 michael.brandmayr@uibk.ac.at

I. Hinführung: Die verunmöglichte Emanzipation?

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 sich im Kern nie ändern, aber von Zeit zu Zeit in einem anderen Licht erscheinen. Die Begriffe wirken dann aber mitunter verstaubt oder überholt, und die Kritik erscheint dann selbst mitunter überholt. Ulrich Bröckling hat das in einem Interview[1] 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 Potential und seine Notwendigkeit historisch überholt sind. Vielmehr möchte ich im ersten, umfangreicheren Teil des Vortrags 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[2] zentral ist, weil er eine mögliche Verengung der Kritik an ökonomischen Verwertungszusammenhängen im Bildungswesen – wie sie an 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 sozialisatorischen 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 es lernen, wie mit Wissen und sozialem Verhalten umgegangen wird und welche Normen, Werte und Einstellungen durch alltägliche Praktiken, Rituale und Schulkulturen erworben werden.

Gerade bei der Frage nach Emanzipation zeigt sich, dass die informellen und latenten Praktiken von Schule oft vom offiziellen Lehrplan stark abweichen oder sogar im Widerspruch dazu stehen. Darauf möchte ich im zweiten Teil meines Vortrags anhand des Beispiels Macht, als „Basiskonzept“ politischer Bildung, näher eingehen. Die Grundthese lautet dabei – hier überspitzt formuliert –, dass fachdidaktische Ansätze politische Bildung so organisieren, dass sie eine affirmative Einstellung zu bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen unterstützt und diese legitimiert. 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.

---

[1] Verfügbar unter: http://www.zeit.de/2010/45/Interview-Broeckling/komplettansicht

[2] Ich werde die Begriffsdiskussion an dieser Stelle aussparen, einerseits aus Platzgründen, andererseits weil diese nach dem Beitrag von Bernd Natter nicht erneut aufgeworfen werden muss.

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

Im Rahmen meiner Dissertation versuche ich eine historische Rekonstruktion des Begriffes, die ich hier in aller Kürze nachzeichnen werde. Der Begriff Hidden Curriculum geht auf Philip W. Jackson zurück, der beschrieb, dass neben dem offiziellen Curriculum der Schule noch ein zweites Latentes vorhanden ist. 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, 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, die 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, eine funktionierende Gesellschaft, benötigen vorbereitend wirkende Institutionen, in denen gesellschaftliche Regeln eingeübt werden. Parsons 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, S. 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, S. 37). Das Hidden Curriculum bediene dabei eindeutig die Interessen der ökonomisch führenden Klasse; die spezifische Ordnung im Klassenraum dient der Einübung der zugedachten 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; darauf liegt der Fokus der 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, S. 145).

Anyon (1980) untersucht klassenspezifische Aspekte der schulischen Sozialisation. Die unterschiedliche Schulkultur von Arbeiter-, Mittelklasse-, und Eliteschulen vermittle 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 DirekorInnen von ihren Kindern haben (hinsichtlich ihrer Potentiale 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 ähnliche 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, also als gegeben angenommen werden können, sondern ein elementarer Bestandteil dessen, 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, sie sind 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, auch da formal alle SchülerInnen gleiche 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, S. 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 (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, S. 527).“ Bei Zinnecker (1975) ist einerseits eine mangende Differenzierung der wissenschaftlichen Zugänge, die sich unter dem Begriff sammeln, ersichtlich: So formuliert Kammerlt, dass eine Schwierigkeit des deutschen Diskurses darin bestand, *„eine dem Begriff*

[…] adäquate Verwendung der Formulierung ‚heimlicher Lehrplan' zu finden" (Kammerl 1999, S. 347).

III. (Poststrukturalistische) Einwände gegenüber dem Begriff

Zwei für die Rekonstruktion weitere Einwände müssen noch diskutiert werden, die wesentlich zu dessen Verschwinden beitrugen:

In methodischer Hinsicht wurde, wie bereits angedeutet, der Begriff als zu vereinfachtes Modell erachtet, um die Komplexität von schulischer Wirklichkeit zu erfassen; einerseits, weil ihm eine deterministische Sichtweise unterstellt wurde hinsichtlich der Wirkung verborgener Mechanismen von Schule (vgl. Fend et. al. 1976, S. 196); andererseits aufgrund des scheinbar paternalistischen Standpunkt, von dem aus Theoretiker über das Hidden Curriculum sprachen, den es selbst zu hinterfragen gälte. Marsh (2004, S. 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, 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 Dkye 2012), schienen mit dem Konzept des Hidden Curriculum schwer vereinbar: Auf Basis eines Anti-Essentialismus, Foucaults Analyse der Netzförmigkeit der Macht und der Zurückweisung des Begriffes Autonomie, die im „Tod des Subjekts" mündete, orientierte sich der Fokus poststrukturalistischer Theorie an *„sozialontologische Fragen nach der Form gegenüber Fragen nach dem Inhalt"* (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, welche diese Differenz zwischen marxistischen und poststrukturalistischen Zugängen geringer erscheinen. Speziell hinsichtlich des foucault'schen Werks, so Demirovic (2009, S. 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 deiner 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, S. 191)

Die zitierten Einwände gegen den Begriff müssen für eine Rekonstruktion ernst genommen werden; sie bedeuten aber nicht, dass der Begriff – wie geschehen – fallen gelassen werden muss. Tatsächlich stellen Foucault und der Weiterentwicklung dieser „gouvernementalen" Perspektive bei Deleuze (1993), Hardt/Negri (2002; 2005) sowie Bröckling et. al. (2000) u.a. Konzepte für den Begriff Hidden Curriculum dar. Ihre Fokussierung auf das *Wie* der Sozialisation und auf eine historisierende Kongruenz zwischen Subjekt und Gesellschaft, erweitern sie das Modell des Hidden Curriculums 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 eines „unternehmerischen Selbst" zu neuen Unterrichtsformen, neuen Formen der Kontrolle oder überhaupt zu einer *„Re/Formierung des österreichischen Pflichtschulwesens im Kontext neoliberaler Gouvernementalität*" (Patzner 2007) geführt? Speziell die Diskussionen von offenen Unterrichtsformen sowie die Debatte entlang der Begriffe „Schule und Kontrollgesellschaft" (Patzner 2007; Sertl 2008; u.a.) bieten dafür Anknüpfungspunkte.

IV. Bedeutungen des Begriffs

Als wichtigsten Aspekt für eine vorgeschlagene Neufassung des Begriffs muss die methodische Kritik herangezogen werden; d.h. die Limitationen und Bedingungen dessen, was von dem Begriff erwartet werden kann. Dazu soll zunächst ein gemeinsamer Nenner definiert werden, der den wissenschaftlichen Kontext beschreibt, unter denen der Begriff verwendet werden kann bzw. welche gesellschaftlichen Prozesse er beschreiben kann:

> *Der Begriff Hidden Curriculum kann als das konkrete Ensemble von Normen, Werten und Einstellungen verstanden werden, welche die Schule durch institutionelle Arrangements in täglicher Routine vermittelt. Dabei sind es die hegemonialen Einstellungen, Normen und Werte einer Gesellschaft und damit verbunden eine bestimmte Form von Rationalität, die in integrativer Absicht vermittelt werden. Die Schule erzeugt so ein Passungsgefüge zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Das Hidden Curriculum fungiert als „Geist in der Maschine", als ein in pädagogische Prozesse integriertes Prinzip, das sich aus führenden Diskursen und Denkweisen der gesellschaftlichen Makroebene generiert und auf die Rahmung und Struktur schulischer Abläufe einwirkt. 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 unbewusst im Alltagsverstand vieler Akteure internalisiert sind. Das*

Hidden Curriculum schafft so eine Wirklichkeit, die von den Beteiligten als natürlich empfunden wird, und stabilisiert eine Form des Bewusstseins, die den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen affirmativ gegenübersteht.

Im Folgenden soll die Frage präzisiert werden, welche Einstellungen, Normen und Werte die Schule durch das Hidden Curriculum vermittelt werden sollen, bzw. den Erwerb welcher Einstellungen das Hidden Curriculum in der gegenwärtigen Gesellschaft favorisiert:

- Im Anschluss an strukturfunktionalistische Theorien vermittelt die Schule positive Einstellungen gegenüber der Gesellschaft und ihren Anforderungen hinsichtlich sozialen Verhaltens. Die Schule vermittelt ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gemeinschaft und Einstellungen, die dazu nötig sind (Respekt, Toleranz, Leistungsbereitschaft u.v.m.)

- 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.

- Damit einhergehend: Die gesellschaftlich vorherrschende Definitionen von Begriffen, die nicht exakt definiert werden können; damit auch die dieser Definition immanente gesellschaftliche Wertung dieser Begriffe bzw. die Einstellung, die dazu verbunden ist (etwa: Leistung, Gleichheit, Gerechtigkeit, Konflikt(bereitschaft), Demokratie). Diese Begriffe und die damit verbundene Wertung funktioniert im Sinne einer Ideologie als Schmiermittel zwischen Subjekt und Gesellschaft und strukturiert politisches Denken und Handeln.

- 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 Benennung der Wichtigkeit derselben.

- Gesellschaftlich anerkannte Maßstäbe als gerechtfertigt zur eigenen Beurteilung anzuerkennen sowie das gesellschaftliche Verteilungsprinzip, das hinter diesen Maßstäben steckt, mit dem machtvolle bzw. machtlose soziale Rollen und Positionen verteilt werden, anzuerkennen. Die Bereitschaft, sich dieser (damit einhergehend auch sozialen) Beurteilung zu unterwerfen und eine gesellschaftliche Allokation auf dieser Basis zu akzeptieren. (Bourdieu)

- Die gesellschaftliche Norm, was als Macht anerkannt wird, wozu sie berechtigt, welche Rolle machtlose und machtvolle Personen ausführen haben. 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.

V. Das Hidden Curriculum und die politische Sozialisation

Der Begriff Hidden Curriculum steht in einem Naheverhältnis zum Begriff der politischen Sozialisation, verstanden als den Erwerb von Orientierungsmuster gegenüber politischen Gegenständen durch das Individuum (vgl. Andersen/Woyke 2003). Die Frage, welcher Stellenwert den schulischen Strukturen im Prozess der politischen Sozialisation zukommt, ist bislang noch sehr gering thematisiert; 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 (vgl. Gruschka 1997). Im Kontext der Debatte um kritische politische Bildung erhält diese aber neue Relevanz (vgl. Beiträge in Bremer et. al. 2012 sowie in Overwien/Widmaier 2013). Im Zentrum steht dann die Frage, wie sich eine sich selbst als „kritisch"[3] verstehende politische Bildung im institutionalisierten Rahmen von Schule und Unterricht verwirklichen lässt, wo doch die Schule – vorder-, wie hintergründig – Ziele verfolgt, welche diesem kritischen Anspruch (in dessen Zentrum der Begriff Emanzipation stehen kann) entgegenstehen. Dies meint dabei nicht, dass sich im Rahmen einer Unterrichtsstunde mittels entsprechender Methoden kein Unterricht verwirklichen ließe, der emanzipative Reflexions-, und Bildungsprozesse initiieren könnte. Vielmehr wird darauf verwiesen, dass schulische Strukturen und Arrangements – die ich mit dem Begriff Hidden Curriculum beschrieben habe – eine soziale Wirklichkeit schaffen, in der jene gesellschaftlichen Phänomene, die in politischer Bildung als Gegenstand kritisch betrachtet werden wie Macht, Ökonomie und eine dadurch affizierte Rationalität, als ganz natürliche Prozesse wahrgenommen werden. Indem diese Phänomene im schulischen Alltag als natürlich erscheinen, erschwert dies einen Reflexionsprozess, aus dem emanzipative Bestrebungen erwachsen können. Ich möchte diese letzte These am Beispiel von Macht und Machtwirkungen veranschaulichen.

VI. Zur Möglichkeit emanzipativer politischer Bildung am Beispiel des „Basiskonzepts" Macht

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, S.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 betont dabei den Übungscharakter, den Schule mitbringt: Aus der von Machtverhältnissen strukturierten Interaktion im Klassenraum – mit allen

[3] Dieser Begriff scheint bis dato noch nicht vollständig geklärt zu sein, aus Platzgründen kann auf diese Kontroverse jedoch nicht eingegangen werden, daher sei hier auf die Beiträge in Overwien/Widmaier 2013 verwiesen

Überschreitungen und Konflikten – leiten SchülerInnen ab, nach welche Möglichkeiten mit bestimmten gesellschaftlichen Rollen einhergehen. (vgl. dazu auch Parsons 1968, S. 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 eine Form von Macht wirkt, die – ohne dass ich mich auf einen Begriff dafür festlegen möchte – auf Individualisierung und Selbststeuerung abzielt und somit einer „Entgrenzung" des Individuums aus eben diesen starren Strukturen. In der Analyse offener Lernformen als einer solchen Praktik zeigt Patzner (2007; 2008), dass schülerorientierte, individuell fördernde Methoden seit Ende der 1990er-Jahren 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 Unterricht 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 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.*" (ebenda). Mit diesem „mehr" an Freiheit, dass 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, S. 30).

Unter dieser Machtperspektive erscheinen schulische Praktiken des Hidden Curriculums nicht mehr als außen, sondern als immanente Rationalität, die die Subjekte mitkonstituiert. Eine wichtige Frage wird daher, ob und wie bestimmte Formen und Funktionen der Macht, die SchülerInnen in ihrem Klassenzimmer begegnen, von diesen nicht als natürlich erachtet werden; inwieweit, wenn SchülerInnen im Unterricht von politischer Bildung über legitime und illegitime Machtverhältnisse sprechen, diejenigen Machtverhältnisse, in denen sie sich befinden, zum Gegenstand der Reflexion machen; oder, ob ihnen diese als selbstverständlich oder vernünftig gegenüber treten. 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 seiner Wahrnehmung einer möglichen Rolle im demokratischen System; ob also die Machtverhältnisse im Klassenzimmer mit dem Willen zur gesellschaftlichen Partizipation zusammenhängen.

Beide Fragen haben Konsequenzen für den Unterricht in politischer Bildung. Die politische Sozialisation in der Schule wird, so könnte man auf den ersten Blick vermuten, auch von

fachdidaktisch orientierten Ansätzen berücksichtigt. Unter einem konstruktivistischen lerntheoretischen Zugang betont Sander die Rolle des Vorwissens bzw. der Erfahrung mit bestimmten Themen, die es zu berücksichtigen gelte. „*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, S. 5). Um diesen strukturierenden Vorerfahrungen gerecht zu werden, definiert Sander sechs sogenannte Basiskonzepte, die er als Grundthemen politischer Bildung versteht. Er plädiert dabei für einen differenzierten Umgang mit Wissen, das er nicht als absolutes Faktum fassen will, sondern als „Stoff“ erachtet, der zum Aufbau neuer Strukturen eines bestimmten Weltverständnisses erworben und entsprechend subjektiv geformt wird. Basiskonzepte zeichnet somit aus, dass es „*zu keiner dieser Fragen endgültig „richtige“ Antworten, sehr wohl aber wissenschaftliche Perspektiven und praktisch-politische Erfindungen [gibt], die zu verstehen nötig ist, um sich in unserer Gegenwart […] angemessen urteilend und handelnd orientieren zu können“* (Sander 2009a, S. 58). Die Orientierung auf „anwendbares“ Wissen, das am individuellen Vorwissen anknüpfen soll, folgt dabei dem 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).

Krammer (2009, S. 18) schlägt zur Umsetzung des Konzepts Mind-Maps vor, in welcher eine Lehrperson gemeinsam mit SchülerInnen auf Basis ihrer Vorerfahrung Aspekte von Macht und Herrschaft sammeln, auf dessen Basis Schwerpunkte der Unterrichtsstunden zu diesem Thema entstehen. „*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.“* So sei das „Lernpotential“ eines Inhalts zu ermitteln, dessen Stellenwert nicht von vornherein feststeht.

Die praktische Umsetzung fachdidaktischer politischer Bildung erscheint unter der Perspektive des skizzierten Hidden Curriculums, welches den Erfahrungsraum Schule und sich dort vollziehende politischer Sozialisation strukturiert, an bestimmten Punkten problematisch. Drei sollen hier thesenartig genannt werden, als Grundlage einer anschließenden Diskussion:

Erstens erscheint problematisch, dass alle individuelle Erfahrung unabhängig des sozialen Kontextes, indem diese Erfahrung gemacht wurde, als gleichwertig erachtet wird. Vielmehr sollten Erfahrungen reflektiert werden, bevor sie als Basis neuen Wissenserwerbs fungieren. Diesen Punkt sprechen auch Bremer/Bittlingmayer (2007, S. 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 dadurch ein pädagogisches Denken befördert wird,*

dass die Aufmerksamkeit und die Sensibilität für soziale Unterschiede und den pädagogischen Umgang damit aufs Höchste erschwert.“

Zweitens scheint fraglich, ob diese Didaktik nicht den Aufbau und Erwerb jener politischen Denkweisen und Standpunkte favorisiert, die innerhalb des bestehenden gesellschaftlichen Systems hegemonial vertreten sind. Im Anschluss an Gramscis Begriff des Alltagsverstandes könnte so argumentiert werden, dass wenn, wie im Unterrichtsbeispiel skizziert, Kinder ihre Bedeutungen des Begriffs Macht nennen sollen, jene Deutungsweisen zahlreicher vertreten sein werden, die im Einklang der jeweiligen hegemonialen Deutung des Begriffs stehen (und damit seine Legitimation stützen). Im Umkehrschluss scheint schwerer vorstellbar, wie etwa gesellschaftliche Utopien oder aus kapitalistischer Perspektive dysfunktionaler Standpunkte an eine bereits gemachte Erfahrung anknüpfen könnten, noch dazu, wenn die Grundlagen der subjektiven Erfahrung nicht breit reflektiert werden. Mit dem Begriff Hidden Curriculum kann dabei noch ergänzt werden, dass auch die Praktiken im Klassenraum eine Bewusstseinsform stützen, die im Einklang zu breiteren gesellschaftlichen Zusammenhängen steht.

Drittens muss hinterfragt werden, ob und inwieweit fachdidaktische politische Bildung den selbstgestellten Anspruch einer Neutralität durch diese Art und Weise der Vermittlung erfüllen kann; oder ob – mit Verweis auf die erste These – sie tendenziell zur Stabilisierung bestehender Verhältnisse beträgt. Es scheint dann so, dass trotz – oder gerade wegen – der Nicht-Festlegung der Schule auf ein begriffliches Verständnis von Sachverhalten, eine politische Favorisierung gegeben zu sein. Wenn das der Fall ist, so scheint Mollenhauers alte These, politische Bildung nie neutral sein kann (Mollenhauer 1973, S. 155f), einmal mehr aktuell.

VII. Literatur

Anyon, Jean (1980): *Social Class and the Hidden Curriculum of Work*. In: Journal of Education 162 (1), S. 67-92

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

Apple, Michael W: *The Other Side of the Hidden Curriculum*. In: Ders. (1982): Education and Power. Boston, London: Routlege and Kegan Paul

Beck, Johannes (1974): *Lernen in der Klassenschule*. Hamburg: Rowohlt.

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

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

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett Verlag.

Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt.* Hamburg: VSA Verlag

Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America*: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books.

Breit, Helmut/Rittberger, Michael/Sertl, Michael: *Kontrollgesellschaft und Schule*. Schulheft 118/2005. Innsbruck: Studienverlag.

Bremer, Helmut et.al. (2013) (Hrsg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Bremer, Helmut/Bittlingmayer, Uwe: *Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele" in Bildungseinrichtungen*. In: Schulheft 130/2008, S. 30 – 52.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): *Gouvernmentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Brügelmann, Hans: *Wie verbreitet ist offener Unterricht*? In: Brügelmann, Hans/ Brinkmann, Erika (2008) (Hrsg): Ö*ffnung 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, Gilles: *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*. In: Ders. (1993) Unterhandlungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.254-262

Demirovic, Axel: *Das Wahr-Sagen des Marxismus: Foucault und Marx.* In: ProKla 151/2008, S. 197-201

Fend, Helmut (1976) (Hrsg.)*: Sozialisationseffekte der Schule.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Fend, Helmut (2008)*: Neue Theorie der Schule*. Einführung in das Verstehen von. Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fromm, Martin: *Heimlicher Lehrplan*. In: Lenzen, Dieter/Meyer, Hilbert (1998): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 3, S. 523-528

Giroux, Henry/Penna, Anthony (1979): *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*. In: Theory and Research in Social Education, Vol. 7/1, S. 21-42.

Giroux, Henry: *Schooling and the Politics of Hidden Curriculum*. In: Ders. (2001): Theory and Resistance in Education. Westport and London: Bergin & Garvey, S. 42-72

Gruschka, Andreas: *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. *Moral in Gesellschaft und Erziehung*. *Wetzlar*: Büchse der Pandora 1994.

Gruschka, Andreas: *Wie lernt man, kalt zu werden*. In**:** *Pädagogische Korrespondenz (1997) 19, S. 34-59*.

Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): *Empire. Die neue Weltordnung*. Frankfurt am Main: Campus.

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

Illich, Ivan (1973): *Entschulung der Gesellschaft*. Reinbeck: Rowohlt.

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

Kammerl, Rudolf: *Lehrplan, offizieller und heimlicher.* In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/ Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München: Oldenburg Verlag

Kandzora Gabriele: *Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen*. In: Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer (1996) (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen: Leske + Budrich, S. 71 – 89.

Krammer, Reinhard: *Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht*. In: Informationen zur Politischen Bildung Bd. 31/2009, S. 13-20.

Kurth, Winfried: *Schule und politische Sozialisation: Der heimliche Lehrplan*. In: Jahrbuch für Psychohistorische Forschung, 3 (2002), S. 183–214.

Lemke, Thomas: "Marx ohne Anführungszeichen. Michel Foucault - Schriften in vier Bänden, Bd. 2". In: Frankfurter Rundschau 12/2002. Verfügbar unter: http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Marx%20ohne%20Anfuehrungszeichen.pdf

Leser, Christoph (2011): *Politische Bildung in und durch Schule.* Wiesbaden: Springer.

Margolis, Eric (2001) (Hrsg.): *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York and London: Routledge

Marsh, Colin (2004): *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London and New York: Routlegde.

Mollenhauer, Klaus (1968/1973): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 6. Auflage. München: Juventa.

Nonnenmacher, Frank: *Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System*. In: Topologik - International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences. 6/2009, S. 104-113

Overwien, Bernd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.) (2013): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Parsons, Talcott: *Die Schulklasse als soziales System*. In: Ders. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Dietmar Klotz Verlag, S. 161 – 193.

Patzner, Gerhard/Rittberger, Michael/Sertl, Michael: *Offen und frei? Zur Diskussion neuer Lernformen*. Schulheft 130/2008. Innsbruck: Studienverlag

Patzner, Gerhard (2007): *„Offener Unterricht" – ein neoliberales Führungsinstrument*. – In: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hrsg.): Eigene Lernwege - Quo vadis? - Wien, Münster: LIT,. S.59-78

Pinar, William: *The Unaddressed 'I' of Ideology Critique*. In: Power and Education 2/2009, S. 189 – 200.

Reichenbach, Roland (2013): *Für die Schule lernen wir.* Seelze/Velber: Klett-Kallmeyer (Beltz-Verlag).

Sander, Wolfgang (2009a): *Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung*. In: Informationen zur Politischen Bildung Bd. 30/2009, S. 57-60.

Sander, Wolfgang (2009b): *Macht als Basiskonzept politischer Bildung*. In: Informationen zur Politischen Bildung Bd. 31/2009, S. 5-12.

Sander, Wolfgang: *Vom "Stoff" zum "Konzept" - Wissen in der politischen Bildung*. In: Polis 4/2007, S. 19-24.

Schubert, Karsten: *Foucaults Verflüssigung*. In: Grundrisse 46/2013, verfügbar unter: http://www.grundrisse.net/grundrisse46/foucaults_verfluessigung.htm

Sertl, Michael (2008): *Individualisierung als Imperativ*? In: IDE 3/2008; Innsbruck: StudienVerlag; S. 7-16

Van Dyke, Silke: *Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik. Über Potenziale, Probleme und Perspektiven*. In: ProKla 167/2012, S. 185 – 210

Willis, Paul (2013): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Hamburg: Argument

Young, Michael F.D. (Hrsg.) (1971): *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan

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