Strukturelle Voraussetzungen emanzipativer Bildung in der Schule

Jüngere erziehungswissenschaftliche Debatten in der Frage von Emanzipation haben auf wissenschaftlicher Ebene (Ribolits 2006; Bernhardt 2010) wie auch in der Zivilgesellschaft, z.B. im Zuge der Uni-Brennt-Bewegung – intensiv den Zusammenhang von Bildung und Emanzipation thematisiert. Gezeigt hat sich dies etwa in Beiträgen, welche die Problematik Ökonomisierung und Bildung angesprochen haben. Diese Strömungen wandten sich gegen den Bologna-Prozess, gegen die Verschulung der Universitäten, gegen Bildungsstandards, gegen eine Quantifizierung und Outputorientierung im Bildungsbereich, kurz: gegen alle Neuerungen im neoliberalen Kontext. Die Diagnose dabei ist, dass die neoliberale Transformation *„Bildung […] von der ursprünglichen komplexen Bedeutung ihres Begriffs abgekoppelt und funktionalistisch auf die Erfordernisse des gesellschaftlichen Arbeitslebens abgestellt [wird]"* (Bernhardt 2010: 41)

Diesem Diskurs liegt zu Grunde, dass trotz der neoliberalen Erschwernisse die prinzipielle Möglichkeit zur Emanzipation durch Bildung angenommen wird, was hier keineswegs bestritten werden soll (vgl. Ribolits/Christof 2013). Dieser Beitrag versucht hingegen, einen Aspekt zu beleuchten, der im Zuge dieser Diskussion vernachlässigt wurde: Ist es wirklich nur die Transformation von Bildung in Ausbildung, welche emanzipative Prozesse verunmöglicht? Bestehen in Bildungsinstitutionen Strukturen, die - abseits von aktuellen Entwicklungen – emanzipative Bildung verunmöglichen? Welche strukturellen Gegebenheiten finden sich in Schule und Gesellschaft, die abseits von bildungspolitischen Interventionen die Form und Vermittlung von Bildung gestalten?

Für die Klärung dieser Fragen soll mit dem Begriff Hidden Curriculum ein Theorieansatz vorgestellt werden, der die beabsichtigte Nebenwirkung schulischer Sozialisation beschreibt. Der Begriff Hidden Curriculum geht auf Philip W. Jackson zurück, der damit beschrieb, dass es neben dem offiziellen Curriculum der Schule noch ein zweites, latentes gibt. Darunter versteht er ein „*curriculum of rules, regulations, and routines, of things teachers and students must learn if they are to make their way with minimum pain in the social institution called the school*" (Jackson 1966, S. 353). Es geht also um die Annahme, dass eine zentrale Funktion der Schule in der Vermittlung von Normen, Werten und Regeln der Gesellschaft beruht. Die Schule funktioniert nach gewissen Regeln, die sie nicht erklärt oder zur Diskussion gestellt werden, und überwacht deren Einhaltung. Langfristig, so Jackson, führt dies dazu, dass diese Regeln internalisiert werden, also nicht mehr hinterfragt, sondern als natürlich erachtet.

Kritische Zugänge (Apple 2004; Giroux 1979;) begreifen das Hidden Curriculum nicht als steuerndes Instrument der Gesellschaft, sondern als totale Formung der kindlichen Persönlichkeit. Schulische Mechanismen, die in der Praxis als „vernünftige“ Pädagogik gerechtfertigt würden, seien eben nicht aus pädagogischen, sondern aus politisch-ökonomischen Anforderungen heraus entwickelt worden. Konformität, Gehorsam, die Akzeptanz einer hierarchischen Struktur und Kontrolle seien nicht ein Zwischenstadium vor dem pädagogischen Ziel der Mündigkeit, sondern selbst Prinzipien, zu denen die Schule im Hinblick auf ein Leben im Kapitalismus erzieht.

Der Begriff Hidden Curriculum hatte dank Zinnecker (1975) kurzzeitig in die deutsche Erziehungswissenschaft Eingang finden können, jedoch schnell an bedeutung verloren und wird heute wenig beachtet. Dennoch kann er, wie gezeigt werden soll, auch heute noch für bestimmte Fragestellungen sehr fruchtbar sein. Natürlich können Konzepte, die fast 40 Jahre alt sind, heute nicht ohne Aktualisierung zur Erklärung zeitgenössischer Probleme herangezogen werden. Daher soll einen wesentlich größeren Raum als die historische Rekonstruktion eine Neubestimmung unter die sich wandelnden schulischen Strukturen erfolgen, um zu zeigen, worin sein Mehrwert besteht: So soll gezeigt werden, dass sich mit dem Begriff Hidden Curriculum die Frage der Emanzipation neu stellt. Das Gebot zur Individualisierung im Unterricht – in Form von mehr offenen Unterricht (Brügelmann 2008), einer veränderten Form der Leistungsbeurteilung die auf individuelle Kontrolle basiert (BIFIE 2011), – fordert stillschweigend den Erwerb von „Selbstkompetenzen“ (im Anschluss an Bröckling 2007). Wie verändern die strukturellen Änderungen der Schule Möglichkeiten zur bzw. unser Verständnis von Emanzipation? Ohne eine letztgültige Antwort, soll mit dem Begriff die Diskussion angeregt und eine neue Perspektive aufgezeigt werden.

Literatur

Apple, M. W. (2004): *Ideology and Curriculum.* 3rd Edition. New York, London, UK: RoutledgeFalmer

Bernhard, A. (2010): *Biopiraterie in der Bildung.* Hannover: Offizin Verlag.

Bernfeld, S. (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Bernstein, B.(1977): *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

BIFIE (2011) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam

Breit, H./Rittberger, M./Sertl, M.: Kontrollgesellschaft und Schule. Schulheft 118/2005. Innsbruck: Studienverlag.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst - Soziologie einer Subjektivierungsform. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

Brügelmann, H. (2008): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (Hrsg): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, Unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Verfügbar unter: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Grundschuleltern/GSE_20123_6_.ideen___prinzipien_offen_anfangsunterricht.OU_verbreitung.120814.pdf (abgerufen am 11.2.2014)

Deleuze, G. (2005): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: SCHULHEFT 118/2005, S. 7-1

Dreeben, R. (1968/1998): *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Gruschka, A. (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora

Giroux, Henry A. (2011): *On critical pedagogy*. New York: The continuum international publishing group.

Hardt,M./Negri, A. (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt a. M.: Campus.

Hardt,M./Negri, A. (2005): Multitude. War and Democracy in the Age of Empire. New York: Penguin.

Hofmann, F. (2011): Bildungsstandards und Individualisierung - ein Widerspruch? In: Hofmann, F., Martinek, D. & Schwantner, U. (Hrsg.): Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards. Münster: LIT, 47-62.

Jackson, P. (1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Langer, R (2012): Die Schule der Roboter. In:.Geiss M., De Vincenti A. (Hrsg.): Verwaltete Schule. Wiesbaden: Springer.

Patzner, G. (2007): „Offener Unterricht“ – ein neoliberales Führungsinstrument. – In: Heinrich, M. ; Prexl-Krausz, U. (Hrsg.): Eigene Lernwege - Quo vadis? - Wien, Münster: LIT,. S.59-78

Ribolits, E.: Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka/Schirlbauer (2006) (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. Wien: Löcker-Verlag, S. 135 – 146.

Ribolits, E./Christof, E. (2013): Editoral. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Schulheft 4/2013. Innsbruck: Studienverlag, S. 4.

Sertl, M. (2004): Neue Lernformen für den flexiblen Menschen. Soziologische Anmerkungen zur Heterogenisierung und Individualisierung des Unterrichts. – unveröffentlichtes Manuskript

Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Young, M. (Hrsg.) (1971): *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan

Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.