

Eveline Christof & Erich Ribolits

Das Ende der Schule, so wie wir sie kennen

**Schlaglichter auf den Umbau der Schule von
einer disziplinargesellschaftlichen zu einer
kontrollgesellschaftlichen Institution**

Schulheft 160/2015

Studien**Verlag**

IMPRESSUM

schulheft, 40. Jahrgang 2015

© 2015 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5456-5

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:

+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Eveline Christof & Erich Ribolits

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 35,00/45,90 sfr

Einzelheft: € 15,50/21,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort	5
Cathrin Reisenauer & Nadine Ulseß-Schurda Anmerkungen zur Leistung als Norm der Anerkennung in einer sich verändernden Gesellschaft	11
Tobias Dörler Über den Zwang, mit Selbstkontrolle die eigene Freiheit zu erhalten. Oder: Umgang von Lehrer/innen mit Fremd- und Selbstansprüchen.	23
Stefan T. Hopmann & Mariella Knapp Die letzten Tage der Schule, wie wir sie kennen?	37
<i>Der schulische Auftrag im Spannungsfeld zwischen Kultivieren und Qualifizieren</i>	
Eveline Christof Die Rolle von Lehrer/innen – zwischen Macht und Ohnmacht	50
Barbara Schratz & Michael Schratz Abschied von der Lernschule: Schulentwicklung für Bildung	68
Agnieszka Czejkowska „Zusammen lernen“	79
<i>Schule entwickeln trotz Innovations- und Veränderungsrhetorik</i>	
Monika Hofer Die Schule der Zukunft	87
<i>Lehramtsstudierende reflektieren über pädagogische Ansprüche einer Schule von morgen</i>	
Johanna F. Schwarz Grüßen als Geste schulischer Praxis	99
<i>Von der Wirkmacht schulischer Lehr- und Lernerfahrungen</i>	
Sabine Gerhartz-Reiter Verinnerlichte gesellschaftliche Kontrolle in Bildungskarrieren am Beispiel einer Studie zu Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg	111
Julia Köhler Die Kulturschule – ein Modell für die Zukunft?	125

Eva Sattlberger Die standardisierte schriftliche Reifeprüfung – eine Systemänderung mit Konsequenzen.	135
Katharina Rosenberger Schularchitektur in Bewegung – die räumlich-materielle Seite schulischen Lernens	148
Michael Sertl Eine neue Zeitschrift: Pädagogik und Politik.	162
Autor/innen.	166

Vorwort

Es ist schwer zu übersehen: Die Schule steht derzeit unter massivem Veränderungsdruck. Kaum eine Woche vergeht, in der nicht von einer Interessengruppe oder irgendwelchen tatsächlichen, häufig aber auch bloß selbsternannten Expert/innen Vorschläge für eine Umgestaltung ihrer inneren oder äußeren Organisation vorgebracht werden. Und tatsächlich hat sich in den letzten Jahren auch schon eine ganze Menge verändert: So haben in der ehemals fast völlig „geschlossenen Einrichtung“ Schule, die primär durch ein strenges räumliches und zeitliches Regime geprägt war und in der Lernen nahezu ausschließlich vor Ort und im Gleichtakt stattfand, offene Unterrichtsformen, differenziertes und individualisiertes Lernen, verbunden mit einer deutlichen Verringerung der das Schulleben vordem prägenden Autorität der Lehrer/innen und eines Wandels ihrer Rolle von Unterrichtenden zu Lernbegleiter/innen Einzug gehalten.

Hintergrund des angesprochenen Veränderungspostulats ist ein durch informationstechnologische Revolution, ökonomische Globalisierung und krisenhafte Entwicklung des Kapitalismus bedingter, rasch voranschreitender gesellschaftlicher Umbruch. Der gesellschaftliche Umbau, von dem immer offensichtlicher wird, dass er weit über die übliche gesellschaftliche Dynamik hinausgeht, wird verschiedentlich als Übergang von einer Disziplinargesellschaft zu einer Kontrollgesellschaft charakterisiert. Gemeint ist damit, dass aktuell ein Wandel der Form stattfindet wie Menschen dazu gebracht werden, der gesellschaftlichen Verfasstheit grundsätzlich positiv gegenüberzustehen und ein Verhalten auszubilden, das dieser entspricht. Bisher waren es ihre Einbindung in sogenannte Einschließungsmilieus (Kleinfamilie, Schule, Fabrik, Militär, ...) und die dort wirkenden Hierarchien und Disziplinierungsmechanismen, durch die sie gelernt hatten, dem Status quo entsprechende Normalitätsvorstellungen von Mensch und Gesellschaft zu entwickeln und sich korrelierend zu verhalten. Nun geschieht dies immer mehr durch eine die Gesellschaft prägende, permanente, unterschwellige Kontrolle, verbunden mit dem Effekt, dass es eines durch Autoritätspersonen

ausgeübten Disziplinardrucks, um Menschen zum gewünschten Verhalten zu bringen, nicht mehr bedarf. Ein sich bei den Individuen gegenwärtig nach und nach ausbildendes Bewusstsein ihrer permanenten Kontrollierbarkeit bewirkt, dass sie aus eigenem Antrieb an ihrer Selbstoptimierung im Sinne der Erfolgskriterien im allgemeinen Konkurrenzkampf arbeiten.

In der Disziplinalgesellschaft war es – um angemessen über die Runden zu kommen – vor allem erforderlich gewesen, jene (Sekundär)Tugenden auszubilden, die dem bürgerlichen Kapitalismus zum Durchbruch verholfen haben. Zu den „Merkmale des disziplinierten Subjekts“ zählten (und zählen in abnehmendem Maß in der gegenwärtigen Übergangsphase zur Kontrollgesellschaft selbstverständlich auch heute noch) primär Ordnung, Sauberkeit, Fleiß, Beständigkeit, Pünktlichkeit, Gehorsamkeit und Selbstbeherrschung. Das Bezugsmodell der Disziplinalgesellschaft – die Fabrik – setzt das friktionsfreie Zusammenwirken problemlos funktionierender „Rädchen im Getriebe“ voraus. Dementsprechend ging es in den gesellschaftlichen Bereichen, in denen die Transformation der Individuen zu disziplinierten Subjekten passierte – den Einschließungsmilieus der Industriegesellschaft – stets um das Herstellen des optimal an gesellschaftlich-ökonomische Vorgaben angepassten und somit hinsichtlich seiner Verwertbarkeit abschätzbaren, letztendlich somit „berechenbaren“ Menschen. Ziel war die „disziplinierte Arbeitskraft“, die sich durch hohes Arbeitsethos, ein veritables Maß an Autoritätshörigkeit sowie die Bereitschaft auszeichnet, sich weitgehend kritiklos im Rahmen eines hierarchischen Systems „nützlich zu machen“, und die darüber hinaus auch überzeugt ist, (nur) für eine bestimmte Position der gesellschaftlichen Hierarchie „begabt“ zu sein. Seitdem die allgemeine Lernpflicht für Heranwachsende eingeführt worden war, war es in diesem Sinn eine ganz wichtige Funktion der Schule, die ihr Anvertrauten zum Akzeptieren der sozialen Hierarchie zu bringen, indem sie lernen, Erfolg oder Versagen als individuell mehr oder weniger gegebene Leistungsfähigkeit und -willigkeit zu interpretieren.

Die Schule ist ein Kind der Disziplinalgesellschaft – als eine Einrichtung, die alle Heranwachsenden gleichermaßen durch-

laufen müssen, war sie von Anfang an dafür da, durch die ihr verliehene Disziplinarmacht die Steigerung der Kräfte der ihr Anvertrauten für die Zwecke der Verwertung ihrer Arbeitskraft bei gleichzeitiger Domestizierung ihrer machtkritischen Potenz zu bewirken. Der nunmehrige gesellschaftliche Umbruch in Richtung Kontrollgesellschaft zwingt die Schule allerdings, von ihrer bisherigen Orientierung an „Ordnung, Fleiß und Pünktlichkeit“ abzugehen und Strukturen bereitzustellen, die dafür geeignet sind, dass Heranwachsende die von ihnen erwarteten Fähigkeiten und Verhaltensweisen weitgehend eigenständig auszubilden lernen.

Denn heute reicht die bisher antrainierte „Bereitschaft zur Brauchbarkeit“, verbunden mit dem weitgehenden Akzeptieren der qua Erstausbildung zugewiesenen Position, immer weniger, um sich im aktuell herausbildenden kontrollgesellschaftlichen Modus zu bewähren. Bedingt durch die technologische Substituierbarkeit menschlicher Arbeitskraft in einem bisher noch nie dagewesenen Umfang ist der Kapitalismus in eine neue Phase seiner Entwicklung getreten. Die Zeiten, die von einer permanenten Expansion der Verwertung von Arbeitskräften gekennzeichnet waren, sind vorbei, in seiner nunmehrigen „neoliberalen“ Variante (über)lebt der Kapitalismus durch die *Intensivierung* der Verwertung. Die Ausbeutung jener Fähigkeiten von Menschen, die in traditionellen schulischen Settings lehr- und lernbar sind, wird den Verwertungserfordernissen zunehmend nicht mehr gerecht, nun gilt es, Menschen in einer wesentlich ganzheitlicheren Form für das System zu vereinnahmen. Es geht darum, ihren Einfallsreichtum, ihre Kritikfähigkeit, ihre Lust am Spiel, ihre schöpferischen Fähigkeiten, ihre Kommunikationsfreudigkeit, ..., kurzum, den vollen Umfang ihres menschlichen Potentials zu mobilisieren. Der durch Informations- und Kommunikationstechnologie möglich (und im Sinne des dem System innewohnenden Verwertungszwangs auch notwendig) gewordenen Ausprägungsform der Kapitalverwertung ist die bürgerliche Spielart des Kapitalismus nicht mehr adäquat; zunehmend bildet sich ein „nachbürgerlich politisch-ökonomisches System“ heraus, dem die bürgerlich-disziplinierte Haltung als Arbeitskraft obsolet ist. In diesem nachbürgerlichen Kapitalismus stellt es letzt-

endlich ein Verwertungshandicap dar, in Form von diszipliniertem, vorgabengemäßigem Verhalten bloß die „Bereitschaft“ zu signalisieren, sich als Arbeitskraft brav verwerten lassen zu wollen, „das wirkliche Leben“ aber außerhalb der Verwertungssphäre anzusiedeln.

Um erfolgreich über die Runden kommen und sich „gegen die Konkurrenz behaupten“ zu können, gilt es, die eigene Verwertung nunmehr mit ungebremstem Engagement und intrinsischer Motivation „autonom“ zu organisieren. Dem neuen Gesellschaftsregime entspricht nur, wer bereit ist, sich – lebenslang – als „Unternehmer seiner selbst“ zu begreifen und einen Sozialcharakter auszubilden, der konsequent an der Performance am Markt ausgerichtet ist. Letztendlich heißt das, alles – Dinge, Personen, Beziehungen, ... und vor allem eben auch sich selbst – nur mehr im Fokus des (Markt)Werts wahrzunehmen. Erfolgreich zu sein bedeutet, sich dem Prokrustesbett der Warenförmigkeit optimal anzupassen – nur wer „etwas aus sich macht“ und am Markt erfolgreich ist, ist etwas wert. Es gilt, den Markt als jene – gottgleiche – Instanz anzuerkennen, der es ständig zu dienen gilt, indem man sich als erfolgreicher Manager bei der Vermarktung des Humankapitals erweist, als das man sich voll und ganz empfindet. Dazu ist nicht nur eine gegenüber bisherigen Orientierungen grundsätzlich andere Selbstwahrnehmung und Interpretation der Welt erforderlich, es ist vor allem notwendig, sich als permanent in Konkurrenz stehend zu begreifen. Es gilt, das Motto zu verinnerlichen: Du bist dir selbst der Nächste und jeder andere ist letztendlich dein Gegner.

Während sich die erfolgversprechenden „Persönlichkeitseigenschaften“ in der zu Ende gehenden Disziplinargesellschaft als das „Unterwerfen unter die Not, die eigene Haut zu Markte tragen zu müssen“ zusammenfassen lassen, lässt sich die an Menschen unter den Bedingungen der heraufdämmernden Kontrollgesellschaft hinsichtlich ihres Charakters herangetragene Forderung als die „Identifikation mit ihrer Vermarktung“ beschreiben. Es geht nicht mehr bloß um die der Überlebensnotwendigkeit geschuldete Bereitschaft, als Ware zu fungieren, sondern um ein diesbezüglich „autonom“ hervorgebrachtes Engagement. Im Korsett der bedingungslosen Akzeptanz der Ver-

wertungsprämisse gilt es nun, Charaktereigenschaften wie Flexibilität, Mobilität, Eigenverantwortlichkeit und Selbstführung zu entwickeln. Alle dem Menschen innewohnenden Potentiale zur Gestaltung der Welt sollen für die Verwertung aktiviert werden. Das nachbürgerliche Subjekt unterliegt dem „Diktat fortwährender Selbstoptimierung“ im Sinne eines permanenten Bemühens, seine Marktchancen zu verbessern. Die Vorstellung, als Subjekt selbst Ware zu sein, die einer andauernden Kontrolle hinsichtlich ihres Marktwerts unterliegt, verhindert, dass die solcherart freigesetzten Potentiale der Menschen dem Marktgott gegenüber skeptisch werden und sie sich dem „Gottesdienst der Verwertung“ verweigern.

Die skizzierte Ablösung der Disziplinar- durch die Kontrollgesellschaft und der damit einhergehende Druck auf die Angehörigen der Gesellschaft, eine veränderte Selbstwahrnehmung und Weltsicht auszubilden, impliziert einen massiven Veränderungsdruck für die Schule. Als eine Einrichtung, die alle Heranwachsenden gleichermaßen durchlaufen müssen, ist sie parallel mit der Disziplinargesellschaft entstanden und hinsichtlich ihres Selbstverständnisses mit dieser wie die zwei Seiten einer Münze verbunden. Die Schule war von Anfang an dafür da, die Steigerung der Kräfte der Massen für die Zwecke der Verwertung ihrer Arbeitskraft bei gleichzeitiger Domestizierung der machtkritischen Potenz der Subjekte zu bewirken. Und ihre Bedeutung war diesbezüglich immer auch besonders hoch, da sich ihre disziplinierende Wirkung über einen großen Teil jener Phase im Leben eines Menschen erstreckt, in der dieser für Prägungen besonders empfänglich ist. Im Sinne ihre Funktion als disziplinar-gesellschaftliche Zentraleinrichtung stand die „Erziehung zu Ordnung, Fleiß und Pünktlichkeit“ in der Schule immer an vorderster Stelle – ihre gesamte Organisation und innere Struktur ist letztendlich Ausdruck dieser Ausrichtung, und durch sie wurde auch das Selbstverständnis der schulischen Hauptakteure, der Lehrerinnen und Lehrer, seit den ersten Ansätzen ihrer Professionalisierung in seinen Grundfesten bestimmt.

Um auch in der Kontrollgesellschaft bei der Formierung des Gesellschaftscharakters eine tragende Rolle zu spielen, steht die Schule somit vor der Notwendigkeit, sich in ihrer inneren und

äußeren Struktur grundsätzlich zu verändern. In letzter Konsequenz muss sie den in allen Aspekten bestimmenden Charakter als Institution des disziplinierenden Zugriffs und die damit verbundene Orientierung an der weitgehend „blind“ funktionierenden Arbeitskraft überwinden und zu einer Einrichtung werden, die – konträr zu ihrer bisherigen Ausrichtung – der Förderung der – der eigenen Verwertung selbstverantwortlich und bewusst-positiv gegenüberstehenden – unternehmerischen Persönlichkeit verschrieben ist. Schule muss sich von einer Einrichtung, die mit Begriffen wie Disziplin, Kontrolle, Lenkung, Einschränkung ... verbunden ist, zu einer wandeln, die mit dem kontrollgesellschaftlichen Mythos der (Wahl)Freiheit korreliert.

Im skizzierten Sinn geht es im gegenständlichen schulheft darum, bereits stattgefunden und sich am Horizont abzeichnende weitere Veränderungen in der inneren und äußeren Organisation der Schule dahingehend zu hinterfragen, in welcher Form dadurch ihre Umgestaltung von einer disziplinargesellschaftlichen Zentralagentur zu einer Einrichtung vorangetrieben wird, durch die „Unternehmer ihrer selbst“ hervorgebracht werden sollen. Zu diesem Zweck werden in den vorliegenden Beiträgen insbesondere Veränderungen der Unterrichtsorganisation, die Rolle der Lehrer/innen sowie ihrer Qualifizierung, Beurteilungsformen oder Ansätze einer veränderten Strukturierung des Schulwesens in den Fokus genommen.

Eveline Christof & Erich Ribolits

Anmerkungen zur Leistung als Norm der Anerkennung in einer sich verändernden Gesellschaft

„Auch die Tante und das ganze Dorf soll wissen, dass ich in der Schule gut bin.“¹

Durch gesellschaftliche Entwicklungen, die beispielsweise durch die gegenwärtige informationstechnologische Revolution oder die ökonomische Globalisierung vorangetrieben werden, ändern sich auch die Anforderungen, die an die Schule gestellt werden. Die Schule als Kind der Disziplinargesellschaft, die von allen Heranwachsenden durchlaufen werden muss und in der Hierarchien und Disziplinierungsmaßnahmen wirken, ändert sich mit der Gesellschaft. Ihre bisherige Orientierung an Fleiß, Leistung, Ordnung und Pünktlichkeit wird brüchig. Im folgenden Beitrag möchten wir vor allem auf die Leistung als Norm der Anerkennung in der Schule eingehen und unsere Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Leistung, Normen und Anerkennung darstellen. Wir schließen unsere Ausführungen mit Hinweisen zur Verschiebung der Leistung als Norm in einer sich verändernden Gesellschaft.

1. Über den Zusammenhang von Leistung und Anerkennung

„Gute und schlechte Kinder sind auch befreundet. Wir finden, dass alle Kinder gleich sind, aber bei manchen Lehrern ist das halt anders. Die faulen Kinder zeigen nicht auf und haben schlechte Noten, da sehen sie die Lehrer auch anders.“

Die Idee des Leistungsprinzips in der Schule hatte keine pädagogischen Beweggründe, die Schule ist in ihrer ca. 5000 Jahre

1 Alle verwendeten Zitate wurden einem Pädagogisch Reflexiven Interview entnommen, das mit einer 13-jährigen Schülerin geführt wurde. Informationen zum Pädagogisch Reflexiven Interview finden sich bei Christof (2009).

alten Geschichte 4500 Jahre ohne formalisierte Notensysteme ausgekommen. Die Entwicklung des Leistungsprinzips in der Schule geht auf den politischen Willen des Bürgertums zurück, Führungsansprüche gegen den Adel durchzusetzen und die Privilegien der Herkunft durch Privilegien der Leistung zu ersetzen. Dieser Prozess ist auch heute noch nicht abgeschlossen, wie die in Österreich im Nationalen Bildungsbericht immer wieder dargestellte hohe soziale Abhängigkeit der Schulkarrieren zeigt. Der Wunsch, sich durch Leistung zu bewähren, drückt ein zutiefst menschliches Bedürfnis aus. Dabei stellt sich die Frage, was Leistung überhaupt ist und wieweit sie in Schulnoten überhaupt fassbar ist. Auch Bohnsack (2013: 46f.) wirft die Frage auf, was Leistung jenseits des Besser-Sein-Wollens und des Triumphes über Unterlegene eigentlich sei. Nach Fend (1997: 87–89) favorisiert die Schule Konkurrenz und bringt einen Menschentyp hervor, „der weiß, dass die individuelle Profilierung die Aberkennung von Erfolgen für andere impliziert“. Zeigt sich Leistung also nur im Kampf um gute Zensuren oder Erfolg? Ist es für Jugendliche nicht auch eine „Leistung“, ein echtes Gespräch zu führen und sich dabei nicht dauernd über das Handy noch mit unzähligen anderen „Freunden“ auszutauschen? Ist Zivilcourage eine „Leistung“? Ist das helfende Verhalten vieler Österreicher/innen während der aktuellen Flüchtlingskrise eine „Leistung“? Wenn wir das als Leistung betrachten, dann ist Leistung nicht am eigenen Vorteil orientiert und wird auch nicht auf Kosten Schwächerer erreicht. In einer sich verändernden Schule muss ein Leistungsverständnis gelten, das sich von der Konkurrenz und der Orientierung an Besser und Schlechter abwendet, hin zu einem Gemeinsamsein in der Schule, das geprägt ist von Anerkennung des Anderen in seiner/ihrer Andersartigkeit. (vgl. Bohnsack 2013: 46ff.) Die Orientierung von pädagogischen Verhältnissen und Lernprozessen an den grundlegenden menschlichen Bedürfnissen von Wärme, Nähe, Liebe, emotionalen Bindungen und Bestätigung ist dabei zentral. Die Annahme, die hinter dieser Idee steckt, ist, dass erst durch positive Anerkennungserfahrungen ein positives Selbstwertgefühl ausgebildet werden kann, auf welchem aufbauend Lernen erst möglich wird.

„Alte Menschen sind nicht so auf die Noten aus, die sagen auch, dass man nett ist, ohne dass sie die Noten wissen.“

Anerkennung darf nicht an spezifische Leistungen oder Eigenschaften geknüpft werden, sondern muss bedingungs- und voraussetzungslos gegeben werden. Der Prozess der Subjektwerdung verläuft im Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie bzw. dem Glauben daran auf der einen Seite und der Unterwerfung unter gesellschaftliche Normen auf der anderen Seite. Durch das Zusammentreffen dieser beiden Komponenten entsteht etwas Neues, das weder ausschließlich durch das eine oder durch das andere bedingt ist noch vorher bereits vorhanden war. Das Subjekt ist demnach in diesem Prozess von anderen grundlegend abhängig und damit diskursiv konstituiert (vgl. Butler 2005: 62 f.). Anerkennung stellt ein zentrales Moment in diesem Prozess dar. Auf die Schule bezogen zeigt sich, dass die Subjektwerdung der Schülerinnen und Schüler durch pädagogische Adressierungen beeinflusst und vollzogen wird. Dabei wird deutlich, dass mit diesen Adressierungen Subjekte nicht nur beeinflusst, sondern zuallererst hervorgebracht werden.

2. Betrachtung des schulischen Leistungsbegriffs

„Leistung heißt zum Beispiel gute Noten haben, im Unterricht nicht faul sein, oft aufzeigen. Sich so verhalten, dass die Lehrer einen guten Eindruck von dir haben.“

Die Bedeutung von Schulleistungen ist im Kontext einer Pädagogik, die auf Anerkennung beruht, zu diskutieren. Schulische Leistung erscheint dabei nicht einfach messbar oder einordenbar, sondern als sehr komplexes Geschehen, das „über Zu- bzw. Vorschreibungen und Erfüllungserwartungen – also als eine Ordnung der Anerkennbarkeit – funktioniert“ (Ricken 2014: 127). Leistungen werden nach Ricken konstruiert und aus- bzw. aufgeführt und lassen dabei Erwartungshorizonte und Zuschreibungen sichtbar werden. Aus diesen Überlegungen folgt, dass Schüler/innen Leistungen nicht nur erbringen, die dann von Lehrenden gemessen werden können, sondern dass jede Messung her- und dargestellt werden muss und trotz großer Reflexivität auf Seiten der Lehrenden immer mit Schwierigkeiten ver-

bunden ist. Durch diese soziale Mitbestimmung von Leistung ist „individuelle Leistung“ als Konstrukt fragwürdig, noch dazu weil wenig Aufmerksamkeit dem situativen Kontext, in dem die Leistung erbracht wird, geschenkt wird. Diese „individuelle Leistung“ als Norm in der Schule vernachlässigt darüber hinaus weitere Funktionen der Schule wie Partizipation, Sozialität oder Integration (vgl. Ricken 2014: 131). Besonders bedeutsam sind die angestellten Überlegungen, da die Zuschreibung von Leistung auf die Subjektivation und die Subjektkonstitution einen äußerst großen Einfluss ausübt (vgl. Ricken 2014: 127f).

In der Schule wird Leistung mit Noten identifiziert, es scheint, als hätte sich um Noten ein wahrer Kult herausgebildet. Über Noten und Leistung wird in der Schule und oft auch in der Familie Anerkennung vergeben. Lernprozesse in der Schule beziehungsweise deren Ergebnisse werden bewertet und mit Noten beurteilt, wobei die individuelle Leistungsbewertung die Schüler/innen in eine bessere/schlechtere Reihenfolge bringt. Diese Beurteilung wird im Sinne Axel Honneths (1994, 2012) zu einer Kategorie der rechtlichen und der sozialen Anerkennung. Die Anerkennung, die leistungsstärkere Kinder mit der Leistungsbeurteilung auf rechtlicher Ebene erhalten, wird in der Selektionsfunktion der Schule sichtbar. So werden Zensuren als Eintrittsberechtigungen für bestimmte Schulen, Hochschulen oder Bildungsgänge verwendet. Besonders früh, nämlich ab der 3. Klasse Volksschule, werden Kinder in Österreich vor allem in städtischen Gebieten mit dieser Dimension der Anerkennung konfrontiert. Das „Alles Einser“-Zeugnis verspricht den Zugang zum Wunschgymnasium, während ein Befriedigend den Zugang zum Gymnasium im Regelfall versperrt. Ein Notensystem wie dieses scheint für eine große Mehrheit der Schüler/innen, Eltern und Öffentlichkeit klar und verständlich zu sein. Schulsche Leistung ist für eine Mehrheit also ident mit dem Notenspiegel.

„Von den guten Schülern haben die Lehrer einen besseren Eindruck und im Konferenzzimmer reden die Lehrer dann anders über die guten Schüler.“

Wir lassen oft außer Acht, dass täglich auch Hunderte von Schüler/innen mit einem Nicht genügend nach Hause gehen.

Dadurch bekommen sie die Rückmeldung, unaufmerksam, faul oder dumm zu sein. Schlechte Zensuren werden von Schüler/innen oft auf die ganze Person bezogen und als Ablehnung durch die Lehrer/innen bewertet. Oft sprechen Schüler/innen davon, dass das Zeugnis zeige, dass man gut oder schlecht sei, das zeigt auch, dass sie die Zensur (Leistung) nicht von der Person trennen können. Helsper, Sandring und Wiezoreck (2005: 192) beschreiben beispielhaft die Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf einen Jungen. Dieser beschreibt selbst, dass er „sich klein wie ein Floh“ fühle und damit gelingt es ihm nicht, die Abwertung ausschließlich auf seine Leistung zu beziehen, sondern fühlt sich als ganze Person davon angesprochen. Die Schwierigkeit der sozialen Anerkennung im Zusammenhang mit Leistung zeigt auch Petillon (1993: 182) in seiner Studie zum Sozialleben des Schulanfängers, indem er nachzeichnet, dass leistungsstärkere Kinder oftmals eine günstigere soziale Stellung innerhalb des Klassenzimmers einnehmen, was es wiederum ermöglicht, auch an die schulischen Erfordernisse sozial unbelastet und selbstbewusster heranzugehen.

Kinder sind verpflichtet, in die Schule zu gehen und haben somit keine Möglichkeit, sich den Lehrenden als Beurteilende, als diejenigen, die über die Vergabe von Anerkennung entscheiden, zu entziehen. Dadurch werden Lehrer/innen und Schüler/innen mit gewissen Pflichten und Rechten ausgestattet, die auf die Anerkennungspraktiken zwischen diesen Einfluss nehmen (vgl. Helsper/Sandring/Wiezoreck 2005: 184–186). Helsper, Sandring und Wiezoreck verweisen darauf, dass „die Bewertung und Spiegelung der schulischen Leistungsfähigkeit eines Schülers sowie seiner Eigenschaften als ganze Person durch den Lehrer“ nicht ohne die Unausweichlichkeit auf Seiten der Schüler/innen zu denken ist (vgl. Helsper/Sandring/Wiezoreck 2005: 186), die eine unbedingte Unterordnung der Lernenden erfordert.

Schule zeigt sich also als Ort, an dem Schülerinnen und Schüler Anerkennung über Leistung erfahren. Sie beziehen diese Anerkennung auf sich als ganze Person (vgl. Wiezoreck 2005: 328), auch wenn sich die Anerkennung auf spezielle Aspekte wie Fertigkeiten oder Kenntnisse bezieht. Leistung gilt als Norm, die es Kindern ermöglicht, Anerkennung in der Schule zu erhalten.

Was sind diese Normen aber eigentlich und wie hängen sie mit Anerkennung und Anerkennbarkeit zusammen?

3. Normen der Anerkennbarkeit und ihre Wirksamkeit im Unterricht

„Für manche Lehrer sind gute Schüler ‚a nettes Mäderl‘ oder ‚a nettes Bürscherl‘.“

„Normen und Praktiken [sind es], die uns zur Voraussetzung geworden sind und ohne die wir das Menschliche überhaupt nicht denken können“ (Butler 2009: 97). Sie ermöglichen uns, das Verhalten anderer einzuordnen und in gewissem Maße voraus-zusehen und schränken „die Willkür in der Beziehung von Men-schen zueinander“ ein (Popitz 2006: 64). Normen begrenzen da-mit Menschen einerseits in ihren Handlungsmöglichkeiten, an-dererseits verbinden sie Individuen, da sie „die Grundlage ihrer ethischen und politischen Ansprüche bilden“ (Butler 2009: 348). So bilden sie für Schüler/innen einen Orientierungsrahmen, der das von ihnen erwartete Verhalten festlegt. Damit wird die Dop-pelfunktion Ermöglichung und Einschränkung, die Normen er-füllen, sichtbar. Die in einem System vorhandenen Normen, Ka-tegorien, Werte und Konventionen bilden die Grundlage, unter der sich Anerkennung für die am System Beteiligten überhaupt erst vollziehen kann und sich schlussendlich auch vollzieht. Die-se Normen der Anerkennbarkeit werden im wiederholten Tun, im Aufruf, in vielen kleinen verbalen Äußerungen und Gesten wie beispielsweise Ermahnungen oder Ermutigungen gebildet und bestätigt, können durch die Möglichkeit der nichtidenten Wiederholung verändert, verschoben und destabilisiert werden. Damit bekommt das Subjekt Handlungsfähigkeit. Die un-terschiedlichen Normen gehen der Anerkennung voraus, und so unterwirft sich sowohl das anerkennende als auch das aner-kannte Subjekt im Praktizieren der Anerkennung schlussendlich der aufgerufenen Norm. Diese Normen der Anerkennbarkeit sind nicht nur in den verschiedenen Ländern, den verschiedenen Schulen, sondern selbst in verschiedenen Klassenzimmern einer Schule unterschiedlich. So bestimmen durchaus auch die Peer-Group bzw. auch mögliche unterschiedliche Gruppen innerhalb

eines Klassenzimmers über das, was der Anerkennung würdig ist und was nicht. Die Normen innerhalb einer Klasse werden als explizit oder auch implizit geltende Regeln sichtbar und bestimmen beispielsweise darüber, wer als gute/r / schlechte/r Schüler/in gilt, wer als Streber tituliert wird, wer als „normal“ gilt. Wie und als wer die Lernenden adressiert werden, für welche Leistungen sie Bestätigung und Wertschätzung erhalten, welches Feedback und wofür sie es bekommen und auch mit welchen Anforderungen und Ansprüchen sie konfrontiert werden, wird von historisch entstandenen gesellschaftlichen Normen, unterschiedlichen Schulkulturen, eigenen Regeln des Klassenzimmers bestimmt und beeinflusst nicht nur die Haltung der Schule und dem Lernen gegenüber, sondern auch das Selbstkonzept als Lernende und somit auch die Lernleistung. Im Folgenden wird der Anerkennungs begriff genauer dargestellt.

4. Skizzierung des Anerkennungs begriffs

„Wenn ich gut bin, dann mögen mich alle und alle wissen das. Da fühle ich mich gut.“

Anerkennung wird oft mit einem Wertschätzungshandeln gleichgesetzt, das bedeutet, dass wohlwollende, positive und wertschätzende Handlungen als Anerkennung gedacht werden. Subjektivationstheoretisch können zwei unterschiedliche Ausprägungen der Anerkennung unterschieden werden: die Anerkennung als Wertbestätigung und die Anerkennung als Bestätigung der Existenz oder des Daseins. Um zu einem positiven Selbstverhältnis zu gelangen, sind wir Menschen auf die Wertschätzung anderer angewiesen, gleichzeitig können wir nur ein Verständnis von uns selbst entwickeln, wenn andere uns in unserem Dasein bestätigen und uns unsere Existenz versichern. Der Kampf eines Subjektes um Anerkennung ist als Streben danach zu verstehen „das Zeichen seiner Existenz außerhalb seiner selbst“ (Butler 2001: 25) zu finden. Eine Person ist immer gleichermaßen anerkennungsgebend und anerkennungsbedürftig. Ricken (2009: 83) spricht in diesem Zusammenhang vom „Doppelcharakter des Anerkennens“. Wenn man Anerkennung nur als ein „Bestätigungsgeschehen“ versteht, übersieht man laut Ri-

cken (2009: 83), dass das, was anerkannt werden soll, zuerst auch selbst durch Anerkennung „gestiftet“ wird. Auch bei Honneth ist der Gedanke der Identitätsbildung von anderen und vom anderen her ein fester Bestandteil. Für unsere Betrachtung der Anerkennungsverhältnisse in der Schule ist die Aussage von Galuschek-Crackau (2011: 12) „Anerkennung passiert nicht willkürlich“, von Bedeutung. Es muss in einem Kontext adäquat entschieden werden, was anerkannt wird und was nicht. Die Reflexion über Anerkennungsprozesse in der Schule wird in keinem professionstheoretischen Modell explizit erwähnt. Auch Ricken (2009: 87) versteht in seinen Ausführungen zur Anerkennung und Subjektivität pädagogisches Handeln in seiner Grundform als „Anerkennungshandeln“, hält aber auch fest, dass diese Vorstellung nicht immer deutlich genug mitgedacht wird. Im pädagogischen Handeln werden Schüler/innen von Lehrer/innen in bestimmter Weise angesprochen und adressiert und so wahrgenommen und zu jemandem gemacht. Gleichzeitig werden dadurch auch Lehrer/innen zu jemandem. Dieses Verständnis des Lehrenden als anerkennungsgebend und anerkennungsbedürftig beschreibt Ricken als den „Boden pädagogischen Handelns überhaupt“ (Ricken, 2009: 87).

Besonders deutlich und nachvollziehbar wird bei der Betrachtung der schulischen Norm der Leistung, dass sich Anerkennungspraktiken im pädagogischen Bereich nicht auf die dreistellige Relation des „wer wird von wem als wer adressiert“ reduzieren lassen, sondern dem „vor wem“ eine bedeutsame Rolle zukommt, was die eigentliche Zuschreibung noch verstärkt und dabei gleichzeitig ebenfalls den anderen als jemanden anerkennt. Ricken (2009: 88f.) geht davon aus, dass die Anwesenheit Dritter die pädagogische Szene grundsätzlich verändert: „Man zeigt nie nur anderen etwas, sondern man zeigt anderen etwas vor anderen.“ Üblicherweise werden pädagogische Fragen vor der Perspektive des Lehrersubjekts und des Schülersubjekts reflektiert, weil pädagogisches Handeln oft als dialogisches Handeln ausgelegt wird. Erst mit dem Blick auf Dritte in der pädagogischen Szene erweitern sich pädagogische Problemstellungen. So haben Reh und Rabenstein (2012, 242) bei ihrer empirischen Exploration der Normen der Anerkennbarkeit, im Speziellen der

Norm der Selbstständigkeit, gezeigt, dass „durch die Adressierung einer Schülerin als Selbständige [sic] sich die Adressierung [...] ihres Mitschülers als ‚unselbständiger‘ [sic] Schüler [verstärkt], der im Gegensatz zu ihr steht“. Ähnliches lässt sich auch für die Norm der Leistung aufzeigen. Im Vergleich mit den Mitschüler/innen wird die gute Leistung des/der Einzelnen noch verstärkt, im Sinne dessen, dass sie mehr zählt. Mit der Norm der Leistung ist zugleich eine Wertung verbunden. Mit dieser Hierarchie, nämlich der Höherstellung der „guten“ Schülerin, des „guten“ Schülers, die sich beispielsweise in guten Noten zeigt, ist neben dem, dass der „schlechte“ Schüler gefährdet ist, die Erfordernisse einer Schulstufe nicht zu erbringen, auch eine Auswirkung in der Position der Peergroup verbunden. So wird beispielsweise den „gut“ Adressierten die Legitimation zugesprochen, die anderen in einer gemeinsamen Arbeit anzuleiten bzw. die erforderlichen Schritte zur Erfüllung von Arbeitsaufträgen durchzusetzen.

5. Verschiebung der Norm der Leistung

„Im Fach Berufsorientierung lernen wir, dass wir, wenn wir gute Noten haben, uns nach der vierten Klasse alle höheren Schulen aussuchen können und nach der Matura können wir zum Beispiel auch studieren.“

Als eine mögliche Auswirkung des gesellschaftlichen Wandels können wir große Unterschiede in den schulischen Selektionsprozessen feststellen. Die sich durch positive Zensuren und erfolgreiche Schulabschlüsse ergebenden Möglichkeiten eines freien Bildungszugangs haben sich durch gesellschaftliche Entwicklungen hin zu einer Kontrollgesellschaft zunehmend verändert. So haben sich vor beispielweise einem Jahrzehnt Universitäten noch darauf verlassen, dass Schulen die Hochschulreife ausreichend feststellen können. Das Maturazeugnis als Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums reicht heute oft nicht mehr. Die aufnehmenden Institutionen führen zunehmend selbst Selektionen durch. Nun folgen nach den Abschlussprüfungen an der Schule weitere Aufnahmeprüfungen oder Aufnahmetests an vielen Hochschulen.

„Einmal hatten wir alle gemeinsam eine Überprüfung für ganz Österreich, da war es uns sehr wichtig gut zu sein, nicht dass alle denken, dass wir in (hier wurde der Ort der Schule genannt) die schlechtesten Schüler haben. Aber eigentlich ist es da nicht um uns gegangen und irgendwie war es uns dann auch egal und am Ende des Schuljahres war es auch.“

Für unsere Betrachtung der Leistung als Norm in Anerkennungsverhältnissen ist es weiters möglich, Entwicklungen wie die der standardisierten Reifeprüfungen unter der Perspektive eines gesellschaftlichen Wandels hin zu einer Kontrollgesellschaft zu betrachten. Während in der Disziplinargesellschaft die Norm der Leistung durchaus auch als Disziplinierungsmaßnahme von Seiten der Lehrenden verwendet wurde, hat mit der Einführung der standardisierten Reifeprüfung und den Überprüfungen der Bildungsstandards diese Norm eine Veränderung erfahren. In dieser Norm wird die Veränderung von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft sichtbar. Nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Lehrenden können mit diesen standardisierten Überprüfungen zeitgleich verglichen und kontrolliert werden. Somit hat sich eine neue Ebene für die Erfahrung von Anerkennung aufgrund der Norm der Leistung herausgebildet: Einerseits gibt es Anerkennung für die Leistung im Unterricht, die nach wie vor in Kombination mit Fleiß, Ordnung, Leistungsbereitschaft oder individuellem Lernfortschritt steht und von den Lehrerinnen und Lehrern vergeben wird, und andererseits gibt es die Überprüfung der Kompetenzen, die nach Schema abgeprüft und bewertet werden, wobei jedoch sowohl die Person, die die Leistung erbringt als auch die Person, die die Leistung bewertet in den Hintergrund rückt und unbedeutend wird. Durch diese zentralen Aufgaben und Bewertungsschemata wird es jedoch möglich, über die Grenzen von Schulen und Bundesländern hinweg Leistungen zu vergleichen und ein österreichweites Ranking vorzunehmen, welches unabhängig von Beschulung oder individuellen Voraussetzungen erfolgt und den Anschein erweckt, objektiv zu sein – vielleicht auch ein Instrument der Kontrolle?

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, Fritz (2013): *Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche.* Opladen [u.a.]: Budrich.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Butler, Judith (2005): *Gefährdetes Leben. Politische Essays.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christof, Eveline (2009): *Bildungsprozessen auf der Spur, Das pädagogisch reflexive Interview.* Wien: Löcker.
- Fend, Helmut (1997): *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne.* Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Galuschek-Crackau, A. (2011): *Pros Heteron. Zum Konzept der personellen Anerkennung.* In: L. Lippert & H. Ott (Hg.): *Logoi. Graduiertenjournal für Geisteswissenschaften*, Bd. 1.2011. verfügbar unter: <http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/logoi/article/view/9057> [12.11.2014]
- Helsper, Werner; Sandring, Sabine; Wiezorek, Christine (2005): *Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss.* In: Wilhelm Heitmeyer und Peter Imbusch (Hg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration)*, S. 179–205.
- Honneth, Axel (2012): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte ; mit einem neuen Nachwort.* 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Petillon, Hanns (1993): *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes.* Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag-Union.
- Popitz, Heinrich; Pohlmann, Friedrich; Essbach, Wolfgang (2006): *Soziale Normen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2012): *Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit.* In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–247.
- Ricken, Norbert (2009): *Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität.* In: Ricken, Norbert; Röhr, Henning (Hg.): *Umlernen: Festschrift für Käthe Meyer-Drawe.* Paderborn: Fink, S. 75–91.
- Ricken, Norbert (2014): *Adressierungen und (Re-) Signifizierungen. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktientheoretischer Perspektive.* In: Bettina

Kleiner (Hg.): (Re-) Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen [u.a.]: Budrich, S. 120–133.

Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Jugendforschung, Bd. 26).

Tobias Dörler

Über den Zwang, mit Selbstkontrolle die eigene Freiheit zu erhalten. Oder: Umgang von Lehrer/innen mit Fremd- und Selbstansprüchen.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft widmet sich der folgende Text möglichen Implikationen auf Lehrer_innen der künstlerischen Unterrichtsfächer¹ Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Textiles Werken, die bisher der Standardisierung und Kompetenzorientierung – so scheint es – weitgehend² entgangen sind, dafür jedoch durch diese geringe Priorisierung der Bildungspolitik weiter marginalisiert wurden. Dabei wird von der Analyse der Ansprüche der bildungspolitischen Positionen und des kunstpädagogischen Fachdiskurses an Lehrpersonen sowie darauf aufbauender Expert_inneninterviews mit Kunstlehrer_innen³ ausgegangen (vgl. Dörler 2012). Die hier gesammelten Äußerungen werden in den erweiterten Kontext der Untersuchung von Selbst- und Fremd-

-
- 1 Die Fächer Bildnerische Erziehung sowie Technisches und Textiles Werken bezeichne ich in Folge in diesem Text vereinfachend als *künstlerische Fächer*, wobei anderen Fächern ein künstlerischer Zugang nicht abgesprochen werden soll.
 - 2 In den betreffenden Bundesarbeitsgemeinschaften wurden und werden unverbindliche Empfehlungen zu einer Kompetenzorientierung diskutiert und teilweise bereits ausgearbeitet (vgl. u.a. Österreichische Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildnerische Gestaltung und Visuelle Bildung 2013), bisher wurde der Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen jedoch (noch) nicht auf eine Kompetenzorientierung umgestellt.
 - 3 Die Expert_inneninterviews wurden – auf die Relevanz für die Untersuchung des Umganges von Lehrer_innen der künstlerischen Fächer mit im öffentlichen Diskurs geäußerten Ansprüchen fokussierend – mit vier Lehrer_innen durchgeführt, die an höherbildenden Schulen in den Fächern Bildnerische Erziehung und teilweise auch in Technischem und/oder Textilem Werken tätig sind oder waren.

ansprüchen und den dabei wirkenden Selbsttechnologien, bzw. Subjektivierungsformen von Lehrer_innen gestellt und es wird den Fragen nachgegangen, in welcher Form sich der Druck der Anforderungen gegenüber den Lehrer_innen äußert, wie sich ihr Gestaltungsraum bzw. ihre Kontrolle ausdifferenziert und wie sie mit dieser Situation umgehen. Letztlich wird spezifisch auf die Folgen der zunehmenden Schulautonomie eingegangen, wie diese sich auf das Auftreten bzw. die Selbstpositionierung der Lehrer_innen sowie ihren Umgang mit Anforderungen auswirkt.

Bevor ich mich den Selbst- und Fremdansprüchen widme, sollen kurz die aktuellen Veränderungen im österreichischen Bildungssystem aus der Sicht von Michel Foucaults Gouvernementalitätstheorie (vgl. 2006a, 2006b) bzw. darauf aufbauender erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Texte umrissen werden. In den letzten Jahrzehnten ist es zu einer Transformation des Bildungssystems gekommen, im Zuge derer neoliberale Steuerungsstrategien sukzessive in das Schulsystem implementiert wurden, was letztlich dazu geführt hat, dass Schule selbst Element neoliberaler Gouvernementalität wurde. So sind Individualisierungsnormen bzw. Subjektivierungsanforderungen etabliert worden, die sich neben Schüler_innen auch an Lehrer_innen richten, welche sich in Folge als selbstregulierende und autonome Agent_innen – als Unternehmer_innen ihrer selbst – verstehen und dafür sorgen, dass zunehmend indirekt, also ohne Vorschriften regiert werden kann (vgl. Lehmann-Rommel 2004: 266). Wie etwa Gerhard Patzner in seiner Analyse der Veränderungen im österreichischen Schulsystem herausstreicht, führt das zu befreienden und unterwerfenden Momenten für Schüler_innen und Lehrer_innen (vgl. Patzner 2005: 30). So wird die im Kontext der liberalen Gouvernementalität entstandene „Schule als Lernmaschine“ (ebd.: 36) durch neoliberale Regierungsstrategien zunehmend zu einer „Schule als lernendes Unternehmen“ (ebd.), die sich dadurch auszeichnet, dass sich der disziplinäre Machtzugriff durch die tendenzielle Abkehr von zentralistischen Anordnungs- bzw. Regierungsrationalität aus manchen Bereichen etwas zurückzieht und die Gestaltung des Schullebens in einem gewissen Rahmen durch die Schulleiter_innen ermöglicht wird. (vgl. ebd.: 41f). Diese Veränderungen zeichnen sich in

Österreich vordergründig durch Freiheit und Kontrolle in Schulautonomie, Unterstützungs- und Beratungsinstrumenten, Orientierung am lernenden Subjekt und damit Individualisierung des Unterrichts, (inter)nationalen Schulvergleichen (vgl. ebd.: 41–43) und in letzter Zeit in Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, sowie einem verpflichtenden Rahmenschulentwicklungsprogramm aus. Weitere Kontrolle findet auf subtilere Weise statt, wie in Folge noch genauer herausgearbeitet werden soll. Es bleibt an dieser Stelle zu erwähnen, dass aktuell sowohl liberale, als auch neoliberale Regierungsstrategien in der Schule vorherrschen, dass es also nicht zu einem simplen Übergang von einer Gouvernamentalität in die andere gekommen ist, sondern zu einer Überlagerung, wodurch weiterhin auch disziplinierende Elemente vorherrschen (vgl. Dzierzbicka 2006).

Diese Veränderungen wurden, wie Altrichter und Rürup ausführen, von der Schulforschung bisher auf Mikroebene der Schule meist mit Fokus auf die Schüler_innen untersucht (vgl. Altrichter/Rürup 2010: 144). Dabei wird – so möchte ich an dieser Stelle ergänzen – meist auf ihr Lernen fokussiert – auf das gerade auch die neoliberale Rationalität ihre Aufmerksamkeit legt. Es muss also nicht nur die schul- und gesellschaftstheoretische Einbettung der Forschungsansätze (vgl. ebd.) gefordert werden, sondern im Zuge dessen auch der Fokus erweitert werden auf Machtkonstellationen und Herrschaftseffekte nicht nur im Unterricht, sondern in der gesamten Schule bzw. im Schulsystem.

Wie ausgeführt, ist dieses Feld von Freiheit und Zwängen bzw. Kontrolle durchzogen. Es kann daher von „gerahmten Freiheiten“ (Patzner 2005: 51) gesprochen werden, die – falls sie beansprucht werden – zu einer Übernahme von Zwängen führen. Durch Unterstützungs- und Kontrollmechanismen wird nicht nur die Inanspruchnahme dieser Freiräume sichergestellt, sie wird letztlich für die Schulkteur_innen zwanghaft, wenn sie sich selbst verpflichten, als Unternehmer_innen ihrer selbst zu handeln (vgl. ebd.).

Wie gestalten sich vor diesem Hintergrund die Kontrolle und Freiheit bzw. der Spielraum von Lehrer_innen, die künstlerische Fächer unterrichten? Sehen wir uns zuerst an, welche externen Anforderungen wahrgenommen werden. In den durchgeführten

Interviews wird ein Großteil der gefühlten Erwartungen dem Bereich der gesetzlichen Bestimmungen bzw. der daraus resultierenden Veränderungen im Schulsystem zugeschrieben. Am Rande werden auch gesellschaftliche Ansprüche erwähnt, die sich v.a. über mediale Diskurse – Stichwort „Lehrer_innenbashing“ – gegenüber allen Lehrer_innen äußern. Diesen würde von Seiten des Unterrichtsministeriums nicht Einhalt geboten, sondern sie werden teilweise gar aktiv mitbetrieben werden, weshalb sie u.a. als flankierende Maßnahme für die gesetzlichen Veränderungen des Schulsystems wahrgenommen werden. Diese rechtlichen Veränderungen, wie etwa neue Lehrpläne, bundesweite Stundenkürzungen in den künstlerischen Fächern und die neuen Reifeprüfungsbestimmungen werden unmittelbar als Anforderungen von den Interviewpartner_innen wahrgenommen, zu denen es von allen Lehrer_innen einer Positionierung bedarf. Es kann also daraus geschlossen werden, dass weitere Ansprüche, die sich nicht aus den Schulgesetzen ergeben, entweder sehr subtil von außen an Lehrer_innen gestellt werden oder – und darauf zielt die neoliberale Gouvernamentalität ab – die Anforderungen werden nicht (mehr) als externe Ansprüche, sondern als eigene wahrgenommen. Eine kritische Positionierung wird dadurch erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Nun konnte durch die Expert_inneninterviews diese Verschiebung der Ansprüche nicht untersucht werden. So wurden zwar die Eigenansprüche der Lehrpersonen thematisiert, jedoch war den Lehrer_innen eine Benennung von Quellen der Eigenansprüche auch auf Nachfragen nicht möglich. Es kann vermutet werden, dass eine Reflexion über die Eigenansprüche auch deshalb erschwert wird, weil im kunstpädagogischen Fachdiskurs nur ein informeller und kein strukturierter Austausch darüber erfolgt. Aus den Interviews erschließt sich, dass die Lehrer_innen Anforderungen aus diesem Bereich am ehesten unmittelbar akzeptieren und bewusst zu Eigenansprüchen machen würden. Der Fachdiskurs hat also ein hohes Potenzial für die kritische Auseinandersetzung mit Fremd- und Eigenansprüchen. Die von den Lehrer_innen erwähnten Eigenansprüche richten sich alle an den Inhalt ihres Unterrichts, nicht jedoch an strukturelle Rahmenbedingungen oder weitere Konstellationen in der Schule. Dabei geben alle

Lehrer_innen an, dass sie sich primär an den Schüler_innen orientieren, was mit dem Fokus der neoliberalen Gouvernementalität auf die Schüler_innen in Verbindung gebracht werden kann. Dabei geben die Kunstlehrer_innen im Detail nicht die Schüler_innenleistungen, sondern deren Partizipation als Leitlinie an, was dennoch dem vorherrschenden Zugang entspricht.

Die Rolle der Schüler_innen führt uns zur weiteren Frage, wie Lehrer_innen mit Ansprüchen umgehen. Inwieweit fühlen sie sich unter Druck gesetzt? Allgemein wird von den Interviewpartner_innen angegeben, dass jede Lehrperson eine Strategie des Umganges mit Anforderungen entwickeln muss. Dabei ist aber an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen, ob alle Anforderungen als solche erkannt werden bzw. ob externe Anforderungen eventuell bereits, ohne es zu bemerken, zu einem Eigenanspruch geworden sind, womit sich ihr Ursprung einer Selbstreflexion verschließt. Wird ein Anspruch als solcher erkannt, so stehen Lehrer_innen nach den Interviews vor der Herausforderung abzuwägen, was das Eingehen darauf für Folgen hat. Was bedeutet das in Folge für den Unterricht bzw. für die Schüler_innen? Zudem sei – so die Lehrer_innen – in dieser Situation ausschlaggebend, ob eine Anforderung so interpretiert bzw. gegebenenfalls umgesetzt werden kann, dass der Lehrperson eine Identifikation mit der Umsetzung und den Folgen auf den Unterricht möglich ist, ob sie also letztlich einen Enthusiasmus dafür entwickeln kann. Diese Darstellung führt uns einen entscheidenden Moment der Subjektivierung vor Augen: Die Frage der Identifikation, der Freude an einem Thema bzw. an einer Herausforderung, wodurch die Beschäftigung damit nicht zu Frust, Widerstand oder gar Ablehnung führt, sondern für die Regierungsform produktiv gemacht wird. Wird eine Anforderung nicht als Zwang, sondern als erstrebenswertes Ziel erfahren, so wird die Anforderung verinnerlicht und ein Grundstein für die Etablierung von Selbsttechnologien geschaffen. Dann wird der Anspruch als Selbstanspruch erfahren, oder zu einem Selbstanspruch gemacht. Auf diesen Ausgangspunkt der Annahme von Selbsttechnologien, welcher zur Entwicklung des Selbstverständnisses, Unternehmer_in seiner_ihrer selbst zu sein, führt, muss also ein besonderes Augenmerk gesetzt werden. Denn viele Lehrer_in-

nen fühlen sich – so scheint mir – (noch) nicht als jene Unternehmer_innen, scheinen jedoch in Nuancen, ausgehend von diesem Punkt, neoliberale Rationalität aufzunehmen und danach zu handeln. Auch wenn in dieser Situation die Entscheidung fällt, die Anforderungen umzudeuten bzw. sie verändert umzusetzen, welcher Rationalisierungsform folgen sie damit (weiterhin)? Ist es in diesem Moment angemessener, die Anforderungen ganz zu umgehen? Dies wird als weitere Umgangsform von den Lehrer_innen genannt. Letztlich wird in den Interviews auch angegeben, dass die Definition der eigenen Rolle grundlegend für die Herangehensweise an Anforderungen ist, was wiederum mit den bereits erwähnten Eigenansprüchen zusammenhängt. Inwieweit sehen sich Lehrer_innen als Dienstnehmer_innen einer hierarchischen, liberalen Schulmaschine, bei der die Anforderungen der Dienstgeber_innenseite befolgt werden müssen? Oder in welchem Ausmaß sehen sich Lehrer_innen als autonome Personen in einer Schule als lernendem Unternehmen, dessen jegliches schulisches Handeln zu Qualitätsgewinn führt? Es kann vermutet werden, dass sich solche bzw. ähnliche Rollen während des Lehramtsstudiums entwickeln und dass das Studium eine Möglichkeit bieten kann, Lehrer_innenrollen zu thematisieren und zu reflektieren. So wird etwa in den Interviews die Situation erwähnt, dass eine Eigendefinition, die eine hohe Unabhängigkeit der eigenen Person verlangt bzw. herstellen möchte, die Gefahr der Frustration bietet, wenn eine Einschränkung des Spielraumes von außen erfolgt. Ausgehend von diesem Beispiel kann während des Studiums auf den Hintergrund eingegangen werden, dass die neoliberale Rationalität auf eine – möglichst von jeder Person selbstständig in Angriff genommene – Ausweitung der Unabhängigkeit drängt, jedoch diese Unabhängigkeit immer auch kontrolliert und dadurch nie auf Dauer sicherstellt. Sie muss also von jedem Subjekt ständig neu erkämpft werden. Das bedeutet, neben dem Fachdiskurs kann das Studium als bedeutendes Element angesehen werden, um anhand der Darstellung solcher Antinomien eine Reflexion über (Selbst-)Regierungsformen in der Schule zu betreiben. Letztlich wird in den Interviews betont, dass in diesem auslotenden Prozess um die Aufnahme oder Ablehnung eines Anspruches die Schüler_innen – wie be-

reits angeklungen – eine bedeutende Rolle spielen. Ob die Schüler_innen Inhalte akzeptieren, entscheidet demnach letztlich darüber, ob ein Eigen- oder Fremdanspruch dauerhaft im Unterricht verankert oder wieder fallen gelassen wird. Schüler_innen können somit Verbündete im eigenen Prozess der Auseinandersetzung werden, wobei sich die Frage stellt, wie sie durch ihre Eltern, ihr weiteres Umfeld bzw. die Lehrer_innenkolleg_innen geprägt sind. Fordern bzw. akzeptieren sie neoliberale Veränderungen oder lehnen sie diese ab? Inwieweit fühlen sie sich als Unternehmer_innen ihrer selbst?

Letztlich wird in den Interviews auf die Bedeutung eines Hintergrundwissens über die herangetragenen Anforderungen für die Entwicklung einer Strategie hingewiesen. Jedoch wird diese Information v.a. in Bezug auf rechtliche Veränderungen als bedeutend erachtet, um herauszufinden, welcher Bereich wirklich verpflichtend umgesetzt werden muss, wie eine Anforderung im eigenen Sinn interpretiert oder wie sie in Wahrung eines möglichst weitgehenden eigenen Spielraumes vollzogen werden kann. Diese von den Interviewpartner_innen explizite Dringlichkeit von Informationen bei juristischen Veränderungen im Bildungssystem weist ein weiteres Mal auf den Fokus auf die offensiven Veränderungen hin. Mir scheint, Informationen über subtile neoliberale Veränderungen gerade in Bezug auf Selbsttechniken wären gleichermaßen wichtig, gerade weil über diese Informationen überhaupt erst eine Bewusstseinsbildung über das Stattfinden dieser Veränderungen möglich wäre. Jedoch scheint nicht nur dieses Wissen den meisten Lehrer_innen nicht zugänglich zu sein, sondern, wie in den Interviews betont wird, es wird auch bei den rechtlichen Veränderungen ein Informationsdefizit bemängelt. Diese Anforderungen würden nicht angemessen oder bereits in interpretiertem Sinn an die Schulen durch den Landesschulrat weiterkommuniziert. Auch die Direktor_innen stellen dabei eine nicht zu unterschätzende Scharnierfunktion dar, die Informationen direkt oder interpretiert weitergeben sowie gar zurückhalten können. Es muss auch hier die Frage gestellt werden, was der Grund darstellt, wenn Informationen in ungenügendem Ausmaß weitergegeben werden. Jedenfalls ist der Zugang zu gesicherten Informationen für Lehrer_innen sehr

bedeutsam, was bei den künstlerischen Fächern im Widerspruch zu der schwachen Vernetzung bzw. dem nur mäßig stattfindenden Fachdiskurs steht. Von den interviewten Lehrer_innen wird aber auch erwähnt, dass ein Informationsdefizit strategisch eingesetzt werden kann. So könne von einer Unwissenheit über Anforderungen gegenüber Kontrollinstanzen berichtet werden, wenn bzw. obwohl eigentlich Kenntnis vorliegt, die Anforderungen aber als irrelevant eingestuft werden. Hier wird also eine Möglichkeit aufgezeigt, ein durch die Bildungspolitik hervorgerufen Defizit in einen Vorteil umzudrehen bzw. zu einer widerständigen Strategie zu machen. Zudem wird im Zuge dessen darauf hingewiesen, dass sich nach den Erfahrungen der interviewten Personen die österreichische Bildungspolitik meist als inkonsistent herausstellt. Viele medial kommunizierte Anforderungen würden letztlich anders bzw. in abgeschwächter Form umgesetzt werden. Das stellt Lehrer_innen vor die Herausforderung, sich zwar auch medial über Veränderungen zu informieren, diese jedoch mit Gelassenheit und Zurückhaltung aufzunehmen und sich dabei nicht selbst unter Druck zu setzen. Lehrer_innen stehen vor der Herausforderung – so kann gefolgert werden –, sich einen Umgang mit den Medien zurechtzulegen, um an den kolportierten Informationen nicht zu verzweifeln, gleichzeitig aber einzuschätzen, welche Informationen doch zu eigenem Handeln führen sollte, wie gerade im Ernstfall zu widerständigen öffentlichen Aktionen. Diese Situation kann für Lehrpersonen in marginalisierten Positionen bzw. Fächern auf Dauer erschöpfend sein. Zudem kann Informiertheit auch zu vorseilender Gehorsamkeit führen. Die Informierung bietet also immer das Risiko einer Beeinflussung und der Aufnahme der Anforderungen in Eigenansprüche im Sinne der Selbsttechnologien.

Nicht vergessen werden darf, nach den Interviews, die Bedeutung der Ausbildung und Anstellungsverhältnisse in Bezug auf den Umgang mit Anforderungen. Da diese, wie in allen Fächern der Sekundarstufe, jedoch österreichweit mit der Aufteilung auf PH-Bachelorstudium für Mittelschulen (mit der Möglichkeit fachfremd zu unterrichten) und Universitätsdiplomstudium für höhere Schulen bisher unterschiedlich stattfand und

sich die künstlerischen Fächer zudem durch einen hohen Anteil an Lehrer_innen ohne Lehramtsstudium auszeichnen, was sich u.a. in lange befristeten Arbeitsverhältnissen niederschlägt, sind viele Lehrer_innen in ihrer Position in der Schule geschwächt. So könnten etwa AHS-Lehrer_innen mit unbefristetem Vertrag und Lehramt selbstbewusster gegenüber Anforderungen auftreten als etwa Quereinsteiger_innen mit befristetem Vertrag. Zudem wird durch das Einzelgänger_innentum in den Schulen ein einheitliches Auftreten gegenüber Anforderungen erschwert.

Wie wirkt sich vor diesem dargestellten Umgang mit Anforderungen die Verschiebung der Verantwortung von der Ebene der Schulverwaltung auf die einzelnen Schulen bzw. Lehrer_innen aus? Hier wird in den Interviews erwähnt, dass eine veränderte politische Kultur im Ministerium vorherrsche. So wird im Vergleich zu Anfang der 2000er-Jahre auf der Ebene des gesamten Schulsystems eine verringerte Partizipation – etwa bei der Erstellung von Lehrplänen – wahrgenommen. So würden Erfahrungen von Lehrer_innen nicht mehr als Expertise einbezogen werden, sondern die Veränderungen im Schulsystem an „outgesourcte“ Personen des BIFIE übertragen. Es sei deshalb letztlich nicht mehr klar, wer die Entscheidungen trifft. Hier ist offensichtlich, dass im Sinne der neoliberalen Gouvernamentalität das fordernde Gegenüber nicht identifiziert werden kann und die Zuständigkeit für Veränderungen wie auch für deren Kontrolle auf die Lehrer_innen abgewälzt wird.

Bevor in Folge genauer auf die Verschiebung der Verantwortung in der Schulautonomie eingegangen wird, soll dem Verweis auf die Kontrolle nachgegangen werden, ob von den interviewten Lehrer_innen Kontrolle verspürt wird und ob Selbstkontrolle stattfindet. Während der Legitimationsdruck gegenüber den künstlerischen Fächern bzw. der eigenen Tätigkeit von den Interviewpartner_innen als hoch wahrgenommen wird, sei die Kontrolle, ob Anforderungen in ihrem Tätigkeitsbereich umgesetzt wurden, gering. Es wird jedoch angenommen, dass sich die Kontrolle durch eine Kompetenzorientierung und Standardisierung verstärken könnte und es damit zu einer direkten Evaluation von außen sowie zu einer Einschränkung des Spielraumes von Lehrer_innen komme. Falls eine solche Umstellung stattfindet, so

müsse sie so subversiv wie möglich durchgeführt werden, um weitgehendste Freiheiten des Kunstunterrichts zu erhalten. Auch wenn die Kontrolle sowie Disziplinierung im künstlerischen Fach traditionell geringer sei, kann diese aktuelle Situation, kritisch hinterfragt, als neoliberale Gouvernementalität verstanden werden. So wird vordergründig Lehrer_innen Freiheit eingeräumt, jedoch wird die „Freiheit“ dem Legitimationsdruck nachzukommen, zu einem Zwang. Wenn Lehrer_innen ‚unrentables Handeln‘ setzen, das die ‚Qualität‘ des eigenen Unterrichts und damit die Legitimation der künstlerischen Fächer nicht herausstreicht, so haben sie im Rahmen der Schulautonomie Folgen zu befürchten, die wir uns gleich noch genauer ansehen werden. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass dauerhaft marginalisierte Fächer eine permanente Selbstkontrolle der Lehrer_innen begünstigen.

Kommen wir nun also zu den Auswirkungen der zunehmenden Schulautonomie, die bildungspolitische Auseinandersetzungen vertagt bzw. eine Ebene tiefer in das Schulhaus verlagert (vgl. Pelinka 1996). Diese möchte ich neben der Besprechung auf Basis von Gouvernementalitätstheorien auch vor dem Hintergrund von Helpers Schulkulturtheorie (vgl. Helsper 2008 und 2010) analysieren. Letztere scheint mir einen interessanten Ausgangspunkt für die Analyse der schulischen Mikropolitik, die durch die Autonomisierung einen höheren Stellenwert erfährt, zu bilden. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass Schulen als pädagogische Ordnungen verstanden werden, in denen in symbolischen Anerkennungskämpfen der verschiedenen schulischen Akteur_innen entlang von Fach-, Generations-, bildungspolitischen oder milieuspezifischen Linien eine mehr oder weniger dominante pädagogische Sinnordnung hervorgebracht wird (vgl. ebd. 2010: 108), was in den Gouvernementalitätstheorien wohl als Regierungsformen bezeichnet werden kann. Jene Sinnordnung beinhaltet Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrer_innen, die – wenn sie direkt in Form von Ansprüchen geäußert werden – Subjektivierungsformen aus gouvernementaler Sicht darstellen. Helsper betont, dass interne und externe Anforderungen in der Schule immer auf Dominanz- und Anerkennungsstrukturen stoßen, wodurch sie diese dominierenden Akteur_innengruppen bestärkt oder schwächt bzw. ihnen neue Einflussräume bietet. Das entscheidet letztlich

darüber, ob es durch bzw. trotz aktuellen Anforderungen zu einer Bewahrung, moderaten Veränderung oder generellen Transformation der pädagogischen Sinnordnungen/Regierungsformen und dadurch der Entfaltungsmöglichkeiten/Subjektivierungsformen kommt. (Vgl. ebd. 110)

Wie gestalten sich vor diesem Hintergrund die Veränderungen durch die Schulautonomie auf Kunstlehrer_innen? Was für Auswirkungen finden sich gerade im Bereich der Kontrolle, Freiheit bzw. Disziplinierung dieser Lehrer_innen? Wie bereits angesprochen, wird in den Interviews auf den Legitimationsdruck, neben der Öffentlichkeit auch in der Schule gegen die Marginalisierung des eigenen Faches zu kämpfen, hingewiesen. In den von mir analysierten policy papers wird in dieser Situation ein direkter Anspruch an die Kunstlehrer_innen adressiert, die Möglichkeit der autonomen Einrichtung von Kunstschwerpunkten wahrzunehmen und sich dafür durch Engagement gegenüber Direktion, Kollegium und Eltern durchzusetzen. Demgegenüber sind die Forderungen der papers auf strukturelle Veränderungen bzw. Verbesserung der marginalisierten Situation der Fächer den politischen Entscheidungsträger_innen gegenüber vergleichsweise gering. In der Analyse des kunstpädagogischen Fachdiskurses wird jedoch darauf hingewiesen, dass in dieser Situation die Verantwortung einer Verbesserung durch Eigeninitiative von den Kunstlehrer_innen nicht übernommen werden könne. Eine grundlegende Veränderung des Schulsystems aus sich heraus sei nicht möglich. Jedoch wird die Anforderung an die Lehrer_innen gestellt, durch mediale Positionierung der Unterrichtsergebnisse für einen höheren Stellenwert der künstlerischen Fächer zu kämpfen. In den Interviews wird betont, dass das individuelle Engagement gegen die Marginalisierung des Kunstunterrichts und dadurch ihrer Position bereits Teil ihrer regulären Arbeit sei. Aus der Freiheit, im Kontext der Schulautonomie einen höheren Stellenwert der eigenen Position zu erreichen, entwickelt sich also ein Zwang, was sich etwa auch in der Erfordernis der Zurechtlegung eines Verteidigungsjargons auswirkt. Der Legitimationsdruck äußert sich oft auch im Zuge der Ökonomisierung durch einen Verwertbarkeitsdruck, was zu einer Gefahr der Instrumentalisierung führt; einer Annahme der neoliberalen Ver-

wertbarkeitslogik zur Verteidigung bzw. Ausweitung der eigenen Freiheit. Es stellt sich also nach Helsper die Frage, welche pädagogische Sinnordnung und damit welche Regierungsformen an der jeweiligen Schule dominieren bzw. in welche Form Subjektivierungsformen vorliegen. Erfolgt letztlich ein individueller Umgang mit den Anforderungen, oder ist auch eine gemeinsame Veränderung der Subjektivierungsformen möglich? Wenn im Anerkennungskampf auf Anforderungen – etwa der Teilnahme an Wettbewerben – eingegangen wird, um einen höheren Stellenwert und damit letztlich mehr Stunden bzw. eine bessere Ausstattung des eigenen Fachbereichs zu erreichen oder zumindest die Verschlechterung des Stellenwertes zu verhindern, welche Regierungsform wird damit an der eigenen Schule gestärkt und damit in ihrem Wirkungsbereich erweitert? Werden dadurch Anforderungen in Eigenansprüche umgeformt?

Letztlich kann festgehalten werden, dass durch die Schulautonomie Lehrer_innen im Sinne der neoliberalen Rationalisierung zur permanenten Selbstkontrolle bzw. Eigenverantwortung gedrängt werden. Die jeweilige Schulsituation hat einen nicht unwesentlichen Einfluss auf den Umgang mit Anforderungen. Ist an der jeweiligen Schule die Erfüllung von neoliberalen Anforderungen common sense oder eher der passive Widerstand? Welche Subjektivierungsformen werden also an Lehrer_innen herangetragen?

In Bezug auf Kontrolle stellt sich die Frage, ob auf der Ebene der einzelnen Schule Anforderungen und Pflichten an Lehrer_innen, die von den höheren Schulinstanzen entwickelt bzw. verordnet werden, überprüft werden. In den Interviews wird angedeutet, dass das teilweise nicht der Fall ist, da allen in den Schulen beteiligten Personen klar sei, dass eine (genaue) Umsetzung der Anforderungen eine Verringerung der Unterrichtsqualität bedeuten würde. Diese Verrechtlichung von disziplinierenden Pflichten von Lehrer_innen und innerschulischen Abläufen ist schon länger in Gange. Hier kann die Vermutung angestellt werden, dass damit ein weiteres Mal Pflichten zur Selbstkontrolle direkt an Lehrer_innen übertragen werden, statt dass höhere Schulinstanzen deren Kontrolle übernehmen. Die Folgen dieser Verrechtlichung und damit der Übertragung der Kontrolle an jede

Lehrperson führt zu einem kollektiven Ausloten der Grenzen der Freiheiten, um der Anforderung nachzukommen, qualitätvollen Unterricht zu machen. Durch diese Antinomie wird eine kollektive Destabilisierung der Legitimität der Handlungen von Lehrer_innen erreicht. In dieser Situation, die auf den ersten Blick ein Systemfehler scheint, sind sie zu einer Intensivierung ihrer Selbstkontrolle gezwungen, um das Ausloten der Freiheiten zu perfektionieren und bei einem eventuellen Übertritt der Grenze nicht erwischt zu werden. Letztlich wird, bei einer praktisch nicht stattfindenden Fremdkontrolle durch Selbstkontrolle, die Autonomie der Lehrer_innen maximiert, was – so wird ihnen vermittelt – zur Verbesserung ihrer ‚Unterrichtsqualität‘ beiträgt bzw. beitragen muss. Diese fehlende Fremdkontrolle sowie Autonomie der Lehrer_innen, die nach liberaler Disziplinierungsrationale die Durchsetzung von Änderungen im Schulsystem erschweren, ist das Ziel der Umstrukturierung des Schulsystems durch die neoliberale Logik.

Abschließend möchte ich die Frage stellen, wie aus dem dargestellten gouvernementalen Netz der durch Selbst- und Fremdansprüche wirkenden Selbsttechnologien in der Schule ausgebrochen werden kann. Hier zeigt sich das Dilemma, dass jeder Versuch eines Ausbruches daraus und damit jede Erweiterung des eigenen Spielraumes in einem neoliberalen Feld bereits wieder Teil der vorherrschenden Rationalisierungsformen ist. Dabei richtet sich dieser Widerstand meist gegen offensichtliche Fremdansprüche bzw. Kontrolle von außen oder gar Disziplinierungsformen, die mit den scheinbaren Selbstansprüchen nicht vereinbart werden können. Das heißt, hier stellt sich die Herausforderung, zuerst die Selbstansprüche zu hinterfragen. Woher kommen diese und welcher Logik folgen sie? Was bedeutet ihre Verwirklichung in letzter Konsequenz? Eine Unterstützung in diesem Unterfangen könnten Reflexionsformate während des Lehramtsstudiums, aber auch in der Fortbildung bzw. im Fachdiskurs sein. Mir scheint, hier könnten Reflexionen gegenüber Zumutungen des Schulsystems und ihre gouvernementalen Hintergründe und in weiterer Folge ein gemeinsames Vorgehen von Lehrer_innen ermöglicht werden, die letztlich nicht für einen erweiterten Spielraum, sondern für ein alternatives Feld kämpfen.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Rürup, Matthias (2010): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 111–144.
- Dörler, Tobias (2012): Zwischen Konformität und Widerstand. Umgang von Kunstlehrer_innen mit Anforderungen in einem zunehmend ökonomisierten Schulsystem. Wien: Akademie der Bildenden Künste, Diplomarbeit.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbaren statt anordnen. Wien: Löcker.
- Foucault, Michel (2006a): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung (Securié, Territoire et Population). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2006b): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. (Naissance de la Biopolitique). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. VS Verlag, 261–283.
- Österreichische Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildnerische Gestaltung und Visuelle Bildung (2013): Schüler&innen_Kompetenzen_BE. Online unter: <http://www.bag-bild.at/images/Arbeitsfelder/kompetenzkatalogBE.pdf> [Stand 11/2015].
- Patzner, Gerhard (2005): Re/Formierung des Österreichischen Pflichtschulwesens im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie Jg. 30 (2005), H. 4, 29–67.
- Pelinka, Anton (1996): Die (veränderte) Kultur bildungspolitischer Entscheidungen. In: Specht, Werner/Thonhauser, Josef (Hg.): Schulqualität. Innsbruck: Studienverlag, 22–36.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag, 115–148
- Helsper, Werner (2010): Der Kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz/Günter/Schelle, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106–112.

Stefan T. Hopmann & Mariella Knapp

Die letzten Tage der Schule, wie wir sie kennen?

Der schulische Auftrag im Spannungsfeld zwischen Kultivieren und Qualifizieren

Die vergangenen Jahrzehnte können wohl für das österreichische Bildungssystem als eine der reformreichsten Zeitspannen gesehen werden. Die Einführung nationaler Bildungsstandards, zentralisierter Abschlussprüfungen und der Übergang zu einem kompetenzorientierten Unterrichten – welche nicht zuletzt durch die Teilnahme an international vergleichenden Schulleistungsstudien der OECD forciert wurden – gehören zu den jüngsten Beispielen der Etablierung einer sogenannten „Output“-gesteuerten und datenbasierten Schulentwicklung. Damit ist zumeist die Vorstellung verbunden, dass das Gelingen oder Misslingen von Schule mittels vorgegebener Indikatoren gemessen und sichtbar gemacht werden kann. Der Auftrag von Schule umfasst traditionell jedoch weit mehr als die reine Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen. Auch im Bundesgesetzblatt ist von der Heranbildung zu verantwortungsbewussten und selbstständigen BürgerInnen der demokratischen Republik mit sozialem Verständnis die Rede (§ 2 SchOG). Gerade die Vermittlung der dafür notwendigen „Kultivierung“ ist jedoch in Gefahr zu verkümmern, wird der Erfolg von Schule lediglich am Erreichen von Testwerten ausgerichtet. Dies kann nicht nur Folgen für die grundlegende Konstitution des öffentlichen Schulwesens mit sich ziehen, sondern beinhaltet auch weitreichende gesellschaftliche Konsequenzen. Der folgende Beitrag möchte die Entstehung des doppelseitigen Auftrags von Schule historisch darlegen und, basierend auf internationalen Erfahrungen, mögliche Implikationen der aktuellen Entwicklungen für die zukünftige Ausgestaltung von Schule aufzeigen.

Die Entstehung des modernen Schulwesens (wie wir es kennen)

Es benötigte mehr als 2500 Jahre, bis sich die Schule in ihrer heutigen Form etablierte. Organisierte Erziehung begann sich ab dem Zeitpunkt zu entwickeln, als die reine Teilnahme am praktischen Alltagsleben der Erwachsenen nicht ausreichte, um sich das benötigte Wissen und die notwendigen Fähigkeiten für die gesellschaftliche Teilnahme anzueignen. Die Entstehung der Stadtstaaten zwischen 800 und 400 v. Chr. im Ortsgebiet des heutigen Griechenlands und Italiens verlangte schließlich eine Form der organisierten Erziehung, die über eine reine Berufsausbildung hinausging (siehe auch Marrou, 1957; Christes, Klein & Lüth, 2006). Die unbeständigen lokalen Körperschaften sowie deren politische Kultur erforderten einen neuen Typus von Untertan, nämlich einen „Staatsbürger“, der ein bestimmtes Ausmaß an Engagement und Einsatz hinsichtlich öffentlicher, rechtlicher, geschäftlicher und militärischer Angelegenheiten zeigte. Kennzeichnend für diese Erziehung wurde ein bestimmter Typus von literarischer Bildung, welche Basisfähigkeiten wie Lesen, Schreiben, als auch Arithmetik und Geometrie sowie kulturelle Bereiche wie Gymnastik, Musik und einige (natur)wissenschaftliche Themen beinhaltete. Bereits um 400 v. Chr. begannen sich diese Bildungsinhalte in einer Art standardisiertem Kanon der Erziehung zu vereinen, dem so genannten „Kreis der Bildung“ (enkyklios paidea). Später wurde dieser als die „sieben freien Künste“ (septem artes liberales) bekannt und dominierte innerhalb des westlichen Schulwesens die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts für die kommenden 1500 Jahre (vgl. Dolch, 1959; Hopmann, 2000).

Eine solche Art von Bildung blieb dennoch lediglich der höheren, reichen und männlichen Gesellschaftsklasse vorbehalten. Parallel existierten darüber hinaus noch andere Formen der organisierten Erziehung; beispielsweise nahm die verbindliche militärische Ausbildung eine bedeutendere Rolle als die literarische ein. Das Erfordernis zwischen verschiedenen Formen der organisierten Erziehung zu wählen, brachte den ersten öffentlichen Diskurs über Schule. Fragen nach den Eigenheiten und Aufga-

ben von Schule sowie die Frage, ob Erziehung eine öffentliche oder private Angelegenheit sei, sind auch in den namhaften Dialogen von Plato oder Aristoteles vertreten. Plato entwickelte in der „Politeia“ das Modell eines allumfassenden Erziehungsstaates, in welchem jede Phase der Biographie durch das Ausmaß der staatlichen Erziehung bestimmt war. Diese Erziehung zielte nicht nur auf den Wissenserwerb ab, sondern diente auch dazu, Gewohnheiten einzuüben und den Charakter zu formen.

Aristoteles Konzeption einer öffentlichen Erziehung implizierte ein Gleichgewicht zwischen der Erziehung zur Tugendhaftigkeit und der Erziehung zum guten Leben. In anderer Perspektive kann dies auch als Ausgleich zwischen dem sittlich-tugendhaften (aretis), höheren (phronesis) und nützlichen (praxis) Wissen gesehen werden, wobei Aristoteles das rein „nützliche“ Wissen nicht als bildend ansah. Dies hatte einen zweiseitigen Auftrag von Schule zur Folge: Um den Bedürfnissen des Individuums, aber auch den Bedürfnissen des Staates gerecht zu werden, benötigten die zukünftigen Staatsbürger einerseits fachliches Wissen, aber auch Tugend. Der doppelte Auftrag von Schule – Qualifizierung und Kultivierung – war geboren und wurde auch im weiteren historischen Prozess immer wieder in dieser Dualität diskutiert.

Beispielsweise spielte die Diskussion im Reformationszeitalter für den Beginn der Massenbeschulung eine bedeutende Rolle. Im Zuge der lutheranischen Reformation wurde gefordert, dass jedes Individuum seinen oder ihren eigenen Zugang zum Wort Gottes durch das Lesen der Heiligen Schrift erhalten soll. Dies führte jedoch zu einer Verunsicherung der Bevölkerung hinsichtlich Nutzen und Qualität kirchlicher Bildung. Das damit einhergehende Ausbleiben an SchülerInnen konfrontierte Kirche und Klöster mit einem enormen Nachwuchsmangel. In einem „reformatorischen Kompromiss“ wurde es schließlich möglich, sowohl dem klerikalen Bedarf der Nachwuchsrekrutierung durch ein Kultivierungsprogramm (verpflichtend für alle: Lesen und Katechismus), als auch den individuellen Interessen der Eltern nach Qualifizierung (je nach Nachfrage: Sach- und Fachinhalte) nachzukommen. Im Zuge der beginnenden Massenbeschulung wurde vor allem der Kultivierung eine große Bedeu-

tung zugesprochen. Abhängig von den individuellen Bedürfnissen und vorhandenen Ressourcen war gleichzeitig der persönliche Erwerb von zusätzlichen und höheren Qualifikationen möglich.

Schließlich waren es die Philanthropisten wie Basedow, Trapp und Campe, welche die Ausgestaltung von Schule für die aufkommende Etablierung der Nationalstaaten im späten 18. Jahrhundert anschlussfähig machten. Ihrem Selbstverständnis nach sollte in der Schule formale Bildung im Sinne der Erziehung von bedeutenden Verhaltens- und Handlungsweisen (Kultivierung) bei unterschiedlicher materialer Bildung (Qualifizierung) ermöglicht werden. Eine solche Konstruktion des doppelten Auftrags von Schule erlaubte es, diese als Mittel zu nutzen, um den Bedürfnissen der aufkommenden Nationalstaaten gerecht zu werden (siehe hierzu auch Hopmann, 2006 & 2008). Das europäische Modell des Nationalstaates kann dabei als eine öffentliche Versorgung von Risiken verstanden werden. Im Sinne eines Tauschverhältnisses zwischen Staat und Bürgerschaft übernimmt der Staat die Vorsorge für unvermeidliche Risiken der privaten Lebensführung (hierzu gehören etwa Gesundheit, Erziehung, Sicherheit und Erlösung des Seelenheils). Im Gegenzug werden von den BürgerInnen Loyalität („Patriotismus“ bei Basedow, 1768) sowie die Einzahlung von Steuern zur nachhaltigen Sicherung der gemeinschaftlichen Risiken eingefordert. Der Wechsel in eine solche Organisation des Sozialgefüges dauerte über zweihundert Jahre und die Massenbeschulung nahm eine bedeutende Rolle innerhalb dieser Entwicklungen ein. Durch die staatlich-öffentliche Institutionalisierung von Schule konnte diese als Ort genutzt werden, um Loyalität und soziale Normen einzuüben. Gleichzeitig konnte das benötigte Wissen erworben werden, welches für die lokalen Geschäfte und nicht zuletzt für die aufstrebende Industrie benötigt wurde. Nationale Lehrpläne entwickelten sich als die effektivste Art und Weise, beiden gesellschaftlichen Aufträgen gerecht zu werden. Diese Erfindung wurde begleitet von der Entwicklung eines neuen Berufswissens von LehrerInnen, nämlich der „Didaktik“ (vgl. Hopmann, 2007). Ihr einflussreichster Vertreter, Johann Friedrich Herbart (1806), lokalisierte die doppelte Aufgabe der Schule, indem er Unterricht im-

mer als „erziehenden Unterricht“ betrachtete. In diesem Sinne konnte ein- und derselbe Inhalt mit unterschiedlichen Gehalten und mit unterschiedlicher Bedeutung für die SchülerInnen versehen sein. Gleichzeitig wurde damit die simultane Existenz von Kultivierung und Qualifizierung in Schule und Unterricht betont.

In den meisten westlichen Gesellschaften wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein öffentliches Schulwesen etabliert, welches sowohl den staatlichen Interessen in Form der Heranbildung eines Nationalitätsbewusstseins, aber auch den individuell-persönlichen Interessen mittels der Vergabe von unterschiedlichen Abschlüssen, basierend auf der Vorstellung von Leistungen, Fähigkeit und Begabung, gerecht wurde. Mit lokalen Anpassungen etablierte sich ein Modell von Schule, welches in ihren Grundzügen auf einem lehrerzentrierten und lehrplanbasierten Unterricht aufbaut (vgl. Ramirez & Boli, 1987). Fast kein Kind blieb ab diesem Zeitpunkt vom Schulbesuch unberücksichtigt.

Aufstieg und Fall der Schule, wie wir sie heute kennen

Bis heute hat die Einbettung der Schule in ihren doppelten Auftrag von Qualifizieren und Kultivieren nicht an Bedeutung verloren. Lediglich die Gewichtung hat sich verändert, nicht zuletzt begründet durch die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Gesellschaftsschichten. Bereits im späten 19. Jahrhundert beklagte die Arbeiterbewegung, dass ein gleicher Umfang an Beschulung nicht den Zugang zu gleichwertigen Abschlüssen beinhalte. Die Frage nach der sozialen Chancengleichheit war geboren und forderte schulischen Erfolg unabhängig vom vererbten sozio-kulturellen Hintergrund (vgl. Hopmann & Bauer, 2014). Während die Arbeiterschicht eine umfassende Beschulung als Mittel wählte, um „alle“ SchülerInnen mit dem „gleichen“ Mix an Kultivierung und Qualifizierung zu versorgen, nahm das Bildungsbürgertum durch eine wachsende Anzahl an besser ausgebildeten Deszendenten nur wenige Möglichkeiten wahr, dem eigenen Nachwuchs eine spezielle Kultivierung sowie Qualifizierung zukommen zu lassen. Wo es nicht gelang,

verschiedenartige Beschulungsprogramme aufrechtzuerhalten, griffen sie etwa auf den Besuch höher weiterführender Schulformen oder auf den Besuch privater Schulen zurück. Eine gesonderte Beschulung wurde dabei jeweils mit der Begabung der SchülerInnen begründet. Die gesellschaftlichen Spannungen um den Zugang zu höherer schulischer Bildung konnten auch nicht durch die Expansion der Massenbeschulung seit den 1950er-Jahren oder durch steigende Geldinvestitionen in das öffentliche Bildungswesen abgebaut werden (Shavit & Blossfeldt, 1993). Seit der Coleman-Studie (1966) zeigt die empirische Bildungsforschung immer wieder, dass soziale Leistungsunterschiede nicht verschwunden sind.

Der gesellschaftliche Konflikt um soziale Chancengleichheit wurde zudem durch zwei weitere Veränderungen mit Komplexität angereichert. Innerstaatlich kam das Modell der Risikoversorgung moderner Staaten unter ökonomisch-finanziellen Druck (vgl. Hopmann, 2006). Nicht nur im Schulwesen hatten die modernen Gesellschaften auf die wachsenden Bedürfnisse (auch in der Gesundheitsversorgung, in der Sicherheitsleistung, in sozialen Dienstleistungen, usw. war dies der Fall) mit einem Ausbau an Institutionen und Programmen reagiert. Die unvermeidliche Grenze der Expansion und deren finanzielle Möglichkeiten waren erreicht. Als Folge werden in beinahe allen sogenannten Wohlfahrtsstaaten seit den 1980er-Jahren öffentliche Diskussionen über die Verwendung von staatlichen finanziellen Mitteln intensiviert geführt. Da Wachstum und Expansion nun nicht mehr als nachhaltiges Mittel gesehen werden können, der Risikoversorgung nachzukommen, muss nach neuen Wegen gesucht werden, wie dieselben Dienstleistungen für weniger finanzielle Unterstützung angeboten werden können. Dies führte zum Aufstieg von Konzepten und Strategien, die darauf abzielen, Dienstleistungen in Richtung einer effektiven und fairen Verwendung von öffentlichen Ressourcen zu führen. Beispielhaft können hier Konzepte wie „New Public Management“ und eine Rechenschaftslegung im Sinne des sogenannten „Accountability Movements“ (Hopmann, 2008) genannt werden.

International brachte der mehr oder weniger stattfindende Globalisierungsprozess im ökonomischen, politischen und sozi-

alen Bereich neue Herausforderungen mit sich. Die bisherige Risikoversorgung blieb lediglich den Bürgern der eigenen Nation vorbehalten. Fortschreitende Mobilität, Migrationsbewegungen und erhöhter interkultureller Austausch ließen den Bedarf nach einer Risikoversorgung außerhalb des Nationalstaates aufkommen und ergänzten den Diskurs um soziale Chancengleichheit auf einer globalen Ebene (Beck, 1986). Auch für das öffentliche Bildungswesen stellt sich die Frage, welcher Auftrag Schule im Spannungsfeld dieser Entwicklungen zukommen soll. Amerikanische Bildungsreformen wie „A Nation at risk“, „No child left behind“, „Race to the top“ oder auch die Einführung von nationalen Bildungsstandards sind bildgebend für den Umgang mit diesem Spannungsfeld. Im Kontext begrenzter Möglichkeiten der Risikoversorgung bei gleichzeitigen Globalisierungstendenzen sollen SchülerInnen nicht etwa im Sinne der Kultivierung durch politische Bildung oder Wertevermittlung auf ihre zukünftige Rolle als StaatsbürgerIn vorbereitet werden, sondern dem scheinbaren Verfall des nationalen Leistungspotenzials soll durch die Steigerung der Leistungsfähigkeit und Qualifizierung entgegengewirkt werden. „Effektivität“, „Qualität“, „Innovation“ und damit in Verbindung vor allem „Testleistungen“ sind die Schlagwörter für die wachsende Verbreitung einer datenbasierten Schulentwicklung. Soziale Chancengleichheit soll dabei durch Qualifizierung erreicht und eingelöst werden. Während die Bedeutung der Qualifizierung betont wird, gerät die Kultivierung jedoch in den Hintergrund.

Die Verschiebung von Kultivierung hin zur Qualifizierung wird auch gut in der Einführung des „Kompetenzbegriffes“ anschaulich, welcher immer stärker Schulsysteme und die Erziehungswissenschaft prägt. Gemäß den „geistigen SchöpferInnen“ umfasst dieser im Wesentlichen die kognitive Leistungsfähigkeit (vgl. Klieme et al., 2007). Der Kultivierungsaspekt ist lediglich auf die „Motivation“ und den „Willen“ zusammengefasst, die gewünschte Performanz im Zuge der Bewältigung von Aufgaben auch zu zeigen. Dem „nützlichen Wissen“ wird nicht mehr die gleiche Skepsis entgegen gebracht wie etwa noch bei Aristoteles. Stattdessen wird die „Brauchbarkeit“ dieses Wissens als grundlegende Legitimation für Kompetenzen wie den

sogenannten „Life-skills“ anerkannt (und dies, obwohl keine substanzielle Forschung vorzufinden ist, die das bekräftigen könnte). Auch in der Erforschung von Kriterien sogenannter „effektiver Schulen“ erfährt die akademische (Test-)Leistungsfähigkeit allzu oft oberste Priorität (z.B. Creemers, 1999). Ein solches Vorgehen impliziert jedoch, dass kein bedeutender Kompromiss zwischen dem Auftrag der Qualifizierung und Kultivierung vorhanden ist.

Die Fokussierung auf den Qualifizierungsaspekt und das Rennen um die Höchstspitze haben jedoch auch bedeutende Kollateralschäden produziert, wie namhafte internationale ForscherInnen dargelegt haben (z.B. Nichols & Berliner, 2007). Je mehr Schulsysteme vordergründig auf die akademische Leistungsfähigkeit setzen, desto mehr vergrößert sich der Druck auf jegliche Art von benachteiligten SchülerInnen (z.B. auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund, SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen) (siehe hierzu auch Rustique-Forrester, 2005; Braun, Chapman & Vezzu, 2010; Ravitch, 2011; Nichols, Glass & Berliner, 2012). Ein stark ausgeprägter Konkurrenzettbewerb zwischen Schulen verstärkt dies noch zusätzlich und führt dazu, die SchülerInnenschaft, basierend auf ihrem sozialen Hintergrund und außerschulischen Ressourcen, vorab oder innerhalb der Schule zu segregieren (siehe auch Rustique-Forrester, 2005; Nichols & Berliner, 2007). Je mehr Energie Schulen und SchülerInnen in ihre Leistungsfähigkeit und in einen Leistungsvergleich investieren, umso höher wird auch die Wahrscheinlichkeit, dass privat finanzierte, außerschulische Bildungsinstitutionen für den Erwerb dieser Leistungsfähigkeit an Bedeutung gewinnen (Shadow Education). Gleichzeitig bleibt innerhalb des schulischen Rahmens immer weniger Zeit übrig, um sich Bereichen wie etwa der politischen Bildung, den bildenden, darstellenden und musischen Künsten oder sozialen Aktivitäten zu widmen (curriculare Einschränkungen) (siehe auch Cuban, 2007; Koretz, 2008; Labaree, 2010; Polikoff, Porter & Smithson, 2011). Die fehlende Zeit für ein solches Kultivierungsprogramm lässt sich jedoch in Diskursen um Bullying, Gewalt in der Schule oder anderen Disziplinierungsthemen wiederfinden. Eine mangelnde Kultivierung wird dabei jedoch nicht der Schule selbst, sondern

ausschließlich den SchülerInnen und einer mangelnden familiären Erziehung zugeordnet.

Im Zuge der beschriebenen Kollateralschäden wird eine Fragmentierung des doppelten Auftrags von Qualifizierung und Kultivierung deutlich. Zukünftig kann dies zur Folge haben, dass die Verbindung zwischen Kultivierung und Qualifizierung in verschiedenen Schulformen unterschiedlich gelöst wird. Für den Großteil des öffentlichen Schulwesens wird dabei die Steigerung der Qualifizierung und Leistungsfähigkeit weiterhin die oberste Priorität besitzen und sich an einer aufgabenbezogenen sowie instruktionsbasierten Unterweisung orientieren, um eng definierte Qualifikationsziele zu erreichen. Kultivierung wird nur mehr insofern Teil des Unterrichts sein, soweit sie für den Erhalt oder die Weiterentwicklung der Leistungsfähigkeit im Qualifizierungsprozess erforderlich ist. Gut ausgebildete Eltern mit entsprechenden Ressourcen werden allerdings kein Vertrauen in ein sogenanntes „teaching to the test“ und damit in das öffentliche Bildungswesen aufweisen. Zur Gewährleistung einer guten Bildung für ihre Kinder werden sie außerhalb des öffentlichen Schulwesens nach Möglichkeiten suchen, welche einen Mix an Kultivierung und höher geordneten Qualifikationen anbieten. Auf der anderen Seite werden SchülerInnen, die im Rennen um die Leistungshöhe nicht mithalten können, mehr und mehr von der Qualifizierung ausgeschlossen. Ihre Beschulung beinhaltet im Sinne einer Vorsorgeleistung lediglich ein Kultivierungsprogramm, um künftig für den Staat nicht zu einem Problem zu werden.

Die Verschiebung und Separierung der schulischen Zielsetzung zieht jedoch noch viel weitreichendere, gesellschaftliche Konsequenzen mit sich. Fehlende soziale Erfahrungen mit anderen gesellschaftlichen Gruppen, wie dies im schulischen Kontext möglich ist, können in weiterer Folge gesellschaftlichen Segregationsprozessen Vorschub leisten. Auch Solidarität, Demokratie, Wohlfahrt und andere wesentliche Bestandteile für das soziale Wohlergehen von allen MitbürgerInnen sind in Gefahr zu verkommen, wenn Schule aufhört, ein Ort zu sein, in welchem die nachfolgende Generation lernt, Risiken gemeinsam zu teilen und einen Sinn für das Gemeinwohl zu entwickeln.

What`s next? Das Ende der Schule, wie wir sie seit der Ausformulierung von Aristoteles kennen?

Dieser Beitrag möchte keine Kritik an der aktuellen Debatte um die Durchführung von Bildungsstandards, Evaluationen, Assessments oder Qualitätssicherungsmaßnahmen üben. Dennoch ist interessant sich zu überlegen, ob und welche weitreichenden Folgen mit den aktuellen Veränderungen des Schulsystems einhergehen können. Obwohl es schwierig ist, auf lange Sicht eine treffsichere Diagnose abzugeben, lassen sich dennoch erste Kennzeichen ausmachen, die auf ein Ende der Schule, wie wir sie seit der aristotelischen Ausformulierung ihres Doppelauftrags kennen, hindeuten. Es stellt sich die Frage, ob sich ein solches Ende der Schule abwenden lässt. Aus Perspektive des gesellschaftspolitischen Spannungsverhältnisses, einerseits Chancengleichheit zu versprechen (vgl. Hopmann & Bauer, 2014) und andererseits mit den Herausforderungen der Globalisierung umzugehen, scheinen die bisherigen Entwicklungen irreversibel zu sein. Die Wiederherstellung eines Modells, welches sich in seiner ideell-historischen Tradition von Platon, Aristoteles bis hin zu Hegel spannt und die Nationenbildung forcierte, erscheint eher unrealistisch. Auch eine Renationalisierung des Schulwesens würde immer den Preis tragen, sich von der ökonomischen und sozialen Entwicklung der restlichen Welt abzukoppeln.

Einen nachhaltigen Weg aus diesem Konflikt kann es nur geben, indem der doppelte Auftrag von Schule und damit das Spannungsfeld von Kultivierung und Qualifizierung auf beiden Seiten reformuliert wird. Einige ErziehungswissenschaftlerInnen haben hiermit bereits begonnen und beispielsweise die Aufgabe der Erziehung zum „Cosmopoliten“ (Hansen, 2011) ausformuliert oder das Ziel der Erziehung in einer globalisierten Welt in der Ausstattung von „Capabilities“ (Befähigungen) (Nussbaum, 2011) beschrieben. Während der Auftrag nach Qualifizierung hier wieder lokal bestimmt wird, beispielsweise in Form der Auswahl von situativen Befähigungen, ist die Kultivierung nun außerhalb der nationalen Ebene angesetzt und zielt auf die Integration unterschiedlicher Kulturen, Bedürfnisse und Glaubensrichtungen ab.

So ein Reformulierungsprozess muss jedoch auch durch einen sozialen und politischen Rückhalt begründet sein. Die Erziehungswissenschaft und die erziehungswissenschaftliche Praxis nehmen hierbei eine wichtige Rolle ein. Auch sie haben einen nicht unerheblichen Anteil zu den bisherigen Entwicklungen beigetragen. Eine Reformulierung bedeutet, „gute“ Schule nicht nur aufgrund von Leistungsindikatoren und Standards zu messen, sondern eben auch der Kultivierung und der sozialen Integration Rechnung zu tragen. Auch soziale Chancengleichheit darf nicht länger als Problem einer unterschiedlichen Leistungsfähigkeit von SchülerInnen betrachtet werden, hier gilt es viel stärker, die soziale Inklusion und demokratische Partizipation hervorzuheben. Kategorien wie „Geschlecht“, „Migration“ oder „sozio-kultureller Hintergrund“, welche als Ursachen für Unterschiede in der Leistungsfähigkeit eingeführt wurden, werden Probleme der sozialen Ungleichheit nicht lösen. Dennoch können sie Ressource für einen neuen Kultivierungsdiskurs darstellen. Nur wenn das Rennen um die leistungsmäßige Höchstspitze im internationalen Vergleich nicht weiter forciert wird und stattdessen abgestufte Formen der Qualifizierung bei gleichzeitiger gemeinsamer Kultivierung akzeptiert werden, können die aktuellen Entwicklungen eingedämmt und mögliche Kollateralschäden begrenzt werden.

Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986: Suhrkamp.
- Braun, Henry; Chapman, Lauren & Vezzu, Sailesh: The Black-White Achievement Gap Revisited. In: Education Policy Analysis Archives, Jg. 18/2010, S. 1–99.
- Christes, Johannes; Klein, Richard; Christoph Lüth: Handbuch der Bildung und Erziehung in der Antike Darmstadt 2006: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Creemers Bert: ‚The effective teacher: what changes and remains‘. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development, Jg. 2/1999, 1, S. 51–63.
- Cuban, Larry: Hugging the Middle: Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980–2005. Education Policy Analysis Archives, Jg. 15/2007, 1, S. 1–29.

- Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1959; Henn; 3. Auflage 1971.
- Hansen, David: *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education. Teacher Quality and School Development.* New York 2011: Routledge, Taylor & Francis.
- Hopmann, Stefan: No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. In: *Journal of Curriculum Studies*, Jg. 40/2008, 4, S. 417–456.
- Hopmann, Stefan: Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. In: *European Educational Research Journal*, 2/2007, S. 109–124.
- Hopmann, Stefan: Im Durchschnitt Pisa oder alles bleibt schlechter. In: Lucien Criblez, Peter Gautschi, Pia Hirt Monico, Helmut Messner (Hg.): *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen* (S. 149–169). Bern 2006: hep.
- Hopmann, Stefan: Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? Grundlinien der Entwicklung von Lehrplan und Lehrplanarbeit seit 1800 (366–400). In: Keck, Rudolf & Ritzi, Christian (Hg.): *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung.* Baltmannsweiler 2000: Hohengrefe.
- Hopmann, Stefan & Bauer-Hofmann, Sonja: Das „Equity-Paradox“. In: Rademacher, S. & Wernet, A. (Hg): *Bildungsqualen - Kritische Einwürfe zum pädagogischen Zeitgeist* (S. 93–105). Wiesbaden 2014: Springer VS Verlag.
- Klieme, Eckhardt et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise.* Berlin 2007: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Koretz, Daniel: Test-based Educational Accountability. Research Evidence and Implications. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 54/2008, S. 777–790.
- Labaree, David F.: *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling.* Cambridge 2010: Harvard College Press.
- Marrou, Henri-Irénée: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum.* Freiburg 1957: Herder.
- Nichols, Sharon L. & Berliner, David C.: *Collateral Damage How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools.* Cambridge 2007: Harvard Education Press.
- Nichols, Sharon L., Glass, Gene V., & Berliner, David C.: High-stakes testing and student achievement: Updated analyses with NAEP data. *Education Policy Analysis Archives*, Jg. 20/2012, 20, Retrieved September 2015 from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1048>.
- Nussbaum, Martha: *Creating Capabilities: The Human Development Approach.* Cambridge 2011: Harvard University Press.
- Polikoff, Morgan S.; Porter, Andrew C. & Smithson, John: *How Well Aligned Are State Assessments of Student Achievement With State*

-
- Content Standards? In: *American Educational Research Journal*, Jg. 48/ 2011, 4, S. 965–995.
- Ramirez, Francisco O. & Boli, John: *The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization*. In: *Sociology of Education*, Jg. 60/1987, 1, S. 2–17.
- Ravitch, Diane: *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York 2011: Basic Books.
- Rustique-Forrester, Elle: *Accountability and the pressures to exclude: A cautionary tale from England*. *Education Policy Analysis Archives*, Jg. 13/ 2005, 26. Retrieved September 2015 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n26/>.
- Shavit, Yossi & Blossfeld, Hans-Peter: *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. *Social Inequality Series*. Boulder 1993: Westview Press.

Die Rolle von Lehrer/innen – zwischen Macht und Ohnmacht¹

Lehrerinnen und Lehrer beschäftigen sich höchst selten bis gar nicht mit dem Phänomen Macht in ihrem Unterricht oder in der Schule generell. Macht ist ein Thema, das, wenn es um Beziehungen, vor allem um pädagogische Beziehungen geht, oftmals tabuisiert wird. Im Bereich der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer finden sich einige interessante Phänomene, die mit Aspekten von Macht verbunden sind. Angehende Lehrerinnen und Lehrer waren, bevor sie ihre Ausbildung begonnen haben, selbst viele Jahre hindurch Schüler und Schülerinnen. Sie haben zumeist 12 oder noch mehr Jahre damit verbracht, nicht nur den vermittelten Stoff zu lernen, sondern auch ihre Lehrer/innen kennenzulernen, zu studieren und nach ihren Wünschen zu handeln oder zumindest so zu tun als ob, um die geforderte Leistung zu erbringen, die wiederum ein notwendiger Bestandteil ist, um zu den begehrten Abschlusszeugnissen zu gelangen. Ohne entsprechende Zeugnisse und Zertifikate bleiben die Wege in weitere Ausbildungen und damit verbundene gute berufliche Positionen verwehrt. Und das hat alle Schülerinnen und Schüler – auch oder gerade besonders dann, wenn sie Lehrer/in werden möchten – nachhaltig geprägt.

Diese verinnerlichten Funktionsweisen von Schule und wie sie sich formen, wurden von Tyack und Tobin (1994) unter dem Begriff Grammar of schooling gefasst. Dabei handelt es sich um institutionalisierte Formen und soziale Praktiken von Bildung, Schule und Unterricht, die samt ihren kollektiven Regeln und Prinzipien durch Sozialisation – meist unhinterfragt – von einer Generation an die nächste weitergegeben werden. Das umfasst einerseits die Ausbildung von Schüler/innen, stellt aber andererseits auch eine Art Initiation dar, durch welche die Schüler/innen erst zu solchen werden. Diese Normen und Regeln wer-

1 Eine Langfassung dieses Textes findet sich in Christof/Ribolits (2015)

den in den zugeteilten Rollen – Schüler/innen wie Lehrer/innen – wirksam und zeigen sich im individuellen Lehrerhandeln, in deren verinnerlichten Dispositionen sowie in ihren pädagogisch-didaktischen Handlungs- und Deutungsmustern (vgl. dazu auch Reusser/Pauli/Elmer 2011). Schulische Routinen lassen sich nur schwer aufbrechen, wie es bspw. das Phänomen „Konstanzer Wanne“ beschreibt. Eine große deutsche Studie aus den 1970er Jahren hat empirisch belegt, dass Studierende, wenn sie in die Schulpraxis kommen, eher auf jene Routinen zurückgreifen, die sie selbst als Schülerinnen und Schüler in der Schule erlebt haben, als auf jene Verhaltensweisen, die sie im Studium als professionelles Verhalten von Lehrpersonen erlernt haben (vgl. Dann et al. 1978). In dieser genannten Längsschnittstudie wurde genau die Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen untersucht. Ein Befund daraus ist, dass Berufsanfängerinnen und -anfänger weitaus konservativer und an überholten Theorien orientiert unterrichten, als sie es eigentlich in der Ausbildung erlernt haben. Als Erklärung für dieses Phänomen wird auf persönlichkeitspsychologische Ansätze verwiesen, die dem Einstieg in den Lehrberuf eine sehr hohe emotionale, persönliche und arbeitsmäßige Belastung zuschreiben, welcher (intuitiv) mit dem Rückgriff auf bekannte und gut verankerte Routinen – weil in der eigenen Schulzeit über viele Jahre hindurch erlebt und bestens verankert – begegnet wird. Neue Handlungsweisen werden, weil sie noch nicht als abgesicherte Routinen gefestigt sind, verworfen. Erst mit zunehmender Sicherheit können alte Routinen verworfen werden und neue Handlungsrouninen aufgebaut und gefestigt werden (vgl. Dann et al. 1978 sowie die Studie von Korthagen 2010).

Auf eine Studie soll hier verwiesen werden, in welcher ein wesentlicher Aspekt der Übernahme der Rolle von der Schülerin/vom Schüler hin zur Lehrperson sichtbar wird, der ein nicht auflösbares Dilemma, eine Antinomie für das Lehrer/in-Werden – im Zusammenhang mit dem Thema Macht – darstellt. Marlovits und Schratz (2003) haben die Wahrnehmung curricularer Konzepte von Lehramtsstudierenden untersucht. Ausgangspunkt für ihre Überlegungen war die Beobachtung, dass sich Studierende zwar im pädagogischen Teil der Lehramtsausbil-

dung durchaus engagieren, sie jedoch den Erfahrungen, die sie in der pädagogischen Ausbildung machen, und den Inhalten, die sie dort lernen, keinen besonderen Stellenwert zumessen. Angehende Lehrer/innen sind in ihrer Ausbildung und im späteren Beruf mit Antinomien und Komplexitäten konfrontiert, die einerseits für sie sehr herausfordernd und verunsichernd sind, die aber andererseits den Kern professionellen Lehrerhandelns ausmachen. Studierende wünschen sich im Rahmen der Ausbildung immer wieder Rezepte, wie sie mit dieser oder jener Situation umgehen sollen, und können nur schwer ein Bild pädagogischer Professionalität übernehmen, das pädagogisches Handeln als letztlich immer an den individuellen Fall angepasst sieht und somit nicht standardisierbar ist. Im Rahmen der genannten Studie wurde der Prozess des Lehrer/in-Werdens in bestimmten Verlaufsformen beschrieben. Es haben sich sechs Phänomene und Phasen gezeigt, in welchen sich das Lehrer/in-Werden bei Studierenden vollzieht: Unbelehrbarkeit, „Schüler/in-Sein“, erste Profilbildung, „hehre Bildungsideale“, „mangelndes Rüstzeug“ und Wandlungsbereitschaft.

Studierende kommen in die Lehramtsausbildung mit sehr differenzierten und ausgeprägten Bildern vom Lehrberuf und haben ganz bestimmten Erwartungen und sehr konkrete Vorstellungen darüber, wie Lehrer/innen sind, welche Eigenschaften gute Lehrpersonen auszeichnen, was guter Unterricht ist und wie Lehren und Lernen funktioniert. Viele ergreifen den Lehrberuf, weil sie hohe Bildungsideale anstreben.

Lehrer/innen befinden sich in einem Spannungsfeld und in einem Dilemma zwischen pädagogischem Anspruch, den sie selbst erfüllen wollen – „zum Wohle der Kinder“, „für ihre Bildung“, „sie zu erziehen und zu denkenden, autonomen, kritischen Menschen zu machen“, (alles Ziele, welche Studierende am Anfang ihres Studiums als Motivation, Lehrer/in zu werden, nennen) –, und der Funktion, welche sie als Lehrpersonen in der Schule für die Gesellschaft erfüllen sollen. In der Übernahme ihrer Rolle wird der Aspekt, dass die Schule eine von herrschenden gesellschaftlichen Normen und Werten bestimmte Funktion erfüllt, tabuisiert und stets ausgeblendet, teilweise sogar vehement abgelehnt. Genau die Frage, warum eine Person einen derartigen

(mit bestimmter, jedoch nicht offensichtlicher, auf den ersten Blick erkennbarer Macht ausgestatteten) Beruf ergreift, wird in der Lehrer/innenausbildung kaum thematisiert.

Studierende, wenn sie Lehrer/innen werden wollen, wehren sich (zunächst) gegen den Gedanken, dass sie eine öffentliche Funktion ausführen sollen, dass sie nicht so handeln werden können, wie sie das als Person möchten, sondern so, wie es die Institution Schule von ihnen verlangt. Als Beispiel dafür kann man die Beurteilungsfunktion der Lehrer/innen nennen, die vielen Lehrpersonen Schwierigkeiten bereitet, weil sie nicht nur an objektiv überprüfbareren Kriterien, sondern vielfach an subjektiven Bewertungen orientiert ist. In die quasi neutrale Beurteilungsfunktion mischt sich auch die persönliche Ebene. Der erzieherische Teil der Tätigkeit einer Lehrperson ist immer auch von einer guten Beziehung zu den Schüler/innen mitbestimmt, ist in gewisser Weise davon abhängig, und dieser Aspekt widerspricht jenem der Beurteilung und der damit verbundenen Selektion. Viele Studierende wehren sich gegen den Aspekt, dass sie als angehende Lehrer/innen Noten geben müssen und somit die Schüler/innen beurteilen und so über deren Lebenschancen (zumindest mit-) entscheiden sollen bzw. müssen.

Lehrer/innen erfüllen in ihrer Rolle in der Schule eine ganz bestimmte Funktion – das widerspricht aber nicht selten ihrem pädagogischen Ethos, an das sie glauben und das in weiterer Folge auch in der Lehrer/innenausbildung intensiv gepflegt, nur selten reflektiert und kaum je an der Realität gebrochen wird. Sie möchten zum Wohle der Kinder agieren und unterrichten und nicht, um sie zu disziplinieren und zu braven Bürger/innen zu formen, sondern um sie zu gebildeten autonomen Individuen zu machen, die selbstständig und selbstbewusst handeln. Schülerinnen und Schüler sollen gerade nicht zu angepassten Ja-Sager/innen werden, die effizient für den Staat und die Gesellschaft arbeiten, die zuverlässig, ohne sich kritisch zu äußern, funktionieren. Dagegen verwehren sich die meisten Lehrer/innen, dass sie Kinder unmündig machen, sie disziplinieren und als zukünftige Arbeitskräfte herrichten, dass sie im Dienst der Gesellschaft stehen und so agieren müssen – entgegen ihren eigenen tiefsten Einstellungen.

Viele, vor allem jene, die gerade in das Lehramtsstudium oder in den Lehrberuf einsteigen, nennen als ihr stärkstes Motiv für diese (angehende) Tätigkeit tatsächlich den pädagogischen Mythos – dass es darum ginge, in der Schule den mündigen Menschen hervorzubringen. Dabei können sie aber mit eventuell vorhandenen tatsächlichen Ansätzen der Mündigkeit von Schüler/innen, die sich dann gegen die Ordnung und die Vorgaben der Schule richten könnten, nur sehr schlecht umgehen bzw. haben sie auch nie reflektiert, dass die Mündigkeit, die sich tatsächlich gegen die (Vertreter/innen der) Macht richtet – nämlich sogar gegen die eigene, die Lehrperson selbst –, in der Nähe der Aufmüpfigkeit beheimatet ist und sich eventuell auch gegen die in der Schule geforderte Disziplin richten kann oder wird. Eine ihrer größten Ängste, die Lehramtsstudierende nennen, ist, dass sie die Disziplin in der Klasse nicht aufrechterhalten können, dass Chaos in der Klasse herrscht. Wenn Studierende zu Beginn des Studiums nach ihren Erwartungen an das Studium gefragt werden, dann antworten die meisten, dass sie Methoden erlernen wollen, wie sie für Ruhe und Disziplin im Klassenzimmer sorgen können. Das bedeutet auch, dass das pädagogische Ethos dann aufgrund von anscheinend tief sitzenden Ängsten, die sicher auch auf Erfahrungen der eigenen Schulzeit beruhen, etwas in den Hintergrund rückt. Sie wollen dann eigentlich doch wieder, dass die Schüler/innen (zumindest in der Schule oder zumindest in ihrem Unterricht) brav und angepasst sind.

Einen Beleg für diese These liefert eine Studie des BMUKK (2009), die Lehramtsstudierende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (insgesamt 3240 Personen) zu den drei Hauptthemenbereichen – Beurteilung der Lehramtsausbildung, Einstellungen und Einschätzungen in Bezug auf die Schule und den Unterricht, Schulreform und Dienstrecht – befragt. Die Einschätzungen der Studierenden, bezogen auf Schule und Unterricht, vermitteln einen Einblick in ihre *shared beliefs* – in jene geteilten Überzeugungen, welche Studierende schon in ihre Ausbildung mitbringen und welche nachhaltig einerseits auf ihre Wahrnehmung der Ausbildung selbst und in weiterer Folge auch auf ihr unterrichtliches Handeln einwirken (vgl. dazu auch Reusser/Pauli/Elmer 2011). Ziel der Studie ist es, die Einstellungen der Studie-

renden zum Image des Lebensraums Schule zu erfassen. Ein Beispiel daraus zeigt eine von den meisten Lehramtsstudierenden geteilte Einstellung gegenüber den Schüler/innen, welche die zuvor thematisierte Frage nach dem Stellenwert von Disziplin im Klassenzimmer betrifft. „Die meisten Studierenden sind auch davon überzeugt, dass ein ruhiges Klassenzimmer eine Voraussetzung für ein effektives gemeinsames Lernen ist. Zwei Drittel der angehenden Lehrkräfte plädieren (wohl auch in diesem Zusammenhang) dafür, den Lehrerinnen und Lehrern künftig mehr Sanktionsmöglichkeiten im Falle disziplinären Fehlverhaltens der Schülerinnen und Schüler zu geben.“ (BMUKK 2009, 18)

Die Mündigkeit, die sie meinen, heißt immer bloß, im Rahmen der erlaubten Beteiligungsformen zu agieren, nur ein wenig und vor allem immer nett und freundlich seine Meinung zu artikulieren, wie bspw. nach den Vorgaben in einer Schulklasse zuerst die Hand zu heben, zu warten, bis man dran ist, und dann seine „kritische“ Meinung zu äußern. Ist das nicht auch ein Widerspruch in sich, angepasst an herrschende Regeln und nur im vorgegebenen Rahmen und Format Kritik zu äußern?

Angehende Lehrer/innen werden in der Ausbildung damit konfrontiert, dass die Schule – abgesehen von dem pädagogischen Auftrag, den die Studierenden als Aufgabe der Schule ansehen, für Bildung und Erziehung der Heranwachsenden verantwortlich zu sein – ganz bestimmte Funktionen für die Gesellschaft erfüllt und zu erfüllen hat, ja muss. Und dass sie als zukünftige Lehrpersonen auch diesen gesellschaftlichen Auftrag umzusetzen haben. Dieser gesellschaftliche Auftrag, diese Aufgaben und Funktionen werden mit den Lehramtsstudierenden bspw. an der Universität Innsbruck zu Beginn und am Ende ihrer pädagogischen Ausbildung thematisiert. Die Studierenden begegnen diesen strukturellen Bedingungen mit großer Skepsis und Abwehrhaltung, mit diesen Aspekten ihrer Rolle wollen (und können?) sie sich (noch?) nicht auseinandersetzen. Bisher fehlen hier in der Ausbildung wesentlich geeignete Formen und Ansätze, diesen Aspekt sinnvoll zu reflektieren und nachhaltig in die Ausbildung einzubauen.

Nach Fend (2008) sind Funktionen, welche die Schule für die Gesellschaft erfüllt, Enkulturation, Allokation, Selektion, Repro-

duktion, kustodiale Funktion (die Aufbewahrung der Heranwachsenden an bestimmten Orten für bestimmte Zeiten), Qualifikation, Legitimation und Integration. Auf das Individuum bezogen erfüllt die Schule wichtige Funktionen, wie grundlegende Kulturtechniken zu erlernen, prinzipielle Handlungsfähigkeit auszubilden, um am kulturellen Leben der Gesellschaft teilhaben zu können, aber auch, um eine eigene Identität auszubilden und eigenes autonomes Denken und Handeln zu schulen. Die Funktionen, welche die Gesellschaft benötigt, um ihren Fortbestand zu sichern, sind eben in erster Linie auch die Enkulturationsfunktion, welche die Reproduktion grundlegender kultureller Wertorientierungen und basaler Fertigkeiten sicherstellen soll. Die Qualifikationsfunktion, die berufsrelevante Fähigkeiten vermitteln soll, wird teilweise kontrovers gesehen, da Schüler/innen durch den Besuch der Schule auch durchaus Fähigkeiten erwerben sollen, die sie für den Arbeitsmarkt brauchen. Am Arbeitsmarkt herrschen, wie auf jedem Markt, Bedingungen des Wettbewerbs, und die Ware, mit der am Arbeitsmarkt gehandelt wird, ist Arbeitskraft bzw. Humankapital. Die Allokationsfunktion, welche die Schule als gesellschaftliche Aufgabe zu erfüllen hat, teilt die Schülerinnen und Schüler durch Prüfungen, Noten und Zertifikate auf zukünftige Berufslaufbahnen auf. Sie erfüllt somit eine Selektionsfunktion, indem sie die Schüler/innen einer Klasse anhand ihrer Leistungen einteilt. Diese Beurteilungen haben meist weitreichende Folgen für den weiteren Schul- und Lebensweg der Einzelnen. Die Beurteilungen orientieren sich an festgelegten normativen Bezugspunkten, wie zu erreichende Niveaus und Kompetenzstufen, die für jede Schulstufe und für bestimmte Abschlüsse eindeutig definiert und festgelegt sind. Diese Normen und Werte suggerieren, dass das Schulsystem das Prinzip Leistungsgerechtigkeit umsetze. Dazu gibt es eine große Bandbreite an Einwänden, die diese vermeintliche Leistungsgerechtigkeit vehement kritisieren.

Genau gegen diese unliebsamen Aufgaben, die die Schule erfüllen soll und die eben von Lehrer/innen umgesetzt werden müssen, wehren sich viele Lehrer/innen vehement. Lehramtsstudierende klammern diese Funktionen gar aus ihrem Bild des idealen Lehrers/der idealen Lehrerin systematisch aus. Mit der

Rolle, Kindern und Jugendlichen Chancen zuzuteilen und damit ihr Leben in die eine oder andere Richtung zu lenken, damit wollen sie nichts zu tun haben. Sie beschränken ihre Vorstellungen und ihren vorweggenommenen Wirkungsbereich in ihrer Sichtweise lieber auf pädagogische Aufgaben, als den Beruf in seiner Gesamtheit – eben auch mit dessen Funktionen für die Gesellschaft – wahrzunehmen und auszuüben.

Schule ist ein Feld, das durch genau vorgegebene Rollen und ihre jeweiligen Verhaltensmuster bestimmt ist. Schüler/innen und Lehrer/innen (und auch die Eltern) wissen ganz genau, was sie zu tun haben, wie ihre Rolle definiert ist, was sie dürfen und was nicht. Schüler/innen erlernen diese Rolle im Laufe ihrer Schulzeit. Die Lehrerin oder der Lehrer ist jedoch jene Person, die im Rahmen des Settings in der Schule, in der einzelnen Klasse den speziellen Rahmen absteckt, in welchem in ihrem bzw. seinem Unterricht gehandelt und agiert werden kann und auf Seiten der Schüler/innen agiert werden darf. Das ist eine Form von Macht, die Lehrer/innen im Rahmen ihrer Tätigkeit, orientiert an den genannten Funktionen der Schule, ausüben müssen, was von (angehenden) Lehrer/innen nicht gerne akzeptiert, ja verschleiert wird und durch das Ziel, dass die Schüler/innen ja etwas lernen sollen und dies schließlich nur im Unterricht möglich ist, wenn ein genügend großes Maß an Ruhe und Disziplin in der Klasse herrscht, legitimiert wird.

Ein weiterer, unliebsamer, aber durchaus machtvoller Aspekt der Lehrer/innenrolle ist jener der zuvor thematisierten Selektionsfunktion, welche die Schule und eben Lehrer/innen als die tatsächlich Ausführenden im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Aufgaben erfüllen muss.

Notengebung ist ein Machtmittel, das über eine Einteilung in gut, weniger gut und schlecht bzw. ungenügend Konkurrenz schafft. Diese Skalen suggerieren so etwas wie Objektivität, weil die Leistungen der Schüler/innen an vorher definierten – auch für andere nachvollziehbaren und daher „transparenten“ – Maßstäben (scheinbar objektiv) gemessen werden. Für Lehrerinnen und Lehrer stellt sich die Sachlage so dar, dass sie bloß die Kriterien festlegen, ob bzw. wie die Schülerinnen und Schüler diese erreichen, wie sie sich in diesem Spektrum verorten, das hängt

ganz alleine von ihrer erbrachten Leistung ab und nicht von der Beurteilung der Lehrperson. Die angewendeten Kriterien der Leistungsbewertung sind jedoch auch nicht per se objektiv, denn sie werden von den Lehrer/innen selbst festgelegt, sie können auch stets ein wenig anders aussehen, angepasst werden und auch immer wieder neu aufgestellt werden. Schließlich liegt die tatsächliche Vergabe der Noten bei der einzelnen Lehrerin oder dem einzelnen Lehrer und ist in hohem Maße subjektiv² gefärbt. Die Notenvergabe in einer Klasse hat das Ziel, eine bestimmte Einteilung, eine Unterscheidung zwischen jenen, welche die geforderten Ansprüche gut, schlecht oder eben nicht erfüllen, zu schaffen. Diese Konkurrenzsituation soll auch einen gewissen Anreiz darstellen, mehr Leistung zu erbringen, um bessere Noten zu erhalten, was im System – zu dem ja auch die Eltern gehören – belohnt wird. Diese Mechanismen beginnen bereits in der Primarstufe, ja schon im Kindergarten zu wirken, wenn Bravsein oder erfüllte Anforderungen mit Lob, Zuwendung oder der Vergabe von Symbolen wie Sternchen belohnt wird. Schon von Kindesalter an wird hier ein kontinuierlicher Leistungsdruck geschaffen, und Kinder bzw. Schüler/innen werden anhand ihrer erbrachten Leistungen eingeteilt. Früh beginnen Mechanismen der Selektion zu wirken, und Lehrerinnen und Lehrer haben mit der höchst subjektiven Vergabe von Lob und Noten einen wesentlichen Anteil daran, wie die zukünftigen Chancen ihrer Schülerinnen und Schüler verteilt werden, indem sie auf Grund der Noten bestimmten Schulen – und somit Ausbildungswegen und in weiterer Folge Lebenschancen – zugeteilt werden. Sympathie, Antipathie oder Willkür der Lehrpersonen, Absicht oder

2 So kommen bspw. die Expert/innen des nationalen Bildungsberichts 2009 zu dem Schluss, dass es offensichtliche Defizite bei der Vergleichbarkeit gibt. Vergebene Noten orientieren sich an der Leistung der Klasse und nicht an davon unabhängigen Standards, was gegen die gesetzlichen Vorgaben ist. Darüber hinaus fließt die mündliche Mitarbeit der Schüler/innen zu wenig in die Beurteilung mit ein. Außerdem kommen die Autor/innen der Studie zu dem Schluss, dass vor allem auf den unteren Ebenen des Schulsystems, wo sich weitere Bildungskarrieren entscheiden, Noten nur geringe Prognosekraft haben – was eigentlich bedeuten würde, dass eine frühe Form der Selektion auch volkswirtschaftlich gesehen nicht sinnvoll ist.

Zufall entscheiden schon früh über wichtige Weichenstellungen im Leben der Schüler/innen. Lehrerinnen und Lehrer blenden die mit der Vergabe von Noten einhergehende Macht weitgehend aus, sie schützen sich davor, indem sie am Glauben von Objektivität – die Leistung der Schüler/innen ist anhand vorher festgelegter Kriterien objektiv messbar – festhalten. Sie sehen sich nicht als diejenigen, die über den Lebensweg der ihnen anvertrauten Heranwachsenden Macht besitzen, sie treffen bloß sachliche Feststellungen über den Leistungsstand ihrer Schüler/innen, und sie sind nicht dafür verantwortlich, wenn schlechte Schulleistungen die Lebenschancen der Schüler/innen verringern. Insbesondere wird der Effekt, dass gute Noten sehr wesentlich zu guten Leistungen (im Sinne der gegebenen Anforderungen) beitragen, kaum je wahrgenommen.

Im Rahmen der Selektion, die die Schule erfüllen soll, werden die Schüler/innen in verschiedene Schultypen aufgeteilt und innerhalb dieser durch die Vergabe von Noten nochmals in eine Rangordnung gebracht. Somit sind Schüler/innen durch ihre schulischen Leistungen für ihre spätere berufliche Tätigkeit prädestiniert. Jene, die gute schulische Leistungen erbringen, haben größere Chancen, eine gute Ausbildung und einen besser bezahlten Beruf und schließlich Job zu bekommen. Dieses Leistungsprinzip wird in unserer Gesellschaft heute kaum mehr hinterfragt. Die Gesellschaft hat Bedarf an gut ausgebildeten, aber auch an weniger gut ausgebildeten Arbeitskräften – und für diese Selektion ist die Schule da. Diese Funktion widerspricht jedoch grundsätzlich dem pädagogischen Auftrag der Schule, der besagt, dass alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich gefördert werden sollen. Dazu finden sich in allen Lehrplänen, meist in den allgemeinen Bildungszielen formuliert, entsprechende Passagen.

Das System Schule und die darin verteilten Rollen bzw. deren Wirkmächtigkeit und deren Erhalt können nur dadurch gesichert werden, dass die Autorität der Lehrperson durch die Schüler/innen anerkannt wird. Ein reibungsloser und am Ziel ausgerichteter Erfolg des Schulsystems kann nur dann funktionieren, wenn ein intaktes Verhältnis Lehrer/in–Schüler/in vorausgesetzt wird, in dem die Lehrpersonen dazu da sind, die Unterrichtsinhalte zu

vermitteln und somit das Ziel der Schule am Objekt Schüler/in umzusetzen. Ziel der Schule heute ist es, den Schülerinnen und Schülern möglichst viel an Wissen und Kompetenzen beizubringen, damit sie bei internationalen Rankings gut abschneiden. Konkurrenz ist ein Prinzip, das alle gesellschaftlichen Subsysteme durchdringt, so eben auch das Bildungssystem. Zum Funktionieren dieses Systems trägt die Rolle der Lehrer/innen als Autoritätspersonen wesentlich bei. Es stellt sich die Frage, ob die Schüler/innen mehr Raum einnehmen würden, um eigene Ideen und durchaus auch kritische Ansätze zu verfolgen, wären die Lehrer/innen mit weniger Autorität ausgestattet, oder ob es durchaus andere – von den Schüler/innen bereits durch andere Formen verinnerlichte – wirksame Mechanismen der Disziplinierung gibt. Kritik muss herrschende Grenzen überschreiten und kann nicht innerhalb des Systems angepasst werden, es ist nicht von Kritik zu sprechen, wenn nicht die Grenzen des Systems überschritten werden. Solche Bestrebungen müssen jedoch seitens der Lehrpersonen unterdrückt werden, da sonst das ganze System per se gefährdet wäre und – so die Angst vieler Lehrer/innen – gar kein Unterricht mehr möglich wäre, wenn die bestehende Ordnung aufgelöst würde. In der Schule kann es also gar nicht um Selbstbestimmung gehen, diese würde nicht in das dort vorherrschende System passen. Also wird der Autoritätsanspruch der Lehrpersonen und der im Schulsystem übergeordneten Ebene damit gerechtfertigt, dass nur mit Autorität ein geregelter Schulablauf gesichert werden könne.

Holzcamp (1992) thematisiert diese Antinomien, die für Schule und schulische Lernprozesse in gewisser Weise konstitutiv sind, wenn er die Planbarkeit schulischer Lernprozesse als Fiktion bezeichnet. „Demnach muss man an der Schule zwei unterschiedliche, widersprüchliche Bewegungsformen unterscheiden: Einerseits die pädagogischen Prozesse, mit denen Schule in ›relativer Autonomie‹ ihrem aufklärerischen Selbstverständnis folgend umfassende Bildung und geistige Mündigkeit der Schülerinnen/Schüler anstrebt, und andererseits die pädagogischen Prozesse durchdringenden und formierenden ›disziplinären‹ Prozesse der Einbindung der Schule in herrschende Machtstrukturen.“ (Ebd.: I, 2) Holzcamp (1992) beruft sich auf Foucault,

wenn er die Schule als Disziplinaranlage und die durch diese Strukturen hervorgebrachte Machtökonomie beschreibt. In der bürgerlichen Gesellschaft hat die Schule die Funktion übernommen, den Zugang zu bestimmten Berufslaufbahnen und damit verbundenen Lebenschancen zuzuteilen, im Gegensatz zu ständischen Gliederungen, wo durch die Geburt die Berufslaufbahnen bestimmt waren. Die Schule soll somit „(u)nter den Vorzeichen der formellen Gleichheit und demokratischen Gerechtigkeit über die Erteilung unterschiedlicher Abschlüsse und Berechtigungen den ungleichen Zugang zu Berufslaufbahnen/Lebensebenen steuern und rechtfertigen“ (ebd.). Es ergeben sich in dieser Rolle der Schule jedoch vielfältige Probleme und Widersprüche. Das Prinzip gerechter Zuweisung von ungleichen Lebenschancen durch die Schule kann aber nur dann funktionieren, wenn die Rollen innerhalb des Systems eingehalten werden und die Regeln von allen nicht nur akzeptiert, sondern auch immer wieder durch ihr eigenes Verhalten innerhalb dieses Systems bestätigt und gefestigt werden – das betrifft das Verhalten von Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern gleichermaßen. Dass durch diese Mechanismen aber nur eine scheinbare Gerechtigkeit hergestellt wird, kritisiert bspw. Luhmann (1996). Die Schüler/innen weisen beim Start in die Schule – bedingt durch ihre unterschiedliche Förderung in Elternhaus und Kindergarten – sehr unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen auf. Die Schule will nun, um Chancengleichheit herzustellen, alle gleich behandeln. Haben aber Kinder schon beim Eintritt in die Schule Defizite, dann werden diese durch die Gleichbehandlung nicht verringert, sondern sogar noch vermehrt. Kinder mit ungleichen Voraussetzungen werden gleich eingestuft, erhalten das gleiche Maß an Unterricht, um dann aber – was ja auch die Aufgabe der Schule ist – an jener Leistung, die sie erbringen, gemessen zu werden, um sie dann auch – je nach erreichten Leistungsständen – auf weiterführende Schulen aufzuteilen und in weiterer Folge beruflichen Chancen zuteilen zu können. Luhmann nennt das „eine gerechte, d.h. im System kontrollierte Herstellung von Ungleichheit“ (ebd.: 26).

Auch diese Paradoxie wird im Rahmen der Lehrer/innenbildung kaum je thematisiert bzw. von Lehrerinnen und Leh-

ern, die diese angesprochenen Praktiken tagtäglich in ihrem unterrichtlichen Handeln umsetzen, reflektiert. Auch das ist eines jener Dilemmata, denen Lehrpersonen ausgesetzt sind und welches sie letztendlich in ihre Lehrer/innenrolle integrieren müssen.

Holzcamp (1992) nennt noch ein Dilemma, in welchem sich Lehrpersonen befinden und das im Rahmen des Versuchs, schulische Lernprozesse administrativ planbar zu machen, auftaucht. In der Schule wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse bei den Schüler/innen prinzipiell planbar und in gewisser Weise durch das Lehren der Lehrperson quasi herstellbar sind. Er nennt das den Lehr-Lern-Kurzschluss (ebd.: II, 6). Somit müssten alle Schüler/innen – da sie den gleichen Lehraktivitäten ihrer Lehrer/innen ausgesetzt sind – auch die gleichen, im besten Fall auch optimalen Leistungen erbringen können. Das wiederum ist in der Schule nicht vorgesehen, da die Schule ja auch dafür zuständig ist, dass durch unterschiedliche Bewertungen auch unterschiedliche Zuweisungen zu weiteren Ausbildungen und schließlich zu unterschiedlichen Lebenschancen vorgenommen werden. Auch bei homogenen Jahrgangsklassen, die ja nur in diese Klasse aufgestiegen sind, weil sie über einen bestimmten Wissens- und Kompetenzstand verfügen – sonst hätten sie ja diese Klasse wiederholen müssen –, wird bei gleichem Lehraufwand durch die Lehrpersonen und denselben Lehrchancen nicht bei allen die gleiche Leistung erreicht. In diesem in der Schule und daher auch bei den Lehrpersonen vorherrschenden Denkmodell werden die Ursachen für Leistungsunterschiede außerschulischen Sozialisationsbedingungen, natürlichen Begabungsunterschieden oder ungünstigen Entwicklungen im Elternhaus zugeschrieben. „Tatsächlich wird die entsprechende Unterschiedlichkeit der Notenwerte aber durch die Schule hergestellt: Dies dadurch, dass der Lehrer (durch verschiedene Mechanismen) dazu angehalten und letztlich verpflichtet wird, in seiner jeweiligen Klasse die Notenskala auszuschöpfen, d.h. jeweils um eine zentrale Tendenz schwankende Streuungen der Notenwerte (gemäß der Annäherung an ein mehr intuitives Normalverteilungsmodell) abzuliefern.“ (Ebd.: I, 2 f.) Das bedeutet für Lehrpersonen auch, dass

sie in ihrem Unterricht – auch wenn sie besonders gut unterrichten, außerordentlich leistungsstarke Schüler/innen haben und diese die geforderten Standards alle erreichen – dennoch eine zumindest annähernde Normalverteilung herstellen müssen. Dieser Zwang, im System zu funktionieren und dem System in gewisser Weise zu dienen, das ist für viele Lehrpersonen ebenfalls ein Aspekt, den sie aus dem Bild ihrer eigenen Rolle gerne ausklammern bzw. der ihnen Schwierigkeiten bereitet, da er sich mit ihrem beruflichen Ethos nicht vereinbaren lässt. Auch diese Funktion, die Lehrerinnen und Lehrer während ihrer gesamten Berufslaufbahn ständig erfüllen müssen, ist nicht Thema der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, sondern wird auch dort abgelehnt und wirkt in gewisser Weise tabuisiert.

Sternfeld (2009) analysiert die Spezifika von Lehren und Lernen und nennt die Problematiken, die in diesem Feld zwischen Lehrenden und Lernenden auftauchen, „das pädagogische Unverhältnis“. Sternfeld (2009) bezieht sich auf Sigmund Freud, wenn sie das Erziehen (neben dem Regieren und Psychoanalysieren) als eine unmögliche Aufgabe bezeichnet. Unmöglich deshalb, weil sie nicht auf dem Reißbrett entwerfbar und niemals vollständig planbar ist. Gerade pädagogische Beziehungen sind als wechselseitige zu sehen, sie sind an Adressat/innen gerichtet, und ihr Erfolg ist nicht einfach herstellbar, sondern wesentlich von der Kommunikation und Interaktion, die sich zwischen Pädagogen bzw. Pädagogin und Adressaten bzw. Adressatin ereignet, abhängig. Es handelt sich in einer wie auch immer gear teten pädagogischen Beziehung – hier im Speziellen auf die Beziehung zwischen Lehrer/in und Schüler/in fokussiert – stets um ein Verhältnis, das Personen zueinander haben, und ein Ergebnis, an dem die pädagogische (Inter-)Aktion orientiert ist. Im Kontext der Diskussion dieser Verhältnisse zeigt sich die Sichtweise von Pädagogik als verändernde Praxis, in welcher die Frage nach Macht – die entweder machterhaltend oder kritisch außerhalb des Systems angesiedelt ist – eine wesentliche Rolle spielt. Sternfeld (2009) bezieht sich in diesen Analysen auf Paolo Freire, wenn sie konstatiert, dass Erziehung und somit Pädagogik niemals neutral sein könne, sondern immer in gewisser Wei-

se politisch sind, im Sinne einer Konsolidierung oder einer Veränderung bzw. Überschreitung bestehender Verhältnisse. „Es gibt keine andere als politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen. Ob der Erzieher Politik macht, ob seine Bemühung politische Wirkung hat, steht für ihn gar nicht zur Disposition. Es kann nur darum gehen, welche Politik ein Erzieher macht, die der Unterdrücker oder die der Unterdrückten.“ (Lange 1973: 17)

Genau jenes pädagogische (Un-)Verhältnis, das immer ein wechselseitiges zwischen Lehrer/in und Schüler/in ist – Schratz (2009) nennt die beiden Seiten auch „lernseits“ (die Sicht auf Lernen aus der Perspektive des Schülers/der Schülerin) und „lehrseits“ (der Blick auf Lernen aus der Perspektive der Lehrerin bzw. des Lehrers) –, wurde, was die Auswirkungen auf Schüler/innen betrifft, eingehend untersucht. „Im Bereich der pädagogischen Theorie hingegen stellt die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis aus der Perspektive der Lehrenden ein sehr viel größeres Desiderat dar. [...] Durch Fokussierung des pädagogischen Verhältnisses soll nicht zuletzt ein Perspektivenwechsel stattfinden: die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis nimmt nicht nur die Lernenden in den Blick, vielmehr wird das Verhältnis auf Seiten der Lehrenden sichtbar.“ (Sternfeld 2008: 15) Die Position der Lehrenden ist grundsätzlich auch zwischen Unterwerfung und Befreiung angelegt – auch jene der Lernenden. Dieses Dilemma, dem Lehrende in ihrer Tätigkeit ausgesetzt sind – Schule als Bildungs- und somit Befreiungsinstanz oder als Normierungs- und in dieser Sichtweise Unterwerfungsinstanz und ihre Rolle als Agent/in der einen oder der anderen Aufgabe (oder beider?) zu sehen –, betrifft auch ihre eigene Existenz. Und so spricht Sternfeld (2008) schließlich davon, dass, wenn es um eine Klärung des pädagogischen Unverhältnisses geht, die Entunterwerfung der Lehrenden der entscheidende Ansatzpunkt ist. „Die Institution Schule diszipliniert und reguliert die Zeit und den Raum der SchülerInnen ebenso wie den der LehrerInnen. PädagogInnen nehmen in der Gesellschaft eine spezielle Position ein: Sie sind Teil der Verwaltung (Rancière würde sagen der Polizei). Inte-

ressanterweise sind sie dabei zugleich mit verhältnismäßig wenig symbolischem Kapital³ ausgestattet.“ (Ebd.: 124)

Die Regierungstechnik der Schule wird von Ohnmacht und Angst vor dem Nichtwissen der Lehrpersonen aufrechterhalten. Eine für alle Lehrer/innen furchtbare Vorstellung ist es, dass sie etwas, das die Schüler/innen fragen, nicht wissen könnten. Eine der größten Ängste angehender Lehrer/innen ist, vor den Schüler/innen als nichtwissend dazustehen und dass als Folge dieses Nicht-Wissens ihre Autorität infrage gestellt wird oder sie diese sogar verlieren könnten. Genau jene Sichtweisen und Vorurteile gilt es aufzubrechen und zu verändern zugunsten einer mehr egalitären Herangehensweise, in der jede/r Lehrende zugleich Lernende/r ist und jede/r Lernende Lehrende/r. Um diesen zuvor thematisierten Dilemmata – dem Agieren der Lehrpersonen zwischen Bildung und Disziplinierung – zu entgehen und die Aufgabe der Lehrenden anders zu fassen, geht es darum, an deren Perspektive und der Reflexion derselben anzusetzen. „Gerade darin öffnet sich ein Handlungsraum für die pädagogische Praxis, der nicht darauf abzielt, wie Lehrende andere unterwerfen können, sondern wie sie sich selbst einer Entunterwerfung im foucaultschen Sinne verschreiben können.“ (Ebd.)

Diese Themen haben Wirkung auf das Selbst- und Rollenbild von Lehrer/innen und beeinflussen die Entwicklung im Beruf stehender oder angehender Lehrer/innen, ebenso von Studierenden nachhaltig, auch wenn sie nicht im Rahmen der Lehrer/innenbildung thematisiert werden. Sie entfalten sogar einen verhältnismäßig größeren Einfluss, wenn sie unbewusst wirken und nicht thematisiert, angemessen bearbeitet und reflektiert werden, weil somit jede (angehende) Lehrperson denkt, dass dies nur ihr eigenes, persönliches Dilemma oder Problem sei und sie selbst für dessen Lösung oder eben – möglicherweise auch konfliktreiche – Integration verschiedenster Rollenanteile

3 Ricken (2007) hat in einem Sammelband „Über die Verachtung der Pädagogik“ dieses Thema, wie der Lehrberuf in der Öffentlichkeit gesehen wird, mit welchen Vorurteilen und kollektiven Sichtweisen er konfrontiert ist und wie sich das schließlich wiederum auf den Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer auswirkt, in beeindruckenden Analysen dargestellt.

zuständig sei. Ein strukturelles Problem wird somit, wenn es keiner systematischen Bearbeitung im Rahmen der professionellen Ausbildung zugeführt wird, zu einem individuellen, persönlichen gemacht.

Darum geht es schließlich, dass Lehren und Lernen, Macht und Ohnmacht, Schule als Disziplinierung und als Agent der scheinbar gerechten Verteilung ungleicher Chancen, von Seiten der Lehrer/innen thematisiert und reflektiert wird. Und das ist Aufgabe einer professionellen Lehrer/innenbildung, diese Themen mit den Studierenden aufzugreifen, zu thematisieren und deren zukünftige Rolle in dem System in allen ihren Facetten zu beleuchten und die eigenen Erfahrungen bzw. die eigene Sichtweise zu reflektieren. Es gilt, diese Themen in die Curricula der Lehrer/innenbildung zu integrieren, Räume und Möglichkeiten dafür anzubieten, um diese Aspekte der zukünftigen Lehrer/innenrolle in angemessenen Settings zu bearbeiten.

Literatur

- BMUKK (2009): Befragung von Lehramtsstudierenden 2009. Archivnummer: 23800 017. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/lehramtsbefragung2009.html> (02-09-2015)
- Christof, Eveline; Ribolits Erich (2015): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker.
- Dann, Hanns-Dietrich; Cloetta, Bernhard; Müller-Fohrbrodt, Gisela; Helmreich, Reinhard (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzcamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. (<http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/holzcampLernfiktion.pdf>) (14-07-2015).
- Korthagen, Fred A. J. (2010): Teacher Reflection. What It Is and What It Does In: Pultorak, Edward G. (Ed.): The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity. Insights for Twenty-First-Century Teachers. Lanham, Maryland, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education, S. 377–401.
- Lange, Ernst (1973): Einführung. In: Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

-
- Luhmann, Niklas (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marlovits, Andreas; Schratz, Michael (2003): Zwischen Unbelehrbarkeit und Wandlungsbereitschaft. Eine morphologische Annäherung an die Wahrnehmung der Wirkung curricularer Konzepte durch Studierende in der LehrerInnenausbildung. *Journal für LehrerInnen und Lehrerbildung* 3/2003, Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 61–70.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine; Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 478–495.
- Ricken, Norbert (Hg.): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schratz, Michael (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12 (S. 46–47), S. 16–21.
- Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien: Turia + Kant.
- Tyack, David; Tobin, William (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* Fall, Vol. 31 No. 3, S. 453–479.

Abschied von der Lernschule: Schulentwicklung für Bildung

Wandel im Diskurs von Lehren und Lernen

Der PISA-Schock hat zu einem neuen Steuerungsregime geführt, das über Standardisierung und Vergleichstests zur Verbesserung der Schülerleistungen und damit zu größerem Erfolg in internationalen Rankings führen soll. Im schulischen Alltag zeigt sich dieser Musterwechsel in einer Öffnung des Unterrichts, die durch die Verlagerung von Aktivitäten der Lehrenden an die Lernenden gekennzeichnet ist und sich gegenwärtig in vielfältigen didaktischen Formationen zeigt. Sie lassen sich unter dem Leitspruch „Man muss den Schüler dort abholen, wo er gerade steht“ zusammenfassen, der auch in der Lehrerbildung oft anzutreffen ist.

Käte Meyer-Drawe hat sich kritisch mit dieser didaktischen Parole auseinandergesetzt: *„Sie findet viel Zustimmung, sind mit ihr doch Reformenthusiasmus, Schülernähe, Empathie und pädagogischer Einsatz verbunden. Sehen wir einmal davon ab, dass es auch etwas Bedrohliches hat, genau zu wissen, wo jemand anderes steht, wenn dieser uns seinen Ort nicht preisgeben kann oder will, so bleibt doch die Frage, ob es überhaupt möglich ist, den Schüler an der Stätte seiner Erfahrungen zu empfangen.“* (Meyer-Drawe, 2013, 15)

Der Wandel im didaktischen Diskurs vom Lehren zum Lernen, der die gegenwärtigen Debatten über die Gestaltung von Unterricht bestimmt, ist dadurch gekennzeichnet, dass er zwar eine Verlagerung der Aktivitäten von der Lehrperson zu den Lernenden fordert, sich allerdings nicht der Frage stellt, wie durch Lehre und Unterricht Bildung überhaupt hervorgebracht werden kann. Wird dieser Zusammenhang nicht geklärt, besteht die Gefahr dessen, was Schratz (2013, 313) als „Methoden-Lernkurzschluss“ bezeichnet. Dieser besteht darin, dass die Lehrperson nach dem Muster einer „Erzeugungsdidaktik“ (Arnold, 2010) Inhalte auswählt, auf die Situation der Klasse reduziert

und dafür die jeweils geeigneten Methoden einsetzt, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen bzw. Kompetenzen zur Bewältigung bestimmter Standards zu vermitteln. Wird dieser Methoden-Lernkurzschluss nicht kritisch hinterfragt, kommen Erfahrungen, wie sie Lenny in der folgenden Vignette¹ (aus Schratz, Schwarz, & Westfall-Greiter, 2012, 60) macht, nicht in den Blick.

„Heute gibt es in der Mathe-Stunde ein Laufdiktat mit vier verschiedenen Problemen, welche die beiden Lehrpersonen im Zimmer aufgehängt haben. Nach der Erklärung geht es los. Die SchülerInnen laufen hin und her zu den Aufgaben, versuchen sich die Informationen zu merken und das Problem in ihrem Heft bei ihrem Arbeitsplatz zu lösen. Manche bleiben im Stehen, damit sie schneller sind, und rasen hin und her, andere arbeiten langsamer. Lenny hat zufällig mit einer schwierigen Aufgabe angefangen und ist bereits mehrmals hin und her gelaufen. Er ist angespannt und sagt verzweifelt, dass er es nicht kann. Sein Frust steigt, er scheint paralysiert zu sein, kurz vor dem Explodieren. Eine Lehrerin versucht ihn zu beruhigen und zu ermutigen. „Aber das kann ich nicht!“, sagt er. Sie gibt ihm einen Tipp und sagt ihm, er solle es wieder versuchen. Unwillig geht er wieder zur Aufgabe an der Tafel, die Lehrerin verlässt seinen Tisch. Das geht nicht, das geht nicht, das geht nicht. Er kommt zu seinem Schreibtisch zurück und radiert hektisch. Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Er schimpft mit sich selber, weil er sich nichts merken kann, und marschiert verärgert wieder zur Aufgabe hin. Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Du bist zu blöd, du bist zu blöd. Ein Scheiß. Es ist ein Scheiß.“

Über die Methode des „Laufdiktats“ soll eine Distanz zwischen der Aufgabenstellung der Lehrperson und der Lösung durch die Schülerinnen und Schüler räumlich überwunden werden. Letztere erhalten dadurch mehr Entscheidungsmöglichkeiten in der Reihenfolge der Abarbeitung vorgegebener Aufgabenstellungen sowie über die zu überwindenden Distanzen zusätzliche Handlungsimpulse. Allerdings führt diese Form der Öffnung von Unterricht Lenny – trotz Intensivierung seiner Anstrengungen –

1 Diese Vignette stammt aus einem Forschungsprojekt der Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schluforschung – siehe dazu Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter (2012) und den Beitrag von Johanna F. Schwarz in diesem Heft.

zum Scheitern („*Du kannst das nicht ...*“). Peschel (2002) weist in seinem Stufenmodell nach, dass eine organisatorische Öffnung des Unterrichts in Form von Freiarbeitsformen nicht automatisch zu einer Intensivierung von Bildungsprozessen führt. Eine bloße organisatorische Öffnung des Unterrichts birgt die Gefahr eines Methoden-Lernkurzschlusses in sich, über den Lernsituationen zum beliebigen Anlass zu verkümmern drohen und „zum gleichgültigen Material werden, an dem eine bestimmte Kompetenz trainiert wird“ (Rumpf, 1994, 70).

Wie Lennys Erfahrung nahelegt, bringt das Bemühen, die steuernden Impulse für das Lernen von der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler zu übertragen, nicht gleich auch ein Mehr an Bildung. Der Grund dafür liegt darin, dass hinter dem Konzept offener Unterrichtsmodelle eine Planungsphilosophie steht, die über Material, Methoden, Wochenpläne, Arbeitsblätter u.ä. eine „lehrseitige“ Steuerung bewirkt: „[J]e wirksamer diese Modelle ... in der Lehrerbildung oder im modularisierten Studium durchgesetzt werden und das Selbst- und Unterrichtsverständnis der Lehrenden prägen, um so blinder werden die Lehrenden für ihre eigenen ungeplanten Effekte und umso geringer wird die Wahrscheinlichkeit gelingender (bildender) Lehre“ (Wimmer, 2010, 23). Die Übertragung des Lehrens an Modelle der Selbststeuerung durch die Schülerinnen und Schüler „führt möglicherweise zu heimlichen wie auch zu unheimlichen, auf jeden Fall aber zu ungewollten und ungeplanten Effekten auf Seiten der Lernenden (Lernblockaden, Abwehr, Indifferenz, Motivationslosigkeit, Disziplinlosigkeit, Aggression etc.)“ (ebenda, 24), was sich am Beispiel von Lennys Erfahrung aufzeigen lässt.

Die Probleme zeigen sich in der angedeuteten Gefahr eines nicht problematisierten Durchlaufens von vorbereiteten Lernparcours über Arbeitsblätter, Wochenpläne, Kompetenzraster u.a.m., deren Lehrstrategie im Abhaken erreichter (vorgezeichneter) Lernziele liegt, ohne zu fragen, ob sie überhaupt sinnvoll sind. Eine Unterrichtstheorie, die dem Primat des Lernens verbunden ist, muss sich theoretisch mit der Kluft zwischen der Vermittlung von Wissen und seiner Aneignung auseinandersetzen und darin das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen (neu) bestimmen. Im Text der Vignette steht nicht der Inhalt, sondern der

Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung im Vordergrund, welcher den Lauf (*curriculum*) von Lenny bestimmt. Er wählt zufällig eine schwierige Aufgabe, nicht deren Inhalt, was ihm zum Verhängnis wird. Daraus folgt die Frage, ob das erfolgreiche Übertragen der Aufgabe von in der Klasse aufgehängten Problemstellungen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade eine bildende Erfahrung darstellt. Ist die Lösung der Aufgabe das Ziel? Die Rolle der Lehrpersonen ist neben der Gestaltung der sozialen Architektur (Aufhängen der Aufgaben) auf Beruhigung und Ermutigung (Tipp geben) reduziert, die Verantwortung der Lehrpersonen für die pädagogische Beziehung über die Vorbereitung an die Methode „delegiert“. In Zeiten der Kompetenzorientierung und Evidenzbasierung führt der gegenwärtige bildungspolitische Diskurs über die Verlagerung des Diskurses vom Lehren zum Lernen immer mehr in die Engführung der „Lernifizierung“ (Biesta, 2012), womit Fragen nach den Zielen und Inhalten von Bildungsprozessen sowie nach der Rolle und Verantwortung von Lehrpersonen in der pädagogischen Beziehung ausgeblendet werden.

Lernseits des Geschehens

Um der Abkoppelung von Lehren und damit verbundenen Dekontextualisierung des Lernens im Unterricht entgegenzutreten, versucht das Begriffspaar „lehrseits“ und „lernseits“ (Schratz, 2009) den pädagogischen Bezug im Blick zu behalten, denn „lernseits“ setzt immer ein „lehrseits“ voraus, da Lernen „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2008, 15) ist, in welche Lehrende wie Lernende in gleicher Weise verwickelt sind und welches seine „konkrete Gestalt“ erst im Lerngeschehen entfaltet. Lehrerinnen und Lehrer können sich ihrer Lehrerrolle und Verantwortung im Unterricht nicht entledigen, da die Professionalität die Wirksamkeit ihres Handelns bestimmt, denn „der Lernende sieht nicht nichts, er sieht aber auch nicht alles. Er sieht die Dinge anders. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen, ist eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lehrens“ (Meyer-Drawe, 1984, 72).

Pädagogisches Handeln „lernseits“ des Unterrichtens „rückt das Lernen aus dem Schattendasein ins Licht, betont seinen Ereignischarakter und erkennt die Komplementarität des Handelns der Beteiligten als konstitutiv für den Vollzug der Lernerfahrung an“ (Schratz, Schwarz, & Westfall-Greiter, 2011, 109). Während es in der lehrseitigen Perspektive um Individuen, Lehrplan und Lernfragen geht, stehen lernseits Persönlichkeiten mit Lebensplänen auf dem Spiel, die Lebensfragen zu beantworten haben (vgl. Schratz, & Westfall-Greiter, 2010). Nicht das didaktische Konstrukt eines schülerorientierten (Fach-)Unterrichts steht im Mittelpunkt einer lernseitigen Orientierung von Unterricht, sondern die Erschließung (fachlicher) Bezüge zur Welt durch junge Menschen, die in sie hineinwachsen.

Unterricht lernseits betrachtet bedingt, dass Bildung sich in der Auseinandersetzung mit Welt ereignet, denn wer „im Modus des Lernens lehrt, sucht den bildenden Wert im Vollzug des Lernens zu erkennen und verantwortungsvoll zu handeln. Die Intersubjektivität, das Verstrickt-Sein in und mit der Welt, ist konstituierend für eine lernseitige Unterrichtstheorie, die sich bildungstheoretisch in jenen Positionen verortet, welche die Widerständigkeit pädagogischer Prozesse betonen.“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2011, 104–105) Daher blendet eine lernseitige Orientierung Lernschwierigkeiten und brüchige Lernerfahrungen nicht zugunsten optimierender Interventionen aus oder sucht sie zu vermeiden, sondern die Aneignung von Kompetenz baut auf einen proaktiven und reflexiven Umgang mit diesen auf und zielt darauf ab, neue Möglichkeiten pädagogischer Praxis zu eröffnen. Lehren im Modus des Lernens betrachtet meint, taktvoll und responsiv zu handeln und in Beziehung zur Sache und zueinander zu sein. Responsives Unterrichtsgeschehen findet nicht nur im Klassenzimmer statt, sondern verlangt, Schule ganzheitlich und vom Sein her zu denken.

Welche Schule wollen wir?

Für viele Kinder ist Schule ein Ort des Überlebens. Für die einen ist es ein Ort, den sie überleben müssen – Druck, Belastung, Abwertung, nicht Wahrgenommen-werden, bullying,

mobbing, Hausaufgaben- und Prüfungsstress, Kontrolle und Selbstkontrolle, und immer wieder die Erfahrung, nicht gut genug zu sein, nicht exakt das zu können, was von ihnen erwartet wird, während das, was sie können nicht zählt, keine Stimme in dem zu haben, was tagtäglich mit ihnen geschieht. Für die anderen ist Schule ein Ort, eine Lebensphase, die ihnen erlaubt zu überleben, wahrgenommen zu werden, zu lernen, zu wachsen, zu sich selber zu finden, ihre Ressourcen und Stärken zu entdecken, daran glauben zu lernen, etwas zu können, jemand zu sein, gehört zu werden, eine Stimme zu haben.

Eine solche Schule ist die diesjährige Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises (vgl. Schratz, Pant & Wischer 2015): Die Gesamtschule Barmen zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie „Barrieren“ in der Erziehung und Bildung der ihr anvertrauten Schülerschaft mit besonderer Sensibilität wahrnimmt und reduziert. Damit reagiert sie auf die an der Schule existierende Sprachen- und Kulturvielfalt und auf ihren Standort in einer sozial sehr schwachen Region, mitten im sozialen Brennpunkt der Stadt Wuppertal. Für viele Schülerinnen und Schüler gehört diese Schule zu den prägenden Lebensräumen ihrer Kindheit und Jugend. Daher fokussieren die Lehrenden auf Basis der schulischen Erziehungsvorgaben (Abb. 1) ihre Anstrengungen immer wieder darauf, die jungen Menschen zu befähigen, das eigene Leben und das Leben in der Gesellschaft verantwortlich und selbstbestimmt zu gestalten. Dazu bieten sie den Kindern über den Ganzttag „Zeit zu wachsen, zu reifen, Zeit zum Spielen, Lernen, Eifern, Streiten, Sich-Vertragen, Freuen, Trauern, Lachen, Weinen, Spüren, Zeit zum Heranwachsen und Über-Sich-Hinaus-Wachsen, in Konfrontation und in Kooperation mit anderen“, wie es im Schulprogramm heißt und wie es sich an unterschiedlichen – auch unerwarteten – Orten zeigt.

Erziehung

(...) Die vorrangige Aufgabe von Eltern und Schule ist es, unsere Kinder zu kompetent handelnden und kritisch denkenden Persönlichkeiten zu erziehen, die durch ihre Identität unsere vielseitige Gesellschaft bilden. (...)

Das Bemühen um einen Wertekonsens als Grundlage des erzieherischen Handelns ist ein weiterer Grund, einen intensiven Austausch und das Gespräch aller Schulmitglieder zu pflegen. Gerade in unserer modernen Welt, die von den Kindern oft auch als Welt der Unsicherheit erlebt wird, scheint uns ein erzieherischer Rahmen wichtig. (...)

Auszug aus dem Schulprogramm der GE Barmen

Schule war und ist gesellschaftliche Disziplinaranstalt, und je nach gesellschaftlicher Erwartung agiert sie in ihrer Funktion subtil oder drakonisch. Aber Schule kann, wie das Beispiel der GE Barmen zeigt, mehr sein. Viel mehr. Wenn man sie lässt, und an sie glaubt. Schutz und Zuflucht, und nicht nur für Kinder in herausfordernden, vernachlässigenden, oder missbräuchlichen Lebenssituationen, auch Schutz und Zuflucht vor Überbehütung und Verzärtelung, zu viel Erwartung und überbordendem Leistungsdruck, Raum und Möglichkeit zur Begegnung und zum Miteinander, über Altersgrenzen, soziokulturelle Normvorstellungen und geschlechtliche und kulturelle Identitäten hinaus und hinweg, Anregung um an sich zu glauben, über sich hinauszuwachsen, sich seiner Ressourcen und Stärken bewusst zu werden.

Dieses Bemühen um jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler spiegelt sich in der Erfolgsquote der Abschlüsse der GE Barmen wider: Die in der Grundschule gestellten Schullaufbahnprognosen werden vielfach signifikant übertroffen. Von ca. 60 Prozent derjenigen, die am Ende der Sekundarstufe I die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe erwerben, hatten lediglich etwa 17 Prozent eine gymnasiale Empfehlung durch die Grundschule. Auch diejenigen mit Hauptschulempfehlung können im Laufe ihrer Schulkarriere ihre Leistungen deutlich verbessern. Sie erwerben (bis zu über 70 Prozent) einen höheren Abschluss, als ihnen durch die Grundschule prognostiziert worden war, was sich wiederum auch in zentralen und landesweiten Tests in überdurchschnittlichen Ergebnissen niederschlägt. Von den ca. 110 Schülerinnen und Schülern, welche die Einführungsphase beginnen, absolvieren durchschnittlich 80 bis 90 Prozent ein Abitur mit guten und sehr guten Ergebnissen. Die dadurch

erreichte Schulzufriedenheit äußert sich auch darin, dass jedes Jahr am Tag der Offenen Tür 30 bis 40 ehemalige Schülerinnen und Schüler an die Schule zurückkommen, um „Hallo“ zu sagen. Ein Zeichen von Nachhaltigkeit und Verbundenheit!

Schule wirkt dabei als Mediatorin zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Fischer, 2015), denn sie begleitet junge Menschen auf ihrem Weg in die Gesellschaft, formt diese, macht sie passend, aber sie gestaltet auch direkt und indirekt zukünftige Gesellschaft: durch die Art, wie sie die Entwicklung ihrer Mitglieder fördert, hemmt, lenkt, stärkt. Schulen spielen somit eine mächtige gesellschaftspolitische Rolle, in dem sie entweder ausgrenzen, disziplinieren, Homogenität und Anpassung fördern, oder aber Vielfalt leben, Raum geben um Wachstum, Umwege und Persönlichkeit zu entwickeln. So wie an der GE Barmen: „Man gibt den Menschen hier den Mut, Dinge auszuprobieren – es ist eine ständige Entwicklung“, erklärt eine Elternvertreterin. „Wenn es eine Idee gibt, wird immer überlegt: Wie können wir das umsetzen?“, so ein Elternvertreter.

Schulen spielen aber ebenso eine maßgebliche Rolle, weil sie massiv beeinflussen, wie Menschen zukünftig ihr Leben gestalten, ob sie ihr Leben als aktive Akteure im Kontext einer größeren Gemeinschaft für sich erfüllend führen können, also im Sinne Amartya Sens (1999) *agent* ihres Lebens sind. Dazu benötigen Menschen Fähigkeiten und die entsprechende Bildung, diese auch wirkmächtig einsetzen zu können, um das Leben zu leben, das sie wertschätzen und Grund haben, wert zu schätzen, und um die Menschen zu sein, die sie sein können (vgl. Robeyns 2005, 94), ohne dabei die Rechte und Möglichkeiten der anderen zu entwerten. Oder aber ob sie durch die Erfahrung von wenig förderlicher Disziplinierung und Anpassung die notwendige Eigen- und Widerständigkeit verloren haben. So haben die z.B. die Lehrpersonen der GE Barmen nach eineinhalbjährigen Beratungen die Einrichtung eines Trainingsraums verworfen, weil er nicht zur Philosophie ihrer Schule passe.

Mental Health, seelische und emotionale Gesundheit spielen eine wichtige Rolle für Lernen (vgl. Helliwell, Layard, & Sachs 2013, 62). Gelassenheit, Resilienz (Schratz 2014, 2015), die Fähigkeit, Fehler nicht nur als Chance, sondern als notwendigen

Schritt des anfänglichen Scheiterns im schlussendlichen Gelingensprozess zu erleben, sind unabdingbare Erfahrungen im Prozess des *Sich Bildens*. „Unsere Schule ist ein eigenwilliges System“ sagt die GE Barmen von sich, und Besucher stoßen in der Tat auf ein selbstbewusst eigenwilliges und sehr selbstreflektiertes System, das seit der Gründung vor 20 Jahren ein integriertes Schulkonzept entworfen, erprobt und immer wieder verändert hat. Die Schulentwicklung nimmt an dieser Schule einen großen Raum ein. Dass sich alle an der Schule beteiligten Menschen derart in die Schulentwicklung einbringen, begründet sich durch ein kluges Kommunikations- und Kooperationsystem sowie vor allem durch ein schulisches Führungs- und Handlungskonzept, das von partizipativer Verantwortung und Zuständigkeiten lebt und viel Eigeninitiative zulässt.

Dazu braucht es ein Klima des Vertrauens, des achtsamen Miteinanders, ohne Angst, aber mit ganz viel Zutrauen (vgl. Ofiesh & Mather 2013). Selbstwirksamkeit wächst durch resonante Unterstützung. Wenn Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Lehrpersonen an sie glauben, unterstützt dies ihre Selbstwirksamkeit. Wenn Schülerinnen und Schüler erleben, dass sie nicht nur eine Stimme haben, sondern dass diese auch gehört wird, wahrgenommen wird, und ihre Stimme Akzente im gemeinsamen Dialog setzt, wird nicht nur Resilienz gefördert, sondern auch lernen.

„Ohne uns geht nichts“, so stellt die Schülersvertretung im Gespräch mit dem Besuchsteam ihr Selbstverständnis dar. Sie vertreten die Schülerschaft in 17 schul- und unterrichtsrelevanten Arbeitskreisen, die laut Schülersaussage „wie im Parlament funktionieren“; was sich uns daran zeigt, dass die SV gerade über die Mensa und den Gesundheitswert des Mensaessens mit der Schulleitung berät. Diese Schülerinnen und Schüler erleben Schule als Raum und Ort, der sie in ihrer Selbstwirksamkeit stärkt. Sie erleben eine Schule, in der sie Lernen als Erfahrung erleben, und die Bildung als Ergebnis achtsamer pädagogischer Beziehungsgestaltung ermöglicht. Durch kontinuierliche Schulentwicklung entstand ein Schulklima, das Wohlergehen und Leistung für alle ermöglicht. Hier fühlen sich Schülerinnen und Schüler wohl, gefordert und gefördert, wahrgenommen, haben

Zeit und Raum um sich zu bilden, denn die Schule ist ein Möglichkeitsraum, und Unterricht ein responsives Geschehen.

Literatur

- Arnold, R. (2010). *Selbstbildung oder: wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), S. 8–21.
- Fischer, R. (2015). Bildung der Entscheidungsgesellschaft. Hauptvortrag Sommersymposium NMS-Entwicklungsbegleitung. Baden, 31.8.2015, St. Johann, 8.9.2015: <https://www.edugroup.at/bildungstv/detailseite.html?backPageId=202969&cHash=778fc7a8515b51c85fcb3b7092c4fe91&medienid=5511586>
- Helliwell J, Layard R, & Sachs J. (Eds.) (2013). World Happiness Report 2013. New York, NY: UN Sustainable Development Solutions Network. unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappiness-Report2013_online.pdf
- Meyer-Drawe, K. (1984). Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des pädagogischen Bezugs. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 63–73). Königstein/Ts: Forum Academicum.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Treffpunkte oder über die Täuschung, Schülerinnen und Schüler dort abholen zu können, wo sie sind. In E. Christof & J. F. Schwarz (Hrsg.), *Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten* (S. 15–19). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Ofiesh, N. & Mather, N. (2013). Resilience and the child with Learning Disabilities. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Hrsg.), *Handbook of Resilience in Children* (S. 329–348). New York, Heidelberg u.a.: Springer
- Peschel, F. (2002). Öffnung des Unterrichts - ein Stufenmodell. In H. Bartnitzky & R. Christiani (Hrsg.), *Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst* (S. 235–239). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey, *Journal of Human Development and Capabilities*, 6:1, 93–117, DOI: 10.1080/146498805200034266
- Rumpf, H. (1974). Lehrziele und Lebenswelten. In A. Garlichs, K. Heipcke, R. Messner, & H. Rumpf, *Didaktik Offener Curricula* (S. 62–70). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schatz, B. (2014). Schulerfolg heißt Wohlergehen: Resilienz, Inklusion und die Freude am Lernen. *Lernende Schule, Heft 67: Inklusive Schulentwicklung*, S. 18–22.

- Schratz, B. (2015). 5 Minuten für resilienzförderliche Schulkultur. Ausgabe No 38, <http://www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=6426>
- Schratz, M. (2009). „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12(46–47), S. 16–21.
- Schratz, M. (2013). (Wie) Ist die Kluft zwischen Lehren und Lernen überbrückbar? In D. Kofler, H. K. Peterlini & G. Videsott (Hrsg.), *Brückenbau(e)r. Festschrift für/Miscellanea per/Publicazione in onore de/Article collection in honour of Siegfried Baur* (S. 312–322). Meran: Alpha Beta.
- Schratz M., Pant, H. A., & Wischer, B. (Hrsg.) (2015). *Was für Schulen! Unterrichtsqualität – Beispiele guter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2015*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In W. Meseth, M. Proske, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S.103–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Wimmer, M. (2010). Lehren und Bildung: Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In K.-J. Pazzini, M. Schuller, & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 13–37). Bielefeld: transcript.

Agnieszka Czejkowska

„Zusammen lernen“

Schule entwickeln trotz Innovations- und Veränderungsrhetorik

Dieser Beitrag unternimmt den zugegeben optimistischen Versuch, am Beispiel eines großflächigen Schulentwicklungsprojekts (*zusammen.lernen*) aufzuzeigen, wie Maßnahmen, die im Regime der Kontrollgesellschaft aufkamen – etwa (selbst-)evaluierende und qualitätssichernde Instrumentarien – in Schulen strategisch eingesetzt werden, aber ebenso strategisch genutzt werden. Entgegen gesellschaftlichen Bedingungen von *Schule*, gelingt es nämlich den darin handelnden Akteur_innen durchaus, Praktiken zu entwickeln, die ent-unterwerfende Perspektiven eröffnen. Freilich sind diese Praktiken getragen von einem unermüdlichen Engagement und Hingabe an die Institution *Schule*. Freilich gelingen sie nur teilweise, freilich scheitern sie oftmals, aber sie bleiben definitiv und dem aufklärerischen Streben nach Emanzipation innerhalb eines eingrenzenden Systems verbunden. Während gouvernementale Studien häufig die Subjektivierungsprozesse innerhalb der *Einschließung Schule* und damit die ‚Schülersubjekt‘-Werdung thematisieren, wird im Folgenden das Geworden-Sein des ‚Lehrersubjekts‘ in den Blick genommen und seine Versuche dokumentiert, nicht dermaßen regiert zu werden. Bekanntermaßen gibt es aus einem subjektkritischen Standpunkt, wie sie die im vorliegenden *Schulheft* fokussierten Theorien einnehmen, keine Position außerhalb. Kleine Verschiebungen, Irritationen sind es, die uns davor bewahren, angesichts der zum Anlass dieser Schwerpunktausgabe genommenen Gesellschaftsdiagnosen, nicht ‚verrückt‘ zu werden. Der Begriff der Praktiken, entlehnt von Pierre Bourdieus praxeologischen Untersuchungen (1976), bietet sich m.E. in diesem Zusammenhang geradezu an, um jene Momente zu identifizieren, in denen Akteur_innen die Totalität der Strukturen und Institutionen zurückweisen, indem sie die Routinen, das Selbstverständliche, den „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996), die durch

ein kollektives Verstehen und Bestätigen stets gefestigt werden, in Frage stellen.

Veränderungsprozesse skeptisch begleiten

Ein ganzes Schuljahr hindurch führten das Integrationsressort und Bildungsressort der Landesverwaltung Steiermark, basierend auf der *Charta des Zusammenlebens in Vielfalt in der Steiermark* das bereichsübergreifende Entwicklungs- und Kooperationsprojekt *zusammen.lernen – Umgang mit Vielfalt an steirischen Schulen* durch. Ziel dieses im Schuljahr 2012/2013 durchgeführten Pilotprojektes war es, einen möglichen Weg für steirische Pflichtschulen aufzuzeigen, wie sie den professionellen und konstruktiven Umgang mit der bestehenden und zukünftigen ‚Vielfalt‘ weiterentwickeln können. Das Angebot umfasste *State of the Art* Beratungsinstrumentarien wie Unterstützung der Schulen durch externe Prozessbegleitung (etwa in Angelegenheiten der Leistungsbeurteilung, des Qualitätsmanagements, der Unterrichtskonzeptualisierung etc.) und anlassbezogenen Einzelmaßnahmen wie Supervision oder Coaching. Um die Wirksamkeit dieser Instrumentarien und ihres Einsatzes zu erheben, wurde das Institut für Pädagogische Professionalisierung an der Universität Graz mit der Durchführung einer begleitenden Evaluation dieser Maßnahmen beauftragt. Dies stellte insofern eine komplizierte Situation dar, als unser Forschungszugang und damit verbundene Gesellschaftsanalysen eher dem Dekonstruktivismus und Neostrukturalismus zuzuordnen sind als der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Seyss-Inquart 2013). Das Anliegen des zu evaluierenden Vorhabens schien aus dieser Perspektive per se zum Scheitern verurteilt, Unterstützung für Beteiligte konnte gewiss nicht aus einer Reihe von weitreichenden Kontrollinstrumentarien bestehen, die so offensichtlich unter Verdacht der Selbstverbesserung und -optimierung gekommen sind (vgl. Deleuze 1998). Wie sollte ein von der Politik vorgegebenes und strukturiertes Projekt den Schulen und den darin Agierenden Unterstützung bieten, auch noch dort, wo sie gebraucht wurde? Auf den ersten Blick schien die Komplexität dieses Projekts noch mehr Arbeit aufzubürden, al-

lein der Kommunikationsaufwand zwischen den Schulen und all den involvierten Personen hatte es in sich.¹ Angesichts dieser grundlegenden Skepsis und forschungsethischen Dilemmata wurde das Design einer *Evaluationsforschung* vorgeschlagen, das auf die Untersuchung und Stärkung der pädagogischen Innovationsbemühungen des zeitlich begrenzten Projekts abzielte, indem Planungs- und Entwicklungsprozesse sowie Vorgehensweisen in Hinblick auf deren Nachhaltigkeit und Weiterentwicklung erforscht, analysiert und bewertet werden sollten. In den Fokus rückten somit Maßnahmen und Praktiken, die innerhalb des Projekts entwickelt wurden, deren strukturelle und organisationsbezogene Bedingungen, die *subjektiven Theorien* der Akteur_innen, nicht jedoch – das war uns wichtig – das Bewerten von Handlungsweisen einzelner Prozessbegleiter_innen, Schulleiter_innen oder Lehrkräfte. (Ausführlicher dazu Czejkowska et al. 2013) Letzteres wäre konsequenterweise ein Beitrag zu Subjektivierungsprozessen im Namen einer nebulösen Optimierung: Die Bewertung der einzelnen Personen und ihren Rollen in dem Projekt würde rasch zu der Frage nach einer besseren Steuerung/Regierung der involvierten Menschen und Institutionen führen.

Die hier präsentierten Analysen beziehen sich deshalb auf eine Auswahl der Ergebnisse, die sich entlang der Frage nach identifizierbarem strategischem Einsatz und Nutzung der angebotenen Instrumentarien durch die Akteur_innen orientiert. Es ist offenkundig, dass die Interessen der Schulaufsicht und Landesregierung, Entwicklungsprozesse in Schulen zu initiieren, eine programmatische ist. Mit Foucaults ‚Brille‘ der neoliberalen Gouvernementalität betrachtet, scheinen diese Interessen nur

1 An *zusammen.lernen* nahmen 21 Schulen aus verschiedenen steirischen Regionen teil (15 Volksschulen, vier Haupt- bzw. Neue Mittelschulen, eine Polytechnische Schule, eine Sonderschule). Die Erstgespräche mit interessierten Schulen und Vereinbarungen zur Durchführung (Contractingphase) fanden zwischen Mai und September 2012 statt. Im Herbst 2012 starteten die Projekte in den Schulen, die mit Ende des Sommersemesters abgeschlossen wurden. Während dieser Zeit fanden vier Intervisionstreffen der Prozessbegleiter_innen statt.

eine Produktivität zu kennen: den Wettbewerb von Institutionen wie Individuen. Die beteiligten Berater_innen und Lehrer_innen wiesen uns einen anderen Weg und nützten die Interventionen, um auf *ihre* Situation aufmerksam zu machen. Ungeachtet der Projektziele wurde so ‚Vielfalt‘, die zu Beginn des Projekts allem voran mit Migrationserfahrungen von Schüler_innen und Eltern konnotiert war, auf eine andere Weise besetzt, und die Vielfalt der Erfahrungen, die den Schulalltag aller Schulpartner_innen prägen wie zum Beispiel altersbedingte Heterogenität, wurde sichtbar.

Innovation ja, aber ...

Und so wurde es sehr deutlich, dass der allgegenwärtig bemühte Paradigmenwechsel, wie etwa die Entwicklung hin zu differenziertem und individualisiertem Unterricht sowie der Einsatz von Qualitätssicherungsinstrumenten nicht ohne zusätzliche Unterstützung für die Schulen realisiert werden kann. Ungeachtet der Selbst- und Innovationsrhetorik forderten die Akteur_innen Verantwortung ein, insbesondere klare Rollenverteilung und Verbindlichkeit im Falle von künftigen Projekten dieser Art. Die Rollen und Entscheidungsbefugnisse von Auftraggeber_innen, (Sub-)Auftraggeber_innen und Auftragnehmer_innen sollten in Form von Verträgen für alle Beteiligten (in dem Fall Land, Schule, Prozessbegleitung) möglichst unmissverständlich und verbindlich festgelegt werden. Dabei wurde deutlich, dass bei der Rollenklärung besondere Rücksicht auf die prononcierte Position der Schulen zu nehmen ist. Im Falle eines notwendig gewordenen Adaptierungsbedarfs sollten Neu-Contractings möglichst unbürokratisch in der sonst so bürokratischen Institution aufsetzbar sein. Insbesondere aufgrund des gegenwärtigen Reformdrucks, mit dem sich Schulen konfrontiert sehen, wurden neben dem Festlegen von Verbindlichkeiten auch Exit-Strategien zur Klarheit der Spielräume innerhalb solcher Vorhaben ins Spiel gebracht. Gerade die Themen ‚Neuverhandeln‘ und ‚Exit-Strategien‘ sind meines Erachtens die Indikatoren für die oben erwähnten kleinen Verschiebungen und Praktiken des Zurückweisens von Zumutungen einer Selbstoptimierung um jeden Preis.

Eine diesbezügliche interessante Schnittstelle stellt der Zeitpunkt der Anfangsphase bei der Einführung von Unterstützungssystemen wie Prozessbegleitung, Coaching oder Supervision dar. Aus der Perspektive der Praxeologie prallen in diesem Moment die spezifischen Formen eines praktischen Wissens unterschiedlicher Professionen aufeinander. Die Selbstverständlichkeit des ‚Knowing how‘, das nicht zu verwechseln ist mit dem analytischen Wissen („Knowing that“), das in sozialen Situationen aufgrund der Zuschreibung Unstimmigkeiten, Widersprüche, Unklarheiten etc. qua Autorität oftmals zudecken kann, wird hier brüchig. Damit bietet sich eine Reihe von Gelegenheiten, die Selbstverständlichkeit von Subjektivierungsprozessen sichtbar zu machen und sich daran zu reiben. So zeigte sich deutlich, dass den Prozessbegleiter_innen in der für Schulen verunsichernden Anfangsphase eine zentrale Rolle zukommt, in der sie mit viel Skepsis und hohen Erwartungen konfrontiert werden: In den Kollegien existiert tendenziell wenig Erfahrungswissen um die Ambiguität, die solchen Prozessanfängen innewohnt. Die herausfordernde Balance zwischen Offenheit und Strukturierung, die diese Art der Interventionen abverlangen, macht Ausblendungen und Brüche innerhalb beider Professionen sichtbar. Spätestens mit der Notwendigkeit für Prozessbegleiter_innen, allen Akteur_innen in den Schulen und ihrer Arbeit gegenüber eine wertschätzende Haltung vermitteln zu können und eine methodische Sensibilität für das Feld Schule zu beweisen, offenbart sich die Fragilität der Strukturen. Die sonst anerkannten Praktiken des Sozialen müssen hier neu verhandelt werden und eröffnen damit einen Raum der Beweglichkeit.

Flexibel kooperativ

Beweglichkeit im Sinne von zeitlichen Ressourcen ist ein weiterer Schauplatz von Auseinandersetzungen. Während Flexibilisierung ein Reizwort von Gesellschaftsanalysen, die sich als kritische verstehen, darstellt, wurde sie im Kontext des Projekts nahezu zum Akt der Subversion stilisiert. Ein Umstand, der meines Erachtens wenig verwundert, angesichts des strikten zeitlichen Regimes, das den Schulalltag strukturiert: Dement-

sprechend wurde klar angegeben, dass eine Projektdauer von ca. zwei Jahren – mit der Option auf flexible Gestaltung inklusive Aussicht auf bedarfsbezogene Verkürzung oder Verlängerung – den unterschiedlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen an den Schulstandorten gerecht werden würde. Auch sollte der zur Verfügung stehende Stundenumfang für solche Prozesse aus der Perspektive der Schulen flexibel an die Bedürfnisse der Schulen anpassbar gestaltet werden. Während Leitungscoaching offenbar von Beginn an auf Zustimmung traf, waren bei Supervisionsangeboten für Lehrer_innen Strategien zur Förderung der Akzeptanz notwendig bzw. hat sich erst eine schrittweise Integration supervisorischer Anteile in andere Formate bewährt. Deutlich wurde der Bedarf an Feedbackräumen, in denen Prozesssteuerung und auch Rollenerwartungen explizit ausgehandelt werden konnten. Sowohl die zögernde Akzeptanz der supervisorischen Anteile wie auch die gestellten Forderungen nach Feedbackräumen zeigen den Bedarf der Schulen an konkreter Arbeits- und Verantwortungsteilung zwischen den beteiligten Akteur_innen wie auch den Arbeitgeber_innen. Diese stehen gar nicht im Einklang mit dem allorts postulierten Selbstverständnis des einsamen, erschöpften unternehmerischen Selbst. Einzelkämpfertum und Einsamkeit ist die Sache der Lehrer_innen nicht mehr. Wurde das wiederholt und über Jahre in Untersuchungen postuliert, so konnten wir gegenteilige Aspekte herausarbeiten: Der Bedarf an Kommunikationsräumen oder -kanälen für als belastend und frustrierend empfundene strukturelle Mängel des Arbeitsalltags wird einem Mantra gleich immer wieder angemeldet. Die Ergebnisse sind hier eindeutig. Werden diese Räume nicht vorgesehen, können die Belastungen nicht aufgearbeitet werden und stehen der inhaltlichen Arbeit im Wege. Das Augenmerk auf Formate der Zusammenarbeit sollte auch verstärkt auf die Arbeit der Prozessbegleiter_innen angewandt werden: Die methodische Sensibilität für das Feld Schule könnte durch Etablierung der bereits erprobten Bildung von Prozessbegleitungsteams, in denen schulerfahrene und schulferne Personen zusammenarbeiten, unterstützt werden. In diese Richtung würden auch Peergroups und Intervisionstreffen wirken, die Methodenfragen fokussieren.

Dass die Wettbewerbslogik im Bereich Schule nur bedingt wirksam wird, verdeutlicht der wiederholt geäußerte Wunsch, *Multiplikator_innen-Systeme* einzurichten, um die gewonnenen Erfahrungen und Wissen weitergeben zu können. Interessanterweise geht es nicht nur um die Anbindung vor Ort, also an eigenen Standorten, sondern auch um Schulaufsicht, Pädagogische Hochschulen und Universitäten. Hierzu notwendig ist die Unterstützung und Kooperationsbereitschaft der erwähnten Institutionen, allen voran der Schulaufsicht, die Integration des thematischen Schulentwicklungsprozesses in das pädagogische Fortbildungssystem sowie weitere Ressourcen für Schulentwicklungsprozesse. Nicht zu unterschätzen ist die Förderung der Durchlässigkeit des Systems, vor allem zwischen schulinternen und schulexternen Beteiligten wie auch den Schulen untereinander: Schulen fordern Unterstützung auf dem Weg zur differenzierten und individualisierten Unterrichtsgestaltung und lernen dabei von anderen Schulen. Multiplikator_innen, praktische bzw. vergleichbare Beispiele aus anderen Schulen und Wissenstransfer über Kolleg_innen wurden wiederholt angesprochen. Die Kultur der ‚kollegialen Hospitation‘, das Etablieren und Fördern des Austauschs unter Lehrer_innen scheinen an Stelle einer aggressiven Wettbewerbshaltung selbstverständlicher zu sein.

Vielleicht sollten wir in Anlehnung an die grundsätzliche Konzeption von Praxistheorien uns als Wissenschaftler_innen jenen Praktiken widmen, die diese kleinen, aber feinen Momente der Zurückweisung sichtbar machen. Diese Praktiken sind es, die uns optimistisch stimmen könnten, denn sie mögen als „diskrete und individuelle Exemplare“ (Reckwitz 2003) in den Blick kommen, widmet man sich ihnen ausführlicher, offenbaren sie sich möglicherweise als typische Routinen und sozial wirksame kollektive Aktivitäten gegen die Zumutungen der Disziplinar- und Kontrollgesellschaften.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1976[1972]): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1. Aufl.

- Czejkowska, Agnieszka/Ortner, Rosemarie/Schaffer, Nicole/Seyss-Inquart, Julia (2013): Evaluationsforschungsstudie zum Projekt *zusammen.lernen*, graphisch gestaltet von Marianne Sorgel. Unveröffentlichter Bericht, Graz.
- Deleuze, Gilles (1998): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: Ders.: *Unterhandlungen. 1972–1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 254–262.
- Reckwitz, Andreas (2003): *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282–301.
- Schatzky, T. R. (1996): *Social Practices A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. New York: Cambridge University Press.
- Seyss-Inquart, Julia (Hg.): (2013): *schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Wien: Löcker.

Monika Hofer

Die Schule der Zukunft

Lehramtsstudierende reflektieren über pädagogische Ansprüche einer Schule von morgen

Angesichts des gesellschaftlichen Wandels, der sich verändernden Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und die Heterogenität der Schülerschaft sind Schulen zu Orten geworden, an denen Heranwachsende ihre Identität bilden sollen. So auch im SCHUG¹: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“ Tatsache ist, dass immer mehr Schüler und Schülerinnen immer mehr Zeit in der Schule verbringen, weil durch die Veränderung der familiären Strukturen (Klein- bis Kleinstfamilien, beide Elternteile arbeitend, usw.), aber auch aufgrund vielfältiger gesellschaftlicher Problematiken (Armut, Migration, Inklusion usw.) immer mehr Erfahrungen, die früher in der familiären Umgebung gemacht wurden, in die Schule verlagert werden. Damit erhält auch der Lebensraum Schule für das Gelingen von Lernprozessen eine zentrale Bedeutung.

Räume und Häuser prägen das Verhalten von Menschen und bedingen die soziale Interaktion. Da Schulgebäude in Österreich über einen sehr langen Zeitraum hinaus genutzt werden, tradieren sie auf einer manchmal wenig beachteten Ebene vieles an Wertvorstellungen und pädagogischen Konzepten aus der Vergangenheit bzw. nehmen sie zukünftige Entwicklungen vorweg. Die Wirkung von Lernräumen steht jedoch im direkten Zusammenhang damit, ob Menschen diese auch im Sinne von Lernen nutzen können!

In Österreich existieren unterschiedliche Schulbautypen – von

1 <https://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=90&paid=2>

barocken Klosterschulen bis zu architektonischen Avantgardebildungsstätten der unmittelbaren Gegenwart (vgl. Franke & Kräftner, 1983 S. 134f). Vor allem nach dem 2. Weltkrieg gab es große Veränderungen im österreichischen Schulbau (Jäger-Klein & Plakolm-Forsthuber, 2012 S. 14), da das Schulsystem verstaatlicht und zentralisiert wurde. Die Aufgabe der Schule war es nun, die Schülerinnen und Schüler zu treuen Bürgern und Bürgerinnen der Republik zu machen und sie im Sinne der Demokratie, der Neutralität und des österreichischen Heimatbewusstseins zu erziehen (vgl. Engelbrecht, 1988 S. 351f). Im weiterführenden Schulsektor gab es ein großes Stadt-Landgefälle. Zeitgleich kann es auch zu einem Lehrer/innenmangel aufgrund der Entnazifizierung (vgl. Ebenda, 1988 S. 401) und zu einem enormen Bedarf an Neubauten, weil ein Großteil der Bildungsbauten aus der Monarchie zerbombt war.

Bereits in den 1950er Jahren wurde der konventionelle Schulbau grundlegend hinterfragt, da sich nach den zwei Weltkriegen die methodisch-didaktischen Lehr- und Lernkonzepte in den Schulen ändern sollten, aber auch der Leistungs- und Aufstiegs-gedanke manifestierte sich. Das Schulgesetzwerk 1962, ein Komplex von Gesetzen, schuf eine einheitliche gesetzliche Grundlage für die Schulen. Darin gab es auch Bestimmungen, dass alle öffentlichen Schulen für beide Geschlechter, egal welcher ethnischen Abstammung, welchem Stand oder auch welcher Religion zugehörig, frei zugänglich waren. Die Schulpflicht wurde auf neun Jahre verlängert sowie Lehrpläne und Klassenschülerzahlen wurden geregelt (vgl. Friehs, 2007 S. 90f). Daher wurde in den 1960er Jahren die Rationalisierung und Normierung im Schulbau weiter vorangetrieben (z.B. Betonfertigteile im Schulbau) und auch mit den damals aktuellen Ideen einer antiautoritären Erziehung überlagert. Viele Architekturzeitschriften waren mit innovativen Ideen zu Schulen in der postindustriellen Wissensgesellschaft gefüllt. Vieles davon erscheint auch heute wieder aktuell!

Während der Monarchie entsprachen die Schulen dem Typus einer „Gangschule“, hauptsächlich bestehend aus 7m x 9m großen Klassenräumen, die mit Gängen verbunden waren (Jäger-Klein & Plakolm-Forsthuber, 2012 S. 80). Diese Variante war

pragmatisch gut finanzierbar, jedoch erkannten Vertreter/innen neuerer pädagogischer Ansätze der Nachkriegszeit schnell, dass „Gangschulen“ ein selbständiges und teamorientiertes Lernen verhindern.

In den 1950er Jahren entwickelte Viktor Hufnagl die erste Hallenschule in Österreich, welche einen großen Raum, eine große Halle im Zentrum des Baus für Vorträge, Theateraufführungen oder Singen sowie weitere Räume für Gruppenunterricht, Faltwände und Freiluftloggien beinhaltete (vgl. Kanzian, 2002, S.16). Die Hallenschule war in den 1960er Jahren stark verbreitet und gilt zum Teil heute noch als funktional. Dennoch scheiterten die Ideen der räumlichen und inhaltlichen Offenheit wohl auch aufgrund der damaligen pädagogischen Praxis, welche die Gestaltung differenzierter Bildungsprozesse noch nicht forcierte.

Das Streben nach sozialem Ausgleich brachte in den 1970er Jahren einen Modernisierungsschub. Die Zeit von 1965 bis 1985 war geprägt einerseits vom Sozialismus und andererseits von nationalen sowie internationalen Krisen. Schulstandortgemeinschaften, die nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Überlegungen heraus mehrere Schultypen auf einer Liegenschaft oder auch in einem Haus vereinten, orientierten sich typologisch an den in den 1960ern entwickelten Hallenschulen (Schopper, 2012 S. 84). Unterdessen führte auch das Schulunterrichtsgesetz von 1974 dazu, dass die Schule mehr demokratisiert und von reformpädagogischen Tendenzen beeinflusst wurde. Aber die hohen Energiekosten ließen eine Abkehr von innenliegenden Gebäuden sowie viele komprimierte Schulbauten entstehen (vgl. Kanzian, 2002 S.16).

In den 1980er Jahren sank die Gesamtzahl der Schüler/innen, stieg aber in der Folge aufgrund der Bildungsexpansion wieder leicht an (Specht, 2009 S. 35). Zwei Faktoren waren dabei für zahlreiche Schulbauten in den 1980er Jahren ausschlaggebend: Zum einen wurde die Nachmittagsbetreuung an Wiener Grundschulen gesetzlich angeordnet, zum anderen erforderte der Bau tausender Wohnungen in den Stadterweiterungsgebieten Bildungsstätten (vgl. Kanzian, 2002 S.16). Diese waren sowohl von neuen pädagogischen Anforderungen wie auch von sozialpolitischen und nicht zuletzt städtebaulichen und architektonischen Prämissen bestimmt und orientierten sich insbesondere am

Ganztagesbetrieb in den Pflichtschulen sowie auf Aspekte der Integration (Vgl. Schopper, 2012 S. 82).

Laut Böhme (2009) gewann Mitte der 1990er Jahre das Schulgebäude als physischer Ort des Lernens im Bildungskontext zunehmend an Bedeutung. Schulen wurden nicht mehr wie Monolithen in eine bestehende Infrastruktur gesetzt, sondern es wurde versucht, spezifische Raumsituationen und Problemlagen in die Planung miteinzubeziehen (vgl. Hoppe/Gehrer 1996, S. 19). In Schulversuchen wurde die Erprobung des gemeinsamen Unterrichts mit behinderten und nicht-behinderten Kindern in Integrationsklassen erprobt, kooperativen Klassen und Förderklassen wurden eingerichtet (vgl. Seel 2010 S.84). Außerdem nahm Österreich an den ersten internationalen Schulvergleichstest wie PISA und PERLS teil, und mit der 14. Schulorganisationsnovelle 1993 wurde den einzelnen Schulen im Sinne einer Dezentralisierung mehr Autonomie verordnet (vgl. ebda S. 206).

Im 21. Jahrhundert setzt sich weiterhin das neoliberalistische Wirtschaftssystem durch. In der Schule werden nicht mehr ausschließlich Bildungsinhalte vermittelt, sondern das Training verschiedener Kompetenzen steht im Vordergrund. Diese Kompetenzen richten sich nach der Nachfrage seitens der Marktwirtschaft, wodurch die Schule zu einem Teilaspekt der Ökonomie wird (vgl. Liessmann, 2006 S. 53). Parallel dazu prägen internationale Schulvergleiche, Testungen der Schüler/innenleistungen und Schulrankings die Schullandschaft. Über deren Ergebnisse und über die Privatisierung wird im Schulwesen debattiert. In dieser Dekade kam es vermehrt zu Um- und Zubauten bestehender Schulgebäude, weniger zu Neubauten (Jäger-Klein & Plakolm-Forsthuber, 2012 S.22). Zwar hat sich der Schulbau formal diversifiziert, der Typus an sich und die Organisation der Räume zeigen aber keine Entwicklung und Modernisierung, „Hallen-Innenhof-Schulen, Kammschulen und [...] Korridorschulen“ (Hasselsteiner et al., 2010, S. 89) sind vorherrschend.

Der Begriff des „dritten Pädagogen“, also des Raums als zusätzlich wirksames Moment in der Bildung, taucht in den letzten Jahren immer öfter auf und beeinflusst die Baukonzepte im österreichischen Schulbau stärker als zuvor (vgl. Jäger-Klein & Plakolm-Forsthuber, 2012 S. 11),). Es hat den Anschein, als wolle

man darüber hinwegtäuschen, dass in den letzten 15 Jahren wenig Zukunftsträchtiges oder Innovatives gebaut wurde. Jäger-Klein & Plakolm-Forsthuber (2012 S. 34) verdeutlichen diese gegenwärtige Situation so: „Typologisch betrachtet lassen sich im Schulbau der letzten Jahre in Österreich keine aufsehenerregenden innovativen Entwicklungen ausmachen.“

Fakt ist, dass in Österreich in den nächsten Jahren zahlreiche Schulen saniert, erweitert und umgebaut werden müssen; hinzukommen sollen eventuell noch Neubauten.

Wie könnte die Schule der Zukunft aussehen?

Ausgehend von einer systematischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen bildungspolitischen Themenstellungen sollten sich die Studierenden im Seminar „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens – Bildungspolitisches Thema – aktuelle Fragestellungen in der österreichischen Schulpädagogik“ im Sommersemester 2015 an der Universität Wien auch mit dem Thema „Schule der Zukunft“ auseinandersetzen.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden eingeladen, sich das Video „Schule 2057“² von David Aufdembrinke anzusehen sowie ihre Gedanken mittels folgender Fragen zu verschriftlichen sowie zu diskutieren:

Wenn Sie die Möglichkeit hätten, die Schule der Zukunft nach Ihren Vorstellungen zu gestalten:

- Welche Veränderungen würde die Schule, als Bildungsinstitution an sich, erfahren?

- Welche Folgen hätten diese Veränderungen für die Schule/für die Beteiligten?

- Wäre diese, Ihre Schule dann eine bessere Schule - warum (nicht)?

Die Antworten zeichnen folgendes Zukunftsbild: Die Studierenden sehen die Schule der Zukunft keinesfalls als Ort der strengen räumlichen und zeitlichen Beschränkungen und traditionellen Lehr- und Lernformen, sondern als einen Lernort, wo miteinander Schule gelebt wird, als einen Ort der Entfaltung und Entwicklung, einen Ort, wo man seinen Interessen folgen und sie

2 <https://www.youtube.com/watch?v=DE09-mc2AIk>

vertiefen kann, einen Ort, wo Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit wächst, einen Ort, wo die einzelnen Biografien geachtet werden, einen Ort der Vielfalt, mit Blick auf den einzelnen Menschen.

Im Folgenden werden nun exemplarisch einzelne Passagen aus den Lern- und Forschungstagebüchern der Studierenden dargelegt, um zu zeigen, inwieweit die Studierenden ein Bewusstsein für den Lebensraum Schule, der zum Gelingen von Lernprozessen von Bedeutung ist, in Hinblick auf den gesellschaftlichen Wandel und den sich veränderten Bedingungen entwickelt haben.

Rahmenbedingungen/Wohlbefinden

Die derzeitigen schulischen Rahmenbedingungen, wie die Schulgrößen, der Zustand von Schulgebäuden und Räumen, vor allem die Einteilung in Zimmer und Zeiten werden von den Studierenden kritisch betrachtet. Für die Zukunft werden von ihnen folgende Empfehlungen gegeben:

Innerhalb des Schulgebäudes würde ich die konventionelle Einteilung in Klassenzimmer aufbrechen und zusätzliche offene Lernräume für Projektunterricht und Gruppenarbeiten einführen.

Die derzeitige Sitzordnung in Schulen – Bänke, die in Reih und Glied hintereinander stehen – passt nicht zu neuen Lern- und Lehrformen. So könnten Gänge sinnvoll genutzt werden, z.B. sollten dort Stehcomputer für Internetrecherchen platziert werden.

Schulgebäude sollten schüler/innengerecht sein – es sollte mehr Platz zum Spielen, Laufen und auch Lernen geben. Denn die Schule sollte ein Ort sein, in dem man sich wohlfühlen kann – dann funktioniert das Lernen auch besser.

In meiner Schule würde auch die strikte Einteilung in 50-Minuten Einheiten aufgelöst und stattdessen flexiblere Lerneinheiten eingeführt werden, in welchen Projekte möglich sind, eine Abwechslung von intensiven Lernphasen und gemeinsamen Übungs- und Erholungsphasen gegeben sind und der Lernprozess der Schüler/innen nicht durch das Läuten der Schulglocken unterbrochen wird.

Zwei Drittel der Studierenden finden den Aspekt „Wohlbefinden in der Schule“ wichtig, obwohl nicht immer klar ist, was da-

runter zu verstehen ist bzw. was konkret zum Wohlbefinden in der Schule beiträgt.

Generell würde ich das Schulgebäude in einen Campus umwandeln, sodass Kinder viel Zeit in der Schule verbringen können und sich wohlfühlen.

Laut Hascher (2004 S.148) bedeutet Wohlbefinden in der Schule „einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren.“

In Abstimmung mit den Schüler/innen sollen lichtdurchflutete, architektonisch topmoderne Bauten mit angenehmen Arbeitsräumlichkeiten (Bibliothek) und Pausenräumlichkeiten entworfen und konzipiert werden.

Es sollten auch „gemütliche“ Pausenräume mit Sofas, Spielen etc. vorhanden sein, um den sozialen Kontakt zwischen den Schüler/innen zu fördern und damit sie ihre Pause nicht an ihrem „Arbeitsplatz“ verbringen müssen.

Außerdem wären auch kreativ gestaltete Pausen- und Erholungsräume und Lernklassen sehr wichtig, da viele Schüler/innen besonders in Großstädten, wo die Wohnverhältnisse schlechter sind, nicht die Möglichkeit haben, zu Hause zu lernen.

Einerseits soll es Schulen geben, in denen sich Kinder und Jugendliche wohl fühlen, andererseits auch Schulen, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer wohl fühlen sollen.

Jedem Lehrer soll ein eigenes Büro zustehen, wo er Stundenvor- und Nachbereitungen erledigen kann, Schularbeiten/Hausübungen verbessern oder sonstiges Tätigkeiten, die für den Unterricht notwendig sind. Es ist meiner Meinung nach unangemessen, der Lehrperson aufgrund von Platzmangel keine Möglichkeit zu geben, diese Tätigkeiten in der Schule durchzuführen.

Jede Lehrperson hätte einen eigenen Raum oder einen Bereich mit allen gewünschten Mitteln. Ein Raum mit unterschiedlichsten Materialien, die die Lehrer/innen brauchen könnten, sollte ihnen frei zur Verfügung stehen, damit sie ihren Arbeitsplatz individuell gestalten können.

Zudem würde ich nicht nur einen Aufenthaltsraum für Lehrpersonen einrichten, in welchem Besprechungen in einem entspannten Rahmen stattfinden können, sondern auch jeder Lehrperson ein eigenes Klassenzimmer zuweisen. Daraus würde resultieren, dass nicht mehr die

Lehrperson von einem Ort zum anderen ziehen müsste, sondern sich die Schüler/innen innerhalb des Schulgebäudes bewegen. Ich denke, dass ein fixer und geordneter Arbeitsplatz das Arbeitsumfeld von Lehrpersonen erheblich verbessern kann

Die Studierenden plädieren in ihren Aussagen dafür, dass die konventionelle Einteilung in Klassenzimmer und Sitzreihen aufgehoben werden sollte sowie mehr (individuellen) Raum für Lehrpersonen und Schüler/innen in der Schule geschaffen werden soll. Denn laut Hermann (2005 S. 27) soll Schule „ein Schulleben ermöglichen, in dem die Schüler ein bildungswirksames Alltagsleben und die Lehrer ein sinnstiftendes Berufsleben führen können.“ Dieses Idealbild von Schule entspricht dem Bild von der Schule der Zukunft, das die Studierenden haben, was nicht dem derzeitigen Status quo in Schule entspricht!

Standardisierung/Individualisierung

Gegenwärtig ist gesellschaftlich eine zunehmende Differenzierung und Pluralisierung im Schul- und Bildungswesen erkennbar, gleichzeitig werden Standardisierungen zur Lösung dieses Problems entwickelt. Einerseits sollen mittels Fokussierung grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sichergestellt werden, andererseits sollen Schulen und Lehrpersonen implizit verpflichtet werden, ausreichend dazu beizutragen, dass diese auch sichergestellt werden können. Dem gegenüber steht die Individualisierung und Verantwortlichkeit für die eigenen Lernprozesse! Ein Nebeneffekt der Standardisierung ist die Reduktion auf nützlichkeitsorientierte Ausbildungsziele und -inhalte zum Zwecke der Verwertbarkeit, die wenig Freiraum für die Eigenart von Schüler/innen zulassen.

In einigen Beiträgen der Studierenden wurde die Schule als ein Ort gesehen, in dem sich Schüler/innen individuell bilden können, das steht aber im Widerspruch dazu, dass derzeit viel Wert auf die Vergleichbarkeit ihrer Leistungen gelegt wird.

In der Schule soll eine Individualisierung stattfinden. Dabei sollen die Interessen der einzelnen Lernenden gefördert werden. Jeder Mensch hat Begabungen und Talente! Ziel der Schule ist es, diese zu finden und diese, so gut es geht, zu fördern.

Ich würde zunächst die oft einschränkenden Lehrpläne in den heutigen Schulen ändern und flexibler gestalten. Die Stundenanzahl des regulären Hauptfächerunterrichts sollte gekürzt werden, damit Interessen- und Förderkurse zu den Hauptfächern angeboten werden können. Die Schüler/innen müssten dann eine gewisse Anzahl solcher Interessen- und Förderkursen belegen, die ihrem individuellen Förderbedarf oder ihren Interessen und Begabungen entsprechen. Die Schüler/innen sollten die Möglichkeit haben, frei zu wählen.

Die Schule braucht Strukturen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen eigenständig auszubilden. Dem gegenüber stehen jedoch die Standardisierung sowie die zentralen Testungen der Schülerleistungen. Wie soll ich als Lehrperson den Schüler /die Schülerin dabei individuell und differenziert begleiten und unterstützen, wenn vom Staat das Lernen in der Schule auf Wissen einerseits und Handlungsfähigkeit andererseits reduziert wird?

Jene Schule ist eine bessere Schule, die mehr auf Individualität aufgebaut ist, aber allen Schülern und Schülerinnen die gleichen Chancen gibt.

Die Studierenden möchten die individuellen Eigenschaften, Interessen und Besonderheiten der Schüler/innen fördern, um auf die Einzigartigkeit eines jeden Kindes individuell eingehen zu können. Der Wunsch nach der Förderung von Einmaligkeit steht im Gegensatz zum derzeit vorherrschenden Standardisierungszwang im österreichischen Schulsystem.

Methoden/Inhalte

Für das Gelingen von Unterricht werden neben dem Schulgebäude mit den Unterrichtsräumen (z. B. Klassenzimmer) auch die Unterrichtsmethoden sowie -inhalte als wichtig erachtet. Die Unterrichtsmethoden strukturieren ein Thema, um ideale Bedingungen für das Lernen zu bieten. Folgende Aspekte werden von den Studierenden als wichtig erachtet:

Ein praxisorientierter Unterricht wäre sehr wichtig, sodass ich Räume dafür schaffen würde. Je nach Fach sollte es unterschiedliche Räume geben, wo man praxisnahe Übungen durchführen und so sein Wissen von der Theorie in die Praxis umsetzen kann. Außerdem erhalten die Schüler/innen dort Arbeitsaufträge, die je nach Interesse und Begabung

individuell, altersadäquat, fächerübergreifend, handlungsorientiert und authentisch sein sollen.

Die Schüler/innen sollten die Möglichkeit haben, ab der vierten Schulstufe anhand von Projekten zu lernen. Dies stellt zwar eine hohe Herausforderung für das Lehrpersonal dar, ist aber dennoch machbar. Voraussetzung hierfür wäre allerdings, dass es den Lehrpersonen möglich gemacht wird, effektiv zusammenzuarbeiten.

Ein Hauptfach „Gedankenlehre“ bzw. „Geisteslehre“ würde bei mir eingeführt werden. Die Schüler/innen sollen hier lernen, wie man den Geist zur Ruhe bringen und auf dieser Basis Empathie und Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln kann.

Die vorrangige Aufgabe von Lehrpersonen ist nicht die Wissensvermittlung, sondern die Unterstützung bei der Aneignung und beim selbstständigen Erarbeiten von Wissen. Im Vordergrund steht nicht mehr das Fachwissen, sondern die Anwendung von Problemlösungsstrategien.

Im Unterricht in der Schule muss eine Möglichkeit geschaffen werden, sich grundlegenden Fragen, wie z.B. dem Wege zum Glück, zu nähern, da die Vorstellung vom eigenen Glück den Menschen ihren jeweiligen Platz in unserer Gesellschaft vorzeichnet (z.B. Sehe ich mein Glück in einem prestigeträchtigen Beruf? usw.) Schafft es die Schule (und das ist meiner Meinung nach ihre Hauptaufgabe), eine neue kollektive Glücksvorstellung zu entwickeln, so könnte sich unser gesellschaftliches System radikal ändern und viele Berufe würden von der Gesellschaft grundlegend neu bewertet werden (monetär und in Sachen Prestige).

Die Studierenden erwägen neue Unterrichtsfächer, speziell ausgewählte Lerninhalte und dadurch vielfältige Lernerfahrungen. Diese neue Form des Unterrichts verlangt sowohl nach Veränderungen in Bezug auf Unterrichtsorganisation als auch nach pädagogischem Handeln von Lehrpersonen, vor allem in Hinblick auf die Arbeitswelt und die damit verbundenen Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Schulen arbeiten für die Gesellschaft, da sie der Ort sind, an dem der Nachwuchs sozialisiert und erzogen wird, sie sichern damit den Fortbestand der Gesellschaft (vgl. Fend 2008, 33).

Die Analyse der Lern- und Forschungstagebüchern erhebt nicht den Anspruch der Repräsentativität, sondern sie soll die Vorstellungen von Lehramtsstudierenden über die Schule der Zukunft, welche von sehr unterschiedlichen Alltagstheorien,

Fremd- und Selbstbildern und von Erwartungen geprägt sind, zeigen.

Ein abschließender Gedanke eines Studierenden im Seminar:

Die Debatte zum Thema Schularchitektur deckt sich hier mit dem österreichischen Diskurs zu dringend notwendigen Schulreformen. Mehr Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Teamarbeit und Individualität in der Schule brauchen auch die entsprechenden (räumlichen) Strukturen, aber nicht bloß im Sinne eines politischen Kalküls, sondern sie sollen längerfristig eine qualitativ hochwertige Schulbildung ermöglichen.

Wenn in der Schule auf die Einzigartigkeit eines jeden Kindes individuell eingegangen und dessen Fähigkeiten und Talente auf unterschiedliche Weisen gefördert werden sollen, dann bedarf es unterschiedlicher Lernräume – für die Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen – in der Schule! Dies vor allem im Hinblick auf die Inklusion von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen in den allgemeinen Unterricht, auf einen größeren pädagogischen Gestaltungsfreiraum durch ganztägige Unterrichtsformen, fächerübergreifende Kooperation und lokale Vernetzung sowie Einbeziehung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien.

Literatur

- Böhme, Jeanette (2009) (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des Österreichisches Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf den Boden Österreichs. Bd. 5.: Von 1918 bis zur Gegenwart. - Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Fend, Helmut (2008) Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Frieß, Barbara (2004): Einführung in die Theorie der Schule. Graz: Leykam.
- Hascher Tina (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

- Haselsteiner, Edeltraud, Lorbek, Maja, Stosch, Gerhild; Temel Robert (2010): Handbuch Baustelle Schule. Ein Leitfaden zur ökologisch nachhaltigen Sanierung von Schulen. Berichte aus Energie- und Umweltforschung, 47b, Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie.
- Herrmann, Ulrich (2005): „täglich ganztägig“. Prinzipien des reformpädagogischen Lebens-Lern-Alltags. Ein Blick in die Vorgeschichte der Zukunft. In: Fitzner, Thilo; Schlag, Thomas; Lallinger, Manfred (Hrsg.): Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik-Pädagogik-Kooperation; Pößneck: Bertelsmann Media on Demand, S. 24 – 47.
- Hoppe, Diether; Gehrler, Elisabeth (1996): Schulbau in Österreich. Eine qualitative Bestandsaufnahme 1996. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten.
- Jäger-Klein, Caroline; Plakolm-Forsthuber, Sabine (2012): Schulbau in Österreich 1996–2011. Wege in die Zukunft. Wien/Graz: Österreichisches Institut für Schul- und Sportstättenbau im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kanzian, Barbara (2002): Schulbau: eine Frage der Qualität“ In: Konstruktiv 231. Wien: Bundeskammer der Architekten und Ingenieurkonsulenten (bAIK)
- Kräftner, Johann; Riha, Georg (1983): Bauen in Österreich. Die Fortführung einer großen Tradition. Wien/München: Brandstätter Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay
- Schopper Monika (2012): Schulbau-Architektur. In: Rauscher, Erwin (Hg.): Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich S. 78–105.
- Seel, Helmut (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag.
- Specht, Werner (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

Johanna F. Schwarz

Grüßen als Geste schulischer Praxis

Von der Wirkmacht schulischer Lehr- und Lernerfahrungen

„Das Grüßen [...] ist alles andere als harmlos, vielmehr ist es ein Mittel, die Krise der Begegnung zu bewältigen. Appell, Drohung und Heimtücke, Usurpation und Gewalt liegen als Handlungsoption in unmittelbarer Nachbarschaft des Grüßens, aber auch die Bitte, der Eid und der Segen, Huldigung und Glückwunsch, das Geschenk wie das gemeinsame Mahl.“ (Allert, 2010, S. 25)

Schule heute zeichnet sich durch einen gravierenden Wandel in den angestammten Rollen, Aufgaben und Strukturen aus. Zeitgenössischer Unterricht wird häufig so organisiert, dass sich offene, vernetzte oder projektorientierte Phasen mit gebundenen, also input-orientierten oder direktiv instruierenden Sequenzen abwechseln. Lehr-, Lernszenarien, die Offenheit, Selbstorganisation, Selbsttätigkeit, Lernerautonomie, forschendes, entdeckendes, vernetztes oder fächerübergreifendes Lernen umzusetzen versprechen, sind derzeit hoch im Kurs (vgl. u.a. Peschel 2012; Schwarz, Volkwein und Winter 2008) und gehen häufig einher mit einer deutlich geringeren Autorität von Lehrpersonen, die Schule früher in hohem Maße prägte, und deren Rolle sich zunehmend von Unterrichtenden zu Lernbegleiter/innen wandelt. Die Forderung nach Individualisierung, Differenzierung und Personalisierung (vgl. Schratz/Westfall-Greiter 2010) basiert auf verheißungsvollen Prinzipien, die allerdings im Schulalltag schwer umsetzbar sind (vgl. u. a. Reh und Rabenstein, 2012; Reh, Rabenstein und Idel, 2011). Die Desiderate, die sich in solchen Bildungszielen ausdrücken, stehen jedoch in starkem Kontrast zur schulischen bzw. unterrichtlichen Realität, die sehr viel stärker vom Phänomen der Massenbeschulung geprägt ist. Individualisierende Konzepte, die eher ein Hauslehrermodell verlangten (vgl. Wischer 2012), sind alles andere als leicht umsetzbar, sodass sie zwangsläufig zu Enttäuschungen bei den Beteiligten im schulischen Kontext führen.

In diesem Beitrag soll mittels Vignetten aus der Innsbrucker Vignettenforschung (Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter, 2012) die Wirkmacht schulischer Lehr- und Lernerfahrungen thematisiert werden, wie sie sich in bestimmten Gesten schulischer Praxis konkretisieren. Dazu werden hier schulische Grußgesten gewählt, die den Stundenbeginn als eine Schlüsselsequenz schulischen Unterrichts entscheidend prägen.

1. Grüßen als Geste schulischer Praxis

Der Gruß hat als eröffnende Geste in der Begegnung von Menschen eine besondere Bedeutung; das ist in der Schulwelt nicht anders als außerhalb der Schulmauern. Dem Beginnen eine besondere Form zu geben gilt im Schulkontext als wichtig, sie hängt nicht selten davon ab, wie engagiert Lernende ihren Lehrpersonen auf gelegten Lernpfaden folgen bzw. als wie bedeutsam die thematische Arbeit betrachtet wird. Allert zufolge treten im Grüßen mindestens drei Normierungen der gegenseitigen Kommunikation auf, jene der Unversehrtheit, der Kooperationsbereitschaft und der Friedfertigkeit (vgl. 2010, S. 28). Gestische Akte wie Blicke, Stimme oder die Anordnung der Körper im Raum begleiten und modifizieren das Gesagte und Getane, weil stets durch spezifische historische Normen geregelt ist, was im Grußakt eröffnet werden kann (vgl. Allert, 2010, S. 30f).

Lehrpersonen offerieren im Gruß zu Stundenbeginn in der Regel ein friedfertiges Gelände des Umgangs miteinander und können auf die Kooperationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zählen, nicht nur in der nachfolgenden Lernerarbeit, sondern schon im Moment des Grüßens, wenn sich diese zu Stundenbeginn als Kollektiv erheben. In vielen österreichischen Schulen werden nach der Pause eintretende Lehrpersonen immer noch dadurch begrüßt, dass die Lernenden sie an ihren Tischen stehend empfangen. Nach dem Austausch von Grüßen werden sie durch die Lehrenden aus dieser stehenden Haltung ins Hinsetzen entlassen. Meist schließt dieses Grußritual ein chorisch gesprochenes *Guten Morgen!* ein, immer jedoch sind es die Lehrpersonen, die befugt sind, die militärisch anmutende Habt-Acht-Stellung aufzuheben.

Diese Grußgeste kann vielfältige Bedeutung annehmen, wie in den nachfolgenden Vignettenlektüren gezeigt werden wird: eine Geste des Respekts einer Autoritätsperson gegenüber; ein Mittel der Aufmerksamkeitszentrierung und Konzentrationsammlung als Kontrapunkt zur Pause, bevor die inhaltliche Arbeit beginnt; eine Geste zur Sicherung der Definitionsmacht von Lehrpersonen, die das Kathedrale, Theatralische, Appellplatzhafte der frontalen Position im Klassenraum betont (vgl. Foucault, 1994). Schulische Grußgesten müssen ein friedfertiges Gelände eröffnen, schließlich haben Schülerinnen und Schüler ein Anrecht darauf, in der Öffentlichkeit des Klassenraumes unversehrt zu bleiben und beschützt zu werden vor Herabwürdigung, Missachtung, Bloßstellung oder Diffamierung. Im Folgenden werden Vignettenlektüren zuerst als methodologisches Verfahren vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird der Bedeutungsreichtum dieser Gesten im schulischen Erfahrungsraum ausdifferenziert und auf die Ambivalenz schulischen Lehrens und Lernens bezogen.

2. Vignettenlektüren

Im Rahmen der phänomenologisch- und lernseits orientierten Innsbrucker Vignettenforschung wurden Vignetten als „Klangkörper des Lernens“ zur angemessenen Erfassung der Erfahrungsdimension von Lernen in einem pädagogischen Verständnis entwickelt (vgl. Schratz et al, 2012, S. 31ff). Vignetten sind in dieser Verwendung erfahrungsträchtige und verdichtete Erzählungen aus dem Schulalltag, die mehr dem Anspruch der Prägnanz als der Präzision Genüge tun (vgl. Meyer-Drawe, 2012). *Lernseits* drückt eine besondere *Blickrichtung* auf das pädagogische Geschehen in der Lehre wie in der Forschung aus. Es stellt eine *Akzentuierung* dar und richtet die lehrende (oder forschende) Aufmerksamkeit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler in der *Erfahrungsdimension*, also auf jene Seite im Lehr-Lerngeschehen, die häufig unterrepräsentiert bleibt und weder mit Schülerorientierung noch einer Vernachlässigung des Lehrens gleichgesetzt werden darf. Während das Prinzip der Schülerorientierung das zu bildende Subjekt als Individuum

fokussiert, wird bei der Lernseitigkeit ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang betont, in dem sich in der pädagogischen Arbeit Lehrende wie Lernende wechselseitig prägen. Sie positioniert Lehrende und Lernende in Bezug auf eine bestimmte Sache und in einer bestimmten pädagogischen Beziehung zueinander. Lernseitigkeit sieht sich nicht in einem Gegensatz zu Schüler- oder Lehrerzentrierung, sondern in einer Ergänzung. Eine lernseitige Betrachtung des pädagogischen Geschehens geht davon aus, wie und in welchen Formen die Lernenden auf Ansprüche, die sich ihnen in der Schulwelt stellen, respondieren bzw. wie sie auf das antworten, was ihnen dort widerfährt. Eine lernseitige Forschungsperspektive konzentriert sich darauf, was Lernende und Lehrende im Umgang miteinander betrifft und auf die Vielfalt der Formen, wie sie darauf antworten. Dieser Forschungszugang differenziert diese vielfältigen Antwortmöglichkeiten aus, ohne sie zu operationalisieren oder zu analysieren. Dieser Prozess, der eindeutige Interpretation und abschließende Analyse vermeidet, wird in der Vignettenforschung *Lektüre* genannt (vgl. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2011; 2012).

2. 1. Vignette 14

Es läutet. Aus der Klasse dringt Lärm in den Gang hinaus. Alwin, ein älterer Schüler, kommt gemeinsam mit der Lehrerin in die Klasse. Mit zusammengekniffenen Augen bleibt die Lehrerin an der Tür stehen. Alle schnellenempor und stehen an ihren Plätzen. Es wird schlagartig ruhig. Alwin geht weiter und setzt sich in die letzte Bank. Die Lehrerin, die noch an der Tür steht, schreit laut: „Was soll das?“ Es ist totenstill. Niemand bewegt sich. Ein Schüler sitzt, ein anderer steht schief an seine Bank gelehnt. Alwin sitzt auch, er hat bereits zu schreiben begonnen. Die Lehrerin fasst die SchülerInnen, die nicht aufrecht stehen oder sogar sitzen, ins Auge und schreit lauter als zuvor: „Aufstehen, gerade stehen!“ Alwin will aufstehen. „Nein du nicht!“, brüllt sie nach hinten. Es ist ganz still. Die Lehrerin verharrt einen Augenblick und fordert die Kinder auf: „Setzen!“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 63)

In Vignette 14 ereignet sich eine Grußsituation zu Stundenbeginn, die zu einer Machtdemonstration gerät. Wir haben es hier mit einer aufgebrachtten Lehrperson zu tun, die eine Totenstille

produziert und die Schülerinnen und Schüler wie gestreckte Bänder an ihren Tischen emporschnellen lässt. Die Schulglocke läutet den Stundenbeginn ein und kündigt das Nahen der Lehrperson an. Dies ist ein Zeichen für die Lernenden, sich bereit zu machen für die beginnende Unterrichtsarbeit, ihre Materialien wie sich selbst zu sammeln, sich an ihre Tische und Plätze zu begeben und stehend Haltung anzunehmen. Das ist in der hier beschriebenen Szene noch nicht der Fall. Es dringt Lärm aus der Klasse nach draußen, was für die Lehrperson offensichtlich ein Zeichen ist, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Regel nicht gebührend nachkommen. Die Lehrperson schreit und brüllt und fasst die noch sitzenden wie jene schon stehenden Schülerinnen und Schüler ins Auge. Sie bleibt wie eine grimmige Wächterin im Türrahmen stehen und betritt den Raum erst, nachdem dem Begrüßungsritual ihrer Einschätzung nach Genüge getan wird.

Die Lehrperson kommt gleichzeitig mit Alwin, einem älteren Schüler, in den Klassenraum. Sie richtet ihre Wut in einer Art Blindheit auf alle im Raum. Außer Alwin, der eine Art Sonderstatus zu Beginn wie am Ende der Vignette zu haben scheint, werden alle als unterschiedslose Masse behandelt, wie Zinnsoldaten, die nicht in Linie sind. Ihre Raserei trifft letztlich auch Alwin: Als er versucht, der gebrüllten Aufforderung zum Aufstehen und Geradestehen Folge zu leisten, wird auch er erfasst, ihm aber wird brüllend das Gegenteil anbefohlen, das Sitzenbleiben.

Der Anlass, der die Lehrperson so in Rage versetzt, mag harmlos sein, die Wirkmacht dieser Wut ist es nicht. Sie versetzt die Zehnjährigen in gleichförmige, an ihren Bänken emporschnellende Körper, die regungslos, schlagartig und unisono verstummen. Ganz gelingt die Gleichförmigkeit nicht: Ein Schüler sitzt, ein anderer lehnt schief an seiner Bank, andere sitzen. Sie bleiben nicht unentdeckt von den stechend scharfen Augen und werden umgehend auf Linie gebracht. Warum Alwin, der sich auch einfügen will in die stehende Masse, hier ausgenommen wird, kommt einer willkürlichen Entscheidung gleich und erschließt sich in der Beschreibung der Szene durch die Vignettenschreiberin nicht.

Die gebrüllten Befehle *Aufstehen, Setzen, Gerade stehen!* sind nicht personalisiert, die *Was soll das?* Frage richtet sich ans Kol-

lektiv. Implizit allerdings werden hier Ungehorsame bestraft, Regelabweichler geahndet und Lernende auf Linie gebracht. In dieser Szene zeigt sich Schule als Disziplinierungsanstalt. Noch bevor es zu fachlicher Arbeit kommt, werden die Lernenden im Befolgen des Einstiegsrituals des Aufstehens gedrillt. Auch in der räumlichen Anordnung wird die alte Ordnung deutlich, in der die Lehrperson die Definitionsmacht darüber hat, wann wie mit der unterrichtlichen Arbeit begonnen und wann sie geendet wird.

2.2. Vignette 32

Armin will unbedingt vorne neben Albuin sitzen und bittet die Lehrerin, den Platz wechseln zu dürfen. Die Lehrerin verneint kopfschüttelnd mit den Worten: „Alles bleibt, wie es ist. Besprich das mit deinem Klassenvorstand.“ Armin verlegt sich aufs Betteln: „Bitte, bitte, ich werde auch ganz ruhig und brav sein!“ Die Lehrerin schaut aus dem Fenster, legt die Stirn in Falten und meint zu Armin gewendet: „Sobald ich nur einmal etwas von dir höre, musst du wieder zurück.“ Mit aufgerichtetem Körper und einem breiten Grinsen auf dem Gesicht wechselt [Armin][sic. JFS] seinen Platz. Die Lehrerin wartet, bis keiner mehr spricht und fordert dann auf: „Setzen.“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 72)

In dieser Vignette wird erst im letzten Satz deutlich, dass es sich ebenfalls um eine Grußszene zu Stundenbeginn handelt. Ein Schüler, Armin, konfrontiert die Lehrperson gleich zu Stundenbeginn damit, dass er seinen Sitzplatz von ganz hinten nach ganz vorne an Albuins Seite wechseln möchte. Die Lehrperson verneint zuerst Armins Anfrage. Erst als sie von ihm das Versprechen bekommen hat, *nichts von ihm hören zu müssen* in dieser Stunde, wartet sie, bis keiner mehr spricht, und gibt dann der gesamten Gruppe die Erlaubnis, sich zu setzen.

Die Lehrperson wird noch vor dem Beginn der inhaltlichen Arbeit mit einer Anfrage konfrontiert, die das gewohnte Arrangement durcheinander bringt. Zu bestimmen, wer neben wem sitzt, ist ein Thema, das für Lernende wie Lehrende wichtig ist. Laut Sitzplan sitzt Armin hinten und Albuin vorne, und heute wollen sie nebeneinander sitzen. Das mag verschiedene Gründe haben. Vielleicht sind sie gute Freunde. Vielleicht ist das aber ge-

rade ein Grund für die Lehrpersonen des Klassenteams, die beiden zu trennen, damit sie sich weniger miteinander als vielmehr mit der inhaltlichen Arbeit beschäftigen. Hier schwingt die implizite Zuschreibung mit, wenn Schülerinnen und Schüler miteinander reden, ist das eher ein *Tratschen* und *Stören*, als ein gemeinsamer Dialog, um sich fachliche Sachverhalte anzueignen.

Durch Bitten, Betteln und Versprechungen besteht Armin in der potentiellen Machtdemonstration. Er bewegt sich hochauferichtet und mit einem breiten Grinsen im Gesicht nach vorne an Albuins Seite. Die Lehrperson in dieser Vignette kämpft ebenfalls um die Aufrechterhaltung ihrer Definitionsmacht, aber mit anderen Mitteln als jene in Vignette 14. Ihre erste Ablehnung von Armins Anfrage zeigt den verständlichen Wunsch, es möge alles so bleiben wie es ist und nichts Unvorhergesehenes den geplanten Stundenbeginn verzögern. Zuerst verneint sie kopfschüttelnd Armins Wunsch und beruft sich auf die höhere Instanz, die Klassenvorständin als Zuständige für den Sitzplan. Im Schauen aus dem Fenster scheint sie Zeit gewinnen zu wollen, sie legt die Stirn in Falten und gibt dann nach. *Ihre* Trophäe ist das Versprechen Armins, sich in dieser Stunde ruhig zu verhalten, *seine*, der erkämpfte Sitzplatz neben Albuin. Was in eine unterwerfende Machtdemonstration hätte ausarten können, wendet sich zu einer Lösung ohne Gewinner und Verlierer.

Sobald entsprechende Ruhe im Klassenzimmer eingekehrt ist, erlaubt die Lehrperson der Gesamtgruppe das Hinsetzen. Ruhe, Stille, Störungsfreiheit sind wichtige schulische Werte, die in dieser Szene anklingen. Dass nichts von Armin hörbar werden soll, kann allerdings nicht wirklich das Ziel schulischer Unterrichtsarbeit sein. Dies verweist auf die Ambivalenz schulischen Lehrens und Lernens, indem der Wert der Störungsfreiheit mit dem Wert einer hohen Beteiligung der Lernenden am Unterrichtsgeschehen in Konflikt gerät.

2.3. Vignette 47

Alina will den Platz wechseln und erklärt: „Ich mag nicht neben Anna sitzen. Sie ist immer frech zu mir. Außerdem ist sie auch immer zum Lehrer Auer frech.“ Die Lehrerin zu Anna: „Warum bist du so frech?“ Anna sitzt still da. Sie hat den Kopf gesenkt und schweigt. Die Lehre-

rin schaut zu Anna und wartet. Die Klasse wartet. Nur das Klappern der Jalousien ist zu hören. Anna schweigt immer noch. Die Lehrerin bewegt sich zur Mitte der Klasse, bricht das Schweigen und sagt, für alle hörbar, zu Anna: „Wenn das nicht besser wird, dann bekommst du Sitzpause und musst zur Frau Direktor und mit deiner Mutter spreche ich auch!“ Die Sitznachbarin von Anna darf ihren Platz wechseln. Anna bleibt allein in der letzten Bank sitzen. (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 79)

In Vignette 47 geht es, ähnlich wie in Vignette 32, um den Wunsch von Schülerinnen nach einem Platzwechsel. Dass es sich auch hier um eine Situation zu Stundenbeginn handelt, wird von der Vignettenschreiberin zwar nicht expliziert, implizit ist es allerdings sehr wahrscheinlich, dass die Lehrperson noch vor dem Beginn der inhaltlichen Arbeit mit diesem Wunsch konfrontiert wird. In welcher Form die Schülerinnen und Schüler von dieser Lehrperson begrüßt werden, bleibt ebenfalls ausgespart.

Alina beschwert sich über ihre Mitschülerin Anna. Sie will nicht neben Anna sitzen, die nicht nur zu ihr frech ist, sondern, viel schlimmer, auch zu einem Lehrer. Öffentlich gesagt zu bekommen, dass jemand sich von uns wegsetzen will, ist zutiefst verletzend. Damit öffnet sich ein leerer Raum, weil wir ja nicht wissen, ob jemand nachkommt, mit dem wir uns ähnlich verstehen, oder ob wir allein bleiben. In der österreichischen Schultradition werden Schülerinnen und Schüler paarweise an Schulbänke gesetzt, auch wenn dies gelegentlich in Tischgruppen aufgelöst wird, vor allem in offenen Lehrszenarien. Dies lässt jene, die allein sitzen müssen, etwa weil es eine ungerade Anzahl an Lernenden gibt, oft verloren und einsam zurück. So geht es Anna. Sie bleibt allein zurück, wie es im letzten Satz der Vignette heißt, noch dazu in der letzten Bank, die im Alltagsgebrauch oft als die Eselsbank diffamiert wird.

Die Lehrperson wird zu Stundenbeginn mit einem Konflikt konfrontiert, der auf einer symmetrischen Ebene zwischen Mitlernenden begonnen hat und von Alina in die Öffentlichkeit des Klassenraumes getragen wird. Dadurch, dass die Lehrperson sofort interveniert und eindeutig Partei ergreift, entsteht eine besondere Dynamik. *Warum bist du so frech?* – Anna, mit dieser fast existentiellen Frage konfrontiert (vgl. Rumpf, 2012), bleibt still,

schweigt, senkt ihren Kopf. Was soll sie auch dazu sagen? Was ist überhaupt mit frech gemeint? Es verschlägt ihr die Rede, sie scheint nicht in der Lage zu sein, sich zu verteidigen und die beiden Vorwürfe, zu Alina *und* Herrn Auer frech zu sein, zurückzuweisen und zu entkräften. Die Lehrperson unterlässt es zudem herauszufinden, was es mit Alinas Beteiligung an diesem Konflikt auf sich hat. Sie wählt auch nicht einen anderen Ort als das Klassenzimmer, um Anna die Bloßstellung vor allen (vgl. Ricken, 2009) zu ersparen.

Annas schweigsame und stille Resonanz auf diese Anklage steht in eigenartigem Gegensatz zu den Vorwürfen, möchte man doch annehmen, dass sich ein Frechdachs zu verteidigen weiß. Die Lehrperson schaut Anna an. Sie wartet. Die Klasse wartet. Der Blick, den die Lehrperson auf Anna richtet, hat inquisitorischen Charakter und wandelt die Szene in eine Art Tribunal. Die entstandene Stille und das peinliche Schweigen, die sich im gesamten Klassenraum ausbreiten, werden lediglich durch das Klappern der Jalousien untermalt. Eine bedrohliche Atmosphäre macht sich breit. Dann begibt sich die Lehrperson in die Mitte des Raumes, bricht das Schweigen und spricht eine für alle hörbare Drohung aus: *Wenn das nicht besser wird, bekommst du Sitzpause und musst zur Frau Direktor und mit deiner Mutter spreche ich auch!*

Anna wird hier, nicht zuletzt durch die eindeutige Parteinahme und massive Drohung durch die Lehrperson der Verachtung preisgegeben. Sie wird ausgeschlossen aus der Klassengemeinschaft durch den Schulterchluss ihrer Lehrperson mit Alina sowie der schweigenden Masse ihrer Mitlernenden, die das Geschehen unkommentiert über sich ergehen lässt. Die asymmetrische Herrschaftsstruktur, die hier einerseits durch die strukturelle Macht entsteht, die die Lehrperson aufgrund ihrer Rolle hat, wie auch durch ihre räumliche und stimmliche Dominanz, macht es allerdings wenig wahrscheinlich, dass sich jemand traut, für Anna Partei zu ergreifen.

Meyer-Drawe zufolge fundiert „die konkrete Leiblichkeit“ im Hinblick auf die Sozialität von Lernen, ganz besonders von schulischem Lernen, „soziale Stigmatisierungen und soziale Selbstkonzeptionen“ (2001, S. 258). „In seiner Leiblichkeit erfährt sich der einzelne [...] im Spiegel der anderen als krank oder absto-

ßend, zu dick oder zu alt“ (ebd.), oder, in Annas Fall, als zu frech. Annas Erfahrung als Ausgestoßene, neben der niemand mehr sitzen will, artikuliert sich leiblich in ihrem gesenkten Blick und in ihrem Schweigen. In der harschen und öffentlich vorgetragenen Demonstration ihres Fehlverhaltens erfährt sie soziale Stigmatisierung im obigen Sinn.

3. Abschließende Bemerkungen und Resümee

In allen drei Vignetten scheint der Akt des (Be-)Grüßens am Stundenbeginn bedeutsam zu sein für die Sozialisierung der Schülerinnen und Schüler sowie für die atmosphärische Grundierung der nachfolgenden Unterrichtsarbeit. Die Bedeutungsvielfalt von Grußgesten reicht von der eröffnenden Begegnung zu Appell und Drohung oder Bitte und Respekterweisung. Die Lektüren der drei Vignetten zeigen, dass die Sicherung der Definitionsmacht von Lehrpersonen in allen drei Szenen wirkmächtig ist. Wenngleich das Warten auf Stille im Klassenraum als ein Mittel der Aufmerksamkeitszentrierung und Konzentrationsammlung als Kontrapunkt zur Pause pädagogisch indiziert ist, bevor die inhaltliche Arbeit beginnt, gerät das Beharren auf diesem Gruß-Ritual leicht zu einer Machtdemonstration. Es ist bezeichnend, dass in keiner der drei Vignetten wirklich ein Gruß ausgesprochen wird, sondern sich solche Gesten im Befehl des *Setzen!* erschöpfen.

Alle drei Vignettenszenen werden allerdings nicht nur von den Lehrenden, sondern genauso von den Lernenden geprägt. Gerade eine lernseitige Perspektive auf das Geschehen in den drei Vignetten macht dies besonders deutlich. In allen drei Vignetten widerfährt den Lernenden etwas leiblich Prägendes, in allen drei Vignetten verhindert ihre Responsion auf den Anspruch der Unterrichtssituation einen zügigen und reibungsfreien Unterrichtsbeginn. Auf den noch vorherrschenden Lärm in Vignette 14 antwortet die Lehrperson ihrerseits mit Gebrüll und Geschrei und geriert sich als grimmige Wächterin über die Schulregeln in der Tür zum Klassenzimmer. Alinas Anfrage auf einen Platzwechsel *weg von* Anna stellt an die Lehrperson in Vignette 47 einen Aufruf zur Intervention dar, auf den sie mit einem in-

quisitorischen Vorgehen und einer deutlichen Drohung antwortet. In Vignette 32 beantwortet die Lehrperson den Anspruch, der sich durch Armins Wunsch nach einem Platzwechsel *hin zu* Albuin an sie stellt, damit, dass sie in Verhandlungen eintritt und eine Lösung erreicht, in der beide ihr Gesicht wahren.

In jeder pädagogischen Situation, unabhängig davon, ob sie offen, vernetzt, projektorientiert oder gebunden angelegt ist, stellen sich für Lehrende und Lernende Ansprüche, auf die sie antworten müssen. Während Lehrpersonen prinzipiell aus einer machtvolleren Position heraus agieren, sind Lernende nicht unbedingt ohnmächtig. Armins Grinsen und seine hochaufgerichtete Position, als er nach vorne zu Albuin wechselt (V32), sprechen eine deutliche Sprache, genauso wie die Totenstille der Schülerinnen und Schüler (V14) oder Annas Schweigen und verschämter Blick (V47). Inwiefern wird *diese* Sprache gehört und verstanden? Eine lernseitige Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen legt vor allem frei, wie die Lernenden leiblich – in Stimme, Blick, Gestik oder Mimik – darauf antworten, was ihnen in der Schule widerfährt. Eine lernseitige Perspektive verweist aber auch auf die wirkmächtige Ambivalenz strengen, regelnden, brüllenden, verhandelnden, intervenierenden, drohenden Lehrerhandelns. Was verhindert die nötige Einübung in schulische Rituale und Taktung an produktiver nachfolgender Unterrichtsarbeit, wenn sie mit Gebrüll und Geschrei vorstättgeht? Wie der Bitte nach Intervention nachkommen, ohne zu öffentlicher Bloßstellung von Lernenden beizutragen? Wie Ruhe, Störungsfreiheit und Arbeitsbedingungen herstellen, ohne Schweigen zum Ideal zu erheben?

Literatur

- Allert, Tillmann (2010). Dem Beginnen eine Form geben. In Tillmann Allert, Der Deutsche Gruß. Geschichte einer unheilvollen Geste. Stuttgart. S. 9–19
- Foucault, Michel (1994). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Meyer-Drawe, Käte (2001). Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3. unveränd. Aufl., Übergänge, Bd. 7. München: Wilhelm Fink.

- Meyer-Drawe, Käte (2012). Vorwort. In Michael Schratz, Johanna F. Schwarz & Tanja Westfall-Greiter, Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. Innsbruck. S. 11–15
- Peschel, Falko (2012). Offener Unterricht 1 und 2: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Grundlagen, Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. 7. Aufl. broschiert. Hohengehren.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationsen zur Norm der Selbstständigkeit. In Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.), Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 225–246
- Reh, Sabine/ Rabenstein, Kerstin/Idel, Tilman S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank O. Radtke (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbronn, S. 209–222
- Ricken, Norbert (2009). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In Norbert Ricken, Henning Röhr, Jörg Ruhloff & Klaus Schaller (Hg.), Umlernen. München. S. 75–92
- Rumpf, Horst (2012). Szenarien. In Michael Schratz, Johanna F. Schwarz & Tanja Westfall-Greiter. Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a.) Innsbruck: StudienVerlag. S. 93–111
- Schatz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (2011) Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, 103–115
- Schatz, Michael/Johanna F. Schwarz /Westfall-Greiter, Tanja (2012). Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit Beiträgen von Käte Meyer-Drawe, Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u. a. Innsbruck.
- Schwarz, Johanna, Volkwein, Karin und Winter, Felix (Hg.)(2008). Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze: Kallmeyer.
- Wischer, Beate (2012). Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung. Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In Claudia Solzbacher/Susanne Müller-Using/Inga Doll (Hg.). Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Carl Link, S. 55–67

Verinnerlichte gesellschaftliche Kontrolle in Bildungskarrieren am Beispiel einer Studie zu Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg

Einleitung

Bildungskarrieren können durch zahlreiche Einflüsse geprägt werden. Viele Risikofaktoren (wie niedriger sozio-ökonomischer Status, geringe Bildungsabschlüsse der Eltern, Kompositionseffekte an Schulen, früher Zeitpunkt der ersten Bildungsgangentscheidung), aber auch Resilienzfaktoren (wie kontinuierliche Beziehungen zu bildungsaffinen signifikanten Anderen) sind bekannt. Ihnen wird –wenn dies gesellschaftlichen Gerechtigkeitsvorstellungen entspricht bzw. ökonomische Vorteile bringt – teils mit Initiativen begegnet (z.B. zur Förderung von Frauen in technischen Berufen). Mögliche Hindernisse und Schwierigkeiten auf dem Weg durch das formale Bildungswesen ebenso wie potenzielle Unterstützungsressourcen werden immer wieder thematisiert. Die Frage nach den Zielen junger Menschen und deren Kompatibilität mit gesellschaftlichen Normen wird dabei jedoch oft außer Acht gelassen, das Streben nach möglichst hohen erreichbaren Bildungsabschlüssen wird als selbstverständlich angenommen. Ein Verhalten, das dieses Ziel nicht verfolgt, wird in diesem Kontext oftmals als defizitär erachtet. Also sollen Schüler/innen mit positiven Anreizen oder Sanktionen auf den rechten Weg gebracht, fehlende Konformität ihrer Verhaltensweisen mit den Spielregeln im schulischen Machtgefüge repariert werden. Dies dient dem Zweck, sie auf ihre Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten: Eine Akzeptanz meritokratischer Denkmuster, welche unterschiedliche Positionen der Gesellschaftsmitglieder mit deren unterschiedlichen Leistungen rechtfertigt und grundlegende Ungleichheit im Bildungswesen verschleiert, wird so bei den jungen Menschen grundgelegt.

Der Wandel von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft (vgl. Foucault 1975/1995; vgl. Deleuze 1990) im schulischen Feld, der im vorliegenden Heft im Mittelpunkt steht, ändert daran wenig. Er führt lediglich zu einer stärkeren Subtilität, mit der diese grundlegenden Verhaltensweisen erreicht werden sollen: Bei der Erziehung von Schüler/innen zu Bürger/innen, die das gesellschaftliche System akzeptieren und mittragen, wird anstatt auf disziplinierende Maßnahmen von außen auf deren Selbstkontrolle gesetzt, statt auf „unmittelbare[n] Fremdzwang oder internalisierte Autorität“ auf „Selbstzwang“ (Pongratz 2004). Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, welche disziplinar- und kontrollgesellschaftlichen Aspekte sich in Bildungskarrieren von Bildungsaufsteiger/innen und Bildungsaussteiger/innen zeigen. Die folgenden Ausführungen wollen Mechanismen äußerer wie verinnerlichter Kontrolle, wie sie sich im Rahmen einer Studie zu Bildungsverläufen von Hauptschulabsolvent/innen zeigen, beleuchten. Dabei werden zunächst unterschiedliche Formen gesellschaftlicher Kontrolle in den untersuchten Fällen in den Blick genommen, anschließend wird der Umgang der Befragten mit kontrollgesellschaftlich vermittelten leistungs- und disziplinbezogenen Normen erläutert.

Datenbasis

Die Datenbasis, auf die im vorliegenden Artikel zurückgegriffen wird, stammt aus einer qualitativen Untersuchung zu Gelingensbedingungen formaler Bildungskarrieren (vgl. Gerhartz-Reiter 2015). In dieser wird das Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren in den Blick genommen, um herauszufinden, ob Muster identifiziert werden können, die zu wenig bzw. sehr erfolgreichen Bildungsverläufen führen. Im Rahmen der Studie wurden biographisch narrative Interviews (vgl. Schütze 1983) mit 21 Bildungsaufsteiger/innen¹ bzw. Bildungsaussteiger/in-

1 Personen, die einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben als ihre Eltern

nen² geführt (Theoretical Sampling, vgl. Glaser & Strauss 1967) und mittels der dokumentarischen Methode (u.a. Bohnsack 2003) ausgewertet. Diese ermöglicht die Rekonstruktion atheoretischen Wissens, welches die Grundlage alltäglichen Handelns darstellt. Durch eine komparative Analyse und Interpretation werden individuelle Einflussfaktoren, individuelle und kollektive Wege, mit diesen umzugehen, sowie strukturelle Aspekte, die Bildungskarrieren mitbestimmen, sichtbar.

Ein erklärtes Ziel dieser Studie war es, Muster von Bildungsverläufen, welche Aufschluss darüber geben, warum einzelne Faktoren in manchen Karrieren sehr einflussreich, in anderen hingegen scheinbar nicht wirklich relevant sind, zu finden: Mittels einer mehrdimensionalen Typologie, welche Typen unterschiedlichen formalen Bildungserfolgs und Typen der Orientierung in formalen Bildungskarrieren verbindet, können sehr unterschiedliche Bildungsabschlüsse auch von Befragten, die in Bezug auf Einflussfaktoren sehr starke Ähnlichkeiten aufweisen (und bei denen entsprechend große Ähnlichkeiten hinsichtlich des erreichten Bildungsabschlusses zu erwarten wären), erklärt werden.

Verinnerlichung gesellschaftlicher Kontrolle in Bildungskarrieren

Disziplinar- und kontrollgesellschaftliche Eingriffe in Bildungskarrieren

Deleuze spricht bereits in seinem 1990 erschienenen Artikel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ davon, dass „[d]ie *Kontrollgesellschaften* [...] dabei [sind], die Disziplinargesellschaften abzulösen“ (S. 12; Hervorh. im Original). Die „allgemein[e] Krise aller Einschließungsmilieus“, zu denen auch die Schule gehört, sei auch durch zahlreiche Reformen nicht zu bewältigen, diese Institutionen seien „über kurz oder lang am Ende“ (ebd., S. 11).

2 Personen, die das Bildungssystem vor einem Abschluss auf ISCED-Level 3c, das in Österreich dem Abschluss der Sekundarstufe II oder einer Lehre entspricht, verlassen haben

Für Deleuze besteht jedoch „[w]eder zur Furcht noch zur Hoffnung [...] Grund, sondern nur dazu, neue Waffen zu suchen“ (ebd. S. 12), da keine neue Freiheit, nicht weniger Kontrolle in Sicht ist, sondern lediglich alte Disziplinierungen durch neue Kontrollformen ersetzt werden. Die von Foucault beschriebene „normierende Sanktion“ (vgl. Foucault 1975/1995, S. 229), die im Disziplinarsystem die Form von körperlichen Züchtigungen, Entziehungen und Demütigungen annimmt und u.a. Normabweichungen der Zeit (z.B. Verspätungen), der Tätigkeit (z.B. Faulheit), des Körpers (z.B. nicht normgerechte Körperhaltungen) durch Akteur/innen des Systems bestraft (vgl. Foucault 1975/1995, S. 230), wird in der Kontrollgesellschaft in die Personen selbst verlagert.

Im Folgenden soll dies am Beispiel von disziplinar- und kontrollgesellschaftlichen Aspekten, wie sie sich in Bildungskarrieren junger Erwachsener materialisieren, veranschaulicht werden: In den Bildungsverläufen der in der oben genannten Studie befragten Bildungsaufsteiger/innen und -aussteiger/innen zeigen sich nämlich sowohl Hinweise auf disziplinalgesellschaftliche als auch kontrollgesellschaftliche Aspekte.

Hinweise auf Mechanismen der Disziplinalgesellschaft sind beispielsweise in den Bildungsverläufen von Bildungsaufsteiger Raphael und Bildungsaussteigerin Lena zu finden: So stört Raphael in der von ihm besuchten niederorganisierten Volksschule vor allem die Züchtigung von Schüler/innen, deren Verhalten nicht dem von Lehrpersonen gewünschten entspricht. Er erzählt von einem einschneidenden Erlebnis mit seiner Volksschullehrerin, das er als „ziemlich brutal“ beschreibt:

„da ist es einem Jungen nicht so gut gegangen [...] im Turnunterricht und hat erbrochen auf auf den Boden und sie war voll generot und hat gesagt wir sollen uns schnell umziehen und wehe einer ist laut und wer war laut ich und dann hab ich schon eine Hand gespürt wie sie mich gepackt hat und hat mich (halt) dann gezwungen das aufzuwischen quasi und und so Sachen“ (I12, Z. 56ff.)

Die negativ, als „voll generot“ beschriebene Lehrperson drohte Schüler/innen bei Nicht-Befolgen ihrer Anweisungen und nutzte ihre Überlegenheit (durch ihre Position im Bildungssystem und auch durch ihre körperliche Größe) dann auch, um

Raphael gewaltvoll gegen seinen Willen zu etwas zu bringen. Die von der Lehrperson angewandte Gewalt ist zwar kaum durch starke körperliche Übergriffe gekennzeichnet, sie hatte aber trotzdem deutliche Auswirkungen: Raphael beschreibt das scheinbar alltägliche Exponieren einzelner Schüler/innen in Kombination mit verbaler Gewalt: *„oder auf den Stuhl stellen und anschreien bis man fertig ist und so das war da normal“* (I12, Z. 50f.). Die Disziplinierung durch Gewalt hatte also erst ein Ende, wenn Schüler/innen einbrachen, Ziel oder zumindest Grenzpunkt war der Zusammenbruch der Kinder. Der Hinweis, dass solche Vorkommnisse *„da normal“* waren, deutet auf deren Regelmäßigkeit, aber auch auf die allgemeine Akzeptanz dieser Handlungen hin.

Bei der Bildungsaussteigerin Lena sind die disziplinargesellschaftlichen Aspekte auch im familiären Feld zu finden, wo sie sich bei der Erledigung schulischer Aufgaben wie Lernen oder Hausübungen-Machen zeigen. Durch die perfektionistische Aufgabenaufsicht ihrer Schwester erfährt Lena vor allem Demotivation – sie wird im Erreichen des Erwartungshorizonts nicht durch Erklärungen, Ermunterungen, Hilfestellungen unterstützt, sondern es wird von erbarmungslosem Streichen von Lenas nicht den Erwartungen gemäß erledigten Aufgaben berichtet (*„hat mir immer alles radiert“*, I20, Z. 243f.; *„dann hat sie es wieder alles ausradiert“*, I20, Z. 245; *„hundertmal das gleiche geschrieben“*, I20, Z. 245), das auch nicht von Lenas Weinen beeindruckt wurde: *„da brauchst nicht rean³ musst nur schön schreiben“* (I20, Z. 251f.). Neben der regelmäßigen Demotivation erlebt Lena auch Disziplinierung zur Erreichung schulischer Anforderungen mittels körperlicher Züchtigung durch ihren Vater: Auf Lenas wiederholte Unfähigkeit, eine Rechenaufgabe des Einmaleins zu lösen, folgt physische Gewalt: *„und dann hat er wieder gesagt sieben mal sieben dann hab ich gesagt mah ich weiß es nicht patsch wieder eine hinein schau hat er mir eine Fotze⁴ gegeben einfach so“* (I20, Z. 260f.).

Der Erwartungshorizont, den Lena erfüllen soll, ist zumindest der Norm einer Schülerin zu entsprechen, die ordentlich arbeitet (schön schreibt) und über basale fachliche Kenntnisse (Ein-

3 rean = weinen

4 Fotze = hier: Ohrfeige

maleins) verfügt. Nicht-Entsprechen wird also nicht nur durch Lehrpersonen im schulischen Feld, sondern auch durch Familienmitglieder bestraft, die das Einhalten gesellschaftlicher Normen im privaten Feld überwachen.

Das durch solche Beispiele roher Disziplinierung im schulischen Feld häufig ausgelöste Befremden zeigt, wie verpönt diese mittlerweile ist. Dies hat aber nicht mit gewonnenen grundsätzlichen Freiheiten beispielsweise bezüglich des Verhaltens von Schüler/innen zu tun, sondern vielmehr damit, dass Verhaltenskontrolle nun in der Regel subtiler funktioniert: In der Kontrollgesellschaft bedarf es keiner Bestrafungen abweichenden Verhaltens durch dafür zuständige Akteur/innen, vielmehr greift die Gesellschaft in Denken und Bedürfnisse der Personen so ein, dass diese sich selbst kontrollieren. Rittberger (2005) nennt fünf „Dimensionen der Kontrollgesellschaft in der schulischen Erziehung“: Dazu zählen die Förderung von Individualität und Selbstbewusstsein „bei gleichzeitigem Wettbewerb in allen Lebenslagen“, weiters die Ermöglichung freien, originellen Verhaltens innerhalb eines vorgegebenen Rahmens, die Förderung von Kommunikationsfähigkeit entlang einer vorgegebenen Rationalität (bspw. einer Schulphilosophie), die Selbstverwirklichung als Basis der Ideologie bei gleichzeitiger Kontrolle des Einzelnen nach den drei zuvor genannten Aspekten sowie das Eingreifen in Denken und Bedürfnisse der Menschen anstatt der Zurichtung des Körpers (wie in der Disziplinargesellschaft) (vgl. Rittberger 2005, S. 114). Im Folgenden wird erläutert, welche kontrollgesellschaftlichen Aspekte in der Studie zu Bildungskarrieren erkennbar sind.

Grundsätzlich zeigt sich subtile Kontrolle in den untersuchten Bildungsverläufen sehr viel stärker als offene Disziplinierung, die Befragten kontrollieren sich selbst gemäß gesellschaftlichen Ideal- und Normvorstellungen. Dabei passen sie ihre Bedürfnisse, Ziele und somit auch ihr Verhalten daran an, was in der Gesellschaft als gut und erstrebenswert angesehen wird. Das bedeutet jedoch noch nicht, dass dies reibungslose, stets erfolgreiche formale Bildungsverläufe zur Folge hat: Auch Personen, die dem System gegenüber sehr kritisch eingestellt sind und oftmals vorzeitig aus dem Bildungswesen aussteigen, sind in ihren Wert-

vorstellungen gesellschaftlich geprägt. So zeigen sie beispielsweise ein positives Bild von Bildung und lehnen Personen ab, die von ihnen als ungebildet eingeschätzt werden. Bei aller Ablehnung des Systems und ihrer Revolte dagegen achten also sogar diejenigen, die sich scheinbar gegen das System wehren und ihre Ziele, Verhaltensweisen und Einstellungen gerade nicht daran ausrichten möchten, darauf, nicht als ungebildet zu gelten und grenzen sich explizit von Personen ab, die die gesellschaftliche Norm des zumindest mit basalen Kenntnissen und Fähigkeiten ausgestatteten Menschen nicht erfüllen.

Umgang mit kontrollgesellschaftlichen Aspekten

In den untersuchten Bildungsverläufen zeigen sich zwei grundlegende Arten des Umgangs mit kontrollgesellschaftlichen Aspekten, die im Folgenden anhand des Umgangs mit leistungs- und disziplinbezogenen Normen näher ausgeführt werden. Einige junge Erwachsene akzeptieren und übernehmen diese Normen, während andere sie ablehnen und für sich verweigern:

Akzeptanz bzw. Übernahme von leistungs- und disziplinbezogenen Normen

Grundlage der negativen Selbsteinschätzung von Bildungsaussteigerin Lena sind vorgegebene Leistungsnormen, die sie übernimmt. Dies führt zu Resignation aufgrund unzureichender Leistungsfähigkeit: Lenas Eltern erwarteten von ihr „gute Noten“, die für sie trotz Anstrengung nicht erreichbar sind. Ihre Selbsteinschätzung als „schlecht“ begründet sie mit Rückmeldungen durch andere: *„wenn du das von jedem hörst du bist so schlecht da bin ich schlecht (irgendwann) glaubst du das dann auch“* (I20, Z. 226f.). Eine Abgrenzung von derartigen Einschätzungen oder ein Zurückweisen der Beurteilung ihrer Person, die auf ihre Leistungen beschränkt ist und noch dazu auf Leistungen, die sie in einem für sie schwierigen Umfeld erbringen musste, beruht, gibt es nicht. Und da gute Leistungen in Turnen in der erlebten schulischen Anerkennungspraxis keine Rolle spielen, ändern diese nichts an dem negativen Selbstbild. Dass Lena ihre guten Leistungen im Schulfach Leibeszweigungen erwähnt, ohne sie in Verbindung

mit schulischen Leistungen zu setzen, zeigt, wie vorbehaltlos sie die schulische Anerkennungspraxis akzeptiert und übernimmt: Sie habe *„nie gute Noten gehabt, außer in Turnen“* (I20, Z. 219), war *„eigentlich fast die Beste [in] Bodenturnen und so aber gute Noten hab ich eigentlich nie“* (I20, Z. 222). Sie übernimmt die Normvorstellung guter schulischer Leistungen in den Hauptfächern sowie die nachrangige Wichtigkeit anderer Fächer.

Der gesellschaftliche Fokus auf Leistungsfähigkeit spiegelt sich in Lenas auf Misserfolge fokussierter Selbsteinschätzung sowie in ihrer kritiklosen Hinnahme eines auf Leistungen basierenden Bildungssystems wider: Sie bezeichnet ihre Einstufung in die dritte Leistungsgruppe nicht als nicht förderlich für den eigenen Lernfortschritt, als falsch, oder stellt die Zuteilung zu Gruppen durch andere in Frage, sondern betrachtet sie einfach als gegebene Stufe, in der sie war (*„schlecht ich war eigentlich immer in der dritten Leistungsgruppe [in] jedem Fach“*, I20, Z. 225). Die nicht vorhandene Abgrenzung von solchen Leistungsbeurteilungen oder Einteilungen deutet auf ihre Akzeptanz derselben hin. Die Einstufung in die unterste Leistungsgruppe dient sogar als Beleg Lenas schlechter Leistungsfähigkeit. Für negative Noten ist für sie also in erster Linie sie selbst mit ihrem fehlenden Können, ihren Lernschwierigkeiten verantwortlich (vgl. Gerhartz-Reiter 2015).

Auch Bildungsaufsteiger Erkan stellt schulische Machtverhältnisse und Anerkennungspraxen nicht in Frage. Seine Zuteilung zu Leistungsgruppen wird als selbstverständlich hingenommen. Erkan kritisiert das System nicht, sondern probiert vielmehr, es für sich zu nutzen. Er akzeptiert die darin angelegten Normvorstellungen und versucht, ihnen zu entsprechen. Dass Lehrpersonen eine mächtigere Position haben, ihn (willkürlich) von einer Leistungsgruppe in die nächste verschieben können, seinen weiteren Weg unter anderem durch ihre Leistungsbeurteilungen und Bildungsgangempfehlungen wesentlich mitbestimmen, nimmt er (unkritisch) wahr und richtet sein Handeln und seine Verhaltensweisen entsprechend aus. Leistungsbezogene Normen und die Zuteilung von Lebenschancen auf Basis von Schulnoten akzeptiert er und versucht entsprechend, gute Leistungen zu erreichen. Da dies für ihn oftmals

schwierig ist, fokussiert er seine Bemühungen auf die aus seiner Sicht sehr mächtigen Lehrpersonen und versucht, ausbleibende schulische Erfolge durch als im System positiv bewertete Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften wettzumachen: *„ich gswar ja lustig und so und ich war hab so den Charme weißt so ein bisschen spielen lassen und ich war eigentlich sehr sympathisch zu den Lehrern“* (I8, Z. 376f.). Da Lehrpersonen eine wichtige Rolle für den von ihm angestrebten sozialen Aufstieg spielen, ist es aus seiner Sicht zentral, dass diese ihn mögen, insbesondere da er bei ihnen nicht durch fachliche Leistungen punkten kann: So stellt Erkan während des Interviews mehrfach und teils gedoppelt fest, dass die Lehrpersonen ihn mochten (*„die haben mich mögen die haben mich mögen“* I8, Z. 378f.). Seine Sicht auf die Lehrpersonen hingegen wird gar nicht erwähnt, wird scheinbar als unwichtig betrachtet, was der Tatsache geschuldet sein kann, dass Erkan das asymmetrische Machtverhältnis implizit versteht und damit so umgeht, dass er sich auf im schulischen Feld potenziell mächtige Akteur/innen und deren Einschätzung seiner Person fokussiert.

In Erkans Fall ist auch die zweite oben genannte Dimension der Kontrollgesellschaft zu erkennen, die freies, originelles, teils auch subversives Verhalten innerhalb eines vorgegebenen Rahmens ermöglicht. Erkan weist wiederholt darauf hin, dass er in der Schule ein *„schlimmer Bub“* war, er sich regelmäßig nicht an die Verhaltensregeln gehalten hat. Seine Erläuterungen und vor allem seine Betonung, dass er *„keine Probleme mit den Lehrern“* (I8, Z. 378) hatte, zeigen aber, dass dieses von den Normvorstellungen abweichende Verhalten noch innerhalb des vorgegebenen Rahmens lag und entsprechend keine gravierenden Konsequenzen für sein Verhältnis zu den Mächtigen und somit für seine schulische Laufbahn hatte.

Erkans Ziel ist sozialer Aufstieg, der aus seiner Sicht über die Zwischenziele *„Matura machen machen machen“* und *„studieren“* führt (*„das ist mir ja auch schon zu hart weißt schon aber ich denk immer es gibt Schlimmeres ich möchte einfach Matura machen ich möchte studieren und dann hab ichs geschafft“* (I8, Z: 486ff.). Er hat die Normvorstellung, nach oben zu streben und den höchsten für ihn erreichbaren Status zu erreichen, übernommen. Trotz des für

die entsprechenden Ziele notwendigen, von ihm als sehr hoch, kaum erreichbar empfundenen Leistungsniveaus und der Tatsache, dass ihn weder die zu lernenden Inhalte interessieren, noch er konkrete berufliche Zukunftsvorstellungen hat, ändert Erkan seine Ziele nicht. Vielmehr kontrolliert er sein Hinarbeiten auf gesellschaftliche Zielvorstellungen selbst.

Ablehnung bzw. Verweigerung von leistungs- und disziplinbezogenen Normen

Bildungsaussteiger Dominic hingegen verweigert sich der subtilen gesellschaftlichen Kontrolle und lehnt es ab, seine Verhaltensweisen und seine Ziele an leistungs- und disziplin fokussierte Normen anzupassen. Er richtet sein Handeln danach aus, was für ihn Sinn macht, was ihn interessiert, was ihm notwendig scheint – und entsprechend verhält er sich auch im schulischen Feld:

„[...] dass ich faul geworden bin ((lacht)) äh ok ich war in der Volksschule auch nicht der Fleißigste es äh ich hab mich schon in der Volksschule gefragt was das ganze System für einen Sinn hat irgendwie es hat mich schon immer beschäftigt (auch schon wie) ich klein war hab ich mich gefragt was das für einen Sinn hat, dass irgendeine Person die was mich halt ein paar Mal in der Woche sieht, die was keine Ahnung von mir hat auf Grund von dem was sie in einem Fach was mich vielleicht überhaupt nicht interessiert, mir dann irgendeine Zahl auf einen Zettel schreibt was genau das jetzt für einen Sinn und für eine Aussagekraft hat“ (I21, Z. 47ff.).

Da das Schulsystem und insbesondere die darin verankerte Leistungsbeurteilung für ihn keinen erkennbaren Sinn haben, ist er nicht gewillt, Inhalte zu lernen, die ihn nicht interessieren, oder damit verbundene Aufgaben zu erfüllen. Da Dominic offensichtlich die Selbstkontrolle nicht übernimmt, nicht seine bestmöglichen Leistungen abrufen, wie dies im System erwartet wird, sondern Gleichgültigkeit bezüglich seiner Noten äußert, versucht die Direktorin die Gründe dafür herauszufinden: In mehreren Gesprächen weist sie ihn darauf hin,

„dass ich mei- meine Matura bestimmt mit ausgezeichnetem Erfolg abschließen könnte und dass sie das einfach nicht versteht warum ich nicht lern und warum mir das so wurscht ist und auf die Frage hin [...]“

obs jetzt groß einen Unterschied macht ob ich jetzt eine ausgezeichnete Matura hab oder eine Matura nur mit Vierer dann hat sie halt auch nicht wirklich groß eine Antwort gewusst ((lacht auf)) was ich hetzig⁵ gefunden hab weil im Endeffekt ist es ja wurscht mit was ich jetzt für einer Matura studieren geh ich studier und fertig“ (I21, Z. 115ff.).

Die Darstellung verdeutlicht Dominics Weigerung, sich den Normen der Leistungsgesellschaft zu beugen: Nach seiner Logik stellt die Matura eine Studienberechtigung dar, bei der die Noten keine Rolle spielen. Bessere Noten haben für ihn in dem Fall also keinen Mehrwert, weshalb er dafür auch keinerlei Mühe zu investieren bereit ist – auch wenn bessere Noten gesellschaftlich höher angesehen sind.

Auch Bildungsaufsteiger Raphael fügt sich nicht ohne weiteres in die Mechanismen der Kontrollgesellschaft ein. Zwar wirkt sich diese trotzdem auf seine Ziele und sein Verhalten aus, aber er hinterfragt ihre Normen und Werte und versucht, das Zustandekommen eigener Ziele oder Maßstäbe zu rekonstruieren:

„[...] hat man dann schon: zu spüren gekriegt wenn: zum Beispiel (wer) super Beste war im Test oder nicht [...] das hat man schon also man hat schon das war schon fürs Ego auch gut und und man hat das auch gern präsentiert wenn man gut war in der Schule weil [...] man man man hat das nicht anders kennengelernt wie ah du musst Einser bringen und das ist super wenn du Einser bringst und sonst und auch von den Eltern allgemein glaub ich und und von den Lehrern und und dann [...] hast dich da schulisch nur an dem gemessen was in deinem Test steht und sonst nicht“ (IP12, Z. 208–213)

Raphael ist die auf gesellschaftlichen Normen basierte Selbstkontrolle und -einschätzung also zumindest teilweise bewusst. Das Handeln schulischer Akteur/innen und die von ihnen implizit vermittelten Verhaltensnormen beobachtet er kritisch: So spricht er beispielsweise den ständigen, implizit von Lehrpersonen geförderten Wettbewerb unter Schüler/innen und die von ihnen nicht unterstützte, teils sogar unterbundene gegenseitige Hilfestellung an: *„Die Lehrer haben uns das auch vorlebt eigentlich dass du dass du nicht miteinander arbeitest oder [...] aber sonst so mal kurz in normaler Lautstärke mal was nachfragen oder kannst du mir*

5 hetzig = lustig, amüsant

mal was helfen das das hätten bei uns die Lehrer auch gar nicht zugelassen“ (I12, 51:34).

Raphaels kritische Thematisierung solcher Beispiele für vom schulischen System und den darin wirkenden Akteur/innen subtil vermittelten Verhaltensweisen, die von ihm abgelehnt werden, zeigen, dass ihm solche Aspekte, die zu Rivalität führen und die Funktion der Leistungsgesellschaft unterstützen, zumindest teilweise bewusst sind. Auch wenn Raphael trotzdem stark durch die in der Kontrollgesellschaft subtil vermittelten Bedürfnisse und Ziele geprägt ist, so wird ihm diese fremdgesteuerte Selbstkontrolle doch immer wieder klar und er begegnet ihr durchaus kritisch.

Resümee

In den untersuchten Bildungskarrieren zeigen sich immer noch disziplinargesellschaftliche Aspekte, aber auch wesentliche kontrollgesellschaftliche Einflüsse. Gesellschaftliche Normen bezüglich Zielen, Bedürfnissen und Verhaltensweisen werden im schulischen (und außerschulischen) Feld subtil vermittelt. Foucaults Einschätzung „[s]trafbar ist alles, was nicht konform ist“ (S. 231) kann nicht ad acta gelegt werden, nur weil die Bestrafung im Erziehungsverhältnis sich verändert hat, in der Regel zivilisierter und kultivierter erscheint und seltener in direkter, offener Form auftritt (vgl. Schirlbauer 2009, S. 92). Die Kontrolle der Konformität wird lediglich verlagert und von Schüler/innen selbst übernommen: Einige der befragten jungen Erwachsenen unterwerfen sich unbewusst der Marktlogik, passen ihre Ziele den Idealen der Leistungsgesellschaft an, um in dieser möglichst gute Chancen auf einen hohen Status zu haben – unabhängig davon, ob sie ohne den Einfluss ebendieser Gesellschaft überhaupt das Bedürfnis hätten, den hohen Status zu erreichen oder davon, ob er für ihre persönliche Entwicklung eine Rolle spielt. Die Befragten wurden unter anderem durch schulische Anerkennungspraxen, die auch in der Peergroup eine wesentliche Rolle spielen, durch Vorbildwirkungen von schulischen Akteur/innen, durch von Letzteren (nicht) unterstützten Verhaltensweisen, durch Informationen über den unterschiedlichen Wert der

verfügbaren Bildungsabschlüsse im Erwerbsleben ebenso wie über gesellschaftlich geprägte Anerkennung in ihrem sozialen Umfeld wesentlich in ihren Bedürfnissen, ihren Zielen und ihren entsprechenden Verhaltensweisen und Wahlentscheidungen beeinflusst. Vielen Befragten ist dieser Einfluss nicht oder kaum bewusst, entsprechend übernehmen sie gesellschaftliche Kontrolle durch Selbstkontrolle – sie bewerten sich selbst, ihre eigenen Fähigkeiten, ihr Verhalten gemäß externer Vorstellungen, die sie (größtenteils) unbewusst übernommen haben und durch die ihre Bedürfnisse geprägt worden sind. Der Widerstand gegen solche gesellschaftliche Kontrolle, die über Selbstkontrolle funktioniert, wird bei einigen der Befragten sichtbar – dies aber nur, wenn die Ziele und Werte kritisch hinterfragt werden und Reflexion über das Zustandekommen eigener Norm- und Wertvorstellungen stattfindet. Diese Reflexion kann zu einem Bewusstsein der extern gesteuerten Selbstführung, zu Erkenntnis subtiler Wirkmechanismen der Kontrollgesellschaft führen. Die Förderung solch kritischen Bewusstseins kann – trotz der Übermacht des kontrollgesellschaftlichen Einflusses – durchaus Chancen auf zumindest eine Reduktion dieses Einflusses ermöglichen. Verweigerung und Ablehnung im Bildungssystem stellen also durchaus großes Potenzial dar und sollten stärker als Bildungschance betrachtet werden.

Literatur

- Deleuze, Gilles (1990/2010): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Horst, Johanna-Charlotte et al. (Hg.): *Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. Zürich: diaphanes, S. 11–16.
- Foucault, Michel (1975/1995): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gerhartz-Reiter, Sabine (2015): *Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg – Gelingensbedingungen formaler Bildungskarrieren*. Dissertation, Universität Innsbruck.
- Pongratz, Ludiwig A. (2004): *Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft*. In: Ricken, Norbert & Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–259.

- Rittberger, Michael (2005): Kontrollgesellschaft und schulische Erziehung. In: Kontrollgesellschaft und Schule. Schulheft 118. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schirlbauer, Alfred (2009): Erziehung Macht Disziplin. Bemerkungen zum pädagogischen Machtbegriff ohne ständige Rücksicht auf Foucault. In: Bünger, Carsten/ Mayer, Ralf/Messerschmidt, Astrid & Zitzelsberger, Olga (Hg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 85–94.

Julia Köhler

Die Kulturschule – ein Modell für die Zukunft?

„Schüler empfinden die Grundlagenfächer im allgemeinen als bedrohlich oder langweilig. Eine Möglichkeit zur geistigen Kreativität finden sie nur bei der Schülerzeitung, in der Theater-AG oder im Schulchor. Wenn die nächste Generation den künftigen Herausforderungen mit Tatkraft und Selbstvertrauen begegnen soll, müssen wir ihr schöpferisches Potential genauso fördern wie ihr Fachwissen.“
(Czikszenmihalyi 2007, S. 25)

Einleitung

In einem Schulsystem, in dem von den (Fremd-)Sprachen angefangen bis hin zu den Künsten nach wie vor empfindliche Kürzungen im Stundenplan vorgenommen werden, muss die Frage gestellt werden, ob derartige Tendenzen noch mit den Anforderungen der Zukunft kompatibel sind. Was braucht die Schule, um junge Menschen auf eine vage Zukunft vorzubereiten, deren Problemstellungen kreativer Ideen und einfallsreicher Umsetzungen bedürfen? Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten soll die zukünftige Generation im Rahmen schulischer Möglichkeiten erlernen, um eine aktive Rolle innerhalb der Gesellschaft einzunehmen bzw. an einer aktiven Mitgestaltung der Zukunft teilzuhaben? In Zeiten voranschreitender Globalisierung und rasanter soziokultureller Umstrukturierungsprozesse ist vor allem das Schulsystem gefordert, ein besonderes Augenmerk auf die Bedürfnisse der Lernenden zu richten und diese so zu fördern, dass größtmögliche Bildungsgerechtigkeit erreicht wird. Auf individueller Ebene muss die junge Generation lernen, in einer beschleunigten Welt Unsicherheiten aushalten zu können und trotz pluraler Identitätsentwürfe eine autonome Identität zu entwickeln, um vernunftgeleitet handeln zu können.

Die beiden wichtigsten Faktoren innerhalb der Schule, in Anlehnung an Elliot W. Eisner, sind der unterrichtliche Lehrplan und die eingesetzten Unterrichtsmethoden (vgl. Eisner 2007,

S. 114). Diese beiden Größen so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler Lernen als Bereicherung empfinden, über die Schulzeit hinweg Lernen als positive Notwendigkeit wahrnehmen und sich dementsprechend fort- und weiterbilden, ist Aufgabe aller, die an der (Weiter-)Entwicklung von Schule arbeiten. Wie aber können sowohl der Lehrplan als auch die Methodik von Unterricht so gestaltet werden, dass schulisches Lernen als Bedürfnis für ein gelingendes Leben wahrgenommen wird?

Ziel des folgenden Beitrags ist es aufzuzeigen, wie in Zeiten sich wandelnder Gesellschaftsstrukturen, Schulkulturen durch künstlerische Aspekte insofern positiv beeinflusst werden, dass sie Kindern und Jugendlichen in ihrer Entwicklung hin zu unabhängigen und reflektierten Menschen Möglichkeiten geben, Hierarchien und Disziplinierungsmechanismen kritisch zu hinterfragen und somit die Gesellschaft auf kritisch-reflexive Art mitzuprägen. (Selbst-)reflexive Arbeitsweisen sind die Grundlagen künstlerischer Arbeit. Die Kunst wird geradezu damit definiert, „daß sie befreit, mitreißt, erhebt und so weiter. Sie ist gar keine Kunst, wenn sie das nicht tut“ (Brecht 1991, S.638). Künstlerische Arbeitsweisen, explizit theaterpädagogische Zugänge, können, so die These der Autorin, zu einer positiven Umgestaltung von Schule, sowohl auf organisatorischer wie auch auf unterrichtlicher Ebene, beitragen. Aspekte des Lernens und Lehrens spielen hierbei eine zentrale Rolle.

Um dieser These zu folgen, wird zunächst ein Konzept skizziert, das auf Gedanken einer ästhetisch-sinnlichen Allgemeinbildung aufbaut. Im Anschluss daran wird anhand eines kurzen Einblicks in eine spezifische Form des Lernens auf Möglichkeiten theatraler Prozesse im Rahmen von regulärem Unterricht bzw. durch theatrale Arbeit hingewiesen. In einem letzten Schritt werden Möglichkeiten und Ziele kultureller Bildungsprozesse im Kontext formuliert.

Die Kulturschule – mehr als eine Idee

Mit Kulturschule ist ein Terminus umschrieben, mit dem in Deutschland jene Schulen ausgezeichnet werden, die einer, von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung,

kurz BKJ, entwickelten sogenannten „Qualitätsmatrix“ entsprechen.

Im Rahmen dieses Modells wird vereinfacht formuliert, Kultur als Verschränkung von „Weltgestaltung (also Kultur) und Selbstgestaltung (also Bildung)“ (Fuchs 2012, S.64) im pädagogischen Zusammenhang verstanden. Laut Fuchs (2012) wird im engeren Sinne Kultur synonym mit dem Wort Kunst verwendet, wissend, dass der Begriff Kunst einer gründlicheren Untersuchung bedürfte (vgl. Fuchs 2012, S.67/S.118). So umschreibt Fuchs den Begriff Kultur im schulischen Kontext mit der expliziten Förderung künstlerischer Fächer, was bedeutet, dass sowohl „regelmäßig und qualifiziert erteilter Fachunterricht in den künstlerischen Fächern“ stattfindet als auch „künstlerische Arbeitsformen und/oder ästhetische Sichtweisen auch in nicht künstlerischen Fächern“ (Fuchs 2012, S.25) praktiziert bzw. gefördert werden. Damit wird auf die unbedingte Notwendigkeit künstlerischer Perspektiven in der Schule hingewiesen, und die Künste werden als unentbehrliche Bausteine im Curriculum gesehen. Die Künste spielen demzufolge eine gleichberechtigte Rolle im allgemeinen Fächerkanon, und die kulturelle Bildung muss somit als Teil der Allgemeinbildung gesehen werden.

Kulturschulen sind laut Fuchs „Schulen mit einem ausgewiesenen Kulturprofil“ (Fuchs 2012, S.112). Darunter werden vielfache künstlerische Ansätze und Bestrebungen verstanden, die im Rahmen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung die gesamte Kultur einer Schule prägen. Wichtig dabei ist die Kooperation auf mehreren Ebenen. Zum einen sind nicht nur die Direktion bzw. nur jene Lehrer/innen, die künstlerische Fächer unterrichten, ausschließlich verantwortlich für den Schulentwicklungsprozess. Ziel ist es, das ganze Kollegium oder zumindest einen großen Teil in den Prozess miteinzubeziehen. Zum anderen wird die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern¹ als befruchtend wahrgenommen.

Fuchs (2012) führt einige Fragen an, die im Vorfeld der Umsetzung in den Schulalltag unabdingbar sind:

1 Außerschulische Partner können Theater, Musikschulen, künstlerische Vereine etc. sein.

- Wie ist der Prozess oder das Projekt organisatorisch, räumlich, finanziell und personell im Schulablauf verankert bzw. welche Maßnahmen werden ergriffen, um es zu etablieren?
- Was sind die Ziele und wo werden diese sichtbar gemacht?
- Was für eine Funktion haben außerschulische Personen und wie werden diese eingeführt?
- Welche Vernetzungspartner gibt es?
- Wie kann eine fundierte und nachhaltige Evaluation stattfinden und was sind die Mittel dafür? (vgl. Fuchs 2012, S. 115).

Wenn nun auf struktureller Ebene diese und ähnliche wichtige Voraussetzungen geschaffen sind, bleibt die Frage, was für einen Mehrwert kulturelle Bildung für Schülerinnen und Schüler hat? Dieser Frage folgend wird im Weiteren kurz umrissen, was für eine Bedeutung künstlerische Arbeitsweisen in der Schule haben können.

Lernen durch Erfahrung

Den Begriff Lernen in seiner vollen Tragweite vertiefend zu rekonstruieren, würde in diesem Kontext zu weit führen, zumal die Gesamtheit der wissenschaftlichen Ansätze den Terminus betreffend aus den verschiedensten Disziplinen genährt wird. Die Einschränkung innerhalb dieses Artikels gründet sich auf eine allgemein-pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Sichtweise. Aus dieser Perspektive ist das Lernen – grob formuliert – ein letztendlich nicht festzumachendes Phänomen. Prange geht davon aus, dass „das Innere des Subjekts [...] für sich genommen schlechthin unsichtbar bleibt. Wir sehen erst hinterher, ob jemand etwas gelernt hat, aber wir sehen nicht das Lernen“ (Prange 2008, S. 247). Somit entziehen sich Fragen über die Intentionen des Lernens weitgehend jeglicher Messbarkeit, lediglich Resultate sind abprüfbar.

Eine Voraussetzung für erfahrendes Lernen bedeutet zunächst die (inter-)aktive Aneignung von Welt im Kontext einer sinnlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Person bzw. dem eigenen Körper. Lernen setzt gleichzeitig die Möglichkeit eines Verstehens voraus. Indem das Subjekt lernt, versteht es die

Dinge. „Lernen bedeutet aber stets das Lernen von *etwas* durch *jemanden* bzw. durch *etwas*“ (Mayer-Drawe 2008, S.187). Der Begriff Erfahrung spielt in diesem Definitionsansatz eine maßgebliche Rolle. Je nach Perspektive steht der Begriff Erfahrung zwischen dem körperlichen Erleben und der geistigen Erkenntnis und ist, so Mayer-Drawe „eine besondere menschliche Möglichkeit, die nicht dasselbe wie Denken oder Erleben ist. [...] Während Erleben einen intentionalen Akt meint, zerspringt in der Erfahrung die Intention des Bewusstseins, indem sie von der Welt überrascht und beschlagnahmt wird“ (Mayer-Drawe 2008, S. 188). Die mannigfaltigsten Formen des Lernens durch alltägliche Erfahrungen werden allerdings hier nicht Gegenstand der weiteren Untersuchungen sein. Hier geht es um gezielte und „inszenierte“ Arrangements, innerhalb derer erfahrendes Lernen ermöglicht werden kann. Das schulische Setting ist eine solche „inszenierte“ Form des Lernens.

Einen Schritt weiter gedacht hat „die „gelebte“ Erfahrung [...] den Charakter des Unmittelbaren. Sie ist, während sie sich vollzieht, nicht festzuhalten. Sie kann von der „reflektierten“, nachträglich in Worten verfügbar gemachten Erfahrung, unterschieden werden. In dieser Doppelstruktur ist Erfahrung als biographisch bedeutsame Sinneinheit des Handelns, Erlebens und der Reflexion zu verstehen“ (Combe/Gebhard 2012, S. 19). Mayer-Drawe hält das erfahrende Lernen für einen Prozess der sinnlichen Wahrnehmung. „Lernen bedeutet in diesem Sinne immer auch Geschichte des Lernenden selbst, den konflikthaften Prozess seiner Veränderungen, deren Dynamik in diesem Selbstentzug wurzelt“ (Mayer-Drawe 2008, S. 190). Combe/Gebhard gehen noch einen Schritt weiter und halten folgende Punkte im Kontext erfahrenden Lernens und in Bezugnahme u.a. auf Dewey für konstitutiv:

1. „die krisenhafte, irritierende Ausgangskonstellation
2. die Rolle und das Gewicht der Phantasie
3. und die Möglichkeit, das Geschehen für sich selbst und andere zur Sprache zu bringen“ (Combe/Gebhard 2012, S. 20).

(Zu 1) Als krisenhafte und irritierende Ausgangskonstellation kann jener Moment verstanden werden, in dem von Bestehen-

dem abgewichen wird, das heißt ein bisher gewohnter, routinierter (Gedanken-) Weg verlassen wird. Dies wiederum kann Unsicherheit und Bedrohung auslösen, was zur Folge hat, dass entweder auf den bisherigen Weg zurückzukehrt wird oder in fremde, unsichere Gebiete aufgebrochen wird und sich so Möglichkeiten, Neues zu „erfahren“, eröffnen. Combe & Gebhard sprechen hier von einer Schwellenüberschreitung, die uns „körperlich-räumliche Entfernung vom Vertrauten“ (Combe/Gebhard 2012, S. 21) anzeigt, ins Ungewisse führt und Blockaden bzw. Widerstände hervorrufen kann.

(Zu 2) Die Phantasie (aus dem griechischen φαντασία – Erscheinung, Vorstellungskraft, Einbildung) wird von Combe & Gebhard als Chance beschrieben, „im Inneren Möglichkeiten auszuprobieren oder auszutesten“ (Combe/Gebhard 2012, S. 23).

(Zu 3) Im intersubjektiven Austausch wird Erfahrenes reflektiert.

Diesen drei Punkten folgend, halten künstlerische bzw. theatrale Arbeitsweisen in ihren vielfältigen Spielarten Möglichkeiten bereit, erfahrend zu lernen. In theatralen Settings haben Individuen innerhalb einer Gruppe die Möglichkeit, durch Rollentausch sogenannte „Als ob“ Erfahrungen zu sammeln. Hentschel beschreibt diese Erfahrung auch als einen „bewussten Wechsel der Positionen“ (Hentschel 2009, S. 110). Durch sinnliche Differenzerfahrungen in „Als ob“ Situationen kann Lernen mit Hilfe von Vorstellungskraft bzw. Imagination vollzogen werden (vgl. auch Mayer-Drawe 2008, S. 187ff.). Die Verbalisierung der (durch theatrale Techniken) gemachten Erfahrungen, können einerseits zur (Selbst-)Reflexion und andererseits zur Festigung neuer Wissensbestände beitragen.

Durch Kunst lernen – theatrale Erfahrungsräume

Die Frage, was Schülerinnen und Schüler durch kulturelle Bildung lernen können, beantwortet Bockhorst mit dem ausgesprochenen Interesse von Kindern und Jugendlichen an künstlerischen Zugängen: „Spaß, Aktivität mit allen Sinnen, selbstwertsteigernde Erfahrung, neue Selbst- und Welt-Sichten, gestaltete Utopien, Lernumgebungen, um anderes auszuprobieren und

bekannte Denk- und Verhaltensmuster zu durchbrechen“ (Bockhorst 2013, S. 164).

Wie bereits erwähnt, kann auf die komplexen Diskurse von künstlerischer Bildung im Allgemeinen hier nicht näher eingegangen werden. Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt explizit auf Spielarten der darstellenden Kunst, explizit des theatralen Lernens.

Grundlegend trägt das Theaterspielen, wie andere künstlerische Aktionen auch, wesentlich zur Kultivierung von Schule bei. Das bedeutet, dass die einzelne Schule beispielsweise durch Theaterproduktionen ein Stück weit in den öffentlichen Raum hintritt und dadurch die „Corporate Identity“ sowohl auf organisatorischer wie auch auf individueller Ebene gestärkt und gefördert wird. Das kann wiederum die Freude am Lernen fördern, und so, wie Burow es formuliert, das Glück in die Schule zurückbringen (vgl. Burow 2011). Das Theaterspielen ist unter den Künsten die expressivste Form der Selbstdarstellung. „Theaterspiel fordert und fördert alle wesentlichen sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weil sie hier für das Gelingen des Spiels wirklich gebraucht werden: Aufmerksamkeit, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Phantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Bewegung und Beweglichkeit“ (Liebau 2009, S. 61). Zwischen der künstlerischen Vorstellungswelt und der schulischen Realität kann theatraler Unterricht sachliches bzw. fachliches Lernen unterstützen und fördern oder selbst in Gang setzen. „Dabei gehen wir von der Grundannahme aus, dass – ebenso wie für andere Formen der praktischen Lebenstätigkeit – prinzipiell auch für die produktive und die rezeptive Betätigung im Rahmen theatraler Vorgänge gilt, dass dabei vorhandene Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen der Beteiligten erstens durch deren praktische Aktivierung gefestigt und zweitens aufgrund einschlägiger neuer Erfahrungen differenziert, modifiziert oder erweitert werden können“ (Hoppe 2003, S.111). So gesehen schließt theatrales Lernen alle Aspekte menschlicher Erfahrung und menschlichen Handelns mit ein. Theatrale – als grundlegendes Element des Unterrichtens – beziehen sich damit auf die ursprünglichen Dimensionen menschlichen Erfahrens und Ler-

nens und lassen sich in diesem Sinne anhand erkenntnis- und handlungstheoretischer Ansätze nachvollziehen.

Zurückkommend auf die eingangs erwähnten Ziele, zeichnet sich eine Schule, die theatrale Elemente in das reguläre Unterrichtsgeschehen aufnimmt, als eine Schule mit einem nachweisbaren kulturellen Profil aus, die durch bestimmte ästhetische Prinzipien in allen Qualitätsbereichen und auf den klassischen Elementen der Schulentwicklung (der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) aufbaut. Eines dieser ästhetischen Prinzipien ist das erfahrende Lernen in theatralen Settings. Zum einen als didaktisches Prinzip für alle Unterrichtsgegenstände, zum anderen als eigenständiges Fach.

Möglichkeiten und Ziele für die Zukunft

Vordringliches Ziel ist es, kulturelle Bildung in allen Schulen so zu verankern, dass diese zur Selbstverständlichkeit wird. In einem Kommentar für die Zeitung ‚Die Welt‘ spricht Eckart Liebau von der Gefahr der kulturellen Verarmung von Schule (vgl. Liebau 2010). Wie an anderer Stelle zuvor erwähnt, haben sich in Deutschland Schulen bereits seit geraumer Zeit auf den Weg gemacht, zertifizierte Kulturschulen zu werden.² Um in Österreich strukturelle Veränderungen an der „geschlossenen Einrichtung“ Schule vorzunehmen, braucht es unbedingt Entwicklungen in Richtung der sozialen und kulturellen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern (von Lehrerinnen und Lehrern), aber auch von ganzen Schulen. Die Beschäftigung mit theatralen Praktiken in allen Fächern und darüber hinaus die Etablierung des Fachs Theater als gleichwertiger Gegenstand im Fächerkanon muss auf allen Ebenen von Schulentwicklung forciert werden. Theater als Fach fördert und fordert zentrale Kompetenzbereiche um eine, wie eingangs erwähnt, aktive Rolle innerhalb der Gesellschaft einzunehmen bzw. an einer aktiven Mitgestaltung der Zukunft teilzuhaben (vgl. u.a. Klepacki 2004, Liebau/Zirfas 2009, Liebau 2015). Dazu bedarf es eines reflektierten und wohl vor- und nachbereiteten Prozesses auf theoretischer und handlungs-

2 Siehe auch <http://www.bkj.de/all/artikel/id/6955.html>

orientierter Ebene. Der in Österreich eingeführte SQA³ wäre eine willkommene Möglichkeit, theatrales Lernen in den Schulen zu implementieren. Aktuell ist das Thema auch im Kontext der Einführung von Ganztagschulen. Kooperationen mit künstlerischen Institutionen werden allerdings durch prekäre finanzielle Mittel erschwert.

In Zeiten, in denen über die Notwendigkeit kultureller Bildung zwar heiß (vor allem im bildungspolitischen Diskurs) diskutiert wird – und zumeist einstimmig auf den dringenden Bedarf hingewiesen wird –, schwindet das notwendige Stundenkontingent auf dramatische Weise zugunsten tradierter, längst überholter Lehrplanvorstellungen und trotz jedes affirmativen Arguments. Dabei wäre es endlich an der Zeit, künstlerische Zugänge ernst zu nehmen, aus dem ‚Orchideen Dasein‘ herauszuführen und ein Modell für die Schule der Zukunft nicht nur zu entwerfen, sondern im Sinne der zukünftigen Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich umzusetzen. Der Appell geht also an die Bildungspolitik, in Zeiten der Diskussionen um Schulautonomie Schulen die Freiräume und vor allem die Zeit zu geben, fernab von Standardisierungen und Rankings, kulturelle Schulentwicklungsprogramme fundiert zu entwickeln und wissenschaftlich zu begleiten. Das Theater vereinigt alle Künste in sich.

Literatur

- Brecht, Bertolt (1991): Über experimentelles Theater. In: Lazarowicz, Karl/Balme, Christopher (Hrsg.): *Texte zur Theorie des Theaters*. Stuttgart: Reclam. S. 637 – 643.
- Bockhorst, Hildegard (2013): Kulturelle Bildung für alle! 33 Jahre Engagement für kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Analysen, Standpunkte, Konzepte. In: Fuchs, Max/Taube, Gerd/Braun, Tom/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Kulturelle Bildung für alle! Analysen, Standpunkte, Konzepte aus 33 Jahren Engagement für kulturelle Teilhabe*. München: kopaed. S. 31 – 369.
- Burow, Olaf-Axel (2011): *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): *Verstehen im Unterricht*. Heidelberg: Springer VS.

3 <http://www.sqa.at>

- Czikszentmihalyi, Mihaly (2007): Kreativität. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Edelmann, Walter (1996): Lernpsychologie. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eisner, Elliot.W. (2007): Ästhetisches Lernen. Kunst und das Hervorbringen von Geist und Verstand. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz.. S. 113 – 118.
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München: kopaed.
- Hentschel, Ingrid (2009): „Ereignis und Erfahrung. Theaterpädagogik zwischen Vermittlung und künstlerischer Arbeit“. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Theater und Schule: Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript. S.105–128.
- Hoppe, Hans (2003): Theater und Pädagogik: Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Münster: LIT Verlag.
- Klepacki, Leopold (2004): Schultheater. Theorie und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Liebau, Eckart (2009): Schulkünste. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript. S. 47 – 65.
- Mayer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Prange, Klaus (2008): Lernen im Kontext des Erziehens. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Pädagogische Beiträge. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 214 – 248.

Internetquellen

- Liebau, Eckart (2010): <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article7941762/Theater-muss-sein-fuer-alle-Schueler.html> [07.10.2015]
- <http://www.sqa.at> [11.09.2015]
- <http://www.bkj.de/all/artikel/id/6955.html> [20.09.2015]

Eva Sattlberger

Die standardisierte schriftliche Reifeprüfung – eine Systemänderung mit Konsequenzen

„Im Schuljahr 2014/15 wird für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen, im Schuljahr 2015/16 für die Berufsbildenden Höheren Schulen die neue Reife- und Diplomprüfung [...] für alle Schulstandorte verpflichtend. Damit wird eine längere Reformphase abgeschlossen, die zu einem deutlichen Paradigmenwechsel im österreichischen Schulsystem führte, werden doch durch eine „Teilstandardisierung“ die Klausurprüfungen unabhängig von einzelnen Lehrenden auf ein gemeinsames österreichisches Qualitätsniveau gebracht und damit objektiver. Die Grundidee der neuen Reife- und Diplomprüfung umfasst demnach die Standardisierung (der schriftlichen Klausuren) und die Kompetenzorientierung, durch die Kandidatinnen und Kandidaten ihre Teilprüfungen hinsichtlich klar definierter Anforderungen ablegen, die auch empirisch gut ausgewiesen werden können.“ [BIFIE 2013, S. 2]

Mit der Einführung der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in Österreich erfolgte eine lang vorbereitete Reformmaßnahme, die den Übergang von einem inputgesteuerten Schulsystem zu einem System mit Outputorientierung vollzog. Wurden in den Jahren davor die Schwerpunkte der Schulentwicklung in der Sekundarstufe vor allem in den Bereichen Schulautonomie, neue Lernformen, Individualisierung und Differenzierung gelegt, so setzt die verpflichtende Durchführung der neuen Reifeprüfung einen neuen Standard. Erstmals gibt es ein Instrument, mit dem der Output eines Systems – zumindest in Teilbereichen – direkt sichtbar wird.

In diesem Artikel soll die Notwendigkeit einer Systemanpassung und die damit einhergehenden Veränderungen aufgezeigt sowie die Auswirkungen, Risiken und Konsequenzen beschrieben werden.

Der Status quo davor

Durch das Reifeprüfungszeugnis einer Höheren Schule („Maturazeugnis“) wird automatisch die Berechtigung erworben, (fast) jedes Studium an einer Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule zu beginnen (nur in manchen Fachbereichen sind noch Zusatzprüfungen notwendig). In den letzten Jahren war aber zu beobachten, dass tertiäre Bildungsinstitutionen teilweise aus Unzufriedenheit mit den Leistungen von Studienanfängerinnen und -anfängern und teilweise aufgrund steigender Studierendenzahlen immer öfter Einstiegs- bzw. Orientierungsprüfungen durchführten. Die bestandene Reifeprüfung war also offensichtlich nicht immer ein Garant dafür, dass tatsächlich auch alle von diesen Institutionen geforderten Qualifikationen mitgebracht wurden. Darüber hinaus wurden an verschiedenen tertiären Bildungseinrichtungen so genannte „Brückenkurse“ angeboten, um alle Studienanfänger/innen auf den gleichen Wissensstand zu bringen.

Doch nicht nur Universitäten, Fachhochschulen udgl. reagierten auf eventuelle Defizite der schulischen Vorbereitung.

„Bereits die Ergebnisse aus TIMSS (1995) hatten eine ernüchternde Einschätzung der Nachhaltigkeit und des Niveaus des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts ausgelöst [...]. Die bestenfalls mittelmäßigen Ergebnisse aus PISA 2000 zerstörten endgültig die bis dahin bei vielen bestehende Überzeugung, Österreich habe eines der besten Bildungssysteme der Welt. Als Reaktion auf diese Situation kam es einerseits zu einer eher unkoordinierten Implementierung verschiedener Maßnahmen zur Förderung des Lesens, dem eine Schlüsselfunktion bei der Verbesserung der PISA-Leistungen zugeschrieben wurde (eine 2005 erwogene Evaluation dieser Maßnahmen wurde nicht umgesetzt). Gleichzeitig wurde das Ziel ins Auge gefasst, mit Hilfe einer durchkomponierten Qualitätsstrategie den Anschluss an die Spitzengruppe der OECD-Länder zu erreichen, ohne Änderungen an der Struktur des Schulsystems vornehmen zu müssen.“ [NBB 2009, 2, C1]

Wodurch entsteht also dieses Missverhältnis zwischen Input und Output im Schulsystem? Vielleicht muss man – um diese Frage beantworten zu können – einen Blick auf die Rahmenbedingungen werfen.

Der Lehrplan als Grundlage

Als Grundlage für Unterricht an Höheren Schulen gilt der Lehrplan. Dieser „stellt einerseits die für die Einheitlichkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens notwendigen Vorgaben dar und eröffnet andererseits Freiräume, die der Konkretisierung am Standort vorbehalten sind. Der Lehrplan dient als Grundlage für

- die Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule,
- die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht,
- die Gestaltung des Erweiterungsbereichs und für schulautonome Lehrplanbestimmungen,
- die Planungen der schulpartnerschaftlichen Gremien,
- das standortbezogene Bildungsangebot,
- die Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.“ [Lehrplan AHS]

Der Lehrplan gliedert sich in die allgemeinen Bildungsziele, die allgemeinen didaktischen Grundsätze, Aussagen zur Schul- und Unterrichtsplanung samt Stundentafeln und die Inhalte für die einzelnen Unterrichtsgegenstände.

Dabei wird als gesetzlicher Auftrag die Vermittlung einer umfassenden und vertieften Allgemeinbildung angeführt, der Erwerb von Wissen wird genannt ebenso wie die Vermittlung von Kompetenzen und Werten. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen [vgl. Lehrplan AHS, Absatz 3].

Keine Frage, der Lehrplan in seinen allgemeinen Bildungszielen liest sich schön. Auf alles, was man sich wünschen kann, wurde bedacht genommen, damit Schülerinnen und Schüler österreichischer Schulen bestmöglich ihre individuellen Fähigkeiten entfalten können und bestmöglich (im guten Sinne) gebildet werden.

Bezieht man noch die Einleitung des Schulorganisationsgesetzes ein, so hat die österreichische Schule die

„Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und

ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“ [SchOG §2]

Für Lehrerinnen und Lehrer ist die Erfüllung all dieser Anforderungen sicherlich eine große Aufgabe und eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. Wie soll Unterricht gestaltet werden auf Basis dieser nicht allein fachinhaltlichen Grundlagen? Bis zu welchem Grad müssen die einzelnen Ansprüche erfüllt werden? Und wie ändern sich diese Ansprüche in Zeiten von Bildungsmonitoring und zentralen Prüfungen?

Lehrerinnen und Lehrer kennen den Lehrplan, sie müssen sich von Beginn ihrer schulischen Arbeit mit komplexen Situationen, die das schulische Leben (auch außerhalb des Unterrichts) prägen, auseinandersetzen. Der Anspruch der Erfüllung der einzelnen im Gesetz geforderten Aspekte wird von den einzelnen Lehrpersonen gewichtet. Häufig tritt dabei die (rein fachinhaltliche) Wissensvermittlung im Unterricht in den Vordergrund. Je nach Anspruch und Tradition der einzelnen Schule und der dort tätigen Kolleginnen und Kollegen wird auch das Niveau der Wissensvermittlung durch diese Einflüsse geprägt. Nicht äußere Standards haben bislang den Schwierigkeitsgrad bzw. das Anspruchsniveau von Unterricht und den damit fast immer einhergehenden Wissensüberprüfungen geprägt, sondern innerschulische und eigene, persönliche Ansprüche (welche wiederum geprägt sind durch bestimmte Vorerfahrungen). So unterschiedlich diese Herangehensweisen an die Umsetzung des Erziehungs- und Wissensvermittlungsauftrags im Bereich Schule sind, so unterschiedlich waren bislang auch die dadurch entstandenen Ergebnisse. Abhängig davon, welche Schule besucht wurde bzw. von welcher Lehrkraft ein Schüler/eine Schülerin unterrichtet wurde und immer im Zusammenhang mit der eigenen persönlichen Herangehensweise der Auszubildenden betrachtet, waren die Benchmarks für das „Bestehen“ im System Schule (und im Endeffekt für den Erwerb eines Abschlusses) bislang recht uneinheitlich. Trotz dieser unterschiedlichen Voraussetzungen, unter denen man die Reifeprüfung bestehen konnte, waren die Berechtigungen danach (mehr oder weniger) gleich.

Die Schulautonomie

„Die Autonomisierung von Schulen ist eines der zentralen Reformthemen der letzten 20 Jahre sowohl in Österreich als auch weltweit [...]. Die Stärkung der Schule als Handlungseinheit bei zeitgleicher Einführung von Bildungsstandards, Monitoring- und Anreizstrukturen wird als Leitstrategie einer Steigerung der Qualität im Bildungswesen hervorgehoben. Insbesondere international vergleichende OECD-Berichte (OECD 1993) verweisen seit Anfang der 1990er Jahre darauf, dass ein stärker schulbasiertes Management oder eine freiere Schulwahl zu einer Verbesserung von Schulqualität beitragen können.“ [NBB 2009, 2, C2]

Wie bei allen derart allgemein gehaltenen Begriffen (im Schulsystem) verstehen unterschiedliche Gruppen unter diesem Begriff unterschiedliche Definitionen und Zielsetzungen. Die einen verbinden mit dem Begriff Autonomie Freiheit in Gestaltung und Umsetzung des Lehrplans, andere wiederum verstehen unter Autonomie eher die Verlagerung organisatorischer Angelegenheiten in Richtung Schule. Grundlegend geht es aber vor allem darum, pädagogische sowie rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein effizienteres Schulsystem im Sinne von höheren Abschlüssen möglichst vieler Absolventinnen und Absolventen ermöglichen. Dabei spielt vor allem auch der Rollenwandel der Führungsebenen eine entscheidende Rolle. Schulleitungen und Schulaufsicht erhalten mehr Entscheidungsverantwortung, aber auch Lehrer/innen müssen ihr Professionsverständnis schärfen. Im NBB 2009 werden als Kernthemen der österreichischen Schulautonomie die Lehrplanautonomie, Klassen- und Gruppengrößen, Budgetgestaltung, Teilrechtsfähigkeit und Schulzeitautonomie genannt [vgl. NBB 2009, 2, C2].

Will man den Schulen mehr Autonomie und daher auch mehr Verantwortung für pädagogische und organisatorische Prozesse übergeben, dann soll bzw. muss damit auch ein System von verpflichtender Rechenschaftslegung auf allen Ebenen einhergehen. Damit soll sichergestellt werden, dass bei der Übergabe von Verantwortung für verschiedene Prozesse in die Hände von Expertinnen und Experten gleichzeitig der Output („Anschlussfähigkeit an weiterführende/tertiäre Systeme nach Erwerb eines Abschlusses“) stimmt. Dies kann aber nur funktionieren, wenn es

zu einer Zusammenarbeit innerhalb der Profession auf unterschiedlichen Ebenen kommt [vgl. NBB 2009, 2, C2].

Bildungsstandards als Orientierungsinstrument

„Unter Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulwesen (QEQS) können alle Maßnahmen verstanden werden, die die Leistungsfähigkeit des Schulsystems feststellen, aufrecht erhalten, steigern und an aktuelle Erfordernisse anpassen sollen. Sie können sich auf unterschiedliche Ebenen oder Sektoren des Schulsystems richten (Struktur des Gesamtsystems, Einzelschulen, Unterricht usw.). Es handelt sich um einen Adaptions- und Steuerungsprozess, mit dem gesichert werden soll, dass die Funktionen der Schule für die Gesellschaft und für das Aufwachsen der jungen Menschen auf einem hohen Niveau gewährleistet werden.“ [NBB 2009, 2, C1]

Seit dem Schuljahr 2011/2012 gibt es in Österreich so genannte Standardüberprüfungen, die einen Baustein im Rahmen einer ergebnisorientierten Schulentwicklung darstellen. Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen und legen jene Kompetenzen fest, die Schüler/innen an bestimmten Stationen ihrer Schullaufbahn nachhaltig erworben haben sollen [vgl. BISTA].

Bildungsstandards sollen die Leistungen der Schüler/innen messbar und vergleichbar machen; diese Leistungen werden gleichzeitig als „Leistungen des Schulsystems“ interpretiert. Die qualitätssteigernde Wirkung wird vor allem von drei Komponenten erwartet: Bildungsstandards liefern Orientierung und Basis für einen kompetenzorientierten Unterricht. Periodische Standardüberprüfungen sollen möglichst objektiv feststellen, inwieweit die formulierten Ziele tatsächlich erreicht werden, und die Ergebnisse dieser Standardüberprüfungen sollen schließlich auf verschiedenen Systemebenen aufgenommen und zu einer Weiterentwicklung der Qualität genutzt werden [NBB 2009, 2, C1].

Bildungsstandards sollen also einerseits Daten über den Leistungsstand der Schüler/innen liefern und andererseits den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit geben, ihren Unterricht weiter zu entwickeln, dem System werden Aussagen über dessen Funktionalität im Hinblick auf nachhaltigen Wissenserwerb

und Kompetenzentwicklung geliefert. Es werden demnach ganz in der Logik eines Schulentwicklungsprozesses Instrumente zur Verfügung gestellt, die *„Lehrerinnen und Lehrern Orientierung darüber [bieten], was Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn können sollen, und konkretisieren damit die Zielsetzungen des Lehrplans. Standards und Lehrplan treten daher nicht in eine konkurrierende oder widersprüchliche Position, sondern ergänzen einander positiv.“* [BISTA]

Begleituntersuchungen zeigten, dass Lehrer/innen anfangs diesem Instrument eher skeptisch gegenüber standen. Ein Grund dafür war (und ist es vielleicht immer noch), dass die Teilnahme an einer Standardüberprüfung für die Schüler/innen und Lehrer/innen keinerlei Konsequenzen mit sich bringt. Wie valide sind dann aber die Daten einer derartigen Überprüfung (wie auch bei PISA)? Geben wirklich alle Schüler/innen ihr Bestes? Und wenn nicht, inwiefern können dann wirklich Maßnahmen auf Basis der Ergebnisse gesetzt werden? Im Bereich der systematischen Qualitätssicherung macht es unbedingt Sinn, an verschiedenen Stufen der Schullaufbahn Instrumente anzubieten, die eine Orientierung sowohl für Lehrer/innen als auch für Schüler/innen darstellen. Voraussetzung ist aber, dass diese Instrumente von allen Seiten ernst genommen werden.

Wenn nun der Lehrplan als Grundlage für Unterricht dient, Schulautonomie aber so verstanden wird, dass Schulen und ihre darin agierenden Personen die Rahmenbedingungen freier interpretieren können und gleichzeitig die Möglichkeiten zum Setzen von Benchmarks nicht ernst genommen werden, nur weil es keinerlei Konsequenzen gibt, dann werden Instrumente der Qualitätsentwicklung nicht greifen können. Setzt man also nur auf Freiwilligkeit und Motivation, dann kann man sich zwar im Glauben der bestmöglichen Umsetzung von Bildungszielen (oder des Lehrplans) sehen, Ergebnisse von Testungen müssen dann aber entweder ignoriert oder die Testungen müssen überhaupt ausgelassen werden. Nur wenn Überprüfungen von allen Beteiligten als Chance für Verbesserung von Unterricht oder im Rahmen des Aufbaus von Kompetenzen als Hilfestellung (Stärken-Schwächen-Analyse mit einhergehenden Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf allen Ebenen) gesehen werden, können sie

eine solide Basis für die Umsetzung von Bildungszielen im Sinne einer evidence based policy darstellen. Die kontinuierliche Verbesserung von Unterricht und Schule kann also nur unter ernsthafter Beteiligung aller erfolgen.

Der Status quo jetzt

Eine weitere Maßnahme im Reformprozess der Organisation Schule stellt die ab 2014/2015 an AHS und ab 2015/2016 an BHS verpflichtende Durchführung der neuen standardisierten, kompetenzorientierten schriftlichen Reifeprüfung dar. Eine erstmalige Outputüberprüfung mit Konsequenzen für alle Schüler/innen, geht es hierbei doch um eine – im Vergleich zu Bildungsstandards und PISA – externe Überprüfung, deren Nichtbestehen schwerwiegende Auswirkungen auf das jeweilige Individuum mit sich bringt.

Die Implementierungsphase der neuen Reifeprüfung war geprägt von Widerständen in den verschiedensten Bereichen. Während in den lebenden Fremdsprachen die Umstellung auf die neue Reifeprüfung schon seit Jahren erfolgreich und relativ unangeregt über die Bühne ging, viele Klassen im Rahmen von Schulversuchen schon vor der verpflichtenden Einführung die zentral gestellten Aufgaben für die schriftliche Klausur nützten, gab es andere Gegenstände (wie z.B. Mathematik AHS und Deutsch), wo bis zuletzt gegen die verpflichtende standardisierte schriftliche Reifeprüfung gekämpft wurde. Waren es in Deutsch inhaltliche Bedenken verschiedenster Art, so galt die Aufmerksamkeit in Mathematik (AHS) vor allem dem womöglich zu niedrigen bzw. zu hohen Niveau (je nach Phase der Implementierung). Wurden anfangs Bedenken geäußert, dass, wenn alle Schüler/innen dieselben Prüfungsaufgaben bearbeiten müssen, es einem für das Bildungssystem fatalen Niveauverfall gleichen würde, da der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben natürlich den Schlechtesten angepasst werden musste, so änderte sich der Widerstand im Laufe der Zeit insofern, als Ängste geäußert wurden, dass die geforderte Leistung (im Einzelfall oder über die Gesamtgruppe gesehen) womöglich nicht erbracht werden kann. Die Widerstände in Mathematik z.B. entstanden vor

allem dadurch, dass dieses Fach gesellschaftlich ohnehin eher mit Ängsten in Verbindung gebracht wird und weniger im Bereich der nutzbaren Umsetzung von Wissen und Können (wie das z.B. in Englisch der Fall ist) gesehen wird. Zudem gab es, wie oben ausgeführt, in diesem Fach nie verbindliche Benchmarks. Jeder Lehrer/jede Lehrerin legte ihr eigenes Niveau (manchmal auch zugeschnitten auf die jeweilige Klasse) fest. Es gab wenige äußere Anhaltspunkte zur Einschätzung eines Schwierigkeitsgrades (wie ihn z.B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) vorgibt). Es war daher sicherlich auch schwierig für Lehrer/innen einzuschätzen, in welcher Annäherung an den durch die SRP neu vorgegebenen verbindlichen und mit Konsequenzen behafteten Maßstab man sich mit seinem Unterricht befindet.

Auch auf Schüler/innen- und Elternseite musste man sich erst auf das neue System einstellen. Vor der neuen Reifeprüfung basierte die unterrichtliche Zusammenarbeit auf dem Vertrauen, dass Lehrer/innen bei der Matura nur jene Dinge abprüfen, die auch tatsächlich im Unterricht durchgenommen wurden, umgekehrt konnte man eben durch Lernen der Stoffgebiete wie sie im Unterricht präsentiert und bei Schularbeiten überprüft wurden, ungefähr einschätzen, womit man bei der abschließenden Prüfung zu rechnen hatte. Dieses gegenseitige Vertrauen musste nun irgendwie neu definiert werden. Lehrer/innen waren auf einmal tatsächlich nur mehr Coaches für den Wissenserwerb, die daraus entstehenden Kompetenzen wurden und werden extern abgeprüft. Diese Rollentrennung (Lernbegleitung – Prüfung) wird durchaus positiv gesehen, nicht mehr die Lehrkraft ist schuld, wenn jemand eine Prüfung (nicht) geschafft hat, sondern Lehrer/innen werden mehr zu Verbündeten auf dem Weg zum gemeinsamen Ziel. Das heißt aber auch, dass man sich auf den Coach völlig verlassen können muss. Schließlich geht es bei der (neuen) Reifeprüfung um eine wesentliche Schnittstelle in der Bildungslaufbahn, die Ergebnisse haben nun plötzlich Konsequenzen für den weiteren Lebensweg. So auch verankert im Grundsatzpapier zur neuen Reifeprüfung:

„Die Einführung der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung macht Prüfungsanforderungen in wesentlichen Bereichen

bundesweit transparent und vergleichbar. Sie garantiert Schülerinnen und Schülern durch verbindliche Beurteilungsrichtlinien mehr Fairness und Objektivität in der Beurteilung ihrer Leistungen an einer zentralen Schnittstelle in ihrer Bildungslaufbahn. Tertiären Institutionen und künftigen Arbeitgebern bietet sie zuverlässigere Aussagen über die tatsächlich erworbenen Kompetenzen der Schulabgänger/innen. Universitäten, Fachhochschulen und Arbeitgeber in Österreich und Europa können sich in Zukunft besser auf die Ausbildungsqualität der österreichischen Maturantinnen und Maturanten in zentralen Bereichen verlassen.“ [BIFIE 2013, S. 4]

Die Prüfungsaufgaben sind einheitlich und die damit verbundenen Ergebnisse transparent, diese Tatsache hat in den vergangenen Monaten zu einem nicht unbeachtlichen „Rumpeln im System“ geführt (unterstützt von großem medialem Interesse). Die Unsicherheit darüber, wie weit man eigentlich vom Anspruch der gestellten Prüfungsaufgaben entfernt ist, führte noch einmal zu einer großen Welle des Widerstands auf verschiedenen Ebenen (Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen). Die Frage stellt sich, ob die Zusammenarbeit zwischen Lehrer/in und Schülerinnen und Schülern zielführend im Sinne einer positiven Absolvierung der Reifeprüfung war, stellte sich. Das Setzen eines äußeren Standards – so schien es zumindest im Fach Mathematik der Fall zu sein – brachte für viele der Beteiligten ein anscheinend altbewährtes System zum Wanken. „Früher hat es doch auch genügt, wenn man das konnte, was im Unterricht durchgenommen wurde – Hauptsache die Matura ist sicher in der Tasche“. Die Unterschiedlichkeit des Anforderungsniveaus für das Bestehen einer Matura schien auf einmal keine Rolle mehr zu spielen, auch nicht die Tatsache, dass die unterschiedlichen Anforderungen für eine Matura auch unterschiedlich gute Voraussetzungen für ein Studium brachten. Vor der Einführung einer einheitlichen Prüfung blieb (anscheinend) unhinterfragt, ob auch alle Absolventinnen und Absolventen einer Reifeprüfung gleich gut für ihren weiteren Lebensweg vorbereitet waren, die Studierfähigkeit wurde einfach als sicher angenommen. Eltern und Schüler/innen verließen sich darauf, dass die Schule ihrem gesetzlichen Auftrag der Vermittlung einer umfassenden und vertieften Allgemeinbildung nachkommt und ihre Absolventinnen und Absolventen mit dem

für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können ausstattet, ganz so wie es der Lehrplan intendiert. Die Einführung einer externen Überprüfung dieser Ziele sorgte im Vorfeld für große Irritation.

Welche Risiken gehen mit einer verbindlichen Abschlussprüfung einher?

Das Zusammenspiel Schüler/innen-Lehrer/innen wird durch die verpflichtende externe Reifeprüfung wichtiger. Alle Beteiligten müssen gemeinsam an einem Ziel arbeiten, das bedingt ein Umdenken, was die Rollenverteilung und auch die Verantwortung betrifft. Lehrer/innen müssen professionell arbeiten und haben die Verantwortung, alle Schüler/innen bestmöglich zu fördern. Aber auch auf Schülerseite ist es wichtig, dass erkannt wird, dass jede/r für den eigenen Lernprozess verantwortlich ist. Es geht dabei vor allem um einen (von Lehrkräften unterstützen) selbsttätigen Bildungserwerb. Nicht Schüler/innen werden auf die Matura vorbereitet, sondern sie werden in ihrem eigenen Bemühen um den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten von der Schule unterstützt. Auch hier findet ein Rollenwandel statt, der, verglichen mit dem bisherigen Verständnis von Schule, eher neu ist. Unklar ist noch, wie an den einzelnen Schulen mit den neuen Anforderungen tatsächlich im Detail umgegangen wird.

Ein weiterer Punkt, dem auch in Zukunft Beachtung beigegeben werden sollte, ist jener der Selektion. Um überhaupt zur neuen Reifeprüfung antreten zu können, muss die Abschlussklasse positiv absolviert werden, d.h. es wird bescheinigt, dass der Lehrstoff dieser Klasse (und der gesamten Oberstufe) beherrscht wird. So könnte es vom System her eigentlich nicht sein, dass es bei der neuen Reifeprüfung eine hohe Anzahl von negativen Noten gibt, denn die Oberstufe haben ja alle, die antreten, positiv absolviert. Es gibt aber Klassen und Schulen, in denen die Anzahl der Nicht genügend bei der neuen Reifeprüfung relativ hoch ist. Wurden in den anderen Schulen schwächere Schüler/innen gar nicht erst „zur Matura mitgenommen“? Welche Philosophie vertritt eine Schule bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern? Unter welchen Voraussetzungen werden diese

zur Reifeprüfung geführt? Wie werden Schüler/innen unterstützt, deren Lernvoraussetzungen (im weitesten Sinn von möglicher Nachhilfe bis zu einem adäquaten Raum zum Lernen zuhause) nicht ideal sind? Führt die neue Reifeprüfung dazu, dass diese Schüler/innen weniger Chance auf einen positiven Abschluss der Sekundarstufe 2 haben?

Die Rahmenbedingungen und Umstände sind komplex. Nicht alle Schüler/innen haben die gleichen Voraussetzungen, nicht alle Schulen können die gleichen Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, nicht alle Lehrer/innen haben das gleiche Verständnis von und das gleiche Ausmaß an Professionalität. Dabei geht es hier aber nicht immer nur ums Wollen. Alle müssen in diesem Prozess der Umstellung (mehr oder weniger) systematisch unterstützt werden. Alle Beteiligten müssen ihre Rolle im neuen System finden. Dazu bedarf es aber auch einer angemessenen Evaluation, das alleinige Hin- und Herschieben von Schuldzuweisungen ist der Sache nicht dienlich. Schwerpunkte der Evaluation müssen hier auf allen Systemebenen gesetzt werden: im Prozess davor (vor allem das System Schule betreffend), im Bereich der Unterstützungsmaßnahmen, im Bereich der Messinstrumente an sich (können jene, die nach dem neuen System maturiert haben auch tatsächlich den Ansprüchen der nachfolgenden Institutionen und Arbeitgebern besser entsprechen).

Hier stehen wir jedenfalls noch am Anfang des Projekts. Derartig tiefgreifende Änderungen im System bedürfen einer gut geplanten Projektstruktur unter Einbeziehung aller möglichen Eventualitäten. Autonomie muss im Sinne von bestmöglicher Unterstützung betrachtet werden. Hier braucht es unbedingten politischen Willen und wahrscheinlich auch finanzielle Ressourcen, wenn das Ziel „Verbesserung des österreichischen Bildungssystems“ ernst genommen wird.

Wie geht es weiter?

Die Notwendigkeit einer Reform der Schule hat sich an einigen Stellen gezeigt. Wenn weiterführende Institutionen oder Arbeitgeber über mangelndes Wissen und Können von Absolventinnen und Absolventen nach 12 Jahren Schule klagen, dann wird

die Schule ihrem Anspruch nur teilweise gerecht. Wenn Schüler/innen und Eltern sich darauf verlassen, dass ihnen die bestmögliche Bildung zuteil wird, sie aber spätestens beim Eingangstest eines Studiums feststellen, dass ihre Kenntnisse in manchen Fächern nur sehr beschränkt sind, dann hat die Schule unter Vorspiegelung falscher Tatsachen – nämlich, dass sie mit dem Erwerb eines Reifeprüfungszeugnisses jedes Studium beginnen können – den Bildungsauftrag (zu lange) nicht richtig umgesetzt.

Vom Setzen eines Standards mit der Einführung einer neuen Reifeprüfung können alle Seiten profitieren. Die Umstellung auf das neue System braucht aber Unterstützung auf den verschiedensten Ebenen. Ganz wichtig ist es auch, dass die Entwicklungen genau beobachtet und evaluiert werden. Das Ziel ist eine ständige Annäherung an die allgemeinen Bildungsziele des Lehrplans. Dazu bedarf es aber auch einer Zusammenarbeit aller im Bildungsbereich Tätigen, damit das Vertrauen in die Schule wieder gestärkt werden kann.

Quellen

- [BIFIE 2013] *Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*, https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_grundlagen-entwicklung-implementierung_2013-11-06.pdf, 1.10.2015
- [BISTA] *Bildungsstandards*, <https://www.bifie.at/bildungsstandards>, 22.10.2015
- [Lehrplan AHS] *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung über den Religionsunterricht*, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2, 24.9.2015
- [NBB 2009, 2, C1] *Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft*, <https://www.bifie.at/buch/1024/c/1>, 1.10.2015
- [NBB 2009, 2, C2] *Nationaler Bildungsbericht 2009, Band 2, Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektive für eine eigenverantwortliche Schule*, <https://www.bifie.at/buch/1024/c/2>, 28.9.2015
- [SchOG §2] *Schulorganisationsgesetz §2 Aufgabe der österreichischen Schule*, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>, 1.10.2015

Schularchitektur in Bewegung – die räumlich-materielle Seite schulischen Lernens

1 Schulräume als Medium und Agens

Pädagogische Prozesse kann man als soziale Praktiken bzw. als „ein Zusammenspiel von geübten Körpern, gegenständlichen Artefakten, natürlichen Dingen, Gegebenheiten, sozio-materiellen Infrastrukturen und Rahmungen“ (Schmidt 2012, 13) beschreiben. Die Interaktion in der Schule ist in diesem Sinne eine „gerahmte Handlung“ (Latour 2001). Das heißt, sie ist „in einem Rahmen situiert [...], den sie immer nach allen Seiten hin überschreitet“ (ebd., 247). Den Rahmen bilden vor allem Objekte (Einrichtungsgegenstände, Arbeitsmaterialien usw.), von denen einige mit der gezielten Absicht entwickelt worden sind, im Unterrichts- bzw. Erziehungsprozess eingesetzt zu werden (Schulmöbel, Hefte, Anschauungsmaterialien, Tafel, Turnsackerl usw.), andere hingegen sind Alltagsgegenstände, die auch in nicht-schulischen Umgebungen Gebrauch finden (Schreibwerkzeug, Spielzeug, Waschbecken, Kinderbücher, CD-Player usw.). In der unterrichtlichen Praxis können diese Artefakte dann durchaus auch organisierende, disziplinierende, bildende und andere Funktionen übernehmen sowie mit pädagogischen Intentionen sozusagen ‚aufgeladen‘ werden. (Denken wir etwa an die symbolische Bedeutung, die das Schreiben mit einer Füllfeder hat, oder die Triangel, die in manchen Klassen als Signal für das Ende einer Arbeitsphase eingesetzt wird.) Aber auch das Schulgebäude selbst, die Bauweise, die verwendeten Materialien, die Raumanordnung, der Lichteinfall und die Luftqualität in den Räumen, die akustischen Gegebenheiten, die vorherrschenden Gerüche etc. können als mehr oder weniger mitgestaltende Teile von Lehr- und Lernpraktiken gesehen werden. Beide, die vorhandenen Gegenstände wie auch die Schulraumgestaltung, haben

also durchaus einen partizipativen bzw. gestaltenden Charakter am unterrichtlichen Geschehen. „Die Dinge und die architektonischen Gegebenheiten sind nicht nur Kulisse für Interaktionen zwischen Menschen, sondern ‚Mit-Akteure‘ in der Erzeugung der sozialen Wirklichkeit Schule.“ (Kajatzke/Wilde 2013, 179) Sie verweisen zudem auf andere Räume und Zeiten, denn sie tragen vielschichtige Bedeutungen in sich. „Vielschichtig“, weil diese Bedeutungen von den DesignerInnen und ArchitektInnen, von den PädagogInnen und anderen WissenschaftlerInnen, die aufgrund ihrer erziehungs- und unterrichtswissenschaftlicher Orientierung bestimmte Aspekte eingefordert haben, und von allen anderen Personen, die sich an der Planung, Finanzierung, Errichtung und Ausstattung einer Schule eingebracht haben, stammen. Auch die Art und Weise, wie in der Schule Handelnde im Laufe der Zeit bestimmte Artefakte gebraucht haben, wird mit Dingen mittransportiert. So wissen wir etwa, dass Lineale mitunter als Disziplinierungsmittel benützt wurden oder dass es zu manchen Zeiten durchaus üblich war, dass SchülerInnen fast die ganze Stunde lang damit beschäftigt wurden, von der Tafel abzuschreiben. In diesem Sinne können Gegenstände und Gebäude als Medien verstanden werden – sie sind die Materialisierung von bestimmten Ideen und Kondensat bestimmter Praktiken. Schulisches Handeln ist daher immer auch mit der Vergangenheit verbunden, mit tradierten Ansichten über Lernen und Lehren, die oft geschichtlich, also gar nicht mehr aktuell sind.

Es stellt sich daher die Frage, ob und wie die Ambitionen einer zeitgemäßen Schule mit der Trägheitskraft des Gegenständlichen zurecht kommen können. Ist die Realisierung ‚neuen‘ Unterrichts in ‚alten‘ Räumen und Gebäuden überhaupt machbar? Welche Elemente der räumlichen Umgebung wirken unterstützend oder hemmend auf zeitgemäßes unterrichtliches Handeln, das Ziele wie Differenzierung, Individualisierung, Kindgemäßheit verfolgt? Dieser Beitrag lenkt den Fokus auf die materiell-räumlichen Rahmungen des schulischen Unterrichts, im Speziellen auf die Schulgebäude und auf Klasseneinrichtungen. Es soll deutlich werden, dass die gegenwärtigen pädagogischen Ansätze, die Kooperation und Kommunikation, Inklusion und Individualität, Methodenvielfalt und Flexibilität, Offenheit und

Selbstbestimmung anstreben und sich in Organisationsformen wie etwa Team-Teaching, Gruppenarbeit und Mehrstufenklassen niederschlagen, in der materialen Ordnung eine Entsprechung finden sollten (vgl. Zinner 2015 und Blaauwendraat 1990). „Schule soll anregen, Handlungen ermöglichen, Geborgenheit vermitteln und Übungsort für Demokratie sein, kurzum ein Ort, an dem sich Kinder wohl fühlen, aufwachsen und lernen können. Neue Schulen braucht das Land also, aber sie werden nicht in den alten Strukturen wachsen, sondern setzen neues Denken hinsichtlich der Planung und Gestaltung aller an Schule Beteiligten voraus.“ (Dreier/Kucharz/Ramseger/Sörensen 1999, 25) Aus diesem Grund sind architektonische Konzepte gefordert, die unterrichtliche Flexibilität erlauben und vielfältige Orte des Lernens anbieten.

2 Schulbau und Klasseneinrichtung im Spiegel der Zeit

Schulhäuser und Schulräume sind Zweckbauten für institutionalisiertes Lernen. Wie sie gebaut und gestaltet sind, spiegelt die Funktionen, die sie erfüllen sollen, wider und offenbart so das jeweilige Verständnis zu vielen pädagogischen und sozialen Fragen: Wie und was soll gelernt werden? Wer soll mit wem zusammenkommen? Wie werden die Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aufgefasst und organisiert? Nach welchen Kategorien werden Gruppenbildungen unterstützt? Wie wird soziale Integration und Ausdifferenzierung forciert? Welche sozialen und pädagogischen Werte sind wichtig? etc. Räume und Artefakte sind also nicht nur gemäß ihrer primären Funktion als Gebrauchsgegenstände zu verstehen, sondern auch als materielle Elemente einer bestimmten sozialen Ordnung, die für einen bestimmten Zweck entworfen, von zuständigen EntscheidungsträgerInnen getragen und von den BenutzerInnen in bestimmter Weise realisiert wurden (vgl. Miklautz 1996, 11f). Die Geschichte des Schulbaus und Schulraums der letzten Jahrhunderte, auf die in diesem Text allerdings nicht näher eingegangen werden kann, zeigt, wie unterschiedliche Zugänge es hier gab und wo die Wurzeln heutiger Konzeptionen liegen (vgl. dazu Lange 1967, Göhlich 1993).

Betrachtet man den aktuellen Bestand an Schulbauten in Österreich, kann man vereinfachend festhalten, dass viele entweder als Gangschule oder – quasi ihr architektonischer Gegenpol – als Hallenschule konzipiert worden waren. Vor allem seit den 1990er-Jahren wurden dann zunehmend auch Mischformen zwischen diesen zwei Bautypen entwickelt. (Für eine detailliertere Analyse zur Schulbauentwicklung siehe Haselsteiner/Lorbek/Stosch/Temel 2010.)

Die Gangschule war das vorrangige Konzept der Gründerzeitschulen, die um die vorletzte Jahrhundertwende vor allem im urbanen Raum zahlreich errichtet worden waren. Hallenschulen sind vor allem in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg erbaut worden. Den beiden liegt ein völlig unterschiedliches Verständnis über die Aufgabe der Schule und die Gestaltung von Unterricht zugrunde, das in den nächsten Abschnitten etwas näher erläutert werden soll.

a) Die *Gangschulen* der Monarchie dienten in erster Linie der Ausbildung junger Menschen zu guten StaatsbürgerInnen und waren hauptsächlich nach pädagogischen Prinzipien wie Arbeit, Gehorsam und Disziplin ausgerichtet. Durchgesetzt wurde dies durch die Ausrichtung an ein vorgegebenes Normalmaß, um so die Anpassung an die (homogen gedachte) gesellschaftliche Ordnung zu erreichen. Andere erzieherische Aspekte hatten eine sekundäre Bedeutung (vgl. Jäger-Klein 2012, 26). Das Gebäude selbst hatte eine repräsentative Funktion, was sich häufig in der palastartigen Gestaltung der Fassade ausdrückt. Das Innere einer Gangschule ist nach dem Vorbild von Kasernen rasterartig gestaltet. Meist sind zweihüftig Klasse an Klasse aneinandergereiht. In vielen Bauten gibt es eine zentrale Mitte. Der häufig dunkle Gang dazwischen ist als reine Verkehrsfläche für eine möglichst effiziente ‚Verschiebung‘ von Menschenmengen vorgesehen und erfüllt sonst keine weitere Funktion. Analog dazu gestaltet sich auch die Klasseneinrichtung, das heißt die Art wie auch Positionierung der Möbel. Auf innenarchitektonischer Ebene findet man ebenfalls eine eindeutige räumliche Zuordnung der verschiedenen Personengruppen vor, die kaum durchlässig ist und wenig Bewegung und Flexibilität erlaubt. Bank an Bank,

Reihe an Reihe saßen die SchülerInnen mit frontalem Blick auf die Lehrperson, die vorne am (mitunter erhöhten) Katheder oder an der Tafel dozierte. Platzwechsel oder alternative Körperstellungen wie etwa Arbeiten im Stehen oder gar Liegen waren nicht vorgesehen.

Die Schultheorie, die hier architektonisch umgesetzt wurde, unterscheidet sich von anderen damaligen Ansätzen wie etwa dem englischen System, das in durchaus differenzierten Räumen verwirklicht wurde. Während in Österreich und Deutschland vor allem in den höheren Schulen, aber durchaus auch schon in der Grundschule, in erster Linie das Repetieren und Memorieren angestrebt wurde, waren englische Schulen viel stärker auf das Handeln der SchülerInnen ausgerichtet. In seinen „Deutschen Briefen über Englische Erziehung“ schrieb Ludwig Wiese, Pädagoge und Beamter im preußischen Kultusministerium, zu Mitte des 19. Jahrhunderts treffend: „Man kann die Verschiedenheit dessen, was auf den englischen public schools und was auf unseren Gymnasien durch den Unterricht erzielt und erreicht wird, in den Gegensatz von können und wissen, von skill und science oder practice und knowledge zusammenfassen.“ (1852, 65, ohne Herv.)

b) Die breite, aber durchaus heterogene Gegenbewegung, die die so genannte Buchschule vehement kritisierte, war bekannterweise die Reformpädagogik. Mit ihren Forderungen, das Kind ganzheitlich zu sehen und in seiner Individualität und Einmaligkeit anzuerkennen, gingen auch neue Konzeptionen zur Gestaltung des Schulraums einher. Die in diesem Geiste in den 1920er- und 1930er-Jahren errichteten Schulen strebten in Abgrenzung zu den kasernenartigen Räumen und starren Entwurfsschemata der Gründerzeitbauten nach freieren Spielräumen innerhalb des Gebäudes und nach klaren dynamischen Grundrissen. Ebenso wurden gezielt Farben bei der Ausgestaltung der Räume eingesetzt, auf gute Lichtverhältnisse geachtet oder bewegliche Schulmöbel entworfen (vgl. Tosch 2003). Die Schule hatte nicht mehr der Repräsentation zu dienen, sondern den Lernprozessen und der Gesundheit der SchülerInnen. Gewünscht wurde idealerweise ein demokratischer, kooperativer Unterricht in differen-

zierten Lerngruppen, der in einem gut ausgestatteten Umfeld mit großzügigen Grün- und Freiflächen realisiert werden sollte. Die Zusammenarbeit von ArchitektInnen und PädagogInnen wurde damals schon von einigen ProponentInnen eingefordert und konnte an manchen Bauprojekten erfolgreich umgesetzt werden (vgl. Kemnitz 2003). Die *Hallenschulen*, die in Österreich ab den 1950er-Jahren errichtet worden sind, zeigen den Einfluss dieses pädagogisch-architektonischen Reformdiskurses. Die einzelnen Klassen und Spezialräume sind bei diesem Bautyp um einen zentralen Raum, der Halle, angeordnet, der meist vielfältig genutzt werden kann.

Zusammenfassend wird die Beziehung zwischen Schulraumgestaltung und pädagogischer Orientierung in Abbildung 1 übersichtlich dargestellt. Die kasernenartigen Gangschulen sind dieser Typologie zufolge als geschlossene Raumgestalt einzureihen, in denen – mit Foucault gesprochen – Techniken der Disziplinierung besonders stark eingewoben sind. Wie Böhme (2013, 137) schreibt, entsprechen sie einer „Disziplinar- und Formationspädagogik, die auf eine schülerseitige Anpassung an einen vorgegebenen Standard zielt“.

offene Raumgestalt			
öffnender Interaktionsraum	Widerstands- und Emanzipations- raum	Formations- und Disziplinar- raum	schließender Interaktionsraum
	Verknüpfungs- und Netzwerk- raum	Zuweisungs- und Integrations- raum	
geschlossene Raumgestalt			

Abbildung 1: Typologie schulischer Raumentwürfe (aus: Böhme 2013, 137)

Individuelle Ausdrucksformen von SchülerInnen und LehrerInnen werden in offenen Raumordnungen, denen man tendenziell die Hallenschulen zurechnen kann, viel eher berücksichtigt. Hier werden Grenzziehungen (auch jene des Innen und Außen der Schule) zurückhaltender gesetzt und es werden nicht-vordefi-

nierte Räume geschaffen, die von den jeweiligen NutzerInnen flexibel und kreativ gestaltet werden können. Multifunktionalität spielt in diesen Konzepten eine große Rolle: „Flexible [...] Architekturen befördern eine pädagogische Praxis, die dominant auf die situative Aushandlung sozialer Regelsysteme setzt.“ (Böhme 2013, 140)

3 Schule heute

Ein zeitgemäßer Unterricht richtet sich nicht nach einem ‚Normschüler des Mittelmaßes‘, sondern berücksichtigt die jeweiligen individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Er integriert und kombiniert daher unterschiedliche Unterrichtsformate (etwa offenen Unterricht, Projektunterricht oder gezielte Instruktionsphasen), unterschiedliche Sozialformen (wie Gruppenunterricht, Kleinklassenunterricht oder Einzelarbeit) sowie verschiedene Organisationsformen (Team-Teaching, interdisziplinäre Zusammenarbeit, Beratungssettings, Intensivunterricht usw.) (vgl. Kühn 2012). Die unterschiedlichen Funktionen, die ein Unterricht heutzutage erfüllen soll, sollten in Einklang mit der räumlichen Umgebung stehen, damit vermieden wird, dass die AkteurInnen ‚gegen‘ ihre materielle Umwelt arbeiten müssen. Ein Nebeneinander unterschiedlicher Raumformate eröffnet hier viele Möglichkeiten. (Vgl. dazu die Publikation der Montag Stiftung 2012, die mittlerweile als eines der wegweisenden Standardwerke zu diesem Thema gilt.) Schultische wie in Abbildung 4, die sich einer dynamischen Nutzung nicht verschließen und zulassen, dass mehrere Personen von verschiedenen Seiten an sie herankommen und sowohl im Sitzen wie auch im Stehen an ihnen arbeiten können, unterstützen beispielsweise solche pädagogische Konzepte (vgl. Rosenberger/Hammerer/Lindner/Miklas 2015).



Abbildung 2: Die inhärente Offenheit von Schultischen (Foto: K. Rosenberger)

Die geforderte Offenheit und Variabilität, Multifunktionalität und Mehrfachnutzung gilt nicht nur für die Ausstattung, sondern genauso für die Raumstruktur. Dazu wurden geeignete Konzepte der Vergangenheit weiterentwickelt und an heutige Ansprüche der Pädagogik, Architektur, Ökologie, Schulverwaltung und Stadtplanung angepasst. Die Lösungsmöglichkeiten sind dabei vielfältig. Die Stadt Zürich erarbeitete etwa Standards für Schulräume, nach denen schon in der Grundrissplanung unterschiedliche Funktionsfelder berücksichtigt werden: eine Unterrichtszone, einen Bereich für den Erzählkreis, einen Gruppenbereich, einen Klassenkern, ein Arbeitssims (z.B. als Computerarbeitsplatz nutzbar) und diverse flexible Ausstattungsobjekte wie Decken- und Hängeschienen usw. (vgl. Immobilienbewirtschaftung der Stadt Zürich 2014, 10ff). Diese Variante geht noch von klassischen (rechteckigen) Klassenräumen aus, die zu anderen Räumen keine notwendige Verbindung haben. Es kommt dann insbesondere den LehrerInnen die Aufgabe zu, die Lernumgebung in der Klasse so zu arrangieren und zu nutzen, dass sie für den vorgesehenen Unterricht möglichst optimal erschlossen werden können. Insofern wird im Planungsprozess in jüngster Zeit immer öfter ein partizipativer Weg unter Einbeziehung des pädagogischen Konzepts und der Vorstellungen der an der jeweiligen Schule arbeitenden PädagogInnen eingeschlagen (vgl. Hammerer/Rosenberger 2014). Die Gestaltung von differenzierten Lernumgebungen ist dabei von funktionalem und mobilem

Mobiliar abhängig, welches die Anpassung an die Erfordernisse der jeweiligen Unterrichtssettings rasch und leicht ermöglicht.

In Österreich ist in den letzten Jahren bei Schulneubauten die Tendenz festzustellen, die traditionelle Klassenraumsituation aufzuheben. Zur Anwendung kommen dabei vor allem drei Gestaltungstypen (vgl. Seydel 2013, Schneider 2014 und Zinner 2015): der „Klassenraum Plus“, der Cluster und die Lernlandschaft.

Im Modell des „*Klassenraum Plus*“ werden verschiedene Räume so vernetzt, dass abhängig vom Bedarf über das Klassenzimmer hinausgehende Flächen für die unterrichtlichen Aktivitäten verwendbar sind. So gibt es beispielsweise Zusatzräume, die von mehreren Klassen ‚bespielt‘ werden können. Unterstützt wird dies optimalerweise durch transparente oder mobile Wände, um den Blickkontakt vor allem der Lehrpersonen zu den außerhalb des eigentlichen Klassenraum arbeitenden SchülerInnen zu ermöglichen.

Ein *Cluster* ist der räumliche Zusammenschluss mehrerer Klassen, der durch gemeinsam genutzte Räume und Flächen ergänzt und ausgeweitet wird (vgl. Abbildung 3). Dieser gemeinschaftliche, multifunktionelle Lern- und Arbeitsbereich liegt meist wie ein „Marktplatz“ in der Mitte. Der Cluster bildet in der Schule aufgrund der Bündelung von Räumen eine Subeinheit in überschaubarer Größe mit eigenen Garderoben, Sanitär- und Teamräumen. Diese spezifische Bauform zählt etwa in England und Skandinavien bei Bildungsbauten zum Standard. (Eine Präsentation von neu errichteten, österreichischen Cluster-schulen findet sich in Hammerer/Rosenberger, im Druck.)



Abbildung 3: Cluster Grundschule Welsberg/Südtirol:
Blick auf Differenzierungsbereich und in Gruppenraum
(Foto: K. Rosenberger)

In einer *Lernlandschaft* sind die Klassenräume zugunsten gemeinsam genutzter Lernbereiche tendenziell weitgehend aufgelöst. Neben Bereichen für das Lernen gibt es Freizeit- und Aufenthaltszonen, die fließend miteinander verbunden sind. Das Angebot komplettieren Basisräume und abteilbare Gruppenräume, es überwiegen aber offene Lernzonen und transparente Raumstrukturen. Wie in der bekannten Hellerup-Schule in Kopenhagen, eine Schule ohne Klassenzimmer, bei der unausgelastete Erschließungsbereiche weitgehend vermieden und für Unterrichtsprozesse fast vollständig nutzbar gemacht werden konnten.

4 Ausblick

Es braucht im Praxisfeld Schule nicht nur pädagogisches Engagement und fachlich kompetente, kreative Unterrichtspraktiken, sondern auch die Unterstützung durch eine geeignete Schularchitektur. Damit sich Schule permanent weiterentwickeln und dem gesellschaftlichen Wandel anpassen kann, müssen auch ihre räumlichen Strukturen eine geeignete Flexibilität aufweisen. Schulbauten und Schuleinrichtungen, wie sie die meisten von uns kennen, erfüllen diese Ansprüche oft nur man-

gelhaft. Die Berücksichtigung der Vielfalt und des Unplanbaren, wie es in einem inklusiven Bildungssystem, das auf eine Kultur der Anerkennung abzielt, erforderlich ist, wird zunehmend zu einer nicht mehr wegzudenkenden Konstante. Die Schule ist demnach bestrebt, die soziale Einbindung, ein positives Autonomieerleben und Kompetenzerwerb jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers zu fördern. Dazu benötigt sie auch neue Impulse in der Schularchitektur, die sich dann wiederum in enger Zusammenarbeit und fruchtbarem Austausch mit der Pädagogik entfalten sollten. In den letzten Jahren gibt es dazu schon eine Reihe an erfolgversprechenden Umsetzungsbeispielen und interessanten theoretischen Anstößen (vgl. etwa Rittelmeyer 2013). Wesentliche Aspekte für eine Schule der Zukunft, die dabei Berücksichtigung finden sollten, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Flexible, adaptive Architekturen für flexible Lernformen und Unterrichtsmethoden
- Räume, die einer inklusiven Schule angemessen sind
- Lernumgebungen, die den Bedürfnissen von Menschen auf vielen Ebenen (kognitiv und sinnlich anregend, ästhetisch interessant, kommunikativ ermöglichend etc.) entgegenkommen
- Gute Möglichkeiten für laufende Adaptierungen und Optimierungen
- Eine nachhaltige und ökologisch verträgliche Bauweise und Ausstattung
- Eine Umgebung, die Ansprüche einer „demokratischen Schule“ unterstützt
- Die Einbeziehung möglichst aller in einer Schule involvierten Gruppen am Planungsprozess bei Schulneu- und umbauten Raumkonzepten, die diese Forderungen erfüllen, erfordern mitunter von den PädagogInnen einer Schule ein Umdenken bekannter pädagogischer Interaktionsstrategien und ein Abgehen von so manchen tradierten schulischen Praktiken. Wenn gegliederte Bildungsräume geschlossene Klassenzimmer ablösen, wenn Lernen an verschiedenen Orten in der Schule ermöglicht werden soll, wenn neben Lernzonen auch Kommunikations-, Bewegungs- und Rückzugszonen das Raumangebot für Schü-

lerInnen komplettieren, muss Unterricht mitunter anders gedacht werden als bisher. LehrerInnen wie SchulleiterInnen sind daher in einer konzeptionell modern gestalteten Schule gefordert, in einen aktiven Auseinandersetzungsprozess mit dem Raumangebot zu treten und das Raumgefüge gemäß ihrer Schulkultur zu ‚interpretieren‘. Es gilt, Spielräume des Handelns, die sich durch vielleicht noch ungewohnte Raumkonzepte ergeben, kennenzulernen und zu erproben. So ergeben sich etwa in einem Cluster oder einer Lernlandschaft ganz neue Möglichkeiten für die Gestaltung von Lehr/Lernsituationen oder für die Teamarbeit der LehrerInnen.

Die räumlichen Bedingungen, die mit innovativen Schulbauprojekten einhergehen, wirken sich letztlich auch auf die Rhythmisierung des Unterrichts und das Rollenverständnis der einzelnen AkteurInnen aus. Neben gezielt eingesetzten Instruktionsphasen unterstützen diese Konzepte vor allem offene Lernsituationen und gemeinschaftliche Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen, die beispielsweise nicht immer unter direkter Beaufsichtigung der Lehrkräfte ablaufen müssen. Dies gibt SchülerInnen nicht nur mehr Freiheit, ihren Lernprozess aktiv und kreativ zu gestalten sowie ihre Sozialkompetenz zu stärken, es erfordert von ihnen auch ein zunehmend hohes Maß an Selbststeuerung und Selbstverantwortung. LehrerInnen sind gefordert, diesen Lernprozess in geeigneter Form zu unterstützen.

Neue Schularchitektur funktioniert dann besonders gut, wenn die architektonischen Gegebenheiten einer Schule nicht als ‚von außen‘ aufgesetzt‘ wahrgenommen werden. Um vielleicht noch ungewohnte Ideen der SchulplanerInnen und ArchitektInnen im pädagogischen Alltag aufgreifen, realisieren und weiterentwickeln zu können, benötigt dies eine grundlegende Akzeptanz des Raumkonzepts. Ein intensiver Partizipationsprozess, der der konkreten Planungsphase vorausgeht, welcher zur Entwicklung eines pädagogisch-räumlichen Konzepts der jeweiligen Schule führt, wäre dafür eine Gelingensbedingung.

Literatur

- Blaauwendraat, Evert (1999): Neuer Unterricht in neuen Gebäuden (Von den Folgen der Unterrichtsreform für den Schulbau). In Albrecht Abele (Hg.): *Neuere Entwicklungen in Lehre und Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 71–79
- Böhme, Jeanette (2013): Pädagogische Raumentwürfe. In Joachim Kahler/Kai Nitsche/Klaus Zierer (Hg.): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dreier, Annette/Kucharz, Diemut/Ramseger, Jörg/Sörensen, Bernd (1999): *Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten*. Grundschulverband: Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Göhlich, Michael (1993): *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Hammerer, Franz (2012, Hg.): *RaumBildung*. Wien: bmu (Download unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/raumbildung.html>)
- Hammerer, Franz/Rosenberger, Katharina (2014, Hg.): *RaumBildung²*. Wien: bmbf (Download unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/raumbildung.html>)
- Hammerer, Franz/Rosenberger, Katharina (im Druck, Hg.): *RaumBildung³*. Wien: bmbf
- Haselsteiner, Edeltraud/Lorbek, Maja/Stosch, Gerhild/Temel Robert (2010): *Handbuch Baustelle Schule. Ein Leitfaden zur ökologisch nachhaltigen Sanierung von Schulen*. Wien: BMVIT (abrufbar im Internet)
- Immobilienbewirtschaftung der Stadt Zürich (2014): *Raumstandards für den Bau von Volksschulanlagen der Stadt Zürich*. Zürich: Hochbaudepartement der Stadt Zürich
- Jäger-Klein, Caroline (2012): Die Schule der Zukunft – Tradition weiterbauen! In Caroline Jäger-Klein/Sabine Plakolm-Forsthuber (Hg.): *Schulbau in Österreich 1996–2011. Wege in die Zukunft*. Wien: NWV Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 22–33
- Kajetzke, Laura & Wilde, Jessica: Starre Pult-Lehrer, flexible Tisch-Schüler. Über Dinge, Bewegung und Macht in konventionellen und flexiblen Klassenzimmern. In Wolfgang Schönig/Christina Schmidtlein-Mauderer (Hg.): *Gestalten des Schulraums*. h.e.p. Verlag, 163–182
- Kemnitz, Heidemarie (2003): „Neuzeitlicher Schulbau“ für eine „moderne Pädagogik“ – Das Beispiel der Berliner Dammwegschule. In Franz-Josef Jelic/Heidemarie Kemnitz (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249–268
- Kühn, Christian (2012): Vom Haus des Lehrers zum Raum für Teams. In Caroline Jäger-Klein/Sabine Plakolm-Forsthuber (Hg.): *Schulbau in*

- Österreich 1996–2011. *Wege in die Zukunft*. Wien: NWV Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 80–87
- Lange, Hermann (1967): *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens*. Weinheim: Beltz
- Latour, Bruno (2001): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. In *Berliner Journal für Soziologie* 11(2), 237–252
- Miklautz, Elfie (1997): *Kristallisierter Sinn. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie des Artefakts*. München: Profil
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2012): *Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse*. Berlin: Jovis
- Müller, Thomas (2014): Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft. Unterrichtsräume im Zeitalter der Informationstechnologie. In Natascha Meuser (Hg.): *Handbuch und Planungshilfe Schulbauten*. Berlin: DOM publishers, 34–45
- Rittelmeyer, Christian (2013): *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten. Resultate der internationalen Schulbauforschung. Neue Entwicklungen im Schulbau. Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern*. Frammersbach: Verlag Farbe und Gesundheit
- Rosenberger, Katharina/Hammerer, Franz/Lindner, Doris/Miklas, Helene (2015): *Schultische pädagogisch gedacht. Ein Plädoyer für Vielfalt*. Wien: KPH Wien/Krems (Download unter: <http://pro.kphvie.ac.at/schulmoebel/download-broschuere/>)
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp
- Schneider, Jochem (2014): Lernen vom Schulbau. Typologien und räumliche Organisationsmodelle. In Natascha Meuser (Hg.): *Handbuch und Planungshilfe Schulbauten*. Berlin: DOM publishers, 46–55
- Seydel, Otto (2013): Die kleine Schule in der großen Schule. Das „Cluster“ – eine Alternative zur konventionellen Flurschule. In *Lehren & Lernen* 12, 7–13
- Tosch, Frank (2003): Spiegelungen pädagogischer Reformen am Schulbau der Weimarer Republik. In Franz-Josef Jelic/Heidemarie Kemnitz (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231–247
- VS Vereinigte Spezialmöbelfabriken (o.J.): *Shift+. Basismöbel für die moderne Schule*. (Produktkatalog) Tauberbischofsheim: VS Vereinigte Spezialmöbelfabriken
- Wiese, Ludwig Adolf (1852): *Deutsche Briefe über Englische Erziehung*, Bd. 1. Berlin: Verlag von Wiegandt und Grieben
- Zinner, Michael (2015): Schulräume vom Lernen und Leben her denken. Schulräume gestalten Beziehungen. In Land Oberösterreich (Hg.): *Schulräume mit Vielfalt. Vom pädagogischen Konzept zur innovativen Gestaltung. Impulse für den Schulbau in Oberösterreich*. Linz: Land Oberösterreich, 19–29

*Der Prozess der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen.
Die Verarbeitung – und darin liegt das Wesen des Unterschieds –
lässt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert. Zeit aber
steht für Liebe; der Sache, der ich Zeit schenke, schenke ich Liebe;
Gewalt ist rasch. (Horkheimer 1952)*

Eine neue Zeitschrift: Pädagogik und Politik

Im Schneider Verlag Hohengehren ist unter der Herausgeberschaft von Eva Borst, Achim Bernhard und Matthias Rießland eine neue unregelmäßig erscheinende Zeitschrift „Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven“ erschienen. Damit hat die schon länger existierende Publikationsreihe „Pädagogik und Politik“ (vgl. www.paedagogik-und-politik.eu) neben der Buchreihe und der Studienreihe jetzt auch ein Zeitschriftenformat bekommen. Die soeben erschienene Nummer 1 trägt den nicht gleich auf den ersten Blick verständlichen Titel „Neutralisierung der Pädagogik“. Nicht gleich verständlich deshalb, weil damit ja unterstellt wird, dass der Pädagogik quasi naturgemäß eine Widerstandskraft innewohnt, die jetzt irgendwie neutralisiert würde. Eine Annahme, bei der ich als Soziologe, der in der Pädagogik und im Bildungsbegriff zuerst einmal den zutiefst bürgerlichen Anspruch auf individuelle Befreiung (oder „Emanzipation“) formuliert sieht, Vorbehalte habe. Befreiung wovon?

Aber genau darum geht es den HerausgeberInnen in dieser Nummer. Sie verteidigen eine philosophisch fundierte Konzeption von „kritischer Pädagogik“, die diese (Un?)Möglichkeit individueller Befreiung oder Emanzipation in den Kontext spätkapitalistischer Herrschaftsverhältnisse stellt. Im Editorial wird mit Überlegungen von Adorno eine Dialektik von Freiheit und Abhängigkeit ausformuliert bzw. die Notwendigkeit von Autorität für Erziehung und Bildung aufgezeigt. Die HerausgeberInnen warnen vor der neoliberalen Missinterpretation von Freiheit und sprechen vom „totalitären Zugriff auf das Subjekt in Form einer brutalen Individualisierung (...) unter dem Vorwand der Freiheit“ (S.9). In der „Geringschätzung der Dialektik von Autorität

und Freiheit“ sehen sie den Kern der „Neutralisierung der Pädagogik“.

Insgesamt liefert der Band fünf Aufsätze:

- Armin Bernhard: Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann. Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft
- Eva Borst: Der Automatenmensch. Zur Neutralisierung der Pädagogik im kybernetischen Kapitalismus.
- Manuel Rühle: Kulturindustrielle Pädagogik. Warenförmige Anpassungstendenzen in aktuellen Erziehungs- und Bildungsdiskursen.
- Simon Kunert: Die Neutralisierung von Erziehung. Zur Vereinnahmung kindlicher Subjektwerdungsprozesse durch aktuelle Konzeptionen „frühkindlicher Bildung“.
- Matthias Rießland: Der Körper des Kindes in seiner „verordneten Ruhe“. Notizen und pädagogische Reflexionen.

Im ersten Aufsatz „Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann“ liefert Armin Bernhard eine eindrucksvoll argumentierende Polemik gegen seine eigene Zunft, die Erziehungswissenschaft, die sich quasi im vorauseilenden Gehorsam ihrer eigenen Begrifflichkeit entledigt hat und nun im trüben Teich der „Bildungswissenschaften“ gelandet ist. Insbesondere mit dem Verzicht auf den Erziehungsbegriff, in dem ja auch das Autoritätsverhältnis aufgehoben ist, habe man der Pädagogik ihre kritische Potenz entzogen.

Im zweiten Aufsatz von Eva Borst „Der Automatenmensch“ werden Parallelen zwischen der Kybernetik, die ihren Beginn in den 1940er Jahren hat, und der aktuellen neoliberalen Formierung der Pädagogik gezogen. Als Referenzautor bezieht sich Borst hauptsächlich auf den in den letzten Jahren fast vergessenen Erich Fromm und dessen kritische Überlegungen zu Kulturindustrie und Konsum. Die Parallele zur damals eindeutig technokratischen Überformung der Pädagogik (programmierte Instruktion usw.) zieht Borst mit der aktuellen Educational Governance. Ich sehe da zwar ein paar Unterschiede: Der Governance-Ansatz behandelt eher die Steuerungsmechanismen auf der institutionellen und Organisationsebene und weniger den

Unterricht selbst. Aber zugegeben: Mir ist erst beim Lesen und Nachdenken aufgefallen, dass Kybernetik und Governance ja ein und denselben Wortstamm haben, und der bedeutet schlicht Steuerung oder Regierung (wenn man an die Foucault'sche Interpretation denkt). Und es ist ganz klar: Beide, Kybernetik und Governance, sind von einem technokratischen Grundverständnis geprägt.

Im dritten Aufsatz von Manuel Rühle „Kulturindustrielle Pädagogik“ wird der Hauptbezugspunkt der Überlegungen dieser ganzen Nummer schon im Titel angesprochen. Primärer Bezugspunkt sind die Überlegungen von Adorno und Horkheimer bzw. des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (dem ja auch Erich Fromm angehört hat), in denen die philosophischen Grundlagen einer kritischen Pädagogik vorformuliert wurden. Rühle greift die kritischen Überlegungen Adornos zur Kulturindustrie auf und macht deren Aktualisierung zentral am Begriff der „Wissensgesellschaft“ fest. Mit diesem Allerweltsbegriff wird de facto eine Verkürzung des pädagogischen Verhältnisses auf die formale Aneignung betrieben. Pädagogische Praxis wird zum „Pädainment“, z.B. in Form des extremen Methodenkults der aktuellen Pädagogik.

Simon Kunert widmet sich der „frühkindlichen Bildung“, die, in seltener Übereinstimmung, von allen Interessengruppen – Wirtschaft, Politik und Pädagogik – vehement gefordert wird. Als Begründung sieht und kritisiert Kunert erstens eine fragwürdige Sichtweise vom Kind als „aktiven Selbstkonstrukteur“, die im Endeffekt einer „Verleugnung der Erziehungsbedürftigkeit“ gleichkommt (S.92f.), zweitens die Berufung auf „Chancengleichheit“, die de facto die Orientierung auf wirtschaftlichen Nutzen und Effizienzausschöpfung kaschieren soll. (S. 94 ff.) Kunert resümiert, dass „der Bildungsbegriff lediglich als konsensstiftende, hegemoniale Worthülse verwendet wird, um der dahinter stehenden Absicht der Verwertbarkeit ein legitimes Aussehen zu verleihen.“ (S.96). Er fordert von der Erziehungswissenschaft die „Deneutralisierung, die Wiederezueignung pädagogischer Begrifflichkeit und dabei insbesondere die des Erziehungs- sowie Bildungsbegriffs als Instrumentarium einer der herrschenden Ideologie entgegenarbeitenden Theorie der Pädagogik“.

gogik. Nur so kann sich dem widersetzt werden, was Adorno als Verlust der „oppositionellen Begriffssprache“ beschreibt, welche einen wesentlichen Teil dazu beiträgt, hegemonial-affirmative Denkstrukturen zu durchbrechen.“ (S.102)

Im letzten kurzen Essay „Der Körper des Kindes in seiner ‚verordneten Ruhe‘“ geht Matthias Rießland von der bekannten und, wie mir scheint, immer noch zunehmenden ADHS-Hysterie aus, einer gesellschaftlichen Hysterie, die auf die Kinder und Jugendlichen bzw. auf deren Körper projiziert wird, und liefert darin interessante Befunde, wie dem mittels Ritalin u.a. ruhiggestellten Körper in Schule und Unterricht wieder zu seinem Recht verholten werden könnte. Die beiden „Zauberworte“ – Blödsinn! Das sind hier vollkommen ernst gemeinte Konzepte! – heißen „Liebe“ und „Zeit“. (Siehe das an den Anfang gestellte Zitat von Horkheimer.) Besonders beeindruckt hat mich der Bericht über die Arbeit der ungarischen Ärztin Emmi Pikler, die nachgewiesen hat, dass sogenannte hospitalisierte Kinder, die in ihrer Entwicklung, konkret beim Gehenlernen, zurückgeblieben sind, durch entsprechende Zuwendung und fokussierte Aufmerksamkeit der betreuenden Personen diese Defizite aufholen können.

Ein letztes Wort zur Lesbarkeit der Texte: Sie sind wirklich nicht leicht lesbar. Aber wenn man an einer kritischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Fehlentwicklungen in einer zur „Bildungswissenschaft“ degradierten Erziehungswissenschaft interessiert ist, wird man hier mit interessantem und leider fast schon verloren geglaubtem Lesestoff versorgt.

Michael Sertl

Autor/innen

Ass.-Prof. Mag. Dr. Eveline Christof ist stellvertretende Leiterin des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der School of Education der Universität Innsbruck. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Lehrer/innenbildung, reflexionswissenschaftliche Forschung, qualitative Bildungsforschung.

Univ.-Prof. Dr. Agnieszka Czejewska ist Leiterin des Instituts für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Themenkomplexe Kritische Professionstheorien und Differenz in Vermittlungsprozessen sowie Ästhetische Bildungsforschung. Sie ist Hochschulrätin der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland, Herausgeberin der Buchreihe Arts & Culture & Education sowie des Jahrbuchs für Pädagogik.

Mag. Tobias Dörler ist Universitätsassistent am Institut für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz mit den Arbeitsschwerpunkten kritische Schulentwicklung, systemische Grundlagen für pädagogische Professionalisierungsprozesse, sowie Handlungs(spiel)räume im Bildungswesen. Zudem unterrichtet er an der HBLA Herbststraße Wien im Fachbereich Kunst.

MMag. Sabine Gerhartz-Reiter BA PhD ist Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der School of Education der Universität Innsbruck. Sie forscht im Bereich der Schulforschung zu den Themen Ungleichheit im Bildungssystem, Bildungskarrieren und Strukturen im Schulsystem.

Mag. Monika Hofer MA arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Baden und ist Lehrende an der Universität Wien und Universität für Bodenkultur Wien. Sie schreibt derzeit an einer Dissertation zum Thema Wege der Professionalisierung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden.

Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann MA ist Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Vergleichende Untersuchungen zur Lehrplan- und Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung in Bildungs- und anderen sozialen Systemen sowie historisch-vergleichende Didaktik.

Mag. Mariella Knapp ist Assistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind

quantitativ-empirische Bildungsforschung, Bildungsübertrittsforschung am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sowie International-vergleichende Bildungsforschung.

Mag. Julia Köhler ist Lehrende an der Universität Wien und an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen im Bereich der LehrerInnenbildung. Sie arbeitet derzeit an einer Dissertation im Bereich der LehrerInnenbildungsforschung zum Thema Reflexion durch theatrale Wege.

MMGa. Cathrin Reisenauer ist Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der School of Education der Universität Innsbruck. Derzeit arbeitet sie an einer Dissertation im Bereich der Schulforschung.

Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits ist Privatdozent an verschiedenen österreichischen Universitäten und ehemaliger Leiter der Abteilung für Aus- und Weiterbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen kritische Bildungstheorie, den Zusammenhang zwischen Bildung und Gesellschaft und zwischen Bildung und Arbeit.

Mag. Dr. Katharina Rosenberger ist an der Pädagogischen Hochschule Wien KREMS beschäftigt. Sie forscht zu den Themen Bildung und Raum sowie zu Praxistheorien.

Mag. Dr. Eva Sattlberger BIFIE Wien, Teamleitung für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung Mathematik (AHS), AHS Lehrerin (Physik und Mathematik), Publikationen zur Didaktik der Mathematik und im Bereich Ausbildung von Betreuungslehrer/innen, Schulbuchautorin

Dr.phil Michel Sertl, Soziologe, ehemaliger Hauptschullehrer, PH Wien (seit 2014 in Ruhestand). Forschungsschwerpunkte: Schule und soziale Ungleichheit, Soziologie der Schule und des Unterrichts.

Mag. Dr. Barbara Schratz ist Mitarbeiterin des Zentrums für Lernende Schulen, welches österreichweit die Einführung der NMS begleitet. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Resilienzforschung.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Schratz ist Dekan der School of Education der Universität Innsbruck. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schulentwicklung und Leadership.

Mag. Dr. Johanna F. Schwarz MA hat derzeit ein Habilitationsstipendium an der Universität Innsbruck und schreibt ihre Habilitation zum Thema Zuschreibung als Phänomen des Pädagogischen Geschehens.

Mag. Nadine Ulseß-Schurda ist Lehrerin am Gymnasium in der Au in Innsbruck. Sie arbeitet an einer Dissertation zum Thema Anerkennungsprozesse in der Schule.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
80	Reformpädagogik	€ 8,70	120	2005 Revisited € 14,00
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen € 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122	Gendermainstreaming € 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit € 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus € 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung € 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	126	Leben am Rand € 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik € 14,00
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung € 14,00
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	132	Sozialarbeit € 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 14,00
97	Leibeserziehung	€ 12,40	135	Dazugehören oder nicht? € 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136	Bildungsqualität € 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt € 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142	Bourdieu € 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung € 14,00
109	Begabung	€ 11,60	147	Jugendkultur € 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen € 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149	Basisbildung € 14,50
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150	Technische Bildung € 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	151	Mehrsprachigkeit € 14,50
114	Integration?	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation € 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	153	Politische Bildung € 15,00
116	Pädagogisierung	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit € 15,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00	155	Elternsprehtag € 15,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00	156	Weiterbildung? € 15,00
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00	157	Bildungsdünkel € 15,50
			158	Linke Positionen € 15,50
			159	Bildungsanlass Erster Weltkrieg € 15,50
			160	Das Ende der Schule € 15,50
			In Vorbereitung	
			161	Österreichs Bildungsreformen € 16,00

