
Wozu ist Schule da?

Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen

Till-Sebastian Idel

Der vorliegende Beitrag beleuchtet aus einer schultheoretischen Sichtweise Persönlichkeitsbildung und die Erziehungserwartung als gesellschaftliche und pädagogische Zuschreibungen an den Auftrag von Schule. Ausgehend von der schultheoretischen Leitfrage nach dem Sinn und Zweck von Schule wird in einem ersten Teil eine historische Rückblende auf die Giesecke-Fauser-Debatte aus den 1990er Jahren um das Verhältnis zwischen Unterricht und Erziehung vorgenommen. In einem zweiten Teil des Beitrags werden aus der Perspektive einer schultheoretischen Praxeologie Grenzverschiebungen in Ganztagschulen dargestellt. Methodologisch plädiert der Beitrag dafür, Persönlichkeitsbildung in der Schule als Subjektivierung zu fassen und in entsprechenden schulischen Arrangements zu untersuchen. Gegenwartsdiagnostisch weisen die Befunde praxeologischer Forschung auf eine Expansion des schulischen Felds und der sich in diesem ereignenden Subjektivierungsprozesse unter dem Vorzeichen einer gesteigerten Erziehungserwartung, die seinerzeit von beiden Seiten der Debatte wohl für unwahrscheinlich gehalten worden wäre.

1 Der schultheoretische Fragehorizont

Der vorliegende Beitrag zielt darauf, Persönlichkeitsbildung und die Erziehungserwartung als gesellschaftliche und pädagogische Zuschreibungen an den Auftrag von Schule aus einer schultheoretischen Sichtweise zu beleuchten. Das weite Gelände der Schultheorie bietet zwar weniger eine klare Kontur, als vielmehr eine Ansammlung von vielfältigen Theorieansätzen, historischen, systematischen und empirischen Beiträgen sowie schultheoretischen Debatten, die in und um die Schule zwischen ganz unterschiedlichen Akteurs- und Interessensgruppen geführt werden (Baumgart und Lange 1999; Tillmann 1987). Wollte man diese alle

unter einen Nenner zwingen, müsste man sagen, dass ‚Schultheorie‘ im weiteren Sinne – d.h. auch alltagstheoretische Konstruktionen, Konzepte u.a. umfassend – ein Sammelbegriff für all jene Aussagen ist, die in einem Gefüge bzw. mit dem Anspruch auf eine mehr oder weniger argumentative Kohärenz auf Fragen antworten, die irgendwie die Schule im Ganzen betreffen. Allerdings kann man durchaus einen allgemeinen Fluchtpunkt des schultheoretischen Fragehorizonts angeben, wie er sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts insbesondere in der sozialwissenschaftlich-soziologischen Beschäftigung mit Schule und auch im übergreifenden gesellschaftlichen Bildungsdiskurs herausgebildet hat: Im Zentrum schultheoretischer Überlegungen steht die Frage nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft, dem „gesellschaftlichen Implikationszusammenhang von Schule“ (Rolff und Tillmann 1980, S. 241). Das schultheoretische Koordinatensystem spannt sich so abstrakt gesehen zwischen den Polen von Schule, Gesellschaft und Individuum auf, und die vereinfachte Kardinalfrage des schultheoretischen Denkens, die auch diesem Beitrag als Orientierungsrahmen zugrunde liegt, lautet dann: Wozu ist die Schule da (der noch ergänzend hinzuzufügen wäre: und was macht sie mit den Schüler/innen)?

Diese Frage artikuliert in schlichter und popularisierter Form *das* zentrale Erkenntnisinteresse von Schultheorie und den Dreh- und Angelpunkt schultheoretischer Debatten, die die Entwicklungen und Veränderungen der modernen Schule begleiten. Schultheoretische Debatten – so das Verständnis im Folgenden – diskutieren *sich wandelnde* Funktionen und Leistungen von Schule im Verhältnis zu *sich wandelnden* gesellschaftlichen Erwartungen, die an die Schule als Aufgaben herangetragen und dort eigensinnig im operativen Vollzug von Unterricht und im Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden verarbeitet werden; mit dem Ergebnis, dass Personen – die Schüler/innen – verändert bzw. im institutionellen Zusammenhang als bestimmte Subjekte konstituiert werden (Parsons 1959; Dreeben 1980; Fend 1980, 2006; Luhmann 2002). In seiner reformulierten neuen Theorie der Schule differenziert Helmut Fend in dieser Linie zwischen gesellschaftlichen Funktionen, die auf die Kontinuierung des gesellschaftlichen Prozesses bezogen sind und individuellen Funktionen, die auf die Förderung von Handlungsfähigkeit gerichtet sind (Fend 2006, S. 54).

Die Frage, wozu die Schule da ist, wird in schultheoretischen Auseinandersetzungen in unterschiedlichen Richtungen perspektiviert: In den soziologischen Zugängen wird eher in einer *deskriptiv-analytischen Optik* gefragt, was Schule leisten kann, d.h. welche Funktionen sie faktisch für die Gesellschaft und das Individuum übernommen hat und wie sie diese konkret erfüllt (Diederich und Tenorth 1996). Demgegenüber wird vor allem in schulpädagogischen Beiträgen und in der Bildungsdiskussion die Frage normativ und programmatisch gewendet

(etwa Klafki 2002; von Hentig 1993). In einer *präskriptiv-normativen Optik* wird hier gefragt, was Schule leisten soll. In solchen Beiträgen werden dann zumeist auch Funktionen, Leistungen und Aufgaben insbesondere im Hinblick auf Erziehung und überfachliche Persönlichkeitsbildung beschrieben, die die Schule noch nicht oder nicht zufriedenstellend erfüllt, aber möglichst in Zukunft erfüllen sollte, was dann eine Kritik an der real existierenden Schule und die prospektive Forderung nach ihrer pädagogisch intendierten Veränderung nach sich zieht. Dieser Zugang begründet das Narrativ der Schulkritik, die nicht nur eine im engeren Sinne pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Angelegenheit ist, sondern ein Genre, in dem jeder mitmischen kann (zuletzt etwa Precht 2013). Beide Optiken zusammengekommen münden in die systematische Frage, die dann auch die Komplexität der Sache deutlich macht, nämlich wie Sein und Sollen von Schule als gesellschaftlich und pädagogisch präfigurierter Einrichtung zueinander ins Verhältnis zu setzen sind: Kann Schule überhaupt nur leisten, was unter den gegebenen Bedingungen möglich erscheint, oder soll sie mehr leisten, als derzeit mit ihr zu machen ist (Tenorth 2001)? Was darf man auf jeden Fall von ihr erwarten und welche Erwartungen an sie sind unsicher, gar unmöglich und scheinen ungerechtfertigt, weil sie die Schule mit unerfüllbaren Ansprüchen an die Erziehung von Subjekten überfrachten? Es geht also um die Reichweite und Legitimität gesellschaftlicher und pädagogischer Wirkungserwartungen, die sich wiederum in einfache und komplexe Erwartungen und in intendierte und nicht-intendierte Effekte differenzieren lassen (ebd.).

„Persönlichkeitsbildung“ als gehaltvolle pädagogische Kategorie, in Abgrenzung von Begriffen wie Persönlichkeitsentwicklung oder Sozialisation, lässt sich als *komplexe Erziehungserwartung* verstehen. Eine umfassende, allseitige Stärkung der Person kann durch Schule und Unterricht, durch Erziehung nicht – im eigentlichen Sinne des Wortes – bewirkt, also hergestellt werden. Vielmehr kann sie – im Wissen um die pädagogische Differenz zwischen Zeigen und Lernen (Prange 2005) und die pädagogische Paradoxie der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (Benner 1989) – nur befördert und angeregt werden; im Übrigen ist sie aber etwas, was das Subjekt mit sich selbst macht und das insofern als konkreter Effekt von Schule ungewiss ist, aber von ihr irgendwie doch erwartet wird. Was dann auch nicht bei allen Adressaten gleichermaßen gelingt: Denn zur Schule zu gehen bedeutet auch, an ihr scheitern zu können und sich dies als selbstverursachten, nicht als systemischen oder institutionellen Misserfolg zuzuschreiben (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980). Insofern führt die komplexe Erwartung, Persönlichkeiten durch Unterricht und Erziehung zu bilden, auch zu nicht-intendierten Effekten der Beschädigung von Identität durch Schule, die sich die Subjekte dann auch noch selbst zurechnen. Und dies deshalb, weil sie sich in der Schule als pädagogische Subjekte erlernt und so das gesellschaftlich geforderte und pädagogisch beförderte kollektive Muster

des „homo paedagogicus“ in sich aufgenommen haben – was Heinz Elmar Tenorth als entscheidende und von Schule auch bewirkte komplexe Erwartung betrachtet (2001). Schultheoretisch gesehen wird damit die gute Absicht zu erziehen mit ihrer konstitutiven, nicht stillstellbaren Ambivalenz konfrontiert, gerade auch in ihrem erfolgreichen Wirken unbeabsichtigte Folgen zu erzielen.

Indem es die oben aufgeworfenen Fragen nach dem Sinn und Zweck, den Funktionen, Aufgaben und Leistungen bearbeitet, lotet schultheoretisches Denken deskriptiv und normativ immer wieder aufs Neue die *Grenzen der Schule* aus (Melzer und Sandfuchs 2001). Für was ist und soll sie zuständig sein, welche Funktionen kommen ihr alleine zu, welche teilt sie wie mit Institutionen in ihrer Umwelt, in welches Verhältnis setzt sie sich zu diesen, etwa der Familie oder institutionalisierten außerschulischen Erziehungs- und Bildungsangeboten, wo sind ihre Grenzen zu markieren und wo erwartet man von ihr, dass sie ihren Verantwortungs- und Einflussbereich über das etablierte Feld hinaus ausdehnt? Vorgenommen werden dabei Relationierungen, und es wird in der Spannung von Konstruktionen der Be- und Entgrenzung über Schule gestritten als „Ort des Aufwachsens“ (Diederich und Tenorth 1997), als „gewöhnliche Institution“ (Reichenbach 2013) oder als – frei nach Goethes Wilhelm Meister – „pädagogische Provinz“, in der pädagogische Utopien gesellschaftliche Realität werden sollen.

Der folgende Beitrag verbindet vor diesem Fragehorizont zwei Stränge: Zunächst wird in einer historischen Rückblende zurückgekehrt zu einer seinerzeit höchst prominenten Debatte, nämlich zu der von Hermann Giesecke in den 1990er Jahren angezettelten Kontroverse um die Frage, wozu die Schule da ist. In dieser wurde die Frage – pädagogisch codiert – im Rahmen einer Problematisierung des Verhältnisses von schulischem Unterricht und Erziehung abgehandelt (Giesecke 1996; Fauser 1996). Im anschließenden Abschnitt des Beitrags findet ein Zeitsprung in die Gegenwart statt, um einen empirisch fundierten schultheoretischen Blick auf aktuelle Entwicklungen in Ganztagschulen zu werfen. Der Ganztag wird hier als ein heißes Feld schulischer Transformation gefasst, das als Konglomerat empirisch rekonstruierbarer Grenzverschiebungen dargestellt wird (Kolbe et al. 2009; Idel 2013; Reh et al. 2015). Der zentrale Befund wird sein, dass wir es mit schulischen Grenzverschiebungen im Ganztag zu tun haben, die unter bestimmten Bedingungen zu einem durchaus strukturellen Wandel von Lernräumen und damit zu veränderten Bedingungen für die *Subjektivierung* der Schüler/innen führen können. An dieser Begrifflichkeit wird deutlich, dass in diesem Beitrag nicht von einem normativ gehaltvollen Begriff der Persönlichkeitsbildung ausgegangen wird, sondern vielmehr von einem praxistheoretischen Konzept der Subjektivierung qua Adressierung (Reh und Ricken 2012). Eine solche schultheoretische Praxeologie *postuliert* keinen umfassenden schulischen Auftrag der Persönlichkeitsbildung,

sondern sie *rekonstruiert* schulische Grenzarbeit, sie nimmt einen Blick auf schulische Grenzverhältnisse, sie beschreibt Grenzverschiebungen auf der Vollzugsebene pädagogischer Ordnungen in Ganztagschulen und die in ihnen situierten ambivalenten Prozesse der Subjektkonstitution. Damit beschäftigt sie die Frage, wie sich das schulische Feld und die pädagogischen Prozesse in ihm verändern und wie bestimmte pädagogische Normen und Formen in der Schule wirklichkeitskonstitutive Kraft entfalten. Gegenwartsdiagnostisch weisen die Befunde praxeologischer Forschung auf eine Expansion des schulischen Felds und der sich in diesem ereignenden Subjektivierungsprozesse unter dem Vorzeichen einer gesteigerten Erziehungserwartung, die seinerzeit von beiden Seiten der Debatte – unabhängig davon, ob eher befürchtet (Giesecke) oder vielleicht auch tendenziell befürwortet (Fauser) – wohl für unwahrscheinlich gehalten worden wäre.

2 Historische Rückblende auf eine schultheoretische Kontroverse

Die angesprochene Kontroverse datiert auf das Jahr 1996 und eine damals erst als Vortrag, dann als Monographie von Hermann Giesecke vorgelegte Schrift mit der einschlägigen Frage – *Wozu ist die Schule da?* – im Titel. Im Kern geht es bei der Auseinandersetzung, deren Beiträge dann in einer Streitschrift der Neuen Sammlung mit dem variierten Titel *Wozu Schule da ist* – gewissermaßen als Repliken auf Giesecke – veröffentlicht wurden, um die Frage, inwieweit Schule – über die mitlaufenden pädagogischen Implikationen des Unterrichts hinaus (Proske 2014) – auch eine eigenständige Erziehungsfunktion zu erfüllen habe und sich dem pädagogischen Anspruch einer umfassenden Bildung der Persönlichkeit verschreiben solle. Giesecke ist zu dieser Zeit längst als Erziehungswissenschaftler bekannt, der kritisch mit den Ansprüchen der eigenen Disziplin ins Gericht geht. Er argumentiert systematisch wie auch polemisch. Hier geht es um seine systematischen Argumente, nicht seine Polemik, die sich gegen den von ihm so bezeichneten ‚reformpädagogischen Zeitgeist‘ richtet, den er für die von ihm diagnostizierte Schulkrise verantwortlich macht. Seine Argumentation hatte er bereits ein Jahrzehnt zuvor in populär gewordenen Monografien – über das heute vergriffene *Ende der Erziehung*‘ aus dem Jahr 1985 und über das noch heute in 12. Auflage erhältliche *Pädagogik als Beruf*‘ von 1987 – entwickelt (Giesecke 1985, 1987). Und auch später hat er diese in Folgepublikationen immer wieder variiert (Giesecke 1997, 1998, 2001). Systematisch plädiert Giesecke grundsätzlich dafür, auf den Begriff der Erziehung zu verzichten und stattdessen von *Lernhilfe*

zu sprechen. Zentrale Stoßrichtung seiner Argumentation ist die Forderung nach einer Begrenzung und Relativierung der pädagogischen Wirkungsmächtigkeit von Schule als Institution und der Lehrkraft in der Interaktion mit den Schüler/innen. Professionelle Pädagogen – so sein Credo – leisten Lernhilfe, sie erziehen nicht. Giesecke geht davon aus, dass im Modernisierungsprozess das bürgerliche Konzept von Kindheit und Erziehung obsolet wird, weil Erziehung immer mehr durch eine ‚pluralistische Sozialisation‘ ersetzt würde, intendierte pädagogische Einflussnahmen an Bedeutungen verlören und auch die Heranwachsenden in ihren Autonomieansprüchen verletzen würden. Schule sei für einen guten Fachunterricht da, mithin für Bildung im engeren Sinne der Vermittlungsaufgabe. Von der Schule zu erwarten, dass sie die Voraussetzungen für die Teilnahme am Unterricht selbst hervorzubringen hätte, würde zu einer funktionalen Diffusion und in eine Überlastung der Lehrkräfte führen. Schule habe eine partikulare Funktion, der schulische Anspruch sei zu reduzieren und zu konzentrieren. Giesecke schreibt dazu in ‚Das Ende der Erziehung‘:

„Ein in diesem Sinne auf die Ausbildung von Fähigkeiten zielender Unterricht muss jeglichen ‚Erziehungsauftrag‘ zurückweisen, der nicht aus den Bedingungen des Unterrichts notwendigerweise erwächst. Die Schule ist (...) nicht der Ort eines allgemeinen ‚sozialen Lernens‘ – dafür sind die Familie und die Gleichaltrigen da –, sondern der Ort, wo man lernt, gemeinsam mit anderen geistige Arbeit – und nicht irgendetwas – zu betreiben“ (Giesecke 1986, S. 144f.).

Der Familie überantwortet er die Hauptlast, jene Voraussetzungen, Haltungen und Bereitschaften herbeizuführen, von denen die Schule zehrt. Sei dies nicht gewährleistet, so habe sich die Jugendhilfe darum zu kümmern, nicht die Lehrkräfte. Andernfalls würde die Schule durch zusätzliche Aufgaben sozialpädagogisiert, ein Aufgabenspektrum, das Lehrer nicht leisten könnten. Giesecke begreift den Prozess der Pädagogisierung der modernen Gesellschaft als Problem und als wesentliche Ursache der von ihm diagnostizierten Schulkrise, wobei er sich dafür nicht auf systematische, sondern auf Alltagsempirie stützt. Diese Ignoranz gegenüber differenzierender Empirie ist für das Narrativ von Schulkritik typisch. Möglicherweise hätte schon damals der Blick in Studien der Schulforschung zeigen können, dass die dramatisierende Defizitdiagnose von Giesecke, der von einer Verrohung schulischer Umgangsweisen, einem schulischen Sittenverfall infolge eines breiten Autoritätsverlusts ausgeht, den er wesentlich auch durch die liberalen, anti-autoritären Erziehungsorientierungen der sog. ‚68er-Lehrer‘ – also einer populären stereotypen Habituszuschreibung – ausgelöst sieht, zumindest nicht zwingend ist. Mit Blick auf die Ergebnisse der Life-Studie von Fend kann von heute aus gesehen auch die entgegengesetzte These formuliert werden, nämlich, dass Schule seit den 1980er

Jahren für alle Beteiligten humaner geworden ist, was dann aber auch nicht heißt, dass Schule in den kulturellen Modernisierungsprozessen der letzten Jahrzehnte weniger ambivalent und das schulische Geschäft einfacher geworden wäre (Ziehe 1996; Berger und Fend 2016).

Die Normen und Formen einer reform- oder alternativpädagogisch gestalteten Schule bilden den negativen Gegenhorizont von Gieseckes Argumentation. Schule sei keine Polis, wie von Hentig charakterisiert, sie sei kein demokratischer Raum, sie konstituiere lediglich eine Lerngemeinschaft in Distanz zum Leben außerhalb, das Konzept des Erfahrungsraums sei „unrealistisch“. In systematischer und elaborierter Weise hat Peter Fauser dem eine anthropologische Begründung einer reformpädagogisch erweiterten Schule entgegengehalten und damit der schultheoretischen Frage eine erziehungstheoretische Antwort gegeben. Er argumentiert systematisch, dass der Erziehungsbegriff nicht zu dispensieren sei. Der pädagogische Prozess sei als „generative Praxis“ in doppelter Weise zu fassen (Fauser 1996, S. 82). Erstens als Zusammenwirken der Generationen, in dem zweitens Neues erzeugt würde. Unterricht und Erziehung seien nicht zu trennen, „beide [sind] ursprünglich durch ein praktisches Fundament im Umgang verbunden“ (ebd., S. 85). Die Distanzierung zwischen Schule und Gesellschaft führe zu „anthropologischen Spaltungen“, zu einem Erfahrungsverlust im schulischen Lernen, nicht nur, weil Schule sich darauf spezialisiert habe, „den Umgang mit den Dingen durch das Reden über die Dinge zu erweitern“ (ebd.), sondern auch, weil sich Schule im Modernisierungsprozess von der außerschulischen Umwelt entfernt, weil sie „mehr und mehr als eine ausgegrenzte, lebensferne, unzeitgemäße Eigenwelt, als ein System erlebt [wird], das mit den Herkunftswelten ihrer Schüler immer weniger zu tun hat und von dieser Herkunft immer weniger erwarten darf“ (ebd., S. 84). Aus dieser Begründung heraus ergibt sich als Forderung eine reformpädagogische Erneuerung von Schule, die unterrichtet und erzieht, die jene Erfahrungsverluste kompensiert, die aus der einseitigen Rationalisierung der Schule und auch aus der Differenzierung zwischen Schule und Lebenswelt entstehen, und die so dem pädagogischen „Verantwortungs- und Funktionszusammenhang“ gerecht zu werden versucht:

„Herstellendes Tun und politisches Handeln, Arbeitsdisziplin und demokratische Gesinnung, handwerkliches Können und moralisches Urteilen bezeichnen Elemente und Dimensionen des Lernens und der Bildung, die wir für notwendig halten, die sich aber nicht aufeinander zurückführen und voneinander ableiten lassen. Der Erfahrungsverlust [...] kann [...] nur aufgefangen werden durch ein vielfältiges Angebot praktischer Tätigkeiten und Erfahrungsfelder – ob dafür die Schule und nur die Schule in der Pflicht steht, ist damit nicht vorentschieden. Wer der Schule diese Aufgabe nicht zubilligen, zutrauen oder zumuten will, muss Alternativen benennen und sich fragen lassen, wo für ihn die Grenzen der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen verlaufen und wie er angesichts ge-

sellschaftlich erzeugter Gefährdungen die Familien und die Entfaltungsrechte von Kindern schützt“ (Fauser 1996, S. 86).

Aus der Rekonstruktion der zentralen Argumente, hier nur pointiert dargestellt, wird deutlich, dass sowohl Giesecke wie auch Fauser strukturell von einer ähnlichen Zeitdiagnose ausgehen. Beide beschreiben den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess – als Prozess der Ausdifferenzierung, Rationalisierung, Pluralisierung und Individualisierung – ähnlich, halten aber unterschiedliche pädagogische und schultheoretische Antworten auf ihn bereit: Für Giesecke stellt die auf Fachunterricht begrenzte Schule die zu bewahrende Idealform der modernen Schule dar. Man könnte dies mit einer strukturfunktionalen Argumentation hinterlegen: Die moderne Schule ist Resultat von gesellschaftlichen Prozessen funktionaler Differenzierung, in denen sie eine besondere Eigenlogik und Form herausgebildet hat, die es unbedingt zu erhalten und gegenüber einer pädagogischen Expansion zu verteidigen gilt. Man könnte auch sagen, dass dies eine statische Sicht auf Schule ist, die den Wandel nur als funktionale Differenzierung beobachten kann und die nun davon ausgeht, dass dieser Prozess mit der Systembildung der Schule als auf Lernhilfe und auf Unterricht spezialisierte Schule zu seinem Ende gekommen ist, auch wenn dies durch einen reformpädagogischen Zeitgeist, den damaligen Protagonisten einer inneren Schulreform, gewissermaßen zu torpedieren versucht wird. Fauser hingegen sieht seinerzeit diese Distanzierung von Schule und Leben qua funktionaler Ausdifferenzierung und Rationalisierung vor dem Hintergrund einer universalistischen, also gerade nicht historisch reflexiven Anthropologie als Problem. Dessen Folgen für die Lernprozesse, die „ursprünglich“ bzw. anthropologisch gesehen immer aus Erfahrungen und an Erfahrungen erwachsen, seien schulisch zu kompensieren in einer reformpädagogisch entgrenzten Schule. Mit Bezug auf die Frage nach den überfachlichen, weitreichenden pädagogischen Zielsetzungen einer Persönlichkeitsbildung durch Schule – einer „generalisierten Erziehungserwartung“ (Tenorth 2006, S. 585) – ergibt sich aus der Sicht von Giesecke das Diktum, dass Schule nicht leisten soll, was sie nicht leisten kann, und sie sich daher von solchen überzogenen Ansprüchen freizumachen habe. Aus Sicht von Fauser hingegen ergibt sich das Diktum, dass Schule etwas leisten soll, dass sie unter anderen Gestaltungsumständen auch leisten könnte, woraus sich das reformpädagogische Projekt einer geöffneten Schule ergibt, die sich für Impulse und Gelegenheiten für eine umfassende Persönlichkeitsbildung in die Verantwortung setzt. In exemplarischer Weise wird also in dieser Debatte das Grundmotiv der schulpädagogischen Diskussion um die Grenzen von Schule variiert, und es wird dabei ausgeleuchtet, was unter einem ‚erziehenden Unterricht‘ zu verstehen ist und welche Aufgaben und Wirkungserwartungen ihm zuzuschreiben sind. Aber wie

lässt sich diese Kontroverse um eine Be- oder Entgrenzung der Funktionen und Aufgaben von Schule aus heutiger Sicht beurteilen?

3 Praxeologische Perspektiven auf Grenzverschiebungen im Ganzttag

Die Kontroverse zwischen Giesecke und Fauser ereignet sich in der Vor-PISA-Phase, vor den Umbrüchen im Schul- und Bildungssystem, die wir seit den Nullerjahren erleben. Sie findet – im Unterschied zur Relevanzsteigerung und öffentlichen Prominenz des Bildungsdiskurses der Gegenwart – im schulpädagogischen Feld zwischen Wissenschaft und Schulpraxis auf einer intermediären Ebene statt, beteiligt sind Schulpädagog/innen, Schulreformer/innen und Erziehungswissenschaftler/innen, weitere Kreise hat sie nicht gezogen. Aus heutiger Sicht ist die Debatte von den Entwicklungen eingeholt worden. Referenzpunkt der Debatte damals war die in Deutschland etablierte Halbtagsschule und die damalige schul- und bildungspolitische Diskussion um eine Autonomisierung der Einzelschule und um innere Schulreform, scheinbar noch weit entfernt von der Bedeutungsaufwertung von Schule seit PISA, den beschleunigten Reformen und den gesteigerten gesellschaftlichen Erwartungszuschreibungen als Begleitmusik einer voranschreitenden Pädagogisierung in der modernen Gesellschaft. In den Beiträgen von damals findet man keine intensivere Thematisierung der Ganzttagsschule. Bei Giesecke findet sich eine Stelle, in der er die Ganzttagsschule für nicht finanzierbar hält und sie auch aus pädagogischen Gründen ablehnt, denn sie hätte nur „Surrogate des Lebens als wirklichen Ernstfall“ zu bieten (Giesecke 1996, S. 320). Dass in der auf die Debatte folgenden Dekade der Ganzttagsschulausbau zur beschlossenen Sache wird und dass heute – zwei Dekaden später – jede zweite allgemeinbildende Schule in Deutschland Ganztagsangebote vorhält, die von mindestens einem Drittel der Heranwachsenden besucht werden (KMK 2016), wurde in der Debatte also gar nicht antizipiert und somit für unwahrscheinlich gehalten, obwohl es bereits – natürlich wenige – Ganzttagsschulen gab und auch erziehungswissenschaftliche Beiträge zur theoretisch-konzeptionellen Fundierung von Ganzttagsschule publiziert (Holtappels 1994; Ludwig 1993), damals aber nicht diskursmächtig wurden.

Reformpädagogische Denkfiguren, wie sie von Giesecke attackiert wurden, sind heute in einem noch breiteren, über den engeren fachlichen Diskurs hinausreichenden bildungs- und schulpädagogischen Kontext verankert (Kolbe und Reh 2009). In der Ganztagsdebatte gehen sie mit den Motiven der neoliberalen Bildungsökonomie – d. h. einer Steigerung der Leistungseffektivität und -effizienz

in der Produktion von Bildung – eine „merkwürdige Ehe“ ein, um es mit der Metapher von Bellmann und Waldow zu sagen (2007). Die Ganztagschule erscheint zugleich als Schule der Reformpädagogik, als Antwort auf die mit PISA erneut festgestellte Bildungsungleichheit wie auch als angemessene Reaktion auf familien- und arbeitsmarktpolitische Problemstellungen. An der Ganztagschuldebatte lassen sich schultheoretisch-zeitdiagnostisch zwei diskursiv erzeugte zentrale Wirkungserwartungen markieren, die die gegenwärtigen Entwicklungstendenzen von Schule umreißen:

1. Den ersten Komplex von Wirkungserwartungen möchte ich als *Expansion der Schule zu einem Ort der generalisierten pädagogischen Sorge* bezeichnen. In Ganztagschulen werden die Funktionen der Schule in Richtung von Erziehung und Betreuung ausgeweitet. Es wird der Anspruch erhoben, die bestehende unterrichtszentrierte Lernkultur der Schule zu erneuern und durch weitere, andere pädagogische Angebote zu bereichern und damit die Schüler/innen nicht nur kognitiv umfassender zu fördern und zu fordern, sondern ebenso sozial zu integrieren und auch in ihrer emotionalen Entwicklung haltgebend zu stützen; es geht also um gesteigerte Erwartungen an die Intensität pädagogischer Beziehungen und um überfachliche Bildungswirkungen, die man sich von der Ganztagschule erwartet. Das betrifft einerseits die Gestaltung der pädagogischen Arbeitsbündnisse zwischen Lehrkräften und Schüler/innen. Dazu bedarf es aber auch andererseits eines Einbezugs anderer vormals von der Schule separierter Handlungsfelder, also vor allem der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Im Rahmen der Ganztagschulentwicklung soll Schule zu einem multiprofessionell gestalteten pädagogischen Ort expandieren, der nicht nur Unterricht, sondern darüber hinaus Gelegenheiten zu nonformalen und informellen Lernprozessen eröffnet, was im sozialpädagogischen Diskurs mit den Begriffen der Alltagsbildung bzw. der „anderen Seite der Bildung“ theoretisch konzeptualisiert und in der Rede über Ganztagsbildung normativ eingefordert wird (Otto und Rauschenbach 2008).
2. Der zweite Komplex von Wirkungserwartungen an Schule kann als *Meritokratisierung des Schulsystems* bezeichnet werden. Im Gefolge von PISA und einer stärkeren Ausrichtung der Bildungspolitik am internationalen Vergleich erleben wir in den letzten zehn Jahren eine Aufwertung der Leistungsfunktion und meritokratischen Ordnung der Schule. Die Diskussion um Kompetenzorientierung und Standardisierung ist eingebettet in ein Humankapitaldenken und lenkt den Blick auf die Leistungserträge, auf die Effektivität von einzelnen Schulen und des gesamten Schulsystems (Radtke 2009). Durch die Einführung der Instrumente der neuen Steuerung im Bildungsbereich werden die Schulen

unter Rechenschaftszwang und Profilierungsdruck gesetzt. Insbesondere in Stadtgesellschaften entsteht im Schulbereich ein Quasi-Markt, auf dem die Schulen um Schüler/innen bzw. genauer: auch um bestimmte, erwünschte Schüler/innen konkurrieren. Dafür müssen sie sich als attraktive Schulen sichtbar, identifizierbar und anwählbar halten.

Diese beiden Wirkungserwartungen – die Generalisierung pädagogischer Sorge und die Meritokratisierung von Schule – sind in sich und auch zueinander spannungsvoll. Sie führen zu einer Steigerung der Komplexität, Kontingenz und der Ambivalenz pädagogischer Arbeit in der Schule (Helsper 2016). Die Schule als Institution wie auch die ganz unterschiedlichen Professionellen, die Ganztagschule verkörpern, werden einerseits in gesteigerter Weise zu Sachwaltern des Bildungserfolgs erklärt und zum anderen sollen sie für die Schüler/innen immer stärker zu bedeutungsvollen Anderen in erweiterten Bildungs- und Erziehungsprozessen im Raum der Schule werden.

Natürlich ist diese Diagnose stark extrapoliert und schießt über die Empirie hinaus. Aus der Ganztagserschulungsforschung wissen wir, dass die allermeisten Ganztagschulen als ungebundene Schulen geführt werden und zumindest von außen betrachtet eher ein Additum bzw. verlängerte Halbtagschulen sind, die den diskursiven Ansprüchen an eine Integration des Vor- und Nachmittags und an eine Rhythmisierung der Angebote wenig gerecht werden. Die im Diskurs formulierten weitreichenden Leistungs- und Wirkungserwartungen im Hinblick auf die Reduktion sozialer Disparitäten und die Verbesserung von Lernleistungen werden – folgt man den Ergebnissen der StEG-Studie (Fischer et al. 2011) und dem Chancenspiegel 2013 (Bertelsmann-Stiftung 2013) – wenn überhaupt nur in Teilen erreicht, wobei bislang noch nicht ausreichend belastbare Befunde vorliegen. Mit Blick auf das Thema überfachlicher Wirkungen auf die Persönlichkeitsbildung kann aber konstatiert werden, dass sich der Ganztag bei regelmäßiger Nutzung und einer hohen Angebotsqualität vor allem positiv im Sinne einer „psychosozialen Förderung“ auswirkt; ein solcher Ganztagsbesuch fördert prosoziales Verhalten, Schulfreude und die Lernmotivation (Decristan und Klieme 2016; Lossen et al. 2016).

Ebenso finden sich in der Ganztagserschulungslandschaft aber auch Schulen, die sich in besonderer Weise der Schul- und Unterrichtsentwicklung verschrieben haben, die über eine breite Angebotspalette und über ein integriertes und profiliertes Konzept des Ganztags verfügen, sodass man weder von einem bloßen Additum noch von einer Fortsetzung der Halbtagschule am Nachmittag sprechen kann. Im LUGS-Projekt (Lernkultur und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen) wurden die Lernkulturen solcher Schulen mit dem Erkenntnisinteresse einer schultheoretischen Grundlagenforschung analysiert (Kolbe et al. 2009; Reh et al. 2015).

Zum einen richtete sich das Interesse in einem kulturtheoretisch-praxeologischen Zugang auf die *Transformation pädagogischer Ordnungen in ganztagschulischen Angeboten*, wobei in erster Linie unterrichtsnahe Angebote wie etwa Lernzeiten untersucht wurden. Zum anderen wurde in einer theoretischen Orientierung am Konzept der machtvollen Subjektivierung nach Butler (2001) gefragt, *wie in diesen Prozessen der pädagogischen Ordnungsbildung Subjekte konstituiert werden*. Demnach lautete die zentrale Frage – und das ist schultheoretisch gut anschlussfähig – wie sich Grenzen verschieben, wenn man nicht – wie etwa der statische Blick der Schultheorie von Parsons, der implizit auch in der Argumentation von Giesecke steckt – von sektorialen oder systemischen Trennungen zwischen Schule und Unterricht auf der einen, der Familie und Freizeit auf der anderen Seite ausgeht, sondern sich das Soziale praxeologisch als Zusammenhang von Feldern vorstellt, die in Praktiken hergestellt und reproduziert werden, sich überlappen und hybride Mischungsverhältnisse eingehen. So konnten wir in den ganztagschulischen Lernräumen Grenzverschiebungen zwischen Familie und Schule, Unterricht und Freizeit und zwischen einem rollenförmigen und auf die ganze Person bezogenen Zugriff auf die Schüler/innen beobachten (Idel und Reh 2015).

In den untersuchten Ganztagschulen wurde der Schultag als Erfahrungszusammenhang der Schüler/innen durch die Ausdifferenzierung verschiedenster Angebote heterogener, die Zeiten flexibilisierter und auch die Räume vielgestaltiger. In der über den ganzen Tag ausgeweiteten Schulzeit wurde beobachtet, wie sich neue Beziehungsformen zwischen Schüler/innen und Lehrkräften einspielen, die durch mehr Nähe geprägt sind. Ganz allgemein gesprochen nehmen die Möglichkeiten zu, sich in einer anderen Form als Personen zu begegnen. Den entsprechenden Raum, dies zu tun, spannen unter anderem Praktiken auf, die aus angrenzenden Feldern – der Freizeit und der Familie – in die Schule einsickern. Das betrifft nicht nur den Begegnungsraum des Mittagessens oder Freizeitangebote, in denen sowohl die Schüler/innen wie auch die Lehrkräfte sich als andere und auch mehr von sich zeigen können. Ebenso lassen sich in Ganztagschulen Praktiken des Rückzugs in Nischen beobachten, wenn Kinder sich ausruhen oder anderen Dingen nachgehen, als sich mit Aufgaben zu beschäftigen und zu lernen. Diese Verschiebungen können als voranschreitende *Informalisierung schulischer Sozialbeziehungen* bezeichnet werden (Idel et al. 2013).

Zugleich sind aber auch *Formalisierungsprozesse* zu beobachten, die sich aber nicht auf der Ebene der Sozialdimension, sondern auf der Ebene des Umgangs mit der Sache und dem Lernen in den Lernzeiten und im individualisierenden Arbeiten im Unterricht abspielen. In den untersuchten Schulen wurde in z. T. erheblicher Weise der Unterricht methodisch-didaktisch individualisiert, was dazu führt, dass ein nicht geringer Teil der Unterrichtszeit mit der Arbeit an Plänen zugebracht

wird. In diesen Arrangements verbreitet sich eine Kultur der Aufgabenerledigung (Huf und Breidenstein 2009; Budde 2013), in der Tätigkeiten zweiter Ordnung als Bezugspunkte der inhaltlichen Kommunikation wie auch als solche der Leistungsbewertung zunehmend wichtiger werden. Diese betreffen das Informations- und Wissensmanagement, das die Schüler/innen – als Zeichen für ihre Selbstorganisationskompetenzen im Lernen – vor den Lehrpersonen als sichtbaren Niederschlag ihrer Anstrengungen aufführen. Zwangsläufig ergibt sich eine Verschiebung des Bewertungsmaßstabs, der ebenso formalisiert wird und letztendlich in der Frage mündet, wieviel Zeit jemand gebraucht hat, um das ihm übertragene Aufgabenpensum zu erledigen, und wie seine Kompetenzentwicklung auf einem standardisierten Raster graduierter Kompetenzstufen abzutragen ist. Insofern wird weniger über die Sache gesprochen, also vielmehr über Leistung, Unterrichtskommunikation wird zunehmend zur Kommunikation von Leistungsständen, die offengelegt und in wechselseitigen Feedback-Prozessen bewertet werden.

Diese schultheoretischen Thesen zu einer Transformation der pädagogischen Ordnungen im Ganzttag und der in ihnen eingelagerten Grenzverschiebungen wurden später in Folgeprojekten weiter ausgearbeitet, angereichert und ausdifferenziert. Die übergreifende Generalthese lautet, dass sich in diesen erweiterten ganztags-schulischen Settings – und zwar vor allem in solchen, die auch stark auf Differenzierung und Selbständigkeitsorientierung setzen – eine gesteigerte Form der *Individualisierung* durchsetzt. Was in der Schulpädagogik in der Regel als methodisch-didaktische Strategie verstanden wird, sehen wir aus einer schultheoretischen Sicht als feldspezifische Ausformung eines gesellschaftlichen Erfordernisses. Zentral für diese gesteigerte Individualisierung ist, dass Schüler/innen „in vielfältigen Praktiken zu besonderen und damit zu von den anderen unterscheidbaren Individuen gemacht“ werden (Rabenstein 2016a, S. 204). Die Schüler/innen werden entlang einer erweiterten Matrix von Merkmalen der Anerkennung als unverwechselbare Besondere zugleich voneinander getrennt wie auch zueinander relationiert und auf eine permanente Arbeit am Selbst verpflichtet. Konstruktionen der *zentralen pädagogischen Norm verordneter Selbständigkeit* sind dann zum einen der konkrete Hintergrund, vor dem dann Schüler/innen im interaktiven Vollzug positioniert und voneinander differenziert werden: als Langsame, Schnelle, Orientierungslose, Vergessliche, Unengagierte (Reh und Rabenstein 2013); zum anderen bilden diese normativen Verpflichtungen auf Selbstzuständigkeit den Legitimationshorizont von individualisierten Ungleichheitsordnungen in der Schule.

Die Schüler/innen werden in transformierten pädagogischen Praxen, vor allem in stark individualisierenden, selbständigkeitsorientierten Angeboten, im Ganzttag mit zwei Anrufungen konfrontiert: einzigartig und selbstständig zu sein (Thon 2014). Ein solches Verhältnis zu sich selbst einzunehmen, ist das Programm der

Individualisierung, dem man sich nicht entziehen kann. Der Einzelne wird dazu ermächtigt, es sein zu dürfen, und dazu unterworfen, es sein zu sollen. Die Schüler/innen werden aufgefordert, sich selbst zu aktivieren, umfassende Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen und sich von anderen unterscheiden zu lernen. Sie werden zu Entscheidungssubjekten, die sich die Folgen ihrer Entscheidung selbst zuzurechnen haben (Rabenstein 2016b). Die Aufforderung, Entscheidungen zu treffen, führt so gesehen nicht nur zu mehr Partizipation, sondern auch zu mehr Kontrolle im machtvollen Kontext einer Schule, die von ihren Schülerinnen und Schülern erwartet, sich selbst zu führen.

Der Ganzttag ist für eine qualitative, praxeologisch ansetzende schultheoretische Empirie, die sich für den Wandel von Schule interessiert, ein ergiebiges Forschungsfeld, das erst noch in seiner Ausdehnung erschlossen werden muss. Bislang konzentriert sich die praxeologisch-ethnografische Forschung, insbesondere auch eine solche schulpädagogischer Provenienz, für den Kern des schulischen Praxisvollzugs, der noch immer im Unterricht lokalisiert wird. Das schultheoretische Erkenntnisinteresse sollte sich aber auch den schulischen Randzonen zuwenden, dort, wo Angebote vorgehalten werden, die weit weg vom Unterricht liegen, die von anderen pädagogisch Tätigen, nicht von Lehrkräften durchgeführt werden und auch nicht unmittelbar an die fachunterrichtlichen Themen anschließen. Aus schultheoretischer Sicht wäre zu fragen, welche transformativen Kräfte der Veränderung des Schulehaltens von solchen Angeboten ausgehen. Fruchtbar scheinen hier auch neue Formen subdisziplinärer Verbundforschung, in der etwa sozial- und schulpädagogische Gegenstandsperspektivierungen zusammengeführt bzw. ins Verhältnis gesetzt werden.¹

1 Im gerade begonnenen DFG-Projekt *Jenus* (Jenseits des Unterrichts) werden in diesem Sinne praxis- und schultheoretische Zugänge zu schulischen Ordnungsbildungen und Subjektivierungsprozessen mit der Sicht auf Agency und Partizipation in der Sozialpädagogik verbunden und wechselseitig eingespurte subdisziplinäre Denkformen und Gegenstandskonstitutionen irritiert. Gefragt wird in diesem Projekt, welche Verschiebungen sich zwischen einer Verschulung und einer Sozialpädagogisierung, einer Öffnung und Schließung von Lernkulturen in der Schule ereignen, um von dorthier die zentralen schultheoretischen Fragen zu beantworten, was Schule leistet, wie sie Erwartungen, die aus der Umwelt an sie adressiert werden, adaptiert und mit welchen Programmen sie versucht, diese in pädagogische Praxis zu übersetzen (Graßhoff et al. 2015).

4 **Ausblick: Beschreibungspotenziale einer praxeologisch-schultheoretischen Empirie**

Eine solche kulturtheoretisch-praxeologische, auch inter- bzw. Subdisziplinen verbindende Forschung kann – greift man die oben unterschiedenen Fragerichtungen nach der Leistungsfähigkeit und dem Sinn von Schule wieder auf – beschreiben, was Schule leistet – hier am Beispiel vorangeschrittener Reformprozesse in Einzelschulen. An den untersuchten Diskursen und Praxen in Ganztagsschulen lässt sich zeigen, wie die Geltung von eindeutigen Aufgabenzuschreibungen an Schule und Unterricht auf der einen und an Familie und Freizeit auf der anderen Seite in Frage gestellt wird, durch zwischen den Feldern ‚wandernde‘ Praktiken, durch ein ‚Einsickern‘ von eigentlich nicht-schulischen Praktiken in das schulische Feld. Und es lässt sich zeigen, wie in Schulen auf gesellschaftliche Problemstellungen reagiert wird, indem diese zu pädagogischen Aufgaben transformiert werden. Im Anschluss an die im ersten Teil beschriebene Debatte zwischen Giesecke und Fauser lässt sich sagen, dass Schule mit einem Mehr an Erziehung reagiert, nicht mit einem Weniger. Die schulischen Akteure versuchen, angetrieben durch den bildungspolitischen und schulpädagogischen Anspruchsdiskurs, Begrenzungen auf eine Unterrichtsschule zu überschreiten. Diese Grenzverschiebungen – so meine schultheoretische Einschätzung an dieser Stelle – sollten nicht als entgrenzende Fehlformen des Schulischen eingestuft werden, wie es die Perspektive von Giesecke nahelegt. Gesellschaftstheoretisch formuliert: Auf steigende Komplexität muss die moderne Gesellschaft mit Erziehung reagieren, sie kann nicht allein auf ihre sozialisatorischen Kräfte zählen. Zugleich sind diese Expansionsprozesse institutionalisierter Erziehung in der Schule aber auch nicht einseitig affirmativ und unkritisch zu sehen. Die Ausweitung und inneren Veränderungen der Schule im Ganztag lassen sich als widersprüchliche, Ambivalenzen steigernde Prozesse verstehen, in denen Schule ihre Form verändert, ohne grundsätzliche Funktionen und Aufgaben zu revidieren, die der Schule in der modernen Gesellschaft zufallen (Idel und Schütz 2017).

Setzt man die praxeologischen Forschungsbefunde nun zur Frage nach überfachlichen Wirkungen und Aufgaben von Schule in Beziehung, also zu den an sie adressierten komplexen Leistungserwartungen – Demokratieerziehung, soziales Lernen, Gesundheitsbildung und anderes mehr – dann wird deutlich, dass eine inkongruente Perspektive eingenommen wird. Die hier leitende reflexive Methodologie der qualitativen Schul- und Bildungsforschung sucht zunächst keinen Anschluss an die normativen Konzepte und Selbstbeschreibungen der Pädagogik. Stattdessen werden diese eingeklammert, und es wird die Normativität und der Vollzug pädagogischer Praxen, die sich als soziales Geschehen eigenen Rechts

reproduzieren und transformieren, selbst zum Gegenstand gemacht. Wenn wir Subjektivierungsprozesse in Praktiken und Adressierungen rekonstruieren, dann schauen wir darauf, wie Schüler/innen dadurch zu lern- und leistungsfähigen pädagogischen Subjekten werden, dass sie auf bestimmte Positionen eingerückt werden, in ein Verhältnis zu sich, zu den Sachen und zu anderen gesetzt werden, wozu sie sich selbst wiederum ins Verhältnis setzen müssen, was dann zu Impulsen für Bildungsprozesse führen kann, in denen jeweilige Selbst-Welt-Verhältnisse zur Disposition gestellt und überschritten werden können. Von dieser subjektivierungstheoretischen Warte aus gesehen, ist die Subjektkonstitution ein mehrfaches relationales Geschehen in Praktiken und normativen Horizonten, die schulische Machtverhältnisse verkörpern. Wir können sehen, wie in Lerngruppen auf diese Weise soziale Anordnungsverhältnisse entstehen, wie Schüler/innen sich aufeinander beziehen, wie sich eine Zugehörigkeitsordnung entlang bestimmter normativ in Geltung gesetzter Differenzlinien ergibt und wie daraus so etwas wie pädagogische Kommunitäten erwachsen, in denen Schüler/innen lernen, mit Differenz umzugehen. Wir registrieren in der Beobachtung, wie Schülerinnen und Schüler an bestimmten Praktiken teilnehmen können, welche Möglichkeiten ihnen gegeben werden, an Ordnungen zu partizipieren, d. h. welche Gelegenheiten sie erhalten, am schulischen Spiel teilzunehmen. Ein solcher Blick führt dann beispielsweise dazu, die in sich und zueinander spannungsvoll gelagerten Verschiebungen in der Sozialdimension in Richtung stärker informeller Beziehungen und in der Sachdimension in Richtung einer Formalisierung des Umgangs mit der Sache zu entdecken. Diese beiden Grundtendenzen einer Lockerung der professionellen pädagogischen Generationenbeziehungen und der Entfachlichung von Lernprozessen können dann wiederum darauf analysiert werden, in welcher Weise darin die Subjektivität auf Schülerseite angesprochen und herausgefordert wird (Idel und Rabenstein 2013). Auf dem Fundament solcher grundlegenden Analysen wird Persönlichkeitsbildung weder normativ postuliert noch wird sie der Forschung als pädagogische Zielstellung unterlegt – vielmehr wird sie in ihrer Verstrickung in die Anspruchsdynamik expansiver schulischer Bildungswelten und in ihren ambivalenten empirischen Praxiskonkretionen untersucht.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). *Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. Weinheim/München: Juventa.
- Baumgart, F. und Lange, U. (1999). *Theorien der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bellmann, J. und Waldow, F. (2007). Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. *Bildung und Erziehung*, 60(4), S. 481-504.
- Benner, D. (1989). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Bertelsmann-Stiftung (2013). *Chancenspiegel 2013*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Budde, J. (2013). *Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung*. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-185.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Decristan, J. und Klieme, E. (2016). Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagsschule. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 757-759.
- Diederich, J. und Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen und Scriptor.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fausser, P. (1996). Wozu die Schule da ist. In P. Fausser (Hrsg.), *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Zeitschrift. Neue Sammlung*. Seelze: Friedrich-Verlag, S. 75-88.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. und Berger, F. (2016). Ist die Schule humaner geworden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 861-885.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf*. Weinheim/München: Juventa.
- Giesecke, H. (1996). *Wozu ist die Schule da?* Stuttgart: Klett Cotta.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Porträt eines schwierigen Berufs*. Weinheim/München: Juventa.
- Grasshoff, G., Idel, T.-S. und Schütz, A. (2015). *Jenseits des Unterrichts – Soziale Arbeit an Schulen als Grenzarbeit*. *Sozialmagazin* 2015 (11/12), S. 14-21.
- Helsper, W. (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein und A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217-245.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Stuttgart: Carl Hanser Verlag.
- Holtappels, H. G. (1994). *Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim/München: Juventa.
- Huf, C. und Breidenstein, G. (2009). Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der Planerfüllung. In *Pädagogik* 61, S. 40-23.

- Idel, T.-S. (2013). Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In H. R. Müller, S. Böhne und W. Thole (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorstandsreihe der DGfE, Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 151-165.*
- Idel, T.-S., und Rabenstein, K. (2013). „Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2/2013, S. 38-57.
- Idel, T.-S. und Reh, S. (2015). Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganzttag. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole und K.-J. Tillmann, (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 115-130.*
- Idel, T.-S. und Schütz, A. (2017). Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganzttagsschulen. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider und A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht und Lehrerhandeln. Wiesbaden: Springer VS. (im Erscheinen).*
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. und Reh, S. (Hrsg.). (2013). *Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In M. Rürup, und I. Bormann (Hrsg.), Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-268.*
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim/Basel: Beltz.*
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015.*
- Kolbe, F. U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. und Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009). *Ganzttagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.*
- Lossen, K., Tillmann, K., Rollett, W., Hannemann, J. und Holtappels, H. G. (2016). Entwicklung der Kompetenzen und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen in der Ganztagsgrundschule. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P zu Effekten der Schülerteilnahme und der Angebotsqualität. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 6/2016, S. 760-779.
- Ludwig, H. (1993). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 51, 2 Teilbände, Köln u. a.: Böhlau.*
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main Suhrkamp.*
- Melzer, W. und Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2001). *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München: Juventa.*
- Otto, H.-U. und Rauschenbach, A. (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Aufl.). Wiesbaden. Springer VS.*
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in the American Society. In *Harvard Educational Review*, 29, S.297-318.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.*
- Precht, R. D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann.*
- Proske, M. (2014). *Erziehung und Unterricht: Konstellationen pädagogischer Kommunikation in der Öffentlichkeit. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, und U. Salaschek (Hrsg.),*

- Traditionen und Zukünfte. Band zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 199-215.
- Rabenstein, K. (2016a). Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsformel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In N. Ricken, R. Casale, und C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Schöningh, S. 197-213.
- Rabenstein, K. (2016b). Das Leitbild des selbständigen Schülers – revisited. In K. Rabenstein und B. Wischer (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 47-63.
- Radtke, F.-O. (2009). Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Bildungssystem. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 157-180.
- Reichenbach, R. (2013). Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Reh, S. und Kolbe, F.-U. (2008). Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule. In T. Coelen und H. U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 665-673.
- Rabenstein, K. und Reh, S. (2013). Von ‚Kreativen‘, ‚Langsamen‘ und Hilfsbedürftigen. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In M. Heinrich, F. Dietrich und N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-257.
- Reh, S., und Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe und H. R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 35-56.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. und Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rolf, H.-G. und Tillmann, K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung. Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In *Jahrbuch der Schulentwicklung 1980*, S. 237-264.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. und Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, E. (2001). Kann Schule leisten, was sie leisten soll? In W. Melzer und U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim/München: Juventa, S. 255-271.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4/2006, S. 580-597.
- Thon, C. (2014). Individualisierung im Unterricht. Praxishilfen für Lehrer*innen als Anrufungsanleitungen. In B. Kleiner und N. Rose (Hrsg.), *Reproduktion von Ungleichheiten im Schulalltag*. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 155-174.
- Tillmann, K.-J. (1987). *Schultheorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Ziehe, T. (1996). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim/München: Juventa.

Erziehung in Schule

Persönlichkeitsbildung als Dispositiv

Budde, J.; Weuster, N. (Hrsg.)

2018, VI, 216 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19005-7