

Sigrid Karin Amos · Wolfgang Meseth · Matthias Proske (Hrsg.)

Öffentliche Erziehung revisited

Sigrid Karin Amos
Wolfgang Meseth
Matthias Proske (Hrsg.)

Öffentliche Erziehung revisited

Erziehung, Politik und
Gesellschaft im Diskurs



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 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien 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

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17061-9

Inhalt

<i>Karin Amos/Wolfgang Meseth/Matthias Proske</i> Öffentliche Erziehung – Revisited: Eine Einleitung.....	9
--	---

Teil I: Ermöglichungsformen und Rechtfertigungsordnungen öffentlicher Erziehung

Sabine Reh

Individualisierung und Öffentlichkeit

Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht	33
--	----

Oliver Hollstein

Das Technologieproblem der Erziehung revisited

Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas	53
---	----

Jochen Kade

Aufmerksamkeitskommunikation

Zu einem erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff	75
--	----

Fritz-Ulrich Kolbe

Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote

Eine Entgrenzung von Schule?	101
------------------------------------	-----

Micha Brumlik

Bildung, Wissenschaft und Politik?

Eine historische Vergewisserung	121
---------------------------------------	-----

Teil II: Öffentliche Erziehung und ihre gesellschaftlichen Umwelten

Karen Körber

Minderheitenpolitik im Spannungsfeld von Diaspora und Nationalstaat

Das Beispiel der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland..... 137

Gitta Steiner-Khamsi

Globales Lösungswissen und die Konstruktion lokaler Probleme 157

Sally Tomlinson

Die globale Wirtschaft, Minderheiten und Bildung 175

Marcelo Parreira

Educational Governance und Regimetheorie

Die Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes 195

Teil III: Migration als Herausforderung öffentlicher Erziehung

Christian Imdorf

Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion

Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren 225

Krasimir Stojanov

Sprachlich-kulturelle Differenz als Ideologiekonstrukt 247

Michael Bommes

Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung und die ‚Integration

von Migrantenkindern’ 261

Patricia Stosic

„MachtRäume“ und „RaumMächte“

Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume 275

Volker Hinnenkamp

Irritationen schulischer Routine: Praxen der Vielsprachigkeit

Ein exemplarischer Blick in polylinguale Chat-Kommunikation 301

Thomas Kunz

Integration fördern und fordern

Vom „Gastarbeiter“ zur „Integrations-Ich-AG“ 323

Zu den Herausgebern und Autoren 345

Öffentliche Erziehung revisited – Eine Einleitung

Karin Amos/Wolfgang Meseth/Matthias Proske

Das Thema „Öffentliche Erziehung“ fokussiert die gesellschaftliche Verortung von Schule, Unterricht und Bildung und greift damit eine der Schlüsselfragen erziehungswissenschaftlicher Reflexion auf. Es geht um den gesellschaftlichen Ort der Erziehung im Kontext der europäischen Aufklärung und der sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Modernisierungsprozesse ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Mit Blick auf den Entstehungszeitraum des Konzepts öffentlicher Erziehung konzentriert sich die pädagogische Diskussion über Erziehung und Bildung vor allem auf die wechselseitigen Bedingungsverhältnisse von Bildung, Öffentlichkeit, Demokratie und Modernisierung (vgl. Oelkers 1992a; Oelkers/Osterwalder/Rhyn 1998).

Einen funktionalen Ausgangspunkt für das Modell öffentlicher Erziehung bildet der grundlegende Wandel in der Bedeutung und in der Vermittlung von Wissen. Mit den wissenschaftlich, technisch und sozial bedingten Differenzierungsprozessen in modernen Gesellschaften geraten lebensweltlich verankerte und an die Familie gebundene Erziehungsmodelle an Komplexitätsgrenzen. Das Modell häuslicher Erziehung und Unterweisung, das durch die Autorität des Vaters konstituiert ist, kann die Vermittlung des neuen Wissens und der nun erwarteten Fertigkeiten nicht mehr garantieren. An seine Stelle tritt das Modell öffentlicher Erziehung. In etwas anders gelagerter Perspektive, die vor allem im makrosoziologischen Neo-Institutionalismus ausgearbeitet wurde, steht der konstitutive Zusammenhang zwischen dem Modell öffentlicher Erziehung und dem sich im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts durchsetzenden Gesellschaftsmodell des Nationalstaats im Mittelpunkt (vgl. Meyer/Boli/Thomas/Ramirez 1997; Meyer 2005). Thematisiert wird hier der Zusammenhang zwischen Staat und Erziehung, den Wolfgang Mitter in der treffenden Bezeichnung der nationalen Bildungssouveränität (Mitter 2006; vgl. auch Wenning 1996) zum Ausdruck gebracht hat; eine Beziehung, die sich nicht zuletzt durch den Einfluss von inter- bzw. transnationalen Entwicklungen in einem grundlegenden Wandel befindet.

Will man die Genese öffentlicher Erziehung zu dem sozialen Repräsentationsmodell des Pädagogischen in der Moderne nicht nur in historischer Perspektive aufklären (vgl. Oelkers 1988), sondern verstehen, *wie* sich die Bedeutung und die Aufgabe öffentlicher Erziehung angesichts gegenwärtiger gesellschaftli-

cher Transformationsprozesse verändert, dann sind zwei Fragekomplexe weiter zu diskutieren:

- (1) die Rechtfertigung des Modells öffentlicher Erziehung sowie
- (2) das Problem der operativen Realisierung öffentlicher Erziehung

Ad 1

Zu den historisch sich wandelnden Formbildungen der Erziehung gehören konstitutiv jeweils spezifische Ordnungen ihrer Rechtfertigung, insofern es in der Erziehung immer um legitimierungsbedürftige Formen der Beeinflussungskommunikation und damit um Praktiken der Macht und der Regierung von Heranwachsenden geht. Rechtfertigungsordnungen behandeln Fragen, wie die nach der Autorisierung zu Erziehungsinterventionen oder die nach Regulation von Verantwortung im Erziehungsgeschehen. Sie legen dabei Grenzen zwischen unterschiedlichen Mächten der Erziehung der Gesellschaft fest, etwa der „political power“ und der „paternal power“, die John Locke in seinem „Second Treatise of Government“ in den Blick nimmt (Locke 2003). Und sie definieren Rahmen der Legitimierbarkeit von Mitteln und Ziele der pädagogischen Einwirkung und Beeinflussung.

Bereits in der sich ab dem Ende des 18. Jahrhunderts etablierenden Rechtfertigungsordnung des Modells öffentlicher Erziehung spielt der Öffentlichkeitsbegriff als semantisches Kind der Aufklärung eine wichtige Rolle. In ihm drückt sich sowohl ein zentrales Kriterium der Legitimierung von Macht und Herrschaft wie auch der Konstitution von Vernunft und Rationalität aus. Die darin enthaltenen Ausschlüsse durch das „Andere der Vernunft“ bleiben zunächst unreflektiert: Frauen, nicht-weiße Männer usw. (vgl. auch Foucault 1973).

Öffentlichkeit bezeichnet, gerade in ihrem Kompositum der öffentlichen Meinung, „die besondere politisch-moralische Qualität bürgerlichen Herrschaftsanspruchs im nachabsolutistischen Staat“ (Hölscher 1984: Sp. 1136). Öffentlichkeit ist die Instanz, vor der sich Urteile und Entscheidungen zu Fragen der Moral, der Ästhetik, der Politik, aber auch der Erziehung zu bewähren haben. Die kritisch-normative Konnotation des Begriffs ist daran zu erkennen, dass mit dem Öffentlichkeitsanspruch die Erwartung ausgesprochen ist, pädagogische Praktiken aus den Arkanbereichen von häuslicher wie absolutistischer Erziehung zu lösen. Gleichwohl ist bereits in dieser ursprünglichen Rechtfertigungsordnung ein Konflikt zu erkennen, der das Modell öffentlicher Erziehung bis heute begleitet: die Kontroverse über die Rolle und Aufgabe des Staates in der Herausbildung des öffentlichen und in diesem Sinne modernen Erziehungswesens.

Öffentliche Erziehung wurde von Anfang an eng mit dem Staat assoziiert, was nicht nur die berühmte Formel des Allgemeinen Landrechts für die Preußi-

schen Staaten von 1794 dokumentiert, demzufolge „Schulen und Universitäten (...) Veranstaltungen des Staates (sind), welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“. Die sich sowohl im Preußischen Absolutismus wie auch in der französischen Republik durchsetzende „Verstaatlichung“ öffentlicher Erziehung bleibt ein kontinuierlicher Diskussionspunkt. Für Montesquieu ist Erziehung konstitutiv eine Funktion des „Gouvernement“, wobei ihre Rechtfertigung mit der jeweiligen Gestalt der Regierung zusammenfällt, die monarchisch, despotisch oder republikanisch sein kann (Oelkers 1988: 581). Nur im demokratischen und republikanischen Staat, so Montesquieu weiter, können die „Gesetze der Erziehung“ mit der politischen Tugend eine moralische Qualität erreichen, die es erlaubt, diese zur öffentlichen Aufgabe zu machen. Für Condorcet, der seinen berühmten Schulplan „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ (1966) im Frühjahr 1792 der Gesetzgebenden Versammlung in Paris vorträgt, ist die *instruction publique* in gleichem Maße eine Pflicht der Gesellschaft gegenüber den Individuen wie ein Recht der Individuen gegenüber der Gesellschaft. Die Rechtfertigung, die Condorcet für sein Modell der *instruction publique* entwirft, basiert im Kern auf zwei Säulen, einer Begrenzungsfigur und einer Ermöglichungsfigur: Das Recht auf Beeinflussung ist begrenzt durch das Recht des Individuums und Bürgers auf Unabhängigkeit. Hier vertritt Condorcet eine deutlich andere Position als Le Peletier im Konzept der *éducation nationale*, für den die Notwendigkeit pädagogischer Einwirkung und Beeinflussung wesentlich mitbestimmt ist durch die Notwendigkeit, Ungleichheiten durch soziale Integration auch qua Erziehung und Sozialisation zu begrenzen (vgl. Hofer 1998: 36ff.). Positiv rechtfertigt Condorcet sein Modell öffentlicher Erziehung vor allem über den Status des Wissens, das der Didaktik der *instruction publique* zugrunde liegt. Definitions- und Unterscheidungsmerkmal von Wissen, so Condorcet, sei, dass es auf grundsätzlich öffentlichen Anerkennungsprozessen beruhe (vgl. Osterwalder 1992: 162f.). Der Bezug auf öffentliche Anerkennung unterscheidet Wissen von Meinungen, hinter denen Condorcet immer partikulare Interessen bestimmter gesellschaftlicher Einflussgruppen insbesondere der Kirche vermutet. Die Öffentlichkeit von Wissen begrenzt auch die Funktion des Staates in der Ermöglichung der *instruction publique*: „Institutionell kommt dem Staat nur garantierende Funktion zu“ (ebd.: 164). Die Bereitstellung finanzieller Ressourcen geht mit dieser Funktion konform, die Beeinflussung der Inhalte jedoch nicht. Der Weg der Etablierung eines öffentlichen Schulwesens in Preußen kann insofern als etatistischer gelten, als hier ein staatspädagogisches Verständnis öffentlicher Erziehung viel selbstverständlicher kommuniziert wurde (vgl. Oelkers 1988: 585ff.). Legitimiert wurde die Verstaatlichung öffentlicher Erziehung mit dem Argument, dass der Staat in der Lage sei, Erziehungseinrich-

tungen so zu organisieren, dass Bildung tatsächlich für alle Menschen allgemein und uneingeschränkt zugänglich wird. Das staatlich organisierte Schulsystem ist deshalb zum Erfolgsmodell geworden, so Oelkers weiter, weil es ihm zumindest in vielen Nationalstaaten, nicht aber in allen, gelungen sei, die gesellschaftlich immer drängendere „Funktion öffentlicher Bildung institutionell (zu) besetz(en)“ (ebd.: 588). Jedoch ist diese Monopolisierung öffentlicher Erziehung durch den Staat gerade in Deutschland immer der Kritik der (reform-)pädagogischen Reflektion ausgesetzt gewesen (vgl. Brüggem 2004: 739). Zumal dieser Kritik mit dem Öffentlichkeitskonzept eine semantische Ressource zur Verfügung steht, die es geradezu verbietet, die Rechtfertigung von Erziehung, Bildung und Schule dem Staat alleine zu überlassen. Die Überzeugungskraft des staatlich garantierten Modells öffentlicher Erziehung wäre in diesem Sinne empirisch daran ablesbar, inwiefern es der Öffentlichkeit gelingt, selbst zu einem Medium der Beobachtung, der diskursiven Verständigung und letztlich auch der Kontrolle öffentlicher Erziehung zu werden.

Das Beispiel der Vereinigten Staaten von Amerika wiederum verdeutlicht, dass das Verhältnis öffentliche Erziehung zu Staat auch anders gelöst werden kann – besonders mit Blick auf die Rolle der Öffentlichkeit. So ist bei aller Bedeutungsschwere des aufgeklärten Öffentlichkeitsbegriffs nicht zu unterschlagen, dass das Modell staatlich organisierter Erziehung in Europa zunächst – und durch das Scheitern demokratischer Revolutionen länger als erwartet – vor allem auf die Erziehung von Untertanen zielte, was sich zuletzt in einem gegliederten dem unterschiedlichen gesellschaftlichen Rang der Stände Rechnung tragenden Schulsystem niederschlug, während in den USA eher auf zivilgesellschaftliche Mitgliedschaft rekurriert wurde. Die Adaptationen des in den USA mit Interesse zur Kenntnis genommenen preußischen Elementarschulwesens sind hinsichtlich der gesellschaftlichen Einbettungen also durchaus von Interesse.

Wenn historisch betrachtet also gilt, dass moderner (National)Staat und öffentliche Erziehung in engem Zusammenhang stehen, so gilt mit Blick auf die aktuellen Entwicklungen gleichermaßen, dass sowohl der Nationalstaat als auch seine Erziehungssysteme neu „eingebettet“ werden. Mit dem Wandel in den Umweltbeziehungen verändern sich auch Legitimation und operative Gestaltung der öffentlichen Erziehung. Mit der Umstellung sozialer Integration von Herkunft auf Zukunft im achtzehnten/neunzehnten Jahrhundert avanciert Leistung zu einem zentralen Kriterium für die soziale Platzanweisung von Personen. Einerseits ermöglicht das meritokratische Prinzip die Überschreitung der Grenzen eigener Herkunftsmilieus, die in der ständischen Gesellschaft noch geschlossen waren, andererseits verlangt es nach Institutionen, die über den Leistungsstand von Personen befinden. Diese Funktion übernimmt in der modernen Gesellschaft die öffentliche Schule. Durch Selektionsentscheidungen fungiert sie als sozialer

Platzanweiser mit verschiedenen, auch widersprüchlichen Aufgaben. Ihr wird die Funktion zugewiesen, durch die Erziehung der nachkommenden Generationen zu mündigen und leistungsfähigen Bürgern die politisch-soziale und ökonomische Integration der Gesellschaft zu gewährleisten. Zugleich rückt mit der normativen Orientierung an freien und gleichen Bürgern die Frage in den Fokus der Öffentlichkeit, wie der gerechte Zugang zu den staatlichen Bildungseinrichtungen als Bedingungen für ein selbstbestimmtes Leben des Individuums gewährleistet werden kann und gewährleistet werden soll. Weil der Zugang zu Wissen und Fertigkeiten in der modernen Gesellschaft die Bedingung für die politische, ökonomische, kulturelle und soziale Teilhabe bedeutet und die Distribution des gültigen Wissens unter staatlicher Aufsicht geschieht, werden Fragen der Gerechtigkeit zu einem beständigen Begleiter öffentlicher Erziehung. Die UNESCO spricht 1945 in ihrem Gründungsdokument von „full and equal opportunities for education for all“¹ und über fünfzig Jahre später im Jahre 2000 vom „right to education“,² das in dieser allgemeinen Bestimmung zu einem international geteilten Wert in der (bildungs-)politischen Semantik geworden ist. Spätestens seit den Befunden der ersten PISA-Studie, die insbesondere in Deutschland eine signifikante Korrelation zwischen dem Kompetenzniveau und der sozialen Herkunft von Kindern festgestellt hatte, steht das Thema Bildungsgerechtigkeit ganz oben auf der Agenda bildungspolitischer Debatten (vgl. Giesinger 2007). Gestritten wird um die Ursachen von Bildungsdisparitäten sowie um die Strategien ihres Abbaus (vgl. Werner 2006; Becker/Lauterbach 2007; Büchner 2003), vor allem aber auch um die Legitimität verschiedener Prinzipien von (Bildungs-)gerechtigkeit (vgl. Giesinger 2007; Hellekamps 1998; Radtke 2006). Die öffentliche Präsenz des Themas Bildungsgerechtigkeit markiert die zentrale Bedeutung des Wertes Gerechtigkeit für das Selbstverständnis demokratisch verfasster Gemeinwesen, der zumindest so lange ein „essentially contested concept“ (Gallie 1964), eine politisch umstrittene Kategorie bleiben wird, wie das Recht auf Freiheit und Gleichheit von Personen die „Rechtfertigungsordnung“ der Demokratie normativ orientiert.

Im Zusammenhang mit dem Thema Bildungsungleichheit und mangelnder Bildungsgerechtigkeit lässt sich darauf verweisen, dass seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts vor allem in reproduktionstheoretisch begründeten Perspektiven (vgl. Bowles/Gintis 1977; Bourdieu/Passeron 1979) die systematische Bevorzugung bzw. Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen untersucht wurde. Eine der aus dieser Beobachtung resultierenden Konsequenzen besteht in der Forderung nach einer veränderten Steuerung der Erziehungs-, vor allem der Schulsys-

1 http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

2 <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer.PDF>

teme. So wurde bereits in den sechziger Jahren die mangelnde Bildungsgerechtigkeit auch auf die Zähigkeit und Inflexibilität einer am bürokratischen administrativen Modell orientierten Steuerung zurückgeführt. Abhilfe, so argumentierten damals vor allem BildungsökonomInnen, schaffe ein am Marktmodell orientierter Wettbewerb zwischen öffentlichen und privaten Schulen mit der einhergehenden Kundenorientierung. Ökonomen wie Milton Friedman zählen mit Programmen wie den Bildungsgutscheinen zu den frühen Verfechtern dieser Umorientierung. International – und vor allem mit Blick auf Deutschland – blieben diese frühen Initiativen trotz der zeitgleichen ersten Konjunktur von Humankapitaltheorien und „wissensbasierter Ökonomie“ relativ bedeutungslos. Dies begann sich spätestens seit Mitte der neunziger Jahre grundlegend zu ändern. Inzwischen geht es auch nicht mehr allein um die Verhältnisfrage zwischen staatlich verantworteter und privater Erziehung, sondern grundsätzlich um neue Formen der Steuerung, die sich auch innerhalb der staatlichen Erziehung vom bürokratischen Modell verabschieden. Das Schlüsselkonzept in diesem Zusammenhang lautet: ‚Educational Governance‘.

Vor allem in der angelsächsischen Erziehungswissenschaft, in der Bildungsadministration zu den etablierten Spezialisierungen zählt (vgl. Arnott/Raab 2000), ist ‚Governance‘ ein alteingeführter Begriff, der im Kern nichts anderes als Steuerung bezeichnet. Diese Begriffsverwendung ist zu unterscheiden von einer primär politik- und sozialwissenschaftlichen, in der es im Kern darum geht, dass nicht mehr singular der Staat die Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte verantwortet, sondern dass diese Regelungen von unterschiedlichen Akteurskonstellationen unter Rückgriff auf unterschiedliche Koordinationsformen und auf unterschiedlichen Ebenen vorgenommen werden – unter Beteiligung des Staates (vgl. Mayntz 2004; Benz 2004). Kurz gesagt: Es geht um neue Formen des Regierens. Governance ist daher eher als Verbundbegriff (vgl. Schuppert 2006), denn als einheitliche Theorie zu bezeichnen und dient der Analyse unterschiedlicher Wissensbestände, Akteurskonstellationen und Entscheidungs-, bzw. Steuerungsebenen. Dabei besteht Einigkeit darüber, dass es weniger um ‚top-down‘ als vielmehr um eher netzwerkartige Strukturen geht, wobei damit nicht in Abrede gestellt ist, dass hierarchische Gesichtspunkte durchaus noch eine signifikante Rolle spielen. In jedem Falle sind es aber die komplexen Akteurs-Wirkungs-Zusammenhänge und nicht die eher eindimensionalen, die im Mittelpunkt stehen. In diesem Sinne findet der Governance-Begriff inzwischen in der international vergleichenden Erziehungswissenschaft bei der Erforschung bildungspolitischer Prozesse zunehmend Verwendung und setzt sich auch national durch. Er verweist auf eine veränderte Perspektive mit Blick auf die beteiligten Akteure, ihre Handlungspotentiale, die ihnen verfügbaren Instrumente und die Handlungsebenen, die von transnationalen bis zu Einzelorganisationen reichen.

Mit Blick auf die nationale Verwendung im deutschsprachigen Raum ist vor allem auf die Arbeiten von Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger zu verweisen (2007). Es bleibt bei dem Grundbefund, dass das Verhältnis zwischen Schule und Politik als konfliktäres beschrieben wird, auch wenn von unilateraler Steuerung auf Handlungskoordination umgestellt wird.

Von den neuen Akteuren stehen vor allem die ökonomischen, bislang noch weniger die zivilgesellschaftlichen zur Diskussion. Es zeichnet sich aber ab, dass optimistischen Erwartungen, diese neuen Akteurskonstellationen bedeuteten automatisch auch mehr Beteiligung und Demokratie, eine Absage erteilt wird. Insgesamt werden vor allem zwei Modelle dieser neuen Regierungsformen diskutiert: das des evaluativen Staates und das des quasi-Marktmodells. Der auch unter dem Stichwort neo-liberale Umsteuerung beobachtete Wandel der Legitimation und Gestaltung öffentlicher Erziehungssysteme ist in den anglo-amerikanischen Ländern am stärksten erforscht und diskutiert. Mit Blick auf die hier in Rede stehende Frage nach der Rechtfertigung öffentlicher Erziehung lässt sich insgesamt festhalten, dass das Vertrauen in die Rechtmäßigkeit öffentlicher Bildung sowohl hinsichtlich der Effekte auf individuelle Bildungskarrieren als auch auf den Einsatz öffentlicher Ressourcen abnimmt. Sowohl marktförmige als auch evaluative Modelle versprechen Abhilfe. Etwas anders formuliert: Vertrauen ist gut, Evidenz ist besser und nirgends tritt die evidente Effektivität von Bildungssystemen deutlicher zutage als in ihrem *outcome*.

Die veränderte Einbettung betrifft auch die Frage nach den Adressaten öffentlicher Erziehung. Der schulische Umgang mit Migration hat gezeigt, dass innerhalb einer nationalstaatlichen Rahmung nur eingeschränkt angemessen auf gesellschaftliche Pluralisierung und Heterogenität geantwortet werden kann (vgl. Gomolla/Radtke 2002); dennoch bleibt die Aufgabe einer die einzelnen gesellschaftlichen Milieus übersteigenden Vorstellung einer Gesamtgesellschaft bestehen, da ohne diese Vorstellung Zielorientierungen wie Bildungsgerechtigkeit oder Chancengleichheit nicht mehr verbindlich formuliert und noch weniger auf ihre Realisierung geprüft und eingeklagt werden können. Insofern bleibt der Begriff der Öffentlichkeit unverzichtbar – auch wenn man die bereits angesprochenen Ausschlüsse, von denen der evidenteste der zwischen „öffentlich“ und „privat“ ist, in Rechnung stellt. Teilhabe an „Öffentlichkeit“ ist nicht bedingungslos zu haben, wenn sich die Ausschließungsgrenzen auch im Laufe der Geschichte verschieben, etwa von der Geschlechtergrenze zur Grenze zwischen Einheimischen und Zugewanderten. „Umbettung“ oder „neue Einbettung“ von Erziehungssystemen, veränderte Relationen zwischen System und seinen Umwelten betreffen also sehr unterschiedliche Bereiche, bis hin zur Rolle einer emergenten transnationalen Ebene der Gestaltung und Regierung.

Dass die Rechtfertigung und die operative Realisierung öffentlicher Erziehung in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen, wird in zeitdiagnostischer Perspektive vor allem an der gegenwärtig zu beobachtenden Transformation des Sozialen im Post-Wohlfahrtsstaat sichtbar (vgl. Lessenich 2009: 159ff.). Ein Kennzeichen dieser Transformation ist nicht nur der „flexible Mensch“ (Richard Sennett), der sich qua *life-long-learning* auf die öffentlich zirkulierenden Kompetenz- und Mobilitätserwartungen einzustellen hat. Luc Boltanski folgend lässt sich diese Transformation in operativer Hinsicht als eine neuartige Kultur der Aktivität beschreiben, die nicht auf ökonomische Bereiche beschränkt bleibt, sondern „ein allgemeines Muster dar(stellt), das sich auf zahlreiche andere Bereiche auszudehnen begonnen hat“ (2007: 10). Diese gesellschaftliche Universalisierungs- und Normativierungsdynamik von Aktivität lässt auch die öffentliche Erziehung nicht unberührt. Insbesondere die individuelle Bereitschaft und moralische Verantwortung, sich auf als alternativlos vorgestellte pädagogische Erwartungen einzustellen, scheint nahezu alle Ebenen öffentlicher Erziehung zu durchdringen: Eltern haben sich gegenüber der öffentlichen Schule zu verpflichten, aktiv dazu beizutragen, dass ihre Kinder schulfähig werden und bleiben. Der Post-PISA-Diskurs konstruiert Lehrer als kompetente Classroom-Manager, die ihre Verantwortung für die Qualität des Unterrichts und den Lernerfolg der Schüler aktiv wahrnehmen. Und Schüler werden als „autonome Lerner“ beschrieben, deren Lernleistung und Schulerfolg wesentlich von kognitiven Aktivierungsstrategien in der Gestaltung ihrer Lernumwelten abhängen. Deutlich ist zu erkennen, dass diese Aktivierungssemantik die operative Struktur pädagogischer Kommunikation verschiebt. Öffentliche Erziehung kann heute darauf vertrauen, dass ihre Adressaten um die Verantwortung wissen, die ihnen selbst für das Gelingen pädagogischer Bemühungen zukomme. Unter dem neo-sozialen Vorzeichen entgrenzter Verantwortung sind sie dies nicht sich selbst schuldig, sondern auch der Gesellschaft bzw. dem Staat als Träger öffentlicher Erziehung.

Ad 2

Die Resonanz und der Erfolg des Modells öffentlicher Erziehung hängt nicht unwesentlich damit zusammen, dass der „großen Aspiration“ des pädagogischen Projekts der Moderne ein operatives Konzept von Erziehung zur Verfügung stand, das die Idee einer Einwirkung auf die Welt mit den Mitteln von Schule und Unterricht für realisierbar erscheinen lässt. Die Pädagogisierungsidee im Ausgang des 18. Jahrhunderts erst wirklich freisetzend, gründet diese Einwirkungsannahme, wie von Oelkers (1992b) gezeigt, auf der sensualistischen Prämisse der Führbarkeit und Regierbarkeit der Seelen der Heranwachsenden, die sich mit der christlich motivierten Vorstellung einer Verbesserung der Menschen verbindet. In diesem Sinne ist öffentliche Erziehung immer auch erziehender

Unterricht, nie nur Instruktion. Es wäre jedoch verkürzt anzunehmen, dass die operative Realisierung öffentlicher Erziehung allein davon abhinge, dass eine tragfähige Vorstellung darüber vorliegt, wie Erziehung und Unterricht wirken.

Die Absicht, das Bewusstsein der Heranwachsenden pädagogisch zu beeinflussen, treibt ihrerseits die Frage nach der Legitimität der Mittel dieser Beeinflussung hervor. Durch die vom deutschen Idealismus und Neuhumanismus geprägte Selbstbeschreibung des Subjekts als freies und autonomes Wesen, die bis heute die Begründungsformen der deutschen Pädagogik prägt, formiert sich moderne Erziehung im Spannungsfeld von zweck- und wertrationalen Argumenten. Während es in zweckrationaler Perspektive um die Effektivierung der pädagogischen Mittel geht, rückt unter wertrationalen Gesichtspunkten die Frage nach der Legitimität dieser Mittel ins Zentrum der Reflexion. Den Interventionen des Lehrers werden ethische Grenzen gesetzt, die sich am Wohl des Schülers, seiner Autonomie und Selbsttätigkeit orientieren und die die operative Realisierung öffentlicher Erziehung normativ dirigieren. Öffentliche Erziehung etabliert sich als gesellschaftlicher Sinnbezirk mit einer eigenen Moral im Umgang mit und der Beeinflussung von Personen. Seinen prominenten Bezugspunkt findet die normative Selbstbegrenzung pädagogischer Mittel in der deutschsprachigen Pädagogik in der kantischen Unterscheidung von Freiheit und Zwang. Im 20. Jahrhundert ist das Verhältnis von Wert- und Zweckrationalität in der strukturanalytischen Professionstheorie profiliert ausbuchstabiert und auf das Feld der Pädagogik übertragen worden (vgl. Dewe/Ferchoff/Radtke 1992; Combe/Helsper 1996). Inwiefern sich diese Rechtfertigungsordnung öffentlicher Erziehung von normativen Ordnungen in (nationalen) Kontexten unterscheidet, die anderen Erziehungstraditionen folgen (vgl. Oelkers 2009), wäre international-vergleichend zu untersuchen. Interessante Befunde liegen beispielsweise zur Dewey-Rezeption vor, die Thomas Popkewitz kompiliert hat (2005). So wird im Kontext der „Indigenisierung“ Deweys zwar von verschiedenen Modernen gesprochen, gleichzeitig aber die Grundorientierung an: Staatsbürgerlichkeit, Demokratie, Individualismus, Gemeinwohl usw. beibehalten, allerdings länderspezifisch mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen.

Neben die konzeptuelle Ermöglichung kausaler Wirkungsannahmen öffentlicher Erziehung und der Diskussion um die Legitimität ihrer Mittel tritt mit der Pädagogisierungs-idee der Moderne auch eine Veränderung der Form des Unterrichts. Für diesen Formwandel ist die neuartige Bezugnahme auf die Unterrichts-öffentlichkeit ein, wenn nicht das entscheidende Merkmal, das den operativen Vollzug von Unterricht fortan kennzeichnet. In pädagogischer Kommunikation geht es darum, die Aufmerksamkeit für ein Thema herzustellen, die Bereitschaft bei Heranwachsenden zu wecken, sich auf dieses Thema im Modus kognitiver Auseinandersetzung einzulassen, es geht des Weiteren darum, die Themen in

einer bestimmten methodischen Weise zu vermitteln und schließlich zu deren Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler in bewertender Weise Stellung zu beziehen. Dies geschieht nicht mehr in abgeschirmten Studierstuben im Modus der Einzelunterweisung, über die von Zeit zu Zeit dem Auftraggeber Bericht gegeben wird. Sie realisiert sich auch immer weniger in Aulen, in denen Lehrende über Themen dozieren, ohne dass die Anwesenheit von Zuhörern Einfluss nähme auf den Modus der Kommunikation. Und auch die Form der seriellen Unterweisung Einzelner in größeren Schulzimmern verliert nach und nach an Bedeutung (vgl. Petrat 1979). An deren Stelle tritt eine Form des Unterrichts, die für die Kommunikation von Erziehen und Lernen neue Öffentlichkeiten und Sichtbarkeiten im Klassenzimmer etabliert, um so deren Wirksamkeit zu stärken. In dem Moment, wo Unterricht ein Interaktionssystem unter Anwesenden wird (vgl. Kieserling 1999: 110ff.), wird die Öffentlichkeit der Schulklasse selbst zu einem zentralen Medium der Initiierung und Darstellung von Lernprozessen.

In Interaktionssystemen erzeugt die Reflexivität von Wahrnehmung die Möglichkeit, dass die Wahrnehmung der Kommunikation von Erziehen und Lernen pädagogisch wirksam werden kann. Dies geschieht dadurch, dass im Zusammenunterricht eine Einbeziehung in das öffentliche Denken pädagogisch inszeniert wird, in der eben nicht nur die sich sichtbar Äußernden etwas lernen (können), sondern auch das Publikum dieser Inszenierung. Das Publikum kann beobachten, wie Wissen zur Sprache gebracht wird, es kann sehen, welche Verhaltensweisen und Argumentationen als richtig honoriert werden und wie mit Abweichung umgegangen wird.

Die Form des öffentlichen Zusammenunterrichts bringt zudem neue Formen der kommunikativen Adressierung, der damit einhergehenden sozialen Verhaltenserwartungen und der pädagogischen Vermittlung hervor. Den öffentlichen Zusammenunterricht kennzeichnet die Gleichzeitigkeit von generalisierter Adressierbarkeit und partikularer Adressierung in der Lehrer-Schüler-Kommunikation. Die Schulklasse erscheint als „Kollektivsingular“ (Herzog 2002: 394). Der einzelne Schüler kann immer zum Adressaten von Vermittlungsbemühungen des Lehrers werden, wird es tatsächlich aber nur an wenigen Stellen, insofern die Form des Zusammenunterrichts darauf vertraut, dass mit der Kollektivadressierung der Klasse auch der einzelne Schüler seine Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgespräch richtet. Die Form der öffentlichen Unterrichtskommunikation etabliert in diesem Sinne bestimmte Erwartungen an das Verhalten der Schüler: Aufmerksamkeit für und Ausrichtung auf das Klassengespräch werden notwendig. Umgekehrt geht mit der Konzentrierung des pädagogischen Geschehens auf (nur) ein Gesprächszentrum die Erwartung an den Lehrer einher, alle anderen vermutlich noch stattfindenden Ereignisse, Gespräche und Personen im Blick zu behalten. Die Unterrichtsforschung zum Classroom-Management hat hierfür den

paradoxen Begriff der Allgegenwärtigkeit erfunden (vgl. Kounin 1976), ein Attribut, das gewöhnlich nur Göttern vorbehalten wird. In historischer Perspektive zeigt sich sehr deutlich, dass mit der Erfindung dieser neuen Form des Unterrichts das Vermittlungsproblem sich ebenfalls in neuer Weise stellt. Es scheint kein Zufall zu sein, dass mit der Umorganisation der sozialen Gestalt des Unterrichts auch die Geburtsstunde des systematischen didaktisch-methodischen Denkens zusammenfällt. Erst in der modernen Form des Zusammenunterrichts wird die Vermittlungsfrage zum Problem, insofern vorher als gegeben betrachtetes Wissen sich nun in (didaktischen) „Stoff“ verwandelt, d. h. in einen thematischen Vermittlungszusammenhang, den es in methodischer Hinsicht zu erschließen gilt.

In all diesen Veränderungen zeigt sich, dass Öffentlichkeit in operativer Hinsicht ein entscheidendes Merkmal wird, die Realisierung von Erziehung und Unterricht zu verstehen. Dieser Prozess ist mit der Erfindung der Form des öffentlichen Zusammenunterrichts, der heute häufig mit dem Etikett des Frontalunterrichts kritisiert wird, keineswegs abgeschlossen. Denn die pädagogisch oder/und sozial motivierten Umorganisationen der Gestalt des Unterrichts erzeugen immer auch neue Formen der Sichtbarkeit und Öffentlichkeit im Klassenzimmer, die wiederum mit Veränderungen der Kommunikationsformate, der Adressatenkonstruktionen und Vermittlungsformen, aber auch der Aushandlung ethischer Prinzipien der Kontrolle pädagogischer Interventionen einhergehen. Inwiefern aktuelle Diskussionen um Lebenslanges Lernen und die damit einhergehende Neujustierung der unterschiedlichen Formen des Wissenserwerbs, die unter den Stichworten: formale, non-formale und informelle Bildung firmieren, auch die etablierten Formen öffentlicher Erziehung irritieren, ist ebenfalls in diesem Kontext zu diskutieren. Zudem ist zu beachten, dass unter Bedingungen des verschärften Wettbewerbs von Individuen und Schulsystemen, auch der Bereich „im Schatten“ öffentlicher Bildung an Bedeutung gewinnt, die in der internationalen Diskussion auch so bezeichnete „shadow education“, die von Nachhilfe bis hin zu Mentoring und Patensystemen unterstützender, aber eben nicht-öffentlicher, Erziehung reicht.

Zu den Beiträgen des Bandes

Die im ersten Teil des Bandes versammelten Beiträge greifen die Fragen der operativen Realisierung und der ethischen Rechtfertigung öffentlicher Erziehung in zunächst grundsätzlicher Weise auf. *Sabine Reh* macht in ihrem Beitrag den geöffneten Grundschulunterricht zum Thema. Im pädagogischen Diskurs wird dieser als eine Antwort auf die Erwartung verstanden, durch individualisierende Lernumgebungen sowohl die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu fördern wie auch deren Heterogenität besser gerecht zu werden.

Sabine Reh interessiert sich nun weniger für die Frage, ob „Öffnung“ den Erwartungen guten Grundschulunterrichts tatsächlich gerecht wird. Sie nimmt auf der Grundlage videobasierter Unterrichtsbeobachtungen vielmehr die veränderten Praktiken der pädagogischen Adressierung von Schülerinnen und Schülern in den Blick und fokussiert auf die damit einhergehende Sichtbarwerdung und Sichtbarmachung von Subjektpositionen. In ihrer Analyse rekonstruiert sie den geöffneten Grundschulunterricht als eine spezifische pädagogische Ordnung, in der die öffentliche Darstellung der „Schülerselbste“ neue Qualität gewinnt – nämlich als selbstverständliche Erwartung von Individualität einerseits und als durch die Schule beobachtete, beurteilte und verglichene Individualität andererseits.

Oliver Hollstein greift in seinem Beitrag die von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr angestoßene Diskussion um das Technologieproblem in der Erziehung auf. Sein Augenmerk richtet sich dabei auf die kritische Analyse erziehungswissenschaftlicher Lösungsvorschläge für das Technologieproblem, die Autoren wie Klaus Prange oder Heinz-Elmar Tenorth etwa im Konzept pädagogischer Formen sehen. Formen wie der Appell, die Belehrung oder die „Explosion“, die Prange aus einer Re-Interpretation von Makarencos berühmter „Ohrfeigenszene“ rekonstruiert, oder Unterrichtsordnungen wie der Gruppenunterricht gelten in den Augen dieser Autoren als „soft technologies“ der Erziehung. Ihnen werde eine pädagogische Eigenlogik zugeschrieben, die dafür Sorge, dass sowohl ihre Pragmatik wie auch ihre Legitimität sich ablöse von der Kooperationsbereitschaft der Adressaten öffentlicher Erziehung. Oliver Hollstein sieht in dieser einseitigen Auflösung des Technologieproblems insofern eine Unterschreitung der modernen Rechtfertigungsordnung der Erziehung, als dass zumindest die Orientierung an der Autonomie und Zustimmungsbereitschaft der Zöglinge konstitutiver Teil eben dieses modernen Erziehungsverständnisses sei.

Jochen Kade rekonstruiert in seinem Beitrag Aufmerksamkeit als einen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff. Vor dem Hintergrund der Universalisierung und Entgrenzung des Pädagogischen in modernen Gesellschaften einerseits und der gleichzeitigen Unsicherheit und Begrenztheit pädagogischer Interventionen andererseits komme dem Aufmerksamkeitskonzept eine wichtige Scharnierfunktion zu, die Sphären von pädagogischer Kommunikation und individuellem Bewusstsein strukturell gegenseitig anschließbar zu halten. Mit Bezug auf neuere sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte sieht Jochen Kade die Leistung von Aufmerksamkeitskommunikation im Kontext pädagogischer Kommunikation vor allem darin, die Lücke zwischen Bewusstsein und Kommunikation zu schließen. Aufmerksamkeitskommunikation ist damit nicht mehr nur Ausgangspunkt öffentlicher Erziehungsanstrengungen (wie dies etwa didaktische

Strukturierungsmodelle nahelegen, die jeden Unterrichtsgang mit der Herstellung von Aufmerksamkeit beginnen lassen), sondern deren dauerhaftes Medium.

Eine der bedeutsamsten Veränderungen im bundesdeutschen System öffentlicher Erziehung nimmt *Fritz-Ulrich Kolbe* in seinem Beitrag in den Blick: die Einführung ganztägiger Schulangebote. Seine Analyse dieses Formwandels von Schule fällt ambivalent aus. Die Erweiterung des schulischen Angebots, die unter den Gesichtspunkten von Betreuung und Förderung möglicherweise Lerngewinne gerade für lernschwächere Schülerinnen und Schüler zeitigt und damit einer bildungspolitischen Rechtfertigungserwartung in der Nach-PISA-Zeit zu entsprechen sucht, ist in ihren Strukturmerkmalen im Wesentlichen eine Fortschreibung der Halbtagsschule geblieben. Reproduziert haben sich damit auch die problematischen Implikationen von Schule, so dass das Ganztagschulangebot von Schülerinnen und Schülern häufig als fremdbestimmter *Zwang* erlebt wird. Die wahrgenommene Einschränkung von Partizipationsmöglichkeiten und von Spielräumen autonomen Handelns führe dann regelmäßig in den nur scheinbar freiwilligen Angeboten zu den gleichen Motivierungs- und Disziplinierungsproblemen wie in der herkömmlichen Form des Unterrichts. In Bezug auf eine mögliche Alternative zu diesem „Fortschreibungsmodell“ von Ganztagschule, nämlich die Öffnung der Angebote hin zu nicht-formalisierten, weniger didaktisch gerahmten Erfahrungsräumen für jugendliche Sozialisation plädiert *Fritz-Ulrich Kolbe* zunächst für eine genauere Untersuchung dieser Prozesse. Ähnlich wie in *Sabine Rehs* Analyse des geöffneten Grundschulunterrichts wäre auch hier zu prüfen, welche Subjektformierungen in solchen – um es paradox zu formulieren – schulisch vermittelten Selbst-Steuerungspraktiken möglicherweise mit angelegt sind.

Transformationsprozesse öffentlicher Erziehung lassen sich gegenwärtig nicht nur in der Schule beobachten. Auch die Universität ist zur Adresse eines grundlegenden Umwandlungsprozesses geworden, den *Frank-Olaf Radtke* als betriebswirtschaftliche Revolution von oben charakterisiert hat (vgl. *Radtke 2008*). Gegen *Radtkes* These einer außengeleiteten Ökonomisierung der Universität insistiert *Micha Brumlik* in seinem bildungshistorisch angelegten Beitrag darauf, dass die Koppelung von Wissenschafts-, Bildungs- und Wirtschaftsinteressen keineswegs etwas Neues für die deutsche Universität bedeute. In einer Relektüre von drei wirkungsmächtigen Autoren zur deutschen Universitätsgeschichte: *Luther, Kant und Schelling*, zeigt *Micha Brumlik*, dass diesen die Ausrichtung der Universität an einem „gouvernementalen Nutzkalkül“ und an der funktionalen Verwaltung von Wissen durchaus bewusst war. Auf der Folie dieser bildungshistorischen Analyse plädiert *Micha Brumlik* dafür, die Quellen der Kritik an der Ökonomisierung der Universität nicht nur wissenssoziologisch

anzulegen, sondern mit der unhintergehbaren Subjektivität derjenigen zu verknüpfen, die tatsächlich Wissenschaft betreiben.

Mit dem breiten Themenkomplex des Verhältnisses von nationalstaatlichen Erziehungssystemen, Umwelten, Inklusion/Exklusion und Steuerung ist der zweite Teil des Bandes befasst. Vor dem Hintergrund der oben dargelegten Ausführungen ließe sich formulieren, dass es im umfassenden Sinne um neue Formen des Regierens geht, um neue Verhandlungen zur Inklusion von Bevölkerungsgruppen, um neue Formen der kritischen Auseinandersetzung mit der immer noch äußerst bedeutsamen Form national verantworteter Gestaltung. Mit diesen Fragen befassen sich die Beiträge von Karen Körber und Krassimir Stojanov.

Karen Körber nutzt Debatten zu den kulturellen Aspekten der Globalisierung, vor allem das Konzept der Diaspora, um daraus eine neue Analyseperspektive zu gewinnen, die die Persistenz nationalstaatlicher Rahmungen deutlich machen. Sie tut dies am Beispiel der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland. Sie zeigt, dass die Aushandlungsprozesse zwischen Einwanderern und Aufnahmegesellschaft keine symmetrischen sind, sondern durch rechtliche, politische und symbolische Ordnungsmuster der Zielgesellschaft vorstrukturiert sind, außerhalb derer nicht gehandelt werden kann. Darüber hinaus verdeutlicht sie, dass sich diese als gegeben vorauszusetzenden Strukturierungen auch auf die Dynamiken innerhalb der Diaspora-Gruppe auswirken, in diesem Falle die in Deutschland bereits etablierten Teile der jüdischen Gemeinschaft und die neu hinzu kommenden aus anderen gesellschaftlichen Kontexten und mit anderen Traditionen. Ihr Beispiel verdeutlicht, dass aufgrund der besonderen Stellung von „Religion“ im öffentlichen deutschen Erziehungssystem, nämlich der weitgehenden Beschränkung auf die beiden großen christlichen Konfessionen und der damit verbundenen Rolle der beiden Kirchen einerseits und des Staates andererseits, wichtige Fragen in einer Teilöffentlichkeit, strukturell außerhalb der öffentlichen Schulen gelegen, innerhalb der jüdischen Gemeinschaft verhandelt werden. Von Karen Körbers Beitrag inspiriert ließe sich nach strukturellen Ähnlichkeiten zur islamischen *community* fragen. Das Thema des Islamunterrichts hat die bislang der „Öffentlichkeit“ weitgehend verborgene Frage nach seinen Inhalten aufgeworfen. Anders gesagt: Gäbe es jüdischen Religionsunterricht an öffentlichen deutschen Schulen, müssten die Aushandlungsprozesse, die bislang nur innerhalb der jüdischen Gemeinschaft stattfinden, ebenfalls auch vor den Augen der gesamtgesellschaftlichen Öffentlichkeit ausgetragen werden.

Gita Steiner-Khamsi nimmt die Frage nach universalisierenden und universalisierten Elementen in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion auf, allerdings in einem ganz anderen Zusammenhang. Ihr Kontext ist der Einfluss global zirkulierender Instrumente und Programme und die Frage nach der gesellschafts-

spezifischen Ein- und Umarbeitung solcher globalen Phänomene. Sie nimmt dabei eine Fußnote von Frank-Olaf Radtke zum Anlass, um daran zu zeigen, welche eminent wichtige Funktion diese annehmen können, die gemeinhin doch lediglich die Belesenheit des Autors, der Autorin belegen sollen, also eher der Form wissenschaftlicher Konvention folgen als einen substantiellen Gehalt aufweisen. Nicht so die in Rede stehende Fußnote, die das gesamte Universum der Spannung zwischen *global talk* und lokalen Lösungserwartungen eröffnet. Wenn globale *benchmarks* die Antwort sind, was war dann eigentlich die Frage, so könnte das Anliegen ihres Beitrags reformuliert werden. Anders gesagt: auf welches Problem reagieren global zirkulierende Programme und Techniken? Mit Blick auf die Rolle von „Öffentlichkeit“ wirft Gita Steiner-Khamsi eine sehr bedenkenswerte Frage auf: Konstituieren die ubiquitären, global zirkulierenden *policy talk* Elemente eine reale Öffentlichkeit oder eher so etwas wie ein Baudrillard'sches Simulacrum? Eine virtuelle Welt der Bildungspolitikgestaltung? Um die Raummetapher zu bemühen: eine Foucault'sche Heterotopie?

Die Wirkung der globalen Ebene bleibt dennoch eine spürbare und auf die nationale Gestaltung deutlich Einfluss nehmende. Mit den Beziehungen der unterschiedlichen Ebenen beschäftigen sich daher auch die beiden anderen Beiträge dieses Teils. *Sally Tomlinson* untersucht den Zusammenhang zwischen ökonomischen Entwicklungen, Globalisierung und dem Umgang mit Minderheiten. Sie analysiert diese Relationen vor allem mit Blick auf die englische Gesellschaft. Der Nationalstaat ist, und dies zeigt gerade eine governance-theoretische Perspektive sehr deutlich – *alive and well*. Letztlich sind es, so wie bereits im Beitrag von Karen Körber und, in anderer Wendung, auch von Gita Steiner-Khamsi angesprochen, die nationalstaatlichen Ordnungsmuster, die darüber entscheiden, wie sich global zirkulierende Programme und Maßnahmen tatsächlich durchsetzen lassen und auswirken. Gerade die von Tomlinson nochmals angesprochene Migrationspolitik ist hierfür ein gutes Beispiel. Ihre Zusammenschau der Entwicklungen in den drei angesprochenen Bereichen Wirtschaft, Bildung und Migration zeigt die Interdependenzen auf. Die nationalstaatlich adaptierte globale Rahmung von Gesellschaft als am Paradigma der wissenschaftsbasierten Ökonomie orientiert legt mit Blick auf die „Governance“ der Bildungssysteme eine deutlich *outcome-* und evidenzbasierte Orientierung nahe, bedeutet aber ebenso, dass Migration stärker im Kontext ökonomischer Prozesse nationalstaatlich reguliert wird.

Marcelo Parreira do Amaral stellt in seinem Beitrag die theoretischen Implikationen der bis zur transnationalen Ebene reichenden neuen Regierungsformen vor. Er kombiniert in seinen Überlegungen unterschiedliche Zugänge aus Makrosoziologie und politikwissenschaftlichen Konzepten aus dem Bereich der internationalen Beziehungen. Die umfassende Analyse der maßgeblichen Ebenen

bei der Gestaltung der Erziehungssysteme zeigt: Die Aktivitäten verlaufen nicht willkürlich und unkoordiniert, aber gleichzeitig ohne Masterplan oder wenige zentrale machtvollen Akteure. Dennoch entsteht im Zusammenwirken unterschiedlicher Akteurskonstellationen unter Einbringung verschiedener Instrumente zur Koordination ein neues Ordnungsmuster, das er als internationales Bildungsregime bezeichnet. Ein wichtiges Element dabei ist „Wissen“ und damit schließt sich der Kreis: Ging es zu Beginn der Organisation öffentlicher Erziehung ebenfalls um Wissen, um den neuen komplexer gewordenen gesellschaftlichen Anforderungen Rechnung zu tragen, so steht auch heute Wissen im Zentrum, als strategische Ressource auf den unterschiedlichsten Ebenen mit dem Ziel, neue Subjektformationen hervorzubringen.

Mit dem Thema Erziehung und Migration rückt im dritten Teil des Bandes die Frage in den Fokus, wie das nationalstaatlich eingefasste Erziehungssystem mit der Herausforderung von Einwanderung umgeht. Die ersten drei Beiträge widmen sich aus unterschiedlichen, auch kontroversen Perspektiven dem Konzept der „Institutionellen Diskriminierung“, das maßgeblich mit den Namen Frank-Olaf Radtke verbunden ist.

Der Beitrag von *Christian Imdorf* verfolgt die Frage, wie Ursachen ethnischer Bildungsdisparitäten am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I empirisch gehaltvoll untersucht werden können. Um die negativen Grundschulempfehlungen von Migrantenkindern zu interpretieren, schlägt er mit Bezug auf das Konzept der Institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2002) sowie in Anlehnung an die Moralsoziologie von Boltanski und Thévenot (2007) ein pragmatisches Organisationsmodell der schulischen Selektion vor. Während die Negativselektion von Migrantenkindern bislang vor allem im Lichte eines zweidimensionalen Verständnisses von Schule als Organisation und Milieu (Nohl 2007) untersucht und erklärt wurde, führt Christian Imdorf mit einer Heuristik unterschiedlicher „Schulwelten“ Rechtfertigungsweisen schulischer Selektionsentscheidungen ein, die ihren normativen Bezugspunkt in verschiedenen, zum Teil auch widerstreitenden Gerechtigkeitsprinzipien finden und die im öffentlichen Diskurs mit den Themen Chancengleichheit, Allgemeinwohl, Effizienz oder Markt verknüpft sind. Bindet man den Beitrag auf das Thema des Bandes zurück, dann geht es hierbei auch um die Frage, inwiefern Öffentlichkeit und öffentliche Erziehung in Bezug auf die Rechtfertigung von Negativselektionen von Migrantenkindern aufeinander bezogen sind.

Während der Beitrag von Christian Imdorf die Heuristik der Untersuchungen zur institutioneller Diskriminierung differenziert, nimmt *Krassimir Stojanov* eine theoretisch-methodologische Relektüre des Konzeptes vor und fokussiert hier insbesondere die Rolle des Konstrukts der sprachlich-kulturellen Differenz. Stojanovs zentraler Ansatzpunkt ist dabei die Frage der Normativität. Er spricht

damit die zentrale Frage wissenschaftlicher Selbstverständnisse an: Wenn Sozialwissenschaft sich selbst die Aufgabe stellt, über gesellschaftliche Verhältnisse und „soziale Mechanismen“ aufzuklären, vor allem im Kontext sozialer Benachteiligung und Exklusion, greift eine systemtheoretische Rahmung dann nicht zu kurz und wäre eine ideologiekritische Perspektive, die Wertungen ermöglicht, nicht konsequenter? Anders gesagt: Worin besteht der Unterschied zwischen der systemtheoretischen Perspektive auf sprachlich-kulturelle Differenz als einer gesellschaftlich verfügbaren Unterscheidung und einer normativen Perspektive, welche die Zurückweisung dieser Unterscheidung erlaubt. Mit Blick auf das Thema des Bandes geht es hierbei auch um die Frage nach der öffentlichen Erziehung als Forum oder als Tribunal, in dem zwischen legitimen und nicht-legitimen Formen der Beobachtung unterschieden werden kann.

Auch *Michael Bommers* behandelt in seinem Essay die Frage der Normativität des Konzepts der „Institutionellen Diskriminierung“. Er vertritt allerdings die konträre Position zu *Krassimir Stojanov*. Während dieser das Fehlen einer normativen Perspektive kritisiert, sieht *Michael Bommers* das Problem umgekehrt in einem zuviel an Normativität. Die deskriptive Distanz zum Forschungsgegenstand, die das systemtheoretische Konzept beansprucht, werde nicht konsequent durchgehalten. Tendenziell würden Wertbezüge wie Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, die den Erwartungshorizont öffentlicher Erziehung repräsentieren, in die Untersuchungen zur „Institutionellen Diskriminierung“ inkorporiert, so dass nicht hinreichend zwischen einer soziologischen Fremd- und einer pädagogischen bzw.- bildungspolitischen Selbstbeschreibung der normativen Ordnung des Integrationsdiskurses unterschieden werde. Erst eine soziologische Fremdbeschreibung, die das Potential der Systemtheorie ausschöpfe, mache auf die Unwahrscheinlichkeit der Herstellung von Chancengleichheit aufmerksam, der es darum zu tun ist, die Differenz von familialer Sozialisation und schulischen Lern – und Verhaltenserwartungen erfolgreich zu überbrücken; ein Anspruch, dessen Realisierung aufgrund heterogener familialer Konstellationen unwahrscheinlich ist und zugleich folgenreiche Ein- und Übergriffe in das System Familie mit sich bringt.

Patricia Stošić schlägt – ähnlich wie *Christian Imdorf* – eine Differenzierung bei der Untersuchung und Erklärung von Bildungsungleichheit vor. Der Blick ist hier jedoch nicht explizit auf das Konzept der „Institutionellen Diskriminierung“, sondern auf die regionale Bildungsforschung und die dort gestellte Frage nach den Ursachen lokaler Bildungsdisparitäten gerichtet. Ausgemacht wird ein Mangel an theoretischer Konkretisierung der zumeist implizit bleibenden Raumkonzeptionen, weil sich diese auf territoriale und administrativ vordefinierte „Räume“ beschränken und unbeleuchtet lassen, wie Räume sozial hergestellt werden oder welche Wirkung sie auch über konkrete Orte hinaus entfalten.

Mit Bezug auf die Raumkonzeption von Martina Löw (2001) verortet Patricia Stošić die Entstehung „lokaler Bildungsräume“ in einem Wechselspiel von Struktur und Handlung. „Lokale Bildungsräume“ werden dadurch einerseits als „MachtRäume“ beobachtbar, die Handlungen strukturieren; andererseits können sie als „RaumMächte“ sichtbar gemacht werden, in denen verschiedene Akteure an der sozialen Konstitution dieser Räume beteiligt sind. Freigelegt werden können in dieser Theorieperspektive informelle Strukturbildungen – was der Bildungsraum ist, lässt sich also nicht mehr alleine mit einem Blick auf die formale und lokale Schulstruktur erfassen. Vielmehr rücken lokal wirksame normative Ordnungen in den Fokus der Betrachtung, die an der Herausbildung lokaler Bildungsräume beteiligt sind und die einen ergänzenden theoretischen Blick auf die Ursache von Exklusionsrisiken für bestimmte Schülergruppen eröffnen.

Bildungsdisparitäten, aber auch Integrationsprobleme auf der operativen Ebene des Unterrichtens werden geläufig mit dem Verweis auf fehlende Sprachkompetenz begründet, wobei diese selbstverständlich in der Beherrschung der deutschen Sprache gesehen wird. Mit dem nationalstaatlich begründeten und durch die Organisation Schule gestützten Homogenitätskriterium „Sprache“ erscheint das Phänomen der Mehrsprachigkeit für den Schulunterricht vielfach als Problem und wird folglich defizitär attribuiert, zumal dann, wenn sich Mehrsprachigkeit nicht als perfektes Sprechen von zwei oder mehreren Fremdsprachen zeigt. In Kontrast zum „monolingualen Habitus“ (vgl. Gogolin 1994) als einer normativen Ordnung der nationalstaatlich verfassten Schule macht *Volker Hinnenkamp* auf lebensweltlich verankerte Mehrsprachigkeitsformen von Jugendlichen aufmerksam. An Transkripten der relativ neuen Kommunikationsform des Chattens werden in soziolinguistischer Perspektive hybride Sprachkonstellationen rekonstruiert. Diese richten den Blick auf Sprachkompetenzen der Sprecher, die im Horizont der einheitssprachlichen Erwartungen von Schule systematisch unbeleuchtet bleiben. Die empirische Erschließung sprachlicher Praxen gerade jenseits von schulischen ‚settings‘ macht in eindrücklicher Weise auf den präfigurativen Charakter der auf Einsprachigkeit eingestellten Organisation Schule aufmerksam.

Teilt man die Überlegung, dass die in der Öffentlichkeit verhandelte Frage nach den normativen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auch in den Rechtfertigungsordnungen öffentlicher Erziehung resoniert, dann erscheint es für ein tiefer greifendes Verständnis des Wandels öffentlicher Erziehung ertragreich, nach semantischen Verschiebungen in der öffentlichen Auseinandersetzung um gesellschaftspolitisch relevante Themen zu fragen. Vor diesem Hintergrund analysiert *Thomas Kunz* die öffentliche Auseinandersetzung zum Thema Migration und weist hierbei auf wesentliche Veränderungen im Reden über Integration hin. Anknüpfend an das Foucaultsche Konzept des „Re-

gimes“ zeigt er an zentralen Diskursfragmenten auf, wie die in der Agenda 2010 etablierte Formel vom Fördern und Fordern Eingang in den Integrationsdiskurs gefunden hat. Mit ihr einher geht die Subjektivierung des Risikos sozialer und arbeitsmarkbezogener Integration. Im Kontext des Themas Migration gewinnt die Formel vom Fördern und Fordern eine besondere Form, insofern die Ablehnung von Integrationsangeboten als kulturell bedingte Integrationsunwilligkeit erscheint. Die Kategorie „Migrationshintergrund“ gewinnt hierbei eine besondere attributive Bedeutung, weil mit ihr zwischen zugewanderten und nichtzugewanderten Personen unterschieden und die Gründe für die Integrationsunwilligkeit in ethnisch-kulturellen Unterschieden gesucht werden kann. Inwiefern diese Diskursverschiebung auch Einfluss auf die Rechtfertigungsordnung im Erziehungssystem hat und zum Beispiel die Begründung von negativen Grundschulempfehlungen von Migrantenkindern dirigiert, wäre – etwa mit Christian Imdorfs Heuristik – empirisch zu untersuchen.

Den in diesem Band diskutierten Themen ist gemeinsam, dass Frank-Olaf Radtke zu ihrer Beschreibung zentrale und folgenreiche Denkanstöße geliefert hat. Sein Insistieren darauf, die Eigenlogik der Erziehung nicht nur zu postulieren, sondern mit den wissenschaftlichen Mitteln theoretischer Analyse und empirischer Beobachtung aufzuklären, sein Interesse für die gegenseitigen Beobachtungs- und Beeinflussungsverhältnisse zwischen dem Erziehungssystem und anderen Teilsystemen der Gesellschaft, insbesondere der Politik und der Wirtschaft, sowie seine konzise Analyse des Umgangs mit Migration und Differenz in der Erziehung, die vor den Selbstmystifizierungen der Wohlmeinenden keinen Halt machte, ist den in diesem Band versammelten Autorinnen und Autoren Anregung und Aufregung zum Denken gewesen. Sie sind in unterschiedlicher Weise, an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten Diskussionspartner eines Wissenschaftlers gewesen, für den theoretisches Interesse und empirische Neugier ebenso wichtig sind wie die intellektuelle Lust an der um Argumente ringenden Kontroverse. Die Herausgeber, die Autorinnen und Autoren und Birgit Fischer, die den Text dieses Buches in bewährter Weise eingerichtet hat, widmen diesen Band dem Kollegen, dem Anreger, Förderer und Freund Frank-Olaf Radtke zum 65. Geburtstag.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Anweiler, Oskar/Mitter, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Bildungssouveränität im Wandel. Bielefeld: Universität Bielefeld
- Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz
- Arnott, Margaret, A/Raab, Charles, D. (eds.) (2000): The Governance of Schooling. Comparative Studies of Devolved Management. London, New York, Routledge
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz
- Benz, Arthur (Hrsg.) (2004): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Pierson, Christopher (1998): The New Governance of Education; The Conservatives and Education 1099-1997. In: Oxford Review of Education Vol. 24, 1. 1998. 131-142
- Boltanski, Luc (2007): Leben als Projekt. Prekarität in der schönen neuen Netzwerkwelt. In: Polar 2. 2007. 7-13
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2007): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1979): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (1976): Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books
- Brüggen, Friedhelm (2004): Öffentlichkeit. In: Benner et al. (2004): 724-749
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 6 (2003)1. 5-24
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat Marquis de (1966): Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp. Weinheim: Beltz
- Dewe, Bernd/Ferchoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich
- Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (2009): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1973): Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Gallie, Walter Bryce (1964): „Essentially Contested Concepts“. In: ders. *Philosophy and the Historical Understanding*, London: Chatto & Windus
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007) 3. 362-381
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich
- Hellekamps, Stephanie (1998): Gerechtigkeit zwischen Freiheit und Gleichheit. Zum bildungstheoretischen Defizit in der Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 1 (1998) 3. 379-394
- Herzog, Walter (2002): *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrueck: 391-411
- Hofer, Ursula (1998): „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts. In: Oelkers et al. (1998): 29-44
- Hölscher, Lucian (1984): Öffentlichkeit. In: Ritter et al. (1984): Sp. 1134-1140
- Ingrid Gogolin (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann
- Kieserling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kounin, Jacob, S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber (im amerik. Original 1970)
- Lessenich, Stephan (2009): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In: Dörre et al. (2009): 126-177
- Locke, John (2003): *Two Treatises of Government*. Edited by Peter Laslett. Cambridge u. a.: Cambridge University Press (14th Edition)
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1992): *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mayntz, Renate (2004): Governance im Modernen Staat. In: Benz (2004): 65-76
- Mitter, Wolfgang (2006): Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch-vergleichender Sicht. In: Anweiler et al (2006): 5-20
- Meyer, John W./Boli, John/Ramirez, Francisco, O. (1997): World Society and the Nation State. In: *American Journal of Sociology* Vol. 103, 1. 1997. 144-181
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2007) 1. 61-74
- Oelkers, Jürgen (2009): Erziehung. In: Andresen et al. (2009): 248-262
- Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1992a): *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 28. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz
- Oelkers, Jürgen (1992b): Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: Luhmann et al. (1992): 11-57
- Oelkers, Jürgen (1988): Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Missverhältnis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988) 5. 579-599

- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Rhyn; Heinz (Hrsg.) (1998): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik. 38. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz
- Osterwalder, Fritz (1992): Condorcet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: Oelkers (1992a): 157-193
- Popkewitz, Thomas (Hrsg.) (2005): Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Travelling Pragmatism in Education. New York: Palgrave Macmillan
- Petrat, Gerhardt (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München: Ehrenwirth
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Erziehung, Markt und Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1. 52-59
- Radtke, Frank-Olaf (2008): Die außergeleitete Universität. In: WestEND. Neue Zeitschrift für Sozialforschung. 1/2008. 117-133
- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1984): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schuppert, Gunnar Folke (2006): Governance-Forschung: Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden: Nomos
- Wenning, Norbert (1996): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster: Waxmann
- Werner, Georg (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK

Teil I

Ermöglichungsformen und Rechtfertigungsordnungen öffentlicher Erziehung

Individualisierung und Öffentlichkeit

Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht

Sabine Reh

„Im Laufe des 20. Jahrhunderts gewann die Forderung nach Individualisierung im Unterricht sowohl durch das politische Streben nach gesellschaftlicher Chancengleichheit in der Schule als auch durch lehr-lernpsychologische Erkenntnisse an Relevanz. Der Aufbau von individualisierenden Lernumgebungen, welche auf eine hohe Verstehensintensität und auf die Selbststeuerung der Lernenden ausgerichtet sind, entspricht dem aktuellen Erkenntnisstand der Lehr-Lernpsychologie (...) In der (Unterrichts-)Forschung besteht ein breiter Konsens in Bezug auf die Bedeutung der individualisierenden Unterrichtsgestaltung für den Aufbau der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen“ (Reusser 2007: 3f.).

Wenn im pädagogischen Diskurs derzeit etwas unbestritten scheint, dann ist es die Auffassung, dass ein individualisierender Unterricht gut sei – einer, in dem es eine „binnendifferenzierende“ Passung gibt zwischen individuellen (Lern-)Bedürfnissen und Lernangeboten. Trautmann/Wischer (2008) haben herausgearbeitet und dargestellt, dass dem Diktum einer besseren Förderung des Einzelnen durch binnendifferenzierenden, individualisierenden Unterricht im pädagogischen Diskurs kaum zu widersprechen ist.

Will man nun aber nicht dabei stehen bleiben, die Forderung nach Individualisierung im Diskurs historisch und ideologiekritisch nachzuzeichnen, wie es Trautmann/Wischer überzeugend getan haben, sondern möchte weitergehend diskutieren, warum Individualisierung so vielversprechend erscheint und tatsächlich eine historische Tendenz der Unterrichts- bzw. Schulentwicklung darstellt (vgl. Kolbe/Reh 2008), scheint es nötig, Prozesse der Individualisierung empirisch zu rekonstruieren. Jenseits der Frage, welcher ‚Output‘ im Sinne definierter Kompetenzzuwächse auf Seiten der Schüler und Schülerinnen (vgl. kritisch dazu Radtke 2009) in dieser Form des Unterrichts produziert wird, muss dafür grundlegend analysiert werden, wie in pädagogischen Praktiken der Individualisierung ein bestimmtes Subjekt, ein solches, das selbständig lernen und Kompetenzen erwerben will und kann, konstituiert wird – mit anderen Worten: Was an diesem Unterricht modern ist.