

2. Theoretische Rahmung der Untersuchung

2.1. Grundbegriffe der Diskurstheorie

2.1.1. Einleitende Bemerkungen zur Diskurstheorie

Diskurstheorie und Diskursanalyse sind eng mit dem Namen des Philosophen Michel Foucault (1926-1984) verbunden, ein in Anschluss an ihn verstandener Diskursbegriff kann formuliert werden als *„jede Gruppe von Aussagen, die in einer Beziehung stehen, die durch bestimmte Formationsregeln analysiert werden kann. Aussagen sind dabei nicht als Akte der Äußerung oder logische Gehalte zu verstehen, sondern als das Gesagte in seiner reinen Materialität (bzw. Positivität), eben als Gesagtes“* (Rosa/Strecker/Kottmann 2007, S. 283). Foucault setzte sich zunächst in seinem Werk *„Archäologie des Wissens“* (Foucault 1981) mit dem Begriff des Diskurses auseinander und betrachtete hier Diskurse, besonders unter sprachlichen Aspekten, als System von Aussagen. Diskurse, so Foucault (ebenda, S. 170), *„wird man eine Menge von Aussagen nennen, insoweit sie zur selben diskursiven Formation gehören. Er bildet keine rhetorische oder formale, unbeschränkt wiederholbare Einheit, deren Auftauchen oder Verwendung in der Geschichte man signalisieren (oder gegebenenfalls erklären) könnte. Er wird durch eine begrenzte Zahl von Aussagen konstituiert, für die man eine Menge von Existenzbedingungen definieren kann“*.

Diskurse legen Sprech- und Denkweisen fest, die zu einer bestimmten Zeit als legitime Äußerung über bestimmte Sachverhalte anerkannt werden. Diskurse regulieren, worüber man sprechen soll, wie man sprechen soll und worüber bzw. wie nicht gesprochen werden darf. Sie normieren und legitimieren Sichtweisen durch die Positionierung von Aussagen, woraus in Diskursen ein spezifisches, anerkanntes Wissen hervorgeht. Das diskursspezifische Wissen setzt eine bestimmte Sichtweise als Wahrheit durch, da dieses Wissen als legitimes, machtvolleres Wissen in einem Diskurs konstituiert und positioniert wird. Die Stellung von Aussagen und Wissen und der Verlauf eines Diskurses ermöglichen jedoch auch, die Machtverhältnisse hinter dem Diskurs zu rekonstruieren, da SprecherInnen ihre Positionen in einem Diskurs nicht zufällig einnehmen, sondern darum kämpfen, Diskurse in eine bestimmte Richtung verlaufen zu lassen. *„[...] Foucault [formulierte] die Annahme, dass der Sprachgebrauch in diskursiven Praktiken die Gegenstände, von denen er handelt, als Wissen konstituiert. Diskurse bestehen vor allem aus Aussagen. [...] Die Aussagen und die entsprechende Aussagepraxis bilden einen Diskurs, wenn sie nach ein- und demselben ‚Formationsprinzip‘ gebildet werden“*

(Keller 2007). Diskurse – so Foucaults Annahme – produzieren, strukturieren und legitimieren bestimmte Formationen von Wissen und Bedeutungen in Korrespondenz mit sie umgebenden Institutionen und Praxisfeldern. Diskurse benennen nicht nur, sondern verfügen über die Fähigkeit, Beziehungen herzustellen zwischen „*Institutionen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifikationstypen und Charakterweisen*“ (Foucault 1981, S. 68). Diskurse sind somit immer auch strategische Kämpfe um Macht, die mit symbolischen Kämpfen um Definitionen – was gesellschaftlich als wichtig, richtig, gut und wahr anerkannt wird – verbunden sind. Wissen enthält stets implizit moralische Wertungen, die gemeinsam mit diesem Wissen als „wahr“ konstituiert werden: „*Dabei geht es um Bestimmungen dessen, was faktisch der Fall ist, und um politische, moralische, ästhetische Maßstäbe der Bewertung. Damit sind insgesamt Formen der inhaltlichen Strukturierung von Diskursen angesprochen [...]. Diskurse stellen nicht nur die Bedeutungsstrukturen unserer Wirklichkeit her und damit in gewissem Sinne diese selbst, sondern sie haben auch andere reale Folgen, Effekte bzw. ‚Machtwirkungen‘ im Sinne Foucaults*“ (Keller 2007). Von diskursiven Formationen spricht Foucault, wenn sich eine Gruppe von Aussagen klar durch bestimmte Kriterien – „*den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen, eine Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelation, Position und Abläufe, Transformation)*“ (Foucault 1981, S. 58) - abgrenzen lässt; sie bilden eine Einheit, deren Formationsregeln sich bestimmen lassen, und verfügen als solche Einheit über eine analysierbare Wirkung im Diskurs.

In seiner Antrittsvorlesung am College du France unter dem Titel „Die Ordnung des Diskurses“ formulierte Foucault (1993) erstmals die methodischen Vorgehensweisen und Prinzipien, die er zur Analyse von Diskursen anwendbar hält. Dabei ist eine Veränderung des Diskursbegriffes zu bemerken, einerseits in einer Hinwendung zur materialen Dimension von Diskursen, d.h. zur diskursiven Praxis von und in Praxisfeldern und zu den AkteurInnen; andererseits eine stärkere Akzentuierung des Konfliktes, indem Diskurse als Orte verstanden werden, an denen eine Auseinandersetzung um gesellschaftliche Machtverhältnisse stattfindet. Wenn die Diskursanalyse versucht, den Verlauf von Diskursen und die Bedeutungsproduktion innerhalb von Diskursphänomenen zu rekonstruieren, unternimmt sie dies unter der Prämisse, dass Bedeutungen erst aus der konflikthaften Auseinandersetzung zwischen AkteurInnen entstehen. Foucault vermerkt dazu: „*Heute ist es aber an der Zeit, diese Diskursphänomene nicht mehr nur unter sprachlichem Aspekt zu betrachten, sondern – ich lasse mich hier von anglo-amerikanischen Forschungen anregen – als Spiele, als games, als strategische Spiele*

aus Handlungen und Reaktionen, Fragen und Antworten, Beherrschungsversuchen und Ausweichmanövern, das heißt als Kampf. Der Diskurs ist jenes regelmäßige Ensemble, das auf einer Ebene aus sprachlichen Phänomenen und auf einer anderen aus Polemik und Strategien besteht. Diese Analyse des Diskurses als strategisches und polemisches Spiel bildet die zweite Achse der Untersuchung" (Foucault 2002, S. 670f; In: Keller 2011, S. 137).

Das Ziel einer Diskursanalyse, im Sinne Foucaults¹, besteht also in der „*Analyse der Genese und der Bestandserhaltungsbedingungen von Normen, institutionellen Gefügen, sozialen Rollen sowie Persönlichkeitsstrukturen (,Subjektivierung‘)*“ (Traue/Pfahl/Schürmann 2014, S. 494), um zu ermitteln, „*wie bestimmte Deutungsstrukturen Geltung erlangt haben*“ (Schutter 2011, S. 81). Auf diesen gemeinsamen Nenner beziehen sich nun verschiedene diskursanalytische Ansätze, die spezifische theoretische und methodologische Weiterentwicklungen der Arbeiten Foucaults vornehmen und dadurch eine unterschiedliche Fokussierung in der Analysepraxis aufweisen. Die vorliegende Arbeit möchte unterschiedliche Überlegungen miteinander verknüpfen, um daraus ein passendes methodologisches und methodisches Vorgehen einer Dispositivanalyse zu entwickeln. Als primärer Bezugspunkt fungiert jedoch die Wissenssoziologische Diskursanalyse.

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse (kurz WDA) wurde wesentlich von dem in Augsburg lehrenden Soziologen Reiner Keller entwickelt. Sie verbindet Überlegungen von Foucault mit der Wissenssoziologie von Berger und Luckmann sowie dem Symbolischen Interaktionismus. In die Diskurstheorie wird der Begriff des/r AkteurIn eingeführt. Damit soll einer „*implizierte[n] Ontologisierung bzw. Verdinglichung der Diskurse*“ vorgebeugt werden, indem „*soziale Akteure sowohl als diskursiv konstituierte wie als regelinterpretierend Handelnde, als aktive Produzenten und Rezipienten von Diskursen verstanden werden*“ (Keller 2011, S. 11). Dies gilt nicht nur für Diskurse, sondern auch für Dispositive. Die WDA fokussiert sich auf den Zusammenhang der gesellschaftlichen Positionierung von AkteurInnen, innerhalb und außerhalb eines Dispositivs und der Produktion von Wissen bzw. seiner Funktion in der Durchsetzung von gesellschaftlichen Deutungsmustern. „*Der Wissenssoziologischen Diskursanalyse geht es um die Erforschung dieser Prozesse der sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungsstrukturen*

¹ Die Formulierung „Im Sinne Foucaults“ ist bewusst so gewählt, dass sie von keiner „Foucaults’schen Diskursanalyse“ spricht. Vielmehr soll dem Hinweis Kellers (2008, S. 76) Rechnung getragen werden, wonach Foucaults Arbeiten zur Diskursanalyse als keineswegs methodisch geschlossen angesehen werden können.

(Wissens-Regimen, Wissenspolitiken) auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. kollektiven Akteuren und um die Untersuchung der gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse“ (Keller 2013, S. 27). Untersucht wird daher, wie aus einem Diskurs ein gesellschaftlich akzeptierter Wahrheitsgehalt von Aussagen über soziale Praktiken entstanden ist. Soziale AkteurInnen sind dabei immer gleichzeitig ProduzentInnen wie RezipientInnen von Diskursen, sie sind damit diskursiv konstituierte und regelinterpretierende Handelnde im diskursiven Geschehen. Intendiert wird dabei aber keine Aufdeckung eines versteckten Gehalts von Aussagen im hermeneutischen Sinn, sondern eine umfassende Rekonstruktion der Entstehung von Aussageformen: Die Diskursanalyse fokussiert sich nicht auf den Sinn „hinter“ einer Aussage, sondern analysiert, warum genau das in genau dieser Form gesagt wird: „Die Diskursanalyse zielt auf die Rekonstruktion der institutionell-praktischen, symbolisch-semantischen Verknappungsmechanismen, die zum Auftauchen spezifischer Aussagen an bestimmten Stellen führen. Nicht alles, was sich sagen ließe, wird gesagt; und nicht überall kann alles gesagt werden. Dass jeweils gerade eine spezifische Art von Aussagen (énoncés) und keine anderen auftreten, lässt sich durch die erwähnten Regeln, die Foucault ‚Formationsregeln‘ nennt, erklären. Sie strukturieren, welche Aussagen überhaupt in einem bestimmten historischen Moment an einem bestimmten Ort erscheinen können. Solche diskursiven Formationen (Diskursformationen) beziehen sich im Sinne seiner wissenssoziologischen Perspektive nicht auf die gegenstandsangemessene Beschreibung außerdiskursiver Objekte, sondern sie stellen diese her“ (Keller 2007, S. 45).

Als weitere Varianten der Diskurs- bzw. Dispositivanalyse sollen Ansätze eingebracht werden, die ihr Forschungsprogramm als explizit ideologiekritisch verstehen. Dazu zählen besonders die Verwendungsweisen in Spielarten der kritischen Diskursanalyse (bzw. deren theoretische Bezüge) sowie die „Essex School of Discourse Theory“, deren Programm an den Arbeiten des politischen Theoretikers und Postmarxisten Ernesto Laclau (1935-2014) und der Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe orientiert ist. Für die methodologische Perspektive dieser Arbeit sind die Begriffe Ideologie und Hegemonie bedeutsam, auf die in beiden ideologiekritischen Diskurstheorien Bezug genommen wird. Auch wenn Foucault selbst nur gering (und nicht immer positiv) auf die Begriffe Ideologie und Hegemonie zurückgreift, beziehen sich beide Ansätze explizit auf Foucault². Ein aktueller Entwurf, in der aus beiden genannten Varianten der Diskurstheorie ein modernes

² Auch außerhalb der diskursanalytischen Diskussion wird eine solche Fortführung als Kontinuität der Foucault'schen Perspektive anerkannt. So argumentiert beispielsweise Smart für eine Nähe zwischen dem Begriff der Hegemonie von Gramsci und dem Konzept Macht-Wissen-Komplexen

Konzept der Ideologiekritik erarbeitet wurde, stammt aus der Humangeographie. Dort wird unter dem Begriff der „Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse“ ein Vorschlag zur Verschränkung von Diskurs-, und Hegemonietheorie erarbeitet (Belina/Dzudzek 2009; Dzudzek/Kunze/Wullweber 2012). Im Folgenden sollen zentrale begriffliche Kategorien aus bereits etablierten Ansätzen dargestellt werden, um in Kapitel 2.1.5. den Vorschlag der Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse weiterzuführen, um auf dieser Basis eine methodologische Grundierung der diskursanalytischen Untersuchung vorzunehmen.

2.1.2. Zu den Begriffen Wissensordnungen, Lernen als diskursive Praxis und Deutungsmuster

Keller schließt an den Begriff des Wissens von Foucault an, der in der „Archäologie des Wissens“ schon darauf hingewiesen hat, dass Wissen nicht außerhalb diskursiver Formationen existiert, sondern in Diskursen Wissen produziert und legitimiert wird: *„Ein Wissen ist das, wovon man in einer diskursiven Praxis sprechen kann, die dadurch spezifiziert wird: der durch die verschiedenen Gegenstände, die ein wissenschaftliches Statut erhalten werden oder nicht, konstituierte Bereich (...); ein Wissen ist auch der Raum, in dem das Subjekt die Stellung einnehmen kann, um von Gegenständen zu sprechen, mit denen es in seinem Diskurs zu tun hat (...); ein Wissen ist auch das Feld von Koordination und Subordination der Aussagen, wo die Begriffe erscheinen, bestimmt, angewandt und verändert werden (...); schließlich definiert sich ein Wissen durch die Möglichkeiten der Benutzung und der Aneignung, die vom Diskurs geboten werden. (...) jede diskursive Praxis kann durch das Wissen bestimmt werden, das sie formiert“* (Foucault 1981, S. 259f).

Bei Keller bestehen Diskurse immer aus diskursiven Praktiken, die über eine materiale, handlungsbezogene Dimension verfügen. Wenn Keller (2013, S. 248) bemerkt, dass *„Diskursive Ordnungen [...] Ergebnisse einer permanenten kommunikativen Produktion in einzelnen Sprach- und Handlungsereignissen [sind]“*, dann darf Produktion insofern wörtlich verstanden werden, als dass ein Diskurs in der Summe von Sprach- und Handlungsereignissen Materialität gewinnt, d.h. „greifbar“ wird. Keller übernimmt von Peter L. Berger und Thomas Luckmann die mit dem Begriff der „diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit“ verbundene

bei Foucault; vgl. dazu Smart, Barry (Hrsg.) (1994): Michel Foucault. Critical Assessment. London: Taylor&Francis, S. 209

Vorstellung, dass Diskurse das subjektive Beschreibungs- und Interpretationsrepertoire von Gegenständen, über die sie sprechen, ebenso wie die Gegenstände, selbst hervorbringen; dies beschreibt Keller (2008, S. 78), mit Rückgriff auf Alfred Schütz, als „die soziale Genese oder „Konstruktion“ der Deutungsschemata, die in Bewusstseinsprozessen zum Einsatz kommen und ein einfaches sinnliches „Erleben“ erst in reflektierte, sinnhafte „Erfahrung“ verwandeln“. Der Zusammenhang von Diskursen und diskursiver Praxis ist bei Keller somit auf zwei Ebenen anzusiedeln: Einerseits geht es um sprachliches Handeln, das als diskursive Praxis in zirkulärer Form auftritt, d.h. sich in Diskursen materialisiert und die Gegenstände hervorbringt, von denen Diskurse handeln. Andererseits erfasst der Begriff der diskursiven Praxis konkrete Formen von Handlungspraktiken, und zwar über die Instanz des Wissens, das wiederum in Diskursen gewonnen wird, sowie ein diskursiv erzeugtes Deutungs- und Interpretationsrepertoire, das sich die Subjekte aus dem Diskurs zueignen³. Keller (2011, S. 226) führt mit dem Begriff der Handlungsmuster Konzepte der hermeneutischen Wissenssoziologie in die Diskurstheorie ein, die auf Aspekte der Typisierung sozialen Handelns auf Basis eines kulturellen Wissensvorrat rekurrieren: „Der in der Entwicklung der Diskurstheorien favorisierte Begriff der Praktiken bezeichnet nichts anderes als Handlungsmuster, die durch den kollektiven Wissensvorrat als Handlungsrepertoire zur Verfügung gestellt werden, ein sozial konventionalisiertes, mehr oder weniger explizit gewusstes Rezept- oder Skript-Wissen über die ‚angemessene‘ Art und Weise von Handlungsvollzügen. Dieses Wissen kann einerseits in gesellschaftlichen Praxisbereichen, also in Bezug auf spezifische Handlungsprobleme oder -anlässe durch experimentierendes und erprobendes Handeln entstehen, sich dort tradieren und (weiter-) entwickeln“. Ein ähnliches Konzept diskursiver Praktiken findet sich auch bei Werner Schneider (2015, S. 25). Schneider betont das Primat der Äußerungsregeln vor einer angenommenen inhaltlichen Intentionalität hinter Sprechakten – das eine strukturiert das andere und nicht umgekehrt: „Mit dem Konzept der diskursiven Praxis (hier als die Gesamtheit diskursiver Praktiken zu verstehen) ist folglich der analytische Blick nicht auf die Inhalte von Äußerungen und Aussagen, nicht auf ein willentliches rationales Sprechen eines Individuums oder gar prinzipiell auf jegliches Sprechen-Können als sinnhaftes Tun des Subjekts gerichtet.“ Vielmehr geht es Schneider um die Regeln und Bedingungen, die bis auf weiteres

³ An dieser Stelle muss jedoch auf eine Differenz zwischen den Begriffen der „diskursiven Praxis“ und der „Praktiken“ in einem diskursiven Feld hingewiesen werden. Während der Begriff diskursive Praxis auch auf Handlungen verweist, da sprachliches und praktisches Handeln zugleich für Diskurse Relevanz ausüben, verweist der Begriff der Praktiken expliziter auf intentionales Handeln, das auch außerdiskursiv sein kann. Die Formulierung Lernen als diskursive Praxis verweist auf die Frage der Leitbilder und Modelle, die in Diskursen gewonnen wird, und Praktiken des Lernens anleiten. Dieser Unterschied wird in Kapitel 3.1. weiter ausgeführt.

darüber entscheiden, was – gemessen am unbegrenzten Angebot der Sprache, d.h. in Bezug auf das, was gesagt werden könnte – zu einer Zeit und an bestimmter Stelle tatsächlich gesagt wird.

Indem Diskurse die symbolische Ordnung von Praxisfeldern konstituieren, bringen sie nicht nur Gegenstände, sondern auch implizit bereits naheliegende Handlungsmöglichkeiten und Praxisformen auf Basis eines Wissens, sowie eines Interpretationsrepertoires dieses Wissens hervor. Zur Erfassung der Wirkung von Diskursen wird daher der Begriff des Deutungsmusters (vgl. dazu besonders Keller 2014) zentral: Mit dem Begriff des Deutungsmusters führt Keller aus, wie auf gesellschaftlicher Ebene ein kollektiver Wissensvorrat bzw. kulturelle Praktiken alltäglichen Handelns, Muster der sozialen und kulturellen Umgangsformen strukturieren, indem Deutungsmuster ein Interpretationsrepertoire des Alltäglichen bereitstellen. Der Begriff des Deutungsmusters markiert soziale Konstruktionsprozesse von Bedeutungen alltäglicher Interaktionen, die als handlungsstrukturierend erfasst werden können: *„Deutungsmuster sind rekonstruierbare Struktur- und Regelzusammenhänge, die generative Logik, die den Oberflächenäußerungen zugrunde liegt. Und besonders wichtig: Deutungsmuster werden auf der Ebene des Alltagswissens, der Alltagsorientierung angesiedelt – d. h. sie unterscheiden sich als „Alltagstheorien“ in ihrer Struktur wesentlich von wissenschaftlichen Theoriebeständen. Sie beziehen sich auf Handlungsprobleme, auf den ‚Handlungsdruck‘ des Alltags, und sie sind historisch, nicht universal konstituiert“* (Keller 2014, S. 146).

Hier wird klar, dass dem Begriff des Deutungsmusters als Analysekatgorie die zentrale, sondierende Stellung zukommt, zwischen einem real existenten gesellschaftlichen Wissensvorrat und den individuellen Handlungen eines Individuums zu vermitteln. Wissen wird als Grundlage jeder Wahrnehmung und Deutung von Phänomenen auf der Ebene des Individuums erachtet, einerseits weil auf der Ebene von Wissen eine Hierarchisierung bzw. Formen des diskursiven Ausschlusses festzustellen sind, d.h. dem Individuum seine Handlungsmöglichkeiten womöglich nicht vollständig bekannt sind; andererseits, weil Wissen in dieser Perspektive immer schon über eine handlungs- und wahrnehmungsstrukturierende Dimension verfügt, die sich in Deutungsmustern realisiert: *„Der Begriff des Deutungsmusters bezeichnet dann grundlegende bedeutungsgenerierende Schemata, die durch Diskurse verbreitet werden und nahe legen, worum es sich bei einem Phänomen handelt. Diskurse verknüpfen verschiedene Deutungsmuster zu spezifischen Deutungsarrangements. Sie rekurrieren dabei auf den gesellschaftlich verfügbaren Wissensvorrat solcher Muster; sie vermögen jedoch auch – und gerade*

das zeichnet Diskurse aus – neue Deutungsmuster zu generieren und auf der gesellschaftlichen Agenda zu platzieren“ (ebenda, S. 156).

Die Analyse kollektiver Wissensordnungen ist demnach eine Analyse objektiv existierender Deutungsmuster. Für Keller sind Deutungsmuster also nicht ausschließlich subjektiv konstruiert, sondern werden subjektiv nur auf der Basis von bereits real existierenden, intersubjektiv anerkannten Interpretations- und Wahrnehmungsschemata konstituiert. Keller spricht von „Wissensverhältnissen“ in Analogie zur Marx’schen Kategorie der „Produktionsverhältnisse“, die ebenfalls als eine objektive Kategorie gegeben sind, und für Marx ihr historisches Bewusstsein als ArbeiterInnen konstituieren und somit der Wirklichkeitshorizont der Handelnden durch gesellschaftliche Wissensvorräte und institutionelle Gefüge historisch vorstrukturiert ist. Als solches verweist eine Analyse dieses objektiven kollektiven Wissensvorrats immer schon auf gesellschaftliche Verhältnisse: Die Analyse von bestimmenden Deutungsmustern, die hinter einer Anordnung von Aussagen im Diskurs zu ermitteln ist, ist somit stets eine Analyse sozialer Praxis. *„Gesellschaftliche Wissensverhältnisse sind die sozial erzeugten und historisch situierten Konfigurationen von Wirklichkeits-, d. h. Faktizitäts- und Normativitätsbehauptungen, die den lokalen, nationalen, transnationalen, globalen Horizont dessen aufspannen, was als gesellschaftliche Wirklichkeit gilt. Das schließt neben dem Faktischen, dem Wahren und dem Richtigen auch Bestimmungen des Schönen, des Möglichen, des Guten und Bösen, des Übernatürlichen, Transzendentalen usw. ein. Solche Wissensverhältnisse treten als gleichsam ‚objektive Wirklichkeit‘ in Erscheinung. Doch sie sind, ebenso wie die Produktionsverhältnisse, ein externalisiertes Produkt menschlicher und vergesellschafteter Tätigkeit; sie strukturieren dann Sinngebungen und Handlungsweisen, sofern sie von sozialen Akteuren in entsprechenden Übersetzungsleistungen ‚realisiert‘ werden“ (Keller 2013, S. 27).*

Wie Produktionsverhältnisse, üben Wissensverhältnisse und Wissensordnungen durch ihre Institutionalisierung Machtwirkung aus. Daher werden Prozesse der Anordnung von Wissen in Institutionen zentral, um zu fragen, nach welchen Kriterien, nach welchen Regeln Wissen als wichtiges, machtvolles, „wahres“ Wissen anerkannt wird, und wie durch bzw. mithilfe einer spezifischen Wissensordnung Macht ausgeübt wird. Eine Herausforderung der Analyse, so Bührmann und Schneider (2013, S. 30f), bestehe dann darin, die jeweils empirisch erkennbaren Wechselbezüge zwischen normierenden Wissensordnungen, ihre konkreten handlungspraktischen Wirksamkeiten im sozialen Austausch von Menschen sowie die damit einhergehenden Selbst-Bezüge und Subjektivitätsformen zu untersuchen. Der Zusammenhang von Diskursen und Praxisfeldern verweist auf den Begriff des

Dispositiv und spricht dabei mehrere Aspekte der Anordnung diskursiver Praxis und der Konstitution von Macht-Wissen-Komplexen an. Für eine Beschreibung von Lernen als diskursiver Praxis, d.h. für eine Formierung von Lernen als sozialer Praxis durch gesellschaftliche Diskurse, lassen sich zwei zentrale Argumente nennen:

- Diskursiv werden aus professionsspezifischem Wissen Leitbilder von idealem pädagogischen Handeln formiert, über die zugleich Leitbilder des/der professionellen AkteurIn, d.h. einer beruflichen Identität (als LehrerIn oder SchülerIn) konstituiert werden: *„Diskurse erzeugen ‚know how‘ im Sinne der mehr oder weniger weit reichenden instrumentellen Befähigung zum Handeln hinsichtlich der jeweiligen Phänomenbereiche. Sie sind damit wiederum an der Herstellung von (bereichsspezifisch agierenden) sozialen Akteuren beteiligt“* (Keller 2011, S. 237). Als konstitutive Bezugsnorm für professionsspezifisches Verhalten von AkteurInnen gewinnt Wissen eine handlungsanleitende Dimension: Einerseits, in gouvernementaler Perspektive, als Maßstab autonomer Optimierungsbestrebungen; andererseits, indem mit Konstruktionen beruflicher Identität Mechanismen der Ausschließung verbunden sind, durch die Anrufung als professionelles Subjekt („ein richtiger Lehrer würde so etwas nicht machen“) oder rechtliche Sanktionsmöglichkeiten (z. B. für Lehrpersonen standes- oder dienstrechtlich; für SchülerInnen in Haus- oder Prüfungsordnungen; vgl. Laclau/Mouffe 2001). Der Begriff des Leitbildes verweist dabei sowohl auf die Dimension einer Erziehungs-, und Handlungs-norm als subjektivem Bezugsmaßstab von Handlungspraktiken, wie auch einen kollektiven Wissensvorrat. Der Begriff des Leitbildes verfügt dabei – wie Giesel (2007, S. 14) hinweist – über eine stark divergierende Verwendung, sowohl je nach wissenschaftlicher Disziplin oder auch in seiner alltagssprachlichen Bedeutung. Jedoch seien, so Giesel, Leitbilder im Allgemeinen dazu geeignet, Denkweisen, Deutungen und darauf basierende Handlungsoptionen von Menschen zu konturieren, wie auch der Begriff als Analysekategorie deshalb nicht zwingend aufgegeben werden muss. Nicht zuletzt, weil pädagogische Institutionen in vielen Fällen auf den Begriff des Leitbildes zur Beschreibung einer pädagogischen Grundhaltung und gültigen Erziehungsnormen zurückgreifen, soll er auch in dieser Arbeit verwendet werden. Er wird daher in diesem Sinne gebraucht, um das diskursiv konstituierte Feld von verfügbarem Wissen und dadurch ermöglichte Handlungsoptionen im schulischen Kontext zu beschreiben.

- Nicht zuletzt aus dieser Überlegung wurde gefolgert, dass es für diese Arbeit zielführend ist, den Fokus auf Dispositive als vermittelnde Instanzen von Wissensordnungen zu lenken. Dispositive fungieren als Institutionen der Formalisierung, Distribution und Legitimation von Wissen. Dispositive regulieren den Umgang mit professionsspezifischem Wissen, wenn sie über unmittelbaren Zugriff auf institutionelles Akteurshandeln verfügen, d.h. steuern können, welche Verfahren und Ziele in Institutionen als legitim erachtet werden können. Sie generieren dann Maßstäbe, die eine gesellschaftliche Notwendigkeit und den Stellenwert eines bestimmten Wissens begründen: *„Diskurse bilden darüber hinaus Begründungen (Legitimationen) für die gesellschaftliche Anerkennung solchen Wissens aus. Sie stellen dazu kognitive, moralische und ästhetische Bewertungsmaßstäbe zur Verfügung“* (Keller 2011, S. 237). Die Instanz des Dispositivs wird als Ort der Etablierung einer Wissensordnung im Sinne eines Maßstabs für „professionelles Handeln“ maßgeblich, wo Wissen produziert und kanonisiert wird, sowie als Instanz, die durch direkte Machtwirkung in das diskursive Feld spezifische Praxisformen durchsetzen kann. Die Funktion des Dispositivs, die Anordnung von Wissensformen in der Praxis, ist dabei als Wechselwirkung zu denken: Im Dispositiv wird diskurspezifisches Wissen arrangiert, um die Umsetzung von Strategien zur Problemlösung in einem Praxisfeld zu legitimieren, und damit legitimiert dieses Wissen umgekehrt eine existierende Ordnung von Praxisfeldern. Auf dieses Wechselverhältnis in der Machtwirkung von Dispositiven weisen auch Bührmann und Schneider (2011, S. 53) hin: *„Insofern konstituieren Dispositive Möglichkeitsräume für gültiges, ‚wahres‘ Wissen und sind selbst aber in diesem Sinne immer schon Effekte von Machtbeziehungen“*.

In dieser Perspektive wird schulisches Lernen als *diskursiv formierte soziale Praxis* beschrieben. Diese Perspektive folgt der Prämisse, dass schulisches Lernen eine Praxisform eines gesellschaftlichen Diskurses um ideales, wünschenswertes Lernen darstellt. In diskursiver Auseinandersetzung wird festgelegt, was als effektive Verfahren und Methoden des Lernens, wünschenswerte Ziele, notwendige Bedingungen des Lernens (wie „Spaß“ oder „Freiraum“), strukturelle Voraussetzungen in Institutionen (wie „Individualisierung“) u.v.m. gelten. Diskurse setzen dem Handeln der Individuen Grenzen, sie definieren, was legitim gesagt und getan werden kann bzw. was nicht. Vorstellungen und Handlungen eines Individuums zum schulischen Lernen können dann als Praxis des gesellschaftlichen Diskurses um Lernen begriffen werden. In dieser Arbeit wird also argumentiert, dass durch

Interventionen in das Praxisfeld, auf Basis von in Diskursen prozessierten Deutungsmustern, Konsequenzen für die individuellen Handlungsvollzüge des Lernens entstehen. Die Arbeit fokussiert sich jedoch auf die Rekonstruktion der Interventionen und setzt diese in Zusammenhang zu Konstitutionsprozessen eines Bildungsdispositivs.

2.1.3. Zum Begriff Bildungsdispositiv

Der Begriff des Dispositivs ist bei Foucault fragmentarisch ausgearbeitet geblieben. In der Schrift *„Dispositive der Macht“* beschreibt Foucault diese als *„heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische, philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes wie ungesagtes umfasst. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“* (Foucault 1978, S. 119f). Dispositive stellen für Foucault institutionalisierte Formen eines gesellschaftlichen Diskurses dar, sie sind die materiale, anordnende und normierende Infrastruktur eines Diskurses, durch die ein Diskurs Macht ausübt und regulierend in die Praxis eingreift. Foucault betont, dass Dispositive immer strategische Zwecke erfüllen, das Dispositiv sei eine *„Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand zu antworten“* (ebenda). Dispositive zeichnen sich besonders durch ihre Heterogenität aus, da in ihnen verschiedene Sprechergruppen tätig sind und diese unterschiedliche Interessen verfolgen. Dispositive wandeln sich entlang von artikulierten Problemfeldern und Dringlichkeiten und erzielen damit auch unintendierte Nebeneffekte. Dispositive erzeugen zwar eine relativ eindeutig identifizierbare Wirkung, das aber weder völlig geplant und auch ohne dabei ein Subjekt zu bilden. Dispositive üben Macht nicht linear und hierarchisch aus, sondern Macht stellt sich als *„offenes, mehr oder weniger (und ohne Zweifel eher schlecht) koordiniertes Bündel von Beziehungen“* (ebenda, S. 126) dar. Ziele werden realisiert, aber die netzwerkförmige Art der Machtausübung bewirkt, dass es gerade die Dynamik in der Beziehung zwischen verschiedenen strategischen Formationen ist, welche Richtung und Wirkung eines Dispositivs charakterisiert.

Keller beschreibt Dispositive (unter der bereits erwähnten Akteursperspektive) als strategische Instrumente von AkteurInnen, die von diesen absichtsvoll aus dem Diskurs produziert werden: *„Die sozialen Akteure, die einen Diskurs artikulieren, schaffen eine entsprechende Infrastruktur der Diskursproduktion und Problembearbeitung, die mit dem Begriff des Dispositivs bezeichnet werden kann. [...] Ein*

Dispositiv ist der institutionelle Unterbau, das Gesamt der materiellen, handlungspraktischen, personellen, kognitiven und normativen Infrastruktur der Produktion eines Diskurses und der Umsetzung seiner angebotenen ‚Problemlösung‘ in einem spezifischen Praxisfeld“ (Keller 2008, S. 101). Keller zufolge fungieren Dispositive zur Konstitution und Reproduktion von Macht- und Wissensverhältnissen: Auf Basis eines bestimmten Wissens geht es in Dispositiven vor allem um die Durchsetzung und Legitimation von bestimmten Techniken der Problembearbeitung, mit der eine gewünschte (Neu-)Ordnung der Praxis vorgenommen werden kann. Keller spricht daher vom Dispositiv als der „vermittelnden Instanz“ (vgl. Keller 2008, S. 101) zwischen Diskursen und Praxisfeldern, indem in einem Dispositiv die spezifische Art der Verbindung erzeugt wird und damit bestimmte Praxisformen machtvoll untermauert werden. Eine Rekonstruktion von Formationsprozessen in Dispositiven bedeutet nun, eine Analyse der Anordnungsprozesse zu unternehmen, mit denen Verknüpfungen zwischen Machtstrukturen, Wissensverhältnissen und verschiedenen Formen und Möglichkeiten von Praktiken erzeugt werden. Insofern gehen für Keller Dispositive in ihrer Wirkung über Diskurse hinaus. Auch für Bührmann und Schneider (2013, S 25f) ist der charakteristische Aspekt von Prozessen in Dispositiven im Unterschied zu Diskursen: Während es in Diskursen um die Analyse von Aussagen und Sprecherpositionen geht, steht bei Dispositivanalysen die Rekonstruktion von Praxisverhältnissen im Zentrum, auch um den nicht-diskursiven Anteil der Praxisformen zu berücksichtigen. „Der Begriff des Dispositivs geht über den Diskursbegriff hinaus, insofern er erstens auf diskursive wie nicht diskursive Elemente und deren Arrangements zielt und zweitens die Frage nach den macht- und herrschaftsstrategischen Funktionen der (praktischen) Lösung diskursiv hervorgebrachter gesellschaftlicher/ sozialer Problemstellungen adressiert. Unter Objektivationen werden die in und durch Praktiken hergestellten ‚Dinge‘ verstanden – wie z.B. beobachtbare Handlungsergebnisse, materiale Erscheinungen, Artefakte – also in welcher Form auch immer objektivierte Wissensbestände. [...]“ (Bührmann/Schneider 2013, S. 25f). Es geht der Dispositivanalyse also darum, welche Anteile einer diskursiv vermittelten Wissensordnung Effekte zeigen, welche Normalitätsvorstellungen und Praxisformen auf Basis dieser Wissensordnungen durchgesetzt und welche Subjektpositionen dadurch angeleitet werden.

Diese Auslegung des Dispositivbegriffs befindet sich sehr eng an der Foucault'schen Fassung des Begriffs. Dies lässt manches aber auch unbestimmt: Das Argument, dass es keine homogenen z.B. „bürgerliche“ Subjekte gäbe, die ein Dispositiv formen (wie Foucault insistiert, vgl. ebenda S. 140), wirft die Frage auf, wie das Verhältnis zwischen dem einzelnen Subjekt und dem Dispositiv zu

fassen ist? Es lässt die Frage offen, wie nun Dispositive entstanden sind, wie sie sich beschreiben lassen, wie sie sich abgrenzen und ihre Ziele bestimmbar sind.

Für die vorliegende Arbeit ist dies insofern bedeutsam, da die Frage nach der Stellung juristischer Dokumente in einem Dispositiv aufgeworfen wird. Sind Dokumente, mit denen regulativ in Praxis interveniert wird, für Dispositive konstituierend oder von Dispositiven konstituiert? Können Dispositive in manchen Bereichen auch agieren oder beschränkt sich das intentional-strategische Handeln, das Foucault als Merkmal von Dispositiven beschreibt, auf partikuläre Bereiche? Sowohl bei Bührmann und Schneider, wie auch bei Keller findet sich zum Verhältnis von juristischen Formen und strategischen Unternehmungen eines Dispositivs⁴ und ob nicht nur Machtverhältnisse, sondern auch Machtformen in einem Dispositiv unterschiedlich ausgestaltet sein können, wenig Hinweise. Es ist aber wenig bestreitbar, dass juristische Dokumente wie Gesetze als Produkte erachtet werden müssen, die nicht nur über eine abgrenzbare Sprache und Struktur verfügen, sondern auch über eine bestimmte Absicht und darauf basierende Deutungen einer Weltsicht – was wird als Problem und als wünschenswerte Lösung dafür erachtet. Sie intendieren, menschliches Verhalten zu einem definierten Ziel hin zu lenken – was in gewisser Weise als Widerspruch zur postulierten Subjektlosigkeit erachtet werden könnte. Wie ist dies mit dem hier skizzierten Verständnis des Dispositivbegriffs vereinbar? Für diese Fragen wird daher ein Versuch einer Antwort gegeben, die Foucaults in seinem späterem Werk anbietet. So soll nachvollziehbar dargelegt werden, wie die vorliegende Arbeit mit Dokumenten, die einem Bildungsdispositiv zugerechnet werden können, verfährt.

Foucaults Gouvernementalitätsstudien widmen sich (auch) der Frage, wie juristische Formen und staatliche Souveränität in die Mikrophysik der Macht zu integrieren seien. Dazu führt er den Begriff der Regierung ein, die Foucault als „*die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung*“ versteht. Der Begriff der Regierung nimmt für Foucault eine „*Scharnierfunktion*“ ein „*zwischen strategischen Machtbeziehungen und Herrschaftszuständen*“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 8). Hier deutet sich an, dass Foucault nun zwischen Herrschaft und Macht differenziert: Der Begriff der Regierung verweist dabei zumeist auf die Ebene staatlicher

⁴ Bei Keller (2008, S. 101) findet sich der Hinweis darauf, „*rechtliche Fixierung von Zuständigkeiten, formalisierte Vorgehensweisen, spezifische (etwa sakrale) Objekte, Technologien, Sanktionsinstanzen, Ausbildungsgänge u.a.*“ als Elemente von Dispositiven anzusehen. Die Frage, welchen Beitrag die juristischen Formen in der Konstitution von Dispositiven finden, wird dabei aber nicht thematisiert.

Souveränität und wird als Führung verstanden, die mit dem Aufkommen der politischen Ökonomie Ende des 18. Jahrhunderts keinesfalls verschwand. Vielmehr erfuhr sie mit der „Entdeckung“ der Bevölkerung ein neues Objekt, eine „*Hauptzielscheibe*“ bzw. „*Interventionsfeld*“, auf das sie ihre Aufmerksamkeit richtete. Diese neue Aufgabe stellte sie zugleich vor die Herausforderung, wie sie ihre Führungsfunktion in juristisch-administrativer Hinsicht gestalten will. Der Satz: „*das Problem der Souveränität ist nicht eliminiert, es ist akuter geworden denn je*“ (Foucault 2000, in: Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 63) bezieht sich auf die Frage der juristischen Konstitution des Staates im Spannungsfeld von verschiedenen Formen disziplinärer bzw. souveräner Herrschaft und Formen der gouvernementalen Regierung der Subjekte. Es bedeutet dabei aber auch, dass in der gegenwärtigen gouvernementalen Machtform Elemente der souveränen Herrschaft z.B. durch eine (im politikwissenschaftlichen Sinne) Regierung, Behörden, Körperschaften, Gemeinden, Institutionen etc. integriert sind und durch juristische Formen definiert werden: „*In Wirklichkeit hat man ein Dreieck: Souveränität-Disziplin-gouvernementale Führung*“ (ebenda, S. 64).

Foucault deutet an mehreren Stellen an, dass dieses Spannungsfeld jedoch auch Dispositive affiziert. Mit dem Machttyp der Gouvernementalität bezeichnet er „*die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat*“ (Foucault 2000, in: Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 64, herv. M.B.). Die Formulierung „*als wesentliches technisches Instrument*“ kann dann durchaus als Einschränkung der in „*Dispositive der Macht*“ unternommen Aussage interpretiert werden, die Dispositive als rein heterogenes Ensembles verschiedener AkteurInnen begreift, deren Konstitution und gesellschaftliche Wirkung von Foucault als „*Strategie ohne Subjekt*“ (vgl. Foucault 1987, S.133f) begriffen wurde. Vielmehr kann diese Passage so interpretiert werden, dass staatliche Instanzen und Akteursgruppen an der Konstitution von Dispositiven mitwirken; dass die politische Ökonomie des staatlichen Regierungshandelns den Charakter von Dispositiven affiziert. Dahingehend wäre auch zu interpretieren, warum Foucault in „*Dispositive der Macht*“ den Begriff der Rationalität explizit zurückweist, ihn in den Gouvernementalitätsstudien aber erneut aufgreift. Werden Dispositive als technische Instrumente begriffen, weist dies auf einen Zugriff auf Dispositive in der staatlich-souveränen Herrschaftsausübung hin, in dem Sinne, dass die Konstitution von Dispositiven der strategischen Rationalität der souveränen Herrschaft unterliegen kann. Es wird in dieser Arbeit

daher angenommen, dass in Dispositiven eine spezifische Rationalität nachzuweisen ist, die strukturierend für die Konstitution von Praktiken wirkt.

Juristische Dokumente und andere Objektivationen, die an der Machtwirkung von Dispositiven beteiligt sind, werden als Produkte dieser spezifischen Rationalität begriffen. In ihnen finden sich jene Maßnahmen artikuliert, mit denen Eingriffe in das Bildungssystem auf Basis bestimmter Deutungsmuster und einer bestimmten Rationalitätsform intendiert werden. Ihr Ziel ist es, nicht nur diese konkreten Maßnahmen, sondern auch die darauf basierende Form von Rationalität durch die Formierung von Praktiken im Bildungssystem zu realisieren – denn dies stellt die Grundlage der Machtausübung, der von Foucault so formulierten „Lenkung der Menschen“, dar. Diese Dokumente und Objektivationen nehmen innerhalb des Dispositivs einen besonderen Stellenwert ein, da sie über eine klar definierte Machtstellung verfügen; für die Analyse sind sie zudem besonders relevant, da in ihnen die spezifische Rationalität innerhalb eines Dispositivs am deutlichsten nachzuweisen ist.

Die vorliegende Analyse fokussiert daher auf den machstrategischen Aspekt der Durchsetzung einer Wissensordnung innerhalb des Bildungsdispositiv sowie durch regulativ-juristische Dokumente. Ein solches Verständnis fokussiert sich auf die gestaltenden Gruppen von AkteurInnen in Dispositiven, die über die Regulierung der Praxisfelder Interessen verwirklichen und Machtverhältnisse reproduzieren. Dispositive werden nicht nur als Ensemble von Beziehungen, sondern als Formationen begriffen, mit denen AkteurInnen Beziehungen zwischen Praktiken und Diskursen bewusst konstituieren (unter Rückgriff auf rechtliche Strukturen und juristische Formen, z.B.) um Deutungen und Wissensformen durchzusetzen. Diese juristischen Dokumente sind gleichwohl als Resultat einer Auseinandersetzung zu betrachten, da Verhältnisse in Dispositiven ebenso Kämpfen um Macht unterworfen sind; wie sie auch als Instrumente der Durchsetzung von Machtverhältnissen permanent modifiziert oder neue Dokumente, Verordnungen oder Gesetze produziert werden, um in die Praxis zu intervenieren. Juristische Dokumente werden als Interventionsformen des Dispositivs zur Regulierung des Praxisfeldes begriffen, wie auch als Produkte der Auseinandersetzung um Deutungsmuster von idealem Lernen. Sie können als machtvolle Instrumente begriffen werden, mit der eine Regulierung der Handlungspraxis intendiert wird. Die hier verwendete Form der Dispositivanalyse unterscheidet sich insofern von dem Konzept von Bührmann und Schneider (2013, S. 31), die als Ziel von Dispositivanalysen die Untersuchung von Praktiken und Handlungspraxen betonen, nur in ge-

ringem Maße: Eine Analyse juristischer Dokumente bedeutet dies ebenso, gleichwohl sie ihren Fokus auf die Rekonstruktion von Wissensordnungen und Deutungsmuster von idealem Lernen setzt.

Stärker ist der Unterschied dieser Fassung des Begriffs des Bildungsdispositivs gegenüber bestehenden Verwendungen des Begriffs. So formuliert der Erziehungswissenschaftler Norbert Ricken (2007; 2015a; 2015b) einen Begriff des Bildungsdispositivs, der in engem Zusammenhang zu Prozessen der Subjektivierung und zur Durchsetzung gesellschaftlicher Machtsysteme formuliert wird und diese mit historischen Rückgriffen auf die begriffliche Wandlung untersucht. Dies wird in der Absicht unternommen, Bildung einseitig auf Momente der Befreiung oder als pädagogische Leitidee jenseits ihrer gesellschaftlichen Formierung zu beschreiben: *„Das aber legt es zum anderen nahe, ‚Bildung‘ – im Rückgriff auf Überlegungen Foucaults – als ein Dispositiv zu verstehen: als ein durch Diskurse, Praktiken und Institutionen, durch Anordnungen, Gesetze und materiale Bauten und vieles andere mehr äußerst heterogen zusammengesetztes Bündel zur Bearbeitung einer gesellschaftlich als drängend und ungelöst wahrgenommenen Frage – nämlich der, wie denn das soziale Zusammenleben auch und gerade in generationaler Perspektive gestaltet werden kann, wenn die bis dahin tragenden Überzeugungen der legitimen Herrschaft nicht mehr geteilt werden oder schlicht nicht mehr funktionieren“* (Ricken 2015a, S. 46). Demgegenüber entwirft Ricken mit dem Begriff des Bildungsdispositivs ein Konzept, dessen Inhalt lautet, *„Bildung selbst als ein Moment moderner Subjektivierungspraktiken zu rekonstruieren und insofern von Anfang an als ein Machtgeschehen, als eine spezifische Formation und Formierung menschlicher Akteure, zu verstehen, die umso wirkungsvoller oder –mächtiger ist, je mehr sie sich als ‚reine Idee‘ durchsetzt“* (ebenda, S. 47). Ricken unternimmt daraufhin Überlegungen zu einem konstatierten *„Wandel der Subjektivierungsmuster“*, da in Diskursen über Bildung diesem Begriff *„die Bedeutung der Verfügung über kulturelles Kapital im Sinne von Kompetenzen“* (ebenda) zukommt. In der Matrix möglicher Subjektpositionen, zu denen Bildung anleitet, erkennt Ricken drei zentrale Momente, nämlich Positivierung, Verallgemeinerung und Abstraktion des Selbst sowie die Leistungsorientierung, die eine Form gesellschaftlicher Machtausübung ermöglichen, in der *„Selbst- und Fremdbestimmung nicht mehr einfach oppositional auftauchen, sondern in ein neues Verhältnis treten“* (Ricken 2015b, S. 206).

Rickens Begriff des Bildungsdispositivs ist in sich überzeugend, klammert aber einen (für diese Analyse zentralen) Aspekt aus: Ricken verfolgt eine Perspektive, die auf die analytische Rekonstruktion von (historischen) Deungsstrukturen von Konzepten und Begriffen der Bildung abzielt. Was dabei nicht berücksichtigt

wird, ist die Perspektive der institutionellen Formierung von Bildung: Die Machtwirkung von Bildung geht bei Ricken von Konzepten der Bildung selbst aus, von ihrer subjektivierenden Wirkung, die ein neues Verhältnis des Menschen zu sich selbst erzeugt. Die Formierung dieser Konzepte ist bei Ricken rein diskursiver Natur. Inwieweit Strukturen der staatlich-souveränen Herrschaft, die in Foucaults Begriff der Gouvernementalität erarbeitet werden, bei der diskursiven Formierung von Bildungskonzepten mitwirken und in welchem Verhältnis staatliche Apparate und Dispositive stehen, bleibt dabei unbeantwortet. Die Perspektive, Prozesse der Institutionalisierung von Bildung mit dem Dispositivbegriff zu analysieren, nimmt Ricken nicht ein.

Gille (2013, S. 78) schlägt eine Fassung des Begriffs des Bildungsdispositives vor, die als sehr breit, hinsichtlich des zugrunde liegenden Bildungsbegriffs, bezeichnet werden kann. Sie bezieht sich sowohl auf diskursive Anteile des Sprechens über Bildung, wie auch gesellschaftliche Praktiken der Bildung, die vom Dispositiv angeleitet werden: *„Das Bildungsdispositiv umfasst eine große Zahl diskursiver und nicht-(mehr-)diskursiver Elemente und enthält Diskurse um institutionelle Bildungsprozesse ebenso wie Bildung in einem eher vergesellschaftenden Sinn, etwa durch verschiedene Medien und Medienangebote. Begonnen werden soll mit Bildung und Bildungsprozessen im Rahmen von Institutionen. Hierunter fallen verschiedene diskursive Elemente, wie beispielsweise die konkreten Lehr- und Lernbedingungen an Schulen und Universitäten, die internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und zugehörige Diskurse um den ‚Bologna- Prozess‘, die ‚G8-Debatte‘, d.h. die Verkürzung des gymnasialen Bildungsgangs auf acht statt bisher überwiegend neun Jahre sowie die Umstrukturierung bzw. angestrebte Verbesserung des Bildungssystems nach dem so genannten ‚PISA-Schock‘. Die Liste wäre weiter fortzusetzen“*. Im weiteren Verlauf ihrer Abhandlung bemerkt Gille, dass auch nicht unmittelbar mit Bildung assoziierte Praktiken wie z.B. Castingshows und andere Medienbeiträge eine diskursive Wirkung auf den gesellschaftlichen Bildungsbegriff haben (da sie eine Selbstökonomisierung inszenieren), was sicher zutrifft. Doch eine solch breite Fassung des Dispositivbegriffs steht einerseits vor der Schwierigkeit, sich zum Begriff des Diskurses überhaupt abzugrenzen. Wenn Foucault als Charakteristikum von Dispositiven formuliert, auf einen Notstand bzw. eine Dringlichkeit zu antworten, so kann dies in der genannten Aufzählung nicht überall vermutet werden. Andererseits scheint fraglich, wie dispositive Interventionen in diskursive oder institutionelle Praktiken rekonstruiert und ihre Wirkungsweise auf Subjektivierungsprozesse beschreibbar werden können. Zwar ist sicher richtig, dass Dispositive in ihrer Heterogenität untersucht werden sollen; wenn aber der Begriff des Bildungsdispositiv in dieser Breite verwendet wird und alle diskursiven Elemente umfasst, die auch nur entfernt mit

Bildung zu tun haben (wie eben Castingshows), besteht einerseits die Gefahr, dass die Heterogenität Aussagen über Strategien, die von Akteursgruppen in einem Dispositiv verfolgt werden, unmöglich macht; andererseits wird schwer erkennbar, was als Notstand in einem Dispositiv erkannt wird und welche Maßnahmen als unmittelbares Handeln zur Problembearbeitung begriffen werden können. Über die eher allgemein gehaltene Zeitdiagnose einer Ökonomisierung von Bildung kommt Gille mit ihrer Fassung des Begriffs dann auch kaum hinaus.

In dieser Arbeit wird daher das Bildungsdispositiv als Kraftfeld von AkteurInnen verstanden, innerhalb dessen Deutungsmuster von idealem Lernen aus verschiedenen Diskursen aufgenommen werden, darin jedoch in verknappter und modifizierter Form als Aussagen generiert und unter Zuhilfenahme juristischer Formen in der Praxis positioniert werden. Als wesentlicher Teil des Dispositivs ist daher ein schwer abgrenzbarer institutioneller Überbau zu beschreiben, zu dem im wesentlichen Schulbehörden der Bundesländer, Ministerien, aber auch Universitäten und pädagogische Hochschulen sowie verschiedene ministeriell beauftragte Initiativen der Weiterbildung und Qualitätssicherung zählen. Mit dem Begriff juristische Formen werden konkret gesetzlich intervenierende Maßnahmen (durch Erlässe, Verordnungen, Rundschreiben etc.) erfasst, wie auch Wissen, das in Dispositiven (bspw. mittels geförderter Projekte, neu geschaffener Dienstverhältnisse im tertiären Bildungssektor u.a.) produziert und positioniert wird und mittels Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, mittels Broschüren, Online-Angeboten, mit vorgefertigten Lernmaterialien und anderen Mitteln der Distribution, handlungsstrukturierenden Charakter annimmt. Durch diese Maßnahmen wird die symbolische Ordnung im Praxisfeld der Bildungsinstitution Schule (und anderen) konstituiert, Regeln geschaffen, Strukturen begründet und damit Machtverhältnisse und machtspezifische Interessen stabilisiert. Es werden Positionen von Subjektivität bereitgestellt und die AkteurInnen in Bildungsinstitutionen zur Einnahme dieser Positionen angeleitet. Es werden Subjektbildungsprozesse durch die Anleitung von Praktiken in einer bestimmten Art und Weise affiziert. Die Vorgehensweise dieser Arbeit stützt sich daher auf die Rekonstruktion von Deutungsmustern von Lernen aus Dokumenten, die einen unmittelbaren, d.h. exekutiven Einfluss auf die administrative Verwaltung und Gestaltung von Lernprozessen ausüben. Hier wird die Frage zentral, auf welches Wissen, innerhalb des Bildungsdispositivs, für die Regulierung der Schulpraxis zurückgegriffen wird; woher dieses Wissen kommt, welchen Stellenwert es innerhalb des Bildungsdispositivs einnimmt und wie es Praktiken von Lernen legitimiert.

2.1.4. Zu den Begriffen Ideologie und Hegemonie und ihrer diskurstheoretischen Verwendung

Die Begriffe Ideologie und Hegemonie existieren in verschiedenen Bedeutungszusammenhängen, d.h. ihre Verwendung differiert in verschiedenen diskurstheoretischen Varianten. Daher muss an dieser Stelle eine etwas umfassendere Begriffsbestimmung erfolgen.

Der Begriff Ideologie wurde in seiner Rezeption von Karl Marx und Friedrich Engels geprägt und mit besonderer Bedeutung für die Diskurstheorie - und in stark geänderter Fassung - bei Louis Althusser wieder aufgegriffen. Ansätze in Anschluss an Marx und Engels beschreiben Ideologie als „*notwendig falsches Bewusstsein*“ (Rehmann 2004, S. 720), das aus den objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen entsteht. In den Feuerbach-Thesen vermerkt Marx, dass das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein bestimmt, womit Marx die gesellschaftliche Stellung des Individuums im Produktionsprozess anspricht. Wenn Marx das Individuum als wesentlich gesellschaftlich determiniert fasst (in der bekannten Formulierung als „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“), dann bedingt das die Wahrnehmung der sozialen Stellung, der Gesellschaft und politischen Handlungsmöglichkeiten in ihr, wie im folgenden Zitat deutlich wird: *"Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins ist zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen, Sprache des wirklichen Lebens. Das Vorstellen, Denken, der geistige Verkehr der Menschen erscheinen hier noch als direkter Ausfluß ihres materiellen Verhaltens. [...] Wenn in der ganzen Ideologie die Menschen und ihre Verhältnisse wie in einer Camera obscura auf den Kopf gestellt erscheinen, so geht dies Phänomen ebenso sehr aus ihrem historischen Lebensprozeß hervor, wie die Umdrehung der Gegenstände auf der Netzhaut aus ihrem unmittelbar physischen"* (Marx/Engels 1958, S. 22).

In marxistischen Theorien sind vielfach die Begriffe der Entfremdung, der Verdinglichung und des Warenfetisch in Zusammenhang mit dem Begriff der Ideologie positioniert worden; dies ist zwar nicht unumstritten (vgl. Rehmann 2004, S. 722), bezieht sich aber auf wesentliche Aspekte der Wirkung gesellschaftlicher Ideologien. Marx versteht den Begriff Entfremdung, in seinen Frühschriften (Marx 1968), als geistige Folge der Ausbeutung der ArbeiterInnen. Indem der Kapitalismus Arbeit aufspaltet (in Kopf- und Handarbeit) und der/die ArbeiterIn nicht mehr EigentümerIn des Produkts seiner/ihrer Arbeit ist, erscheint ihm/ihr seine/ihre Tätigkeit sinnlos, sie gibt ihm/ihr keinen Anknüpfungspunkt, wie er/sie sich in der Arbeit wiedererkennen kann. In seinen späteren Schriften (v.a. in „Das

Kapital“) verwirft er die (von Hegel übernommene) Idee der Arbeit als zentralen Faktor sozialer Identitäten; die ideologischen Wirkungen des Kapitalismus beschreibt er mit dem Begriff des Warenfetischismus, worin er eine Mystifikation des Produktionsprozesses beschreibt, wodurch die produzierte Sache als etwas Natürliches erscheint, unabhängig von ihren Produktionsbedingungen – sie werden im Produkt selbst nicht mehr sichtbar. Der Charakter der Ware wird vielmehr durch ihren Preis bestimmt; am freien Markt bedeutet das, dass sich die Produktion dem unterordnen muss, d.h. aus der Verfügungsgewalt der Menschen unter die Macht des Marktes zu gelangen scheint. Der Markt wird damit zum quasi-religiösen Fetisch, der über dem Menschen und seinen Bedürfnissen steht. Die Natürlichkeit des Warenverkehrs bedingt, dass die Warenform sich zunächst in der ökonomischen Sphäre der Gesellschaft etabliert, aber auf das menschliche Bewusstsein und die Beziehungen zwischen Menschen übergreift. Der ungarische Philosoph Georg Lukács (1988, S. 194) hat dies unter dem Begriff der Verdinglichung analysiert: *„Die Verwandlung der Warenbeziehung in ein Ding von ‚gespenstischer Gegenständlichkeit‘ kann also bei einem ‚Zur – Ware – werden‘ aller Gegenstände der Bedürfnisbefriedigung nicht stehenbleiben. Sie drückt dem ganzen Bewusstsein des Menschen ihre Struktur auf: Seine Eigenschaften und Fähigkeiten verknüpfen sich nicht mehr zur organischen Einheit der Person, sondern erscheinen als ‚Dinge‘ die der Mensch ebenso ‚besitzt‘ und ‚veräußert‘ wie die verschiedenen Gegenstände der äußeren Welt“.*

Bei Marx bedeutet Ideologie den Prozess der Mystifikation gesellschaftlicher (Produktions-)Verhältnisse, indem die innere Logik des Kapitalismus als natürliche, unveränderliche Gesetzmäßigkeit erscheint. Von ideologischem Bewusstsein spricht Marx, wenn der Kapitalismus abseits seiner historischen Entwicklung betrachtet wird und als jenseits menschlicher Einflussphäre gegeben akzeptiert wird. Somit werden Axiome des menschlichen Bewusstseins den Funktionsweisen des Marktes untergeordnet, durch welche die Wahrnehmung, Handeln, Einstellungen und Denkweisen strukturiert werden. Ideologiekritik im Sinne Marx *„besteht nun darin, die fetischisierten ökonomischen Formen und die scheinbar autonomen Ideen auf ihren spezifisch menschlichen, d.h. gesellschaftlichen, Ursprung hin zu analysieren. Sie geht davon aus, daß allein Menschen Träger der historischen Entwicklung sein können. Diese Zusammenhänge zu durchschauen, anzuprangern (und damit auch schon politisch zu bekämpfen) heißt im Sinne von Marx und Engels Ideologiekritik zu betreiben“* (Kreisky 2002).

Der französische Philosoph Louis Althusser greift den Begriff, im erstmals 1970 veröffentlichten Aufsatz „Ideologie und ideologische Staatsapparate“, in einer neuen und für die Diskurstheorie folgenreichen Variante auf; Gasteiger und Traue

(2014, S. 190) bezeichnen den Begriff in dieser Fassung als Vorläufer des Diskursbegriffs. Althusser greift, im Anschluss an die 1968-er-Bewegung in Paris, die Frage der ideologischen Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft auf (die er als Notwendig für das Überleben der kapitalistischen Gesellschaft erachtet) und findet eine Antwort im Begriff der „ideologischen Staatsapparate“. Diese knüpfen an die Theorie des italienischen Aktivisten und Philosophen Antonio Gramscis an, der in seinem Begriff des integralen Staats die kapitalistischen Staaten als Verbindung einer politischen Gesellschaft und einer „Zivilgesellschaft“ konzipiert, deren Art der Verbindung er mit der Formel „*Hegemonie gepanzert mit Zwang*“ (Gramsci 1991, S. 783) beschreibt. Gramsci formuliert damit die Idee, dass gesellschaftliche Reproduktion nicht nur repressiv, sondern zugleich ideologisch vollzogen werden muss, und letztere wesentlich in Orten geschieht, die nicht der staatlichen Kontrolle unterliegen, sondern in Religion, Familie und alltäglichen Praktiken. Althussters Konzept der Staatsapparate ähnelt dieser Unterscheidung, jedoch impliziert der Begriff der „Apparate“ - wie Wolff (2004, S. 766) vermerkt - im Unterschied zu Gramsci, dass die Vergesellschaftung der Subjekte keine spontane, sondern eine organisierte Form annimmt. Staatsapparate können repressiv oder ideologisch sein, wobei dies keine eindeutige Unterscheidung, sondern eine Frage der Abstufung darstellt. Repressive Staatsapparate setzen Regeln und Gesetze primär mit Gewalt durch, etwa die Polizei, und sekundär mit Ideologie. Ideologische Staatsapparate können ebenfalls auf repressive Elemente zurückgreifen, forcieren aber eine freiwillige Unterwerfung der Individuen.

Die Funktion der ideologischen Staatsapparate besteht in der Vermittlung gesellschaftlicher Grundwidersprüche, deren Resultat sie zugleich sind. Ihr primärer Zweck besteht einerseits darin, die freiwillige Unterwerfung der Subjekte zu forcieren, da die Reproduktion der bestehenden kapitalistischen Wirtschaftsordnung die Akzeptanz der Subjekte erfordert. Die ideologischen Staatsapparate wie die Schule, die Familie, die Religion, die Justiz lehren dem Subjekt einerseits die gesellschaftliche Ordnung im Kapitalismus, sie überzeugen ihn andererseits von den Vorzügen des bestehenden Systems (mit unterschiedlichen diskursiven Strategien) und schaffen so die Bereitschaft zur freiwilligen Unterwerfung: *„Mit anderen Worten: die Schule (aber auch andere Institutionen des Staates wie die Kirche oder andere Apparate wie die Armee) lehren eine bestimmte Art von ‚know-how‘, aber in solchen Formen, dass dadurch die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die Meisterschaft in ihrer praktischen Ausübung [pratique] gesichert werden“* (Althusser 2010, S.43). Besonders – das ist im Kontext der Diskussion um das „Hidden Curriculum“ (Kapitel 2.2.) interessant – hebt Althusser dabei die Rolle der Schule hervor: *„Sie nimmt vom Kindergarten an Kinder aller sozialen Klassen auf und vom Kindergarten angefangen trichtert sie ihnen mit neuen*

wie mit alten Methoden jahrelang – in eben den Jahren, in denen das Kind am leichtesten ‚verwundbar‘ ist, – eingeklemmt zwischen den Staatsapparat Familie und Staatsapparat Schule – ‚know-how‘ ein, das in herrschender Ideologie verkleidet (Französisch, Rechnen, Naturkunde, Wissenschaften, Literatur) oder aber ganz einfach die herrschende Ideologie im reinen Zustand (Moral, Staatsbürgerkunde, Philosophie) ist“ (ebenda, S. 67f). Indem Subjekte in verschiedenen Beziehungen zu ideologischen Staatsapparaten stehen, in diese eingebunden sind, werden sie zum Träger von Ideologie, d.h. Ideologie existiert nur in und durch die Subjekte.

Dies verweist unmittelbar auf den zweiten Aspekt: Ideologie dient nicht nur der Unterwerfung der Subjekte, sondern verfügt über ein konstitutives Moment, das die Subjekte erst als solche herstellt. Dieses produktive Moment von Ideologie bezeichnet Althusser als die „Anrufung“, er illustriert sie am Beispiel der religiösen Anrufung des Moses durch Gott: Durch sie erfährt Moses, dass er selbst Moses ist, aber auch seine Stellung als Moses gegenüber einem Gott: *„Und der so angerufene und angerufene, bei seinem Namen genannte Moses, der wiedererkennt hat, dass es ‚gerade er‘ gewesen war, den Gott angerufen hatte, erkennt damit zugleich an, dass er selber Subjekt ist, Subjekt des Gottes, Gott unterworfenen Subjekt, also Subjekt durch das SUBJEKT und dem SUBJEKT unterworfen [assujetti]“* (ebenda, S. 95). Die Anrufung des Subjekts setzt immer schon ein Identifikationsobjekt voraus, das Althusser psychoanalytisch, in Rückgriff auf Lacans Konzept des Großen Anderen fasst. Individuen werden in Abgrenzung zu diesem idealtypischen Subjekt als konkrete Subjekte konstituiert; es gibt keine Systeme, die außerhalb der Ideologie existieren.

Die Konstitution von Subjekten ist ein Vorgang, der dem Individuum immer schon vorausgänglich ist; sie beschränkt sich aber nicht nur auf den hier gewählten Aspekt der Religion, sondern vermittelt ideologischer Staatsapparate auf die gesamte Sphäre der Reproduktion. Über das menschliche Handeln gewinnt sie Materialität: Nicht nur Ideen, Überzeugungen, Denkweisen, Normen und Werte können als Teil der Ideologie angesehen werden, sondern kulturelle Praktiken und alltägliches Handeln. *„Wir werden also sagen, indem wir nur ein Subjekt (irgendein Individuum) betrachten, dass die Existenz der Ideen seines Glaubens selbst materiell ist, insofern seine Ideen seine materiellen Taten sind, welche in materielle Praktiken eingebettet und durch materielle Rituale geregelt sind, die ihrerseits wieder durch den materiellen ideologischen Apparat definiert werden, zu dem die Ideen dieses Subjekts gehören“* (ebenda, S. 83). Eine solche Bestimmung des Ideologischen ist mit der ursprünglichen marx'schen Deutungsart als „falsches Bewusstsein“ nicht mehr vereinbar (vgl. auch Merckens 2003, S. 5): Der deterministische Schluss, dass

Ideologie als falsches Bewusstsein keine Handlungsfähigkeit erlaubt, wird fallengelassen zugunsten der Frage, welche Funktion Ideologie in der Gesellschaft einnimmt (jenseits einer unterstellten „Verblendung“ der Massen) und welche agitatorischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Für Althusser gewinnt Ideologie in Form ihrer Institutionalisierung zu ideologischen Staatsapparaten Materialität, wodurch Ideologiekritik sich nicht auf Kritik an Bewusstseinsformen beschränken darf.

Für letzteren Aspekt wird Gramscis Begriff der Hegemonie zentral, denn er ermöglicht eine dynamischere Beschreibung der Konstitutionsprozesse gesellschaftlicher Ideologien. Gramsci versucht mit seinem Konzept der Hegemonie ein Modell zu entwerfen, mit dem Prozesse ideologischer Deutungskämpfe als strategische Machtkämpfe gesellschaftlicher Gruppen beschrieben werden können, die sich auf der Ebene des Kulturellen und Alltäglichen vollziehen. Bedingung jeder politischen Herrschaft stellt für Gramsci die Anerkennung einer führenden Rolle der herrschenden Schicht dar, die sich nicht durch Gewalt, sondern durch die Anerkennung ihrer kulturellen und moralischen Überlegenheit generiert. Führung bedeutet, die eigenen Normen, Werte und Vorstellungen von Lebensweisen als gesellschaftlich führend zu etablieren; Andreas Merkens versteht Führung als Eigenschaft von Herrschaft, sie besteht in der *„Fähigkeit [...], eine politische, aber auch eine moralische und kulturelle Ausstrahlungskraft zu entwickeln, die über das eigene Lager hinaus wächst, die orientierend für das Denken und die kulturelle Lebensweise einer Mehrheit der Gesellschaft ist“* (Merkens 2006, S. 7).

Gramscis Begriff der Hegemonie erweitert die Funktion des Ideologischen, von einer rein reproduzierenden und (in Bezug auf die Schule) qualifizierend-indoktrinierenden Funktion, zu einem explizit pädagogischen Begriff. Indem Gramsci feststellt, dass *„jedes Verhältnis von ›Hegemonie‹ [...] notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis [ist]“* (Gramsci 1994, S. 1335), folgert er, dass beide Seiten – Regierende und Regierte – Zugriff auf das ideologische Repertoire einer Gesellschaft haben. Gramsci vergleicht dies mit *„dem modernen Herangehen der pädagogischen Lehre [...], der zufolge das Lehrer-Schüler-Verhältnis ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist“*. Damit impliziert er, dass auch Normen, Deutungsweisen oder kulturelle Formen der Subalternen (in veränderter Form) hegemoniale Stellung in einer Gesellschaft erlangen können; Regierende müssen zur Herstellung eines Konsenses teils auch Forderungen oder kulturelle Formen aufnehmen, um ihre hegemoniale Position zu sichern (vgl. Gramsci 1994, S. 1566f). Kulturelle Hegemonie muss, wie bereits bemerkt, als dynamisches Konzept begriffen werden; als Kampf, an dem nicht nur ideologische Konflikte, sondern

auch Kämpfe um gesellschaftliche Macht ausgetragen werden: *„Das Ideologische ist folglich weniger das Feld der Manipulation und Verdrehung von Wahrheit, vielmehr ein hegemoniales Kampffeld um die Vereinheitlichung und Ausrichtung des Alltagsverstandes“* (Merkens 2003). Ähnlich wie bei Althusser wirkt Ideologie durch die Subjekte. Mit dem Begriff des Alltagsverstandes verdeutlicht Gramsci, dass Ideologie im alltäglichen Leben ebenso präsent ist wie in den Superstrukturen der Gesellschaft. Gramsci begreift den Alltagsverstand als *„oberflächlich explizites oder verbales [Bewusstsein], das er [der Alltagsverstand, Anm.] von der Vergangenheit ererbt und ohne Kritik übernommen hat“* (Gramsci 1994, S. 1384). Alle Formen von Sprache, Ritualen, zwischenmenschlichen Umgangsformen, kurz, der kulturellen und alltäglichen Sphäre, erkennt Gramsci als Substrat gesellschaftlicher Ideologien, wodurch der Alltagsverstand für Gramsci jenseits des Zugriffs selbstinitiiert Reflexionsprozesse anzusiedeln ist. Umgekehrt kann Ideologie im Alltagsverstand der Menschen, die sich als „Massemenschen“ innerhalb einer hegemonialen Kultur vergesellschaften, andocken und Konsens zur herrschenden Ordnung erzeugen: *„[Gramsci] betont hingegen, dass die hegemoniale Bestandsfähigkeit kapitalistischer Gesellschaften an die Fähigkeit gebunden ist, konsensuale und zivilgesellschaftlich vermittelte Räume der kulturellen und politischen Sinnstiftung zu schaffen. Wobei die Realisierung eines gesellschaftlichen Konsens, die Fähigkeit der hegemonialen Gruppe voraussetzt, ihre Ideen, ihre Werte und Normen als führend durchzusetzen“* (Merkens 2007, S. 159). Ideologiekritik bedeutet für Gramsci daher, den Alltagsverstand kohärent zu organisieren und eine gegenhegemoniale Position im Kampf um gesellschaftliche Hegemonie zu positionieren. Dies wird dann mittels konkreter Praxisformen, d.h. über die Etablierung einer Gegenkultur, die explizit alltägliche Umgangsformen umfasst, konzipiert, aus der heraus politische Bewegungen entstehen sollen.

Ernesto Laclau und Chantal Mouffe schließen mit ihrer Gesellschaftstheorie an Gramsci an; Ausgangspunkt ihrer Arbeit ist eine Aktualisierung der marxistischen Theorie durch die Einbeziehung der Frage nach kollektiven Identitäten und wie sie durch symbolische, ideologische und diskursive Praktiken formiert werden. Im folgenden Interviewausschnitt erläuterte Chantal Mouffe diesen Aspekt in Bezug auf die neu entstandenen sozialen Bewegungen in den 1980er-Jahren: *„Es war zu einem Zeitpunkt – ich weiß nicht, ob du dich daran erinnerst – als sehr viel von der Krise des Marxismus die Rede war. In Wirklichkeit wurde darüber schon seit Beginn des Jahrhunderts viel gesprochen, aber es war gerade wegen der Entwicklung der Neuen Sozialen Bewegungen ein besonders wichtiger Zeitpunkt, es existierte ein Gefühl auf der Linken, daß es ein Problem mit der marxistischen Theorie gab. Die marxistische Theorie erlaubte uns nicht, diese Bewegungen zu verstehen“* (Fraser [o. Jahr]).

Für Laclau und Mouffe ist das Marx'sche Konzept des Klassenkampfes aufgrund seiner essentialistischen Grundannahmen nicht tauglich, um Widersprüche der Gesellschaft, genauer: ihre konstitutive Funktion für die Produktion kollektiver Identitäten, zu erklären. Er wird durch den Begriff des Antagonismus ersetzt, der nicht im Sinne des dialektischen Materialismus gedacht wird (als „Hauptwiderspruch“), sondern als dehbare, umfassende Kategorie, indem sie nicht explizit auf die ökonomischen Verhältnisse beschränkt ist. Der Marx'sche Begriff des Klassenbewusstseins ging davon aus, dass sich menschliche Identitäten entlang ökonomischer Widersprüche, die mit dem Privateigentum an Produktionsmittel einhergehen, konstituieren (als ArbeiterIn oder KapitalistIn). Dieser Widerspruch wies den AkteurInnen ihre Position im sozialen Raum, wie auch eine Identität zu, die aus einem gemeinsamen Gegner und gemeinsamen Interessen resultierte. Dass aber in den 1980er-Jahren eben kein ausgeprägtes Klassenbewusstsein vorhanden war, sondern sich (wie in den sozialen Bewegungen) Menschen in heterogene Koalitionen, jenseits von Klassenverhältnissen, zu thematisch organisierten Einheiten formieren, lässt darauf schließen, dass gesellschaftlich noch viele weitere Antagonismen existieren und dass *„es keinen Grund mehr dafür anzunehmen [gibt], dass die privilegierten Positionen einer antagonistischen Konfrontation in den Produktionsverhältnissen zu finden sind“* (Laclau, in: Nonhoff 2007, S. 36).

Wie lässt sich der Kampf um Hegemonie dann beschreiben und wie formieren sich politische Identitäten? Beide Fragen verweisen auf den Diskursbegriff in seiner spezifischen Form bei Laclau und Mouffe. In ihrem Verständnis gibt es keine Trennung zwischen Diskurs und Praxis, es existieren keine außerdiskursiven Wirklichkeiten. Der Diskursbegriff umfasst alle materialen Formen, Regeln, Gegenstände ebenso wie menschliches Handeln. Das gesellschaftliche Leben als Diskurs zu verstehen bedeutet dann aber, dass sie zugleich Ort und Objekt von permanenten antagonistischen Auseinandersetzungen sind. Der Antagonismus – der Ausgangspunkt diskursiver Auseinandersetzungen – wird hier zum konstitutiven Element sozialer Realitäten: *„Die soziale Wirklichkeit kann insofern als wesentlich diskursiv verstanden werden, als sie eine sinnhafte Wirklichkeit ist, in der sich die Bedeutung aller sinntragenden Einheiten erst in Relation und damit in Differenz zu anderen Einheiten etabliert. Somit sind Diskurse explizit nicht auf die Sphäre der Sprache begrenzt: Auch Objekte, Subjekte, Zustände oder Praktiken ergeben erst im sozialen Relationsgefüge einen je spezifischen Sinn und sind insofern diskursiv strukturiert. Die im Feld der foucaultschen Diskursanalyse gebräuchliche Unterscheidung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken entfällt damit“* (Nonhoff 2007, S. 9). Dieser breite Diskursbegriff, der das Nicht-Diskursive zurückweist, meint damit zugleich die Zurückweisung aller vorstrukturierte

renden Elemente für soziale Realitäten. Demnach bedeutet eine Analyse der sozialen Realität immer nur eine temporäre Fixierung von Bedeutungen im Diskurs, die immer wandelbar sind. Das heißt aber auch, dass es keiner bestimmten Form von Subjektivität – als ArbeiterIn, GewerkschafterIn – bedarf, um als politisches Subjekt angerufen zu werden.

Politische Gruppen berufen sich auf diskursiv existierende Bilder kollektiver Identitäten. Diese verfügen dementsprechend ebenso über keine fixierten Bedeutungen, sondern resultieren aus der diskursiven Verknüpfung verschiedener Elemente, die durch eine antagonistische Beziehung (d.h. durch Abgrenzung) gegenüber einem Außen konstituiert werden. Die Ausübung von Hegemonie bedeutet die Möglichkeit, diskursive Elemente auf spezifische Weise miteinander zu verknüpfen (als in ihrer Bedeutung äquivalent) und so ein Identifikationsangebot für AkteurInnen im Diskurs zu erzeugen. Dies geschieht mit Hilfe von „Äquivalenzketten“ und durch diskursiven Ausschluss (vgl. die Analyse der Rhetorik Jörg Haider bei Mouffe 2007). Stabilisiert sich eine Hegemonie oder ein hegemoniales Projekt, bildet sich ein Signifikant als „zentral werdende Forderung“ (Nonhoff 2007, S.13). Diese privilegierten Signifikanten werden zu Knotenpunkten im Diskurs, sie stellen feste Beziehungen von Äquivalenzketten her und fixieren ihre Bedeutung durch eine feste relationale Positionierung zueinander. Das Zentrum, den Knotenpunkt der Äquivalenzketten, um den sich der Diskurs ordnet, bezeichnen Laclau und Mouffe als einen leeren Signifikanten. Er stellt eine zugleich notwendige Bedingung jedes hegemonialen Projekts dar, wie auch die Unmöglichkeit, die hinter der Schließung bzw. der Einheit dieses Projektes steht: *„Dieser Signifikant muss, um die Gemeinschaft als solche repräsentieren zu können, weitgehend von einer spezifischen Bedeutung entleert sein, da er sonst ja wieder in eine Differenzbeziehung treten würde und keine Äquivalenzbeziehung herstellen könne. Laclau und Mouffe bezeichnen diesen Knotenpunkt als leeren Signifikanten. Er repräsentiert die vollkommene, aber letztlich unmögliche Identität einer Gemeinschaft“* (Glasze/Mattisek 2009, S. 164).

Damit wurde bereits die Funktion von Ideologie beschrieben: Ideologie schafft es, Widersprüche zwischen verschiedenen Interessen und Gruppen der Gesellschaft imaginär zu überwinden, d.h. die eingangs erwähnten antagonistischen Verhältnisse zu versöhnen, indem sie einen Signifikant mit Bedeutung auflädt, über die er nicht verfügt und dies auch gar nicht kann: *„[D]ie ideologische Funktion par excellence besteht darin, einem partikularen Inhalt diese unmögliche Rolle der Schließung zuzuschreiben, die radikal unvereinbar mit ihm ist“* (Laclau 2002, S. 180). Erst weil die genaue Bedeutung dieses leeren Signifikanten unbestimmt ist, d.h. weil sie sich nur aus der Differenz zu anderen Signifikanten bestimmen kann,

kann ihm die Rolle zukommen, für das Individuum ein identifikatorisches Angebot zu sein. Den ideologischen Vorgang der Verkenning übernimmt dabei jedoch das Individuum selbst, indem der Signifikant affektiv und nicht rational besetzt wird. Ähnlich wie bei Althusser nimmt der leere Signifikant die Funktion ein, zugleich durch Projektionen und imaginäre Vorstellungen eine Identität des Gemeinsamen herzustellen, wie auch (mit und durch diese Konstruktion) das diskursive Außen zu erzeugen und dieses auszuschließen. Für Laclau und Mouffe ist das diskursive Außen Existenzbedingung von kollektiven Identitäten; daher ist Politik als Antagonismus zu begreifen und die zentrale Frage der Politik die, wie der Antagonismus produktiv zu integrieren ist (durch das Konzept der „radikalen Demokratie“): *„Der in jeder Identität angelegte Mangel, das nie vollständig zu stillende Bedürfnis, ein geschlossenes und ganzes ‚ich‘ oder ‚wir‘ zu werden, wird auf ein Außen, auf einen antagonistischen Gegner projiziert. Die diskursiv konstituierte Gemeinschaft kann nicht aufhören, gegen ihr Anderes anzukämpfen bzw. sich immer wieder neue Andere zu suchen, da im Moment des Stillstands und des ‚Sieges über den Anderen‘ auch die Gemeinschaft zerfallen würde. Schließlich hält diese nichts zusammen, als ihr gemeinsamer Gegner, ein Paradoxon, das die Diskursproduktion ständig in Bewegung hält“* (Glasze/Mattisek 2009, S. 164).

Als Kritik an der Ideologietheorie von Laclau bzw. Laclau und Mouffe wurde formuliert, dass Ideologie als analytische Kategorie teils nicht aufrechterhalten wird, sondern ganz dem Diskursbegriff untergeordnet wird. Für Laclau und Mouffe wäre es eine essentialistische Annahme, das Ideologische jenseits des Diskurses zu bestimmen; aber als diskursiv Bestimmte kommt ihr ebenfalls keine eigene Kategorie zu, weil in Gesellschaften keine außerdiskursiven Elemente existieren. Diesen Aspekt kritisiert etwa Rehmann (2004, S. 744): Der Diskursbegriff, so Rehmann, würde aufgrund seiner Totalisierung analytisch unbrauchbar. Der Sozialwissenschaftler Alex Demirovic (in: Nonhoff 2007, S. 78) wirft Laclau und Mouffe vor, dass sie, trotz des Vorwurfs des Essentialismus gegenüber Marx, an manchen Stellen eine Form von Ideologiekritik äußern, die genau darin mündet, was von ihnen kritisiert wurde, nämlich in eine ökonomische Erklärung der Notwendigkeit von Ideologie: *„die Verwerfung der Theorie des falschen Bewusstseins korrigiert sich anhand der unhinterfragten Einsicht, dass Gesellschaft zu ihrer Konstitution die ideologische Verkenning benötige“*.

In Varianten der kritischen Diskurstheorie wird die Frage des Standpunkts, der Legitimität von Kritik und der Begriff der Ideologie, zumeist im Kontext der Machtverhältnisse einer Gesellschaft beantwortet. Die Frage, ob kritische Diskursanalyse eine Standpunktkritik beinhaltet, wird von dem Duisburger Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger dennoch nicht ganz verneint. Aber da auch der/die

DiskursanalytikerIn nicht außerhalb des Diskurses steht, wird sein/ihr Beitrag immer für oder gegen einen Menschen Partei ergreifen: Neutralität gibt es nicht. Dies betrifft aber auch Vorstellungen von Wahrheit, daher sind die Möglichkeiten von Wissenschaft immer begrenzt. Für Jäger (2009, S. 227) ergibt sich daraus, dass die Suche nach der Wahrheit „*kein wissenschaftsinternes Problem ist, sondern ein gesellschaftlich-humanes*“.

Dies ergibt sich auch aus dem Diskursbegriff: Diskurse werden vom Literaturwissenschaftler Jürgen Link verstanden als „*eine institutionell verfestigte Redeweise, insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt*“ (Link 1983, S. 60). Jäger (2000) betont auch die materielle Seite von Diskursen: Über die Bereitstellung von Wissen strukturieren sie menschliches Handeln. Link betont die Materialität von Diskursen auch durch die Feststellung, dass „*Diskurse gegenüber der Wirklichkeit ein ‚Eigenleben‘ führen*“: Sie sorgen dafür, dass die soziale Realität hinter dem Rücken der Menschen, aber dennoch mittels ihres Handelns, reproduziert wird. In der kritischen Diskursanalyse wird der Fokus besonders auf diesen, für bestehende Machtverhältnisse reproduktiven, Effekt gelegt. Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, durch die ein kollektives und individuelles Bewusstsein konstituiert wird. Das bedeutet für die Frage der Ideologie aber auch, dass sie wiederum nicht einfach als „*falsches Bewusstsein*“ gesehen werden kann: „*So gesehen, ist der Diskurs auch nicht auf verzerrte Wirklichkeitssicht oder notwendig falsche Ideologie zu reduzieren - wie dies beim Konzept ‚Ideologiekritik‘ orthodox marxistischer Ansätze häufig zu beobachten ist. Er stellt eine eigene Wirklichkeit dar, die gegenüber der ‚wirklichen Wirklichkeit‘ keineswegs nur Schall und Rauch, Verzerrung und Lüge ist, sondern eigene Materialität hat und sich aus den vergangenen und (anderen) aktuellen Diskursen ‚speist‘*“ (Jäger 2000).

Als zentrale Aspekte des Ideologiebegriffs, wie er in verschiedenen Varianten ideologiekritischer Diskursanalyse verwendet wird, nennt Barret (1991, S. 167, in: Keller 2011, S. 159) zusammenfassend die Folgenden: *'The retrievable core of meaning of the term ideology is precisely this: discursive and signficatory mechanisms that may occlude, legitimate, naturalize or universalize in a variety of different ways but can all be said to mystify. In such a usage, the term ideology is clearly a general term referring to mystification: it refers a function or mechanism but is not tied to a particular content, nor to any particular agent or interest. On this definition, ideology is not tied to any one presumed cause, or logic, of misrepresentation; it refers to a process of mystification, or misrepresentation, whatever it's dynamic'*

Auch die kritische Diskursanalyse identifiziert diese Funktion von Ideologie bei der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse und der Produktion eines diese stabilisierenden Wissens: Ideologiekritik kann dann so verstanden werden, diejenigen Mechanismen zu identifizieren, die zu einer Mystifizierung und Naturalisierung von Praxisformen führen, durch die ihre gesellschaftliche Bedingtheit und Konstitution nicht mehr wahrgenommen wird. Dies führt dazu, dass in Diskursen Themen als unabänderliche Sachzwänge geäußert werden und nicht mehr als gesellschaftliche oder politische Entscheidungen, die von Subjekten dann hingenommen werden müssen. Sie sind dann scheinbar unabhängig von sozialen Praktiken, obgleich sie tatsächlich nur deren Resultat sind. So entstehen im Diskurs Wissensformen, die bestimmte Deutungsweisen favorisieren und andere ausschließen; die bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen induzieren und ein kollektives Bewusstsein entstehen lassen (vgl. Jäger 2000; 2009, S. 120f).

2.1.5. Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse

In methodologischen Abhandlungen über die Diskurstheorie, wird die theoretische Rekombination von diskurstheoretischen Varianten und des Inbezugsetzens von Methoden, Theorie und Gegenstand, oftmals als Bedingung einer diskursanalytischen Arbeit aufgefasst. Daniel Wrana (2014, S. 617) argumentiert hinsichtlich der Frage, ob Diskursanalyse als Methode oder als Methodologie aufzufassen wäre, für letzteres und führt aus, dass bzw. wie sie im Zuge der Untersuchung dem Gegenstand anzupassen wäre. Weswegen er bemerkt, viele ForscherInnen „*rücken auch das Forschen als Tätigkeit des In-Beziehung-Setzens von Theorien, Methoden und Gegenständen ins Zentrum und sprechen dann von der Diskursanalyse als methodologische bzw. wissenschaftliche Haltung oder als Forschungsstil*“. Die Spezifität eines analysierten Gegenstandes setzt nicht nur voraus, dass vor jeder Diskursanalyse eine umfassende methodologische und methodische Begründung voraus geht (diese wird in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 3.2. unternommen), sondern auch, das eigene Erkenntnisinteresse und die eigene Perspektive zu reflektieren. Besonders letztere ist insofern wichtig, da die Art der Erkenntnis des Gegenstandes wesentlich von der eigenen Perspektive abhängt: „*Diskurstheorie ist dann ein analytisches Raster, ein Erkenntnisinstrumentarium, das sich an den Gegenständen erweisen muss. Unterschiedliche diskurstheoretische Annahmen führen dabei dazu, dass Verschiedenes an den Gegenständen sichtbar wird bzw. dass die Analyse verschiedene empirische Gegenstände hervorbringt. Eine Diskursanalyse ist in diesem Sinn immer theoriegeleitet, denn eine theoriefreie Beobachtung der Wirklichkeit, wie sie vom positivistischen Theorieverständnis unterstellt wird, gilt als Illusion*“ (Wrana 2014, S. 618).

In diesem Kapitel sollen daher die erkenntnisleitenden Standpunkte der vorliegenden Arbeit benannt werden, die der methodologischen Ausrichtung der Analyse und der Sprecherposition der Arbeit zu Grunde liegen. Wie bereits erwähnt, versteht sich die Perspektive dieser Arbeit als ideologiekritisch; doch was bedeutet das konkret? Wie möchte diese Arbeit Ideologiekritik formulieren und was möchte sie damit bewirken? Wie begreift sie gesellschaftliche Verhältnisse und welche diskursiven Agitationsmöglichkeiten erkennt sie? Das soll im Folgenden kurz beantwortet werden.

Der Standpunkt dieser Arbeit lässt sich so beschreiben, dass er Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse begreift. Die Formulierung von „Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse“ geht auf einen Beitrag von Belina und Dzudzek (2009) zurück und wird in den Beiträgen von Dzudzek, Kunze und Wullweber (2012) wieder aufgenommen. Sie stellt einen Versuch dar, über den Begriff der Raumproduktion die materiale Seite von Diskursen, als gelebte soziale Praxis der Gestaltung und Transformation sozialer Räume, zu fassen, welche die (soziale) Positionierung von AkteurInnen ebenso umfasst, wie die Praktiken in diesen Räumen. *„Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse bietet unseres Erachtens ein großes und noch weitgehend unausgeschöpftes Potenzial, um die Rolle ideologischer Diskurse für hegemoniale Raumproduktionen und die Rolle von Raumproduktionen zur Stützung hegemonialer Diskurse herauszuarbeiten. Damit ist sie nicht nur ein geographisches und linguistisches, sondern vor allem ein zutiefst gesellschaftskritisches Projekt“* (Belina/Dzudzek 2009, S. 130). Mit dem Begriff der Raumproduktion wird auf einen Diskursbegriff verwiesen, der eine starke Nähe zum Diskursbegriff von Laclau und Mouffe aufweist; ein Begriff des Diskurses, der sich in gleichem Maß auf sprachliche und materiale, räumliche Praktiken fokussiert und die Vorstellung einer außerdiskursiven Realität zurückweist. Belina und Dzudzek betonten die Interdependenz zwischen Raum und Diskurs, indem die Strukturierung von Räumen als Ergebnis einer diskursiven Auseinandersetzung begriffen wird und umgekehrt wieder auf den Diskurs zurückwirken. Beide, Räume und Diskurse, sind von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen determiniert und geben daher Auskunft über diese. Insofern kann jede Analyse eines Diskurses als Analyse über gesellschaftliche Machtstrukturen verstanden werden und nimmt so einen gesellschaftskritischen Auftrag wahr: Diskursanalyse wird Gesellschaftskritik. *„Diskurs wird hier vielmehr als Set von Regeln der Aussagenproduktion verstanden, das in einem dialektischen Verhältnis mit den materiellen Grundlagen räumlicher und gesellschaftlicher Produktion und (Re-)Produktion steht und damit zur Aufrechterhaltung hegemonialer gesellschaftlicher und räumlicher Ordnungen beiträgt. So verstanden wird Diskursanalyse zu einem Instrument kritischer Gesellschaftsfor-*

schung [...], da hier explizit der Zusammenhang zwischen diskursiven und materiellen gesellschaftlichen Formen in den Blick genommen wird, die Herrschaft sowie soziale und räumliche Ungleichheiten (re-) produzieren“ (Belina/Dzudzek 2009, S. 131).

Wenn Diskurse als Abbilder der realen Lebenswelt begriffen werden, sind in ihnen soziale Hierarchien, Machtverhältnisse und ökonomische Widersprüche, durch welche die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt sind, in sprachlicher Form erkennbar und werden in der diskursiven Praxis reproduziert. Dies bedeutet, dass sich in Diskursen nicht nur ideologische Aussagen feststellen lassen; Diskurse können als solche selbst schon Ideologien sein, in dem Maß, wie Praxisformen bereits ideologisch, d.h. naturalisiert oder verdinglicht, sind: *„Diskurse sind in eine sprachliche Form gegossene gesellschaftliche Praktiken. Durch permanente Wiederholung verfestigen sich diese Praktiken zu Strukturen in Form von Diskursen, die so selbstverständlich werden können, dass von ihren gesellschaftlichen Ursprüngen abstrahiert wird, diese vergessen werden und als allgemeine Gesetze erscheinen. [...] Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse versucht, diese vergessene Beziehung zwischen abstrakten gesellschaftlichen und sprachlichen Formen (d. h. den Diskursen) und den konkreten gesellschaftlichen und sprachlichen Praktiken, aus denen sie entstanden sind, aufzudecken“* (Belina/Dzudzek 2009, S. 131). Ideologien sind in diesem Verständnis diskursive Formationen, die ungleiche, hegemoniale gesellschaftliche Verhältnisse stabilisieren. Ideologien meinen damit Prozesse der Abstraktion, der Naturalisierung, der Verkürzung oder der Verfremdung von Aussagen und Bedeutungen. Die hier verfolgte Variante einer ideologiekritischen Darstellung, wird in der Dekonstruktion von Aussagekomplexen und in der Zuordnung zu Akteurskoalitionen unternommen, um sie auf ihre Interessen und Intentionen zu befragen, wie auch ihre bewusste, intentionale Funktion offenzulegen. Dies wird als Reaktion auf die Tendenz von Diskursen unternommen, die Belina und Dzudzek als Moment der Verdinglichung („Reifikation“) beschreiben.

Bereits bei Keller wurde erwähnt, dass Wissensformen als Teil der Produktivkräfte betrachtet werden können und damit als ideologisches Moment der Reproduktion der Gesellschaft. Belina und Dzudzek betonen demgegenüber, dass in Diskursen Prozesse der Reifikation, also der Verdinglichung, stattfinden. Wissen wird als fertiges Produkt diskursiv positioniert, sodass die Bedingungen seiner Produktion und damit mögliche Interessen von SprecherInnen, nicht mehr ersichtlich werden. Hinter objektivierten Wissensformen wird so nicht mehr kenntlich, welche Machtverhältnisse dieses Wissen begünstigt und welche Funktion es im Diskurs einnimmt. Mit der marx'schen Metapher des Warenfetisch sprechen Belina

und Dzudzek nicht nur die Möglichkeit an, dass Wissen von Subjekten als objektiv existierend angenommen werden kann, sondern auch, dass Erkenntnisse über Gesellschaft damit nicht mehr möglich werden – gesellschaftliche Verhältnisse werden so mystifiziert: „*Das Denken in und Reden über diese grundlegenden gesellschaftlichen Formen verbleibt wegen deren ‚Fetischcharakter‘ (Marx 1988 [1967]: 85ff.) üblicherweise an der Oberfläche, da es in ‚objektive[n] Gedankenformen‘ (ebd.: 90) geschieht, die evident und quasi-natürlich erscheinen, also in Diskursen, in denen die gesellschaftlich und praktisch hergestellten Zusammenhänge reifiziert werden. Da gesellschaftliche Formen zugleich Resultat sozialer Praxis sind, gilt damit, dass sie ‚die Reproduktion der Gesellschaft hinter dem Rücken, aber mittels des Handelns der individuellen Akteure gewährleisten‘ (Hirsch 2005: 40) ⁵. Sie zu untersuchen erfordert Ideologiekritik [...]*“ (ebenda, S. 136).

Mit dem Begriff der Hegemonie betont die Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse die prozessuale Dimension gegenwärtiger diskursiver Auseinandersetzungen. Dabei geht es aber nicht nur um eine Beschreibung hegemonialer Verhältnisse, sondern um eine Analyse der Konstitutions- und Verlaufsregeln mit dem Ziel ihrer Dekonstruktion. Dzudzek, Kunze und Wullweber (S. 15f) formulieren, dass Diskursanalysen als praktisches Werkzeug verstanden werden müssen, um im diskursiven Geschehen einzugreifen: „*Durch die Verschränkung der Konzepte Diskurs und Hegemonie [...] wird der Blick von der Analyse gesellschaftlicher Strukturen und der in diesen Strukturen (Diskursen) eingeschriebenen Machtverhältnisse stärker hin zu den Konflikten während der Strukturwerdung verschoben. Der theoretische Mehrwert liegt darin, dass das Augenmerk verstärkt auf die Prozesshaftigkeit sowie die Umkämpftheit gesellschaftlicher Verhältnisse gerichtet wird. [...] Durch die Verschränkung von hegemoniethoretischen und poststrukturalistischen Ansätzen wird eine Perspektive entwickelt, mit der untersucht werden kann, wie aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse konstituiert und hegemoniale Formen von Marginalisierung und Ausschluss artikuliert werden*“. Als Ziel der Diskursanalyse als Gesellschaftsanalyse kann gelten, jene Mechanismen und Regeln, die diskursive Prozesse strukturieren und zur Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen beitragen, freizulegen. Dies kann als erster Schritt einer Verschiebung diskursiver Grenzen und damit hegemonialer gesellschaftlicher Ordnung erachtet werden, wodurch der kritische Impetus dieses Unterfangens deutlich wird. Dis-

⁵ Das Zitat wurde von Belina und Dzudzek entnommen aus: Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems, Hamburg: VSA

kursanalyse als Gesellschaftsanalyse sieht sich daher in den Prozess der diskursiven Auseinandersetzung eingebunden und ergreift Partei für Positionen, denen aufgrund bestehender Machtverhältnisse Marginalisierung oder Ausschließung droht.

2.2. Der Diskurs um das Hidden Curriculum

So ging der Kaiser unter dem prächtigen Thronhimmel, und alle Menschen auf der Straße und in den Fenstern sprachen: "Wie sind des Kaisers neue Kleider unvergleichlich! Welche Schleppe er am Kleide hat! Wie schön sie sitzt!" Keiner wollte es sich merken lassen, daß er nichts sah; denn dann hätte er ja nicht zu seinem Amte getaucht oder wäre sehr dumm gewesen. Keine Kleider des Kaisers hatten solches Glück gemacht wie diese.

"Aber er hat ja gar nichts an!" sagte endlich ein kleines Kind. "Hört die Stimme der Unschuld!" sagte der Vater; und der eine zischelte dem andern zu, was das Kind gesagt hatte. "Aber er hat ja gar nichts an!" rief zuletzt das ganze Volk. Das ergriff den Kaiser, denn das Volk schien ihm recht zu haben, aber er dachte bei sich: 'Nun muß ich aushalten.' Und die Kammerherren gingen und trugen die Schleppe, die gar nicht da war.

Andersen, Hans Christian (2013): Des Kaisers neue Kleider. Jacoby & Stuart: Berlin, S. 23

„Früh krümmt sich, was ein Häckchen werden will“

Unbekannt

2.2.1. Das Hidden Curriculum: Zu Geschichte und Verwendung des Begriffs

Der Begriff Hidden Curriculum fungierte zur Beschreibung von sozialisatorischen und gesellschaftlichen „Nebenwirkungen“, denen ein Individuum durch jahrelangen Schulbesuch ausgesetzt ist. Jane Martin (1976, S.143) weist darauf hin, dass das Wort Hidden dabei zwei verschiedene Bedeutungen einnehmen kann. *“Something can be hidden in the sense of which a cure for cancer is hidden or in the sense in which a penny in the game Hide the Penny is hidden”*. Umgelegt auf das Hidden Curriculum meint das: Wurde es “bewusst” versteckt (wie die Münze) oder wurde es einfach noch nicht entdeckt? Möchte man bestimmte „Nebenwirkungen“ von Schule bewusst vor SchülerInnen verstecken oder wurden sie noch nicht thematisiert, weil sie noch nicht beschrieben wurden? Diese Einschätzung betrifft vor allem die Sichtweise, mit der ForscherInnen sich dem Problem widmen. Speziell ideologiekritische Perspektiven neigen zu ersterer Sichtweise, was sich etwa in einer gewissen Abschätzigkeit in der Darstellung und Aufarbeitung ihrer Forschungsergebnisse gegenüber der Institution Schule zeigt. Eric Margolis (2001) hat daher zurecht darauf hingewiesen, dass diese dichotome Einschätzung über die Funktionsweise von Schule – zugespitzt formuliert: Unschuld oder böse Absicht – vereinfachend wirkt. Margolis beschreibt daher Verstecken und Finden als dynamische und vom Individuum abhängige Prozesse, wodurch man weder sagen kann, *wie* etwas versteckt ist noch *wie gut*, d.h. wie leicht etwas für eine Person erkennbar ist. *„The nineteenth-century writings of Wilhelm Dilthey {1961} revealed human existence as a process of interpretation. Given that, one might consider curriculum itself to be a hiding place, a cache. Meanings are hidden in texts. Hermeneutics {the science of interpretations} emphasizes the non-apparent meanings of texts-meanings that may not even be understood by the authors. Because we humans tell ourselves lies and come to believe them, meanings can be hidden from us. Similarly, cultural meanings are hidden in symbolism; meanings that may involve obscure allusions and connections lurking in texts but remaining beneath the surface”* (Margolis 2001, S.2). Ein gutes Beispiel dafür ist das Märchen “Des Kaisers neue Kleider” von Hans Christian Andersen: Die Tatsache, dass der Kaiser *eigentlich* nackt ist, *ist vor den Augen aller versteckt*, wird aber zunächst nicht wahrgenommen. Erst ein kleiner Junge „entdeckt“ diese Wahrheit: Er hat den Mut, als einziger auszusprechen, was alle anderen verschweigen, aus Angst, für dumm gehalten zu werden. Die Regel der Weber im Märchen – dass alle, die das Gewand des Kaisers nicht sehen können, dumm wären oder für sein Amt nicht getaugt hätte – funktioniert auf dieselbe Weise wie manche gesellschaftliche Konvention, die zu hinterfragen auch als Dummheit gedeutet werden kann. Das Hidden Curriculum, als hintergründig vollzogener Lernprozess von gesellschaftlichen Werten und

Regeln, versteckt sich daher „*in plain sight*“ – (Gair/Mullins, in: Margolis et.al. 2001, S. 32) hinter dem Schein des Alltäglichen, der Normalität, die es selbst herstellt.

Diese auf den ersten Blick sehr akademische Unterscheidung verweist auf mehrere methodologische Probleme bzw. stellt den Grund für verschiedentlich geäußerte Vorwürfe gegenüber dem Begriff dar. Wie lässt sich denn operationalisieren, erfassen und beschreiben, was im Verborgenen sei und nicht entdeckt werden kann? Wie kann man die eigenen Erkenntnisse als objektiv gültig annehmen, wenn diese Phänomene zugleich niemand bemerken soll? Damit einher ging die Unterstellung, dass „*die jeweiligen Forscher ‚eigentlich‘ schon zu wissen meinen, wie die Schule wirklich ist und was die Schüler in welchen Situationen erfahren und lernen*“ (Fromm 1986, S. 527). Der Begriff stellt in wissenschaftlich-methodologischer Hinsicht eine große Herausforderung dar und wurde in der Vergangenheit vielfach unsystematisch gebraucht. Weshalb ihn dann hier verwenden und weshalb die Mühe einer Neufassung?

Hier wird die These vertreten, dass der Begriff ein besonders für den öffentlichen Diskurs wichtiges Begriffsinstrumentarium darstellt, mit dem eine bestimmte Form der Schulkritik möglich wird. Historisch ist zu zeigen, dass seine Deutungsmacht über den wissenschaftlichen Diskurs in die Zivilgesellschaft hinausging und zu einem Schlagwort der Deschooling-Bewegung wurde; zentrale Kritikpunkte der schulkritischen Bewegung der 1970er- und 1980er Jahre wurden so auf einen Begriff gebracht. Mit dem Verschwinden des Begriffs verschwand auch diese Art der Kritik; umgekehrt tauchte der Begriff immer wieder auf, wenn die Frage der „Nebenwirkungen“ von Schule thematisiert wurde, etwa im in Amerika kontrovers diskutierten Buch des ehemaligen amerikanischen Grundschullehrers John Taylor Gatto (1992). Diskursanalytisch argumentiert, haben Schlagwörter und Begrifflichkeiten somit durchaus die Möglichkeit, Positionen in einen Diskurs zu bringen und damit auch die Perspektive, unter denen ein Thema öffentlich diskutiert wird. Mit dem Begriff Hidden Curriculum war – was als Fazit der Begriffsgeschichte vorweggenommen werden kann – mehrheitlich auch eine kritische Position präsent. Diese gilt es wieder zu rehabilitieren. Im methodischen Abschnitt in Kapitel drei wird zudem gezeigt, dass er auch für wissenschaftliche Arbeiten ein passendes Analysewerkzeug sein kann, mit dem Verbindungen zwischen verschiedenen sozialisatorischen Aspekten von Schule geknüpft werden können. Für die Interpretation dieser Arbeit stellt der Begriff eine Systematisierungsmöglichkeit bereit, auf die zurückgegriffen werden kann, nicht zuletzt, um einen Transfer der vorliegenden Ergebnisse in den Diskurs zu ermöglichen.

Der folgende Abschnitt soll in groben Zügen darstellen, wie in verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten Problemstellungen der latenten sozialisatorischen Wirkung von Schule bearbeitet und diskutiert wurden, denn die in dieser Dissertation untersuchte Fragestellung schließt unmittelbar an diese Diskussionen an. Nicht immer wurde zur Beschreibung ähnlicher Phänomene der Begriff Hidden Curriculum verwendet, nichts desto weniger sollen daher auch Arbeiten einbezogen werden, in denen (aus verschiedenen Gründen) diese Wortwahl fehlt. Darüber hinaus werden auch bestimmte (post-)moderne Denkrichtungen und Theorien einbezogen, die sich auf andere Weise mit dem Verhältnis von Institution und Subjekt auseinandersetzen und aus dieser Perspektive Kritik am Begriff formulierten. Um der Begriffsgeschichte gerecht zu werden, soll die Rekonstruktion nach Ländern erfolgen, beginnend mit seiner „Erfindung“ in Amerika.

2.2.2. Die amerikanische Begriffsrezeption

Der Begriff Hidden Curriculum geht auf den ethnografischen Schulforscher Philip W. Jackson zurück, der darunter ein *„curriculum of rules, regulations, and routines, of things teachers and students must learn if they are to make their way with minimum pain in the social institution called the school“*, versteht (Jackson 1968, S. 353). Eine zentrale Funktion der Schule besteht in der Vermittlung von Normen, Werten und Regeln der Gesellschaft. Die Schule funktioniert nach gewissen Regeln, die sie nicht erklärt, die auch nicht zur Diskussion gestellt werden und überwacht deren Einhaltung. Langfristig, so Jackson, führt dies dazu, dass diese Regeln internalisiert werden, also nicht mehr hinterfragt, sondern als natürlich erachtet. Als Folge werden diese Regeln auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten erwartet und angewandt, insbesondere im Arbeitsleben. Weil dies aber so gut funktioniert, liegt der Schluss nahe, dass es kein Zufall ist, dass dieselben Regeln und Routinen der Arbeitswelt auch in der Schule Anwendung finden: *„Yet the habits of obedience and docility engendered in the classroom have a high pay-off value in other settings. So far as their power structure is concerned classrooms are not dissimilar from factories or offices, those ubiquitous organizations in which so much of our adult time is spent“* (Jackson 1968, S. 33). Jackson, der das Hidden Curriculum im struktur-funktionalistischen Sinne von Parsons (1968) denkt, erachtet diese Vermittlung als für die Gesellschaft notwendig. Ein funktionierendes Arbeitsleben, eine funktionierende Gesellschaft, benötigt vorbereitend wirkende Institutionen, welche wichtige Werte und Prinzipien vermitteln. Parsons nennt diese Aufgabe, welche der Reproduktion der Gesellschaft dient, „kulturelle Transmission“. Alle Maßnahmen der Schule haben auch den Zweck, *„bei den*

Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“ (Parsons 1968, S. 168f).

Ein Aspekt, den Parsons besonders beschreibt, ist das meritokratische Element der kapitalistischen Gesellschaft. In der Familie erhält das Kind (im Normalfall) bedingungslose Anerkennung, ohne ein bestimmtes Verhalten erbringen zu müssen. In der Schule verliert das Kind sein Alleinstellungsmerkmal, welches es in der Familie besitzt, es wird anderen Kindern gleichgestellt und erhält Aufmerksamkeit und Anerkennung in Abhängigkeit von seiner Leistung. Im Streben nach Anerkennung lernt das Kind so das Leistungsprinzip; umgekehrt wird das Leistungsprinzip durch die Schule fest in der Gesellschaft verankert und reproduziert. Verallgemeinert betrachtet, besteht eine wichtige Funktion der Schule darin, Kindern Einstellungen und Werte zu vermitteln, die sie in ihrer familiären Sozialisation nicht erwerben können. Diese Funktionen präzisiert insbesondere der Bildungssoziologe Robert Dreeben (1980), der vier zentrale Normen benennt, die nicht in der typischen amerikanischen Familie jener Zeit erlernt und daher in der Schule vermittelt werden sollen, nämlich Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität. Dies meint, die SchülerInnen akzeptieren *„die Verpflichtung (1) selbst zu handeln (wenn nicht Kooperation erforderlich ist) und persönlich Verantwortung für ihr Verhalten sowie Rechenschaft für dessen Konsequenzen zu übernehmen; (2) Aufgaben aktiv zu erfüllen und die Umwelt nach gewissen Gütestandards zu meistern; (3) das Recht anderer anzuerkennen, sie in Kategorien einzuordnen und entsprechend zu behandeln, und zwar (4) aufgrund einiger weniger Merkmale, und nicht aufgrund der vollen Konstellation von Merkmalen, die den ganzen Menschen repräsentiert“*. (Dreeben 1980, S. 59f). Normen versteht er dabei *„als eine Determinante, als eine Vorbedingung [...], um gewisse Verhaltensmuster zu erklären, sei es als äußerer Zwang, Regel, Erwartung, Sanktion oder als innere Kraft, Verpflichtung, Überzeugung, internalisierter Standard“* (ebenda, S. 47). Diese Normen drücken sich in den strukturellen Arrangements der Schule aus, die auch die Regeln für soziale Interaktionen festlegen. Solche besonderen Arrangements sind für Jackson (1968, S. 33f) die Elemente crowd (die Anordnung von Kindern in Gruppen, in denen sie, als eines unter vielen, ihre privilegierte Stellung im Familienverband verlieren), praise (Lob und Tadel als Maßstab für soziale Anerkennung) und power (Unterordnung in hierarchische Verhältnisse in der Schule). Gemeinsam ist der struktur-funktionalistischen Perspektive, dass diese Prozesse zwar kritisch betrachtet werden, zugleich aber als notwendige Voraussetzung für eine stabile Gesellschaftsordnung erachtet werden, die auf normativen Konsensen beruhen müsste. So formuliert Dreeben (1980, S. 148f), dass eine „all-

gemeine Übernahme partikularistischer Normen die Lebensfähigkeit eines politischen Systems beeinträchtigen“ würde, und so die Schule eine gemeinsame Verständigungsbasis schaffen müsste.

VertreterInnen der amerikanischen Critical Pedagogy (zu nennen sind besonders Michael Apple, Jean Anyon, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Henry Giroux und weitere) kritisieren diese (aus ihrer Sicht) naturalisierende Sichtweise. Sie formulieren demgegenüber einen Standpunkt, der mit dem Begriff Hidden Curriculum besonders die Rolle der Schule bei der Vermittlung von Ideologien und die Auswirkungen kapitalistischer Regelsysteme auf die Schulkultur untersuchen soll. *„Jackson regards the hidden Curriculum as relative benign, as does Dreeben. In their way it provides the necessary preconditions for effective learning in the classroom and is in no sense discontinuous with the norms and values of adult society on which social order ultimately depends [...] Neither of them discuss the hidden curriculum in terms of his ideological and political significance in sustaining a class society“* (Sharp 1980, in: Giroux 2001, S. 50).

Bowles und Gintis vertreten dabei einen ökonomistischen Ansatz, der die Funktion der Schule in der Herstellung funktionierender und williger Arbeitskräfte sieht. Regeln und Arbeitsabläufe in der Schule wurden nicht aus pädagogischen Prinzipien oder Erkenntnissen der praktischen Erziehung gewonnen, sondern aus der Arbeitswelt: *„Schools accomplish this by what we called the correspondence principle, namely, by structuring social interactions and individual rewards to replicate the environment of the workplace“* (Bowles/Gintis 2001, S. 2). Die Schule lehrt ihren SchülerInnen Konformität, Gehorsam, die Akzeptanz einer hierarchischen Struktur und Kontrolle. Daher wären Schulen auch so resistent gegen Änderungen: Bowles und Gintis begreifen die Schule historisch als einen Ort, an dem Kämpfe um die künftige gesellschaftliche Struktur ausgefochten werden. Interessen, die mit der zukünftigen Form der Gesellschaften und ihrer Machtverteilung verbunden sind, haben einen größeren Einfluss auf Schulentwicklung als pädagogische Prinzipien und Zielsetzungen: *“Our historical studies of the origins of primary schooling and the development of the high school suggested that the evolution of the modern school system is not accounted for by the gradual perfection of a democratic or pedagogical ideal. Rather, it was the product of a series of conflicts arising through the transformation of the social organization of work and the distribution of its rewards. In this process, the interests of the owners of the leading businesses tended to predominate but were rarely uncontested“* (ebenda).

In Abgrenzung zum ökonomistischen Ansatz nehmen Apple und Giroux eine hegemonietheoretische Perspektive ein, in deren Zentrum die Untersuchung der Kultur, der Alltagspraktiken und, im späteren Verlauf und unter dem Einfluss der britischen New Sociology, Konstitutionsprozesse von Wissen stehen. Apple formuliert (in Abgrenzung zum Ansatz von Bowles und Gintis), dass die den Alltagsverstand beeinflussenden sozialen und kulturellen Praktiken nicht als determinierter Überbau der ökonomischen Sphäre gesehen werden können, sondern über eine Eigendynamik (bzw. als eigenständiger Schauplatz im Kampf um Hegemonie im Sinne Gramscis) verfügen, ohne die Herrschaft nicht verstanden werden kann. *„Others, especially Bowles and Gintis, have focused on schools in a way which stresses the economic role of educational institutions [...]. While this is important, to say the least, it gives only one side of the picture [...] It cannot illuminate fully what the mechanisms of domination are and how they work in the day-to-day activity of school life [...]. Thus, I want here to look at the relationship between economic and cultural domination, at what we take as given, that seems to produce 'naturally' some of the outcomes partly described by those who have focused on the political economy of education“* (Apple 1979, S. 2).

Den Begriff Ideologie beschreibt Apple (bezogen auf das Leben in der Schule) als *„organized assemblage of meanings and practices, the central, effective and dominant system of meanings, values and actions which are lived“* (ebenda). Apple argumentiert, dass die Implikation einer „technischen Rationalität“ (vgl. Habermas 1968) in Prozesse der Generierung schulischer Curricula eine Neutralität von Inhalten postuliert würde, aber gerade die ihnen immanente instrumentell-technische Rationalität spezifische Interessen unterstütze: *„To be accurate, systems management procedures are not interest-free. Their own constitutive interest lies primarily in, and has the social consequence of, effecting and maintaining technical control and certainty“* (Apple 1979, S. 16). Ihr Interesse bestünde in einer Standardisierung des studentischen Verhaltens und Denkens. Die Berufung auf „technische Rationalität“ und Orientierung an Prinzipien des Managements und der Wissenschaftlichkeit in Fragen des Curriculums, erzeugt eine konsensuale Grundorientierung unter SchülerInnen. Die Terminologie suggeriert, dass es ein „natürliches“ Interesse an Effizienz und damit eine „rationale“ Antwort auf die Frage gibt, wie Schule sein soll, und verdeckt dabei, dass die Schule ein Resultat eines politischen und gesellschaftlichen Diskurses ist, in dem verschiedene Interessen konfliktreich aufeinander treffen. Anyon (1980, 1981) unterschied in einer Beobachtung an verschiedenen, von unterschiedlichen sozialen Schichten besuchten Schule zwischen einem offiziellen Curriculum und einem „Curriculum-in-use“, das sich schichtspezifisch stark unterschied. Dies bezog sich besonders auf den Umgang mit Wissen, auf soziale Interaktionsformen und auf die Erwartungen von

Lehrpersonen an ihre SchülerInnen. Anyon stellte einerseits fest, dass Lehrpersonen in working class schools weit geringere Erwartungen an SchülerInnen hatten, ihnen einen reproduzierenden, reaktiven und unkritischen Umgang mit Wissen nahe legten, andererseits durch die Art ihres Unterrichts Charakteristiken physischer Arbeit vermittelten und so zur Reproduktion der Gesellschaft beitrugen: *„A second reproductive aspect of school knowledge in these workingclass schools was the emphasis in curriculum and in classrooms on mechanical behaviors, as opposed to sustained conception. This is important to a reproduction of the division of labor at work and in society between those who plan and manage (e.g., technical professionals, executives) and the increasing percentage of the work force whose jobs entail primarily carrying out the policies, plans, and regulations of others“* (Anyon 1981, S. 32). Apple zeigte in ethnografischen Studien sowie in einer Untersuchung von Geschichtsbüchern, dass die Schule nicht nur implizit durch einen innerinstitutionellen Umgang, sondern auch explizit in der Auswahl und Vermittlung von Wissen eine Sichtweise vermittelt, in der *„‘happy cooperation‘ as the normal if not the best way of life“* (Apple 1979, S. 93) postuliert wird. Dabei geht es einerseits um den Umgang mit Konflikten zwischen SchülerInnen innerhalb des Klassenraumes bzw. zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, andererseits um Konflikte in der Wissenschaft – um konkurrierende Ansichten, die Relativität eines jeden Wissens, den konflikthaften Prozess, wie Wissen entsteht – sowie auch um die Art, wie historische Konflikte aufgearbeitet werden: *„The Hidden Curriculum in schools serves to reinforce basic rules surrounding the nature of conflicts and its rules. [...] The fact is that these assumptions are obligatory for the students, since at no time are the assumptions articulated or questioned. By the very fact that they are tacit, that they reside not at the roof but at the root of our brains, their potency as aspects of hegemony is enlarged“* (ebenda, S. 87).

Im Verlauf ihrer Arbeiten und mit dem Aufkommen der britischen New Sociology of Education in den 1970er-Jahren (s.u.) wird die Frage des Wissens zu einem wichtigeren Thema der critical pedagogy, da es als zentraler Träger der jeweils hegemonialen Denkweise, der Ideologie einer Gesellschaft, identifiziert wird. Wissen stellt keine neutrale Kategorie dar, sondern besitzt immer implizite Annahmen über die Gesellschaft. Wissen kann die Sinnhaftigkeit dominanter Normen, Werte und Praktiken untermauern oder SchülerInnen darin bestärken, diese zu hinterfragen. SchülerInnen können durch das ihnen vermittelte Wissen daher in ein affirmatives oder ablehnendes Verhältnis zur Gesellschaft gebracht werden. Unter dieser Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass das Curriculum der Schule bestimmte Interessen widerspiegelt. Mit Apple und King (S. 347) gesprochen, wäre dann die Frage zu stellen: *„What underlying meanings are negotiated and transmitted in schools behind the actual formal ‘stuff’ of curriculum*

content?” Das Curriculum der Schule beruht auf keiner zufälligen Auswahl oder ausschließlich an einer Orientierung an bestimmten Bildungstraditionen; hingegen ist es das Resultat eines Auswahlverfahrens, in welchem Inhalte bestimmt wurden, die zur Reproduktion der bestehenden Gesellschaft beitragen und die herrschende Ideologie tradieren. Die Inhalte der Schule sowie die Art, wie sie vermittelt werden, zielen auf die Herstellung und Internalisierung von „commonsense assumptions“ und „consensus“ als „adjustment to authority“: „*The very fact that certain traditions and normative ‘content’ are construed as school knowledge is prima facie evidence of their perceived legitimacy. We would argue here that the problem of educational knowledge, of what is taught in schools, has to be considered as a form of the larger distribution of goods and services in a society*” (Apple 1979, S. 85).

Unter der Fokussierung der Frage des Wissens und der Zuwendung zum Hegemoniebegriff, lösen sich Annahmen über Wirkungszusammenhänge des Hidden Curriculums von deterministischen Folgerungen, wie sie anfänglich etwa bei Bowles und Gintis festzustellen waren. Besonders Giroux widmet sich zusehends den Möglichkeiten von Widerstand unter eine Perspektive Gramscis, die AkteurInnen von Schule immer als TrägerInnen und RezipientInnen von Ideologien versteht. Unter hegemonialen Verhältnissen kann auch Gegenhegemonie entstehen, bisweilen provozieren Herrschaftsmechanismen gerade jenen Widerstand, den sie zu unterdrücken versuchen: „*Students and teachers do not simply comply with the oppressive features of schooling as radical critics suggest; in some cases both groups resist, in some cases they modify school practices, and in other cases they conform to school policies and practices, but in no sense do teachers and students uniformly function in schools as simply the passive reflex of the logic of capital. In other words, radical accounts fail to understand that while schools serve the interests of capitalism, they also serve other interests as well, some of which are in opposition to the economic order and the needs of the dominant society [...] In other words, schooling must be analyzed as a societal-process, one in which different social groups both accept and reject the complex mediations of culture, knowledge, and power that give form and meaning to the process of schooling*” (Giroux 1981, S. 294).

2.2.3. Die englische Begriffsrezeption: Institution, Wissen und Vermittlung

Die britische New Sociology leitete ihren Namen aus dem Bruch mit der traditionellen Soziologie ab, den sie vollziehen wollten, da die traditionelle Soziologie die ihrer Meinung nach zentrale Erkenntnis, die Relativität von Bildung und Wis-

sen und ihre Verstrickung in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftszusammenhänge, nicht genügend würdigte: *“Sociologists seem to have forgotten [...], that education is not a product like cars and bread, but a selection and organization from the available knowledge at a particular time which involves conscious and unconscious choices. It would seem that it is or should be the central task of the sociology of education to relate these principles of selection and organization that underlie curricula to their institutional and interactional setting in schools and classrooms and the wider social structure”* (Young 1971, S. 24).

Michael F.D. Young setzte sich vor allem mit dem Zusammenhang von Wissen, Macht und Klassenverhältnissen auseinander. Die Frage, welches Wissen in einer Gesellschaft anerkannt ist, welche Möglichkeiten mit dem Erwerb von Wissen und Bildung einhergehen, sei eine Machtfrage und liegt nicht im Wissen selbst begründet. Vielmehr erachtet Young Wissen als ein soziales Konstrukt, dessen Wahrheitsgehalt vollkommen unabhängig von der gesellschaftlichen Anerkennung als Wissen besteht: *„All knowledge is no more or less than someone’s or some group’s experience of making sense of the world. On the other hand, if this experience is that of a member of a profession, of an expert and even of a teacher, it is treated as something special, and referred to as ‘knowledge’ with all the authority and power associated with that word“* (Young 2011, S. 10). Der Stellenwert eines Wissens sei von der Legitimation herrschender Gruppen abhängig sowie von seiner Schichtung (stratification). Je weiter verbreitet ein Wissen ist und je leichter man es erwirbt, desto geringer ist seine Stellung in einer gesellschaftlichen Wissenshierarchie und desto weniger Möglichkeiten gehen damit einher. Die New Sociology identifizierte daher Wissen und Bildung gleichzeitig als ideologische Komponenten, mit denen eine Gesellschaftsordnung reproduziert wird, wie auch als Werkzeuge, um die Ordnung in diesem System zu reproduzieren. Da für Young die Verteilung von Wissen und Qualifikationsnachweisen gleichzeitig die Verteilung von Macht bedeutet, wird die Funktion der Schule, ein bestimmtes Wissen zu legitimieren, zentral. Young formuliert daher, dass man in den Curricula des Schulsystems wesentlich die Machtverhältnisse einer Gesellschaft ablesen könnte, und die Schule selbst daher keinen Einfluss auf ihr Curriculum haben kann – eine Perspektive, die er später (Young 2011) verwirft.

Eine umfassende soziologische Betrachtung von Schule und Unterricht liefert das Werk Basil Bernsteins (1924-2000), das nicht nur auf die Rahmung und Struktur, sondern nach Möglichkeiten der subjektiven Aneignung von Inhalten fragt. Dazu führt Bernstein den Begriff „Code“ ein. Der Code (ursprünglich ein linguistisches Modell des Spracherwerbs, zur Erklärung schulischer Selektionsprozesse, in einer

späteren Fassung als pädagogische Codes zur Strukturierung von Unterricht adaptiert) wirkt als ein regulatives Prinzip, welches die Bedeutungen von Interaktionen organisiert und das Individuum spezielle Kommunikations- und Handlungsweisen eines Ortes realisieren lässt. Dabei unterscheidet er zwischen „soziolinguistischen Codes“ und „pädagogischen Codes“, die beide in das weitere gesellschaftliche Bezugsfeld eingebunden sind, konkret in gesellschaftliche Klassenverhältnisse. *„Klassenverhältnisse regulieren die Übermittlung der herrschenden kulturellen Kategorien, die Teilnahme an ihnen und die Möglichkeit ihrer Veränderung“* (Bernstein 1977, S. 47). Schule und Familie sind so betrachtet vorbereitende Orte, deren spezieller Code die Übermittlung von Werten, Verhalten und sozialen Prinzipien strukturiert und damit ein spezielles Bewusstsein erzeugt. Bernstein spricht auch von einer *„primären Kontextualisierung“* (ebenda, S. 57), wodurch der Einfluss der Sozialisation des Elternhauses und der Schule für die Frage nach subjektivem Sinn und der Interpretation der unmittelbaren Erfahrung noch expliziter wird.

Sprachliche und nichtsprachliche Regeln in der Schule orientieren sich am elaborierten Sprachcode der Mittel- und Oberschicht, wodurch Kinder, die mit diesem Sprachcode aufwachsen, wesentliche Startvorteile gegenüber Kindern mit einem restringierten Code besitzen. *„Such children's low performance on verbal IQ tests, their difficulty with 'abstract' concepts, their failures within the language area, their general inability to profit from the school, all may result from the limitations of a restricted code“* (Bernstein 1971, S. 152). Mit dem Eintritt in die Schule erfährt das Kind, dass die Sozialisation mit dem restringierten Code auch in der Sphäre des Kulturellen zu Differenzen führt. An diesem Punkt kommt es zu Interferenzen des sprachlichen und pädagogischen Codes auf mehreren Ebenen: Einerseits benachteiligt die Sozialisation des Kindes auf der Ebene der Realisierung des dominanten pädagogischen Codes. Kinder aus unteren Schichten erkennen die speziellen schulischen Regeln nicht oder anders und verhalten sich nicht angemessen, weil sie die Subtexte des schulischen Kontextes nicht erfassen können. Kinder verhalten sich dann „wie zu Hause“, weil sie keine andere Ordnung kennen und sich nicht intuitiv darauf einlassen können. Ein weiterer Aspekt ist die Bedeutungsorientierung: Kinder aus niedrigen Schichten haben in ihrer Sozialisation andere Prinzipien und Mechanismen als Kinder aus der Mittelschicht entwickelt, mit denen sie Sachverhalte bestimmen, ordnen und bewerten. Dies soll wieder anhand eines Versuchs von Bernstein (2000, S. 18f) veranschaulicht werden: Bernstein und sein Team baten 29 Kinder aus unteren Schichten und 29 Kinder aus der Mittelschicht im Alter von sieben Jahren, insgesamt 24 Kärtchen mit Bildern von Essen zu sortieren, in einer Anordnung, die sie selbst bestimmen konnten (sie muss-

ten auch nicht alle Karten verwenden, wenn diese nicht in ihre Anordnung passen). Sie fanden dann zwei grundsätzliche Anordnungsweisen: „*One type of reason for the classification referred the groupings to something in the child's life context, e.g. 'I had this for breakfast', 'I cook this for my mum', 'I don't like this'. The other type of reason referred to something the pictures had in common, e.g. 'They come from the sea', 'They are vegetables'.*“ Bernstein sieht dies in einer „direkten oder indirekten Beziehung zur materiellen Basis“ (Sertl/Leufer, in: Sertl/Gellert 2012, S. 23) begründet. Kinder aus Arbeiterfamilien verwenden ihre lokalen Kontexte als Klassifikationsmerkmale, sie setzen Dinge zu ihrer konkreten Erfahrung in Beziehung. Kinder aus Mittelschichten können – wie Bernstein im weiteren Versuchsverlauf zeigen konnte – Dinge auch zu ihrer konkreten materiellen (oder lebensweltlichen) Basis in Beziehung setzen, besitzen so insgesamt ein größeres Klassifikationsrepertoire. Die abstrakte Klassifikation hat in diesem Repertoire aber die größere Bedeutung, da diese Klassifikation immer zuerst genannt wurde.

Um zu ermitteln, wie Bildungsinstitutionen Wissen, aber auch (sprachliche und nicht-sprachliche) Regeln etablieren und positionieren, beschreibt Bernstein mit dem Begriff des „pedagogic device“ einen Mechanismus⁶ zur Regulierung und Legitimierung der schulischen Praxis. Der pädagogische Diskurs⁷ meint dabei jedes pädagogische Verhältnis, wie zwischen Arzt und Patient, zwischen Richter und Beschuldigtem (vgl. ebenda, S. 14), denn auch diese Verhältnisse üben Einfluss darauf aus, was in pädagogischen Machtverhältnissen als legitim erachtet wird. Der pedagogic device erstellt die „innere Grammatik“ des pädagogischen Diskurses, die Bernstein auf drei Regeln zurückführen kann: Distributive Rules, Recontextualising Rules und Evaluative Rules. Mit diesem Konstrukt versucht Bernstein zu erklären, welchen gesellschaftlichen Macht- und Kontrollmechanismen der pädagogische Diskurs bzw. das pädagogische Feld ausgesetzt sind, wie diese schulisches Wissen transformieren und wie diese Macht- und Kontrollstrukturen übermitteln werden. Bernstein verwendet zur Erklärung das Bild des Relais, das hier zum Verständnis kurz aufgegriffen werden soll: Dieser elektrische Apparat wird über einen Steuerstromkreis aktiviert und kann weitere Stromkreise schalten, d.h. das Relais „steuert“ den nachgeschalteten Stromkreis. Der pädagogische

⁶ Bernsteins Sprache – er spricht von device, relaise, framing – wirkt sehr handwerklich; nicht zuletzt deshalb wird hier angenommen, dass Bernstein den pedagogic device plastisch im Sinne eines „Geists in der Maschine“ (siehe Kapitel 2.2.8.) denkt.

⁷ Bernstein verwendet den Begriff des Diskurses nicht direkt im Sinne Foucaults, sondern eher im Sinne Habermas. Sertl und Leufer (S. 60f) übersetzen den pedagogic device bewusst als „pädagogisches Dispositiv“, da sie zwischen Foucault und Bernstein große Ähnlichkeiten sehen. Dieser Meinung schließe ich mich nicht an.

Apparat ist ebenso in einen inneren Kreis eingebunden, der nur nach bestimmten Regeln und Voraussetzungen funktioniert und welche die nachgelagerten Diskurse und Praktiken steuert. Die wichtige Frage ist daher, ob der device selbst neutral ist oder ob er den pädagogischen Diskurs gezielt beeinflusst. Bernstein zufolge ist er nicht neutral, der device besitzt ideologische Annahmen („*meaning potentials*“ – Bernstein 2000, S. 27), die von den dominanten Gruppen der Gesellschaft definiert werden. Diese Annahmen beziehen sich etwa darauf, worüber ein Diskurs überhaupt geführt werden kann und welche Gegenstände geeignet sind, als pädagogischer Diskurs geführt zu werden: „*By meaning potential we simply mean the potential discourse that is available to be pedagogised*“ (Bernstein 2000, S. 27). „Pädagogisiert“ bezieht sich dabei auf den Kontext des Diskurses: Damit meint Bernstein, dass sich die Gegenstände eines Diskurses ändern, wenn sie im pädagogischen Feld positioniert werden.

Um dies zu erklären, arbeitet Bernstein verschiedene Mechanismen von Diskursen heraus: Distributive Rules beschreiben das Verhältnis von Macht- und Kontrollstrukturen, die bestimmte Formen von Wissen generieren und damit Wahrnehmungsweisen von Sachverhalten strukturieren. Sie definieren, was nach Bernstein (2000, S. 7f) als das „Thinkable“ und das „Unthinkable“ gilt, was in einer Gesellschaft als wahr, möglich und was als utopisch angesehen wird. Distributive Rules markieren die (allgemeine) Grenze eines Diskurses. Recontextualising Rules stehen dazu in Abhängigkeit, sind aber der pädagogische Kern des Device. Durch die Rekontextualisierung wird aus Wissen pädagogisches Wissen. Bernsteins Beispiel ist, wie aus dem Wissen über Holzverarbeitung in einer Tischlerei Wissen wird, welches man im Werkunterricht lehrt. Rekontextualisierung bewirkt, dass sich pädagogische Inhalte (der „Instruktionsdiskurs“) an die gesellschaftlich erwünschte Form der Vermittlung (dem „Regulationsdiskurs“) anpassen. Mit dem Begriff „Evaluative Rules“ zeigt Bernstein, wie der Pedagogic Device das Geschehen im Klassenraum steuert. Verhältnisse von Zeit, Raum und dem darin produzierten „Text“ (im Sinne einer inhaltlichen Bedeutungsebene) produzieren einen „*symbolic ruler*“ (Bernstein 2000, S. 113), der eine bestimmte Bewusstseinsform erzeugt. Dieses Bewusstsein entsteht aus der Form der Vermittlung (vom jeweiligen Code), die von den unbewussten Annahmen abhängt, die wiederum klassenspezifisch sind. Bernstein unterscheidet hier zwischen einer sichtbaren und unsichtbaren Pädagogik, die eigene Annahmen hat, aber letztlich dasselbe – nämlich eine Reproduktion der bestehenden Verhältnisse – bewirkt: „*His thesis was that there are significant differences in the social-class assumptions of visible and invisible pedagogy and despite these differences there may indeed be similar outcomes, especially in the reproduction of power and symbolic control*“ (Sadovnik 2001, S. 691). Bernstein kommt daher in seiner letzten Ausarbeitung der Codes dazu, dass

Codes eine Platzanweiserfunktion für die Gesellschaft besitzen und Individuen entsprechend gegenüber dem dominanten Code einer Gesellschaft positionieren: *“The broad answer [...] is that class relations generate, distribute, reproduce, and legitimate distinctive forms of communication, which transmit dominant and dominated codes, and that subjects are differentially positioned by these codes in the process of acquiring them. [...] In general, from this point of view, codes are culturally determined positioning devices“* (Bernstein 2000, in: Sertl/Leufer, in: Sertl/Gellert 2012, S. 26).

Bernstein beschreibt mit dem pedagogic device, wie die Pädagogisierung von Inhalten in der Schule, aber auch generell von gesellschaftlichen Verhältnissen, eine Machttechnik ist, mit der sich Interessen der herrschenden Klassen verwirklichen lassen. Indem die gesellschaftliche Ordnung die soziale und inhaltliche Anordnung von pädagogischen Arrangements bestimmt, stellt Bernstein das *„Primat des Inhalts“* (Sertl/Leufer, in: Sertl/Gellert 2012, S. 43) infrage. Im Prozess der Rekontextualisierung, der Verteilung und Kontrolle werden (inhaltliche) Diskurse von wirtschaftlichen und staatlichen Organisationen gesteuert, um zu einem pädagogischen Diskurs zu werden. Pädagogische Einrichtungen können diesen Diskursverlauf nicht immer beeinflussen und sind gezwungen, Direktiven des offiziellen pädagogischen Diskurses zu übernehmen. Bernstein (2000, S. 115) spricht daher vom pädagogischen Diskurs als Verfahrensweise: *„Pedagogic discourse, then, is less a discourse and more a principle for appropriating discourses from the field of production, and subordinating them to a different principle of organization and relation“*.

2.2.4. Die französische Begriffsrezeption: Macht und Struktur

In der französischen Philosophie und Soziologie finden sich keine direkten Bezugnahmen auf die amerikanische Debatte. Die französische Debatte der 1970er und 1980er Jahre war stärker von strukturalistischen und existentialistischen Zugängen beeinflusst; gerade das gestaltet eine Beschäftigung mit französischen Ansätzen aber spannend, da in diesem Kontext neue Perspektiven entstanden sind, die für die Frage nach dem Hidden Curriculum fruchtbar sein können. Denn auch wenn der Begriff Hidden Curriculum nur eine sehr geringe Rezeption erfahren hat, so standen doch Fragen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft, nach subtilen Funktionen der Schule, nach Ideologie und Macht doch im Zentrum der französischen Debatte dieser Zeit; und all diese Aspekte sind für die hier verfolgte Fragestellung hoch relevant. Zudem beziehen sich gegenwärtige Ansätze, die für eine Strukturanalogie von Schule und Gesellschaft im Sinne eines Hidden Curri-

culums plädieren, auf Aspekte gouvernementaler Selbststeuerung hinsichtlich zunehmender Individualisierung (Sertl 2008; In: Breit/Sertl/Rittberger 2005), Kompetenzorientierung (Höhne, in: Pongratz/Reichenbach/Wimmer 2007; Lederer 2014) und offener Lernformen (in: Patzner/Rittberger/Sertl 2008; Patzner 2007). Daher soll in diesem Abschnitt auf ausgewählte Aspekte der Soziologie Bourdieus sowie Foucaults⁸ eingegangen werden.

Im Austausch mit der britischen New Sociology beschäftigte sich Pierre Bourdieu (1930-2002) mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Seine Studie „Die Illusion der Chancengleichheit“ führte zu der vielbeachteten These, dass die Schule die Klassengesellschaft reproduziere, indem sie alle SchülerInnen gleich behandle; die formale Gleichheit ist die Bedingung dazu und je gleicher sie behandelt würden, desto eher fände diese Reproduktion statt: *„Das Bildungswesen hat die geheime Funktion, die Gesellschaftsordnung zugleich zu perpetuieren und zu legitimieren, es perpetuiert sie umso wirksamer gerade dadurch, dass seine konservative Funktion unter einem ideologischen Selbstverständnis verborgen ist“* (Bourdieu/Passeron 1971, S. 112). Trotz formaler Gleichheit besteht für Kinder aus besser gestellten Schichten aufgrund ihrer sozialisatorisch erworbenen Kompetenzen (als Teil des Habitus) eine vielfach größere Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsabschluss zu erwerben. Sozial privilegierte Kinder verfügen in der Regel auch über umfangreichere Kenntnisse bzw. ein größeres Distinktionsvermögen der etablierten Kultur, sie verwenden Sprache in elaborierter Weise, sie haben eine affirmativere Einstellung zu Bildung, ein nützlicheres Repertoire an Verhaltensweisen und mehr Unterstützung aus dem Elternhaus auf ihrem Bildungsweg. In der Schule erwartete Umgangsformen orientieren sich am Habitus der Mittel- und Oberschichten: *„Der Professor bevorzugt instinktiv die Studenten, die in ihrer Vollendung die privilegierten Werte der Bourgeoisie ausdrücken, zu der er selbst gehört oder zu der er sich mit seiner Ausbildung zählt“* (Bourdieu 2001, S. 23). Die formale Gleichheit aller BewerberInnen bewirkt dann, dass Kinder aus diesen Schichten auf scheinbar natürliche Weise erfolgreicher sind, als jene aus unteren Schichten. Gerade die scheinbare Neutralität der Leistungskriterien und die Gleichbehandlung aller Kinder als SchülerInnen führt dazu, dass selektive Unterscheidungen auf individuelle Begabung zurückgeführt werden.

⁸ Der Systematik dieser Arbeit folgend, behandelt dieser Abschnitt jene Stellen aus Foucaults Werk, welche die Schule zum Gegenstand haben und sich nicht allgemeiner auf diskurstheoretische Fragen beziehen. Diese wurden bereits in Kapitel 3.1. dargestellt und werden hier nicht wieder aufgegriffen.

Die schulischen Prozesse, die zur Naturalisierung von Leistung als Resultat individueller Begabung führen, bewirken nach Bourdieu die Institutionalisierung des Mythos eines fairen Leistungsprinzips. Daraus entsteht die Begabungsideologie, durch welche die faktische Reproduktion der bestehenden Verhältnisse legitim erscheint. Das Konstrukt der Begabung wird auch von jenen anerkannt, die durch das schulische Leistungsprinzip benachteiligt werden. Kinder aus niedrigen Schichten schreiben sich schulisches Versagen selbst zu, sie übernehmen die (überwiegend negative) Einstellung zu Bildung und das Gefühl, sie nicht erwerben zu können: „[Die] Wirksamkeit liegt darin, dass die Schüler im Lauf ihrer Schulzeit lernen, sich Erfolg oder Versagen als individuelle Leistungsfähigkeit zuzurechnen; die Einsicht in die soziale Konstitution dieser Prozesse bleibt ihnen systematisch versperrt“ (Liebau 2011, S. 366). Diejenigen Ausnahmen, die trotz sozial benachteiligter Herkunft dennoch schulische Abschlüsse erhalten, dienen als scheinbare Bestätigung, dass das Schulsystem als prinzipiell fair erachtet wird – sie haben es schließlich geschafft.

Ein wichtiger Begriff bei Bourdieu ist jener der symbolischen Gewalt. Gewalt wird hier – im Unterschied zu Macht – „als der Modus verstanden [...], durch den und in dem sich Macht konkret realisiert“ (Peter 2011, S. 14). Gewalt als Ausdrucksform der Macht meint also, wie symbolische Unterwerfung erzwungen wird; sowohl, weil Unterwerfung real notwendig wird (zur Abwendung von Sanktionen), als auch als notwendig angenommen wird. Im Unterschied zu physischer, materieller oder struktureller Gewalt funktioniert symbolische Gewalt über wesentlich subtilere, weil abstraktere Muster. Alle Menschen erwerben in ihrer Sozialisation ein bestimmtes Klassifikationsschema, einen Sinn für das Symbolische. Sie internalisieren über Kultur, über das soziale Leben alltägliche Bedeutungen und Sinnbezüge, die mit bestimmten symbolischen Formen gleichzusetzen sind. Hinter allen alltäglichen Dingen und Handlungen steckt auch eine symbolische Dimension, die im Alltag eben nicht wahrgenommen wird. Dieses Alltägliche ist das Charakteristikum der symbolischen Gewalt: Denn gerade weil wir auch im Alltag stets mit Machtstrukturen konfrontiert werden, bemerken wir sie nicht mehr, sie erscheinen uns als natürlich und nicht mehr als gesellschaftlich bedingt. Symbolische Gewalt bewirkt, dass bestehende Herrschaftsverhältnisse nicht als solche erkennbar werden und trägt so dazu bei, dass die der Herrschaft Unterworfenen mit ihrer Lage einverstanden sind. „Kennzeichnend für die symbolische Gewalt ist, dass sie auf der symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und alltäglichen operiert und zur Bejahung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt“ (Moebius/Wetterer 2011, S. 2).

Symbolische Gewalt operiert also mit Bedeutungszuschreibungen, die auf einer gesellschaftlichen Ebene als legitim erachtet werden, obwohl sie willkürlicher Natur sind. Da Beherrschte und Herrschende dieselben inkorporierten Wahrnehmungsschemata besitzen, erkennen sie dieselben symbolischen Konstrukte als legitim an; da diese aber willkürliche Setzungen sind, heißt Anerkennen bei Bourdieu auch immer Verkennen: *„Sie erkennen paradoxer Weise an, dass sie beherrscht werden, ohne die durch symbolische Gewalt aufgezwungene und durchgesetzte gesellschaftliche Logik als solche zu erkennen.“* (Peter 2011, S. 18). Bourdieu (2007, S. 265, in: Moebius/Wetterer 2011, S. 5) formuliert daher: *„Die symbolische Macht ist eine Macht, die jedesmal ausgeübt wird, wenn eine Macht (oder ein Kapital) ökonomischer oder auch physischer (die Kraft als Zwangsinstrument), kultureller oder sozialer Art in die Hände von Agenten gelangt, deren Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien den Strukturen dieser Macht, oder genauer gesagt, ihrer Verteilung angepasst sind und die daher dazu neigen, sie als natürlich, als selbstverständlich wahrzunehmen und die ihr zugrundeliegende willkürliche Gewalt zu verkennen, sie also als legitim anzuerkennen.“*

Bourdieu's Konzept der symbolischen Gewalt ergänzt sich mit seiner Beschreibung der selektiven Funktion der Schule: Die Schule sorgt so dafür, dass SchülerInnen ihre Allokation zu einer bestimmten gesellschaftlichen Position als natürlich empfinden, weil sie die Machtstrukturen der Gesellschaft in der Schule bereits kennen gelernt haben. Was auf einer faktischen Ebene – durch Leistungsbeurteilung – den Beherrschten als gerecht erscheint und anerkannt wird, sichert und reproduziert zugleich eine Gesellschaftsordnung, die sie benachteiligt. Die Schule spielt so eine aktive Rolle bei der Reproduktion bestehender ungleicher Verhältnisse, indem sie über eine symbolische Ordnung verfügt, die die ungleichen gesellschaftlichen Verhältnisse lehrt und legitimiert. Zusammenfassend beschreibt Eckhart Liebau Bourdieu's Ansatz so: *„Es geht darum, so etwas wie eine „generative Grammatik“ der gesellschaftlichen Reproduktion zu entschlüsseln, die unbewussten Erzeugungsregeln also ans Licht zu holen, die nicht nur den gesellschaftlichen Strukturzusammenhang („Raum der Positionen“), sondern auch die individuellen Lebensformen („Raum der Lebensstile“) bestimmen. Und es geht darum, die Formen der Vermittlung und Aneignung dieser Grammatik zu analysieren, wenn man aussichtsreiche Ansatzpunkte für pädagogische und politische Entwicklungen finden will“* (Liebau 2011, S. 360).

Eine stark divergierende Betrachtung von gesellschaftlichen Macht- und Strukturverhältnissen und der ihnen unterworfenen Subjekte, findet sich bei Foucault. Eine wesentliche Unterscheidung liegt in der Betrachtungsweise von Macht, die

Foucault, stärker als Bourdieu, als produktiv erachtet: Betont wird *„die Produktivität der Macht, die nicht nur unterwirft, sondern auch hervorbringt, indem sie Gegenstandsbereiche, Wahrheitsrituale und politische Räume gestaltet, die bestimmen, was etwa das Individuum und sein Wissen bedeuten“* (Meyer-Drawe 2001, S. 450; In: Messerschmidt 2011, S. 289). Foucault rekonstruiert in „Überwachen und Strafen“ (1993) historisch, wie verschiedene Machtformen gesellschaftliche Institutionen und Praktiken verändern oder erst hervorbringen. Im Feudalismus, in der sich Macht durch einen Souverän als „Repressionsmacht“ zeigte, waren Strafen physischer Natur; sie dienten nicht nur der Abschreckung, sondern ihr Charakter war der der Vergeltung des Souveräns. In der modernen Gesellschaft gelten die Strafen der Seele; die Subjekte sollen Disziplin einüben, sich an eine bestimmte Vorstellung von Normen und Normalitäten anpassen, die in diesen Institutionen produziert wird. Macht wird – das ist der große Unterschied zwischen Repressions- und Disziplinarmacht – produktiv, indem sie „tüchtige“ Subjekte hervorbringt. War es das Ziel der Repressionsmacht, das Andere, Anormale und Delinquente öffentlich zur Schau zu stellen und zu strafen, ist das Ziel der Disziplinarmacht die Wegschließung des Subjekts mit dem Ziel der Produktivmachung. *„Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfenen und geübten Körper, fügsamen und gelehrigen Körper. Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt dieselben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen). Mit einem Wort: sie spaltet die Macht des Körpers; sie macht daraus einerseits eine ‚Fähigkeit‘, eine ‚Tauglichkeit‘, die sie zu steigern sucht; und andererseits polt sie die Energie, die Mächtigkeit, die daraus resultieren könnte, zu einem Verhältnis strikter Unterwerfung um. Wenn die ökonomische Ausbeutung die Arbeitskraft vom Produkt trennt, so können wir sagen, dass der Disziplinarzwang eine gesteigerte Tauglichkeit und eine vertiefte Unterwerfung im Körper miteinander verkettet“* (Foucault 1994, S. 177).

Hier wird bereits angedeutet, dass die Veränderung der Machtstruktur auch auf ökonomische Anforderungen hin geschieht. Foucault betont dies noch expliziter: *„Das Wachstum einer kapitalistischen Wirtschaft hat die Eigenart der Disziplinargewalt hervorgerufen, deren allgemeine Formeln, deren Prozeduren zur Unterwerfung der Kräfte und der Körper, deren ‚politische Anatomie‘ in sehr unterschiedlichen politischen Regimen, Apparaten oder Institutionen eingesetzt werden können“* (ebenda, S. 184). Macht – und die von ihr durchdrungenen Institutionen – produzieren die Formen von Subjektivität, die sie benötigen. In „der Wille zum Wissen“ (1983) zeigt Foucault, wie historisch das Interesse der Mächtigen an der von ihr regierten Bevölkerung überhaupt erst entstanden ist; er spricht dabei von *„Anpassung der Bevölkerungsphänomene an die ökonomischen Prozesse“* bzw. der *„Abstimmung der Menschenakkumulation mit der Kapitalakkumulation“*

(Foucault 1983, S. 186). Für beides ist die Schule als Institution ebenso bedeutsam: Denn neben Formen von Subjektivität (und Disziplin) und bestimmten Vorstellungen von Normen und Normalität, wird in Institutionen Wissen über Menschen produziert. Der Mensch wird in den ihn disziplinierenden Organisationen zum „Fall“, Daten über seine Krankheiten, sein abweichendes Verhalten, Regelverstöße, Talente, Fähigkeiten usw. werden gesammelt und ausgewertet. Die disziplinierenden Organisationen generieren Wissen, erstellen Daten über die Bevölkerung und sichern sich dabei Zugriff über sie. Erst so werden Maßnahmen wie Geburtenregulierung oder –förderung, Bekämpfung der Kindersterblichkeit etc. durchführbar. Foucault nennt das in seinem späteren Werk „Biopolitik“, in dieser Politik wird der menschliche Körper Objekt des Interesses.

Beginnend mit „Überwachen und Strafen“ (1993), skizziert Foucault, wie sich Machtverhältnisse von Formen hierarchischer, sichtbarer Herrschaft wandeln. Über Macht verfügen in der späteren Moderne nicht nur Angehörige einer bestimmten Klasse, sondern grundsätzlich alle Menschen (wenn auch nicht gleich viel). Macht ist in der Gesellschaft zugleich überall und nirgends präsent, sie verzichtet auf Symboliken und Demonstrationen. Institutionen repräsentieren zwar staatliche Machtverhältnisse, doch geht Macht über ihre Institutionalisierung hinaus. Macht ist für Foucault relational, er benutzt die Metapher des „Netzes“ (Foucault 1983, S. 118), um zu verdeutlichen, dass jedes Subjekt zugleich aktiv und passiv in Machtzusammenhänge verstrickt ist; denn jedes Subjekt ist in den Händen der Regierung Objekt, muss sich passiv an Gesetze halten, wirkt aber zumindest indirekt an der Sicherung von Herrschaft kontrollierend mit. Den Beginn moderner Machtverhältnisse verdeutlicht Foucault mit dem Bild des Panoptikums: *„Denn die Überwachung beruht zwar auf Individuen, doch wirkt sie wie ein Beziehungsnetz von oben nach unten und bis zu einem gewissen Grade auch von unten nach oben und nach den Seiten. Dieses Netz ‘hält’ das Ganze und durchsetzt es mit Machtwirkungen, die sich gegenseitig stützen: pausenlos überwachte Überwacher. In der hierarchisierten Überwachung der Disziplinen ist die Macht keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert“* (Foucault 1994, S. 228f). Der Panoptismus – die grenzenlose Überwachung – verdeutlicht, dass Macht für Foucault eine produktive Technologie ist, an deren Durchführung alle Mitglieder der Gesellschaft aktiv und passiv beteiligt sind. So wird Macht zugleich unsichtbar und durchdringend; Foucault spricht daher auch von der „Mikrophysik der Macht“.

Die Schule wurde im Anschluss an Foucault vielfach als Institution verstanden, die, über das Moment der Wegschließung, Subjekte formt und diszipliniert. In ihr herrscht die Disziplinarmacht, die einerseits eine gewisse Norm produziert und

andererseits die Körper der Subjekte dieser Norm anpasst; Institutionen wie die Schule wirken „*normend, normierend, normalisierend*“ (Foucault 1994, S. 236). Praktiken der Schule wurden bzw. werden in dieser Perspektive als bewusst gewählte Arrangements interpretiert, die in Wahrheit jene Machtmechanismen verkörpern, die zur Herstellung von Disziplin dienen: Als hierarchische Reihungen, Parzellierungen, als Sichtbarmachung von Differenz, als Übung und strenge Überwachung. Institutionen wirken pädagogisch, indem ihnen die Aufgabe zukommt, korrigierend zu wirken, sollten die physischen Gewohnheiten der Subjekte von allgemein gültigen Normen abweichen: „*Was in der Werkstatt, in der Schule, in der Armee überhand nimmt, ist eine Mikro-Justiz der Zeit [...], der Tätigkeit, des Körpers, der Sexualität*“; dabei werden „*anscheinend harmlose Elemente des Disziplinarapparates zu Strafen umfunktioniert*“ (ebenda, S. 230). Foucaults Beispiel dafür ist die Prüfung, für die noch mehr als für alle Techniken der Schule gilt: „*Die Reihung wirkt sanktionierend, die Sanktionen wirken ordnend*“ (ebenda, S. 234). Die Schule zwingt ihre SchülerInnen, sich einem fremdbestimmten Verfahren zu unterwerfen und sich bewerten zu lassen; zugleich treten Machtverhältnisse hinter die Objektivität des Verfahrens zurück; im Gegensatz zu früheren Machttypen, wirkt die Disziplinarmacht gerade durch ihre Unsichtbarkeit. Ludwig Pongratz beschreibt diese Pädagogik als „*‘Integrationspädagogik’, die ihre Effizienz auf eine intensive Verkopplung von Ordnungswissen und Ordnungsmacht, von Vernünftigkeit und Moralität, von Psychotechnik und Selbstregulierung zu gründen sucht*“ (Pongratz 1990, S. 297).

In seinem Spätwerk arbeitet Foucault unter dem Begriff der Gouvernamentalität ein Machtverständnis aus, welches seine Analysen in „Überwachen und Strafen“ vertieft. In seiner Betonung der institutionellen Formung von Subjektivität, im Sinne eines Einwirkens „von Außen“, ließ Foucault einerseits das Problem der Subjektivierung außer Acht (weil Foucault bis zu seinem Aufenthalt in Teheran 1978 keine Möglichkeit der individuellen Subjektivierung, d.h. der Individualität anerkannte, vgl. Sarasin 2005, S. 190). Andererseits vernachlässigte Foucault die Rolle des Staates, weswegen der Begriff der Regierung eine zentrale Funktion in der gouvernementalen Perspektive einnimmt, wobei Foucault Regierung so versteht: „*Unter Regierung verstehe ich die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung. Diese Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleistet [...]*“ (Foucault 1996, S.118; In: Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 7). Der Begriff der Gouvernamentalität besitzt in gewisser Weise eine „*Scharnierfunktion*“ (Lemke 2001, S. 110) zwischen Regierung und Subjekt. Diese Scharnierfunktion erfasst vor allem jene Form von Macht,

die Foucault „Regierungstechnologie“ nennt, die als „*Formen der politischen Regierung eng verbunden sind mit den Prinzipien persönlichen Verhaltens und den Techniken der Selbstformierung*“ (ebenda, S.117). Regierungstechnologien integrieren Techniken der Selbstführung in Techniken des Führens, was als Bedingung voraussetzt, dass Individuen bereit sind, sich aktiv der Herrschaft zu unterwerfen⁹. Im gouvernementalen Staat sind Formen von Disziplinierung und Souveränität aber nicht vollständig verschwunden; sie werden durch die gouvernementale Führung ergänzt.

In der Analyse der Macht, die von der Regierung ausgeht, erkennt Foucault zwei zentrale Machtformen: Einerseits die „Pastoralmacht“, deren Ziel die Führung von Seelen darstellt: „*Eine christlich-religiöse Konzeption der Beziehung zwischen Hirt und Herde*“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 11), die vom Christentum in Hinblick auf ein späteres Heil entstand. Im 17. Jahrhundert kommt dagegen eine „politische“ Macht auf, die ihre Prinzipien auf eine staatliche Form von Rationalität stützt. Sie säkularisiert ehemals religiös bestimmte Ziele von Glück, Heil, Wohlstand und setzt sie mit allgemeinen gesellschaftlichen Zielen in Beziehung, wie sie aber auch einen Liberalismus postuliert, der den Einzelnen gegenüber dem Kollektiv emanzipieren will. Die politische Macht und die Pastoralmacht sind in bestimmter Weise widersprüchliche Tendenzen; diese bestehen vielmehr in „*einer gleichzeitigen Totalisierungs-, und Individualisierungstendenz*“ (Lemke 2001, S. 112), welche die moderne Regierung miteinander vereint. Dieser Wechsel ist der Notwendigkeit geschuldet, dass der bürgerliche Staat auch auf liberale Tendenzen reagieren musste und eine Form von Macht entwickelte, in der sich auch ein bestimmtes Maß an Freiheit realisieren konnte. Diese Freiheit ist für die gesamte Entwicklung des Staates äußerst produktiv und war insofern „*ein Kalkül der liberalen Macht*“ (Sarasin 2005, S. 179). Zugleich braucht Freiheit Institutionen, die Freiheit richtig ausformen und vor Missbrauch schützen: Daher stellt er seinem Modell der disziplinierenden Institutionen die „Dispositive der Sicherheit“ gegenüber. Diese Sicherheitsdispositive errechnen mittels Statistik und Wahrscheinlichkeit die gesellschaftlichen Risiken von Freiheit.

Freiheit ist also nicht dem Zugriff von Macht entbunden; die Abwesenheit von Zwang bedeutet nicht die Abwesenheit von Macht. Die gouvernementale Regie-

⁹ Präzisiert muss dabei werden, dass es keinen „Unterwerfungsprozess“ im eigentlichen Sinn gibt, da Herrschaft aus der Systematisierung von strategischen Machtprozessen durch Regierungspraktiken geschieht und nicht notwendigerweise Unterwerfung bedeuten muss. Gemeint ist mehr die Akzeptanz von Führung, des Typus der Pastoralmacht.

rungsform bedeutet dagegen gerade – das Wort *gouvernemental* wäre mit „die Regierung betreffend“ (Lemke 2007) zu übersetzen –, dass Technologien wie eine in der Gesellschaft dominante Rationalität, ein bestimmtes Wissen über Politik und Gesellschaft, die Eingebundenheit des Individuums in bestimmte ökonomische und soziale Relationen etc., das Individuum dazu bringen, von sich aus sich an strategische Ziele einer Regierung anzunähern. In der *gouvernementalen* Machtform produzieren sich Individuen selbst, scheinbar freiwillig, nach dominanten gesellschaftlichen Leitbildern; dies nennt Foucault die „Technologisierung des Selbst“ (Foucault 2000). Diese Freiwilligkeit geht dabei Hand in Hand mit impliziten Zwang: *„Die Förderung von Handlungsoptionen ist dabei nicht zu trennen von der Forderung, einen spezifischen Gebrauch von diesen Freiheiten zu machen, so dass die Freiheit zum Handeln sich oftmals in einen faktischen Zwang zum Handeln oder eine Entscheidungszumutung verwandelt. Da die Wahl der Handlungsoptionen als Ausdruck eines freien Willens erscheint, haben sich die Einzelnen die Folgen ihres Handelns selbst zuzurechnen“* (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 30). Sarasin (2005, S. 180) weist darauf hin, dass das Konzept der *Gouvernementalität* durch Foucaults frühen Tod nicht mehr vollständig ausgearbeitet werden konnte. Die Rezeption dieses Begriffs wurde und wird intensiv fortgeführt und kann hier nicht vollständig dargestellt werden (vgl. zur Diskussion exemplarisch Lemke 2011). An dieser Stelle kann nur eine der Fortführungen des Konzepts dargestellt werden, die jedoch in der schulpädagogischen Diskussion unter dem Schlagwort „Kontrollgesellschaft und Schule“ (vgl. Breit/Rittberger/Sertl 2005; Brandmayr 2014) in die Diskussion um ein Hidden Curriculum aufgegriffen wurde.

Der französische Philosoph Gilles Deleuze beschreibt mit dem Begriff der Kontrollgesellschaft eine neue gesellschaftliche Formation, die er als von ökonomischen Entwicklungen verursacht beschreibt. Das Novum der kommenden Gesellschaft sei, dass die starken Institutionen, die nach Foucault für die Stabilisierung einer Gesellschaft gesorgt haben, nun vor ihrer unmittelbaren Auflösung stehen. In der Disziplinargesellschaft haben die Subjekte verschiedene Institutionen durchlaufen, aber dabei wurde davon *„ausgegangen, daß man jedesmal wieder bei Null anfangen muß; zwar gibt es eine gemeinsame Sprache dieser verschiedenen Milieus, aber sie ist analogisch“* (Deleuze 1993, S. 256). „Analogisch“ versteht Deleuze dabei im biologischen Sinn als funktionsgleiche Strukturen ohne Verwandtschaftsbeziehungen. *„Dagegen sind die verschiedenen Kontrollmechanismen untrennbare Variationen, die das System einer variablen Geometrie mit numerischer (das heißt nicht notwendigerweise binärer) Sprache bilden. Die Einschließungen sind unterschiedliche Formen, Gußformen, die Kontrollen jedoch sind eine Modulation sie gleichen einer sich selbst verformenden Gußform, die*

sich von einem Moment zum anderen verändert [...]“ (ebenda). Mit dem Begriff „Numerisch“ meint Deleuze, dass sich die Mechanismen (und das, was von den stabilen Institutionen übrigbleibt) der Kontrollgesellschaft aufeinander beziehen; weniger binär, im Sinne von positiv oder negativ, denn als eine partielle und dynamische Korrelation, die vor allem ihre rahmenden Prinzipien miteinander verbinden. Das Prinzip der Modulation ist dabei ein solches, dominantes Prinzip, das Deleuze am Beispiel der Fabrik darstellt. In der Disziplinargesellschaft hat die Fabrik die einzelnen Angestellten zu einem großen Körper mit verbindlichen Hierarchien geformt, um leitenden Personen einen schnellen und direkten Zugriff auf die Belegschaft zu gewähren. Dies ermöglichte jedoch auch eine Organisation der Belegschaft durch Gewerkschaften und vermittelte das Gefühl widerstrebender Interessen zwischen Angestellten und Eigentümern der Fabrik. Die Kontrollgesellschaft zerschlägt diese starren Strukturen und macht daraus das Unternehmen; sie setzt modularisierte Teams bzw. Individuen an die Stelle des Angestellten, die nach ihren Erfolgen, mittels Prämien, entlohnt werden. Für einen konkreten Auftrag, nicht mehr für eine fixe Zeit unabhängig der Leistung bezahlt zu werden, ist „das modulatorische Prinzip des ‚Lohns nach Verdienst‘“. Dieses zersetzt nach und nach alle Institutionen: „Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen“ (ebenda, S. 257).

Die Modularisierung bezieht sich nicht nur auf Institutionen bzw. das Individuum in ihr, sondern den Menschen generell; das Individuum, so Deleuze, sei zum Individuum, zum Teilbaren geworden. In der Disziplinargesellschaft verbrachte der Mensch eine vorbestimmte Zeit ungeteilt an einem festen Ort bzw. in einer Institution und war entsprechend SchülerIn, SoldatIn, PatientIn etc. Mit fehlender Fixierung der räumlichen Positionen bedeutet das auch eine hybride Identität, das moderne Subjekt ist durch lebenslanges Lernen immer Auszubildender, durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse flexible/r AngestellteR verschiedener Unternehmen, durch Anrufung an den gesunden Lebensstil immer auch PatientIn. „*Der scheinbare Freispruch der Disziplinargesellschaften (zwischen zwei Einsperrungen) und der unbegrenzte Aufschub der Kontrollgesellschaften (in kontinuierlicher Variation) sind zwei sehr unterschiedliche juristische Lebensformen*“ (ebenda). All dies geschieht vor dem Hintergrund eines Wandels in der Ökonomie: Der Dienstleistungssektor hat an Bedeutung dazugewonnen, da er keine langfristige Planung benötigt, sondern an kurzfristigen Profit interessiert ist. Zur Steigerung des Profits bedarf es einer erschöpfenden Ausnutzung auch personaler Ressourcen, Bereitschaften, Kreativität, dies setzt voraus, dass der Produktionsprozess flexibler werden muss und sich gegen starre, einschließende Strukturen wendet: „*Dieser Kapitalismus ist nicht mehr für die Produktion da, sondern für das*

Produkt, das heißt für Verkauf oder Markt. Daher ist sein wesentliches Merkmal die Streuung, und die Fabrik hat dem Unternehmen Platz gemacht. Familie, Schule, Armee, Fabrik sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt“ (ebenda, S. 260). Mit letzterem Zitat deutet Deleuze an, wie sehr der gesellschaftliche Wandel das Individuum in seiner ganzen Totalität erfasst: Durch seine neue Stellung im Produktionsprozess, durch die Fragmentierung traditioneller Milieus wie jenes der Familie existieren viele Subjektpositionen nicht mehr, viele Vorstellungen erscheinen subjektiv nicht möglich, neue stehen aber (noch) nicht zur Verfügung und existieren nicht in stabiler Weise bzw. können nicht mehr auf gewohnte Art eingenommen werden. Zudem werden von diesen Transformationen auch soziale Beziehungen des Subjekts oder sein Freizeitverhalten, sein Verhältnis zu Kultur, zu Konsum usw. erfasst. Auch erkennt Deleuze, dass vor allem jüngere Menschen das neue Maß von Kontrolle bereits verinnerlicht haben und gegenüber ihren ArbeitgeberInnen auch einfordern. Wie Foucault begreift Deleuze Macht als produktiv, doch mit dem zentralen Unterschied, dass keine gesellschaftliche Idealvorstellung von Subjektivität oder Disziplin vorhanden ist, sondern das Produktionsziel eine hybride Subjektivität selbst ist. Subjekte sind immer am Weg und kommen nie ans Ziel: *„Die Windungen einer Schlange sind noch viel komplizierter als die Gänge eines Maulwurfbaus“* (ebenda, S. 262).

Für die Überlegungen zu einem aktuellen Begriff des Hidden Curriculums können aus den Schriften Bourdieus, Foucaults und Deleuzes wichtige theoretische Anstöße und Rahmungen bezogen werden, die das Verhältnis von Macht, Subjektivität, sozialer Selektion und Naturalisierung gesellschaftlicher Ideologie betreffen. Im Anschluss an die Frage der Wirkungen von Macht kann der Begriff Hidden Curriculum eine Perspektive aufnehmen (wie dies Breit/Rittberger/Sertl 2005 vorschlagen), welche gegenwärtige Reformen von Schule, wie die Einführung von Kompetenzen, offenen Unterrichtsformen, individualisierenden Maßnahmen etc., auf ihre Form der Machtausübung untersucht und sie zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen in Beziehung setzt.

2.2.5. Die deutsche Begriffsrezeption

Die unmittelbare Rezeption des Begriffs beginnt mit dem Import des Begriffs durch den Schulpädagogen Jürgen Zinnecker (1941-2011) in den 1970er-Jahren. Zinnecker generiert den Begriff „heimlicher Lehrplan“, als wörtliche Übersetzung des englischen Originals, zur Diskussion dieser Thematiken. Seine Intention ist

es, mit dem Begriff eine neue „*Tradition der Unterrichtsforschung*“ zu begründen, da „*die vorherrschende Unterrichtsforschung Auftragsforschung im Dienst der Funktionsträger im Ausbildungsbereich ist*“ (Zinnecker 1975, S. 168). Das Interesse der Unterrichtsforschung ist es, Unterricht zu optimieren, effizienter zu gestalten und Störungen und Widerstände zu beseitigen. Unterricht wird aus der Perspektive des Lehrpersonals bzw. der bürokratischen Verwaltungsapparate untersucht. Dabei, so Zinnecker, wird nur ein Teil der schulischen Realität erfasst, weil bestimmte Bereiche systematisch und aus politischem Interesse ausgeblendet werden: „*Weil Unterrichtsforschung sich auf eine Schranken setzende Unterrichtspraxis bezieht und von dieser abhängt*“ (ebenda, S. 196). In den kulturanthropologischen Studien von Jules Henry (1957) und Jackson (1968) sieht Zinnecker ein neues, mit dem Begriff heimlicher Lehrplan verbundenes, Forschungsparadigma, indem der/die Beobachtende durch die Teilnahme im Klassenraum, mit einer Offenheit für die scheinbar belanglosen Details erfährt, was wirklich im Klassenraum passiert. Das Konzept des heimlichen Lehrplans ist eng mit dem Einsatz für eine verbesserte Praxis verbunden: Es sei eine „*kritische Waffe, mit der die Schulreformer die Auseinandersetzung mit der alten Schulverfassung und der ihr zugeordneten Unterrichtstheorie aufnehmen*“ (ebenda, S. 185), zugleich wird so eine „*anspruchsvolle Perspektive pädagogischen Handelns und seiner gesellschaftlichen Wirkungsmöglichkeiten*“ konturiert.

Zinneckers Buch – dieser Schluss verstärkt sich durch die anschließende Veröffentlichung „Schule gehen, Tag für Tag“ – sollte einen Diskurs initiieren, welcher mehr der Etablierung einer humanistischen, kindzentrierten Perspektive auf die schulische Praxis galt, als weniger einer wissenschaftlichen Diskussion eines Begriffs in der Forschungslandschaft. Dies mag man begrüßen; jedoch mangelt es dem Buch an vielen Stellen an wissenschaftlicher Sorgfalt, was zur verhaltenen und distanzierten Rezeption nicht unerheblich beitrug. So legt Zinnecker keine explizite Definition des Begriffs vor. Im letzten Kapitel des Buches erstellt Zinnecker (ebenda, S. 197f) eine Kompilation von Zitaten zum heimlichen Lehrplan von Brecht, Langeveld, Postman und Weingartner sowie Dreeben, Silberman und Holt. Hier zeigt sich eine undifferenzierte Verwendung des Begriffs, die verschiedenen wissenschaftlichen Zugänge werden nicht systematisiert. Die relativ pauschale Beschreibung des subjektiven schulischen Erlebens bei Postman und Weingartner steht neben einer struktur-funktionalistischen Beschreibung (Langeveld und Dreeben, Silberman und Holt) sowie literarischen Äußerungen von Brecht.

In einer empirischen Untersuchung Zinneckers, bei welcher der Begriff zum Einsatz kommt („*Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch*“ –

Zinnecker/Zehrfeld, in: Zinnecker 1975, S. 72f) – der videogestützten, dabei in erster Linie sprachlichen Analyse einer Unterrichtsstunde – wird ebenso wenig klar, worauf sich der Begriff genau bezieht. Zudem fehlt der Analyse jede methodische oder methodologische Begründung – es wird nicht klar, wie von bestimmten Äußerungen auf deren Wirkung bei den SchülerInnen geschlossen werden kann, warum Äußerungen der Lehrperson in einem breiteren gesellschaftlichen Zusammenhang stehen könnten o.ä. Wegen dieser fehlenden Begriffsbestimmung, dem unklaren Untersuchungsfokus, erweckt die Untersuchung den Anschein der relativ beliebigen Verwendungsmöglichkeit des Begriffs. Diese Einschätzung teilt auch Fromm (1986, S. 526), der mit Bezug auf dieses Buch bemerkt, es werde *„die begrifflichen Eingrenzungen [...] allerdings spätestens in konkreten Analysen des Lebens in der Schule kaum noch durchgehalten, so dass dann unter der Überschrift ‚heimlicher Lehrplan‘ alle Aspekte der Schule und des Lebens in der Schule behandelt werden, die nicht zum Bild der Schule gemäß Richtlinien oder Hausordnungen gehören“*. Fromm äußerte den Verdacht, dass die gewisse Beliebigkeit in der Verwendung des Begriffs daher rührte, dass *„die jeweiligen Forscher ‚eigentlich‘ schon zu wissen meinen, wie die Schule wirklich ist und was die Schüler in welchen Situationen erfahren und lernen“* (Fromm 1986, S. 527). Im Verlauf der weiteren Begriffsrezeption – so Kammerl – resultierte die mangelnde systematische Bestimmung des Begriffs in immer weiteren Überschneidungen mit anderen, ähnlich lautenden Begrifflichkeiten (schulische Sozialisation u.ä.). Dies führte aber dazu, dass letztlich viele ForscherInnen auf diese klareren Begrifflichkeiten auswichen. Im Fehlen einer fundierten Begriffsbestimmung sieht Kammerl (1999, S. 347) daher eine geringe Rezeption des Begriffs begründet: *„In der Diskussion über das, was in der Schule wirklich gelehrt wird, findet sich in der aktuelleren Diskussion eher nur noch vereinzelt Verwendung. Dies kann auf die Schwierigkeit zurückgeführt werden, eine dem Begriff [...] adäquate Verwendung der Formulierung ‚heimlicher Lehrplan‘ zu finden“*.

Als weiterer Grund für die geringe Rezeption kann vermutet werden, dass mit dem Werk *„Sisyphos und die Grenzen der Erziehung“* von Siegfried Bernfeld (1892-1953) bereits 1922 vieles von dem vorweg genommen wurde, was die amerikanische Debatte um den Begriff auszeichnete. Bernfeld formulierte in einer teilweise spöttischen Weise, dass auf die Erziehung der Kinder „geheime Kräfte“ der Gesellschaft Einfluss hätten, sodass *„die Schule - als Institution – erzieht“* (Bernfeld 1971, S. 28). Bernfeld versteht Erziehung als eine „soziale Tatsache“, die ebenso über eine gesellschaftliche Komponente verfügt; historisch wurde der Erziehungsprozess immer mehr auf gesellschaftliche Institutionen verlagert. Mit dieser Entwicklung stieg der Einfluss der Gesellschaft im Erziehungsprozess; und mit ihr stiegen die Grenzen der Erziehung. Bernfelds Werk stellte eine starke Kritik der

geisteswissenschaftlichen Pädagogik seiner Zeit dar, die gegenüber den materiellen Voraussetzungen der Erziehung blind geblieben ist, speziell in ihrer Analyse der Institution Schule. Sie bemüht sich um die Weiterentwicklung des Unterrichts, setzt diese mit Didaktik gleich und „übersieht“ den entscheidenderen institutionellen Einfluss auf das Lernen. Die Pädagogik nimmt die Schule als gegebene Tatsache hin und fragt nicht, welchen gesellschaftlichen Zweck Schule verfolgt, wie Schule von der Gesellschaft beeinflusst wird und wie umgekehrt die Schule Aufgaben für die Gesellschaft wahrnimmt. Bernfeld hingegen äußert sich dazu klar: *„Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichtens gedacht [...]. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen -ökonomischen, finanziellen- Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entspringen“* (Bernfeld 1971, S. 27).

Bernfeld erkennt insgesamt drei „Grenzen der Erziehung“, wobei hier die erste „äußere“ Grenze der Erziehung besonders bedeutsam ist. Diese äußere Grenze bestimmt einerseits den Erziehungsverlauf, durch konkrete materielle Rahmenbedingungen im positiven oder negativen Sinn, also ob ein Kind Geld für Bücher hat oder Unterstützung durch die Eltern erfährt (vgl. ebenda, S. 118). Andererseits wird sie von der Gesellschaft gesetzt, welche über ihre Institutionen Erziehungsprozesse organisiert: *„Die Organisation der Erziehung diktiert das Erziehungsergebnis, alles was in diesem Rahmen sich abspielt, spielt sich bloß ab, ist verhältnismäßig unwesentlich, ändert im besten Fall nichts, hilft vielmehr im gewöhnlichen Fall – dem schlechtesten – geradezu zum Endresultat“* (ebenda, S. 127). Bernfeld meint dabei nicht nur die konkrete administrative Ausgestaltung einer Organisation, sondern, dass in diesen Organisationen gesellschaftliche Tendenzen vermittelt werden. Diese Tendenz *„färbt sie in einer bestimmten Weise; gibt ihnen die Ideologie und Rechtfertigungen“* (ebenda, S. 106). Bernfeld erkennt in der Erziehung ein bedeutsames Mittel der herrschenden Klasse, ihre Macht zu erhalten und zu stabilisieren. Erst aus diesem Grund sei Erziehung immer mehr zum Gegenstand öffentlichen Interesses geworden. Weil die bürgerliche Klasse die Organisation der gesellschaftlichen Erziehung übernommen hat, wohnt den erziehenden Institutionen eine konservative Tendenz inne. Über die gesellschaftlichen Erziehungsprozesse organisiert sich die Reproduktion der Gesellschaft, diese vermittelt die bestehenden Gesetze unabhängig der konkreten Unterrichtsgestaltung. Die Erziehung hat eine vorbereitende Funktion für das Erwerbsleben, sie vermittelt Wirtschaftsfähigkeit im Sinne einer freiwilligen Unterwerfung unter ökonomische Prinzipien.

Der Beitrag von Bernfeld wurde nun so ausführlich dargestellt, weil verdeutlicht werden sollte, dass zentrale Prämissen und Erkenntnisse der Debatte um das Hidden Curriculum in der deutschen kritischen Erziehungswissenschaft bereits bekannt waren. Auf den Import der amerikanischen Debatte wurde daher teils mit ironischen oder verächtlichen Kommentaren reagiert. Der kritische Erziehungswissenschaftler Johannes Beck (1974, S. 89) vermerkt zum Beispiel: *„Die bürgerlichen Pädagogen und Schulforscher haben neuerdings auch schon entdeckt, was man schon seit über 100 Jahren weiß [...], dass die Schüler nicht nur lernen, was im Lehrplan steht, sondern all die Dinge, die Herren und Knechte lernen müssen, damit sie das auch bleiben. Sie sehen das als pädagogischen Betriebsunfall an, machen ein großes Geschrei um ihre ‚Entdeckung‘, die ihnen offensichtlich ein voyeuristisches Vergnügen bereitet und einige Karrieren sichert. [...] Diese Kinder des Sisyphos sehen nicht, dass der heimliche Lehrplan, wie sie ihn nennen, gar nicht heimlich, sondern – seit Einführung der Schule für alle – bürgerliches Erziehungsprinzip, wirklicher Lehrplan und schreckliche Erfahrung ist“*. Der Begriff wurde offenbar als überflüssig erachtet nur – so erklärt sich, warum sich die kritische Erziehungswissenschaft in Deutschland (im Gegensatz zur Critical Pedagogy) nicht um eine Rezeption des Begriffs bemüht hat.

2.2.6. Struktur-funktionalistische Ansätze in der deutschen Rezeption

Für die Entwicklung eines struktur-funktionalistischen Ansatzes in Fragen schulischer Sozialisation sind besonders die Arbeiten des Bildungssoziologen Helmut Fends (1976; 1981) bedeutsam. Seine Taxonomie der Funktionen von Schule unterscheidet auf der Makroebene der Gesellschaft in ihrer frühen Fassung drei Aspekte, die Qualifikations-, die Selektions- und die Legitimationsfunktion der Schule¹⁰:

- Die *Qualifikationsfunktion* bezeichnet die Vermittlung von in der Gesellschaft notwendigen Fähigkeiten; dies ist sehr pauschal verstanden und meint die *„Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache und Schrift bis zum Erwerb spezifischer Berufsqualifikationen“* (Fend 1981, S. 15). Staatliche Interventionen im Bildungssektor, die mit wirtschaftlichen Anforderungen verbunden sind, sind meist eng mit der Qualifikationsfunktion verbunden. Sie zielen auf die Vereinheitlichung von

¹⁰ Die folgende Unterteilung bezieht sich auf die erste „Theorie der Schule“ von 1981. Die Änderungen, die Fend in der „Neuen Theorie der Schule“ eingearbeitet hat, werden im weiteren Verlauf gesondert ausgewiesen.

Abschlüssen, Zertifizierungen und anderen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen ab. Qualifikation meint im weitesten Sinn auch, die Handlungsfähigkeit eines Individuums in der Gesellschaft im Sinne einer Grundbildung zu stärken.

- Die *Selektionsfunktion* meint die Steuerung des Schulsystems bei der Verteilung von gesellschaftlichen Positionen, das heißt den Anteil, den das Bildungswesen bei der sozialen Stratifikation der Gesellschaftsstruktur einnimmt. Das Schulsystem vergibt über seine Zertifikate auch die Berechtigungen für den Eintritt in eine bestimmte gesellschaftliche Position und legitimiert damit eine soziale Hierarchie.
- Im letzten Punkt deutet sich bereits die *Legitimationsfunktion* der Schule an: SchülerInnen erfahren in der Schule grundlegende gesellschaftliche Prinzipien und Strukturen, wie etwa die Selektion nach Leistung, als legitime Praxis. Der Schule kommt so die Funktion zu, für die Gesellschaft unhinterfragbare Werte, Regeln und Prinzipien zu vermitteln, die der Erhaltung und Reproduktion der Gesellschaft dienen. SchülerInnen soll ein positives Bild der bestehenden Gesellschaft vermittelt werden, damit ihnen die Sicherung des Bestehenden als wünschenswert erscheint (und damit eine Aktivierung ihrer Leistungsbereitschaft einhergeht). Die Vermittlung der gesellschaftlichen Regeln kann bisweilen auch der Qualifikationsfunktion zugerechnet werden, weil die Schule eine gewisse Lebenspraxis vermitteln soll, ohne die sich der Einzelne nicht zurechtfinden würde. Dies impliziert auch Werte des politischen Systems, d.h. die Legitimierung demokratischer Werte und die Aufforderung zu politischer Partizipation (Fend et. al. 1976, S. 197).

Wichtig zum Verständnis von Fends Theorie ist, dass die Realisierung der gesellschaftlichen Funktion der Schule unabdingbar verschränkt ist mit der persönlichen Entwicklung des Individuums: „*Die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse und die Genese der Persönlichkeit Heranwachsender sind ineinander verschränkt*“ (ebenda, S. 6). Die Grundthese lautet hierbei, dass ein Mehr an (schulischer) Bildung sowohl für das Individuum, als auch für die Gesellschaft positive Wirkungen nach sich zieht. Das Individuum profitiert sowohl von den direkten Qualifikationen und Kompetenzen, als auch von der positiven Einstellung zu Wissen und Bildung, welche die Schule vermittelt: Also einerseits vom Wissen, das die Schule vermittelt, als auch von der Bereitschaft zur individuellen Weiterbil-

dung. Ein mehr an Bildung und Weiterbildungskompetenzen ermöglicht dem Individuum, sein Leben autonomer, selbstbestimmter und in Ablehnung von fatalistischen Mustern zu gestalten. Davon profitieren demokratische Gesellschaften: Je mehr Menschen eine kritische Grundhaltung, Bereitschaft zum öffentlichen Engagement und ein Bewusstsein von demokratischen Prozessen erwerben, desto besser entwickeln sich demokratische Gesellschaften. Die Stabilität von Demokratien ist direkt mit ihren Bildungsinstitutionen verbunden (vgl. Fend 1980, S. 336f).

Fend erkennt dabei auch, dass Schulen durch ihre Organisation, ihre innerorganisatorische Beziehungsstruktur, ihren SchülerInnen Einstellungen vermitteln, die jenseits explizit bildender Reflexionsprozesse liegen. Diese latenten Lernprozesse untersucht er empirisch an der Leistungsideologie, an der Wertorientierung, am Glauben an eigene Fähigkeiten, an politischer Bildung und anderem. Er kann so nachweisen, dass etwa die Vermittlung des Leistungsprinzips, die Kritikfähigkeit (im politischen Sinne) und die Vorstellung von Gerechtigkeit von der Schulform abhängen (Fend et. al. 1976, S. 240). GesamtschülerInnen glauben in geringerem Maß an die Fairness des Leistungsprinzips als GymnasiastInnen, die am ehesten an dieses Prinzip glauben, gefolgt von RealschülerInnen und HauptschülerInnen. Dieses Resultat hat aber nicht nur mit dem Schultyp zu tun, also der Schule als Institution, sondern damit, dass die mikroinstitutionellen Gegebenheiten zwischen diesen Institutionen relativ ähnlich sind. Fend betont, dass eine Vielzahl von Faktoren auf der Mikroebene dafür verantwortlich sind, dass eine bestimmte Norm vermittelt und verstärkt wird, insbesondere die Familie, die Peer-Group bzw. die Stellung des Einzelnen in der Peer-Group, die Einstellung der LehrerInnen, die Beziehung zwischen LehrerIn und der Klasse und die soziale Herkunft des/der SchülerIn. Der Einfluss der Schule ist also teils indirekt, indem sie über ihr institutionelles Reglement Interaktionsprozesse vorstrukturiert. Meinungsbildungsprozesse der SchülerInnen geschehen aber nicht nur indirekt über Vermittlung und Interaktion, sondern auch direkt über ein institutionelles Arrangement, das eine bestimmte Ideologie vermittelt: *„Latentes Lernen basiert auf einer Verknüpfung von strukturellen Rahmenbedingungen und Interaktions- und Kommunikationsprozessen“* (ebenda, S. 179). Durch die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule (dazu zählt Fend insbesondere die Leistungsbeurteilung), werden Vorstellungen der Schule verinnerlicht: *„Dadurch werden auf Seiten der Schüler leistungsbezogene Meinungsmuster aufgebaut, die den Charakter des Selbstverständlichen und Unhinterfragbaren tragen“*. Es kommt damit zu einer Hochschätzung von Leistung, sie wird ein abstrakter Wert, *„Leistung [wird] zu einer moralischen Kategorie, Pflichterfüllung wird als solche zur Norm“* (ebenda, S. 180f). Mit der Neubewertung und dem gewandelten Verständnis von Leistung verändern sich

auch begriffliche Vorstellungen von Arbeit (Arbeit als Leistung), von Anerkennung und Belohnung, von Konkurrenz und Wettbewerb als natürliches Phänomen. Über all diese und weitere Bedeutungen verfügt Leistung auch im gesellschaftlichen Kontext; Aufgabe der Schule ist es einerseits, eine Bereitschaft zur Erbringung dieser spezifischen Form von Leistung zu erzeugen, das heißt, die SchülerInnen in die bestehende Sozialordnung zu integrieren und Konformität zu erzeugen. Andererseits gehört es zur Legitimationsfunktion der Schule, diese Form von Leistung in ihre Strukturen aufzunehmen, danach zu Bewerten und diese Form von Leistung als natürlich und selbstverständlich zu etablieren. Latentes Lernen wird bei Fend in diesem Sinn durchaus funktional für die gesellschaftliche Entwicklung gedacht: Nicht zuletzt deshalb wendet er sich explizit gegen eine Verwendung des Begriffs Hidden Curriculum, die dazu führen würde, „*Schule nur als verwirrende Lebensräume zu konzipieren, die teilweise inhumane Folgen und teilweise skurrile Nebeneffekte haben*“ (Fend 1976, S. 4).

Fend hat 2006 eine „Neue Theorie der Schule“ vorgelegt, die neuere empirische Untersuchungen miteinbezieht und insgesamt stärker handlungs- und gestaltungsorientiert ist, also eine akteurszentrierte Perspektive einnimmt und struktur-funktionalistische Elemente reduziert. An der Beschreibung der Funktionen des Bildungssystems hat sich insofern Wesentliches geändert, als dass Fend eigens eine „Enkulturationsfunktion“ ausweist. Sie besteht in der „*Reproduktion kultureller Sinnsysteme*“, indem sie SchülerInnen mit Formen und Werten der Kultur einer Gesellschaft vertraut macht. Diese Funktion war zuvor der Selektionsfunktion immanent, diese Neufassung ist eine Konsequenz der theoretischen Neuorientierung, da die Übernahme bestimmter Werte nicht mehr linear zu den Werten einer Institution wird, sondern ein aktiver Prozess in der Institution Schule. Die Selektionsfunktion wird nun Allokationsfunktion genannt, bleibt aber im Wesentlichen ident (vgl. Fend 2008a, S. 49f).

Nach wie vor betont Fend, dass Schulen als „*institutioneller Akteur der Menschenbildung*“ (ebenda, S. 6) Menschen nachhaltig sozialisiert. Schulischen und gesellschaftlichen Strukturen kommt durch seine Hinwendung zu einer stärkeren Handlungs- und Verstehensorientierung geringere Relevanz zu. Der Perspektivenwechsel bedeutet jedoch, dass „*das Bildungswesen als aktuelles Geschehen präsentiert wird, das von Akteuren gestaltet wird und in dem sie tagtäglich handeln*“ (Fend 2008a, S. 16), sodass ein großer Teil der sozialisatorischen Prozesse als Selbstsozialisation zu denken ist: In vielen Aspekten sind die Schule und ihre AkteurInnen autonom, die AkteurInnen haben größeren Anteil an ihrer Sozialisation. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die „*Rekontextualisierung*“ von Wissen und Können, durch die einzelne Schule, die Lehrperson und letztlich das Individuum, zu dem

es gelangen soll (Fend 2008a: S. 166f). Das Bildungswesen kann also nicht ohne die den Institutionen immanenten Transformationen, die von verschiedenen AkteurInnen auf mehreren Ebenen vorgenommen werden, verstanden werden. Um dies zu verdeutlichen, vergleicht Fend das Bildungssystem mit einer Musikaufführung: *„Ein Bildungswesen in der Moderne kann als großes ‚Kunstwerk‘, z.B. als Musikstück gesehen werden, das tag für tag, vierzig Wochen im Jahr, aufgeführt wird. Die Komposition des Bildungswesens ist in heißen Kämpfen über Jahrhunderte entstanden und zu einem hoch differenzierten Werk geworden. Millionen von Menschen sind an der Aufführung beteiligt. Sie spielen alle nach einem Regelwerk, nach Vorlagen und Skripten. Für die Aufführung sind sie speziell ausgebildet. Die Komposition gibt den Aufführenden einen großen Interpretationsspielraum den sie sehr unterschiedlich ausgestalten können. Dennoch ist die Aufführung nicht zu verstehen, wenn man die vielschichtige Komposition nicht kennt. Das Besondere dieses Kunstwerks liegt darin, dass es bei der Aufführung keine Zuschauer gibt. Diejenigen, an die sie sich richtet, spielen selber mit und Wohlklang oder Disharmonie des Ganzen wird durch deren Mitwirkung erzeugt. Sie sollen am Ende selber im Orchester mitspielen können“* (Fend 2008b, S.15).

In der historischen und aktuellen Diskussion um den Begriff Hidden Curriculum sind vor allem zwei zentrale Einwände gegen den Begriff vorgebracht worden. Ein erster betrifft eine methodische Skepsis dem Begriff gegenüber, die sich auf mehrere Aspekte bezieht. Einerseits, dass mit dem Begriff bereits eine gewisse Wertung verbunden sei. Aus struktur-funktionalistischer Perspektive kritisiert u.a. Fend (1976, S. 4) den Begriff, weil dieser nicht in der Lage sei, die innere Logik und den tieferen Sinn schulischer Praktiken zu erfassen. Die Selektivität der kulturenthnologischen Beobachtungen von Jackson und Henry wäre methodisch zu hinterfragen. Dies könne aber in der von den Forschern eingenommenen Perspektive nicht erwartet werden, weil der Begriff Hidden Curriculum selbst schon reduktionistisch sei. Die schulische Wirklichkeit sei zu komplex und dynamisch, sodass eine rein deskriptive Beschreibung jener Phänomene, die das Hidden Curriculum zu beschreiben versucht, zu keinen verallgemeinerbaren Aussagen komme. Dies bezieht sich darauf, dass einzelne Schulen über genügend autonome Möglichkeiten verfügen, sich gesellschaftlichen Anforderungen und formativen Einflüssen weitestgehend zu widersetzen. Dies bedeute, so Fend, dass etwa die Legitimation gesellschaftlicher Regeln und Werte von einer konkreten Schule unterhöhlt werden kann: *„Dieses latente Curriculum strukturiert selbstverständlich nur gesellschaftliche Deutungsmuster vor. Sowohl auf der Ebene der Schule sind Gegensteuerungen denkbar oder zumindest Widersprüche, wenn gleichzeitig emanzipatorische politische Sozialisation angestrebt wird. Und auch der einzelne*

Schüler ist zu Distanzierungs-, und Reflexionsprozessen unter besonderen individuellen Konstellationen in der Lage.“ (Fend et. al. 1976, S. 196). Der diagnostische Anspruch, der mit dem Begriff Hidden Curriculum verbunden sei, kann so nicht eingelöst werden.

2.2.7. Poststrukturalistische Einwände gegen den Begriff Hidden Curriculum

Ein zweiter Einwand ist mit dem wachsenden Einfluss von poststrukturalistischen¹¹ Theorien verbunden, durch welche der Begriff Hidden Curriculum in die Defensive geriet. Die Prämissen, auf denen poststrukturalistische Zugänge aufbauen (die hier in stark verkürzter Form wiedergegeben werden), schienen mit dem Konzept des Hidden Curriculum schwer vereinbar: Auf Basis des bereits erwähnten Anti-Essentialismus, Foucaults Analyse der Netzförmigkeit der Macht und der Zurückweisung des Begriffs der Autonomie, die im Postulat des „Tods des Subjekts“ mündete, orientierte sich der Fokus poststrukturalistischer Theorien an *„sozialontologische Fragen nach der Form gegenüber Fragen nach dem Inhalt“* (Schubert 2013). In den historischen Untersuchungen geht es mehr um die Kontingenz zwischen Institutionen und Gesellschaft, um die jeweilige Form, wie Macht und Normalität erzeugt werden, nicht aber um die inhaltliche Kritik an den Praxen von Institutionen. Dies evozierte eine Skepsis gegenüber theoretischen Zugängen, die an normativ orientierten Untersuchungen von Institutionen festhielten; speziell äußerte sich Foucault mehrmals kritisch gegenüber dem Marxismus¹² aufgrund einer (so interpretierten) paternalistischen Perspektive, aus der Marxist:innen Kritik formulieren. Ideologiekritische Positionen werfen im Anschluss an Foucault die Frage auf, wer denn nun etwas aufgrund welcher Kriterien als „ideologisch behaftet“ bezeichnen kann. Der bekannte Vertreter der amerikanischen

¹¹ Van Dyke (2012, S. 187) weist zu recht darauf hin, dass es „den Poststrukturalismus“ nicht gibt. Da in der Literatur jedoch Autor:innen, die diese Einwände vorbringen, dieser Strömung zugerechnet werden können, wird hier dennoch auf den Begriff verwiesen.

¹² Demirovic (2008, S. 181) bemerkt jedoch, dass sich diese Paternalismus-Kritik in erster Linie gegen das Auftreten der kommunistischen Parteien und ihren Deutungsanspruch über den Marxismus richtete, als weniger gegen den Marxismus selbst. *„Foucault behauptet von sich so apodiktisch wie seinerzeit Marx: „Ich bin niemals Marxist gewesen.“ (Foucault 1983, 528; [...]). Aber er hat immer wieder, mal positiv, mal negativ Bezug auf Marx genommen. Er zitierte Marx häufig, ohne es zu sagen und gelte deswegen bei denen, die nicht fähig seien, die Marxtexte zu erkennen, nicht als Marxist. Er arbeite mit Marx, wie Physiker mit Newton oder Einstein arbeiteten, doch gehe es ihm nicht darum zu beweisen, wie treu er gegenüber dem Meister sei. Diese ironisch-irreführende Textpraxis richtet sich auch gegen das Definitionsmonopol der kommunistischen Parteien, die die Macht beanspruchen, zu definieren, wer ein Marxist sei“*

Curriculum Studies William Pinar (2009, S. 193) bringt diese Kritik so zum Ausdruck: „*Henry Giroux warns teachers against becoming ‘the instrument of a safely approved and officially sanctioned worldview’ (2007, p. 3). How can McLaren and Giroux imagine teachers as ‘conduits’ and ‘instruments’ while reserving ideology-free insight for themselves?*“. Diese Kritik verweist auf den Essentialismus hinter der Klassifikation, was als ideologisch zu gelten habe und was nicht. Unter dieser Perspektive wird das „Wahr-Sagen“ (Demirovic 2008), das marxistisch orientierte Theorien im Auftrag normativ erkannter Werte, wie Emanzipation, anstreben, kritisiert. Der Begriff Hidden Curriculum verweist auf ähnlich essentialistische Prinzipien und sei daher so nicht haltbar.

Die Unterschiedlichkeit in ihren Prämissen, ihren Methoden sowie dem Ziel ihrer Erkenntnis bewirkte den Eindruck einer Unversöhnlichkeit beider Theoriegebäude. Foucault selbst formuliert die unterschiedliche methodische Richtung beider Zugänge und seine Skepsis am Marxismus und dessen Verhältnis von Subjekt und Wahrheit folgendermaßen: „*And what if understanding the relation of the subject to the truth, were just an effect of knowledge? What if understanding were a complex, multiple, non-individual formation, not ‘subjected to the subject’, which produced effects of truth? One should then put forward positively this entire dimension which the history of science has negativised; analyse the productive capacity of knowledge as a collective practice; and consequently replace individuals and their “knowledge” in the development of a knowledge which at a given moment functions according to certain rules which one can register and describe. You will say to me that all the Marxist historians of science have been doing this for a long time. But when one sees how they work with these facts and especially what use they make of the notions of consciousness, of ideology as opposed to science, one realises that they are for the main part more or less detached from the theory of knowledge*“ (Foucault 1971).

Das Verhältnis zwischen kritischen und poststrukturalistischen Zugängen hat sich in den vergangenen Jahren aber wesentlich entspannt; mehr als früher wird versucht, die Gemeinsamkeiten beider Ansätze herauszuarbeiten. Der Soziologe Thomas Lemke (2002) dazu: „*Die ‚Mikrophysik der Macht‘ wurde nicht zuletzt als Absage an jede Form globaler Theoriebildung verstanden und immer wieder auf jene Textstellen verwiesen, in denen Foucault sich von polit-ökonomischen und marxistischen Ansätzen abgrenzt. Foucaults Konzepte und theoretische Instrumentarien scheinen für viele kritische Intellektuelle eine völlig neue Form der Theoriebildung darzustellen, die radikal mit der marxistischen Tradition bricht und eine Kritik des Marxismus lange vor dem historischen Einschnitt von 1989*

liefert. Dass es sich bei dieser Einschätzung um einen Irrtum handelt, zeigt spätestens der nun auf Deutsch vorliegende zweite Band der „Schriften“ Foucaults. [...] Die Texte zeigen, wie sehr Foucault seine Arbeit nicht als Bruch, sondern als Fortsetzung des Marxschen Projekts ansah“. Demirovic (2008, S. 179) kommt zu einem ähnlichen Fazit: „Anders als dies häufig nahegelegt wird, lässt sich zeigen, dass Foucaults Arbeiten sich im Horizont der von Marx umrissenen Theorie befinden, sich erst in diesem Theorieprogramm angemessen erschließen, es aufnehmen und erweitern“.

Für die Frage nach der Aktualität des Hidden Curriculum hat etwa Pinar (2009) darauf hingewiesen, wie notwendig eine Reformulierung einer kritischen Perspektive vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Theorie ist. Pinar betont, dass die Subjekttheorie poststrukturalistischer Ansätze die kritische Perspektive bereichern kann. Gerade indem sie die Vorstellung eines autonomen Subjekts zurückweist, trifft sie auf einen „blinden Fleck“ hegemonietheoretischer Überlegungen – das „unaddressed I“: *“In their formulations of reproduction and resistance, note that both ‘critical’ scholarship and postmodernism efface subjectivity and the embodied individual, each pronounced, respectively, as only complicit with capitalism (the so-called ‘possessive’ individual) or, simply, ‘dead’ (as in the death of the subject/author). Both ‘critical’ scholarship and postmodernism (as imported in US curriculum discourses) foreclose agency, resulting, as Lather poignantly puts it, in an ‘impossible praxis’”* (Pinar 2009, S. 191). Pinar spricht damit mögliche Konsequenzen an, welche aus den gewandelten Bedingungen von Subjektivität und Subjektwerdung für ein modernes Modell des Hidden Curriculums resultieren müssen; wodurch sich die Begründungszusammenhänge wandeln, aber nicht unbedingt dessen Konsequenzen. Ähnliches konstatiert auch van Dyke (2012, S. 190): *„Das Herzstück poststrukturalistischer Theorie – der Fokus auf Destabilisierungen durch die Betonung der Kluft zwischen Norm und Praxis, zwischen Anrufung und Umwendung, zwischen Regel und Anwendung, zwischen Text und Lektüre – affirmiert dabei die Möglichkeit von Handlungsfähigkeit, allerdings ohne dass das Subjekt als gesellschaftlich Geformtes aus dem Blick gerät“*. Die hier vertretene Perspektive kann so zusammengefasst werden: Poststrukturalistisch inspirierte gesellschaftstheoretische Annahmen, mit ihrer Fokussierung auf Konstitutionsbedingungen von Subjektivierungsvorgängen und einer gesellschaftlichen Formierung von Subjektpositionen, stehen nicht gegen ein Modell des Hidden Curriculums, sondern bereichern es um neue Aspekte, indem das Modell einerseits vor essentialistischen Annahmen bewahrt wird, als auch Bedingungen der Subjektwerdung neu betrachtet werden.

2.2.8. Does H.C. have a Future? Vorschlag einer Neufassung des Begriffs

Im Folgenden wird versucht, aus den theoretischen Zugängen mit ihrer jeweils unterschiedlichen Fokussierung bestimmter Aspekte, als ersten Schritt des Rekonstruktionsvorschlags eine Systematisierung der Bedeutungen des Begriffs herauszuarbeiten. Dazu soll zunächst ein gemeinsamer Nenner definiert werden, der den wissenschaftlichen Kontext beschreibt, unter dem der Begriff verwendet werden kann bzw. welche gesellschaftlichen Phänomene er erfassen kann. Als Definition wird vorgeschlagen:

Der Begriff Hidden Curriculum kann als das konkrete Ensemble von Normen, Werten und Einstellungen verstanden werden, das in der Schule durch institutionelle Arrangements, Mechanismen und Abläufe in täglicher Routine vermittelt wird. Diese Vermittlung geschieht nicht heimlich, vielmehr „versteckt“ sich das Hidden Curriculum vor aller Augen in der Normalität des Alltags, indem es SchülerInnen mit der normativen Kraft des Faktischen begegnet. Die Schule erzeugt damit ein Passungsgefüge zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, indem es SchülerInnen zur Anpassung an die Norm, an das Normale qua ihrer Integration in die Schulklasse zwingt.

Das Hidden Curriculum kann als „Geist in der Maschine“ erachtet werden, ein pädagogische Prozesse strukturierendes Element, das sich aus hegemonialen Diskurspositionen und Deutungsweisen generiert. Das Hidden Curriculum gestaltet die Schule als diskursiven Praxisraum und legt den darin befindlichen AkteurInnen spezifische Denk- und Handlungsmuster nahe. Auf der Hinterbühne existiert in der Schule eine Normalisierungstendenz, die im Alltagsverstand vieler AkteurInnen hegemoniale Normen, Werte und Einstellungen festigt, die von den AkteurInnen, aufgrund ihrer Teilnahme an der schulischen Praxis, zugleich selbst mit hervorgebracht und beständig reproduziert wird. In der Praxis ist das Hidden Curriculum kein „paralleles Curriculum“, sondern mit allgemeinen pädagogischen Prozessen vermischt. Das Hidden Curriculum schafft so eine Wirklichkeit, die von den Beteiligten als natürlich empfunden wird, woraus seine gleichzeitige Sichtbar- und Unsichtbarkeit entsteht.

Die Vorstellung des Hidden Curriculum als ein Element, das pädagogische Prozesse arrangiert, kommt Bernsteins „pedagogic device“ nahe; jedoch findet sich in der vorgelegten Definition eine Betonung des Begriffs Rationalität, auf welche die

Critical Pedagogy verweist. Dies, weil Bernstein den pedagogic device als „Übersetzungsmaschine“ (Sertl/Leufert, in: Sertl/Gellert 2012, S. 34), als einen Transmitter versteht, dem ein System von Bedeutungen immanent ist, nach welchem Inhalte und Kommunikation strukturiert sind. Demgegenüber betont die Critical Pedagogy, dass die Übersetzungsmaschine in der Schule vielfach selbst schon der Inhalt ist; indem die Schule ein ganz bestimmtes Verständnis von Rationalität normativ voraussetzt, reguliert sie nicht nur den Aufbau subjektiv regelinterpretierender Strukturen in institutionalisierten Lernsettings, sondern auch die Struktur der Settings überhaupt. Ebenso muss im Anschluss an Bernstein davon ausgegangen werden, dass es sich beim Hidden Curriculum um ein Prinzip von Bedeutungspotentialen handelt, sodass nicht letztgültig bestimmt werden kann, worin „das“ Hidden Curriculum genau besteht. Festzuhalten ist aber, dass die Bedeutungspotentiale stets mit Bedeutungen versehen werden, da es keine „neutrale“ Vermittlung von Inhalten geben kann, da die Prinzipien, nach denen Schule funktioniert, gesellschaftliche Entscheidungen sind und sich in diesen Setzungen die Werte einer Gesellschaft ausdrücken. Die Formulierung „Geist in der Maschine“ geht auf Ryle zurück (vgl. von Savigny 1993), der damit Descartes Vorstellung der Beziehung zwischen Körper und Seele kritisierte. Für Ryle war die Annahme fehlerhaft, den Körper als den materiellen Träger von Handlungen zu bezeichnen, den Geist als die Dispositionen dieser Handlungen, weil sie nicht derselben Kategorie angehören würden. Für die vorliegende Beschreibung des Hidden Curriculum scheint diese Metapher jedoch durchaus passend.

Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Funktionen impliziert, dass eine Analyse des Hidden Curriculum sich auf die Ebene gesellschaftlicher Diskurse bezieht und dort dominante Diskurspositionen untersucht, die für das Praxisfeld der Schule unmittelbare Bedeutung haben. Dennoch bedeutet dies, dass die kulturelle und soziale Praxis an einer Schule immer der Formung durch die jeweiligen AkteurInnen der Schule unterliegt, weshalb es *das* Hidden Curriculum nicht gibt. Einwände, die aus akteurszentrierten Perspektiven geäußert werden (vgl. Fend 2008), müssen insofern berücksichtigt werden, dass weder von einer deterministischen Wirkung von ökonomischen und staatlichen Strukturen auf Schule, noch von einer direkten Wirkung des Hidden Curriculum auf Inhalte von Schule gesprochen werden kann. Was vielmehr mit dem Begriff konstatiert werden kann, sind Tendenzen, die aus diskursiven Anforderungen entstehen, welche die Vermittlung von bestimmten Werten und Einstellungen wahrscheinlicher machen und die kulturelle Praxis, die Auswahl von Wissen und Curricula und organisatorische Arrangements der Schule beeinflussen. Dabei müssen die historische Dimension der Entwicklung von Schule bzw. allgemeine historische Zusammenhänge zwischen Schule und Gesellschaft, mitbedacht werden, wie sie die Critical Pedagogy und Foucault in

unterschiedlicher Art formulieren; die Critical Pedagogy betont, dass der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung, pädagogischen Diskursen und der Schulpraxis kein linearer ist, sondern auch widersprüchlich verlaufen kann und Widerstände hervorruft. Diese dialektische Perspektive vertritt auch Heydorn in Bezug auf den Bildungsbegriff, dessen Überlegungen bei der Frage der politischen Sozialisation und politischen Bildung fruchtbar sein können. Der dialektische Blick wird zudem für die Frage nach der gegenwärtigen Konturierung des Hidden Curriculum bedeutsam; indem für die aktuelle ökonomische Entwicklung – wie mit Deleuze gezeigt wurde – nicht mehr Homogenisierung und Standardisierung, sondern Vielfalt und Kreativität bedeutsame Kompetenzen darstellen, wird die Frage nach emanzipativer Bildung bedeutend komplexer.

Wie in der Rekonstruktion der historischen Verwendungsweise somit bereits ersichtlich wurde, liegt eine der Stärken (wie auch eine der Herausforderungen) des Begriffs in seiner mehrdimensionalen und intermediären Verwendungsweise. Der Begriff Hidden Curriculum verweist sowohl auf eine makroperspektivische, als auch auf eine praxeologische Dimension, da Schulwirklichkeit nur im Zusammenspiel beider Einflussfaktoren erfasst werden kann. Analysen unter dem Begriff verweisen mit der Frage, welche hegemonialen gesellschaftlichen Diskurse, Normen und Werte Erziehung und Unterricht strukturieren, immer auch auf die Frage, wie sich diese Diskurse in der Praxis darstellen, d.h. wie SchülerInnen oder LehrerInnen in der „Alltagswelt Schule“ (Brake/Bremer 2010) bestimmte diskursive Einflüsse rezipieren. Der Begriff Hidden Curriculum verfügt somit über zwei Aspekte bzw. Perspektiven, die für die Verwendungsweise des Begriffs differenziert werden können, zugleich aber miteinander zusammenhängen:

- Einerseits beschreibt er, als theoretischer Zugang, die latenten Funktionen und Mechanismen von Schule, die dominante Werte, Normen und Einstellungen der Gesellschaft vermitteln und bewirken, dass sie SchülerInnen im Alltag als natürlich erscheinen. Dies meint, auf der Ebene des Diskurses nach dominierenden Deutungsweisen und Diskurspositionen zu fragen, für deren anzunehmende Wirkung in dieser Arbeit ein methodologisches Konzept bereitsteht. Das Hidden Curriculum stellt Bezüge zwischen Diskurs und Praxis her, wie es auch als Analyseinstrument auf definierte Faktoren verweist, die es hinsichtlich der latenten sozialisatorischen Wirkung von Schule mit dem Begriff zu analysieren gilt.
- Andererseits impliziert er eine praxeologische Perspektive, die nach den subjektiven, konkreten Konsequenzen an einem konkreten Schulstandort fragen kann, die sich aus diskursiven Verläufen von Aspekten pädagogischer Leitbilder, idealem Lernen etc. ergeben können; d.h. bestimmten

Aspekten eines Diskurses, der jene Deutungselemente formiert, auf dessen Basis sich ein konkretes Hidden Curriculum generiert. Damit könnten bspw. in einer teilnehmenden Beobachtung Prozesse der Co-Konstruktion eines lokalen Hidden Curriculum verfolgt werden. Diese Perspektive wird hier aber nicht weiterverfolgt.

Zunächst soll noch die Frage präzisiert werden, welche Aspekte des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft mit dem Begriff Hidden Curriculum diskutiert werden können. Wenn allgemein bereits festgestellt wurde, dass das Hidden Curriculum den Erwerb von bestimmten Einstellungen in der gegenwärtigen Gesellschaft favorisiert, soll nunmehr präzisiert werden, zu welchen Sachverhalten diese Einstellungen den Subjekten vermittelt werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind als wichtigste zu nennen:

- Die Schule vermittelt dem Individuum eine prinzipiell positive Einstellung gegenüber der Gesellschaft und erzeugt den Wunsch nach Integration. Sie vermittelt die Einstellung, dass die Übernahme sozial akzeptierter Verhaltensmuster notwendig ist. Die Schule vermittelt die dominante Deutungsweise bestimmter Einstellungen, die dazu nötig sind (Respekt, Toleranz, Leistungsbereitschaft u.v.m.).
- Die Schule vermittelt eine affirmative Einstellung gegenüber dem kapitalistischen System; die Bereitschaft, die erworbenen Qualifikationen am Arbeitsmarkt zu veräußern und Anforderungen des kapitalistischen Systems an die eigene Person zu erfüllen.
- Die Schule vermittelt gesellschaftlich hegemoniale Deutungen von Begriffen, die sich einer exakten Definition entziehen und deren soziale Konnotationen und Bedeutungen einer diskursiven Formierung unterliegt (wichtige wären dabei etwa: Leistung, Gleichheit, Gerechtigkeit, Konflikt[-bereitschaft], Demokratie). Die schulische Praxis – z.B. der Leistungsbeurteilung – verschleiert dabei die diskursive Formierung des Begriffs (was als Leistung gilt) zugunsten einer scheinbaren Objektivität.
- Die Schule vermittelt eine gesellschaftliche Deutung, was als legitimes und wertvolles Wissen gilt; welches Wissen, welche Kompetenzen, welche Fertigkeiten als nützlich und wertvoll anerkannt werden; die ökonomische und gesellschaftliche Nachfrage nach diesen Wissens- und Kompetenzformen als legitimer Maßstab zur Beurteilung der Wichtigkeit der-

selben. In der Schule wird gelernt, für den Stellenwert der erfahrenen Bildung bzw. die Wahl von Bildungsmöglichkeiten, den gesellschaftlichen Nützlichkeitsmaßstab heranzuziehen.

- Die Schule vermittelt Deutungen von idealem Lernen hinsichtlich Lerngründen, Lernarten, Lernzielen, indem die sichtbare, modale Struktur von Lernprozessen und Lernverfahren den Aufbau dieser Deutung anleiten. Durch die Häufigkeit der Anwendung von bestimmten Methoden und (sozialen) Lernformen, durch räumliches und zeitliches Arrangement von Lernsettings, fördert Schule eine Habitualisierung von Lernmustern und Lerngewohnheiten.
- Die Schule vermittelt gesellschaftlich vorherrschende Maßstäbe als gerechtfertigt zur persönlichen Beurteilung anzuerkennen sowie das gesellschaftliche Verteilungsprinzip, das hinter diesen Maßstäben steckt, mit dem machtvollen bzw. machtlosen soziale Rollen und Positionen verteilt werden; die Bereitschaft, sich dieser (damit einhergehend auch sozialen) Beurteilung zu unterwerfen und eine gesellschaftliche Allokation auf dieser Basis zu akzeptieren.
- Die Schule vermittelt, dass der Maßstab für eine erfolgreiche Teilnahme am Schulbesuch die Zeugnisnote ist. Als Teil des heimlichen Lehrplans kann angesehen werden, dass eine Identifikation mit dem System der Leistungsbeurteilung als prinzipiell gerechter Maßstab der Beurteilung erfolgt, der soziale Anerkennung in der Lebenswelt Schule auf Basis von Leistung distribuiert. Indem Anerkennung verknüpft wird, stellt die Schule Deutungen über die Praxis von Solidarität und Konkurrenz von SchülerInnen untereinander bereit, zu deren Angebot sich SchülerInnen positionieren sollen.
- Die Schule vermittelt die gesellschaftliche Deutung, was als Macht anerkannt werden sollte und wozu sie berechtigt. Dies meint, dass ein bestimmtes soziales Verhalten in bestimmten Positionen erlaubt ist bzw. nicht; die Schule vermittelt dann, eigene Handlungsoptionen, die mit einer bestimmten Rolle einhergehen, im Sinne der gesellschaftlichen Machtverhältnisse einzusetzen; also durch die Einstellung, dass es sich lohnt, die gesellschaftlichen „Spielregeln“ der Macht einzuhalten sowie, dass der Struktur und Konstitution gesellschaftlicher Macht Legitimität zugesprochen wird.

Als Besonderheit des pädagogischen Machtverhältnisses vermittelt die Schule die Deutung, dass aus der Position einer intellektuellen Überlegenheit (die sich in der Akkumulation von Bildungszertifikaten ausdrücken kann) eine legitime Führung bzw. Unterweisung anderer Menschen entstehen kann. Die Schule vermittelt, dass aus Wissen definitorische Potentiale der Deutung von Lebensproblemen entstehen, woraus ein legitimer Führungsanspruch abgeleitet werden kann.

Mit dieser letzten Taxonomie wird deutlich, dass der Begriff Hidden Curriculum für wissenschaftliche Untersuchungen eine Begriffsfolie sein kann, durch die alltägliche Prozesse des schulischen Lebens differenzierter betrachtet werden können, indem Effekte von Schule als zusammenhängend, sich gegenseitig bestärkend, also nicht zufällig koexistierend erkannt werden. In der gegenwärtigen Forschungslandschaft, besonders bei ethnografischen Zugängen, werden vielfach Phänomene untersucht, die als Facette des Begriffs Hidden Curriculum assoziiert werden können (etwa der „Schülerjob“ bei Breidenstein 2012; der Beschreibung von Unterricht als „Tausch und Täuschung“ bei Reichenbach 2013 u.a.). Jedoch werden diese Phänomene aus methodologischen Überlegungen, möglicherweise auch in Ermangelung eines integrativen theoretischen Modells, zumeist isoliert betrachtet. Diese Arbeit möchte, mit dem Rückgriff auf den Begriff Hidden Curriculum, besonders auf die verbindende Rationalität verschiedener Praktiken rekurrieren. Im Begriff der Rationalität verdichtet sich einmal mehr eine zentrale Annahme dieser Arbeit, die einer spezifischen Interpretation der Foucault'schen Studien zur Gouvernementalität folgt. Diese Leseart erkennt im dort prominent verwendeten Begriff der Rationalität eine privilegierte, ordnende Struktur, entlang derer sich Elemente eines Dispositivs formieren, die darüber entscheidet, auf welche Art und Weise sich Elemente eines Dispositivs zueinander in Beziehung setzen und Bedeutungen entstehen. Dies gilt auch für das Hidden Curriculum: Auch dieses verfügt über einen solchen privilegierten Kern, der mit der Rationalität des Dispositivs – das sich ja für die große Mehrheit der schulischen Praktiken verantwortlich zeichnet – konvergent ist und die einzelnen Elemente des Hidden Curriculums um sich gruppiert. Der Begriff der Rationalität markiert diesen (mit Laclau/Mouffe gesprochen) privilegierten Signifikanten und ist daher in der Lage, die interagierende Struktur schulischer Praktiken und Prozesse darzustellen. Der Begriff des Hidden Curriculum legt dann nahe, dass eine isolierte Beschreibung schulischer Phänomene der komplexen Wirklichkeit nicht gerecht wird, weil sie die Schnittmenge einer inneren Struktur von Rationalitäten nicht erfasst.

2.3. Pädagogische Lerndiskurse

Die Erziehungswissenschaft hat die Frage nach dem Lernen lange Zeit vernachlässigt und anderen Disziplinen, speziell der Psychologie, überlassen. Mit dieser Feststellung begannen noch vor wenigen Jahren die meisten Einleitungen jener Veröffentlichungen, die eine pädagogische Perspektive auf den Lernbegriff bemühten (vgl. Göhlich/Zirfas/Wulf 2007; Mitgutsch et. al. 2008; Strobl-Eisele/Wacker 2009). In der Zwischenzeit wurde positiv bereits von einer „Renaissance“ (Schrüttesser 2012, S. 95) des Begriffs gesprochen, wie negativ vor seiner Degradierung zum „Omnibus-Begriff“ (Faustich 2013, S. 8) gewarnt; „jede Kirche läutet nur für ihren eigenen Sprengel“ so der Erziehungswissenschaftler Peter Faustich (2014, S. 11), auch und gerade im pädagogischen Kontext. Phänomenologische, subjektwissenschaftliche, pragmatische und kritische Ansätze stehen einander so gegenüber, dass sich eine gemeinsame Verständigung auf einen pädagogischen Begriff des Lernens als schwierig gestaltet. Trotz aller Problematik, ist dies eine beachtliche Entwicklung in nur wenigen Jahren – das Interesse am Begriff scheint voll entfacht.

Als eine wichtige Ausgangsbestimmung jeder pädagogischen Verwendung des Lernbegriffes nennt die Wiener Schulpädagogin Ilse Schrüttesser (2012, S. 97f) „*anthropologische Grundlegungen [...] in der die Frage des Verhältnisses von Mensch und Welt in den Blick gerückt wird, bevor nach der Beschaffenheit des Lernens [...] als Phänomen gefragt wird**“. In Analogie zu bildungstheoretischen Überlegungen werden, aus der Betrachtung des Verhältnisses von Mensch und Welt zueinander, Modalitäten von Lernprozessen bestimmt; genauer, daraus wird konturiert, wie aus diesem Verhältnis Ziele, Verläufe, Bewegungen in Lernprozessen zu erachten sind und wie bzw. unter welchen Bedingungen, das Subjekt Erkenntnisse und Handlungsfähigkeiten gewinnt. Je nach Perspektive werden von diesem Punkt begrifflich Verbindungen zum Bildungsbegriff gesucht oder gemieden; so vermerkt etwa Faustich (2014, S. 11) dies als zwingende Voraussetzung für einen adäquaten Lernbegriff: „*Wenn es darum geht, Lernen zu betrachten im Hinblick auf die damit angeeigneten und erweiterten oder aber auch eingeschränkten Möglichkeiten menschlichen Lebens, so steht dies im Fokus der Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Diskussionen um Entfaltung von Persönlichkeit und die Entwicklung von Identität. Eine angemessene Lerntheorie muss eine solche Entwicklungsperspektive stützen und erweitern, nicht abschneiden**“. Für Schrüttesser (2012, S. 96) ist Lernen daher ein „*Prozess, der allerdings nicht einfach progressiv oder kumulativ zu denken ist, auch nicht einem linearen Fortschritt in Richtung Transparenz und Bewältigung gleicht. Vielmehr handelt es sich*

bei der lernenden Annäherung an die Welt um Formen eines fragilen Dialogs mit der Wirklichkeit, der von Umwegen und Irrwegen ebenso durchdrungen ist wie von Momenten tragfähiger und fruchtbarer Erkenntnis und Ent-Täuschung im ursprünglichen Wortsinn“.

Im Unterschied zur Bildungstheorie verfolgt die Schulpädagogik die praktische Anleitung und Begleitung durch Lernprozesse (Schirlbauer 2008, in: Mitgutsch et. al; Schrittemser 2012). Um Lernen mit Erkenntnisgewinn für die pädagogische Praxis zu beschreiben, wird (schulisches) Lernen im Spannungsfeld von Gegenstand, Subjekt und Struktur (Institutionen und Gesellschaft) bestimmt. In Bezug auf den Gegenstand ergänzt die Pädagogik ein Lernverständnis, das sich rein auf Wissens- und Informationsverarbeitung beschränkt – wie dies in den Lerntheorien des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus verfolgt wird – einerseits um die Dimension des Lernvollzugs: Dies meint eine Perspektive, die über den mechanischen Verarbeitungsprozess von Reizen hinausgeht und Wachstums- und Reflexionsprozesse einer Person einschließt, was auch bedeutet, dass Lernprozesse nicht nur durch den Erwerb von Neuem, sondern einer Bewussterwerdung durch bereits Bekanntes begründet werden können. Dies bedeutet aber auch, dass Lernvollzüge als nicht dem vollständigen Zugriff des Subjekts möglich gedacht werden, d.h. nicht vollständig steuerbar sind, sondern umgekehrt das Subjekt durch Lernen „ergriffen“ werden kann. Tobias Künkler spricht daher von Lernen als einem Bereich im „Zwischen“ des Subjekts, verstanden als in vielfältige Selbst-, Fremd- und Weltbezüge eingebettet: *„Sowohl Subjekt als auch Lernen müssen theoretisch so erfasst werden, dass man den vielfältigen Verhaltungen im Vollzug des Lernens [...] gerecht wird [...]“. Lernen wäre damit weder als ein Vorgang am Außen, noch im inneren des Subjekts, sondern im Zwischen (von Selbst-, Welt-, und Anderenverhältnissen) zu verorten [...]*“ (Künkler 2008, in: Mitgutsch et. al, S. 44). Zweitens ergänzt eine pädagogische Perspektive ein auf die Wissensdimension begrenztes Lernverständnis um Dimensionen des Erwerbs von praktischen, moralischen, ästhetischen und sinnlichen Komponenten und Fähigkeiten. In der Klassifikation von Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007, S. 8), die als solche Lerndimensionen *„im Lernprozess selbst stets verbundene Aspekte des Wissen-Lernens, Können-Lernens, Leben-Lernens und Lernen-Lernens“* nennen, kommt dies beispielhaft zum Ausdruck. Dies meint, anknüpfend an die Pädagogik Johann Friedrich Herbart, auch hinsichtlich der Gestaltung von Lernen auf Fragen des Moralischen, Guten und Schönen, Bezug nehmen zu können (vgl. dazu Schluss 2008, in: Mitgutsch et. al, S. 111f.).

Indem diese Zielsetzung immer auch auf Aspekte von bewusst und unbewusst vermittelnden Normen und Werten verweist, die Strukturen, Verläufen und rahmenden Bedingungen von Lernsettings immanent sind, schließt diese Arbeit auch an solchen pädagogischen Diskussionen um Lernen an, die diese Fragen aufgreifen. Gleichwohl ist anzumerken, dass die Frage nach den kontextuellen Bedingungen von Lernen in historischer Perspektive, weder in heute diskutierten Lerntheorien, noch in der pädagogischen Psychologie oder neurobiologischen Untersuchungen zum Lernen eine nennenswerte Rolle eingenommen hat (eine Ausnahme wäre in der „kulturtheoretischen Schule“ von Alexei Leontjew und Lew Wygotski zu nennen). Auch in jüngeren Debatten ist diese Perspektive nur in geringem Ausmaß vorhanden. Mit steigender Bedeutung der kritischen Psychologie geraten kulturelle, gesellschaftliche und ökonomische Faktoren in den Fokus; artikuliert wird von ihr auch die Frage, wie Lernen als selbst- oder fremdbestimmte Handlung charakterisiert werden kann. Aus pädagogischer Perspektive sind besonders die Arbeiten von John Dewey, dessen Ansatz von Faulstich aufgegriffen wird und Andreas Gruschka zu nennen; aus einer politisch-soziologischen Perspektive haben Überlegungen von Paolo Freire und Antonio Gramsci aktuelle politikwissenschaftliche Arbeiten aus der Politikdidaktik beeinflusst. Um die Untersuchung im aktuellen theoretischen Rahmen zu bestimmen, sollen im Folgenden die wichtigsten Aussagen dieser theoretischen Positionen wiedergegeben werden.

2.3.1. Subjektwissenschaftliche Ansätze

Subjektwissenschaftliche Ansätze des Lernens gehen auf die Lerntheorie des Begründers der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamp (1927-1995) und ihre Rezeption zurück (vgl. zum Folgenden Holzkamp 1991; 1992; 1993; 1994; Haug 2003a; Ludwig 2005; Künkler, in Mitgutsch et. al. 2008). Im Zentrum dieser Lerntheorie steht das Subjekt, von dem Holzkamp als „Intentionalistätszentrum“ spricht, da sich aus dem Subjekt und seinen Beziehungen zur Welt Gründe entwickeln, die ihn zu Lernhandlungen bewegen. Die Initialisierung von Lernprozessen wird bei Holzkamp in der Praxis angesiedelt; das Subjekt entscheidet sich, eine Handlungsproblematik dadurch zu überwinden, indem eine „Lernschleife“ (ein Umweg zur direkten Lösung) in Kauf genommen wird. Entscheidend für den Verlauf von Lernprozessen sind die jeweils subjektiven Gründe, warum eine Handlungsproblematik in eine Lernproblematik übergeführt wird. Mit dem Begriffspaar „expansives“ (selbstbestimmtes, auf die Erweiterung subjektiver Handlungsmöglichkeiten angelegtes Lernen) und „defensives“ (Lernen, das zur Abwehr von Verschlechterungen in der Lebensqualität angelegt ist) markiert Holzkamp zwei Arten des Lernens, die einander diametral gegenüberstehen. Während es bei expansivem

Lernen um das tatsächliche tiefere Verstehen eines Gegenstandes geht und dieses Lernen daher Wesensverwandtschaft mit Bildungsprozessen aufweist (vgl. Ludwig 2005), geht es beim defensiven Lernen um die bloße Simulation von Lernerfolgen; dem Individuum fehlt ein tatsächlicher Lerngrund, weswegen ihm „*ein eigenes genuines Lerninteresse nicht zugestanden werden kann*“ (Holzkamp 1992, S. 10). Expansives Lernen bedeutet, „*die individuelle Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis*“ (Faulstich/Ludwig 2004, S. 22) zu erweitern; an dieser Formulierung wird klar, dass sich Lernen auf die konkrete lebensweltliche Praxis des Subjekts bezieht, ohne die Gesellschaftlichkeit seiner Subjektivität, seine Eingebundenheit in Machtzusammenhänge, aus den Augen zu lassen. Defensives Lernen zeigt sich, wenn aus diesen Machtzusammenhängen konkrete Bedrohungen oder Zwänge entstehen, die nicht gelöst werden können und denen nachgegeben werden muss. Lernen wird als außengesteuert empfunden, eine Beziehung zum Inhalt wird nicht gesucht, und Lernen wird unternommen, um die fremdgesetzten Erwartungen zu erfüllen.

Auf Basis dieser Unterscheidung richtet Holzkamp seinen Blick auf Schule bzw. schulische Lernformen. Er beschreibt Schule – mit Rückgriff auf Foucault – als Institution, die sich zum Ziel gesetzt hat, schulische Lernverläufe zu normieren, zu normalisieren und administrativ planbar und überprüfbar zu machen. Holzkamp beschreibt bestimmte organisatorische und strukturelle Lernarrangements der Schule, zu denen wesentlich Prüfungen und Zeugnisse als „sichtbare“ Lernerfolge gehören, als Reaktion der Schule auf die gesellschaftliche Anforderung, in der bürgerlichen Gesellschaft die Funktion eines „*zentralen Umschlagplatzes von Berufs und Lebenschancen*“ einzunehmen: „*Sie soll über die Planung des schulischen Outputs unter den Vorzeichen der formellen Gleichheit und demokratischen Gerechtigkeit über die Erteilung unterschiedlicher Abschlüsse und Berechtigungen den ungleichen Zugang zu Berufslaufbahnen/Lebensmöglichkeiten steuern und rechtfertigen*“ (Holzkamp 1992, S. 2). Wenn schulischer Erfolg der legitime Maßstab für die Besetzung von gesellschaftlichen Positionen wird, bedeutet das, dass Lernen administrativ planbar (da jede Person Anrecht auf dasselbe Quantum Lernzeit hat), messbar und vergleichbar werden muss. Die gesellschaftliche Deutungsweise von „Schulerfolg“ impliziert eine Übertragung von Leistungsbereitschaft und Kompetenz auf weitere Bereiche. Wer in derselben Zeit einen homogenisierten Lehrstoff besser gelernt hat, wie andere SchülerInnen, wird als intelligent, fähig und damit qualifiziert erachtet, unabhängig des zu lernenden Stoffes bzw. der Frage, ob dieser Stoff etwas mit den späteren Aufgaben zu tun hat.

Die Vorstellung, dass schulisches Lernen ein direktes Ergebnis des Lehrens darstellt, nennt Holzkamp „Lehrlernen“. Lehrlernen bedingt, dass in der Schule die

Lehrperson als das Subjekt des Lernprozesses gilt. Die Lehrperson organisiert alle zur Lernhandlung gehörigen Vorgänge – sie definiert das Thema, die Methode, die verfügbare Zeit und den Rahmen der Überprüfung – und überwacht die Einhaltung der Rahmenbedingungen. Für SchülerInnen bedeutet das, dass sie zunächst keine eigene Lernproblematik entwickeln, sondern die der Lehrperson übernehmen. Die Lehrperson gibt auch die inhaltliche Strukturierung des Themas vor; sie zeigt Bearbeitungswege und die „ideale Lösung“. Dem Unterricht funktional zu begegnen bedeutet für SchülerInnen, auf Fragen mit der gewünschten Lösung zu antworten. Indem Lehrerfragen zwar Interesse wecken und Probleme aufzeigen sollen, zugleich aber immer eine kontrollierende Funktion einnehmen, verhindert funktionales Verhalten von SchülerInnen zum Unterrichtsgeschehen expansives Lernverhalten: Einerseits, weil jede andere Bearbeitung der Thematik als „Störung“ oder fehlerhaft interpretiert werden kann; andererseits, weil das Ziel eine gute Note sein muss: *„Vom Schülerstandpunkt aus zugespitzt bedeutet dies: Der Lehrer fragt mich grundsätzlich nur Dinge, die er schon weiß. Warum soll ich dann aber überhaupt antworten? Deswegen, weil der Lehrer wissen will, ob ich die Antwort weiß. So habe ich keinen vernünftigen Grund, mich unabhängig dem Problem, der Sache zuzuwenden, die der Lehrer angesprochen hat. Vielmehr ist es für mich allein funktional, mich dem Lehrer zuzuwenden, um herauszufinden, welche Antwort er jeweils ‚hören‘ will“* (Holzkamp 1991, S. 13).

Zusammengefasst lautet Holzkamps These: Aus der gesellschaftlichen Funktion von Schule, die SchülerInnen externe Begründungen für Lerninhalte und Lernerfolge vermittelt und die zahlreiche innerschulische Verfahrensweisen, Routinen und Arrangements strukturiert, deduziert Holzkamp, dass die Schule die Übernahme defensiven Lernverhaltens fördert. Indem das Ziel der Schule in der Normierung von Lernleistungen besteht, behindert sie individuelle Lernbewegungen, da expansives Lernen keinem Verlauf folgt, sich nicht zeitlich, thematisch und methodisch festlegen lässt. Expansives Lernen und die Vorstellungen von administrativer Planbarkeit („Lehrlernen“) stellen einen Widerspruch dar, daher ist schulisches Lehren vielfach mehr „Lernbehinderung“ als Lernunterstützung. Da umgekehrt wirkliches Verstehen des Gegenstandes keine Voraussetzung darstellt, um gute Noten zu erhalten und Bestrebungen des expansivem Lernens das Individuum in Konflikt mit der Lehrperson und den Regeln des Unterrichts bringen können, erkennt Holzkamp (1994, S. 2) in Täuschungsstrategien von SchülerInnen einen erwartbaren, gesellschaftlich als normal anerkannten Umgang mit Unterricht, das sich im defensiven Lernverhalten begründet: *„Einerseits weiß jeder – mindestens aus eigener Schulerfahrung – daß die Schülerinnen sich in ihren Lernbemühungen keineswegs an vorgegebenen ‚Erziehungs-, oder ‚Lernzielen‘ – seien*

diese nun in erziehungspolitischen Grundsatzserklärungen, in administrativ erlassenen Lehrplänen oder in konkreten Lernanforderungen des Lehrers oder der Lehrerin ausgedrückt – orientieren, sondern vielmehr darauf aus sind, die Lebenssituation ‚Schule‘ möglichst unbeschadet zu überstehen. Dazu gehört sicherlich auch ‚Lernen‘, aber jeweils nur soviel und in der Art, wie es zum Überleben in der Schulklasse erforderlich ist - also eingebettet in die Techniken und Strategien der Demonstration bis Vortäuschung von Lernresultaten, subversiven Vorsagens oder Abschreibens, der Lehrerin Zum-Munde-Redens, etc.“.

Holzkamps Analyse des schulischen Lernens und der gesellschaftlichen und institutionellen Formierung von Lernprozessen, ist aus marxistischer Perspektive formuliert und beschreibt Schule als vorbereitenden Ort der Vermittlung gesellschaftlicher Rollenerwartungen. In einer Weiterentwicklung dieser Gedanken formuliert die Soziologin Frigga Haug (2003a, S. 61): *„Ich behaupte an dieser Stelle [...], dass das schulisch institutionalisierte Lernen normalerweise ausdrücklich in einer Form veranstaltet wird, dass Unterwerfung unter schulische Normen resultieren soll. Schulisches Lernen ist in erster Linie Erziehung von Mitgliedern der bestimmten Gesellschaft, in der sie geschieht. [...] Gelernt wird, sich anzupassen und sich einzurichten“.* Die konkrete Praxis schulischen Lernens wird bei Holzkamp gedacht als gesellschaftliches Produkt; Strukturen, Regeln und Routinen des schulischen Alltags gehen aus gesellschaftlichen Anforderungen und Funktionen hervor und produzieren ihrerseits Gründe und Modalitäten von Lernen. Indem Holzkamp Lernen vom Subjektstandpunkt analysiert und die Lerngründe des Subjekts über den Verlauf von Lernprozessen entscheiden, wird das Subjekt zur zentralen Kategorie der Lerntheorie. Ludwig und Faulstich (2004, S. 19) merken bereits an, dass der Subjektbegriff bei Holzkamp dafür jedoch erstaunlich allgemein bleibt. Holzkamp (1993, S. 23) betont einerseits die „Gesellschaftlichkeit des Individuums“, seinen Einbezug in ökonomische, soziale sowie Gesellschafts- und Machtzusammenhänge; andererseits ist das Subjekt aktives, intentional handelndes Wesen, dessen Handeln *„nicht [durch] Geschehnisse außerhalb meines Zugriffs, sondern eben [durch] meine Intentionen, Absichten und Pläne begründet [wird]. [...] Derartige Prämissen [äußere Faktoren des Handelns, Anm.] sind nicht eindeutig von außen determiniert, sondern vom Subjekt im Kontext seiner Handlungen aktiv selektiert bzw. hergestellt [...]“.*

Holzkamp übernimmt zwar Überlegungen von Foucault zur disziplinierenden und normierenden Wirkung von Institutionen; aber dessen Perspektive, dass in diesen Institutionen im Zuge der Normierung der Subjekte als Normvorstellungen des Lernens, charakterlich-invasive Eingriffe vorgenommen werden, die diese Sub-

jekte „produzieren“ und damit ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeiten beeinträchtigt werden, übernimmt er nicht. Holzkamp geht vielmehr von einer unbeschädigten Urteilsfähigkeit aus, gesellschaftliche Zumutungen im Lernprozess zu erkennen und entsprechend zu reagieren. Dies auch aufgrund seiner Fokussierung auf intentionale Lernprozesse, die er von „inzidentuellen“ Lernprozessen trennt und denen er das Erlernen von Aspekten des „Hidden Curriculums“ zuordnet. Wie aber Haug (2003a, S. 288) bemerkt, fällt es dem Lernbegriff durch seine mangelnde interpersonelle Objektivierbarkeit und die Segregation unbewusster Anteile schwer, eine verallgemeinerbare *„Kritik des Ideologischen und des Kulturellen, die Kritik an der Reproduktion der Verhältnisse“* zu formulieren und ideologische Aspekte im schulischen Lernen und Leben zu benennen und explizit als solche auszuweisen. Holzkamps Analysen bleiben in bestimmten Aspekten verhältnismäßig struktur-funktionalistisch; dass es sich in der Schule um eine intendierte, bewusste ideologische Unterwerfung handelt, wird zwar an manchen Stellen angedeutet, aber die Frage, was schulische Ideologien sind oder woher sie kommen, stellt sich in seinem Werk nicht.

2.3.2. Der pragmatische Ansatz John Deweys (1859-1952)

Die Gesellschaftlichkeit von Lernen wird in der pragmatischen Erziehungsphilosophie Deweys unter Betonung der Frage nach der Demokratie und der damit zusammenhängenden Qualität von Erfahrungen und Gewohnheiten bearbeitet. Der Pragmatismus, als dessen bedeutende Vertreter neben John Dewey vor allem Charles Sanders Peirce, William James und George Herbert Mead gelten, beurteilte Phänomene in ihrer (philosophischen) Betrachtung vor allem hinsichtlich ihrer konkreten praktischen Relevanz: *„Der leitende Gedanke ihrer Kritik war dabei die Frage nach der Bedeutung, die die Anwendung einer bestimmten philosophischen Vorstellung oder Auffassung im Leben der Menschen mit sich bringt. Sie betonten den instrumentellen Charakter allen Denkens. Der Wert und die Bedeutung einer Idee oder Fragestellung sollte nach dem Kriterium ihrer möglichen praktischen Konsequenzen beurteilt werden“* (Neubert 2012, S. 225). Die lebensweltliche und gesellschaftliche Praxis gilt zugleich als Maßstab, als Ausgangspunkt und als zentraler Ort von Erziehung und Lernen in Deweys Theorie.

Ein zentraler Begriff Deweys Lerntheorie ist der Begriff Experience, wobei dieser Begriff nicht mit dem Begriff der Erfahrung gleichzusetzen ist, sondern eine umfassendere Kategorie darstellt: *„‘Experience‘ bezeichnet daher ein grundlegend interaktives Geschehen, einen umfassenden Erlebenszusammenhang, der für Dewey neben kognitiven immer auch affektive, emotionale und ästhetische Qualitäten beinhaltet“* (Neubert 2012, S. 235). Experience ist als innere Erfahrung von

der äußeren Welt nicht direkt abstrahierbar; Experience entsteht nicht aus der bloßen Verarbeitung von Sinneseindrücken, sondern enthält Phasen der aktiven Rezeption wie des passiven „Erleidens“ neuer Eindrücke: „*Der Lernende durchläuft ‚Phasen‘ des Konfliktes, der ‚vorübergehenden Entfremdung‘ (temporary alienation) und der Wiederversöhnung mit seiner Umwelt und soweit diese Versöhnung gelingt, [...] ‚bereichert‘ durch ihre Bewegung hinaus in die feindliche (hostile) Umwelt und die erfolgreiche Überwindung ihres Widerstandes*“ (Bohnsack 2003, S. 12). Lernen bedeutet also einen Zuwachs an Experience, der aus konkreten, handelnden Erfahrungen resultiert und in direktem Bezug zu einem Gegenstand gewonnen wurde. Experience bedeutet nicht Theorie, sondern jene praktische Erfahrung und solches Wissen, die Lernende in selbstständiger Auseinandersetzung erworben haben: Denn reine Theorie bzw. reine Simulationen können den bildenden Gehalt – die beschriebenen Verunsicherungen und Widerstände, die Experience hervorruft – nicht entfalten. Weil Dewey die bildende Wirkung unmittelbarer Erfahrung betont, wird klar, dass Lernen für ihn in der Praxis stattfinden soll. Experience kann nicht stellvertretend gemacht werden, weshalb Lernen bedeutet, auf handelnde Weise Probleme im unmittelbaren direkten Anwendungsbezug zu lösen. Mit der bekannten Losung des „Learning by doing“ postuliert Dewey – auch für methodische Fragen des Unterrichts – die Wichtigkeit von Versuchen, Testen, Experimenten. „*Ein Gramm experience‘, schreibt Dewey, ‚ist besser als eine Tonne Theorie‘*“ (Neubert 2012, S. 237).

Als weiteres wichtiges Kriterium ist für die Qualität der Experience der soziale Austausch mit anderen Lernenden. „*Lernen ist für Pragmatisten ein Aspekt des Handelns in Gesellschaft*“ (Faulstich 2013, S. 78), denn Verhältnisse des offenen Austausches von Experience sind diejenigen sozialen Verhältnisse, unter denen sich ein Individuum am besten entwickeln kann. Je freier und offener der Austausch von Mitgliedern einer Gesellschaft untereinander ist, desto mehr wächst der Einzelne – und mit ihm die ganze Gesellschaft. Je mehr sich die Mitglieder einer Gesellschaft entwickeln können, je pluraler ihre Interessen werden und sie in einer Austauschbeziehung zueinanderstehen, desto prosperierender entwickelt sich eine Gesellschaft. Demokratie bedeutet für Dewey mehr als eine Organisationsform des sozialen Lebens, es meint eine menschliche Grundeinstellung: „*Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung*“ (Dewey 1993, S. 121) und damit eine zentrale Bedingung für nachhaltiges Lernen. Dewey versteht die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, immer schon in soziale Zusammenhänge eingebunden; Lernprozesse geschehen nicht nur intentional, sondern durch direkte Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben.

Mit dem Begriff „Habits“¹³ beschreibt Dewey, dass und wie diese beiden Arten des Lernens miteinander zusammenhängen. Habits versteht Dewey als Gewohnheiten, Werte, Einstellungen, aber auch kulturelle und lebenspraktische Techniken und Fertigkeiten. Habits werden zum einen im Zuge des Sozialisationsprozesses erworben, d.h. durch unbewusstes Lernen. Andererseits strukturieren die gesellschaftlichen Habits als kulturelle Muster, Lernprozesse mit. Die Qualität von Lernprozessen entscheidet sich an folgenden Parametern: Hat eine Gesellschaft – und damit sehr wahrscheinlich ein Individuum – eine wissenschaftliche Grundhaltung (die für Dewey ähnlich kindlicher Neugierde ist)? Bestärkt sie das Individuum, eigene Erkenntnisse zu sammeln? Gehört zum Habit einer Gesellschaft der lebendige Austausch von Experience? Dewey thematisiert auch explizit die Rolle der Habits im „Habits of Learning“, was heute als „Lernen Lernen“ formuliert wird (vgl. Bohnsack 2003, S. 14). Diese Aspekte verweisen dann wieder auf die Demokratie: Demokratie bedeutet, dass alle Mitglieder – entsprechend einer demokratischen Grundeinstellung – zum Austausch von Experience angeregt werden, weil alle Erfahrung als gleich wertvoll gilt: *„Der demokratische Grundgedanke seines Erziehungsverständnisses wurzelt dabei in Deweys Überzeugung, dass sich Demokratie in letzter Instanz an der Wertschätzung der ‚intrinsischen Bedeutsamkeit eines jeden sich entwickelnden (‚growing‘) experience‘ (MW 9, 116) bewahrheiten muss“* (Neubert 2012, S. 238).

Ein entscheidender Hintergrund von Deweys Beschäftigung mit Fragen von Lernen und Demokratie besteht nicht zuletzt darin, dass er es als Aufgabe des Staates erachtet, Einrichtungen der öffentlichen Erziehung zu schaffen, um die Demokratie am Leben zu erhalten. Nur wenn Kinder zu offenen, neugierigen und einander gleichberechtigten Persönlichkeiten erzogen werden, entwickelt sich das demokratische Ideal und damit die ganze Gesellschaft weiter, anstatt sich bloß (als ‚dead habit‘) zu reproduzieren. Dewey spricht sich folglich für Offenheit, starke und lebendige Institutionen der Erziehung aus, um eine positive Dynamik – einen kollektiven, demokratischen Geist – zu erzeugen: *„Dieser Geist kennzeichnet Nationen in ihrer Abschließung gegeneinander, Familien, die in ihren häuslichen Angelegenheiten aufgehen, als ob sie mit einem breiteren Leben überhaupt keinen Zusammenhang hätten; Schulen, wenn sie sich von den Interessen des Hauses und der Gemeinde abschließen; die Gruppen der Reichen hier, der Armen dort; die der ‚Gebildeten‘ einerseits, der ‚Ungebildeten‘ andererseits. Der wesentliche Punkt ist, dass Isolierung die Verknöcherung, die Erstarrung des Lebens in Institutionen,*

¹³ Bremer und Trumann (In: Bremer et. al. 2013, S. 315f.) argumentieren in diesem Zusammenhang für eine Nähe des Begriffs des Habits zum Habitusbegriff bei Bourdieu.

die Entwicklung statischer und selbstsüchtiger Ideale innerhalb der Gruppe begünstigt“ (Dewey 1993, S. 119). Hier lässt sich Zusammenfassen: Für Dewey besteht eine starke Wechselwirkung zwischen dominanten Werten und Einstellungen sowie dem individuellen Lernverhalten. Die Begriffe „Experience“ und „Habit“, mit denen Dewey praxeologisch bestimmende Austauschbeziehungen zwischen Individuen beschreibt, werden in ihrer Wirkung letztlich als dynamische Einheit gedacht und auf die Entwicklung von Gesellschaften wie auch des Einzelnen bezogen, woraus sich die Wichtigkeit von Offenheit, Austausch und einem Gleichheitsgedanken in der Erziehung ableitet.

2.3.3. Der kritisch-pragmatische Ansatz von Peter Faulstich

Die von Faulstich entwickelte „kritisch-pragmatische“ Lerntheorie knüpft an Konzepte von Holzkamp und Dewey, sowie von Überlegungen aus der Phänomenologie an. Faulstich bemüht sich, eine offene pädagogische Theorie des Lernens zu entwickeln, die aus einer Diskussion zwischen den genannten Ansätzen entsteht, indem ihre Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Faulstich geht trotz aller Differenzen und Konfrontationen davon aus, dass Phänomenologie, Pragmatismus und kritische Ansätze zumindest verwandte Paradigmen vertreten und trotz ihrer stellenweisen Einseitigkeiten aufeinander bezogen werden können und sich in gewissen Fragen ergänzen (vgl. Faulstich 2014, S. 11f).

Im Zentrum der kritisch-pragmatischen Lerntheorie steht ein begreifender Ansatz, der Überlegungen der Subjektwissenschaft und des Pragmatismus verbindet: *„Erst der Abstand vom unmittelbaren Handlungszusammenhang macht Raum frei für Denken und Lernen. Über blanke Intentionalität hinaus ist Reflexivität Kernmerkmal menschlichen Lernens“* (Faulstich 2013, S. 209). Im Begriff der Bedeutung verknüpft Faulstich die pragmatische Perspektive, den allgemeinen Nutzen wie auch subjektiven Sinn aus der Relevanz eines Gegenstandes oder einer Tätigkeit für die individuelle Praxis zu bestimmen. Diese Überlegung verbindet Faulstich mit dem subjektwissenschaftlichen Begriff der Intentionalität, des subjektiven Lerngrundes. Im Prozess der Reflexion beziehen sich beide – subjektive und gesellschaftlich-praktische Dimensionen – aufeinander und Lernen findet statt: *„Bedeutsamkeit lässt sich als Schnittstelle von Subjekt und gesellschaftlicher Struktur verstehen [...] Sie beinhaltet als Begriff sowohl die gesellschaftlich-strukturelle Seite objektiver Bedingungen – vermittelt über die erfahrenen sozialen Bedeutungen (vgl. Holzkamp 1993, 22) – hin zur subjektiven Seite des Sinns, der sich in Begründungen konkretisiert. Bedeutung stellt somit eine Vermittlungskategorie zwischen Bedingungen und Begründungen dar“* (Bracker/Faulstich 2014, S. 6).

Lernen ist für Faulstich immer in soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden und am Verhältnis von Subjekt und Struktur zu bestimmen. In der kritisch-pragmatischen Lerntheorie wird die Kategorie der Identität daher bedeutsam als die Vermittlungskategorie zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft. Die Ausbildung eines kohärenten Identitätskonzepts, das beständig erneuert werden muss, und die damit verbundene Frage der Lebensführung, werden zum letzten Ziel aller Lernprozesse. Indem diese Identitätskonzepte auch immer auf der gesellschaftlichen Ebene verhandelt werden, muss Lernen in seiner kontextuellen Rahmung durch bzw. in seinem Verhältnis zu Individuum, Praxis und Gesellschaft weitergedacht werden (vgl. Faulstich 2013, S. 210). Faulstichs Theorie, konzipiert für die Erwachsenenbildung, wird an diesen Punkten aber wenig konkreter. Die Bestimmung von Lernen bezieht die allgemeine prozessuale Dimension von Lernen sowie ihr Verhältnis zu Leiblichkeit, zu Identität, beruflicher Praxis und dem Verhältnis von Lernen und Bildung mit ein, aber weniger die Frage der Institutionalisierung. Nicht zuletzt aufgrund seiner Intention, viele Lerntheorien und pädagogische Konzepte einzubeziehen, muss eine gewisse Allgemeinheit gegenüber der institutionalisierten Praxis bleiben.

2.3.4. Der lerntheoretische Ansatz von Andreas Gruschka

Im Werk des deutschen kritischen Erziehungswissenschaftlers Andreas Gruschka finden sich zwei Perspektiven auf das Thema Lernen, die im Verlauf seines Schaffens unterschiedlich akzentuiert werden. In seiner frühen Schrift „Negative Pädagogik“ zeigt sich eine Sichtweise, die schulisches Lernen vornehmlich als Maßnahme der Anpassung an Verkehrsformen und Regeln der Arbeitswelt begreift. Während Kinder Erfahrungen machen wollen und sich die Welt spielerisch-entdeckend zueignen wollen, beschneidet die Schule mit disziplinierenden Mechanismen diese Erfahrung im Dienste einer instrumentellen Rationalität, wodurch Kinder schulisches Lernen als fremdgesteuerten, äußerlichen Prozess erfahren. Prägnant kommt diese Sicht im folgenden Zitat zum Ausdruck: *„Schulisches Lernen spiegelt also nicht die pädagogischen Ansprüche, sondern die Arbeit und Produktion wider. Die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse und die daraus abgeleiteten Erfordernisse nach Herrschaftssicherung erzwingen die frühe Hinführung des Menschen zu den Formen des Lernens und Verhaltens, die eine reibungslose Reproduktion erlauben. [...] Der Schüler wird in der Schule über Jahre mit seiner subjektiven Bedeutungslosigkeit und der fehlenden Relevanz seiner Erfahrungen konfrontiert, damit er als Erwachsener sich gegen die Beschränkung seiner Mög-*

lichkeiten und Bedürfnisse nicht auflehnt. Er wird auf die Rolle des passiv Lernenden so zugerichtet, dass er am Ende keine anderen Möglichkeiten zu lernen mehr für sich sieht“ (Gruschka 1988, S. 93).

Gruschka beschreibt die Wirkung dieser Mechanismen mit Rückgriff auf Adornos Begriff der Kälte und versucht in den sogenannten „Kältestudien“ mittels rekonstruktiver Fallanalysen, die Wirkungsweisen dieser schulischen Strukturen nachzuzeichnen. In diesen Studien *„wird unternommen, die Entstehung von Kälte, ihre Funktion für die gesellschaftliche Reproduktion, zu erhellen. Dies verlangte zu rekonstruieren, was objektiv geschieht, wenn die Kälte-erzeugenden Mechanismen anlaufen“* (Bremer/Gruschka 1987, S. 19). Gruschka versucht, Widersprüche aus der Praxis der Institution Schule aufzuzeigen, die aus ihrer einerseits integrativen, andererseits bildenden Funktion für die Gesellschaft resultiert. Um die Reproduktion bestehender Verhältnisse zu ermöglichen, hat die Schule Praxisformen entwickelt, die dem pädagogischen Anspruch der Erziehung zur Mündigkeit zwangsläufig widersprechen. So erfahren SchülerInnen den Widerspruch, der zwischen der Vermittlung verbindlicher Normen von Gerechtigkeit, Gleichheit, Demokratie, Solidarität usw. und der tatsächlichen Praxis von Schule besteht, als Kälte. Die Norm der Solidarität wird beispielweise durch das Verbot zur Kooperation (Hausübungen abschreiben lassen) oder Förderung von Konkurrenz unterlaufen; Demokratie und Meinungsfreiheit als Norm, wird durch Förderung von Unterordnung, die Norm der Gleichheit durch Hierarchien unterlaufen. Diese Normbrechungen, so Gruschka, lehrt SchülerInnen zu erkennen, dass das gesellschaftliche „Rationalitätsprinzip“ des Bruches von Normen nicht Widerstand und das Einfordern einer gewissen Praxis, sondern Apathie evoziert, der Bruch gesellschaftlicher Normen in gewissen Situationen also nicht verwerflich, sondern selbst das Normale darstellt. Wenn der Bruch der Norm zur Normalität wird, wird Unempfindlichkeit bzw. Kälte gegenüber dem Unterlaufen der Norm zur Kompetenz, im Sinne eines zu erlernenden Umgangs mit Normen: *„Die Heranwachsenden werden zugleich für und in eine Gesellschaft sozialisiert, die diese Normen vielfältig unterläuft und unterbietet. In der Gesellschaft und in der Schule geht es un-solidarisch zu. Das Recht schützt den Stärkeren. Verschwenderischer Umgang mit Gutem wie deren ungerechte Verteilung wird erlebt und zugleich als legitim herausgestellt. Der Bruch mit der Norm wird in der Institution erfahren, die sie postuliert“* (Heinrich/Gruschka 1997, S. 38f).

Kaltes Verhalten bedeutet die Akzeptanz einer defizitären pädagogischen Praxis, das Bejahen der Praxis als der einzig denkbaren. Schulische Praxis verfügt über einen Zwangscharakter, der Mündigkeit funktionalisiert und als mündiges Mitwirken an einer moralisch falschen schulischen Praxis erscheinen lässt. Mechanismen

der Schule, welche Integration oder Selektion bewirken, erscheinen als natürliche, notwendige Verfahren, deren Sinn ohne pädagogische Begründung qua seiner Existenz als legitim erscheint. Dieser Mechanismus erfasst die Pädagogik selbst: Da die Pädagogik den Anspruch einer Erziehung zur Mündigkeit normativ vertritt, obwohl sie weiß, dass dieser Anspruch in der bestehenden Gesellschaft nicht verwirklicht werden kann, übt Gruschkas Kritik an der Pädagogik als nicht integrierender wissenschaftlicher Disziplin – so ist der Titel „Negative Pädagogik“ (auch) zu verstehen. Dies betrifft aber auch die Wahrnehmung seiner Rolle als SchülerIn oder LehrerIn: *„Dass dieser Betrug als solcher nur selten bewusst wird, wirft ein düsteres Licht auf gesellschaftliche Integration. Sie bewirkt, dass Lehrer mitmachen, Eltern und Schüler hinnehmen, was vor dem Richterstuhl pädagogischer Vernunft keinerlei Bestand hat, wenngleich eben diese Vernunft für die defizitäre Praxis in Anspruch genommen wird. [...] Diese Einstellung prägt das Verhalten derer, die sich haben integrieren lassen müssen, denen es vorkommt, als sei Anpassung der einzige Weg, auf dem man zur Gesellschaft finde. Man sieht im Angepasstsein eine subjektive Leistung, wo doch in Wahrheit die Gesellschaft kraft Anpassungsdruck zu den Individuen »gefunden« hat. Das notwendig falsche Bewusstsein verlangt, dass man sich als eigenen Verdienst auslegt, was für den äußersten Zwang steht“* (Bremer/Gruschka 1987, S. 22).

In späteren Schriften Gruschkas dominiert eine bildungstheoretische Kritik an schulischen Lernformen: Gruschka vertritt die These, dass eine humanistisch verstandene Bildung in gegenwärtigen schulischen Lehr- und Lernformen verunmöglicht wird. Diese Kritik wird mit Reformen im Bildungsbereich, wie die Einführung von Bildungsstandards als outputorientiertem Verfahren der Evaluation, begründet, die bewirken, dass Bildungssysteme mit ökonomischen Begriffen beschrieben und (in der öffentlichen Debatte) beurteilt werden. Diese Sicht auf Bildung führt dazu, dass sichtbare, messbare Lernleistungen über Qualität und Erfolg eines Schulsystems Auskunft geben, was zu einem *„Verzicht auf Bildung als Verstehen“* führt, da tiefergehende, individuelle Bildungsprozesse aus Sicht von PolitikerInnen und BildungsplanerInnen keine überprüfbare Leistung darstellen: *„Die Bildungsstandards müssen deshalb, weil sie blind bleiben für die Eigenlogik der subjektiven Bildung, Kompetenzentwicklung zirkulär anstreben, nämlich letztlich als ‚Training to the test‘ der Kompetenzen, die [...] nach Maßgabe eines ungleich leichter handhabbaren Kompetenzbegriffs jenseits der Schwierigkeiten eines Bildungsbegriffs abgeleitet werden“* (Gruschka 2011, S. 59).

Als weiteren Kritikpunkt aus bildungstheoretischer Sicht formuliert Gruschka den Trend zur Didaktisierung von Inhalten. Gruschka erkennt im Zustand eines gegen-

wärtig dominierenden Leitbildes von Unterricht, mit einem Postulat zu Methodenvielfalt, zu „Entgrenzung von Unterricht“ durch Praxis- und Anwendungsorientierung, zu Schülerzentrierung von Unterricht (die für ihn in der Aufforderung, ein „unternehmerisches Selbst“ zu werden, besteht) u.v.m., dass in vielen Unterrichtsstunden viel Aufwand betrieben, aber wenig gelernt wird. Die Methode kommt vor dem Inhalt, der Anspruch der Lehrpersonen an die SchülerInnen sinkt: *„Es wird alles möglichst so leicht gemacht, dass die Sache tendenziell verschwindet“* (Gruschka 2012, S. 9). Zu betonen ist dabei, dass Gruschkas Werk sich durch eine durchgängige Skepsis gegenüber didaktischen Verfahren auszeichnet. Gruschka konzipiert sein Bildungsideal mit Rückgriff auf den Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts, eines „*Antididaktikers*“ (Gruschka, in: Patzner/Rittberger/Sertl 2008, S. 17), sowie auf Theodor W. Adorno. In einem Dialog mit Rudolf zur Lippe über den Bildungsbegriff Adornos beschreibt Gruschka (als Frage an zur Lippe), wie Adorno in der Vermittlung einen Akt der Herabwürdigung seiner Inhalte sah, der Bildungsprozesse behindert: *„Bedeutet das aber, dass Adornos Interesse am Lernenden erst dadurch ein pädagogisches wurde, dass er alles vermied, dem Schüler das zu Lernende schmackhaft zu machen, es ihm portionsgerecht zu servieren und es damit durch das Inventar der Instrumente der Didaktik zur Unkenntlichkeit zu verformen? Der Lehrer glaubt, dass er durch die Konstruktion eines eigenständigen Dritten es dem Subjekt erleichtern kann, das Objekt zu erreichen. Ich habe Adorno immer so verstanden, dass er gegen diese künstlich gesteigerte Form der Vermittlung tiefes Misstrauen hegte. Er richtete den Lernenden ganz auf die Sache, indem er sich selbst mit größter Strenge auf diese Sache bezog. Aber impliziert das nicht zugleich, dass er sich in dieser Haltung nicht mit dem Bildungsprozess beschäftigen wollte und konnte?“* Zur Lippe antwortet: *„Adornos Argumentation gegen die Didaktik geht immer dahin, dass diese Unmündigkeit bedeute. Genauer muss man sagen: Die Didaktisierung der Inhalte führt dazu, dass Menschen sich nicht an der Schwierigkeit der Sache messen können. Sie vermögen die Sache selbst nicht mehr zu ermessen und sich selber zu prüfen an den Fähigkeiten, einen Zugang zu den Sachen zu finden, weil sie die Sache gar nicht mehr im Blick haben, an der sie sich bilden sollten. In radikaler Konsequenz gesprochen: Wo Vermittlung in die Didaktisierung sich verselbstständigt, gibt es gar keine Konfrontation des Subjekts mit der Sache mehr. [...] Und diese Haltung ist doch nicht nur ein Zeichen für Adornos Parteinahme für die Sache, sondern auch für den Bildungsprozess! Ein solcher Prozess besteht doch in Momenten, die uns als Lernende aufhalten und herausfordern“* (Gruschka/zur Lippe 1997, S. 64).

Dennoch kann Gruschka mit einer Fülle von empirischem Material darstellen, dass das Lernen in der Schule, verstanden als individuelle Aneignung und Zueignung von Welt durch das Subjekt (vgl. Gruschka, in: Patzner/Rittberger/Sertl 2008, S.

16), unter Bedingungen einer zunehmenden Didaktisierung von Unterricht erschwert wird. Es gelingt Gruschka, gute empirische Belege für seine These zu liefern, wonach das Primat der gesellschaftlichen Anforderungen gegenüber pädagogischer Vernunft bedeutet, im Unterricht besonders jene Kompetenzen und Fähigkeiten verstärkt zu vermitteln, die im Sinne eines modernen Arbeitsmarkts für funktional erachtet werden. Dies gilt beispielsweise auch für den eigenverantwortlichen, schülerzentrierten Unterricht, der Soft-Skills, personale wie soziale Kompetenzen stärken soll, dabei aber womöglich auf Kosten der Inhalte geht: *„Viel verbreitet wie ein Ideologem ist die Aufforderung an die Schüler des wo immer möglich selber Tuns, der Aktivierung aller durch Einzel-, Tandem- oder Gruppenarbeit. Dieses verselbständigt nicht selten zu einer Aktivität für sich und führt nicht zur Klärung einer Sache. In sehr vielen solchen Stunden bleibt fraglich, was die Schüler auf dieser Basis in der Sache gelernt haben könnten“* (Gruschka 2012, S. 10).

2.3.5. Kritisch-soziologische Ansätze im Anschluss an Gramsci und Freire

Soziologische Betrachtungen von Lernverhältnissen beziehen sich besonders auf informelle, sozialisatorische Aspekte des schulischen Lebens und Lernens. Kritische Ansätze analysieren diese Verhältnisse aus der Position des (gesellschaftlich-ökonomisch unterdrückten) Subjekts und fragen nach dadurch möglichen Handlungsspielräumen. So beschreibt Sternfeld (2009, S. 19), im Anschluss an den brasilianischen Befreiungspädagogen Paolo Freire und Antonio Gramsci, Lernen *„als verändernde Praxis“*. Lernen wird als eine potentiell emanzipative Bewegung gefasst, die sich in jedem Fall zu den gesellschaftlichen Verhältnissen des Individuums positionieren muss, da *„es keine ‚neutrale‘ Erziehung gibt: Erziehung sei immer politisch – entweder im Sinn einer Konsolidierung der bestehenden Verhältnisse oder im Hinblick auf ihre Veränderung“* (ebenda). Wenn Pädagogik über eine politische Dimension verfügt und im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Reproduktion oder Veränderung angesiedelt ist, wird auch die Frage des Lernens zum *„umkämpften Terrain“* (ebenda), in diesem Sinne, dass Lehrende vor einer Grundsatzentscheidung stehen: *„Auf welcher Seite stehen wir, wenn wir erziehen und unterrichten, wenn wir handeln?“* (Mayo 2006, S. 20). Freire und Gramsci betonen mit unterschiedlicher Akzentuierung, dass sich die erzieherische Praxis zu bestehenden Machtverhältnissen, sowohl auf der konkreten Ebene des Staates wie in ideologischer Hinsicht, positionieren muss. Tut sie das nicht, befördert sie die kritiklose Übernahme eines affirmativen Bewusstseins, die Übernahme bestehender Denkweisen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen: *„Bildung*

und Erziehung zielen auf die Formung, Gestaltung und Entwicklung von Menschen, die der jeweiligen Konzeption, den Leitideen, der Ideologie einer Gesellschaft entsprechen sollen. [...] Erziehung und Bildung sind auf die Schaffung von Verhaltensregulativen, gesellschaftlichen Charaktereigenschaften, Bewusstseinsformen und Weltanschauungen konzentriert“ (Bernhard 2006, S. 11).

Gramsci und Freire denken die erzieherische Praxis als dialektischen Prozess, der vom politischen Kampf um die hegemoniale Position der eigenen kulturellen und moralischen Vorstellungen gekennzeichnet ist. Gerade, weil Erziehung ein zentrales Werkzeug zur Integration der subalternen Massen in die Gesellschaft darstellt, kann sie nicht losgelöst von bestehenden Machtverhältnissen betrachtet werden. Das pädagogische Element der Führung stellt für Gramsci eine Struktureigenschaft jedes Herrschaftsverhältnisses dar: Regieren bedeutet Führung auf Basis einer hegemonialen Stellung von Ideen, Moralvorstellungen, Werten und Konzepten von Lebensführung. Das bedeutet umgekehrt, dass sich die pädagogische Struktur auf Bereiche ausdehnt, die nichts genuin Pädagogisches aufweisen, in denen aber kulturelle Leitbilder und Lebensentwürfe verhandelt und tradiert werden. Gramscis Programm besteht darin, *„die erzieherische Struktur von Hegemonieverhältnissen entlang von Themen zu beleuchten, die gemeinhin nicht als pädagogische Theorie- und Handlungsfelder angesehen werden: Kulturelle Vergesellschaftungspraxen, ideologische Formen und ihre soziale Vermittlung, ebenso wie politische Regierungsweisen auf der Ebene von Staat und Zivilgesellschaft, werden immer auch als pädagogisch angeleitete Verhältnisse hinterfragt, durch welche sich die Beziehung von Führenden und Geführten konsensual reproduziert“* (Merkens 2008, S. 159). In alltäglichen Situationen wird so neben Einstellungen, Normen und Fragen der Lebensführung auch ein spezifisches Verständnis von Lernen erworben, indem eine schleichende Gewöhnung an bestimmte Modalitäten und Praktiken des Lernens durch informelle Lernprozesse der Gesellschaft erfolgt: *„Die Entwicklung des Kindes ist vielmehr von Beginn an niemals nur reine Entwicklung, sie ist in den Begriffen Wachstum, Reifung, Entwicklung nicht ausdrückbar, weil das Lernen des Kindes von vornherein immer schon gesellschaftliches Lernen, durch gesellschaftliche Erfahrung provoziertes Lernen ist. Die Entwicklung des Kindes fußt nicht auf einem immanenten Bauplan seiner Natur, seine Subjektvermögen gestalten sich vielmehr erst in Gesellschaft“* (Bernhard 2006, S. 14).

Ob Lernen Integration oder Emanzipation, ob Lernen Mündigkeit oder Unmündigkeit und Anpassung befördert, ist für Gramsci demnach von der gesellschaftlichen Position des Subjekts und der Art der Hegemonieausübung abhängig. Freire

betont demgegenüber, dass Unmündigkeit auch durch die Schaffung einer intellektuellen Abhängigkeit befördert werden kann, d.h. in hegemonialen Verhältnissen nicht durch Anerkennung einer „legitimen“ Führung, sondern durch systematische Verweigerung sozialer Anerkennung geschehen kann, indem bei den Unterdrückten ein Gefühl intellektueller Minderwertigkeit produziert wird. Freire (1973, S. 37f) beschreibt mit dem Begriff der „kulturellen Invasion“, wie das Bildungssystem Brasiliens der 1960er-Jahre, als Erbe des Kolonialismus, der ländlichen indigenen Bevölkerung systematisch das Gefühl von intellektueller Unterlegenheit vermittelte und sie zu Komplizen ihrer eigenen Unterdrückung machte. Dabei war es die strukturelle Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die dieses Gefühl der geistigen Unterlegenheit und der Verklärung ihrer sozialen Situation (als „notwendig“ und „gerechtfertigt“) bewirkte. Die Strukturen der Schule bewirken eine „Container-Bildung“ oder „*depositäre Erziehung*“ (Freire 1973, S. 73): Lernen wird als „Fütterungsvorgang“ oder „*Einlage*“ von Wissen durch die Lehrperson verstanden. Dies führt zu einem behavioristischen, fremdgesteuerten Umgang mit diesem Wissen und verstärkt seine Abhängigkeit von den UnterdrückerInnen und verhindert die Erkenntnis der eigenen Interessen. Die Praxis der Container-Bildung beschreibt Freire so: *„Der Lehrer lehrt, die Schüler werden belehrt. Der Lehrer weiß alles, die Schüler wissen nichts. Der Lehrer denkt, über die Schüler wird gedacht. Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu. Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt. [...] Der Lehrer wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an. Der Lehrer vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität, die er in Widerspruch setzt zur Freiheit der Schüler. Der Lehrer ist Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind“* (Freire 1973, S. 75). Demgegenüber erachtet es Freire als notwendige Voraussetzung für Lernen, dass Lehrende die Lernenden als gleichwertige PartnerInnen im Lernprozess anerkennen: Das Weltverständnis der Lernenden darf nicht als minderwertig oder unterentwickelt abgetan werden, sondern ihre Erfahrungen und Interpretationen müssen als den eigenen gleichwertig anerkannt werden. Lernen geschieht für Freire in einem gleichberechtigten Dialog, der kein vordefiniertes Ziel, kein festgelegtes Richtig oder Falsch kennt: Emanzipatives Lernen, das mit der Erweiterung von Handlungsfähigkeit einhergeht, bedarf als Voraussetzung ein dialogisches Verhältnis auf Augenhöhe.

Neue soziologische Analysen nach Gramsci und Freire fokussieren sich auf Aspekte institutioneller Transformationsprozesse im Bildungssystem und versuchen dabei, eine ideologiekritische Perspektive einzunehmen. Im Anschluss an Gramsci untersucht der Erziehungswissenschaftler Armin Bernhard (2010) gegenwärtige Lernprozesse in Schulen und Universitäten. Bernhard (2003, S. 929) bezeichnet

bereits die Akzentverschiebung vom Begriff der Bildung hin zur Kategorie des Lernens, als „*unter ideologiekritischer Perspektive aufschlussreich*“. Er beobachtet eine Ökonomisierung von Bildung, sie habe sich immer mehr dem Diktat der Verwertbarkeit unterworfen. Schulisches Lernen wird sowohl hinsichtlich der Auswahl der Inhalte, als auch hinsichtlich Struktur und Modalität von Lernen durch diese Ökonomisierung nivelliert: Sie wird um ihr kritisches Potential beschnitten, ermöglicht keine tiefer gehenden Erkenntnisse und Reflexionen, sondern zielt auf anwendungsorientierten Kompetenzerwerb. Die Warenform der Ökonomie wird dabei zum strukturierenden Element für Lernprozesse: Verschiedene strukturelle Mechanismen wie die Organisation von Lerninhalten in Module, regelmäßige Formen von Fremd- und Selbstkontrolle, aber auch der Bologna-Prozess transformieren Lerninhalte in Warenform und machen aus Lernen eine Form des Konsums. Bernhard analysiert dies unter verschiedenen Begriffen von Marx, um die Konsequenzen aus dieser Verdinglichung zu bestimmen und greift dabei besonders auf den Begriff Entfremdung zurück, um die von Freire geäußerte Kritik der Unmündigkeit durch Lernen zu erweitern. Im Lernprozess würden „natürliche“ Momente der Entfremdung (im Sinne Hegels) durch zusätzliche („supplementäre“) Momente gesellschaftlicher Entfremdung ergänzt. Der entfremdete Mensch hat zu sich selbst und zur Gesellschaft eine defizitäre Beziehung; charakterlich übernimmt er dinghafte Züge, „funktioniert“ als „Humanressource“, ohne zu wissen, was er wirklich möchte: *„Der Konsumismus in der Bildung ist nicht nur eine Begleiterscheinung der Sozialisation in der gesellschaftlichen Glitzerwelt von Kulturindustrie und Warenästhetik, sie ist auch das Ergebnis eines Lehr-Lern-Prozesses, der qualitative Anspruchshaltungen durch spielerische Aneignung, durch die unerträgliche Leichtigkeit des Lernens ersetzen möchte. [...] Es ist dies ein Lernkonzept, das die pädagogisch legitimierte Entfremdung unterläuft, zugleich aber die supplementäre Entfremdung steigert“* (ebenda, S. 934).

Zu einer ähnlichen Diagnose kommt Andreas Merkens (2002a; 2002b). Er interpretiert den Wandel der gegenwärtigen schulischen Lernkultur, hin zu stärker individualisierenden und auf Eigenverantwortung basierenden Methoden, mit Gramscis Konzept der Hegemonie. Die sozialisierende Wirkung von Lernprozessen beinhaltet für ihn auch die Vermittlung ideologischer und kultureller Formen, mit der bestehende Lebensweisen und ihr hegemonialer Status reproduziert werden soll. Eine solche Vorgehensweise verspricht, *„‘Bildung‘ aus ihrer ideologischen Scheinneutralität zu entlassen, stattdessen ihre Akteure und Institutionen als Hegemonieproduzenten anfechtbar und somit die Widersprüche postfordistischer Bildung politisierbar werden zu lassen. Damit wird Bildung selber zum zentralen Feld einer gegenhegemonialen Praxis“* (Merkens 2002a, S. 182). Indem das Feld der institutionalisierten Bildung als nicht neutral begriffen wird, versteht Merkens

den marktwirtschaftlichen Zugriff auf die Bildungsinstitutionen als Vorgang einer ideologischen Subjektivierung von Bildungspraxen, die auf eine "Ökonomisierung des Selbst" zielt. Erreicht werden soll ein Bewusstsein, das BildungsakteurInnen der Zukunft dazu bringt, bereits in der Schule ökonomisch zu denken und zu handeln, um sich rechtzeitig auf dem Markt zu platzieren und ihren Marktwert zu optimieren (Merkens 2002b). Die Vermittlung von Ideologie besteht demnach in der Vermittlung von bestimmten Erkenntnis- und Deutungsweisen, die sich in materiellen Alltagspraxen ausdrücken, in denen Erfahrungen verarbeitet werden und Orientierung zur Lebensbewältigung gewonnen wird. In diesem Verständnis von Lernen werden gleichermaßen informelle, sozialisatorische sowie intentionale Prozesse verstanden: Die ideologischen Formen finden sich in beiden Lernformen wider.

Explizit nur bei Peter Mayo (2006), finden sich im Diskurs um politisches Lernen Ansätze, die Schule im Spannungsfeld politischer Sozialisation und gesellschaftlicher Anforderungen untersuchen. Speziell im Diskurs um „kritische politische Bildung“ (Lösch/Thimmel 2010; Overwien/Widmair 2013) und soziologischen Perspektiven auf politische Bildung (Bremer/Gerdes 2012; Bremer et. al. 2013) findet diese Frage größere Beachtung, da, so ein zentrales Argument, politische Bildung als nicht jenseits der „Alltagswelt von Schule“ (Brake/Bremer 2010) verstanden werden kann und diese Alltagswelt von Schule als nicht neutral erachtet wird.

2.3.6. Zur Perspektive auf Lernen in dieser Arbeit

Im abschließenden Kapitel soll aus den verschiedenen Zugängen eine Begründung für das eigene Verständnis von schulischem Lernen, von dem in dieser Arbeit ausgegangen wird, dargelegt werden. Die hier diskutierten Theorieansätze beschreiben Lernen als Prozess entlang des Verhältnisses von Gesellschaft, Institution und Subjekt. Ihre Diagnose lautet, dass die Anordnung von schulischen Lernverhältnissen die Inhalte, Methoden, Abläufe und Ziele von Schule bestimmt, sowie das konkrete räumliche, zeitliche, soziale und methodische Arrangement von Lernen. Sie liefert SchülerInnen Lernmotive, Lernprobleme und Vorschläge zu Abläufen von Lernhandlungen und konstituiert dadurch zu wesentlichen Teilen den Lernprozess selbst. Alle genannten Ansätze verfügen über eine gesellschaftstheoretische Fundierung, die diese Interventionen aus der Beziehung zwischen ökonomischen, reproduktiven und integrativen Anforderungen der Gesellschaft an Schule erklären soll. Aus dieser Bestimmung werden allgemeine, gesellschaftliche Ziele von Schule deduziert, die Einfluss auf die Formierung von Lernprozessen nehmen. Die politisch-administrative Ebene der Gesellschaft gestaltet in dieser Deutung

nicht nur Curricula und Lerninhalte, sondern formiert durch die Gestaltung schulischer Strukturen auf der Ebene der konkreten Lernmodalitäten, der allgemeinen Verkehrsformen und Verfahrensweisen von Schule und auch die Regulierung der einzelnen Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen durch räumliche und zeitliche Vorgaben, das individuell typische Lernverhalten von SchülerInnen. In den beschriebenen Ansätzen standen dabei die qualifizierende und sozialisierende Funktion im Mittelpunkt: Die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten, die Auswahl von Inhalten, wie auch die Vermittlung von Normen und Werten und die Disziplinierung der SchülerInnen. In kritischen Ansätzen wird mit dem Begriff Ideologie beschrieben, dass Schule Konzepte von Lebensführung vermittelt, die gesellschaftliche Prozesse der Entfremdung verstärken; sowie, dass die Didaktisierung von Inhalten diese entwertet und Lernen nicht mehr zu Bildung führen könnte. Viele dieser Überlegungen wurden bereits mit dem Begriff Hidden Curriculum formuliert, mit dem die Frage der institutionellen und organisationalen Strukturierung des schulischen Alltags und darin immanenter Lernprozesse, historisch beleuchtet wurde.

An diese Ausführungen kann die vorliegende Arbeit sehr gut anschließen. Zugleich zeigt sich in den unterschiedlichen Zugängen, dass die Modelle bestimmte Fragen offenlassen. Erstens: In Erörterungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft bleibt oftmals vage, wie und worin sich die Kräfteverhältnisse der Gesellschaft (oder präziser: spezifischer gesellschaftlicher Systeme oder Akteursgruppen) in der schulischen Praxis manifestieren oder umgekehrt: Welche Maßnahmen, Reformen oder Verfahrensweisen nun als gesellschaftliche Interventionen zu charakterisieren sind und welche nicht (und warum). Zudem bleibt oftmals wenig präzisiert, wie, d.h. über welche Instanzen oder AkteurInnen, aus diesen gesellschaftlichen Anforderungen nun in der Schule Maßnahmen entstehen und in der Schule etabliert werden. Kurz, eine Bestimmung des Verhältnisses zwischen den im Diskurs geäußerten Anforderungen an Schule und ihrer Durchsetzung in der schulischen Praxis bleibt oftmals vage und offen.

Ein zweiter Einwand verweist auf ein grundlegendes methodologisches Problem, wenn es darum geht, konkret jene Prinzipien, Normen und Ideologien zu bestimmen, die hinter gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen an Schule stehen. Es wurde vielfach eher oberflächlich und allgemein beschrieben, worin latente Prozesse von Lernen genau bestehen. Wird aber gefragt, welche (ideologischen) Deutungsangebote nun in ihnen genau bestünden, drängt sich die Frage auf, ein nachvollziehbares Verfahren zu ihrer Bestimmung und Klassifikation zu definieren; es muss aber auch geklärt werden, wie eine Untersuchung zur Frage der Wirksamkeit der Strukturierung von Lernen steht, d.h. wie das Verhältnis von

Subjekt und Struktur gedacht wird, von welcher Wirkung der Struktur auf das Subjekt auszugehen ist und wie sie methodologisch erfasst werden kann.

Ein Einwand muss dabei aus dem vorigen Kapitel aufgegriffen werden: Kritiken am Begriff des Hidden Curriculum haben aus methodischer Hinsicht einerseits eine geringe Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen bemängelt, die durch induktive Verfahren der Beobachtung gewonnen wurden bzw. kritisiert, dass das Hidden Curriculum nicht für sich beobachtet werden kann und daher die Validität der Ergebnisse in Zweifel gezogen werden. Das Hidden Curriculum könne somit nicht für sich analysiert werden, vielmehr zeigt sich das Hidden Curriculum erst in der konkreten Gestaltung von Lernprozessen. Daher sei der Begriff per se unscharf, die Bestimmung, welche Anteile von Handlungspraktiken in Schulen als Hidden Curriculum zu beschreiben wären, wäre bis zu einem gewissen Punkt immer eine Frage der Interpretation. Ein zweiter Einwand, damit zusammenhängend, betrifft Annahmen über die Wirkung des Hidden Curriculums. Der Einwand lautete hierbei, dass die Fähigkeit von AkteurInnen, mit gesellschaftlichen Anforderungen und Interventionen differenziert umzugehen, negiert wird. Würde man aber Individuen ihre Reflexions- und Handlungsfähigkeit zugestehen, könnte man aber nicht seriös den Begriff der Wirkung verwenden, ohne in einen Determinismus zu verfallen.

Stärker noch trifft dies nun auf die Frage des Lernens zu: In der Erziehungswissenschaft besteht in hohem Maße Konsens darüber, Lernen als einen individuellen Vorgang zu beschreiben, dessen Verläufe und Vollzüge nicht vorhersagbar und exakt beschreibbar sind. Deshalb muss der Ausgang von Lernprozessen offen gedacht werden, im Sinne einer beständigen Fortentwicklung der Persönlichkeit finden Lernprozesse kein Ende. Aussagen über Lernverläufe müssten dementsprechend in der Analyse jedes Einzelfalls erfolgen, und dürfte, was das Verhältnis von Lernvollzug und der strukturellen Rahmung von Lernprozessen betrifft, wiederum nicht abstrahieren: Denn Lernarrangements, in denen SchülerIn A eine bestimmte Einstellung übernimmt, sind für die Sozialisation von SchülerIn B möglicherweise unerheblich. Daher wäre jeder Schluss von der Lernrahmung auf Lernverläufe unweigerlich deterministisch, da er die Möglichkeit des Individuums zu selbstständiger Steuerung des Lernvollzugs negiert. Diese zwei methodologischen Einwände erfordern ein Konzept von Lernen, das auf folgende Probleme antworten kann:

- Wie können methodologisch und methodisch nachvollziehbare Erkenntnisse über die Strukturierung von Lernen durch Deutungsmuster gewon-

nen werden, die zugleich als verallgemeinerbare Aussagen über die konkrete Praxis gelten können und im Sinne des Begriffs Hidden Curriculum sich auch auf die Frage der Ideologie beziehen?

- Wie kann das Verhältnis von schulischen Strukturen und Lernen als individuellem Prozess gedacht werden? Wie kann schulisches Lernen zugleich als gesellschaftlich strukturierte Praxis gedacht und trotzdem als Prozess mit offenem Ausgang, in welchem eine Reflexion der schulischen Struktur und ihre Transformation oder Subversion dennoch möglich ist?

Argumentiert wird im Folgenden dafür, schulisches Lernen diskurstheoretisch als eine Praxisform des gesellschaftlichen Diskurses um ideales Lernen zu fassen, da so beiden Einwänden begegnet werden kann. Eine Feststellung, die hierfür (in Anlehnung an die Ausführungen Holzkamps) zu Beginn getroffen werden muss, ist, dass sich Individualität von Lernen (die nicht angezweifelt werden soll) in der schulischen Praxis innerhalb institutionell, gesellschaftlich und bildungspolitisch gezogener Grenzen vollzieht. Dafür sprechen drei, zunächst allgemein gehaltene Gründe, die in den verschiedenen lerntheoretischen Zugängen bereits expliziert wurden: Erstens müssen zur administrativen Steuer- und Vergleichbarkeit von Bildungssystemen (zur Wahrnehmung ihrer Qualifikationsfunktion) individuelle Lernverläufe planbar gemacht werden. Zweitens führt die Routine schulischer Lernabläufe zu einer Habitualisierung von typischen Lerngewohnheiten. Drittens formuliert die Gesellschaft Anforderungen an die Schule, die (auch jenseits ökonomischer Aspekte) als Bildungsziele erreicht werden sollen und erzwingt die selbstgesteuerte Einhaltung dieser Ziele mit dem Hinweis auf drohende Sanktionen bei der Arbeitsplatzsuche oder elterlichen Anerkennungsverlust.

Daher soll für folgende begriffliche Bestimmung von institutionellen Lernprozessen argumentiert werden: Lernen wird als Vorgang erachtet, dessen genaue Modalitäten und Verläufe dem Individuum überlassen werden, für die aber institutionelle Leitbilder und Idealverläufe existieren, die über eine normative Wirkung verfügen und damit sowohl klare Grenzen setzen, als auch einen idealen Mittelwert definieren. Diese diskursiv generierten und über Dispositive distribuierten Leitbilder, setzen der Individualität des subjektiven Lernvorgangs nicht nur Grenzen; sie erfassen die Subjektivität selbst. Lernen kann entsprechend nicht mehr in dualistischen Begriffen von Selbst- oder Fremdbestimmung erfasst werden; vielmehr stellt die schulische Praxis Subjektpositionen bereit, deren Einnahme oft ganz ohne repressive Mittel, wie (physischen) Zwang oder Sanktionen, forciert werden. Dies geschieht in der Schule durch die Anrufung der SchülerInnen als Subjekte

ihres Lernprozesses, wodurch sie hegemonialen Deutungen von Lernen und gesellschaftlichen Ideologien unterworfen werden. Die gesellschaftliche Reproduktion erfolgt wesentlich durch die Vermittlung ideologischer Denksysteme, die SchülerInnen hintergründig (aber dennoch mit ihrem Zutun) durch die Anordnung von Lernprozessen vermittelt werden. Im Diskurs um Lernen werden somit nicht nur hegemoniale Vorstellungen über ideale Lernformen, Methoden und Rahmenbedingungen von Lernen produziert, sondern auch anthropologische und gesellschaftliche Annahmen konstituiert und begründet – Annahmen darüber, wie, wozu und was Menschen lernen sollten. Der Diskurs organisiert die Durchsetzung dieses Menschenbildes vermittels der Anordnung von institutionalisierten Lernprozessen: der Form nach werden Lernvollzüge in Institutionen und die darin erworbenen ideologischen Gehalte, kollektiv produziert auf Basis eines Leitbildes um ideales Lernen, das bestimmte Subjektpositionen anleitet und eine bestimmte Praxis legitimiert.

Das angesprochene Problem der deterministischen Wirkungsannahmen, das sowohl in der Diskussion des Begriffs Hidden Curriculum, wie auch des Lernbegriffs, aufgetaucht ist, soll mit folgendem Hinweis begegnet werden: Diese Arbeit betont, dass Diskurse pädagogische *Leitbilder von Lernen in Institutionen eine konstitutive Funktion für individuelle Lernverläufe einnehmen*. Obwohl der Lernvollzug ein individueller Akt bleibt, wird das Individuum zwangsläufig mit den in der Rahmung von Lernprozessen immanenten ideologischen Gehalten konfrontiert werden. Einerseits, weil diese Rahmung eine normative Ordnung des einen idealen Verlauf von Lernprozessen darstellt; andererseits, weil Schule mittels dieser Ordnung Subjektpositionen zuweist, die zu einer Anerkennung dieser Ordnung als legitime Struktur führen. Ein spezifisches Wissen von AkteurInnen stützt die schulische Ordnung und definiert Formen des idealen schulischen Handelns. Diese diskursiv genierte Rahmung von Lernprozessen liegt dabei außerhalb des Zugriffs des Individuums, insofern als gerade LehrerInnen als OrganisatorInnen von Lernprozessen sich dieser Wissensordnung zum Teil auch explizit unterwerfen müssen. Untersucht werden mit der Frage nach Leitbildern von idealem Lernen daher die Konstitutionsregeln von Lernprozessen, die als solches Teil der Praxis sind und der Deutungen hinter diesen Regeln. Der Diskurs steht jedoch nicht über der gesellschaftlichen Praxis, sondern ist immer schon Teil der gesellschaftlichen Praxis und in diese eingebunden: „Diskurse sind in eine sprachliche Form gegossene gesellschaftliche Praktiken. Durch permanente Wiederholung verfestigen sich diese Praktiken zu Strukturen in Form von Diskursen, die so selbstverständlich werden können, dass von ihren gesellschaftlichen Ursprüngen abstrahiert wird, diese vergessen werden und als allgemeine Gesetze erscheinen“ (Belina/Dzudzek 2009, S. 136).

Für die Frage nach der Form von Interventionen in das Bildungssystem, wie also dominante Gruppen der Gesellschaft schulisches Lernen modifizieren, sollen im Folgenden durch eine Relationierung von Theorien und Gegenständen verschiedene Ebenen der Wirkung des Diskurses auf das schulische Praxisfeld nachgezeichnet werden. Dadurch ergeben sich auch methodologische und methodische Vorgehensweisen der Analyse, welche die (in der Begriffsgeschichte des Hidden Curriculum oft kritisierte) reproduktive Funktion des schulischen Lernens herausarbeiten kann.

Dispositive des Lernens

Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter
ideologiekritischen Aspekten

Brandmayr, M.

2018, X, 327 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19242-6