

Thomas Rihm (Hrsg.)

Teilhaben an Schule

Thomas Rihm (Hrsg.)

Teilhaben an Schule

Zu den Chancen
wirksamer Einflussnahme
auf Schulentwicklung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Katrin Emmerich / Marianne Schultheis

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15717-7

Für *Fabian* und *Melanie*,
die während ihrer Schulzeit
überwiegend nur
Teilnehmende sein konnten,
obwohl sie gerne
Teilhabende gewesen wären.

Inhaltsverzeichnis

Thomas Rißm

Teilhabechancen ausloten – Einleitende Gedanken zum Vorhaben	13
--	----

Prolog

Ludwig A. Pongratz

Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe: Zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen	23
---	----

Teilhabechancen und Lerngruppen

Andrea Platte

Inklusive Bildungsprozesse: Teilhaben am Lernen und Lehren in einer Schule für alle	39
---	----

Falko Peschel

Ich lerne, was ich will! – Wenn Schüler maßgeblichen Anteil an ihren Lernkulturen haben	53
---	----

Michael Bannach

Aufbau von Kompetenzen: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen	65
---	----

Sylvia Selke

Biografie-Arbeit in Tandems: Zur (Rück-)Gewinnung von Bildungsmöglichkeiten durch Schüler/innen mit Migrationshintergrund	79
---	----

Friederike Bliss

Über das traditionelle Schulsetting hinaus – Lernen im Kontext Produktiven Lernens	93
--	----

Teilhabechancen und Schulorganisation

Armin Bernhard

Jenseits des Vermessungswahns: Thesen zu einer demokratischen Organisation von Bildung	107
--	-----

Markus Althoff

Partizipation, Steuerung und Verständigung – Schulentwicklung als dialogischer Prozess	121
--	-----

Wolf-Thorsten Saalfrank

Die autonome Schule als Ort der Teilhabe	133
--	-----

Maria Müssig & Volker Lenhart

Die Schule in zivilgesellschaftlicher, nichtstaatlicher Trägerschaft	147
--	-----

Teilhabechancen und Öffentliches Forum

Anne Sliwka

Das Deliberationsforum: Ein schulischer Lernraum demokratischer Teilhabe	163
--	-----

Max Fuchs

Schule als kulturelles Forum?	177
-------------------------------------	-----

Peter Eyerer & Dörthe Krause

TheoPrax: Kommunikative Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Schule	189
--	-----

Veronika Strittmatter-Haubold

Forum Schule Heidelberg: Ein Medium für den wechselseitigen Erfahrungsaustausch und Aufbau von Handlungsperspektiven	203
--	-----

Teilhabechancen und Professionalisierung

Bernd Hackel

Va pensiero! Warum die Sache mit der Selbstbestimmung in der Schule nicht so einfach ist	219
---	-----

Andreas Wernet

Das Pseudologie-Syndrom: Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche	237
---	-----

Henning Pätzold

Vom professionellen Umgang mit Verantwortung	253
--	-----

Alfred Holzbrecher

Zumutungen von Freiheit: Forschend Lehren lernen an einer Freien Alternativschule	265
--	-----

Teilhabechancen und Standards

Ulrich Herrmann

„Bildungsstandards“ und Bildungsstandards – Effekte partizipativer Bildungsprozesse	279
--	-----

Helmut E. Klein

Bildungsstandards ermöglichen nachhaltige, individuelle Förderung	291
---	-----

Ines Langemeyer

Kompetenzentwicklung durch Teilhabe – Selbstbestimmtes Lernen in der beruflichen Bildung	305
---	-----

Markus Rehm

Lässt sich Verstehen standardisieren? – Zur Förderung von Selbstkompetenz durch Teilhabe Studierender an der naturwissenschaftlichen Lehrerbildung	319
--	-----

Epilog

Thomas Rißm

Das Verhältnis von Bildung, Akzeptanz und Teilhabe als Fokus
künftiger Schulentwicklung: Die Wende der Wende? 335

Nach-Denkliches

Detlef Pech & Marcus Rauterberg

Zu den (un-)erfreulichen Aussichten für das Bildungssystem
– Eine reale Satire? 345

Dank

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Friede ist der Stand
eines Unterschiedenen ohne Herrschaft,
in dem das Unterschiedene
teilhat aneinander.

Theodor W. Adorno

Teilhabechancen ausloten – Einleitende Gedanken zum Vorhaben

1 Die Expertise der Schüler/innen anerkennen...

„Eine Bildungsdebatte ohne Schüler“ so resümiert die Siegener Forschungsgruppe den bisherigen Diskurs im Anschluss an PISA und begründet mit diesem Befund dann auch ihren Bericht¹. Ein wesentliches Ergebnis ihrer Untersuchung ist durchaus ermutigend: Generell anerkennen die befragten Schüler/innen Schule vom Grundsatz her als bedeutsamen Ort, an dem wichtige Orientierungen für das eigene Leben zu gewinnen sind. Bezieht sich diese positive Einschätzung in der – eher reformpädagogisch geprägten – Primarstufe noch vorwiegend auf die Geschehnisse innerhalb des Unterrichts, bezieht sie sich in der – eher fachorientierten – Sekundarstufe I und II zunehmend auf außerunterrichtliche Faktoren: Pausen, Freunde, Freizeit, Praktika bzw. Jobben etc.; die Kritik am Unterricht nimmt zu, mehr und mehr gelte es „Alternativstrategien“ auszubilden, um schulisch erfolgreich sein zu können (ebd., 24). In den Gruppengesprächen werden dann schnell die Lehrer/innen und die Unterrichtsqualität als Quelle der Unzufriedenheit genannt. Die Schüler/innen wollen mehr wahrgenommen werden und mehr Orientierung erhalten, mehr beteiligt werden an der Unterrichtsgestaltung, die Lerninhalte mit flexibleren Lehrmethoden und mit mehr Lebensnähe vermittelt bekommen und sich mehr vor denen geschützt fühlen, die nicht lernen wollen.

Im Weiteren wird dann in einer Art ‚Tiefenanalyse‘ deutlicher, um was es den Schüler/innen ‚eigentlich‘ geht: Es geht ihnen um den Anspruch auf ein selbstständiges, bewusstes und unabhängiges Lernen, bei dem sie als selbstbestimmte Lerner und politisch Denkende im Mittelpunkt des schulischen Geschehens stehen (ebd., 35). Es geht ihnen um ein Lernen, das persönliches Ausdrucksmittel im Rahmen eines Lernsettings ist, das die Lernenden sich mit dem Lerngegenstand in Beziehung setzen lässt – letztlich um ein Lernen mit Hilfe dessen persönlicher Sinn generiert werden kann. Die befragten Schüler/innen machen deutlich, dass die festgestellte Abwendung vom Unterricht mit

¹ Zinnecker, Jürgen u. a. (2005). Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.

zunehmendem Alter als eine „defensive“ Lösungsvariante angesehen werden kann, mit der sie auf ein Dilemma hinweisen: Sie haben aus ihrer Sicht zwar Vorstellungen über gehaltvolles bzw. lebensnahes Lernen, können diese aber mangels Einflussmöglichkeiten auf den Lernprozess nicht realisieren. Und sie können sogar formulieren, was es erfordern würde, den nötigen Perspektivwechsel zu vollziehen: „Den Übergang vom ‚gegängelten‘ Lernen zur selbstständigen Lernentscheidung und Lernmotivation hin“. Am Herzen liegt ihnen dabei insbesondere, dass das Leben innerhalb und außerhalb der Schule „nicht nebeneinander steht, sondern in ein umfassendes Lernkonzept integriert wird“ (ebd., 36).

Was sie in ihren Aussagen nicht zu erkennen geben (oder nicht gefragt wurden?) ist der suchende Blick über den „Tellerrand“ des Unterrichts hinaus, der sich nicht damit zufrieden gibt, die Misere allein an der Person der Lehrerin bzw. des Lehrers festzumachen. Diesen Blick zu weiten und dann auch zu schärfen, fühlt sich dieser Band verpflichtet. Er möchte die thematisierten defensiven Haltungen der Schüler/innen ernst nehmen, um die Akzeptanz ‚unter Vorbehalt‘ der Schule als bedeutsamen (Lebens-)Ort nicht zu verspielen, sondern weiter zu stärken. Dies erfordert zunächst, über das unterrichtliche Alltagsgeschäft hinaus, auch organisatorische bzw. institutionelle Fragestellungen in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs einzuführen. Es erfordert aber auch, einen Fokus zu konturieren, mit Hilfe dessen, eine kritische Sicht der verhandelten Sachverhalte möglich wird.

Der Hinweis auf Selbstbestimmung der Schüler/innen ist hier wegweisend. Ihnen geht es ja nicht nur um Beteiligung im Sinne einer Einbezogenheit nach Maßgabe der Lehrpersonen. Vielmehr geht es ihnen darum, „selbst zu entscheiden“, „selbst zu denken“, „unabhängig“ zu lernen etc. (ebd., 35f). Es geht also nicht um rezeptive *Teilnahme*, die Nachvollzug meint und weitergehende Ansprüche auf Mitwirkung von zu erfüllenden Vorbedingungen abhängig macht, sondern um Teilhabe, die es zulässt, ja gerade dazu einlädt, sich im Tun diesbezüglich zu qualifizieren. *Wirksame Teilhabe* steht hier für die selbstbestimmte Einflussnahme der Beteiligten auf Lerninhalte, auf Lernprozesse, auf organisatorische Abläufe, auf institutionelle Zielsetzungen etc. mit der Maßgabe, die Verhältnisse notfalls so verändern zu können, dass Lernende mit ihren (Lebens-)Interessen bzw. (Lebens-)Perspektiven anschließen und sie darüber erweitern können. Teilhabe fungiert dann als Medium zur Positionierung der Schule als gesellschaftlichen Ort, der kooperativen *Verständigung* über Wissensbestände, Sozialformen, Berufsanforderungen etc. möglich macht. Teilhabe zielt dann eben nicht auf die Durchsetzung einer ‚atomistischen‘ Individualität, sondern auf *Kohärenz* im Sinne der Zugehörigkeit zur schulischen Gemeinschaft, auf *Akzeptanz* der Schule

als lebensbedeutsamen Ort in Folge der Gewinnung von Weltorientierungen und Welterfahrungen, auf *Nachhaltigkeit* der Lernprozesse durch ihre Vermittlung mit den Lebensinteressen der Lernenden. Und gerade weil Teilhabe darüber den Beteiligten Entscheidungsräume eröffnet, macht sie die Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung für sich und andere zum Thema – Verantwortung als die andere Seite von Selbstbestimmung.

2 ... und Räume der Teilhabe eröffnen

Der vorliegende Band möchte dementsprechend ein alternatives Konzept zur Schulentwicklung vorstellen und weiterführen, bei dem der Standpunkt der Schüler/innen und ihre Teilhabechancen im Zentrum der Diskussion stehen. Er steht damit in der Tradition vorhergehender Versuche, den Subjektstandpunkt in der bildungstheoretischen Diskussion (wieder) zu stärken². Er möchte kritisch und konstruktiv diesbezüglich den *Rahmen* abstecken, der für eine solche Unternehmung notwendig ist und dort, wo schon Erfahrungen vorliegen, diese in den Diskurs einflechten. Der Band versteht sich dabei selbst als ein strukturiertes Forum, das ein *breites Spektrum von Standpunkten* zu Wort kommen lässt: Von Positionen, die sich kritischen Denktraditionen verpflichtet fühlen bis hin zu solchen, die die Ansprüche der Ökonomie an die Pädagogik formulieren, von Beiträgen, die sich um eine theoretische Begründung des zu diskutierenden Rahmens bemühen bis hin zu Beiträgen, die erste Beispiele wirksamer Teilhabe an Schule skizzieren. In den Schulentwicklungsfeldern *Lerngruppen*, *Schulorganisation* und *Öffentliches Forum* sollen Teilhabenotwendigkeiten festgestellt und davon ausgehend Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, durch die sich Lernende an den Bildungsprozessen *ihrer* Schule als selbstwirksam erfahren. Insbesondere ist dann das Selbstverständnis von Interesse, mit dem die Lehrerinnen und Lehrer ihre Rolle ausfüllen. Fragen der Grundlagen und der Praxis einer *Professionalisierung*, die Teilhabe zu fördern im Stande ist, stehen hier zur Debatte. Abschließend soll das hier vorgestellte Beteiligungskonzept mit der aktuellen *Standardisierungsdebatte* konfrontiert und die Risiken, also Chancen oder Gefahren, für dieses Vorhaben bestimmt werden.

² Vgl. dazu: Funke, E. H. & Rihm, Th. (Hg.) (2000). Subjektsein in der Schule? – Eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Rihm, Th. (Hg.) (2003/2006). Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ludwig A. Pongratz verortet im PROLOG den Teilhabegedanken in der gesellschaftlichen Diskussion, innerhalb derer sich das hier favorisierte Schulentwicklungskonzept zu bewähren hat. In seiner Analyse arbeitet er dabei eine widersprüchliche Doppelperspektive heraus: Einerseits tendieren insbesondere die bildungspolitischen Aktivitäten zur Vereinnahmung der Akteure, andererseits weisen sie „Sollbruchstellen“ aus, an denen sich unerwartet kritische Perspektiven entzünden können. Die Grenzen der Kontrollbestrebungen aktueller Schulreformen markieren daher gleichzeitig deren Teilhabepotentiale.

Bewusst findet das zu entfaltende Projekt in den LERNGRUPPEN ihren Ausgang. Dort ist der empirische Ort, an dem sich tagtäglich konkret die Widersprüche entzünden, die die Entfaltung einer umfassenden Teilhabepraxis behindern, aber auch nahelegen: Dort stehen sich normierte Erwartungen einer auf Durchsetzung ausgelegten institutionellen Praxis und die vielfältigen Lebensinteressen einer auf Verständigung beruhenden Lern-Lehr-Praxis gegenüber. Die Leitfrage lautet dementsprechend: Wie sehen Lernkulturen aus, in denen Schüler/innen mit ihren vielfältigen Lerninteressen und ihren Lebenswelten maßgeblich Anteil an der Unterrichtsentwicklung haben? *Andrea Platte* gibt darauf eine erste Antwort: Lern- und Bildungsprozesse, die jedem einzelnen Kind zum Vorteil gereichen, ermöglichen den Lernenden *ohne* Ausnahme Zugang zu Lernprozessen, in denen ihre jeweilige Subjektivität zum Ausdruck kommen kann und in denen sie in der Gemeinschaft mit anderen Vielperspektivität erfahren können. *Falko Peschel* konkretisiert diesen Standpunkt und plädiert für eine umfassende Demokratisierung des schulischen Lernraums und betont die Möglichkeit der Selbstverantwortung der Schüler/innen für ihren Lernprozess. *Michael Bannach* zeigt über die „Themenzentrierte Arbeit“ die Möglichkeit eines dialogischen, schrittweisen Aus- bzw. Aufbaus vom Kompetenzen für selbstbestimmte Lernarbeit im Rahmen eines derart geöffneten Lernraums auf. *Sylvia Selke* weist auf die Bedeutung der Arbeit mit der eigenen (Lern-)Biografie hin, wenn es gerade für Lernende mit Migrationshintergrund darum geht, Anknüpfungspunkte für die Bestimmung lebensrelevanter Lernprozesse (zurück-)zu gewinnen. *Friederike Bliss* verdeutlicht im Rahmen des Konzepts „Produktives Lernen“, wie wichtig für Lernende im Übergang zum Beruf die Verfügung über bedeutsame Praxislernorte in Auseinandersetzung mit einem Rahmencurriculum ist, um eine andere, stärker tätigkeitsvermittelte Bildungspraxis zu realisieren. Inklusion, Demokratisierung des Lernraums, Themenarbeit, Biografie-Arbeit, Verfügenkönnen über Praxis-Lernorte sind also erste Antworten, mit Hilfe derer die Autor/innen Teilhaberäume öffnen wollen.

Wird eine derart erweiterte unterrichtliche Teilhabe tägliche Praxis, wird dies auf Dauer nicht ohne Auswirkungen auf die organisatorische Ebene der jeweiligen Schule bleiben. Und umgekehrt: Soll eine derart erweiterte unterrichtliche Teilhabe tägliche Praxis werden, bedarf sie flankierender Unterstützung durch die organisatorische Ebene. Als Leitfrage für das Schulentwicklungsfeld SCHUL-ORGANISATION lässt sich dann formulieren: Wie müssten organisatorische Strukturen konturiert sein, damit sie die Initiativen aus den Lerngruppen aufnehmen und abstützen und derart als Teil der Entscheidungsverläufe werden lassen, dass sich die Initiator/innen bezogen auf die Entwicklung *ihrer* Schule als einflussreich erfahren? *Armin Bernhard* sieht in der derzeitigen „vermessungstechnologischen“ Ausrichtung der Bildungspolitik ein wesentliches Hindernis für eine demokratische Gestaltung von Schule. Im Anschluss an seine Analyse benennt er Eckpunkte einer anderen, der Emanzipation verpflichteten Organisation von Bildung. *Markus Althoff* stellt im Anschluss ein Steuerungskonzept vor, das aus der Perspektive der School-Governance ein Tableau von Regulierungsformen gewinnt, das den angestrebten dialogischen Prozess zwischen Lerngruppen und Schulorganisation ermöglichen und die geforderte Demokratisierung von Schule konkret vorantreiben soll. *Wolf-Thorsten Saalfrank* geht in Folge der Frage nach, inwieweit das Konzept „Autonome Schule“ und die damit einhergehende Managementorientierung dem Subjektstandpunkt, für den die thematisierte Teilhabe-Praxis konstitutiv ist, mehr Raum lässt als dies im Rahmen staatlich regulierter Schulen bisher geschieht. *Maria Müssig & Volker Lenhart* bestimmen schließlich, nach einem Rück-Blick auf das Verhältnis von staatlicher versus privater Organisation von Bildung, die Bedeutung des Bildungsangebots der freien Träger für den aktuellen Ausbaustand des Bildungssystems.

Der gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungsstand verlangt von den Akteuren mehr als je zuvor, einen eigenen Standpunkt, verbunden mit einer eigenen Perspektive für das (Berufs-)Leben, auszuweisen. Informations- bzw. wissensbasierte Kommunikation (möglichst aus ‚erster‘ Hand) stellt hierfür eine unabdingbare Voraussetzung dar. Der Gedanke, dass Schule eine Plattform in der Gestalt eines ÖFFENTLICHEN FORUMS bietet, auf dem Vertreter/innen verschiedener gesellschaftlicher Bereiche ihre Argumente vortragen und zur Diskussion stellen, ist nach wie vor ein Novum. Die Leitfrage für dieses Schulentwicklungsfeld lautet deshalb: Wie müsste der Austausch der Schule mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld gestaltet sein, damit bedeutsame Fragestellungen aus Wirtschaft, Kultur, Technik, Politik, etc. in kritisch-diskursiver Weise Teil der Schulkultur werden können? *Anne Slivka* stellt mit dem Deliberationsforum ein von Schülern für Schüler organisiertes und durchgeführtes Lernsetting vor.

Es kann das als ein erstes denkbares Format. angesehen werden, das Raum für „abwägendes“ Sprechen schafft, um sich mit Experten über kontroverse Fragen unter systematischem Einbezug der eigenen Standpunkte austauschen zu können. *Max Fuchs* wirbt dafür, dass sich Schule nach außen hin im Sinne aktiver Sozialraumorientierung öffnet und als Teil einer kommunalen Bildungspartnerschaft vor allem mit Künstler/innen, Kultur- und kulturpädagogischen Einrichtungen eng zusammenarbeitet. Mit der Kultur auf dem Forum wird das Forum selbst dann schrittweise zu einem bedeutsamen Teil der Schul-Kultur. *Peter Eyerer & Dörthe Krause* stellen mit „Theo-Prax“ ein Modell vor, das den Interessenaustausch von Schule und Wirtschaft voranbringen will und neben Informations- und Diskussionsveranstaltungen in ihrem Kerngeschäft die Projektarbeit mit Ernstcharakter betont. Im Rahmen der Akquise, der Planung, der Organisation, der Durchführung und Reflexion der Projekte konkretisiert sich Theo-Prax als Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Schule. *Veronika Strittmatter-Hanbold* zeichnet, ausgehend von ihren Erfahrungen mit dem regionalen und schulübergreifenden Forum Heidelberg, die Konturen eines schulischen Forums, das über die Kommunikationspraxis und den dort zusammen mit externen Expert/innen verhandelten Themen sowohl ein wichtiges Angebot zur Perspektivbildung für die Beteiligten bereit hält als auch ein Motor für eine subjektbezogene Schulentwicklung darstellt.

Lehrer/innen spielen in der Entwicklung einer Schule hin zu einer umfassenden Teilhabepraxis eine bedeutsame Rolle. Im Rahmen ihres Kerngeschäfts, die Vermittlung zwischen den Lebens- bzw. Lerninteressen der Schüler/innen und den normativen Erwartungen der Institution, nehmen sie gewissermaßen eine Scharnierfunktion ein. Die Leitfragen des Schulentwicklungsfeldes PROFESSIONALISIERUNG lautet daher: Inwieweit ist es Lehrer/innen möglich, die im Rahmen von Schülerinitiativen angezeigten Räume für Teilhabepraxen zu eröffnen und auszugestalten? *Bernd Hackl* ergründet diesbezüglich den Selbstbestimmungsbegriff. Er grenzt eine „naive“ Variante, nach der Autonomie des Einzelnen die Möglichkeit bedeutet, Denken und Verhalten nach eigenem Gutdünken auszurichten, von einer ‚realistischen‘ ab, die das Bestimmen als weder nur willengesteuertes noch als ausschließlich personales oder privates Geschehen versteht. Denn bloße Entscheidungsfreiheit zieht nicht zwangsläufig Handlungsfreiheit nach sich. *Andreas Wernet* konkretisiert diesen Befund, in dem er anhand eines Fallbeispiels ein Handlungsproblem im Lehrberuf offen legt, das die Grenzen der Bewusstheit eigenen Lehrhandelns deutlich macht: Die Tendenz, der schulischen Wirklichkeit einen Anschein zu verleihen, der die tatsächlichen Verhältnisse im Lernraum eher verschleiert als er-

hell. *Henning Pätzold* fokussiert diesen Diskurs über selbstbestimmtes Lehrhandeln auf den Verantwortungsbegriff hin. Professionell sind Lehrer/innen demnach dann, wenn sie Verantwortlichkeiten kritisch unterscheiden und auf ein von ihnen selbst zu übernehmendes Maß begrenzen lernen. *Alfred Holzbrecher* plädiert im Rahmen seines Projektes „Forschend Lehren lernen“ dafür, Studierenden des Lehramts selbst „Freiheiten“ im Rahmen von Praktika als herausfordernde Lerngelegenheiten „zuzumuten“, um sich in diesen schwierigen Prozess der eigenen Standortbestimmung schrittweise einlassen zu können. Nur so könnten diese erlernen, mit Spannungsfeldern, Uneindeutigkeiten bzw. Widerständigkeiten verschiedenster Art umzugehen und darüber anschlussfähige Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Abschließend gilt es, das Teilhabeprojekt auf dem Hintergrund der aktuellen Standardisierungsdebatte auf Anschlussmöglichkeiten hin zu diskutieren. Die bereits angesprochenen normativen Erwartungen an institutionalisiertes Lernen und Lehren scheinen per se im Widerspruch zu den Befunden aus den vier Schulentwicklungsfeldern zu stehen, im Rahmen derer der Subjektstandpunkt der Beteiligten zum Thema wird. Ohne Anschlusspunkte wäre das hier vorgelegte Projekt nicht realisierungsfähig. Aus der Sicht der Pädagogik, der Ökonomie, der Beruflichen Bildung und der Lehrerbildung soll deshalb folgender Leitfrage nachgegangen werden: Welche Risiken (also Chancen wie Gefahren) birgt die Standardisierung des (Hoch-)Schul- bzw. Berufsbildungssystems hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten der Beteiligten? Für *Ulrich Herrmann* besteht die größte Gefahr darin, Standards, die Standardisierbarkeit von Lerninhalten, Lernformen, Leistungsdimensionen und Verfahren der Leistungserbringung behaupten, zu verwechseln mit pädagogisch begründeten Standards, die der (Selbst-) Bildung dienen. Er zeigt an zwei Beispielen wie durch partizipative Arbeits- und Lernprozesse, die sich an Prozess- und Qualifikationsstandards orientieren, die Chance eröffnet wird, dass solche Selbstqualifizierungs- und Bildungsprozesse angestoßen werden, die zu anschlussfähigen akademischen und beruflichen Schlüsselqualifikationen führen. *Helmut E. Klein* betont aus der Sicht der Ökonomie die Notwendigkeit von Standards, um das Schulsystem effektiver steuern zu können als bisher. Über den damit verbundenen höheren Grad an öffentlicher Qualitätskontrolle erhalten die Akteure einerseits verbindliche Orientierungen, die Vergleichbarkeit ermöglichen, andererseits können den Schulen dadurch größere Gestaltungsspielräume zugestanden werden, die eine bessere Passung der schulischen Aktivitäten zum jeweiligen lokalen Umfeld und die für Lehrende und Lernende gehaltvollere partizipative Bildungsprozesse (unterhalb der Orientierungsdaten) ermöglichen sollen. *Ines Langemeyer* arbeitet die Wider-

sprüche heraus, die entstehen, wenn derart die unterschiedlichen Logiken von Ökonomie und (Selbst-)Bildung im Rahmen Beruflicher Bildung zur Vermittlung anstehen. Diesbezüglich setzt sie sich kritisch mit dem Kompetenzbegriff auseinander: Kompetenz zeigt sich nicht nur im Zuwachs an Wissen und Können, sondern auch und vor allem in der Entwicklung adäquater Partizipations- und Kooperationsformen und der Erweiterung von Einfluss- und Verfügungsmöglichkeiten in einem Praxisfeld. *Markus Rehm* zeigt, dass der geforderte Kompetenzerwerb seinen Ausgangspunkt vom subjektiven Verstehen von Weltzusammenhängen her nehmen muss, bevor er sein gewonnenes Verständnis einer dialogischen Bewährung unterzieht, bedarf es offener Teilhaberäume, die eine eigene Zuwendung zum Gegenstand erst möglich machen. Im Rahmen eines Kompetenzentwicklungsmodells wird dieser Vermittlungsversuch von (Selbst-)Bildung und Standardisierung von Ausbildungsinhalten verdeutlicht.

Im EPILOG begründet der Herausgeber vom Subjektstandpunkt her, warum sich wirksame Teilhabe und schulische Bildung nicht ausschließen, sondern in einem produktiven Wechselwirkungsprozess zueinander stehen (sollten). Mit der Unterscheidung von „Aus-Bildung“ und „Bildung“, die eine entsprechende Unterscheidung von Standards nach sich zieht, arbeitet er einen grundsätzlichen Verständigungsbedarf auf Seiten der Lernenden heraus. Dieser ergibt sich aus der Notwendigkeit, Wissensanteile und Lebensinteressen miteinander zu vermitteln. Bildung ist dann Perspektiven-Bildung, die Aus-Bildung ernst nimmt, diese aber im Horizont des jeweiligen Lebensentwurfs bewertet. Strukturell verankerte Teilhabe rahmt dann diesen komplexen auf Qualität und Nachhaltigkeit ausgelegten Selbstverständigungsprozess.

Wie schmal der Grat in der aktuellen Bildungsdebatte ist, wenn sie sich zwischen „marktförmiger“ Rhetorik und gegenstandsbezogenem Veränderungs-Diskurs bewegt, zeigen *Detlev Pech & Marcus Raunterberg* in ihren satirisch gehaltenen, zuweilen vergnüglichen bis bissigen Nach-Gedanken auf. Sie geben sie uns gewissermaßen mit auf den Weg, wenn wir uns aufmachen, Schule zusammen mit den Schüler/innen zu entwickeln...

Prolog

Ludwig A. Pongratz

Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe: Zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen

Einleitung

Die aktuelle Bildungsreform fällt nicht vom Himmel. Sie ist Teil eines umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses, dessen Konturen die nachfolgenden Überlegungen zu dechiffrieren versuchen. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken dabei zwei zentrale Termini: zum einen der Begriff der „Kontrollgesellschaft“ (wie ihn der ‚späte‘ Deleuze ins Spiel brachte), zum anderen der Begriff der „Gouvernementalität“ (der auf den ‚späten‘ Foucault zurückgeht). Beide – Deleuze und Foucault – begegnen den sich vollziehenden gesellschaftlichen Umbrüchen mit unverhohlener Skepsis. Ihre ernüchternde Diagnose lautet: Die Befreiung, die die Protagonisten der aktuellen Reform verkünden, ist Ausgangspunkt neuer Unterwerfung. Es gibt also gute Gründe, der Reformrhetorik zu misstrauen¹.

1 Reformrhetorik: Die Anrufung des unternehmerischen Selbst

Die aktuelle Reformdiskussion in der Pädagogik bringt ein neuartiges, animierendes Vokabular in Umlauf, in dem Figuren des ‚Selbst-Bezugs‘ einen prominenten Platz einnehmen. Die Reformrhetorik operiert mit Begriffen wie Selbst-Organisation, Selbst-Steuerung, Selbst-Management oder Selbst-Optimierung - mit Begriffen also, die die Menschen zu einem sorgsam und vorausschauenden Umgang mit sich selbst aufrufen. Es ist ein aktivierender, kalkulierender Habitus, der praktisch allen neueren Reformprogrammen zugrunde liegt; oder genauer: der von allen diesen Programmen vorausgesetzt wird. Denn die Figur des Selbst-Unternehmers beschreibt noch keine faktisch vorherrschende, empirische Realität. Vielmehr muss sie der Bevölkerung auf viel-

¹ Die nachfolgenden Überlegungen widme ich meinem Mitstreiter im Feld der Lehrerfortbildung und langjährigen Freund Dr. George Reilly, der 2008 aus dem aktiven Dienst in eine neue Form des Un-Ruhestands wechselt.

fältige Wiese anempfohlen und nahe gebracht werden. Die Menschen sollen allererst noch so werden, wie die Bildungsprogramme internationaler und nationaler Akteure bereits vorgeben. In der Anrufung des ‚unternehmerischen Selbst‘ (vgl. Bröckling 2007) finden sich gewissermaßen die zentralen Intentionen gebündelt, denen die verschiedensten Reformansätze zuarbeiten.

Rückt man unter diesen Vorgaben das Programm einer vom Subjektstandpunkt ausgehenden Schulentwicklung (vgl. Rihm 2006 a) in den Blick, könnte leicht der Eindruck entstehen, es trage - gewollt oder nicht - seinen Teil dazu bei, die Zumutungen der Reform im Schulalltag zur Wirkung zu bringen. Denn es operiert gleichfalls mit Figuren des Selbst-Bezugs. Dem eigenen Bekunden nach geht es um die ‚Selbst-Aktivierung‘ von Lernenden (Rihm 2006 b, 202), um die Flexibilisierung von Lernprozessen, um Möglichkeiten zur ‚Selbst-Thematisierung‘ (Rihm 2006 a, 398), um ‚Selbstwirksamkeitserfahrungen‘ (Rihm & Häcker 2007, 208) - kurz: eine vom Subjektstandpunkt ausgehende Schulentwicklung begreift Schule als einen „Ort, an dem Schüler/innen und Lehrer/innen selbstbestimmt *ihre* Weltzugänge initiieren und vorantreiben“ (Rihm 2006 a, 416).

Der ausufernde Gebrauch des Präfix ‚Selbst‘, der die Reformrhetorik kennzeichnet, könnte einen fatalen Kurzschluss nahe legen: nämlich Begriffe wie ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Selbststeuerung‘ kurzerhand über einen Leisten zu schlagen. Reformverfechter jedenfalls nehmen gemeinhin wenig Anstoß daran, mit Hilfe eines undifferenzierten Begriffsgebrauchs „sowohl an die zurückliegenden Auseinandersetzungen um den Begriff der Selbstbestimmung anzuknüpfen als auch eine Verschiebung hin zu eher instrumentellen und didaktisch-technischen Fragen des Fähigkeitenerwerbs vorzunehmen. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was mit Selbstbestimmung gemeint war, auf funktionsgerechtes Verhalten“ (Boenicke 1998, 2 f.).

Die Unterscheidung von ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Selbststeuerung‘ ist also keine sprachliche Finesse (vgl. Pongratz 2005, 176 ff.); der Sache nach geht es um einen Unterschied ums Ganze. Entsprechend geht der vom Subjektstandpunkt ausgehende Schulentwicklungsansatz gegen das funktionalistisch reduzierte Reformverständnis explizit in Stellung. Er zeigt, wie im Windschatten des Autonomie-Postulats, das die Protagonisten der Bildungsreform unablässig vor sich hertragen, ganz andere Grundparameter zum Zug kommen: „Plan, Steuerung und Kontrolle“ (Rihm 2006 a, 402). Offensichtlich müssen die derzeitigen Reformmaßnahmen im Koordinatensystem eines umfassenden, mit Macht vorangetriebenen gesellschaftlichen Transformationsprozesses verortet

werden. Die gegenwärtige Bildungsreform ist längst dabei, ein Kontrollregime eigener Art zu etablieren, mit dem die heraufziehende ‚Kontrollgesellschaft‘ ihre Effekte zur Wirkung bringt.

2 Kontrollgesellschaft: Die Krise der Einschließungsmilieus

Damit ist der Terminus gefallen, um den unsere weiteren Überlegungen kreisen: ‚Kontrollgesellschaft‘. Im Jahre 1990 – also nur fünf Jahre vor seinem abrupten Tod – verfasste der französische (Sozial-)Philosoph Gilles Deleuze einen kurzen, inzwischen viel zitierten Text mit dem lapidaren Titel „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (Deleuze 1993, 254 ff.). Auf nur wenigen Seiten skizziert hier Deleuze den vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel. „Entscheidend ist“, schreibt Deleuze, „dass wir am Beginn von etwas Neuem stehen.“ (ebd., 261) Aber was ist dieses Neue, dessen inneres Erzittern Deleuze spürt und in eindrucksvollen Bildern und Begriffen zum Ausdruck zu bringen versucht? Es ist eine insgesamt neue Figur der Vergesellschaftung, die Deleuze am Horizont der Gegenwart heraufziehen sieht. Er gibt ihr den Namen ‚Kontrollgesellschaft‘.

Das Neue dieser Gesellschaftsform dechiffriert Deleuze auf dem Hintergrund von Disziplinarprozeduren, die das Gesicht der modernen Gesellschaft bis ins 20. Jahrhundert hinein prägten. Foucault, auf den Deleuze in diesem Zusammenhang explizit Bezug nimmt, veranschaulicht die typische Funktionsweise der ‚sanften‘ Disziplinierung an einem ausgewählten Modell: an Bentham’s Entwurf des ‚Panopticon‘: Das ‚Panopticon‘ ist ein ringförmiger Gefängnisbau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verborgen halten, so dass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: Das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Dies ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau: Es liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, an dem sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen in der modernen Welt umreißen lassen. Das Panopticon funktioniert gewissermaßen als ‚Machtverstärker‘, der die Ef-

efekte der Disziplinierung so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten und Sagbarkeiten produziert. Sie entwickelt sich auf diese Weise zu einer – wie Foucault sagt – allgemeinen „politischen Technologie“ (Foucault 1976, 264).

Voraussetzung dieser politischen Technologie aber ist die Etablierungen von ‚Einschließungsmilieus‘ (wie sie sich im 19. und 20. Jahrhundert herausbildeten). Die Ringmauer des Panopticon symbolisiert recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten: Die disziplinierenden Effekte brauchen einen ‚Rahmen‘, in dem jeder jeden sehen kann bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss, ein spezifisches Milieu (sei es das Mikro-Milieu eines Gruppendynamischen Settings, sei es das Milieu einer Familie, einer pädagogischen Einrichtung oder eines sozialen Feldes). In gewissem Sinn könnte man sagen: Im Kreis konzentriert sich faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik: vom Stuhlkreis bis zum 360 Grad Feed-back, von der Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum runden Tisch.

Praktisch alle großen Einschließungsmilieus des 19. und 20. Jahrhunderts (die bürgerliche Kleinfamilie, das Kranken- und das Irrenhaus, das Gefängnis, die Schule, die Fabrik) handhaben die gleichen Disziplinarstrategien. Deleuze fasst ihre Grundoperationen wie folgt zusammen: „Konzentrieren; im Raum verteilen; in der Zeit anordnen; im Zeit-Raum eine Produktivkraft zusammensetzen, deren Wirkung größer sein muss als die Summe der Einzelkräfte“ (Deleuze 1993, 254).

Was aber geschieht, wenn die Einschließungsmilieus in eine Krise geraten? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern. In dieser Situation entwickelt sich Deleuze zufolge ein neues Repertoire von Führungstechniken. Die Disziplinarmacht setzte auf Akte der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung. Doch garantieren ‚Disziplin‘ und ‚Norm‘ heute längst keine Produktivität mehr. An ihre Stelle treten vielmehr ‚Flexibilität‘, ‚Motivation‘, ‚Zielvereinbarung‘, ‚Selbstorganisation‘ oder ‚Modularisierung‘. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der ‚Fabrik‘ zum ‚Unternehmen‘: „Die Fabrik“, schreibt er, „setzte die Individuen zu einem Körper zusammen (...). Das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet“ (ebd., 257).

Das ‚Unternehmen‘ löst jedoch nicht nur die ‚Fabrik‘ ab; es wird zum verallgemeinerbaren Modell der neuen Kontrollformen überhaupt. Sie verbinden Freiheit und Herrschaft in der paradoxen Figur „freiwilliger Selbstkontrolle“ (vgl. Pongratz 2004). „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, schreibt Deleuze, „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“ (Deleuze 1993, 260). Hätte Deleuze den Terminus der ‚Ich-AG‘ bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des Transformationsprozesses jedenfalls sind weit vorausgesehen: Deleuze formuliert den vorweggenommenen Kommentar zur aktuellen Bildungsreform: Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird“ (ebd., 257). Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation.

Die aktuellen Reformimperative antworten in gewissem Sinn auf das, was Deleuze und Foucault als ‚Krise der Einschließungsmilieus‘ diagnostizieren bzw. was - unter sozialpolitischem Vorzeichen - derzeit als ‚Krise des Sozialstaats‘ thematisiert wird. Fast haben wir uns schon an die Problematisierung wohlfahrtsstaatlicher Garantien und sozialer Sicherungssysteme gewöhnt. Ihre Entwertung gehört inzwischen zum politischen Alltagsgeschäft. Sie soll die neue Form der ‚Regierung des Sozialen‘ plausibler erscheinen lassen, die auf die ‚Krise der Einschließungsmilieus‘ zu antworten versucht.

Was macht diese neue Regierungsform aus? Im Zentrum des neuen Regierungsmodus steht der tendenzielle Übergang von der öffentlichen zur privaten Sicherheit, vom gesellschaftlichen zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher, zugleich ‚ökonomischer‘ und ‚moralischer‘ Subjekte“ (Lessenich 2003, 86). Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind also nicht nur ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse; Kennzeichen ist auch eine parallel laufende ‚moralische Aufrüstung‘. Denn gefordert wird nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der be-

ständige Ausweis von Eigenverantwortlichkeit, privater Vorsorge und selbsttätiger Prävention. „Untersozialisierte, will sagen: arbeitsunwillige, präventionsverweigernde, aktivierungsresistente Subjekte verkörpern in diesem Kontext Bedrohungen des Sozialen – ökonomisch, als Investitionsruinen, und moralisch, als Solidaritätsgewinner“ (ebd., 89). Entsprechend wird den Menschen nahe gelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel (oder auch: ‚Beichtspiegel‘) zu werden. Der vervielfachte, permanente, panoptische Blick der Anderen wandert gewissermaßen nach innen: Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor, kurz: zu seinem eigenen Unternehmer. Mit dieser Verlagerung von Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen hin zu ‚selbst-verantwortlichen‘ und ‚selbstorganisierenden‘ Einzelnen kündigt sich ein grundlegender Umbruch der Regierungsformen an: von (harten oder sanften) Disziplinarformen hin zu neuen Formen der Gouvernamentalität (vgl. Pongratz u. a. 2006).

3 Gouvernamentalität: Die Führung der Selbst-Führungen

Der Begriff der Gouvernamentalität geht auf den ‚späten‘ Foucault zurück (Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre). Foucault war ebenso wenig wie Deleuze verborgen geblieben, dass sich die alte Disziplinargesellschaft längst in Auflösung befand: „Wir stehen“, so schrieb er, „vielleicht am Beginn einer großen krisenhaften Neueinschätzung des Problems der Regierung“ (Foucault zit. n. Lemke 1997, 240). Allerdings: wenn hier von ‚Regierung‘ die Rede ist, dann nicht in unserem heutigen, engen Sprachgebrauch. Während ‚Regierung‘ von uns heute ausschließlich politisch verstanden wird, zeigt Foucault, „dass sich das Problem der Regierung bis ins 18. Jahrhundert hinein in einen allgemeineren Rahmen stellte. Von Regierung war nicht nur in politischen Texten, sondern auch in philosophischen, religiösen, medizinischen, pädagogischen etc. Arbeiten die Rede. Über die Lenkung des Staates oder der Verwaltung hinaus meinte *Regierung* auch Probleme der Selbstbeherrschung, der Leitung der Familie und der Kinder, der Steuerung des Haushalts, die Lenkung der Seele etc. Aus diesem Grund bestimmt Foucault Regierung als Führung, genauer gesagt als „Führung der Führungen“ (Foucault 1987, 255), die ein Kontinuum umfasst, das von der ‚Regierung des Selbst‘ bis zur ‚Regierung der Anderen‘ reicht“ (Lemke 2002, 46).

Was Foucault im Rahmen seiner Untersuchung von Regierungsformen vor allem interessiert, das ist das Beziehungsnetz von subtilen Zwängen, die sich

zusehends der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln. Kurz: Foucault interessiert sich für die *Subjektivierungspraktiken* der Gegenwartsgesellschaft. Zu diesem Zweck entwirft er das Konzept der Gouvernamentalität. Foucault geht dabei der Frage nach, wie sich politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbinden; oder anders: wie ‚Regierungslogiken‘ und Subjektivierungspraktiken miteinander verknüpft sind.

Foucault zeigt nun, wie die Restrukturierung von Staat und Gesellschaft mehr denn je darauf abzielt, *Selbsttechnologien* zu erfinden und zu fördern, die an Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen neoliberaler Gouvernamentalität signalisieren *Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit* daher „nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sie *sind selbst ein Instrument und Vehikel*, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern. Der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Interventionsformen wird flankiert von Regierungstechniken, die die Führungskapazität von staatlichen Apparaten und Instanzen weg auf ‚verantwortliche‘, ‚umsichtige‘ und ‚rationale‘ Individuen verlegen. (vgl. Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 30)

Im Zuge dieser Gewichtsverlagerung gewinnt Pädagogik eine immense Bedeutung: Schule und Weiterbildung, Erziehungseinrichtungen und Sozialarbeit werden eingebunden in einen strategischen Komplex, der darauf abzielt, die gesellschaftlichen Verhältnisse auf der Grundlage einer neuen, Topographie des Sozialen zu recodieren. Die Bildungsreform erweist sich in dieser Perspektive als gouvernementale Strategie par excellence.

4 Bildungsreform: Die Intensivierung der Selbst-Vermarktung

Die Verbindung von politischen Regierungsformen mit neuartigen (Selbst-)Führungs- und Kontrolltechniken, kurz: die ‚freiwillige Selbstkontrolle‘ der Individuen lässt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems nachzeichnen (vgl. Pongratz 2004, 253 ff.):

- So wie aus Lohnempfängern ‚Arbeitskraftunternehmer‘ (vgl. Voß & Pongratz 1998), „Ich-AGs“ oder ‚Intrapreneure‘ werden sollen, so werden Teilnehmer von Bildungsprozessen umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also: sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Quali-

tätskontrolle und -optimierung setzen, sich gleichermaßen als Kunde wie als Privatanbieter auf dem Bildungsmarkt begreifen lernen usw. Alle – Schüler/innen wie Lehrer/innen – werden zu ihrem eigenen Kompetenzzentrum; entsprechend rückt der Kompetenzbegriff ins Zentrum pädagogischer Reflexion (vgl. Pongratz u. a 2007). Der Kompetenzbegriff kann seine Verwandtschaft mit ‚competition‘, mit Wettbewerb und Konkurrenz, nicht verleugnen. Kompetenzen sollen „im Dschungel globalisierter Märkte“ (Erpenbeck 2001, 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen.

- Auf der Ebene von Unterrichtsprozessen wird ein neues Vokabular in Umlauf gesetzt, das Unterrichten als eine Art Lernmanagement begreift, als Arrangement und Steuerung von Lernsituationen. In unmittelbarer Übersetzung von Enabeling-Strategien des betriebswirtschaftlichen Managements propagiert die systemtheoretisch-konstruktivistische Pädagogik eine neuartige ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (vgl. Arnold & Siebert 1995). Sie sanktioniert auf didaktisch-methodischer Ebene den ökonomisch fälligen Übergang von fordistischen Formen der Bildungsproduktion (wie ihn die Bildungsreform der 70er Jahre propagierte) zu postfordistischen Steuerungsmodellen, die auf kunden- und subjektorientierte, mobile Anpassungsstrategien setzen. Ungewissheit bzw. Kontingenz wird dabei subjektiv umdefiniert: Sie soll „nicht mehr ausschließlich als Bedrohung (wahrgenommen werden), (...) sondern als Freiheitsspielraum und damit als Ressource, die es zu erschließen gilt“ (Bröckling 2000, 133). Entsprechenden Lernarrangements fällt die Aufgabe zu, die erwünschten *Subjektivierungspraktiken* zu ermöglichen und zugleich funktional abzusichern. „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr, tauchen als neue Mittel auf“ (Röder 1989, 186), um die Individuen in gouvernementale Strategien einzubinden.
- Dem dient auf institutioneller Ebene die Reorganisation von Bildungseinrichtungen als marktorientierten Service-Center. Ihr Zweck ist nicht mehr ‚Bildung‘, sondern die Privatisierung und Kommerzialisierung von Wissen. Bildungsprozesse werden umgewandelt in Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, deren Abwicklung formal nach dem Muster betrieblichen Projektmanagements gehandhabt wird. „Der Absolvent als Markenartikel – so könnte man das heimliche Programm der aktuellen Bemühungen zu einer Bildungsreform in eine knappe Formel fassen“ (Fischbach 2002, 11). Die

Effektivität und Effizienz des gesamten Unternehmens aber lässt sich nicht mehr durch isolierte Maßnahmen sicherstellen, sondern erzeugt einen manifesten Bedarf an Organisations- und Qualitätsentwicklung. Das ‚totale Qualitätsmanagement‘, das sich als treibender Motor der Transformation von Schule und Weiterbildung etabliert, wird seinem totalitären Anspruch durchaus gerecht: Die Freiheit der Firma „Ich & Co.“ (vgl. Bridges 1996) besteht in der freiwilligen Selbstunterwerfung unter ein permanentes und umfassendes ökonomisches Tribunal (als dessen Ausführungsorgane sich Unternehmensberatungen in Szene setzen). Weil jedoch in diesen Prüfprozessen die eigene Position immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals auf. Jeder rückt gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers, des Selbst-Unternehmers und Leibeigenen.

Angesichts dieser Lagebeschreibung gäbe es gute Gründe, die Flinte ins Korn zu werfen. Doch wäre damit die ambivalente Wirkung der neuen Kontrollstrategien bei weitem unterschätzt. So sehr diese Strategien auch darauf abzielen, sich einer ‚freiwilligen Selbstkontrolle‘ zu unterwerfen, so sehr sind sie zugleich darauf angewiesen, neue Spielräume der Selbstsetzung, neue Subjektivierungspraktiken nicht nur zuzulassen, sondern geradezu einzufordern. *Tatsächlich sind gouvernementale Strategien in sich widersprüchlich*: Sie erfordern die aktive, selbst gewählte und gewollte Integration von Individuen in strategisch organisierte Kontexte. Dazu aber müssen sie permanent Freiheitsspielräume eröffnen und dazu auffordern, sich ihrer auch zu bedienen. (Daher rührt die Dauerpropaganda der Bildungsreform, die Lehrer/innen unablässig nahe legt, die neuen Freiheiten auch anzunehmen.) So gesehen enthalten alle gouvernementalen Strategien eine ‚Sollbruchstelle‘, ein notwendiges Moment von Differenz, an dem sich die Kritik entzünden kann.

5 Sollbruchstellen: Die Kehrseite der Reform

Angesichts des Sogs, den die Reformmaßnahmen im Bildungssystem derzeit entwickeln, scheint es nicht ganz einfach, die „Sollbruchstellen“ pädagogischer Praxis in den Blick zu rücken. Daher sei ein kurzer Umweg gestattet: ein Seitenblick auf innovative Produktionssektoren der Industrie, vor allem auf das Feld der informatisierten Erwerbsarbeit. Wenn dort von ‚managementality‘,

‚employability‘ oder ‚entrepreneurship‘ die Rede ist, dann finden sich unter diesen Schlagwörtern besondere Subjektivierungspraktiken gebündelt, ohne die die neuen Produktionsanforderungen ins Leere liefen. Denn für die neuen, ‚subjektivierten Arbeitsformen‘ erweist sich (im Gegensatz zu früheren Produktionskonzepten) Subjektivierung nicht als Hindernis einer reibungslosen Produktion, sondern als Produktionsbedingung. Systemische Produktionskonzepte arbeiten mit Steuerungsmodellen, die sich in einem Spannungsfeld von Autonomie und Kontrolle bewegen (vgl. Schroeder 2002, 41 ff.). Informationstechnisch gesteuerte Produktionsketten erzeugen einen prinzipiellen Subjektivitätsbedarf. Sie setzen eine subjektive Verständigung über die Sinnstrukturen des Produktionsprozesses voraus. Wer es an Reflexivität, an „Initiative, Anpassungsfähigkeit, Dynamik, Mobilität und Flexibilität fehlen lässt, zeigt objektiv seine (...) Unfähigkeit, ein freies (...) Subjekt zu sein.“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 30) Freiheit wird ein unverzichtbares – aber auch risikoreiches – Moment der Produktionsbedingungen.

Entsprechend haben Unternehmensleitungen ein verständliches Interesse daran, die geforderte Reflexivität sowohl einzufordern, wie auch auf betriebliche Rationalisierungsziele einzuschränken. Doch lässt sich diese Selbstbegrenzung nicht mehr einfach dekretieren. Daher arbeiten moderne Unternehmen mit ‚weichen‘ Führungsformen, mit Animation oder Suggestion, kurz: mit einer „eingeflüsterten Emanzipation“ (Fach 2000, 121). Sie rücken den Individuen so weit auf den Leib, bis sich das Netzwerk von Ein- und Ansprüchen verdunkelt. Ihr Ziel aber lässt sich klar dechiffrieren: nämlich Fremd- in Selbststeuerung zu überführen, die Menschen dazu anzuhalten, ihre ‚inneren Betriebsabläufe‘ zu optimieren, ihr eigener Qualitätsmanager zu werden – also nicht nur ‚Entrepreneur‘, sondern ‚Intrapreneur‘. Doch lässt sich das reflexive Moment des Arbeitsprozesses nicht wie ein Geist in der Flasche unter Verschluss halten. Die neue Unternehmensführung bringt ihre eigenen Diskontinuitäten immer wieder selbst hervor: die Möglichkeit zur kritischen Bezugnahme auf die eigenen Voraussetzungen und Haltungen, die Möglichkeit zur Selbstdistanzierung, zur Selbstsetzung. In der Weise, wie die technologische Gesellschaft selbst-reflexiv werden muss, bringt sie auch das Mittel hervor, um zum Gesamtzusammenhang auf Distanz zu gehen (vgl. Pongratz 2003, 23). Die ‚Gefahr‘ wächst nun objektiv, dass – wie es bei Heydorn heißt – das Subjekt „aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht“ (Heydorn 1980, 290).

Aus industriesoziologischer Perspektive springt die Ambivalenz der neuen Produktionsbedingungen ins Auge. Um wie viel mehr muss sie ein Berufsfeld

bestimmen, in dem Subjektivierungspraktiken – also: Fragen der Selbst- und Fremdführung, der Selbstartikulation und -steigerung, kurz: der Bildung - den Kern des beruflichen Selbstverständnisses und Alltagshandelns ausmachen. Es kann so gesehen nicht verwundern, dass die Etablierung gouvernementaler Strategien vor allem über das Bildungssystem bewerkstelligt werden soll. Noch weniger aber kann verwundern, dass die Widersprüche dieses Implementationsprozesses im Bildungssystem besonders augenfällig zu Buche schlagen.

6 Kritische Perspektiven: Riskanz, Widerstand und Teilhabe

Es wäre naiv anzunehmen, dass Schüler/innen sich dem Zwang zur strategischen Produktion von Schulleistungen jederzeit widerspruchslos fügen; ebenso naiv wäre es zu glauben, Lehrer/innen könnten die Verwertbarkeit dieser Leistungen jederzeit garantieren. Um die Schüler/innen dennoch bei der Stange zu halten, wird den Lernanforderungen ein Glücksversprechen zur Seite gestellt: Schulisches Lernen erweise sich als adäquater Weg zu (späterem) Erfolg. Doch erfüllt sich die grimmige Hoffnung, durch Leistungswillen und permanentes Lernen einen Vorteil gegenüber den konkurrierenden Mitschülern herauszuschlagen, gewöhnlich nur für eine Minderheit.

Das schulische Konkurrenz- und Selektionssystem erzeugt vielmehr systematisch Verlierer. Für diese kann sich subjektiv als sinnvoll erweisen, was objektiv als Scheitern registriert wird: sich den omnipräsenten Ansprüchen zu verweigern und auszuweichen (vgl. Holzkamp 2004, 31 f.) Es gibt Grenzen der Belastbarkeit, der Anpassungsbereitschaft, der Selbstunterwerfung; es gibt lebenskluge Gründe zum lautlosen Widerstand gegen das heraufziehende Kontrollregime: durch Rückzug aus den pädagogisch besetzten Feldern, durch Unkenntlichwerden, durch Verschwinden. Zweifellos ist diese defensive Widerstandsfigur zutiefst ambivalent (vgl. Axmacher 1990, 212 ff.). Als Generalformel oder verallgemeinerungsfähige Strategie eignet sie sich sicher nicht². Doch gibt es durchaus auch alternative Handlungsoptionen. Im Anschluss an die subjektwissenschaftliche Sichtweise arbeitet Thomas Rihm (2006a, 413) „defensive“ wie „expansive“ *Widerstandsszenarien* heraus. An die Stelle des Rückzugs können ebenso gut herausfordernde Strategien treten, Versuche also, die Reformprogramme mit dem Anspruch von Freiheit zu konfrontieren, den sie gewöhn-

² Dennoch zieht sie Kreise. Birgit Vanderbeke hat mit ihrer Erzählung „Sweet Sixteen“ diesem defensiven Widerstand von Schüler/innen eine aktuelle literarische Form gegeben.

lich nur rhetorisch bedienen. Beides ist möglich – und beides ist riskant: das Spiel nicht mitzuspielen und das Spiel anders zu spielen. Wer letztere Möglichkeit wählt, muss den Widersprüchen nachgehen, die dem Reformprozess selbst innewohnen. Denn das System erzeugt unter dem Anspruch der Mündigkeit stets neue Unmündigkeit. Es verspricht allen erweiterte Bildungschancen und belässt es bei erweiterten Kontrollprozeduren.

Die Riskanz, die mit dieser Situation verbunden ist, kann lähmen. Doch kann sich an den vielfältigen, situativen Widerspruchserfahrungen ebenso gut die Kritik entzünden. Eine Kritik, die darauf abzielt, die im Hintergrund verlaufenden Entscheidungsprozesse „nach vorne“ zu holen, hartnäckig die Gründe, die diesen Entscheidungen zugrunde liegen, nachzufragen, letztlich unüberhörbar Einfluss auf die Abläufe nehmen zu können. Diese eingeforderte *Teilhabe*, die auf Mit-Wirkung zielt, um den Beteiligten (wieder) Gehör für ihre Belange zu ermöglichen, rückt die Schüler in besonderer Weise ins Blickfeld: sie begreift sie als Experten ihres eigenen Bildungsprozesses. Die bloße Teilnehmerhetorik hingegen bedient gouvernementale Strategien; sie legen fest, wann, wer, was zugunsten welcher (erwarteter, vorentschiedener) Ziele beitragen darf. In der Möglichkeit zur aktiven Einflussnahme der Beteiligten an institutionellen Bildungsprozessen von Standpunkt *ihrer* Interessen aus, in der Möglichkeit also, den Subjektstandpunkt zur Geltung kommen zu lassen, unterscheidet sich diese Rhetorik vom Teilhabegedanken. Die Forderung nach Teilhabe zeigt also an: Bildung widerstreitet ihrer neoliberalen Reduktion zur verwertbaren Ware.

Damit allerdings die Akteure in Bildungsprozessen derart aktionsfähig und wirksam werden können, brauchen sie den „Umriss einer Aussicht“ (Heydorn 2004, 254), eine Perspektive, die den Menschen zeigt, dass sie auch anders lernen, arbeiten und leben könnten. Es ist gerade diese Perspektive, die Konzepten subjektbezogener Schulentwicklung ihre aufstörende Aktualität verleiht.

Resümee

Rückblickend lassen sich vor allem zwei Aspekte ins Auge fassen, die der aktuellen Bildungsreform ins Stammbuch zu schreiben wären: Sie betreffen zum einen ihre unkritische Selbststilisierung als ‚Befreiungs-Bewegung‘. Die gängige Reformrhetorik glaubt offensichtlich an das, was sie verkündet – und geht sich damit selbst auf den Leim. Lässt man sich von den hehren Versprechungen nicht den Kopf verdrehen, dann rückt der zweite Aspekt in den Blick: dass die