn) verstandene Erkenntnisfiguren und Zusammenhänge entstehen. Deutungsmuster sind kollektive Wissens-, und Interpretationsschemata, die vom Individuum aufgegriffen werden und dabei ordnend und sinngebend wirken. Deutungsmuster stellen für Keller so die Verbindung zwischen dem kollektiven und individuellen Akt des Verstehens und Handelns dar; sie sind demnach ein "Brückenkonzept", das gerade erlaubt, den Weg von der Diskursebene zur alltäglichen Deutungs- und Lebenspraxis zu gehen bzw. die Verflechtungen, Adaptionen, Aneignungen und Zurückweisungen im Deutungsmustergebrauch hier und da in den Blick zu nehmen" (Keller 2014, S. 155). Das Deutungsmuster legt somit fest, profan gesprochen, worum es sich bei einem Phänomen handelt, was also "Gerechtigkeit" in einem Diskurs bedeutet. Das methodische Vorgehen der Analyse zielt daher auf eine Rekonstruktion dieser Prozesse und der inhaltlichen Bestimmung der Deutungsmuster ab (vgl. dazu auch Keller 2011, S. 240f.).

III Methodisches Vorgehen

Wie schon erwähnt, stellt dieser Artikel einen Ausschnitt einer umfassenderen Forschungsarbeit dar, die zur Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse hier kurz vorgestellt werden soll. Die Arbeit rekonstruierte das schulpädagogische Leitbild von idealem Lernen in Österreich aus Dokumenten zur Organisation und (Neu-)Gestaltung von Lehr- und Lernsettings (der Datenkorpus umfasste insgesamt 233 Dokumente). Für diese Analyse wurde ein zweistufiges Analysevorgehen gewählt. Im ersten, konstruktiven Schritt der Analyse wurden jene Dokumente des Datenkorpus bearbeitet, die sich in unmittelbarer, regulierender Weise auf das Praxisfeld der Schule beziehen. Hier wurde ein Untersuchungszeitraum von zehn Jahren festgelegt. Diese Dokumente beinhalten Gesetzesvorlagen, Verordnungen, Lehrpläne, Schulaufsichtsberichte, Leitlinien und Programmberichte von Unterrichtsbehörden, Rundschreiben, Erlässe, Weisungen; aber auch Dokumente aus der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, außerdem wurden (wissenschaftliche) Handreichungen und Unterrichtsbroschüren berücksichtigt. Die Auswahl des Datenkorpus orientierte sich sowohl an der Verbindlichkeit (d.h. eines bestimmbaren Einflusses z.B. durch dessen Stellung als Lehrplan) als auch an der Aktualität und an der Position des Sprechenden bzw. Referenzen, die auf eine bestimmte Diskursposition hindeuteten. Das konkrete Vorgehen (Sampling und Kodieren) orientierte sich an der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1990; Strübing 2014). Im Verfahren des offenen und axialen Kodierens wurden induktiv Kategorien ermittelt und Ausschnitte von Texten diesen zugeordnet; anschließend wurden ausgewählte Aspekte einer Feinanalyse unterzogen und aus den Dokumenten textliche Elemente zu typischen Aussageformen zusammengesetzt. Am Ende dieses ersten Schrittes wurden hermeneutisch die bestimmenden Elemente zu Deutungsmustern zusammengesetzt, die ein gegenwärtiges pädagogisches Leitbild von idealem Lehren und Lernen generieren. Ebenso wurden in diesem Schritt die Dimensionen des Diskurses, d.h. seine Phänomenstruktur (Keller 2008, S. 88) erschlossen sowie die Akteurskoalitionen, die am Diskurs beteiligt sind.

Mit Akteurskoalitionen bzw. Akteursgruppen sind Zusammenschlüsse von Personen gemeint, die im Diskurs – durch ähnliche Motive, Ziele, oder Verwendung ähnlicher Aussagen und Deutungen – zu Gruppen zusammengefasst werden können. Diese sind zum Teil formale Zusammenschlüsse in Netzwerken wie Parteien oder Gewerkschaften, zum Teil handelt es sich aber auch nur um ein spontanes, loses oder unkoordiniertes Zusammenwirken von Sprecherinnen und Sprechern (Keller 2011, S. 253). Die Klassifizierung von Akteursgruppen erfolgte dabei deduktiv, d.h. es wurde auf Diskurspositionen von gegenwärtigen schulpolitischen Debatten zurückgegriffen, auf die vielfach in den Primärinformationen von Dokumenten bereits hingewiesen wurde. Diese Klassifikation wurde zum Ausgangspunkt für den weiteren Vergleich des Materials. Die ermittelten Akteursgruppen bewährten sich in ihrer Form auch in der historischen Analyse (die im folgenden Absatz beschrieben wird), denn im

Feld von Schulpolitik und Schulentwicklung fanden sich historisch relativ stabile Diskurspositionen. Mit den Akteurskoalitionen verbunden waren übereinstimmende Deutungsweisen zu Chancengerechtigkeit als politischer Zielsetzung sowie Vorstellungen einer idealen Organisation von Schulsystemen entlang eines spezifischen Bildes vom Menschen (mit Annahmen zu dessen Neigungen, Begabungen und Talenten).

Unter Rückgriff auf das Akteurskonzept wurde im zweiten, nun rekonstruktiven Schritt eine historisierende Analyse des Diskursverlaufs unternommen. Ausgehend von der im ersten Schritt ermittelten Phänomenstruktur wurden verschiedene Stränge des Diskurses (klassifiziert wurden drei: zum Diskurs um Individualisierung und Chancengerechtigkeit, Freude am Lernen sowie Standardisierung und Kompetenzorientierung als Teile des Gesamtdiskurses um ideales Lernen) in historischer Perspektive analysiert (für eine Darstellung der beiden anderen Diskursstränge vgl. Brandmayr 2018; in diesem Artikel werden Ergebnisse des ersten Stranges vorgestellt). Soweit zugänglich, wurden gegenwärtige Aussageformen mit solchen verglichen, die aus denselben Dokumenttypen zu historisch unterschiedlichen Zeitpunkten gewonnen wurden (z.B. Parteiprogramme oder Parlamentsdebatten). Auf der Basis dieser Dokumente wurde versucht, den historischen Diskursverlauf zu bestimmen und dabei Prozesse der Ausschließung, Verknappung und Modifikation von Aussagen und Deutungen zu identifizieren (vgl. Foucault 1991/1993). In vielen Fällen zeigten sich in den aktuellen Dokumenten jedoch auch Referenzen zu historischen Dokumenten, was den Rekonstruktionsprozess erheblich erleichterte. Dieser Schritt kann im vorliegenden Beitrag nur ansatzweise dargestellt werden. Im letzten Schritt der Analyse - Kellers "Plädoyer für die Interpretation" (Keller 2008, S. 79) folgend – wurden die Ergebnisse interpretiert und mögliche Konsequenzen für Schule und Gesellschaft erörtert.

In der folgenden Ergebnisdarstellung werden zwei zentrale Deutungsmuster erörtert: Das erste wird als "Individualisierung als didaktische Maßnahme zur Leistungssteigerung", das zweite als "Chancengerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit" bezeichnet. Danach wird die Entstehung dieser Deutungsmuster nachgezeichnet und dabei besonders die Rolle der Sozialdemokratie kritisch beleuchtet.

IV

Individualisierung und Chancengerechtigkeit als Maßnahmen zur Leistungssteigerung

In historischer Perspektive zeigte die Analyse, dass der Begriff der Individualisierung gegenwärtig als Ersatz für den Begriff der Differenzierung gebraucht wird und diesen sukzessive verdrängt. So wird im AHS-Lehrplan (Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule, also der Gymnasien) von 1985 unter dem Punkt "allgemeine didaktische Grundsätze" noch der Begriff der Differenzierung verwendet. Hier heißt es: "Die Differenzierung im Unterricht soll die Schüler sowohl vor Überforderung als auch vor Unterforderung schützen.

Differenzierungsmaßnahmen umfassen alle methodisch-didaktischen Bemühungen, die darauf abzielen, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen, Bedürfnissen und Interessen einzelner oder mehrerer Schüler gerecht zu werden."

Im AHS-Lehrplan von 2000 wird, auf derselben Seite unter derselben Überschrift, zum Begriff der Differenzierung der Begriff der Individualisierung hinzugefügt. Dazu wird erläutert: "Die Schülerinnen und Schüler haben vielfältige und unterschiedliche Fähigkeiten, die je nach deren Entwicklungsstand sowie nach Themenstellung und Herangehensweise im Unterricht in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen. Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotentiale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern" (DF 4).

Hier lässt sich feststellen, dass der Lehrplan von 1985 die Formulierung verwendet, durch Differenzierung Über- und Unterforderung zu vermeiden. Es wird vom "Schützen" der Schülerinnen und Schüler gesprochen, der Unterricht soll ihnen "gerecht werden". Differenzierung wird hier als methodisches Prinzip verstanden, das sicherstellt, dass sich der Unterricht möglichst gut an die Lernenden anpasst und weniger versucht, sie an einen spezifischen Leistungsstandard anzupassen. Die spätere Ausführung aus dem Jahr 2000 stellt dagegen Begriffe wie Fähigkeiten und Leistungspotentiale in den Vordergrund. Sie möchte Leistung und besondere Begabung fördern. Dieselbe Deutung ist dem Rundschreiben "Initiative 25+" des Bildungsministeriums (seit 2017 kurz BMBWF) aus dem Jahr 2007 zu entnehmen, in dem Individualisierung als effizientes Lernen positioniert wird. Individualisierung wird dabei verstanden als "Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potentiale bestmöglich zu fördern und zu fordern" (DF 5).

Die beiden letzteren Diskursfragmente (kurz DF) markieren eine begriffliche Verschiebung, die weniger das Unterrichtsgeschehen selbst, Prozesse der Über- und Unterforderung und Schutz und Wohlbefinden des Kindes, sondern die Ergebnisse des Lernens, die Ausschöpfung der Leistungspotentiale und die Steigerung der Fähigkeiten fokussiert. Guter Unterricht ist ein solcher, der möglichst effizient zu Ergebnissen führt, möglichst umfassend die Leistung des Einzelnen erhöht und dessen Leistungsbereitschaft fördert.

Die diskursive Fokussierung auf Ergebnisse des Lernens und weniger auf die Unterrichtsgestaltung wird mit mehreren Aussagen begründet: Einerseits impliziert die im DF 5 geäußerte Annahme von Lernen als ganz persönlicher Eigenschaft, dass Lernprozesse am effektivsten sind, wenn sie vom Individuum möglichst selbst gesteuert und autonom organisiert werden können. Der Unterricht könne Lernen höchstens anleiten – Lernen aber "findet im Gehirn statt" (Hermann 2006), d.h. jenseits der sozialen Interaktion des Unterrichts.

Deshalb plädieren Konzepte des individualisierten Lernens – oft mit Verweis auf die sogenannte "Neurodidaktik" – für Freiräume, die auch kreativ genutzt werden sollen. Plädiert wird hierbei auch für eine Aufhebung strenger zeitlicher, räumlicher, modaler, stofflicher usw. Grenzen von Lernsettings.

Daran schließt nicht selten die Begründung an, dass Formate des individualisierten Lernens besser geeignet sind, die Individualität des Einzelnen und seine Potentiale einzubeziehen. Dies meint einerseits, dass individualisierte Lernsettings besser die individuellen Lernarten berücksichtigen können, was zu nachhaltigerem und effizienterem Lernen führen soll. Andererseits, und dies ist entscheidender, werden im individualisierten Unterricht die Persönlichkeit des Lernenden und seine individuellen Dispositionen selbst zum Gegenstand. Das folgende Diskursfragment erläutert dies anhand organisationaler und sozialer Kompetenzen:

"Soziales Lernen ist ein unverzichtbares Teilgebiet der Individualisierung des Unterrichts. Dadurch wird der Unterricht neben der Vermittlung gehobener Fachkompetenz systematisch auf die Förderung der Persönlichkeit, Eigenaktivität und –verantwortlichkeit ausgerichtet, die nicht zuletzt wichtige Kriterien im Nationalen Qualifikationsrahmen sind. [...] Insgesamt soll durch intensive Individualisierungsmaßnahmen einerseits die Schulerfolgsquote erhöht, andererseits Spitzenleitungen [sic!] und Begabungen gefördert und vorangetrieben werden" (DF 6).

Die Engführung der Begriffe "Persönlichkeit", "Eigenaktivität" und "Spitzenleistung" ist hier bemerkenswert. Aus der Deutung von individualisiertem, selbstgesteuertem Lernen als effizienterem Lernen wird gefolgert, dass es notwendig ist, diejenigen Kompetenzen auszubilden, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen: "Eigenaktivität" im Lernen umfasst in dieser Deutung sowohl emotionale Zustände (Motivation, Freude am Lernen), Soft Skills wie Planungs- und Organisationskompetenzen, aber auch Charaktereigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein, die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung und den Umgang mit Misserfolg. In einem weiteren Dokument des BMBWF heißt es, durch individualisierte Lernformen gäbe es "mehr Raum für Kreativität und Entfaltung" (DF 7) dadurch, dass der didaktisch-methodische Freiraum von Unterricht erhöht und der inhaltlich-qualifizierende Fokus erweitert wird. Leistung darf demnach in einer frei gewählten Form demonstriert werden, d.h. auch in kreativer, bunter Weise, durch das Herstellen einer Bastelarbeit oder das Programmieren einer App. Der Umkehrschluss ist dabei aber ebenso zu bedenken: Wenn mehr Möglichkeiten des Lernens und des Erbringens von Lernleistungen offen stehen, bedeutet das eine Funktionalisierung genau dieser kreativen und selbst gewählten Möglichkeiten. Begriffe wie Kreativität, die historisch im Kontext von (zweckfreier) Persönlichkeitsbildung verwendet wurden, werden so in Maßnahmen zu allgemeinen Leistungssteigerung transformiert.

Ebenso ist interessant, dass im vorigen Diskursfragment 6 auf den Nationalen Qualifikationsrahmen Bezug genommen wird, denn dies erklärt, warum jenseits des Ziels der Steigerung der Effizienz von Lernprozessen die Persönlichkeit des Lerners gesteigerte Aufmerksamkeit erhält. Der nationale Qualifikationsrahmen dient dazu, Abschlüsse aus verschiedenen Bereichen allgemeiner wie beruflicher Bildung zu messen und vergleichbar zu machen, sowie Weiterbildungsmaßnahmen anzuregen. Er teilt mit dem noch einflussreicheren "Strategiepapier der Bundesregierung zum Lebensbegleitenden Lernen" aus dem Jahr 2011 eine ökonomisch-funktionalisierte Deutungsweise von Lernen. Zur Verdeutlichung dieser Deutungsweise sei eine typische Äußerung aus dem Strategiepapier zitiert: "Europa und damit auch Österreich dürfen im Wettlauf der Wissensökonomien nicht zurückstehen. Bildungsausgaben werden dabei als Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft verstanden und müssen unabhängig von ihrer konkreten inhaltlichen Ausprägung auch unter Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkten gesehen werden" (DF 11, S. 5).

Hier lohnt es sich, genauer zu fragen, welche Art des Wissens und der Ausbildung angesprochen sind, d.h. welche Qualifikationen als ökonomisch gewinnbringend erachtet werden. Dies bleibt an vielen Stellen aber vage. Die ehemalige Bildungsministerin Claudia Schmied verwies in einem Interview im Jahr 2008 schon auf "die sehr geringe Halbwertszeit bei Faktenwissen" und kam daher zu dem Schluss: "Die Schule nimmt immer mehr die Rolle eines Lebensraumes ein, der eine Vorbereitung für zukünftige Lebensräume darstellen muss. Wir brauchen Menschen mit Eigenschaften." Im Strategiepapier LLL: 2020 heißt es ganz ähnlich: "Bildung und Ausbildung müssen daher starke Wissens- und Handlungsgrundlagen schaffen, um mit vielfältigen Veränderungen umgehen zu können und wichtige Entscheidungen vorausschauend zu treffen. [...] Lebensbegleitendes Lernen bedeutet vor diesem Hintergrund, die Aspekte der dynamischen Veränderungen aktiv aufgreifen und neue Chancen nutzen zu können – sei dies nun im beruflichen, im sozialen oder kulturellen Bereich." (DF 3, S. 17) Wichtig ist der letzte Satz des oberen Zitats: Hier bezieht Claudia Schmied die Funktion von Schule, persönliche Eigenschaften und charakterliche Merkmale auszuprägen, explizit auf die allgemeine Vermittlung von Normen und Werten und nicht nur auf einen beruflichen, anwendungsbezogenen Kontext.

Dies bedeutet jedoch keinesfalls eine Einschränkung des qualifizierenden Auftrags der Schule, d.h. der Priorisierung von ökonomisch relevantem Wissen zugunsten einer nicht-anwendungsbezogenen Allgemeinbildung. Die Deutung dieser Erweiterung des Unterrichtsfokus auf persönliche Eigenschaften lautet vielmehr, dass aufgrund der Unbestimmtheit der Strukturen und Felder der künftigen Ökonomie potentiell alle Kompetenzen, Eigenschaften und Dispositionen wertvoll sind bzw. verwertbar gemacht werden können. Um das Individuum dazu zu befähigen, müssen dafür wichtige charakterliche Eigenschaften wie auch die ökonomischen Strukturprinzipien von Effektivität und Effizienz verinnerlicht werden – so ist das Gebot deren Ausdehnung im Diskursfragment 11 jedenfalls auch zu verstehen.

Im Diskurs wird die Schule vielfach als erste Station eines lebenslangen Lernprozesses der beruflichen (Weiter-)Qualifikation genannt, was impliziert, dass schulische Lernprozesse immer stärker auf ihren qualifizierenden und für die Gesellschaft reproduktiven Charakter hin evaluiert und optimiert werden sollen. Und auch in diesem Kontext findet sich wieder eine Betonung von Einstellungen und charakterlichen Eigenschaften, die damit verbunden werden. In didaktischer Hinsicht gelten diese mittels Individualisierung als besonders gut vermittelbar – im Kontext des lebenslangen Lernens wird das so beschrieben: "Wir sind der Überzeugung, dass lebensbegleitendes Lernen eine Kultur braucht, die den Lernenden unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Stellung Mut macht, die ihnen im besten Sinn des Wortes etwas zutraut und in der die Lernenden durch Individualisierung der Lernwege optimal gefördert und gefordert werden" (DF 11, S. 5).

Im Zitat wird der Aspekt der Chancengerechtigkeit angesprochen; es lässt sich beobachten, dass dieser ebenso wie Individualisierung zunehmend aus ökonomischen Überlegungen heraus propagiert wird. Chancengerechtigkeit wird im Kontext des lebenslangen Lernens und des ökonomischen Wettbewerbs als die gerechte Möglichkeit der Ausschöpfung kognitiver Ressourcen gedeutet, sowohl bezogen auf Individuen als auch auf die gesamte Bevölkerung. Im Wettlauf der Nationen gilt die umfassende Ausnutzung aller kognitiven Ressourcen als unabdinglich; es ist daher ökonomisch vernünftig, Menschen in ihrem individuellen Qualifizierungsprozess zu unterstützen. Das Ziel von Chancengerechtigkeit besteht zugleich in der erschöpfenden Ausnutzung der gesellschaftlichen Ressourcen wie auch in der Motivation des Einzelnen zu Höchstleistungen durch individualisiertes Lernen, durch Konkurrenz und Wettbewerb. Chancengerechtigkeit heißt demnach, die Menschen zu motivieren, ihre Potentiale zu erkennen und sie im ökonomischen Sinn nutzbar zu machen. Man müsse "alle sozialen Gruppen miteinzubeziehen und Menschen Mut zu machen, ihre Talente zu entdecken und ihr Potenzial auszuschöpfen" (DF 12).

Das Strategiepapier LLL:2020 definiert auf dieser Basis quantitative Ziele für die Qualität des Bildungssystems, die sich in starkem Ausmaß an der Beschäftigungsfähigkeit ("Employability") der Schülerschaft orientieren (z.B. die Senkung der Anzahl von NEET-Jugendlichen², die Erhöhung der Beschäftigungsquote von 55-65-Jährigen, Senkung der Lese-Risikoschülerinnen und -schüler). Die Qualität eines Bildungssystems kann demzufolge an den ökonomischen Leistungsdaten einer Gesellschaft und ihrer Erwerbsquote gemessen werden. Bildung wird als Investition gedeutet, die sich besonders dann auszahlt, wenn sie der künftigen ökonomischen Entwicklung einer Gesellschaft nutzt, um im internationalen Wettbewerb zu bestehen: "Chancengerechtigkeit für Kinder und Lernende ist eine Kernaufgabe demokratischer Politik und wird faire gesellschaftliche Aufstiegschancen ermöglichen. Chancengerechtigkeit ist aber auch eine wirtschaftliche Notwendigkeit, um alle Potentiale nutzbar machen zu können." (DF 11, S. 10)

Der Begriff NEET steht für "Not in Education, Employment or Training", bezeichnet also Jugendliche, die sich weder in Ausbildung, Arbeit oder Schulungsprogrammen befinden und daher von der offiziellen Arbeitslosenstatistik nicht erfasst werden. In Österreich sind deutlich weniger Jugendliche arbeitslos gemeldet als dieser Gruppe zuzurechnen. Vgl. dazu einen Report des Jahoda-Bauer Instituts unter: http://jbi.or.at/wp-content/uploads/2015/01/Perspektiven 10 2013 NEET-Jugendliche.pdf

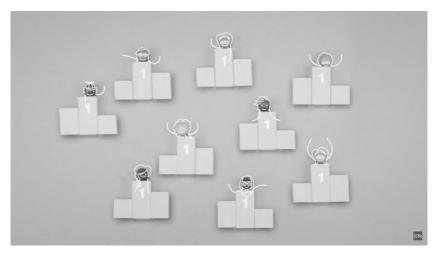


Abb.: www.bertelsmann-stiftung.de/de/mediathek/medien/mid/passend-fuer-jeden-wie-massgeschneidertes-lernen-moeglich-ist/

Die Deutung von Bildung als Investition vergisst jedoch oft das (unternehmerische) Risiko des Scheiterns. In der Deutung von Individualisierung, die eigenen Potentiale entsprechend der Nachfrage am Markt auszuschöpfen und dabei im Unterricht möglichst geringe Grenzen des Realisierungsrahmens zu setzen, bedeutet das, dass die Risiken an der Steigerung des eigenen "Marktwerts" das Individuum trägt. Der Maßstab, ob dies gelungen ist bzw. ob, gesellschaftlich betrachtet, die versprochene Chancengerechtigkeit verwirklicht wurde, ist dann der Arbeitsmarkt. Von hier aus scheinen die Zusammenhänge zwischen Deutungen im Diskurs und Lernpraktiken nachvollziehbar: Ganz grundsätzlich lässt sich folgern, dass sich Praktiken des Lernens in der Neuen Mittelschule häufiger an Messbarkeits- und Effizienzkriterien orientieren werden. Individualisierung und damit eine formale Öffnung des Unterrichts fungiert in diesem Kontext nicht, wie oft angenommen, zur Verwirklichung von mehr pädagogischer Freiheit, sondern zur Steigerung der Leistung. Es liegt zudem nahe, dass Praktiken des Lernens als gut und qualitätsvoll gedeutet werden, wenn sie jene Kompetenzen vermitteln, mit denen Schülerinnen und Schüler später auf dem Arbeitsmarkt bestehen können, und dass im Umkehrschluss jene auf Ablehnung stoßen, die keinen oder geringen Anwendungsbezug zur "Praxis" vermitteln.

V Chancengerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit

Es wurde bereits der Aspekt genannt, dass die Forderung nach mehr Chancengerechtigkeit im Diskurs verstärkt aus ökonomisch-qualifizierenden Überlegungen heraus unternommen wurde. Für eine systematische Betrachtung des Begriffs und seines Verhältnisses zum Begriff der Individualisierung, soll hier eine Begriffsdefinition aus einer Broschüre des Zentrums für Lernende Schulen zitiert werden: "Chancengerechtigkeit [...] bedeutet, dass trotz Unterschieden in Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderungen, Benachteiligungen oder anderer Zuschreibungskategorien kein Kind durch die Schule in seiner Entwicklung behindert wird. Ein Indikator für gelungene Schulsysteme ist daher, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem individuellen Chancenreichtum, unabhängig von den mehr oder weniger idealen Startbedingungen, vergleichbare Lernerfolge erzielen. Das Ziel ist, dass jede, jeder mit möglichst vielen Zukunftsoptionen die Schule verlässt" (DF 8, S. 15).

Das erklärte Ziel hinter der Einführung der Neuen Mittelschule lautete, "jede Schülerin und jeden Schüler im Sinne der Chancengerechtigkeit bestmöglich individuell zu fördern" (DF 9). Hier deutet sich die Aussage an, dass Chancengerechtigkeit und Individualisierung gewissermaßen "zwei Seiten derselben Medaille" sind, d.h. die Förderung des einzelnen und die Steigerung der Chancen aller keinen Widerspruch darstellen.

Aus diesen Diskursfragmenten lässt sich eine Deutung von Chancengerechtigkeit als Start-bzw. Leistungsgerechtigkeit rekonstruieren. Startgerechtigkeit meint hier (im Kontrast zu einem Gerechtigkeitsverständnis nach Marx, der Gerechtigkeit als eine Gleichstellung aller Menschen in der Gesellschaft jenseits vorangegangener Lern- und Arbeitsprozesse versteht³), dass die Schule den biografischen Startpunkt markiert, an dem es Chancengerechtigkeit geben soll; die Äußerung, dass "vergleichbare Lernerfolge" in Abhängigkeit eines "individuellen Chancenreichtums" erreicht werden sollen, verweist aber darauf, dass Gerechtigkeit in Relation zum schulisch mobilisierbaren Potential des Individuums zu sehen ist. Der Begriff "vergleichbar" ist also in einem doppelten Sinne zu verstehen: Er verdeutlicht zum einen, dass das Ziel eben nicht uneingeschränkte Teilhabe ist, sondern das Schaffen von Rahmenbedingungen zur individuellen Kompensation von Nachteilen; im Wissen darüber, dass in einem leistungsbezogenen und selektiven System niemals gleiche Leistungen erwartet werden können (der Begriff der "vergleichbaren Lernerfolge" ist hier in einem relativierenden Sinn zu verstehen). Zum anderen ist die Proklamation von Chancengerechtigkeit wichtig, um Vergleichbarkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern annehmen zu können, d.h. der Begriff ist hier wörtlich zu verstehen als Bedingung des Vergleichs von Leistungen: Denn das Ziel des Individuums besteht nicht in der Realisierung einer gleichwertigen, sondern einer leistungsgerechten Stellung in der sozialen Hierarchie der Gesellschaft -

³ Mit seiner bekannten Formel "Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen" fordert Marx (1987, S. 22), dass die Gesellschaft ausreichend Möglichkeiten bereitstellt, damit sich ihre Mitglieder subjektiv und bedarfsorientiert Lebensmöglichkeiten aneignen können. Gerechtigkeit geht dabei über ökonomische Dimensionen hinaus und schließt gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse ein. Gemeint ist damit die gleiche soziale und ökonomische Ermöglichung von Lebenschancen, frei nach subjektiven Vorstellungen und Wünschen. Entgegen einer populären Fehlinterpretation meint Gleichheit im Ergebnis keine vollständige materielle Gleichstellung aller Menschen, sondern die Überwindung von Klassenverhältnissen durch gleiche Teilhabemöglichkeiten.

dies meint der Begriff der Zukunftsoptionen. Vergleichbarkeit umfasst an dieser Stelle, dass über den Vergleich mit anderen die eigene Position als legitim erscheint und von allen anerkannt wird. Dies bedingt, dass im Deutungsmuster von Chancengerechtigkeit die Ursachen von Bildungsbenachteiligung zwar auf gesellschaftlicher Ebene verortet werden, aber die Auflösung der ungleichen Verhältnisse der Verantwortung des Individuums obliegt. Die Neue Mittelschule soll nicht auf gesellschaftlicher Ebene kompensatorisch tätig werden (und Formen von Diskriminierung beseitigen), sondern dem Individuum zusätzliche Ressourcen bereitstellen, damit es sich die ihm zustehenden Zukunftschancen leistungsbezogen erarbeiten kann. In diesem Sinne sind Individuen dann vergleichbar – hinsichtlich der Frage, wer "etwas aus seinen Chancen gemacht hat".

Als ein Effekt dieser Deutung wird im Diskurs nicht explizit zwischen sozialen, gesellschaftlichen oder individuellen (etwa körperlichen) Faktoren von Benachteiligung unterschieden. Vielmehr findet sich die Aussage, dass individuelle Förderung nicht gesondert artikuliert werden muss, sondern allen gleichermaßen zustehen soll, ja sogar muss: Weil das Ziel sein soll, dass jede Schülerin und jeder Schüler das eigene Potential steigert, steht jedem und jeder auch Förderung zu. In einem Bilanzbericht über die Neue Mittelschule heißt es daher konsequenterweise: "Die Neue Mittelschule verbessert die Bildungsund Berufschancen von mehr als 220.000 jungen Menschen, die bisher in Hauptschulen gingen" (DF 10). Das verdeutlicht eine Perspektive, die bei 220.000 jungen Menschen gleichermaßen berechtigten Förderbedarf vermutet und daraus einen individuellen Anspruch ableitet. Diese Perspektive verzichtet (bildungssoziologisch bekannter Faktoren von Bildungsungleichheit zum Trotz) darauf, aufgrund gesellschaftlicher und kollektiv wirkmächtiger Faktoren besondere Zielgruppen zu identifizieren und dementsprechende Maßnahmen zu setzen. Die Deutung lautet stattdessen: Individualisierung ermöglicht bessere Chancen durch Mobilisierung von Potentialen, unabhängig davon, warum diese bislang nicht ausgeschöpft werden konnten – sei es, weil man an Legasthenie leidet oder als Kind eines alleinerziehenden Elternteils zu Hause wenig Unterstützung erfährt. Die Ursache dieser Nicht-Mobilisierung ist weniger wichtig als die Stimulation der Bereitschaft, an sich selbst zu arbeiten. Die individuelle Realisierung von Potentialen steht diskursiv in keinem Zusammenhang mehr zu gesellschaftlichen Faktoren, die diese Realisierung behindern. Dies bedeutet zugleich eine Naturalisierung der Effekte gesellschaftlicher Diskriminierung und blendet Faktoren innerhalb des Schulsystems aus, die an der Herstellung von Diskriminierung beteiligt sind. Zudem erschwert dieses Deutungsmuster von Chancengerechtigkeit eine gezielte Förderung von benachteiligten Gruppen, wenn sie die Überwindung dieser Benachteiligung als individuelles Problem positioniert.

Die Naturalisierung gesellschaftlicher Faktoren von Ungleichheit wird in pädagogischen Arrangements der Neuen Mittelschule gleich auf zwei Arten und Weisen vollzogen. Sie ist einerseits ein Nebeneffekt der im vorigen Abschnitt erwähnten stofflichen und modalen Ausdehnung von Lernpraktiken durch Individualisierung. Werden den Schülerinnen und Schülern mehr Freiräume gelassen und werden diese wahrgenommen, folgt daraus nicht nur, dass sie sich mit immer unterschiedlicheren Gegenständen beschäftigen, sondern auch, dass sie Leistungsunterschiede, die sie erbringen, direkter auf sich selbst zurückführen müssen. Typische Rechtfertigungen – die Lehrerin ist schuld, weil sie nicht erklären kann, oder, dass man "ein Stoffgebiet eben nicht so gut könne", gelten nicht mehr, denn man hat sich das Gebiet (und auch die Lernmethode) ja selbst ausgesucht. Übrig bleibt der Schluss, dass die besseren Schülerinnen und Schüler eben begabter oder fleißiger seien; nicht jedoch, dass sie aufgrund ihrer Sozialisation bzw. sozialen Herkunft Vorteile gegenüber anderen Kindern hätten.

Im Folgenden sei ein Ausschnitt aus einer Broschüre wiedergegeben, die sich dem "Stärkenportfolio" widmet; einer Lernmethode, in der Lernende ihre Stärken beschreiben und an konkreten Beispielen vorführen sollen. Der Autor der Broschüre sieht sich mit dem eben beschriebenen Problem konfrontiert, dass dadurch Leistungsunterschiede besser sichtbar werden, dreht das Argument jedoch um. Er kommt zum Schluss, dass es gut sei, wenn Kinder dank des Stärkenportfolios ihre Unterschiedlichkeit deutlicher erkennen, denn so würden sie verstehen, dass die darin sichtbare Differenz etwas ganz "Normales" sei. "Das Stärkenportfolio macht die üblicherweise hinter Schulnoten 'versteckten' Fähigkeiten und Potentiale des einzelnen Jugendlichen sichtbar. Als Ergänzung zur üblichen Ziffernbenotung ermöglicht das Portfolio einen differenzierteren Blick sowohl auf Leistungen als auch auf individuelle Entwicklungsprozesse. Leistungsunterschiede werden verständlicher, die Schüler/innen erleben, dass es 'normal' ist, unterschiedliche Lernwege, Stärken und Begabungen zu haben" (DF 14, S. 5).

Diese Tendenz zur Normalisierung von Differenz durch Lernpraktiken ist, so kann das vorige Zitat interpretiert werden, in einer Formierung des Differenzbegriffs selbst begründet, die im folgenden Diskursfragment anschaulich wird. In einer Broschüre sollen Lehrkräfte zu mehr "Gleichbehandlung" all ihrer Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, um Chancengerechtigkeit zu ermöglichen. Um einem offenbar befürchteten Einwand zuvorzukommen, lautet ein Kapitel in der Broschüre "Gleichwertige Behandlung ist nicht Gleichmacherei". Was unter Gleichbehandlung verstanden wird, wird an einer Geschichte illustriert, der "Geschichte der linken Schuhe", die ich mir erlaube, hier in der vollen Länge zu zitieren:

"Die Klasse sitzt im Kreis auf einem großen runden Teppich. Sie schauen erwartungsvoll und angeregt auf Frau Richter. Sie lächelt und bittet alle, ihre linken Schuhe auszuziehen und in die Mitte des Kreises zu stellen. Die Schülerinnen und Schüler ziehen gleich ihre linken Schuhe aus. Sobald alle Schuhe auf einem Haufen in der Mitte liegen, beginnt Frau Richter die Schuhe willkürlich an die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu verteilen. Dann bittet sie diese, die linken Schuhe anzuziehen.

,Dieser Schuh gehört mir ja gar nicht! heißt es sofort. "Frau Richter, dieser Schuh ist viel zu groß für mich!" protestiert ein anderes Kind. Niemand in der Runde kann sich mit dieser Situation abfinden. Die Schülerinnen und Schüler sind ziemlich irritiert und verwundert. "Was ist das Problem? fragt Frau Richter erstaunt. "Ich habe euch alle gleich behandelt – ihr

habt alle zwei Schuhe, einen für den rechten Fuß und einen für den linken Fuß. Was wollt ihr mehr?

,Frau Richter, das sind aber nicht die richtigen Schuhe!' kommt es ihr mehrfach entgegen. ,Ach so', erwidert Frau Richter, ,Ihr wolltet Schuhe, die euch ganz genau passen? Nicht einfach irgendwelche Schuhe?'

"Ja!" kommt es von den Schülerinnen und Schülern im Chor.

"Mmh", entgegnet Frau Richter im nachdenklichen Ton, "das scheint mir aber nicht sehr gerecht. Ich möchte euch alle gleich behandeln!" Sie zeigt auf einen Buben mit relativ großen Füßen, dann auf ein Mädchen mit relativ kleinen Füßen. "Er wird aber mehr Schuh bekommen als du, wenn ich euch nicht gleich behandle", sagt sie.

Darauf platzt ein Mädchen ganz außer sich heraus: "Es ist ja egal, wer mehr Schuh hat! Wichtig ist doch, dass wir alle die richtigen Schuhe haben!" (DF 8, S. 17)

Die Analogie zwischen Schuhgröße und unterschiedlichen Bedürfnissen, die hier reduktionistisch erscheinen mag, bringt die Deutung von Differenz und damit zusammenhängend Chancengerechtigkeit tatsächlich auf den Punkt: Denn so wie man die Frage nach dem Warum einer Schuhgröße nicht stellen würde, ist die Frage, warum ein Kind so ist, wie es ist, aus dieser Perspektive egal: Dass Schülerinnen und Schüler über jeweils individuelle Talente, Fähigkeiten und Defizite verfügen, wird als Tatsache positioniert, die keiner weiteren Erklärung bedarf. Chancengerechtigkeit bedeutet, dem einzelnen Individuum "den passenden Schuh" zu vermitteln, also ihm Rahmenbedingungen zur Arbeit an seinen Stärken und Schwächen zur Verfügung zu stellen – angezogen muss der Schuh selbst werden. Die Aussage, dass jede/r individuell ist, individuell lernt und daher individuell gefördert werden muss, ist zugleich eine Absage an kollektive Fördermaßnahmen, die an gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen ansetzen – sie werden der Individualität nicht mehr gerecht und führen zu "Gleichmacherei". Das Marx'sche Postulat "jede/r nach seinen Bedürfnissen" wird hier in sein Gegenteil pervertiert: Waren für Marx "Bedürfnisse" in erster Linie gesellschaftlichen Ursprungs und durch die Zugehörigkeit zu einer Klasse bestimmt, findet mit der Schuhmetapher eine Naturalisierung und Mystifizierung differenzerzeugender gesellschaftlicher Mechanismen und eine Umdeutung sozialisatorisch erworbener Nachteile statt. Sie werden dann als natürlich gewachsene, ganz individuelle Erkennungsmerkmale eines Schülers bzw. einer Schülerin interpretiert.

Die Naturalisierung schulischer und gesellschaftlicher Bedingungen von Differenz ist jedoch notwendig, um eine Deutung von Chancengerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit zu etablieren. Nur wenn keine kollektiven, sozialisatorischen Nachteile angenommen werden (sondern nur individuelle), ermöglicht dies umfassende Konkurrenz, eine scheinbare Vergleichbarkeit, nach der den Erfolgreicheren ganz legitim privilegierte Positionen in der Gesellschaft zustehen. Diese Deutung von Chancengerechtigkeit stärkt die Legitimität des Leistungsbegriffs als Allokationsmechanismus, d.h. als Maßstab für die Zuweisung von Individuen in gesellschaftlich machtvolle oder geringer prestigereiche Positionen. Sie generiert eine Subjektposition, die das Schülersubjekt als verantwortlich für seinen Erfolg bzw. sein Scheitern in Schul-, und Lebenslauf positioniert. Dies

impliziert jedoch auch eine Aufforderung an die Lernenden, die (vermeintlich) gewährleisteten Chancen zu nutzen. Ein "idealer" Schüler ist demnach einer, der sein schulisches Schicksal eigenverantwortlich meistert und selbstständig an sich arbeitet, um sein Potential zu realisieren. All dies stärkt das Leistungsprinzip in der Schule: Es ist daher zu vermuten, dass trotz der Abkehr vom Frontalunterricht zugunsten von offenen Lernformen in Praktiken des Lernens der Leistungsgedanke eine zentrale Rolle einnehmen wird.

VI

Zum Verlauf des Diskurses und zur Verfremdung der sozialdemokratischen Sprecherposition

In diesem letzten Abschnitt soll die historische Genealogie einiger wichtiger Elemente der beiden Deutungsmuster dargestellt und damit die Frage beantwortet werden, wie sich Positionen im Diskurs konstituiert und verändert haben. Dafür müssen zunächst die drei für den Diskurs um die Neue Mittelschule bedeutenden Sprechergruppen dargestellt werden und, um gegenwärtige Prozesse der Verfremdung nachvollziehen zu können, ihre historischen Bezugspunkte und inhaltlichen Positionen. Die drei sind die sozialdemokratische, die konservativ-liberale und die bildungsökonomische Akteurskoalition.

Die sozialdemokratische Position schließt als historischen Bezugspunkt an einen egalitären Gerechtigkeitsbegriff von Marx an. In ihren Deutungen kommt der Schule nach wie vor eine gesellschaftliche Allokationsfunktion nach Begabungen und Interessen zu, die existierende gesellschaftliche Ungleichheiten kompensieren soll. Schulen kommen einem gleichheitsfördernden Auftrag dann nach, wenn sie Bildungsprivilegien beseitigen wie auch ihrer Schülerschaft die Gleichstellung aller Menschen, Berufe und Rollen vermitteln und somit der Reproduktion der Gesellschaft über die gerechte Verteilung von Anerkennung entgegenwirken. Der sozialdemokratische Bildungsphilosoph und Stadtschulratspräsident Wiens in der Zwischenkriegszeit, Otto Glöckel, vermerkt dazu: "An die Stelle der Achtung von Scheinautoritäten muß die hohe Wertschätzung vor den Werken des Geistes der wirklich Gottbegnadeten treten. Achtung vor der Arbeit! Werde zum wichtigsten Erziehungsprinzip der demokratischen Schule. [...] Nicht ,geborene' Gesetzgeber, nicht Nutznießer veralteter Privilegien können Anspruch auf Wertschätzung erheben, wohl aber jeder – und sei es an noch so bescheidener Stelle – der durch eigene Kraft und Mühe sich und die Seinen redlich erhält. Vor ihnen soll die Jugend ihren Hut ziehen" (DF 1, S. 132)

In einer konservativ-liberalen Akteurskoalition vereinigen sich mehrere Akteursgruppen aus strategischen Gründen. Sie teilen eine ähnliche Deutung von Gerechtigkeit als Startgerechtigkeit, jedoch mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Gemeinsam ist ihnen ein Verständnis, das die subjektive Verantwortung des Individuums für weitere Bildungsverläufe betont. Eine liberale Akteursgruppe bezieht sich jedoch stärker auf eine (etwa bei John Rawls formulierte) Deutung der Kompensation materieller Ungleichheiten als Voraussetzung von Chancengerechtigkeit und tritt mit diesem Argument auch für eine

gemeinsame Schule mit heterogenen Klassen und starker individueller Förderung ein. Demgegenüber formuliert eine konservative Akteursgruppe eine frühe schulische Differenzierung, da heterogene Klassen zu einer schlechteren Leistung aller, besonders aber begabter Kinder führen würden. Einflussreich sind hier besonders die Schriften von Richard Meister, Vordenker dieser Akteurskoalition und Wiener Universitätsprofessor für Pädagogik vor und nach dem zweiten Weltkrieg, der mit dem Begriff der "Erbwerte" einen "ungleichen Vorstellungskreis, den Kinder verschiedener Gesellschaftsschichten mitbringen" bezeichnet. Dieser würde "sich oft nicht nur in einem reicheren Vorstellungsbesitz, sondern auch in einer größeren "Gewecktheit" des Kinders, mit dem man sich mehr beschäftigt hat", ausdrücken (DF 2, S. 37). Nur eine frühe schulische Trennung dieser natürlich begabten Kinder würde ermöglichen, dass sie ihr volles Potential ausschöpfen.

Eine dritte Akteurskoalition formierte sich im angloamerikanischen Raum in den 1990er-Jahren. Zu dieser Zeit ist eine Zunahme von Aussagen zu beobachten, welche vor der Deutung eines globalen Wettbewerbs der Ökonomien Bildung und Wissen als Ressourcen der Zukunft positionieren; diese Deutung ist charakteristisch für die bildungsökonomische Diskurskoalition. Die Nation, in welcher sich die Individuen am konstantesten weiterbilden, würde im globalen Wettbewerb bestehen. In dieser Akteurskoalition (zu der transnationale Organisationen wie die OECD, wissenschaftsnahe Stakeholder wie die Bertelsmann-Gruppe und arbeitgebernahe Verbände wie die WKO und die Industriellenvereinigung zu zählen sind, um exemplarisch einige zu nennen) werden die Felder der ökonomischen Entwicklung, berufliche Qualifikationen, Bildung und Forschung über die Aussage eines gemeinsamen strategischen Interesses diskursiv verbunden. Durch stärkere Kooperation würden Institutionen in diesen Feldern effizienter arbeiten und die vorhandenen Talente und Potentiale eines Landes mobilisieren können. Der Begriff des "Lebenslangen Lernens" nimmt in dieser Akteurskoalition eine bedeutende Stellung ein.

Nun zu den aktuellen Deutungsmustern: Die konservativ-liberale Diskursposition, wonach jedes Individuum über individuelle Begabungen, Talente und Neigungen verfügt und diese zu fördern seien, nimmt eine hegemoniale Stellung im Diskurs ein. Ebenso zentral ist die Aussage der bildungsökonomischen Akteurskoalition, wonach schulische Bildung essentiell für das Bestehen im internationalen Wettbewerb ist und dahingehend auszurichten sei. Diese an sich wenig miteinander vereinbaren Aussagen wurden im Diskurs zueinander positioniert: Die Förderung individueller Talente stellt nun kein ausschließlich humanistisches Anliegen mit offenen Zielvorgaben mehr dar (wie etwa in den Schriften Humboldts). Vielmehr sollen individuelle Leistungspotentiale durch flexibles und individualisiertes Lernen mobilisiert, zugleich aber standardisiert erfasst und international vergleichbar gemacht werden (etwa in den Bildungsstandards oder der PISA-Testung). In dieser Deutung besteht kein Widerspruch zwischen der Ausschöpfung individueller Begabungsressourcen und ihrer standardisierten Erfassung und Überprüfung. Zugleich besteht die Selek-

tionsfunktion der Schule weiterhin. Eine möglichst umfassende Nutzung kognitiver Ressourcen bedeutet aber, dass sich das Bildungssystem stärker um die Leistungsförderung jener bemüht, die die Schule ohne Abschluss verlassen oder Bildungswege nachholen wollen. Innerhalb und außerhalb der Schule werden immer wieder aktivierende Maßnahmen diskutiert, etwa eine Stärkung des non-formalen Bildungssektors durch Validierung von Kompetenzen und ein Ausbau des Stipendiensystems. Diese Maßnahmen wurden historisch immer wieder seitens der Sozialdemokratie gefordert, um mehr Chancengerechtigkeit zu verwirklichen. Gegenwärtig besteht die Intention hinter diesen Maßnahmen jedoch stärker in der Herstellung der Beschäftigungsfähigkeit von Individuen am Arbeitsmarkt, denn dies ist der Indikator für den Erfolg des Bildungssystems und für Wirtschaftswachstum.

Die Begründung der Chancengerechtigkeit wurde jedoch aus den Aussagen der sozialdemokratischen Akteurskoalition übernommen. Die Funktion des Begriffes der Chancengerechtigkeit besteht somit einerseits in der Legitimation von Maßnahmen, die im Zuge des Lebenslangen Lernens geschaffen werden (und dazu zählt die Institutionalisierung der NMS selbst); andererseits – und darauf weist schon Gerdes (2014) hin – in einer Stärkung des Leistungsprinzips und einer Legitimierung damit erzeugter Ungleichheiten. Ohne Chancengerechtigkeit und die damit verbundene Möglichkeit des sozialen Aufstiegs gäbe es keine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler im Wettbewerb untereinander. Gerdes bemerkt dazu: "Eine Verbesserung sozialer Mobilität sei nämlich von zentraler Bedeutung für die Akzeptanz von Ungleichheit. Nur so wird Ungleichheit überhaupt erträglich. Sie wird durch die Teilhabe an Bildung nämlich zum veränderbaren Zustand. Herrscht Bildungsgerechtigkeit, können alle hoffen, durch eigene Anstrengung nach oben zu kommen" (Gerdes 2014, S. 77).

Die Ursache für die Verfremdung dieses Deutungsmusters und die Verdrängung "klassischer" sozialdemokratischer Diskurspositionen ist indes innerhalb der sozialdemokratischen Akteurskoalition selbst zu suchen. Mitte der 1990er-Jahre mehren sich Reden und Publikationen von sozialdemokratischen AkteurInnen, die einen Umbau des Bildungssystems aufgrund einer angenommenen Umstrukturierung des ökonomischen Sektors fordern. Ein gutes Beispiel dafür ist etwa folgender Ausschnitt aus dem Buch "Job Revolution" des SPD-nahen Managers Peter Hartz. In der neuen Ökonomie, so schreibt Hartz, "ist der ganze Mensch gefragt, mit seinen individuellen Möglichkeiten, seiner Offenheit, seinem Talent und seiner Leidenschaft, zu lernen, zu entdecken, etwas zu entwickeln und weiterzugeben. Es lebe der kreative Unterschied. Wir lassen den Taylorismus hinter uns. [...] Arbeit wird neu definiert: Sie umfasst wieder ein ganzheitliches Stück Leben: lernen, produzieren, kommunizieren. Etwas bewegen! [...] Die zukünftige Arbeit bekommt den Motivator: >Beweg etwas – du kannst es! (Hartz 2001, zit. nach Haug 2003, S. 608). In den Arbeitsplätzen von morgen werden sowohl kognitive Ressourcen wie Kreativität, Kompetenzen und Soft Skills, aber auch emotionale Dispositionen, die zu einer neuen Identifikation mit dem Beruf führen, wichtig. Hartz zieht daraus den Schluss, dass Bildungssysteme nun den "ganzen Menschen" in den Blick nehmen müssen, dass Bildungssysteme "Mut machen" müssen und es "Menschen mit Eigenschaften" bräuchte.

Die unter Anführungszeichen gesetzten Begriffe sind jedoch nicht von Hartz, sondern sind Zitate der sozialdemokratischen Bildungsministerin Claudia Schmied. Sie war in ihrer Amtszeit verantwortlich für die Einführung der Neuen Mittelschule und die inhaltliche Nähe zu den Ausführungen von Hartz ist offensichtlich. Von Schmied stammt dazu noch das folgende Zitat: "Die Sozialdemokratie sagt ja zur Privatwirtschaft und zum Privateigentum und sagt gleichzeitig, dass es in bestimmten Bereichen, wie zum Beispiel der Bildung, der Gesundheit, der Kultur oder der Infrastruktur einen leistungsstarken öffentlichen Sektor braucht. Die Sozialdemokratie sagt ja zum Wettbewerb [...]. Die strategische Ausrichtung der Sozialdemokratie ist klar: Wohlfahrtsstaat mit sozialen Investitionen! Bildungsinvestitionen sind wichtige Sozialinvestitionen. [...]. Eine aktive Bildungspolitik ist daher ein Herzstück der sozialdemokratischen Mission für Gerechtigkeit. Und es ist ein Faktum, dass Gesellschaften mit geringer Ungleichheit und ausgeprägten Arbeitnehmerinteressen gute wirtschaftliche Ergebnisse erzielen" (DF 13, S. 7).

Innerhalb der Sozialdemokratie hat sich eine Deutung durchgesetzt, wonach die Ausrichtung von Schulen an den Bedürfnissen der Okonomie Beschäftigung und Wohlstand sichern könne – eine neoliberale Neuinterpretation des sozialpartnerschaftlichen Ansatzes, der in Österreich sehr verbreitet ist. Darin gilt nicht nur, wie Schmied formuliert, dass ausgeprägte Arbeitnehmerinteressen gute wirtschaftliche Ergebnisse bedingen, sondern auch der Umkehrschluss: Wirtschaftliche Ergebnisse stünden im Interesse des Arbeiters, d.h. die volkswirtschaftliche Prosperität wird als gemeinsames Ziel propagiert, an dem sich Bildungspolitik auszurichten hat. Die Verfremdung von Begriffen wie Chancengerechtigkeit ist vor diesem ökonomischen Kontext zwar ein sekundärer Effekt, darf aber dennoch nicht aus dem Blick geraten. Denn die Normen und Werte, die in derart umgestalteten Praktiken des Lernens vermittelt werden, korrespondieren offensichtlich nicht mit sozialdemokratischen Positionen. Aus politischer Sicht lässt sich so ein Paradoxon feststellen: Sozialdemokratische Politikerinnen und Politiker schaffen mit der Neuen Mittelschule eine Lebenswelt, in der überwiegend nicht-sozialdemokratische Normen und Werte an die nächste Generation von Wählerinnen und Wählern vermittelt werden. So wirkt die Sozialdemokratie, die seit vielen Jahren politischen Einfluss verliert, aktiv mit, diesen Trend fortzusetzen.

Folgt man Überlegungen Laclaus (2002), können Begriffe wie Chancengerechtigkeit ohne eindeutige Referenz bzw. Signifikat innerhalb einer Äquivalenzkette "gleitende Signifikanten" sein. Sie verfügen dann gleichzeitig über mehrere Bedeutungen in verschiedenen Diskursräumen und Akteurskoalitionen, die sogar einander widersprechen können. Auch wenn sich die Bedeutung des Begriffs der Chancengerechtigkeit mit Auftreten der bildungsökonomischen Diskurskoalition gravierend gewandelt hat, ist er ein Bezugspunkt für politisch heterogene Positionen: Sie assoziieren unterschiedliche Aspekte mit

diesem Begriff und verstehen daher die Aussage, in der er verwendet wird, nicht in der Art, wie sie gemeint ist. Dies führt zurück zur Beobachtung am Eingang dieses Beitrags, der Rolle der Sozialdemokratie. Eine Antwort, warum die sozialdemokratische Partei diese Schulform unterstützt hat, könnte profanerweise sein: Weil sie im Bildungssystem die Verfremdung des Begriffes nicht in ihrer vollen Dimension erkannt habt und tatsächlich glaubt, dass ihre Ziele von mehr Chancengerechtigkeit mit der neuen Schulform realisiert wären. Die Verfremdung der Begriffe Individualisierung und Chancengerechtigkeit zeigt sich erst auf der konkreten Ebene schulischer Praktiken des Lernens und in ihrem breiteren gesellschaftlichen Kontext, etwa bei der Frage von Bildungszielen: Und diese Dimensionen wurde im Diskurs um die Neue Mittelschule, besonders von Vertreterinnen und Vertretern der Sozialdemokratie, wohl bewusst häufig ausgeklammert.

Literatur

Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ders. (Hrsg.): Gesammelte Schriften. 1. Halbband. Hamburg.

Brandmayr, Michael (2018): Dispositive des Lernens. Wiesbaden.

Foucault, Michel (1973/1988): Archäologie des Wissens. 3. Aufl. Frankfurt/Main.

Foucault, Michel (1991/1993): Die Ordnung des Diskurses. 2. Aufl. Frankfurt/ Main.

Gerdens, Jürgen (2014): Von sozialer Gerechtigkeit zu Teilhabe- und Chancengerechtigkeit. Neoliberale Diskursstrategien und deren postdemokratische Konsequenzen. In: Bauer, Ullrich et. al. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung? Wiesbaden, S. 61-89.

Haug, Frigga (2003): "Schaffen wir einen neuen Menschentyp". Von Henry Ford zu Peter Hartz. In: Das Argument 252, S. 606-617.

Herrmann, Ulrich (2006): Lernen findet im Gehirn statt: die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) (2006): Lernen und Gehirn: der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien, S. 85-99.

Keller, Reiner (2014): Wissenssoziologische Diskursforschung und Deutungsmusteranalyse. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): Wissen – Methode – Geschlecht. Wiesbaden, S. 143-159.

Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden.

Keller, Reiner (2008): Diskurse und Dispositive analysieren: Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In: Historical Social Research 33, Heft 1, S. 73-107.

Laclau, Ernesto (2002): Tod und Wiederauferstehung der Ideologietheorie. In: Ders. (Hrsg.): Emanzipation und Differenz. Wien, S. 174-200.

Marx, Karl (1987): "Kritik des Gothaer Programms. In: Karl Marx/Friedrich Engels – Werke Bd. 19. 9. Aufl., Berlin.

Schneider, Werner (2015): Dispositive ... – überall (und nirgendwo)? Anmerkungen zur Theorie und methodischen Praxis der Dispositivforschung. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): Medien–Bildung–Dispositive: Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung Wiesbaden, S. 21-40.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet M. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. Zeitschrift für Soziologie 19, Heft 6, S. 418-427.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden.

Quellenverzeichnis

- DF 1: Glöckel, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. In: Achs, Otto (Hrsg.): Otto Glöckel: Ausgewählte Schriften und Reden). Wien: Jugend und Volk, S. 132-133.
- DF 2: Meister, Richard (1920): Der Bildungswert der Antike und der Einheitsschulgedanke. Graz: Eigenverlag.
- DF 3: Schmidt, Claudia: Schule im Aufbruch. Interview in: ILS-Mail 1/2008, S. 16-17. Zugriff am 19.11.2017 unter http://www.uibk.ac.at/ils/ilsmail/pdf_ils_mail/schule_im_umbruch online.pdf (abgerufen am 5.3.2015)
- DF 4: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 11. Mai 2000 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen (BGBl. II Nr. 133/2000). Zugriff am 19.10.2017 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf
- DF 5: UKK: Initiative "25+": "Individualisierung des Unterrichts. Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen" Rundschreiben 9/2007, Zugriff am 19.10.2017 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2007 09.html
- DF 6: Eibel, Thomas et. al: Soziales Lernen an technischen, gewerblich und kunstgewerblichen mittleren und höheren Schulen. Studie im Auftrag des BMUKK. Zugriff am 19.10.2017 unter: https://elearn3.htl-kaindorf.at/mod/resource/view.php?id=11535
- DF 7: BMBF: Grundlegende Information zu neuen Mittelschule. Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/
- DF 8: Zentrum für lernende Schulen (Hrsg.) (2015): Gute Schule Neue Mittelschule. Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php? id=2473&mode=entry&hook=4304,
- DF 9: BMUKK/ Projektteam Neue Mittelschule : Basisinformation zur Neuen Mittelschule. Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.neuemittelschule.at/wp-content/uploads/2014/08/basisinformation.pdf
- DF 10: Schmied und Amon: "Neue Mittelschule verbessert Chancen aller Jugendlichen". Pressemitteilung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20111220_OTS0118/schmied-und-amon-neue-mittelschule-verbessert-chancen-aller-jugendlichen
- DF 11: BMUKK et. al. (2011) (Hrsg.): Strategiepapier zum Lebenslangen Lernen. Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier 20111.pdf
- DF 12: "Heinisch-Hosek/Hundstorfer: Vierter Bericht zu "Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich". Pressemitteilung des BMBF vom 30. Juni 2015, Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150630_OTS0213/heinisch-hosekhundstorfer-vierter-bericht-zu-strategie-zum-lebensbegleitenden-lernenin-oesterreich
- DF 13: Schmidt, Claudia: SPÖ: Selbstbewusst vorwärts. In: Die Zukunft 07-08/2013, http://issuu.com/diezukunft/docs/130723 zukunft 78-2013 layout, (Abruf 4.1.2016).
- DF 14: Broschüre des Programms "Kompetenzlernen durch Individualisierung und Berufsorientierung" (Kl:IBO), hrsg. vom BMUKK, S. 5. Zugriff am 19.11.2017 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/bo/klibostaerkenportfolio_18292.pdf?4k9gt5,

Oksana Baitinger

Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern

I

Fast zeitgleich haben zwei Dokumente die breite Öffentlichkeit und die "bildungsnahen" Fachkreise erreicht: Der Koalitionsvertrag, in dem sich die neue Bundesregierung das Ziel gesetzt hat, bis 2025 die Voraussetzungen für einen Rechtsanspruch von Kindern im Grundschulalter auf Ganztagsbetreuung zu schaffen, und der Bildungsbericht 2018, in dem die Konstanz der sozialen Disparitäten im deutschen Bildungswesen bestätigt worden ist. Abgesehen davon, dass die Erweiterung der Betreuung von Kindern im Grundschulalter deren Eltern schlicht und einfach die Erwerbstätigkeit ermöglicht, verknüpfte man bereits seit Anfang der 2000er die Hoffnungen an die Ganztagsschule als eine Institution, die durch ein "Mehr" an pädagogisch gestalteter Lernzeit den Schülerinnen und Schülern Anregungen gibt und individuelle Förderung ermöglicht (vgl. Holtappels, 2009, S. 113) und somit den ungleichen Bildungschancen entgegenwirkt.

Die Etablierung der Ganztagsschule wurde mit der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG) wissenschaftlich begleitet, jedoch auch nach zehn Jahren wissenschaftlicher Begleitung kann die Frage nach den positiven Wirkungen der Ganztagsschule in Bezug auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nicht pauschal beantwortet werden (siehe Fischer 2018). Die festgestellten Lernzuwächse hinsichtlich des Lesens und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei den Grundschülerinnen und Grundschülern beispielsweise waren für alle Kinder, unabhängig von Herkunft und Angebotsteilnahme, vergleichbar. Die Rückstände wurden allerdings durch die Teilnahme an den Ganztagsangeboten nicht ausgeglichen (ebd., S. 221).

Wenn also auf der individuellen Ebene die Teilnahme an Ganztagsangeboten keine Wirkungen auf die schulischen Leistungen haben sollte, könnte man daraus schließen, dass die Ganztagsschule als Bildungsinstitution beim Ausgleich der sozialen Disparitäten wirkungslos bliebe. Dies ist auch nicht verwunderlich, denn der Ganztagsschule fehlte von Anfang an ein eigenes pädagogisches Selbstverständnis. Die Ganztagsschule ist ein politisches Konstrukt, das sich zwischen "einem unübersehbaren Ausbauerfolg und einer weitgehenden Plan- und Ziellosigkeit" (Rauschenbach, 2016, S. 4) bewegt(e).

Der aktuell vorhandene "Flickenteppich" der ganztägigen Betreuungsformen mit vielen Einrichtungstypen, Betreuungszeiten und unterschiedlicher Personalausstattung in den Bundesländern für die Kinder im Grundschalter ist unübersichtlich: Der Zustand der Ziellosigkeit der pädagogischen Arbeit in

diesem "Flickenteppich" ist allerdings nicht überraschend und lässt sich aus der Geschichte des Diskurses rund um die Ganztagsschule verstehen. Denn diesem Diskurs fehlte von Anfang an ein "fester theoretischer Kern" (Bettmer et al. 2007).

Der den Ausbau von Ganztagsschulen begleitende Diskurs wurde kaum aus einer genuin pädagogischen bzw. die kindliche Entwicklung berücksichtigenden Position geführt. Am Anfang gab es durchaus Stimmen, die für das Vorhaben "Ganztagsschule" mit schülerzentrierten Zielsetzungen argumentierten: So sollte die Ganztagsschule z.B. nicht nur formelle, sondern auch informelle Lernprozesse ermöglichen (Rauschenbach/Otto 2008) oder gar zum "Ort der Kinderkultur" werden (Krappmann 2015). Solche Forderungen stellen allerdings noch keine richtungsweisenden Ziele für das konkrete pädagogische Handeln mit Kindern im Grundschulalter dar, die eine Verbesserung der Bildungschancen mit sich bringen könnten. Soll man nun mit einem Rechtsanspruch auf die Ganztagsbetreuung einfach weiter machen wie bisher?

П

Zur Geschichte des Diskurses: PISA-Schock und die Idee der Ganztagsschule

Als Entstehungsgrund der Ganztagsschule gilt das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich (Richter 2016, S. 12). PISA als Large-Scale-Studie deckte gerade in Deutschland eklatante Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Schulchancen der Schülerinnen und Schüler auf. Diese Erkenntnisse waren allerdings nicht neu: Der Befund, dass es am Ende der Grundschulzeit beim Übergang in die weiterführenden Schulen zu gravierenden sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt, war längst vor PISA bekannt (siehe Zeiher et al. 1996; Fischer/Elsenbast 2007 sowie Rauschenbach/Otto 2008). Obwohl die PISA-Befunde in der Wissenschaft keinerlei Neuigkeitswert hatten, erzeugten sie in der breiten Öffentlichkeit einen "Schock".

Der "PISA Schock" begründete den Auftrieb für die Reform: In ihrem Beschluss vom 5./6.12.2001 hat die KMK sieben Handlungsfelder der Schulentwicklung benannt, eins davon war der Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote. Dem Beschluss lag die Annahme zu Grunde, dass ganztägige Versorgung von Kindern und Jugendlichen zu besseren schulischen und lebensvorbereitenden Ergebnissen führe (vgl. Prüß/ Kortas/ Schöpa, 2009, S. 16). Die Finanzierung durch den Bund ("Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung") ermöglichte die Entwicklung der Infrastruktur und die wissenschaftliche Begleitung des Ausbaus der Ganztagsschulen. Obwohl es kein Gesamtkonzept für die Ganztagsschule gab, entstand ein breiter Konsens hinsichtlich der Motive für die Einführung der Ganztagsschule (vgl. Holtappels et al. 2007):

- 1) Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern;
- 2) Integration von sozial benachteiligten Kindern;
- 3) individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern;
- 4) das Aufgreifen erweiterter Bildungsinhalte und Lernformen in schulischen Kontexten jenseits des Unterrichts.

Die mit so unterschiedlichen politischen Erwartungen verbundene Idee der Ganztagsschule wurde trotzdem als "pädagogische Reform" deklariert, indem reformpädagogische Diskurse des frühen 20. Jahrhunderts (Reh 2009, S. 70) sowie reformpädagogische Schulentwürfe wie Halbinternate, Landerziehungsheime und Tagesschulen (Coelen/Stecher 2014, S. 50) als Basis für die gegenwärtige Entwicklung der Ganztagsschule genannt wurden. Bei einer solchen Berufung auf die "reformpädagogischen Wurzeln" (Kanevski/von Salisch 2011, S. 25) der Ganztagsschule wurde offensichtlich übersehen, dass die Reformschulen im frühen 20. Jahrhundert eine pädagogische Antwort auf einen sozialen Notstand in der Gesellschaft waren. Die durch PISA offengelegte institutionelle Diskriminierung der Kinder war jedoch ein Zeichen des Notstandes im Schulsystem selbst. Die Ganztagsschule wird diesen Zustand allerdings vermutlich nie ausgleichen können, da sie selbst soziale Selektivität aufweist; denn es sind vor allem besser gestellte Familien, die das Angebot in Anspruch nehmen (vgl. Beher et al. 2007; Prein et al. 2009; Fischer 2018). In diesem Zusammenhang wirkt eine Anknüpfung der Ganztagsschule an die "pädagogischen Reformtraditionen" meines Erachtens zynisch.

Ш

Institutionen der ganztägigen Betreuung der Schulkinder: Ganztagsschule und Hort

Die ganztägige Bildung der Grundschülerinnen und Grundschülern zeigt sich vor allem in zwei Grundformen (vgl. Prüß/Kortas/Schöpa, 2009): In der

- a) additiv-dualen Form, indem die Schule mit außerschulischen Partnern in Sozialraum zusammenarbeitet und jeder Bereich eigenverantwortlich zeitlich nacheinander bzw. inhaltlich nebeneinander handelt (z.B. Hort) sowie in der
- b) Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Partnern und innerschulischen Akteuren am Ort Schule wodurch eine Gesamtgestaltung der ganztägigen Bildung unter der Verantwortung der Schulleitung möglich wird.

Im Diskurs über die Gestaltung der ganztägigen Betreuung der Kinder im Grundschulalter stand allerdings nur die Ganztags*schule* im Zentrum der Aufmerksamkeit; die Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem Betreuungsangebot für die Kinder im Grundschulalter (Hort) führte bislang ein "Schatten-Dasein" (Gängler/Markert 2015 sowie Lange 2016).

In der schulischen ganztägigen Betreuung lassen sich folgende Handlungsfelder rekonstruieren (vgl. Behler et al. 2007): (a) Handlungsfeld Mittagessen; (b) Handlungsfeld Hausaufgabenbetreuung und (c) Handlungsfeld Freizeit- und Förderangebote.

Ähnliche Handlungsfelder finden sich auch im Hort. Wahrscheinlich deswegen scheinen sich auf den ersten Blick Hort und Ganztagsschule in ihren Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter kaum zu unterscheiden, und die Frage "Hort oder Ganztagsschule" würde somit zu einer formalen Frage der ministeriellen Zuordnung: Je nachdem, ob das ganztägige Angebot von einem Hort oder von einer Schule realisiert wird, liegt die Verantwortung in der Zuständigkeit der Sozial- oder der Bildungspolitik (Lange 2016, S. 21).

Solange die ganztägigen Betreuungsangebote den Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen, ist diese Systemfrage tatsächlich zweitrangig. Jedoch für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sind diese Unterschiede zwischen Hort und Ganztagsschule von grundlegender Bedeutung: Jugendhilfe und Schule haben unterschiedliche Bildungsaufträge, operieren aus unterschiedlichen Disziplinperspektiven (Schulpädagogik versus Sozialpädagogik) heraus, und das Selbstverständnis der in diesen Institutionen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen und ihre Arbeitsmethoden sind ebenso unterschiedlich.

Im Gegensatz zur Ganztagsschule wurde dem Hort sowie der Zusammenarbeit zwischen Hort und Grundschule seitens der Forschung sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt; an dieser Stelle können nur einzelne Erfahrungsberichte erwähnt werden (vgl. Gaiser et al. 2017). Im Rahmen der Fachtagung "Quo Vadis? Der Hort als Bildungsort oder Stiefkind der Kindertageseinrichtungen? Zum Selbstverständnis der Horte" am 10.03.2017 an der Hochschule Magdeburg-Stendal wurde die Zusammenarbeit zwischen Hort und Grundschule in einem Workshop unter meiner Leitung diskutiert.

Die Horterzieherinnen und -erzieher, die am Workshop teilgenommen haben, beschrieben die Probleme in ihrer Zusammenarbeit mit den Grundschulen auf folgenden Ebenen:

- a) Auf der organisatorischen Ebene betreffen diese Probleme unter anderem
- 1) die Raumnutzung ("Wenn nur ein Stuhl irgendwie anders steht, bekommen wir Ärger von den Klassenlehrern");
- die Übergabe der Kinder ("Beim Unterrichtsausfall werden die Kinder zu uns in den Hort geschickt und stehen manchmal schon um 12 Uhr da, ohne dass wir darüber informiert werden");
- 3) die Busbetreuung der Kinder ("Lehrer schicken die Hortkinder zu uns, damit wir sie zum Bus bringen, und gehen zur Bushaltestelle mit den Kindern, die den Hort nicht besuchen". So warten zwei Gruppen und zwei Pädagogen auf den gleichen Bus);
- 4) die Finanzierung der gemeinsamen Vorhaben wegen der unterschiedlichen Trägerschaften ("Wir können weder den Unterricht am Vormittag besuchen, noch die Klasse auf der Klassenfahrt gemeinsam mit der Klassenlehrerin begleiten").

b) Auf der Ebene der Konzeption erweisen sich unterschiedliche Fachlogiken sowie unterschiedliche Qualifikationen der Pädagoginnen und Pädagogen als häufig unüberwindbare Stolpersteine. Vor allem bei der Frage der Organisation und Betreuung von Hausaufgaben kommt dies zum Vorschein: "Ich werde die Versäumnisse des Unterrichts am Nachmittag nicht ausgleichen", so die Aussage einer Erzieherin. Kinder sollen sich im Hort frei entfalten können, den "Zwang zur fehlerfreien und vollständigen Erledigung von Hausaufgaben wird es im Hort nicht geben", war das Urteil.

Bei der Auswertung des Workshops fiel mir Folgendes auf: Die Pädagogen im Hort fühlten sich mit der Aufgabe konfrontiert, die "Versäumnisse" der Schule "ausbaden" zu müssen. Von einer Zusammenarbeit im Sinne der Kinder kann unter solchen konzeptionellen Unterschieden nicht die Rede sein. Geht man allerdings davon aus, dass die Chancengleichheit durch die Qualität der institutionellen Angebote erreicht werden soll, dann wäre ein Diskurs über die pädagogischen Zielsetzungen der ganztägigen Bildung und Betreuung im Grundschulalter unabhängig von der institutionellen Form (Ganztagsschule oder Hort) dringend geboten. Der zentrale Bezug des pädagogischen Denkens war und ist *das Kind* (vgl. Drieschner 2013), deswegen müssen die Ziele der pädagogischen Arbeit am Nachmittag im Sinne einer optimalen Entwicklung im Grundschulalter, die die aktuellen sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen des Aufwachsens berücksichtigt, begründet werden und nicht (wie bisher) aus der Logik der Institutionen.

IV

Das Konzept der Bildung, Ganztagsschule und die Debatte über die Neujustierung der Settings: Schule als Lebensraum und Familie als Bildungsort

Die Ziellosigkeit in den Institutionen der ganztägigen Bildung für die Grundschüler erklärt sich nicht nur durch die strukturelle und organisatorische Vielfalt. Der theoretische Diskurs um die Ganztagsschule offenbart ein *mechanistisches Verständnis der Sozialisation*, in dem den Entwicklungskontexten der Kinder im Grundschulalter beliebig Funktionen zugeschrieben werden und in dem der abstrakte, nicht operationalisierbare Begriff "Bildung" bei der Argumentation für die Ganztagsschule Begriffe wie "Lernen" und "Entwicklung" verdrängte. Bildung wurde zum "Gesamtergebnis und Kumulationsprodukt aller Lernorte" (Prüß et al. 2009, S. 25) erklärt, somit soll Bildung nicht nur in bildungsrelevanten Institutionen, sondern im Kontext der gesamten alltäglichen Lebensführung junger Menschen erworben werden. Bildung in ihren drei Formen – formelle, informelle und non-formale Bildung – soll demzufolge in *allen* Settings stattfinden.

Bildung wird somit zu etwas Abstraktem und Ungreifbarem, das den ganzen Tag in allen Settings stattfindet und in den schulischen (Bildungs-)Erfolg der Schülerinnen und Schüler münden soll. Welche Lernprozesse der Kinder in welchen Settings erwartet werden, ist unklar, allerdings wird die Verantwortung für Bildung (bzw. die "fehlende" Bildung) den Akteuren vor und neben

der Schule zugeschrieben. So schreiben Rauschenbach/Otto (2008): Wenn Familie, Peers sowie der Kindergarten für die Bildungsprozesse von Kindern keine Bedeutung hätten, "hätte zumindest die soziale Herkunft, also eine schulund unterrichtsunabhängige Variable, in der PISA Studie nicht einen so großen Einfluss auf die gemessenen Leistungsunterschiede" (ebd., S. 17).

In einer solchen Argumentation wird der Schule als Institution die Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Schülerinnen und Schüler (gemessen an schulischen Leistungen) abgesprochen, und andere Settings (genannt "Lernorte") werden in die Pflicht genommen. Die Hinweise darauf finden sich in der Literatur unter den Begriffen "Neuverhandlung" bzw. "Nachjustierung" der Funktionen der Bildungssettings (vgl. z.B. Soremski et al. 2011, S. 7). Dabei stellt sich die Frage, ob es sich bei solchen "Verhandlungen" und "Nachjustierungen" um tatsächliche Aushandlungsprozesse zwischen gleichberechtigten Parteien handelt oder ob eine aus der Machtposition der Institution Schule heraus Abgabe der Verantwortung der Schule für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler stattfindet?

In der modernen kapitalistischen Produktionsweise würde man einen solchen Ansatz als Outsourcing bezeichnen: Familien werden explizit als Bildungsakteure in die Pflicht genommen, und die Ganztagsschule soll durch die Vergabe von Bildungszertifikaten eine zentrale Bedeutung für die Zukunftsoptionen der Schülerinnen und Schüler erhalten (Richter/Andersen 2011, S. 79). Die Eltern, die eine "zunehmende Indifferenz gegenüber Schule entwickeln", würden – so diese Argumentation – die "Bildungsambitionen von Kindern blockieren" (ebd., S. 81).

Dass diese Rhetorik einer logischen Prüfung nicht standhalten kann, zeigt folgendes Beispiel. Der Familie wird ein Status als "zentraler Ort von Bildung" (Züchner 2011, S. 59) zugeschrieben. Gleichzeitig soll "Bildung" als "ganztägiger Prozess" im Kontext der "gesamten Lebensführung" (Prüß et al. 2009, S. 25) stattfinden. Aus der Kindheitsforschung ist allerdings bekannt, dass die moderne Kindheit zu einer institutionalisierten und pädagogisierten Lebensphase geworden ist (vgl. Zeiher 2009), d.h. die Schulkinder verbringen mehr Zeit in Institutionen als in der Familie. Warum soll die Familie trotz alledem als "zentraler Ort" der Bildung agieren? Gleichzeitig speiste sich das rhetorische Begründungspotenzial der Ganztagsschule aus der "sinkenden Erziehungskraft der Familien" (Lange 2011, S. 27). Die Ganztagsschule sah sich in der Pflicht, "familiäre Defizite" zu kompensieren (siehe Soremski et al. 2011, S. 16 sowie Kolbe 2009, S. 204). Das "Mittagessen an der Ganztagsschule" wird zum "familienähnlichen Setting" erklärt und zur "neuen Sozialform", die nicht nur die Nahrungsaufnahme, sondern auch das Erlernen von Umgangsformen ermögliche sowie den Raum für thematisch offene und persönliche Gespräche gebe. Warum das Mittagessen an der Ganztagsschule mehr zum Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler beitragen kann als Gespräche oder Essen in "alten Settings" außerhalb der Ganztagsschule, bleibt ein Rätsel.

Eines sollen wir uns vielleicht bewusst machen: Der Wunsch, die sozialen Disparitäten und Benachteiligungen im Bildungssystem durch die Einführung

der ganztägigen Betreuung zu überwinden, und die Vorstellung, Familie sei für den Bildungserfolg der Kinder zuständig und die Ganztagsschule solle durch die Bereitstellung informeller Bildungsmöglichkeiten am Nachmittag die familiären Defizite kompensieren, sind mit einander nicht vereinbar. Denn es wird von den Familien (implizit) eine Leistung erwartet, die nicht alle Familien erbringen können, nämlich den Kindern das Erlernen von Kulturtechniken zu ermöglichen.

V

Ausweg aus der Sackgasse – das Kind (wieder)entdecken

Der Diskurs, der in den ersten Jahren seit der Einführung der Ganztagsschule geführt und hier in ausgewählten Schwerpunkten einer Analyse unterzogen wurde, produzierte keine Theorie der ganztäglichen Bildung der Kinder im Grundschulalter. Der Diskursverlauf konzentrierte sich entweder auf Beschreibungen von institutionellen und organisatorischen Tatsachen oder auf Zuschreibungen von Funktionen der Entwicklungssettings der Kinder. Um die Plan- und Ziellosigkeit zu überwinden und der ganztägigen Betreuung im Grundschulalter eine Richtung zu geben, bedarf es jedoch

- einer bewussten Orientierung an einer didaktisch und methodisch sinnvollen Gestaltung von p\u00e4dagogischen Kontexten innerhalb der p\u00e4dagogischen Institutionen, die die Rahmenbedingungen f\u00fcr die Entwicklung der Kinder bereitstellen;
- 2) einer Bestimmung des Gegenstands der p\u00e4dagogischen Arbeit. Was soll schwerpunktm\u00e4\u00dfig gef\u00fordert werden: die Pers\u00fonlichkeitsentwicklung der Sch\u00fclerinnen und Sch\u00fcler, ihre kognitive und emotional-soziale Kompetenzen im Allgemeinen oder vorrangig ihre schulische Leistungen?

Zielgerichtetes pädagogisches Handeln setzt voraus, dass die Entwicklungsprozesse der Kinder wahrgenommen, verstanden und definiert werden. So wäre es denkbar, den Erwerb der Kulturtechniken sowie die Entwicklung der Selbstwirksamkeit als bedeutend für die Arbeit mit Grundschülerinnen und Grundschülern in pädagogischen Institutionen hervorzuheben. Es wäre auch denkbar, die ganztägige Betreuung der Kinder im Grundschulalter als einen neuen pädagogischen Raum, ein neues Entwicklungssetting der Kinder zu definieren und somit die institutionellen und konzeptionellen Begrenzungen zu überwinden.

Um die Ziele eines solchen pädagogischen Raums zu formulieren, benötigen wir unter anderem aussagekräftige Forschungsergebnisse, die sich mit den *Aktivitäten der Kinder* am Nachmittag befassen und Schlussfolgerungen über die Auswirkungen dieser Aktivitäten auf ihre Lern- und Entwicklungsprozesse ziehen.

Welche Diskrepanzen zwischen der Welt der Ganztagsschulforschung und der Welt der Kinder bestehen, möchte ich an den folgenden vier Beobachtungen aufzeigen, die ich während der Hospitationen meiner Erzieherschülerinnen und -schüler in den Potsdamer Horten gemacht habe.

Erste Beobachtung:

Eine Grundschülerin sollte im Hort während der "individuellen Lernzeit" ihre Hausaufgabe, einen Text zu verfassen, erledigen. Dies gelang ihr nicht (siehe Abb.), sie strich den angefangenen Satz durch, saß am Tisch und hielt den Kopf in den Händen.



Abh. 1: Schreibversuche einer Grundschülerin

Lassen Sie uns einen hypothetischen Weg dieses Kindes durch seinen Tag rekonstruieren: Sollten die Schwierigkeiten mit dem Schreiben in der Schule nicht behoben werden können und im Hort die Erzieher sich für das Üben von schulischen Inhalten nicht verantwortlich fühlen, bleibt es die Aufgabe der Familie, mit dem Kind das Schreiben zu üben. Ab diesem Punkt sind zwei Szenarien möglich: Entweder haben die Eltern genug Ressourcen, um mit dem Kind selbst zu üben (am späten Abend wohlgemerkt), oder dem Kind die Nachhilfe zu bezahlen. Oder sie können weder das eine noch das andere. Um die Diskussionen über Bildung und gleiche Chancen auf Bildungserfolg auf den Punkt zu bringen, muss geklärt werden: Wer soll mit diesem Kind am Nachmittag das Schreiben üben?

Die aktuelle Literatur zur Organisation der ganztägigen Betreuung der Schulkinder im Hort und in der offenen Ganztagsschule ist in dieser Frage eindeutig: Die Betreuung der Hausaufgaben sei eine "wichtige Aufgabe von Erziehern", die "Hauptverantwortung" für die Hausaufgaben liege zuerst bei den Kindern und in zweiter Linie bei den Eltern: "Diese sollen abends auf jeden Fall mit ihren Kindern die Hausaufgaben durchgehen" (Vollmer 2015, S. 35).

Nimmt man die Herausforderung, allen Kindern gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, ernst, würde man zu dieser Beobachtung folgende Forschungsfragen generieren: Wie erleben die Kinder die Situation, in der Schule am Tag darauf (ggf. vor der ganzen Klasse) mit ihrem Nicht-Können und dem Nicht-Können ihrer Eltern konfrontiert zu werden? Welche Auswirkungen haben die Erfahrungen, allein am Nachmittag die Schreibaufgaben nicht zu bewältigen, auf das Wohlbefinden und die Lernmotivation der Kinder, auf ihr Selbstwertgefühl? Die Überlegungen darüber sucht man in der Literatur zur Ganztagsschule immer noch vergeblich.

Zweite Beobachtung: Freispiel

In einem Raum befanden sich mehrere Kinder, die in kleinen Gruppen unterschiedlichen Aktivitäten nachgingen. Einige saßen am Tisch und beschäftigten sich mit Gesellschaftsspielen, andere spielten auf dem Boden. Ein Mädchen stand an der Tafel und schrieb eine "5". Die Zahl schrieb sie spiegelverkehrt. Sie machte mehrere Versuche und schien unsicher zu sein. Irgendwann drehte sie sich um und schaute mich an. Ich kam zur Tafel und schrieb eine "5". Das Mädchen fing an, meine "5" abzuschreiben, dabei zögerte sie genau an der Stelle, an der sie den Bogen zur linken Seite gemacht hatte und bei "meiner" Zahl der Bogen nach rechts ging. Das Mädchen schrieb drei oder viel Mal eine "5" Schritt für Schritt (Linie nach unten, Bogen nach rechts, Linie oben). Dabei verglich sie jeden einzelnen Schritt mit "meiner" Zahl. Bei jedem Versuch wurde sie schneller, irgendwann schrieb sie eine "5", ohne sich die von mir geschriebene Vorlage anzusehen. Als dies geschah, schaute sie mich triumphierend an, lachte und hüpfte von der Tafel weg zu einer der spielenden Gruppen.

Für das Personal im Hort war die Stunde das "freie Spiel", die ohne Anleitung und Einmischung seitens Erwachsener und oft auch ohne Aufsicht ablaufen sollte. Niemand im Hort ist auf die Idee gekommen, dass ein Kind gerade in der Freizeit von sich aus den Schulstoff übte und dabei Unterstützung benötigte. Und die Forschung sieht es ähnlich: Es herrscht ein Konsens darüber, dass der Motor der Entwicklungsimpulse "im sozialen Leben der Kinder, in der Dynamik unter Gleichaltrigen" liegt (Pesch 2017, S. 117).

Versuchen wir, die Aktivitäten des Mädchens in dieser Sequenz zu rekonstruieren: Ein Schulkind beschäftigt sich (von sich aus) mit den Inhalten aus dem Unterricht, indem es übt, eine "5" zu schreiben. Für das Kind ist dieses Üben auch ein Spiel! Das Kind merkt, dass es die Zahl nicht richtig schreibt, und dies beschäftigt es (mehrere Wiederholungen, Unsicherheit und schließlich Suche nach Hilfe). Diese Lernprozesse für die Schule fanden im Hort während der freien Spielzeit statt. Dabei benötigte das Mädchen Hilfe. Da die "Freizeit" im Hort oder in der offenen Ganztagsschule mit dem freien Spiel mit Gleichaltrigen in Verbindung gebracht wird, achten die Erzieher nicht darauf, dass auch die schulischen Inhalte zum Gegenstand des Spiels werden können. In diesem Fall hat das Mädchen keine Hilfe von Gleichaltrigen bekommen. Denn wie sollen die Grundschüler einen Unterstützungsbedarf einer Gleichaltrigen beim schulischen Stoff erkennen?

Diese Beobachtung kann zu einer Änderung unserer Problemsicht führen und folgende Fragen generieren: Sind die Lernprozesse der Kinder mit den Tagesstrukturen und den Angeboten der Institutionen der ganztägigen Bildung gleich zu setzen? Worüber und wie spielen die Kinder, wenn sie unter sich sind und "Freizeit" haben? Wie lange bleiben sie an einem Spielthema, wie wählen sie ihre Spiele aus? Warum denken wir Erwachsene, dass kein Kind sich in der Freizeit von sich aus mit der Schule beschäftigt? Ist es nicht das Interesse des Kindes, gut in der Schule zu sein und stolz darauf sein, dass es etwas kann?

Dritte Beobachtung: Auf dem Spielplatz

Auf dem Außengelände eines Hortes spielte eine Gruppe Jungen Fußball. Ich stand am Rande des Spielplatzes mit meinem Erzieherschüler, der neben seiner Ausbildung in einem Fußballverein als Trainer tätig ist. Er sagte zu mir, er könne sofort Jungen erkennen, die in einem Verein Fußball spielten, da sie sich grundsätzlich von den Jungen unterschieden, die keinen Verein besucht haben: "Jungen, die in keinem Fußballverein sind, können keinen Fußball spielen. Sie sind nicht in der Lage, gemeinsam mit anderen einen Pass zu spielen und so zum Ziel zu kommen. Sie laufen einfach ziellos auf dem Feld herum, und nach einigen Minuten steigen sie aus oder fangen eine Rangelei an".

Vierte Beobachtung: Fußball AG

Jungen und Mädchen stellten sich in zwei Reihen auf, übten das Passen und Tor-Schießen. Am Rande des Feldes stand ein Junge und schaute zu. "Willst Du nicht mitmachen?", fragte ich. "Ich war nicht da, als man sich einschreiben musste. Jetzt bin ich bei den "Sanitätern" und darf nicht mitmachen." Währenddessen holte eine Mutter ihren Sohn, der im Tor stand, ab. Er verabschiedete sich von den Kindern, und das Tor musste neu besetzt werden.

Diese Beobachtungen führen uns zur Diskussion über die Auswirkungen von kurzfristigen AGs und Kursen in den Institutionen der ganztägigen Bildung im Vergleich zu den langfristig angelegten Lernprozessen bei den außerschulischen Akteuren: Erlaubt die Ganztagschul- oder Hort-AG die gleiche Art der Verpflichtung, Zeitinvestition, die die Lern- und Entwicklungseffekte mit sich bringen, die in einem Fußballverein, an einer Musik- oder Tanzschule möglich sind? Erlauben diese AGs den Kindern den Zuwachs an Kompetenzen, an Selbstvertrauen, an Mitmachen-Können? Lernen die Kinder, sich langfristig mit einer Sache zu beschäftigen? – Solche Fragen sind bis heute nicht gestellt worden.

Die konstruktive Suche nach den Zielen der ganztäglichen Bildung im Grundschulalter kann erst dann anfangen, wenn wir die institutionelle Nachmittagsbetreuung als Ort der modernen Kindheit, als ein *neues* Entwicklungssetting verstehen, an dem Aktivitäten der Kinder pädagogisch so zu gestalten sind, dass alle Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung berücksichtigt werden. Das Ziel soll sein, jedem Kind durch Bereitstellung langfristig angelegter komplexer Aktivitäten das Erleben seiner Selbstwirksamkeit zu ermöglichen. Derzeit versperrt uns den Weg zur Suche nach den Zielen der ganztägigen Bildung im Grundschulalter nicht nur ergebnislos festgefahrene Diskurse, sondern auch die Kontroverse zweier "Pädagogiken" – der Schulpädagogik und der Sozialpädagogik-, die das berufliche Selbstverständnis der am Nachmittag tätigen Pädagogen prägen Die Sozialpädagogik ist sehr stark von den Methoden der frühkindlichen Bildung geprägt, während die Schulpädagogik das ganzheitlich Kindliche in dem Schüler und der Schülerin verdrängt.

Wie wäre es, wirklich reformpädagogisch zu denken und genuin pädagogische Konzepte für eine optimale Entwicklung der Grundschülerinnen und Grundschüler in pädagogischen Kontexten und gegen soziale Disparitäten zu entwickeln?

Literatur

- Beher, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/ Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz, Uwe. (2007): Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Weinheim.
- Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richter, André. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Wiesbaden.
- Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (2014): Die Ganztagsschule. Weinheim: Betz.
- Doerfel-Baasen, Dorothee/Baitinger, Oksana (2015): GANZes Kind den ganzen TAG? Berlin.
- Drieschner, Elmar (2013): Kindheit in pädagogischen Schonräumen: Bilder einer Entwicklung. Baltmannsweiler.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2007): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster.
- Fischer, Natalie (2018): Ganztagsschule als Bildungsraum (für alle?!) Erkenntnisse aus 10 Jahren "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). In: Glaser, Edith/ Koller, Hans-Christoph/Thole, Werner/ Krumme, Salome (Hrsg.): Räume für Bildung-Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen, S. 214-225.
- Gängler, Hans/Markert, Thomas (2015): "Die Horte" und "sein" Auftrag. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 5, S. 8-11
- Gaiser, Johanna/Kielblock, Stephan/Stecher, Ludwig (2017): Ganztagsschule und Hort als gemeinsamer Bildungsraum. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Hort und Ganztagsschule. Berlin, S. 45-53.
- Holtappels, Heinz-Günter/Klieme, Eckhard/ Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim.
- Holtappels, Heinz-Günter (2009): Ganztagsschule und Schulentwicklung. Konzeptionen, Steuerung und Entwicklungsprozesse. In: (Hrsg.): Die Ganztagsschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 111-136.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufs. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagsschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 203-214.
- Kanevski, Rimma/von Salisch, Maria (2011): Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen. Weinheim.
- Krappmann, Lothar (2015): Große Kinder und ihre Entwicklungsaufgaben: Handelnde Subjekte zwischen Schuleintritt und Jugendalter. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 5, S. 4-7.
- Lange, Andreas. (2011): Sozialer Wandel von Familie. In: Soremski, Regina/Urban, Michael/Lange, Andreas (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. Weinheim, S. 28-41.
- Lange, Jens. (2016): Der Hort: viel genutzt, wenig beachtet. In: Deutsches Jugendinstitut Impulse, Heft 2, S. 21-23.
- Neuß, Norbert (2017): Ganztagsschule und Hort heute. In: Ders. (Hrsg.): Hort und Ganztagsschule: Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 11-32.
- Persch, Ludger (2017). Entwicklung anregen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.). Hort und Ganztagsschule: Grundlagen für den p\u00e4dagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 116-128.
- Prein, Gabriele/Rauschenbach, Thomas Züchner, Ivo (2009): Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagsschulen. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.):

- Die Ganztagsschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 81-98.
- Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (2009). Aktuelle Anforderungen an die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Die Ganztagsschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 15-32.
- Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Dies. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 9-29.
- Rauschenbach, Thomas (2016): Das Mysterium Ganztag. In: Deutsches Jugendinstitut Impulse, Heft 2, S. 4-6.
- Reh, Sabine (2009): Zu einer Geschichte programmatischer Schulentwürfe. Betrachtungen aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagsschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung, Weinheim, S. 69-80.
- Richter, Martina/Andersen, Sabine (2011): Familien als Akteure in der Ganztagsschule. In: Soremski, Regina/Urban, Michael/ Lange, Andreas (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. Weinheim. S. 77-91.
- Richter, Rolf (2016): Die Ganztagsschulentwicklung in Deutschland im Spiegel neuerer Studien und der Verlautbarung der KMK aus den Jahren 2015 und 2016. In: Die Ganztagsschule, Heft 57, S. 9-21.
- Soremski, Regina/Urban, Michael/Lange, Andreas (2011): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. Weinheim, S. 7-23.
- Vollmer, Knut (2015). Schulkindbetreuung in Hort und Ganztagsschule. Freiburg.
- Zeiher, Helga/Büchner, Peter/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Weinheim.
- Zeiher, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung der Kindheit. In: Michael-Sebastian Honig (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Weinheim, S. 103-126
- Züchner, Ivo (2011): Familie und Schule. Neujustierung des Verhältnisses durch den Ausbau von Ganztagsschulen. In: Soremski, Regina/Urban, Michael/ Lange, Andreas (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagsschule. Weinheim, S. 59-76.

AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Nina Meister

"Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen." – Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden

I

In Deutschland waren es seit den 1980er Jahren insbesondere die Studien von Ludwig Huber und Eckart Liebau (vgl. Huber et al. 1983; Liebau/Huber 1985; Huber 1991), die sich der Erforschung universitärer Fachkulturen gewidmet haben. Inspiriert von der zu diesem Zeitpunkt weiter vorangeschrittenen englischsprachigen Fachkulturforschung, griffen sie deren Kulturbegriff auf, knüpften theoretisch allerdings an den Untersuchungen und der Habitustheorie von Pierre Bourdieu an (vgl. Bourdieu 1982). Da Liebau und Huber den englisch schreibenden Autoren eine gewisse Unbefangenheit in der Verwendung des Kulturbegriffs attestierten (vgl. Liebau/Huber 1985, S. 315), fassten sie (universitäre) Kulturen in Anlehnung an Bourdieu als "in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern" (ebd.), womit ihr Zugang zu Fachkulturen eng mit dem Habitusbegriff verbunden war. In Bezugnahme auf unterschiedlichste Studien nähern sie sich in ihrem Beitrag "Die Kulturen der Fächer" genau jenen Mustern, die Fachkulturen von verschiedenen Seiten beleuchten: Da sind beispielsweise die "groben Unterschiede" (ebd.) zwischen Fachbereichen, die sich sowohl in Korridorgesprächen als auch in öffentlichen Reden oder der Erhebungsart von Daten beobachten lassen oder die sich in Äußerlichkeiten der Lebens- und Arbeitsformen zeigen. Die Unterschiede erstrecken sich aber z.B. auch auf politische Einstellungen, die Kommunikationsdichte und Häufigkeit von Kontakten zwischen Lehrenden und Studierenden, Studienstrategien, Lernstilen und weiteren formalen Aspekten des Lernens. Bereits hier zeigt sich, dass Forschungszugänge sowie der Begriff der Fachkultur selbst strukturell und methodisch derart unterschiedlich ausfallen können, dass kein einheitliches Bild entsteht. Inhaltliche Problemdefinitionen und -bearbeitungen erfolgen ebenfalls auf fachspezifische Art und Weise: Sie folgen den geltenden fachlichen Gütekriterien ebenso wie nicht explizierten Prämissen, impliziten Verfahrenstraditionen und sekundären Tugenden, die allesamt Einfluss auf die "Ausbildung bzw. Weiterentwicklung des fachspezifischen Habitus" (ebd., S. 323) nehmen. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass "die Bildung des Habitus das zentrale Sozialisationsergebnis der Hochschulausbildung darstellt" (Huber et al. 1983, S. 144). Die Autoren konstatierten, dass die Analyse der "fachspezifische[n] Ausprägung der Sozialisationsprozesse" und des darin ausgebildeten Habitus bis zu diesem Zeitpunkt "vernachlässigt" wurde (ebd., S. 150). In diesem weiten Sinne wäre Fachkulturforschung daher immer auch als Wissenschafts- und Hochschulsozialisationsforschung zu verstehen.

Die angenommene Beständigkeit universitärer Fachkulturen wirft die Frage auf, ob sich die Gründe in den Traditionen der einzelnen Fächer und ihren Gegenständen finden lassen und welche Rolle der "Abstand der Fächer zum Zentrum ökonomischer und politischer Macht" (Liebau/Huber 1985, S. 325) spielen könnte. Dieser "Abstand" drückt sich im Verhältnis ihrer Mitglieder zu politisch-ökonomischen Machtzentren sowie in ihren Habitus aus. Der auch in aktuellen Forschungsprojekten und Studien vorgenommene Bezug auf das bourdieusche Habituskonzept ist naheliegend, da fachspezifische Habitus sowohl als Ausdruck fachkultureller Besonderheiten verstanden werden können, als auch zur Reproduktion bestehender Kulturen beitragen (vgl. Kramer 2015; Lüders 2007). Die notwendigerweise in ein umfassendes Fachkulturforschungsprogramm miteinzubeziehenden politischen und ökonomischen Aspekte, wie sie dem Habituskonzept bereits inhärent sind, müssten dabei in Verbindung mit einem grundlegenden Problem der Fachkulturforschung betrachtet werden: Der Bestimmung dessen, was als Fach gilt. Denn bereits über die Grenzen der Fächer, deren Abgrenzung untereinander und der Unterscheidung von Disziplinen und Fachkulturen scheint keine Einigkeit zu herrschen. Damit ist mitnichten ein Phänomen nur der deutschen Hochschullandschaft angesprochen; es liegt auf der Hand, dass sich dies mit einem internationalen Blick auf unterschiedlichste Hochschulwesen und Fachkulturen noch verschärft. Liebau und Huber (1985) beispielsweise stellen fest, dass schon die Begriffe "Fächer" oder "Disziplinen" in ihren Bezugsstudien in "jeweils ganz unterschiedlichen Bündelungen auftreten" (ebd., S. 315). Möglicherweise ist es genau diese Unschärfe, die den Begriff der Fachkultur "ebenso verheißungsvoll wie schwammig" erscheinen lässt (vgl. Lüders 2007, S. 15) und die zur Folge hatte, dass die Fachkulturforschung trotz einer jahrzehntelangen Tradition zu keiner methodologischen Systematisierung gefunden hat.

Dennoch erfährt die Fachkulturforschung in Deutschland seit einigen Jahren wieder Aufwind, wie Forschungsprojekte, Tagungsthemen und Publikationen zeigen (vgl. Lüders 2007). In diesen jüngeren Entwicklungen wird Fachkultur meist als Konzept gefasst, das auf primär impliziten Wissensbeständen beruht und qualitativ-rekonstruktiv erschlossen wird (ebd., S. 11). Hier reiht sich auch der vorliegende, explorativ angelegte Beitrag ein, dem mein Habilitationsprojekt zugrunde liegt (vgl. Meister 2018; Meister i.E.): Ich gehe der Frage nach, wie Lehramtsstudierende über ihr Verhältnis zu Kommilitonen und Lehrenden ihrer studierten Fächer sprechen und deute dies in zweierlei Hinsicht: zum einen als Hinweise auf spezifische, von den Studierenden wahrgenommene, Interaktionen und Beziehungen prägende fachkulturelle Besonderheiten, zum anderen als Ausdruck studentischer (fachspezifischer) Habitus selbst. Es lässt sich also fragen, wie die Studierenden über subjektiv wahrgenommene fachkulturelle Besonderheiten sprechen und was das über ihren eigenen Habitus oder einen kollektiven, fachkulturell geprägten Studierenden-

Habitus aussagt. Diesen Fragen liegt die Annahme¹ zugrunde, dass sich fachkulturelle Spezifika in den Interaktionen der Beteiligten niederschlagen und sich in Erzählungen und Beschreibungen der Studierenden über die Beziehungen und Interaktionen im Studium als Ausdruck eines (kollektiven) fachlichen Habitus dokumentieren (vgl. Müller-Roselius 2007).

Da Lehramtsstudierende im Regelfall neben der Erziehungswissenschaft mindestens zwei Fächer studieren und damit in mehr als einer Fachkultur sozialisiert werden, können sie über subjektiv wahrgenommene Unterschiede berichten und damit zu einer ersten Schärfung fachkultureller Konturen beitragen. Man könnte einwenden, dass genau jene Studierende in keiner der Fachkulturen intensiv sozialisiert werden, da die Dauer und Intensität der fachkulturellen Kontakte, bspw. durch weniger Pflichtveranstaltungen im Vergleich zu grundständig Studierenden, zu gering ausfalle. Allerdings vermuten Huber et al. (1983), dass sich gemäß des eigenen Interessensschwerpunktes – auch ggf. unabhängig von der Anzahl der Pflichtveranstaltungen – ein Fach als dominant "herauskristallisiert, das dann für die Habitusentwicklung die entscheidende Rolle spielt" (ebd., S. 156). Ein weiterer Einwand ließe sich mit Blick auf das Berufsziel erheben: Wenn Lehramtsstudierende sich als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer verstehen und dieses Ziel auch während des Studiums immer vor Augen haben, – wie tief können und wollen sie sich in eine Fachkultur einlassen, der sie sich qua Berufswunsch vordergründig nicht zugehörig fühlen? Insbesondere die letzte Fallanalyse in diesem Beitrag deutet auf dieses fachsozialisatorische Problem² hin und könnte damit symptomatisch für die universitäre Lehrerbildung und insbesondere deren Professionalisierungsansprüche sein (vgl. Hericks/Meister/Meseth 2018).

Die folgenden Ausschnitte stammen aus Gruppendiskussionen, die im Rahmen meines Habilitationsprojektes zur Erforschung des Fach- und Professionsverständnisses von Lehramtsstudierenden entstanden sind. Dieses Projekt bewegt sich an der Schnittstelle von Fachkultur-, Lehrerbildungs- und Professionsforschung und zielt unter anderem auf die Rekonstruktion fachspezifischer, kollektiver Orientierungen (vgl. Meister 2018; Meister i.E.). Die in diesem Beitrag verwendeten Sequenzen wurden hinsichtlich ihrer thematischen Eignung ausgewählt sowie nach ihrer Selbstläufigkeit, interaktiven Dichte und Fokussierungsmetaphern (vgl. Bohnsack 2017; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006), wie es für die Auswertung von Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode üblich und sinnvoll ist.

¹ Zum methodologischen Hintergrund dieser Annahme vgl. Bohnsack 2017.

Hier ließe sich kritisch fragen, inwiefern (oder ob überhaupt) von einer "eigenen" erziehungswissenschaftlichen universitären Fachkultur gesprochen werden kann, der sich Lehramtsstudierende als angehende Pädagoginnen und Pädagogen dann ja gewissermaßen am nächsten fühlen müssten. Es deutet sich auch hier das Problem einer fachlichen Diffusität bzw. Mannigfaltigkeit an, die sich in den unterschiedlichen Begrifflichkeiten im Lehramtsstudium (Bildungswissenschaften, Schulpädagogik, Erziehungswissenschaft) und je nach Standort häufig sehr unterschiedlichen curricularen Inhalten zeigt.

П

Die folgenden Sequenzen³ stammen aus einer Gruppendiskussion aus dem Jahr 2016 mit den vier Sportstudierenden Carla, Peter, Rudi und Steffi, die sich zu diesem Zeitpunkt im dritten Semester ihres Lehramtsstudiums befanden⁴. Auf die Frage, was das im Vergleich zum studierten Zweitfach Besondere des Faches Sport sei, antworten die Studierenden mit dem Verweis auf die familiäre Atmosphäre:

Rudi: Das ist familiärer und persönlicher im Sportstudium definitiv.

Peter: Ganz krass, ja!

Rudi: Untereinander einmal [...] man sagt nicht umsonst so "Sport connected", weil es/man baut unheimlich/ich sag jetzt mal Vertrauen zu Leuten auf, mit denen man Sport zusammen ausübt, ob im Mannschaftssport oder beim Turnen durch Hilfestellung geben oder so. Genau dieses Vertrauen hat man halt untereinander, man begrüßt sich man [...] kennt die Hälfte der Leute, die man da sieht und alle verstehen sich untereinander gut und ähm + bei Powi ist es nicht so. Da hat man so seine drei, vier Leute und das wars [...] Und bezüglich der Dozenten ist es + ähnlich vergleichbar. Man ist/bei Powi ist man echt distanziert zu denen. Da sind wirklich Dozenten hier [Rudi hält eine Hand nach oben] Studenten hier [die andere Hand nach unten]

Peter: Und Lehramtsstudenten hier [Peter hält eine Hand unter den Tisch, begleitet von allgemeinem Lachen]

Rudi: Und beim Sport [...] man duzt sich [...] und das ist angenehm.

In seiner Antwort auf die Frage nach dem Besonderen des Faches Sport nimmt Rudi direkt Bezug auf das Studium ("im Sportstudium") und äußert sich damit zu seiner eigenen, aktuellen Erfahrung. Dass er sich nicht zum "Fach Sport" äußert und demensprechend inhaltliche Unterschiede ausführt, verweist auf die große Bedeutung des subjektiven Erlebens. Rudi formuliert seine Aussage in Form eines positiven Gegenhorizontes gegenüber dem Zweitfach, das sich kurz darauf als Politikwissenschaft⁵ (Powi) herausstellen wird. Es sei im Sportstudium "familiärer und persönlicher", was er mit dem Wort "definitiv" verstärkt und damit außer Zweifel erscheinen lässt. Interessanterweise spricht Rudi nicht davon, wie das Sportstudium "ist", sondern wie es "im" Sportstudium ist, was seine persönliche Eingebundenheit und die Perspektive als Teilnehmer betont. Rudi spricht als einer, der "drin" ist, als Insider. Peter stimmt Rudi nicht nur zu,

³ Die eckige Klammer mit drei Punkten [...] markiert eine von mir vorgenommene Auslassung, das Pluszeichen + eine 1-sekündige Sprechpause, der Querstrich/einen Sprechabbruch, das @ steht für Lachen. Relevante Nebenbemerkungen stehen in eckiger Klammer [Rudi hält eine Hand nach oben]. Alle Personennamen sind anonymisiert.

⁴ Weitere Ausschnitte dieser Gruppendiskussion wurden in Hinblick auf Distinktionsbemühungen gegenüber anderen Fächern und Fachkulturen rekonstruiert (vgl. Meister, i.E.). Auch dort werden Aspekte der Nähe und der familiären Verbundenheit im Sportstudium als wesentliche Unterscheidungsmerkmale zu anderen Fächern genannt.

⁵ Während "Powi" oder "PoWi" im schulischen Kontext häufig als Abkürzung für das Schulfach "Politik und Wirtschaft" steht, verwenden die Studierenden sie hier für die Politikwissenschaft.

sondern steigert die Beschreibung Rudis ("ganz krass"), was die kollektive Übereinstimmung und die Distanz zum Zweitfach unterstreicht. Das Sportstudium wird von beiden als eine Art Familienleben wahrgenommen, in dem sie sich als wichtig erfahren ("persönlicher"). Rudi begründet dies im Folgenden ausführlich in Bezug auf die Beziehungen der Studierenden untereinander und überträgt diese Beschreibung auf das Verhältnis unter und zu den Lehrenden in Powi und Sport. Mit dem Schlagwort "Sport connected", also sinngemäß "Sport verbindet" oder "Sport bringt in Verbindung", erklärt Rudi die familiäre Atmosphäre "untereinander" und begründet sie mit gegenseitigem Vertrauen. Dieses erwachse aus dem gemeinsamen Sporttreiben ("Mannschaftssport", "Turnen"), also auf Basis eines praktischen und körperlichen Tuns. Im Unterschied zu Individualsportarten zeichnen sich die genannten Beispiele dadurch aus, dass die Sporttreibenden aufeinander angewiesen sind, sei es als Team oder als Hilfestellung-Gebende oder -Nehmende. Rudis Beschreibung zufolge führen diese Erfahrungen des gegenseitigen Helfens oder des Erreichens eines gemeinsamen Ziels zu einer emotionalen Verbundenheit, die zu einem "unheimlichem" gegenseitigen Vertrauen führe. Rudi erläutert, dass "man" dieses Vertrauen "untereinander" habe, was die Gruppe der Sportstudierenden als exklusiv erscheinen lässt. Interessanterweise bezieht er damit auch jene Sportstudierende mit ein, die "man" nicht persönlich kennt ("man kennt die Hälfte der Leute"). Die genannten Beispiele können als weitere Aufzählung des "Besonderen" des Sportstudiums gelesen werden sowie als Ausdifferenzierung seines Verständnisses von Vertrauen. Rudi scheint es wichtig zu sein, dass man sich begrüßt ("man begrüßt sich"), was an dieser Stelle nicht weiter ausgedeutet werden soll. Bemerkenswert ist allerdings, dass das Grüßen als soziale Konvention üblicherweise auch in anderen universitären Veranstaltungen praktiziert wird und sei es nur mit einem freundlichen Kopfnicken beim Betreten des Seminarraumes. Namentliche und damit individuell adressierte Begrüßungen sind eher die Ausnahme. Und auch der Hinweis darauf, dass man "die Hälfte der Leute, die man da sieht", kenne, verweist darauf, dass ein persönliches Kennen nicht notwendig sein muss, um sich zu begrüßen. Offensichtlich genügt es, formal der Gruppe der Sportstudierenden anzugehören, um dazuzugehören. Implizit ist damit, dass die sportlichen Erfahrungen nicht zwangsläufig gemeinsam erlebt werden müssen – es genügt die kollektive Gewissheit, dass alle Sporttreibenden solcherlei vertrauensbildende Erfahrungen machen und in der Vergangenheit gemacht haben, diese bei ihnen also habituell verankert sind. Rudi ergänzt, dass sich "alle" untereinander "gut verstehen" würden und kontrastiert dies am negativen Gegenhorizont des Faches Politikwissenschaft. Damit stellt sich die Gruppe der Sportstudierenden als eine eingeschworene Gemeinschaft dar, in der man sich gut versteht und sich vertraut. Die Wirkmacht des Sporttreibens und der sportlichen Erfahrungen scheinen damit eine fachkulturelle Besonderheit darzustellen, die zu einem gegenseitigen "Verstehen" der Beteiligten führt, selbst wenn man sich nicht persönlich kennt. Unter der Prämisse, dass alle Sporttreibenden die gleichen oder ähnliche Erfahrungen machen, versteht man sich auch ohne Worte und erfährt als Sportlerin und Sportler eine Art Vorschussvertrauen.



Rudi grenzt davon sein Studium der Politikwissenschaft ab, wo es "nicht so" sei und man nur "drei, vier Leute" kennen würde. Die von Rudi beschriebenen positiven Aspekte eines quasi-familiären Sportstudiums erlebt er im Politikstudium offenbar nicht. Dies zeigt sich auch im Verhältnis zu den Dozenten: Man sei "echt distanziert zu denen". Mit beiden Händen untermauert Rudi die Aussage "da sind wirklich Dozenten hier", indem er diese auf unterschiedlicher Höhe in die Luft hält, um das wahrgenommene Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Studierenden bildlich darzustellen. Diese Beschreibung erfährt von der ganzen Gruppe lachende Zustimmung und wird von Peter erweitert, indem er eine Hand unter den Tisch hält, um den Status der Lehramtsstudierenden darzustellen.

An anderer, hier nicht abgebildeter Stelle der Gruppendiskussion hatten die Studierenden bereits problematisiert, dass sie als Fachstudierende im Lehramt häufig als die "Nur-Lehrämtler" adressiert werden, da sie weniger fachwissenschaftliche Anteile der jeweiligen Fächer studieren. Das Fach Sport wurde hingegen zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion nur für das Lehramt angeboten, so dass die Studierendenschaft ausschließlich aus Lehramtsstudierenden bestand, was einen direkten Vergleich mit anderen Studierendengruppen sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Studierenden ausschloss. In den Fächern, die als grundständiger Studiengang angeboten werden, stellen die Lehramtsstudierenden in der Wahrnehmung der Gruppendiskussionsteilnehmenden die unterste Studierendenschicht dar. Sie beschreiben sich selbst als am weitesten entfernt von den Powi-Lehrenden, was den Kontrast zur familiär-vertrauten Atmosphäre im Sportstudium umso größer erscheinen lässt. Diesen starken Gegenhorizont greift Rudi abschließend erneut auf und verleiht der familiären Verbundenheit "im Sport" Nachdruck, indem er das gegenseitige Duzen anführt und als "angenehm" beschreibt. Dass das Duzen an der Universität in den meisten Fächern oder Fachbereichen unüblich ist und insbesondere das Duzen von Lehrenden eine Ausnahme darstellt, ist den Studierenden bewusst. Nur wenige Sekunden später problematisiert Carla, dass das Duzen in der Außenwahrnehmung als "nicht mehr professionell" wahrgenommen würde und bezieht selbst Stellung dazu:

Carla: [...] viele sagen mir dann immer so "ja aber das ist doch dann gar nicht mehr professionell" + ähm und das stimmt halt nicht [Steffi: Gar nicht!] ich find gar nicht, dass die Dozenten äh/also dass wir/dass die Dozenten sich quasi so runterwirtschaften, indem wir sie duzen, sondern dass wir so aufgewertet werden dadurch + also dass wir nicht so + "ihr seid nur die Studenten und ich hab hier die Ahnung und deswegen + müsst ihr jetzt das machen was ich sage", sondern dadurch, dass man so auf einer Ebene ist, macht man halt vielmehr ein gemeinsames Ding und/

Steffi: Und der Respekt fehlt ja überhaupt nicht! Carla und Rudi: Neee gar nicht [gleichzeitig]!

Steffi: Du weißt ja immer noch, dass derjenige jetzt dir ne Note gibt [...]

Der Meinung "vieler", dass das Duzen unprofessionell sei, hält Carla entgegen, dass es zu einer gefühlten Aufhebung oder zumindest Abschwächung der Statushierarchie führe. Die Formulierung, dass "die Dozenten sich quasi so runterwirtschaften" würden, kann als Umschreibung für den Verlust von Ansehen oder universitärem Marktwert verstanden werden. Dies sei aber nicht der Fall, im Gegenteil würden die Studierenden durch das informelle Duzen eine Aufwertung erfahren. Sie vergleicht dies in der performativen Darstellung einer fiktiven wörtlichen Rede eines Dozenten, der auf seine Überlegenheit durch Wissen verweist ("ich hab hier die Ahnung") und aus dieser seine Macht bzw. Willkür begründet ("deswegen müsst ihr jetzt das machen was ich sage"). Professionalität steht in Carlas Perspektive demnach nicht in Zusammenhang mit einer aktiven Demonstration des Status- oder Hierarchieunterschieds.

Den Gegenhorizont liefert Carla direkt mit: Mit den Sportlehrenden sei man auf "einer Ebene" und man mache "vielmehr ein gemeinsames Ding". Unter Einbezug der vorangegangenen Sequenz wird deutlich, dass das "gemeinsame Ding" einerseits das aktive gemeinsame Sporttreiben im Rahmen der universitären Veranstaltungen meint, andererseits aber auch abstrakt die Zugehörigkeit zur Gruppe der Sporttreibenden, die sich durch habituelle Gemeinsamkeiten auszeichnet (vgl. Meister i.E.). Steffi schließt daran an und betont nochmal, dass der Respekt nicht fehlen würde, was von Carla und Rudi vehement bejaht wird. Abschließend begründet Steffi, worauf der Respekt unter anderem beruht: Dem Wissen, dass man eine Note erhält. Bei aller familiären Verbundenheit scheinen die Zuständigkeiten und strukturellen Erfordernisse dennoch allen bewusst zu sein. Es ist allerdings nicht die Note allein, die den Respekt der Studierenden vor den Lehrenden nährt, es ist vor allem deren Können, wie der folgende Ausschnitt zeigt.

Carla: Ja und außerdem finde ich, haben wir Dozenten, die auch einfach ganz, ganz viel draufhaben.

Steffi: Ja das ist es halt auch, du weißt halt, dass sie es gut können.

Carla und Steffi bescheinigen ihren Dozenten, dass diese "ganz viel draufhaben" und "es gut können". In Hinblick auf Carlas kurz zuvor gemachte Äuße-

rung, dass man mit den Dozenten "ein gemeinsames Ding" mache, kann angenommen werden, dass die beiden sich auf die sichtbaren sportlichen Leistungen der Dozenten im Rahmen der gemeinsamen Praxisseminare beziehen. Während Carla ihre persönliche Meinung kundtut ("finde ich"), ergänzt Steffi, dass man – hier als verallgemeinerndes "du" formuliert – wisse, dass "sie es gut können". Die öffentlich sichtbare Leistung, also das gute sportliche "Können" der Dozenten wird mit eigenen Augen erlebt und festigt sich als Gewissheit, die sich in Respekt und Vertrauen widerspiegelt. Die Studierenden verdeutlichen dies anhand von Einzelbeispielen:

Carla: Ja wenn/also wenn man jetzt zum Beispiel den Alfons Prober nimmt [Rudi: Der/der/der ist einfach der Beste!] ich find vor dem hat man so Respekt, einfach weil er den Raum betritt und einfach so kompetent auftritt, dass du nichts infrage stellst, was er sagt + der könnte mir sonst was erzählen.

Carla nennt als Beispiel für einen, der es "gut kann", einen Dozenten und noch während sie spricht, ruft Rudi rein: "Der ist einfach der Beste!", was nicht nur auf eine geteilte Einschätzung verweist, sondern auch auf die bei Rudi ausgelösten Emotionen. Mit Nachdruck beschreibt Carla, dass der Respekt für diesen Dozenten so groß sei, dass man "nichts infrage" stellen würde. Herr Prober erscheint damit als charismatische und unhinterfragte Autorität: Sein Können spiegele sich in kompetentem Auftreten wider, was sich bereits beim Betreten eines Raumes zeige. Das Vertrauen in sein Können und seine Kompetenz wird von Carla als bedingungslos beschrieben ("der könnte mir sonst was erzählen"). Herr Prober erscheint damit als eine Art Lichtgestalt des Studienfaches Sport, die die Studierenden mit respektvoller Begeisterung verehren. Anhand dieses Beispiels und in Bezug zur vorherigen Passage wird deutlich, dass das selbst erlebte oder einer Person zugeschriebene sportliche Können zu einer Glaubhaftigkeit führt, die weit über die Sportpraxis hinausreicht: Wer diese beherrscht, dem kann man auch seine Worte glauben, den stellt man nicht infrage.

Peter wechselt das Thema, da ihm etwas Wichtiges eingefallen zu sein scheint. Er stellt fest, dass diejenigen Dozenten, die man "auf theoretischer Ebene" treffe oder die "älter" seien, nicht geduzt werden. Dies bewerten die Studierenden in Hinblick auf ihr Verhältnis zu diesen Lehrenden als unproblematisch.

Peter: [...] grad mal hab ich drüber nachgedacht zum Beispiel jetzt den Rainer oder so + ich sag zwar jetzt Rainer [alle lachen laut auf] aber Herr Langenbecher genau/die du auf theoretischer Ebene triffst [Steffi: Stimmt] oder ich weiß jetzt nicht/die n bisschen älter sind [Steffi: Oder Herr Bennter] genau Bennter oder Berdenbruck, die duzt man eben nicht.

Rudi: Das stimmt.

Carla: [...] der Bennter erzählt ja trotzdem irgendwie aus seinen privaten Dingen.

Peter: Ja klar + die sind trotzdem irgendwie nah zu einem, aber trotzdem hast du noch den gewissen [Steffi: Ja stimmt] ++ haben sie noch den gewissen Status.

So familiär und persönlich die universitäre Sportgemeinschaft auch erlebt wird, bemerken die Studierenden dennoch Hierarchieunterschiede. Diesen liegen in den Augen der Studierenden zwei Ursachen zugrunde: Die Personen, die gesiezt werden, geben Theorieseminare und sie gehören zu den älteren Lehrenden. Diese werden nicht beim Sport sondern – wie Peter sagt – auf "theoretischer Ebene" getroffen, also in den Lehrveranstaltungen ohne Praxisanteile. Die Studierenden, die das allgemein übliche Duzen im Fachbereich Sport als sehr angenehm beschreiben und selbst diejenigen Lehrenden (Professoren), die sonst gesiezt werden, im Gespräch untereinander mit Vornamen nennen ("ich sag zwar jetzt Rainer"), empfinden die unterschiedlichen Anreden allerdings als bedeutungslos für den Umgang. Mit Carlas Ergänzung, dass ein Lehrender auch Privates erzähle, wird der durch das Siezen implizit betonte Statusunterschied wieder abgeschwächt. Man duzt sich zwar nicht, aber man erfährt trotzdem Privates. Peter führt dies fort, indem er verallgemeinernd für alle zu siezenden Lehrenden spricht: "die sind trotzdem irgendwie nah zu einem". Die Studierenden nehmen den Statusunterschied wahr und respektieren ihn, fühlen sich aber auch den älteren Theorie-Lehrenden, mit denen sie nicht gemeinsam Sport treiben, "nah". Sie erleben diese ebenfalls als habituell Gleiche, als (ehemalige) Sportlerinnen und Sportler, denen man vertrauen kann, weil man selbst auch Sporttreibende/r ist, sich dadurch verbunden fühlt und weil sie durch ihr Können und Wissen glaubwürdig sind.

Carla: Aber ich find nicht, dass das Du und das Sie unterscheidet großartig [Rudi: Neee] also ich find das hast du von allen/

Peter [unterbricht Carla]: Das ist der Sportfaktor irgendwie/wir machen Sport zusammen, dann können wir uns auch duzen [alle: Ja!] es hat auch irgendwie/bei Kämpfen/wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen.

Carla: Ist halt auch so.

Abschließend resümiert Carla erneut, dass die verschiedenen Adressierungen keinen "großartig(en)" Unterschied ausmachen und Peter fällt ihr ins Wort, um es auf den Punkt zu bringen: "Das ist der Sportfaktor". Wer gemeinsam Sport treibt, teilt die gleichen Erfahrungen, was zu einer Nähe führt, die sich letztendlich auch im Duzen widerspiegelt. Peter präzisiert dies am Beispiel des Kämpfens, das ein Thema im universitären Curriculum darstellt und eine besonders prägnante Form des körperlichen Kontakts symbolisiert. Beim sportlichen Kämpfen geht es um engsten Körperkontakt, um Sieg und Niederlage, um Kräftemessen, um Nervenstärke, um den Umgang mit Schmerz etc., womit starke Emotionen verbunden sind. In solch einer körperlichen und mentalen Extremsituation – und mag sie auch künstlich initiiert sein – liegt es nahe, dass Statusfragen nicht im Vordergrund stehen angesichts einer gemeinsamen, eindrucksvollen Erfahrung. Carlas abschließende Worte ("ist halt auch so") bringen eine kollektive Gewissheit zum Ausdruck, die über jeden Zweifel erhaben ist. Gleichzeitig wird mit dem plastischen Beispiel des Kämpfens auch deutlich, warum die "Theoretiker" gesiezt werden: Sie sind zwar nah, aber nicht so nah, wie diejenigen, mit denen man gemeinsam Sport treibt. Rudi wiederholt es an späterer Stelle der Gruppendiskussion noch einmal:

Gruppendiskussionsleiterin: Also würden Sie sagen, dass das körperliche Element nochmal irgendwie den Unterschied ausmacht?

Rudi: Ja definitiv + weil Sport connected.

Die Frage der Gruppendiskussionsleiterin bekräftigend, betont Rudi, dass Sport "verbindet". In diesem kurzen Schlagwort kumulieren die bisher in der Gruppendiskussion genannten Aspekte: Sport verbindet nicht nur körperlich (gemeinsame Erfahrungen), sondern auch sprachlich (Duzen) und emotional (Vertrauen). In diesem Sinne überschreitet Sport in der Wahrnehmung der Studierenden sowohl Status-, Alters- als auch universitäre Konventionsgrenzen, wie sie in anderen Fachkulturen üblich sind.⁶ Dass Rudi das englische Wort "connected" wählt, kann als universale Gültigkeit gedeutet werden, da auf (fast) der ganzen Welt auch Englisch gesprochen wird. Sportlerinnen und Sportler auf der ganzen Welt fühlen sich durch Sport verbunden, unabhängig von ihrer Herkunft und Landessprache. Sport kann in diesem Lichte als universelle Weltsprache gedeutet werden, die Menschen miteinander verbindet.

Kontrastierend zur Gruppendiskussion der Sportstudierenden folgt nun ein kurzer Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit Englischstudierenden im 9. Semester. Hier kommt exemplarisch am Einzelfall von Lorena eine individuelle Orientierung zum Ausdruck, die ebenso wie bei den Sportstudierenden auf die große Relevanz fachlicher Praxisanteile bzw. des Mitmachens hinweist. Die Gruppendiskussionsleiterin greift eine vorangegangene Äußerung der Englisch-Lehramtsstudentin auf, in der sie Englisch als ihr Wunschfach und Deutsch als notwendige zweite Wahl beschrieben hatte. Noch bevor sie eine Frage stellen kann, fällt Larissa ihr ins Wort:

Gruppendiskussionsleiterin: [...] Sie haben ja schon gesagt Deutsch war mehr so das Dazu-Gewählte/

Lorena: Das fand ich ganz, ganz schlimm, ganz, ganz schlimm, ganz, ganz schlimm + ich hab das gehasst, das ist nur Hausarbeiten schreiben/nur/also über irgendwelche Themen, die völlig weltfern sind [...] das ist/der Dozent liebt Thomas Mann abgöttisch + ich/ich weiß nicht warum [Patrizia lacht] und dann gibt der ein Seminar über Thomas Mann und ich muss da ne Hausarbeit drüber schreiben, wo der aber Millionen/dreißig Millionen Mal mehr als ich darüber weiß und das eigentlich ja nur so eine Dummen-Arbeit ist, weil ich dem ja überhaupt nichts bieten kann damit + und äh dann hab ich das und ein Seminar zu Grammatik in der Schule wo mir aber auch wieder nicht beigebracht wird/weder die grammatischen Regeln noch wie ich Grammatik in der Schule behandle + ich hasse dieses @Studium@ [allgemeines Lachen] [...] und bei Englisch fand ich's halt/die Atmosphäre auch gerade cooler [...] weil irgendwie so Sprachpraxis und so [...]

Lorena beschreibt eindrücklich, wie "schlimm" sie ihr Deutschstudium fand und steigert dies mit der Erklärung, sie habe "das gehasst". Sie begründet ihre

⁶ Anhand von Rekonstruktionen anderer Ausschnitte aus dieser Gruppendiskussion konnten weitere Aspekte herausgearbeitet werden, die auf eine "gewisse fachkulturelle Subversivität im universitären Rahmen" hinweisen und einen "tendenziell anti-universitären Habitus" der Sportstudierenden nahelegen (vgl. Meister i.E.).

⁷ Die Einrückung bedeutet, dass Lorena ihren Satz beginnt, während die Gruppendiskussionsleiterin spricht und beim Wort "Deutsch" angekommen ist.

ablehnenden Gefühle auf mehreren Ebenen: So bestünde das Deutschstudium im Wesentlichen aus "nur Hausarbeitenschreiben", wobei sie hier keinen expliziten positiven Gegenhorizont nennt. Wie die folgenden Sätze aber zeigen, besteht dieser in der Verwertbarkeit für die spätere Berufspraxis sowie aufgrund der sprachpraktischen Anteile in den Veranstaltungen. Darauf verweist auch die Ergänzung, dass die Hausarbeiten über "völlig weltfern(e)" Themen geschrieben werden müssten. Lorena präzisiert nicht, was sie unter "weltfern" versteht, das Adjektiv kann allerdings als Ausdruck einer habituellen Nicht-Passung verstanden werden: Die Themen der Veranstaltungen und dementsprechend der Hausarbeiten sind ihrer persönlichen Welt "fern", so gesehen auch fremd. Diese Nicht-Passung spiegelt sich auch darin wider, dass Lorena die Begeisterung des Germanistikdozenten für Thomas Mann – die sie überhöht als "abgöttisch(e)" Liebe beschreibt – bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht nachvollziehen kann ("ich weiß nicht warum"). Sie empfindet es als Zumutung, über ein nicht selbst gewähltes und nicht den eigenen Interessen entsprechendes Thema eine Hausarbeit schreiben zu "müssen". Die subjektiv empfundene Zumutung, sich mit einem Thema beschäftigen zu müssen, das man nicht mag und das einem fremd ist, erfährt mit dem drastischen Wissensvorsprung des Dozenten eine ironisch überhöhte Zuspitzung: Der Dozent wisse "dreißig Millionen Mal mehr" als sie selbst über das Thema. Hinter diese Expertise kann sie nur zurückbleiben, was Lorena als strukturelle Abwertung der eigenen Leistungsfähigkeit wahrnimmt. Sie könne daher nicht mehr als "eine Dummen-Arbeit" liefern. Dieses Gefühl der fachlichen und kognitiven Minderwertigkeit wird auf persönlicher Ebene nochmals gesteigert. Da sie dem Dozenten "nichts bieten" könne, kann sie auch dessen Ansprüchen nicht gerecht werden. Ohne dass Lorena dies dem Dozenten explizit zum Vorwurf macht – sie begründet sein Handeln ja mit "abgöttischer" Liebe zum Thema – ist dennoch implizite Kritik enthalten: Mit dem Wissensvorsprung in den Fachgebieten des Dozenten können Studierende in Lorenas Perspektive nicht mithalten, sie müssen ihn zwangsläufig enttäuschen und werden damit strukturbedingt zu "Dummen". Nach diesen Erfahrungen der habituellen Fremdheit und der wahrgenommenen fachlichen Unterlegenheit gegenüber dem Lehrenden, empfindet sie ihr neun Semester andauerndes Germanistikstudium als "ganz schlimm". Im Anschluss an die Ergänzung, dass sie in einem weiteren Germanistikseminar weder Grammatikregeln noch deren Anwendung in der Schule "beigebracht" bekäme, fasst sie lachend und unter dem Lachen der anderen Gruppendiskussionsteilnehmenden zusammen: "Ich hasse dieses Studium". Kontrastierend dazu folgt eine längere, hier nur gekürzt dargestellte, Sequenz zum Englischstudium. Im Wesentlichen unterscheide sich dieses vom Deutschstudium durch eine "coole" Atmosphäre, die vor allem auf die gemeinsame Sprachpraxis und den Lebensweltbezug der Studierenden zurückzuführen sei.

In diesem Einzelfallbeispiel wird deutlich, dass in erster Linie nicht die Beziehung zum Dozenten im Vordergrund steht, sondern Lorenas Auseinandersetzung mit einer fachtypischen Praxis (Hausarbeiten schreiben) und wie sie sich selbst durch diese erlebt ("Dummen-Arbeit"). Aufgrund des Wissensvorsprungs des Dozenten empfindet Lorena diese Praxis allerdings nicht als "verbindende", wie sie von den Sportstudierenden beschrieben wird. Obwohl sie Hausarbeiten schreibt, hat sie nicht das Gefühl, produktiv etwas beizutragen ("nichts bieten kann") oder über die fachliche Praxis Vertrauen und Verbundenheit zum Dozenten zu entwickeln. Im Gegenteil: Ihr wird dadurch erst bewusst, wie wenig sie eigentlich weiß. Zudem zeigt sich, dass Lorena eine fachtypische Praktik im Germanistikstudium (hier: Schreiben) nicht als "Praxis" wahrnimmt, was sich in ihrem kontrastierenden Beispiel der "Sprachpraxis" im Englischstudium verdeutlicht.

Ш

Mit den vorliegenden empirischen Analysen können für den Fall der Sportstudierenden fachkulturelle Aspekte rekonstruiert werden, welche in der Wahrnehmung der Studierenden zum Ausdruck kommen. In den Gruppendiskussionen bringen sie diesbezügliche habituelle Passungen oder Nicht-Passungen zur Darstellung, wobei das zweite Fachstudium einen Vergleichshorizont bildet. Wie sich in den Rekonstruktionen zeigt, empfinden die Studierenden ihr Sportstudium als eine Art Familienleben mit Respektspersonen, wohingegen die Germanistikstudentin eine krisenhafte, habituelle Nicht-Passung zu den Erwartungen des Deutschstudiums erlebt. Im Hinblick auf die Ergebnisse weiterer Studien zur Biographie und Entwicklung von Sportstudierenden (z.B. Miethling 2013; Volkmann 2008) kann angenommen werden, dass insbesondere deren beinahe ausnahmslos sportlich geprägte Primärsozialisation den zentralen Grund für die habituelle Passung zum universitären Sportstudium⁸ darstellt. Im Beispiel der Germanistikstudentin hingegen zeigen sich habituelle Nicht-Passungen, die aus der Spannung zwischen eigenen Orientierungen (Praxisrelevanz) und den fachkulturellen Normen und Werten hervorgehen. Während der Germanistikdozent sein Fach mit den fachtypischen Praktiken (Literatur lesen, Hausarbeiten schreiben etc.) lehrt und damit fachkulturell sozialisatorisch wirkt, kann er in Lorenas Wahrnehmung weder ihr Interesse wecken noch Verständnis erzeugen, wodurch ihr diese Form fachspezifischer Praxis habituell fremd bleibt. Zudem werden ihre Ansprüche eines berufspraktisch relevanten Studiums zwangsläufig enttäuscht, da die universitäre Germanistik in verschiedenster Hinsicht deutliche Unterschiede zum Schulfach Deutsch aufweist, wie es Lorena aus der eigenen Biographie kennt und auf das sie sich als angehende Deutschlehrerin vorbereiten möchte⁹. Von einem "mitgebrachten Germanistenhabitus" - wie er analog für die Sportstudierenden empirisch

⁸ Eigene Analysen zeigen allerdings auch, dass die Sportstudierenden trotz einer grundlegenden habituellen Passung ("Sportlerhabitus") im Studium auch Krisen durchlaufen, die möglicherweise habituell transformatorisch wirken könnten (vgl. Meister 2018). Diese Krisen werden unter anderem ausgelöst durch die Auseinandersetzung mit der theoretisch-konzeptionellen Ausrichtung des Sportstudiums sowie den Praxiserfahrungen im Schulpraktikum.

⁹ Obwohl das Problem der konstitutiven Differenz von universitärer und schulischer Praxis und ihrer unterschiedlichen Wissensformen (universitäres Fachwissen/schulisches Wissen)

belegt ist (vgl. Volkmann 2008) – kann höchstwahrscheinlich nicht gesprochen werden, da der Kontakt zum Fach Germanistik biographisch erstmals an der Universität erfolgen kann. Ob sich Studierende in einer Fachkultur bewähren (können), wird in den meisten Fällen von deren Sozialisationsgeschichte und dem darin entwickelten Habitus abhängen sowie davon, wie etwaige habituelle Nicht-Passungen wahrgenommen und bearbeitet werden.

Die einleitend formulierte These, dass die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus das zentrale Sozialisationsergebnis der Hochschule ist (Huber et al. 1983, S. 144), lässt sich mit Blick auf die vorliegenden Einzelfallbeispiele kritisch diskutieren. So deutet das Beispiel der Sportstudierenden darauf hin, dass die von den Studierenden beschriebene fachkulturelle Spezifik im Sport in einer hohen Passung zum mitgebrachten Habitus steht, so dass dieser sich möglicherweise kaum bildungswirksam erschüttern lässt und damit weitere fachsozialisierende Entwicklungen - wie sie programmatisch bspw. in Professionalisierungsansprüchen der Sportlehrerbildung formuliert werden (für Marburg: vgl. Laging/Bietz 2017) – erschweren. Die wahrgenommene hohe Passung wäre demnach eher als sozialisatorisches Hindernis, denn als Vorteil zu betrachten. Hingegen zeigt das Einzelbeispiel der Germanistikstudentin im neunten Semester, dass auch ein jahrelanges Studium offensichtlich nicht in einer Intensität sozialisatorisch wirksam war, dass es zu einer habituellen Aneignung gekommen ist. Dass Lorena am Ende ihres Studiums beschreibt, wie "schlimm" sie dieses fand, legt es nahe, von einer längeren, das Studium begleitenden Krise auszugehen. Obwohl sie während des ganzen Studiums habituelle Nicht-Passungen wahrgenommen hat, hat sie ihr Fachstudium weitergeführt und nicht abgebrochen. Dies wirft auch die Frage auf, inwiefern der Berufswunsch (hier: Lehrerin) in der studentischen Orientierung eine Wirkmacht darstellt, die möglicherweise stärker als durch habituelle Nicht-Passungen erfahrene Spannungen ist.

In dem hier veranschaulichten Zugang zu Fachkulturen stehen insbesondere kollektive Orientierungen im Zentrum, die sich als geteilte Werte und Normen sowohl im Sprechen über ein Fach, als auch in den Erzählungen über die Interaktionen der Fachvertreter/innen und Studierenden strukturell niederschlagen und als fachspezifische Habitus von Lehrenden und Studierenden erschlossen werden können. Im Lichte dieses Zugangs müsste die These der – auch normativ eingeforderten (vgl. Huber et al. 1983) – fachsozialisatorischen Wirkung des Studiums auf die Habitus der Studierenden mit weiteren empirischen Studien spezifiziert werden. Denn die hier dargestellten Rekonstruktionen aus Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden könnten als Hinweise darauf gedeutet werden, dass diese Grundannahme nicht ohne weiteres haltbar ist und empirische Belege fachkultureller Habitusentwicklungen – wie in den

nicht auflösbar ist, lässt sich dieses Lehramtsstudierenden reflexiv zugänglich und bearbeitbar machen. Dieser Professionalisierungsanspruch zielt auf die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus und ist beispielsweise konzeptionelle Grundlage der sogenannten "Marburger Praxismodule" (MPM), einem hochschuldidaktischen Projekt zur Förderung fachlicher Reflexivität (vgl. Hericks/Meister/Meseth, 2018).

1980er Jahren bereits von Huber et al. (ebd., S. 150) eingefordert – noch zu erbringen sind (vgl. Meister 2018).

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Berlin.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Hericks, Uwe/Meister, Nina/Meseth, Wolfgang (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke (Hrsg.): Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Huber, Ludwig (1991): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung, 31. Jahrgang (1), S. 3-24.
- Huber, Ludwig/Liebau, Eckart/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion. Weinheim und Basel, S. 144-170.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): "Reproduktionsagenten" oder "Transformationsakteure"? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: ZSE, 35. Jg., S. 344-359.
- Laging, Ralf/Bietz, Jörg (2017): Fachdidaktische Professionalisierung in der Marburger Sportlehrerbildung. In: Neumann, Peter /Balz, Eckart (Hrsg.): Sportlehrerausbildung heute. Ideen und Innovationen. Hamburg, S. 61-72.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25, S. 314-339.
- Lüders, Jenny (Hrsg.) (2007): Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18., Opladen.
- Meister, Nina (2018): Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), Jg. 7, S. 51-64.
- Meister, Nina (i.E.): Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Sander, Tobias/Weckwerth, Jan (Hrsg.): Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis. Weinheim.
- Miethling, Wolf-Dietrich (2013): Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. Ein Empirie-Entwurf, vertiefende Reflexionen und weiterführende Forschungsfragen. In: Sportwissenschaft 3, S. 197-205.
- Müller-Roselius, Katharina (2007): Habitus und Fachkultur. In: Lüders, Jenny (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 18., Opladen, S. 15-30.
- Volkmann, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden.

Alf Hellinger

Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke einer realhumanistischen Erziehung und Bildung¹

I Einleitung

Hans-Jochen Gamm zählt gewiss zu den herausragenden Erziehungswissenschaftlern der Nachkriegszeit. Seine frühen Schriften sind getragen von dem Bemühen um eine Aufarbeitung der "faschistogenen Neurose"², wobei sich Gamm nach eigenem Bekunden (aufgrund seiner eigenen Verstrickung in den Zweiten Weltkrieg) bereits zu Lebzeiten eine schmerzliche "*Nacherziehung*" (Gamm 1988, S. 103) auferlegte. In den Schriften der mittleren Schaffensperiode hat Gamm u.a. die Wiederaufrüstung der Bonner Republik, den politischen Kurs der Westintegration und, nach 1990, die Wiedervereinigung der beiden deutschen Teilstaaten (BRD/DDR) mit Blick auf ihre gesellschaftliche und historische Relevanz kritisch reflektiert. Eine zentrale Thematik des Spätwerkes bildet die Frage nach der "Deutschen Identität" (Gamm 2001) im vereinten Europa.

Der Beitrag umfasst drei Teile: Im ersten Teil wird der Lebensweg Hans-Jochen Gamms mit Blick auf die für sein pädagogisches Denken relevanten Stationen skizziert, d.h. es werden jene Lebensabschnitte, Wegmarken, Zäsuren, Eindrücke und Erlebnisse näher beleuchtet, die die Theoriebildung entscheidend geprägt haben. Damit dient der erste Teil des Beitrags der zeitgeschichtlichen Verortung des materialistischen Ansatzes, die Gamm – wie Selbstzeugnisse belegen – stets mit bedachte.

Im Fokus des zweiten Teils steht die Herausarbeitung einiger Grundbegriffe der materialistischen Pädagogik anhand der von Gamm favorisierten Methode der systematischen Aufarbeitung. Der Abschnitt verdeutlicht, inwieweit sich die materialistische Pädagogik an den Kategorien der bürgerlichen Pädagogik orientiert, aber auch, wodurch sie sich von der marxistisch-leninis-

Bei dem Beitrag handelt es sich um die um ein Schlusswort erweiterte Schriftfassung eines Vortrages, der am 16.01.2018 unter gleichnamigem Titel an der TU Darmstadt anlässlich der Ringvorlesung "Bildung in globalen gesellschaftlichen Transformationsprozessen – 50 Jahre Institut für Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt" gehalten wurde. Die Videoaufzeichnung des Vortrags ist abrufbar unter: https://openlearnware.tu-darmstadt.de/collection/bildung-in-globalen-gesellschaftlichen-transformationsprozessen-280; 05.10.2018.

^{2 &}quot;Unter faschistogener Neurose soll hier verstanden werden: eine seelische Erkrankung als unmittelbare oder späte Folge psychischer Vorgänge und Belastungen aus dem nationalsozialistischen System und der Praxis seiner Menschenführung. Sie zeigt sich als allgemeine politische Gleichgewichtsstörung." (Gamm 1966, S. 44)

tisch geprägten Doktrin der vermeintlich "wissenschaftlichen Weltanschauung" des Sozialismus unterscheidet. In diesem Teil werden die Abgrenzungslinien zur DDR-Pädagogik kenntlich gemacht, daneben wird jedoch auch auf
Verbindendes verwiesen. Ein weiterer Themenschwerpunkt bildet die Bestimmung des Verhältnisses zwischen materialistischer Pädagogik und kritischer
Erziehungswissenschaft, die in Westdeutschland seit dem Ende der 1960er
Jahre mit dem Anspruch einer umfassenden Demokratisierung auftrat, aber
aufgrund ihres diskurstheoretischen Zuschnitts hinter ihre kritischen Ambitionen zurückfiel.

Im dritten und letzten Teil wird die Frage nach der Aktualität des Ansatzes der materialistischen Pädagogik erörtert. Aktuelle Bedeutung gewinnt der materialistische Ansatz durch die theoretische Reflexion der Kontrafaktizität des Ethischen als politisch-ästhetisches Gestaltungsmittel eines aufzubauenden Realhumanismus. Gamm lesend nachzuvollziehen kann lehren, praktisch-philosophisch zu denken und das eigene Handeln als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Praxis zu begreifen. Die geschichtsmaterialistische Lesart von drei literarischen Erzeugnissen verdeutlicht abschließend, dass Kulturgüter erst dann ihre transzendierende Qualität und mithin bildende Wirkung zu entfalten vermögen, wenn die subjektive An-bzw. Zueignung in Distanz zur Kulturhegemonie dominanter gesellschaftlicher Gruppen angelegt ist. Bildung wird in materialistischer Perspektive als Mitwirkung des Individuums an der Selbsterzeugung der Menschheit neu gefasst. Die Befreiung von unbegründeten Herrschaftsansprüchen bzw. Fremdbestimmung jeglicher Art ist die Voraussetzung von Kultur, Bildung und Wissenschaft überhaupt.

H

Biographischer Abriss: Zeigeschichte, Lebensgeschichte und Lerngeschichte

Hans-Jochen Gamm (* 1925; † 2011) verbrachte seine ersten Lebensjahre unter ärmlichen Verhältnissen bei seinen Großeltern auf einer mecklenburgischen Tagelöhnerkate. In einem 1988 mit dem Titel "Pädagogischer Ausgangspunkt" publizierten Beitrag legt Gamm über seinen Lebensweg Zeugnis ab und markiert dabei die für ihn maßgeblichen Stationen seines Werdegangs. Gamm beginnt seine biographische Reflexion mit der Schilderung der spätfeudalen Verhältnisse, unter denen seine Großeltern, Anna und Fritz Gamm, als Tagelöhner auf einem mecklenburgischen Landgut ihr Dasein fristeten. "Tagelöhner auf ostelbischen Gütern genossen in ihrer Umgebung das geringste soziale Ansehen. Es entsprach der herrschenden Wirklichkeit, den spätfeudalen Verhältnissen." (Gamm 1988, S. 81) Über den Alltag des mecklenburgischen Landproletariats berichtet Gamm aus seinen Kindheitserinnerungen: "Wer eine kräftige Konstitution besaß, von spezifischen Krankheiten nicht dahingerafft wurde und den Dreck überstand, der wuchs bei Speckstippe, Pellkartoffeln, bemessenem Schmalz und Kommißbrot" auf (ebd. S. 87). Zwar machten sich nach der Machtübergabe an die NSDAP im Jahr 1933 auch in der Provinz Anpassungserscheinungen an die nationalsozialistische Propaganda bemerkbar, aber die Lebensbedingungen des ostelbischen Landproletariats veränderten sich zunächst wenig: "Tagelöhnerexistenz ließ sich mit SAoder SS-Anforderungen kaum verknüpfen, weil schwerlich freie Zeit blieb, in der Organisation Dienst zu tun." (Ebd., S. 100) Gamm zufolge brachte ein Eintritt in die NSDAP Tagelöhnern, anders als den Angehörigen des Kleinbürgertums, keine nennenswerten Vorteile ein. Seit dem Jahr 1936 gehörte Gamm selbst der Hitler-Jugend an. Den Zweiten Weltkrieg erlebte er als Soldat und geriet nach Kriegsende u.a. 1949 in polnische Kriegsgefangenschaft.

Erst die Reflexion über seine Erziehung, ausgelöst durch einen Besuch des Konzentrationslagers Auschwitz im Jahr 1949, den er als "einschneidende Korrektur" (ebd., S. 103) erlebte, setzte bei Gamm einen Bildungsprozess in Gang: "Wer von meiner Generation den Zweiten Weltkrieg überlebte und studieren durfte, erhielt Möglichkeiten, das böse Zauberwerk von der militärischen Macht und Stärke als Ideologie zu entlarven, Verführung zu erkennen, die sich in Führung verbirgt." (Ebd., S. 101) Gamm entwickelt den Bildungsauftrag seiner Generation aus der zeitgeschichtlichen Einsicht in die Verführungskraft totalitärer Herrschaft. Bei diesem intergenerativen Projekt gegenhegemonialer Bildung handelt es sich nicht um ein überzeitliches Ideal oder eine spätbürgerliche Leerformel, wie z.B. der Modernisierungsappell zur 'Transformation', sondern um den moralischen Auftrag der "Nacherziehung" (Gamm 1988, S. 103). Nach Kriegsende nahm Gamm das Studium der Theologie auf, in das er Hebraistik und Judaistik mit einbezog. Einen wichtigen Schritt in Richtung der beabsichtigten Nacherziehung bildete die 1966 veröffentlichte Einführungsschrift "Judentumskunde" (1966), die Gamm als "pädagogische Rückwendung auf mich selbst" (ebd.) bezeichnete. In seiner Monographie "Der Braune Kult" (1962) setzte sich Gamm bereits vier Jahre zuvor, also 1962, mit der nationalsozialistischen Propaganda und ihrer Wirkungsweise als "Ersatzreligion" (ebd.) auseinander. Die im Jahr 1964 erstmals erschienene Quellensammlung "Führung und Verführung" (1964) verdeutlichte schließlich anhand von Anschauungsmaterial, in welchem Ausmaß sich die nationalsozialistische Herrschaft auf totalitäre Erziehungspraktiken (der Menschenformung bzw. Formationserziehung) stützte.

III Systematik: Generationenverhältnis, Nacherziehung und Bildung

Theoretische Grundlage des pädagogischen Denkens Hans-Jochen Gamms bildet der Begriff des Generationenverhältnisses, der seit Schleiermacher zu den "einheimischen Begriffen" (pädagogischen Grundbegriffen) der bürgerlichen Pädagogik zählt und von dem die spätbürgerliche Universitätspädagogik zunehmend zugunsten normativ-empirischer Vorgaben³ abrückt. Kritikwürdig

³ Der Begriff "normative Empirie" stammt von dem Erziehungswissenschaftler Lutz Koch und beschreibt den Aufstieg von Kontroll- und Überwachungsmechanismen zur Substanz (zum

erscheint in diesem Zusammenhang vor allem, dass im Zuge der sogenannten "Evidenzbasierung" der erziehungswissenschaftlichen Forschung der Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen und somit unbewusst im Generationenverhältnis angelegte, kaum quantifizierbare Langzeiteffekte pädagogischen Handelns mehr und mehr aus dem theoretischen Blick geraten. Erziehung und Bildung sind nach Schleiermacher überhaupt nur notwendig, weil sich die Erneuerung der menschlichen Gesellschaft (des Sozialverbandes) durch das Aufsteigen und Niedersinken der Generationen vollzieht. Schleiermacher bemerkt im Rahmen seiner Pädagogikvorlesungen von 1826 an zentraler Stelle:

Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird was man tut, und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt, Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles was in das Gebiet dieser Theorie fällt. (Schleiermacher 1826/1983, S. 38f.)

Nur vor dem Hintergrund dieser Ausführungen zum Generationenverhältnis ist der berühmte Einleitungssatz zu verstehen, den Schleiermacher seiner Pädagogikvorlesung aus dem Jahr 1826 voranstellte: "Was man im allgemeinen [sic!] unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen." (Ebd., S. 36) Was ist mit dieser Aussage, die ihren Sinn scheinbar selbst aufhebt, gemeint? Der Mensch ist nach Schleiermacher primär ein soziales Wesen. Eine vom ethischen Standpunkt aus betrachtet selbst verantwortete Lebensform erhält der werdende Mensch nur dadurch, dass er sich durch Erziehung, Unterricht und Selbstbildung schrittweise einem Sozialverband angliedert. Die einschneidende Erfahrung der beiden Weltkriege im 20. Jahrhundert macht jedoch deutlich, dass die pädagogisch angeleitete Angliederung der jüngeren Generation, ihre Gefährdung durch Indoktrination, Verführung und Aufopferung durch die Angehörigen der älteren Generation einschließt. Eine zeitgemäße Erziehung und Bildung müsste dem Entscheidungsrecht zum Widerstand Rechnung tragen. Die Option, dass sich die jüngere Generation etwaigen Aufforderungen zum blinden Gehorsam verweigert, wäre seit dem 20. Jahrhundert ebenfalls als "bekannt vorauszusetzen" (Schleiermacher 1826/1983, S. 36). Gamm diskutiert pädagogisches Handeln dementsprechend unter der Perspektive des Konflikts, des Standhaltens aber auch des Dialogs und der Solidarität. Bildungsprozesse setzen nach Gamm dort ein, wo ein Mensch einen konkreten Rückbezug auf die eigene Erziehung bzw. Bildungsbiographie vollzieht und sich schrittweise selbst dazu befähigt, die identitätsstiftende Bedeutung von Generationenkonflikten wie auch intergenerativen Allianzen zu erkennen und zu bewerten.

bestimmenden Moment) gesellschaftlich organisierter Bildungsprozesse im Zuge ihrer zunehmenden Vermessung und Standardisierung. Alle anderen möglichen Orientierungen, z.B. an den Bildungsinhalten, an der "Sache" oder individuellen Interessen, werden aufgrund der Dominanz normativ empirischer Vorgaben nach Koch an den Rand gedrängt oder gelten als entbehrlich, vgl. Koch 2004.

Ausgangspunkt der materialistischen Bildungstheorie ist die Erkenntnis. dass – ich paraphrasiere ein zentrales Gamm-Zitat – die "je subjektive Lerngeschichte" die "objektive Lernfähigkeit jedes Menschen" (Gamm 1979b, S. 102) modifiziert. Den Gedanken eines intergenerativ vermittelten Aufbaus der Lernfähigkeit und der wechselseitigen Korrektur des Bewusstseins durch den produktiven Dialog zwischen den Generationen führt Gamm in seiner Schrift "Umgang mit sich selbst" von 1979 näher aus: "Im lebenslangen Lernen als Umgang mit sich selbst fallen die zeitgeschichtliche und die anthropologische Komponente zusammen." (Gamm 1979a, S. 25) Kulturvermittlung und Kulturzueignung sind stets durch ein konkretes zeitgeschichtliches Gefüge begrenzt und an den Erfahrungshorizont der jeweiligen absteigenden Generation gebunden, die die Kulturgüter durch den Filter ihrer spezifischen Generationenerfahrung an die ihr nachfolgende, aufsteigende Generation weitergibt. Die Zueignungsform von Kultur, die Bildung des Menschen, unterliegt neben konstitutiven auch zeitgeschichtlichen Beschränkungen. Nach Gamm wird Bildung "als subjektiver Aufbau gefasst. Sie allein entfaltet sich als Kraft, die Zerrissenheit des Lebens zu ertragen, die immer neu aus mangelnder Abstimmung zwischen individueller Arbeit, dem daraus entspringenden gesellschaftlichen Reichtum und der privaten Verfügung über das Gesamtprodukt erwächst." (Gamm 2001, S. 89)

Die anthropologische Komponente, von der Gamm spricht, bezeichnet den Umstand, dass die Menschheit als Gattung ihre Lebensbedingungen durch Arbeit selbst produziert. Arbeit ist ein Schlüsselbegriff der materialistischen Menschenkunde und Gesellschaftslehre. Als Produzent seiner eigenen Lebensbedingungen ist der Mensch als frei handelndes Wesen zu begreifen. Von dieser materialistischen Grundannahme ging auch Herder aus, der den Menschen mit Blick auf seine physiologischen Eigenschaften, als "erste[n] Freigelassene[n] der Schöpfung" (Herder, SWS XVII, S. 146)⁴ bezeichnete. Arbeit ist nach Gamm der "humane Grundbegriff" (Gamm 1983, S. 140), denn der Mensch unterscheidet sich vom Tier durch die bewusste Produktion seiner eigenen Lebensbedingungen. "Als materialistischer Grundsatz kann gelten, daß die mit Bewußtsein als Daseinsfürsorge geleistete Arbeit Träger produktiver Fertigkeiten zusammenführte und damit jene Lebensmittel bereitstellte, die das Weiterleben ermöglichten." (Ebd.) Objektives Sein entsteht für den Menschen dadurch, dass der Mensch durch die Betätigung der Arbeitskraft in einem geschichtlichen Prozess lernt, den vorgefundenen Naturstoff (z.B. Abbau von

Das "pädagogische Jahrhundert" ist gleichzeitig das "Zeitalter der Aufklärung", wie es 1784 in der "Berlinischen Monatsschrift" heißt. Von bürgerlichen Gelehrten (Berliner Aufklärung: Kant, Mendelssohn etc.) wurde die Freisetzung des Menschen in dreifacher Hinsicht thematisiert: individuell, gesellschaftlich und kulturell. "Der Mensch", schreibt Herder, "ist der erste Freigelassene der Schöpfung; er stehet aufrecht. Die Waage des Guten und Bösen, des Falschen und Wahren hängt in ihm: er kann forschen, er soll wählen." (Herder SWS XVII, S. 146) Der zur Freiheit organisierte Mensch ist weder Gottesknecht noch lediglich Untertan, sondern idealiter Zweck seiner selbst. Deutlich ist gegenüber der voraufklärerischen Anthropologie die Verlagerung des Wesenskerns auf die Fähigkeit des Menschen (individuell/kollektiv), planvoll zu handeln und somit seine Lebensbedingungen vernunftgemäß zu gestalten.

Rohstoffen) zielgerichtet und bewusst als Mittel seiner Reproduktion (z.B. industrielle Fertigung) zu gebrauchen. Der Arbeitsbegriff ist nach Gamm das Bindeglied zwischen der zeitgeschichtlichen Dimension (bürgerlich-idealistische Kategorie: Generationenverhältnis) und der gesellschaftsgeschichtlichen Dimension (historisch-materialistische Kategorie: Produktionsverhältnisse). Wenn also in wissenschaftlicher Absicht über Gesellschaft gesprochen werden soll, dann ist es (in geschichtsmaterialistischer Hinsicht) irreführend, Nebenerscheinungen, wie z.B. die Transformation gesellschaftlicher Sphären oder Innovationen in Teilbereichen der Produktion, als wesentliche Momente der gesellschaftlichen Veränderung bzw. geschichtlichen Bewegung auszuweisen, weil dadurch leicht der grundlegende Zusammenhang von Produktion, Reproduktion und Geschichte übersehen wird. "Die Konstitution des Bildungsbegriffs bleibt inhaltslos, sofern nicht das Wesen der *Arbeit* einbezogen wird." (Gamm 2001, S. 85)

Bildung und Erziehung sind nach Gamm nicht nur intergenerativ vermittelt, die intergenerative Vermittlung ist selbst das Produkt des gesellschaftlichen Erneuerungsprozesses. Materielle Produktion und gesellschaftliche Reproduktion (Erneuerung) sind ihrerseits Momente innerhalb einer übergreifenden dialektischen historischen Bewegung, in deren Verlauf der gesellschaftlich produzierte Reichtum und die private Verfügung über das Produkt der Arbeit aufgrund der ungleichen Verteilung des Eigentums an den Produktionsmitteln zunehmend in Widerspruch zueinander treten. Durch die Erfindung neuer Produktivkräfte (Arbeitsmittel) weitet der Mensch seine Herrschaft über die Natur zielgerichtet aus. Die Fähigkeit zur Naturbeherrschung ist ein Produkt gesellschaftlicher Arbeit. Zwar bleibt die individuelle Betätigung der Arbeitskraft die grundlegende Kulturtätigkeit, die anonyme arbeitsteilige Produktion schafft jedoch zugleich die Bedingungen für die Entstehung widersprüchlicher gesellschaftlicher Verhältnisse und, in deren Folge, für das Auftreten inhumaner Umstände und das Hervorbrechen sozialer Konflikte. Der Deutsche Idealismus hatte Gamm zufolge "Konzepte des Humanismus für die Menschheit vorausgedacht und damit die Bildungsfrage" (ebd., S. 26) gestellt. Die zu Zweckverbänden formell vereinten Nationalstaaten des globalen Zeitalters sind nach Gamm jedoch weit davon entfernt, dem Humanitätsanspruch gerecht zu werden. Gamm weist darauf hin, dass die Globalität des Welthandels in Ermangelung einer im Gesellschaftsprozess angelegten glaubwürdigen Humanisierungsperspektive das Individuum in eine "befremdliche Daseinsweise" versetzt: "Das unaufhebbare Risiko aber ist das Individuum selbst in den Prozessen seiner Globalisierung. Es verliert die bislang als Fliehburg genutzte Herkunft, es ist in geistig-historischem Sinne entwurzelt und überfordert, sich selbst als konstitutives Teil in die globale Maschine einzubringen." (Ebd., S. 28). Unter den Bedingungen eines risikobehafteten entwurzelten Daseins besteht die vordringlichste Aufgabe der Menschenbildung darin, ökonomische Prozesse erneut zu buchstabieren. Der Begriffsapparat, der für diese Alphabetisierung in praktisch-philosophischer Absicht erforderlich ist, soll nachfolgend durch die Klärung der Begriffe Materialismus und Idealismus, Theorie und Praxis, Entfremdung und Emanzipation in Umrissen entwickelt werden.

Materialismus als radikal innerweltliche Erkenntnisposition

Arbeitsbegriff, Gesellschaftskritik und Realhumanismus kennzeichnen das pädagogische Denken Gamms als materialistischen Ansatz. Der Materialismus ist jedoch nicht als Gegensatz zum Idealismus zu verstehen, sondern als Gegensatz zu geschichtlich tradierter Unvernunft, d.h. dem gesellschaftlich produzierten Unvermögen, die Quelle des Bedürfnisses nach Vernunftsurrogaten bewusst auf die eigene Existenz zu beziehen. Inwiefern ist die Verhältnisbestimmung von Materialismus und Idealismus eine Voraussetzung eines aufgeräumten Bewusstseins? Gamm betont in seiner Schrift "Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln" von 1983 unter Rekurs auf unterschiedliche materialistische Konzepte der europäischen Ideengeschichte: "Als Materialismus wird diejenige Erkenntnisposition verstanden, die unbeirrbar an der vollen Diesseitigkeit der Welt festhält, den Kosmos und die uns bergende galaktische Ordnung als ein über unermeßliche Zeitspannen entwickeltes System versteht, das trotz der bisherigen Dunkelheit seiner Ursprünge und möglicherweise auch fernerhin absoluten Forschungsgrenzen als Gebilde aufgefaßt wird, das ohne Schöpfungsakte übermenschlicher Wesenheiten zustande kam, sich ohne sie weiterentwickelt und schließlich vergehen wird." (Gamm 1983, S. 21) Ausgehend von der Erkenntnisposition, die von der "vollen Diesseitigkeit der Welt" ausgeht, ergibt sich eine Abgrenzungslinie gegenüber der idealistisch geprägten geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Es sind aber auch spezifische Gemeinsamkeiten zu benennen. Seine Promotion legte Gamm bei dem geisteswissenschaftlichen Pädagogen Wilhelm Flitner ab, der sich – wie die meisten Vertreter seiner Zunft – nicht dazu durchzuringen vermochten, den menschlichen Geist ohne Vorbehalte als Korrelat weltimmanenter Vorgänge aufzufassen. Gamm bricht bewusst mit der Vorstellung eines "aparten Geistes" (Marx), ohne jedoch den Wert der geistigen Arbeiten zu bestreiten. "Wenn vom 'Geist" unter dieser Voraussetzung gesprochen wird, dann ist folglich das idealistische Missverständnis von einem außerhalb der materiellen Lebensbedingungen angesiedelten Geist vermieden." (Ebd., S. 22) Mit Wilhelm Flitner, seinem akademischen Lehrer, betont Gamm in seiner "Allgemeinen Pädagogik" von 1979 die Bedeutung eines umfassenden Geschichtsbewusstseins für das pädagogische Denken. Anders als Flitner und andere geisteswissenschaftliche Pädagogen betrachtet Gamm jedoch die geschichtliche bzw. geistige Welt nicht als Ausdruck letzthin unergründlicher Lebensmächte. In der "Allgemeinen Pädagogik" Hans-Jochen Gamms heißt es an zentraler Stelle: "Pädagogik ist praktische Wissenschaft im gesellschaftlichen Auftrag. Ändern sich die gesellschaftlichen Verhältnisse, so wird auch die bisherige Wertebene sich verändern. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die untergeordnete Ebene der pädagogischen Prinzipien und den erzieherischen Handlungsbereich." (Gamm 1979b, S. 31) Da die gesellschaftliche Wertebene nach Gamm aufgrund ihrer historischen Variabilität keine starren Fixpunkte für die Ontogenese bereithält, ist es die Aufgabe der pädagogischen Reflexion, den konkreten werdenden Subjekten bzw. der jeweils aufsteigenden Generation eine vorläufige Orientierung zu bieten.

Theorie-Praxis-Verhältnis

Neben der oben genannten Erkenntnisposition, die von der vollen Immanenz des Daseins ausgeht, zählt der gesellschaftskritisch begründete Praxisbezug zu den wesentlichen Annahmen der materialistischen Pädagogik. Bereits für Herbart und Schleiermacher ist der praktisch-philosophische Begründungsweg für die Theoriebildung in der Pädagogik maßgeblich. Unter dem Einfluss von Hegel beginnt die bürgerliche Philosophie insgesamt verstärkt, sich mit den Fragen der praktischen Lebensführung auseinanderzusetzen. Eine bedingte Hinwendung der Theorie zur Praxis vollziehen die maßgeblichen Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in ihren Schriften bereits das "Primat der Praxis" anführten oder den Begriff der "Erziehungswirklichkeit" in den Fachdiskurs einbrachten. Nach Auffassung der überwiegend kleinbürgerlich geprägten geisteswissenschaftlichen Pädagogik stand der "Zögling" unter dem Einfluss diverser "Lebensformen" (Familie, Staat, Kirche, Militär etc.), die relativ zeitstabile und damit objektive gesellschaftliche Werte verkörperten. Praxis bedeutete nicht gesellschaftliche Praxis im Sinne des geschichtlichen Weges der "Selbsterzeugung des Menschen" (Marx, MEW 40, S. 574) durch Arbeit, sondern blieb auf die metaphysische Lehre einer transpersonalen Wertegemeinschaft beschränkt, was einen Rückfall hinter den spekulativen Idealismus Hegels bedeutete. Zwar finden sich in den Schriften der unter dem Einfluss der Lebensphilosophie und des Historismus stehenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach Gamm vielfältige Ansätze zu einer "Reformulierung der Bildungsidee" (Gamm 2001, S. 84). Aus Sicht der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik lag die theoretische Reflexion des Zusammenhangs von Politik, Gesellschaft und pädagogischem Handeln jedoch – wie Gamm bemerkt -außerhalb des Zuständigkeitsbereiches der Disziplin: "Im Blick auf die drei markanten Vertreter im Zusammenhang von Pädagogik und Philosophie, nämlich Eduard Spranger, Herman Nohl und Wilhelm Flitner ergibt sich, dass sie und ihr Umkreis kaum den Durchbruch zu einer Gesellschaftstheorie vollzogen haben, deren Aufgabe sich als radikale Kritik des Vorfindlichen stellte. Die Bereiche Kapital, Warenproduktion und Markt bleiben ausgespart." (Ebd., S. 84f)

Entfremdungsproblematik

Die deutliche Konturierung des Entfremdungsbegriffs markiert die wesentliche Abgrenzungslinie gegenüber der marxistisch-leninistisch orientierten DDR-Pädagogik: Die undogmatische Auffassung des Materialismus, die Gamm seiner Pädagogik zugrunde legt, ist nicht identisch mit der hermetischen Lehre des Marxismus-Leninismus. Gamm bezieht sich in seiner Anthropologie

auf die Frühschriften von Marx, welche die offizielle Doktrin der DDR, die den Materialismus zu einer konsistenten "wissenschaftlichen Weltanschauung" ausbauen wollte, nur unter Vorbehalten gelten ließ. Die Staatsphilosophie der DDR behandelte die frühen Schriften als eher randständig. Zwar wurden die Pariser Manuskripte ("Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844") dem Kanon der vom Dietz Verlag (DDR; Ost-Berlin) herausgegebenen Marx-Engels-Werke (MEW) einverleibt; sie erschienen jedoch nur als "Ergänzungsband" (1. Teil = MEW 40) zur 39-bändigen Gesamtausgabe. Bei der Marx-Engels-Auslegung standen vor allem die Kritik der politischen Ökonomie und Teile des Spätwerkes im Fokus. Die ihnen gebührende Anerkennung blieb den Frühschriften in der DDR versagt. Für die wissenschaftliche Betrachtung der Schriften von Marx, Engels und anderer sozialistischer Schriftsteller war für Gamm hingegen der undogmatische Zugang das zentrale Anliegen. Anders als in der herrschenden Lehre des Marxismus-Leninismus vorgesehen, maß Gamm dem geschichtlichen Prozess der Entfremdung des Menschen bzw. der Rückkehr aus der Entfremdung entscheidende Bildungsbedeutung bei (vgl. des "späten" Gamms Kritik am Sowjetmarxismus wie der raschen Abwicklung nach 1990 in Gamm 2001, S. 29).

Emanzipation und kollektive Mündigkeit

In Anlehnung an die Forderungen der 1968er-Studentenrevolte bzw. der Neuen Sozialen Bewegungen nach gesellschaftlicher Erneuerung trat die Kritische Erziehungswissenschaft mit dem Anspruch auf, den Einfluss autoritärer Prinzipien und normativer Vorgaben auf die Erziehungs- und Unterrichtspraxis einzuschränken und die wissenschaftliche Pädagogik als angewandte Sozialwissenschaft neu zu begründen. Die Hauptvertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft (v.a. Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki) gründeten ihren Rationalitätsanspruch primär auf dem diskurstheoretischen Zuschnitt, den die Kritische Theorie unter dem Einfluss des Frankfurter Sozialphilosophen Jürgen Habermas erfahren hatte. Den profilbestimmenden Repräsentanten der Kritischen Erziehungswissenschaft galt die Diskurstheorie für das Projekt einer 'zweiten Aufklärung' als richtungsweisend. Habermas, der neben Otto Apel der zweiten Generation der Frankfurter Schule angehörte, beschäftigte sich vor allem mit der Möglichkeit, technisches und kommunikatives Handeln unter der Prämisse eines emanzipatorischen Erkenntnisinteresses miteinander zu versöhnen. Die auf die Begründung einer universalen Diskursethik (bzw. der Etablierung herrschaftsfreier Kommunikation) abstellende Habermas'sche "Theorie des kommunikativen Handelns" aus dem Jahr 1981 genoss im linksliberalen ,Mainstream' zeitweise ,Kultstatus' und wurde auch auf Seiten der Universitätspädagogik umfassend rezipiert. Die soziologische Umschrift der Pädagogik zur Kritischen Erziehungswissenschaft erfolgte z.B. bei Wolfgang Klafki durch die nahezu buchstabengenaue Übernahme des kommunikativen Paradigmas. Das bislang zum selbstverständlichen Theoriebestand der Pädagogik zählende Theorem des 'pädagogischen Bezugs' wurde durch technisch-neutral anmutende Begriffe, wie z.B. Rollenübernahme, Kommunikation, Interkation etc. ersetzt. Zwar strengte z.B. Herwig Blankertz weiterhin aufschlussreiche sozialgeschichtliche Studien an; die einseitige Festlegung auf das soziologische Theoriefundament führte jedoch dazu, dass geschichtliche Zusammenhänge zusehends in Vergessenheit gerieten, eine Fehlentwicklung, die selbst maßgebliche Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft selbstkritisch reflektierten (vgl. Mollenhauer 1983).

Materialistische Pädagogik und Kritische Erziehungswissenschaft verbindet ihr Festhalten an der Subjektorientierung (Autonomie), die Kritik des Zusammenhangs von Gesellschaft, Politik und Pädagogik (Gesellschaftskritik) sowie der Anspruch auf Gesellschaftsveränderung (Emanzipation). Nach Gamm ist Gesellschaftskritik jedoch auf eine radikale Kritik der herrschenden Besitzverhältnisse hin zu orientieren, inklusive der Deschiffrierung entfremdungsbedingter Anpassungserscheinungen. Im Gegensatz zu dem durch Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz u.a. vertretenen Ansatz, der die Möglichkeit der Versöhnung divergierender Interessen a priori (idealistisch) voraussetzt, geht der geschichtsmaterialistische Ansatz von einem gesellschaftsgeschichtlich bedingten Antagonismus von Klasseninteressen aus und damit von unterschiedlichen Strömungen tradierter Unvernunft, die es aufzuarbeiten gilt. Nach Gamm blockieren die herrschenden "Besitzverhältnisse" (Gamm 1983, S. 137) strukturell herrschaftsfreie Kommunikation (Sprechakte), da die ungleiche Verfügung über den gesellschaftlich produzierten Reichtum dominante gesellschaftliche Gruppen dazu in die Lage versetzt, den Kulturbetrieb nach Maßgabe von Klassen- bzw. Gruppeninteressen zu steuern. Auch die oberflächlich moderat geführte Debatte zwischen Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden läuft in der Praxis gemeinhin auf einen falschen Konsens hinaus, bei dessen Entstehung der Arbeiternehmendenvertretung nicht selten eine Schlüsselrolle zukommt. Unter den Bedingungen der herrschenden Besitzverhältnisse zieht die selbstlose Tat die potentielle Schwächung der eigenen Position nach sich. Das anonyme Kapitalinteresse eines sich ,selbst verwertenden Wertes' zwingt unternehmerisch handelnde Personen dazu, möglichst viele Konkurrenten präventiv in den Ruin zu treiben, bevor diese ihrerseits über die Mittel verfügen, ihren Wettbewerbsvorteil auszuspielen oder ein Marktmonopol zu errichten. Die eben genannten Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft vermieden es letztendlich, die Besitzverhältnisse als Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion anzuerkennen. Bei allen Differenzen verbindet die Kritische Erziehungswissenschaft und Materialistische Pädagogik jedoch der ethische Anspruch, für die Emanzipation des Subjekts in der Perspektive kollektiver Mündigkeit einzutreten. Eine Möglichkeit, das Subjekt für den Zustand der universalen Entfremdung zu sensibilisieren, besteht nach Gamm darin, ästhetische Bildung kontrafaktisch zu Mode, Meinung und Massengeschmack anzulegen.

IV

Zur Aktualität des Ansatzes der materialistischen Pädagogik

Gamm betont in seiner "Allgemeinen Pädagogik" die Bedeutung der "transzendierende[n] Qualität" (Gamm 1979b, S. 74) der Bildungsgehalte der bürgerlichen Epoche. Der Begriff der Menschenbildung ist ein politischer Kampfbegriff des bürgerlichen Zeitalters. In ihm artikuliert sich das aufkeimende Geschichtsbewusstsein der bürgerlichen Klasse sowie das gegen die Feudalität gerichtete Interesse nach einer vernünftigen Umgestaltung der feudalen Verhältnisse in eine aufgeklärte Gesellschaft, in der die Perspektive auf Humanisierung aufscheint. "Die großen programmatischen Entwürfe der Französischen Revolution sublimieren sich zur Bildungstheorie, indem an die Stelle des gewaltsamen sozialen Umsturzes nun die Arbeit an der geschichtlichen Durchsetzung der Vernunft und des Geistes und an der Verknüpfung von Humanismus und Humanität tritt." (Gamm 1979b, S. 75) Die geschichtlich nicht abgegoltene transzendierende Qualität von Bildung soll im Folgenden durch die materialistische Lesart von drei literarischen Erzeugnissen sichtbar gemacht werden.

In der zeitgemäßen Lesart ist es üblich, den ideellen Wert von Gotthold Ephraim Lessings Drama "Nathan der Weise" (vgl. Lessing 1779/1959) an der in ihm enthaltenen Ringparabel zu bemessen. Generationen von Schülerinnen und Schülern wurden und werden im Deutschunterricht durch curriculare Vorgaben in die Richtung einer zeitgemäßen, jedoch verkürzten Interpretation gelenkt. Die Parabel betone durch das Bekenntnis zur vorurteilsfreien Liebe die Verwandtschaft der drei großen monotheistischen Religionen und sei deshalb als Aufruf zu uneingeschränkter Toleranz zu verstehen. Nach der zeitgemäßen Interpretation, die das Drama auf ein bürgerlich-liberales Lehrgedicht reduziert, genügt die oberflächliche Auseinandersetzung mit der Parabel, um ein hinreichendes Verständnis des Werkes zu entwickeln. Die transzendierende Qualität des Werkes wird jedoch verkannt, wenn die innere Dramatik übersehen wird, in der die Figur des Nathan aufgrund der äußeren Umstände verwickelt ist. Obwohl er "wenige Tage zuvor seine Frau und sieben Söhne bei einem von Christen begangenen Judenpogrom verloren" hatte, zögerte Nathan keinen Moment, die "Tochter eines (vermeintlichen) Christen an Kindes statt anzunehmen und liebevoll aufzuziehen" (Kubista/Lohmeier 2011). Nathan durchlebt das Gefühl tiefster Trauer, sublimiert den schmerzlichen Verlust zu charakterlicher Reife und schöpft hieraus die Kraft zum weitherzigen Handeln. Das Ideal der Herzensbildung, das Lessing in der Figur des Nathan verarbeitet, besagt, dass wahre Weitherzigkeit und charakterliche Reife einen beschwerlichen Sublimationsprozess voraussetzen. Von dem Gefühl der Trauer und Rücksichtnahme als Kern der Bildung zu reifer Humanität nimmt die zeitgemäße Schulinterpretation jedoch kaum Notiz. Die Verletzlichkeit des Menschen (Vulnerabilität) in den Mittelpunkt der geistigen Tätigkeit zu stellen, fügt sich schwerlich zu den curricularen Vorgaben eines Bildungssystems, dessen "heimlicher Lehrplan"

(sinngemäß bei: Bernfeld⁵) darauf abzielt, Leistungsdruck auszuüben, den Leistungsstand anhand normativer Zielvorgaben zu bemessen und aufgrund des "Outcomes" zwischen "starken" und "schwachen" Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden. Um welchen Preis gute Zensuren zustande kommen und welche menschlichen Qualitäten auf dem Weg zum Klassenziel auf der Strecke bleiben, spielen in der Gegenwartsschule kaum eine Rolle – von den uneingestandenen seelischen Verwüstungen, die der Lernstress produziert, ganz zu schweigen.

Die geschichtlich nicht abgegoltene, transzendierende Qualität von Bildungsgehalten lässt sich ebenso an dem Kammerspiel Wolfgang Borcherts "Draußen vor der Tür" (vgl. Borchert 1947) aus den Jahren 1946/47 verdeutlichen. Dieses Stück handelt nach der zeitgemäßen Lesart von dem verzweifelten Versuch des aus der Kriegsgefangenschaft heimgekehrten Soldaten Beckmann, einen Platz in der Nachkriegsgesellschaft zu finden, was ihm aufgrund seines psychischen Zustandes letztendlich nicht gelingt. Beckmanns Integrationsversuch endet im Selbstmord. Die bislang nicht abgegoltene transzendierende Qualität lässt sich anhand des Vorspiels des Dramas aufzeigen. In ihm wird der Dialog zwischen einem alten Mann und einem Beerdigungsunternehmer geschildert, die sich im Fortgang der Erzählung als Personifikationen eines hilflosen Gottes und eines übermächtigen Todes erweisen. Die transzendierende Qualität des Stückes von Borchert zeigt sich darin, dass der Tod infolge der Perfektionierung der Vernichtungspotentiale als einziger Sieger aus dem Zweiten Weltkrieg hervorging. Die Friedensordnung der Nachkriegszeit erweist sich mit Blick auf das Arsenal der nach wie vor vorhandenen Massenvernichtungswaffen, trotz aller Beteuerung diese nicht einsetzen zu wollen, als hochgradig instabil. Nach einer Statistik des Stockholmer Friedensforschungsinstituts Sipri beläuft sich die Anzahl der nuklearen Sprengköpfe im Jahr 2017 weltweit auf eine Gesamtsumme von 14.395 Einheiten, die sich im Besitz von neun Ländern befinden (vgl. Sipri 2017, S. 16). Gamm hat aus der zeitgeschichtlichen Erfahrung zweier Weltkriege die Konsequenz eines friedenspädagogischen Engagements gezogen. Angesichts der drohenden nuklearen Selbstvernichtung kann sich Bildung nicht länger auf die harmonische Selbstentfaltung des bürgerlichen Subjekts beschränken, es geht schlichtweg darum,

_

In seinem Werk "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" von 1925 untersuchte Siegfried Bernfeld die Funktion der Didaktik innerhalb der Schule. Dabei kam er zu dem Ergebnis, dass die sozialen Verhältnisse der Klassengesellschaft die im Kern rationalistische Tendenz der Didaktik neutralisieren: "Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht [...], sondern ist da, vor der Didaktik und gegen sie." (Bernfeld, 1973, S. 27) Nach Bernfeld verfolgt die Schule als Institution (hinter dem Rücken der Lehrkräfte) nicht den Zweck, Unterricht unter dem Gesichtspunkt der Didaktik zu ermöglichen. Die Didaktik ist nach Bernfeld keineswegs eine autonome Lehre der Unterrichtsgestaltung. Sie ging hervor aus dem nicht im offiziellen Lehrplan vermerkten "wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen Zustand, aus politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entsprangen; aus den (zweck-) irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt – jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten ihrer Klassen, unbewußt und unkorrigiert erzeugt." (Ebd.)

das Überleben der Gattung in einer "verkehrten Welt" (Galeano 2004) zu ermöglichen.

Die transzendierende Qualität von Bildung ist auch auf das Schicksal von Bildungsbestrebungen selbst zu beziehen, die zunehmend zur Wohlstandmaske degenerieren. Bereits Ende der 1950er Jahren hielt Theodor W. Adorno einen viel beachteten Vortrag, in dem er die Mechanismen der kulturindustriellen Zurichtung von Kulturgütern im Zeitalter des Massenkonsums kritisierte. Dieser Vortrag Adornos trägt in der Schriftfassung den bezeichnenden Titel "Theorie der Halbbildung" (1959). Nach Gamm wird der Kern von Bildung verfehlt, wenn die Grundschicht von Kultur – die menschliche Arbeitskraft – unberücksichtigt bleibt und Bildungsbestrebungen in den Sog der "zentrifugalen Bewegung" (vgl. Bernhard 2011) der spätkapitalistischen Gesellschaft geraten. Zu den weit verbreiteten Fehlformen von bürgerlicher Bildung zählt Gamm "Bildung entweder als pflegedürftige Innerlichkeit" aufzufassen, sie als "intellektuelles Akkumulat von Kenntnissen" zu betreiben oder sie als "Moment der Distanzierung von" einer vermeintlich "primitiven Umwelt" (Gamm 2001, S. 85) zu inszenieren. Ebenso wenig tauge jener Standpunkt zur Bildung, "der sich im Verruf des technologischen Zeitalters ergeht, Technik für die Kälte in zwischenmenschlichen Verhältnissen verantwortlich macht." (Ebd.)

In ihrem Theaterstück "Der Gott des Gemetzels" (Originaltitel: Le Dieu du carnage; vgl. Reza 2011) beschäftigt sich die französische Autorin Yasmina Reza mit der Deformation bürgerlicher Bildungsansprüche. Den Ort der Handlung des Kammerspiels verlegt Reza in eine Pariser Wohnung, in der sich die Eltern der elfjährigen Jungen Ferdinand Reille und Bruno Houillé zusammenfinden, um über eine handgreifliche Auseinandersetzung zwischen ihren Söhnen zu debattieren. Beide Elternteile erheben zunächst den Anspruch, sich dadurch von ihren Kindern zu unterscheiden, dass sie die "Kunst des zivilisierten Umgangs" beherrschen. Im Verlauf des Stücks erweisen sich die Erwachsenen jedoch selbst als oberflächlich zivilisiert und nur dem Anschein nach emotional gefestigt. Die Autorin Reza führt die Figuren jedoch nicht vor; die sich entfaltenden Dialoge und Monologe zeigen vielmehr, dass die bestehende Gesellschaft die Menschen auch in ihren ernsthaften Bildungsbestrebungen als beschädigte Ware zurücklässt, Zusammengehöriges isoliert und – um ein Wort Goethes aufzugreifen – "in der Fülle" "verhungern" (Goethe, HA 3, S. 345) lässt. Eine materialistische Lesart würde den Akzent der Interpretation darauf legen, dass die Handlung für alle Protagonisten darauf hinausläuft, dass der Tag, an dem sie zusammenkommen, ungewollt zum "unglücklichsten Tag" ihres Lebens wird. Die kollektive Erfahrung der Demaskierung ihres authentischen Verhaltens versetzt die Beteiligten in einen inneren Ausnahmezustand, der es ihnen erlaubt, ihr "wahres Gesicht" zu zeigen und sich zeitweilig des Fehlgehens ihrer Bildungsansprüche bewusst zu werden.

V Schluss

In ihrem bisherigen geschichtlichen Entwicklungsverlauf neigt die Menschheit zur Verstrickung in destruktive Lösungsversuche. Ihre einzigartige Fähigkeit, die Naturkräfte kontrollierten Bedingungen zu unterwerfen und ihre Lebensbedingungen planvoll zu gestalten, die die Menschheit gegenüber anderen Lebewesen auszeichnet, ist mit ihrem barbarischen Hang amalgamiert, destruktiv gegen sich selbst zu handeln. Für jede Metropole, die die Menschheit mit Hilfe der "großen Industrie" (Marx, MEW 23, S. 362) hervorgebracht hat, existiert mindestens ein nuklearer Sprengkopf, der die Einkaufsmeilen, Parkhäuser, Wohnanlagen und Brücken, aber auch luxuriösen Villenviertel in den Vororten binnen weniger Sekunden dem Erdboden gleichmachen könnte. Goethe macht im zweiten Teil seiner Faust-Dichtung darauf aufmerksam, dass die Alchemie der modernen (Mehr-)Wertschöpfung von der immanenten Tendenz beherrscht ist, die Grenzen der Naturbeherrschung um jeden Preis bis in den letzten Winkel des blauen Planeten auszudehnen. Die Gewalt, die der unbeugsame Willensmensch Faust bei der Kolonisation des ungezähmten Ufers anwendet, schlägt auf ihn selbst zurück. Den damit korrespondierenden inneren Zustand des Erlöschens der "produktiven Kraft des Inneren" (Michels 1962, S. 27) fast Goethe im Sinnbild des Erblindens. Selbst als ihm die Lemuren sein eigenes Grab schaufeln, hält der gealterte Faust unbeirrt daran fest, die vermeintliche Befehlsgewalt über sein Landnahme-Projekt auszuüben. Die Denkrichtung der praktischen Philosophie, die mit Hans-Jochen Gamm einsetzt, erkennt die uneingestandene Realität der "Sorge" (Goethe, HA 3, S. 345) ausdrücklich an, denn für sie bildet die Sorge um das Wohlergehen der Menschheit die Triebfeder für die kritische Reflexion.⁶ Anders als in den Mythen, religiösen Erzählungen und Werken der Dichtkunst durchaus üblich, kann die praktische Philosophie indes nicht auf das Eingreifen himmlischer Mächte setzen. Der materialistische Standpunkt gründet seine Hoffnung vielmehr auf die Fähigkeit des Menschen, den Standpunkt der vollen Diesseitigkeit einzunehmen, sich aus der Erkenntnis der vollen Immanenz des Daseins heraus als Subjekt einer selbst verantworteten geschichtlichen Entwicklung zu begreifen und das Stadium seiner destruktiven Vorgeschichte zu beenden.

⁶ Goethe charakterisiert die Macht der 'Sorge', die der hundertjährige Faust nicht anerkennen will, in der Mitternachts-Szene im 5. Akt des Faust II, wie folgt: "Wen ich mir einmal mir besitze,/Dem ist alle Welt nichts nütze;/Ewiges Düstere steigt herunter,/Bei vollkommnen äußeren Sinnen/Wohnen Finsternisse drinnen,/Und er weiß von allen Schätzen/Sich nicht in Besitz zu setzen/Glück und Unglück wird zur Grille,/Er verhungert in der Fülle;/Sei es Wonne, sei es Plage,/Schiebt er's zu dem anderen Tage,/Ist der Zukunft nur gewärtig,/Und so wird er niemals fertig." (Goethe, HA 3, S. 345)

Literatur

- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler.
- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main.
- Borchert, Wolfgang (1947): Draußen vor der Tür. Ein Stück, das kein Theater spielen und kein Publikum sehen will. Hamburg, Stuttgart.
- Galeano, Eduardo (2004): Die Füße nach oben. Zustand und Zukunft einer verkehrten Welt. Patas arriba. 3. Aufl. Wuppertal.
- Gamm, Hans-Jochen (1966): Pädagogische Studien zum Problem der Judenfeindschaft. Ein Beispiel zur Vorurteilsforschung. Neuwied.
- Gamm, Hans-Jochen (1979a): Umgang mit sich selbst. Grundriß einer Verhaltenslehre. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. Reinbek/Hamburg.
- Gamm, Hans-Jochen (1979b): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek/Hamburg.
- Gamm, Hans-Jochen (1983): Materialistisches Denken und p\u00e4dagogisches Handeln. Frankfurt/Main, New York.
- Gamm, Hans-Jochen (1988): P\u00e4dagogischer Ausgangspunkt. Eine mecklenburgischer Tagel\u00f6hnerkate. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): Verf\u00fchrung Distanzierung Ern\u00fcchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim, S. 81-107.
- Gamm, Hans-Jochen (2001): Deutsche Identität in Europa. Münster; New York [u.a.].
- Gamm, Hans-Jochen (2005): Die Deutschen und ihre faschistogene Neurose. Perspektiven der Bildung. In: Pädagogik, Heft 57, 11, S. 42-45.
- Goethe, Johann Wolfgang (1832/1976): Faust. Der Tragödie zweiter Teil. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden [= HA], hg. von Erich Trunz. München, Bd. 3. S. 146-364.
- Herder, Johann Gottfried (1887/1967): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Erster und zweiter Teil. In: Herder's Sämtliche Werke in 33 Bänden [= SWS], hg. von Bernhard Suphan. Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1877-1913, Bd. XIII, Hildesheim.
- Koch, Lutz (2004): Normative Empirie. In: Böhm, Winfried (Hg.): Kritik der Evaluation der Schulen und Universitäten. Würzburg, S. 39-55.
- Kubista, Karolina/Lohmeier, Anke-Marie (2011): Nathan der Weise (1779). In: Figurenlexikon zu Lessings Dramen, hg. von Anke-Marie Lohmeier. Literaturlexikon Online 2011. http://literaturlexikon.uni-saarland.de/index.php?id=4; 20.01.2018.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1779/1954): Nathan der Weise. Ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen. In: Gotthold Ephraim Lessings gesammelte Werke in zehn Bänden, hg. von Paul Rilla, Berlin/DDR. Bd. 2, S. 320-481.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1981ff.): Karl Marx Friedrich Engels Werke [= MEW], Bd. 1-43, hg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin/DDR.
- Michels, Peter (1962): Fausts Erblindung. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, H 36, 1, S. 26-35.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Reza, Yazmina (2011): Der Gott des Gemetzels. Le dieu du carnage, 4. Aufl: Lengwil.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/1983): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Friedrich Schleiermacher. Ausgewählte pädagogische Schriften, hg. von Ernst Lichtenstein. 3. Aufl. Paderborn, S. 36-61.
- Sipri (2017): SIPRI YEARBOOK 2017. Armaments, Disarmament and International Security. Zusammenfassung auf Deutsch. https://www.sipri.org/sites/default/files/2017-11/yb_17_summary_de.pdf; 20.01.2018.

AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS

Wie mit der Korrektur von Abiturklausuren zu verfahren ist

Es zeichnen sich neue Desiderate für die Lehrerprofessionalisierung ab: Mitteilung eines Schulleiters an sein Kollegium, wie mit der Zweitkorrektur der Abiturklausuren zu verfahren sei:

"Für alle anderen Fächer außer Physik gelten folgende Vorgaben:

- 1) Prüferinnen und Prüfer, die mit der Korrektur bereits vor Beginn der Osterferien fertig sind, geben ihre Arbeiten schon vor den Ferien im Sekretariat ab und informieren den Zweitkorrektor, dass die Arbeiten bereitliegen. (Eine direkte Übergabe schon vor den Ferien ist ebenfalls möglich.)
- 2) Alle anderen Prüferinnen und Prüfer übergeben ihre fertigen Arbeiten in den Osterferien an den Zweitkorrektor. Der dafür vorgesehene Termin ist Montag, der 22. April 2019.

Eine frühzeitige Absprache zwischen Erst- und Zweitkorrektor über den genauen Ort und die Zeit der Übergabe ist unbedingt (weit) vor den Osterferien notwendig. Nach der Absprache erfolgt eine Meldung an Herrn Landsberg, der eine entsprechende Liste führt.

Im Normalfall fährt der Erstkorrektor zum Wohnort des Zweitkorrektors und übergibt die Arbeiten dort persönlich. Sollte das im Einzelfall nicht möglich oder nicht gewünscht sein, können die Arbeiten am 22. April zwischen 9.00 und 10.00 Uhr bei Frau Herbst im FSG abgegeben und zwischen 10.30 und 11.30 Uhr vom Zweitkorrektor bei ihr abgeholt werden.

3) Ausnahmeregelungen bei Verhinderung am Montag, 22. April:

Scheitert der Übergabetermin 22.4. am Erstkorrektor, weil dieser z.B. zu diesem Zeitpunkt im Urlaub ist, muss dieser mit dem Zweitkorrektor einen früheren Termin vereinbaren. Falls ein solcher Termin in den Osterferien nicht gefunden werden kann, müssen die Arbeiten bereits am Tag vor den Osterferien bis 9.30 Uhr im Sekretariat abgegeben werden.

Scheitert der Übergabetermin 22.4. am Zweitkorrektor, weil dieser z.B. zu diesem Zeitpunkt im Urlaub ist, muss ein späterer Termin für die Übergabe vereinbart werden. Falls ein solcher Termin in den Osterferien nicht gefunden werden kann, gibt der Erstkorrektor die Arbeiten am Tag nach den Osterferien bis 9.30 Uhr im Sekretariat ab."

Namen und Daten von der Redaktion geändert. Hervorhebungen im Original.