

Czejkowska, Agnieszka; Seyss-Inquart, Julia

Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung

Wischmann, Anke [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Salomon, David [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]: *Neue Arbeitsverhältnisse - Neue Bildung*. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 152-165. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2020)



Quellenangabe/ Reference:

Czejkowska, Agnieszka; Seyss-Inquart, Julia: Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung - In: Wischmann, Anke [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Salomon, David [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]: *Neue Arbeitsverhältnisse - Neue Bildung*. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 152-165 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305468 - DOI: 10.25656/01:30546

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305468>

<https://doi.org/10.25656/01:30546>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Anke Wischmann | Susanne Spieker |
David Salomon | Jürgen-Matthias Springer
(Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2020

Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung

Anke Wischmann | Susanne Spieker | David Salomon |
Jürgen-Matthias Springer (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2020

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von Carsten Bünger, Schwäbisch Gmünd; Charlotte
Chadderton, Bath Spa; Agnieszka Czejkowska, Graz; Martin Dust,
Hannover; Andreas Eis, Kassel; Christian Grabau, Tübingen; Andrea
Liesner, Hamburg; Ingrid Lohmann, Hamburg; David Salomon, Darmstadt;
Jürgen-Matthias Springer, Essen; Susanne Spieker, Landau; Gerd
Steffens, Kassel; Anke Wischmann, Flensburg.

Redaktion: Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon,
Jürgen-Matthias Springer

Anke Wischmann | Susanne Spieker |
David Salomon | Jürgen-Matthias Springer
(Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2020

Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6815-3 Print
ISBN 978-3-7799-6816-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Wolfgang Keim zum 80. Geburtstag

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung? <i>Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon, Jürgen-Matthias Springer</i>	11
Oedelsheim for ever. Wolfgang Keim zum 80. <i>Hasko Zimmer</i>	17
I. Historische Reflexionen der Verhältnisse von Arbeit, Bildung und Erziehung	21
Early modern <i>Beruf</i> and its spoiled children: neoliberalism and work revisited under the lens of Luther's educational reflection <i>Luana Salvarani</i>	22
Erziehung als Arbeit in John Lockes Schriften <i>Susanne Spieker</i>	36
Frauen(aus)bildung und Frauenbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Umbrüche und widerständiges Selbstsein als Spannungsfeld in der Akademisierung des Sozialen <i>Sabine Toppe</i>	51
Erinnerung für die Zukunft? Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie <i>Wolfgang Keim</i>	66
<i>Imagineering</i> eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung <i>Angelo Van Gorp</i>	91
II. Aktuelle Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung	103
Arbeit und (berufliche) Weiterbildung im digitalisierten Kapitalismus. Aktuelle Trends und Konfliktlinien <i>Hans-Jürgen Urban</i>	104
Von der Subjektivierung der Arbeitsprozesse zur Pädagogisierung der Sozialpolitik – Bildungsprozesse als kapitalistisches Krisenmanagement <i>Roland Atzmüller</i>	124

Die Welt der Arbeit in einer postkapitalistischen Gesellschaft. Überlegungen und Anfragen zur Rolle von Bildung <i>Norbert Bernholt</i>	137
Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung <i>Agnieszka Czejkowska, Julia Seyss-Inquart</i>	152
III. Konsequenzen von Digitalisierung und Technisierung für das Verhältnis von Arbeit und Bildung	167
Digitalisierung – Arbeit – Bildung. Eine bildungstheoretische Perspektive auf die Arbeitswelt in Zeiten der Vierten Industriellen Revolution <i>Thomas Damberger</i>	168
Kognitive Entwicklung, Medien und digitale Technik <i>Rainer Fischbach</i>	180
Pädagogische Ökonomie. Anmerkungen zur Produktion des Selbst <i>Alessandro Barberi, Christian Swertz</i>	191
„Überlegen wie Arbeitgeber“ – Prekarisierung als performativer Organisationsprozess in der Jugendarbeit <i>Michael Janowitz</i>	207
IV. Bildungsprozesse im Kontext neuer Arbeitsverhältnisse	223
Bildung und Arbeit im Kontext von Globalisierung. Überlegungen zur Aktualisierung eines uralten Verhältnisses <i>Beatrix Niemeyer</i>	224
Entlassungen in die Mobilität – Beobachtungen zur politischen und pädagogischen Etablierung eines Mobilitätsimperativs und seiner Vermittlung von Arbeit und Bildung <i>Sebastian Zick</i>	235
Ausbildungsrealität – Die Erfahrungen neu zugewanderter Auszubildender <i>Angelika Yaghmaei</i>	246
“ <i>Game of Thrones</i> “: eine TV-Serie als Bildungserlebnis <i>Peter Dietrich</i>	263
Historisches Stichwort	281
Education <i>Ingrid Lohmann</i>	282

Jahresrückblick	293
„Und bleiben Sie gesund ...“ <i>David Salomon</i>	294
Rezensionen	307
Wa Thiong'o, Ngũgĩ (2019): Afrika sichtbar machen! Essays über Dekolonisierung und Globalisierung. Aus dem Englischen von Thomas Brückner. Münster: Unrast Verlag, 152 S. <i>Susanne Spieker</i>	308
Klein, Naomi (2018): Gegen Trump. Der Aufstieg der neuen Schock-Politik und was wir jetzt tun können. Frankfurt am Main: Fischer, 367 S. <i>Anke Wischmann</i>	313
Roediger, David R. (2019): How Race Survived U.S. History. From Settlement and Slavery to the Eclipse of Post-Racialism. London/New York: Verso, 265 S. <i>Angelo Van Gorp</i>	316
Heine, Heinrich (2020): Ich rede von der Cholera. Ein Bericht aus Paris von 1832. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Tim Jung. Hamburg: Hoffmann und Campe, 60 S. <i>Ingrid Lohmann</i>	320
Luther, Martin (1982): Ob man vor dem Sterben fliehen möge. (1527) In: ders., Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling, Bd. 2: Erneuerung von Frömmigkeit und Theologie. Frankfurt am Main: Insel, S. 225–250. <i>Christiane Pritzlaff</i>	323
Autor*innenspiegel	325
Jahrbuch für Pädagogik	328

Kindheit, Bildung und Karriere

Zur Fragilität einer produktiven Verbindung

Agnieszka Czejkowska, Julia Seyss-Inquart

Zusammenfassung: Im Licht der Ökonomisierung von Bildung haben Reformen der letzten Jahre die Idee einer „neuen Lernkultur“, die nicht früh genug beginnen kann, im Elementar- und Primarbereich etabliert. Eine institutionell gesteuerte Individualisierung fördert diese Lernkultur, indem sie räumlich wie zeitlich getrennte Arrangements verschränkt und auf spielerische Leistungsorientierung setzt: Im ersten Teil analysieren wir am Beispiel von Kindergärten jene politischen Diskurse, die das Bild des flexiblen, „digi kompetenten“ und unternehmerischen Menschen in das Kind projizieren und mittels Bildungsanrufungen „von Anfang an“ vorbereiten und verstärken. Im zweiten und dritten Teil wird am Beispiel der Neugestaltung von Klassenräumen, Einsatz von Portfolios und Lerntagebüchern dargestellt, wie räumliche und zeitliche Neuorganisation spielerisch Fremdevaluierung in das Selbst verlagert und Selbstoptimierungsprozesse bereits am Beginn der Schulkarriere verankert. Abschließend verweisen wir auf die Flüchtigkeit der Reformansätze, wenn es durchaus darauf ankommt.

Abstract: In the light of economization, educational reforms in recent years have established the idea of a “new learning culture” that cannot be encouraged early enough. Thus, in elementary and primary schools this learning culture is being promoted by interlacing spatially as well as temporally separated arrangements and playful performance orientation in a congenial way, as we will show below: Using the example of kindergartens, the first part analyzes those political discourses that project the image of the flexible, digitally competent as well as entrepreneurial person into the child and prepare and reinforce it “from the start” by means of educational interpellation. The second and third part focus the redesigning of classrooms; the use of portfolios and learning diaries in order to illustrate how spatial and temporal reorganization playfully shifts external evaluation into the self and in this way self-optimization processes are anchored at the beginning of the school career. Finally, we point out the volatility of these reform approaches when it really matters.

Keywords: Frühkindliche Bildung, offenes Lernen, Ökonomisierung, politisches Sprechen, Selbststeuerung

Einleitend

Transformationen in Produktions- und Arbeitsverhältnissen sind in der Regel mit einer normativen Neuorientierung im Bildungsbereich aufs Engste verflochten. Ende des 20. Jahrhunderts lässt sich diese Verflechtung am Beispiel der Formel „Ökonomisierung von Bildung“¹ veranschaulichen: Kaum wird das Ende einer als durchgängig idealisierten Erwerbs- und Ausbildungsbiographie besiegelt, kommt es einerseits zur Einleitung grundlegender Reformen innerhalb von Bildungsinstitutionen; andererseits wird das individuelle Streben nach Kompetenzen verpflichtend, die Flexibilität und *Employability* versprechen. Nun ist das Streben nach Bildung an sich erfreulich, jedoch scheint der kompetenzorientierte Wandel eher die Spekulationsfrage in Hinblick auf das Humankapital vorangetrieben (vgl. Casale/Oswald 2019), als zukunftsweisende Bildungsentwürfe verhandelt zu haben. So lässt sich die deutschsprachige Debatte der 1990er Jahre zugespitzt beschreiben, die mit der Einführung von Bildungsstandards, inklusive einer umfassenden Testkultur an Schulen, und Autonomie, inklusive kompetitiver Drittmittelorientierung an den Universitäten (vgl. Ydesen/Egedal Andreasen 2019), einen fundamentalen strukturellen Wandel der Schulen und Hochschulen begleitete.

Bedeutenden inhaltlich-konzeptionellen Einfluss hatten diese Auseinandersetzungen allerdings auf der Ebene der institutionellen Kindheit. Entwürfe einer „neuen Lernkultur“, die nicht früh genug beginnen kann, beflügelten Phantasien von durchgängigen Bildungskarrieren: „Auf den Anfang kommt es an“ (Hinz/Schumacher 2006). So lässt sich etwa gegenwärtig mit der Förderung von Fremdsprachen und mathematischen Kompetenzen nicht früh genug beginnen; folglich wird der Erwerb verwertbarer Kompetenzen zunehmend früher angesetzt. Entsprechend konstatieren soziologische Analysen eine „Verfrühpädagogisierung“ bzw. „Scholarisierung“ der Kindergärten (vgl. Sertl 2008, S. 25; Bollig et al. 2018). In der Primarstufe wiederum hält die *Kindorientierung* Einzug. Eigenständiges, selbsttätiges, personalisiertes, offenes Lernen, – es gibt zahllose Begriffe für Konzepte, die das Kind als lernendes Subjekt bei der Gestaltung von Unterricht und Erziehung in den Mittelpunkt setzen und es involvieren. (Vgl. Czejkowska et al. 2018) Viele dieser Konzepte lassen sich der reformpädagogischen Tradition zuordnen, die aktuell unter dem Stichwort ‚Individualisierung‘ eine besondere Konjunktur erlebt. Eine erfolgreiche Vorbereitung von Kindern hinsichtlich lebenslanger Lernkompetenz

1 Zur Analyse der unter „Ökonomisierung der Bildung“ begriffenen Entwicklungen und Problemlagen siehe die grundsätzlichen Arbeiten von u. a. Lohmann (2014), Höhne (2015), kritisch für den Hochschulbereich Liesner (2014), für die Schule Bellmann (2014), für den Bereich Erwachsenenbildung Pongratz (2009)

befeuert die Forderung nach individualisiertem Lernen nicht nur in Schulen, sondern auch in Kindergärten. Und in der Tat ist seit einigen Jahren offenkundig, dass Kindergärten prominent als Bildungsinstitutionen in den Blick rücken (vgl. Seyss-Inquart 2016). Durch die Aufwertung der Transition mit der übergreifenden Kooperation der Institutionen Kindergarten und Schule wird unseres Erachtens ein interessanter Ansatzpunkt markiert, der den Einfluss neuer Arbeitsverhältnisse und ihrer unterschiedlichen Beschäftigungsformen wie z. B. Teilzeit, neue Selbständigkeit, geringfügige Beschäftigung, freie Dienstverträge oder Leiharbeit auf den Elementar- und Primarbereich zeigt. Flexibilisierung, Digitalisierung und Unternehmer*innentum sind ohne Individualisierung von Anfang an nicht zu haben. Die institutionell gesteuerte Individualisierung fördert diese Tugenden einer ökonomisierten Bildung, indem sie räumlich und zeitlich getrennte Arrangements, spielerische Leistungsorientierung und die Förderung von Selbstständigkeit kongenial verschränkt, wie wir im Folgenden aufzeigen werden: Im ersten Teil analysieren wir am Beispiel des politischen Sprechens über Kindergärten in Österreich jene Diskurse, die das Bild des flexiblen, „digi kompetenten“² und unternehmerischen Menschen in das Kind projizieren und mittels Bildungsanrufungen „von Anfang an“ vorbereiten und verstärken. Im zweiten und dritten Teil wird am Beispiel der Neugestaltung von Klassenräumen sowie am Einsatz von Portfolios und Lerntagebüchern dargestellt, wie räumliche und zeitliche Neuorganisation und spielerische Fremdevaluierung in das Selbst verlagert werden. Auf diese Weise werden Selbstoptimierungsprozesse bereits am Beginn der Schulkarriere verankert, um selbständige kleine Unternehmer*innen der Zukunft zu erschaffen.

1 „Die ersten Bildungsjahre sind entscheidend“

Während die globale Wirtschaft in den 1960er Jahren mit der sich abzeichnenden Krise des Fordismus beschäftigt war, nahmen die Debatten um die Rolle von Bildung, den Wandel von Beschäftigungsverhältnissen und die Stellung der Frau im politischen Sprechen Fahrt auf: Insbesondere der Kindergarten rückt vor diesem Hintergrund in den Fokus der Aufmerksamkeit³. Ab Mitte der 1990er Jahre gewinnen Kindergärten – zuvor nicht selten als bloße Aufbewahrungsanstalten gehandelt – durch deren

2 Vgl. The Digital Competence Framework 2.0 der EU (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>), und die Adaptierung in Österreich: Initiative digi.komp: <https://digikomp.at/index.php?id=542&L=0> [beide abgerufen am 12.10.2010].

3 Schon in der Gründungsphase der ersten vorschulischen Institutionen – den so genannten ‚Kinderbewahranstalten‘ – Ende des 19. Jahrhunderts werden diese mit veränderten Arbeitsstrukturen verknüpft (vgl. Seyss-Inquart/Schmidtke 2016).

Bildungsfunktion so deutlich an Bedeutung, dass sie im politischen Sprechen⁴ als erste institutionelle Station der Berufskarriere etabliert sind (vgl. u. a. Landesgesetzblatt 2003 (17): § 1 und § 3, Landesgesetzblatt 2010 (21): 91). Ab den 2000er Jahren scheint es undenkbar, zu behaupten, Kindergärten wären keine Bildungseinrichtungen. Bildung fungiert als Formel, an die im Sprechen von verschiedenen Positionen her angeschlossen werden kann und die sich sukzessive zu einem „Scharnier“ im Sinn von Deleuze (1977, S. 118) entwickelt. Die Ordnungen des politischen Sprechens verlaufen über das ‚Versprechen von Bildung‘ und so wird dieses zum Instrument der Regulierungen der Bevölkerung entlang gesellschaftlich jeweils aktueller Produktivitätserwartungen. Gegenwärtig ist es die Vorbereitung auf von Flexibilität und Digitalisierung gekennzeichnete Arbeitsverhältnisse, die vielmehr selbstständigem Unternehmer*innentum gleichen denn Anstellungsverhältnissen, selbst wenn sie als solche ausgewiesen sind.⁵

Eng verwoben mit dem Kindergarten ist im politischen Sprechen die Schule, wobei hier Annäherungen, aber auch Abgrenzungen beobachtet werden können. Diese prägen das Verhältnis von Kindergärten und Schulen schon seit jeher – historisch tauchen die ersten Vorstellungen eines „eigenständigen Bildungsauftrages“ für den Kindergarten gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf (Franke-Meyer 2011, S. 233). Die Abgrenzung wird im politischen Sprechen der 2000er Jahre grundsätzlich über zwei unterschiedliche Strategien vorgenommen: durch die Betonung der Eigenständigkeit (des Bildungsauftrages) von Kindergärten sowie durch die Feststellung, wofür Kindergärten in Abgrenzung zur Schule stehen (vgl. u. a. Wiener Gemeinderat 2004, S. 22, Magistratsabteilung 10 2006, S. 13, 16). Neben der Abgrenzung von der Schule kann im politischen Sprechen auch, und zwar weitaus häufiger, eine Annäherung an die Schule beobachtet werden (vgl. u. a. Wiener Gemeinderat 2007, S. 12). Der scheinbare Widerspruch – die Abgrenzung von der Schule sowie eine gleichzeitige Annäherung – wird im politischen Sprechen durch den eigenständigen Bildungsanspruch des Kindergartens aufgelöst, der dennoch als Vorbereitung auf die Schule ausgelegt ist (vgl. u. a. Wiener Gemeinderat 2008b, o. S.). Die Gleichzeitigkeit von Annäherung und Abgrenzung scheint in der diskursiven Ordnung besonders dann aufzutauchen, wenn sowohl Kindergärten

4 Unter ‚politischem Sprechen‘ werden im Folgenden Äußerungen zusammengefasst, die in öffentlichen politischen Gremien getätigt werden (Parlament, Landtag, Gemeinderat) oder aus der Kommunikation gesetzlicher Regelungen an die Öffentlichkeit (Bildungspläne, Homepages der Ministerien) stammen. Dieses Sprechen wird mittels einer diskursanalytischen Herangehensweise untersucht (für eine detaillierte Beschreibung der Methode der Diskurskritischen Policy Analyse siehe Seyss-Inquart 2016).

5 Das belegt die Umstellung der Zeiterfassung, die inzwischen nicht länger die reine Arbeitszeit erfasst, sondern zwischen projektspezifischer und tätigkeitsbezogener Zeiterfassung differenziert.

als auch Schulen als einzelne Teile des Bildungssystems verstanden werden, die Teil der Bildungskarriere sind. Im politischen Sprechen ist etwa die Rede davon, dass „die ersten Bildungsjahre eines Kindes entscheidend für den weiteren Bildungsverlauf sind und [...] auch volkswirtschaftlich die größten Effekte bewirken“ (Bmbwf o. J. a). Mit der Betonung der Transition als Bindeglied zwischen Kindergarten und Schule wird im politischen Sprechen die Idee einer durchgängigen Bildungskarriere etabliert. Durch diese Ordnung werden Kindergärten unweigerlich zu einem Teil eines Bildungssystems, das als Vorbereitung auf das Arbeitsleben verstanden wird. Als Teil eines Bildungssystems, das sich in einem globalen „Bildungswettbewerb“ (Wiener Gemeinderat 2008a, S. 53) befindet, wird in der diskursiven Ordnung auch der Druck erhöht, an flächendeckenden Testungen (etwa zum „Sprachstand“, Wiener Gemeinderat 2008a, S. 6, Bmbwf o.J. b.) teilzunehmen. Das Erstarken von Transition kann demnach als Indikator dafür gewertet werden, dass Kindergärten wie Schulen auf neue Arbeitsverhältnisse vorbereiten.

Bildung wird im politischen Sprechen erst über die Jahre als Funktion etabliert, die dann allerdings immer wichtiger wird und bestimmte Subjektpositionen wie etwa das „sich aktiv bildende Kind“ produziert⁶. Diese Adressierung wird ab den 1990er Jahren vermehrt vorgenommen und verschiebt die Übernahme von Verantwortung (auch für Erfolg bzw. Scheitern) in das kindliche Subjekt. Dass eine solche Form der Verantwortungsverschiebung sich an die Logik der Figur des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) geradezu anschmiegt, lässt auf die Anpassung an neue Arbeitsverhältnisse schließen. Bildung wird für die Involvierten zu einer Notwendigkeit, um sich lebenslang am Markt behaupten zu können, und muss daher auch schon möglichst früh einsetzen. Die Anrufung als „sich aktiv bildende Kinder“ funktioniert über die Anrufung als „selbsttätig“ in einer Logik der Selbstoptimierung. In dieser werden dem Kind möglichst optimale Ausgangsbedingungen zur Verfügung gestellt, die Ausgestaltung dieser Möglichkeiten wird dann aber ihm selbst überantwortet. Diese neue Form der Regulierung kann als Übernahme neoliberaler gouvernementaler Logiken gelesen werden, die sich auf ein „aktives Wirtschaftssubjekt“ (Foucault 2006, S. 311) stützen. Gemeinsam mit der Anrufung, die „Einzigartigkeit“ zu entfalten, wird hier Flexibilität vorbereitet, die auf neue Arbeitsformen verweist. Bereits in den 2000er Jahren findet diese Facette im politischen Sprechen Ausdruck in der Verquickung von flexiblem Lernen („ganzheitlich“, „nicht starr“, „spielerisch“) und Kreativität. Sichtbar wird dies etwa in der folgenden Textpassage: „Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen

6 Für eine detaillierte Beschreibung dieser Subjektpositionen siehe Seyss-Inquart 2016.

und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen [...] sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen“ (Landesgesetzblatt 2003). Die Verknüpfung von Kreativität, Spiel und Flexibilität als Elemente des politischen Sprechens über Kindergärten wird mit den Jahren intensiviert. Kinder werden adressiert, flexibel individuelle Leistung zu erbringen, um das Potential von Bildung bereits im Kindergarten zu entfalten. Dies zeigt sich insbesondere in der Betonung kindlicher Kreativität, wie etwa im Bildungsrahmenplan (Bmbwf 2020, S. 23), der Flexibilität als „Voraussetzung“ für Kreativität definiert: „Kinder mit kreativer Kompetenz stellen gewohnte Denk- und Handlungsmuster in Frage und finden außergewöhnliche Antworten auf Herausforderungen.“

Ein Bereich, der im politischen Sprechen über Kindergärten erst in den letzten Jahren Bedeutung gewonnen hat und sehr kontrovers diskutiert wird, ist das Thema Digitalisierung. Das Sprechen über den Einsatz digitaler Medien verläuft nach einer bestimmten Ordnung: Zuerst wird festgestellt, dass Digitalisierung Teil unserer Gesellschaft ist. Davon wird abgeleitet, dass dieses Thema deshalb auch den Kindergarten betrifft. Im nächsten Schritt wird auf eine kindgerechte Nutzung bzw. altersabgestufte Phasenmodelle verwiesen, um abschließend die Wichtigkeit des selbstständigen Umganges mit digitalen Technologien für zukünftiges Leben und Arbeiten zu betonen. Exemplarisch sei hier eine Passage des Medienkindergartens, auf der Homepage des Wiener Bildungsservers, genannt:

Medien sind an allen Orten leicht verfügbar und viele Kinder besitzen eigene digitale Geräte. Die Aufgabe des Kindergartens ist es, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren [...] Die Bildungsangebote orientieren sich dabei an der Entwicklung, den Vorerfahrungen und dem Interesse der Kinder und unterstützen Kinder dabei, sich in der digitalisierten Welt zurecht zu finden. Die Entwicklung der individuellen Medienkompetenz hat langfristige Auswirkungen auf Schule, Beruf und auch die private Alltagsbewältigung. (Wiener Bildungsserver o. J.).

Aus dieser wiederkehrenden Argumentation im politischen Sprechen kann einerseits geschlossen werden, dass das Thema Digitalisierung noch umkämpft ist. Andererseits zeigt es eine große Nähe zu neuen Arbeitsformen. Die sich wandelnden Berufswelten und die Notwendigkeit, die Kinder darauf vorzubereiten, sind ein nur zu offensichtliches Ordnungsprinzip der Argumentation. Ein weiteres Indiz für die Ausrichtung auf neue Arbeitsverhältnisse findet sich im Primarbereich in der Gestaltung von Lernräumen und deren Darstellung.

2 „Blir du lönsam, lille vän?“



„Wirst du profitabel sein, kleiner Freund?“ fragt titelgebend der aus Schweden stammende Maler Peter Tillberg eine von ihm dargestellte Grundschulklasse im Jahre 1972/73. Die räumliche Gestaltung der Klasse entspricht dem Klischee von Schule: Auf den ihnen zugewiesenen fixen Plätzen sitzen Schüler*innen artig in Reih und Glied. Die ernsthaften Gesichtsausdrücke der Kinder wirken aufgrund einer nicht präsenten Lehrperson eindringlich wie indifferent. Folgen sie fremdbestimmten Gedanken oder einer selbstbestimmten Melancholie? Möglicherweise machen sie, angeregt durch die aus dem *off* gestellte Frage des Künstlers, gerade eine Pause und blicken ungewiss in die Zukunft. Wird der zeitliche Kontext berücksichtigt, so ist für Ungewissheit kein Platz. Am Höhepunkt fordristischer Arbeitsorganisation ist der Erfolg dieses Klassenverbands unumstößlich. Die fühlbare Melancholie könnte also der Zukunft gelten. Denn setzt man sich heute dem Gemälde aus, so scheint Tillberg die bevorstehende Transformation der gesellschaftlichen Produktivität vorwegzunehmen. Mit einem Blick aus dem postfordistischen Zeitalter wird deutlich, dass dieses Kollektiv disziplinierter Individuen nicht sehr lange wird profitabel sein können, da die künftigen Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse den Karrieren solcher Absolvent*innen nur bedingt zum Vorteil gereichen. Insofern beobachten wir hier eine Schulorganisation im Umbruch – ungeachtet des Umstandes, dass eine solche Organisation sich nach wie vor immer wieder finden lässt. Blickt man jedoch auf ein etwas anderes Artefakt der Darstellung, Webauftritte von Schulen, so wird man feststellen, dass die räumliche wie organisatorische Gestaltung der Klassen sich nicht länger am geordneten Kollektiv zu orientieren sucht. Schulen werben nicht mit Klassenzimmern der dargestellten Ordnung um ihre Schüler*innen, sondern mit der

Kunst, individualisierte Lehr-Lernformate als *state of the art* anzubieten und Schüler*innenzentrierung bzw. -orientierung groß zu schreiben.

Darstellungen schulischen Lernens sind daher mitunter nicht von Darstellungen außerschulischer Lernprozesse zu unterscheiden – zumindest, wenn es um die Raumgestaltung geht. Ungeachtet des Umstands, dass die meisten Schulgebäude entsprechend traditioneller Vorgaben gestaltet sind, wird die Situierung der Lernprozesse in Hinblick auf Lernumgebung und Raumarrangement inszeniert. Offenheit auf unterschiedlichen Ebenen signalisiert die Aufgeschlossenheit gegenüber individualisierter Gestaltung von Lernprozessen: Lachende Kinder inmitten „inselförmiger“ Tischarrangements, ein Teppich, Pflanzen, bunte Wohnaccessoires vermitteln spielerisches Lernen, das lerntypenspezifisch wie fächerübergreifend ist. Auch das Versprechen einer selbstbestimmten Organisation von Lernzeit und -rhythmus hält es bereit. Eine gemeinsame Auseinandersetzung mit Lerninhalten und eine partnerschaftliche Suche nach Lösungsansätzen ist sichtbar erwünscht. Dennoch ist ihnen die Möglichkeit, Sozialformen des Lernens wie die Lernmethoden wählen zu können, eingeschrieben. Variationen von Nischen und Rückzugsmöglichkeiten – etwa durch offene Bereiche, markiert durch den erwähnten Teppich in der Mitte des Raumes oder ein Sofa im hinteren Klassenbereich, belegen das. Sie scheinen keine Raritäten einer Schulklasse zu sein, vertraut man Webseiten heute. Auch hier müssen wir die Lehrperson suchen. In der Regel ist sie in das kollektiv-individuelle Unterrichtsgeschehen eingebunden, integriert. Die in frontalen Anordnungen betonte asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird in der kreisförmigen Anordnung nivelliert. Wenn alle am Teppich sitzen, weist das *proxemische Verhalten* – das räumliche Verhalten, die Konstellation der Kommunizierenden und Interagierenden – per se geringere hierarchische Unterschiede auf (vgl. Poggendorf 2008). Schließlich wird argumentiert, dass Schüler*innen einen erheblichen Teil ihrer Kindheit und ihrer Jugendzeit in der Schule verbringen. Als für sie zentraler Lebensbereich wird Schüler*innen in kindorientierten Unterrichtssettings daher die Möglichkeit eingeräumt, diesen Bereich aktiv mitzugestalten, damit sie sich in ihrer Lernumgebung wohlfühlen. Nicht unähnlich wird die Industrie beraten (vgl. Winter/Wittrock 2018). Sollen Mitarbeiter*innen innovativ und flexibel arbeiten, ergo kreativ sein, brauchen sie entsprechende Vorstellungen von Arbeit und ihrer Umgebung. „Arbeitgeber können nicht verlangen, dass Mitarbeiter innovationsorientiert und flexibel arbeiten, ihnen dann aber eine Umgebung anbieten, in der sie von 9 bis 17 Uhr brav an einem Tisch im Büro sitzen“ wird Udo-Ernst Haner vom Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation zitiert (ebd.). Lust, länger im Büro zu verweilen, statt auf die (Stech-)Uhr zu schauen, ist die Devise. Im Trend liegen folglich Büros, die Spielplätzen und Freizeitparks gleichen, nicht nur in den *Google-Headquarters*, sondern auch in kleineren und mittleren Unternehmen (ebd.). Folgt man Susan Sontags (1978) Auseinandersetzung mit Sprache, so findet sich auch in den beschriebenen Szenarien eine Sprechweise, die die

zynische Funktion der Metapher verdeutlicht: Das Auseinanderklaffen von Sprache und Realität. Wenn Unterrichtsssettings zur Lebensweise eines Kindes werden, der Arbeitsplatz mit einer Spielwiese verwechselt wird, in der Interessen und Hobbies verfolgt werden können, dann ist das zynisch. Vor allem dann, wenn nicht nur die „Leistung im Modus des Als-Ob“ (Wittig 2017, S. 154) angesprochen ist, sondern auch der Erfolg und die Bezahlung. Kreatives Potenzial lässt sich freisetzen, wenn Handlungen spielerisch, also fiktiv, ethisch unverbindlich erscheinen. Wie Stefan Wittig herausarbeitet, wird mit Berücksichtigung eines psychoanalytischen Blicks jedoch der Ernst der Lage sichtbar, sobald ein „naiver Beobachter“ hinzukommt (ebd., S. 155). Das Spiel wird ernst, da produktiv, und zu einem belastenden Leistungsprinzip, da es eine Bewertung erfährt. Große Spielräume sollen Beschäftigten sichergestellt werden, damit sie sich (beruflich) verwirklichen können. Zur qualitätssichernden Instanz avancieren flexible Arbeitsverträge, die je nach Spielstand verlängert werden oder auch nicht. Investiert wird jedenfalls nicht in die vermeintlich spielerisch erbrachte Leistung, sondern in das künftige Potenzial. Dieser Gedankengang ist für uns insofern spannend, als wir in den beliebten Formaten offenen Lernens die Basis für Selbst- und Fremdbewertung des kreativen Potenzials sowie für einen flexiblen Umgang mit Arbeitszeiten sehen. Betrachtet man etwa den Einsatz von „Lerntagebüchern“ und „Portfolios“, so werden hier Kompetenzen für die „Spielwiesen der Großen“ grundgelegt.

3 Tagebücher, Lernportfolios und Selbstoptimierung

Lerntagebüchern und Lernportfolios liegt die Idee zugrunde, Kinder abseits vorgefertigter Lernmaterialien und fixer Abläufe darin zu unterstützen, sich Lern- und Dokumentationsprozesse individuell anzueignen sowie eigenständige „Lernprodukte“ spielerisch erstellen zu können. Die wissenschaftliche Begleitung solcher Prozesse an zwei ausgewählten Volksschulstandorten (Czejkowska et al. 2018) hat nicht nur verdeutlicht, wie nachhaltig diese Form des Lernens auf flexible Arbeitsstrukturen vorbereitet, sondern auch, wie vermeintlich spielerisch ernsthafte Formen der Selbstevaluation und -kontrolle bereits im Primarbereich verankert werden. Lerntagebücher werden eingesetzt, um eine Reflexion des eigenen Lernens zu initiieren, aber nicht ausschließlich. Regelmäßiges Verfassen von Einträgen thematisiert nicht nur spezifische Lernergebnisse, sondern ganzheitliche Lernprozesse wie die eigenen Lernfortschritte oder aufgetretene Schwierigkeiten und Fragen. Über einen längeren Zeitraum geführt, ermöglicht diese Form des „Tagebuchs“ die Dokumentation von Veränderungen im eigenen Lernverhalten.⁷ Portfolios wiederum sind Kompendien

7 In den untersuchten Lerntagebüchern (linierte A-5 Hefte) notieren die Kinder in unregelmäßigen zeitlichen Abständen stichwortartig zu erledigende Arbeitsaufträge und Unterrichtsinhalte.

loser (Arbeits-)Blätter, die so zusammengehalten werden, dass jederzeit weitere hinzugefügt oder entnommen werden können.⁸ Damit werden sie zu einer flexiblen Zusammenschau der Lernfortschritte und Leistungen der Schüler*innen, die mit Bewertungen durch die Lehrperson versehen sind. Portfolios veranschaulichen Lernaktivitäten wie auch individuelle Entwicklungen und richten sich somit auch an Außenstehende, denen die Leistungen der Schüler*innen durch diese Dokumentation zugänglich gemacht werden sollen.

Das Spannungsfeld, in dem sich individualisiertes schulisches Lernen und Lehren vollzieht – fremdbestimmte Lernprozesse bei gleichzeitiger Orientierung an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder – wird in den Lerntagebüchern und Portfolios besonders deutlich. So tritt eine Kluft zwischen der Selbstbestimmung der Inhalte und der Selbstbestimmung der Methode bzw. des Zeitpunktes der Bearbeitung dieser Dokumente zu Tage. Die Inhalte (Arbeitsaufträge, Arbeitsblätter etc.) werden sowohl in den Lerntagebüchern als auch in den Portfolios weitgehend von den Lehrpersonen bestimmt, während es in der Bearbeitung und im Zeitpunkt der Bearbeitung Spielräume für die Lernenden gibt. Auf diese Spielräume verweisen etwa das listenförmige Abhaken der Arbeitsaufträge in den Lerntagebüchern (die Lernenden markieren zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Fertigstellung von Arbeitsaufträgen) und die Heterogenität der Arbeitsblätter in den Portfolios (diese zeugen von unterschiedlicher Aufgabebearbeitung). Ohne Zweifel ist der Einsatz beider Formate eine „Kunst der indirekten Steuerung“ (Wrana 2015, S. 38): Dem kindlichen Lernen wird der notwendige Rahmen gegeben, allerdings wird die Steuerung weniger offensichtlich, da zwar Aufgabenstellungen vorgegeben sind, jedoch die zeitliche Organisation und die Wahl der Sozialform den Kindern überlassen wird. Anders formuliert, im schulischen Kontext finden ganz unterschiedliche Lehr- und Lernprozesse statt, deren Zusammenhang erst individuell hergestellt werden muss – mit den Portfolios und Lerntagebüchern werden diese wie mit einer Klammer zusammengehalten. In den Portfolios und Lerntagebüchern kommt weiters zum Ausdruck, dass Kontrolle und Selbstkontrolle wesentliche Teile schulischer Lernpraktiken sind. Menzel und Rademacher (2012, S. 89) betonen diesbezüglich, dass Fremd- und Selbstkontrolle in schulischen Lernsettings „aufeinander bezogen“ sind, und argumentieren, dass während der Grundschulzeit sukzessive eine „Deckungsgleichheit“ von Fremd- und Selbstkontrolle erzeugt wird. Damit wird darauf hingewiesen, dass Fremdkontrolle und Selbstkontrolle in schulischen Settings nicht ohneinander auskommen und die Herausforderung

8 Die analysierten Portfolios beginnen jeweils mit einem Steckbrief der Schüler*innen und beinhalten neben unterschiedlichen Arbeitsblättern im Regelfall drei offizielle „Schulnachrichten“ oder „Schulbesuchsbestätigungen“ (je nachdem, ob die Schüler*innen als „ordentliche“ oder „außerordentliche“ Schüler*innen geführt werden), ein bis zwei Briefe von der Lehrperson an die Lernenden (Halbjahr und Schuljahresende 1. Schulstufe) sowie einen von der Lehrperson ausgefüllten Lernzielkatalog (Halbjahr 2. Schulstufe).

aller Beteiligten darin liegt, eine für die Lernenden möglichst stimmige Passung der beiden herzustellen. Die zunehmende Etablierung von Selbstkontrolle erweist sich als zentral in kindorientierten Lernsettings. Die Schüler*innen sollen sich darin üben, ihre Lernfortschritte festzuhalten und ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten. Dazu gehört es auch, ein „individuelles Zeitregime“ (Rabenstein 2007, S. 46) zu entwickeln. Kontrolle durch die Lehrperson zeigt sich in den Daten ganz allgemein darin, dass sowohl die Lerntagebücher als auch Portfolios von den Lehrer*innen durchgesehen und mit Anmerkungen versehen werden. Dieser kontrollierende Blick schlägt sich auch in den Bemerkungen der Lehrpersonen nieder, wie das folgende Beispiel aus einem Portfolio zeigt: „Leider musste ich dich immer wieder daran erinnern, dass du mitsingen sollst.“ (PF_N, S. 3)⁹ Wichtiger Teil schulischen Lernens ist also die Kommentierung des Lernverhaltens durch die Lehrpersonen, in diesem Beispiel etwa, inwieweit die Schüler*innen am Schulunterricht partizipieren. Auch die Lerntagebücher dienen in ihrer Form – Listen von Unterrichtsinhalten und Arbeitsaufträge zum Abhaken – an sich einer Anleitung zur Selbstkontrolle. Die Schüler*innen übernehmen mit dem Führen und Abarbeiten der Listen die Überprüfung ihres Arbeitsfortschrittes. Die Endbegutachtung erfolgt mit dem Durchsehen der Lerntagebücher durch die Lehrpersonen. Menzel und Rademacher (2012, S. 80) beschreiben diese Mischung aus Überprüfung durch die Lehrperson und Selbstkontrolle durch die Schüler*innen als „Dopplung von Kontrolle“. Häcker (2007, S. 63) macht darauf aufmerksam, dass Fremdbestimmung in Lernprozessen durch das „Einfordern von Selbststeuerung“ Verstärkung erfahren kann.

In Kommentaren und den Portfolios geben Lehrpersonen ihren Schüler*innen auch Rückmeldungen hinsichtlich der Ausübung ihrer Rolle als Schüler*in. Dafür werden die Kinder in den Portfolios als Schüler oder Schülerin adressiert: „Du bist ein fröhlicher, lebhafter und höflicher Schüler“ (PF_N, S. 5). Die Lehrperson definiert an dieser Stelle der Portfolios positive Eigenschaften von Schüler*innen; besonders wichtig sind dabei – aufgrund ihrer häufigen Nennung – Fröhlichkeit und Höflichkeit. Diese Eigenschaften machen für die Lehrperson u. a. gute Schüler*innen aus. Die subjektiven Erwartungshaltungen der Lehrpersonen in Hinblick auf die Einnahme der Schüler*innenrolle kommen in diesen Aussagen zum Ausdruck. Eine gewisse Tendenz zu Typologien ist zu erkennen: Die Schüler*innen werden zu den *Wissbegierigen*, den *Höflichen*, den *Sportlichen*, den *Unruhigen* etc. Die Rückmeldungen der Lehrperson lassen darauf schließen, dass es sich um einen Einübungsprozess handelt, der andauert und der von der Lehrperson als zukunftsgerichtet verstanden wird: „Ich hoffe, dass es dir im nächsten Schuljahr wieder besser gelingt aufmerksam zu arbeiten.“ (PF_S, S. 30) Die Lehrperson äußert hier Kritik, um eine zukünftige Optimierung anzuregen.

9 Die folgenden Angaben beziehen sich auf das Datenmaterial, konkret die in alphabetischer Reihenfolge anonymisierten Portfolios (PF_A, PF_B etc.).

Die skizzierten Rückmeldeformate beinhalten also Kommentierungen des Verhaltens und der Leistungen der adressierten Schüler*innen. Sie rufen den evaluativen Scharfblick auf den Plan, zunächst bei den Lehrer*innen, um diesen dann in den Lernenden selbst zu installieren. Zugleich betonen auch die im Feld agierenden Akteur*innen in den entwickelten Formaten die Bedeutung einer pädagogischen Beziehung, die auf Führung und zu vermittelnde Inhalte und Werte setzt. Das Ziel ist unbestritten, das im Werden begriffene Wesen seiner Bestimmung näher zu bringen. Doch was ist die angestrebte Bestimmung? Auf den ersten Blick kann zweifelsfrei konstatiert werden: Das humboldtsche Bildungsideal ist den Schulen nicht abhandengekommen: Nach wie vor soll die individuelle Entwicklung und Auseinandersetzung mit der Welt den gesellschaftlichen Fortschritt in der Zukunft garantieren, wie man den ausgearbeiteten Lehr-Lernformaten entnehmen kann. Doch es kommt noch ein weiteres Moment hinzu: Die bereits sehr früh einsetzende Selbstevaluierung der eigenen Lernprozesse, vor allem aber die Einübung in die (Selbst-)Verantwortung für diese Prozesse, um Unternehmer*innen der Zukunft zu erschaffen.

Conclusio

Das Leitbild des flexiblen, „digi-kompetenten“ und unternehmerischen Menschen dominiert die Vorstellung einer adäquaten Vorbereitung auf neue Arbeitsverhältnisse sowohl in „neuen Lernkulturen“ als auch im Sprechen über Aufgabe und Zukunft von Kindergärten. Dass diese produktive Verbindung auch von einer besonderen Fragilität gekennzeichnet ist, hat sich gerade im letzten Jahr in nicht zu missverstehender Deutlichkeit gezeigt: Die COVID-19-Pandemie und die daraus resultierenden Maßnahmen haben offenbart, dass die Wichtigkeit der neuen Lernkulturen und Bildungsaspirationen ungeachtet aller Versprechen ein äußerst flüchtiger Augenblick ist. Die Forderung nach kindergerechter Bildung und Karriereplanung wurde mit einer Geschwindigkeit und Selbstverständlichkeit suspendiert, die angesichts der jahrelangen Systemreformen verblüfft. Im politischen Sprechen über Kindergärten rund um die Öffnung der Institutionen nach dem ersten Lockdown wurde selbst von der Interessensvertretung der Elementarpädagog*innen auf das Argument zurückgegriffen, dass Kinder nur dann einen Kindergarten besuchen sollen, wenn die *Betreuung zu Hause* nicht möglich ist (vgl. u. a. Arge Kinderbildung und -betreuung 2020). Die gleiche Argumentation wurde seitens der Bildungspolitik*innen für den Schulbereich in Anschlag gebracht. Bildung mit all ihren Versprechungen wurde zugunsten von notwendiger Betreuung zurückgestellt. Auch im Unterricht wurden innovative, da digitale Unterrichtsettings schnell zu einer Verlegenheitslösung im Bestreben so zu tun, als ob Schule stattfinden würde. Die Gestaltung von Lernräumen erschöpfte sich schnell in der Bereitstellung einiger weniger Laptops

und die Bilder von schulpflichtigen Kindern, die Stunden vor ihren Rechnern im „digitalen Klassenzimmer“ verbringen, erinnern verstörend an Peter Tillbergs Darstellung einer Klasse der 1970er. Die „neue Realität“ sind derzeit nicht erreichbare und sich selbst überlassene Kinder, die nicht einmal an ihre Arbeitsblätter kommen. Die Anpassung an neue Arbeitsverhältnisse konnte ohne große Umschweife unterbrochen werden, die Arbeit an sich allerdings nicht: Eltern im Homeoffice, Mütter in der Organisation der Betreuung und des Homeschoolings der eigenen Kinder. Schon erstaunlich, wie routiniert eine Gesellschaft der neuen Arbeitsverhältnisse in ein Revival fordistischer Arbeitsteilung einstimmen kann, in dem die Reproduktionsarbeit von Frauen der entscheidende Faktor ist, wenn es um die Ermöglichung von Arbeitsfähigkeit geht.

Literatur

- Arge Kinderbildung und -betreuung (2020): Ein VERZWEIFLUNGSSCHREI! Stellungnahme der Arge Kinderbildung und -betreuung. Bmbwf (2020): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> [abgerufen am 29.09.2020].
- Bmaif (o.J.): FAQ: Sonderbetreuungszeit. Online unter: <https://www.bmaif.gv.at/Services/News/Coronavirus/FAQ--Sonderbetreuungszeit.html> [abgerufen am 29.09.2020].
- Bmbwf (2020): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> [abgerufen am 29.09.2020].
- Bmbwf (o.J. a): Elementarpädagogik. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep.html> [abgerufen am 29.09.2020].
- Bmbwf (o.J. b): Sprachförderung. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#heading_Uebergabeblatt_ [abgerufen am 29.09.2020].
- Bellmann, Johannes. (2014). Vom Taylorismus über Organisationsentwicklung zum New Public Management und darüber hinaus – Zur Rezeptionsgeschichte ökonomischen Qualitätsmanagements im pädagogischen Feld. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 17, 47–65.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim Basel, S. 7–20.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main.
- Casale, Rita/Oswald, Christian (2019): Bildung zum Humankapital. In: K. Walgenbach (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M., S. 61–87.
- Czejkwoska, Agnieszka/Feichter, Helene/Hummel, Sandra/Seyss-Inquart, Julia/ Strausz, Klara (2018): offen lernen. Kindorientierter Unterricht in Forschung und Praxis. Wien.
- Deleuze, Gilles (1977): Kein Schriftsteller: Ein neuer Kartograph. In: Ders. /Foucault, Michel: Der Faden ist gerissen. Berlin, S. 100–136.
- Franke-Meyer, Diana (2011): Kleinkinderziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule. Bad Heilbrunn.
- Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt am Main.
- Häcker, Thomas (2007): Portfolio. Ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michael/Hascher, Tina. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, S. 63–85.

- Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.) (2006): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden.
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden.
- Landesgesetzblatt für Wien (2003): 40. Stück.
- Landesgesetzblatt für Wien (2010): 21. Stück.
- Liesner, Andrea (2014): Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In: Tremmel, Jörg (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden. S. 265–276.
- Lohmann, Ingrid (2014): Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens. URN: urn:nbn:de:0111-opus-94767.
- Magistratsabteilung 10 (2006): Bildungsplan der Stadt Wien.
- Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): Die „sanfte Tour“. Analysen von Schüler-selbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In: Sozialer Sinn 2012 / 1, S. 79–99.
- Poggendorf, Armin (2008): Proxemik in der Teamdynamik – Raumsprache diktieren und interpretieren. In: Siems, Florian/Brandstätter, Manfred/ Gölzner, Herbert (Hrsg.): Anspruchsgruppenorientierte Kommunikation. Wiesbaden, S. 233–246.
- Pongratz, Ludwig (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): Ko-operatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Schülern. Wiesbaden, S. 38–60.
- Sertl, Michael (2008): Verfrühpädagogisierung. Soziologische Skizzen zum Thema. In: Falkinger, Barbara / Mitterbauer, Walter/Rotbacher-Stastny, Ingrid/Sertl, Michael: Lern schneller, Baby. Ein schulheft zur Verfrühpädagogisierung. schulheft 125/2007. S. 25–31.
- Seyss-Inquart, Julia (2016): bildung versprechen. Zur Ordnung institutioneller Kindheit in politischen Debatten. Wien.
- Seyss-Inquart, Julia / Schmidtke, Adrian (2016): Vorschulische Erziehungseinrichtungen. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Historische Pädagogik. Weinheim.
- Sontag, Susan (1978): Krankheit als Metapher. München.
- Wiener Bildungsserver (o. J.): Warum Medienerziehung im Kindergarten sinnvoll ist. Online unter: <https://medienkindergarten.wien/medienpaedagogik/medienerziehung-im-kindergarten/warum-medienerziehung-im-kindergarten-sinnvoll-ist/> [abgerufen am 29.09.2020].
- Wiener Gemeinderat (2004): Wörtliches Protokoll der 51. Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 17.12.2004.
- Wiener Gemeinderat (2007): Wörtliches Protokoll der 20. Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 27.04.2007.
- Wiener Gemeinderat (2008a): Wörtliches Protokoll der 37. Sitzung des Wiener Gemeinderates vom 01.10.2008.
- Wiener Gemeinderat (2008b): Beschlussantrag vom 02.12.2008.
- Winter, Carina/ Wittrock, Olaf (2018): Großraumbüro. Selbst Mittelständler richten sich ein wie Google. In: Wirtschaftswoche, 05. Juni 2018.
- Wittig, Steffen (2017) Leistung als Spiel? Über die wissentliche Verstricktheit in den Möglichkeitsraum der Leistung. In: Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina /Hoffarth, Britta (Hrsg.) Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle (Saale), S. 148–166.
- Wrana, Daniel (2015): Everything at Your Fingertips. Die Metapher der „Lernumgebung“ und das Subjekt des Lernens. In: Die Deutsche Schule 2015/1, S. 36–48.
- Ydesen, Christian/Egedal Andreasen, Karen (2019): Historical Roots of the Global Testing Culture in Education In: Nordic Studies in Education, 40 (2), S. 149–166.