



Leseprobe aus Furtschegger, Individualisiert – idealisiert –
instrumentalisiert, ISBN 978-3-7799-7130-6

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7130-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7130-6)

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	8
Danksagung	9
1 Einleitung	11
2 Soziohistorische Genese des lernenden Selbst	17
2.1 Erzieherische Freisetzung und Disziplinierung des Individuums	19
2.2 Aufklärung und Biopolitisierung schulischer Selbstverhältnisse	23
2.3 Krise des bürgerlichen Subjekts und pädagogische Gegenutopien	27
2.4 Siegeszug der hybriden Lernindividualisierung	30
3 Theoretische Einordnung: Gouvernamentalität und Lebenswelt	37
3.1 Individualisierung als Regierungstechnik (Foucault)	38
3.1.1 Erzieherisches Subjektivierungspotenzial der Pastoralmacht	38
3.1.2 Die (liberale) Gouvernamentalität – individuelle Einhegung	40
3.1.3 Neoliberale Gouvernamentalität – individuelle Entfesselung	44
3.1.4 Drei blinde Flecken in Foucaults Argumentation	46
3.2 Individualisierung als Lebensweltbezug (Habermas)	50
3.2.1 System-Lebenswelt-Dualität als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Entwicklung	51
3.2.2 Freisetzungsprozesse zwischen materieller und symbolischer Reproduktion	54
3.2.3 Vereinheitlichung schulischer Sozial- und Systemintegration	58
3.3 Habermas und Foucault in vergleichender Ergänzung	60
3.3.1 Zwei Seiten der Dualität	61
3.3.2 Theorieimmanente Schnittmengen	64
3.3.3 Quo vadis Lebenswelt?	67
3.3.4 Kontextueller Pragmatismus gouvernamental- lebensweltlicher Ordnungen	69

4	Methodischer Rahmen: Diskursethnographie	73
4.1	Wissenssoziologische Diskursanalyse	73
4.2	Sozioethnographische Felduntersuchung	77
4.3	Renovation mit entkulturalisiertem Lebensweltkonzept	81
4.4	Analysewerkzeuge der Grounded Theory	86
4.5	Die Neue Mittelschule als Untersuchungsfeld	88
5	Simulation der Lebenswelt im Diskurs	92
5.1	Idealisierung	95
5.1.1	Glorifizierung des Neuen und Entwertung des Bestehenden	95
5.1.2	Subklassifikationen: (ir-)rational, (un-)gerecht, (un-)kreativ	97
5.2	Dethematisierung	102
5.2.1	Ausblendung von Zielkonflikten	104
5.2.2	Vereinseitigung der Wissenschaft	106
5.2.3	Tautologisch-hybride Diffusion	108
5.3	Kulturalisierung	110
5.3.1	Spezifika einer verantwortungsdelegierenden Schulkultur	111
5.3.2	Von Ungleichheit zur Diversität	116
5.4	Instrumentalisierung	119
5.4.1	Kohäsion als Legitimationsinstrument	120
5.4.2	Management der Verständigung	122
5.5	Externalisierung	130
5.5.1	Standardisierung veräußerter Authentizität	130
5.5.2	Auslagerung als simulativer Kulminationspunkt	133
6	Erosion lebensweltlicher Potenziale im Klassenzimmer	136
6.1	Lernsubjekt im freien Fall	140
6.1.1	Kluft der Selbstständigkeit	140
6.1.2	Individualisierter Überlebenskampf	148
6.1.3	Klassenzimmer als Job-Center	153
6.2	(De-)Fragmentierung des Sozialen	159
6.2.1	Frontalunterricht als reintegrative Krisenstrategie	160
6.2.2	Synchronizität des Symbolischen	171
6.2.3	Lernseitige Strukturhindernisse	180
6.3	Formalisierung als Zerfalls- und Zufallsdimension	183
6.3.1	Degradierung des Inhaltlichen	184
6.3.2	Raumzeitliche Standardisierung	191
6.3.3	Kontextualität der Individualisierungsdispositive	195
6.3.4	Lebenswelt als Außenbereich	199

6.4	Entfremdung diskursiver Legitimität	203
6.4.1	Kritik am Diskursidealismus	204
6.4.2	Wettbewerbsstaatliche Schulvermessung	210
7	Fazit und Ausblick	219
	Literatur	226

1 Einleitung

Seit der Etablierung des allgemeinen Bildungssystems stellt die Schule den zentralen Ort dar, an dem individuelle Zukunftschancen verteilt und die Entwicklungsziele einer Gesellschaft geplant und ausgehandelt werden. Insofern ist ihre strukturelle und prozessuale Organisation von Beginn an in ein Spannungsverhältnis unterschiedlicher Ansprüche eingebunden. Das Interesse an der schulischen Sozialisation der Heranwachsenden ist folglich unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten: beispielsweise im Verhältnis zwischen Eltern und ihren Kindern, Staaten und ihren Bürger*innen oder Unternehmen und ihren künftigen Angestellten und Führungskräften. Vor dem Hintergrund dieser generellen Funktionszusammenhänge kann auch die lang andauernde Auseinandersetzung (vgl. Oelkers 2021) über eine an individuellen Voraussetzungen orientierte Lehr- und Lernprozessgestaltung verstanden werden. In den letzten Jahrzehnten hat die Bedeutung dieser Thematik noch einmal an Fahrt aufgenommen und zu einer Pluralisierung und Verabsolutierung ihrer Wirkungsreichweite geführt. Demzufolge wird ein individualisierter Unterricht in schulpädagogischen Diskursen als Problemlösungsstrategie für unterschiedliche gesellschaftliche Bildungsanforderungen geltend gemacht. Im Zentrum steht der Wandel von einer *zentrierten und synchronen* zu einer *dezentrierten und asynchronen* Unterrichtsmethodik (Bredenstein/Rademacher 2017), die es ermöglicht, dass alle Schüler*innen in eigenem Tempo an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten können. Durch die Abkehr von frontalen Lehrarrangements soll einer steigenden leistungsbezogenen, sozialen und kulturellen Heterogenität Rechnung getragen und der Lernfortschritt aller Kinder gefördert werden.

Damit werden *auf der einen Seite sozialintegrative Bildungsziele* verfolgt, die eine Eingliederung von benachteiligten Gruppen in schulische Regelsysteme und die herkunftsunabhängige Realisierung von Bildungschancen in Aussicht stellen (vgl. Budde 2012). Da die Funktion der Lehrperson von einer vortragenden Rolle zu einer unterstützenden Beratungstätigkeit wechselt, soll auch die Bezugnahme auf individuelle Bedürfnisse in dyadischen Gesprächsformen gestärkt werden. Mit den gesteigerten Einbindungs- und Teilhabeversprechen ist zugleich die Erfüllung der rechtlichen Vorgaben verbunden, einen gesellschaftlichen Zusammenhalt über die Befähigung zu sozialer Verantwortungsübernahme und demokratischem Urteilsvermögen zu fördern (vgl. BMUKK 2012a, S. 2; BVG 2021, Art. 14, Abs. 5a). Die diesbezüglichen Ansätze reichen von einer freien Kindesentwicklung bis zu fürsorglicher und menschenrechtlicher Schwerpunktsetzung und umfassen reform-, sozial- und inklusionspädagogische Lerndiskurse (vgl. Oelkers 2005; Pfahl 2011; Kuhlmann 2013; Feuser 2019).

Auf der anderen Seite wird die Forcierung von selbstständigen Lerntätigkeiten auch über *ökonomische Ansprüche* eingefordert. Das Interesse an reduzierten Selektionseffekten ist an dieser Stelle auf das Motiv zurückzuführen, eine Verschwendung von bislang ungenutzten Begabungsreserven zu vermeiden. Zudem sind in sich schnell entwickelnden Wissensgesellschaften auch die beruflichen Anforderungen einem rapiden Wandel unterworfen. Deshalb ist die Fähigkeit zur selbstverantwortlichen Generierung von Lerninhalten notwendig, um auf die eintretenden Veränderungen und Unvorhersehbarkeiten adäquat reagieren zu können (vgl. BMBWK 2002; Brandmo/Berger 2013). In dieser Logik geht es darum, die unterschiedlichen Handlungsebenen von Mitarbeiter*innen, Abteilungen oder gesamten Organisationen in lernende Einheiten zu versetzen, um eine stetige und flexible Kompetenzerweiterung erzielen zu können. Über die Konzepte des selbstorganisierten bzw. selbstregulierten Lernens der Weiter- und Erwachsenenbildung (vgl. Wrana 2006) sind diese Forderungen schließlich auch in schulpädagogische Reformüberlegungen integriert worden (Vidal 2021).

In der gegenwärtigen Amalgamierung dieser Anforderungen konnte sich der Geltungsgrad individualisierten Lernens bis zur Adressierung eines *Königswegs* (Lipowsky/Lotz 2015) oder *Heilsversprechens* (vgl. Thon 2014) entwickeln. Jedoch kann die Problemlosigkeit, mit der ökonomische und sozialintegrative Individualisierungsansprüche zugleich verfolgbar sein sollen, bezweifelt werden. Diese Skepsis bezieht sich auf die unterschiedlichen Hintergründe, die durch effizienz- und gerechtigkeitsorientierte Zielvorstellungen, ressourcenausschöpfende und -umverteilende Strategien sowie standardisierte und individualisierte Beurteilungsformen gekennzeichnet sind. Unter diesen Umständen stellt sich beispielsweise die Frage, in welcher Form mit ungleich verteilten Selbstverantwortungsfähigkeiten (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Berweger/Bieri Buschor 2021) und etwaigen Überforderungsrisiken (vgl. Altrichter et al. 2009) umgegangen werden kann. Eine weitere Problematisierung besteht in dem Umstand, dass über individualisierte Lernformate weniger Situationen stattfinden, in denen ein gemeinsamer Gegenstandsbezug unter der Leitung einer fach- und sozialkompetenten Lehrperson erfolgt (vgl. Breidenstein/Menzel/Scholz 2017; Proske/Rabenstein 2018b). Daraus resultiert die Frage, welche Konsequenzen sich durch diese Transformation für die schulische Aushandlung von Wahrheiten, Bedeutungen und Legitimitäten ergeben. Im Kontext der gegenwärtigen Zunahme postfaktischer Deutungen, soziokultureller Spaltungstendenzen und gesellschaftlicher Ungleichheiten (vgl. Posch 2019) sind diese Fragestellungen von einer besonderen Brisanz begleitet.

Auch wenn solche ausgeklammerten Widersprüche und Risiken bereits thematisiert wurden (vgl. Bellmann/Waldow 2007; Budde 2012; Dammer 2015; Lipowsky/Lotz 2015; Rabenstein 2016a; Rabenstein/Wischer 2016; Rose 2016; Klomfaß/Moldenhauer 2018; Martens 2018), sind die gesellschaftlichen Dimensionen ihrer Ausprägungen und Auswirkungen bislang keiner tiefgehenden

Untersuchung unterzogen worden. Es bedarf somit einer Analyse, die die hybride Lernindividualisierung in ihrer Doppelfunktion strukturell untersucht und die Konsequenzen ihrer Implikationen an der schulischen Wirklichkeit zu ergründen versucht. Dazu ist die Integration einer breiten sozialtheoretischen Perspektive erforderlich, um die damit in Verbindung stehende Vielschichtigkeit auch konzeptionell erschließen zu können. Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit mithilfe der von Foucault (2010) erarbeiteten Gouvernementalitätstheorie *zum einen* die spätmodernen Subjektanforderungen analysiert, die institutionelle Zuständigkeiten an lernende Selbstverhältnisse delegieren und deren Kontrollierbarkeit an externalisierte Standards binden. *Zum anderen* werden mit dem Lebensweltkonzept von Habermas (1988) auch jene Subjektivierungsformen erfasst, die eine integrative Orientierung an individuellen Geltungsansprüchen und eine Stärkung von sinn-, identitäts- und solidaritätsstiftenden Vergesellschaftungsprozessen verfolgen.

Mit diesem Zugang soll das „sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft“ (Bellmann 2016) ausgeglichen werden, nach dem bildungsspezifische Individualisierungsprozesse nicht als grundlegende „Sozialform“ (Ricken 2018, S. 196) in den Blick genommen werden. Demzufolge treffen die thematisierten Reformideale bereits auf günstige Ausgangsbedingungen, da vor allem schulpädagogischen Perspektiven die Tendenz eines individualtheoretischen Erziehungsverständnisses innewohnt (vgl. Ricken 2016, 2019).¹ Diese Verkürzung bezieht sich auch auf den Umstand, dass häufig nur Querverweise angeführt oder damit verbundene Methoden (z. B. Diskurs- oder Subjektivierungsanalysen) angewandt werden, jedoch keine umfassende Integration der jeweiligen Gesellschaftstheorie erfolgt. Darüber hinaus wird zumeist nur eine Seite der Lernindividualisierung konzeptionell beleuchtet und ihr gesellschaftlicher Doppelcharakter damit nicht ausreichend berücksichtigt. In der zweigleisig angelegten Analyse wird es aber nicht darum gehen, eine „Dichotomie von Humankapital vs. ‚Freie Menschenbildung‘“ (Ricken 2015, S. 54; vgl. auch Tröhler 2021, S. 66 f.) aufzumachen. Vielmehr sollen gouvernementale und lebensweltliche Individualisierungsansprüche in ihren kontextuellen Kräfteverhältnissen untersucht werden, um ihre wechselseitigen Legitimationen und instrumentellen Vereinnahmungen zugleich ermitteln zu können. Erst dann kann der Zusammenhang ergründet werden, welche Bedeutung gesellschaftliche Strukturierungen und individualisierte Lernformate füreinander jeweils einnehmen.

1 In diesem Rahmen können auch weitere soziologische Theorien verdeutlichen, dass Individualisierungsprozesse aufgrund ihrer gesellschaftlichen Einbindung gerade nicht als „eindimensionale Veranstaltung“ (Reckwitz 2017, S. 18) oder gar als „Glorifizierung“ (Durkheim 1898/1986, S. 60) zu verstehen sind. Die Herauslösungstendenzen aus traditionellen Strukturen können demnach nicht als ein reiner Zugewinn an persönlichen Freiheiten betrachtet werden, sondern sind unweigerlich mit den Ambivalenzen von gesteigerten Risiken (Beck 1986) oder verinnerlichten Normentsprechungen (Elias 1987) verbunden.

Dieses zentrale Forschungsdesiderat erfordert eine *methodische Perspektive*, die eine Analyse von institutionellen Mechanismen und handlungstheoretischen Einheiten verbindet. Deshalb wird ein diskursethnographischer Zugang (vgl. Elliker/Maeder/Wundrak 2017) dazu dienen, reformprogrammatische Rahmenrichtlinien zu untersuchen und ihre Auswirkungen mittels Unterrichtsbeobachtungen und Interviews zu erfassen, wobei es von entscheidender Bedeutung ist, den genauen Verbindungslinien und Divergenzen zwischen den Ebenen anhand eines Untersuchungsbeispiels nachzugehen. In diesem Rahmen stellt die Neue Mittelschule (NMS) in Österreich ein besonders geeignetes Feld dar, an dem die Dimensionen und Effekte der Diskurskoalition festgemacht werden können. Dementsprechend wird in ihrer Programmatik das zentrale Ziel verfolgt, über individualisierende Maßnahmen eine Förderung von leistungs- und inklusionsbezogenen Bildungsinhalten zu stärken (vgl. Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015).² Über dieses Analysevorhaben soll auch ein Beitrag dazu geleistet werden, die bestehenden Uneindeutigkeiten der Untersuchungsergebnisse (vgl. Lipowsky/Lotz 2015; Pane et al. 2017; Rabenstein et al. 2018a) sowie die Legitimitäts- und Anwendungsproblematiken individualisierter Lernformen (Bohl/Batzel-Kremer/Richey 2011; Eder et al. 2015; Knauder/Reisinger 2019) versteh- und erklärbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund kann der Aufbau der vorliegenden Arbeit kurz skizziert werden. Im Anschluss an diese Einleitung führt das *zweite Kapitel* in die Soziohistorizität individualisierter Unterrichtsettings ein. Um die hybride Wissensordnung in ihren Dimensionen und Zusammensetzungen zu analysieren, ist es notwendig, die Ursprünge, Bedingungen und Verläufe ihrer Diskursanteile zu rekonstruieren. Die entsprechenden Ausführungen verdeutlichen, wie sich unterschiedliche Anforderungen an schulische Gestaltungsprozesse im Übergang von feudalen zu liberalen Gesellschaftsformen herauszubilden vermochten. Mit der Durchsetzung von postfordistischen und soziokulturellen Flexibilisierungsdynamiken konnten ökonomische und sozialintegrative Ansprüche schließlich gemeinsame Bezugspunkte herstellen und in individualisierten Lernformen eine diskursive Allianz eingehen.

Im *dritten Kapitel* werden die bereits erwähnten theoretischen Konzeptionen von Foucault (2010) und Habermas (1988) genauer ausgeführt. In einer gouvernementalen Perspektive lassen sich schulische Individualisierungstendenzen als Regierungstechniken von pluralen Kräfteverhältnissen charakterisieren. Die Differenzierung von unterschiedlichen Machttechnologien ermöglicht die Analyse von disziplinarischen und aktivierenden Selbsttechniken, die mit erzieherischen

2 Nach dem Regierungswechsel von 2017/2018 wurde das Reformprojekt der Neuen Mittelschule (NMS) teilweise zurückgenommen und ab dem Schuljahr 2020/21 in die Mittelschule (MS) überführt (BMBWF 2020). Da sich die erhobenen und analysierten Daten auf den Zeitraum vor diesen Änderungen beziehen, wird in weiterer Folge stets von der Neuen Mittelschule gesprochen.

Subjektivierungspraktiken in Verbindung stehen. Allerdings wohnen der foucaultschen Terminologie einige wesentliche blinde Flecken inne, die eine Kombination mit dem lebensweltlichen Ansatz von Habermas erfordern. Dadurch können auch diejenigen individualisierten Unterrichtselemente erfasst werden, welche eine (Re-)Produktion von persönlichen, sozialintegrativen und kulturellen Symbolstrukturen implizieren. So sehr sich auch die Relevanz der doppelten Perspektivierung aus den empirischen Fragestellungen zu erschließen vermag, gilt es dennoch, eine unreflektierte Beliebigkeit in der sozialtheoretischen Anwendung zu vermeiden. Aus diesem Grund erfolgt ein näherer Vergleich der theoretischen Positionen, indem gemeinsame Linien aufgezeigt werden und die Verknüpfung ihrer Differenzen über eine kontextuell-pragmatische Forschungsperspektive legitimiert wird.

Nach der historischen Genese und konzeptionellen Einordnung stehen im *vierten Kapitel* die methodische Perspektive und ihre Reflexion im Zentrum. Während eine wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2011a) die institutionellen Wissensordnungen in den Blick nimmt, soll die ethnographische Untersuchung Auskunft über ihre Auswirkungen auf die schulische Praxis geben. Dabei wird die habermassche Erweiterung des kulturalistisch verkürzten Lebensweltkonzepts für die diskursethnographische Forschung fruchtbar gemacht. Zu diesem Zweck ist es notwendig, die pränormativen Rationalitätsannahmen zu entfernen und dem schillernden und uneindeutigen Lebensweltbegriff (Luhmann 1986) eine soziologische Konturierung zu verleihen. Darauffolgend werden die Analysewerkzeuge der Grounded Theory als geeignete Mittel angeführt, um eine theorieinformierte Gegenstandsorientierung auch entsprechend anwenden zu können. Die thematische Einführung in das Fallbeispiel der Neuen Mittelschule (NMS) rundet das Kapitel ab und erläutert ihre Entstehungsgeschichte und wesentlichen Reforminhalte.

In den Darstellungen *des fünften Kapitels* erfolgt die Analyse der pädagogischen Maßnahmen der NMS, wodurch die Hintergründe der Diskursallianz herausgearbeitet werden. Dabei zeigt sich, dass die idealisierte Selbstpositionierung nur über einen *mehrdimensionalen Simulationszusammenhang* konstruiert und aufrechterhalten werden kann. Dieses Narrativ löst sich sowohl in sozialintegrativer als auch in ökonomischer Ausrichtung von unterschiedlichen gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen. Über eine gouvernementale Zuständigkeitsdelegation und eine anerkennende Sprachkultur wird die Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Lernen als gegebene Ressource adressiert, die von den Schüler*innen nur noch genutzt werden muss. Diese Strategie ermöglicht es, diskursinterne Widersprüche und Risiken auszublenden, die eigene Programmatik aufzuwerten und bestehende Unterrichtspraktiken als rückständig, dysfunktional und ungerecht zu klassifizieren. Neben wechselseitigen Rechtfertigungsstrategien kann in der feanalytischen Untersuchung aber auch eine Eingliederung in instrumentelle Machtverhältnisse festgemacht werden. Darin werden lebensweltliche

Orientierungen entweder als biopolitische Faktoren verortet oder aus internen Zusammenhängen exkludiert und auf außerschulische Lebensbereiche verlagert.

In der anschließenden ethnographischen Untersuchung werden die Konsequenzen dieser diskursiven Anrufungen ersichtlich. Demzufolge kristallisiert sich im *sechsten Kapitel* eine weitreichende *Erosion schulischer Lebensweltpotenziale* als zentrale These heraus. In Kombination mit segregierenden Schulstrukturen und standardisierten Zielanforderungen führt die Positionierung einer voraussetzungslosen Selbstständigkeit zu steigenden Unterstützungsanforderungen, Überforderungstendenzen und sozialen Abstiegsszenarien. Daraus folgend wird die Möglichkeit zu individuellen Sinnstiftungsprozessen einem neuen Selektionsmechanismus unterworfen, der eine altersgerechte Hinführung zu Selbstverantwortungskompetenzen verhindert und eine Entbindung von bildungsinstitutionellen Normen hervorruft. In der weiteren Analyse wird deutlich, dass der Primat der Lernform eine Abstraktion von inhaltlichen Ausrichtungen vorantreibt und damit die lebensweltlichen Fördermöglichkeiten in zentrierten und dezentrierten Settings gegeneinander ausspielt. Während die Verknappung der Erklärungsressourcen die inhärenten Möglichkeiten einer *lernseitigen* (Schratz 2009) Ausrichtung erschwert, werden die leitenden Funktionen unterschätzt, die Lehrpersonen im gemeinsamen Aushandeln von Wissens-, Werte- und Normstrukturen einnehmen können. Über diese Prozesse verabsäumt es die simulative Erkenntnisordnung, bestehende Überzeugungspotenziale freizusetzen und einen Entzug ihrer Legitimität zu verhindern.

Auf die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen nimmt das *Schlusskapitel* zusammenfassend Bezug. Das Fazit dient zunächst dazu, die Tragweite der erosiven Tendenzen zu verdeutlichen, die mit den uneingelösten Ansprüchen an individualisierte Lernformen verbunden sind. Zugleich lassen sich daran die Möglichkeiten, Grenzen und Ambivalenzen im Bedingungsverhältnis von gesellschaftlichen und innerschulischen Transformationsprozessen illustrieren. Abschließend werden die Konklusionen auch dafür genutzt, um Fragen an die betreffenden Handlungsbereiche zu richten und die gewonnenen Erkenntnisse als inspirierenden Beitrag für weiterführende wissenschaftliche Studien vorzuschlagen.

2 Soziohistorische Genese des lernenden Selbst

Diskurse über individualisierte Lernformen werden in ihrer gegenwärtigen Omnipräsenz von einer damit einhergehenden „unübersehbaren Überfülle der Literatur“ (Ricken 2018, S. 196) begleitet. Deshalb ist es erstaunlich, dass sich keine umfassenden und explizit historischen Untersuchungen dazu finden lassen. Demzufolge liegt eine systematische genetische Herleitung auch nicht unter der zu bearbeitenden soziologischen Fragestellung vor. Für den Rahmen dieses Einführungskapitels soll eine diesbezügliche Skizzierung einen wichtigen Schritt zum besseren Verständnis der soziohistorischen Entwicklungsdynamiken individualisierter Lernformen darstellen. Dazu wird einerseits eine Zusammenführung aus bildungssoziologischen Arbeiten (Deacon 2006; Fend 2006; Ball 2013) geleistet, die sich in unterschiedlichen Perspektiven mit der Entstehung gegenwärtiger Schul- und Bildungssysteme befassen. Diese Erkenntnisse werden daraufhin in einen näheren Zusammenhang mit der mittlerweile über 200 Jahre alten Auseinandersetzung über eine synchrone oder asynchrone Lehr- und Lernformatgestaltung (Dockterman 2018) gebracht und im Lichte sich wandelnder Subjekt- (Senne/Hesse 2019) und Kindheitsverständnisse (Winkler 2017) betrachtet. Dabei stehen weniger die pädagogischen Ideen als vielmehr ihre Fundierung in gesellschaftlichen Strukturbedingungen im Zentrum der Analyse, die eine Genese von damit in Verbindung stehenden Praktiken und Regularien nachvollziehbar machen soll. Insofern werden die bildungsgeschichtlichen Diskurslinien weder anhand einer Ideen-, Personen-, Ereignis- oder Begriffsgeschichte (vgl. Oelkers 2021) rekonstruiert, sondern deren für die Fragestellung relevanten Aspekte im Kontext genereller Strukturwandlungsprozesse erläutert. Ein solches Verständnis legt eine Konzeption nahe, die auf eine strikte zeitliche Einteilung verzichtet und über chronologische Abfolgen hinausgehende Umbrüche ins Zentrum rückt (vgl. Rorty 1984).

Ein wesentliches Beispiel für solche Umbrüche kann im Übergang zur allgemeinen Schulbildung markiert werden, der die Frage nach dem strategischen Umgang mit einer steigenden Schüler*innen-Heterogenität entfacht hat. Die mit dieser Problematisierung in Verbindung stehenden Vorgeschichten und weiteren Verläufe in ihren ambivalenten Ausprägungen nachzuzeichnen, stellt das zentrale Ziel der folgenden Ausführungen dar. Die aufzugreifenden Entwicklungen verliefen allerdings keineswegs linear und sind international in jeweils vielschichtige unterschiedliche Kontexte und Ausprägungen eingebettet. Die angeführte Sekundärliteratur, aus der die interessierenden Zusammenhänge rekonstruiert wurden, bezieht sich zumeist auf den deutschen, französischen und angelsächsischen

Sprachraum, da sich die Institutionen des allgemeinen und staatlich finanzierten Schulsystems zuerst in diesen Regionen herausgebildet und später weltweit verbreitet haben (vgl. Ramirez/Boli 1987; Fend 2006). Die Rekonstruktion des Ideals individualisierten Lernens zielt jedoch nicht auf eine ländervergleichende Analyse ab, sondern zeigt eher allgemeine Entwicklungstrends mit unterschiedlichen Dimensionierungen auf, die im Verlauf der schulischen Institutionalisierungsprozesse in diesen Nationen entstanden sind. Der kurze Streifzug durch unterschiedliche Länder und Epochen soll deshalb nicht als rhapsodische historische Analyse missverstanden werden. Vielmehr erfüllt er den Zweck, die untersuchte Diskursallianz in ihren gesellschaftlichen Ursprüngen überblicksartig nachvollziehbar zu machen. Dieses Vorhaben ist von entscheidender Relevanz, zumal sich einige Arbeiten nur ideengeschichtlich oder terminologisch mit der Historizität von Lernformaten auseinandersetzen, ohne wirksam werdende Machtstrukturen zu berücksichtigen (vgl. Dockterman 2018; Oelkers 2021; Brandmo/Berger 2013). Dagegen haben solche Studien, die derartige machttheoretische Analysen einbeziehen, eher die Geschichte von Bildungssystemen oder Kindheitsverständnissen im Allgemeinen zum Gegenstand und beziehen daraus gewonnene Erkenntnisse nicht auf die Entwicklung unterschiedlicher Unterrichtsettings (vgl. Ball 2013; Deacon 2006; Fend 2006; Senne/Hesse 2019; Winkler 2017). In der analytischen Verknüpfung dieser Untersuchungen kann dieses Kapitel zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen und die Interrelationen zwischen der Genese verschiedener Lernmethoden und sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen aufzeigen.

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Einteilung der Ausführungen in vier Unterkapitel: Zunächst wird die seit der Renaissance entstehende Konstruktion und Freisetzung des Selbst im Kontext des ersten Übergangs von feudalen zu bürgerlichen Gesellschaftsformationen sowie von theozentrischen zu anthropozentrischen Weltbildern herausgearbeitet. In der Entstehung dieses neuen Gestalt- und Machbarkeitsglaubens können auch die reformatorischen Bewegungen und ihre Auswirkungen in einen Bezug zu leitenden emanzipatorischen und disziplinierenden erzieherischen Vorstellungen und Praktiken gebracht werden (2.1). Anschließend wird aufgezeigt, wie eine sich ausbreitende bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft sich in immer stärker werdende ökonomische, technologische, wissenschaftliche, nationalstaatliche und demographische Zusammenhänge einbettet. Darin werden schulische Individualisierungsprozesse als biopolitische und demokratische Zielpunkte von unterschiedlichen Kräften und Strömungen entdeckt und nutzbar gemacht (2.2). Darauf aufbauend sollen die auftretenden Krisen bürgerlicher Subjektanforderungen in eine Verbindung mit romantisierten Gegenutopien gebracht werden, in denen reformpädagogische Strömungen ein neues und von institutionellen Funktionsanforderungen losgelöstes Kindheitsverständnis konstruieren (2.3). In einem letzten Unterkapitel sind die weiteren Entwicklungslinien nachzuverfolgen, aus denen sich die Bildungsansprüche

der ökonomischen Qualifikations- und sozialen Integrationsfunktion als zentrale Bezugspunkte herausbilden. Diese verbinden sich im späteren Verlauf des 20. Jahrhunderts zu einem harmonisierenden Hybrid, in dem individualisiertes Lernen als „Königsweg“ (Lipowsky/Lotz 2015; Rabenstein/Wischer 2016) zur Lösung unterschiedlicher gesellschaftlicher Herausforderungen hochstilisiert wird (2.4). Diese Ausführungen bilden die Basis dafür, um in den darauffolgenden Kapiteln die gesellschaftstheoretische Einordnung nach Foucault und Habermas gegenstandsorientiert herzuleiten sowie die These der gouvernementalen Erosion schulischer Lebensweltpotenziale auch soziohistorisch zu legitimieren.

2.1 Erzieherische Freisetzung und Disziplinierung des Individuums

Soll die Entstehung eines humanistischen „Machbarkeitsdenkens“ (Winkler 2017, S. 56) im Zusammenhang schulgeschichtlicher Entwicklungen dargelegt werden, stellen die von Fend (2006) formulierte Thesen einen geeigneten Ausgangspunkt dar. Demzufolge wurde die frühe Institutionalisierung von Bildungssystemen im okzidental Raum durch ein besonders Spannungsverhältnis von Glaubens- und Wissensfragen ermöglicht. Dabei verortet er in der christlichen Lehre ein folgenreiches Grundpotenzial für individualisierende Entwürfe der Gestaltbarkeit, da sich durch die Trennung einer diesseitigen und jenseitigen Existenz eine „Dramatisierung der Lebensvorstellungen und Lebensgestaltungen“ (Fend 2006, S. 44) entwickelt hat. Darüberhinausgehend ergab sich durch die religiöse Auslegung von antiken Schriften und den Aufbau einer institutionalisierten Amtskirche im Mittelalter „die Notwendigkeit, Ausbildungseinrichtungen für Experten zu schaffen, die in der Lage waren, die sich entwickelnde Dogmatik im Sinne der Kanonisierung des ‚gültigen Glaubens‘ abzusichern“ (ebd., S. 241).³

Bald darauf sollten diese Umstände die Entstehung eines „modernen Wissenschaftsverständnisses und die Fortentwicklung eines anthropozentrischen Weltbildes“ (ebd., S. 241) maßgeblich beeinflussen. Vor allem die im norditalienischen Raum expandierenden Städte gewannen aufgrund ökonomischer Fernhandelsbeziehungen an Macht und Reichtum und ermöglichten dadurch die Etablierung einer neuen gelehrten Trägerschaft. Diese bildete sich in Konkurrenz zu den etablierten Ständen des Klerus heraus, erkannte eine angeblich gottgegebene Ordnung nicht mehr an und entwarf ein humanistisches Menschenbild der diesseitigen Gestaltbarkeit. In der Herausbildung der neuen Wissensordnung konnte sich die Rezeption von antiken Vorstellungen über Wissenschaft, Politik,

3 Diese reflexive Auseinandersetzung kulminierte im Mittelalter in dem Versuch der logischen Beweisführung religiöser Dogmen in Form des Gottesbeweises bei Anselm von Canterbury oder Thomas von Aquin.

Kunst oder Philosophie nicht mehr auf eine christliche Reinterpretation begrenzen. Vielmehr wurde eine entdeckende und produktive Bildsamkeit menschlicher Tugenden ins Zentrum gerückt, die zugleich den Beginn des Verständnisses von Bildungsprozessen als kultivierte Abkehr von einer rohen, gefährlichen und primitiven Natur des Menschen (vgl. ebd., S. 96 f.) markiert.⁴ In dieser geistigen Haltung begann sich das Bildungsbürgertum als tragende Schicht zu etablieren, bevor es mit dem Wirtschaftsbürgertum die Segmentierung moderner Gesellschaften über schulsystemische Strukturen entscheidend prägen sollte (vgl. Diederich/Tenorth 1997).

Ein weiterer zentraler Produktionsfaktor zur Stärkung des anthropozentrischen Deutungsschemas kann in der Erfindung des Buchdrucks festgemacht werden. Dadurch wurde eine radikale Verbreitung von unterschiedlichen Wissenskulturen erst ermöglicht und der Weg für eine innere Veränderung der religiös verfassten Machtstrukturen geebnet. Im Zuge der protestantischen Reformationbewegung konnte über den Zugang von breiten Bevölkerungsschichten zu den „heiligen Schriften“ eine Demokratisierung und Reflexion der christlichen Wissensstrukturen in Gang gesetzt werden:

Es gab nun für die Menschen des 16. Jh. nicht mehr nur die eine Quelle der Erkenntnis, es gab zunehmend verschiedene Schriften, die man miteinander vergleichen konnte: nicht nur die lateinische Bibel, auch den lateinischen Cicero, daneben auch die Bibel auf Deutsch, sodass sich jeder Christenmensch selbst ein Bild machen konnte, von dem, was das Evangelium beinhaltet. (Kuhlmann 2013, S. 20)

Mit diesem Verständnis ging auch das Ziel einer zunehmenden Alphabetisierung der Bevölkerung einher. Auch wenn eine diesbezügliche Realisierung noch in weiter Ferne stand, wirkten sich schon anfängliche Pläne zur schulischen Integration von größeren Gruppen auf die strategische Ausrichtung von Lehr- und Lernpraktiken aus. Abbildung 1 verdeutlicht, dass Kinder bereits im 16. Jahrhundert nach Alter und Kenntnissen in homogene Gruppen unterteilt wurden, um ihnen in Anbetracht unterschiedlicher Voraussetzungen angemessene Lerninhalte vermitteln zu können (vgl. Fend 2006, S. 116).⁵ In vielen aktuellen populärwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen wird jedoch angeführt,

-
- 4 Als zentrale Medien zur Verbreitung dieses neuen Weltbilds dienten die antiken Sprachen Altgriechisch und Latein, die bis zum heutigen Tag ihren Ausdruck in den Curricula der humanistischen Gymnasien finden (vgl. Kuhlmann 2013, S. 47).
 - 5 Solche Bildungsinhalte bestanden vorwiegend aus kurzen Zusammenfassungen der christlichen Lehre (Katechismen), die den Kindern als schulisches Lehrbuch dienten. Dieser Umstand hatte weitreichende Auswirkungen auf reflexive Lehr- und Lernprozesse zur Folge, da das Verstehen und Nachvollziehen von unterschiedlichen Schriften im Zentrum stand (vgl. Fend 2006, S. 113 ff.).

dass ein nach Altersklassen gegliederter Frontalunterricht eine Erfindung des Industriezeitalters sei, um Schüler*innen für die standardisierte Arbeit in den aufstrebenden Fabriken auszubilden (Gatto 2010; Robinson 2010; Precht 2014; Westfall-Greiter/Schratz/Hofbauer 2015; Kirkland/Khan 2019). Im späteren Teil der Arbeit kann gezeigt werden, dass dieser bildungshistorisch widerlegbare Zusammenhang in der gegenwärtigen Diskurskoalition als politisches Mittel zur Durchsetzung individualisierter Lernformen fungiert.

Abb. 1: Nach Altersklassen und Kenntnissen gegliederte Schulgruppe im 16. Jahrhundert. Jakob Köbel. 1524. Holzschnitt aus: Legende von St. Rupprecht. Copyright akg-images.



Zuvor sollen jedoch die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungslinien in den Blick genommen werden, unter deren Mantel sich die Herausbildung schulischer Institutionen und Selbstverhältnisse fortsetzen konnte. Die sich im Zuge der Reformation zuspitzende Auseinandersetzung zwischen protestantischen und katholischen Kräften führte im Verlauf des 17. Jahrhunderts zu den Konfessionskriegen mitsamt ihren sozioökonomischen Krisen und Verwerfungen. In daran anschließenden Dynamiken lässt sich eine weitere Herauslösung aus mittelalterlichen Ständestrukturen festmachen, die sich in entstehenden absolutistisch-bürokratischen Staatensystemen, weiteren Urbanisierungs- und ersten Industrialisierungsprozessen manifestiert. Deacon (2006) beschreibt diese Umstände als maßgebliche Faktoren für die Entwicklung von disziplinarischen Anstalten und Erziehungsverständnissen:

As feudalism declined in the face of the consolidation of various forms of royal absolutism, and as polities became larger and more centralized and their populations increased, the questioning of ecclesiastical authority coupled with incipient industrialization spawned religious discord, civil war, economic dislocation and social disorder. Behind the walls of the cities, unemployed artisans demanded work and unruly students assailed the sensibilities of the citizens; outside their gates, large vagabond masses of disbanded soldiers and uprooted peasants clamoured for bread or ravaged the countryside. Amongst the various responses by the local authorities one common and unoriginal theme emerged: the re-imposition of order through the confinement of disorder. Houses of correction, *hospitaux généraux*, *Zuchthäusern* sprang up all over Europe, and into them were herded the poor and the indigent, the idle and the debauched, the criminal and the dangerous, the sick and the insane. (Deacon 2006, S. 126, Hervorhebung im Orig.)

Diese an Foucault (1977a) angelehnte Konzeption der Schulgeschichte sieht diese Periode als von weitreichenden Beschränkungsmaßnahmen in Form von Zuchthäusern, Psychatrien, Krankenhäusern oder Polizeieinrichtungen durchdrungen. Die Wiedererlangung der Ordnung sollte demnach durch die Einspernung und Disziplinierung der sozialen Unordnung erreicht werden. Gleichzeitig wurde dadurch ein System exklusiver Subjektpositionen erzeugt, in dem Personen als (geistes-)krank, arm oder kriminell klassifiziert wurden (Deacon 2006, S. 129). In diesem Zusammenhang wird die Dominanz eines negativen Menschenbilds im Sinne von Hobbes deutlich, nach dem der gefährliche und kriegerische Naturzustand der Menschen über staatliche Maßnahmen gezügelt werden muss (Winkler 2017, S. 55). Dieses Verständnis wurde erst in den nächsten beiden Jahrhunderten durch um die Zeit der Aufklärung sich drehende Ideen und Prozesse langsam aufgelöst.

2.2 Aufklärung und Biopolitisierung schulischer Selbstverhältnisse

Im Zuge der verschärften Hungerskrisen, steigenden Staatsschulden und politischen Machtlosigkeit niederer Stände in absolutistischen Staaten entwickelte sich auf Basis humanistisch-wissenschaftlicher Ansätze und Erkenntnisse ein Nährboden für revolutionäre Strömungen. Über bestehende Landesgrenzen hinaus entwarfen die Denker der Aufklärung Konzeptionen über eine vernünftige und selbstbestimmte Verfasstheit des Menschen, die es in Form von persönlichen, politischen und ökonomischen Rechten sowie durch eine Aufteilung der staatlichen Gewalten zu institutionalisieren galt.⁶ Gleichwohl verlief deren weitestgehenden Durchsetzung äußerst langwierig und war in den verschiedenen europäischen Staaten mit sehr unterschiedlichen Verläufen und restaurativen Gegentendenzen verbunden.

Darüber hinaus hatte die Abschaffung der Ständegesellschaft keineswegs eine Aufhebung von hierarchischen Differenzierungen zur Folge. Durch die Etablierung des Bildungsbürgertums wurde vielmehr eine neue soziale Trägerschicht hervorgebracht. Mit voranschreitenden Industrialisierungs- und Ökonomisierungsprozessen reihte sich auch das aufstrebende Wirtschaftsbürgertum⁷ in die dominierenden Kräfteverhältnisse ein und führte zugleich zur Herausbildung einer von Lohnarbeit abhängigen Arbeiterschicht. Vor diesem Hintergrund dienten Bildungsprozesse nicht nur zur Etablierung des „normativen Programms der Aufklärung“ (Fend 2006, S. 178), sondern auch als Instrument zur Sicherung und Legitimation von neuen privilegierten Positionen: „Der Bildungstitel wurde gleichsam zum Ersatz des Adelstitels“ (Kuhlmann 2013, S. 49). Im Übergang von der feudal-absolutistischen zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sollten die gesellschaftlichen Positionen nicht mehr über den Geburtsstand, sondern über eine staatlich geregelte und ermittelte Leistungsfähigkeit zugeteilt werden. Ein sich fortwährend institutionalisierendes und von kirchlichen Zuständigkeiten entkoppeltes Schulsystem wird somit über die Produktionsfaktoren Wissen und

6 Dazu zählten beispielsweise das Eigentumsrecht, das Wahlrecht sowie die Meinungs- und Religionsfreiheit. Gleichwohl galten diese Rechte zunächst nur für Männer und wurden erst viel später geschlechtsübergreifend durchgesetzt. Dennoch können diese Prozesse als ein Umbruch erfasst werden, der mit Habermas (1988) als Freisetzung verständigungsorientierter Handlungspotenziale beschreibbar wird (vgl. 3.2).

7 Während das Bildungsbürgertum die schulische Reproduktion ihrer Werte und Positionen über humanwissenschaftliche Gymnasien verfolgte, konnten die wirtschaftsbürgerlichen Inhalte der Realgymnasien (nützlich-praktische Fähigkeiten und Wissensinhalte) im Zuge der Industrialisierung und Technisierung an Bedeutung gewinnen (Diederich/Tenorth 2007, S. 86f.).

Fertigkeiten zunehmend zu einem Ort, an dem individuelle Chancen zukünftiger Lebensgestaltung verteilt werden und gesellschaftspolitische Planungsprozesse ansetzen (vgl. Ricken/Reh 2017).⁸

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts werden zunächst die steigenden institutionellen Bildungsherausforderungen für staatliche Akteure ersichtlich, die sich aus revolutionär-aufklärerischen Bewegungen, dem Bevölkerungswachstum und weiteren industriell-urbanisierten Anforderungen ergaben. Insofern lässt sich beispielsweise die starke internationale Verbreitung der Bell-Lancaster-Unterrichtsmethode verstehen (Dockerman 2018, S. 2), die einen effizienten Umgang mit der immer größer werdenden Schüler*innenzahl in Aussicht stellte. In großen Räumen sollten bis zu tausend Kinder unterschiedlicher Altersgruppen von einer einzigen Lehrkraft unterrichtet werden können (vgl. Abb. 2 und Abb. 3).

Dabei wurden kleine Halbkreise an den Seitenwänden gebildet, an denen ältere Schüler*innen als Hilfskräfte und Kontrollorgane für den Lernfortschritt jüngerer Gruppen verantwortlich waren.⁹ Im Anschluss daran konnten die instruierten Aufgaben an den nach Reihen geordneten Schulbänken in der Mitte wiederholt werden. Allerdings erwies sich diese Unterrichtsorganisation konträr zu ihrer eigentlichen Intention als äußerst ineffizient. Es konnten nur geringe Lernfortschritte erzielt werden, da die reziproke Struktur rein instruktiv und das Raumarrangement zu aufwendig und komplex waren, um den individuellen Erfordernissen gerecht werden zu können (Oelkers 2021, S. 28).

Dementgegen setzte sich im weiteren Verlauf die Methode des frontalen Unterrichts durch. In lehrzentrierten und synchronen Settings wurden Schüler*innen nach Jahrganggruppen in kleinere Klassen unterteilt und in unterschiedlichen Fächern unterrichtet. Diese Konzeption einer zentral zuständigen Lehrperson, die relational und kommunikativ auf eine kleinere Gruppe bezogen ist, erwies sich als deutlich effektiver (vgl. Landahl 2013). Foucault (1977a) betrachtet in dieser Umorganisation der Schulklassen ein individualisierendes und totalisierendes Moment zugleich. Über die kategoriale Einordnung in Altersgruppen, Räume, Verhaltensformen und Leistungsfähigkeiten wird die staatlich regulierte und überwachte Umstellung auf ein bürgerlich-liberales Hierarchisierungssystem ersichtlich:

8 Gleichwohl wird bis heute darüber debattiert, inwiefern bei ungleichen bzw. ungerechten Ausgangsbedingungen eine gesellschaftliche Segmentierung über standardisierte Leistungsaspekte als gerechtfertigt gelten kann (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Feuser 2015).

9 An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass die Entwicklung des lehrpersonenzentrierten Unterrichts mit homogenen Jahrgangsklassen nicht vordergründig über die Anlehnung an ein industrialisiertes Fabrik-Modell erfolgte. Vielmehr kristallisierte sie sich als eine generelle strategische Praktik heraus, um die Aufnahme größerer Bevölkerungsteile ins Schulsystem möglichst effizient gestalten zu können.

Abb. 2: Innenansicht der Hauptschule der British-ausländischen Schulgesellschaft. 1818. Copyright Pictura Paedagogica.

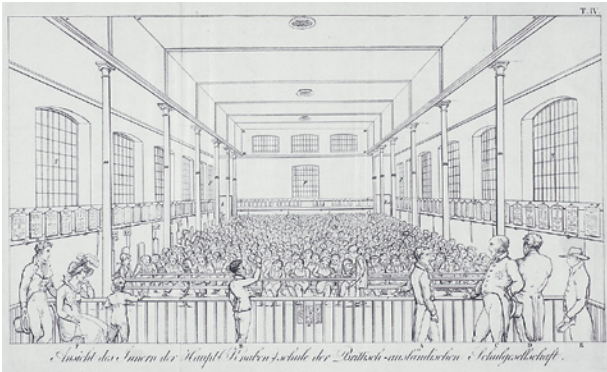
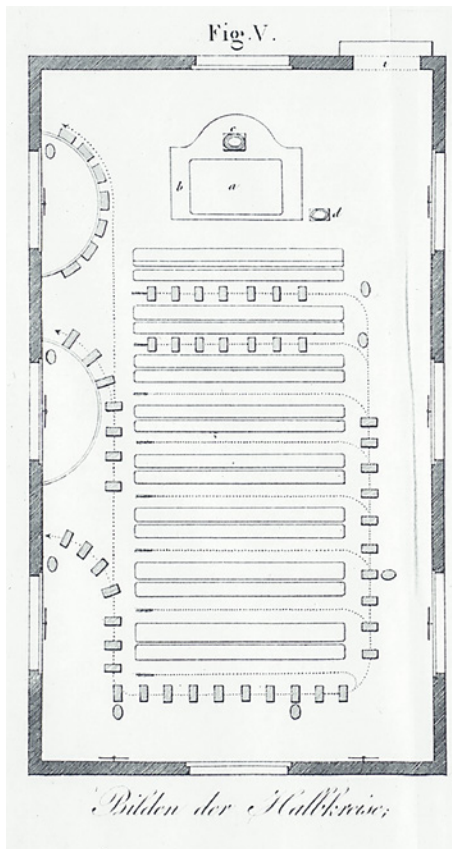


Abb. 3: Raum-Arrangement einer Lancaster-Schule. Jakob Friedrich Martini. 1820. Copyright Pictura Paedagogica.



Der ‚Rang‘ beginnt im 18. Jahrhundert die große Form der Verteilung der Individuen in der Schulordnung zu definieren: Schülerreihen in Aufschlüsselung historisch bestimmter institutioneller Lernverhältnisse der Klasse, Korridore, Kurse; jeder erhält bei jeder Aufgabe und bei jeder Prüfung einen Rang zugewiesen – von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr; Gleichschaltung der verschiedenen Altersklassen; Abfolge des Lehrinhalts und der behandelten Fragen in der Ordnung zunehmender Schwierigkeit. Und in diesem System obligatorischer Gleichschaltungen erhält jeder Schüler nach seinem Alter, seinen Leistungen, seinem Benehmen bald diesen Rang und bald einen anderen; er verschiebt sich ständig auf jenen Reihen, von denen die einen rein ideal eine Hierarchie des Wissens und der Fähigkeiten markieren, während die anderen die Verteilung der Werte und der Verdienste materiell in den Raum der Klasse oder des Kollegs übersetzen. In dieser ständigen Bewegung ersetzen sich die Individuen. In diesem Raum skandieren sich gleichgeschaltete Intervalle. (Foucault 1977a, S. 197)

Diese Institutionalisierung von schulischen Räumlichkeiten und Praktiken stellte im Rahmen der damaligen steuerungspolitischen Problematisierungen somit die machtvollste Strategie dar, um auf die auftretenden Veränderungen adäquat reagieren zu können. Um dieses Argument zu plausibilisieren, soll an dieser Stelle kurz auf Foucaults (2010) Ausführung zur Biopolitik vorverwiesen werden. Mit steigender staatlicher Zuständigkeit wurde auch eine expandierende Bevölkerung zunehmend als politische Ressource für eine effiziente Steuerung erkannt. Neben Volkszählungen, Wehrpflicht, sich etablierenden Steuersystemen und Verwaltungsapparaten reihte sich auch die Etablierung der allgemeinen Schulpflicht in diese neuen Regierungsrationaltäten ein. Eine staatlich konzipierte und kontrollierte Schule ermöglichte es demnach, „jeden Untertan zu erfassen und zu erziehen – und zwar in einem Lebensalter, in dem eine solche Erziehung als besonders wirksam gilt“ (Winkler 2017, S. 57). Im Vergleich zu den züchtigenden und ausschließenden Disziplinartechniken kann eine Umstellung auf korrigierende und inkludierende Formen der Machtausübung festgemacht werden, die sich durch subtile und aktivierende Steuerungsphilosophien kennzeichnen lässt (Deacon 2006, S. 125). Dieser Umstand soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass disziplinarische Züchtigung als Sanktionsmittel weiter fortbestand und zur Gehorsamkeitserziehung in Schulen sowie Rettungs- und Findelhäusern verwendet wurde. Eine langsame, wenn auch nicht lineare Umformung zu milderer Strategien der erzieherischen Kontrollierbarkeit kann dennoch konstatiert werden.¹⁰

Allerdings können die entstandenen Einrichtungen und Praktiken nicht auf ihre machttechnologischen Ausprägungen reduziert werden, sondern sind

10 Selbst innerhalb der physischen Sanktionsmechanismen verweist beispielsweise eine Verfügung des Königlichen Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens aus dem Jahr 1880 auf eine angeordnete Milderung der körperlichen Züchtigung, die „nur“ mehr an besonderen, nicht gesundheitsgefährdenden Körperstellen, wie beispielsweise der inneren Handfläche, erfolgen durfte (Friederich 1978, S. 337 f.).

gleichsam als „ein historisch neuartiges Netz von Fürsorge- und Erziehungssituationen“ (Anhorn 1992, S. 127) zu betrachten, das als „Substitut bzw. als funktionales Äquivalent für die außerökonomischen Zwangsverhältnisse in der ständisch-feudalen Gesellschaft [...] bereits das Grundmuster einer sozialstaatlich-sozialpolitischen Organisation des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs erkennen lässt“ (ebd., S. 127). Insofern reduzieren foucaultsche Erklärungsmuster alle Entstehungsprozesse, die sich auf eine schulische Institutionalisierung von freiheitsverbürgenden, demokratischen und humanistisch-aufklärerisch inspirierten Ideen beziehen, auf ihren funktionalisierten und biopolitischen Charakter. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Berücksichtigung dieser Entwicklungslinien noch maßgeblich für die Integration einer lebensweltanalytischen Perspektive sein. Zuvor werden jedoch die um die Jahrhundertwende eintretenden Krisentendenzen bürgerlicher Subjektanforderungen dargelegt, auf deren Basis sich neuartige Lern-, Lehr- und Schulkonzepte entwickeln konnten. Darauf aufbauend können die sich mit Fortschreiten des 20. Jahrhunderts verstärkenden Individualisierungsparadigmen nachgezeichnet werden, unter denen sich ein harmonisierendes Amalgam aus ökonomischen und sozialintegrativen Bildungsanforderungen zu formen begann.

2.3 Krise des bürgerlichen Subjekts und pädagogische Gegenutopien

Wird der bisher beschriebene Strukturwandel von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft weiterverfolgt, spitzten sich dessen krisenhafte Neben- und Folgeerscheinungen im 19. Jahrhunderts vermehrt zu. Dabei kann zwischen rückwärtsgewandten Gegentendenzen in Form von europaweiten Restaurationsprozessen und der progressiv ausgerichteten Kritik und Umdeutung von aufklärerischen Subjektmodellen unterschieden werden. Senne und Hesse (2019) beschreiben in ihrer „Genealogie der Selbstführung“ den – vor allem für die deutsche Gesellschaft – schnellen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandel als zentrale Ursache für die Delegitimierung von bürgerlichen Selbstverständlichkeiten.¹¹ Die in diesem Kapitel notwendigerweise verkürzte Darstellung von größeren historischen Veränderungen gilt in besonderem Maße für diese Epoche, die durch eine starke Pluralität, Gegensätzlichkeit und Parallelität der ablaufenden Prozesse charakterisiert ist. Sehr wohl können aber die

11 Die deutsche und österreichische Geschichte lässt sich im Zuge der gescheiterten aufklärerischen Revolutionen durch eine im europäischen Vergleich späte Liberalisierung der nationalstaatlichen Politik und Industrialisierung kennzeichnen (vgl. Seel 2010). In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der Neuen Mittelschule wird auf die deshalb immer noch bestehenden postfeudalen Residuen und auf deren Zusammenhänge mit der Implementierung von individualisierten Lernformen einzugehen sein.

wesentlichsten Einflussfaktoren und Umbrüche sowie deren Konsequenzen kurz dargelegt werden.

Zunächst setzte die voranschreitende Industrialisierung, Urbanisierung und Bevölkerungsexpansion neue Mobilitätsbewegungen in räumlichen und sozialen Einheiten in Gang (vgl. Senne/Hesse 2019, S. 167). Allerdings bedeutete der Gewinn neuer Rechte und Freiheiten¹² auch den Verlust von alten Sicherheiten der garantierten Unterkunfts- und Ernährungsverhältnisse durch die Grundherrschaft (Kuhlmann 2013, S. 55).¹³ In diesem Sinne war mit den Herauslösungstendenzen auch die Integration in neue Abhängigkeitsverhältnisse der Lohnarbeit verbunden, deren negative Auswirkungen zu den bekannten marxistisch und sozialistisch inspirierten Protestbewegungen führten. Darüber hinaus sahen sich viele Menschen mit gänzlich anderen Tätigkeiten und neu geregelten Umgangs- und Verhaltensstrukturen auseinandergesetzt. Simmel (1903/1995) beschreibt in seinem Aufsatz „Die Großstädte und das Geistesleben“ die Ambivalenz, die mit einem auf Zweckrationalität, individualisierter Konkurrenz, Anonymität und Freiheit aufbauenden Leben in urbanen Zentren verbunden war. Auf Basis dieser Entwicklungen konnte sich die Strömung der Romantik herausbilden, deren vielschichtige Positionen die bürgerlichen Tugenden von Fleiß, Genauigkeit oder Sparsamkeit sowie die Folgeerscheinungen der Rationalisierung, Industrialisierung und Urbanisierung kritisierten. Den als entfremdet und gefährlich erlebten Arbeits- und Lebensformen in den Fabriken und Großstädten wurde ein romanisiertes und naturalisiertes Subjektkonzept entgegengesetzt.

In Bezug auf den bildungsgeschichtlichen Verlauf konnten reformpädagogische Bewegungen eine dieser folgenreichen Gegenutopien bereitstellen. Vor mehr als einhundert Jahren rief Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902/1992) aus und kündigte damit einen zentralen historischen Umbruch in der Entwicklung und Wahrnehmung von Kindern an. Neben dem von Key transportierten antichristlichen und teils völkischen Erziehungsverständnis etablierten sich zahlreiche weitere Ansätze, die vor dem Hintergrund naturwissenschaftlich-theosophischer (Montessori), anthroposophischer (Steiner), sozialistischer (Freinet, Neill) oder demokratisch-pragmatischer (Dewey) Einflüsse konzipiert wurden (vgl. Oelkers 2005). In diesem Kontext wird die Vielfalt der sozialen Spannungsfelder ersichtlich, die sich in dieser homogen anmutenden Strömung entfalten konnte und auf die Parallelität von nationalen, wissenschaftlichen, spirituellen

12 Diese neuen Rechte betrafen den Eigentumserwerb, das Niederlassungsrecht, die Glaubensfreiheit, die Freiheit der Heirat und der Berufswahl, die Vertragsrechte, Gewerberechte, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Versammlungsfreiheit und Wahlfreiheit (Fend 2006, S. 174).

13 Vor diesem Hintergrund ist auch die polemische Umformulierung von Anatole Frances Zitat zu verstehen, dass eine mit dem Liberalismus einhergehende Freiheit nur darin bestehen würde, unter Brücken schlafen und auf Straßen betteln zu dürfen (vgl. Biebricher 2005, S. 214).

und demokratischen Gesellschaftstendenzen zugleich verweist. Bei aller Pluralität lässt sich jedoch die zentral geteilte Komponente hervorheben, die eine natürliche, zweckfreie und zwanglose Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellt und die Auflösung eines asymmetrischen und hierarchischen Erziehungsverhältnisses beabsichtigt (Tenorth 1994, S. 599 f.). Auch wenn sich ähnliche Forderungen bereits in früheren Epochen finden lassen,¹⁴ können die angeführten Konzepte als die erste darauf bezogene Bewegung erfasst werden.

Auf Basis dieses Verständnisses wurde schließlich eine grundlegende Veränderung von Unterrichtsprozessen gefordert. Demnach sollten frontale Formen von offenen Settings abgelöst werden, damit sich alle Kinder selbstständig und in ihrem eigenen Tempo entwickeln können. Allerdings kann in den unterschiedlich vertretenen Positionen eine weitestgehende Ausblendung des gesellschaftlichen Kontextes konstatiert werden, durch die ein konflikträchtiges und auszuhandelndes Verhältnis zwischen Autonomie und Anpassung einseitig auf der pädagogischen Ebene aufgelöst wird. Selbst bei Rousseau, der oft irrtümlicherweise als Ausgangspunkt für die Genese individualisierter Lernformen bezeichnet wird (Oelkers 2021, S. 77), erfolgt die kindliche Entwicklung unter der strikten „Anleitung eines Tutors“ (ebd., S. 77).¹⁵ Auf die Überforderung von bürgerlichen Anforderungen wurde demgemäß mit deren romantisierter Negation reagiert. Tenorth (1994, S. 601) hält in diesem Zusammenhang fest, dass die Reformpädagogik damit „vor den radikalen Konsequenzen ihrer eigenen Prinzipien“ zurückschreckt, die sich eigentlich in der revolutionären Umwälzung von bestehenden Organisationsprinzipien deutlich machen müssten. Folglich erhält die „persönliche Reform des eigenen Lebens [...] Vorrang vor jeder Reform gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Senne/Hesse 2019, S. 88).

Vor dem Hintergrund der fehlenden institutionellen Einbettung kann auch nachvollzogen werden, warum die alternativen Schul-, Lehr- und Lernkonzepte zunächst keine weite Verbreitung fanden. Aufgrund des Effizienzproblems von synchronen Lehr- und Lernprozessen, in denen überdurchschnittliche Leistungsfähigkeiten gebremst und Kinder mit Lernschwierigkeiten überfordert werden (Dockterman 2018, S. 3), sollten sie im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts jedoch eine fundamentale Revitalisierung erfahren.¹⁶ In den folgenden Ausführungen kann gezeigt werden, dass sich reformpädagogische Konzepte gerade durch

14 Die Kritik an vorherrschenden pädagogischen Schulpraktiken trat bereits zur Zeit der Reformations in Erscheinung und sprach sich für eine stärkere Verfolgung von individuellen Interessen und Bedürfnissen aus (vgl. Oelkers 2005, 2021).

15 In diesem Sinne können Rousseaus pädagogische Schriften vielmehr als „repräsentativ für den Übergang vom vernunftorientierten Kindheitsbild der Aufklärung zum Naturideal der Romantik“ (Winkler 2017, S. 66) interpretiert werden.

16 Im US-amerikanischen Raum erfolgte im Zuge des Dalton- (1917) und Winnetka-Plans (1919) die effizienztheoretische Betrachtung individualisierter Lernformen vergleichsweise früh. Diese Entwicklung kann im Kontext des pragmatischen, technologischen

die Ausklammerung von gesellschaftlichen Anpassungserfordernissen reibungslos in die Wissensordnung der hybriden Lernindividualisierung integrieren lassen. Zur Plausibilisierung dieses Arguments werden die Bedingungen und Dynamiken der Entwicklungspfade skizziert, unter denen sich sozialintegrative, selektive und qualifizierende Bildungsanforderungen zu einer folgenreichen Koalition verbinden konnten.

2.4 Siegeszug der hybriden Lernindividualisierung

Auf diesem Wege sollen die funktionalen Aufgaben des Bildungssystems zunächst näher erläutert und mit Rückblick auf die bisherige soziohistorische Analyse in ihrer Entstehung zusammenfassend rekonstruiert werden. Nach Trautmann und Wischer (2011, S. 90) dient die Qualifikationsfunktion einer für das Beschäftigungssystem notwendigen „Vermittlung von Grundkompetenzen [und] die Selektions- oder auch Allokationsfunktion [...] der Reproduktion der Sozialstruktur über die Verteilung heranwachsenden Generationen auf die Positionen in der Gesellschaft“. Demgegenüber ist die „Legitimations- oder auch Integrationsfunktion [...] auf die Reproduktion von Normen, Werten und Deutungen, die zur Sicherung des politischen Systems [...] erforderlich sind“ (ebd., S. 90, Hervorhebung im Orig.) ausgerichtet.

Mit Blick auf den Strukturwandel von feudalen zu bürgerlich-liberalen Gesellschaften wird deutlich, dass sich die Selektionsfunktion durch den Wechsel auf leistungsbezogene Verteilungsmechanismen herausgebildet hat. Darauf aufbauend ist im Zuge der steigenden industriellen und ökonomischen Anforderungen die Notwendigkeit einer dafür zuständigen Qualifikationsfunktion entstanden. Die mit dieser Ausdifferenzierung in Verbindung stehende Demokratisierung erhöhte zudem die rechtliche, soziale und moralische Legitimationsbedürftigkeit der schulischen Institutionen.¹⁷ Allerdings bildete sich durch die Entstehung neuer Gesellschaftsschichten auch die widersprüchlich anmutende Strukturanforderung heraus, die Wettbewerbschancen um ungleiche Positionen gleich zu verteilen und damit Gleichheit und Differenz in einem erzeugen zu müssen (vgl. ebd., S. 93). Es wird noch zu zeigen sein, dass sich der Begriff der Chancengerechtigkeit unter diesen Bedingungen als idealisierende und vermeintliche Lösung dieser konflikträchtigen Elemente etablieren konnte.

Werden diese Ansprüche in ihrer weiteren historischen Genese verfolgt, markiert der Übergang von fordistischen zu postfordistischen Organisationsformen

und liberalistischen Hintergrunds im Gegensatz zu stärker idealistisch, humanistisch und sozialistisch geprägten Einflüssen in Mitteleuropa verstanden werden (vgl. Oelkers 2005).

17 Eine genauere theoretische Einordnung dieser Prozesse erfolgt in der Darstellung von Habermas' Ausführungen zur Entkoppelung von systemischen und sozialen Integrationsfunktionen (vgl. 3.2).