

Brandmayr, Michael

Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen. Zur Verzerrung zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich

Pädagogische Korrespondenz (2018) 58, S. 53-73



Quellenangabe/ Reference:

Brandmayr, Michael: Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen. Zur Verzerrung zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich - In: Pädagogische Korrespondenz (2018) 58, S. 53-73
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211078 - DOI: 10.25656/01:21107

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211078>

<https://doi.org/10.25656/01:21107>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 58

HERBST 2018

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2018 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Von der Verpflichtung auf Rationalität zur Rationalisierung von
Eigeninteressen. Beobachtungen zu einem globalen Phänomen
- 15 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Sigrid Hartong
„Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische
Überlegungen zur Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings
- 31 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Annina Förschler
Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsagenda
– eine kritische Politiknetzwerk-Analyse
- 53 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Michael Brandmayr
Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen: Zur Verzerrung
zweier Begriffe und ihrer ideologischen Funktion in Österreich
- 74 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Oksana Baitinger
Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung
von Grundschulkindern
- 86 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**
Nina Meister
„Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vorna-
men nennen.“ — Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten
im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden
- 100 **THEORIE UND KRITIK**
Alf Hellinger
Das Materialismuskonzept Hans-Jochen Gamms und der Gedanke
einer realhumanistischen Erziehung und Bildung
- 115 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Wie mit der Korrektur von Abiturklausuren zu verfahren ist

Michael Brandmayr

Chancengerechtigkeit und individualisiertes Lernen: Zur Verzerrung zweier Begriffe und ihrer ideologi- schen Funktion in Österreich

I

Einleitung und Fragestellung des Beitrags

In einer tiefgreifenden Reform des Bildungswesens wurde in Österreich im Jahr 2012 die Neue Mittelschule (NMS) als Regelschule gesetzlich verankert und hat seit dem Schuljahr 2015/16 die bisher bestehende Hauptschule abgelöst. Politiker und Politikerinnen der (damals) regierenden Sozialdemokratischen Partei Österreichs proklamierten, damit mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu schaffen. Die zentrale Aussage lautete, dass in der neuen Schulform mehr Chancengerechtigkeit über eine Steigerung der Unterrichtsqualität realisiert werden würde. Durch veränderte Unterrichtsformen, vor allem durch eine neue Lernkultur mit dem Schwerpunkt auf individueller Förderung, könne eine Reduktion der sozialen Selektivität des Bildungssystems erreicht werden. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Schulform des Gymnasiums weiter bestehen blieb. Die Trennung der Schulkinder im Alter von zehn Jahren, die (besonders von sozialdemokratischer Seite) als wesentlich verantwortlich für die bestehende Bildungsungleichheit¹ erachtet wurde, blieb von der Reform unberührt. Der Selektionsmechanismus, den das österreichische Schulsystem bei Zehnjährigen vornimmt, scheint beibehalten werden zu können und zugleich mehr Chancengerechtigkeit verwirklicht zu werden.

Für die Sozialdemokratische Partei, die sich seit ihrer Gründung für eine Gesamtschule (oder Einheitsschule) und damit für die Abschaffung des differenzierten Schulsystems engagiert hat, war dies also eine programmatische Wende. Zumindest hatte dies den Anschein – alleine die Kritik, ja überhaupt die Resonanz auf diese politische Entscheidung war überschaulich. Es schien für viele sozialdemokratische Agierende innerhalb des Bildungswesens oder für Mitglieder der sozialdemokratischen Partei tatsächlich keinen Unterschied zu machen, obgleich eine Bedeutungsverschiebung des Begriffs der Chancengerechtigkeit geradezu spürbar war.

1 Es mag widersprüchlich klingen, dass an dieser Stelle von Bildungsungleichheit die Rede ist, während es im Folgenden um Chancengerechtigkeit geht. Tatsächlich bediente sich besonders die Sozialdemokratie bis in die 2000er-Jahre in hohem Maße dieses Vokabulars, man sprach von Bildungsprivilegien, vererbten Bildungschancen und Bildungsungleichheit. Verstärkt ist erst im Zuge der NMS-Reform eine Verschiebung zum Begriff der Chancengerechtigkeit nachweisbar, mit allen Konsequenzen, die dieser Artikel darstellen möchte.

Dieser Beitrag möchte dieser Bedeutungsverschiebung und ihren Konsequenzen für Praktiken in der Bildungsinstitution der Neuen Mittelschule nachgehen. Er präsentiert Ergebnisse einer Diskursanalyse, die den Prozess der Institutionalisierung der Neuen Mittelschule in Österreich untersuchte, und versucht, die folgenden zwei Fragestellungen zu beantworten: (1) Welche Deutungsmuster des Begriffes „Chancengerechtigkeit“ lassen sich im Diskurs um die neue Schulform nachweisen? Wie werden die Begriffe „Individualisierung“ und „Chancengerechtigkeit“ in diesem Diskurs positioniert, in welches Verhältnis werden sie zueinander gesetzt? (2) Was sind die Konsequenzen der steigenden Bedeutung von Maßnahmen der Individualisierung für Praktiken des Lernens in der Neuen Mittelschule?

Im Folgenden wird zunächst die theoretische Einbettung der Untersuchung in die Diskurstheorie erörtert sowie der Stand der Forschung dargestellt (II). Im nächsten Kapitel werden das methodische Vorgehen der Untersuchung erläutert (III) und anschließend einige zentrale Ergebnisse vorgestellt (IV-VII). Der letzte Abschnitt geht auf Aspekte des Verlaufs des Diskurses ein und versucht damit die Frage zu beantworten, warum sozialdemokratische Positionen in diesem Diskurs derart verfremdet sind (VIII). Vorweg muss betont werden, dass dieser Beitrag einen Ausschnitt einer umfassenden Studie zur Frage eines gegenwärtigen schulpädagogischen Leitbildes von „idealem Lernen“ im österreichischen Schulsystem vorstellt. Nicht alles, was zu sagen wäre, kann im Rahmen dieses Formats behandelt werden; der Artikel kann nur bestimmte Ausschnitte des Materials präsentieren, was nicht bedeutet, dass dies willkürlich geschieht oder andere Aspekte nicht berücksichtigt worden wären. Im Rahmen der Ergebnispräsentation wird an manchen Stellen zur Illustration auf das Material zurückgegriffen – jedoch stammen die Ergebnisse nicht nur aus dem Zitierten, sondern sind valide Ergebnisse eines größeren Datenkorpus (siehe III). Die Ergebnispräsentation legt ihren Schwerpunkt auf die inhaltliche Bestimmung der ermittelten Deutungsmuster, d.h. auf Prozesse ihrer Genealogie kann aus Platzgründen nur kürzer eingegangen werden. Ebenso etwas knapper werden die Erläuterungen zum methodischen Vorgehen gehalten – zu alledem muss auf die ausführliche Publikation des Forschungsprojekts verwiesen werden (vgl. Brandmayr 2018).

II

Theoretischer Hintergrund

Die vorliegende Untersuchung ist in den methodologischen Kontext der Diskurstheorie bzw. in dessen Variante der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) eingebunden. Diskurse werden im Anschluss an Keller (2011, S. 235) als „Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken“ begriffen. Dieser weitreichende Diskursbegriff bezieht sich auf sprachliche Äußerungsformen und auf diskursiv generierte Praktiken gleichermaßen. Praktiken und ihre sie rahmenden Strukturen und Ordnungen werden demnach als direkte Effekte von Diskursen begriffen. Die WDA setzt sich zum Ziel,

Strukturen und Bedeutungen im Sprach- bzw. Symbolgebrauch von sozialen Realitäten zu analysieren, die besonders über die Instanz des Wissens institutionalisiert werden.

Aus der Perspektive der Diskurstheorie ist Wissen für die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in mehrerer Hinsicht entscheidend. Erstens, weil Wissen die Grundlage für die Interpretation gemachter Erfahrungen bildet. Im Anschluss an die Phänomenologie Schütz' betont Keller die „soziale Genese oder ‚Konstruktion‘ der Deutungsschemata, die in Bewusstseinsprozessen zum Einsatz kommen und ein einfaches sinnliches ‚Erleben‘ erst in reflektierte, sinnhafte ‚Erfahrung‘ verwandeln“ (Keller 2008, S. 78). Die Deutung von (alltäglichen wie speziellen) Ereignissen geschieht somit nicht jenseits eines gesellschaftlichen Wissensvorrates, der Bewertungen über das Wesen dieser Dinge impliziert (z.B. gesellschaftliche Zuschreibungen, die mit Ereignissen wie Abschlussprüfungen einhergehen, können die Interpretation des Erlebten hinterher beeinflussen). Zweitens stellt Wissen in formalisierter bzw. institutionalisierter Form die Grundlage von professionsspezifischem Handeln dar. (Bildungs-)Institutionen kanonisieren und legitimieren Wissen für bestimmte Praxisbereiche, z.B. über die Gestaltung von Curricula, wodurch dieses eine privilegierte Stellung in einem Wissenssystem erlangt. Zertifikate verleihen die formale Berechtigung zum Praktizieren von Berufen, Berufsverbände normieren und überwachen dessen praktische Anwendung und können Personen bei starker Abweichung ggf. auch ausschließen. Indem also gesellschaftliche Instanzen über die Ausübung von Berufen auf Basis eines allgemein anerkannten Wissens wachen, werden Handelnde sich in vielen Fällen daran orientieren. Drittens enthält privilegiertes Wissen auch über die berufliche bzw. professionelle Ebene hinaus eine normative Funktion menschlichen Handelns durch die diskursive Konstruktion von Modell-Praktiken der idealen Tätigkeit, die einen ethisch-moralischen Bezug aufweisen. Ein Beispiel: Wissen über Autofahren impliziert eine ideale Ausübung dieser Tätigkeit, deren ethisch-moralische Komponente im Diskurs mit Begriffen wie „verantwortungsvoll“ oder „rück-sichtsvoll“ beschrieben wird. Ebenso konstituiert Wissen über Chancengerechtigkeit Modellpraktiken, die nahelegen, wie diese im Schulalltag berücksichtigt werden kann und die aufgrund der moralischen Implikation – da Chancengerechtigkeit positiv konnotiert ist und als wünschenswert erachtet wird – eine Verweigerung gegenüber diesen Handlungsweisen erschwert. Die ethisch-moralische Komponente verfügt also über einen Orientierungs- und Aufforderungscharakter, der im Alltag keiner speziellen Begründung mehr bedarf und Einsicht in tiefer liegende Implikationen und Effekte verwehrt. Darin, so Schneider, besteht eine der zentralen ideologischen Operationen von Diskursen: „Diskurse transformieren Wissenssysteme mit ihren dazugehörigen Normierungen und Wertsystemen und verfolgen dabei in der Regel eine Ontologisierung der jeweiligen symbolischen (Wissens-)Ordnung, um ihre Kontingenz zu verdecken“ (Schneider 2015, S. 26).

Dieser Beitrag versteht schulische Praxis daher als Produkt von Diskursen, deren Konstitutionsprozesse sich nach bestimmten Regeln vollziehen und die

einem bestimmten Verlauf folgen, den es zu analysieren gilt. Diskurse schaffen Ordnungen und Hierarchien, sie definieren eine ideale Norm schulischer Handlungsvollzüge, d.h. leiten spezifische Praktiken an und legen bestimmte Subjektpositionen nahe. Aussagen in Zeitungen, Lehrpläne, Handreichungen für Lehrkräfte und vieles weitere müssen daher zugleich als Objektivation eines Diskurses analysiert werden – als „sprachliches Abbild“ eines Wissens von Praktiken – wie auch als Effekt von Machtbeziehungen, mit denen eine Steuerung dieser Praktiken intendiert wird.

Klar ist, dass mit dieser Forschungsperspektive keine Aussagen über Einzelfälle des schulischen Alltags getroffen werden können; die Makroperspektive der Diskurstheorie bezieht sich auf den für die Alltagswelt konstitutiven Rahmen. Die Diskurstheorie betrachtet dieses Verhältnis nicht deterministisch, argumentiert aber dafür, dass sich das Leben in der einzelnen Schule nicht völlig unabhängig von hegemonialen Diskursen und Wissensformen konstituieren kann. Wenn somit behauptet wird, dass diese Analyse Erkenntnisse über Praktiken des Lernens liefern kann, dann ist damit weniger der Einzelfall gemeint, sondern das angenommene ideale Mittel, das innerhalb eines Diskurses definiert wird und Einfluss hat auf den Alltag der schulisch Handelnden. Im Gegensatz zu anderen empirisch-qualitativen Zugängen besteht die Stärke dieses Ansatzes darin, die gesellschaftliche Bedingtheit schulischer Praktiken und ihre ökonomischen, sozialen o.ä. Interferenzen untersuchen zu können – was im Hinblick auf die *Bedeutung* der Begriffe Individualisierung und Chancengerechtigkeit unternommen wird. Damit ist gemeint, dass in schulischen Praktiken Lehrenden wie Lernenden ein spezifisches Verständnis eines Begriffs vermittelt wird und dass umgekehrt Praktiken entsprechend dieses Verständnisses gestaltet und legitimiert werden.

Um dieses Verständnis inhaltlich zu bestimmen, soll auf das Konzept des Deutungsmusters zurückgegriffen werden. Für Keller (besonders 2014) sind Deutungsmuster eine Verbindung einzelner Deutungs- und Wissens Elemente, aus denen allgemeine, als typisch (im doppelten Wortsinn) verstandene Erkenntnisfiguren und Zusammenhänge entstehen. Deutungsmuster sind kollektive Wissens-, und Interpretationsschemata, die vom Individuum aufgegriffen werden und dabei ordnend und sinngebend wirken. Deutungsmuster stellen für Keller so die Verbindung zwischen dem kollektiven und individuellen Akt des Verstehens und Handelns dar; sie sind demnach ein „Brückenkonzept“, das gerade erlaubt, den Weg von der Diskursebene zur alltäglichen Deutungs- und Lebenspraxis zu gehen bzw. die Verflechtungen, Adaptionen, Aneignungen und Zurückweisungen im Deutungsmustergebrauch hier und da in den Blick zu nehmen“ (Keller 2014, S. 155). Das Deutungsmuster legt somit fest, profan gesprochen, worum es sich bei einem Phänomen handelt, was also „Gerechtigkeit“ in einem Diskurs bedeutet. Das methodische Vorgehen der Analyse zielt daher auf eine Rekonstruktion dieser Prozesse und der inhaltlichen Bestimmung der Deutungsmuster ab (vgl. dazu auch Keller 2011, S. 240f.).

III Methodisches Vorgehen

Wie schon erwähnt, stellt dieser Artikel einen Ausschnitt einer umfassenderen Forschungsarbeit dar, die zur Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse hier kurz vorgestellt werden soll. Die Arbeit rekonstruierte das schulpädagogische Leitbild von idealem Lernen in Österreich aus Dokumenten zur Organisation und (Neu-)Gestaltung von Lehr- und Lernsettings (der Datenkorpus umfasste insgesamt 233 Dokumente). Für diese Analyse wurde ein zweistufiges Analyseverfahren gewählt. Im ersten, konstruktiven Schritt der Analyse wurden jene Dokumente des Datenkorpus bearbeitet, die sich in unmittelbarer, regulierender Weise auf das Praxisfeld der Schule beziehen. Hier wurde ein Untersuchungszeitraum von zehn Jahren festgelegt. Diese Dokumente beinhalten Gesetzesvorlagen, Verordnungen, Lehrpläne, Schulaufsichtsberichte, Leitlinien und Programmberichte von Unterrichtsbehörden, Rundschreiben, Erlässe, Weisungen; aber auch Dokumente aus der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen; außerdem wurden (wissenschaftliche) Handreichungen und Unterrichtsbroschüren berücksichtigt. Die Auswahl des Datenkorpus orientierte sich sowohl an der Verbindlichkeit (d.h. eines bestimmbaren Einflusses z.B. durch dessen Stellung als Lehrplan) als auch an der Aktualität und an der Position des Sprechenden bzw. Referenzen, die auf eine bestimmte Diskursposition hindeuteten. Das konkrete Vorgehen (Sampling und Kodieren) orientierte sich an der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1990; Strübing 2014). Im Verfahren des offenen und axialen Kodierens wurden induktiv Kategorien ermittelt und Ausschnitte von Texten diesen zugeordnet; anschließend wurden ausgewählte Aspekte einer Feinanalyse unterzogen und aus den Dokumenten textliche Elemente zu typischen Aussageformen zusammengesetzt. Am Ende dieses ersten Schrittes wurden hermeneutisch die bestimmenden Elemente zu Deutungsmustern zusammengesetzt, die ein gegenwärtiges pädagogisches Leitbild von idealem Lehren und Lernen generieren. Ebenso wurden in diesem Schritt die Dimensionen des Diskurses, d.h. seine Phänomenstruktur (Keller 2008, S. 88) erschlossen sowie die Akteurskoalitionen, die am Diskurs beteiligt sind.

Mit Akteurskoalitionen bzw. Akteursgruppen sind Zusammenschlüsse von Personen gemeint, die im Diskurs – durch ähnliche Motive, Ziele, oder Verwendung ähnlicher Aussagen und Deutungen – zu Gruppen zusammengefasst werden können. Diese sind zum Teil formale Zusammenschlüsse in Netzwerken wie Parteien oder Gewerkschaften, zum Teil handelt es sich aber auch nur um ein spontanes, loses oder unkoordiniertes Zusammenwirken von SprecherInnen und Sprechern (Keller 2011, S. 253). Die Klassifizierung von Akteursgruppen erfolgte dabei deduktiv, d.h. es wurde auf Diskurspositionen von gegenwärtigen schulpolitischen Debatten zurückgegriffen, auf die vielfach in den Primärinformationen von Dokumenten bereits hingewiesen wurde. Diese Klassifikation wurde zum Ausgangspunkt für den weiteren Vergleich des Materials. Die ermittelten Akteursgruppen bewährten sich in ihrer Form auch in der historischen Analyse (die im folgenden Absatz beschrieben wird), denn im

Feld von Schulpolitik und Schulentwicklung fanden sich historisch relativ stabile Diskurspositionen. Mit den Akteurskoalitionen verbunden waren übereinstimmende Deutungsweisen zu Chancengerechtigkeit als politischer Zielsetzung sowie Vorstellungen einer idealen Organisation von Schulsystemen entlang eines spezifischen Bildes vom Menschen (mit Annahmen zu dessen Neigungen, Begabungen und Talenten).

Unter Rückgriff auf das Akteurskonzept wurde im zweiten, nun rekonstruktiven Schritt eine historisierende Analyse des Diskursverlaufs unternommen. Ausgehend von der im ersten Schritt ermittelten Phänomenstruktur wurden verschiedene Stränge des Diskurses (klassifiziert wurden drei: zum Diskurs um Individualisierung und Chancengerechtigkeit, Freude am Lernen sowie Standardisierung und Kompetenzorientierung als Teile des Gesamtdiskurses um ideales Lernen) in historischer Perspektive analysiert (für eine Darstellung der beiden anderen Diskursstränge vgl. Brandmayr 2018; in diesem Artikel werden Ergebnisse des ersten Stranges vorgestellt). Soweit zugänglich, wurden gegenwärtige Aussageformen mit solchen verglichen, die aus denselben Dokumenttypen zu historisch unterschiedlichen Zeitpunkten gewonnen wurden (z.B. Parteiprogramme oder Parlamentsdebatten). Auf der Basis dieser Dokumente wurde versucht, den historischen Diskursverlauf zu bestimmen und dabei Prozesse der Ausschließung, Verknappung und Modifikation von Aussagen und Deutungen zu identifizieren (vgl. Foucault 1991/1993). In vielen Fällen zeigten sich in den aktuellen Dokumenten jedoch auch Referenzen zu historischen Dokumenten, was den Rekonstruktionsprozess erheblich erleichterte. Dieser Schritt kann im vorliegenden Beitrag nur ansatzweise dargestellt werden. Im letzten Schritt der Analyse – Kellers „Plädoyer für die Interpretation“ (Keller 2008, S. 79) folgend – wurden die Ergebnisse interpretiert und mögliche Konsequenzen für Schule und Gesellschaft erörtert.

In der folgenden Ergebnisdarstellung werden zwei zentrale Deutungsmuster erörtert: Das erste wird als „Individualisierung als didaktische Maßnahme zur Leistungssteigerung“, das zweite als „Chancengerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit“ bezeichnet. Danach wird die Entstehung dieser Deutungsmuster nachgezeichnet und dabei besonders die Rolle der Sozialdemokratie kritisch beleuchtet.

IV

Individualisierung und Chancengerechtigkeit als Maßnahmen zur Leistungssteigerung

In historischer Perspektive zeigte die Analyse, dass der Begriff der Individualisierung gegenwärtig als Ersatz für den Begriff der Differenzierung gebraucht wird und diesen sukzessive verdrängt. So wird im AHS-Lehrplan (Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule, also der Gymnasien) von 1985 unter dem Punkt „allgemeine didaktische Grundsätze“ noch der Begriff der Differenzierung verwendet. Hier heißt es: „Die Differenzierung im Unterricht soll die Schüler sowohl vor Überforderung als auch vor Unterforderung schützen.

Differenzierungsmaßnahmen umfassen alle methodisch-didaktischen Bemühungen, die darauf abzielen, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen, Bedürfnissen und Interessen einzelner oder mehrerer Schüler gerecht zu werden.“

Im AHS-Lehrplan von 2000 wird, auf derselben Seite unter derselben Überschrift, zum Begriff der Differenzierung der Begriff der Individualisierung hinzugefügt. Dazu wird erläutert: „Die Schülerinnen und Schüler haben vielfältige und unterschiedliche Fähigkeiten, die je nach deren Entwicklungsstand sowie nach Themenstellung und Herangehensweise im Unterricht in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen. Aufgabe der Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler zur bestmöglichen Entfaltung ihrer individuellen Leistungspotentiale zu führen. Leistungsfähigkeit und besondere Begabungen sind dabei kontinuierlich zu fördern“ (DF 4).

Hier lässt sich feststellen, dass der Lehrplan von 1985 die Formulierung verwendet, durch Differenzierung Über- und Unterforderung zu vermeiden. Es wird vom „Schützen“ der Schülerinnen und Schüler gesprochen, der Unterricht soll ihnen „gerecht werden“. Differenzierung wird hier als methodisches Prinzip verstanden, das sicherstellt, dass sich der Unterricht möglichst gut an die Lernenden anpasst und weniger versucht, sie an einen spezifischen Leistungsstandard anzupassen. Die spätere Ausführung aus dem Jahr 2000 stellt dagegen Begriffe wie Fähigkeiten und Leistungspotentiale in den Vordergrund. Sie möchte Leistung und besondere Begabung fördern. Dieselbe Deutung ist dem Rundschreiben „Initiative 25+“ des Bildungsministeriums (seit 2017 kurz BMBWF) aus dem Jahr 2007 zu entnehmen, in dem Individualisierung als effizientes Lernen positioniert wird. Individualisierung wird dabei verstanden als „Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potentiale bestmöglich zu fördern und zu fordern“ (DF 5).

Die beiden letzteren Diskursfragmente (kurz DF) markieren eine begriffliche Verschiebung, die weniger das Unterrichtsgeschehen selbst, Prozesse der Über- und Unterforderung und Schutz und Wohlbefinden des Kindes, sondern die Ergebnisse des Lernens, die Ausschöpfung der Leistungspotentiale und die Steigerung der Fähigkeiten fokussiert. Guter Unterricht ist ein solcher, der möglichst effizient zu Ergebnissen führt, möglichst umfassend die Leistung des Einzelnen erhöht und dessen Leistungsbereitschaft fördert.

Die diskursive Fokussierung auf Ergebnisse des Lernens und weniger auf die Unterrichtsgestaltung wird mit mehreren Aussagen begründet: Einerseits impliziert die im DF 5 geäußerte Annahme von Lernen als ganz persönlicher Eigenschaft, dass Lernprozesse am effektivsten sind, wenn sie vom Individuum möglichst selbst gesteuert und autonom organisiert werden können. Der Unterricht könne Lernen höchstens anleiten – Lernen aber „findet im Gehirn statt“ (Hermann 2006), d.h. jenseits der sozialen Interaktion des Unterrichts.

Deshalb plädieren Konzepte des individualisierten Lernens – oft mit Verweis auf die sogenannte „Neurodidaktik“ – für Freiräume, die auch kreativ genutzt werden sollen. Plädiert wird hierbei auch für eine Aufhebung strenger zeitlicher, räumlicher, modaler, stofflicher usw. Grenzen von Lernsettings.

Daran schließt nicht selten die Begründung an, dass Formate des individualisierten Lernens besser geeignet sind, die Individualität des Einzelnen und seine Potentiale einzubeziehen. Dies meint einerseits, dass individualisierte Lernsettings besser die individuellen Lernarten berücksichtigen können, was zu nachhaltigerem und effizienterem Lernen führen soll. Andererseits, und dies ist entscheidender, werden im individualisierten Unterricht die Persönlichkeit des Lernenden und seine individuellen Dispositionen selbst zum Gegenstand. Das folgende Diskursfragment erläutert dies anhand organisationaler und sozialer Kompetenzen:

„Soziales Lernen ist ein unverzichtbares Teilgebiet der Individualisierung des Unterrichts. Dadurch wird der Unterricht neben der Vermittlung gehobener Fachkompetenz systematisch auf die Förderung der Persönlichkeit, Eigenaktivität und –verantwortlichkeit ausgerichtet, die nicht zuletzt wichtige Kriterien im Nationalen Qualifikationsrahmen sind. [...] Insgesamt soll durch intensive Individualisierungsmaßnahmen einerseits die Schulerfolgsquote erhöht, andererseits Spitzenleitungen [sic!] und Begabungen gefördert und vorangetrieben werden“ (DF 6).

Die Engführung der Begriffe „Persönlichkeit“, „Eigenaktivität“ und „Spitzenleistung“ ist hier bemerkenswert. Aus der Deutung von individualisiertem, selbstgesteuertem Lernen als effizienterem Lernen wird gefolgert, dass es notwendig ist, diejenigen Kompetenzen auszubilden, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen: „Eigenaktivität“ im Lernen umfasst in dieser Deutung sowohl emotionale Zustände (Motivation, Freude am Lernen), Soft Skills wie Planungs- und Organisationskompetenzen, aber auch Charaktereigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein, die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung und den Umgang mit Misserfolg. In einem weiteren Dokument des BMBWF heißt es, durch individualisierte Lernformen gäbe es „mehr Raum für Kreativität und Entfaltung“ (DF 7) dadurch, dass der didaktisch-methodische Freiraum von Unterricht erhöht und der inhaltlich-qualifizierende Fokus erweitert wird. Leistung darf demnach in einer frei gewählten Form demonstriert werden, d.h. auch in kreativer, bunter Weise, durch das Herstellen einer Bastelarbeit oder das Programmieren einer App. Der Umkehrschluss ist dabei aber ebenso zu bedenken: Wenn mehr Möglichkeiten des Lernens und des Erbringens von Lernleistungen offen stehen, bedeutet das eine Funktionalisierung genau dieser kreativen und selbst gewählten Möglichkeiten. Begriffe wie Kreativität, die historisch im Kontext von (zweckfreier) Persönlichkeitsbildung verwendet wurden, werden so in Maßnahmen zu allgemeinen Leistungssteigerung transformiert.

Ebenso ist interessant, dass im vorigen Diskursfragment 6 auf den Nationalen Qualifikationsrahmen Bezug genommen wird, denn dies erklärt, warum jenseits des Ziels der Steigerung der Effizienz von Lernprozessen die Persönlichkeit des Lerners gesteigerte Aufmerksamkeit erhält. Der nationale Qualifi-

kationsrahmen dient dazu, Abschlüsse aus verschiedenen Bereichen allgemeiner wie beruflicher Bildung zu messen und vergleichbar zu machen, sowie Weiterbildungsmaßnahmen anzuregen. Er teilt mit dem noch einflussreicheren „Strategiepapier der Bundesregierung zum Lebensbegleitenden Lernen“ aus dem Jahr 2011 eine ökonomisch-funktionalisierte Deutungsweise von Lernen. Zur Verdeutlichung dieser Deutungsweise sei eine typische Äußerung aus dem Strategiepapier zitiert: „Europa und damit auch Österreich dürfen im Wettlauf der Wissensökonomien nicht zurückstehen. Bildungsausgaben werden dabei als Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft verstanden und müssen unabhängig von ihrer konkreten inhaltlichen Ausprägung auch unter Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkten gesehen werden“ (DF 11, S. 5).

Hier lohnt es sich, genauer zu fragen, welche Art des Wissens und der Ausbildung angesprochen sind, d.h. welche Qualifikationen als ökonomisch gewinnbringend erachtet werden. Dies bleibt an vielen Stellen aber vage. Die ehemalige Bildungsministerin Claudia Schmied verwies in einem Interview im Jahr 2008 schon auf „die sehr geringe Halbwertszeit bei Faktenwissen“ und kam daher zu dem Schluss: „Die Schule nimmt immer mehr die Rolle eines Lebensraumes ein, der eine Vorbereitung für zukünftige Lebensräume darstellen muss. Wir brauchen Menschen mit Eigenschaften.“ Im Strategiepapier LLL: 2020 heißt es ganz ähnlich: „Bildung und Ausbildung müssen daher starke Wissens- und Handlungsgrundlagen schaffen, um mit vielfältigen Veränderungen umgehen zu können und wichtige Entscheidungen vorausschauend zu treffen. [...] Lebensbegleitendes Lernen bedeutet vor diesem Hintergrund, die Aspekte der dynamischen Veränderungen aktiv aufzugreifen und neue Chancen nutzen zu können – sei dies nun im beruflichen, im sozialen oder kulturellen Bereich.“ (DF 3, S. 17) Wichtig ist der letzte Satz des oberen Zitats: Hier bezieht Claudia Schmied die Funktion von Schule, persönliche Eigenschaften und charakterliche Merkmale auszubilden, explizit auf die allgemeine Vermittlung von Normen und Werten und nicht nur auf einen beruflichen, anwendungsbezogenen Kontext.

Dies bedeutet jedoch keinesfalls eine Einschränkung des qualifizierenden Auftrags der Schule, d.h. der Priorisierung von ökonomisch relevantem Wissen zugunsten einer nicht-anwendungsbezogenen Allgemeinbildung. Die Deutung dieser Erweiterung des Unterrichtsfokus auf persönliche Eigenschaften lautet vielmehr, dass aufgrund der Unbestimmtheit der Strukturen und Felder der künftigen Ökonomie potentiell alle Kompetenzen, Eigenschaften und Dispositionen wertvoll sind bzw. verwertbar gemacht werden können. Um das Individuum dazu zu befähigen, müssen dafür wichtige charakterliche Eigenschaften wie auch die ökonomischen Strukturprinzipien von Effektivität und Effizienz verinnerlicht werden – so ist das Gebot deren Ausdehnung im Diskursfragment 11 jedenfalls auch zu verstehen.

Im Diskurs wird die Schule vielfach als erste Station eines lebenslangen Lernprozesses der beruflichen (Weiter-)Qualifikation genannt, was impliziert, dass schulische Lernprozesse immer stärker auf ihren qualifizierenden und für die Gesellschaft reproduktiven Charakter hin evaluiert und optimiert werden

sollen. Und auch in diesem Kontext findet sich wieder eine Betonung von Einstellungen und charakterlichen Eigenschaften, die damit verbunden werden. In didaktischer Hinsicht gelten diese mittels Individualisierung als besonders gut vermittelbar – im Kontext des lebenslangen Lernens wird das so beschrieben: „Wir sind der Überzeugung, dass lebensbegleitendes Lernen eine Kultur braucht, die den Lernenden unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Stellung Mut macht, die ihnen im besten Sinn des Wortes etwas zutraut und in der die Lernenden durch Individualisierung der Lernwege optimal gefördert und gefordert werden“ (DF 11, S. 5).

Im Zitat wird der Aspekt der Chancengerechtigkeit angesprochen; es lässt sich beobachten, dass dieser ebenso wie Individualisierung zunehmend aus ökonomischen Überlegungen heraus propagiert wird. Chancengerechtigkeit wird im Kontext des lebenslangen Lernens und des ökonomischen Wettbewerbs als die gerechte Möglichkeit der Ausschöpfung kognitiver Ressourcen gedeutet, sowohl bezogen auf Individuen als auch auf die gesamte Bevölkerung. Im Wettlauf der Nationen gilt die umfassende Ausnutzung aller kognitiven Ressourcen als unabdinglich; es ist daher ökonomisch vernünftig, Menschen in ihrem individuellen Qualifizierungsprozess zu unterstützen. Das Ziel von Chancengerechtigkeit besteht zugleich in der erschöpfenden Ausnutzung der gesellschaftlichen Ressourcen wie auch in der Motivation des Einzelnen zu Höchstleistungen durch individualisiertes Lernen, durch Konkurrenz und Wettbewerb. Chancengerechtigkeit heißt demnach, die Menschen zu motivieren, ihre Potentiale zu erkennen und sie im ökonomischen Sinn nutzbar zu machen. Man müsse „alle sozialen Gruppen miteinzubeziehen und Menschen Mut zu machen, ihre Talente zu entdecken und ihr Potenzial auszuschöpfen“ (DF 12).

Das Strategiepapier LLL:2020 definiert auf dieser Basis quantitative Ziele für die Qualität des Bildungssystems, die sich in starkem Ausmaß an der Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) der Schülerschaft orientieren (z.B. die Senkung der Anzahl von NEET-Jugendlichen², die Erhöhung der Beschäftigungsquote von 55-65-Jährigen, Senkung der Lese-Risikoschülerinnen und -schüler). Die Qualität eines Bildungssystems kann demzufolge an den ökonomischen Leistungsdaten einer Gesellschaft und ihrer Erwerbsquote gemessen werden. Bildung wird als Investition gedeutet, die sich besonders dann auszahlt, wenn sie der künftigen ökonomischen Entwicklung einer Gesellschaft nutzt, um im internationalen Wettbewerb zu bestehen: „Chancengerechtigkeit für Kinder und Lernende ist eine Kernaufgabe demokratischer Politik und wird faire gesellschaftliche Aufstiegschancen ermöglichen. Chancengerechtigkeit ist aber auch eine wirtschaftliche Notwendigkeit, um alle Potentiale nutzbar machen zu können.“ (DF 11, S. 10)

2 Der Begriff NEET steht für „Not in Education, Employment or Training“, bezeichnet also Jugendliche, die sich weder in Ausbildung, Arbeit oder Schulungsprogrammen befinden und daher von der offiziellen Arbeitslosenstatistik nicht erfasst werden. In Österreich sind deutlich weniger Jugendliche arbeitslos gemeldet als dieser Gruppe zuzurechnen. Vgl. dazu einen Report des Jahoda-Bauer Instituts unter: http://jbi.or.at/wp-content/uploads/2015/01/Per-spektiven_10_2013_NEET-Jugendliche.pdf

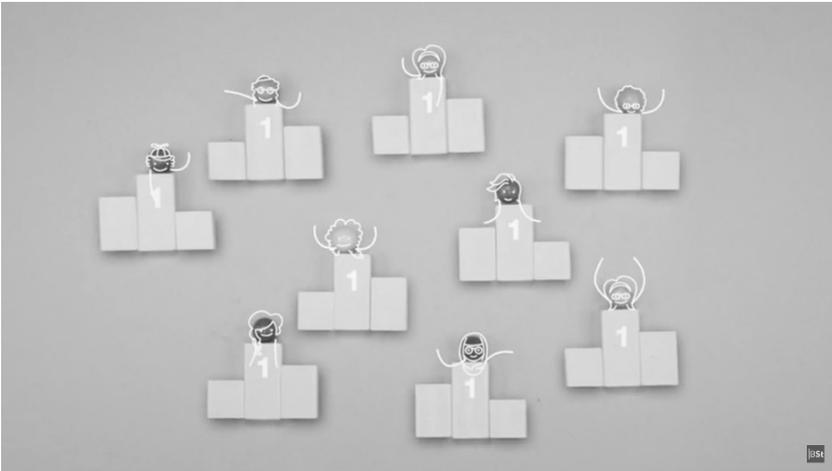


Abb.: www.bertelsmann-stiftung.de/de/mediathek/medien/mid/passend-fuer-jeden-wie-massgeschneidertes-lernen-moeglich-ist/

Die Deutung von Bildung als Investition vergisst jedoch oft das (unternehmerische) Risiko des Scheiterns. In der Deutung von Individualisierung, die eigenen Potentiale entsprechend der Nachfrage am Markt auszuschöpfen und dabei im Unterricht möglichst geringe Grenzen des Realisierungsrahmens zu setzen, bedeutet das, dass die Risiken an der Steigerung des eigenen „Marktwerts“ das Individuum trägt. Der Maßstab, ob dies gelungen ist bzw. ob, gesellschaftlich betrachtet, die versprochene Chancengerechtigkeit verwirklicht wurde, ist dann der Arbeitsmarkt. Von hier aus scheinen die Zusammenhänge zwischen Deutungen im Diskurs und Lernpraktiken nachvollziehbar: Ganz grundsätzlich lässt sich folgern, dass sich Praktiken des Lernens in der Neuen Mittelschule häufiger an Messbarkeits- und Effizienzkriterien orientieren werden. Individualisierung und damit eine formale Öffnung des Unterrichts fungiert in diesem Kontext nicht, wie oft angenommen, zur Verwirklichung von mehr pädagogischer Freiheit, sondern zur Steigerung der Leistung. Es liegt zudem nahe, dass Praktiken des Lernens als gut und qualitativ voll gedeutet werden, wenn sie jene Kompetenzen vermitteln, mit denen Schülerinnen und Schüler später auf dem Arbeitsmarkt bestehen können, und dass im Umkehrschluss jene auf Ablehnung stoßen, die keinen oder geringen Anwendungsbezug zur „Praxis“ vermitteln.

V

Chancengerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit

Es wurde bereits der Aspekt genannt, dass die Forderung nach mehr Chancengerechtigkeit im Diskurs verstärkt aus ökonomisch-qualifizierenden Überlegungen heraus unternommen wurde. Für eine systematische Betrachtung des Begriffs und seines Verhältnisses zum Begriff der Individualisierung, soll hier

eine Begriffsdefinition aus einer Broschüre des Zentrums für Lernende Schulen zitiert werden: „Chancengerechtigkeit [...] bedeutet, dass trotz Unterschieden in Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderungen, Benachteiligungen oder anderer Zuschreibungskategorien kein Kind durch die Schule in seiner Entwicklung behindert wird. Ein Indikator für gelungene Schulsysteme ist daher, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem individuellen Chancenreichtum, unabhängig von den mehr oder weniger idealen Startbedingungen, vergleichbare Lernerfolge erzielen. Das Ziel ist, dass jede, jeder mit möglichst vielen Zukunftsoptionen die Schule verlässt“ (DF 8, S. 15).

Das erklärte Ziel hinter der Einführung der Neuen Mittelschule lautete, „jede Schülerin und jeden Schüler im Sinne der Chancengerechtigkeit bestmöglich individuell zu fördern“ (DF 9). Hier deutet sich die Aussage an, dass Chancengerechtigkeit und Individualisierung gewissermaßen „zwei Seiten derselben Medaille“ sind, d.h. die Förderung des einzelnen und die Steigerung der Chancen aller keinen Widerspruch darstellen.

Aus diesen Diskursfragmenten lässt sich eine Deutung von *Chancengerechtigkeit als Start- bzw. Leistungsgerechtigkeit* rekonstruieren. Startgerechtigkeit meint hier (im Kontrast zu einem Gerechtigkeitsverständnis nach Marx, der Gerechtigkeit als eine Gleichstellung aller Menschen in der Gesellschaft jenseits vorangegangener Lern- und Arbeitsprozesse versteht³), dass die Schule den biografischen Startpunkt markiert, an dem es Chancengerechtigkeit geben soll; die Äußerung, dass „vergleichbare Lernerfolge“ in Abhängigkeit eines „individuellen Chancenreichtums“ erreicht werden sollen, verweist aber darauf, dass Gerechtigkeit in Relation zum schulisch mobilisierbaren Potential des Individuums zu sehen ist. Der Begriff „vergleichbar“ ist also in einem doppelten Sinne zu verstehen: Er verdeutlicht zum einen, dass das Ziel eben nicht uneingeschränkte Teilhabe ist, sondern das Schaffen von Rahmenbedingungen zur individuellen Kompensation von Nachteilen; im Wissen darüber, dass in einem leistungsbezogenen und selektiven System niemals gleiche Leistungen erwartet werden können (der Begriff der „vergleichbaren Lernerfolge“ ist hier in einem relativierenden Sinn zu verstehen). Zum anderen ist die Proklamation von Chancengerechtigkeit wichtig, um Vergleichbarkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern annehmen zu können, d.h. der Begriff ist hier wörtlich zu verstehen als Bedingung des Vergleichs von Leistungen: Denn das Ziel des Individuums besteht nicht in der Realisierung einer gleichwertigen, sondern einer leistungsgerechten Stellung in der sozialen Hierarchie der Gesellschaft –

3 Mit seiner bekannten Formel „*Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen*“ fordert Marx (1987, S. 22), dass die Gesellschaft ausreichend Möglichkeiten bereitstellt, damit sich ihre Mitglieder subjektiv und bedarfsorientiert Lebensmöglichkeiten aneignen können. Gerechtigkeit geht dabei über ökonomische Dimensionen hinaus und schließt gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse ein. Gemeint ist damit die gleiche soziale und ökonomische Ermöglichung von Lebenschancen, frei nach subjektiven Vorstellungen und Wünschen. Entgegen einer populären Fehlinterpretation meint Gleichheit im Ergebnis keine vollständige materielle Gleichstellung aller Menschen, sondern die Überwindung von Klassenverhältnissen durch gleiche Teilhabemöglichkeiten.

dies meint der Begriff der Zukunftsoptionen. Vergleichbarkeit umfasst an dieser Stelle, dass über den Vergleich mit anderen die eigene Position als legitim erscheint und von allen anerkannt wird. Dies bedingt, dass im Deutungsmuster von Chancengerechtigkeit die Ursachen von Bildungsbenachteiligung zwar auf gesellschaftlicher Ebene verortet werden, aber die Auflösung der ungleichen Verhältnisse der Verantwortung des Individuums obliegt. Die Neue Mittelschule soll nicht auf gesellschaftlicher Ebene kompensatorisch tätig werden (und Formen von Diskriminierung beseitigen), sondern dem Individuum zusätzliche Ressourcen bereitstellen, damit es sich die ihm zustehenden Zukunftschancen leistungsbezogen erarbeiten kann. In diesem Sinne sind Individuen dann vergleichbar – hinsichtlich der Frage, wer „etwas aus seinen Chancen gemacht hat“.

Als ein Effekt dieser Deutung wird im Diskurs nicht explizit zwischen sozialen, gesellschaftlichen oder individuellen (etwa körperlichen) Faktoren von Benachteiligung unterschieden. Vielmehr findet sich die Aussage, dass individuelle Förderung nicht gesondert artikuliert werden muss, sondern allen gleichermaßen zustehen soll, ja sogar muss: Weil das Ziel sein soll, dass jede Schülerin und jeder Schüler das eigene Potential steigert, steht jedem und jeder auch Förderung zu. In einem Bilanzbericht über die Neue Mittelschule heißt es daher konsequenterweise: „Die Neue Mittelschule verbessert die Bildungs- und Berufschancen von mehr als 220.000 jungen Menschen, die bisher in Hauptschulen gingen“ (DF 10). Das verdeutlicht eine Perspektive, die bei 220.000 jungen Menschen gleichermaßen berechtigten Förderbedarf vermutet und daraus einen individuellen Anspruch ableitet. Diese Perspektive verzichtet (bildungssoziologisch bekannter Faktoren von Bildungsungleichheit zum Trotz) darauf, aufgrund gesellschaftlicher und kollektiv wirkmächtiger Faktoren besondere Zielgruppen zu identifizieren und dementsprechende Maßnahmen zu setzen. Die Deutung lautet stattdessen: Individualisierung ermöglicht bessere Chancen durch Mobilisierung von Potentialen, unabhängig davon, warum diese bislang nicht ausgeschöpft werden konnten – sei es, weil man an Legasthenie leidet oder als Kind eines alleinerziehenden Elternteils zu Hause wenig Unterstützung erfährt. Die Ursache dieser Nicht-Mobilisierung ist weniger wichtig als die Stimulation der Bereitschaft, an sich selbst zu arbeiten. Die individuelle Realisierung von Potentialen steht diskursiv in keinem Zusammenhang mehr zu gesellschaftlichen Faktoren, die diese Realisierung behindern. Dies bedeutet zugleich eine Naturalisierung der Effekte gesellschaftlicher Diskriminierung und blendet Faktoren innerhalb des Schulsystems aus, die an der Herstellung von Diskriminierung beteiligt sind. Zudem erschwert dieses Deutungsmuster von Chancengerechtigkeit eine gezielte Förderung von benachteiligten Gruppen, wenn sie die Überwindung dieser Benachteiligung als individuelles Problem positioniert.

Die Naturalisierung gesellschaftlicher Faktoren von Ungleichheit wird in pädagogischen Arrangements der Neuen Mittelschule gleich auf zwei Arten und Weisen vollzogen. Sie ist einerseits ein Nebeneffekt der im vorigen Abschnitt erwähnten stofflichen und modalen Ausdehnung von Lernpraktiken

durch Individualisierung. Werden den Schülerinnen und Schülern mehr Freiräume gelassen und werden diese wahrgenommen, folgt daraus nicht nur, dass sie sich mit immer unterschiedlicheren Gegenständen beschäftigen, sondern auch, dass sie Leistungsunterschiede, die sie erbringen, direkter auf sich selbst zurückführen müssen. Typische Rechtfertigungen – die Lehrerin ist schuld, weil sie nicht erklären kann, oder, dass man „ein Stoffgebiet eben nicht so gut könne“, gelten nicht mehr, denn man hat sich das Gebiet (und auch die Lernmethode) ja selbst ausgesucht. Übrig bleibt der Schluss, dass die besseren Schülerinnen und Schüler eben begabter oder fleißiger seien; nicht jedoch, dass sie aufgrund ihrer Sozialisation bzw. sozialen Herkunft Vorteile gegenüber anderen Kindern hätten.

Im Folgenden sei ein Ausschnitt aus einer Broschüre wiedergegeben, die sich dem „Stärkenportfolio“ widmet; einer Lernmethode, in der Lernende ihre Stärken beschreiben und an konkreten Beispielen vorführen sollen. Der Autor der Broschüre sieht sich mit dem eben beschriebenen Problem konfrontiert, dass dadurch Leistungsunterschiede besser sichtbar werden, dreht das Argument jedoch um. Er kommt zum Schluss, dass es gut sei, wenn Kinder dank des Stärkenportfolios ihre Unterschiedlichkeit deutlicher erkennen, denn so würden sie verstehen, dass die darin sichtbare Differenz etwas ganz „Normales“ sei. „Das Stärkenportfolio macht die üblicherweise hinter Schulnoten ‚versteckten‘ Fähigkeiten und Potentiale des einzelnen Jugendlichen sichtbar. Als Ergänzung zur üblichen Ziffernbenotung ermöglicht das Portfolio einen differenzierteren Blick sowohl auf Leistungen als auch auf individuelle Entwicklungsprozesse. Leistungsunterschiede werden verständlicher, die Schüler/innen erleben, dass es ‚normal‘ ist, unterschiedliche Lernwege, Stärken und Begabungen zu haben“ (DF 14, S. 5).

Diese Tendenz zur Normalisierung von Differenz durch Lernpraktiken ist, so kann das vorige Zitat interpretiert werden, in einer Formierung des Differenzbegriffs selbst begründet, die im folgenden Diskursfragment anschaulich wird. In einer Broschüre sollen Lehrkräfte zu mehr „Gleichbehandlung“ aller ihrer Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, um Chancengerechtigkeit zu ermöglichen. Um einem offenbar befürchteten Einwand zuvorzukommen, lautet ein Kapitel in der Broschüre „Gleichwertige Behandlung ist nicht Gleichmacherei“. Was unter Gleichbehandlung verstanden wird, wird an einer Geschichte illustriert, der „Geschichte der linken Schuhe“, die ich mir erlaube, hier in der vollen Länge zu zitieren:

„Die Klasse sitzt im Kreis auf einem großen runden Teppich. Sie schauen erwartungsvoll und angeregt auf Frau Richter. Sie lächelt und bittet alle, ihre linken Schuhe auszuziehen und in die Mitte des Kreises zu stellen. Die Schülerinnen und Schüler ziehen gleich ihre linken Schuhe aus. Sobald alle Schuhe auf einem Haufen in der Mitte liegen, beginnt Frau Richter die Schuhe willkürlich an die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu verteilen. Dann bittet sie diese, die linken Schuhe anzuziehen.

„Dieser Schuh gehört mir ja gar nicht!“ heißt es sofort. „Frau Richter, dieser Schuh ist viel zu groß für mich!“ protestiert ein anderes Kind. Niemand in der Runde kann sich mit dieser Situation abfinden. Die Schülerinnen und Schüler sind ziemlich irritiert und verwundert. „Was ist das Problem?“ fragt Frau Richter erstaunt. „Ich habe euch alle gleich behandelt – ihr

habt alle zwei Schuhe, einen für den rechten Fuß und einen für den linken Fuß. Was wollt ihr mehr?’

„Frau Richter, das sind aber nicht die richtigen Schuhe!“ kommt es ihr mehrfach entgegen. „Ach so“, erwidert Frau Richter, „Ihr wolltet Schuhe, die euch ganz genau passen? Nicht einfach irgendwelche Schuhe?“

„Ja!“ kommt es von den Schülerinnen und Schülern im Chor.

„Mmh“, entgegnet Frau Richter im nachdenklichen Ton, „das scheint mir aber nicht sehr gerecht. Ich möchte euch alle gleich behandeln!“ Sie zeigt auf einen Buben mit relativ großen Füßen, dann auf ein Mädchen mit relativ kleinen Füßen. „Er wird aber mehr Schuh bekommen als du, wenn ich euch nicht gleich behandle“, sagt sie.

Darauf platzt ein Mädchen ganz außer sich heraus: „Es ist ja egal, wer mehr Schuh hat! Wichtig ist doch, dass wir alle die richtigen Schuhe haben!“ (DF 8, S. 17)

Die Analogie zwischen Schuhgröße und unterschiedlichen Bedürfnissen, die hier reduktionistisch erscheinen mag, bringt die Deutung von Differenz und damit zusammenhängend Chancengerechtigkeit tatsächlich auf den Punkt: Denn so wie man die Frage nach dem Warum einer Schuhgröße nicht stellen würde, ist die Frage, warum ein Kind so ist, wie es ist, aus dieser Perspektive egal: Dass Schülerinnen und Schüler über jeweils individuelle Talente, Fähigkeiten und Defizite verfügen, wird als Tatsache positioniert, die keiner weiteren Erklärung bedarf. Chancengerechtigkeit bedeutet, dem einzelnen Individuum „den passenden Schuh“ zu vermitteln, also ihm Rahmenbedingungen zur Arbeit an seinen Stärken und Schwächen zur Verfügung zu stellen – angezogen muss der Schuh selbst werden. Die Aussage, dass jede/r individuell ist, individuell lernt und daher individuell gefördert werden muss, ist zugleich eine Absage an kollektive Fördermaßnahmen, die an gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen ansetzen – sie werden der Individualität nicht mehr gerecht und führen zu „Gleichmacherei“. Das Marx’sche Postulat „jede/r nach seinen Bedürfnissen“ wird hier in sein Gegenteil pervertiert: Waren für Marx „Bedürfnisse“ in erster Linie gesellschaftlichen Ursprungs und durch die Zugehörigkeit zu einer Klasse bestimmt, findet mit der Schuhmetapher eine Naturalisierung und Mystifizierung differenz erzeugender gesellschaftlicher Mechanismen und eine Umdeutung sozialisatorisch erworbener Nachteile statt. Sie werden dann als natürlich gewachsene, ganz individuelle Erkennungsmerkmale eines Schülers bzw. einer Schülerin interpretiert.

Die Naturalisierung schulischer und gesellschaftlicher Bedingungen von Differenz ist jedoch notwendig, um eine Deutung von Chancengerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit zu etablieren. Nur wenn keine kollektiven, sozialisatorischen Nachteile angenommen werden (sondern nur individuelle), ermöglicht dies umfassende Konkurrenz, eine scheinbare Vergleichbarkeit, nach der den Erfolgreicheren ganz legitim privilegierte Positionen in der Gesellschaft zustehen. Diese Deutung von Chancengerechtigkeit stärkt die Legitimität des Leistungsbegriffs als Allokationsmechanismus, d.h. als Maßstab für die Zuweisung von Individuen in gesellschaftlich machtvolle oder geringer prestigereiche Positionen. Sie generiert eine Subjektposition, die das Schülersubjekt als verantwortlich für seinen Erfolg bzw. sein Scheitern in Schul-, und Lebenslauf positioniert. Dies

impliziert jedoch auch eine Aufforderung an die Lernenden, die (vermeintlich) gewährleisteten Chancen zu nutzen. Ein „idealer“ Schüler ist demnach einer, der sein schulisches Schicksal eigenverantwortlich meistert und selbstständig an sich arbeitet, um sein Potential zu realisieren. All dies stärkt das Leistungsprinzip in der Schule: Es ist daher zu vermuten, dass trotz der Abkehr vom Frontalunterricht zugunsten von offenen Lernformen in Praktiken des Lernens der Leistungsgedanke eine zentrale Rolle einnehmen wird.

VI

Zum Verlauf des Diskurses und zur Verfremdung der sozialdemokratischen Sprecherposition

In diesem letzten Abschnitt soll die historische Genealogie einiger wichtiger Elemente der beiden Deutungsmuster dargestellt und damit die Frage beantwortet werden, wie sich Positionen im Diskurs konstituiert und verändert haben. Dafür müssen zunächst die drei für den Diskurs um die Neue Mittelschule bedeutenden Sprechergruppen dargestellt werden und, um gegenwärtige Prozesse der Verfremdung nachvollziehen zu können, ihre historischen Bezugspunkte und inhaltlichen Positionen. Die drei sind die sozialdemokratische, die konservativ-liberale und die bildungsökonomische Akteurskoalition.

Die sozialdemokratische Position schließt als historischen Bezugspunkt an einen egalitären Gerechtigkeitsbegriff von Marx an. In ihren Deutungen kommt der Schule nach wie vor eine gesellschaftliche Allokationsfunktion nach Begabungen und Interessen zu, die existierende gesellschaftliche Ungleichheiten kompensieren soll. Schulen kommen einem gleichheitsfördernden Auftrag dann nach, wenn sie Bildungsprivilegien beseitigen wie auch ihrer Schülerschaft die Gleichstellung aller Menschen, Berufe und Rollen vermitteln und somit der Reproduktion der Gesellschaft über die gerechte Verteilung von Anerkennung entgegenwirken. Der sozialdemokratische Bildungsphilosoph und Stadtschulratspräsident Wiens in der Zwischenkriegszeit, Otto Glöckel, vermerkt dazu: „An die Stelle der Achtung von Scheinautoritäten muß die hohe Wertschätzung vor den Werken des Geistes der wirklich Gottbegnadeten treten. *Achtung vor der Arbeit!* Werde zum wichtigsten Erziehungsprinzip der demokratischen Schule. [...] Nicht ‚geborene‘ Gesetzgeber, nicht Nutznießer veralteter Privilegien können Anspruch auf Wertschätzung erheben, wohl aber jeder – und sei es an noch so bescheidener Stelle – der durch eigene Kraft und Mühe sich und die Seinen redlich erhält. Vor ihnen soll die Jugend ihren Hut ziehen“ (DF 1, S. 132)

In einer konservativ-liberalen Akteurskoalition vereinigen sich mehrere Akteursgruppen aus strategischen Gründen. Sie teilen eine ähnliche Deutung von Gerechtigkeit als Startgerechtigkeit, jedoch mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Gemeinsam ist ihnen ein Verständnis, das die subjektive Verantwortung des Individuums für weitere Bildungsverläufe betont. Eine liberale Akteursgruppe bezieht sich jedoch stärker auf eine (etwa bei John Rawls formulierte) Deutung der Kompensation materieller Ungleichheiten als Voraussetzung von Chancengerechtigkeit und tritt mit diesem Argument auch für eine

gemeinsame Schule mit heterogenen Klassen und starker individueller Förderung ein. Demgegenüber formuliert eine konservative Akteursgruppe eine frühe schulische Differenzierung, da heterogene Klassen zu einer schlechteren Leistung aller, besonders aber begabter Kinder führen würden. Einflussreich sind hier besonders die Schriften von Richard Meister, Vordenker dieser Akteurskoalition und Wiener Universitätsprofessor für Pädagogik vor und nach dem zweiten Weltkrieg, der mit dem Begriff der „Erbwerte“ einen „ungleichen Vorstellungskreis, den Kinder verschiedener Gesellschaftsschichten mitbringen“ bezeichnet. Dieser würde „sich oft nicht nur in einem reicheren Vorstellungsbesitz, sondern auch in einer größeren ‚Gewektheit‘ des Kinders, mit dem man sich mehr beschäftigt hat“, ausdrücken (DF 2, S. 37). Nur eine frühe schulische Trennung dieser natürlich begabten Kinder würde ermöglichen, dass sie ihr volles Potential ausschöpfen.

Eine dritte Akteurskoalition formierte sich im angloamerikanischen Raum in den 1990er-Jahren. Zu dieser Zeit ist eine Zunahme von Aussagen zu beobachten, welche vor der Deutung eines globalen Wettbewerbs der Ökonomie Bildung und Wissen als Ressourcen der Zukunft positionieren; diese Deutung ist charakteristisch für die bildungsökonomische Diskurskoalition. Die Nation, in welcher sich die Individuen am konstantesten weiterbilden, würde im globalen Wettbewerb bestehen. In dieser Akteurskoalition (zu der transnationale Organisationen wie die OECD, wissenschaftsnahe Stakeholder wie die Bertelsmann-Gruppe und arbeitgebernahe Verbände wie die WKO und die Industriellenvereinigung zu zählen sind, um exemplarisch einige zu nennen) werden die Felder der ökonomischen Entwicklung, berufliche Qualifikationen, Bildung und Forschung über die Aussage eines gemeinsamen strategischen Interesses diskursiv verbunden. Durch stärkere Kooperation würden Institutionen in diesen Feldern effizienter arbeiten und die vorhandenen Talente und Potentiale eines Landes mobilisieren können. Der Begriff des „Lebenslangen Lernens“ nimmt in dieser Akteurskoalition eine bedeutende Stellung ein.

Nun zu den aktuellen Deutungsmustern: Die konservativ-liberale Diskursposition, wonach jedes Individuum über individuelle Begabungen, Talente und Neigungen verfügt und diese zu fördern seien, nimmt eine hegemoniale Stellung im Diskurs ein. Ebenso zentral ist die Aussage der bildungsökonomischen Akteurskoalition, wonach schulische Bildung essentiell für das Bestehen im internationalen Wettbewerb ist und dahingehend auszurichten sei. Diese an sich wenig miteinander vereinbaren Aussagen wurden im Diskurs zueinander positioniert: Die Förderung individueller Talente stellt nun kein ausschließlich humanistisches Anliegen mit offenen Zielvorgaben mehr dar (wie etwa in den Schriften Humboldts). Vielmehr sollen individuelle Leistungspotentiale durch flexibles und individualisiertes Lernen mobilisiert, zugleich aber standardisiert erfasst und international vergleichbar gemacht werden (etwa in den Bildungsstandards oder der PISA-Testung). In dieser Deutung besteht kein Widerspruch zwischen der Ausschöpfung individueller Begabungsressourcen und ihrer standardisierten Erfassung und Überprüfung. Zugleich besteht die Selektion

tionsfunktion der Schule weiterhin. Eine möglichst umfassende Nutzung kognitiver Ressourcen bedeutet aber, dass sich das Bildungssystem stärker um die Leistungsförderung jener bemüht, die die Schule ohne Abschluss verlassen oder Bildungswege nachholen wollen. Innerhalb und außerhalb der Schule werden immer wieder aktivierende Maßnahmen diskutiert, etwa eine Stärkung des non-formalen Bildungssektors durch Validierung von Kompetenzen und ein Ausbau des Stipendiensystems. Diese Maßnahmen wurden historisch immer wieder seitens der Sozialdemokratie gefordert, um mehr Chancengerechtigkeit zu verwirklichen. Gegenwärtig besteht die Intention hinter diesen Maßnahmen jedoch stärker in der Herstellung der Beschäftigungsfähigkeit von Individuen am Arbeitsmarkt, denn dies ist der Indikator für den Erfolg des Bildungssystems und für Wirtschaftswachstum.

Die Begründung der Chancengerechtigkeit wurde jedoch aus den Aussagen der sozialdemokratischen Akteurskoalition übernommen. Die Funktion des Begriffes der Chancengerechtigkeit besteht somit einerseits in der Legitimation von Maßnahmen, die im Zuge des Lebenslangen Lernens geschaffen werden (und dazu zählt die Institutionalisierung der NMS selbst); andererseits – und darauf weist schon Gerdes (2014) hin – in einer Stärkung des Leistungsprinzips und einer Legitimierung damit erzeugter Ungleichheiten. Ohne Chancengerechtigkeit und die damit verbundene Möglichkeit des sozialen Aufstiegs gäbe es keine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler im Wettbewerb untereinander. Gerdes bemerkt dazu: „Eine Verbesserung sozialer Mobilität sei nämlich von zentraler Bedeutung für die Akzeptanz von Ungleichheit. Nur so wird Ungleichheit überhaupt erträglich. Sie wird durch die Teilhabe an Bildung nämlich zum veränderbaren Zustand. Herrscht Bildungsgerechtigkeit, können alle hoffen, durch eigene Anstrengung nach oben zu kommen“ (Gerdes 2014, S. 77).

Die Ursache für die Verfremdung dieses Deutungsmusters und die Verdrängung „klassischer“ sozialdemokratischer Diskurspositionen ist indes innerhalb der sozialdemokratischen Akteurskoalition selbst zu suchen. Mitte der 1990er-Jahre mehren sich Reden und Publikationen von sozialdemokratischen AkteurInnen, die einen Umbau des Bildungssystems aufgrund einer angenommenen Umstrukturierung des ökonomischen Sektors fordern. Ein gutes Beispiel dafür ist etwa folgender Ausschnitt aus dem Buch „Job Revolution“ des SPD-nahen Managers Peter Hartz. In der neuen Ökonomie, so schreibt Hartz, „ist der ganze Mensch gefragt, mit seinen individuellen Möglichkeiten, seiner Offenheit, seinem Talent und seiner Leidenschaft, zu lernen, zu entdecken, etwas zu entwickeln und weiterzugeben. Es lebe der kreative Unterschied. Wir lassen den Taylorismus hinter uns. [...] Arbeit wird neu definiert: Sie umfasst wieder ein ganzheitliches Stück Leben: lernen, produzieren, kommunizieren. Etwas bewegen! [...] Die zukünftige Arbeit bekommt den Motivator: >Beweg etwas – du kannst es!<“ (Hartz 2001, zit. nach Haug 2003, S. 608). In den Arbeitsplätzen von morgen werden sowohl kognitive Ressourcen wie Kreativität, Kompetenzen und Soft Skills, aber auch emotionale Dispositionen, die zu einer neuen Identifikation mit dem Beruf führen, wichtig. Hartz zieht daraus den

Schluss, dass Bildungssysteme nun den „ganzen Menschen“ in den Blick nehmen müssen, dass Bildungssysteme „Mut machen“ müssen und es „Menschen mit Eigenschaften“ bräuchte.

Die unter Anführungszeichen gesetzten Begriffe sind jedoch nicht von Hartz, sondern sind Zitate der sozialdemokratischen Bildungsministerin Claudia Schmied. Sie war in ihrer Amtszeit verantwortlich für die Einführung der Neuen Mittelschule und die inhaltliche Nähe zu den Ausführungen von Hartz ist offensichtlich. Von Schmied stammt dazu noch das folgende Zitat: „Die Sozialdemokratie sagt ja zur Privatwirtschaft und zum Privateigentum und sagt gleichzeitig, dass es in bestimmten Bereichen, wie zum Beispiel der Bildung, der Gesundheit, der Kultur oder der Infrastruktur einen leistungsstarken öffentlichen Sektor braucht. Die Sozialdemokratie sagt ja zum Wettbewerb [...]. Die strategische Ausrichtung der Sozialdemokratie ist klar: Wohlfahrtsstaat mit sozialen Investitionen! Bildungsinvestitionen sind wichtige Sozialinvestitionen. [...] Eine aktive Bildungspolitik ist daher ein Herzstück der sozialdemokratischen Mission für Gerechtigkeit. Und es ist ein Faktum, dass Gesellschaften mit geringer Ungleichheit und ausgeprägten Arbeitnehmerinteressen gute wirtschaftliche Ergebnisse erzielen“ (DF 13, S. 7).

Innerhalb der Sozialdemokratie hat sich eine Deutung durchgesetzt, wonach die Ausrichtung von Schulen an den Bedürfnissen der Ökonomie Beschäftigung und Wohlstand sichern könne – eine neoliberale Neuinterpretation des sozialpartnerschaftlichen Ansatzes, der in Österreich sehr verbreitet ist. Darin gilt nicht nur, wie Schmied formuliert, dass ausgeprägte Arbeitnehmerinteressen gute wirtschaftliche Ergebnisse bedingen, sondern auch der Umkehrschluss: Wirtschaftliche Ergebnisse stünden im Interesse des Arbeiters, d.h. die volkswirtschaftliche Prosperität wird als gemeinsames Ziel propagiert, an dem sich Bildungspolitik auszurichten hat. Die Verfremdung von Begriffen wie Chancengerechtigkeit ist vor diesem ökonomischen Kontext zwar ein sekundärer Effekt, darf aber dennoch nicht aus dem Blick geraten. Denn die Normen und Werte, die in derart umgestalteten Praktiken des Lernens vermittelt werden, korrespondieren offensichtlich nicht mit sozialdemokratischen Positionen. Aus politischer Sicht lässt sich so ein Paradoxon feststellen: Sozialdemokratische Politikerinnen und Politiker schaffen mit der Neuen Mittelschule eine Lebenswelt, in der überwiegend nicht-sozialdemokratische Normen und Werte an die nächste Generation von Wählerinnen und Wählern vermittelt werden. So wirkt die Sozialdemokratie, die seit vielen Jahren politischen Einfluss verliert, aktiv mit, diesen Trend fortzusetzen.

Folgt man Überlegungen Laclaus (2002), können Begriffe wie Chancengerechtigkeit ohne eindeutige Referenz bzw. Signifikat innerhalb einer Äquivalenzkette „gleitende Signifikanten“ sein. Sie verfügen dann gleichzeitig über mehrere Bedeutungen in verschiedenen Diskursräumen und Akteurskoalitionen, die sogar einander widersprechen können. Auch wenn sich die Bedeutung des Begriffs der Chancengerechtigkeit mit Auftreten der bildungsökonomischen Diskurskoalition gravierend gewandelt hat, ist er ein Bezugspunkt für politisch heterogene Positionen: Sie assoziieren unterschiedliche Aspekte mit

diesem Begriff und verstehen daher die Aussage, in der er verwendet wird, nicht in der Art, wie sie gemeint ist. Dies führt zurück zur Beobachtung am Eingang dieses Beitrags, der Rolle der Sozialdemokratie. Eine Antwort, warum die sozialdemokratische Partei diese Schulform unterstützt hat, könnte profanerweise sein: Weil sie im Bildungssystem die Verfremdung des Begriffes nicht in ihrer vollen Dimension erkannt hat und tatsächlich glaubt, dass ihre Ziele von mehr Chancengerechtigkeit mit der neuen Schulform realisiert wären. Die Verfremdung der Begriffe Individualisierung und Chancengerechtigkeit zeigt sich erst auf der konkreten Ebene schulischer Praktiken des Lernens und in ihrem breiteren gesellschaftlichen Kontext, etwa bei der Frage von Bildungszielen: Und diese Dimensionen wurde im Diskurs um die Neue Mittelschule, besonders von Vertreterinnen und Vertretern der Sozialdemokratie, wohl bewusst häufig ausgeklammert.

Literatur

- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ders. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften*. 1. Halbband. Hamburg.
- Brandmayr, Michael (2018): *Dispositive des Lernens*. Wiesbaden.
- Foucault, Michel (1973/1988): *Archäologie des Wissens*. 3. Aufl. Frankfurt/Main.
- Foucault, Michel (1991/1993): *Die Ordnung des Diskurses*. 2. Aufl. Frankfurt/Main.
- Gerdens, Jürgen (2014): Von sozialer Gerechtigkeit zu Teilhabe- und Chancengerechtigkeit. Neoliberale Diskursstrategien und deren postdemokratische Konsequenzen. In: Bauer, Ullrich et. al. (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?* Wiesbaden, S. 61-89.
- Haug, Frigga (2003): „Schaffen wir einen neuen Menschentyp“. Von Henry Ford zu Peter Hartz. In: *Das Argument* 252, S. 606-617.
- Herrmann, Ulrich (2006): Lernen findet im Gehirn statt: die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung. In: Caspary, Ralf (Hrsg.) (2006): *Lernen und Gehirn: der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg, Basel, Wien, S. 85-99.
- Keller, Reiner (2014): Wissenssoziologische Diskursforschung und Deutungsmusteranalyse. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): *Wissen – Methode – Geschlecht*. Wiesbaden, S. 143-159.
- Keller, Reiner (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden.
- Keller, Reiner (2008): Diskurse und Dispositive analysieren: Die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. In: *Historical Social Research* 33, Heft 1, S. 73-107.
- Laclau, Ernesto (2002): Tod und Wiederauferstehung der Ideologietheorie. In: Ders. (Hrsg.): *Emanzipation und Differenz*. Wien, S. 174-200.
- Marx, Karl (1987): „Kritik des Gothaer Programms“. In: *Karl Marx/Friedrich Engels – Werke* Bd. 19. 9. Aufl., Berlin.
- Schneider, Werner (2015): Dispositive ... – überall (und nirgendwo)? Anmerkungen zur Theorie und methodischen Praxis der Dispositivforschung. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): *Medien-Bildung-Dispositive: Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung* Wiesbaden, S. 21-40.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet M. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie* 19, Heft 6, S. 418-427.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden.

Quellenverzeichnis

- DF 1: Glöckel, Otto (1919): Schulreform und Volksbildung in der Republik. In: Achs, Otto (Hrsg.): Otto Glöckel: Ausgewählte Schriften und Reden). Wien: Jugend und Volk, S. 132-133.
- DF 2: Meister, Richard (1920): Der Bildungswert der Antike und der Einheitsschulgedanke. Graz: Eigenverlag.
- DF 3: Schmidt, Claudia: Schule im Aufbruch. Interview in: ILS-Mail 1/2008, S. 16-17. Zugriff am 19.11.2017 unter http://www.uibk.ac.at/ils/ilsmail/pdf_ils_mail/schule_im_umbbruch_online.pdf (abgerufen am 5.3.2015)
- DF 4: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 11. Mai 2000 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen (BGBl. II Nr. 133/2000). Zugriff am 19.10.2017 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblIPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf
- DF 5: UKK: Initiative „25+“: „Individualisierung des Unterrichts. Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen“ Rundschreiben 9/2007, Zugriff am 19.10.2017 unter https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2007_09.html
- DF 6: Eibel, Thomas et. al: Soziales Lernen an technischen, gewerblich und kunstgewerblichen mittleren und höheren Schulen. Studie im Auftrag des BMUKK. Zugriff am 19.10.2017 unter: <https://elearn3.htl-kaindorf.at/mod/resource/view.php?id=11535>
- DF 7: BMBF: Grundlegende Information zu neuen Mittelschule. Zugriff am 19.10.2017 unter <http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/>
- DF 8: Zentrum für lernende Schulen (Hrsg.) (2015): Gute Schule – Neue Mittelschule. Zugriff am 19.10.2017 unter <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=4304>,
- DF 9: BMUKK/ Projektteam Neue Mittelschule : Basisinformation zur Neuen Mittelschule. Zugriff am 19.10.2017 unter <http://www.neuemittelschule.at/wp-content/uploads/2014/08/basisinformation.pdf>
- DF 10: Schmied und Amon: „Neue Mittelschule verbessert Chancen aller Jugendlichen“. Pressemitteilung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20111220_OTS0118/schmied-und-amon-neue-mittelschule-verbessert-chancen-aller-jugendlichen
- DF 11: BMUKK et. al. (2011) (Hrsg.): Strategiepapier zum Lebenslangen Lernen. Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf
- DF 12: „Heinisch-Hosek/Hundstorfer: Vierter Bericht zu „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich““. Pressemitteilung des BMBF vom 30. Juni 2015, Zugriff am 19.10.2017 unter http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150630_OTS0213/heinisch-hosekhundstorfer-vierter-bericht-zu-strategie-zum-lebensbegleitenden-lernen-in-oesterreich
- DF 13: Schmidt, Claudia: SPÖ: Selbstbewusst vorwärts. In: Die Zukunft 07-08/2013, http://issuu.com/diezukunft/docs/130723_zukunft_78-2013_layout, (Abruf 4.1.2016).
- DF 14: Broschüre des Programms „Kompetenzlernen durch Individualisierung und Berufsorientierung“ (KI:IBO), hrsg. vom BMUKK, S. 5. Zugriff am 19.11.2017 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/bo/klibostaerkenportfolio_18292.pdf?4k9gt5,