

## **(7) Michael Sertl**

### **Individualisierung als Imperativ?**

#### **Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts**

Vorbemerkung: Die folgenden Anmerkungen verstehen sich eher als Skizzen, die verschiedene Argumentationsstränge zum Thema vorstellen, denn als ausgearbeitetes theoretisches Modell zur Kritik der individualisierenden Unterrichtsformen.<sup>1</sup> Sie sind in der Absicht geschrieben, die geradezu als Imperativ daher kommende Aufforderung zur Individualisierung im Unterricht in eine Logik einzubetten, die solche Individualisierungstendenzen als Teil der Modernisierung des kapitalistischen Weltsystems begreift.

1.

Ich gehe also davon aus, dass die aktuellen Entwicklungen in Richtung eines stärker individualisierenden Unterrichts in direktem Zusammenhang mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen der letzten, sagen wir, 30 bis 40 Jahre stehen. Und diese Veränderungen sind zweifellos tiefgreifend, ja geradezu epochal, wenn **(8)** man den wichtigsten Kommentatoren Glauben schenkt (z.B. Castells 2001- 2003). Eine oft verwendete Kurzformel lautet dabei: von der „Industriegesellschaft“ zur „Wissensgesellschaft“. Ich neige eher zu einer Beschreibung des Wandels, wie sie beispielsweise auch Castells vornimmt, und spreche vom Übergang vom Industriekapitalismus zum Informationskapitalismus. Ich finde diese Einschränkung bzw. genauere Kennzeichnung notwendig, um klarzumachen, dass es um veränderte Formen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens geht, die noch immer, und eigentlich verstärkt, unter dem Diktat der „kapitalistischen Ausbeutung“ stehen. Diese Einschränkung bringe ich auch deshalb, um etwaige Hoffnungen und Illusionen über den „humanisierenden Charakter“ dieses Wandels zumindest zu relativieren. Als Kern dieses Wandels sehe ich mit Bezug auf das Individuum zweierlei:

1. die universell formulierte Aufforderung zur permanenten Leistungssteigerung (Produktivitätssteigerung) und zur optimalen Ausschöpfung aller psychophysischen und kognitiven Ressourcen;
2. die zunehmende Polarisierung in der Welt der Arbeit und Produktion: einerseits eine, zumindest im globalen Maßstab, relativ kleine und klein bleibende Arbeits-Aristokratie, Castells nennt sie die Schicht der sich selbst programmierenden informationellen Arbeiter,

---

<sup>1</sup> Für Anregungen und Unterstützung bedanke ich mich bei Gerhard Patzner.

und andererseits die große Mehrheit der „generischen Arbeit“, die ohne spezifische Qualifikation auskommt und grundsätzlich auch durch Maschinen ersetzt werden kann. (vgl. Castells 2003, 291ff)

2.

Eine gerade auch für die Belange der Schule überzeugende theoretische Fassung dieses epochalen Wandels sehe ich in den Überlegungen von Michel Foucault, der vom Ende der „Disziplinargesellschaft“ und vom Anbruch einer neuen „Kontrollgesellschaft“ spricht. (vgl. Schulheft 118/2005, darin besonders Deleuze und Patzner; Patzner 2007) Er beschreibt in seinem Werk die gesellschaftlichen Machtverhältnisse als Formen des „Regierens“ und meint damit nicht nur die politische Führung, sondern alle Formen der Führung, wie sie die Mitglieder einer Gesellschaft in der Arbeit, in der Familie, in der Schule usw. erleben. Und diese Führung geschieht mittels sogenannter Machtdispositive, die in der Epoche des Industriekapitalismus die Form von Einschließungsmilieus annehmen; also die Form von räumlich und zeitlich geschlossenen Arrangements, die die ständige Kontrolle der Individuen ermöglichen. Solche Einschließungsmilieus sind das Gefängnis (sozusagen als „Übertreibung“ oder „Reinform“), die Fabrik, das Krankenhaus, die Schule ... Und solche Einschließungsmilieus strukturieren den Raum, beispielsweise durch räumliche Differenzierungen (Klassenräume sind anders als Pausenräume, Physiksäle anders als Turnsäle); sie strukturieren die Zeit, beispielsweise durch den Stundenplan, durch die Fabriksirene, die das Zeichen zum Schichtwechsel oder zur Mittagspause gibt usw. Und diese Einschließungsmilieus weisen dem einzelnen seinen Platz zu. Dieses Seinen Platz Zugewiesen Bekommen ist übrigens, in der Lesart von Foucault, die erste Form der „Individualisierung“ in modernen Gesellschaften. Vorher war für die große Mehrheit nicht einmal das. (9)

Diese Führung in Form von Einschließungsmilieus konstituiert eine Gesellschaft in Form der „Disziplinargesellschaft“; sichtbare Kennzeichen sind die disziplinierenden Arrangements. Diese Form der Führung sieht Foucault in den 1970er Jahren im Abnehmen begriffen und zunehmend durch ein neues Machtdispositiv abgelöst, das er die „neoliberale Gouvernementalität“ nennt. Die Führung vollzieht sich nicht mehr durch äußere Disziplinierung in Form von Einschließungsmilieus, sondern durch die Führung der „Köpfe“. Ein Schlüsselwort für diese neue Form der Führung ist das „Selbst“: „Selbst-Steuerung“ und „Selbst-Kontrolle“, eigenverantwortliches Handeln und Antizipieren der erwarteten Leistungen, das sind die neuen Qualitäten. Als Leit-Typ nennt Foucault das „unternehmerische Selbst“, das selbst die Verantwortung, die Gestaltung, das Risiko und die markt- und wettbewerbsförmige Präsentation seiner Person übernimmt. (vgl. dazu auch Voß 2000) Die Macht beschränkt sich auf die Kontrolle und Evaluation, deshalb der Terminus

Kontrollgesellschaft. Die äußere Gestaltung der Disziplinierungen wird den Individuen selbst überlassen. Zweifellos ein Gewinn an Freiheitsgraden, allerdings auch ein Mehr an Zumutungen. In der Wirtschaft und zunehmend auch in der Politik hat dieses neue Machtdispositiv einen präzisen Ausdruck gefunden: Outputkontrolle!

3.

In der Schule wird dieser Wandel in Richtung Kontrollgesellschaft sichtbar an der „Öffnung“ des Unterrichts bzw. dessen „Individualisierung“; die Einschließungsmechanismen werden gelockert; Teile des Unterrichts werden in „Freiarbeit“ umgewandelt; die räumlichen und zeitlichen Strukturen werden zunehmend gestaltbar; als neue Form der Beurteilung etabliert sich die Leistungspräsentation in Form des Portfolios; die Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen wird ausgebaut. (vgl. Schulheft 130/2008) Eine überzeugende theoretische Konzeption für diese Prozesse liefert auch der englische Bildungssoziologe Basil Bernstein. (vgl. Sertl 2007, 2007b) Auch er sieht einen entscheidenden Wandel in den Formen von Schule und Unterricht, beginnend in den 1960er Jahren. Dabei erfasst dieser Wandel zuerst die Grundschule, greift aber tendenziell auch auf die höheren Schultypen über. Vereinfacht gesagt geht es dabei um eine Unterscheidung zwischen unsichtbaren und sichtbaren Erziehungsformen (vgl. Bernstein 1975, 2000; Sertl 2007). Die Metapher der sichtbaren Erziehung spricht die evidenten und expliziten Formen der Kontrolle in erzieherischen Arrangements an; also beispielsweise, bezogen auf schulischen Unterricht, alle „lehrerzentrierten“ Sozialformen, den „Frontalunterricht“ usw. Unsichtbar werden Unterrichtsformen dann, wenn die Kontrolle nicht mehr evident und explizit ist, wenn also den SchülerInnen größere Spielräume bzw. Mitentscheidungsmöglichkeiten gewährt werden. Sichtbar sind die „geschlossenen“ Unterrichtsformen, unsichtbar die „offenen“. Neben der mehr oder weniger sichtbaren Kontrolle durch den Lehrer (Bernstein nennt das die Rahmung) spielt aber die Sichtbarkeit der spezifischen Regeln in den jeweiligen Diskursen, z.B. in den Schulfächern, eine zentrale Rolle. Bernstein nennt dieses Moment der diskursiven Steuerung die Klassifikation. Dabei bedeutet eine starke Klassifikation, dass die (10) unterschiedlichen Diskurse und die interne „Grammatik“ des jeweiligen Diskurses (Kategorien, Begriffe, Ordnungen) durch klare Grenzziehung expliziert sind. Beispiele für starke Klassifikationen wären die klassischen Schulfächer wie Physik, Bewegung und Sport, Deutsch usw., die jeweils eigene, klar voneinander getrennt gehaltene Diskurse mit je eigenen Regeln und „Sprachen“ darstellen. Eine schwache Klassifikation herrscht dann, wenn diese Diskurse „vermischt“ sind und ihre Grenzen nicht ohne weiteres erkennbar sind. Das kann z.B. im fächerübergreifenden Unterricht oder bei Unterrichtsprojekten der Fall sein. Um Bernstein hier vollständig und richtig zu referieren, muss präzisiert werden: Sichtbare Erziehungsformen zeichnen sich durch starke Klassifikation und starke Rahmung aus, unsichtbare Erziehungsformen durch schwache Klassifikation und schwache Rahmung. In

Bezug auf das schulische Curriculum spricht Bernstein auch vom Sammlungscode und integrierten Code. Letzterer meint die unsichtbare Form mit schwacher Klassifikation und Rahmung. (Bernstein 1975a) Man könnte auch, und ich greife dabei auf eine frühere Fassung von Bernsteins Theorie zurück, von reinen und gemischten Diskursen sprechen. (vgl. dazu auch Schirlbauer 1996) Die Entwicklungsrichtung geht nach Bernstein von den reinen zu den gemischten Diskursen. Bevor ich darauf näher eingehe, hier eine tabellarische Gegenüberstellung der beiden Formen und einiger Merkmale, die sie aufweisen.

Abb. 1

sichtbare Erziehung Sammlungscode	unsichtbare Erziehung Integrierter Code
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachunterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fächerübergreifend, Projekte</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• von der Oberfläche zur Tiefenstruktur (bzw. vom Einfachen zum Schwierigen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (setzt Kenntnis der Tiefenstruktur voraus!)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösen vorgegebener Probleme. Suchen nach der richtigen Lösung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anwendungsorientiert</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• defizit-orientiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der Weg ist das Ziel; Entwerfen von Problemen; unterschiedliche Lösungen möglich</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen als Besitzstand und Privateigentum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offenbarung, Empowerment; „lässt das individuelle Wesen zu Tage treten.“</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendenz zu Fundamentalismus und Elitismus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prozessorientiert. Betonung der Lernwege; kooperative Lernformen</li> </ul>
<b>Reine Diskurse</b>	<b>Gemischte Diskurse</b>

An dieser Gegenüberstellung fällt z.B. auf, dass das Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigen“ im „ganzheitlichen“ fächerübergreifenden Unterricht tendenziell **(11)** unterlaufen wird. Umgekehrt haben reine Diskurse eine unangenehme und wohl zu kritisierende Eigenart: die Defizit-Orientierung. In reinen Diskursen sind die Lösungen vorgegeben, Abweichungen erscheinen als Fehler. Ganz anders die gemischten Diskurse, und genau da liegt ihre Bedeutung. Ihre Aufgabe besteht weniger darin, Novizen in die jeweiligen Diskursregeln einzuführen, sondern ihre Aufgabe ist eine den Fächern übergeordnete bzw. diese übergreifende. Den entscheidenden Punkt, warum in der Schule zunehmend integrierte Codes bzw. individualisierende Unterrichtsformen gefordert werden, sehe ich mit Bernstein in deren Anwendungsorientierung. Während der Sammlungscode mit seiner streng hierarchischen, tendenziell elitären und ausschließenden Struktur, so etwas wie ziemlich unflexible „Bildungskapitalisten“ oder, vielleicht besser, „Bildungsprivatiers“ erzeugt, erzeugt der integrierte Code kreative, flexible und innovative Köpfe, die in der Lage sind, alle möglichen Bildungsfundstücke zu einem neuen für die Gesellschaft nützlichen Zusammenhang und Problemlösungsmittel zusammenzusetzen. Dazu ist allerdings

notwendig, dass vorher mittels entsprechender „Führung“ (nach Foucault) dafür gesorgt wird, dass auch die richtigen psychophysischen und kognitiven Kompetenzen entwickelt wurden. Diese werden im integrierten Code weniger als zu erlernende Aufgabe im Rahmen eines Diskurses, eben des Fachunterrichts, gesehen, sondern als Fähigkeiten, die schon im Inneren des Schülers angelegt sind und durch entsprechend förderliche Unterrichtsarrangements entwickelt werden sollen. Darin zeigt sich eine weitere Facette dieser „Öffnung“ des Unterrichts: Was geöffnet, was „geoffenbart“ werden muss, sind die ganz spezifischen, in der Persönlichkeit des Schülers angelegten Ressourcen (Stichwort Begabungsförderung). Deswegen auch die Individualisierung der Lernwege; den unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen ist anders nicht beizukommen. Lässt der Sammlungscode mit seinen „Bildungsprivatiers“ die Persönlichkeit grundsätzlich außen vor, so geht es beim integrierten Code gerade um die spezifische Persönlichkeit und ihre Kompetenzen für die Gesellschaft.<sup>2</sup>

4.

Bei Bernstein erfährt man aber nicht nur einiges über die historische Genese des Wandels in den Unterrichtsformen und der damit einhergehenden Implikationen, Bernstein liefert als Soziologe auch eine Erklärung für den sozialen Ursprung dieser Prozesse. In Kurzfassung könnte man es so darstellen: Dem Wandel der Erziehungsformen entspricht ein Wandel in der internen Struktur der Mittelschichten. (12) (vgl. Bernstein 1975) Waren die „alten Mittelschichten“ eher mit der Sphäre der Produktion – im Sinne der großen Industrie – verbunden, denken wir also an die Anwälte, technischen Kader, Verwaltungsbeamte u.ä., die für den „Industriekapitalismus“ stehen, so sind die „neuen Mittelschichten“ stärker mit der „symbolischen Kontrolle“ der Gesellschaft verbunden, also z.B. Journalisten, Künstler aller Art, auch Lehrer usw. Wenn man will, ist in diesen Arbeiten Bernsteins bereits die Unterscheidung zwischen Industriekapitalismus und Informationskapitalismus angedacht. Die neuen Mittelschichten entsprechen den „Wissensarbeitern“ des Informationskapitalismus. Und damit wird auch eine entscheidende Einschränkung, was die soziale Verbreitung dieser Erziehungsformen betrifft, gemacht: Am Beginn dieser Entwicklungen und in dessen Zentrum stehen die sozialen Mittelschichten bzw. deren modernisierte Fraktion. Als symbolisches Datum dieser Veränderung lässt sich die „Kulturrevolution“ des Jahres 1968 nennen.

Nun lässt sich relativ leicht argumentieren, dass die Mittelschichten überhaupt, also auch schon vor 1968, die „Erfinder“ von schulischer Bildung sind. Und am überzeugendsten tut

---

<sup>2</sup> Nach meinem Dafürhalten liefert die WIKIPEDI-Definition genügend Anhaltspunkte für diese meine Interpretation: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (F.E. Weinert)  
([http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz\\_%28Psychologie%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28Psychologie%29); 30.04.2008)

das der französische Soziologe Pierre Bourdieu: Die Mittelschichten verfügen zwar über wenig bis gar kein Kapital im ökonomischen Sinne, verfügen aber gleichzeitig über eine Ressource, ohne die die komplexen Gesellschaftsformen im Kapitalismus gar nicht funktionieren würden, nämlich über verschiedene Formen des „Wissens“. Und der Weg, um dieses Kapital weiterzugeben und damit die Selbstreproduktion dieser Klassen sicherzustellen, ist Erziehung und Bildung. Da hätten wir sie wieder, die „Bildungskapitalisten“. (s.w.o.) Bourdieu geht sogar so weit, dass er dieses „kulturelle Kapital“ ebenbürtig neben das ökonomische Kapital setzt. Kapital und Bildung, oder ökonomisches und kulturelles Kapital, sind die beiden Dimensionen, die die unterschiedlichen sozialen Klassen bzw. Milieus und Lebensstile in modernen Gesellschaften konstituieren bzw. nach denen sie empirisch rekonstruierbar sind. (vgl. Bourdieu 1982; 2005)

In Deutschland gibt es inzwischen zahlreiche Arbeiten, die aufbauend auf dieser Bourdieu'schen Theorie ein sehr genaues empirisches Bild der Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals zeichnen. (vgl. z.B. Vester 2004, 2005) Dabei zeigen sich für die 1990er und 2000er Jahre insgesamt zehn Milieus, die von den Autoren mit klingenden Namen wie „liberal-intellektuelles Milieu“ und im Kontrast dazu das „konservativ-technokratische Milieu“, „modernes Arbeitnehmermilieu“ und im Kontrast dazu das „kleinbürgerliche Arbeitnehmermilieu“ oder das „traditionslose Arbeitnehmermilieu“, das „hedonistische Milieu“ usw. versehen werden. (Vester 2004, 41) Im Rahmen dieser Forschungstradition gibt es auch Studien, die spezifisch auf die Formen und Gewohnheiten des Lernens eingehen und sich auf die Suche nach jenem „autonomen Lerner“ machen, der in der Lage ist, die Forderung nach „lebenslangem Lernen“ adäquat zu erfüllen. (vgl. Bremer 2004, 2006; Bittlingmayer/Bremer 2008) Zugegeben, diese Studien beziehen sich explizit nur auf den Bereich der Erwachsenenbildung. Allerdings ist mit dem dort postulierten „autonomen Lerner“ genau dieselbe Problematik getroffen, die hier mit der „Individualisierung“ des Unterrichts angesprochen wird. Auf jeden Fall zeigen diese Studien klar, dass mit den individualisierenden Lernformen eigentlich nur zwei soziale Bildungstypen (13) angesprochen werden, und das sind die „alten Bildungsmilieus und die pädagogische Intelligenz“ und die „Selbstbestimmten“ im Rahmen des „modernen Arbeitnehmermilieus“. Die anderen verifizierbaren Bildungstypen, das sind die Lernenden aus dem Bereich des unteren und mittleren Arbeitnehmermilieus, konkret die „leistungsorientierten Pragmatiker“, die „Traditionellen“ und die „Unsicheren“, können mit derartigen Unterrichtsstrategien wenig anfangen. (vgl. Bremer 2006; Bittlingmayer/Bremer 2008)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Bremer hat in (insgesamt ca. 100) qualitativen Interviews die Lernstrategien von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung untersucht. Dabei ergaben sich insgesamt vier spezifische „Erwachsenenbildungstypen“, plus einer kleineren Gruppe, die klar der „pädagogischen Intelligenz“ (mit gehobener formaler Bildung) zugeordnet werden kann. Die vier Typen sind: die *Unsicheren*, die *Traditionellen*, die *Leistungsorientierten Pragmatiker* und die *Selbstbestimmten*. Die *Unsicheren* sind Menschen mit geringer Formalbildung, die sich der sozialen Ordnung gegenüber ohnmächtig sehen. Sie stehen den Bildungsinstitutionen und den Lehrenden skeptisch gegenüber und fühlen sich durch Lernen eher überfordert.

Überträgt man diese Ergebnisse auf das schulische Lernen, so müssen folgende Einschränkungen im Bezug auf die soziale Bedeutung der individualisierenden Lernformen gemacht werden:

1. Individualisierende Lernformen sind eine „Erfindung“ der neuen Mittelschichten, also jener oberen Mittelschichten, die ganz gut als „modernisiertes Bildungsbürgertum“ oder z.B. als „kreative Klasse“ (Horx 2003) beschrieben werden können. Die individualisierenden Lernformen reproduzieren im Wesentlichen die Arbeits- und Lebenspraxis dieser sozialen Schichten. Man könnte sie auch als Strategien zur Selbstreproduktion dieser sozialen Schichten bezeichnen.

2. Damit ist aber auch klar gemacht, dass solche Lernformen nicht schon vornherein geeignet sind, um allen Kindern aus allen sozialen Milieus zu besseren Lernergebnissen zu verhelfen. Um besonders für die Kinder aus unteren benachteiligten Schichten bessere Lernergebnisse zu erzielen, wären Anstrengungen notwendig, die in den 1970er Jahren als „kompensatorische Erziehung“ angedacht worden waren. (vgl. Sertl 2007) Solche Bemühungen sind jetzt teilweise wieder geplant; z.B. für Kinder mit Migrationshintergrund (Sprachförderung). Allerdings zielen solche kompensatorischen Maßnahmen nicht auf das Individuelle, also auf die spezifisch individuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes, sondern primär auf den sozialen Kontext, also auf die gemeinsamen Bedürfnisse dieser Gruppe.

(14)

5.

Würde man mich fragen, wie ich es denn selber mit der Individualisierung des Unterrichts halten wollte, so würde ich sagen: Ich sehe eigentlich keinen Grund mich gegen entsprechende Experimente und Entwicklungen zu stellen. Einschränken würde ich vielleicht in zweierlei Hinsicht. Einmal aus gewerkschaftlicher Perspektive: Die entsprechenden Ressourcen müssen gewährleistet sein. Und der andere Einwand lautet: Ein strenger Fachunterricht, streng im Sinne der starken Klassifikation bei Bernstein, sollte kein Widerspruch zur geforderten Individualisierung sein. Darauf zu achten, dass wirklich jeder Schüler und jede Schülerin die geforderten Ziele erreicht und dass dafür entsprechende individuelle Förderpläne entwickelt werden, dagegen ist nicht wirklich etwas einzuwenden. Dass dieses Ziel und diese Arbeitsweise einem selektiven Schulsystem, und besonders der immer noch selektiv angelegten Schulform AHS, widersprechen, steht auf einem anderen

---

Bei den *Traditionellen* handelt es sich um ältere Facharbeiter mit realistisch-bescheidenem Habitus. Der Zugang zur Bildung ist sachlich-rational und eher instrumentell.

Die *Leistungsorientierten Pragmatiker* rekrutieren sich ebenfalls aus dem Facharbeiter- und –angestelltenmilieu. Sie sind jünger als die *Traditionellen* und verfügen über mittlere formale Bildung. Der Zugang zu Bildung ist generell funktional und an Kriterien wie Sachlichkeit, Effizienz und Nutzen orientiert.

Noch jünger sind die *Selbstbestimmten* (unter 35). Sie verfügen über mittlere bis gehobene formale Bildung. Diese Gruppe zeichnet sich durch aktives Bildungsverhalten und Offenheit gegenüber Neuem aus. (Bittlingmayer/Bremer 2008, S.39ff)

Blatt. Aber der immer noch gehuldigten „Pädagogik des Rüttelsiebs“ und der entsprechenden Praxis, bloß das abzu prüfen und zu beurteilen, was im Unterricht kaum behandelt wurde und dann der individuellen „Begabung“ bzw. den nachmittäglichen Unterstützungsleistungen von Eltern oder anderen guten Geistern, z.B. von bezahlten NachhilfelehrerInnen, überantwortet wird, einer solchen Pädagogik wünsche ich keine Zukunft, auch und gerade wenn sie sich hinter der Logik des „strengen“ Fachunterrichts mit seinen selektiven Nebenwirkungen versteckt.

Auf der anderen Seite ist evident, dass individualisierende Lernformen zuerst einmal jenen nützen, die sowieso schon von zu Hause die besten Voraussetzungen vorfinden. Neue Lernformen mit ihren zentralen Parametern Selbständigkeit, Eigenverantwortung, planende Voraussicht usw. spiegeln genau jene Erfahrungsweisen, die Kinder aus bildungsbürgerlichen Familien als Alltag ihrer Eltern erleben und als Erziehungsziel von klein auf mitbekommen haben. Ganz anders erleben es Kinder aus bildungsfernen Milieus, möglicher Weise als zusätzliche Entfremdung zu der sowieso schon fremden Welt der Bildung. Zugegeben, es gibt bis jetzt nur wenig empirische Forschung zu dieser Frage. So schreiben Bremer und Bittlingmayer: „Wir wissen bisher nur wenig über die Milieubezogenheit des Schulalltags im Allgemeinen und über die Umsetzung selbstgesteuerter Unterrichtskonzepte im Besonderen“. (a.a.O., S.47) Aber es gibt gewichtige Hinweise, die nahelegen, dass sich Kinder aus benachteiligten Milieus mit klaren Vorgaben und entsprechender Führung durch den Lehrer leichter tun.<sup>4</sup> Und was die Wirkungen des individualisierenden Unterrichts aus der Sicht ihrer BetreiberInnen und Proponenten betrifft, so bleibt im Endeffekt nur ein Parameter, der unbestritten positiv ist, und das ist der Faktor Zeit. **(15)** Individualisierende Lernformen ermöglichen mehr LehrerInnenzeit für den/die einzelne/n SchülerIn (individuelle Betreuung, Teamteaching, ...) und sie geben den SchülerInnen mehr Eigenzeit. (vgl. Rittberger 2008, Teufel 2008) Damit verursachen individualisierende Lernformen aber ökonomisch höhere Kosten.

Bleibt noch der von Bernstein vorgebrachte Einwand, dass der streng serialisierte und standardisierte Fachunterricht (Sammlungscode) und die Öffnung des Unterrichts für eigene Lernwege (integrierter Code) sich dichotom und unvereinbar gegenüberstehen. Bei Bernstein heißt es: entweder – oder. Entweder „reine Diskurse“ mit starker Klassifikation und Rahmung oder deren Auflösung zugunsten von offenen und fächerübergreifenden Mischdiskursen mit schwacher Klassifikation und Rahmung. Denkbar wären ja auch Mischformen mit starker Klassifikation und schwacher Rahmung. Das wäre dann Fachunterricht mit großen (zeitlichen, räumlichen, sequenziellen, ...) Spielräumen in der Darbietung und Aneignung. Genau da sieht Bernstein aber die Gefahr für die reinen Diskurse. Wenn erst einmal die Rahmung gelockert ist, also fachfremde oder alltagsweltliche Herangehensweisen zugelassen

---

<sup>4</sup> Einen umfassenden Überblick über die empirische Forschung zu den neuen Lernformen, über ihre tatsächliche Verbreitung, über die Erfolge usw. liefert Müller-Naendrup 2008.



werden, ist die Klassifikation auch schnell beim Teufel. Die fachspezifische Systematik und Methodik kann so nicht angeeignet werden. Wie mit diesem Dilemma umgegangen werden soll, darüber nachzudenken ist einer der Punkte, die eine wissenschaftlich gesicherte Auseinandersetzung mit den individualisierten Lernformen zu leisten hat.

#### Literatur:

Bernstein, Basil (1977): Soziale Schicht und sichtbare und unsichtbare Erziehungsformen, - In: Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 162-204.

Bernstein, Basil (1977a): Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. - In: Bernstein, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 125-161.

Bernstein, Basil (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition. - Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. – In: Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA.

Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. - In: Engler, Stefanie; Kraus, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. - Weinheim, München: Juventa, S. 189-213.

Bremer, Helmut (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. – In: Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. – Wiesbaden: VS-Verlag, S. 289-308.

Bremer, Helmut; Bittlingmayer, Uwe H. (2008): Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele“ in Bildungseinrichtungen. – In: SCHULHEFT 130/2008.

Castells, Manuel (2003): Jahrtausendwende. Das Informationszeitalter, Bd. 3. - Opladen: Leske + Budrich (16)

Deleuze, Gilles (2005): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. – In: SCHULHEFT 118/2005, S. 7-14.

Horx, Matthias (2003): Trend 5: Aufstieg der „Kreativen Klasse“. Die herrschende Schicht des Wissenszeitalters formiert sich. <http://www.horx.com/Zukunftsthemen/Die-kreative-Klasse.aspx>. (download: 30.04.2008)

Müller-Naendrup, Barbara (2008): Was bringen offene Lernsituationen? Forschungsbefunde zur Öffnung des Unterrichts – und ihre Probleme. – In: SCHULHEFT 130/2008, S. 52-70.

Patzner, Gerhard (2005): Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. – In: SCHULHEFT 118/2005, S. 53-71.

Patzner, Gerhard (2007): „Offener Unterricht“ – ein neoliberales Führungsinstrument. – In: HEINRICH, Martin; PREXL-KRAUSZ, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. - Wien, Münster: LIT-Verlag, 2007. S.59-78

Rittberger, Michael (2008): Lernbehinderte SchülerInnen und „Offene Lernformen“. – In: SCHULHEFT 130/2008, S. 71-87.

Schirlbauer, Alfred (1996): Reinheit und Vermischung. – In: Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien: Sonderzahl, S. 125-144.

SCHULHEFT 118/2005: Kontrollgesellschaft und Schule. - Innsbruck, Wien: Studienverlag.

SCHULHEFT 130/2008: Offen und frei? Beiträge zur Diskussion offener Lernformen. - Innsbruck, Wien: Studienverlag. (im Erscheinen)

Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. - In: HEINRICH, Martin; PREXL-KRAUSZ, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. - Wien, Münster: LIT-Verlag, 2007. S.79 – 97.

Sertl, Michael (2007b): Basil Bernsteins Soziologie - ein Beitrag zur Dekonstruktion der Pädagogik. – unveröffentlichtes Manuskript;  
<http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/BernsteinDekonstruktion.pdf>

Teufel, Ingrid (2008): Individualisierung kann gelingen! – In: SCHULHEFT 130/2008, S.95-114.

Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. - In: Engler St./ Krais B. (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. - Weinheim: Juventa, S.13-53

Vester, Michael (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. - In: Berger, P.A.; Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. - Weinheim: Juventa; S. 39-70

Voß, Günter G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft - Einige Forderungen für die Bildungssoziologie. - In: ZSE 2/2000, S. 149 -166.