

Die verborgenen Mechanismen politischer Bildung: Zum Verhältnis von Struktur und Inhalt am Beispiel des Basiskonzepts Macht

Michael Brandmayr*

Zusammenfassung

Dieser Beitrag möchte aus sozialisationstheoretischer Perspektive an die Diskussion um „kritische politische Bildung“ anknüpfen. Im Zentrum steht dabei der Begriff Hidden Curriculum, der auf latente Mechanismen im Prozess der schulischen Sozialisation hinweist, durch die in der Schule „auf der Hinterbühne“ (Zinnecker 1978) Normen, Werte und Einstellungen vermittelt werden. Im ersten Teil des Beitrags wird eine Fassung des Begriffs vorgeschlagen, die an historische Debatten anschließt, aber in diesem Zusammenhang geäußerte Einwände aufnimmt. Im zweiten Teil wird die Relevanz des Begriffes für die Frage der politischen Bildung gezeigt, wobei bemerkt wird, dass fachdidaktische politische Bildung diese Aspekte vernachlässigt, stattdessen an Vorerfahrungen im individualisierten Sinn anknüpft. Politische Bildung sollte auch besondere Bedingungen kollektiver Erfahrungen in der Institution Schule einbeziehen, denn einerseits strukturiert Schule Erfahrungsräume vor und lässt so bestimmte Erfahrungsmomente wahrscheinlicher werden; andererseits befördert Schule, dass Erfahrungen durch Prozesse sozialer Verstärkung (bedingt durch geringer werdende soziale Durchmischung) eher im Sinne institutioneller Deutungsmuster interpretiert werden. Am Beispiel des Basiskonzepts Macht soll dargestellt werden, wie so der Anspruch der Ausgewogenheit der Inhalte nicht vollständig eingelöst werden kann. Die Möglichkeit eines emanzipativen Bildungs- und Reflexionsprozesses kann so infrage gestellt werden.

Schlagwörter: Hidden Curriculum, politische Sozialisation, politische Bildung, Macht, Ideologiekritik

The hidden mechanisms in political education: On the relation between school structure and knowledge on the example of the “base-concept” power

Abstract

This paper contributes to the debate on “critical political education”. It centers the term “Hidden Curriculum” which points out the hidden mechanism of socialization within the process of schooling, where schools transmit certain values, norms and political adjustments “on the backstage” (Zinnecker 1978). The first part of this paper suggests a new formulation of the term, referring to critics that have been made in the historical debate. The second part demonstrates the relevance of this term for the field of political education. This starts with the appraisal that mechanisms described with the term have been noticed very little in concepts of political education, and as a result, the social context of school as learners’ common habitats is noticed too little. It shall be shown that on the one hand, school structures experiences to make some experiences more likely to happen; on the other hand, it is more likely that this experience will be interpreted in a certain way as an effect of social selection which favors the middle-classes’ worldviews. On the example of power as a “base-concept” of political education it will be argued that the claim for an ideological balance regarding content and interpretation may not be converted.

Keywords: hidden curriculum, political socialization, political education, power, critique of ideology

*Michael Brandmayr, Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, michael.brandmayr@uibk.ac.at
Mein Dank gilt Maria Vallazza und Karin Seyfried für wertvolle Anmerkungen.

1. Einleitung

Jede gesellschaftskritische Bewegung braucht und verwendet bestimmte Begriffe, um diese Kritik zu transportieren. Dabei ergibt sich das Problem, dass sich bestimmte kritikwürdige Sachverhalte im Laufe der Jahre nie grundsätzlich ändern, aber von Zeit zu Zeit in einem anderen Licht erscheinen. Die Begriffe wirken dann aber verstaubt oder überholt und mit ihnen bisweilen auch die Kritik selbst. Ulrich Bröckling hat das in einem Interview¹ am Beispiel des Entfremdungsbegriffs so kommentiert: „Kritik muss auf der Höhe der Zeit sein und darf sich nicht an den alten Parolen festhalten. Entfremdung gehört sicher dazu.“

Der Begriff Hidden Curriculum, um dessen Rekonstruktion ich mich im Folgenden bemühen möchte, hatte ebenso wie der Begriff Entfremdung seine Hochkonjunktur Mitte der 1970er-Jahre und hat seinen Zenit längst überschritten. Und doch gehe ich nicht davon aus, dass sein Potenzial und seine Notwendigkeit historisch überholt sind. Vielmehr möchte ich im ersten, umfangreicheren Teil des Beitrags seine Bedeutung anhand seiner historischen Verwendungsweise rekonstruieren und dadurch zeigen, dass der Begriff auch für die Gegenwart relevante Fragen aufwirft. Meine These ist, dass er gerade für die Frage der Emanzipation zentral ist, weil er eine mögliche Verengung der Kritik an ökonomischen Verwertungszusammenhängen im Bildungswesen – wie sie mit Schlagworten wie „Ökonomisierung der Bildung“ formuliert wird – verhindert. Denn der Begriff impliziert eine Perspektive, welche die gesellschaftlichen Funktionen von Schule in den Blick nimmt und nach offenen und latenten sozialisationistischen Wirkungen von Schule fragt. In dieser Perspektive wurde (ethnografisch etwa bei Zinnecker 1978 oder Jackson 1968) nicht nur untersucht, was Kinder in der Schule lernen – das offizielle Curriculum –, sondern wie sie akzeptiertes Verhalten, soziale Regeln und den Umgang mit Wissen lernen; welche Normen, Werte und Einstellungen durch alltägliche Praktiken, Rituale und Schulkulturen erworben werden.

Hinsichtlich der Frage nach Emanzipation zeigt sich, dass die informellen und im Alltag unhinterfragten Praktiken von Schule oft vom offiziellen Lehrplan abweichen oder sogar im Widerspruch dazu stehen. Darauf möchte ich im zweiten Teil meines Beitrags anhand des Beispiels Macht, als „Basiskonzept“ politi-

scher Bildung, näher eingehen. Die Grundthese lautet dabei – hier überspitzt formuliert –, dass eine solche politische Bildung, wie sie in fachdidaktischen Ansätzen konzipiert wird, eine affirmative Einstellung zu bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen befördert – bestehende Verhältnisse also eher legitimiert als hinterfragt. Das Hidden Curriculum politischer Bildung kann als konsensuale Erziehung, mit dem Ziel Kinder in das bestehende System zu integrieren, beschrieben werden. Politische Bildung mit dem Ziel Emanzipation müsste in weiterer Folge daher die Frage stellen, wie im Verhältnis der schulischen Strukturen, in dem SchülerInnen eine bestimmte soziale Realität erfahren und erleben, die Vermittlung eines kritischen und reflexiven Bewusstseins durch politische Bildung möglich ist.

2. Der „heimliche Lehrplan“ und die gesellschaftliche Funktion von Schule

Zunächst soll die historische Verwendungsweise des Begriffes Hidden Curriculum nachgezeichnet werden. Der Begriff Hidden Curriculum geht auf den amerikanischen Soziologen Philip Jackson zurück, der beschrieb, dass neben dem offiziellen Curriculum der Schule noch ein zweites, latentes Curriculum besteht. 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 1968: 353). Jackson formulierte, dass eine zentrale Funktion der Schule in der Vermittlung von Normen, Werten und Regeln der Gesellschaft beruht. Die Schule funktioniert nach gewissen Regeln, die nicht expliziert und auch nicht 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. Als Folge werden diese Regeln auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten ebenso erwartet und angewandt, insbesondere im Arbeitsleben. Jacksons Verständnis des Hidden Curriculum steht in der Denkschule des Struktur-Funktionalismus. Diese Denkweise, eng mit dem Namen Talcott Parsons verknüpft, erachtet die Vermittlung von zentralen Normen, Werten und Prinzipien durch gesellschaftliche Institutionen wie die Schule als für die Erhaltung der Gesellschaft notwendig. Ein funktionierendes Arbeitsleben und eine funktionierende Gesellschaft benötigen vorbereitend wirkende Institutionen, in denen gesellschaftliche Regeln eingeübt werden. Par-

¹ Die Zeit 45/2010, verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2010/45/Interview-Broeckling>

sons nennt diese Aufgabe, welche der Reproduktion der Gesellschaft dient, „kulturelle Transmission“. Alle Maßnahmen der Schule haben auch den Zweck, „bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“ (Parsons 1968: 168f).

Die *critical pedagogy* in den USA hat den Begriff bzw. den thematischen Zusammenhang mit unterschiedlicher Akzentuierung stark rezipiert (vgl. Apple 1982/2006; Anyon 1980/1981; Bowles/Gintis 1976; Giroux 1979/2001 und weitere). Bowles und Gintis repräsentieren einen ökonomistischen Ansatz: Mit dem Begriff „correspondence principle“ begreifen sie die Schule als funktionales Abbild der Struktur der Arbeitswelt. Die Schule verfolgt das Ziel, Kinder ökonomisch „fit“ zu machen, „by structuring social interactions and individual rewards to replicate the environment of the workplace“ (Bowles/Gintis 1976: 37). Das *Hidden Curriculum* bediene dabei eindeutig wirtschaftliche Interessen; die spezifische Ordnung im Klassenraum dient der Einübung der den Kindern zugeordneten Rolle in der Arbeitswelt. Die Regeln, Normen und Werte, welche die Schule vermittelt, werden im Gegensatz zum Struktur-Funktionalismus nicht als gegeben erachtet, sondern kritisch auf ihre Herkunft und Funktion geprüft; besonders in den stärker hegemonietheoretisch orientierten Arbeiten Apples. Die Frage „whose meanings are collected and distributed through the overt and hidden curricula in schools?“ wird dann zentral. (Apple/King 1977, in: Apple 2004: 145).

Anyon (1980) untersucht klassenspezifische Aspekte der schulischen Sozialisation. Die unterschiedliche Schulkultur von Arbeiter-, Mittelklasse- und Eliteschulen vermittele den SchülerInnen jeweils andere Erwartungen und Einstellungen zu ihrem persönlichen Fortkommen und zu ihrer späteren Stellung in der Gesellschaft. Dies zeigt sich etwa am Umgang mit Wissen; an der Legitimierungspflicht, die LehrerInnen gegenüber ihren SchülerInnen empfinden; am Bild, das LehrerInnen und DirektorInnen von ihren Kindern haben (hinsichtlich ihrer Potenziale und Möglichkeiten); und nicht zuletzt an der Ausstattung der Schule in finanzieller Hinsicht. Anyon zeigt, dass SchülerInnen durch ihren Schulbesuch eine unbewusste Vorstellung ihrer Fähigkeiten und Chancen in der Gesellschaft entwickeln, die das Lernverhalten in der Schule wiederum so beeinflussen, dass diese Vorstellungen wahr werden. Zu ähnlichen Beobachtungen kommt auch Willis (2013).

Ohne explizite Bezugnahme auf den Begriff, können auch aus der *New Sociology of Education* sowie aus bestimmten Arbeiten aus dem französischen Raum fruchtbare Bezüge aufgebaut werden. Mit Young (1971) und Bernstein (1977) kann konstatiert werden, dass Wissen sowie Prozesse der Vermittlung von Wissen nie neutral sein können, sondern ein elementarer Bestandteil dessen sind, was mit dem Begriff *Hidden Curriculum* untersucht werden soll. Wissen enthält und transportiert in seiner jeweils spezifischen Form unbewusste Annahmen, die nicht thematisiert werden (z.B. einen immanenten Positivismus; vgl. dazu auch Giroux 2001). Zudem definiert und legitimiert die Schule, was in einer Gesellschaft als Wissen gilt und was nicht. SchülerInnen müssen diese Unterscheidung annehmen, wenn sie bestehen wollen. Die Schule ist außerdem für die Distribution von Wissen verantwortlich. Auf dieser Ebene – bestimmten Personengruppen Zugang zu Wissen zu gewähren oder zu verweigern, also Wissen mehr oder weniger zugänglich zu machen – konstruiert die Schule Gesellschaftsverhältnisse mit.

Innerschulische Prozesse, die Kinder aus Arbeiterfamilien diskriminieren, werden vor allem von Bourdieu (2001; Bourdieu/Passeron 1971;) und Bernstein (1977) beschrieben. Diese Kinder fühlen sich aufgrund ihres Habitus „fremd“ in der Schule; sie verstehen die schulischen Umgangsformen („Codes“) nicht und werden durch ihre Sprache und ihr geringeres kulturelles Kapital strukturell benachteiligt. Die Schule stützt sich bei ihrer Selektion auf das Verfahren der Leistungsbeurteilung, dessen Willkürlichkeit und selektive Funktion in der Schule verschleiert wird, da formal alle SchülerInnen die gleichen Chancen haben. Die Möglichkeit, ihre systematische Diskriminierung zu erkennen, bleibt den SchülerInnen verwehrt; sie schreiben sich selbst die Schuld für ihr Versagen zu und sehen sich für höhere geistige Tätigkeiten ungeeignet. Die Schule kann so als Ort beschrieben werden, der mittels „symbolischer Gewalt“ die Reproduktion der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Verhältnisse bewirkt.

In der deutschen Erziehungswissenschaft formulierte Bernfeld bereits 1925, was den Kern des heimlichen Lehrplans trifft: „Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht hinaus reichen. Die Schule – als Institution – erzieht“ (Bernfeld 1973: 22). Im deutschen Sprachraum ist vor allem der Name Zinnecker (1975) mit dem Begriff verbunden, den er als „heimlicher Lehrplan“ wörtlich übersetzt in den deutschen Diskurs einführt. Der Begriff stieß aber nicht auf nachhaltiges Interesse und

wurde sowohl von kritischer (vgl. Beck 1974) als auch soziologischer Perspektive kritisiert. Ein häufiger Vorwurf lautete, dass „die jeweiligen Forscher ‚eigentlich‘ schon zu wissen meinen, wie die Schule wirklich ist und was die Schüler in welchen Situationen erfahren und lernen“ (Fromm 1986: 527). Bei Zinnecker (1975) ist zudem die mangelnde Differenzierung der wissenschaftlichen Zugänge, die sich unter dem Begriff sammeln, ersichtlich: So kommentiert Kammerl (1999: 347), dass eine Schwierigkeit des deutschen Diskurses darin bestand, „eine dem Begriff [...] adäquate Verwendung der Formulierung ‚heimlicher Lehrplan‘ zu finden“.

3. (Poststrukturalistische) Einwände gegenüber dem Begriff

Bevor über die Möglichkeit einer Rekonstruktion des Begriffs nachgedacht werden kann, müssen noch zwei Einwände beachtet werden, die im internationalen Diskurs merklich zur Distanzierung von dem Begriff beigetragen haben.

In methodischer Hinsicht wurde, wie bereits angedeutet, der Begriff als zu vereinfachtes Modell erachtet, um die Komplexität von schulischer Wirklichkeit zu erfassen. Einerseits, weil eine deterministische Sichtweise unterstellt wurde hinsichtlich der Wirkung verborgener Mechanismen von Schule (vgl. Fend et al. 1976: 196). Andererseits aufgrund der impliziten Annahmen, die TheoretikerInnen bewusst und unbewusst mit dem Begriff assoziierten und transportierten. KritikerInnen des Begriffs unterstellten, der Begriff spreche von einem wertenden Standpunkt, der wiederum auf reduktionistischen Annahmen beruhe. Marsh (2004: 227) bringt dies so auf den Punkt: „While different postmodernists may disagree on specific details of their critiques of the hidden political, social and cultural assumptions of the present, they (and related groups) collectively agree that schooling is far more complex and ambiguous than traditional curriculum writers describe it and, therefore, that modernist standardized curriculum packages are likely to be grossly inappropriate in the present, if they ever were appropriate“.

Der zweite, besonders von poststrukturalistischen Zugängen geäußerte Kritikpunkt hinterfragt das Konzept und seine Aussagekraft an sich. Die methodologische Perspektive poststrukturalistischer Zugänge (die hier in stark verkürzter Form wiedergegeben werden, vgl. ausführlich van Dyk 2012) schienen mit dem Konzept des Hidden Curriculum schwer vereinbar: Auf

Basis eines Anti-Essenzialismus, Foucaults Analyse der Netzförmigkeit der Macht und der Zurückweisung des Begriffes Autonomie, die im „Verschwinden des Subjekts“ mündete, orientierte sich der Fokus poststrukturalistischer Theorie an „sozialontologische[n] Fragen nach der Form gegenüber Fragen nach dem Inhalt“ (vgl. Schubert 2013). Die historisierenden Untersuchungen befassen sich stärker mit der Kontingenz zwischen Institutionen und Gesellschaft, mit der jeweiligen Form, wie Macht und Normalität erzeugt werden, nicht aber mit der inhaltlichen Organisation der Institutionen. Dies evozierte eine Skepsis gegenüber theoretischen Zugängen, die an normativ orientierten Untersuchungen von Institutionen festhielten; speziell äußerte sich Foucault mehrmals kritisch und polemisch gegenüber dem Marxismus (vgl. Demirovic 2008).

In jüngerer Zeit mehren sich aber Beiträge, die die Differenz zwischen marxistischen und poststrukturalistischen Zugängen als geringer einschätzen. Speziell hinsichtlich des Foucault'schen Werks, so Demirovic (2009: 179), „lässt sich zeigen, dass Foucaults Arbeiten sich im Horizont der von Marx umrissenen Theorie befinden, sich erst in diesem Theorieprogramm angemessen erschließen, es aufnehmen und erweitern“. Zu ähnlichen Befunden kommen auch Lemke (2002) und Pinar (2009); Letzterer betont die Notwendigkeit seiner Auseinandersetzung mit dem Werk Foucaults für Konzepte der kritischen Theorie im Sinne ihrer Kongruenzen: „In their formulations of reproduction and resistance, note that both ‚critical‘ scholarship and postmodernism efface subjectivity and the embodied individual, each pronounced, respectively, as only complicit with capitalism (the so-called ‚possessive‘ individual) or, simply, ‚dead‘ (as in the death of the subject/author). Both ‚critical‘ scholarship and postmodernism (as imported in US curriculum discourses) foreclose agency, resulting, as Lather poignantly puts it, in an ‚impossible praxis““ (Pinar 2009: 191).

Die zitierten Einwände gegen den Begriff müssen für eine Rekonstruktion ernst genommen werden; sie müssen aber nicht bedeuten, dass der Begriff – wie oft geschehen – fallen gelassen werden muss. Tatsächlich stellen viele Ansätze bei Foucault und der Weiterentwicklung der gouvernementalen Perspektive bei Deleuze (1993), Hardt/Negri (2002; 2005) sowie Bröckling et al. (2000) u.a. fruchtbare Konzepte für einen aktuellen Begriff des Hidden Curriculum bereit. Mit ihrer Fokussierung auf das *Wie* der Sozialisation und auf eine historisierende Kongruenz zwischen Subjekt und Gesellschaft erweitern sie das Modell des Hidden

Curriculum um eine inhaltliche Facette, indem es die gesellschaftlichen Bedingungen von Subjektwerdung integriert und zugleich vor essentialistischen Annahmen bewahrt. Unter dieser Perspektive könnten folgende Anfragen an ein Konzept des Hidden Curriculum gestellt werden: Wie lernen SchülerInnen einen bestimmten Machttyp in der Schule kennen, und wie stellt sich dieser heute dar? Haben Annahmen über ein „unternehmerisches Selbst“ zu neuen Unterrichtsformen, neuen Formen der Kontrolle oder überhaupt zu einer „Neuformierung der Schule im Kontext neoliberaler Gouvernamentalität“ (Patzner 2008: 53) geführt? Speziell die Diskussionen von offenen Unterrichtsformen sowie die Debatte entlang der Begriffe „Schule und Kontrollgesellschaft“ (vgl. Patzner 2007; Sertl 2008 u.a.) bieten dafür Anknüpfungspunkte.

4. Rekonstruktion und Bedeutungen des Begriffs

Als wichtigsten Aspekt für eine mögliche Neufassung des Begriffs muss die methodische Kritik herangezogen werden; d.h. die Limitationen und Bedingungen dessen, was von dem Begriff erwartet werden kann. Zuvor soll ein gemeinsamer Nenner definiert werden, der den wissenschaftlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Kontext beschreibt unter dem der Begriff verwendet werden kann. In meiner Dissertation (Brandmayr 2016: 55f) habe ich dazu folgende Arbeitsdefinition verfasst:

„Der Begriff Hidden Curriculum kann als das konkrete Ensemble von Normen, Werten und Einstellungen verstanden werden, das in der Schule durch institutionelle Arrangements, Mechanismen und Abläufe in täglicher Routine vermittelt wird. Diese Vermittlung geschieht nicht heimlich, vielmehr „versteckt“ sich das Hidden Curriculum offen vor aller Augen in der Alltäglichkeit der schulischen Praxis, wo es SchülerInnen als „ganz normale“ Wirklichkeit begegnet. Die Schule erzeugt so ein Passungsgefüge zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, indem es SchülerInnen zur Anpassung an die Norm, an das Normale zwingt, integriert es sie und bewirkt die Übernahme gesellschaftlich hegemonialer Einstellungen.“

Das Hidden Curriculum kann als „Geist in der Maschine“ erachtet werden, ein in pädagogische Prozesse integriertes Prinzip, das sich aus leitenden Diskursen und Denkweisen der gesellschaftlichen Makroebene generiert und in die schulische Alltagswelt eingebettet ist, diese aber zugleich selbst mit hervorbringt und beständig erneuert. In der Praxis ist

das Hidden Curriculum kein „paralleles Curriculum“, sondern stark mit allgemeinen pädagogischen Prozessen vermischt und somit schwer zu identifizieren; auch, da viele dieser Denkweisen und Annahmen ohnehin unbewusst im Alltagsverstand vieler Akteure internalisiert sind. Das Hidden Curriculum schafft so eine Wirklichkeit, die von den Beteiligten als natürlich empfunden wird, und stabilisiert so eine Form des Bewusstseins, die den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen affirmativ gegenübersteht.

Die Kritik am Begriff Hidden Curriculum angemessen zu berücksichtigen bedeutet, dass der Begriff eine Perspektive einnehmen muss, in der intermediäre Wechselwirkungen zwischen Tendenzen und Faktoren auf der Makroebene der Gesellschaft und der schulischen Praxis untersucht werden. Aus einer Perspektive, die „von oben“, aus der makrosoziologischen Ebene untersucht, kann (z.B. diskursanalytisch) das Vorhandensein bzw. die Veränderung bestimmter Diskurse und hegemonialer Denkweisen konstatiert werden, die das Auftreten einer bestimmten Form alltäglicher Praxis wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher macht. Aus einer praxistheoretischen Perspektive (vgl. Reckwitz 2003) können alltägliche Praktiken von Schule – etwa Verfahren der Leistungsbeurteilung – z.B. in Einzelfallanalysen beobachtet werden. Dabei kann versucht werden, die den Praktiken inhärenten Bedeutungsmuster und Sinnzuschreibungen zu dekodieren und, nach Vergleich, aus verschiedenen Einzelfällen gemeinsame Muster herauszuarbeiten.

In beiden Varianten bedeutet das, und dies ist bedeutsam, dass dem Begriff keine prädiktorische oder deterministische Weise der Interpretation von offenen oder latenten schulischen Strukturen zugeschrieben werden darf. Alle SchülerInnen unterliegen beispielsweise den Einflüssen eines leistungsorientierten Notensystems, aber das bedeutet weder, dass dieses Notensystem in allen Schulen gleichermaßen umgesetzt wird, noch dass bei zwei SchülerInnen aus derselben Klasse der Einfluss die gleiche Wirkung entfaltet. Es kann daher weder ein Ursache-Wirkungszusammenhang noch ein deterministischer Modus der Interpretation von Praktiken unterstellt werden. Was der Begriff jedoch leisten kann, ist, die *Bedingungen von Sozialisation* im Sinne einer „habitusherstellenden Perspektive“ (Büchner 2010: 39) nachzuzeichnen. Im Folgenden soll in aller Kürze der Stand der Forschung vorgestellt werden, der Fragen der Bedingungen von schulischer Sozialisation im Sinne der dargestellten Perspektiven unternimmt:

- Eine praxeologische Perspektive, die Schule als Alltagswelt untersucht und mittels Beobachtung, Teilnahme im Feld oder Fallstudien zu beschreiben versucht, war in den Erziehungswissenschaften durchaus präsent (vgl. dazu exemplarisch Heinzel et al. 2010; Breidenstein 2012; Reh 2013; Brake/Bremer 2010 u.a.). Viele empirische Forschungsarbeiten greifen dabei auf ethnografische Methoden und Überlegungen zurück, die sich – etwa bei Breidenstein – auf den Aspekt der gemeinsamen Konstruktion und Legitimierung von Unterrichtspraxis oder Zeugnisnoten fokussieren. Ethnografische Methoden versuchen, den Gegenstand zu befremden, um den latenten Sinn hinter kulturellen Praktiken und Verfahren zu rekonstruieren. Dabei liegt der Fokus vielfach auf Peer- und Subkulturen in der Schule, auf Aushandlungs- und Differenzierungsprozessen, auf sozialen Praktiken und Interaktionsmustern von Unterricht, die dadurch als Orte der Reproduktion von Gesellschaft beschrieben werden können.

- Exemplarisch für makrosoziologische Perspektiven sollen hier Forschungszugänge genannt werden, die sich der Untersuchung der gesellschaftlichen Formung von (schulischen) Lernprozessen widmen. Lerntheoretisch wird dies in der kritischen Psychologie (vgl. Faulstich/Ludwig 2004; Haug 2003) unternommen; unter dem Erfahrungsbegriff im Diskurs um Demokratielernen (vgl. Nonnenmacher 2009) und sowohl im Bezug auf den Inhalt als auch auf die Form im Diskurs um (kritische) politische Bildung (vgl. Bremer/Gerdes 2012; Overwien/Widmair 2013). In all diesen Diskursen sind schulpolitische Maßnahmen wie Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Individualisierung als Bezugspunkte für das Lernen relevant. Als theoretische Bezugspunkte wird dabei vielfach auf Arbeiten von Gramsci, Dewey, Bourdieu und Holzkamp rekuriert. In diesen Forschungszugängen wird versucht, unter den theoretischen Perspektiven der genannten Autoren eine lerntheoretische Fundierung für politische Bildung zu erarbeiten. So wird einerseits analysiert, inwieweit schulische Strukturen durch den gesellschaftlichen Diskurs um Lernen geformt werden (z.B. in der Frage der Kompetenzorientierung), andererseits, inwieweit ein praktisches, handelndes Moment des politischen Lernens – Lernen als demokratische Erfahrung im Sinne Deweys – in der Schule möglich ist. Beides verweist wieder auf die Entwicklung neuer Methoden in der politischen Bildung.

Aus den theoretischen Beiträgen und dem aktuellen Forschungsstand lässt sich zum einen beschrei-

ben, welche Aspekte des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft mit dem Begriff Hidden Curriculum diskutiert werden können; zum anderen lassen sich Erkenntnisse formulieren, die gegenwärtig Gültigkeit beanspruchen können. Diese sollen hier noch in aller Kürze dargestellt werden, da sie für die Fragestellung des zweiten Teils dieses Aufsatzes unmittelbar Relevanz beanspruchen. Wenn allgemein bereits festgestellt wurde, dass das Hidden Curriculum den Erwerb von bestimmten Einstellungen in der gegenwärtigen Gesellschaft favorisiert, soll nunmehr präzisiert werden, zu welchen Sachverhalten diese Einstellungen den Subjekten vermittelt werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind als wichtigste zu nennen:

- Die Schule vermittelt dem Individuum eine prinzipiell positive Einstellung gegenüber der Gesellschaft und erzeugt den Wunsch nach Integration. Sie vermittelt die Einstellung, dass die Anpassung an sozial akzeptierte Verhaltensmuster notwendig ist. Die Schule vermittelt ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gemeinschaft und Einstellungen, die dazu nötig sind (Respekt, Toleranz, Leistungsbereitschaft u.v.m.) (vgl. Parsons 1968; Fend 2006).

- Eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem kapitalistischen System; die Bereitschaft, die erworbenen Qualifikationen am Arbeitsmarkt zu veräußern und Anforderungen des kapitalistischen Systems an die eigene Person zu erfüllen (vgl. Apple 2006; Bowles/Gintis 1976).

- Die Schule vermittelt gesellschaftlich bestimmende Definitionen von Begriffen, die nicht exakt definiert werden können; und damit auch die einer Definition immanente Konnotation bzw. Wertung dieser Begriffe (etwa: Leistung, Gleichheit, Gerechtigkeit, Konflikt(bereitschaft), Demokratie). Diese begriffliche Wertung stellt im Sinne einer Ideologie die nicht immer bewusste Basis dar, die schulisches und gesellschaftliches Handeln weitgehend strukturiert. Die schulische Praxis – z.B. die Leistungsbeurteilung – verschleiert dabei die gesellschaftliche Setzung (was Leistung ist) hinter den Begriffen (vgl. Anyon 1980; Apple 2004; Giroux 2001).

- Die gesellschaftliche Einstellung, was legitimes und wertvolles Wissen bzw. Bildung ist; welches Wissen, welche Kompetenzen, welche Fertigkeiten als nützlich und wertvoll anerkannt werden; die ökonomische und gesellschaftliche Nachfrage nach diesen Wissens-, und Kompetenzformen als legitimer Maßstab zur Beurteilung der Wichtigkeit derselben. In der Schule wird gelernt, für den Stellenwert der erfahrenen

Bildung bzw. die Wahl von Bildungsmöglichkeiten den gesellschaftlichen Nützlichkeitsmaßstab heranzuziehen (vgl. Young 1971; Bernstein 1977).

- Dies affiziert auch die Struktur von Lernprozessen. Die Schule vermittelt dabei sowohl die jeweils dominante Technik bzw. Modalität des Lernens als auch den Sinn und das Ziel, zu dem gelernt werden soll und fördert, durch lange zeitliche Einwirkung, eine Habitualisierung dieses Lernmusters (vgl. Holzkamp 1994; Faulstich/Ludwig 2004).

- Gesellschaftlich vorherrschende Maßstäbe als gerechtfertigt zur persönlichen Beurteilung anzuerkennen sowie das dahinterstehende gesellschaftliche Verteilungsprinzip, mit dem machtvolle bzw. machtlose soziale Rollen und Positionen verteilt werden. Die Bereitschaft, sich dieser (damit einhergehend auch sozialen) Beurteilung zu unterwerfen und eine gesellschaftliche Allokation auf dieser Basis zu akzeptieren (vgl. Bourdieu 2001; Bourdieu/Passeron 1971).

- Die Schule unterstützt die Identifikation mit der persönlichen Beurteilung, indem mit der Klassifikation die Verteilung von Anerkennung einhergeht. Indem Anerkennung verknüpft wird, fördert die Schule, dass sich SchülerInnen als KonkurrentInnen in der Situation des Wettbewerbs betrachten (vgl. Huisken 2011).

- Die gesellschaftliche Norm, was als Macht anerkannt wird, wozu sie berechtigt, zu welchem Verhalten machtlose und machtvolle Positionen legitimieren. Die eigene Macht, die mit einer bestimmten Rolle einhergeht, im Sinne der Erhaltung gesellschaftlicher Machtverhältnisse einzusetzen, durch die Einstellung, dass es sich lohnt, die gesellschaftlichen „Spielregeln“ der Macht einzuhalten sowie, dass der Struktur und Konstitution gesellschaftlicher Macht Legitimität zugesprochen wird (vgl. Jackson 1968; Foucault 1994; Bröckling 2007).

- Als Besonderheit des pädagogischen Machtverhältnisses vermittelt die Schule, dass eine legitime Eigenschaft intellektueller Überlegenheit in der Führung anderer Menschen, z.B. durch deren Ausschluss aus Entscheidungsprozessen, bestehen kann. Die Schule lebt die Praxis, dass Wissensvorsprünge zu legitimer Verfügungsgewalt führen. Der Erwerb formaler Nachweise von Bildung führt zum Zuschreibungseffekt von Kompetenz, sodass es nicht mehr darauf ankommt, ob tatsächlich ein Vorsprung besteht. BildungsaussteigerInnen vermittelt die Schule ein Gefühl von intellektueller Unterlegenheit, wodurch ihnen eine Unterordnung

unter durch Wissen erzeugte Machtverhältnisse als objektiv gerechtfertigt und zum Wohle aller erscheinen lässt (vgl. Illich 1973; Freire 1970).

Der Begriff Hidden Curriculum steht in einem Naheverhältnis zum Begriff der politischen Sozialisation, verstanden als den Erwerb von Orientierungsmustern gegenüber politischen Gegenständen durch das Individuum (vgl. Andersen/Wichard 2003). Die Frage, welcher Stellenwert den schulischen Strukturen im Prozess der politischen Sozialisation zukommt, ist bislang noch gering bearbeitet; einzelne Beiträge dazu stammen unter anderem von Kandzora (1996), Kurth (2002), Leser (2011) und Nonnenmacher (2009). Mit der Frage – unter differenzierter Fokussierung – beschäftigte sich auch das Projekt „Ontogenese bürgerlicher Kälte“ von Gruschka (1997). Im Kontext der Debatte um „kritische politische Bildung“ erhält die Frage nach der latenten politischen Sozialisation in der Schule neue Relevanz (vgl. Beiträge in Bremer et al. 2012 sowie in Overwien/Widmaier 2013). Es wird bemerkt, dass die Schule – vorder- wie hintergründig – Ziele verfolgt, welche zum emanzipativen Anspruch politischer Bildung in Widerspruch stehen; dass „offene“ politische Bildung und „versteckte“ politische Sozialisation inhaltlich widersprüchliche Prozesse darstellen, da im Prozess politischer Sozialisation eine affirmative Haltung zu bestehenden Verhältnissen befördert wird. Schulische Strukturen und Arrangements – die mit dem Begriff Hidden Curriculum beschrieben wurden – produzieren eine soziale Wirklichkeit, die unbewusst Einstellungen zu relevanten Themen vermitteln, die im Unterricht politischer Bildung als Gegenstand bewusst thematisiert werden sollten, es aber nicht immer werden. Themen wie Macht, Ökonomie, soziale Struktur, Gerechtigkeit und andere, die Sander als „Basiskonzepte politischer Bildung“ bezeichnet, sind nicht nur explizit Thema der Unterrichtsgestaltung; im Zuge des schulischen Alltagslebens werden vielmehr Erfahrungen gemacht, durch die das Individuum Einstellungen zu diesen Themen erwirbt. Die Schule selbst arrangiert so einen latenten, hintergründigen Lernprozess, der sich fortwährend und ohne kritische Zwischenrufe vollzieht.

Ansätze der sogenannten „kritischen politischen Bildung“ argumentieren, wie bereits bemerkt, dass aus diesem Widerspruch die Notwendigkeit einer speziellen Didaktik und einer stärkeren inhaltlichen Fokussierung auf kritische Inhalte entsteht. Im letzten Teil dieses Beitrags soll am Beispiel des Themas Macht für diese These argumentiert werden. Es soll veranschaulicht

werden, welches begriffliche Verständnis von Macht in verschiedenen schulischen Arrangements und darin gemachten Erfahrungen erworben wird, bevor geprüft wird, ob diese Erfahrungen und Einstellungen mit fachdidaktischen Methoden reflexiv bearbeitet werden können; oder ob emanzipative politische Bildung so in geringem Umfang möglich wird.

5. Das Hidden Curriculum und die politische Sozialisation: Zur schulischen Erfahrung mit Machtverhältnissen

Obgleich seltener als früher von der Schule als „Zwangsinstitution“ gesprochen wird (jüngst bei Reichenbach 2013), ist unbestritten, dass SchülerInnen in der Schule lernen, sich bestehenden Machtverhältnissen unterzuordnen: „Auf diesem Hintergrund hat der Umgang der Schule mit der Schülerschaft paradigmatischen Charakter, indem im tagtäglichen Umgang die in der Gesellschaft vorherrschenden und legitimen Formen von Herrschaft und Gehorsam gelernt werden“ (Fend 2008: 46). Fend betont dabei die doppelte Funktion der Schule, indem die Schule nicht nur Macht ausübt und die SchülerInnen an Machtverhältnisse gewöhnt, sondern diese dadurch auch legitimiert: „In demokratischen politischen Systemen [ist] die Rechtfertigung demokratischer Ordnungen eine unzweifelbar wichtige Aufgabe des Bildungswesens“ (ebenda). Fend beschreibt dabei den Übungscharakter, den Schule mitbringt: Aus der von Machtverhältnissen strukturierten Interaktion im Klassenraum – mit allen Überschreitungen und Konflikten – leiten SchülerInnen ab, welche Möglichkeiten mit bestimmten gesellschaftlichen Rollen einhergehen (vgl. dazu auch Parsons 1968: 166f).

SchülerInnen begegnen im Klassenzimmer aber keiner nur repressiven Form von Macht, deren Ziel Anpassung und Normierung darstellt, wie sie Foucault in der Analyse der Disziplinargesellschaft skizziert hat. Bestimmte Praktiken sprechen dafür, dass in der Schule auch ein Umgang mit Macht erlernt wird, der auf Individualisierung und Selbststeuerung abzielt und somit einer Freisetzung des Individuums aus disziplinierenden Strukturen. In der Analyse offener Lernformen als einer solchen Praktik zeigt Patzner (2007/2008), dass schülerorientierte, individuell fördernde Methoden seit Ende der 1990er-Jahre einen Zuwachs an Popularität erfahren haben und im Unterricht häufiger eingesetzt werden (vgl. auch Brügelmann 2008); jedoch sind viele der Methoden, die unter dem Begriff offener Unter-

richt gefasst werden, sowie das pädagogische Prinzip der Schülerorientierung schon wesentlich älter. Ist diese Entwicklung daher Zufall oder korrespondiert sie mit der gesellschaftlichen Entwicklung, die mit einiger Verspätung auch zu einer Transformation des Machtparadigmas in der Schule führt? Patzner (2008: 65) meint dazu: „Zu Zeiten der (sich verdichtenden) Hegemonie neoliberaler Rationalität, [...] im Rahmen derer der einzelne als Unternehmer seiner Selbst angerufen wird, [...] ist die für die Disziplinaranlagen charakteristische, äußerst rigide Engführung der Handlungsspielräume im Schulkontext dysfunktional geworden“. Mit diesem Mehr an Freiheit, das SchülerInnen in der Schule zugestanden wird, wird nicht bewirkt, dass Machtstrukturen tatsächlich verschwinden, sondern diese Macht „wandert“ in die Subjekte ein und übt dort impliziten Zwang aus. Sie konstituiert eine neue Form der Subjektivität, in welcher der Unterschied zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Möglichkeiten und subjektiven Wünschen schwerer erkennbar wird: „Die Förderung von Handlungsoptionen ist dabei nicht zu trennen von der Forderung, einen spezifischen Gebrauch von diesen Freiheiten zu machen, so dass die Freiheit zum Handeln sich oftmals in einen faktischen Zwang zum Handeln oder eine Entscheidungszumutung verwandelt. Da die Wahl der Handlungsoptionen als Ausdruck eines freien Willens erscheint, haben sich die Einzelnen die Folgen ihres Handelns selbst zuzurechnen“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 30).

Unter dieser Machtperspektive erscheinen schulische Praktiken nicht mehr als äußerliche Einwirkung von Zwang, sondern als Rahmenbedingungen, unter denen größere Freiheiten realisiert werden können. Entscheidend wird dann, wenn SchülerInnen im Gegenstand politischer Bildung über Rahmenbedingungen und Legalität von Machtausübung sprechen, ob auch schulische Machtverhältnisse, schulische Arbeits- und Entscheidungsstrukturen zum Gegenstand politischer Reflexion gemacht werden oder nicht. Werden sie es nicht, könnten sie SchülerInnen gar nicht bewusst werden oder als natürlich, selbstverständlich oder unvermeidlich gegenüberreten. Die gegenwärtige Form der schulischen Machtausübung erhält den Charakter des Normalen, der für erfolgreiche Lernprozesse notwendig ist, womit sich bestehende Machtverhältnisse ideologisch reproduzieren. Eine zweite Frage, die im Anschluss an Dewey bzw. neuere Beiträge der Demokratiepädagogik zu stellen wäre, behandelt das Verhältnis zwischen der Rolle eines Schülers im Klassenverband und seiner Rollenwahrnehmung im

demokratischen System. Gefragt werden könnte, ob ein Zusammenhang zwischen den Machtverhältnissen und sozialen Rollen im Klassenzimmer bzw. der Schule besteht und dem Erwerb einer demokratischen Einstellung sowie der Bereitschaft zur Partizipation in demokratischen Verhältnissen.

6. Einwände des Begriffs für die Praxis politischer Bildung am Beispiel des Basiskonzepts Macht

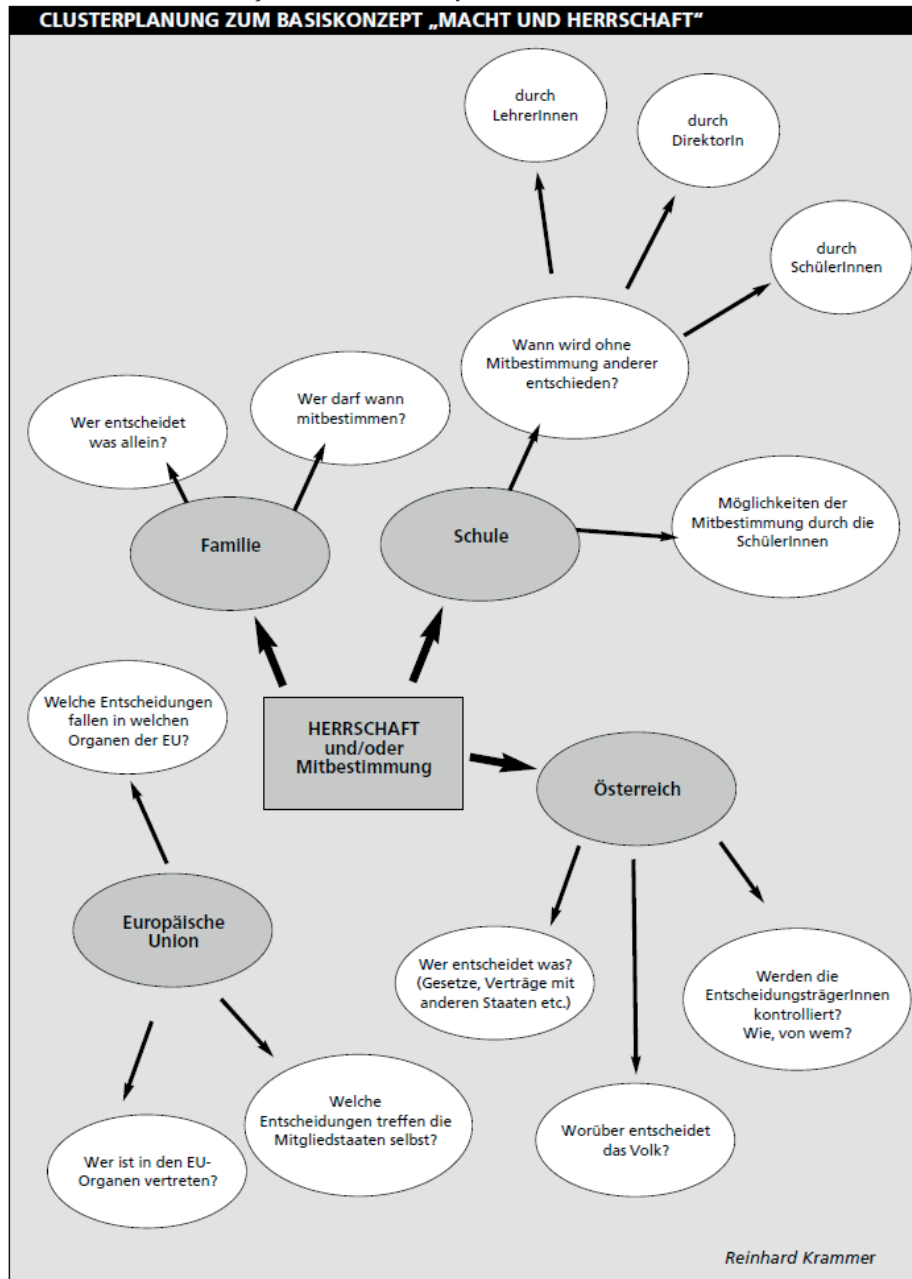
Wie werden Aspekte der politischen Sozialisation in der gegenwärtigen Schulpraxis berücksichtigt? Fachdidaktisch orientierte Ansätze nehmen unterschiedlich darauf Bezug. Sozialisatorische Aspekte werden insbesondere in Konzepten, die konstruktivistischen Theorien nahestehen, berücksichtigt, indem die Subjektivität von Wissen bzw. subjektive Erfahrungen bei der Erschließung neuer Wissensstrukturen betont werden. So hebt Sander (2009a: 57) die Rolle des Vorwissens und bereits vorhandener Erfahrungen mit bestimmten Themen für den neuen Wissenserwerb hervor: „Entscheidend sind Deutungen und Erklärungen, über die Schülerinnen und Schüler zu Politik bereits verfügen und mit denen sie politische Phänomene interpretieren“. An anderer Stelle heißt es in Bezug auf das Phänomen Macht: „Politische Bildung hat dabei die Aufgabe, die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über Macht in der Politik so zu differenzieren und komplexer zu gestalten, dass sie vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlichen Wissens über Macht vertretbar werden.“ (Sander 2009b: 5) Um diesen strukturierenden Vorerfahrungen gerecht zu werden, plädiert Sander für einen differenzierten Umgang mit Wissen. Er fasst Wissen nicht als absolutes Faktum, sondern als „Stoff“, der zum Aufbau neuer Strukturen eines bestimmten Weltverständnisses erworben wird und dabei einer subjektiven Formung unterliegt. Diese Formung hängt von Interesse, Vorwissen und Bezug zur subjektiven Praxis ab, und je nachdem, ob ein Individuum das Gelernte subjektiv für sinnvoll und relevant erachtet, gelingen Lernprozesse besser oder schlechter. Gelingen bedeutet aber nicht, Fakten zu lernen, sondern auf Verständnis abzuzielen; deswegen bedeutet politisches Lernen nicht, zu einem richtigen Ergebnis zu kommen, sondern zu einer passenden Integration neuen Stoffes in den subjektiven Erfahrungshorizont. Sander formuliert zudem, dass es „zu keiner dieser Fragen endgültig ‚richtige‘ Antworten, sehr wohl aber wissenschaftliche Perspektiven und praktisch-politische Erfindungen [gibt], die zu verstehen nötig sind, um sich in unserer

Gegenwart [...] angemessen urteilend und handelnd orientieren zu können“ (Sander 2009a: 58). Daher gilt auch der Grundsatz „weniger ist mehr“, da nur so – ob einer tatsächlichen oder vermeintlichen, aber immer wieder zitierten Stofffülle – ansonsten „das in der Schule Gelernte gewissermaßen am eigenen Weltverstehen vorbei rauscht“ (ebenda).

Für die Praxis schlägt Krammer (2009: 16f.) eine Clustermethode vor, mit der die Lehrperson die Vorerfahrung der SchülerInnen zu Aspekten von Macht und Herrschaft erhebt und logische Verbindungen zwischen Themenbereichen aufgrund des Vorwissens herstellt. Diese Erhebung soll die Bearbeitung des Themas strukturieren. „Leitender Gedanke bei der Unterrichtsplanung ist es, von ‚Herrschafts‘-Bereichen auszugehen, die die SchülerInnen aus eigener Anschauung kennen (Familie, Schule), und sie auf Bereiche auszuweiten, die ihnen nur aus der Distanz bekannt sind“. Die Bezugnahme auf das Vorwissen der SchülerInnen dient dazu, Interesse und mögliche fehlende Kompetenzen zu ermitteln und so das „Lernpotenzial“ eines Inhalts zu bestimmen, dessen Stellenwert nicht von vornherein feststeht. „Die Planung des Unterrichts mit der Cluster-Methode ist geeignet, eine Sequenz in sich logisch zu strukturieren, und gibt Gelegenheit, darüber nachzudenken, welche inhaltlichen Schwerpunkte warum zu setzen und welche Desiderate aus welchem Grund zu akzeptieren sind. Die fertige Cluster-Planung ist schließlich in eine in sich logische Stundensequenz zu verwandeln.“ Dies bedeutet jedoch nicht, die Auswahl des Stoffes rein darauf zu beschränken, die Letztentscheidung bleibt der Lehrperson überlassen. Ein Beispiel für ein solches geclustertes Modell stellt Krammer so dar:

In der konstruktivistischen Fachdidaktik wird somit die Individualität der Vorerfahrung betont. Die Frage, in welchen gesellschaftlichen Kontexten ein Subjekt soziale und politische Erfahrungen gemacht hat, bleibt jedoch offen bzw. wird sie bei Krammer und Sanders nicht gestellt. Man könnte vermuten, dass (aus fachdidaktischer Perspektive) die Genese individueller Erfahrung für die unterrichtsmethodische Frage nach dem Umgang mit individueller Vorerfahrung zum Unterrichtsstoff nicht relevant oder nicht zu beantworten sei. Tatsächlich ist sie beides, denn die Unterschiedlichkeit erlebter Erfahrung zwischen einzelnen Subjekten wird größer angenommen, als sie faktisch ist. Der Verweis auf den Begriff Hidden Curriculum zeigt für das Beispiel Macht, dass die Schule als Institution auf eine Homogenisierung sozialer Erfahrung

Abbildung 1: Clustermodell zum Basiskonzept „Macht und Herrschaft“



Quelle: Kramer 2009: 19

abzielt, und dass Schule als sozialisatorische Instanz keinen neutralen Ort für die Reflexion von Erfahrungen darstellt, sondern bestimmte Interpretationen von Erfahrungen favorisiert oder sanktioniert. Das bedeutet einerseits, dass Schule als Erfahrungsraum so strukturiert ist, dass in ihr solche Erfahrungen wahrscheinlicher erlebt werden, welche die Übernahme gesellschaftlich reproduzierender Normen, Werte und Einstellungen favorisieren; andererseits – und dieser Aspekt wird durch individualisierende und konstruktivistische Didaktiken sogar noch verstärkt – dass

ein individualisierender Umgang mit Erfahrungen zu einer Naturalisierung biografischer und sozialisatorischer Faktoren im Bildungsprozess führt. Der bildende Gehalt, der aus der Reflexion eigener Erfahrung hinsichtlich ihrer strukturellen und gesellschaftlichen Bedingtheit entstehen könnte, wird beschnitten, indem das Erlebte als individuell-zufällige Vorerfahrung erachtet und nicht als gesellschaftliches Element kontextualisiert wird. Diesen Punkt sprechen auch Bremer/Bittlingmayer (2007: 36) an: „Das Problem ist *nicht* die vom Konstruktivismus in den Mittelpunkt gestellte

Eigentätigkeit von Subjekten im Lernprozess. Das Problem ist, dass dies um den Preis geschieht, die Subjekte aus sozialen Zusammenhängen herauszulösen und das [sic!] dadurch ein pädagogisches Denken befördert wird, da die Aufmerksamkeit und die Sensibilität für soziale Unterschiede und den pädagogischen Umgang damit aufs Höchste erschwert [sic!].“

Die fehlende gesellschaftliche Kontextualisierung von Erfahrung erscheint in zwei Hinsichten besonders problematisch: Die angesprochene Naturalisierung von Erfahrung kann – das wird im Zitat von Bremer/Bittlingmayer bereits angesprochen – die Herstellung biografischer Bezüge zu bestimmten Themen, wie etwa zu sozialer Ungleichheit, erschweren. Erfahrungen von sozialer Benachteiligung sollten reflexiv aufgearbeitet im gesellschaftlichen Kontext positioniert werden, damit typische Mechanismen von Exklusion und Selektion sichtbar werden. Betont man jedoch die Individualität von Erfahrungen, könnten diese auch als zufälliges, individuelles Schicksal interpretiert werden, an denen die Betroffenen selbst schuld sind. Dies kann durch die soziale Selektivität des Bildungssystems weiter befördert werden, da in höheren Schulen die soziale Durchmischung immer geringer wird. Umso mehr wird die Erfahrung der Benachteiligung, also einer ganz speziellen Erfahrung mit Macht- und Unterdrückungsverhältnissen, die randständige Ausnahme der Regel, der Einzelfall, der keine Auskunft über das System geben kann.

Zweitens scheint fraglich, ob diese Didaktik nicht den Aufbau und Erwerb jener politischen Denkweisen und Standpunkte favorisiert, die innerhalb des bestehenden gesellschaftlichen Systems eine hegemoniale Stellung einnehmen. Dafür spricht wiederum der Faktor der sozialen Selektion bzw. die Tendenz zur kulturellen Homogenisierung, die mit dem Begriff Hidden Curriculum beschrieben wurde: Die Schule favorisiert als Institution den Habitus der bildungsnahen und gesellschaftlich integrierten Mittelschichten (vgl. Bourdieu 2001). Mit diesem Habitus gehen spezifische Wahrnehmungs- und Deutungsschemata einher, welche die Basis für politische Äußerungen und Urteile bilden. An dieser Stelle soll jedoch nicht für einen Determinismus zwischen politischen Einstellungen und sozialer Herkunft argumentiert werden, auch wenn ein gewisser Zusammenhang empirisch nachzuweisen ist (vgl. Schneekloth 2010: 129f). Vielmehr verweist der Habitusbegriff auf kulturelle, sprachliche, stilistische u.v.m. Aspekte des Alltäglichen, die in Interaktionen und im Zusammenleben von Subjekten sicht-

bar werden, aber die Sphäre des Politischen scheinbar nicht tangieren. Gramsci zeigt in seinem Konzept der kulturellen Hegemonie jedoch, dass die Transmission politischer Ideologie durch eine gesellschaftliche Gruppe eng an die Vermittlung ihrer Lebensweise gebunden ist, genauer: dass alle alltäglichen Handlungen, Äußerungen und kulturellen Formen letztlich auf das Politische verweisen, weil in ihnen Fragen der Lebensführung, des „richtigen Lebens“, verhandelt werden. Weil in Deutungsweisen richtiger Lebensführung gesellschaftliche Zieldimensionen impliziert sind (vgl. dazu auch Holzkamp 1995), wirkt die hegemoniale Stellung kultureller und moralischer Ansichten einer Gruppe stabilisierend für deren politische Herrschaft. Wenn die moralische Führung einer Klasse nun aus dem wahrgenommenen Orientierungscharakter ihrer Lebensweise abgeleitet werden kann, bedeutet dies, dass es nicht primär inhaltliche und argumentative Überlegungen sind, welche die politische Einstellung von Subjekten bestimmen, sondern die alltägliche und kulturelle Praxis, die für ihr Denken strukturierend wirkt (Gramsci führt diese Überlegungen unter dem Begriff des Alltagsverstands aus). Im privaten, unpolitischen Kern des Alltäglichen finden sich dann jene Kategorien, die (marxistisch gesprochen) das Bewusstsein des Individuums formieren und damit die Basis eines Urteils in politischen Fragen konturieren (vgl. Bernhard 2005; Merkens 2002).

Worin besteht nun der Zusammenhang zur Praxis politischer Bildung? In der Praxis politischer Bildung nehmen Lehrpersonen oft nur wenig an politischen Diskussionen unter SchülerInnen teil; oder es werden alle Standpunkte als gleichermaßen berechtigt bzw. begründbar erachtet, da es keine letztgültige Wahrheit gäbe. Dies kann als eine Interpretation fachdidaktischer Konzepte verstanden werden, die das angesprochene Prinzip, es gäbe keine richtigen und falschen Antworten, allzu wörtlich nimmt. Denn so wird vergessen, dass in Diskussionen in der Schule nicht nur die inhaltliche Qualität der Argumente zur Meinungsbildung beiträgt, sondern die Art und Weise ihrer Äußerung. Eine schwache Rahmung – die angesprochene Offenheit und Pluralität, die gegenüber politischen Deutungsweisen im Unterricht eingeräumt werden soll – scheint diesen Aspekt sogar noch zu verstärken. Der Habitus der SprecherInnen – Merkmale des Auftretens, der Sprachverwendung und Artikulationsfähigkeit, die Beispiele aus einem ähnlichen Repertoire an Erfahrungen, die Einschätzungen vor dem Hintergrund ähnlicher Bewertungs- und Deutungs-

muster u.v.m. sind dann entscheidend bei der Frage, welche Argumente in Diskussionen von SchülerInnen als bedeutend oder legitim erachtet werden. Wenn die inhaltliche Ebene politischer Meinungsbildung relativiert wird, bedeutet das, dass die Deutungsweisen der Mittelschicht tendenziell größere Beachtung erhalten werden, indem die Schule (mittels des Hidden Curriculum) die spezifische Art ihrer Äußerung favorisiert und SchülerInnen unbewusst zur Übernahme des Habitus der Mittelschicht und ihrer Deutungsweisen anhält. Der Hinweis Bourdieus, dass Kinder der Mittelschichten sich intuitiv besser in weniger vorgegebenen Ordnungen zurechtfinden als Kinder aus bildungsfernen Schichten, wird hier bedeutsam. Was Bourdieu für die Leistungsbeurteilung ausführt, kann analog für Deutungsweisen in politischen Diskussionen gelten: „Am Beispiel des Examens wird es ganz deutlich, dass die Begünstigten umso mehr begünstigt sind, je vager die Anforderungen, ob in Bezug auf die Kenntnisse oder die Form ihrer Präsentation, formuliert werden und je unbestimmter die Urteilkriterien der Professoren sind. Bei den schriftlichen Prüfungen zeigen sich zwischen den Kandidaten unterschiedlicher sozialer Herkunft desto ausgeprägtere Unterschiede, je mehr die gestellten Aufgaben sich der traditionellsten Form der rhetorischen Übung nähern, der *dissertatio de omni re scibili*, die sowohl was den Stil bzw. die Syntax der Gedankenführung, als auch was das inhaltliche Wissen betrifft, der Zurschaustellung unwägbarer Qualitäten besonders günstig ist.“ (Bourdieu 2001: 46)

7. Fazit

Beide Aspekte legen den Schluss nahe, dass Konzepte einer kritischen politischen Bildung – deren Ziele weitestgehend mit dem Begriff Emanzipation verknüpft sind – noch stärker auf die strukturellen Rahmenbedingungen, in denen schulisches Lernen stattfindet, Bezug nehmen müssen. In diesem Artikel wurden latente sozialisatorische Mechanismen von Schule mit dem Begriff Hidden Curriculum beschrieben, mit denen dargestellt werden sollte, dass der These Mollenhauers (1973: 155f), politische Bildung könne nie neutral sein, nach wie vor Berechtigung zukommt. Mit dem Begriff Hidden Curriculum kann die Vermittlung von Normen, Werten und Einstellung beschrieben werden, die in alltäglichen Abläufen und Verfahrensweisen der Schule vollzogen wird und die das Subjekt als natürlichen Prozess erfährt. Es ergeben sich somit gute Gründe, anzunehmen, dass Bildungs- und Refle-

xionsprozesse, die in einem emanzipativen Streben der Subjekte münden, in der Schule weniger wahrscheinlich werden; und dass Prozesse politischer Bildung, die ebendies befördern wollen, in ihrer Konzeption an bestehenden schulischen Strukturen ansetzen müssen.

Eine weitergehende Fragestellung, an die mit dem Gesagten anzuschließen wäre, lautet dann, wie die Schule nun konkret Lernprozesse formt – in der Hinsicht wie, zu welchem Ziel, mit welcher Motivation und unter welchen strukturellen Voraussetzungen, wie der Leistungsbeurteilung, in der Schule gelernt wird. Auch hier könnten die (im letzten Punkt angesprochenen) unbewussten Prozesse der Habitualisierung von hegemonialen Deutungsweisen des „richtigen“ Lernens eine Rolle spielen. Diese Frage scheint für das politische Lernen von größter Bedeutung, und hier kann ebenso mit dem Begriff Hidden Curriculum angeknüpft werden, allerdings unter einer stärker makrosoziologischen Perspektive, indem die formative Ebene schulischen Lernens im gesellschaftlichen Diskurs um Schule und Schulentwicklung lokalisiert werden muss.

Literatur

- Andersen, U./Wichard, W. (2003): *Politische Sozialisation*. In: Dies. (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich 2003. Online: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202094/politische-sozialisation> [4.4.2015]
- Anyon, J. (1980): Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162 (1), 67-92.
- Apple, M. (2004): *Ideology and Curriculum*. 3rd Edition. New York/London/UK: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. (1982): The Other Side of the Hidden Curriculum. In: Ders.: *Education and Power*. Boston/London: Routledge and Kegan Paul, 61-83.
- Beck, J. (1974): *Lernen in der Klassenschule*. Hamburg: Rowohlt.
- Bernfeld, S. (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2005): *Antonio Gramscis politische Pädagogik*. Hamburg: Argument.
- Bernstein, B. (1977): *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P.: Die konservative Schule. In: Ders. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA, 25-52.

- Bowles, S./Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Breidenstein, G. (2012): *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis pädagogischer Leistungsbewertung*. Opladen: Budrich Verlag.
- Breit, H./Rittberger, M./Sertl, M.: *Kontrollgesellschaft und Schule*. Schulheft 118/2005. Innsbruck: Studienverlag.
- Brandmayr, M.: *Das Hidden Curriculum im schulischen Lernen. Eine diskursanalytische Untersuchung der gesellschaftlichen Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten*. Unveröffentlichte Dissertation.
- Brandmayr, M.: *Das Hidden Curriculum und die Produktion von Differenz*. Schulheft 154, 3/2014, 30-40.
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./Teiwes-Kügler, C./Trumann, J. (2013) (Hg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bremer, H./Gerdes, J. (2012): Politische Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 683-701.
- Bremer, H./Bittlingmayer, U.: *Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele“ in Bildungseinrichtungen*. Schulheft 130/2008, 30-52.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (2000) (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brügelmann, H. (2008): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Brügelmann, H./Brinkmann, E. (Hg.): *Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, Unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde*. Online: http://www.grundschulverband.de/fileadmin/bilder/Publikationen/Grundschuleltern/GSE_20123_6_ideen___prinzipien_offen_anfangsunterricht.OU_verbreitung.120814.pdf [11.02.2014]
- Büchner, P. (2010): Kindliche Bildungsarmut und die relationale Logik des Bildungsgeschehens. In: Brake, A./Bremer, H. (Hg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim und München: Juventa, 31-45.
- Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Ders.: *Unterhandlungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 254-262.
- Demirovic, A.: *Das Wahr-Sagen des Marxismus: Foucault und Marx*. ProKla 151/2008, 197-201.
- Faulstich, P./Ludwig, J. (2004) (Hg.): *Expansives Lernen*. Baltmansweiler: Schneider Verlag.
- Fend, H. (1976) (Hg.): *Sozialisierungseffekte der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1994): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freire, P. (1970): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz.
- Fromm, M. (1998): Heimlicher Lehrplan. In: Lenzen, D./Meyer, H. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften*, Band 3, 523-528.
- Giroux, H./Penna, A. (1979): Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Giroux, H. (2001): Schooling and the Politics of Hidden Curriculum. In: Ders.: *Theory and Resistance in Education*. Westport and London: Bergin & Garvey, 42-72.
- Gruschka, A. (1994): *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (1997): Wie lernt man, kalt zu werden. *Pädagogische Korrespondenz* 19, 34-59.
- Hardt, M./Negri, A. (2002): *Empire. Die neue Weltordnung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Hardt, M./Negri, A. (2005): *Multitude. War and Democracy in the Age of Empire*. New York: Penguin.
- Haug, F. (2003): *Lernverhältnisse*. Berlin: Argument.
- Heinzel, F. (2010) (Hg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holzmann, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundierungen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzmann, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument* 212, 817-846.
- Huisken, F. (2011): Über die Erziehung zum tauglichen Konkurrenzsubjekt. In: Lederer, B. (Hg.): *Bildung. Was sie war, ist, sein sollte*. Baltmansweiler: Schneider Verlag, 57-72.
- Illich, I. (1973): *Entschulung der Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Jackson, P. (1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kammerl, R.: Lehrplan, offizieller und heimlicher. In: Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. (Hg.): *Pädagogik-Lexikon*. München: Oldenbourg Verlag.
- Kandzora, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claussen, B./Geißler, R. (Hg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation*. Opladen: Leske+Budrich, 71-89.
- Krammer, R.: Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht. *Informationen zur Politischen Bildung*, 31/2009, 13-20.
- Kurth, W. (2002): Schule und politische Sozialisation: Der heimliche Lehrplan. *Jahrbuch für Psychohistorische Forschung*, 3/2002, 183-214.
- Lemke, T. (2012): *Marx ohne Führungszeichen. Michel Foucault – Schriften in vier Bänden*, Bd. 2. Frankfurter Rund-

- schau, 12/2002. Online: <http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Marx%20ohne%20Anfuehrungszeichen.pdf> [22.01.2015]
- Margolis, E. (2001) (Hg.): *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York and London: Routledge.
- Marsh, C. (2004): *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London and New York: Routledge.
- Merkens, A. (2002): Ideologie, Kritik und Bildung. *Das Argument*, 246, 339-353.
- Mollenhauer, K. (1968/1973): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. 6. Auflage. München: Juventa.
- Nonnenmacher, F. (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. *Topologik – International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences*, 6/2009, 104-113.
- Overwien, B./Widmaier, B. (Hg.) (2013): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* Schwabach/Ts.: Wochenschau.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System. In: Ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/M.: Dietmar Klotz Verlag, 161-193.
- Patzner, G. (2008): *Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität*. Schulheft, 130/2008. Innsbruck: Studienverlag, 53-72.
- Patzner, G. (2007): „Offener Unterricht“ – ein neoliberales Führungsinstrument. In: Heinrich, M./Prexl-Krausz, U. (Hg.): *Eigene Lernwege – Quo vadis?* Wien/Münster: LIT, 59-78.
- Pinar, W. (2009): The Unaddressed 'I' of Ideology Critique. *Power and Education*, 2/2009, 189-200.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reh, S.: Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individuellen Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. In: Gelhard, A./Alkemeyer, T./Ricken, N. (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, 189-200.
- Reichenbach, R. (2013): *Für die Schule lernen wir*. Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer.
- Sander, W. (2009a): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. *Informationen zur Politischen Bildung*, 30/2009, 57-60.
- Sander, W. (2009b): Macht als Basiskonzept politischer Bildung. *Informationen zur Politischen Bildung*, 31/2009, 5-12.
- Sander, W.: Vom „Stoff“ zum „Konzept“ – Wissen in der politischen Bildung. *Polis* 4/2007, 19-24.
- Schubert, K.: Foucaults Verflüssigung. *Grundrisse*, 46/2013. Online: http://www.grundrisse.net/grundrisse46/foucaults_verfluessigung.htm [22.01.2015]
- Schneekloth, U. (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Deutsche Shell (Hg.): *Jugend 2010*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Sertl, M. (2008): Individualisierung als Imperativ? *IDE* 3/2008. Innsbruck: Studien Verlag, 7-16.
- Van Dyk, S. (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. *ProKla* 167, 185-210.
- Willis, P. (2013): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Hamburg: Argument.
- Young, M. (Hg.) (1971): *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- Žižek, S. (2012): Das unendliche Urteil der Demokratie. In: Agamben, G./Badiou, D./Bensaïd, W. B./Nancy, J-L./Rancière, J./Ross, K./Žižek, S. (Hg.): *Demokratie. Eine Debatte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zinnecker, J. (Hg.) (1975): *Der heimliche Lehrplan*, Weinheim und Basel: Beltz.