

Reh, Sabine

Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 105-113



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reh, Sabine: Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 105-113 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138073

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf

Sabine Reh

Zusammenfassung Der Beitrag befasst sich mit Veränderungen des Unterrichtens, der Kernaufgabe des Lehrerberufs. Ausgehend von der historischen Etablierung des Unterrichts als Kommunikationssystem, der Entwicklung von Unterricht als einer spezifischen Form der Interaktion, wird im folgenden Schritt der Fokus auf den aktuellen Wandel der Organisation Schule gelegt, der drei Tendenzen aufweist: Spezielle Angebote, die unterschiedliche Begabungen und Interessen fördern, und die Bereitstellung von Freiräumen für Entscheidungen von Schülerinnen und Schülern verstärken eine Individualisierung im Unterricht. Vermehrte Interaktionsnotwendigkeiten und -möglichkeiten zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen machen sich als Tendenzen zur Informalisierung bemerkbar und führen schliesslich – zusammengefasst – zu neuen Erscheinungen der Formalisierung. Abschliessend charakterisiert der Text die sich aus der veränderten Form des Unterrichts ergebenden neuen Anforderungen an den Lehrerberuf als besondere Herausforderungen.

Schlagwörter Unterricht – Unterrichtsinteraktion – Geschichte des Unterrichts – Individualisierung – Informalisierung – Lehreraufgabe

Historical changes in school teaching as a kind of educational interaction – current challenges to the teaching profession

Abstract The article addresses the changes in teaching as the core task of the teaching profession. Based on the historical establishment of teaching as a communication system and the development of teaching as a specific form of interaction, the text thereafter focuses on the current changes in school's organization, and describes three tendencies. Special offers promote different talents and interests, and the provision of space for pupils' own decisions reinforces individualization in the classroom. Increased needs and opportunities in respect of interaction between pupils and teachers show tendencies towards informal interaction and eventually lead to new phenomena of formalization. Finally, the text characterizes the new requirements for the teaching profession, which result from the changed form of teaching, as a special challenge.

Keywords school/class – history of school – classroom interaction – individualization – informal interaction – teaching profession

Als 2004 in Deutschland die Kultusministerkonferenz (KMK) Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften beschrieb und ihnen entsprechende Kompetenzen als Standards zuordnete (vgl. KMK, 2005), bestimmte sie als Kernaufgabe des Lehrerberufs

erneut das Unterrichten – wenn auch in enger Verbindung mit Erziehungsaufgaben –, nämlich die fach- und sachgerechte Planung und Durchführung des Unterrichts, die Unterstützung des Lernens der Schülerinnen und Schüler und deren Motivation durch eine entsprechende Gestaltung der Lernsituationen wie auch eine Förderung ihrer Fähigkeiten zu selbstbestimmtem Lernen und Arbeiten. Entgegen den noch wenige Jahre davor immer wieder verlauteten Einwänden schien im Zuge der Debatten um die Qualität des deutschen Schulsystems, nachdem also die Ergebnisse der grossen internationalen Leistungsvergleichsstudien zur Kenntnis genommen worden waren, von niemandem mehr bezweifelt zu werden, dass das Kerngeschäft der Unterricht sei, dessen Verbesserung anstehe, und keinesfalls von einer «Sozialpädagogisierung» (vgl. die Kritik daran bei Giesecke, 1985) eine Lösung der nun auf spezifische Weise verstandenen Probleme des deutschen Schulwesens zu erwarten sei. Mit dem Hinweis auf Unterricht als Kerngeschäft der Lehrkräfte in den Schulen ist nun allerdings – so die hier von mir vertretene These – noch keine eindeutige Klärung der Handlungsanforderungen für die Lehrkräfte erfolgt, weil Unterricht als eine immer historisch spezifische Form der Interaktion unter Anwesenden (vgl. Luhmann, 2002, S. 102–110; auch Kieserling, 1999) sich auch gegenwärtig verändert.

Ich möchte dafür argumentieren und dies ausführen, indem ich im Folgenden kurz skizziere, was es bedeutet, dass sich Unterricht als eine spezifische Form der Interaktion unter Anwesenden historisch entwickelt hat (Abschnitt 1), und wie diese eingebettet in die Organisation Schule und deren Veränderung gegenwärtig ihre Gestalt wandelt (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund kann deutlich werden, wie sich mit der Herausbildung und der Veränderung der Kommunikationsform die Anforderungen an den Lehrerberuf verändern (Abschnitt 3) – wenngleich eine beharrliche Tradition des pädagogischen und schulpädagogischen Diskurses in Deutschland mit seinen expliziten und impliziten Normen und Normierungen Rückwirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts entfaltet.

1

Ein Blick auf die Geschichte des Unterrichts (vgl. etwa Petrat, 1979; Caruso, 2008) zeigt, wie dieser sich als eine besondere Form, als ein Kommunikationssystem hat etablieren und durchsetzen müssen, das etwa seit dem 16. Jahrhundert zunächst nicht einmal nur dem Lernen der Individuen, sondern der «Massenhaltung von Menschen», der «verpflichtenden Sammlung der Kinder in geschlossenen Räumen für eine zwar begrenzte, aber nicht zu knapp bemessene Zeit» (Caruso, 2011, S. 24), der Herstellung von einer in bestimmter Weise verstandenen Öffentlichkeit dieser Masse und der Verhinderung anderer Kommunikationen der beteiligten Kinder und Jugendlichen gedient hat. Die entstehende Form als Interaktion unter Anwesenden zeichnete sich zunächst – etwa bei Comenius – als ein «Ort der Verkündigung» (Caruso, 2011, S. 29) und einer kollektiven Adressierung aus. Vor dem Hintergrund der Durchsetzung moderner Schule im Laufe

des 19. Jahrhunderts in Deutschland (vgl. Adick, 1992) setzt sich eine besondere Form des Unterrichts als Kommunikationssystem durch, das nicht mehr nur «Verkündigung» und auch nicht mehr nur kollektive Adressierung ist; in ihm herrscht die Öffentlichkeit des Klassenraums in einem vom Lehrer geleiteten Gespräch unter vielen Schülerinnen und Schülern – mit all den entsprechenden Erfindungen, spezifischen Organisationsformen und Technologien wie dem graduierten Curriculum, der Jahrgangsklasse, der Zertifizierung, also der Notengebung, und besonderen Gesprächsführungspraktiken. Dieses System einer Interaktion unter Anwesenden lässt sich mithilfe folgender Merkmale beschreiben:

1. Es ist durch eine bestimmte Art der Aufrechterhaltung von Disziplin, die als Antwort auf die Anfälligkeit der hier geführten Interaktionen für Störungen zu verstehen ist, gekennzeichnet.
2. Es ist für dieses System konstitutiv, dass ein Thema oder eine Abfolge von Themen festgelegt wird, das bzw. die damit gleichzeitig als gemeinsam bestimmt werden.
3. Es ist in diesem System eine bestimmte Weise der Regulierung der Rederechte zu beobachten und mit der Zeit werden auch in besonderer Weise unterschiedene Funktionen von Äußerungen sichtbar, also eine Organisation des Sprecherwechsels und des phasentypischen Gebrauchs bestimmter Sprechakte, des Dreischritts von Initiation, Reply und Evaluation (vgl. Mehan, 1979).

Parsons (1968) hat darauf aufmerksam gemacht, dass es in der modernen Schule und der ihr entsprechenden Organisation des Unterrichts um die nicht voneinander zu trennende Qualifizierung und Sozialisation von Subjekten geht, und Dreeben (1980) hat das immer noch lesenswert ausgeführt: Es geht der Idee der modernen Schule folgend zentral darum, zu lernen, «dass es Aufgaben gibt, die sie [die Schülerinnen und Schüler] allein tun müssen – und entsprechend zu handeln» (Dreeben, 1980, S. 62). Es gehe um «unabhängiges Verhalten»:

... von sich aus etwas tun, Selbstvertrauen haben, persönliche Verantwortung für das eigene Verhalten akzeptieren, selbständig handeln, ... In der Schule ist der Schüler von den Familienmitgliedern getrennt, die ihm für gewöhnlich Hilfe, Unterstützung und Zuspruch bieten – Personen also, von denen er seit jeher abhängig ist. (Dreeben, 1980, S. 63)

In Praktiken des Unterrichtens – dazu gehören Praktiken der Gesprächsführung – erfahren sich die Schülerinnen und Schüler immer auf besondere Weisen als Lernende (vgl. auch Reh, Rabenstein & Idel, 2011).

Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ist in Deutschland – also etwa gleichzeitig mit der flächendeckenden Durchsetzung der Schulpflicht – die reformpädagogische Kritik an der Form des modernen Unterrichts beobachtbar. Diese Kritik rekurriert auf «Selbstständigkeit», die als Ziel deutlicher als bis zu diesem Zeitpunkt formuliert und als Charakteristikum der Arbeit der Schülerinnen und Schüler eingefordert wird. Verbunden ist die Kritik zudem mit dem Setzen auf «Interesse» – durchaus in der Tradition des pädagogisch-didaktischen Diskurses, wie etwa schon bei Herbart (2003) als die nicht

über den Gegenstand disponierende, sondern an ihm haftende Selbsttätigkeit –, also mit dem Setzen auf einen bestimmten sichtbaren Bezug des Einzelnen zur verhandelten Sache. Gewährleistet werden kann beides – so die Kritik – dann, wenn nicht alles vorgegeben wird, wenn den Schülerinnen und Schülern Gestaltungs- und damit Entscheidungsspielräume eingeräumt werden – z.B. im Hinblick auf ihre Aktivitäten, auf eigene Produktionen. Auch wenn die Kritik erst später praktisch wirksam wird, während der Weimarer Republik beispielsweise in den in der Bildungsgeschichtsschreibung bekannteren Hamburger Versuchsschulen (vgl. Amlung, Haubfleisch, Link & Schmitt 1993; Benner & Kemper, 2003), setzten sich seit der vorletzten Jahrhundertwende – darauf haben Caruso (2003) in expliziter Analyse des bayrischen Volksschulwesens und auch Pongratz (2004) in seinen eher an pädagogischen Diskursen orientierten Studien hingewiesen – biopolitische Prinzipien, also ein an der Aktivierung der Menschen, der Bevölkerung orientierter Regierungsstil (vgl. Foucault, 2006) und ein pastorales Führungsmodell, mehr und mehr durch. Das geschah über die Aktivierung und das Stellen von «Individualität» bzw. Äusserung von «Individualität» fordernden Aufgaben, z.B. seit der vorletzten Jahrhundertwende durch den individuellen Erlebnisaufsatz, im Zeichenunterricht durch das geforderte Gestalten von Bildern statt des Abzeichnen von Vorgegebenem oder mithilfe eines hermeneutisch verfahrenen Literaturunterrichts, Aufgaben also, die auch in besonderer Weise für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler herausfordernd waren, z.B. besondere Leistungen an Aufmerksamkeit erforderten (vgl. auch Reh, 2011a). In und mit einem solchermassen als Interaktion strukturierten Unterricht ging es stärker als bis anhin um die Durchsetzung weitgehender und früher «Innen»-Steuerung, um die Ausbildung «innerer» Instanzen aufseiten eines Individuums bzw. der Schülerinnen und Schüler, um besondere Formen ihrer Subjektivierung (vgl. Kolbe & Rabenstein, 2009), d.h. um Regulationsfähigkeiten und Fähigkeiten des Umganges mit der Tatsache immer stärker informalisierter Kommunikationsweisen bei gleichzeitiger Beibehaltung des Selektionsprinzips von Schule.

2

Unseren Beobachtungen in verschiedenen ethnografisch orientierten Schulforschungsprojekten – zur Entwicklung von Ganztagschulen in den letzten zehn Jahren in Deutschland und in reformorientierten Sekundarschulen¹ – zufolge sind verschiedene Tendenzen festzustellen, die erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht als ein besonderes Interaktionssystem haben:

¹ Konkret geht es dabei um das 2005 bis 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderte Projekt zur Erforschung der Entwicklung von Unterricht und Lernkulturen an Ganztagschulen LUGS (vgl. etwa Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2009; Idel, Rabenstein & Reh, 2012) und ein seit Ende 2011 ebenfalls vom BMBF gefördertes Verbundprojekt zur Erforschung des Umganges mit Heterogenität und der Etablierung von Gemeinschaften in reformorientierten Sekundarschulen.

(a) Der *Trend zur Individualisierung* wird fortgesetzt und universalisiert. Man könnte davon sprechen, dass die Individualisierung des Lernens im Sinne der Berücksichtigung und damit der Unterstellung individueller Besonderheiten stattfindet, auf die pädagogisch mit besonderen Angeboten – zusätzlichen, auf die individuellen Interessen ausgerichteten Angeboten oder Förderangeboten – eingegangen wird (vgl. auch Klieme & Warwas, 2011). Die pädagogischen Angebote, die im Zuge der Entwicklung der Schulen zu Ganztagschulen entworfen, implementiert, reflektiert, ausgebaut und weiter verändert bzw. ausdifferenziert wurden, weisen alle in eine bestimmte Richtung – auch wenn sich das in verschiedenen Schulformen in unterschiedlicher Form zeigt (vgl. Holtappels & Rollett, 2009). Versucht wird, spezielle Angebote zu machen, die zumindest – mehr kann hier erst einmal nicht gesagt werden – dem Anspruch nach stärker individuell zugeschnitten werden, z.B. Förder- oder/und Freizeitangebote, die unterschiedlichen Begabungen und Interessen entsprechen. Und es werden pädagogische Angebote gemacht, in denen die Entscheidungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgeweitet, vergrößert werden – Entscheidungen darüber, wann was mit wem wo gemacht werden kann. Auch das kann in den unterschiedlichen Schulen verschiedener Schulformen Unterschiedliches heißen: Beispielsweise werden in den Grundschulen vielfach die in verschiedenem Umfang vorhandenen Formen des Planunterrichts (vgl. Reusser, 2007) erweitert, weil es nun andere zeitliche Möglichkeiten gibt.

(b) Der *Trend zur Informalisierung* des Umganges der Beteiligten miteinander in der Schule steigt. Beobachtbar nimmt die täglich in der Schule verbrachte Zeit für alle Beteiligten zu – und wenn es etwa das Mittagessen ist, das alle in den gleichen Räumen einnehmen. Das gilt aufgrund einer zunehmenden Verankerung der Ganztagsbeschulung in Deutschland (vgl. Stecher, Krüger & Rauschenbach, 2011) wie aber auch aufgrund der Einführung kürzerer Bildungsgänge bei fast gleichbleibenden Stundentafeln bzw. einer fast gleichbleibenden Anzahl von Unterrichtsstunden, die in der Schule verbracht werden müssen. Zudem ist eine Erweiterung des Platzes und eine Öffnung der Räume, in denen im Laufe des Schultages gelernt wird, zu beobachten (vgl. Reh & Kolbe, 2009; Reh, Rabenstein & Fritzsche, 2011). Nicht nur spielen in vielen Schulen mittlerweile die Flure, aber auch Orte ausserhalb des Schulgebäudes eine immer größere Rolle; es werden auch die zum Lernen genutzten Räume in der Schule flexibler verwendet. Im Zusammenspiel mit unterrichtlichen Individualisierungstendenzen führt das alles zu einer Zunahme von Möglichkeiten, aber auch zur Notwendigkeit erhöhter Kommunikation und zur Durchführung von Aktivitäten, zur Aufführung von Praktiken in der Schule, die bisher eher zu Hause, im Privaten, in der Freizeit zu beobachten waren, z.B. Praktiken des Aufräumens, des Ausruhens usw. (vgl. Idel, Rabenstein & Reh, 2012). Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen interagieren mehr und – und das ist fast eine notwendige Folge der erstgenannten Entwicklungen – informatisierter miteinander. Damit wird im Übrigen eine andere Entwicklung, wie sie seit den 1960er-Jahren beobachtet wurde – so das Urteil Ziehes (1991) über die Schule der 1950er-Jahre, die

in bestimmter Hinsicht erträglicher für alle gewesen sei, weil sie grössere und unhinterfragte Formalisierungen der Interaktionen aufwies –, noch einmal zusätzlich verstärkt.

(c) Ein *Trend zur erneuten Formalisierung gerade der Informalisierungen und Individualisierungen* ist gleichzeitig zu beobachten und wirkt, weil die Schule Schule bleibt, als eine Instanz nicht nur der Qualifizierung und Integration, sondern auch der Selektion. Zum einen werden nun andere Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften beobachtet- und damit bewertbar – und in gewissem Umfang auch zu bewertenden Tätigkeiten. Zum anderen werden in den individualisierenden Lernangeboten, wie z.B. dem Unterricht mit Arbeitsplänen, Praktiken der Selbstkontrolle und Beurteilung virulent (vgl. Rabenstein, 2007), die nach immer stärker formalen Massstäben erfolgen. Das bleibt nicht ohne Rückwirkungen auf die Subjekte des Lernens, die Schülerinnen und Schüler, wie auch auf die «Sachen» des Unterrichts, die in ihrer spezifischen Qualität möglicherweise immer bedeutungsloser für ein gemeinsames Gespräch werden. Dem entspricht ein immer stärker formaler Begriff des Lernens (vgl. Meyer-Drawe, 2008). Lernen wird sichtbar gemacht – so konnten ethnografische Studien zeigen –, etwa durch das Ausfüllen, Abhaken und Abheften von Arbeitsblättern oder das Herstellen bestimmter Produkte wie etwa Power-Point-Präsentationen. Es geht immer mehr darum, überhaupt Aufgaben zu erfüllen – sich als jemand zu zeigen, der selbstständig arbeiten kann, der sich, wenn er dies nicht kann, mindestens selbstständig Hilfe organisieren kann – und sich dafür in Tätigkeiten zweiter Ordnung zu üben – im Besorgen von Informationen, im Organisieren der Arbeit, darin, sich arbeitsfähig zu halten. Unter den Voraussetzungen eines modernen, universalisierten Schulwesens muss angesichts dieser Entwicklungen der notwendige Vergleichsmaßstab – für die «Sachen» des Unterrichts wie für die Schülerinnen und Schüler – ebenfalls formaler werden. Er besteht letztlich in der Menge der benötigten Informationen und in der Menge der benötigten Zeit, in der ein bestimmtes Pensum erledigt wird, in der eine bestimmte Entwicklung durchgemacht wird (vgl. Reh, 2011b): Wenn in hoch individualisierten Unterrichtsformen vielen zumindest vieles in ihrer eigenen, also in der von ihnen benötigten Zeit beizubringen ist (wie es ähnlich in reformpädagogischer Formulierung heisst), dann differenziert schliesslich die benötigte Zeit – und die eine Schülerin macht mit 16 Jahren ein sehr gutes Abitur, während der andere Schüler es mit 19 Jahren erst schafft.

3

Unter den zuvor beschriebenen Bedingungen der Individualisierung, der Informalisierung und der zunehmenden Formalisierung Unterricht als ein öffentliches Gespräch über die Gegenstände des Lernens aufrechtzuerhalten, scheint – so unsere ethnografischen Beobachtungen – zumindest nicht einfach zu sein. Die skizzierten Entwicklungen bringen den Unterricht als historisch besondere Form einer Interaktion unter Anwesenden, wie oben dargestellt, in mehrfacher Hinsicht immer wieder an seine Grenzen, stellen

ihn als eine bestimmte pädagogische Ordnung infrage. Dies kann in unterschiedlicher Weise geschehen, etwa indem der Dreischritt, die besondere Folge von Sprechakten (Aufgabe/Aufforderung, Antwort und Bewertung dieser), zeitlich – mittels projektartig organisierter Arbeit oder auch Planarbeit – sehr weit auseinandergezogen wird. Es kann auch geschehen, weil angesichts grösster Themenvielfalt individualisierten Unterrichts eine gemeinsame «Sache» kaum noch erkennbar ist oder über die von einzelnen Schülerinnen und Schülern behandelten Spezialthemen inhaltlich, bezogen auf die Sache, nicht gesprochen wird oder es fast ausschliesslich Rückmeldungen zur Präsentation als Präsentation gibt. Es kann aber auch geschehen, weil es kaum oder zu wenig Praktiken der Aufführung gemeinsamer Bezüge unter Schülerinnen und Schülern als einer hinsichtlich des Lernens konstituierten Gruppe gibt und es nicht zuletzt deshalb zu kleineren und grösseren «Disziplinproblemen» kommt. Lehrkräfte müssen das, was sie erwerben müssen, das unabdingbare und zentrale «Handwerkszeug», die Lehr-, Organisations- und Disziplinierungstechniken, unter ungleich erschwerten Bedingungen erwerben und zu Routinen ausbilden. Lehrkräfte müssen stärker als früher Rahmen setzen und erhalten, tatsächlich – aber anders als oft kolportiert – «Voraussetzungen» schaffen, die als Ordnung, als Interaktionsordnung des Unterrichts gelten können, sie müssen häufiger als früher

(a) mit diffusen Interaktionssituationen umgehen, sie müssen diffus mit Kindern und Jugendlichen interagieren – das etwa lässt sich während des ganzen Tages an einer Ganztagschule kaum vermeiden – und dabei dennoch immer wieder zu einem distanziert-beruflichen Handeln den Schülerinnen und Schülern gegenüber zurückkehren können, um weder «ungerecht» zu sein noch «verletzt» als nicht mehr Geliebte zu leiden.

(b) über unterschiedliche und oft auch spontan entstehende fachliche Fragen ein gemeinsames Gespräch beginnen und führen, über Fragen also, die ihnen weniger genau bekannt sind, auf die sie inhaltlich nicht so gut vorbereitet sind, für die sie also eigentlich mehr Vorbereitungszeit aufwenden müssten.

(c) Rahmen schaffen und Praktiken der Aufführung von Gemeinsamkeiten, von Bezügen aufeinander als in einer Gruppe Lernende schaffen, die nicht immer einen Rückhalt in einer anderswo legitimierten Ordnung, in Traditionen haben – Lehrerinnen und Lehrer müssen Traditionen einer Lerngruppe mit dieser zusammen erfinden.

Das alles zu lernen, in diesem Sinne tätig zu sein, kommt hinzu, hinzu zu dem, was Lehrerinnen und Lehrer sowieso können müssen: Lernstände erkennen, Lernprobleme diagnostizieren und passende Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler machen.

Literatur

- Adick, C.** (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Amlung, U., Haubfleisch, D., Link, J. & Schmitt, H.** (Hrsg.). (1993). *Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: dipa.
- Benner, D. & Kemper, H.** (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim: Beltz.
- Caruso, M.** (2003). *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim: Beltz.
- Caruso, M.** (2008). *Der unterrichtsorganisatorische Übergang zur modernen Elementarschule. Die Rezeption des wechselseitigen Unterrichts aus England im Vergleich (Deutsche Staaten – Spanien, ca. 1808-1868)*. Habilitationsschrift. Berlin: Humboldt-Universität.
- Caruso, M.** (2011). Lernbezogene Menschhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 24-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreeben, R.** (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M.** (2006). *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Bio-Politik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, H.** (1985). Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. *Neue Sammlung*, 25 (4), 475–509.
- Herbart, J. F.** (2003). *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (hrsg. von Eva Matthes und Carsten Heinze). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Holtappels, H. G. & Rollet, W.** (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Beiheft, 18–39.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Reh, S.** (2012). Symbolic Constructions, Pedagogical Practices and the Legitimation of All-Day Schooling from a Professional Perspective: Tendencies Towards Familialization in All-Day Schools. In S. Andresen & M. Richter (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood* (S. 213-220). Heidelberg: Springer.
- Kieserling, A.** (1999). *Kommunikation unter Anwesenden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klieme, E. & Warwas, J.** (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818.
- KMK.** (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 281–290.
- Kolbe, F.-U. & Rabenstein, K.** (2009). Zum Verhältnis von Schule und Schülern. In F.-U. Kolbe & S. Reh (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 195-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K.** (Hrsg.). (2009). *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mehan, H.** (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meyer-Drawe, K.** (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Parsons, T.** (1968). Die Schulklassen als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In T. Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Frankfurt am Main: EVA.
- Petrat, G.** (1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850*. München: Ehrenwirth.
- Pongratz, L.** (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren* (S. 243-260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rabenstein, K.** (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S.** (2011a). «Kinderfehler» *Unaufmerksamkeit: Deutungsmuster und professionelle Handlungsprobleme im Schulsystem um 1900*. Manuskript. Berlin: TU Berlin.
- Reh, S.** (2011b). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivierungsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In S.K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 33–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. & Kolbe, F.-U.** (2009). Grenzverschiebungen. Diskurse und Praktiken in Ganztagschulen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs* (S. 103–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Fritzsche, B.** (2011). Learning spaces without boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. *Social and Cultural Geography*, 12 (1), 83–98.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S.** (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K.** (2007). *Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen*. Zürich: Pädagogisches Institut.
- Stecher, L., Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T.** (2011). Ganztagschule – Neue Schule? Einleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 15, 1–9.
- Ziehe, T.** (1991). *Zeitvergleiche*. Weinheim: Juventa.

Autorin

Sabine Reh, Prof. Dr., TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstrasse 28/29, D-10587 Berlin, sabine.reh@tu-berlin.de